XV. ÉVFOLYAM. 1906. JANUÁR. 1. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

FELELŐS SZERKESZTŐ

KOVÁCS JÁNOS.



BUDAPEST.

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1906.

Szerkesztőség: Budapest, I., Németvölgy, Hantos-út.

TARTALOM.

Lap

Polgár Gyula, Az emlékezet tanának pædagogiai vonatkozásai. (Első közlemény) ... 1

Buday József, A községi szociálpolitika követelései az oktatásügy terén. (Első közlemény) ... 21

Szabó Károly, Szakfelügyelet — területi felügyelet ... 42

Kisebb közlemények. Törvénytervezet a középiskola reformjáról, 45. lap. — Az új Érettségi Vizsgálati Utasítás, 47. lap. — Első vidéki népakadémiánk, **Pályi Sándor**, 49. lap. — Tanítók és tanítónők az Egyesült Államokban, **Schmidt Márton**, 50. lap. — Középiskolai tudakozó intézet, **i. s.** ... 52

Irodalom. *Kiss Áron dr.*, Losonczi István életrajza, ism. **Gyulai Ágost**, 53. lap. — *W. A. Lay*, Über die Zahlvorstellungen und den grundlegenden Rechenunterricht, ism. **Polgár Gyula**, 57. lap. — *Dr. Alfred Przygode* u. *Dr. Emil Engelmann*, Griechischer Anfangsunterricht im Anschluss an Xenophons Anabasis, ism. **Endrei Gerzson** 58

Külföldi Lapszemle. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik (1905. 5. és 6. füzet), ism. **W. Ö.** ... 59

Magyar Pædagogiai Társaság. Felolvasó ülés 1905 december 16-án ... 60

Fináczy Ernő, Monumenta Hungariæ Pædagogica (Tervrajz) ... 61

Hivatalos nyugtázás ... 63

A **Magyar Pædagogia** a Magyar Pædagogiai Társaság *megbízásából s a M. Tud. Akadémia és a közoktatásügyi kormány anyagi támogatásával jelenik meg, de tartalmáért egyedül a szerkesztő felelős.*

A **Magyar Pædagogia** *megjelenik minden hónapban (a nagy szünet kivételével), egy évben legalább 40 ívnyi terjedelemben. A társaság tiszteleti és rendes tagjai ingyen, külső tagjai 4 korona évi tagsági díjuk fejében kapják. Előfizetési ára egy évre 10 korona, félévre 5 korona. Egyes füzetek ára 1 korona, kettős füzeteké 2 korona.*

Az előfizetési pénzek, reclamatiók, lakásváltozások bejelentései a Franklin-Társulathoz *(Budapest, IV. ker., Egyetem-utca 4); a tagsági díjak* dr. Gyulay Béla *polg. isk. igazgatóhoz, a társaság pénztárosához (Budapest, V., Váci-körút 58. sz.); a társaság ügyvitelére és szellemi ügyeire (felolvasásokra) vonatkozó jelentések, valamint a rendes- és kültag-ajánlások vagy* **kültagul való jelentkezések** dr. Gyulai Ágost *pædagogiumi tanárhoz, a társaság titkárához (I. ker., Lógodi-utca 33. sz.) küldendők. A folyóirat szellemi részét illető közlemények a szerkesztőhöz.*

MAGYAR

PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

FELELŐS SZERKESZTŐ

KOVÁCS JÁNOS.

TIZENÖTÖDIK ÉVFOLYAM.



BUDAPEST.

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1906.

REV 77

REV 85

REV 98

REV 2010

FŐVÁROSI PEDAGOGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

1366/1929

051

[redacted]

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

A MAGYAR PÆDAGOGIA DOLGOZÓTÁRSAI

1906-ban:

Bihari Ferenc
Buday József.
Császár Elemér
Cs. Papp József
Dittler Ida Regina
Endrei Gerzson
Éltes Mátyás
Finászy Ernő
Gálos Rezső
Goldzieher Károly
Gyulai Ágost
Gyulay Béla
Hancsókné Wolkenberg Ilona
Hellebrant Árpád
Hornyánszky Gyula
H. Fekete Péter
Imre Sándor
Jablonkay Géza
Kálmán Miksa
Katonáné Thuránszky Irén
Karl Lajos
Kármán Mór
Kelemen J.
Kemény Ferenc
Kirchner Béla
Kovács János
Kuncz Elek
Márkos Albert
Molnár Oszkár
Nagy József
Pályi Sándor
Pauler Ákos
Pekár Károly
Polgár Gyula
Popovics István
Ravasz Árpád
Schmidt Márton
Schneller István
Schön József
Szabó Károly
Székely György
Téglás Gábor
Téri József
Weszely Ödön
x+y.

TARTALOM.

I. Értekezések.

Lap

— — Apponyi Albert gróf vallás- és közoktatásügyi miniszter ... 273

Buday József, A községi szociálpolitika követelései az oktatásügy terén. 5 közlemény ... 21, 97, 169, 226, 308

Dittler Ida Regina, A tanuló sexuális felvilágosítása ... 490

Éltes Mátyás, Javítóintézeteink és a gyógypædagogia ... 337

Kálmán Miksa, A szövegdiktálás az irásbeli érettségi vizsgálaton ... 371

— — Olvasmány serdült ifjak számára ... 553

Katonáné Thuránszky Irén, Zirzen Janka emlékezete ... 65

Kelemen J., Reformok a középiskolai mathematikai oktatásban ... 549

Kemény Ferenc, Franklin Benjámin ... 465

— — A békemozgalom pædagogiai jelentősége ... 593

Kirchner Béla, A kereskedelmi iskolák reformja ... 540

Kuncz Elek, Középiskolai nevelésünkről ... 209

Márkos Albert, Mikor kezdjük a latint? ... 350

Molnár Oszkár, Megjegyzések a neveléstörténet tanításáról ... 283

Nagy József, Fleury Kolos. Két közlemény ... 214, 294

Pekár Károly, Vizsgázzanak-e a görögből, akik a franciát tanítani hivatvák? ... 366

Polgár Gyula, Az emlékezet tanának pædagogiai vonatkozásai. 2 közlemény ... 1, 78

Popovics István, A horvát középiskolai tantervről ... 362

Ravasz Árpád, A gyermekek sexuális felvilágosítása ... 493

Schmidt Márton, Az uj érettségi utasítás ... 156

— — A büntetés hatása a gyermekekre ... 480

Schneller István, Egyéniség—személyiség ... 137

— — A kolozsvári tanárképző intézet feladatáról ... 529

Szabó Károly, Szakfelügyelet—területi felügyelet ... 42

Székely György, Pædagogiai antinomiák ... 274

Téglás Gábor, A hazai középiskolák hajnalkora ... 559

x+y, Teendők a középfokú oktatás (felső népiskola, polgáriskola, gimnázium, reáliskola) terén ... 617

II. Kisebb közlemények.

Lap

Törvénytervezet a középiskola reformjáról ... 45
Az új Érettségi Vizsgálati Utasítás ... 47
Első vidéki népakadémiánk, Pályi Sándor ... 49
Tanítók és Tanítónők az Egyesült Államokban Schmidt Márton ... 50
Középiskolai tudakozó intézet, i. s. ... 52
Tanítóképző tanárok képzése és képesítése ... 191
Iskolaorvosok az elemi iskolában ... 192
Bölöni Farkas S. az amerikai nevelésről, Gálos Rezső ... 193
A rüsselsheimi népakadémia, Pályi Sándor ... 244
Testi és szellemi munka, kf. ... 245
Szabadabb mozgás a felsőbb osztályokban, eg. ... 247
Magyar Gyermektanulmányi Társaság ... 318
Szünidei fürdőkonviktusok ... 319
Madarak és fák napja ... 374
A németajkú főiskolai előadásokat rendező intézmények 2. nagygyűlése, Pályi Sándor ... 376
A felekezeti iskola ellen, i. s. ... 377
Tornatanítók kongresszusa, kf. ... 379
Régi fordítás Rousseau «Emil»-jéből, Gálos Rezső ... 504
Az Országos Tanszermúzeum és Pædagogiai könyvtár ujjászervezése 506
Közgyűlések. 2 közlemény ... 562, 642
A párizsi Szabad Gyermektanulmányi Társaság, Pekár Károly ... 566
A «Ligue Française de l'Enseignement» 26. kongresszusa, Gy. B. ... 569
Nemzetközi levelezés a tanulók közt, Gy. B. ... 644
Nemzetközi gyermekcsere, Gy. B. ... 645
Egy magyar tanár könyvének sikere Németországban ... 646

III. Hazai Irodalom.

Kiss Áron dr., Losonczi István életrajza, ism. Gyulai Ágost ... 53
Éltes Mátyás, Közérdekű tudnivalók a gyengetehetségű gyermekek oktatására szolgáló kisegítő iskolákról, ism. Schön József 195
Krammer József, A lecketanulás és szorgalom, *Ugyanaz*, A kérdés jelentősége a nevelő tanításban, ism. Bihari Ferenc ... 196
Alexander B. és *Lenhossek M.*, Az ember lelki élete («Az ember» c. műből), ism. Karl Lajos ... 249
Kozáry Gyula, Átöröklés és nemzeti nevelés, ism. Bihari Ferenc ... 253
Payot—Weszely, Az akarat nevelése, ism. Endrei Gerzson ... 256
Legányi Gyula dr., Az oktatás egészségtana, ism. H. Fekete Péter 323
Bárczy István és *Weszely Ödön*, Népmívelés, ism. Jy. ... 325
Franklin-Társulat, Magyar remekírók, VII. sorozat, ism. Cs. E. ... 379
— — « « VIII. sorozat, ism. Cs. E. ... 657
Glossák egy ankétről és egy jegyzőkönyvről, Kemény Ferenctől ... 381

Lap
Bozóky Endre dr., Középiskolai fizikai gyakorlatok, ism. Kovács János 385
Donszky Lukács, Polgári Iskola, ism. k. ... 388
Oker Blum Miksa-Pálfi Márton, Doktor bácsinál falun. Pár szó a szülőkhöz, ism. Imre S. ... 512
Fináczy Ernő, dr., Az ókori nevelés története, ism. Hornyánszky Gyula ... 647

IV. Külföldi irodalom.

W. A. Lay, Über die Zahlvorstellungen und den grundlegenden Rechenunterricht ism. Polgár Gyula ... 57
Dr. Alfred Przygode u. Dr. Emil Engelmann, Griechischer Anfangsunterricht im Anschluss an Xenophons Anabasis, ism. Endrei Gerzson ... 58
Dr. M. Jahn, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik, ism. Endrei Gerzson ... 319
Ad. Harnack, Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gimnasiums in der modernen Zeit, ism. Endrei Gerzson ... 389
G. Roethe, Humanistische und nationale Bildung, ism. Endrei Gerzson 389
D. Lampsas, Die künstlerische Erziehung der athenischen Jugend, ism. Gálos Rezső ... 392
Dr. Karl Hermann, Quellenbuch der Pädagogik, ism. (f) ... 507
Otto Willmann, Aus Hörsaal und Schulstube, ism. (f) ... 509
Dr. R. Galle, Konrad Bitschins Pädagogik, Das vierte Buch des encyklopædischen Werkes De vita coniugali, ism. (f) ... 572
Dr. F. Baumann, Wille und Character, ism. Endrei Gerzson ... 575
B. Schmid, Philosophisches Lesebuch, ism. Goldzieher Károly ... 578

V. Külföldi Lapszemle.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1905, 5. és 6. füzet, ism. W. Ö. ... 59
Zeitschrift für das Realschulwesen, 1905. 7—12. füzet, ism. kf. ... 198
« « « « 1906. 1—4. füzet, ism. kf. ... 397
Lehrproben und Lehrgänge 1905. 4. füzet, ism. tj. ... 200
« « « 1906. 1—2. füzet, ism. tj. ... 515
Rivista d'Italia, ism. Cs. Papp József ... 259
Revue internationale de l'Enseignement, 1905. 5—12. füz., ism. Karl L. 265
« « « 1906. 1—2. füz., ism. Karl L. 399
« « « 1905. 3—4. füz., ism. Karl L. 580
Revue Universitaire 1905 okt.—dec. füz., ism. (f) ... 512
« « 1906 jan.—jun. füz., ism. (f) ... 512
Frauenbildung, 1906. 1—2. füz., ism. Hancsókné Wolkenberg Ilona 584

VI. Könyvészet.

Lap

A bölcsészet, művelődés és nevelés körébe tartozó közlemények a Tudományos Gyüjteményben, 1817—1841, közli **Imre Sándor.** 2 közlemény ... 270, 329

A magyar pædagogiai irodalom 1905-ben, összeállította **Hellebrant Árpád** ... 402

Külföldi pædagogiai könyvészet, közli **Gyulai Ágost.** 4 közlemény ... 335, 456, 519, 660

VII. Magyar Pædagogiai Társaság.

XIV. nagygyülés 1906. január 20-án ... 113

Kármán Mór alelnök elnöki megnyitó beszéde: «Feminismus és pædagogia» ... 114

Gyulai Ágost titkári jelentése ... 126

1905. évi zárószámadás ... 135

1906. évi költségelőirányzat ... 136

Fölolvasó ülések ... 60, 202, 272, 463, 589

Elnökségi ülés ... 202

Fináczy Ernő, Monumenta Hungariæ Pædagogica (tervrajz) ... 61

A Magyar Pædagogiai társaság tagjai 1906-ban ... 677

Hivatalos nyugtázás ... 63, 207, 589

Beküldött könyvek jegyzéke ... 208, 272, 464, 528, 592, 680

AZ EMLÉKEZET TANÁNAK PÆDAGOGIAI VONATKOZÁSAI.

(Első közlemény.)

I. Az emlékezet szerepe a művelődésben.

Az emlékezés fontossága a szellemi élet összes folyamataiban nyilvánul; az észrevevés, értelem, akarat az emlékezeten nyugszik és az emlékezés nélkül értéktelen volna.* Különösen fontos azonban a pædagogiában: az előző nemzedékek által alkotott művelődési anyag átvétele és továbbfejlesztése az emlékezet nélkül lehetetlen volna. Az emlékezés nem pusztán képzetek és képzetkapcsolatok megtartása; ami a képzetek szabad játékától megkülömbözteti, az egyrészt az a tudat, hogy az emlékezetbe idézett folyamatokat tényleg magunk átéltük, másrészt e folyamatokra való *ráismerés*, ami az *itélet* aktusában történik. Az emlékezet kapcsol össze a multtal; ez alakítja ki az összefüggő tudatot, köveket ad a tudás épületéhez.

Az ókor és a középkor népeinél rendkivül nagy szerep jutott az emlékezetnek a tanítás munkájában. Ezt több körülmény magyarázza. Az *irás használatának* elterjedése előtt a megőrzésnek úgyszólván egyedüli eszköze az emlékezet, amelynek erős támaszául szolgál a rímes formában történő feldolgozás. Innen a régieknek erősen fejlett emlékezete; Xenophon «Lakomájában» Nikeratos azzal dicsekszik, hogy az egész Iliast és Odysseát betéve tudja, amit azonban épen nem tartanak kiváló munkának. A görög és római iskolásfiuk előtt sokáig nem volt könyv; hallás után kellett az anyagot megjegyezniök. A könyvek elterjedése, encyklopædikus munkák használata, különösen a *könyvnyomtatás* kora óta az emlékezet faji gyengülését vonta maga után, amint ettől már a régiek is tartottak. (Plato, Phaidr.) Általában, egyszerű, természeti népek emlékezetét erőssé teszi az a körülmény is, hogy figyelmüket nem kötik le annyira *heterogén* tárgykörök.

* Larguier des Bancels: De la mémoire. Arch. de psychol. 3, (10). 145—163. 1904.

A *közlekedési eszközök fejletlensége* nagy mértékben megnehezítette a népek egymás közötti érintkezését, anélkül pedig a szellemi javak továbbfejlődése megakadt és nemsokára a nevelés az elődök munkájának mechanikus megőrzésére szorítkozott. Ezt látjuk péld. a kinaiaknál. A mi azonban még legerősebben az emlékezetre szorította a tanulást, az azon *conservativ szellem*, amelylyel e népek között találkozunk. E conservativismus szinte lehetetlenné tette, hogy a mult hagyományai által szentesített korlátokat áttörje a társadalom, hogy a «szent könyvekben» lerakott tanoktól, az uralkodó szokásoktól eltérjenek. A görög nép — nevezetesen pedig az athéni — érdeme, hogy az individualismus iránti érzékétől hajtva s lerázva a kasztok lenyügöző rendszerét, a szabad polgárok államát alkotja meg. Az egyén szabadsága nemcsak politikai téren, hanem a szellemi fejlődés egész területén is rendkivül nagy hatással van. Csak oly államokban léphetnek fel újítók és hathatnak korukra termékenyítőleg, amelyekben az egyén szabadsága biztosítva van. Amidőn a középkor *vallásos érzületéből kifolyólag* erősen conservativvé válik s a dogmák uralmát juttatva érvényre, azokat egyetemes, absolut igazságként hirdeti, eltünik az egyéniség iránti érzék; a tudományos kutatás Aristoteles fejtegetésére szorítkozik. A hagyomány szentsége annak változatlan továbbadását követeli; ily körülmények között óriásira növekszik az az anyag, melyet pusztán az emlékezetnek kell megőríznie. Mert amidőn az önálló értelem követeli jogait és megteremti a scholastikus elemzést, ez már a középkor bomlását jelenti.

Átalakítólag hatott az újkor elején a renaissance és a hitújítás óta terjedő individualis szellem és a francia *rationalismus*. A multtal való kapcsolat szakítása a kor jelszava. Oly tárgyak lépnek előtérbe a tanításban, amelyek az ész rationalisticus munkásságát követelik, mint elsősorban a mathematika. Ismeretes a rationalismusnak a történelem iránti csekély érzéke. Bölcselők, mint Montaigne, Rousseau és pædagogusok, mint Comenius, Basedow egyaránt élesen kikelnek a memorizáltatás ellen. Ezen szellemnek hatása alatt állunk úgyszólván napjainkig, midőn hajlandók vagyunk kicsinyelni az emlékezet munkájának fontosságát és midőn mindenfelől kikelnek «az emlékezet túlterhelése» ellen. Holott értelemfejlesztő tanítás nem lehet meg emléztetés nélkül; azonban feladatunk e téren az anyagot *előbb megértetni*, azután emléztetni azon határon belül és azon módok szerint, amelyet annak psychologiai törvényei adnak meg.

E tényezők hatottak az emlékezet szerepére az egyes népek és korok nevelési munkájában.

II. Emlékezőképesség és intelligentia.

Hogy belássuk az emlékezet kiváló fontosságát az összes szellemi folyamatok körül, vizsgáljuk meg azt az összefüggést, amely az emlékezés és az intelligentia között van. Már az előbbi fejezetben rámutattunk arra, hogy az emlékezet adja a szellemi folyamatok anyagát, sőt kapcsolatát is ez teszi lehetővé. Nemcsak a képzetekre, hanem a köztük levő kapcsolat reproductiójára is kiterjed az emlékezet. Bizonyos az, hogy emlékezés nélkül összefüggő tudatos élet lehetetlen volna. Megszünnék a multtal való kapcsolat és ezzel a történeti fejlődésnek eleve el volna vágva útja.

Mindenkor akadtak elmélkedők, akik e kérdésekkel foglalkoztak; de pontos kisérleti vizsgálatok tárgyává e kérdéseket — mint általában a szellemi tudományok körébe tartozó jelenségeket — csak későn tették a kutatók. Ekkor is hibáztak abban, hogy a kizárólag psychologiai érdekü kisérletek eredményeit mindjárt a pædagogia terére vitték át, holott az idetartozó jelenségeket számos mellékkörülmény módosítja. Úgyszólván csak az utóbbi évek munkálataiban látjuk azt a törekvést, hogy a pædag. kisérletet a psychologiaitól különválasszák és egybevetve az eredményeket, óvatosabb eljárást kövessenek. (Meumann-Lay: Die Experimentelle Pädagogik. Wiesbaden, 1905. I. B.)

«Igaz, hogy az intelligentia a lelki életnek annyira komplex tüneményét jelző fogalom, hogy annak pontos analysise még egyáltalán nem adható.» Értsük alatta egyelőre az értelmi tehetségnek az átlagnál nagyobb fokát és vegyük mértékeül, jobb híján, a tanító által adott minősítést. (Osztályzatok és a tanító szóbeli felvilágosításai.)

Gilbert, amerikai psychologus az első, aki kisérleti vizsgálatainak eredményeit összehasonlította a tanítók osztályzataival, hogy bepillantást nyerjen a gyermekek szellemi fejlődésének folyamatába. Vizsgálatait az amerikai new-haveni egyetemen végezte, 1893-ban. Szerinte a gyermek intelligentiája egyáltalán nem, vagy legalább is igen kevéssé halad párhuzamosan az emlékezet fejlődésével.*

* Binet «Attention et adaption» (Année psychologique VI. 1900.) iskolásgyermekek intelligentiájának első direct vizsgálata. Ebben a figyelem gyors alkalmazkodásának definiálja az intelligentiát.

Újabban J. van *Biervliet* méréseiben abból a feltevésből indul ki, hogy az intelligentia főkarakteristikuma a megkülönböztetés képességének kiváló finomsága, ami szerinte nehány különösen érzékeny érzékszervre vezethető vissza. Így keletkeznek éles benyomások és értékes emlékképek, a melyek szabatos itéleteket eredményeznek. Ezért a kisérleti személyek érzékszerveinek minimalis küszöbértékét határozza meg. («La mesure de l'intelligence. Journal de psychol. norm. et pathol. 1. (3), 225—235. 1904.)

Gilbert figyelme azonban nem annyira az emlékezetre, mint az érzéki ingerek egyszerű reactióira, emelt súlyok és szinek megkülönböztetésének finomságára terjedt ki, utóbbiban látta a legpontosabb mértékét a gyermeki intelligentiának. De már Kirkpatrick cáfolja Gilbert eredményeit. (Meumann-Lay; Exper. Didaktik. Bd. 1. H. ½.)

Inkább közvetett érdekből végzi utána e téren vizsgálatait *Kemsies*. Ő ugyanis meg akarta állapítani a szellemi képességét annak a képzelt «átlagtanulónak», amelynek fictiójával kell számolnia a tanterv fokozatainak. Kisérletei alapján megerősíti azt a gyakran hangoztatott véleményt, hogy kiváló mechanikus emlékezet általános csekély tehetséggel *járhat* együtt, azonban több téren kielégítő ismeret eléréséhez mégis kell, nemcsak «értelem», hanem türhető emlékezet is. Megfigyelése szerint gyenge emlékezetű tanulók egy tárgyban sem tettek biztos tudásra szert, ami a concentrálásra képtelen figyelmükben leli okát. Kemsies e vizsgálatok eredményeit a Zeitschrift für Päd. Psychol. u. Pathologie-ban tette közzé (1901, H. 4. S. 281—291.); az általa használt módszert egy más helyen tüzetesen tárgyaljuk. Jeles tanulóknál erősen fejlett emlékező tehetséget talált. Kemsies szópárokat exponált különböző módon az emlékezet különböző fajainak vizsgálatára, amely szópárokat a betanulás után emlékezetből irásbelileg reprodukálni kellett. A szópárok idegen nyelvü és német szavakból alakíttattak. Már ő kiemeli, hogy igen kedvezőtlen jel a magasabb szellemi folyamatok minőségére nézve, amidőn a reproduktióban feltünően sok a teljesen fölismerhetetlenül megcsonkított idegen szó és pár-nélküli szó. Gyenge középszerű v. rossz tanulónál mutatkozott ez a *pontatlanság a reproduktióban*.

Néha megvan a tanulóban a legjobb akarat, de emlékezete és intelligentiája gyengeségénél fogva képtelen a középiskolában boldogulni. Az ily tanulót meg kellene menteni a pusztulástól; mert ha látja, hogy minden erőfeszítése mellett sem jut előre, gyakran mély érzelmi depressio vesz rajta erőt. Az igazságtalan gáncs pedig lesujtja, vagy elfojtja benne a morális érzéket. A szülő a legtöbb esetben nem nyugszik bele a tanító egyszerű kijelentésébe, hogy tehetségtelen a gyermeke és csak midőn ismételt «bukás» után győződik meg, hogy a gyermekre e téren nem vár eredmény, adja őt más pályára. A gyermek az igazságtalan büntetéstől, a szülő a hiábavaló anyagi áldozattól és mindketten időveszteségtől menekedhetnének, ha az emlékezet és intelligentia mérésére aránylag egyszerű, a psychopædagogiailag jobban iskolázott tanító által kezelhető pontos módszerek állanának rendelkezésre. Aránylag gyors és exact kisérlet eredménye kényszeríthetné a szülőt a tehetségtelen gyermek kivételére. Legalább is a tanárt elnézőbbé tehetné az ily tanulóval szemben. Kisérletileg kellene megálla-

pítani bizonyos életkor átlagos memoriáját, ehhez szabni a tanterv követelményeit és ehhez az osztályzatot. E kérdésben lélektani analysisre és pontos módszertanra van szükség. Hogy pedig ez lehetséges, arra számos példát fog nyujtani az alább ismertetésre kerülő kisérletek részletes tárgyalása.* Úgy a gyakorlati tanítás, mint a tudományos elmélet megköveteli tehát a tanítónak e módszerekben való jártasságát: *az alaposabb psychologiai szakképzést.* Látni fogjuk, hogy a tanulás különböző módszereinek a betanulandó anyag és az emlékezet typusa szerint változó az ökonomiai értéke; e szempontból is üdvös kiegészítést adna a pontos kisérleti kutatás eredménye. Nem puszta szaktudás közvetítése a tanítás célja. A tanító a lélek formálója és a léleknek is van élete, még pedig sajátlagos törvényektől szabályozott élete, amelynek ismerete nélkül senkisem lehet öntudatos, jó nevelő.

Fontos ez különösen, amidőn oly bonyolult lelki jelenségek vizsgálatáról van szó, aminők az értelem folyamatai. Az emlékezettel való összefüggést E. *Meumann*, a zürichi egyetem tanára és az ottani psychopæd. laboratorium vezetője tette beható és pontos kisérletei tárgyává.

Vizsgálatait közzétette az általa 1905-ben megalapított és W. A. Lay-al együtt kiadott folyóiratban, melynek címe: «Die Experimentelle Pädagogik» és célja ehhez képest munkaközösséget teremteni a kisérleti pædagogia terén. «Neue Erfahrungen über Intelligenzprüfungen an Schulkindern» c. dolgozatában egyszersmind példát ad ilynemű kisérletek megejtésére. Két módszert használ: a tulajdonképeni *memorizálás módszerét* és a *reproductio módszerét.* Az utóbbi abban áll, hogy bizonyos hivó-szókra le kell írni a tanulóknak, ami a hivószóval kapcsolatban épen eszükbe jutott. Részletesen ismertettük e kisérleteket e folyóirat 1905. nov. számában, miért is ez alkalommal csak röviden utalunk az eredményekre. Említettük, hogy Meumann kiindul abból a törekvésből, hogy az intelligentiának szabatosabb meghatározását adja és egyszerű, mérhető jeleket találjon az értelmi tehetség fejlettségének megitélésére és mindezekből meghatározza az értelem fejlődési menetét, hogy természetes alapot szolgáltasson a tanterv átlagos követelményeinek az egyes életkorok, illetőleg osztályok fokozataiban.

Az első módszernél Meumann az emlékezeti munkában fellépő hibák számát és mennyiségét tekinti az intelligentia mértékének, a másodiknál a reprodukált szónak a hivó-szóval való összefüggéstelenségét és a perseveratiót, azaz a reproductiónak egy bizonyos formában való megmaradását.

* Módszertanukra nézve l. Dőri: Tanulmányok a pædag. lélektan köréből. 1905. 93—96. oldal.

Meumann megkülönbözteti a concret tárgyú és az abstract, fogalmi tárgyú emlékezést. Mint látni fogjuk, e felosztás két külön emlékezeti typusban birja alapját, t. i. a szemléleti emlékezetben és a fogalmi emlékezetben. A concret emlékezet terén az intelligentiának lényeges és döntő jegyei nem fordulnak elő.

Sokkal világosabb, határozottabb jeleket adott az abstract emlékezet vizsgálata. Ugyanis a szellemi fejlődés fokára *lényeges hatása van* az abstrahálás képességének, *az értelem fejlettségét tehát világosan mutatja, ha a gyermek nagyszámu abstract szójelentést megért.* Az abstract szavak megtartását pedig lényegesen elősegíti, illetőleg gátolja a megértésük vagy meg nem értésük.

A 12-ik életévig az abstract szavak megtartásában sokkal több volt a hiba, mint a concrétekében. Amidőn a gyermek pontosan megtartja a concret szavakat, az abstractakat pedig aránytalanul kisebb mértékben, feltehető, hogy *a gyermeknek inkább emlékező tehetsége, mint intelligentiája van.* Az abstract emlékezet præponderálása a szellemi koraérettség jele. Az összes kisérletekben *az intelligens tanulók egyszersmind jobb emlékező tehetség jelét adták.* Végeredményben Meumann szerint az intelligentia mértékét elsősorban az abstract és concrét emlékezet viszonya szolgáltatja, amely természetesen nem minden életkorban ugyanaz. Általában az értelmi fejlettség vizsgálatánál egy bizonyos kriterium nem használható mindenik életkorra nézve egyértelműen.

A reproductio-kisérleteknél, mint említettük, a gyermekeknek le kellett írni az első szót, amely a hivó-szó hallása után eszükbe jutott.

Perseveratio a reproductióban az alacsony intelligentia biztos jele. Ugyanis úgy a *perseveratio*, mint *a közelfekvő érintkezési associatiók használata a szellemi activitas gyengeségére mutat.*

A reproductio két szélső formája a perseveratio és a causalis kapcsolat. Az egyik az igen alacsony intelligentia, a másik a magas fejlettségű értelem jellemző vonása. Az egyik az értelmi activitas hiányát árulja el, (ilyen péld. a gyakori «én» szóval való felelés is), a másiknál a hivó-szó által felkeltett képzetfolyamat távoli képzetekig halad és mégis causalis összefüggést mutat a hivó-szó képzetével, amely tünet az értelem energikus munkájára utal.

Mindezen adatoknak számokba foglalt feldolgozása, a hibáknak mennyiség és minőség szempontjából való csoportosítása és az osztály átlagos eredményével való összehasonlítása, azt hisszük az értelmi képességnek tárgyilagosabb, igazságosabb és pontosabb megitélésére képesít, amely eredmény ezért kevésbé lesz kétségbevonható.

Úgy ezen elvek, mint a módszer szempontjából nem érdektelen az imént leirt kisérletek sorának egybevetése hazai kutatónk, *Ransch-*

burg kisérleteivel, amelyeknek részletes tárgyalása azonban a tárgy pathologikus érdeke folytán itt elmarad. Dr. Ranschburg Pál idevágó kisérleteit 1903-ban tette közzé «Gyengetehetségű és gyengeelméjű iskolás gyermekek» című munkájában.

Célszerűbbnek találtuk az emlékezet-vizsgálatoknak módszertani szempontból való csoportosítása helyett, a tárgyi érdek szempontjából való csoportosítását és ezért a módszerek történetére is csak kevéssé térhetünk ki, mindazonáltal jeleznünk kell, hogy Ranschburg kutatásai e tekintetben is igen fontos haladást tüntetnek föl.

Úttörőek az emlékezet vizsgálatában *Ebbinghaus* művei. (Über das Gedächtnis, Leipzig, 1885.) Az első készüléket e célra *Müller és Schumann* használták; ez a vizszintes tengely körül forgó kymographiondob, később az ugyancsak általuk használt rotatiós készülék, melynek tetszés szerint módosítható a gyorsasága. Az előtte elhelyezett ernyő kivágásán jelent meg a hivó-szó. Munkájuk: «Experimentelle Beiträge zur Untersuchung des Gedächtnisses» (Zeitschrift f. Psychol. u. Physiol. der Sinnesorgane. Bd. VI.) címmel 1893-ban publicáltatott különlenyomatban. A készülék hibája főleg abban áll, hogy a folytonos forgás látványa könnyen szédülést okoz. 1900-ban tették közzé *Müller és Pilzecker* vizsgálataikat. («Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Zeitschr. f. Ps. u. Phys. d. Sinnesorg. Ergänzungsband.) Készülékük igen bonyolult és használata a psychol. kisérletezésben nagyobb fokú jártasságot tételez föl. Főbb eredményeiket, valamint az általuk kidolgozott «Treffermethodus»-t a tárgyi csoportnak megfelelő helyen közöljük. Számosan közlik enemű dolgozataikat Kraepelin, Psychologische Arbeiten című gyüjteményében, továbbá a Schiller-Ziehen féle, Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Päd. Psychologie u. Physiologie c. gyüjteményben, újabban Wundt, Psychoogische Studien-jében és másutt.

Ranschburg készüléke az előbbiek hibáit a minimumra redukálja. Mnemometere electromos erő által hajtott korong alakú papírtábla, mely a rajta sugarasan elhelyezett ingerekkel kis faládába van zárva. A láda fedélnyilásán válik láthatóvá az inger. Alkalmas fogaskerék rendszer által az ingerek expositio ideje s az ingereknek egymástól való távolsága által a szünetek ideje pontosan meghatározható és variálható. A reproductio idejének mérésére a készülékhez kapcsolt metronom szolgál. (Részletes ismertetését lásd: Apparat u. Methode zur Untersuchung des Gedächtnisses. Monatschrift für Psychiatrie u. Neurologie. Bd. X, Heft 5.)*

A készülék a psychopæd. laboratóriumokban újabban nagy elterjedtségnek örvend.

* Leirását és rajzát l. még: Magy. Pæd. 1903. évf. 544. lap.

R. vizsgálataiban megkülönbözteti az általános emlékezettől a specialis emlékezetet, amely különböző ágainak összességében adja az általános emlékezet terjedelmét. Ily specialis emlékezet péld.: a *szó* emlékezet, szín eml., irány eml., szám eml., stb. Továbbá megkülönbözteti az emlékezet terjedelmétől, jóságától és tartósságától az emlékezet biztosságát, melyet az önkéntesen javított hibák számából határoz meg.

Az általa először használt értelmes szópárok módszere a következő: A hivó-szónak exponálása a páros-szóval egyidejüleg történik. Közöttük általában szemléleti kapcsolat (tér vagy időbeli együttléte vagy egymásutánsága az általuk kifejezett tárgyaknak) vagy fogalmi kapcsolat lehet (a fogalmak fölé vagy alárendeltsége, causalitás stb). Nagy befolyással van a megtartásra az is, hogy az ingerek visualiter vagy acusticailag homogenek vagy heterogenek-e. A hivó-szó újból való exponálására a páros-szó bemondása következik. A szópárok lehetnek értelmesek vagy értelmetlenek, helyettesíthetők szampárokkal, geom. alakokkal, stb.

Vizsgálatai szerint a tanulás (illet. *tanultság*) és bizonyos határig *a kor, az emlékezet terjedelmét minden téren növeli. Képzettebb embereknek tehát jobb az emlékező tehetségük.* Ha a munkájában («Gyenge tehets. iskolás gyermekek.» 14. l. I. és II. táblázat) közzétett szóemlékezet vizsgálatokat a gyermek képzettársítása szempontjából itéljük meg, a téves reproductiók (puszta hangzáson alapuló, értelmi alapot nélkülöző, már előfordult szók alkalmazásából keletkező tévedések) megitélése megerősíti Meumann eredményeit. Kitünik ezen, már inkább a pathologiai pædagogia körébe tartozó vizsgálatokból, hogy a legkevésbé intelligens gyermekeknek gyakori és feltünő sajátsága az illusiókra való hajlamosság és az elemi kritikai érzés hiánya.

Az értelmi fejlettség legalsó fokain álló gyengeelméjü és gyengetehetségü gyermek egyik legtypikusabb tulajdonsága — amit Ranschburg megfigyelései is igazolnak — «*a figyelőképesség hiányossága, a kóros szórakozottság*, melynél fogva egyrészt figyelmét teljesen összpontosítani egy percre sem képes, másrészt a meglevő s valamennyire összpontosult figyelem is teljességgel hiján van a kitartásnak, azaz mindennemü belső vagy külső ingerek azt tárgyától elvonják s futólag maguk számára foglalják le.» (I. m. 18. l.) Éppen ezért tökéletlen a felfogó képességük, hajlanak illusiókra és igen gyenge a judiciosus emlékezetök abstract fogalmakra nézve. Ez azonban nem zárja ki a mechanikus emlékezet esetleg erős fejlettségét. A figyelem ezeknél, mint az öntudatra rákényszerített állapot, gyors elfáradást okoz, ami nagyfokú kedvetlenségben nyilatkozik.

Másfelől az értelmi fejlettség legmagasabb foka, a lángész, éppen a figyelem összpontosításának rendkívüli energiájával bír; ezért képes

«elmerülni» abban a tárgykörben, amely iránt érdeklődik. Éppen ez a tárgyába való elmerülés adja magyarázatát a lángész látszólagos «rossz emlékezetének» és «szórakozottságának» arra nézve, ami tárgya körén kívül esik.

A figyelem hatása alatt aktuálissá válnak mindazok a dispositiók, amelyek a figyelem tárgyával hasonlóság vagy contiguitas által összefüggésben állanak és így a dispositiók kapcsolatba hozzák az új képzetet a tudat egész tartalmával. A kapcsolatosság pedig a megtartás egyedüli eszköze, minél sokoldalúbb az, annál könnyebbé válik a reproductio. A concentratio képessége tehát egyfelől az értelmi fejlettség, másfelől a hű és jó emlékezet biztosítéka. Intelligens elmének az apperceptiója olyan, hogy az egyszersmind lehetővé teszi a hű emlékezést.

Megerősítik továbbá Meumann eredményeit legújabban W. H. *Winch* kisérletei. («Immediate Memory in School Children.» The British Journal of Psychology. I. (2), 127—134. 1904.)

Winch vizsgálatait angol iskolás gyermekeken végezte; a 8—14½ év közötti fiúk és leányok a II—VII. osztály tanulói voltak. 12 mássalhangzóból álló, 3 sorozatba osztott csoportot kellett bizonyos szünet után emlékezetből leírniok. Ismét csak az derült ki, hogy ha az egyes kisérleti személyek eredményét az osztályzatok fokával egybevetjük, egészben véve az általános szellemi munkaképességet egyszersmind jó emlékezet kiséri. Továbbá a korral és az osztály magasságával a jelzett határon belül az eremény jósága is növekszik. Jó emlékezet és szellemi haladás között tehát közvetlen kapcsolat áll fenn.

Fölvethetnők ezzel szemben, hogy az intelligentia nem annyira ismert képzetek és képzetkapcsolatok reproductiójában nyilatkozik, mint inkább új viszonylatok megalkotásában. Távoli, egymással látszólag semmiféle vonatkozásba se hozható képzetcomplexumok között logikus viszonylatot alkotni — ami éppen a tudományos munkásság egyik legfőbb tényezője — nem lehetséges tisztán a képzelet segélyével. Alapot szolgáltat e működésnek a képzetek reproductióra készen álló gazdagsága, vagyis a terjedelmes és hű emlékezet. De nem a mechanikus emlékezetben kell keresnünk első sorban az intelligentia jelét. Erős mechanikus emlékezet — amint arra utaltunk — össze lehet kötve általános csekély értelmi tehetséggel, amint azt péld. ú. n. számológépművészeknél, sőt imbecill egyéneknél találhatjuk. (Lásd I. van der Kolk és A. Jansens: «Aussergewöhnliche Hypermnesie für Kalenderdaten bei einem niedrigstehenden Imbecillen.» — Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie. 62-ik k. 346—363 oldal 1905. május 17.)

Az intelligentia jele elsősorban a judiciosus emlékezet. *Ez az a képesség, amelylyel átélt tudattartalmat nem a kialakult érintkezési associatiók szerint, hanem logikus összefüggésük szerint adunk vissza;*

ez a megértett anyagnak értelmes visszaadása. Az értelem ez esetben a reprodukáláskor mintegy újból construálja az egyes tagokat és mint ilyen a judiciosus memorizálás az intelligentia fejlesztője is.

III. Az emlékezet-typusok és fejlődésük.

Emlékezet alatt értjük azt a lelki képességet, amellyel az egyéni tudat az ingereket és kapcsolataikat megtartja és bizonyos idő mulva újból megismeri, illetőleg reprodukálja. Az emlékezet tehát nemcsak a reproductióban nyilatkozik. Az újból való megismerést s az itéletek egész sorát ez a dispositio teszi lehetővé, amely, mint kiemelendő, nemcsak a képzetek reproductiójára terjed ki, hanem a köztük való viszonylatokra is.

Kisérletileg igazolható, hogy e dispositio — amint az már puszta elmélkedésből is várható — egyénenként nagy változásokat mutat. Kétséget nem szenved, hogy e typikus változatok a tanulásban nagyon is érvényesítik hatásukat. Tekintetbe kell venni azt is, hogy ma már az agyphysiologia nagyfokú lokalisatiót derített ki az egyes szellemi tevékenységek helyeire nézve. Így tehát éppen nem lehetetlen, hogy valakinek igen jó emlékezete legyen pl. fogalmak, általános törvények számára és a mellett gyenge a számok iránt v. a történelem tényei iránt. Meumann kisérletei már világosan mutatják, hogyan alakul át a fejlődés közben a szemléleti emlékezet fogalmivá. Akár physiologiai dispositio, akár gyakorlás v. mindakettő útján, továbbá a fejlődés törvényszerű változásai útján az agy bizonyos centrumai a többiek rovására erősbödhetnek. Olyan embereknél, akik szellemileg megerőltetve foglalkoznak philosophiai gondolatokkal, v. fogalmakkal, gyengül a szóemlékezőtehetség. Az iskola feladata, hogy e tényt tekintetbe véve meggátolja a túlerős egyolalú fejlődést, mivel az átlagemberrel kell folyton számítania, másrészt azonban vegye tekintetbe az individualis sajátságokat. Függ a szülői környezettől is az, hogy a gyemekeknek mily dolgok iránt fejlettebb az emlékezetük. Legfőkép azonban az öröklés ténye dönt itt.

Úgy véljük, hogy az alább tárgyalásra kerülő vizsgálatok alapján a következő emlékezet-typusokat állíthatjuk fel:

az emlékezés tartalma szempontjából:
1. mechanikai typus,
2. segédassociatiós typus (v. ingeniosus felfogási typus),
3. szemléleti typus,
4. fogalmi typus, (v. logikai, rationalis v. judiciosus),

az emlékezés technikája szempontjából:
5. visualis typus
6. acusticai « } verbalis typusok,
7. motorikus «
8. egyenletes « (vagy határozatlan).

Az első és második typus kifejezi a szoros értelemben vett memorizálás módjait a centralis, associatiós pályák fejlettségére való tekintettel; a harmadik és negyedik a specialis emlékezet két főcsoportjának különneműségét, a centrális és peripheriális részre való tekintettel; az ötödik—hetedik a peripheriális rendszer fejlettségének irányait kifejezve, egyszersmind megadja az öconomicus memorizálás módjait, és végül a nyolcadik a többiekkel ellentétben kifejezi az egyoldalú, a többiek rovására fejlett dispositio hiányát, azét, amely egyképen végzi a memorizálás munkáját. E typusok nem egymást kizáróak. A szemléleti typus lehet visualissal, acusticaival v. motorikussal kapcsolatos. A motorikus rendszerint vagy visual-motorikus v. acusticai-motorikus typus. A tanulás célszerű módját nemcsak a typus minősége határozza meg, hanem a betanulandó anyag különbözősége is. Igazat fogunk adni Netschajeffnek, a szent-pétervári pædagogiai laboratorium vezetőjének, a midőn azt mondja: magának az iskolának feladata, hogy a gyermekeknek a betanulás helyes és célszerű módját mutassa meg. Lássuk ezek után e typusok részletesebb tárgyalását.

Hogy a mechanikai typust megérthessük, tekintetbe kell vennünk, hogy a megértés s az emlékezetben való megtartás nem járnak mindig együtt. A tanuló valamit megérthet, anélkül, hogy számot tudna adni arról; még gyakoribb viszont, hogy reprodukálni képes valamit, anélkül, hogy azt értené. Az erre különösen hajlamosított emlékezetet mechanikusnak mondjuk. A mechanikus betanulás módja a gyakori ismétlés, mig pl. a fogalmi typus a betanulásnál a logikai kapcsolatot fogja keresni. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a rationalis memorizálás sohasem érheti el a megtartás céljára a kellő intensitást, ha nem jár együtt a mechanikaival. A mechanikus emlékezet minden emlékezeti munkánál kell, hogy szerepeljen. Fejlett mechanikus emlékezet az intelligentia kelléke. Hogy távoleső képzetek közt kapcsolatok jöhessenek létre, erre szükséges a képzetek gazdagsága, amit mechanikus emlékezet nélkül nem érhetünk el. Tudjuk azonban, hogy a puszta mechanikus betanulás mily kevés értékű. Azért ezen typusnál is első sorban a megértésre kell törekednünk. Az ily emlékezeti typussal biró tanuló elméje *folytonos gyakorlást* követel. Az ily gyermekkel gyakran ismételtetni kell. Mechanikus memorizálás az egyidejűség külső momentuma szerint való kapcsolás, mig a rationalis inkább a tartalom szerinti kapcsolás. (Dörpfeld.) Mechanikusan emlékszünk arra a képzetsorra, amely az első tagokat felidézve, az öntudat közbejötte nélkül felidézi a sor többi tagját. (Fr. Fauth: Das Gedächtnis. Berlin, 1898.) Ebbinghaus azt találta, hogy a szórakozottság a mechanikus tanulás idejét is meghosszabbítja. A figyelem energiája tehát itt sem nélkülözhető. A tartalom szerint is majd a mechanikus, majd

a logikus betanulás lép előtérbe. Pl. szavak, versek, számok betanulása inkább mechanikus jellegű, mint algebrai levezetéseké.

Némelyeknek talán fel fog tűnni, hogy a segédassociatiós betanulás után indulva, ilynemű külön typus létét vesszük fel. E tekintetben *Ephroussi* kisérleteire hivatkozunk. (P. Ephroussi Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Zeitschr. f. Psych. u. Physiol. d. Sinnesorg. Bd. 37. H. 1. u. 2. 1905.) Vizsgálataiban a kisérleti személyek akarata nélkül egy részüknél az első olvasástól fogva határozott, önként fellépő hajlam mutatkozott a legkülönbözőbb segédképzetek alkotására az értelmetlen és értelmes anyag betanulásánál, amely segédképzetek természetesen megkönnyítették a reproductio munkáját. Másoknál csaknem mindvégig hiányzott ily segédassociatiok felmerülése, tisztán mechanikusan tanultak. E különbség oly világosan mutatkozott, hogy ennek alapján Ephroussi két különböző felfogási typust vél felállíthatni: a mechanikus és az ingeniosus felfogás typusát. Az ingeniosus typusnak önmegfigyelése szerint számadatok v. idegen nyelv szavai, stb. betanulásánál önkénytelenül segédassociatiók állnak elő, melyek a betanultak megmaradását és reprodukálását igen megkönnyítik. Egyes kisérleti személyek 80 helyesen reprodukált szám közül több mint felének meg tudták mondani a keletkezett segédképzeteit, másoknál ugyanazon anyag majd ugyanannyi helyes reproduktiója közül elenyésző csekély számban támogatta az emlékezetbe vését segédassociatio. (75 közül 2.) Úgy látszik, a felfogás typikus volta az egyéniséget átható alaptulajdonság. A kisérleti személyek (többnyire egyet. hallgatók) utasíttattak arra, hogy mnemotechnikai műfogásoktól tartózkodjanak. Már elméleti megfontolás alapján is várható, hogy az oly tanuló, akinek valamely anyag betanulásánál önkénytelenül is eszébe jut az ahhoz külsőleg, pl. hangzásra nézve hasonló vagy avval tartalmi vonatkozásban álló képzetsor, a mechanikus, azaz az ily támogatást nélkülöző tanulónál általában jobb eredményt fog elérni. A kisérletek igazolják, hogy a segédassociatióktól támogatott tanulásnál relative kisebb a hibásan bemondott szótagok száma és e mellett nagyobb a reproductio gyorsasága, mint a mechanikus tanulásnál.

Mint említettük Meumann kimutatta, hogy az abstractiók iránti emlékezet csak mintegy a 14-ik évtől fogva fejlődik a concretumok iránti nál erősebben. Már a köztapasztalás is mutatja azonban, hogy némelyeknél mindvégig præponderál a szemléleti tartalmakban való gondolkodás. Ilyenek különösen a művészi alkotás hajlamával biró egyének. Valamely cselekvés elbeszélése alatt pl. felmerülhet az emlékezetben azoknak a képeknek a sora, a melyek, mint a könyv illusztrációi kisérik az elbeszélést, vagy lehet igen szegényes e felmerülő

képek száma, azonban a főgond önkéntelenül is a cselekvés részleteinek egymással való causalis kapcsolatára irányul. Utóbbi esetben azt fogjuk mondani, hogy az illető inkább fogalmi gondolkodó. Ennek nagy befolyása van az emlékezetbevésés munkájára. A szemléleti emlékezetűek kifognak válni pl. a fordításban, míg a fogalmi emlékezetűek inkább a garammatikában. Nem kell ugyanis hinnünk, hogy az a tanuló, a ki gyönge a grammatikában, minden körülmény közt egyszersmind gyönge fordító is. (Fauth megfigyelése.) Lépten-nyomon kitünik tehát, hogy mennyire szükséges, hogy a tanító figyelembe vegye a tanuló individualis szellemiségét. Természetesen, a hol 70—80 tanuló van egy osztályban, ott erről szó sem lehet. Az egyik typus történelmi tényeket, a másik szabályokat, törvényeket és fogalmi kapcsolatokat fog jól emlékezetben tartani. A szemléleti emlékezet fejlett érzékszervekben és a hozzátartozó agyidegsejtek kimüveltségében bírja physiologiai alapját. Ilyen a festő, a zenész, a szobrász emlékezete. A tantárgyak különbözősége is különböző typusú emlékezetet vesz inkább igénybe. A földrajz pl. inkább a szemlélethez, a nyelvtan a logikai emlékezethez fordul.

Meg kell különböztetnünk a szemléleti emlékezettől a visualis v. acusticai typusú emlékezetet. A szemléleti typusú a *tárgyakra* emlékszik legkönnyebben és leggyakrabban, míg a visualis typus v. acusticai a *tárgyak szavakba foglalt leirására*, amelyet a szem, illetőleg a fül útján fogott fel. Világosan mutatkozik e különbség a tanulás legkönnyebb módjaiban. A szemléleti typusú akkor vés valamit legjobban az emlékezetébe, ha magát a tárgyat látta, esetleges hangját hallotta, vagy legalább is felrajzolták azt neki perspectivicusan. — A visualis typusú legkönnyebben úgy jegyez meg valamit, ha elolvassa az arról szóló anyagot. Az ilyen typus a reproductióban a könyv azon helyeire emlékszik, a melyen az illető tartalom nyomtatva van. Az acusticai typus a tanító szóbeli magyarázata után jegyzi meg a tananyagot.

Müller és Schumann hítták fel a figyelmet arra, hogy különböző egyének a reprodukálás különbözö módjait részesítik előnyben és különösen erre vonatkozik a visualis, acust., illet. motorikus emlékezet megkülönböztetése. Pl. az egyik az egész figyelmét a visualis képre fordította és ez is merült fel a reproductiónál. Más a tactusra gondolt. Természetesen a mechanikus betanulásnál is érvényesülnek e különböző typusok különbségei.

J. Cohn, Exp. Untersuchungen über das Zusammenwirken des acustisch-motorischen und des visuellen Gedächtnisses című munkájában (L. f. Ps. u. Phys. d. S. XX. 161—184) a kisérleti személyeknek 12 betűt adott betanulás céljából, melyeket függőleges sorban

helyezett el. Az anyag értelmetlen volt. A betanulás módjai a következők voltak: 1. Megnézni és hangosan kimondani. — 2. Megnézni és *más* magánhangzót mondani, vagy 1—20-ig és vissza számolni. — 3. A betűket hangosan utána mondani. — 4. A betűket hangtalanul nézni. — 5. Halkan önmaguknak olvasni. — 6. A szemmel olvasva, egyidejűleg más hangzót kimondani. Cohn a betanulás sikere szerint, háromféle typust konstatált. Az egyik legjobban úgy tartotta meg a betűket, ha *acusticai és motorikus* képekben voltak adva. Ezek legkönnyebben hangos elmondással tanultak. Más részük *visualis képekben* tanult a legjobban. És végül voltak *határozott typus nélküliek*. Kérdés, a tanításban hogyan érvényesüljenek e különbségek? Hogy mozdítsa elő a tanár a megtartást? Van-e a tanulók átlagának *egy* memorialis typusa, mely állandó? Ezek a psychopædagogia fontos, experimentalis úton megoldásra váró kérdései. Bizonyos, hogy az idevágó, megbizható eredmények a tanterv követelményeiben is éreztetni fogják hatásukat. Azt a kérdést, vajjon a tanulók többsége *egy* typushoz tartozó-e, Kemsies tette kisérletei tárgyává, míg Netschajeff célja volt, kikutatni, általában mily emlékezeti typusokat különböztethetünk meg a tanulók között. Dr. W. A Lay kísérleteiben a motorikus emlékezet részletesebb vizsgálatára terjeszkedett ki. (Leiratás.)

Netschajeff kisérleteit 1901-ben, a szent-pétervári kadetiskola 700, a 11. és 19. év között levő tanulóján végezte. (Műve: Über Memorieren. Berlin, 1902. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Päd. Psychologie u. Physiologie.) A kiküldött kérdőivekre való feleletek alapján hét typust állít fel. (Kérdőivek módszere.)

1. *Visualis typus.* Ezek a feladatot legkönyebben a könyvből, halkan, maguknak olvasva tanulják. Az elmondásnál az oldalra és a betűkre emlékeznek.

2. *Acusticai typus.* Legkönnyebben hallás után tanulnak, hangos ismétlés nélkül. Elmondásnál oldalra és betűkre nem emlékeznek.

3. *Motorikus typus.* Könyvből, hangosan tanulnak; oldal és betűre nem emlékeznek.

4., 5., 6., visual-acusticai, visual-motorikus és acusticai-motorikus typusúak. Az említett három csoport kettőjének jegyeivel bírnak.

7. Határozatlan typus. Nem bírnak egyik tanulási mód felé sem kizárólagos hajlammal. Csak 11%, tehát a tanulók csekély része tartozott egyoldalúan egy typushoz. Még pedig 5% visualis; 4% motorikus; és 2% acusticai emlékezettel bírt. — 49% két, egyolalú memorizálás formát részesített előnyben, ebből 32% visualmotorikus és 5% motorikus-acustikai módszert használt. Míg visual-acusticait csak két (2)%. — 40% a határozatlan typushoz tartozott.

Eléggé ismeretes, hogy a kérdőívek módszere és az ily módon

gyűjtött adatoknak statistikai feldolgozása, a mint azt franczia psychologusok, élükön Binet és Henry megállapították és gyermeklélektani kérdésekre különösen amerikai kutatók használták, (Stanley Hall és utána mások) nem eléggé megbizható. Nincs meg mindenkiben a fejlett, erős önkritika, nem szokták megfigyelni önmagukat és felelik néha azt, a mi éppen eszökbe jut, v. a mit képzelnek önmagukról. Ezen úton azután néha ellenmondó eredményeket kapunk. Netschajeff szerint a visualmotorikus typus éri el a relativ többséget (32%), Kemsies szernit az acusticai typus. E kérdés eldöntésére nézve még számos, lehetőleg exact kisérletre van szükség. A kisérletek eredményeit az egyes tárgyakban elért osztályzatokkal kellene összehasonlítani. A tanítás módszerére ez fontos útbaigazítást adna.

Pontosabbak a tanulók többségének typusára vonatkozólag Kemsies kisérletei. (Ferdinand Kemsies: Gedächtnis-Untersuchungen an Schülern. Z. f. Päd. Ps. u. Path. 2. Jahrgang 1., 2. u. 3. Jahrg. 3., 4.)

E typusokat és fejlődésüket nem méltányolták eddig eléggé a pædagogiában. Kemsies az emlékezési typusok alapján pædagogiai kisérleteket végzett. Ő már azonban Ebbinghaus és Müller hasonló kiérleteire támaszkodott. Kemsies kisérleteit latinul nem tudó reáliskolai tanulókkal végezte. Tíz kéttagú latin szó a megfelelő 10 kéttagú német szóval volt a betanulandó anyag. A szók trochaikus rythmusúak voltak és a betanulás is e rythmusban történt. Hogy a betanulás, mint Kemsies állítja, tisztán mechanikusan történt volna, a segédassociatiós typus felállítása óta kétségbe kell vonnunk. Minden szótag 1 mp-ig exponáltatott. Az egész leckét szünet nélkül ötször ismételték. Ezen idő alatt ügyeltek arra, hogy a tanulók a leckére concentrálják figyelmüket. Miután a szellemi kifáradás főleg a figyelem erejére hat s ezáltal a fáradt tanuló rosszabbul tanul memoriter, gondoskodtak arról, hogy a kisérletek kora reggel, még a tanítás előtt történjenek. Oly körülmény, mely az ilynemű kisérletekben szem elől nem tévesztendő. Közvetlen az exponálás után a megtartott szavakat az adott sorrendben le kellett írni. A reproductióra 5 mp-nyi idő adatott. Kemsies a betanulásnál három féle módszert használt: az első lecke szavait a kisérletező hangosan elmondotta. (Acusticai kép.) A második lecke szavai plakát nagyságban nyomatva jelentek meg. (Visualis kép.) Harmadszor a plakát felmutatása és a tanító hangos elolvasása szolgált a tanítás módszeréül. (Acusticai-visualis kép.) A tanulók hangos v. lassú együttes elmondása csak a harmadik módnál volt megengedve, tehát ott tulajdonkép acustico-visual-motorikus módszer használtatott. A kisérlet személyei egy berlini középiskola Untersecunda osztályának átlag 15 és $^1/_2$ éves tanulói. A megtartott szavak mennyisége szolgált a módszer quantitas-beli, a helyes szópár kapcsolások és a szó-

párok helyes sorrendje szolgált qualitasbeli értékének meghatározására.

Eredményei szerint *az acusticai módszer* a másik kettőt a megtartásnak úgy mennyiségére, mint minőségére nézve felülmúlta. Kemsies fölveszi ennélfogva, hogy *a tanulók többsége az acusticai typushoz tartozik*, amely szerinte az idegen nyelveket tanító reáliskolában könnyen kiképződhetik.

	acusticai módszerrel	visualis m.	kombinált m.
Mennyiség	65·5%	52·4%	57·2%
Minőség	61·4%	42·6%	48·6%

Három más kisérlet eredménye ugyanazon osztályban:

	acusticai módszerrel	visualis m.	kombinált m.
Mennyiség	74·9%	64·3%	55·9%
Minőség	72·1%	56·6%	48·3%

Legrosszsabb volt tehát a meglehetősen elterjedt kombinált módszer, míg a többiekkel többet és jobban tanultak. E kisérleteket azután a quarta, átlag 12 és ½ éves 30 tanulóján folytatta Kemsies. Az eredmény itt is ugyanazzal az energia kifejtéssel és idő felhasználással *legkedvezőbb az acusticai módszernél volt*, ami ennek ökonomikus volta mellett bizonyít. A mennyisége és a minősége a munkának az egyes módszerekben kb. párhuzamosan haladt.

K. azután egybeveti az U. II. és a IV. eredményeit és ebből az emlékezet fejlődésére azt a törvényt vonja le, hogy *az emlékezeti munka minősége gyorsabban nő, mint a mennyisége*. Az emlékezet terjedelme tehát nem lehet az intelligentia fejlettségének fokmérője. Az emlékezet terjedelme lassabban nő, mint hűsége. A megtartott szómennyiség átlagos növekedése évenként circa 3% volt, míg a helyes associatiók számának növekedése évenkint circa 6%. A kisérleteket 1898 októberében az U. III. tanulóin folytatta, még pedig oly csoportban, amelyben jó és rossz tanulók száma kb. egyenlő volt. Legjobb eredményt itt is az acusticai módszer adott. Az U. III. és IV. eredményeit egybevetve az emlékezet qualitativ növekedése ismét nagyobbnak bizonyult a quantitivnál. Ezen kisérletekben azonban *a visualis módszer* adott állandóan legkisebb értékű eredményeket. (Kb. 10% kevesebbet a munkának úgy mennyiségére, mint minőségére nézve.)

Kitünik ezekből, hogy *a betanulás eredménye* szembetűnően *függ az alkalmazott tanulási módszertől.*

Miután az első kisérleti sorozat a másodikkal nem teljesen egyező eredményeket adott, további kisérleteket végzett a három módszer értékére vonatkozólag. Kiderült, hogy *a tanulás módszerének*

minden változtatása az eredményben azonnal észrevehetővé válik, még pedig legkedvezőtlenebbül, ha a visualis módszerre mentek át. Átlagban *a visualis módszernél történt a legtöbb helytelen associatió*, (hibás kapcsolása a latin szónak a némettel), *míg a legkisebb számú helytelen associatiót az acusticai módszer adta.*

Módszertanilag nem érdektelen e kisérletekben a continualis és a discontinualis eljárás különbsége. A continualis eljárás esetén az azonos számú ismétléseknél fellépő hibamennyiségeket hasonlítják össze, míg a discontinualis eljárás esetén a hibátlan, teljes reproductióhoz szükséges ismétlések számát határozzák meg.

Az emlékezet fejlődésének ismerete a megtartás feltételeinek tudatos kialakításához is szükséges. Amely képzetsort appercipiáltunk, azaz amit világosan és határozottan fogtunk fel és hozzákapcsoltunk más, analog képzetekhez, arra jobban emlékezünk is, mint halvány, elmosódott, elszigetelt perceptiókra. Az analog képzetekkel való kapcsolás adja az emlékezés erejét, ezt pedig éppen a figyelem által érjük el. Hogy a figyelmet felkölthessük, tudnunk kell, mi iránt érdeklődik a tanuló, mert hisz figyelmét az érdeklődése vezeti. Ha az új, az emlékezetbe tartandó anyagot ahhoz tudjuk kapcsolni, ami iránt érdeklődik a tanuló, felkeltettük figyelmét és ezáltal útját egyengettük a világos felfogásnak.

Netschajeff azt akarta kisérleti úton megállapítani, mi iránt érdeklődik bizonyos korban a tanuló, hogy ezáltal következtessen az egyes képzetsorok reprodukálási erejére az illető életkorban. Kisérleti személy háromszáz, 11—18 éves tanuló volt. Oly gyorsan, amint csak lehetséges, fel kellett írni mindazt, a mi kellemes rá nézeve. A felirás gyorsasága szükséges intézkedés volt a felmerülő képzetek közti válogatás meggátlása végett. Aszerint, hogy a kérdés minő associatiókat keltett fel, a feleletek öt csoportba oszthatók. Kellemesek:

1. Érzéki élvezetek. (Alvás, evés, ivás, szivarozás.)

2. Mozgási képzetek. (Szaladás, ugrás, séta, kerékpározás, tánc, játékok a szabadban, utazás.)

3. Aesthetikus élvezetek. (Zene, képek, szinház, költészet, természet.)

4. Szellemi munka. (Különböző tudományágak, olvasmányok.)

5. Ethikai associatiók. (Igazságosság, bátorság, viszontlátása a szülőknek, jó bizonyítvány feletti megelégedés, stb.)

Az «érzéki» associatiókat (érzéki élvezetek és mozgási képzetek) külsőknek, a nem érzéki szellemieket (aesthetikus élvezetek, szellemi munka és ethikai associatiók) belső associatióknak fogjuk nevezni. Az eredmény a következő:

Tizenhárom éves korban, *a pubertas korában külső associatiók*

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

válnak uralkodókká. A moralis associatiók száma ekkor gyakran nullára sülyed. A tanulást egyetlen egy tanuló sem mondotta kellemesnek. A feleletek 77%-a volt külső associatio, 23% volt belső. E kor tehát a belső associatiók minimumát adja. Sőt, ha a jó bizonyítványra való törekvést külső associatiónak nevezzük, akkor e korban külső és belső ass. visszonya 83% és 17%. *A belső associatiók számuk maximumát a tizennyolcadik évben érték el.* Számuk ekkor 40% volt.

Kor	11	12	13	14	15	16	17	18
Külső ass.	64	66	83	74	68	65	63	60
Belső ass.	36	34	17	26	32	35	37	40

A kérdés fogalmazása érthető, ha meggondoljuk, hogy az érdeklődés az a dispositio, amelynél fogva az activitas egy bizonyos iránya kellemes érzelemmel jár.

A kisérletek tovább folytak a «kellemetlen»-re és a «csodálatos»-ra való associatiók kipuhatolása végett. Nem akarunk annyira a részletekbe bocsátkozni, csak azt jegyezzük meg, hogy e II. és III. kisérleti sorozat az elsővel egybevágó eredményt adott. Érdekes, hogy a tizenhét évesek közt egy sem volt, aki a jó bizonyítványt mondotta volna kellemesnek. Ezen korban a művészetek iránti hajlam erős növekedést mutatott. Érdekes következtetést enged a különböző büntetések hatására nézve a külső és belső associatiók viszonya. Külső associatiók præponderálása idején a legkellemetlenebb a tanulóra nézve a testi fájdalom, az éhség, az iskolai munka, a rossz bizonyítvány. Ellenben a belső associatiók tulnyomó volta idején kellemetlen érzelmet vált ki az unalom, a lelkiismeret furdalása, kötelesség nem teljesítés, kételkedés, igazságtalanság, stb.

A tanulók figyelmét tehát a korral növekedőleg mindinkább belső jellegű jelenségek kötik le. Megokolva látjuk, hogy az emlékezet a maga fejlődésében a concretumoktól az abstractiók felé irányul, általában a külső physikai jelenségektől a belsők, a psychikaiak felé. A pubertas kora azonban megakasztja egy időre a fejlődési folyamatot a külső jelenségek javára. Határozottabb törvények fogalmazásához azonban még számos és óvatosabb kisérletre van szükség. Bizonyos az, hogy különböző életkorokban ugyanazon nemű képzeteknek különböző a reprodukálási erejük. Ennek hatása elsősorban abban nyilvánul, hogy *különböző tárgykörű képzeteket az életkor szerint könnyebben vagy nehezebben tart emlékezetben a tanuló.**

Normális körülmények között a rationalis emlékezet fejlettebb a mechanikusnál. Az, amit megértettünk, tehát logikai kapcsolatba

* V. ö. Max Lobsien: Kinderideale. Zeitschr. f. päd. Psych., Path. u. Hyg. 5. (5, 6) 1903.

hoztunk a többi képzettel, az könnyebben marad az emlékezetben. Minél ismertebb a tárgy, amire az adott szó vonatkozik, annál könnyebb megtartani. Bizonyos képzeteknek adott hangsorozatokkal való associatiója által válik a magában értelmetlen szótagcsoport értelmes szóvá. Ha tehát az associatio charactere megváltozik az egyes életkorokban, megváltozik az emlékezetben tartás könnyűsége is a különböző szavakra nézve.

Az 1900-ban, Párisban tartott IV. nemzetközi psychologiai kongressuson közölte először Netschajeff többi idevágó kisérleteinek eredményeit. (IV-e Congrés International de Psychologie. Paris, Félix Alcan, 1901.)

A középiskola I—VII. osztályának 10—18 év közötti 300 növendéke került vizsgálat alá. 12 háromtagú szót kellett közvetlen a meghallgatás után emlékezetből felirniok. 6 ily szósorozat volt. Az első tapintási, mozgási és hőérzeteket jelentő szavakat tartalmazott; a második számokat; a harmadik érzelem- és hangulat-elnevezéseket; a negyedik visualis képzeteket; az ötödik acusticaiakat; a hatodik elvont fogalmakat. E vizsgálatok eredménye a következő:

1. Az iskolai tanfolyamok felsőbb fokozatain a megtartás sokkal könnyebb, mivel a tudat új associatiókban gazdagabb. Ez tehát megerősíti azt a régi meggyőződést, hogy bizonyos határon belül, minél többet tanult valaki, annál könnyebben tanul újat. Tekintetbe kell azonban venni, hogy fiatalabb években rendszerint erősebb a mechanikus emlékezet, mint a későbbiekben.

2. Fiatalabb években a szójelentésnek nagyobb befolyása van a megtartásra, mint később.

3. A pubertas korában (13. és 14. év) az emlékezet fejlődésében akadály áll elő. A legkevésbé jó emlékezete a 11 éveseknek, a relative legjobb emlékezetök a 18 éveseknek volt.* Nem kívánhatjuk tehát a 11 éves tanulótól ugyanazt a mennyiségű memorizálási munkát, mint a 18 évestől.

4. Az egyes életkorokban kapott helyes reproductiók arithmetikai közepeit összegezve külön-külön a hat sorozatra nézve, kiderült, hogy *az életkorok átlagában legkönnyebben tartattak meg a visualis képzetek,* legnehezebben az abstract fogalmak. (70·6 az egyes életkorokban helyesen repr. vis. képzetek arithm. közepe; ugyanaz az abstract fogalmakra nézve 53·7). Érdekes, hogyan csökken a különbség a visualis és abstract helyes repr. között. A 10-ik életévben 4·7 az abstract reproductióknak egy tanulóra eső átlaga (12 szó közül),

* Tekintetbe kell venni természetesen, hogy a 10—14 évesnek erősebb a mechanikus szóemlékezete, mint a felnőttnek.

7·5 a visualis; a 13-ik évben 5·6 abstr., 7·8 vis; a 18-ikban 8·1 abstr., 8·5 vis. Az emlékezet tehát a korral mindkét irányban fejlődik; de a 10—14 években az abstractiók iránt aránylag nagyfokú gyengeség mutatkozik. Ez az eredmény nem okvetlen áll ellentétben Kemsies eredményeivel, mert az a tanítás módszerére, ez az anyagára vonatkozik. *Lay* ujabb kiséretei szerint (Experimentelle Didaktik) a tanulók többsége az optikai typushoz tartozik.

5. Az abstract szóemlékezet és a számemlékezet fejlődésének jellege analog.

6. A különböző specialis emlékezetek fejlődésének extensitása különböző. A számokra való emlékezet a leggyöngébben nő, a tárgyakat és érzelmeket jelentő szók emlékezete a legerősebb növekedést mutatja.

Ovatosan kell fogadnunk azonban azt az eredményt, amely szerint fiúgyermekeknek realis benyomások (tárgyak és hangok ez esetben) iránt volt erősebb emlékezetük, míg a leánygyermekeknek számok és szavak iránt. Legalább is kétes, hogy ez általánosítható-e. Amerikai egyetemeken, a nemekre való tekintettel eszközölt összehasonlító emlékezetvizsgálatok eredményei nem erősitik meg e pontra nézve N. észlelését.* Különben e kérdésre vonatkozólag még kevés megbizható adattal rendelkezünk. Az a vélemény is, hogy általában a leányoknak erősebb mechanikus emlékezetök van, mint judiciosus és ebben is a fejletlenebb gyermeki typushoz állnak közelebb, még további kisérleti igazolásra szorul. Összehasonlítandó volna ugyanazon korbeli és kb. azonos műveltségű fiú és leánygyermekek concret és abstract szóemlékezetének viszonya; nézetünk szerint az ilynemű vizsgálatok hivatva lennének a közös tananyagot és tanítási módszert követelő coëducatio kérdéséhez hozzászólani.

Összegezve a Kemsies és Netschajeff-féle vizsgálatok eredményeit, azt mondhatjuk ezek alapján, hogy *általánosságban a tanítás legcélszerűbb, ökonomikus módszere a tanító és a tanuló által történő olyan elmondás, amelynek alapján a tanuló lehetőleg már elsajátíthassa az anyagot, amely nagyobbrészt visualis képzetek felidézésére irányuljon.* A magyarázatnak olyannak kell lennie, hogy annak nyomán a tanuló lelki szemei elé állítható képet nyerjen a dologról, mintha látta volna azt. A jó könyv sem pótolja tehát az élőszóval való elmondás előnyeit.

* Dr. Helen Bradford Thompson kisérletei szerint, melyeket a chicagói egyetem 25 hallgatóján és hallgatónőjén végzett, a nőknek határozottan jobb az általános emlékező-képességük.

(Folytatása következik.) POLGÁR GYULA.

A KÖZSÉGI SZOCIALPOLITIKA KÖVETELÉSEI AZ OKTATÁSÜGY TERÉN.

(Az idevágó újabb német művek ismertetése.)

(Első közlemény.)

A) A szocialpolitikai programmok.

Egy csapat programm és három élvezetes munka fekszik előttem, melyek mindenike azon kérdéssel foglalkozik, hogy mily feladatokat kell megoldaniok és mily szerepet kell játszaniok a városoknak és községeknek a szocialpolitikai törekvések megvalósításában. Valamennyit áthatja azon meggyőződés, hogy szocialis téren a községek közreműködése nemcsak lehetséges, hanem okvetlenül szükséges is. Míg azonban a különböző programmok csak az új utakat és célokat tűzik a községek tevékenysége elé, miközben nagyobb részük azt hangoztatja, hogy e célok megvalósítása csak a mai társadalmi állapotok és a községi kormányzati jogkörök alapos megváltoztatásával vagy a legjobb esetben csak akkor történhetik meg, ha a község ügyeiben intézkedő képviselőtestületben a vagyonos osztállyal szemben a szocialisták jutnak hatalomra és többségre: — addig a 3 mű a német községeket mai szervezetükben és mostani jogkörükben is alkalmasaknak találja a szociális tevékenységre és ennek gyakorlati bebizonyításaképen átnézetet is igyekszik adni a szocialis téren eddig kifejtett kommunalis munkásságról és a községek praktikus kisérleteinek, már szervezett intézményeinek és sikereinek összefoglalása, szóval az eddig már létesített és most is fennálló szocialis intézményekre vonatkozó adatok közlése által, míg egy részről megmutatni törekszik, hogy az említett programmokban foglalt kivánalmak bizonyos mértékig nem kivihetetlenek, másrészt a példák, a megvalósított követelmények összegyűjtésével buzdítólag akar hatni a többi, a szocialis tevékenység terén eddig még hátramaradt községekre, különösen a községi hatóságok tagjaira, szem előtt tartva azon szálló igét, mely szerint: *verba docent, exempla trahunt.*

A községekre szocialis feladatokat rovó törekvések, gyakorlatilag tekintve ezeket, lényegükben a széles néprétegek gazdasági, társadalmi és kulturális emelését tűzik ki célul. A mult században a birtokos osztály oly nagy mértékben fokozta igényeit és élvezeteit, hogy ily mértékű szükségletek és élvezetek az előző századok fejedelmi háztartásában is alig voltak föltalálhatók. Manapság a középosztályok, a kisebb exisztenciák és a kézzel dolgozó munkások is

életük megfelelő javítására tartanak igényt, a minek jogosultságát el nem ismerni a legnagyobb hiba, főbenjáró vétkezés lenne.

A kevésbé tehetős osztályok sorsának javítását célzó irányzatot «szocialpolitika» név alatt szereplő gyüjtőfogalom alá helyezik. E szocialpolitika keretén belül egy sajátos elágazás izmosodott meg: a *municipális szocialpolitika*, (municipal socialism), mely aránylag nem régi keletű. Csak a legujabb időben kezdtek beszélni a városok szocialis feladatairól. Azelőtt is tettek ugyan, főleg a korán kifejlődött nagy iparvárosokban, szórványosan kisérleteket (a takarékpénztáraknak, gyógyszertáraknak, a közlekedési eszközöknek, a világítási, vízvezetéki és villámos műveknek városi üzembe vételével; nyilvános kertek, népkönyvtárak, ingyenes fürdők, stbiek létesítésével), melyek az alsóbb néposztályok helyzetének emelését célozták és melyek most szocialis intézményeknek neveztetnek; a praxis és a tudomány férfiai is gyakran hangoztatták ezen intézmények, szervezetek, nemkülönben az ily irányú közgazdasági városi tevékenységnek kibővítését, de csak a legujabb időben, néhány éve állott be annak szüksége, hogy az egész városi közigazgatást a szocialis reformtevékenység szempontjából kell tekinteni és így a városi szocialpolitika állandó rendszerét kell megalkotni. E szükségérzet annál inkább fejlődött, minél jobban fölismerték az összes osztályok szocialis feladataikat. A leghatásosabb kezdeményezés e téren Anglia-, Franciaország-, Belgium- és Svájcból indult ki. A vezetőszerepet Anglia játsza, az ipari kifejlődés és a nagy városok gyors növekedésének ezen országa, ahol legelőször nyert rendszeres és világos kifejezést a *municipal socialism* fogalma és feladata. A nyolcvanas évek elején itt érezték először szükségét annak, hogy a tőke hatalmával, túlkapásaival szemben és ennek megszorítására a községi kormányzásnak a széles néposztályok anyagi boldogulásának gyámolítására, egészségére és növelődésére irányuló működését programmba, jól átgondolt rendszerbe foglalják.

Az Angliában megindított mozgalom hullámai átcsaptak Franciaországba, Belgiumba és Svájcba, ahol mindenütt termékenyítőleg hatottak. Franciaországban még az 1876. évi munkáskongresszus azon álláspontou volt, hogy a mai államban a községektől a munkásnéposztály helyzetének javítására szolgáló üdvös intézményeket várni nem lehet s azért az összes erőket az állami hatalom elhódítására kell központosítani. E nézet azonban már 1881-ben megváltozott, midőn ugyanis az általános szavazási jog behozatalával a szocialisták Párisban és néhány északi gyárvárosban benyomúltak a községtanácsosok sorába és csakhamar az összes szocialisztikus irányzatok azt hirdették, hogy a munkásság emelésére a községek közrehatása nemcsak lehetséges, hanem szükséges is; azért első sorban a községi közigaz-

gatást kell a szocialistáknak a kezükbe kaparítaniok és föl kell használniok a széles néprétegek hasznára és a városi vállalatok szervezésével a szellemeket hozzá kell szoktatni, elő kell készíteni a jövő nagy, kollektiv üzemeinek vezetéséhez. Az álláspont ezen megváltoztatásával a szocializmus szoros kapcsolatba lépett a községi közigazgatással és gyorsan támadtak a francia szocialista csoportok egyes árnyalatainak megfelelő különböző kommunalis programmok. Ilyen a J. *Guesde*-t követő szocialistáknak *lyoni*, ilyen az *Allemanistáknak* és a «*függetlenek*»-nek programmja.[1]

E programmok alapján megindult választási küzdelem 1892-ben 20 községi tanácsban megszerezte a többséget a szocialistáknak. Az 1896-iki választások ujabb városokat hódítottak meg, de 1900-ban veszteséget is szenvedtek e programmok hivei; így ismét elvesztették régi székhelyüket *Párist* és a már szocialisztikus intézményeiről híres *Roubaix*-t is, de a «*Le Mouvement* socialiste» folyóirat 1899-ben és 1900-ban számos érdekes adatot közölhetett néhány szocialisztikus községkormányzat létesítményeiről.

A szomszédos *Belgiumban* az általános választási jog behozatalával, a cenzus eltörlésével a szocialisták 1893. óta egyre hangoztatták, mint a legfontosabb feladatok egyikét, a községek meghódítását azon célból, hogy a községek közigazgatása terén «csodálatraméltó tapasztalatokat lehessen gyűjteni a nagy, szocialisztikus tervek jövő kivitelére és megvalósítására». Az egyre-másra megválasztott szocialisztikus községi tanácsosok, kiknek száma 1895-ben 900, 1899-ben 1200 volt, 1896-ban állandó titkárságot szervezve, szövetségbe léptek és egy havi tudósító, a *Mouvement social* kiadásával értesítenek a szocialpolitikai jelenségekről és előhaladásokról azon községekben, ahol a szocialisták vagy túlsúlyban vannak (1895-ben 65, 1899-ben 120 községben), vagy mint kisebbség képviselve vannak (1895-ben mintegy 200, 1899-ben 300 községben). A szocialisztikus egyesületek és szakegyletek erős kifejlődése nagy erőt ad az egész mozgalomnak, melynek 1893. decemberében kiadott szocialisztikus községi programmja[2] lényegileg megegyez a francia községi programmal. Ugyanez mondható az 1899. évi áprilisi *hollandiai*-ról is, melyen azonban már a német hatás is érezhető. Önállóan haladt Svájc. A helyi programmokból kiemelkedik a *baseli* szocialdemokrata pártnak 1893-ban közzétett programmja a «*Socialpolit. Centralblatt*» II. évf. 390. lapján.

[1] Le programme de Lyon. (1891. nov.) — Programme de l'Union fédérative du centre, commenté par le citoyen J. *Allemane*. — Programme des Indépendants. (Benoît *Malon*, Rouannet, stbiek programmja 1891-ből.)

[2] Programm du parti ouvrier belge: 3. §. Programme Communal.

Az összes pártok általános kommunalis programmján most dolgoznak. *Ausztriában* a bécsi szocialdemokraták a «*Social. Praxis*» V. évfolyamának (1895—96.) 513-ik lapján tették közzé ily irányú programmjukat.

Németországban a szocialdemokrata párt csak nagyon későn határozta el magát egy kommunalis programm fölállítására. Az 1891-diki pártprogramm ki-kicsap ugyan kommunalis területre is, hangoztatván p. o. a temetés, *az oktatás, a tanszerek* ingyenességét, de csak az angol, francia és belga jelenségek, karöltve a szocialdemokratáknak a városi községi képviselőtestületbe való benyomulásával, idéztek elő élénkebb mozgalmat és azon felfogáshoz való csatlakozást, hogy a községnek igen fontos jelentősége van az új társadalmi rend fokozatos megteremtésében és az ehhez vezető eszközök egyike gyanánt tekinthető. Sokat lendítettek az új irányzat megizmosításán a *Hugo* név alatt ismert *Lindemann* szocialdemokrata kommunalpolitikusnak és *Bernstein*nek idevonatkozó iratai; — így azután újabban hova-tovább mindinkább nélkülözhetetlenebbé vált egy részletes, általános kommunalprogramm szüksége, miután már előzőleg egyes városok — p. o. Stuttgart 1891, Leipzig 1892-ben, Dortmund 1893-ban — rövid programmokat kidolgoztak.

1902-ben *Hugo Lindemann* a «Kommunal. Praxis» (2. évf. Nr. 18.) egyik mellékletében Németország legfontosabb szocialdemokratikus községi programmját összeállítá * és ez alapon készült részletes programmtervezetét az 1902. évi müncheni pártgyűlés elé terjeszté, mely azonban a napirendről levevé és a pártvezetőséget utasítá, hogy a vitás pontokat ujólag kidolgozva készittesse elő a legközelebbi pártgyűlésig.

Brandenburg tartomány szocialdemokratikus községi képviselői az 1898-diki értekezletükön alapíták meg programmjukat. A *schleswig-holsteini* programm pedig *Karl Frohme* részletes magyarázataival (*«Wehr und Waffen»* c. alatt, Neumünster, Verl. von Lienau) 1892-ben látott napvilágot.

Az olcsó és egészséges *lakások* szervezése ügyében a községektől megkövetelhető intézkedésekre nézve a német szocialdemokraták *lübecki* pártgyűlése 1901-ben hozott határozatot a «Kommunal-Praxis» szerkesztőjének, dr. *Südekum*nak előterjesztése alapján.

* 2. L.: «Zur Kritik der socialdemokratischen Parteiprogramme» és «Unsere Forderungen an die Kommune» («Socialistische Monatshefte». 1902., 277—288, 437—447.) c. értekezéseit és *P. Hirsch*-nek értekezését: «Socialdemokratische Kommunalwahlprogramme». («Neue Zeit.» 1902. I. kötet, 612. lap.)

A többi német programm sorából kiemeljük a következőket: 1. «*Gemeinde-Wahlprogramm der deutschen Volkspartei*», mely nem ad ugyan részletes községi programmot, de hangoztatja az általános, egyenlő községi választói jogot, *az oktatás* és a *tanszerek ingyenességét*. 2. «*Gemeinde-Programme der national-socialen Vereine*», melyet 1899-ben a *Göttingenben* tartott 4. képviseleti gyűlés állapított meg *Damaschke*nek, a «Gemeindesocialismus» hírneves szerzőjének munkálata alapján, mely részletesen fölsorolja a községtől várható szocialpolitikai intézkedéseket és mely behatóan foglalkozik a lakásügyi viszonyok javításával. 3. «*Programm der Deutsch-socialen Partei für die Wahlen zur Hamburger Bürgerschaft.*» E programm, mely követeléseinek fölsorolásánál Hamburgot mint államot és mint várost egyaránt tekintetbe veszi, néhány pontban eltér, és pedig szűkkeblűen, a többi programmtól, amennyiben hangsulyozza ugyan p. o. az összes *oktatásügy részére az általános, közös alap megvetését, az általános népiskolát* és ebben a *tanitás* és a taneszközök *ingyenességét*, de követeli a zsidógyermekek kiszorítását az általános népiskolákból és a zsidók számára külön iskolák alapítását sürgeti. E szellemnek megfelelően követeli továbbá az államkötelékbe való fölvételnek megtagadását a külföldi zsidóktól; ezek kiutasítását, a zsidóknak hivatalokban nem alkalmazását; felállítását és állandó vezetését egy statisztikai hivatalnak, mely számon tartja a Hamburgban élő, zsidó eredetű személyeket, követeli továbbá a sakterolás eltiltását, végül a zsidó vallásos iratok tartalmának és kötelező erejének tudományos megvizsgálását. 4. «*Kommunal-Programm der Socialdemokratie des Grossherzogtums Hessen.*» 5. *Gemeinde-programm der evangelischen Arbeitervereine in Sachsen.* 6. A magyar szocialpolitikai törekvéseket hangoztató programmok sorában megemlítjük a *bpesti I. ker. szabadpolgári pártét* és a *Közgazdasági Szemle* ide vonatkozó tervezetét.

E folyóirat hasábjain csak azon feladatokkal óhajtunk foglalkozni, melyeknek megvalósítását a népoktatás, a szellemi művelődés, az ifjuság testi épségének ápolása terén e programmok és általán a municipialis szocialpolitika a városoktól megköveteli. De ha e cél keretén belül akarunk is mozogni, még sem mellőzhetjük e programmok néhány oly pontjának rövid ismertetését, melyek bár szigoruan nem érintik tárgyunkat, de amelyek nagyobb fényt vetnek a szocialpolitikától követelt népnevelési irányzatra. Ez irányzatot lényegében csak akkor méltányolhatjuk valójában, ha e programmok többi — a népnek nemcsak szellemi, de egyéb javaira vonatkozó — pontjai is szemünk előtt lebegnek. E programmok egyéb pontjai ugyanis összevannak szövődve a nevelési ügy reformálásával, részint azért, mert

rámutatnak a nevelés és oktatás terén óhajtott újítások terheinek födözésére, részint mert nevelés és oktatás alatt nemcsak az iskolai tanítást értik, hanem a népnek egészségügyi, társadalmi, politikai érettségét, gazdasági stbi civilizációját, erkölcsi tökéletesedését. Ez okból célszerűnek tartjuk e programmok következő kivonatát ismertetni: *

A *lyoni programm* iskolai étkező-helyek (institution de *cantines scolaires*) fölállítását követeli, ahol a gyermekek mérsékelt áron, vagy ingyen húsételt kapnak, még pedig a délelőtti és délutáni előadások között levő időközben. Évente kétszer, a tél beálltakor s a nyár kezdetén lábbeliek és ruházatok osztandók ki a gyermekek között.

A lakásviszonyok jobbítása céljából a be nem épített területeket a bevallott eladási érték, a ki nem adott lakásokat a tulajdonostól követelt bérleti összeg arányában meg kell adóztatni.

Ingyenes orvosi kezelést kell szervezni és a gyógyszereket mérsékelt áron kell kiszolgáltatni, ingyenes fürdőhelyiségeket és nyilvános mosóintézeteket kell felállítani. Szanatoriumok létesítendők a munkások gyermekei számára; addig is, míg ilyeneket állíthat föl a község, az illető gyermekeket a saját költségén köteles elhelyezni a már fennálló intézetekben.

A «*Programme de l'Union fédérative du centre*» (commenté par le citoyen *J. Allemane*) szerint a községi birtokok eladását be kell szüntetni és a jövőben kisajátításokkal megszerzendő javakkal növelni kell a községi tulajdont.

A közszolgálatban álló nagyobb vállalatok monopoliumait (az omnibusz-, tramway-, hajózási, víz- és gázszolgáltatási stbi eszközöket) községesíteni vagy megyeiesíteni kell. Ezen eszközök, ha nem is ingyen, de legfőlebb a létesítésükre és fentartásukra fordított költségeket fedezőleg bocsáttatnak a közhasználatára, vagyis nem tekinthetők nyerészkedés céljából létesített intézményeknek.

Községi ipar-intézmények, magtárak, csűrök, lisztlerakodó helyek, péküzletek, vágóhidak, mészárszékek, gyógyszertárak, kórházak, árucsarnokok, egészséges lakóházak a községek által állítandók föl és szervezendők a munkások kárára dolgozó spekulánsok leküzdése céljából.

A ki nem adott lakóhelyiségért és a be nem épített területért a tulajdonosnak 20 százaléknyi adót kell fizetnie.

* Azon programmpontnál, mely egy másikéval megegyezik, ez utóbbi nevét zárójelben közöljük.

Az összes gyermekek nevelésének, teljes oktatásának terhét a község viseli.

Az elaggottak és a munkára képtelenek eltartásának terhe is a társadalomra háramlik.

El kell törleni a fogyasztási illetékeket és a községi adókat, de ezek helyébe erősen fokozódó adót kell kivetni a 3000 frankot meghaladó jövedelmekre és a 20,000 franknál többre rugó örökségekre.

A «*Programme des Indépendants*» (B. *Malon*) a legalább 5000 lakost magába foglaló községtől megköveteli a községi vagyon szerzését és növelését. A községi földek, házak, a különböző vállalatok, intézmények képezik az első lépést a köztulajdon létesítéséhez. Célja mindennek az, hogy a község közgazdasági élettevékenységet valósíthasson meg, segédforrásokat teremthessen és hogy ezek fölhasználása által a lehető legkevésbé kelljen neki folyamodnia az adóhoz.

Különböző közhasznú épületek emelendők és tartandók fenn. A községek építsenek az olcsóság és az egészségügy követelményeinek megfelelő minta-lakóházakat; fokozatosan községesítendő a lakásokról való gondoskodás; utcák, utak és egyéb útvonalak létesítendők és jó karban tartandók; gyárak és műhelyek állítandók, melyek a községesítendő üzemek közérdekű eszközeihez (omnibusz, tramway, folyami hajózás, fuvarozás, világítás) a szükséges anyagot feldolgozzák; ács- és más tartalékműhelyek létesítendők, melyeknek főleg akkor kell működniök, midőn kevés a munka és melyek csak oly munkásokat vesznek föl, kik egy évnél már tovább laktak a községben.

Sürgeti a programm a községi bank felállítását, követeli a gabnakészletek beszerzését, ahonnan észszerű áron történjék az eladás. Lisztlerakodó helyek, péküzletek, malmok létesítendők azon rendeltetéssel, hogy főleg a társadalmi és községi intézményeket, a kórházakat, menedékhelyeket és *iskolákat* stbieket élelmezéssel lássák el és azonkivül még a közönségnek is adhassanak el élelmezési cikkeket oly árakon, melyek a kezelési költségek levonása után némi kis hasznot is hajtanak.

Nagy elárusító raktárak létesítendők, ahol a termelők áruikat mérsékelt díjért elhelyezhetik és a szakértőktől megállapított árbecslés alapján előleget is kaphatnak az érték 60 százalékáig. Hangsúlyozza a község feladatát az adás-vevés, a közvetítés, az árusítás megkönnyítése céljából szemben a nemtelen konkurrenciával és követeli a harcot a háztulajdonosoknak a bérletek körül netán megkísérleni szándékozott fosztogatásai ellen.

Az állam közreműködésével szabályozandónak tartja a *szegényügyet* (Schlesw.-holst. programm) oly módon, hogy a szükséges társadalmi gyámolítást egyetlen beteg, nyomorék és elaggott se nélkü-

lözze és mindenkinek léte — a község segédforrásainak arányában — biztosítva legyen, aki munkára képtelen. Megjavítandó a kórházi kezelés. *Minden elhagyott gyermeket* a község társadalmának gondjaiba kell felfogadni és *gyermekápoló*, tápláló helyek létesítendők e célra külön berendezett intézetekben.

Minden gyermek számára *általános oktatást* követel. A községeknek továbbá kötelességük a különböző foglalkozásoknak megfelelő oktatásról is gondoskodni az oktatás azon fokáig, midőn már a tartomány vagy az állam feladata kezdődik. Ingyenes *iskolai étkezők*, iskolai csapatok (bataillons scolaires) állítandók föl, melyekbe minden tanuló beléphet. A műhelybeli oktatás folytatásaiként inasiskolák szervezendők, melyek a céhektől és testületektől kiküldött bizottságok felügyelete és ellenőrzése alá helyezendők. Az orvosi és gyógyszertári szolgáltatási ügy olyan szervezését sürgeti, hogy a szegényeket e tekintetben ingyen, a községbeli honosokat pedig mérsékelt díjért lássa el a község.* Azok számára, kik valamely baleset, vagy egyéb váratlanul jött szerencsétlenség áldozatai, első segélynyujtásképen elegendő számú fölsegítő állások (etablissement de postes de secours) szervezendők. A műhelyeket és a lakásokat szigorú felügyelet alá kell helyezni és a közegészség érdekében rendszabályokat kell alkotni; az élelmi cikkek elemzésére községi vegyi állomásokat kell létesíteni és védelmet kell nyújtani a hamisítók ellen. A község gondoskodjék a vágóhidakról, a vízszükségletről, az utcák tisztántartásáról, a nyilvános és ingyenes mosóintézetekről, a majdnem ingyenes közös fürdőkről, a városszépítésről és jó levegővel való ellátásról, a temetőkről és halottégetőkről.

E programm megkivánja továbbá, hogy a községek a tűzkárosultak és az árvízsujtottak vagy tönkrementek fölsegítésére társaságot hozzanak létre; szervezzenek a községek teljesen ingyenes igazságszolgáltatást akként, hogy az általános szavazati jog alapján birákat válasszanak, kik itélnek minden polgári és kereskedelmi perben, valamint azon vitás ügyekben is, melyek jelenleg a rendőrség elé tartoznak. Szükségesnek tartja még a programm a becsületes munkásoknak a jutalmat odaítélő tanács szervezését, nemkülönben egy községi statisztikai hivatalnak fölállítását is, mely a termelés, fogyasztás, adás-vevés, vagyonforgalom, közegészségügy, születés, házasság, elhalálozás, stbi adatait nyilvántartja. A községnek kötelessége továbbá a munka- és kereskedelmi börzék fölállítása is, melyek falragaszok útján értesítik a lakókat a munkaajánlatról és keresletről, nemkülönben a termelés nagyságáról a községben és ezen kivül.

* A schl.-holst. pr. ingyen orvosi kezelést és ingyenes gyógyszereket követel.

A *művészetek, mesterségek* és *szórakozások* című fejezet a községek feladatai közé sorolja az állandó ipari és művészeti kiállításoknak rendezését, a községi majdnem ingyenes szinházaknak és teljesen ingyenes koncerteknek tartását, a művészeti és tudományos múzeumok felállítását, állat- és füvészkertek létesítését, a tudomány, művészet, filozófia, erkölcstan, történelem, irodalom stbi körébe vágó nyilvános felolvasások rendezését, a filozófiai, szépirodalmi és művészeti körök, társulatok alakítását.

«Községet, községet! kiálták a XII. századtól fogva a polgárok és fölszabadították magukat. Szocialis községet! hangoztatják napjaink proletárjai és ők is győzni fognak e jelben», — e szavakkal végződik a «Programm des Indépendants».

A *belgiumi* munkások községi programmjának (Programme du parti ouvrier belge. §. 3. Programme Communal».) első fejezete az *oktatás* reformjával foglalkozik, fölállítván a következő tételeket:

a) A gyermekek 14 éves korukig tudományos és ingyenes oktatásban részesitendők. Külön tanfolyamok állítandók föl a serdülők és a felnőttek részére.

b) Ipari és szakbeli oktatás szervezendő a munkásszövetkezetek közreműködésével. (Avec le concours de groupes ouvriers.)

c) A község kötelessége a gyermekek eltartása, amihez az állam is hozzájárul.

d) Iskolai étkezők állítandók föl; időszakonkint lábbelit és ruhát kell kiosztani.

e) Árvaházak emelendők. Külön intézmények létesítendők az elhagyott és rossz bánásmódban részesülő gyermekmartirok számára.

A programm egyéb pontjai szerint a községeknek kell gondoskodniok olyan hivatal fölállításáról, ahol a szegények ingyen kapnak ügyvédi tanácsokat. A községeknek kell továbbá megállapitaniok a munkás napi bérminimumát és kell meghatározniok a napi munkaidő maximumát. E megállapítás bevezetendő a községtől kiadott munkák elvégzéséről szóló szerződések föltételei közé, melyek szigorú megtartása felett az őrködés a közmunkaügyek vezetőjének kötelessége, az ellenőrzést pedig a munkásszövetkezetektől kiküldött felügyelők teljesitik. Követeli továbbá a programm a különböző szakegyesületek és foglalkozási ágak szindikátusának vagy az egyes munkáscsoportoknak igazgatására bizott munkabörzék létesítését, melyek a munkaadásról és keresletről adnak felvilágosítást.

A menedékházak és általán a közjótékonyság igazgatásába és vezetésébe a munkások közbeszólását és közrehatását követeli e programm, mely egyszersmind hangoztatja a munkában megrokkantaknak és az elaggottaknak ellátását, az éjjeli menedékházak felálllítását, az

orvosi segély és a gyógyszertári ingyenes szolgáltatást, nemkülönben az élelmiszerek kiosztását a munkát kereső, átutazó munkások részére, a kötelező községi biztosítást a tűzvész ellen. Sürgeti a jövedelmi adó kivetését, a be nem épített telkek és a ki nem adott lakóhelyiségeknek külön megadóztatását. Követeli továbbá, hogy a község, vagy a községben szervezett jóléti bizottság olcsó lakóházak építéséről gondoskodjék és a jelenleg a különböző társaságok javára engedélyezett általános érdekű eszközöket, ú. m. a közlekedési üzemeket, a tramwayt, omnibuszt, vicinális vasutakat, világítást, a vízszolgáltatást, a vásárcsarnokokat, piacokat, biztosításokat stbbit a község vagy több község egyesülése vegye kezébe. (Schl.-Holst. progr.: «Ha a közhasznú intézmények létesítésére az egyes községek erőforrásai elégtelenek, — akkor a községek szövetkezését kell megteremteni!»)

A *Lindemann-féle* programm szerint a mai államban kettős helyzete van a községnek: először is egy lokális közigazgatási testület, mely egy bizonyos határolt területhez kötött lakosság gazdasági és társadalmi szükségleteinek szolgál, és azután segítő szerve az állami, közigazgatási és kormányzói tevékenységnek. Mindkét minőségében alája van vetve állami és társadalmi életünk osztályszervezetéből fakadt azon célzatnak, hogy közigazgatási tevékenységét az uralkodó osztály érdekei szerint irányítsa.

Csak az osztályuralom megszűntetésével lehet egy ésszerű, az állam minden tagjának érdekeit szolgáló közigazgatási tevékenység útját egyengetni: ezért az összes községi közigazgatási ügy újjáalakítását kell sürgetni. Követeli a községi képviselő testületnek megalkotását, általános, egyenlő, direkt és titkos szavazási jog útján, melynél megszüntetendő minden, az osztály- és birtokhoz kötött privilegium és korlát.* Az állami felügyeleti jog a községi közigazgatásra korláto-

* «Das *brandenburgische* Programm», a németországi szociáldemokrata párti programmnak megfelelően, hasonlót követel azon kiegészítéssel, hogy a választások vasárnap (Hess. Progr.) történjenek és senkinek választási jogát se korlátozza és meg se szűntesse az a körülmény, ha a községtől valamely segélyben részesül. Ugyanezeket követeli a *schleswig-holsteini programm* is, mely egy törvényileg meghatározott munkaszüneti napon megejtendő választás jogát minden nagykorúra kiterjesztendőnek tartja nemi, adózási és rangbeli különbség nélkül, ha az illető a választást megelőzőleg már három hónap óta a község lakosa. Addig is, míg ily választás törvényerőre emelkedik, sürgeti a progr. a cenzus lehető leszállítását. «Gemeinde-Programm der national-sozialen Vereine» a községi képviselőtestület megválasztását illetőleg hasonló nézeteket vall, azon különbséggel, hogy az aktiv és a passziv választási képességet a községben való legalább egy évi tartózkodástól teszi függővé, továbbá a községi képvise-

zandó és az állami hatóságoknak a közigazgatási testületekkel szemben gyakorolt adminisztrativ parancsoló joga megszüntetendő. A községi adózási ügy államilag rendezendő. Az élelmezési cikkek minden községi megadóztatása eltörlendő. (Brand. progr.: A községi adók a direkt adókra szorítkoznak, megszűnik minden indirekt fogyasztási és fejadó. A Schlesw.-Holst. programm szerint a községi adók a direkt adókra korlátozandók, de ezek az adózók növekvő fizetőképességéhez mérten fölmeneteles haladásban emelkednének. A «*National-Sozial.*» programmja szerint is minden körülmény között el kell kerülni a szükséges élelmiszereket sujtó fogyasztási adókat és ha már megvannak, el kell azokat törülni. Hasonlót kiván Hessen nagyhercegség szociáldemokráciájának programmja is). A községnek a néphigienia, az iskoláztatás és a szegényügy terén tett kiadásai állami segéllyel födözendők akként, hogy az állami jövedelmi-, ingatlan- és örökösödési adókhoz pótlék vetendő ki. A község egyik jövedelmi forrását alkossa a különleges községi telek- és házadó, első sorban pedig a telek és a föld értékemelkedése (betterment) után szedendő adó.

A község feladatának megvalósításához tartozó intézmények és vállalatok létesítését és üzemét a község vegye kezébe és ezen nem nyerészkedésre szervezendő intézmények használata után szedendő illeték kiszabásánál a vállalat költségének födözése az irányadó.

A közegészségügy ápolása érdekében szükségesnek tartja a programm a csatornázásnak, a szemétfuvarozásnak, az utcatisztításnak községi kezelését, az illemhelyek és gyepmesteri intézmények létesítését, az élelmezésről való gondoskodást, a fogyasztási cikkek ellenőrzése és szabályozása (vásárcsarnokok, vágóhidak, élelmet vizsgáló intézetek), nemkülönben a termények átvétele és közvetítése (községi tejszolgáltatás, községi pékműhelyek felállítása, sörgyártás és italmérés) által. Követeli a *testi ápolás* előmozdítását nyilvános *fürdők, játszó* és *tornázóterek, parkok* stb. létesítésével; a betegségek ellen való küzdelmet kórházak, elmegyógyintézetek, üdülőházak, a tüdőbajosok számára emelendő intézetek, községi gyógytárak, balesetben segítő mentőállomások, bölcsődék és a gyermekágyas nők részére való otthonok, fertőtlenítő helyek felállításával. (Schl.-Holst. progr.)

A temetkezési ügyet a község vegye saját vállalatába; temetői halottravatalozó helyiségeket rendezzen be, melyek használata kötelező legyen és *hozza be az ingyenes és a község minden lakosára nézve egyenlő eltemettetést.* (A Brand. P. is követeli a temetés ingyenessé-

lők fizetését sürgeti és kimondja, hogy sem politikai, sem valamely vallási okból a községi hivatalnokok megerősítése meg nem tagadható és a megtagadott megerősítés fölött birói itélet dönt.

gét, valamint a Schl.-Holst. programm is, mely utóbbi még «lehetőleg kötelező halottégetést» is kíván.) A városok feladatai közé rójja e programm az egészséges telekügyi politikának inaugurálását a földeknek és telkeknek a község részére való megszerzésével, a községi közlekedési hálózatok kiépítésével, a szabályozási terv és az építkezési rendeletek átszervezésével, mely korlátozza a telek-kizsákmányolást és a bérkaszárnyák emelését. Lakásokra felügyelő hivatalok állítandók, melyek lakásstatisztikai kimutatást is közzétesznek. A község bérházakat is emel, melyeket az építkezési és fentartási, nemkülönben az amortizációs költségek fedezése erejéig ad ki. (Schl.-Holst. pr.)

A programm «*népoktatási ügy*» c. fejezetében a következő közlemények foglalvák: *Egységes iskola.* Az oktatás és a taneszközök ingyenessége; iskolaépületek emelése, fölszerelése, föntartása, az osztály tanulói s tanítói számának, az oktatási időnek meghatározása kizárólag a pedagogiai és az iskolai egészségügy elvei alapján; a kevésbbé képesek részére segítő osztályok fölállítása, a gyermekek egészségügyi állapota felett felügyelet iskolaorvosok által, az iskolás gyermekek élelmezése. A proletáriátus jó tehetségű gyermekei számára a felsőbb iskolába járhatás lehetővé tétele.

Népkönyvtáraknak, olvasótermeknek felállítása és föntartása, a népet szórakoztató intézményeknek (népotthonoknak, népszínházaknak és hangversenycsarnokoknak) létesítése. (Schl.-Holst.)

Követeli e programm a vízműveknek, a világítást, erőt és hőt szolgáltató központoknak, a közúti vasutaknak, a helyi hajózásnak, a kikötői vállalatoknak, a raktárhelyiségeknek stb., nemkülönben a hirdetési ügynek (hirdetési oszlopok, hirdetési füzetek stb.) községi kezelésbe vételét. (Brand. Progr.: Ezeket mint a községre szükséges vállalatokat ki kell venni a privát kizsákmányolás alól és a község számlájára kell létesíteni és fentartani. A községi munkálatok is az építkezés, kövezés stb. lehetőleg községi kezelésben eszközöltessenek. A Schl.-Holst. programm külön is hangsúlyozza a gyógytáraknak községi kezelésbe vételét a fiskális, nyerészkedési érdekek mellőzésével, sőt ha a szükség úgy kívánja, a község lakóinak élelmicikkekkel való ellátásáról is — e programm szerint — önköltségi áron a községnek kell gondoskodnia.)

Követeli a programm az *általános községi* szocziálpolitikát, a munkásvédelem rendszeres teljesítését, a munkásügyi hivataloknak, mint a községi munkáspolitika központi állomásainak létesítését, melyeknek feladata a munkás-statisztika, a munkásokról való kimutatás, a munkakínálatról és keresletről való értesítés és a községi közigazgatás szocziálpolitikai eljárásának ellenőrzése. Követeli továbbá, hogy ha a város valamely szállítást vagy munkálat elvégzését privát vál-

lalatra ruházza, a szerződési, az árlejtési föltételek közé beiktassa az úgynevezett bérklauzulát, mely szerint a vállalat köteles a község számára teljesítendő munkában dolgozók bér- és munkafeltételeit a munkások szakszervezetével közösen megállapítani (submisszió ügy); sürgeti a sztrájk-klauzula eltörlését és tiltja a községi munkálatoknak és szállításoknak a községi képviselőkre való ruházását, valamint ezek részvételét a községgel szerződéses viszonyban álló ipari vállalatokban. (Brand. Progr.)

A *speciális községi* szociálpolitika terén megkívánja a munkásbizottságok kiküldését a község munkásai érdekeinek képviseletére; ezeknek közrehatásával kell megállapítani a munkásszabályzatot, a föltételeket, a béreket, a szolgálati idő szerinti bérfokozatot, a nyolc órai munkanapot.* Követeli a bérfizetés megtartása mellett a szabadságidőt, a munkások javára a nyugdíj-, özvegy- és árvapénztárak megteremtését, valamint az összes községi munkások és alkalmazottak számára betegség, baleset, aggság és rokkantság ellen való biztosításokat. Egyezik ezen óhaj a Brand. P.-mal, mely mindezen kívánalmakhoz még hozzáteszi, hogy a munkások egyesülési jogát biztosítani kell; azt sehogysem szabad korlátozni és hogy a község minden üzemében munkásbizottságok szervezendők.

Fölállítja végül a programm a *szegényápolás* világiasítását és sürgeti, hogy a szegényügy érdekében minél több olyan egyént nyerjenek meg, kik a reájuk bízott tisztséget önzetlenül, fizetés nélkül teljesítik. Különösen megnyerendőnek tartja a nők közreműködését; elégséges alapítványokkal rendelkező nyilvános szegényápolást követel (Br. P.), a testileg rokkant szegények számára gyámolítást ápoldákban, a hajléktalanok részére menedékházakat és melegedő csarnokokat, melyek nélkülözik a *rendőri ellenőrzést* (Br. P.), a pedagogiai és higienia követelményeinek megfelelő árvaházakat és gyermekápoló intézményeket. (A schlesw.-holst. programm mindezeken kívül, midőn a szegények és árvák ápolásának humanitarius kialakítását és elégséges segítőalapok megteremtését sürgeti, eltörlendőnek tartja a jelenleg

* A Schlesw.-Holst. progr. midőn az összes községi munkáknak, az építkezéseket is ideértve, házi kezelését sürgeti, egyszersmind megköveteli, hogy a község által végzett vállalkozás munkásai és hivatalnokai elégséges fizetést kapjanak, napi munkaidejük nyolc óránál több ne legyen és hetenként egyszer legalább 36 órán át ngugalmuk legyen. Ezen munkásoknak és hivatalnokoknak azonkívül évi szabadságidő engedélyezendő fizetésük és bérük megtartása mellett és addig is, míg állami vagy birodalmi törvények nem intézkednek, ezen városi hivatalnokok és munkások javára nyugdíj-, özvegy- és árvasegítő pénztárak állítandók fel.

érvényben levő azon szokást, mely szerint a gyámolított szegény hozzátartozóin hajtsák be az alkalmazott segélyezéseket.)

A *brandenburgi* programm az iskolaügy terén követeli az iskolák *világiasítását, a népiskolák kötelező látogatását,* az oktatás és a tanszerek ingyenességét a népiskolákban, valamint a felsőbb iskolákban a népiskolák azon volt tanulói számára, kik tehetségüknél fogva további kiképeztetésre alkalmasoknak találtatnak. Iskolai kantinok szervezendők az iskolai gyermekek élelmezésére. (Schl.-Holst.) Iskolaorvosok alkalmazandók a tanulók, az iskolák és az iskolai berendezések rendszeres megvizsgálására és orvosi felügyeletére. (Schl.-Holst.) Sürgeti az osztály tanulói számának olyan megállapítását, mely lehetővé teszi a sikeres tanítást. (Schl.-Holst.) Külön osztályok létesítendők szellemileg kevésbé képesek számára (Schl.-Holst.); az iskolaköteles gyermekek mindennemű ipari foglalkozástól eltiltandók. (A *schlesw.-holst.* progr. *törvényi* eltiltást követel.)

Kötelező és hétköznapokon, a munkaidőben megtartandó továbbképzőoktatás szervezendő mindkétnemű ifjúság számára 18-ik életévükig; népkönyvtárak és olvasótermek állítandók fel. (A Schl.-Holst. pr. ezek használatának ingyenességét is követeli).

Sürgeti továbbá a betegek és a közegészségügy rendszeres ápolásának behozatalát és fejlesztését minden preventiv eszköz fölhasználásával (pl. nyilvános fürdők, *iskolai* fürdők (Schl.-Holst.), ragályos bajok követelte ingyenes fertőtlenítő intézetek, *játékterek*, az önkéntes tornázás támogatása, hivatásos tűzoltókból álló tűzoltói intézmény, lakás- és utcai higienia stb. által.)

Követeli a vásári, építkezési, lakási, közlekedési, egészségügyi és biztonsági rendőrségnek a községi közigazgatásra való ruházását, (Schl.-Holst.) az ipari törvényszékek fölállítását és a betegség ellen való biztosításoknak kiterjesztését a házi ipar munkásaira is.

A *schleswig-holsteini programm* tekintettel a községekre hovatovább nehezedő nagy szociális feladatokra, a munkásosztály kötelességévé teszi arra törekedni, hogy a községi képviselőtestületben mértékadó befolyást szerezzen, továbbá, hogy a község önállóságát, gazdasági és politikai élettevékenységét emelje.

Az oktatás terén az *államtól* megköveteli e programm az *iskola világiasítását* és *az egyháztól való teljes elválasztását*, az iskolának, mint népiskolának egységességét, kötelező látogatását, azon rendelkezéssel, hogy a fiúk és leányok képességük szerint magasabb iskolákba léphessenek; követeli az oktatás és a taneszközök ingyenességét, az iskolai költség terheinek áttételét az állam, a törvényileg szabályzandó igazgatást pedig a község vállaira. Megtiltja a község erőforrásainak *egyházi vagy vallási célokra való fordítását*, privát társulásoknak je-

lentvén ki az egyházi és vallási községeket, melyek ügyeiket önállóan rendezik. Követeli a szegényügy állami szabályozását, a terheknek és a felelősségnek az államra ruházásával, a községi szegényápolási ügynek korlátozását és így a község terheinek megkönnyítését, az özvegy- és árvabiztosításnak birodalmi törvény alapján való rendezésével. Az állam terjessze ki a község kisajátítási jogát, kötelezvén a községeket birodalmi törvény által, hogy a lakásokról gondoskodjanak. Ugyancsak birodalmi törvények útján kell normativ szabályokkal rendezni az építkezést, a lakásfelügyeletet, a hitelügyet, a kisajátítást.

E programmnak a községek feladataira vonatkozó követelményei jobbára megegyeznek a többi programm tételeivel.

A községi oktatásügy terén is az ismertetett programmok elveit fogadja el, külön hangsúlyozván a fiúk és leányok számára a *kézügyességi* tanítás behozatalát az erre képzett tanítóerőkkel. Kiemeli továbbá az eladásra kerülő élelmiszerek rendszeres ellenőrzését és vizsgálatát, a munkahiány idejében a hasznos községi munkálatok foganatosítását, az ipartörvényszékek fölállítását és a munkás-szakegyesületek közreműködésével szervezett kimutatások eszközlését a munkásviszonyokról, addig is, míg ilyen intézmények birodalmi törvény szerint szabályoztatnak.

Fontosnak tartja az önálló iparosoknak, nemkülönben a munkásoknak, illetőleg a munkás-szakegyesületeknek tagjaiból, továbbá a községi képviselőkből és orvosokból szervezett bizottság alakítását, mely rendszeres statisztikai adatokat gyűjt a munkás-, a lakás- és élelmezési viszonyokról. Különösen sokat foglalkozik a közhasznú lakáspolitikával. Addig is, míg birodalmi törvény útján szabályoztatik az építésügy és a lakáskérdés, — szükséges egy községi *lakáshivatal* megteremtése, mely rendszeres lakásfelügyeletet gyakorol, községi szabályzatokat ajánl, az építési tevékenységet, a háztelek és a lakóhelyiségek ármozgalmait figyelemmel kiséri és megvizsgálja, a lakásközvetítést pedig szervezi. Sürgősen szükségesnek tartja a programm olyan községi építkezési rend behozatalát, mely erélyesen küzd a bérkaszárnyák ellen. (Zónaszerű építési rendszer.) Köteles továbbá a község a községi és építkezésre alkalmas telkeken saját vállalatában egészséges lakóházakat emelni és a bérbeadásoknál mellőzendő azon eljárás, hogy a fölösleg a községi pénztárt illeti meg. Az építkezési spekuláció és a lakásuzsora meggátlása céljából teljesen meg kell szüntetni az építkezési területnek privát személyek részére történő eladását. A községnek rendszeresen arra kell törekednie, hogy földeket és telkeket szerezzen vagy lakóházak fölállítása céljából vagy pedig azon célból, hogy a telkeket közhasznú építőtársaságoknak bérbeadhassa, esetleg, hogy jó és olcsó közlekedési rendszert teremthessen.

A *Gemeinde-Programm der national-sozialen Vereine* a községeket az állam életében azon politikai egységeknek tekinti, amelyeknek lehetőleg önálló kifejlődésén nyugszik a néptest egészséges, nemzeti fölépülése. A szükséges állami egységen belül tehát a községi önkormányzat minden formájában szabadon és önállóan tovább fejlesztendő. Ne csak mint állami közigazgatási szerv szerepeljen, hanem tagjai közös hasznára szolgáljon és a közérzület, nemkülönben a valódi állampolgári érzület képzőhelye legyen.

Nélkülözhetetlennek tartja e programm a községi kormányzat pénzügyi független kialakulását a község közgazdasági feladatainak megoldására. Az ehhez vezető utak a következők:

A községek állandó szükségleteinek kielégítésére szolgáló, vagyis olyan üzleteknek községiesítése, melyek monopoljellegük miatt az egészséges verseny alól ki vannak véve. Kívánja tehát jelenleg: a községi közlekedésügynek (a lovas-, gőz- vagy elektromos vasutaknak), a világítási ügynek (gáz- és villamossági műveknek), a vízellátásnak, a hirdetési intézménynek, a szemételhordásnak, a gyógyszertáraknak, vágóhidaknak és takarékpénztáraknak a község tulajdonába és kezelésébe átvételét.

Követeli továbbá a község számára a kiterjedése területén levő telkek és földek megvételi előjogát. Követeli a község részére a jogot, hogy az egyes minden munkája nélkül származott értékemelkedést («Zuwachsrente = betterment») lehetőleg magasan megadóztassa; megadóztathassa továbbá a be nem épített telket a telektulajdonos önbecslése által megállapított érték szerint, de joga legyen a községnek a telket ezen megbecsült értékben kisajátítani; joga legyen továbbá forgalmi adót, átíratási illetéket vetni ki a fekvőségekre.

A község pénzügyi viszonyaira szükséges eszközök első sorban a lehetőleg gyarapítandó községi telekbirtokból, a községi vállalatok üzeméből, az értékgyarapodási, és az átíratási illetékből, a telek- és házadóból fedezendők. Ha ezek nem elégségesek, első sorban az állami jövedelmi-, tőke- és birtokadónak magasabb fokozatra való emelését eszközlő pótlékból kell előteremteni.

A községi javadalmakat közhasznot hajtó következő ügyekre kívánja fordíttatni:

1. A népoktatás előmozdítására:

a) az iskolai oktatás és a taneszközök ingyenességének fokozatos behozatala által;

b) továbbképző- és iparosiskolák felállításával, melyeknél nincs esti és vasárnapi oktatás; a háztartási iskolák támogatásával;

c) nyilvános könyvtárak és olvasószobáknak és ahol lehetséges, még városi képtáraknak és gyűjteményeknek is szervezésével;

d) jó színdarabok előadásával, nyilvános koncertek és más népképző intézmények támogatásával;

e) városi termek fölállításával, melyek mindenkinek nyitva vannak.

2. Egészségügyi tekintetben:

a) rendezett lakásellenőrzéssel;

b) nagyobb községekben *iskolaorvosok* alkalmazásával;

c) játék- és tornázási helyek, illetőleg tornacsarnokok, nyilvános fürdőintézetek, parkok és közkertek alkotásával;

d) a betegek, betegágyasok lehető olcsó és jó ápolásának előmozdításával ép úgy a községi, mint a magánintézetekben.

3. Széles alapon szervezett szegény- és árvaápolással, női ápolóknak is alkalmazásával.

4. A temetkezési ügy rendezésével.

E programm továbbá szintén követeli a községi kezelés alatt álló vállalatoknak mintavállalatokká tevését, a községi munkások és hivatalnokok számára emelendő lakóhelyek építésével, a munkásképviseleteknek szervezésével, a fizetési skála, a nyudíjjogosultság létesítésével, a hátramaradott munkáscsaládtagokról méltányosan megállapított idő után való gondoskodással, de mindezek dacára a bérnek mégsem szabad az illető iparág átlagos bérfizetése alól maradnia. E programm is megkívánja, hogy ha a község vállalatba adja a munkát, a vállalkozót kötelezze oly bérfizetésre, mely az ipart űzők méltányos óhajainak megfelel és egyszersmind az illető ipar bérviszonyaira irányítólag hat. Sürgeti a pártatlan kimutatást a munkások- és a lakásokról; feladatává teszi a községeknek a lehetőleg jó és olcsó lakások keletkezéséről való gondoskodást az által, hogy a község a városi tulajdonban levő telkeknek privát értékesítését és felhasználását oly föltételekhez köti, melyek a kizsákmányolást lehetetlenné teszik és az által, hogy a telek túlságos kihasználását és egészségtelen lakások alkotását megszűntető építkezési szabályokat hoz létre és végre az által, hogy támogat minden olyan vállalatot (takarékegyesületeket, építkező szövetkezeteket, kertbérleteket), melyek közhasznú jelleggel birnak.

A többi német programm közül a «*Programm der Deutschsozialen Partei für die Wahlen zur Hamburger Bürgerschaft*» címűt már ismertettük.

A «*Gemeinde-Wahlprogramm der Deutschen Volkspartei*» az általános, titkos, egyenlő és direkt választási jognak hangsúlyozása mellett kifejti a német néppárt azon törekvését, hogy a lakosság összes osztályaiból önálló és független férfiak választassanak, kik biztosítékot nyujtanak arra nézve, hogy a városi érdekeket önzetlenül, szakszerűen és minden oldal-, de főleg fölfelé erélyesen képviselik.

Azon feladatok között, melyekkel a községi képviseletnek első sorban foglalkoznia kell, fölemlíti:

Az iskolaügynek szorgos ápolását és a nép javára kifejlesztését; az egységes iskola fentartását; a simultan iskolák és reáliskolák szaporítására irányuló messzekiható kezdeményezést, az összes iskolákba a *törvényismeret és egészségtan tanításának* bevezetését, a taneszközök *ingyenességét*, eleinte legalább megszüntetését azon megszégyenítő eljárásnak, mellyel a taneszközöket a kevésbé vagyonosok között kiosztják; az oktatás ingyenességét a leányiskolákban és a községi kereskedelmi iskolában.

A «*Gemeindeprogramm der evangelischen Arbeitervereine in Sachsen* követeli a népoktatás előmozdítását, minden iskolában egyenlő gondoskodást az egészségügyről és kiképzésről; népkönyvtárak, olvasócsarnokok és más effélék gondozását; a továbbképző- és szakiskolákban az esti és a vasárnapi oktatás megszüntetését.

A «*Kommunal-Programm der Socialdemokratie des Grossherzogtums Hessen*» követelte elvek nevezetesebbjei:

A képviselőtestületeknek önmaguk kezdeményezéséből revizió alá kell venniök a városi és községi rendszert azon célból, hogy az állami hatóságokkal szemben nagyobb önállósághoz jussanak. Általános, egyenlő, titkos és direkt választása a községi tanácsosoknak, polgármesternek, stb. Az állam megerősítési jogának az eltörlése. A községi tanácsülések nyilvánossága. Állásfoglalás a birodalmi törvény megállapította azon kényszerítés ellen, mely szerint alantas állásokat a községi szolgálatban katonai hivatalnokkal (Militäranwärtern) kell betölteni. A községek kisajátítási jogának kiterjesztése.

Községi jövedelmet csak az összeség érdekében lehet fölhasználni.

Vissza kell utasítani mindazon követeléseket, melyek arra törekszenek, hogy a községi jövedelemből *katonai* vagy *monarchikus ünnepek rendeztessenek és dicsőittessenek.*

Az egyház és állam szigorú elválasztására irányuló követelésének megfelelően, a község egyházi és vallásos célokra, ha erre törvény vagy szerződés nem kötelezi, községi javadalmakat nem fordíthat és oly határozatok mellőzésére kell törekednie, melyek a községeket arra szorítják, hogy közjavadalmakból egyházi vagy vallásos célokat segítsenek.

Iskolai követelései: Egységes iskola, az iskolai oktatás és a taneszközök ingyenessége, tehetséges tanulók segítése a közös költségen való továbbképzés által, iskolaorvosok alkalmazása a tanulók és az iskolai berendezések beható felügyeletére, a felsőbb leányosztályokhoz a *főzési oktatás* kötelező hozzákapcsolása, reggeli ingyenadása és ahol szükséges, déli ebéd nyújtása szükségben levő gyermekeknek anélkül,

hogy ezt a törvény értelmében vett szegénysegítésnek volna szabad minősíteni. Iskolai melegedő szobák berendezése a téli időszakban, nemkülönben iskolai fürdők fölállítása. A tanulók számának az osztályokban csökkentése, mint a sikeres oktatás előföltétele.

Az egészségügyi fejezetben jó tej olcsó beszerzését sürgeti községi tejintézmények felállításával, főleg a csecsemők számára. Gyönge és beteg gyermekek számára szünidei telepek szervezését követeli.

A szociálpolitikai irány hívei hazánkban csak a legújabb időkben igyekeztek óhajaikat többé-kevésbbé felölelő programmba összefoglalni és közzétenni. A társadalmi reformokat a mostani községi szervezet mellett és a mai társadalmi állapotokon belül is megvalósíthatóknak tartó budapesti «*I. kerületi szabad polgári párt*» az 1903. évi okt. 12-én megjelent programmjából ideírjuk a következőket: A párt a politikára való tekintet nélkül egyesíti a szabad meggyőződésű és meggyőződésüket szabadon valló polgárokat a székesfőváros közügye érdekében. Követeli a választói jog «minél szélesebb» alapon való kiterjesztését, a szavazás titkosságának tökéletes biztosítását. A kisebbségek képviselete megalkottassék, a virilizmus és cenzus törültessék el, az összeférhetetlenség a legszigorúbban valósíttassék meg. Sürgeti a progressziv adórendszer behozatalát a szegényebb néposztály minden adóterhének megkönnyítésére, a nagyobb jövedelmek és értékemelkedések megadóztatását, egyes üzemeknek városiasítását, városi takarékpénztár alakítását, az elsőrangú élelmiszerek városi vámjának eltörlését. Erőteljes társadalmi politikát kell követnünk. A nagy tőkével, gyáriparral és a közmunkákból élő hatalmas érdekcsoportokkal szemben a szegény embert, a kisipart és a munka árát meg kell védelmezni. A munkások és általában a *felnőttek* további *művelődésére* városi népkönyvtárakat kell létesíteni és a munkásotthonokban nyilvános előadásokat kell rendezni.

A népoktatás ingyenes legyen, az iskolákat egyszerűen, célszerűen és nem fényűzéssel kell építeni. A tanítok anyagi helyzetének javítása folytonos gondoskodás tárgya legyen. A legnagyobb szigorúsággal kell vigyázni az iskolakerülőkre és intézményeket kell létesíteni az elhagyott és csavargó gyermekek megmentésére. Sürgősen szabályrendeletet kell alkotni, hogy a felügyelet ezen a téren mily módon és eszközökkel gyakoroltassék. A sétaterek és mindenekfelett a gyermekjátszóhelyek szaporíttassanak. Szigorúan kell irtani az erkölcstelen irodalmat és képeket.

A magyar programmok közül a legrészletesebb és a kérdés minden lehető vonatkozására kiterjedő azon tervezetet, melyet a szükséges törvényhozási és társadalmi reformok kezdeményezése és végrehajtása céljából szervezni szándékolt «*szociális liga*» ügyében folyta-

tott tanácskozások alapján *Mandello* Gyula dr., a «*Közgazdasági Szemle*» 1905. évi februári számában tett közzé. E szociálpolitikai programm felöleli mindazon feladatokat, melyeket az új irány elvár az államtól és a városoktól a *munkásvédelem*, *a munkásbiztosítás*, *a munkásegyesülés*, *a munkások érdekképviselete* (munkáskamarák), *a munkáslakásügy*, *a munkaközvetítés*, *a munkanélküliség* esetére való *biztosítás* stb. terén. A programm fejtegetései és elvei jobbára egybevágnak a már ismertetett francia és német irányok főbb követelményeivel. A programmot a következőkben ismertetjük még:

A társadalom különböző osztályait ijesztő mélység választja el. Ez csak úgy hidalható át, ha a *műveltség* jobban terjed az alsó osztályokban. Rendszeres előadások és tanítás a műveltség különböző fokán: *university extension*, népegyetem, népkönyvtár, olvasóegyesület terjesztik a műveltséget; népképtár, népszínház (népies darabok, népies ár) a művészetet.

A középosztály lakásügyének javítása elsőrendű feladata a szociálpolitikának. Csak egyesülés útján és a városi politikának az *üzérkedés ellen* való fordulása által oldható meg. Sürgetendő a városok középpontjából kivezető olcsó és gyors közlekedés, a városok környékén olcsó, jó családi házak építése kertekkel. Különös figyelemben kell részesíteni a legműveltebb középosztálybeli elemnek, a *tisztviselőknek* és *magánhivatalnokoknak* helyzetét. A tisztviselőknek részt kell venniök a szociálpolitikai akcióban, a fogyasztási, szövetkezeti, lakásügyi, népnevelési kérdésekben, csak akkor remélhető helyzetük tényleges megjavulása. A *nők* és *gyermekek* különböző problemái külön szociálpolitikai figyelmet érdemelnek: a nők felsőbb képzése és hivatásválasztása; a női állam- és magánhivatalnokok; a gyári és otthon dolgozó munkásnők; a női kereskedelmi alkalmazottak; a női cselédek; törvényes házasságon kívül anyákká lett nők; a *törvénytelen*, az *elhagyott*, a rossz bánásmódban részesülő, *züllött gyermekek*: megmentésük, segélyezésük, támogatásuk, nevelésük, kiképzésük, önállósításuk stb.

A városi politika cím alatt megjegyzi a programm, hogy az új kor legnagyobb társadalmi bajai itt mutatkoznak, miért is a városi kormányzat nagyjelentőségű. Követeli a *hatalmas monopoliumoknak* a néptömegek érdekében fölhasználását, számos városi vállalkozásnak községi ellátását, hogy a velük járó monopolszerű haszonból a nagy tömegek érdekeit szolgáló *jóléti intézmények* legyenek alkothatók és hogy a fogyasztó közönséget olcsóbban szolgálják ki. Küzdelem a városi kormányzatban az *érdekszövetkezetek* és az *üzérkedők* uralma ellen. Szerves városrendezés, a telkek beépítésének szabályozása a lakók javára s a teleküzérkedők ellen. Az anyagi és egyéni érdekek mel-

lőzése az állam és a városok közös eljárásával szervezendő *közegészségügyben*, melynek előmozdítása magától a néptől csak akkor remélhető, ha *nevelés, oktatás* útján terjed a személyi tisztaság és a higiena tiszteletben tartása. Az *orvosi ügy* rendezése kapcsolatban a *betegsegélyző* pénztárakkal, *ingyenes gyógyszertár, közfürdő, közmosó*, a fertőtlenítés kiterjesztése, kórházi ügyek, betegápolás stb. a legfontosabb problemák. Parkok, sétahelyek, jó víz, jó csatornázás a népesség egészségének védői. Az állam és a társadalom vállvetett erőkifejtése az *iszákosság* okozta rémítő bajok, az *alkoholizmus* ellen. A munkások gazdasági helyzetének javítása, lakásügyük reformálása és vele együtt *családi életük megjavítása, szellemi képzésük, szórakoztatásukról* való gondoskodás csökkenti az alkoholizmus vészeit, de a prostituciót és a bűnösséget is.

Az erőszakos küzdelem a *kivándorlás* ellen hiábavaló; a kivándorlást okozó gazdasági és társadalmi bajokat kell gyökeresen orvosolni; magukat a kivándorlókat nem kell bántani. Fődolog az állami ellenőrzés és irányítás. Külön kivándorlási irodát kell szervezni. A *bevándorlást* meg kell nehezíteni, esetleg a bevándorlók megrostálásával, ha a pártatlan megitélés alapján a bevándorlás károsnak mutatkozik.

Sehol a világon nem élnek oly drágán, mint Magyarországon. Ezen csak a *fogyasztási szövetkezetek* segíthetnek, mely a legerősebb társadalmi, nevelő hatalom; nemcsak gazdasági, de társadalom-erkölcsi hatása is értékes. Mindeddig csak a termelő és kereskedő érdekcsoportok szavát hallottuk e téren; a nagy tömeg, a nép, a fogyasztók milliói meg sem mozdultak. A kereskedelmi politikát hassa át a szociálpolitika, de ügyelni kell, nehogy a fogyasztói érdek jelszavát illetéktelenek ki ne használják.

Az *adópolitikát* tekintve, a magyar adórendszerben a fogyasztási adók kétségtelenül túlnagyok. A progressziv jövedelmi adó előkészítendő és a megfelelő forgalmi adókkal együtt a fogyasztási és egyéb hozadéki adók csökkentésére szolgálhat. E téren a fokozatos reform fontos; a progressziv adót talán először a városokban kell keresztül vinni. Az adópolitika, különösen az úgynevezett *betterment* alakjában szolgálhat szocialpolitikai célokat. Az adópolitika az alkoholizmus ellen való küzdelemben is fontos tényező: az ártalmasabb italok súlyos megadóztatása megkönnyíti a küzdelmet. Az adópolitikát is át kell hatnia az általános szocialpolitikának, hogy védje a gyöngébb elemeket és hogy az adótörvényhozásnak valóságos szándéka tényleg érvényre jusson.

A programm így végződik:

Magyarország a gazdasági és társadalmi fejlődésnek oly fokán

áll, melyen föltétlenül a *kapitalizmusnak* kell a főszerepet játszania. Fiatal és termékeny ország, még nagyrészt rejtett kincsekkel, aránylag nem sűrű népességgel, melyre nagy politikai és gazdasági rendeltetés és jövő vár a keleten. A kapitalizmus gazdag és hatalmas országot alkothat belőle. Bizonyos, hogy a népek virágzási korszakában a liberális intézmények, az egyéni erőknek engedett szabad tér kedveznek legjobban az általános fejlődésnek, a vállalkozási kedvnek, a gazdagodásnak: a kapitalistikus korszakok jellemzői, jelei ezek. Ámde a bölcs előrelátásnak és a konzervativ politikának feladata: ne engedje, hogy a fiatal óriás, a kapitalizmus erőit más, mint hasznos és jóltevő irányban érvényesítse és vigyázzon, hogy kárt ne tegyen. Ha Magyarország erre figyel, talán megkiméli magát azoktól a keserű tapasztalatoktól, melyeket más országok, előbb menve át a fejlődés e fokán, átszenvedtek.

(Folytatása következik.) BUDAY JÓZSEF.

SZAKFELÜGYELET — TERÜLETI FELÜGYELET.

A mellékmondat nem is mindig mellékmondat. Vagy legalább az, amit mond, sokszor épen nem oly mellékes, hogy szabad volna csak úgy átsiklani rajta. Igaz, hogy némi joggal kérdhetnők, hogy ha valamely dolog nagyfontosságú, akkor mért kell egy szerény mellékmondatban meghúzódnia, de a factum mégis csak az, hogy a mellékmondatokra nagy üggyel kell lenni. Némely író ugyanis, talán ingadozván a között, vajjon a nyelv a gondolatok közlésére vagy pedig eltitkolására való-e, mintha az arany középút felé hajlana, fontos dolgot jelentősnek nem látszó helyre mellékmondatba dug el, hogy aztán a dolog közölve is legyen, de elsikkasztva, eltitkolva is. Egy vidéki lapban rövid közlemény jelent meg felekezeti középiskolákról. Maga a közlemény az írója tendentiájánál fogva csak helyi érdekű — ha ugyan iskolai, culturális ügy lehet tisztán helyi értékű — de a dolog kapcsán, szerényen meghúzódva, egy odavetett mondatocskában eldugva, van egy megjegyzés az iskolák, ez esetben a középiskolák állami felügyeletéről. Mintha az író nem is érezte volna, hogy nagy nevelésügyi kérdést érint, megelégszik azzal, hogy egy mellékmondatban helyezi el erről a kérdésről — meglehetősen kevés, még az adott körülmények közt is kevés mondanivalóját.

A középiskolák feletti felügyeletet ma tudvalevőleg a kormány által kinevezett tankerületi főigazgatók, a felekezeti iskoláknál pedig a kormánytól megbizott szakférfiak — ministeri megbizottak minőségében — gyakorolják. A kinevezés is, a megbízás is egy-egy területre,

illetőleg egyes középiskolákra terjedő hatáskört biztosít az illetőknek, vagyis egy és ugyanaz a főigazgató vagy ministeri megbizott ügyel fel az egész tanulmányi menetre, az összes tantárgyak oktatásában mutatkozó eredményre vagy eredménytelenségre, ugyanaz az ember bírál és tesz jelentést arról, rendben folyik-e és folyt-e az oktatás a görögből és a mathematikából, a magyar irodalomtörténetből és a physikából.

Ennek a rendszernek a fogyatékossága szembeszökő. Ne tessék azzal előhozakodni, hogy a főigazgató vagy a miniszteri biztos csak egy vagy mondjuk egynéhány tantárgyban szaktudós ugyan, de a többiben sem egészen laikus, hiszen középiskolát végzett vagy mi, meg aztán az élet, annak tapasztalatai nem suhantak el felette nyomtalanul, elvégül ő pædagogus s mint ilyen az intelligens emberek közt is az, aki a haladó korral leginkább kész is, leginkább kénytelen is haladni, néha bizony szaladni is. Mindezt tudjuk és mindezzel mégse vagy épen ezért ne tessék előhozakodni. Egy tudományba való elmerülés, éveken át vele komolyan, szakszerüleg való foglalkozás nem eredményezi azt, hogy más tudományhoz nem is konyítunk, de eredményezi azt, hogy ennél tovább nem jutunk, hogy épen csakhogy konyítunk hozzá, hogy — valamelyes mértéket alkalmazva — körülbelül annyit tudunk belőle, mint egy középiskolából kikerülő diák. Ez — hogy úgy mondjuk — magánhasználatra elegendő lehet, de tanulmányi felügyeletet gyakorló hivatalos személyiség számára nem elég; ennyi tudásra egy állam közoktatása felügyeletének egész rendszerét bízni — ez csak nyilvánvaló — nem lehet, nem szabad.

Azt az ellenvetést nem kell várnom, hogy ha ez a hátrány vagy mondjuk ez a fogyatékosság oly szembeszökő, mért nem látták meg eddig. Akik e kérdéssel foglalkoznak vagy akik érdekelvék benne, tudják, hogy igenis volt, aki e rendszer hiányos voltát meglátta, az egész rendszert hibáztatta s helyette ajánlott mást, egyelőre még ne monduk, jobbat-e, constatáljuk csak, hogy mást. A dolgok természetes menete, hogy ha valamely intézmény célszerűtlennek bizonyul egy tekintetben, akkor a reform ebben az egy tekintetben minden esetre jobbat igyekszik teremteni. Itt is úgy történt. Dr. Heinrich Gusztáv akadémiai főtitkár, akkoriban még előadó egyetemi tanár, maga is egy középiskola felügyelője s érettségi vizsgálat felügyeletével úgyszólván minden esztendőben megbizott pædagogus, ez a Heinrich Gusztáv meglátta e rendszer fonákságát, belátta, hogy félszeg dolog, ha pl. mathematikusra, akármily kitünő mathematikusra bizzák a latin vagy görög nyelv tanításának felügyeletét vagy megfordítva. S rámutatván a fonákságra, Heinrich megjelölte a megszüntetésének módját is. Ha eddig az volt a baj, hogy valaki abban a tantárgyban

is felügyel, tehát szakembert felülbirál, a miben ő maga nem szakember, hát ezentúl egyszerűen legyen úgy, hogy szakembert csak e szakban elösmertebb tudós ellenőrizhessen. A mai terület rendszere helyébe így akarta Heinrich a szakfelügyeleti rendszert tenni, illetőleg tétetni.

S itt kapcsolódik ebbe a — sajnos, félretett, talán egészen eltemetett — tervbe egy — mellékmondat. Az említett vidéki újság írja meg, hogy ez meg amaz a felekezeti középiskola kapott ennyi meg amannyi államsegélyt. Ráférne biz ez — mondja ez az ujság — a helybeli gimnáziumra is, a mely — teszi hozzá egy mellékmondatocskában — akkor nem volna kénytelen arra szorítkozni, hogy csak a helybeli katholikus diákokat veheti fel. Tehát a nem helybeliek és nem katholikusok mehetnek vándorútra. Nem házaló-útra ugyanabban a városban, mert annak a városnak gimnáziuma azon az egyen kívül nincs, hanem vándorútra az országban. Ugy-e épületes dolog? S ha még eláruljuk, hogy ez egy nagy intelligentiájú és gazdag városban van így s hogy tehát közel esik az a feltevés, hogy egyebütt még ígyebben is lehett, akkor elképzelni is szörnyű, hogy az a vándorút milyen keserves kálvária lehet szülőnek is, gyermeknek is. Értsük meg jól: taníttatni akaró szülőnek és tanulni vágyó gyermeknek. Megemlíthetjük még azt is, hogy egy magyar városban, egy magyar környék ipari és szellemi gócpontján fest így a dolog s tehát szinte csábítja az embert a nemzetiségi vidékekkel való összehasonlításra. Hogy így aztán elrémítő a perspectiva, abban most már — azt hiszem — a magyar kultura barátai mindnyájan egyetértünk. S most már csak várom a kérdést, hogy mit tartozik ez ide. Hát csakis ide tartozik: az iskolai felügyelet dolga ez. Mert ez az immár nyilvánvalóvá vált és az ehhez hasonló ki tudja hány lappangó eset kiáltó szó, rettenetes vád. Tudott-e erről az állapotról a magyar közoktatásügy vezetője? S tud-e ilyenről még egyebütt is? Föltesszük, föl kell tennünk, hogy nem. De vajjon tudja-e bizonyosan, hogy az országban talán csak szórványosan, de talán sűrűn nem uralkodnak-e hasonló viszonyok? Ugy-e ez eset kiderülte után ezt nem merné határozottan mondani? Pedig ugy-e kötelessége volna az ilyesmiről tudni, ha vannak? Kötelessége gondoskodni arról, hogy az ily esetek nyomban tudomására jussanak. A szakfelügyelők felügyelnének a maguk szakstudiumában mutatkozó vagy nem mutatkozó haladásra, beszámolnának sikerről vagy sikertelenségről, de erről, az ilyen kóros állapotokról nem számolnának, nem is számolhatnának be. A szakfelügyeletre való áttérés megszüntetne egy nagy fonákságot s az ennek nyomában járó nagy anomáliát, behozatalával rendben volna az egyes szakstudiumok dolga, csak épen az iskola, a nemzeti oktatás dolga nem

bizonyos, hogy rendben volna. Pedig — úgy véljük — nagy érdekünk, hogy az is rendben legyen. És rendben is lehet. A tanulmányi előmenetel érdekében égetően szükséges a szakfelügyelet létesítése. De viszont az általános helyzet áttekintése és helyes ellenőrzése céljából az is szükséges, hogy valaki az iskola és a környék belső életét és culturális szükségleteit megfigyelje és megfigyeléseit az illetékes helyre juttassa. Kell szakfelügyelet, ezt dr. Heinrich Gusztáv helyesen látta meg és köszönjük neki, hogy erre rámutatott, de — mint a felhozott eset mutatja — kell területi felügyelet is, csakhogy nem olyan, amely csak arról tesz jelentést, amit lát, látni meg csak azt látja, amit megmutatnak neki. Gondos, lelkiismeretes szakfelügyelet behozatala, de amellett a területi felügyelet megtartása, de lelkiismeretesebbé, látóbbá tétele: ez az, amit a középiskolák felügyelete terén kívánnunk lehet, követelnünk kell, mert csak ez a magyar nemzeti közoktatásnak, a magyar nemzeti kulturának igazán hathatós, eredménynyel egyedül kecsegtető tényezője.* SZABÓ KÁROLY.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Törvénytervezet a középiskola reformjáról.** A vallás- és közoktatásügyi miniszter az egységes jogosítású középiskola megvalósítására irányuló tervezetét törvényjavaslat alakjába öntve szétküldötte egy összehivandó szaktanácskozmány tagjainak előzetes tanulmányozás végett. A tervezet szövegét itt közöljük.

«*Törvényjavaslat* az egységes jogosítású középiskola tárgyában.

1. §. A gimnáziumok és reáliskolák helyébe oly középiskolák lépnek, melyekben *a)* minden tanulóra nézve egyaránt kötelező rendes tantárgyak, *b)* szabadon választható rendes tárgyak taníttatnak.

* A középiskolai felügyelet kérdésével foglalkozott *Rombauer Emil* is a Középisk. Tanáregyesületnek karácsonyi választmányi ülésén tartott felolvasásban («K. T. Közlöny 1906 jan. 7. 392. lap). Felolvasása végén két javaslatot tesz: 1. «hogy az összes tankerületek főigazgatóinak székhelye Budapest legyen s a főigazgatók a középiskolát vezető ügyosztályon belül főigazgatói tanácscsá egyesíttessenek; 2. hogy a főigazgatók mellett, kiknek hivatalos látogatása első sorban az iskola egészét s annak közös munkáját ellenőrzi, az egyes tárgyak tanításának didaktikai és methodikai fejlesztése végett kiváló szakemberek küldessenek ki, mint szaklátogatók rendszeresen az intézetekhez, kiknek feladata volna tanácsukkal és útbaigazitásukkal saját szaktárgyuk fejlesztését és haladását biztosítani.» Felolvasásában és javaslataival Rombauer e vitás kérdésben egészen azt az álláspontot foglalja el, amelyet *Heinrich Gusztáv* fejtett volt ki a Magyar Pædagogia 1901. évf. decemberi füzetében. *Szerk.*

2. §. Minden középiskolában és minden tanulóra nézve egyaránt kötelező rendes tantárgyak a következők : *a)* hit- és erkölcstan, *b)* magyar nyelv és irodalom, *c)* latin nyelv és irodalom, *d)* német nyelv és irodalom, *e)* Magyarország történelme, *f)* egyetemes történelem, *g)* földrajz, *h)* természetrajz, *i)* mennyiségtan, *k)* természettan, *l)* szabadkézi rajzolás, *m)* bölcsészeti előtan, *n)* a testi nevelés tárgyai (torna, játék). Ezen tárgyakhoz járul a nem magyar nyelvű középiskolákban az intézet tannyelve és irodalma.

3. §. A 2. §-ban felsorolt rendes tárgyakon kívül az ország minden középiskolája a felső négy osztályban az alább megnevezett, vagylagosan kötelező rendes tárgyak közül legalább kettőt tartozik tanítani, de a helyi viszonyok szerint taníthat többet is. E rendes tantárgyak : *a)* görög nyelv és irodalom, *b)* francia nyelv és irodalom, *c)* angol nyelv és irodalom, *d)* olasz nyelv és irodalom, *e)* ábrázoló geometria, *f)* kémia. Hogy e rendes tárgyak közül melyek és közülök hány taníttassék valamely középiskolában, aziránt a tankerületi kir. főigazgatók, illetve a felekezeti főhatóságok indokolt előterjesztéseire, a helyi viszonyok figyelembevételével, végérvényesen a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter határoz.

4. §. Minden tanuló a saját középiskolájában tanított, vagylagosan kötelező, rendes tantárgyak közül egyet választ.

5. §. A 3. §-ban felsorolt, vagylagosan kötelező tantárgyak nem tárgyai az érettségi vizsgálatnak.

6. §. A tanórák hetiszáma a tanulókra nézve az összes rendes tantárgyakból az első négy osztályban legfeljebb 26, a felső négy osztályban legfeljebb 28. Ezen óraszámba nincsen beleszámítva a testi nevelés, melynek heti óraszámát a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelkezése és vezetése alatt álló tanintézetekben a nevezett miniszter, az állami főfelügyelet alatt állókban a felekezeti főhatóság állapítja meg. A tornára azonban osztályonként legalább heti 2 óra fordítandó az ország minden középiskolájában. A rendkívüli tárgyak heti óraszáma egy-egy osztály tanulójára nézve négynél több nem lehet.

7. §. Nyilvános középiskolából más nyilvános középiskolába átlépni kívánó tanulók előbbi intézetöktől nyert bizonyítvánnyal tartoznak igazolni, hogy a megelőző osztályt minden rendes tantárgyból legalább is elégséges sikerrel végezték.

Ha oly tanuló, ki már egy vagy több osztályban a jelen törvény 3. §-a által megállapított rendes tárgyak valamelyikét tanulta, akár más középiskolához való átlépés esetében, akár saját intézetében, e tárgyak közül más valamelyiknek tanulására jelentkezik, az általa újonnan választott tantárgynak a megelőző osztályokra nézve

megszabott anyagából rendeleti úton megállapítandó módozatok mellett felvételi vizsgálatot tartozik tenni.

Hasonlóképen felvételi vizsgálat alá vonandók azon tanulók is, kik polgári iskolából vagy felső népiskolából középiskolába akarnak átlépni. Ezen felvételi vizsgálatot azon tanintézet tanári testülete tartja, melybe a tanuló fel akart vétetni s ugyanezen tanári testület határoz a felvétel felett is.

8. §. A középiskolákban a hittanárokon, a tornatanítókon és a rendkívüli tárgyak tanítóin kívül a tanárok száma (az igazgatót beleértve) a nyolcosztályú intézetben legalább 11, a hatosztályuban legalább 8, a négyosztályuban legalább 5.

Ha valamely középiskola a jelen törvény 3. §-ában felsorolt rendes tantárgyak közül kettőnél többet tanít, a nyolc- és hatosztályú ntézetekre nézve az előbbi bekezdésben megállapított tanári létszámhoz intézetenként annyi tanár járul, a hánnyal szaporodik a vagylagosan kötelező rendes tárgyak száma.

A rendes tanárok száma (az igazgatón kívül) bármely középiskolában nem lehet kisebb az abban fennálló osztályok számánál.

9. §. A középiskolai érettségi vizsgálat, tekintet nélkül arra, hogy az illető tanuló a jelen törvény 3. §-ában felsorolt rendes tárgyak melyikét tanulta, általában minden főiskolára jogosít.

10. §. Jelen törvény által az 1883. évi XXX. t.-c. 1., 3., 4., 12., 16. és 26. §-ai, úgyszintén ezen t.-c. 32. §-ának 1. bekezdése, továbbá az 1890. évi XXX. t.-c. összes szakaszai hatályon kívül helyeztetnek; ellenben az 1883. évi XXX. t.-cikknek itt meg nem nevezett többi rendelkezései és szakaszai érintetlenül maradnak, kivéve, hogy a gimnázium és reáliskola elnevezés helyébe mindenütt «középiskola» elnevezés lép.

11. §. Az ezen törvényben megállapított középiskolai szervezet és rendszer csak évről-évre, osztályonként (kezdve az I. osztállyal) léptethető életbe.

12. §. Jelen törvény végrehajtásával a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter bizatik meg.

*

— **Az új Érettségi Vizsgálati Utasítás.** Miután a szakkörök éveken át tartó vitáikban tárgyalták az érettségi vizsgálat 1884-ben kiadott utasításainak módosításra szoruló intézkedéseit, s miután az Orsz. Közokt. Tanács elkészítette erre vonatkozó javaslatait, amelyek hozzászólás végett a felekezeti főhatóságoknak s az egyetemek és a műegyetem tanári karainak is kiadattak, a vallás- és közoktatásügyi miniszter — az 1884-diki Utasítás hatályon kívül helyezésével — ki-

adta az új Utasítást 1905. évi 105,500. sz. rendeletével. Az új utasítás a Hiv. Közlöny f. évi január 1-én megjelent számához csatolt 31 negyedrét oldalnyi melléklet alakjában adatott ki. Addig is, míg behatóbb méltatását hozni fogjuk, az új utasítás irányzatára vonatkozólag a kisérő miniszteri rendelet magyarázatát adjuk a következőkben.

«Az új Érettségi Vizsgálati Utasítás megállapításánál *vezető elvül szolgált* az a kivánságom, hogy az érettségi vizsgálat színvonala lehetőleg emeltessék, a vizsgálat komolysága és a tudás kipuhatolásának intenzivítása az új rendszer mellett nyerjen, vagyis hogy a vizsgálóbizottság a jelölt tárgyi készültségéről és értelmi fejlettségének fokáról minden tekintetben biztos alapon nyugvó itéletet alkothasson.

Ezen célok elérhetése érdekében mindenek előtt *fel kellett szabadítanom a jelölteket a vizsgálati tárgyak sokaságában rejlő felesleges tehertől*, mely tapasztalat szerint, szellemi rugékonyságukat apasztotta és őket még a tulajdonképeni elbirálás előtt kifárasztotta.

Ehhez képest *az érettségi vizsgálat irásbeli részénél* az eddig szereplő tantárgyak, illetőleg *dolgozatok számát a gimnáziumban ötről, a reáliskolában négyről háromra szállítottam le* és az érettségi vizsgálat súlypontját annak szóbeli részére helyeztem. Remélhető, hogy ezáltal nemcsak a tanulók értelmi fokának és tudásuk mennyiségének kipuhatolása fog közvetetlenebb és biztosabb alapon történhetni, hanem az irásbelieken mind nagyobb mértékben tapasztalt visszaélések lehetőségének köre is szükebbre fog szorulni.

Ugyancsak egyszerűsítettem a szóbeli vizsgálatot is, amely legtöbbször szintén eléggé nem indokolható módon terhelte meg az ifjúságot is, a vizsgálóbizottságot is.

Arra ugyanis, hogy a jelölt általános műveltsége és értelmi fejlettségének foka kipuhatolható legyen, elegendő alapot nyújtanak nemzeti nyelvünk s irodalmunk, valamint nemzetünk története a megfelelő világtörténeti kapcsolatokkal, a matematika, a fizika, végül a gimnáziumban a klasszikus irodalmi műveltség szempontjából a latin nyelv és irodalom, a reáliskolában pedig a modern irodalmi műveltség képviselőjéül a német nyelv és irodalom.

Ez okoknál fogva vettem fel a *szóbeli érettségi vizsgálatnál csak öt tantárgyat és töröltem úgy az irásbelinél, mint a szóbelinél a gimnáziumban a görög és német nyelvet s irodalmat és a görögpótló irodalmat, a reáliskolában pedig a francia nyelvet és irodalmat.*

Ezen intézkedés, míg egyrészt a tanuló terhén könnyít és a vizsgálóbizottság működését is egyszerűsíti, másrészt azzal az előnnyel jár, hogy a *szóbeli vizsgálatra felvett tárgyak mindegyikére az eddiginél több idő fordítható, a felületes kérdezés ki van zárva és a vizsgálat alaposság dolgában nyer.*»

A különböző érettségi bizonyítványok (gimn. göröggel, gimn. görög nélkül, reáliskolai, reáliskolai latinnal) jogosítványai nem módosulnak. Ki van küszöbölve a régi utasításnak az a túlságos és oktalan szigorúságú rendelkezése, amelynél fogva csupán egy irásbelinek elégtelensége miatt is már egy évre vissza kellett vetni a tanulót. Ezentúl legalább két elégtelen irásbeli alapján lesz csak visszavethető a tanuló. Ez mindenesetre indokolt enyhítés, de azért még nem tartjuk eldöntöttnek azt a kérdést, hogy jogosult-e a visszavetés már az irásbeli vizsgálat után olyan tárgyakból, amelyekből még szóbeli vizsgálatot is tesz a tanuló, s nem az-e a helyes, hogy csak az irásbeli és szóbeli együttes elbirálása után állapíttassék meg a végső itélet?

*

— **Első vidéki népakadémiánk.** A Pécsi Polgári Casinó 1904 március havában ingyenes népkönyvtár-egyesület alapításának eszméjét vetette fel. Az alakítandó egyesület alapját az a 2841 K 68 fillér képezte volna, amelyet évekkel előbb egy Pécsett felállítandó közművelődési egyesület céljaira gyűjtöttek. Az adakozók beleegyezésével ezen alappal meg is alakult az egyesület. De már a szervezkedés alatt belátták az új egyesület alapítói, hogy csak úgy érnek célt, ha a holt betűt élő szóval megvilágítják; azaz ha nemcsak olvasmánnyal szolgálnak a művelődést kereső népnek, hanem oktató előadásokkal is művelik. Buzdítólag és irányítólag hatott a szervezőkre az Erzsébet-Népakadémia, amely a székesfővárosban eredményes működésével kijelölte hazánk népmívelése terén a helyes utat. Így egészítették ki mindjárt a szervezéskor a könyvtári intézményt az Erzsébet-Népakadémia mintájára előadási intézménnyel és ezért *rendez a «Pécsi Ingyenes Népkönyvtár-Egyesület» népakadémiai előadásokat is.* Ki kell emelnünk a szervező-bizottságnak egy nagy jelentőségű sikeres lépését. Ugyanis sikerült nékie még az új egyesület megalakítása előtt, közvetlen érintkezés útján, a szervezett munkások bizalmatlanságát, amelylyel, elég sajnálatos, a polgári társadalomnak minden, még közvetlenül az ő javukat célzó ténykedésével szemben is viselkednek, eloszlatni és őket a létesítendő intézménynek igénybevételére megnyerni. A pécsi népkönyvtár és népakadémia ezzel nemcsak szervezete alapján tekinthető igazi népmívelési intézménynek, hanem azért is, mert az ügynek megnyert munkásnép teljes bizalommal veszi tömegesen igénybe. A könyvtárt, amely hetenként három estén van nyitva, megnyitása óta minden estén 250—300 helyszínen olvasó és könyvkölcsönző keresi fel és az 1905 nov., dec. hónapokban tartott első ciklusban az előadások látogatóinak száma előadásonként átlag 250 volt. A könyvtár a muzeumok és könyvtárak tanácsának 2000 K értékű

könyvadományából, a m. kir. földmív. miniszteriumnak 100 kötetes könyvtáradományából és az egyesületnek 2000 K értékű könyvbeszerzéséből keletkezett. Jelenleg 1400 kötetben 1450 műből áll. A könyvtárt az egyesület megalapítása napján, 1905 május 1-én *Hegedüs István dr.* egyetemi tanár, a megnyitó ünnepélyre testületileg felvonult szervezett munkások előtt tartott alkalmi beszéddel nyitotta meg. A népakadémiai előadásokat a pécsi nemzeti szinházban 1905 okt. 20-án tartott *irodalmi estély* vezette be. Az estélyen *Beöthy Zsolt dr.* fejtegette a tudás, az emberszeretet, a szabadság, a türelmesség, az egyenlőség és a hazaszeretet eszméit, Schiller «Don Carlos»-a (III. felv. 5., 8., 9., 10. jel.), Lessing «Náthán»-ja (III. felv. 4—7. jel.) és Madách «Ember Tragédiájá»-nak (8. és 9. szín) méltatásával. A magyarázó előadás után színre kerültek a felsorolt drámák megfelelő részei és egy nagy allegoria fejezte be harmonikusan az estélyt. Az estély a népakadémiai előadásoknak nemcsak alkalmas bevezetője volt, hanem a telt ház biztosította az első évi előadások költségeinek fedezetét is.

A Pécsi Ingyenes Népkönyvtár-Egyesület népakadémiai előadásaival a nép komoly és rendszeres tanítását célozván, nem az egyes előadásokra, hanem az előadási sorozatokra — kurzusokra — helyezi a súlyt. A tudományok minden ágából rendezett kurzusokat, hat hetes ciklusokba foglalva, ősztől tavaszig, egyelőre hetenként két estén 8—10 óráig tartja. Elvi jelentőségű az is, hogy az előadások nem ingyenesek, hanem a hallgató minden hat hetes ciklusra 50 fillér tandíjat fizet. Az előadásokat a pécsi középiskolai tanárok és kiváló szakemberek tartják. Az 1905 nov.—dec.-i első ciklusban a budapesti Szabad-Liceum két kiküldöttje is tartott előadást.

Az egyesületnek, amelynek élén mint elnök, Pécs első nagyiparosa, Zsolnay Miklós gyáros áll, jelenleg 8 örökös-, 24 alapító- és 336 rendes tagja van. A rendes tagok évi 1 korona tagsági díjat fizetnek. A tagok nagyrészt a művelt középosztályból sorakoznak mint az egyesület pártfogói. A könyvtár és az előadások látogatása nem jár tagsági kötelezettséggel. *Pályi Sándor.*

*

— **Tanítók és tanítónők az Egyesült-Államokban.** Az Egyesült-Államok nevelésügyének utolsó hivatalos jelentése (1903-ról) közli, hogy az Egyesült-Államokban a nyilvános iskolákon működő tanerők megoszlása nem szerint ez: 117 ezer tanítóval szemben van 332 ezer tanítónő. A tanítók 26%-ot tesznek, a tanítónők 74%-ot. Ez az *átlagos* számarány azonban távolról sem fejezi ki a *tényleges* állapotot az *egyes* államokban. Vannak államok, melyekben a tanítók alig tesznek 9%-ot; ilyenek Rhode Island, Massachusets, New-Hampshire,

Connecticut; legtöbb a tanító West-Virginiában, ahol százalékszámuk 53.

A tanítónőknek ez a nagy elszaporodása különösen szembetünik, ha visszatekintünk a 25 év előtti állapotra (1880), amely szerint 123 ezer volt a tanítók száma, míg a tanítónőké 163 ezer.

Az iskolába járó fiuk 96%-a az iskoláztatás egész idejében egy általában nem kerül soha tanító vezetése alá, mert a statisztikai összeállításban a tanítók sorába felvett férfiak nagyrésze nincs a tanításban alkalmazva, hanem adminisztrativ teendőket végez.

A nőknek ez a dominálása a tanítás és nevelés terén természetessé teszi azt a kérdést, hogy milyen új, a rendestől eltérő jelenségeket szül ez a sajátszerű számarány; és ezért Alfred Cleveland, a Clark University tanára (fellow) tanulmány tárgyává tette ezt a kérdést. Cleveland tanulmánya azokra a véleményekre támaszkodik, amelyeket ő tanulóktól, tanítóktól, egyetemi hallgatóktól és a tanítás terén működő felügyelőktől gyűjtött. A gyűjtésnél gondja volt arra, hogy a nemek arányosan legyenek képviselve.

Arra a kérdésre, szükséges-e az, hogy fiuk és leányok egy ideig férfi vezetése alá kerüljenek, a feleletek majdnem egyhangúlag igenlőek voltak. Férfivezetés kell a család egyetlen gyermekének, oly gyermeknek, amelyik különben (otthon) nincs férfi vezetése alatt, az oly gyermeknek, akinél a férfias tulajdonságokat elhanyagolták, akiknek nincs önbizalmuk, akik elpuhultak, túlságosan szentimentálisak, fontoskodók, gyerekesek, akiknek érzelmi természete túlságosan kifejlett. Egy másik csoportba tartoznak és férfivezetésre szorulnak oly gyermekek, akik nem könnyen kormányozhatók szelidséggel és jósággal, akik a velük gyakorlott jóságot gyengeségnek nézik, akik akaratosak, engedetlenek, akiket otthon erőszakkal neveltek, az önfejűek, vakmerőek és javíthatatlanok. Végül férfiak vezetésére bizandók azok a gyermekek (főleg fiúk), akiket tanítónők nem tudnak megismerni és megérteni; ebben a helyzetben vannak főleg a serdülő fiúk.

A leányok közül különösen az akaratos, fecsegő, ostoba, elbizakodott, szentimentális, apróságokkal foglalkozó és szűk látókörűeknek szintén feltétlenül jót tesz, ha egy ideig tanító vezetése alá kerülnek.

A tanítónő inkább türelmes, mással érző és jószívű; a tanító határozott, igazságos, erejében megbizó és eredeti.

A tanítónő tanítványait engedelmességre bírja azáltal, hogy személyes indítóokokat használ; a tanítvány engedelmeskedik, mert szereti tanítónőjét és tisztelettel van iránta; a tanító iránti engedelmesség inkább ösztönszerű; a tanítvány aláveti magát az ösztönszerűleg érzett vezetésnek.

A tanító egyén hajlandó a másik nemhez tartozó tanítvány iránt

elfogultnak lenni. A tanítónő elnéz a fiúnak olyasmit, amit megkövetel a leánytól. De a tanítónő mégis *inkább* kedvez a fiúnak, mint a tanító a leánynak.

A tanítót inkább csodálják és tisztelik a tanítványok, a tanítónőt inkább szeretik.

A tanítónő általában nagyobb figyelmet fordít részletekre, a drillre, technikára és külsőségre, hajlandóbb munkáját gépiesen elvégezni; tanítók kiemelik a lényegest, elhanyagolnak részleteket, logikusabbak, szisztematikusabbak. A férfiúnak rendesen szélesebb a látóköre és tapasztalata, jobban tudja a tanítvány érdeklődését lekötni, több erélyt tud kifejteni és nagyobb munkaerőt és törekvést tud a tanítvány részéről kiváltani.

Cleveland tanulmányának végén, az összefoglalásban arra az eredményre jut: hogy kis gyermeknek, akár fiú, akár lány, majdnem kizárólag női vezetés alatt kell állania, de az idősebb gyermeknek legalább egy ideig férfivezetés kell. *Jellemképzés* dolgában fontos szerepe van annak a befolyásnak, amelyet a tanító egyének neme gyakorol; kevésbbé fontos a nemi különbség pusztán a *tanítás* dolgában. Férfibefolyás szükséges a tanuló helyes fejlődésére. A nők túlságos dominálása a nevelés terén, amint az Amerikában jelenleg van, határozottan az iskola kárára van. *Schmidt Márton.*

*

— **Középiskolai tudakozó-intézet.** A Monatschrift für höh. Sch. 1905. 2. sz. *Horn* ismerteti a berlini «Auskunftstelle für Lehrfächer des höheren Schulwesens» működését. Schwalbe állami iskolai múzeum létesítését javasolta s ebből lett sokkal szerényebb alakban ez az intézmény. 1899-ben jelent meg először az állami költségvetésben; feladata volt a használatos tankönyvek gyűjtése, elterjedésök számontartása és az újak ellenőrzése. Ez a közokt. ministerium belső ügye volt. Az iskoláknak is hasznot akarva tenni, 1901-ben kiadták a tankönyvek jegyzékét; 1906-ra igérik az új jegyzéket. Mivel másutt nincsen számára hely, a porosz képviselőházban helyezték el az intézetet, az elnök évről-évre adott engedélyével és gyakran úgy nézték még a tanár-képviselők is, mint a képviselőház irodáját. A porosz tankönyveken kívül most már a többi német államokét, sőt a külföldét is gyűjti Horn, azt tartva, hogy a tankönyvek a módszert és tagoltságot megismertetik. A tankönyvek azonban magokban nem adnak elég alapot ama sokféle kérdés elintézésére, a mellyel az intézethez fordúlnak kiadók, szerzők, szülők, iskolák, könyvkereskedők, tanárjelöltek, tanulók, tankerületi igazgatók, külföldi tanférfiak stb., minden elképzelhető tanügyi kerdésben, melyeknek semmi köze a tankönyvekhez

és gyüjtésükhöz. *Horn* igyekezett minden tudakozódón segíteni s így aztán a tankönyvek mellett van már egy egész pædagogiai könyvtára az intézetnek s ebben együtt vannak az egyes tárgyak módszeréről, a nevelésről és történetéről, az iskolai reformról, a törvényhozásról és iskolai igazgatásról szóló művek; tartanak újságokat és más időszaki kiadványokat. Igyekszik Horn egybegyűjteni a középiskolára vonatkozó rendeleteket és törvényeket. Még egyáltalában nem kielégítő az apparatus, jóllehet mintegy 10,000 mű van benne! Maga Horn már látja, hogy alig győzheti egy ember a munkát, pedig a helyszűke miatt még szó sincs a szemléltető eszközökről, jóllehet nagy hasznot tenne például egy minta-gyüjtemény. Érzi azt is, hogy nem maradhat meg sokáig az intézmény a középiskolára szorítva. — Rövid és igen szerény a Horn ismertetése, de nyilván látjuk belőle, hogy intézeteknek is, egyeseknek is rendkivül nagy hasznot tesz ez az intézet. Sok naiv kérdéssel is fordulnak hozzá, de hát az elkerülhetetlen. — Minden különös nehézség nélkül lehetne nálunk is teremteni hasonlóan szerény kezdettel ilyen intézményt. A tanító és tanárképzés, a nevelés-történet s benne kivált az oktatástörténet rendkívüli hasznát látná a tankönyv-gyüjteménynek, nem is szólva arról, hogy a Horneho hasonló módon látva el az ügyet, mily nagy segítségére válnék az intézmény a neveléssel foglalkozóknak, szülőknek, sőt a közoktatás teljes képét mutatván be, sok gondolatot adhatna azoknak is, akiknek az irányítás, pótlás, javítás a kötelességök. *i. s.*

IRODALOM.

Losontzi István életrajza. Irta *dr. Kiss Áron.* (Népnevelők könyvtára, 27. füzet, VII. évf. 3. szám) Budapest, 1905. Wodiáner F. és Fiai részvénytársaság kiadása. 62 l. Ára ?

A Magyar Pædagogiai Társaság kebelében mozgalom van megindulóban, melynek célja a magyar tanítás- és nevelésügy fejlődése folyamán keletkezett különböző törvényeket, szabályzatokat, szervező rendeleteket, tanterveket s ehhez hasonló egyéb munkálatokat, esetleg nevezetes és nagyhatású régi tankönyveket, szóval a magyar tanügy történetének irott vagy nyomtatott kútfőit megfelelő történeti bevezetésekkel és jegyzetekkel közzétenni vagy újra kiadni. A Társaság valóban elérkezettnek érzi az időt, hogy művelődésünk történetének e nagyfontosságú okmányai végre hozzáférhetőkké tétessenek a tudományos kutatás számára, nehogy más művelt nemzet, első sorban a németek Monumenta Pædagogica címen régen megindult effajta tudományos vállalatai nagy előrehaladottságának láttára a magyar tudo-

mányosság ez ága szégyenkezni legyen kénytelen saját hanyagsága s elmaradottsága fölött.

Kiss Áron még 1883-ban *A magyar népiskolai tanítás története* címen megjelent becses anyaggyűjtő s alapvető munkájában nagy vonásokban áttekint az óriási tudományos terület egy jó részén, melynek kiaknázása, a Monumenta Hungariæ Pædagogica feladata leend. Ha Kiss Áron e két kötetes munkáját forgatjuk, hamarosan belátjuk, hogy a Mon. Hung. Pæd. elé tűzött feladat nem illuzórius, van bizony e téren elég fontos és okos tennivaló. A magyar tanügynek nagy multja van; a nemzeti élet egyéb nyilvánulásaival együtt ez is sok viszontagságon ment keresztül s sok tanulságos törekvés, kisérlet, kudarc és siker váltogatja egymást a magyar iskola történetében.

Azok között az érdekes monumentumok között, melyekkel a magyar tanításügy története dicsekedhetik, van egy régi, majdnem másfélszázados tankönyvünk, a hires *Hármas kis tükör*, mely első megjelenése (1771) után még 85 évig tartotta fönn magát (példátlan életkor egy tankönyvre nézve a mai iskolában!) s 1854-ig forgott a népiskolai tanulók kezén. Arany János 1863-ban még emlegeti «Naiv eposzunk» c. értekezésében Losontzit és a Hármas kis tükört, sőt a hanyatló történeti érzék felköltését is e könyvnek tulajdonítja. Más iróink is, — olyanok, kik jól ismerték a XIX. század első felének magyar életét, mint Vas Gereben, Jókai Mór — fölemlítik e könyvet és hatását, de ma, holott majdnem egy századig forrása volt a magyar nép művelődésének, ma már teljesen feledésbe ment, legfellebb szépirodalmi motivummá, az elmaradottságot, ócskaságot jelző szimbolummá, szólásmóddá lett. Történeti értéke sincs kellőleg tisztázva s evvel a munkájával együtt a többi, még vallásos énekei sem biztosítottak Losontzinak ismertebb nevet a magyar irodalom történetében.*

Kiss Áron előbb említett munkája értékeli először kissé behatóbban a Hármas kis tükört; gondot visel jelentőségének kiemelésére, de persze, mint a munka természetéből következik, (amolyan «Grundriss» az) rövidesen. Iparkodik a Hármas kis tükör nagy hatásának titkát megfejteni. Egyrészt az épen akkor ébredező nemzeti szellemben találja a könyv hatásának okát, másrészt abban, hogy Losontzi igyekezett benne a gyermeki felfogáshoz alkalmazkodni s a népiskola reális tárgyait bizonyos koncentrációval, röviden, áttekinthetően adta a gyermekek kezébe.

* Ujabban Beöthy Zsoltnak két kiadást ért műve, *A magyar irodalom kis tükre* és egy franciából fordított kis munka, melynek magyar címe *A művészet kis tükre* mutatnak vissza Losontzi művének nagy hirére s használják föl címökben a Hármas kis tükör nagy népszerűségét.

Abban a munkájában azonban Kiss Áron természetesen nem foglalkozott Losontzi személyével, életével. Nem is foglalkozhatott volna, mert vajmi kevés volt az, ami Losontziról magáról, élete körülményeiről, tanulói s tanítói pályájáról, egyéb irodalmi munkásságáról ismeretes volt. Hármas kis tükrének nagy elterjedtsége mellett az ő személyes hire-neve mostohája volt saját korának és az utána következő századnak is. Kortársai alig, hogy megemlítik őt. Bod Péter, a református írókat különben buzgón és lelkiismeretesen fölkutató Bod Péter csak egy-két szót mond róla. Kortársai közül még legrokonszenvesebben s legbővebben Horányi Elek beszél a jeles tanítóról és tankönyvíróról, hiszen személyesen is ismerte őt. De halála után Wallaszky Pál (1785) és Pápay Sámuel (1808) irodalom- s művelődéstörténeti munkáikban már csak épen a nevét említik meg a XVIII. századbeli szónokokról, költőkről s nyelvészekről adott lajstrom során s egy árva betűvel sem szólnak többet róla. Leginkább azon kell azonban csodálkoznunk, hogy a szorgalmas Toldy Ferencnek, ki elég éles szemű volt minden valamirevaló nemzeti irodalmi termék értékének s írója jelentőségének fölismerésében, teljesen elkerülte a figyelmét Losontzi alakja, még a nevét sem említi, holott a magyar iskola egyéb, sokkal kisebb jelentőségű egyéniségeit s termékeit észrevette. Még bálványozott mesterének, Kazinczy Ferencnek kis geográfiája sem hívta föl Toldynak figyelmét annak minden valószinűség szerinti forrására, a Hármas kis tükörre.

Ezt a százados mulasztást, melyet a magyar művelődéstörténet Losontzi István emléke iránt elkövetett, hozza helyre az előttünk fekvő derék tanulmány, mely fáradságos kutatással és nagy utánjárással összegyűjt mindent, amit ma, több mint másfél század mulva, Losontzira vonatkozó adatot és ismeretet még meg lehetett menteni. Kiss Áron könyve azonban nemcsak tudományosságunk egy mulasztását pótolja; szerzőnk, mint egykor maga is nagykőrösi professzor, tehát Losontzi István késői utóda ugyanazon a tanári széken, egyúttal az elfeledett tanár és író emlékének is mintegy elégtételt szerez.

Szerzőnk szorgalmas kutatásai széles körre terjednek ki, miről utalásai, idézetei tőven tanuskodnak. Debrecenből, Kőrösről, Pápáról, Ceglédről, Hódmezővásárhelyről s még sok másunnan, hazánk határain túl Halléból és Utrechtből szerzett levéltári adatokból, anyakönyvekből, levelezésekből, stb. építi föl hőse életének s munkásságának képét. Bizonyító okmányainak egy részét, olyanokat, melyek némileg művelődéstörténeti és irodalomtörténeti érdekűek is, könyvének Függelékében közli; sokszor azonban kénytelen egyik vagy másik irányban tett kutatásainak negativ eredményéről is panaszkodni. Bár a nagy utánjárással és széles apparátussal valóban nincs arányban az

eredmény, melyre Losontzi életének s munkáinak ismeretében eljut szerzőnk, azért végre is csekélynek még sem mondható. A szerző előadásának mértékletességénél, stilusa tömörségénél, túlságosan szükszavú takarékosságánál fogva kevesebbnek látszik, mint a mennyi valóban.

Elbeszéli Losontzi István születését, iskoláztatását Nagykőrösön és Debrecenben, a ceglédi rektóriát, utrechti tanulmányait, a nagykőrösi professzorságot, Losontzi családi életét, utolsó napjait s halálát; közbeszővén a magyar iskola akkori állapotának rajzát, Losontzi irodalmi munkásságát részletesen ismerteti, úgy hogy nemcsak Losontzinak, hanem a Hármas kis tükörnek s e kis tüköri módszernek is egész életrajzát adja. Irodalomtörténeti szempontból is tanulságos és becses a könyv negyedik fejezete, melyben az *Éneklésben tanító mester* és az élete végén «konzolatió»-ul irott *Halotti énekek* alapján a magyar költői irodalomban való helyét is kijelöli Losontzinak.

Losontzi műveit általában roppant népszerűeknek ismerjük meg abból a könyvészetből, melyet szerzőnk nemcsak a Hármas kis tükör rengeteg kiadásaira nézve, hanem Losontzi többi munkájára nézve is lehetőleg teljesen összeállít. Különösen érdekes a Hármas kis tükörnek rendszeresen összeállított életrajza bibliographiai formában, mely XIII csoportba osztályozható 72 kiadását ismerteti e könyvnek. Ez összeállítás statisztikai adatainak törvényszerűségéből egyúttal valószínűvé lesz szerzőnk konjekturája, hogy ez ismeretes kiadásokon kívül körülbelül ugyanannyi az eddig még ismeretlen kiadás.

Szerzőnk tömörre fogott munkájának minden lapja bizonyitja, hogy kegyelet, érdeklődés és szakismeret hozták létre. Kiss Aron hálás munkát végzett, mikor egyik legérdekesebb régi pædagogiai irodalmi termékünk, a legelterjedtebb magyar tankönyv szerzőjének s munkásságának állított emléket s hozzá úgy, hogy a Magyar Tanítók Otthonának tulajdonát képező Népnevelők Könyvtárában, könnyen hozzáférhető helyen adván ki könyvét, a magyar tanítóvilág elé állította oda példának a fáradhatatlan, mintaszerű lelkes tanítónak életét. S hogy természetes olvasóközönsége, a magyar tanítóvilág ujra meg is szeresse a magyar iskola e régi hősét, arra is törekedett szerzőnk, hogy — ha tudományos utánjárással szerzett adatait mind fölhasználja is — ne legyen a könyv száraz adathalmaz, s — ha tömören és szükszavúan beszél is — ne legyen unalmas; azért népszerű, kellemesen elbeszélő előadási módot alkalmazott benne.

Itt említjük meg mellesleg, hogy egy kissé több a sajtóhiba a könyvben, mint a mennyihez a mai könyvekben szokva vagyunk.

Általában úgy látjuk, hogy Kiss Áron szóban levő könyve jelesen előkészíti a talajt arra, hogy a Magyar Pædagogiai Társasag által

kezdeményezendő Mon. Hung. Pæd.-ban a tervben levő régi tankönyv-kiadások közt Losontzi Hármas kis tükre, mint a legnevezetesebb régi magyar tankönyvek egyike, megfelelő tudományos apparátussal kiadható legyen. *Gyulai Ágost.*

*

Über die Zahlvorstellungen und den grundlegenden Rechenunterricht im Anschluss an alte und neue didaktische Experimente von W. A. *Lay.* («Die Experimentelle Pädagogik.» Herausgegeben von Lay u. Meumann. I. Bd. H. $^3/_4$.)

A számtan módszertanáról szóló elméletek teli vannak ellenmondásokkal és túlterhelik a tanulót, mert az alapszámok lélektani keletkezése és annak ismeretelméleti föltételei nem eléggé tisztázottak. A legtöbb mathematikus azon a nézeten van, hogy a számok csakis a számolás művelete által alakulnak ki és ezért számsor-készülékeket használnak az elemi tanításban. Lay szerint e módszer hibás, mert az egytől-tizig terjedő alapszámok fogalmának kialakítása helyett csupán mintegy 200 számitélet gépies betanulására kényszerít. Valamely tárgy létét konstatáló itélet szerinte a szám lényege. E létitélet az egység; a világosan elkülöníthető tárgyakra vonatkozó létitéletek synthesise a számfogalom. Csak akkor alakulnak ki világos és határozott számfogalmak, ha könnyen synthetisálható szemléleti alapot nyujtunk a kezdő tanulóknak. Ezen cél szolgálatában állnak Laynak az alapszámokat érzékítő négyzetes számképei (fekete alapon nyugvó fehér körsikok), amelyek *számlálás nélkül* az alapszámok *simultan* felfogását, tehát a szemlélet synthesisét teszik lehetővé. E számképek által mozgási és tapintó érzetek segélyével kialakulnak a gyermekben a létitéletek, azaz számok, 3 világosan elkülönített tárgyat képes a gyermek megszámlálás nélkül, egyszerre felfogni és az ily sorokból alakított négyzetek számképeinek szétrakásával feladatok megoldására is képesíthetjük a tanulót.

Lay nagyszámú kisérletet végzett oly gyermekeken, akik még azelőtt semmiféle számtani oktatásban nem részesültek. E kisérleteket részben a föltételek módosításával Schneider (Die Zahl im grundlegenden Unterricht. Berlin. 1900), dr. Walsemann (Pestalozzis Rechenmethode. Hamburg 1903), Dr. Franz von Schéele, az upsalai egyetem pædag. tanára és mások kisérletileg átvizsgálták. Ha szó is fér az ismeretelméleti kiindulóponthoz, maguk a kisérletek egybevágó eredménye szerint egész a 15-szörösig emelkedő *erő és idő megtakarítást eredményez, ha az első számtantanitásnak alapjául nem successiv sorokat, hanem simultan számképeket veszünk.* Lay szerint az elemi

számtantanítás nehéz módszerei nagy mértékben hozzájárulnak azon statistikailag igazolt körülmény előidézéséhez, hogy a két első tanévben a betegségek száma megkétszereződik.

Polgár Gyula.

*

Dr. Alfred Przygode u. *Dr. Emil Engelmann*, **Griechischer Anfangsunterricht im Anschluss an Xenophons Anabasis.** F. A. Herbig, Berlin.

Mind több panasz hangzik el a classikus oktatás csekély eredménye ellen, szembeállítva vele a reá fordított sok időt és azért a classikus oktatás védői a módszert iparkodnak megjavítani, hogy így az eredményt fokozzák. Általában véve mindenütt kárhoztatják a pusztán grammatizálásra szánt időt és azért ezt is igyekeznek kihasználni classikus szöveg olvastatásával. Ezt a célt szolgálja a címben idézett könyv, mely Xenophon Anabasisának első tíz fejezetét magyarázza, minden egyes fejezet után utasítást adva arra, hogy a grammatika mely részei fűződhetnek a tárgyaláshoz. Ilyen módon az egész alaktant és a mondattan nevezetesebb jelenségeit tárgyalja a szöveg kapcsán; a könyv végén pedig rendszeres nyelvtant ad csak a legszükségesebbeket nyujtván; az egész könyv amellett csak 134 lap.

Nálunk még nem tettek az irányban kisérletet, hogy Xenophonnal kezdték volna az V. osztályos görög olvasmányt, pedig igen üdvös dolog volna ezt is megpróbálni; mert ha a németek sajnálják a pusztán fordítási gyakorlatokkal eltöltött időt, holott 6 esztendőn át összesen heti 36 órát szánnak a görög nyelv tanítására, akkor annyival több okunk van nekünk az időt alaposan kihasználni, akik csak 4 esztendőn át összesen heti 19 órában tanítjuk a görögöt.

Már más alkalommal kifejtettem (Gyakorlati Pædagogia I. 212—216. l.), hogy ennek az az előnye is megvolna, hogy a VIII. osztályban Sophoklesre és Thukydidesre inkább kerülhetne rá a sor. Óhajtandó volna tehát, hogy nálunk is nemcsak a Homerossal kezdődő oktatásra volna vezérkönyvünk, hanem a Xenophonnal kezdődő tanításra is, melytől a görög nyelv tanításában szebb eredményt remélhetnénk. *Endrei Gerzson.*

KÜLFÖLDI LAPSZEMLE.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *O. Flügel* und *W. Rein.* (Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne. 12. Jahrgang. Heft 5., 6.)

Az 5. füzet tartalma: I. Értekezések. 1. *Marx Lobsien: Gyermek és művészet.* A szerző folytatja a 3. füzetben megkezdett tanulmányát, s ebben a részben különösen a gyermekek kedves olvasmányaival foglalkozik. Azt találja, hogy a fiúk inkább olvasnak, mint a leányok, s az olvasási düh fiúknál fejlődik. A legkedveltebb olvasmányok a mesék. Azután következik a Robinson és az indián-történetek. Ez az érdeklődés a kor növekedésével fogy, leányok az édeskés női olvasmányt kedvelik (Trotzköpfchen, Backfischhens Leid und Freud), a mit a szerző annak tulajdonít, hogy könnyebben suggerálhatók. A fiúk kedves költője Schiller, a leányoké Goethe. A hivatalosan ajánlott ifjúsági olvasmányok nem kedveltek, s az olvasókönyv egyáltalán nem kedves könyve a tanulónak; sok ezer közül csak öt szereti. Azután azt vizsgálja a szerző, hogy mily bibliai történetek kedvesek a gyermek előtt? A legkedveltebbek: 1. Jézus születése. 2. Jézus szenvedései. 3. A hegyi beszéd. 4. Józsefet testvérei eladják. 5. Péter halászata. 6. József a fogságban. 7. Ruth. — 2. *G. Pfannstiel: Vezérelvek a biologiai oktatáshoz.* A szerző folytatja megkezdett tanulmányát, s e fejezetben főleg a koncentrációról szól.

II. Közlemények. A jenai szünidei kurzus programmja. E kurzusok jó hírnévre tettek szert, s most már nagyon is kibővültek. Az eddigi előadásokhoz még psychologiai és pathologiai, feminista, theologiai és nemzetgazdasági, művészeti és nyelvkurzusok járultak. *J. Thiry* (Verneuil) folytatja az *École des Roches* ismertetését.

A 6. füzet tartalma: I. Értekezések. Marx *Lobsien: Gyermek és művészet.* A szerző befejezi értekezését. E füzet eredményei közül kiemeljük a következőket: A szinek közül a gyermekek legjobban szeretik a piros színt, a fiúk a kor növekedésével a kéket. A kék a leányoknál második helyen áll. Azután következnek a sárga és a zöld. Legkevésbé kedveltek a narancs-szín, az ibolya és az indigo. Az egyszerű formák közül a gyermekek jobban szeretik a görbe vonalú alakokat, mint az egyenes vonalú idomokat. Legszebbnek találják a kört és kerületét, legkevésbé szeretik a derékszögű háromszöget. Két kép közül, melyek egyike a vándort és a pacsirtát (Wandermann und Lerche), másika pedig a gyermek és madárfészek című történetet ábrázolta, (Kehr—Pfeiffer-féle képek) a fiúknak a gyermek és a madárfészek tetszett jobban, a leányoknak a hangulatosabb: vándor és

pacsirta. Általában a képek választásában a tanulót a tárgy vezeti. Mint kedvelt képeket csakis *színes* képeket neveztek meg. Legszebb palotának a királyi palotát jelölték meg, s legszebb szobornak I. Vilmos császár lovasszobrát találták. A legkedveltebb virág a rózsa. A legkedvesebb állatok fiúknál a kutya és a ló, a leányoknál a macska és kis kutya. A leányok inkább szeretik a madarakat, mint a fiúk. 2. *Hangok a hittanítás reformjához.* A szerkesztő rövid tételek alakjában fogalmazott hozzászólásokat közöl e tárgyhoz. E füzetben *P. Natorp* (Marburg), *F. Henck* (Berlin), *H. Lietz* (Bieberstein) szólnak hozzá a kérdéshez.

II. Közlemények. *Weimari gyülések.* Az egyik gyűlés a Verein für wissenschaftliche Pädagogik gyűlése, mely Herbart szellemében müveli a pedagógiát, a másik Ein Tag für deutsche Erziehung, melyről az ismertető (Itschner) igen elitélőleg nyilatkozik. *A német rajztanítók egyesületének közgyülése,* melyen mintegy 500-an vettek részt. *Lyon, Paul Hermann* (Fölfogás és technika), *Gobler* (A jóizlés a kulturalis haladás szolgálatában), *Weissenborn* (Az alakítás a rajztanításban) tartottak előadásokat. «Kinderkunst» címmel a közgyűléssel kapcsolatban kiállítás is volt, melyet vándoroltatni óhajtanak. *Lobsien* adatokat közöl az izomerő növekedéséről tanulóknál évközben. *Lembke* a schleswig-holsteini népies főiskola működését ismerteti. Még számos apróbb közleménye van a füzetnek. Az irodalmi rovatban sok érdekes könyvismertetés van. Többi között *Rein* ismerteti *Münch,* Geist des Lehramts című könyvét, melyben keveselve azt, amit M. a tanterv elméletről mond, így szól: «Természetesen a már meglevő munkálatokhoz — csak Herbartot, Zillert, Vogtot, Willmannt, Fricket és Kármánt nevezem meg — kellene kapcsolnia és folytatnia munkáját». A folyóiratok szemléje s a beküldött könyvek jegyzéke zárja be a füzetet. *W. Ö.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1905. dec. 16-án.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* elnöklése mellett Békefy Remig, Böngérfi János, Gyulai Ágost, Gyulay Béla, Havass Gyula, Hegedüs István, Heinrich Gusztáv, Kovács János, Nagy László, Négyesy László, Pauler Ákos, Reif Manó, Rosenberg Auguszta, Schön József, Waldapfel János, Ezeken kívül nagy számban vendégek.

I. Elnök az ülést megnyitja. Jelenti, hogy Hellebrandt Árpád akadémiai könyvtáros igéretet tett arra nézve, hogy a pædagogiai irodalom bibliografiáját évről-évre elkészíti s a Társaság folyóiratában

(VI—VII. füzetben) közzé is fogja tenni. A már régebben megjelent pædagogiai termékek jegyzékének összeállítására vonatkozólag később fog jelentést tenni. A Társaság Elnök jelentését helyeslőleg tudomásul veszi.

II. *Walter Gyula* tartotta meg előadását: «Vittorino da Feltre» cimen, a melyben a renaissance ezen kiváló tanítójának életét és működését ismertette.

Elnök a Társaság nevében köszönetet mondott előadónak érdekes és figyelemmel hallgatott értekezéseért.

Az ülés véget ért.

MONUMENTA HUNGARIÆ PÆDAGOGICA.*

(Tervrajz.)

1. A Magyar Pædagogiai Társaság «Monumenta Hungariæ Pædagogica» címen irodalmi vállalatot indít, melynek célja a hazai nevelés és oktatás fontosabb írott vagy nyomtatott történeti emlékeit összegyűjteni és a tudományos kutatás céljaira alkalmas kiadványokban hozzáférhetőkké tenni.

2. A gyűjtés kiterjed a hazai neveléstörténet egész fejlődésére a legrégibb időktől 1848-ig. Felöleli a nevelés egész körét: a népoktatást, középoktatást, főiskolai oktatást, szakoktatást felekezeti különbség nélkül, beleértve a szoros értelemben vett nevelőintézeteket is.

3. A gyűjtés tárgyai: A hazai nevelésre és oktatásra vonatkozó törvények, törvényjavaslatok, országos tárgyalások, országos érvényű királyi rendeletek, szabályzatok, statutumok; az egyházak idevágó rendelkezései, szabályzatai, intézkedései; törvényhatóságok és községek elvi tekintetben jelentős tanügyi rendelkezései. Részletesebben: a tanügy szervezésére vonatkozó emlékek, okiratok, tantervek, módszeres utasítások, rendtartási szabályzatok, leckerendek; a nevelés és oktatás időnként való állapotát feltüntető egykorú kimutatások, fontos tanügyi tanácskozások jegyzőkönyvei, reformtervezetek. Végül: magánosoknak tanügyi tekintetben nevezetes feljegyzései, emlékiratai, munkálatai, úgyszintén ma már nagyon ritka és neveléstörténeti szempontból kiválóan fontos pædagogiai művek és tankönyvek utánnyomatai.

4. A gyűjtést a Magyar Pædagogiai Társaságnak erre a célra

* E tervrajzot a Magyar Pædagogiai Társaság bizottságának mutattam be. Most azért közlöm, hogy a tervhez mások is hozzászólhassanak.

alakított s az elnököt is beleértve öt budapesti rendes tagból álló szerkesztő-bizottsága eszközli, mely felkéri a m. kir. kormányt, a hazai egyházak főhatóságait, s a törvényhatóságokat, úgyszintén a hazai nagyobb könyvtárakat és tudományos intézeteket, esetleg magánosokat, hogy a levéltáraikban meglevő és általában rendelkezésökre álló anyagot, mely a jelzett vállalatban értékesíthető volna, vegyék jegyzékbe és e jegyzékeket a fentnevezett bizottsággal közöljék. A bizottság feladata lesz a jegyzékekben megjelölt anyagot, a szükséghez képest magát a szóban levő levéltárat is valamely bizottsági tagnak a helyszinére történt kiküldése útján megvizsgálni és ennek alapján az anyag fölvétele és közzétételének sorrendje fölött dönteni. Ugyancsak a szerkesztőbizottság gondoskodik a kiadás részletes módozatairól is. A bizottság a Magyar Pædagogiai Társaság elnökségének jóváhagyásával segédtagokkal is kiegészítheti magát.

5. A vállalat egyes köteteinek terjedelme és megjelenésök időpontja esetről-esetre állapíttatik meg. A vállalatba felvett magyar nyelvű emlékek a magyar szövegen kívül latin vagy német vagy francia fordítás kiséretében teendők közzé. A vállalatba felvett latin vagy más (német, francia, szerb, román stb.) nyelvű emlékek magyar fordítás kíséretében bocsátandók közre. Minden kiadványhoz magyarázó bevezetés, a szükséges szövegjegyzetek s részletes név- és tárgymutató készítendő. A kiadványok teljesen egyenlő formátumban jelennek meg.

6. A vállalat egyes köteteinek elkészítésére a szerkesztőbizottság vagy a maga tagjainak valamelyikét, vagy a bizottságon kívül álló szakférfiút kér fel, akinek a bizottság, az előzetesen bemutatandó munkaterv helybenhagyása esetén, az illető kötetre végleges megbízást ad. Az ilyképen megbízott szerző (közrebocsátó) azután már saját felelősségére dolgozik és saját hatáskörében adja meg az imprimaturt.

7. Minden kötet főcíme: «Monumenta Hungariæ Pædagogica». Szerkesztik a Magyar Pædagogiai Társaság megbízásából A. B. C. D. E.» Ezután következik a kötet címe (pl. A magyar kegyes tanítórend iskoláinak régi tantervei) s a közrebocsátó neve (Bevezetéssel és jegyzetekkel ellátva kiadta x. y.).

8. A Magyar Pædagogiai Társaság felkéri a m. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztert, hogy a szóban levő vállalat céljaira évenkint 4000 korona államsegélyt állítson be a nevezett tárca költségvetésébe, mely összeg a bizottságnak utólagos elszámolás kötelezettségével rendelkezésére bocsáttatik. Ez összeg az írók díjazására, esetleg nyomtatási és másolási költségekre, úgyszintén a szerkesztés költségeire fordítandó.

9. A Monumenta Hungariæ Pædagogica első kötetei — tekin-

tettel az 1906. évi 100 éves fordulóra — az 1806. évi Ratio Educationist tartalmazzák a megelőző országos bizottsági tárgyalásokkal, úgyszintén a Ratióhoz fűződő, 1827. évi munkálatokkal, kellően feldolgozott alakban. FINÁCZY ERNŐ.

Hivatalos nyugtázás.

Tiszteletbeli és rendes tagok adományai: Finánczy Ernő Budapest 20 K.

Kültagok dijai:

1899-re: Vadas Gyula Magyarcsanád.

1901-re: Brunovszky Rezső Temesvár.

1902-re: Hermann Antal Budapest, Faragó Jakab Szeghalom, Kiss Rezső Nagykálló.

1903-ra: Kálnoky Domokos Magyarbánhegyes, Szerelemhegyi Tivadar Budapest, Bohdaneczky Lajos, Brenddörfer J. Budapest, Sikolya Antal Legenye.

1904-re: Molecz Béla Szentes, Mally Nándor Nagyszeben, Schuszter Alfréd Budapest, Bruck Ferenc Ujvidék (1900—1904-ig), Király Károly Miskolc (1901—1904-ig), Bató J. Lipót Budapest, Ódor Emilia és Henriette Budapest, Szigetvári Iván, Csajági Béla, Kovács Rezső, Krécsy Béla Budapest, Blickling Antal Magyar-Csanád, Csudáky Bertalan, Sztankó Béla, Snasel Ferenc, Baló József, Miklós Gergely, Trombitás Gyula, Szabó Péter, Vángel Jenő, Rohn József, Németh Sándor, Andor Tivadar, Himpfner Béla, Kozma Gyula, Ábrahám Sándor, Jánosi Béla, Tóth Rezső, Hahóthy Sándor, Bardócz Pál, Roseth Arnold, Bartos Fülöp, Neiszer Antal, Heinrich Károly, Bricht Lipót, Rombauer Emil, Theisz Gyula, Stepánkó Albert, Hoffmann Frigyes, Bánóczy József, Stern Ábrahám, Juba Adolf, Heinrich Alajos, Timár Pál Budapest, Jónás János Pozsony, Horváth József Csurgó, Daday István Dés, Varga Dezső Székely-Udvarhely, Szántó Kamill Pécs, Szántó Sámuel Debrecen, Wagner Lajos Pozsony, Szücs Lajos Zenta, Deschenszky János Szent-György, Kún János Erzsébetfalva, Mohar József Csurgó, Baranyai Gyula Szeged, Téri József Székesfehérvár, Végh Gábor Ujpest, Kapi Gyula Sopron, Csapó Antónia Pápa, Sckank Henrik Torzsa, György Lajos Losonc, Ilyefalvi Vitéz H. Losonc, Polgár Alajos Paks, Andreskó János Zombor, Kollányi Ödön Tapolca, Csallóközi Jenő Miskolc, Szemann János Szepeshely, Pál Ernő Orosháza, Félegyházi Antal Székely-Udvarhely, Székely Károly Baja, Mally Ferenc Fiume, Kacz Henrik Liptó-Szent-Miklós, Hrabussay

István Alsó-Kubin, Freund Bernát Nagy-Bitse, Máté Lajos Erzsébetváros, Boga Imre M.-Sziget, Pőcz János Székes, Nagy Lajos Nagy-Enyed, Csajági Bernát Kula, Horváth Balázs Kassa, Sassi Nagy Lajos Szeged, Keller János M.-Sziget, Wigand János Szekszárd, Posch János Liptó-Szent-Miklós, Nemessányi Adél Ujvidék, Szieber Ede Kassa, Hódossy Béla Sárospatak, Steinitzer Vilma H.-M.-Vásárhely, Krammer József Kismarton, Solymossy Endre Sz.-Udvarhely, Polgár György Miskolc, Dóczy Gedeon Debrecen, Scherer Sándor Baja, Pákay György Szolnok, Stricker Simon Baja, Cs. Papp József Kolozsvár, Lenhardt K. Modor, Végh Kálmán Kézsmárk, Fazekas Sándor Debrecen, Kocsis Lénárd Kőszeg, Kamiszky Géza Ungvár, Morán Fülöp Kassa, Juhász János Szerencs, Menich Antal Pozsony, Moudry Hugó Szekszárd, Malz József Kisbecskerek.

1905-re: Mészáros Gyula Vágujhely, Bán József Debrecen, Pecz Vilmos, Császár Elemér, Balassa József, Ravasz Árpád, Lathwesen Gyula, Heuer Ede, Kugler Sándor Budapest, Haslinger Ferenc Arad (1897—1905-ig), Somogyi Béla Budapest, Schwetz Vilmos Esztergom, Heller Bernát, Sárcsevics Betti Budapest, Nikel Béla Hull, Fazekas József, Gyulányi Adolf Budapest, Hábor Sándor Losonc, Vikol János, Koschovitz Gyula, Kovács Ferenc, Ormay Sándor, Odor Emilia, Odor Henriette, Krécsy Béla Budapest, Bründl Ödön Sopron, Hehelein Károly Szatmár, Hevesi János Szeged, Klingenberg J. Pécs, Mórocz Emilián Pannonhalma, Danilovics János Kaposvár, Kraft József Pápa (1906-ra is), Joneszku Jenő Liptó-Szent-Miklós, Karner Frigyes Kőszeg, Speidl Ernő Resicabánya, Dózsa Imre Pancsova, Takáts Gyula Sümeg, Horváth Kristóf Komárom, Imre Sándor Kolozsvár, Hetser János Zólyom, Barcsa János Debrecen, Abafi János Gyula, Kardos Ignác Német-Palánka, Fleischhakker L. Ipolyság (1906-ra is), Ihász Ferenc, Répcelak, Pokola Emil Oláhbaksa, Pallos Albert Kolozsvár, Verrasztó János Feldebrő, Bán Géza Hajdunánás, Ónody Gusztáv Erzsébetfalva, Kramer Gyula Békéscsaba, Dzsula Illés Szedliczka, Bacsányi József Igló, Ludics Száva Mohol.

(Folytatás következik.)

Budapest, 1905. dec.

Dr. Gyulay Béla,
pénztárnok.
V., váczi körút 58.

A hátralékosoknak e hó folyamán küldjük szét az intőket.

ZIRZEN JANKA EMLÉKEZETE.*

Tisztelt Nagygyűlés! Van-e fenségesebb, magasztosabb annál, midőn valaki kiemelkedve a mindennapiság korlátai közül, egy nemes célnak szenteli egész életét, lelkének minden erejét, egy oly célnak, mely nagy körre áraszt fényt, meleget, dicsőséget, mely százaknak és százaknak, nemzedékeknek, egy nemzetnek szolgál? Ha egy ilyen nagyszabású élet határánál fájdalomba borul is lelkünk, a fájdalmon keresztül is érezzük, hogy azt, akinek elköltözését siratjuk, el nem veszíthetjük, bár visszaadtuk az anyaföldnek, ami benne földi volt. Nem veszíthetjük el, mert lelkével eszméket váltott életre, mert alkotásaiban él.

Ezt éreztük, amikor egy évvel ezelőtt Zirzen Jankát temettük, a legnagyobb magyar tanítónőt, a magyar nőnevelés kimagasló alakját, s ezt érezzük ebben az órában is, amelyet az ő emlékezetének szentelünk!

S ez az emlékezés nemcsak az ő érdemeinek, hanem egy fontos nemzeti ügy főleg általa kivívott diadalának ünneplése. Zirzen élete három évtizeden át összeforrt egy nemzeti üggyel, nőnevelésünk fejlődésével. Zirzen nemcsak kitünő egyén, de hasznos munkás is volt, mert «kitünővé egy szerencsés perc alatt is válhatunk, de hasznos emberré a fáradságos évek tesznek». Zirzen Janka a nemzeti élet jelentékeny tényezőjévé lett, nemzeti munkát végzett, missziót teljesített.

Nem tudós volt ő, kinek lángelméje évszázadokat bevilágít fényével; nem feltaláló, akinek találmánya az egész emberiség-

* A Magy. Paed. Társ. 1906. évi nagygyűlésén felolvasott emlékbeszéd.

nek közös kincse. Nem véste márványba eszméit, nem költemények vagy zeneművek beszélnek lelke tartalmáról, nem ecset teszi maradandóvá alkotó erejét, nagy szellemének örökét nem könyvben hagyta reánk, s mégis élni fog az ő emléke! Zirzen hódító volt, eszmék harcosa, Isten kegyelméből való művész. Lelkeket formált, szíveket nemesített, akaratot irányzott, jellemet erősített; gondolkodni, cselekedni, lelkesülni, élni tanított. A legnagyobb magyar nevelőt tiszteljük benne. Ez az ő halhatatlansága.

A Magyar Pædagogiai Társaság megtisztelő bizalma engem, az érdemekre legcsekélyebbet jelölt ki a díszes feladatra, hogy elhunyt tiszteleti tagja, Zirzen Janka munkásságát ismertessem. Bizonyára azért, mert tudta, hogy nincs köztünk senki, aki szívesebben foglalkoznék a róla való gondolatokkal, aki jobban tisztelhetné emlékét, aki nálamnál több szeretetet és hálát érezhetne iránta. De érzelmeimet magamba zárom, a hála és szeretet kifejezése a léleknek legbensőbb ügye s nem a nyilvánosságé: nem ezeknek a visszhangja igénytelen megemlékezésem. Az ő hatalmas egyéniségének és működésének a képét néhány vonással akarom vázolni csupán. Nem törekszem alakjának művészi beállítására, nem világítom meg külső fényhatásokkal, nem színezem ki a szeretet ezerféle meleg színével; vázlatom nem tart egyébre számot, mint a hűségre.

*

Zirzent műveltségtörténeti szempontból kell méltatnunk, hogy kellő világításba helyezzük működését és kiváló egyéniségét. Az «Új Magyarország» ragyogó korszaka, a Széchenyi kora nevelte őt, mely azt hirdeti, hogy Magyarország nem volt, hanem lesz, hogy Magyarország a jövőé, hogy eddigi álmából fel fog serkenni, hogy éljen és virágozzék. Ez az idő, amikor az egész országban a tavasz éltető, pezsdítő erejével forrott a nemzeti, a szellemi élet; amikor mindenki érezte, hogy összes szellemi erőit, legjobb tehetségeit kell sorompóba vinni, hogy minden egyesnek a közért, a hazáért kell dolgozni. Széchenyi, Vörösmarty, Kölcsey, Kossuth, Eötvös szívének dobbanásától lüktető erő árad a nemzet tagjaiba. Államférfiaink és íróink hathatósabban, de mindenki egész energiájával épít a nemzet jövőjén. Még a nők legkiválóbbjai is. Zirzen Janka, aki 1840-ben 16 éves korában visszakerül az egri hírneves Tóth Terézia-féle nevelő-intézetből

Jászberénybe, szülővárosába, a kor szellemétől elragadtatva lemond az ifjú évek gondtalan életéről, felajánlja a nemzeti ügy szolgálatára legjobb képességeit s nevelő-intézetet nyit. Az iskolapadból lép a kathedrára, minden átmenet nélkül a gyermekkorból az élet komoly, felelősséggel teli, nehéz útjára. Csoda-e, ha ily körülmények között itélete korán megérlelődik, akarata határozott irányt vesz és jelleme korán megszilárdul? Közkedveltségű intézetétől három év mulva megválik, hogy Egerben a Madarassy-család leányának nevelését fejezze be, majd a jászberényi közönség unszolására két év mulva újra megnyitja intézetét, mely virágzik az 1848-iki viharos napokig.

És eljöttek a sötét napok. A lelkek nagy szomorúsága megdermesztette az életet. Szünetelt minden. Zirzen is feloszlatta intézetét s nem is nyitotta meg újra, mert határozott meggyőződésével, erős nemzeti érzületével nem tudta megegyeztetni a nemzetre erőszakolt idegen szellemet. De életének új irányt szabni nem tudott, megmaradt nevelőnek. 1849-ben jó sorsa Aradra vitte a Steinitzer-családba. Itt 16 évig, majd Jászberénybe kerülve, az Eördögh-családnál három évig nevelősködött. Innét Pestre jött s egy évig magántanítással foglalkozott.

Ez a húsz esztendő Zirzen Janka életében a szellemi tőkegyüjtés korszaka. A Steinitzer-családot kiváló műveltsége, a közügyek, irodalom, művészet, tudomány iránt való szeretete tette tekintélyessé és általánosan becsültté Aradon; a tagjait összetartó családi érzés és szeretet meleg összhangot teremtett köztük. Itt igazi otthonra talált. Az öregebbek, akik az ő kétségtelenül ritka szellemi képességeit igazi értékük szerint meg tudták becsülni, dédelgető, — az ifjabbak, kiknek második anyjuk volt, rajongó szeretettel vették körül. Erősebb volt a nevelőnő s a többi családtagok közt a szeretet kapcsa a vérségi köteléknél.

Ezek az évek érlelik meg Zirzen szellemi erőit, ezek alatt lesz *egész* emberré. Csendes, boldog, munkás évek ezek. Sokat olvas, magyar, német, francia írókat. Összefoglaló művek híján fáradságosan, de egyszersmind alaposan tanul. Elolvassa magukat a műveket és maga alkotja meg egy-egy kérdésről itéletét. Így töltögeti szelleme kincsesházát. Nemzeti irodalmunk mellett elolvassa a francia és német irodalom minden klasszikus termékét. Szakkönyveket is szívesen olvas. Ekkor ismerkedik meg a pædagogiai irókkal is. A XVIII. század második s a XIX. század

első felében élt nagy pædagogusok filozófiai és nevelési irányokat jelölték ki s eszméik műveik révén ismeretesek lettek az egész világon. A pædagogiai irodalom fénykora volt ez a korszak. Pestalozzi, Jean Paul, Rousseau, Salzmann, Diesterweg és Herbart főbb művei nagy hatással vannak lelkére. Kivált Pestalozzi elvei lelkesítik őt is mint Diesterweget, aki elragadtatással hirdeti, hogy «Pestalozzi irányelvei a pædagogiának örök törvényei». És Zirzent férfiasan assimiláló erejű szelleme az olvasmányok útján nemcsak gazdag ismeretanyag birtokába juttatja, hanem itéletekhez és tanulságokhoz is. Tudása nem dogmatikus természetű. Reflexiókon alapszik s amit tud, az egészen a sajátja.

Jellemének fejlődésére is kedvező volt ez a csendes élet. Az állandó meleg otthon megóvta őt azoktól a keserüségektől, melyek rideggé teszik a lelket. Az életnek csak a szép oldalait látta. Az ilyen nyugodt lelki élet kedvez az egyén fejlődésének. Goethe is azt mondja Hermann und Dorotheajában, hogy «emberré jobban megérik az ifjú a csendben, magányban, mint az élet vad zajában».

Ezek az évek fejleszthették ki szerintem az ő kitünő nevelői képességét is. Többféle korú és hajlamú gyermeket nevelt. Ismerte fejlődő lelküknek minden változatát, olvasott a szívekben, ismerte sokféle nevelő hatásnak az egyének szerint eltérő eredményeit. Herbart, a nagy filozófus és pædagogus is nagyon értékesnek tartja magára nézve azokat az éveket, amelyeket a Steiger-házban, a berni eredetű patricius családban mint házinevelő töltött. «Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung» című művében így méltatja a házinevelő munkáját: «Aki a pædagogusnak művészi pályájára lép, annak az a sötét kis tér, amelybe eleinte magát mintegy bezártnak tekinti, csakhamar oly világos és tágas lesz, hogy megtalálja benne az egész neveléstudományt mindazokkal a követelményekkel együtt, melyeknek eleget tenni valóban mérhetetlen feladat. Ha még oly tanult is, ki a nevelő pályájára lép, ismereteinek köre elenyészik ahhoz a tudásanyaghoz képest, amelyben válogatnia kell, hogy neveltje számára a legmegfelelőbbet emelje ki. Itt kezdődik az igazi nevelő képzése.» Salzmann is nagyrabecsüli, talán túl is becsüli a nevelő kiképzésének ezt az útját.

Ez évek alatt a nemzet éjszakáját a virradat váltja fel. Miként tavasszal a lombos fa rügyei téli álmukból felserkenve szinte

szemlátomást feslenek ki, úgy buzog fel a hosszú éveken át felgyült erőtőke felhasználásával a hirtelen elfojtott nemzeti élet. Sok mulasztás vár pótlásra. A népoktatás mezeje is hatalmasan zsendül. A népoktatási törvény 1868 dec. 5-én szentesítést nyer, az áll. népoktatási intézetek egymásután létesülnek, a törvény 38. §-a értelmében már 1869-ben két állami tanítóképzőt is nyit meg a kormány, egyet tanítónők számára, s ennek élére állítja Zirzen Jankát. Az akkori Pesti Napló csak ennyit mond erről: «A budai tanítónőképző igazgatójává kinevezte Zirzen Janka nevelőnőt.» E név teljesen ismeretlen ekkor még; nem telik bele egy-két esztendő, ismeri az egész ország.

Br. Eötvös József közoktatásügyi minister figyelmébe Bohusné Szögyény Antónia, korának egyik legműveltebb hölgye ajánlotta Zirzen Jankát, kit már Aradról ismert. Ő mutatta be a ministernek Zirzent egyik beszélgetésük után, amelyben a nőnevelés ügyében legközelebb teendő intézkedésekről folyt a szó. Hogy Bohusné fölfedezte Zirzen Jankát, hogy br. Eötvös József mélyen járó tekintete, próféta szelleme, a bölcsnek itélete és a poétaléleknek megtéveszthetetlen érzése Zirzen Jankában fölismeri azt a világoslátású, erőskezű, jószándékú embert, akire missziót bízhat, — ez megerősít a Gondviselésről való hitünkben. A Gondviselés úgy akarta, hogy nőnevelésünk hirtelen lendületet vegyen, és Zirzen Jankát állította a tanítónőképzés élére. A Gondviselés *tartozott* br. Eötvösnek azzal, hogy megérje a nőnevelésről alkotott eszméinek hódítását, diadalát és e nehéz feladatra legalkalmasabb egyént, Zirzen Jankát vezérelte útjába.

Mikor Zirzen Janka 45 éves korában elfoglalja igazgatói állását, csupa életerő, munkakedv, lelke tele van színnel, tűzzel, alkotó készséggel, agya tervvel, szíve lelkesedéssel, gazdagsággal. És ettől fogva lénye és neve eggyé lesz nemcsak a rábízott intézettel, hanem az egész intézménnyel. Kiváló egyéneknek az ereje ez, hogy énjüknek bélyegét ráütik a rájok bízott intézményekre. Úgyszólván a semmiből alkot a kornak és célnak legmegfelelőbb magyar nőnevelést. A népoktatási törvény 106 §-a, mely a tanítónőképzőkről gondoskodik, s mely az állami tanítónőképzőkre való kizárólagos vonatkozása ellenére is bizonyos irányelveket állapít meg a többi tanítónőképzők számára is, csak kereteket jelöl ki. Lelket, tartalmat Zirzen önt bele.

Itt kezdődik az ő messze kisugárzó hatása; itt érvényesül,

amiben legnagyobb: *szervező ereje*, vezető tehetsége; ez az ő mezeje. Itt szerzi meg magának az érdemeket, nevének az életet, mert kiváló egyéneknek is szükségük van kedvező alkalomra, hogy hatni tudjanak. Külföldi tapasztalatokat még nem szerezhetett. Itthon nincsenek mintái. Bár az abszolut kormány nem feledkezett meg a tanítónőképzésről sem, az egyházi tanítórendek hatáskörébe utalva ezt az ügyet, s Pesten az Angol kisasszonyok intézetében 1856. óta megvolt a tanítónőképesítés joga, még sem volt tanítónőképzőnk. «A tanítóképzés ekkor még nem volt önálló ága közoktatásunknak, alig volt egyéb, mint a népiskola magasabb fokozatának szakszerű kibővítése. Az általános műveltség emelésére nem törekedett, didaktikai tekintetben nem emelkedett a kellő szinvonalra, s fő fogyatkozása, hogy nem állott a nemzeti eszme szolgálatában. Br. Eötvösnek a tanítóképzésről alkotott eszméit az áll. tanítóképzők szervezetében és szolgálmányaiban sikerült megvalósítani, vagy legalább is megközelíteni»*; a tanítónőképzőkben Zirzen Janka által. Az ő képessége és akarata kellett hozzá. A célhozjutásért való szakadatlan küzdelem volt ez. A magas hegyek ormait nehéz ösvényeken, sokszor töretlen utakon lehet csak elérni, úgy az életben is nagy célokat csak küzdelmek árán közelíthetünk meg.

Zirzen is töretlen úton járt és eljutott a célig. Mikor 1869 december 15-én kilenc növendékkel és a kívüle még egy tanárból és egy tanítónőből álló tanártestülettel az igazgatótanács jelenlétében ünnepiesen megnyitotta intézetét, ki álmodhatta, hogy e gyenge palánta két évtized alatt mily hatalmas törzsű terebélyes fává lesz. Zirzen ültette el e fácskát, gondozta, ha látta, hogy egy-egy ága termést nem igér és haszon nélkül szívja el a törzs életerejét, ezt az ágat lenyeste, beleoltotta e fába a maga szellemét, a feladatának világos tudatával bíró, minden ízében magyar, küldetésétől ihletett szellemét.

Még alig fejleszti ki a három évfolyamú intézetet teljesen, még alig bocsájtja ki a kiképzett tanítónőknek első raját, már ujabb feladat hárul rá, a polgári iskolai tanítónőképző szervezése. 1872-ben fogadja el a minister az igazgatótanácsnak, tulajdonképen Zirzen Jankának ezen intézet szervezésére vonat-

* (S. Gy. Az elemi tanítóképzés története).

kozó javaslatait s ez évben meg is nyílik a polgári tanítónőképző. Ennek az intézetnek tanárai jeles szakképzettségű óraadó tanárok, kik azonban erejüket más intézetnek áldozzák főkép. Zirzen egyénisége tartja fenn az intézetben a tanítás egységét, ő neveli egymaga a növendékeket. Ő tanítja ebben az intézetben az összes neveléstani tárgyakat. Encyklopædikus ismeretei, nagy műveltsége, tudásának jeles qualitása és élettapasztalata termékenyítő erőt visz be tanításába. Mindent az élettel hoz vonatkozásba, megelevenedik tanításában az elmélet, nemcsak az értelmet, az egész lelket magával ragadja, kitörülhetetlen a hatása. De nemcsak tanításával hat, hanem példájával, egész énjével nevel. Nevelési irányának elve az, hogy ameddig az emberiség az ethikai értéket tartja az életjavak legbecsesebbjének, addig a nevelésnek nem lehet az a feladata, hogy ismereteket halmozzon fel a fejekben, hanem hogy meleg érzéseket ébresszen a szívekben és erőteljes erkölcsi akaratot indítson meg a lelkekben. Jól gazdálkodik a szellemi erőkkel, nem uzsoráskodik velök s nem tékozolja el. Mindenkitől megköveteli, amire képes, de nem követel többet, mint amennyire képes. Platónak nagy erkölcsi törvényét értékesíti: «Mindenki tegye meg, amire hivatott».

Kettős intézete még ki sem fejlődik teljesen, máris szárnyára veszi a hír, az innét kikerült tanítónők meghódítják Magyarország közönségét. Mind nagyobbá lesz a tódulás intézetébe. Már 1875-ben fel kell állítani emiatt Pesten még egy tanítónőképzőt. Ekkor vált meg Zirzen a budai elemi képzőtől — a polgárit magával vitte — hogy ott ujból meg kelljen küzdenie egy új intézet szervezésével.

*

Már az intézet nagy megalkotója, br. Eötvös többször kifejezte élőszóval azt az óhajtását, hogy ne csak ügyes tanítónőkké, hanem jó honleányokká s a házi foglalkozásokban is jártas nőkké nevelje növendékeit az intézet. Zirzen kezdettől fogva iparkodott ez intenciók megvalósítására s mikor a közvélemény sürgetésére Trefort minister a tanítónők ipari képzettségét emelendő, az 1877. évben kiadott új képzőintézeti tantervbe felvette a háziiparmunkák tanítását is, Zirzen intézetében ez azonnal keresztül volt vihető, mert már másfél évvel azelőtt

megnyilt az ő intézetében a két évre tervezett iparos tanfolyam. Már ez időtől fogva folytak a kisérletek annak a tapasztalatnak szempontjából is, hogy célszerű-e az ipari tanfolyamokat összekötni a tanítónőképzéssel. Még a tanfolyam életbeléptetése előtt, 1875-ben, Zirzen hazánkban és a külföldön is tett tanulmányutat. Meglátogatta a felsőmagyarországi háziiparterjesztő egyesület által ez időben Pozsonyban fenntartott ipartanítónőképzőt, a besztercebányai püspöki nőipariskolát, ugyanazon évben Bécs, München, Stuttgart és Reutlingen szakiskoláit is tanulmányozta. Tapasztalatainak eredménye az lett, hogy az összes tanítónőképzők mellett felállítottak párhuzamosan ipartanítónői tanfolyamokat is, ebben az intézetben pedig megszüntették az önálló ipari tanfolyamot. Zirzen Jankára bízta a minister a váci siketnémaintézetben a kézimunka tanítására vonatkozó javaslat elkészítését is, mert ismerte kiváló szakképzettségén kivül erős gyakorlati érzékét. Sokat köszönhet neki az ipari oktatással együttjáró rajzoktatás módszerének s a különböző népoktatási intézetek rajztanítási tervezetének a javulása s a magyar motivumoknak a rajzban és kézimunkában diszítésül való felhasználása is.

A polgári képző szervezetében egy évtized után Zirzen módosításokat lát szükségesnek. Terjedelmes emlékiratban okolja meg az átszervezés szükségét, különösen arra való tekintetből, hogy az általánosan érzett tanítóhiány megszűnvén, az intézeteknek inkább intenziv semmint külterjes fejlesztése szükséges; továbbá annak a nemzeti kulturcélnak indítékából, hogy minél műveltebb magyar nevelőnőket juttassunk azon jobbmódú családoknak, akik eddig idegen nemzetek idegen szellemét szívták be nevelőnőik révén. Ennek az emlékiratnak eredménye lett a polgári képzőnek 3 évfolyamúvá szervezése, gyakorló iskolával való kapcsolata s benne az idegen nyelveknek és zenének nagyobb mérvű tanítása, továbbá a torna tanítására és az idegen nyelvek tanítására való képesítés szervezése.

A polgári képző átszervezése megtörtént, de kevés lévén az ily képzettségű tanítónők száma, házi nevelőnő alig kerül ki közülök. Trefort minister nemes hazafiúi buzgalma nem engedi elejteni azt a tervet, hogy hazai nevelőnők neveljék a magyar nőket. Ismeri a nőnek a társadalom vezéreszméire, erkölcsi tartalmára való hatását s azt akarja, hogy ez a hatás a nemzeti életre is éltető legyen. Önálló nevelőnőképzőt óhajt felállítani

és egy nyílt levelében Zirzen Jankára ruházza eszméjének megvalósítását. Zirzen e bizalomnak meg is felelt, elkészítette a felállítandó intézet szervezeti szabályzatát, tantervét és vizsgálati szabályzatát, amely elfogadtatván, az intézet 1885 őszén fel is állíttatik és Zirzen lelkes, gondos vezetése mellett 9 évig mint különálló intézet virágzik.

Még egy iskolája volt Zirzennek. Neki mindegyik közt a legkedvesebb: a felsőbb leányiskola. Már 1881 őszén Zirzen kezdésére az addig kétosztályú polg. gyakorló iskolát internátussal kötötték össze, a felállítást elrendelő ministeri irat szerint azért, hogy «minden tekintetben alkalmat szolgáltassanak a nevelőnőkké leendő képezdei növendékeknek a nevelőnői gyakorlat biztos megszerezhetésére». Az iskola teljes kifejlesztése után, az 1883/4. tanévben, kénytelen Zirzen a közönség kívánságának engedve, javasolni, hogy még kétévi felsőbb továbbképző tanfolyam állíttassék fel a polgári iskola fölé, mert a szülők minden áron ebben az iskolában óhajtották befejeztetni gyermekeik nevelését, amelyben olyan meleg, kedves otthont teremtett nekik Zirzen Janka, Janka néni. Előkelő családok hozták el ide gyermekeiket, Bohusné Szögyény Antónia is elhozta bálványozott unokáit, hogy Janka néni nevelje fel őket, akitől a műveltségnek nemcsak külső zománcával, hanem értékes lelki tartalommal felékesítve, mint házias, művelt leányok fognak visszakerülni otthonukba. A Zirzen-intézetben — most már csak annak nevezték — még főzni is megtanultak a gyermekek. Itt létesült az első főzőiskola.

Míg tanítónőképzőjében a közpályán működő nőnek, ebben a nagy szívének szeretetével vezetett nevelőintézetben a családban élő nőnek az ideáljává törekedett képezni tanítványait. Kis tanítványai között maradt oly ifjú a lelke. Minden szava, minden cselekedete tele volt irántuk való szeretettel és gyöngédséggel.

Ez az iskola később felsőbb leányiskolává fejlődött, egyesítendő azt a hármas célt, hogy egyrészt a jobbmódú családok gyermekeinek kitünő nevelőintézetévé válhassék, másrészt, hogy a polgári tanítónőképző tanulói megszerezhessék azt a nevelői gyakorlatot, melyet az életben csak hosszas kísérletezés után szerezhetnének meg, harmadsorban, hogy a kellő iskolai gyakorlat céljaira szolgáló mintaiskolává váljék.

*

Zirzennek működése minden évében kijutott a gondból és munkából; pihenőre nem volt ideje. De voltak azért tisztán az emlékezésnek szentelt napjai is, igazi örömünnepei tisztelőinek. Igazgatói működésének 10. évfordulóján tanítványai az Eötvös-alapnál nevére tett alapítványt, kartársai az akkor megindított «Nemzeti Nőnevelés» első számát hozták el neki kedves ajándokul. Az ő elveit akarták szolgálni vele, melyeket minden alkalommal sürgetőn hirdetett: hogy aki a közpályán él, s így a tanítónő is, haladjon, képezze önmagát, mert a megállás visszaesés s a visszaesés nem élet. Ő pedig csak az életet szerette. A koronás király ez alkalomból fejezi ki iránta elismerését s ennek jelképéül elküldi neki a koronás arany érdemkeresztet.

Ilyen nap volt 20 éves igazgatói s 50 éves nevelői munkásságának emléknapja is. Ebben részt vesz az egész magyar társadalom s a tanügyi világ. Eljönnek tanítványai, kartársai, testületek és egyesületek, felsőbb hatósága, tanítványainak szülői. Az elismerésnek és szeretetnek ezer jele, a szíveknek legszebb ajándéka veszi körül, ezer áldás és jókívánat száll feléje. Ő is ünnepel belső alázattal, néma áhítattal, de a hódolat jeleit a virágokat, melyekkel elárasztják, elviszi br. Eötvös József és Trefort Ágoston sírjára. A hódolat nem *őt*, e nagyok *eszméit* illeti.

Munkásságának megvolt a sikere s nem maradt el az elismerése sem. Kulturcélú társaságaink igyekeznek őt tagjokúl megnyerni. A Magyar Pedagógiai Társaság is 1893-ban rendes tagjává, 1894 január 20-án tiszteleti tagjává választja.

Huszonhét évet töltött Zirzen szakadatlan lelkes munkában. Ekkor látta, hogy a célok, amelyeket e pályára léptekor maga elé tűzött, nagyrészt el vannak érve. Pihenést nem ismerő szelleme most nyugalomra vágyott. 1896-ban 72 éves korában a magánéletbe vonúlt és legkedvesebb tanítványa családi körében élte le élete alkonyát, utolsó 8 évét. Tanítványai emlékkönyvben búcsuznak tőle, melynek minden lapja, minden sora szeretetükről beszél. A sors megkímélte őt a lelket sorvasztó csalódásoktól s nem fordult el keserűséggel múltjától. Örömmel szemlélte, hogy az a palánta, melyet ő ültetett és fává nevelt, virúl, erősödik tovább is, bár nem az ő gondozása alatt. Azok közé a boldogok közé tartozott, kiknek hitét az élet tapasztalatai nem gyöngítik, kik reményeiknek szebb részét nem hagyják itt a földön!

*

Zirzen Janka életeseményeinek és munkásságának e rövid vázlatában alig szóltam róla magáról. Miként a vándor egy magaslatra felmentében csak egy-egy futó pillanatra áll meg és tekint szét, de a kilátás pompáját és a természet ragyogó szépségét csak a tetőn tudja élvezni, úgy én is: eddigi utamban lelkének tetteiből kicsillanó egy-egy sajátságára mutattam, de egyéniségéről, lelki nagy gazdagságáról nem beszéltem. Pedig érthető-e hatása enélkül?

Zirzen Janka típusa a magyar nagyasszonynak, akiben az ember értékes erkölcsi és értelmi tulajdonságai magas fejlettségükben, teljes harmoniában egyesülnek. Modern műveltségű, de lelkének színe nem a modern szürkeség. Lelkének kertje tele van illatos, színpompás virágokkal, nem csupán hasznos növények virulnak benne. Egész gondolat- és érzelemvilágára nézve hagyományaink régi nemes matrónája, kiben acélos akarat a nőies gyöngédséggel és bájjal egyesül. Lényének kiváló sajátsága a szerénységgel párosult önérzet, mely kitetszik viselkedéséből, egyszerű, természetes, keresetlen, tiszteletgerjesztő megjelenéséből. Életfelfogása nem a mai koré; sokkal több van benne a fenségből. Az ember lelkének tartalma változik ugyan az életkorral, tanulmányokkal és környezete, életmódja szerint, de az életfelfogása az ifjú években szerzett hatalmas benyomásokban gyökerezik és ebből táplálkozik. Zirzen Janka életfelfogása a Széchenyi koráé maradt mindvégig!

Világosan, tisztán látó értelme, gondolkodásának fegyelmezettsége, kristályos logikája volt egyik főerőssége. Ezzel nézett az életben mindent, önmagát is. Csak azt a föladatot vállalta, aminek megfelelhetett. Ezért érhetett mindig célt. Nagy gondolkozók sem látnak mindig ilyen élesen. Rousseau ott hagyja a pedagógiai gyakorlatot, mert saját szavai szerint belátja később, hogy «mindig az ellenkezőjét tette annak, amit tennie kellett volna». Pestalozzi, ki egész életében vezető szerepre vállalkozott, élete alkonyán panaszolja, hogy «hiányzott benne a vezető képesség».

Ezzel az átható világossággal nézett be Zirzen az emberek lelkébe, ezzel ítélte meg tartalmi becsüket, képességeiket. Ezért tudta művészien megválasztani minden feladat számára az alkalmas erőt, mindenkinek a legmegfelelőbb munkakört. Nem maradt rejtve előtte semmi értelmi és erkölcsi tőke s fel tudta hasz-

nálni, bele tudta illeszteni a maga szerkesztette gépezetbe az embereket, hasznossá s ezáltal saját magukra is felemelővé tudta tenni a munkájukat. Egyéniségekké nevelte az embereket azzal, hogy legkiválóbb tulajdonságaikat értékesítette.

Ezzel az éleslátással tűzte ki a célt, amelyet elérni akart s ezzel fürkészte ki annak legkönnyebb útját.

Amilyen világos volt az értelme, olyan erős az akarata. De ebben az erős, színes, határozott egyéniségben volt annyi lemondás, hogy — ha kellett — alárendelte a célnak a saját akaratát is. Ezért volt ösztönző, éltet adó az ő akarata, ezért épített mindig s nem rombolt. Ura volt önmagának, ura lehetett másoknak is.

Akaratának érvényesítésében mester volt; mindig és mindenkivel szemben diadalra juttatta anélkül, hogy keserűséget okozott volna vele, mert nem volt meg benne az erőszakosságnak a nyoma sem. Rendkívüli egyéniség volt, csodálatos, szuggesztiv erejű. Nemes lelkének tartalma kisugárzott egész környezetére. Tanítványaiban és kartársaiban az *ő* buzgósága égett, az *ő* idealizmusa, hivatásszeretete, erős nemzeti érzése lobogtatta a szíveket. Ezzel az erővel rótt nehéz kötelességeket önmagára is, másokra is, anélkül, hogy azoknak terhét érezték volna. Ezzel az erővel oltotta tanítványaiba azt a szinte fanatikus meggyőződést, hogy az életnek legszerényebb viszonyai közt is fontos missziót vannak hivatva teljesíteni.

Céljaiban és hivatásában rendületlenül hitt. Ez a hit acélozta meg akaratát s ez adott neki bátorságot akaratának érvényesítésére. Mindenki tudta, érezte — akivel csak érintkezett — hogy céljai önzéstelenek, nemesek, magasak. Mindenki látta, hogy e céloknak egy iránya van: a nőnevelés lehető magas fokra emelése, nemzetivé tétele. Ezért lett akarata törvény a környezetében, ezért lett munkája és személye felsőbbsége előtt becsült, ezért forrt össze a nemzeti nőnevelés ügye az ő nevével, ezért lett Zirzen Janka neve *fogalommá* nőnevelésünk történetében!

Ennyit ismertek idegenek és feljebbvalói is az ő lényéből. Nagyrabecsülték érte. Br. Eötvös minister látja, hogy Zirzen lelkében visszhangot keltenek az ő eszméi; látja, hogy élettapasztalatai be fogják ezeket illeszteni az élet mindennapi apró viszonyaiba; látja, hogy nevelői arravalósága ez eszmék kul-

tuszát fel fogja kelteni a szívekben, ezért bizalommal van iránta s rábízza megvalósításukat. Trefort minister is munkatársának tekinti Zirzent, ki azonnal megérti gondolatait, eszméit, ki biztos kézzel, gyorsan tudja megvalósítani terveit, amelyeket ő a nemzeti kultura érdekében üdvösöknek ítél, amelyekért lelkesül s amelyeket az életbe átültetve kíván látni. Megtiszteli bizalmával, meghallgatja véleményét, javaslatait s ha fontosabb nőnevelési intézmények szervezését határozza el — tanácsait is.

Akik Zirzenhez közelebb állottunk, ismertük szívét is. Nagy és nemes szív volt, jóságos szeretetben kifogyhatatlan. Legnagyobb öröme, örömöt szerezni, bánatot enyhíteni, könyeket letörölni. Nagyon meghatotta az igazi szenvedés, de a szinlelt, képzelt vagy túlzott érzelmek bántották. Éleslátása adta meg neki az emberismeretet, nagy szíve a fenséges emberszeretetet. Segítette a küzdőt, elhagyottat, gyarlót, szenvedőt. Felkutatta a jót mindenkiben s megbecsülte a jó tulajdonságokat, bár ritkán dícsért és sohasem hízelgett. Tettekben fejezte ki a becsülését. Bölcs volt ítéleteiben s az volt szeretetében is.

Amilyen pazar volt szíve kincseinek szétosztásában, olyan könnyen osztotta ki mindazt, amit a sors anyagiakban juttatott neki. Ez az *egy szenvedélye* volt: a jótékonyság. *Egy büszkesége* is volt: tanítványainak és kartársainak sikerei.

Lelkének harmoniája páratlan összhangot teremtett környezetében; családdá forrasztotta intézetének tagjait. Tanítványai évtizedek múlva is elragadtatással emlékeztek vissza a körében töltött időkre, s mint igazi családjuktól, úgy Zirzen családjától sem tudtak végleg elszakadni sohasem. Édes anyjuk volt tanítványainak, kicsinyeknek és nagyoknak. Minden tette bizonyította velük szemben, hogy milyen hatalmas nevelő erő a szeretet, *az erős lelkek szeretete!*

Egy éve múlt december 28-án, hogy ez a szív kihült, hogy ennek a teljes, bevégzett, szép életnek fonala megszakadt. Áldjuk a Gondviselést, hogy Zirzen Janka életét, munkáját, lelkét nekünk juttatta. Élete kincseknél becsesebb tanulság, munkája dús örökségünk, lelkének nagy vonásai ösztönző erőnk, lelkesítőnk.

Őrizzük szeretettel, kegyelettel megdicsőült emlékét. Különösen Ti, magyar tanítónők, állítsatok neki emléket szívetekben! Lelke a tietek volt! Értetek élt!

KATONÁNÉ THURÁNSZKY IRÉN.

AZ EMLÉKEZET TANÁNAK PÆDAGOGIAI VONATKOZÁSAI.

(Befejező közlemény.)

IV. Az emlékezet művelése a tanulásban.

Az emlékezet szerepének fontosságában benne rejlik az a követelmény, hogy megismerjük azokat a körülményeket, amelyek az emlékezés szellemi munkáját veszélyeztetik. E körülmények egyrészt physiologiaiak, másrészt psychikaiak; a hygienikus testi és lelki élet és ebből kifolyólag erőink ökonomikus felhasználása lesznek az eredményes szellemi munka feltételei. Ami a hygiene követelményeit illeti, kétségtelen, hogy a szellemi munka létrejöttének nélkülözhetetlen feltétele a szervezetnek és változásainak physiologiai épsége. Szorosabban a központi idegrendszer s az abban lefolyó physikai és chemiai folyamatok azok a feltételek, amelyek a psychikai munkával párhuzamosan haladva, arra lényeges és döntő hatással vannak.

Kraepelin, Über geistige Arbeit (Jena, 1901.) c. munkájában azt mondja, hogy a kívülről való tanulás a legmegerőltetőbb szellemi munkákhoz tartozik. 10 felnőtt kisérleti személye közül nem kevesebb mint hatnál már az első negyedóra után gyorsan növekvő kifáradás jelei mutatkoztak, jóllehet, igen nagy gyakorlat hatása alatt állottak. Nem csodálkozhatunk tehát azon, hogy az emlékezés physiologiai szerve, az agy, nagyfokú érzékenységet tanusít ez irányú munkájában. Függ ez első sorban azon dispositióktól, miket a gyermek szülőitől örököl, azután pedig azoktól, melyeket a gyermek a család és a környezet minőségétől szerez és függ végül a saját testi és lelki életétől. Nem tartozik ehelyütt feladatunk közé mindeme körülmények részletes tárgyalása, csak néhány kiemelkedő mozzanatra szorítkozunk.

A nagy agy legszörnyűbb ellenségei a nemi kicsapongás és az alkohol. A sexualis excessusok és különösen a tanulók között annyira elterjedt masturbatio egyik feltűnő hatása az emlékezet gyengülése. Ez végezetül oly nagyfokú lehet, hogy a teljes hülyeség állapotát éri el. A vérrel nem kielégítően táplált agysejtek nehezen dolgoznak; már vérszegény tanulók sokáig kínozzák magukat, míg agyukba vesznek valamit. A szervezet egy ideig pótolja a hiányt, azonban aránylag korán elgyengülvén, erre nem sokáig képes, s így a masturbatio áldozatai önmaguk fosztják ki emlékezetüket. Sexualis izgalmak általában agycongestiókat idéznek elő, a gyakori vértódulás hatása alatt szenved az egész idegrendszer. A figyelem energiája gyengül, már rövid ideig tartó concentratio után rohamosan növekvő fáradtság áll

be. Eképen az éles apperceptio előre ki van zárva s az ujonnan szerzett képzeteknek is gyenge a reproductio-erejük.

Ha némi figyelemmel tekintjük az alkoholikus italok ivóit és a dohány füstölőit, összehasonlítva abstinens fajrokonaikkal, igen hamar jutunk arra a meggyőződésre, hogy az alkohol tartalmú italok és a dohány ártalmasok úgy az egyénnek, mint ivadékának. A néhány pillanatnyi exaltatiót, melyet teremtenek, rohamosan követi a kifáradás, és — mint Féré, Travail et plaisir c. művében kimutatta: *az izgatószerek hatására keletkező munka végeredményében kisebb, mint a normalis körülmények között alakult.* A pillanatnyi izgalom nem egyenlíti ki a rákövetkező depressiót. Kraepelin megfigyelte, hogy az alkohol már igen kis adagokban is csökkenti a figyelmet és az emlékezetet. Az izgató hatás rövid. Minél tovább kell dolgoznunk, annál előnyösebb az izgatás nélküli munka. Féré kisérleteiből kitűnik, hogy a mérsékelt testi activitas az, amely a munkára emelő hatással van. A torna pótolja a mesterséges izgatószereket. Kérdéses, hogy azok, akik izgatószerekhez folyamodnak, éppen ezért nem gyengült szervezetűek-e már előbb is. Hasonlókép a masturbatio áldozatai is éppen azok lesznek, akik örökölt neurastheniájukban birják már az arra való hajlamot.

A szellemi munka a kielégítő anyagpótlás mellett is fölemészti a munkaerőt. Éppen azért elkerülhetetlen szervezeti szükség a nyugalom. Vészeshatású az az ostorcsapás, melyet az izgatószerek adnak a fáradt szervezetnek. «A kifáradt idegrendszernek erőltetett munkája rohamosan bomlasztja az idegrendszer alkotó elemeit és pótolhatatlan anyagveszteséget okoz.» (Salgó: A szellemi élet hygiénája). Kevesen vannak, akik ne észlelték volna, hogy a virrasztás közben kávé, thea vagy dohány izgatásának hatása alatt betanult vizsgálati anyag, csak éppen a vizsgáig marad emlékezetben.* A vizsga után beálló depressio alatt a tartós felejtés következik be. Ami megmarad, az éppen csak a beteg idegrendszer és gyengült szervezet. Walter Scott néhány legszebb munkáját folytonos kávéivás hatása alatt irta. Nemsokára rá a színpadon látva azok egyikét, igen csodálkozott barátai állításán, hogy ő irta volna azt. Saját munkáját teljesen elfelejtette.

Nevelőknek egy sajátságos tapasztalata lehet a beemléztetés munkájában: a késő délután vagy este már betanult anyagot a gyermek ismétli, a kikérdezésnél pedig még sem tudja. A folytatott gyakorlás még csökkenti az eredményt. Reggelre pedig átnézés nélkül jól elmondja. Fr. Fauth is említi idézett munkájában ilynemű megfigye-

* V. ö. Wilhelm Weygandt: Exper. Beiträge zur Psychol. des Schlafes. (Z. f. Ps. u. Phys. d. S. Bd. 39. H. 1.).

léseit. Ilyenkor a betanulás már felemésztette a meglevő erőtartalékot, de a beálló fáradság érzelme elnyomja a reproductio képességét. Nem szabad ilyenkor a kívülről való tanulást tovább erőszakolni. *Az emlékezeti kép, mint dispositio intact lehet a reproductio képessége nélkül,* mivel a reproducálásnak az agysejt molecularis változásán és az idegpálya jártasságán kívül más feltételei is vannak.[1] Már a köznapi megfigyelés is a reproductio pillanatnyi akadályára mutat példát. Valami minden erőfeszítés mellett sem jut eszünkbe, a kifejtett erő hatását az öntudat küszöbe alatt folytatja és nemsokára önkéntelenül eszünkbe jut a keresett szó. Hasonlókép a félelem, a zavar, a kifáradás érzései gátolják a reproductiót, anélkül, hogy az illető specialis emlékezetét tönkretennék.[2]

A folytonos kívülről való tanulást kerülni kell. A változatosság a munkában igen fontos. Hasonlóan jótékony hatással van megerőltetett szellemi munka után a következetesen keresztülvitt vasárnapi szünet. Utána a hatások friss erővel vétetnek föl. Igen fontos az éber figyelem és az emlékezet fejlesztésére az alvás. Kell, hogy a tanuló kialudja magát. «A szellemi pihenésnek legtökéletesebb formája az alvás, mert az alvás alatt minden öntudatos szellemi munka föl van függesztve.» («A szellemi élet hygiénája»).

Kétségtelen, hogy a *gyakorlás* fejleszti a specialis emlékezetet. Az idegpályák jártasságának növelésén és a betanulás mechanikus készségén kívül az apperceptiók tömegének növelése gyors és sokoldalú associatióját biztosítja az új képzeteknek. Amíg isolált képzetek a leggyorsabban tünnek el az emlékezetből, (pl. összefüggéstelen álmok) addig az analog tudattartalommal erős kapcsolatban lévő képzetek a legtovább maradnak meg. Ranschburg megfigyelte, hogy *a foglalkozás a megfelelő specialis emlékezetre hatalmas, conserváló hatással van,* aminek folytán az ép marad akkor is, amidőn a többi specialis emlékezet pathologikus körülmények folytán már teljesen v. csaknem teljesen elpusztult. Ranschburg, «Studien über die Merkfähigkeit der Normalen, Nervenschwachen und Geisteskranken». Monatschrift für

[1] Általában újabb megfigyelések igazolják, hogy az idő nem hat mindig gyengítőleg az emlékezetre. A Binet vezetése alatt álló párisi «Société de psychologie de l'enfant» tagjai azt tapasztalták, hogy némely tanuló 8 nappal az anyag megtanulása után többet tudott belőle, mint közvetlenül a tanulás után. (A. Binet: Sommaire des travaux en cours à la société de psychologie de l'enfant. Année psychol. 10, 116—130. 1904.)

[2] Ribot és Janet szerint az affectusok dissociáló hatással vannak a reproducálandó képzetkapcsolatokra; amennyiben akadályozzák a synthesist, a képzetkapcsolatok széthullanak alkotórészeikre.

Psychiatrie u. Neurologie. Bd. IX. H. 4.) Természetesnek tünik fel ezek után, hogy gyakorlás hiján az emlékezet képessége visszafejlődik. Már utaltunk arra, hogy a ma elterjedt könyvnyomtatás, encyclopädiák, lexikonok, stb. fölöslegessé tévén sok adat fejben tartását, egyszersmind az emlékezet faji gyengülését idézik elő.

A gyakorlás hatásának ténye szoros összefüggésben áll egy másik érdekes problemával: minő hatással van egy specialis tananyag betanulásában elért gyakorlat az általános emlékezetre. Az eddigi kutatók, közöttük Netschajeff is (id. m.) tagadták, hogy az ismétlések száma az anyag minőségétől és a betanulás módjától függetlenül javítaná az általános emlékezetet. Elméletileg nehéz is belátnunk, hogy pl. amidőn a zenész acusticai emlékezetét fejleszti, egyszersmind visualis emlékezete is fejlődnék. E kérdésnek gyakorlati fontossága is van; részben ettől függ ugyanis a formalis szellemi képzésnek értéke. Helyeselhető-e az az eljárás, amidőn pl. hosszú szövegek betanultatásától várják az egész emlékezet erősbödését? E kérdést tették ujabban *Ebert* és *Meumann* beható kisérletek tárgyává.*

Ebert és Meumann három különböző időpontban vizsgálták szótagok, optikai jelek, számok, versek és philosophiai prosa közvetlen és maradandó megtartását. Ez időpontok között a kisérleti személyekkel nagyszámú értelmetlen szótagot tanultattak be; a második és harmadik időpont eredménye ezután lényeges javulást mutat az elsőhöz képest.

A vizsgálat tárgya tehát az volt, *hogy javul-e a mechanikus tanulás által más, specialis emlékezet?*

A tényleges javulás Meumann kisérleteiben kétségbe nem vonható; kérdés azonban — amint ezt Müller és Lipmann birálatukban kiemelik, — hogy vajjon ennek a javulásnak oka pusztán a közbeeső *mechanikus tanulásban* keresendő-e. Szerzők felveszik, hogy egy emlékezeti functio gyakorlásánál rokon emlékezeti functiók együtt gya-

* E. Ebert und E. Meumann: Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses. Zugleich ein Beitrag zur Psychologie der formalen Geistesbildung: A. Untersuchung der Wirkung einseitig mechanischer Übung auf die Gesamtgedächtnissfunction. B. Über ökonomische Lernmethoden. Archiv für die gesamte Psychologie. 4, 1/2. 1—232. 1904. Részletes ismertetését és birálatát l.: Zeitschr. für Psychol. u. Physiol. der Sinnesorg. Bd. 39, H. 1. u. 2. 111-ik old. 1905, G. E. Müller-től; továbbá a Journal de Psychol. normale et pathologique-ban, deuxième année, juillet-aout 1905, 360-ik old. Dr. J. Rogues de Foursactól és végül a Zeitschr. für Pädagogische Psychol. Pathol. u. Hygiene-ben. 7. Jahrg. H. 3. 1905, Lipmanntól).

korlódnak. Annál inkább, mivel az egyes specialis emlékezetek ugyanoly mértékben tökéletesednek — szerintök — az együtt gyakorlás által, amennyire az anyag természete, a tanulás eszköze és módja alapján az egyoldaluan gyakorlott emlékezettel rokonok. Az említett birálók utalnak arra, hogy a harmadik kisérletben tapasztalt előmenetel részben a második és első kisérlet által elért gyakorlatra vezethető vissza. Másrészt a «rokon emlékezet-functiók psychophysikai együttgyakorlása» éppen nem vehető megállapított ténynek, sokkal közelebb esik a magyarázatnak az a módja, hogy a *folytatott tanulás által* tökéletesednek azok az általános psychol. functiók, amelyek minden emlékezeti munkánál közreműködnek, ilyenek a figyelem concentratio-képességének növekedése, az érzelmi állapot javulása a tanulás közben; továbbá bizonyos mnemotechnikai fogások elsajátítása, ami többé-kevésbbé minden tanulásnál szerepel. Nincs tehát még eldöntve az az elméleti kérdés, hogy vajjon a mechanikus emlékezetgyakorlás, mint olyan, fejleszti-e az általános emlékezetet. Azonban kétségtelennek látszik, hogy a *gyakorlás* maga, szorítkozzék bár az, mint jelen esetben, túlnyomólag mechanikus betanulásra, igenis fejleszti az általános emlékező-képességet, ha e tény magyarázatát nem is a Meumann által felállított «rokon-functiók együtt gyakorlásának» hypothesise szolgáltatja. Egyébként Ebert és Meumann kisérleteiben az eredmény javulása oly nagy, hogy a haladás nagyobb része mindenesetre az értelmetlen szótagok betanulásának tulajdonítható. Hogy valamely specialis emlékezetgyakorlás által az általános emlékezet javul, e tény praktikus következménye, hogy világossá válik a *formalis szellemi képzés értéke.*

A társadalmi élet egyre növekvő complicatiója, a fejlődés gazdagodása a szellemi túlterhelés veszélyével fenyegetik a tanulót. Nem a tananyag leszállítása, hanem erőnk észszerű felhasználása fog e veszélylyel szemben segíteni. Erőink legjobb felhasználása, a hatás maximumának keresése a minimalis munkával, ez a psychopædagogiai kutatásnak is elutasíthatatlan feladata. Erre nézve ismét csak az elméleti megfontolásoktól vezetett óvatos inductio, a kisérlet, fog pontos útbaigazítást adni.

Már Ebbinghaus kisérleteiből is kiderül, hogy az emlékezetnek ökonomikus munka céljából is pihenésre van szüksége. 68, közvetlenül egymásra következő ismétlésnek ugyanaz a hatása volt, mint 38 ismétlésnek, melyet szünetek választottak el egymástól. Nem mindegy az eredményre nézve, mily módon, mily részekben, milyen szünetekkel, mennyi és hogyan elosztott ismétléssel tanulunk be valamit. Általában minél távolabb állnak a tagok egymástól, annál gyöngébb az associatiós kapcsolat ereje köztük. Az ismétlések számával nem nő arányosan az

emlékezetbe vésés ereje. A túlsok ismétlés ugyanis unalmas és fárasztó, ezáltal a figyelmet lankasztja, végül pedig az egész eredményt rosszabbítja. Mint már több ízben említettük, függ a már megszerzett associatiók gazdagságától is a betanulás. A legnagyobb befolyással van a betanulásra és a megtartásra a figyelem concentratiója és az apperceptió élessége. *A figyelem folytán ugyanis actuálissá válnak a felveendő képzettel rokon dispositiók,* vagy más kifejezéssel a tudat előterébe lépnek az új képzettel vonatkozásban álló képzetek *és így a képzetek közt kapcsolat támad.* Az új képzeteknek a régiekkel való oly fajta kapcsolása, mely a figyelem folytán jön létre, az apperceptio. A figyelem ébrentartása, a concentratio képessége tehát lényeges és döntő hatással van az emlékezetre. Igaz, hogy érintkezési associatiók már az egyszerű észrevevésnél is létrejönnek, de tartalmi kapcsolat a figyelem nélkül lehetetlen. Kifejtettük már, hogy gyengetehetségű gyermekeknek a legtypikusabb tulajdonsága a figyelő-képesség hiányossága, a szórakozottság. Ennek folytán halványak apperceptióik, és hiányosak reproductióik. Sexualis excessusok által gyengített szervezetüek, örökölt v. szerzett neurastheniások, imbecill gyermekek figyelmüket nem képesek rövid időre sem öszpontosítani, és ha ez a képesség még meg van is kis mértékben, «mindennemű külső vagy belső ingerek azt tárgyától elvonják s futólag a maguk számára foglalják le.» A figyelem és az apperceptio folytán létrejövő *kapcsolatosság*-nak van tehát leginkább döntő hatása az emlékezetre. *Figyelmetlen betanulás nem ökonomikus munka,* több időt igényel és nagyobb erőkifejtést. A kapcsolatosság hiánya a felveendő képzetsorokban vagy részekben nagyobbfokú erőkifejtést igényel.

Értelmes kapcsolatban álló anyag ugyanis megkönnyíti a régi képzetekkel való értelmi kapcsolást. Mechanikus betanulás folytonos gyakorlást követel, tehát nem ökonomikus, másrészt már a betanulandó anyagnak is értelemmel bírónak kell lennie, hogy az érintkezési associatiók formai kapcsolatossága helyett, apperceptiv tartalmi kapcsolat jöjjön létre. Értelmes sorok betanulásánál az értelmetlen sorok betanulására fordított munka $^1/_{10}$-ére száilott alá. Értelmes anyag tehát e kisérletek szerint a munkaerőnek és időnek mintegy $^9/_{10}$-nyi megtakarításával jár. Különösen alsóbb osztályokban figyelembe kell vennie a tanítónak, hogy összefüggéstelen anyag (évszámok, idegenszók, helynevek, stb.) betanulása sokkal nagyobb munkaerőt emészt fel, mint az, ahol az összefüggést az anyag részei között nem magának a tanulónak kell megteremtenie. Amit megértettünk a betanulás előtt, az kevesebb gyakorlást igényel és tovább marad meg az emlékezetben.

Az emlékezetben tartást nagy mértékben befolyásolja továbbá az *ingerek érzelmi értéke.* Kedvetlenség a betanulás közben ismét a

szervezet egy legérzékenyebb folyamatát, a figyelmet csökkenti. Az associatiók létrejöttének minőségére, gyorsaságára is nagy befolyással van a hangulat. Kedvetlen tanulás tehát nagyobb munkaerőt igényel ugyanazon eredmény létesítésére.

Függ továbbá a betanulásra szolgáló erőkifejtés az ingerek számától, az emlékezet typusától és jóságától. Az emlékezet legnagyobb ereje a 15—30. évek közé esik. Számos más, kisebb jelentőségű tényező befolyását az erőkifejtés és az idő nagyságára, illetőleg tartamára nézve, alkalmunk lesz a kisérletek tárgyalása során kifejteni. Mindeme tényezők hatásának pontos ismeretére van szükségünk, hogy az emlékezetbe tartás ökonomikus módjait megállapíthassuk.

Ebbinghaus volt az első, aki az ismétlések számának a mechanikus memorizálásra való befolyását vizsgálta. Hogy a betanulás mechanikusan történjék, azt értelmetlen szótaganyag választásával igyekezett biztosítani. Három évi naponta végzett kisérlet után arra jött rá, hogy individualisan változó, maximális és minimális ismétlési szám van a megtartás biztosítására. Ezen számok közül a minimalis ismétlésnél kevesebb, vagy a maximalis ismétlésnél több ismétlés csekély befolyású. Az előbbi egyáltalán nem jár számbavehető eredménnyel, utóbbi roszszabbítja az eredményt. A minimalis és maximalis határon belül az emlékezetbe vésés ereje fokozható. Müller, Schumann, Pilzecker és mások ezt megerősítették.

Az ismétlések elosztása is nagyfontosságú. Ugyancsak Ebbinghaus és utána Jost megállapították, hogy ugyanazon számú ismétlések közül erősebbek az associatiók, ha az ismétlések nem mind egymásután, hanem csoportokban, bizonyos időközönként végeztettek. Gondoskodni kell továbbá az iskolának az egyirányú kifejlesztés kerüléséről; péld. a puszta szóemlékezet mechanikus készségének gyakoroltatása elkerülhetetlen szükség ugyan erős rationalis emlékezet létrejöttére, azonban már a folytonos gyakoroltatás szüksége is célszerűtlennek mutatja a mechanikus emlékezetnek legnagyobb mértékben való igénybevételét.

Marx Lobsien, Memorieren c. munkájában (Zeitsch. f. Päd. Ps. Path. u. Hyg. Jahrgang IV. H. 4. Berlin, 1902.) vizsgálja a betanulás különböző módszereinek ökonomikus értékét. Lobsien 3 rövid 16—18 soros gyermekverset taníttatott be különböző módon. Rhythmusuk egyenlő volt és föltehető, hogy egyenlően érdekesek a gyermekekre nézve. Utóbbi körülmény fontos a figyelem felkeltése céljából. Kisérleti személyek: harmincegy 11—12 éves tanuló. Három különböző módszer használtatott. *A* módszer szerint a költeményt a tanító hangosan felolvasta. Hallható susogás el volt tiltva. Azután a tanulóknak a költeményt emlékezetből le kellett irniok. E két actus addig ismételtetett, amig a tanulók nagyobb része az egész költeményt le tudta írni. 5-szörös

ismétlés elég volt e célra. *B* módszer szerint a kisérletező az egészet ötször egymás után elmondotta, erre következett a leirás. *C* módszer szerint a tanító minden strophát ötször elmondott s az elmondások bevégzése után következett a leirás. Ami e módszerek kritikáját illeti, helyesnek tartjuk, hogy mind a három methodus a többségben lévő acusticai typusúak emlékezetéhez fordul, azonban tulajdonkép csak *B* és *C* módszer hasonlítható egybe, az A módszer külön elbirálás alá kell, hogy essék. Mint említettük, Kemsies megkülönbözteti a continualis eljárást a discontinualistól. Az *A* módszer discontinualis és az ismétlések száma itt tulajdonkép a kétszerese a *B* és *C* módszernek. Minden leirási kisérlet ugyanis maga már egy csökevényes ismétlés. *A*, *B* és *C* módszerek összehasonlítása tehát arra a kérdésre nézve akar dönteni, vajjon értelmes és szabályosan tagolt anyag betanulásánál célszerűbb-e az egészben való betanulás (*B* módszer) vagy a részenkénti. (*C* módszer.) Formai hibák, (péld. szórendi hiba, synonymákkal való helyettesités) egyszerű beszámítás alá estek; ellenben tartalmi hibák, amelyek legnagyobb részt formai hibával együtt jártak, kétszeres hibának számíttattak. (Péld. egy verssor teljes kihagyása.) Hogy a reproductio hűsége is számításba vétethessék, újból való elmondás nélkül az első kisérlet után 18, azután 48 órával később újból le kellett írni a különböző módszerek szerint a költeményeket.

A C módszer úgy a reproductio frisseségére, mint hűségére nézve (közvetlen, illet. szünet utáni repr.) *A és B módszerhez képest jelentékenyen kedvezőtlenebbnek bizonyult.* Az *A* módszer mutatkozott legkedvezőbbnek. Előnye *B* felett 4%, *C* felett 37%; pedig az iskolákban a *C* módszer nagyon elterjedt, holott *ez az időnek és erőnek mintegy* $^1/_4$*-ét elpazarolja.* Azonkívül a *C* módszernél 31 tanuló közül 23 nem volt képes a strophakezdetre emlékezni, mig *A* és *B* szerint csak 3, illetőleg 5. *C* szerint tehát 66% nem emlékszik a strophakezdetre; ez a hiba nincs is beleszámítva a hibák sorába. A tanuló tehát a strophánkénti tanulásnál nagyobbrészt nem tudja elkezdeni a verset és ezért nem is tudja elmondani. Kisebb költeményeknél tehát e módszer úgy a lecke-kijelölésnél, mint a betanulásnál elvetendő. Kérdés azonban, hogy alakul az eredmény nagyobb, egyszerre át nem vehető emlékezeti anyag betanulása esetén?

Lobsien azután további kisérleteiben külön választotta a kb. egyenlő osztályzatú intelligens gyermekeket a tehetségtelenektől. Itt is az derült ki, hogy a kevésbé intelligens gyermekek kivétel nélkül roszszabb emlékezettel birtak. A mechanikus emlékezet tehát, mint arra több izben utaltunk, nem biztosítéka az intelligentiának, miután annak terjedelme különböző specialis irányban nagy lehet, tulajdonképi értelmesség, új, értelmi kapcsolatok létesítésének képessége nélkül. Azonban

a rationalis emlékezetnek is alapja a mechanikus és így az intelligentia szükséges kelléke az erős emlékezet. Az intelligens tanulóknál az egyes módszerek eredményei közt levő különbségek kissé elmosódnak, de a nélkül, hogy megszűnne a *C* módszer ökonomiátlansága. *A kevésbé intelligenseknél az ökonomiátlan módszer a többi módszerhez képest nagyobb relativ hibát ad.*

A betanulandó anyag kétféle lehet: *globalis*, ahol az anyag részeit az adott sorrendben, mint egészet kell reprodukálni; vagy *párokra osztott*, mint péld. ahol városok neveit lakósai számával kell associálni, vagy idegen nyelvű szavakat anyanyelvi szóval stb.

Ez anyagok mindenikében a betanulás módszere kétféle lehet: vagy egészben való ismétlések, vagy a részek ismétlései útján történhet a betanulás. Ez megfelel a Lobsien *B*, illetőleg *C* módszerének. *Lobsien szerint tehát globalis anyag esetén az egészben való ismétlés ökonomikus.* Lobsien azonban még nem különbözteti meg a *jártas anyagot a járatlantól*, oly szempont, melyből Pentschew és Ephroussi végzék kisérleteiket és amely, mint látni fogjuk, szintén befolyásolja a tanulás módszerének ökonomiáját. Szét kell választanunk azonkívül az idő ökonomiai és erőökonomiai szempontot. Minden munkavégzésnél ugyanis meg kell különböztetnünk a munka tartamát és az elvégzésére szükséges energiát. Kérdéses, vajjon a legkevesebb időt igénylő módszerek egyszersmind a legkisebb energia fogyasztásával járnak-e? A legtöbb szerző az időökonomiai szerep vizsgálatára szorítkozik. Nem rendelkezünk ugyanis még csak megközelítőleg pontos módszerekkel sem, amelyek szellemi munka közben kétségtelenül fogyasztott energia, mérését megengednék. A Griessbach-féle fáradságmérésekről bebizonyosodott, hogy hasznavehetetlenek*; az æsthesiometrikus mérésekről általában kiderült, hogy sokkal complicáltabb folyamat az, amit mérni vélnek vele, mint az egyszerű elfáradás. Az aesthesiometrikus mérések szerint ugyanis két pont távolságát a bőrfelületen egy bizonyos minimalis határig még megérezzük, azon alul a két pontot egynek érezzük. E minimalis határ változása a testfelület különböző pontjain a fáradság mérésére engedne közvetett módot. Binet azonban kimutatta, hogy a két pont egynek tartása nagy mértékben függ a suggestibilitástól és az egyéni charaktertől, amely szerint egyesek magyarázni óhajtják benyomásaikat, mások teljesen és közvetlenül adják azokat vissza. («Les interprétateurs et les simplistes.» Továbbá ugyane szerzőtől: De la sensation à l'intelligence. Rev. phil. *56*, (11 és 12.) 1903.)

Lottie Steffens vizsgálatai egészben véve megegyeznek a Lobsien-

* Th. L. *Bolton:* Über die Beziehungen zwischen Ermüdung, Raumsinn der Haut und Muskelleistung. Kraepelins Psychol. Arbeiten. *4.* (2), 1902.

félékkel, miért is részletes tárgyalásuk elmaradhat. A betanulás anyagául globalis materiát használt. Itt is az derült ki, hogy halmozott ismétlés, azaz részenkénti ismétlés esetén az egészben való ismétlésre fordított tanulási munkával egyenlő munkavégzéssel az egyik résztől a másikhoz vezető associatiók általában gyöngék voltak. Ezért a részenként való tanulás kevésbé ökonomikusnak mutatkozott, mint az egészben való. Lobsiennél és Steffensnél azonban nincs még meg a különbség jártas és járatlan anyag között, bár Steffens a kisérleteiben értelmetlen anyagot is használt.

Pentschew («Untersuchungen zur Ökonomie und Technik des Lernens») szintén globalis anyagot használ. Megfigyelése szerint a gyermekeknek értelmetlen, péld. idegen nyelvű szók betanulása nagy nehézséget okoz, mert *articulatoricus gyakorlatuk hiányzik*. Nincs meg a kellő folyékonyság a kiejtésben. Az ily anyagot járatlan anyagnak fogjuk nevezni, az értelmes anyanyelvi szók jártasságával szemben. Járatlan anyagnál a megtanulásra szánt munka bizonyos részét előbb az anyag jártassá tételére kell fordítani. Könnyen belátható, hogy ez a részenként való ismétlés segítségével hamarább történik, ezért *járatlan anyagnál az egészben való tanulás nagyobb erőfeszítést kiván, mint a halmozott ismétlésekkel való.*

Megerősítik ezt P. Ephroussi kisérletei. («Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis.» Zeitschr. f. Psychol. u. Physiol. der Sinnesorg. Bd. 37. H. 1., 2., 3., 4. 1905.)

Kisérleteiben párokra osztott anyagot használ. Az egészben való betanulásra szánt anyagot *G*-soroknak, a részenként betanulandó anyagot *H*-soroknak nevezi. A *H*-sorok oly csoportokból állottak, melyek mindegyikét egy szópár rendszerint ötszöri ismétlése alkotta, míg a *G*-sorokban a különböző szópárok összesége alkotott egy csoportot, mely rendszerint ötször ismétlődött. A kétféle sorokban tehát az ismétlések száma egyenlő volt.

A nagyszámú kisérletek a göttingai egyetem psychologiai intézetében végeztettek Müller tanár vezetése alatt, aki egyébként Lottie Steffens kisérleteit is vezette. Megjegyezhetjük itt még, hogy Steffens kisérleteinek hét személye közül csak kettő használta azelőtt rendszeresen az ökonomikus módszert. Az iskolának magának volna tehát feladata a tanulónak megadni a tanulás célszerű módszereit.

A betanulás kymographról és füzetből való olvasás útján történt. Az anyagot értelmetlen szópárok, orosz-német és szó s számból álló párok alkották, melyeket mechanikusan vagy segédassociatiókkal tanultak be. Az eredmény a következő:

1. Járatlan anyag (péld. idegen nyelvi és anyanyelvi szópárok) betanulásánál a halmozott ismétlésekkel való tanulás sokkal ökonomi-

kusabb, mint az egészben való tanulás. (Feltéve, hogy a közvetlen egymásra következő azonos tagok nem oly nagy számban ismétlődtek, hogy a figyelem önkéntelen alászállott volna.)

2. Jártas anyag (példa. anyanyelvi szó és számból álló párok) betanulásánál az egészben való tanulás vezet jobb eredményekhez. A tananyagban való nagyobb járatossággal nagyobb fokú associálhatóság van egybekötve. Az associatiók létesítése a tulajdonképeni emlékezetbe vésés, ezt megelőzi az adott anyag jártassátétele, amire az ismétlések egy része leköttetik. A kisérletekben a felmutatott szó párját kellett reprodukálni. Értelmetlen szópárok részenként való betanulásánál a reproductio gyorsasága is nagyobb volt, mint ugyanezen anyag egészben való betanulásánál; a *H*-soroknál képződő associatiók tehát erősebbek.

3. A segédassociatióktól támogatott tanulásnál kevesebb a hiba, mint a mechanikusnál. E módszernél a helyesség vagy helytelenség tudata is rendszerint tökéletesebb volt, a segédassociatiók ugyanis a subj. biztosság támpontjául szolgáltak. Járatlan anyag esetén a *H*-eljárás előnyét az magyarázza, hogy itt az egymásra következő ismétlések erősítik egymást a folyékonnyá tételben, holott a *G*-eljárásnál a keletkezett benyomást háttérbe szorítják az újak. E kisérletek nagyobbrészt egyetemi hallgatókkal végeztettek, az articulatio gyakorlat hiánya tehát itt is befolyásolja az eredményt. Ha a párokat tér és időbeli nagyobb intervallum választotta el egymástól, a *H*-eljárás elvesztette előnyét.

Különböznek azok az associatiók, amelyek a szópár első tagjától a másodikhoz vezetnek, azoktól, amelyek a másodiktól az elsőhöz vezetnek. Az előbbiek *intencionalis associatióknak*, az utóbbiak *complentarius associatióknak* neveztetnek. Az eddigi eredmények arra az esetre állnak, amidőn az intencionalis associatiókat vizsgálták, azaz a pár adott első tagjára a másodikat kellett reprodukálni.

4. Complementarius associatiók vizsgálatában a halmozott ismétléseknél a közvetlen egymásra következő párok második és első tagja között előre futó complementarius associatio képződvén, a jártas anyagban is a részenként való betanulás bizonyult ökonomikusnak. Intencionalis associatiók mellett egyszersmind gyöngébb, hátrafutó complementarius associatiok is képződnek; ezek teszik lehetővé intencionalis betanulás esetén a complementarius reproductiót.*

* A betanulás ökonomiájának kérdésére nézve az itt felsoroltakon kívül l. még Meumann: Über Ökonomie und Technik des Lernens. Leipzig 1903. Továbbá: E. Freydank: Wie verbessern wir unser Gedächtnis. Berlin, 1903. Legújabban E. Ebert és E. Meumann végezték idevágó kisérleteiket; Über einige Grundfragen der Psychologie, stb. című értekezés *B* része: Über ökonomische Lernmethoden. Archiv für die gesamte Psychol. *4*, 1/2,

V. Az emlékezet művelése a tanításban.

Az eddigiekből önként következik az emlékezet művelésének módja a tanításban.

Gazdag tartalmú és hű emlékezet főfeltétele a figyelem. A figyelemnek Ribot szerint két főalakja van: a külső ingerek által kiváltott *önkéntelen figyelem* és a saját akaratunkból támadt *szándékos figyelem*. Felkeltése nem csupán az inger erősségétől és változatosságától függ, hanem első sorban attól, hogy talál-e tudatunk tartalmában *analog* elemet. A figyelem felkeltése céljából tehát tudnia kell a tanítónak, mi iránt érdeklődik a tanuló és mit tud már, hogy ahhoz kapcsolhassa az új képzeteket. Az apperceptio éppen a figyelem által történő beleillesztése az új képzetnek az analog képzetek sorába. Végeredményben tehát e figyelem erős associatiókat, sokoldalú kapcsolatosságot teremt és *ez a kapcsolatosság az emlékezés biztositéka*. Minél erősebb és sokoldalúbb a kapcsolat az új és a régi képzetek között, annál biztosabb az emlékezés. A szándékos vagy az önkéntelen figyelés által hozzuk a tanulók érzékeit oly állapotba, amely az elsajátítandó anyag helyes apperceptiójához szükséges, ami által a helyes reproductiót tesszük lehetővé. Említettük, hogy Binet, aki első izben vizsgálja direct a tanulók intelligentiáját, a figyelem alkalmazkodásának gyorsaságában találja az intelligentiát. Intelligens gyermekek kiváltak figyelmüknek az éppen végzett működésre való gyors alkalmazkodása által. Mint láttuk, Meumann is a figyelmet az intelligentia elsőrendű kriteriumának találja. E folyamat maga az akarat egy actusa és képessége szorosan összefügg az *akarat* nevelésével. Ezért utal Fauth arra, hogy az emlékezet fejlesztése szempontjából az akaratot kell nevelni, minden oly alkalommal, amidőn az iskolában a tanulók részéről kifejtendő akarat-actusra alkalom kinálkozik. Ily feladat már pl. *a csendesen ülés is*. Nagy feladat ez oly gyermekre nézve, aki nem tud teljesen akarata felett uralkodni. Ily eszköz továbbá a *testmozgás* a tornában és a játékban, ahol a gyermek megtanulja idegeit és izmait egy bizonyos irányban akaratának alávetni. De ilyen általában minden *tudatos, coordinált mozgás*, mint pl. a folyékony beszéd gyakorlása vagy az irás megtanítása. A mozdulatok egész sorát kell itt egy bizonyos, a tudat által kialakított célnak megfelelően coordinálni. Ribot, Godfernaux és mások utalnak a figyelem-

1904. Mind a három munkából az egészben való tanulás előnye tünik ki, kivéve az articulatiós gyakorlatot nélkülöző kis gyermekek tanulását, ahol a részenkinti tanulás ökonomikusabb.

nek a mozgással való szoros összefüggésére. Messze vezetne azonban e kérdés behatóbb tárgyalása. Féré szerint *a figyelem energiája és a mozgás energiája egy és ugyanaz.* (Travail et plaisir. Nouvelles études experimentales de psycho mécanique. Paris, Félix Alcan. 1904. XXV. fej.)

Azonban közvetetlenül is lehet a figyelemre hatni. A tanító gondoskodjék, hogy mindaz, ami szétszórtságot, a tárgytól való elvonást okoz, kerültessék, mivel ez a *concentracio* akadálya. A tanulók szeme a tanítóra legyen szögezve, vagy a megfigyelendő tárgyra. Amit ugyanis szemünkkel fixirozunk, azt rendszerint megfigyeljük. E két folyamat azonban nem okvetlenül jár együtt. Az egész osztály figyelmét biztosíthatja a tanító, ha először a kérdést teszi fel, és csak azután nevezi meg azt a tanulót, akinek felelnie kell. Bizonyos várakozás felkeltése, a benyomás intensitásának fokozása, a tárgy változatossága, a hangulatkeltés a figyelem ébrentartásának egyéb, ismert föltételei. Mint fontosabbat akarjuk kiemelni a hanghordozás monotoniájának kerülését. E körülmény szem elől nem tévesztendő, monoton előadás a legérdekesebb tárgyra nézve is a figyelem gyors lankadását idézi elő, míg a bizonyos időközökben egymásra következő változás excitáló hatású; úgy a hang erősségének, mint a beszéd rhytmusának változtatása a kellő alkalomkor szükséges követelmény.

Csak az marad az emlékezetben, amit a figyelem valami módon *egységbe* olvasztott. Ennek főakadálya a szórakozottság, a városi tanulók legnagyobb baja, ami azonban sokszor a szülők és a gyermek környezetének életmódjában leli magyarázatát. A reproductio képessége tehát nyilvánvalóan összefügg azzal a képességgel, hogy az egyest egy tagolt egésszé kössük össze. Éppen mert a visualis és acusticai érzetek sorozatot alkotnak, nem úgy, mint a szag- és ízérzetek, könnyen visszaidézhetők az emlékezetbe. *Éles megfigyelés és sokoldalú értelmes associatio a megtartás föltételei.* Ily legegyszerűbb kapcsolat a tér és idő viszonyok segéd associatiója; amit a térben pontosan a helyén el tudunk képzelni, vagy aminek lefolyása egymásutánságát el tudjuk képzelni, azt biztosabban és többoldalúlag vagyunk képesek visszaidézni az emlékezetbe. A tanításnak nemcsak az a célja, hogy gazdag ismereteket adjon, hanem hogy azok kellő időben álljanak rendelkezésre. Főkelléke ennek, de általában az ismeret tartósságának, az ismeretek assimilatiója. Az ismeretek egész köre *egy egész* legyen. Minden új ismeret a lehető legsokoldalúbb vonatkozásban álljon a többihez. Világos, hogy *a mechanikus betanulásnál az associatiók külön életet élő synthesist adnak.* Igaz, hogy az érintkezési associatiók reproductiója gépies módon történik — innét «mechanikus» elnevezése, nagy biztossága, amit pl. az állat emlékezetében megtalá-

lunk; azonban mivel az egyes contiguitas-associatiók nem hozhatók egymással kapcsolatba, gyorsabban vesznek ki a tudatból, mint a mindenfelől kapcsolt logikus viszonylatok. Ezért szorul a mechanikus emlékezet folytonos gyakorlásra. Amit azonban *megértettünk*, az elidegeníthetlen szellemi birtokunkba megy át, mert az értelem képes arra, hogy a reproductióban a logikus összefüggés szerint kapcsolt tagokat mintegy újra megalkossa (pl. mathem. levezetések, általában megértett gondolatsor). Mindebből az következik, hogy *a betanulás előtti megértetés az emlékezetnek legfőbb biztosítéka.* A figyelem is az értelmes betanulás lehetővé tételére szolgál. Úgy az éles megfigyelés, mint az értelmes betanulás értéke az általuk teremtett lehetőleg sokoldalú kapcsolatosságon alapul. A kellő számú ismétlés azután megadja a mechanikus biztosságot is. A logikai tudatnak eszménye a teljes egység; a logikai tudat tartalma a tudomány, amelynek végcélja *egyetlen fősynthesis alkotása.* Ez kell, hogy a tanításnak is célja legyen.

Ma még a tanításban igen hiányos az egyes tárgyak közötti kapcsolat, a középiskolában a sok isolált tárgy a figyelmet szétszórja, a munkaerőt sokfelé veszi igénybe, anélkül, hogy egységes világfelfogást adna. Isolált ismeretek azonban nem tartósak. Az egységesítésnek, az ismeretek fősynthesisének megalkotása a philosophia feladata, éppen ezért e disciplina minden tudományos életpályának betetőzője kell, hogy legyen. Az egyes tárgyak körén belül a rationalis emlékezet alkot vonatkozásokat, viszonylatokat, ezért becsesebb és tartósabb mint a mechanikus. Hogy a rationalis emlékezetet fejleszthessük, ki kell zárni a tanítás anyagából mindent, ami nincs az előbbiekkel *logikai kapcsolatban* és nem ád új támpontot a következő ismeretekhez. Ami pedig mechanikus memorizálást követel, azt úgy kell átalakítani, hogy egyszersmind rationalis legyen; ne gépies legyen tehát az ismétlés, hanem új összefüggések alkotására irányuljon. Megértjük ezekből, mért oly fontos követelmény *a tananyag tervszerűsége és áttekinthetősége,* a részek logikai kapcsolata; csakis ily esetben fog tudni a tanuló arról számot adni. Nagy terjedelmű anyag emlékezetben tartásánál *a tanító kötelessége gondoskodni arról, hogy a tanuló kivonatot, összefoglalást, esetleg schematikus rajzokat készítsen;* ez azonkívül, hogy könnyen rendelkezésre álló segédassociatiókat teremt, amelyek szinte mechanikusan idézik fel a hozzájuk fűződő képzetsorokat, logikai, időrendi vagy más áttekinthető kapcsolatot alkot az anyag részei között és ekkép nagy mértékben előmozdítja az anyag reproductio képességét. Ahol a betanulandó anyag részei között megvan az egység, ott az emlékezet megtakarítja a megalkotására fordítandó munkát. Ebbinghaus kisérletei szerint értelmes anyag betanulásánál

az értelmetlen betanulás idejének $^1/_{10}$-ére szállíthatjuk le ez időt. Külső kapcsolatnak nevezhetjük pl. a rhytmust, belsőnek az értelmi kapcsolatot. Érdekes volna kisérletileg megállapítani, hogy melyik mozdítja jobban elő az emlékezetben tartást a különböző emlékezettypusokra való tekintettel. A leckék terjedelmére is kell, hogy befolyással legyen az anyag kapcsolt vagy kapcsolatlan volta. Latin és anyanyelvi szópárok betanulása bizonyára nagyobb munkaerőt emészt fel, mint pl. verses elbeszélésé. Általában a rhythmikus forma tudvalevőleg igen megkönnyíti az emlékezetben tartást, mivel erős összefüggést alkot a forma által. Müller és Schumann mutatták ki először («Exp. Beiträge zur Unters. des Ged.) kisérletileg, hogy rhytmikus értelmetlen szópárokat sokkal könnyebben tanulnak be, mint rhythmustalanokat. Összefüggéstelen adathalmaz nem marad meg az emlékezetben. A kapcsolat legegyszerűbb és legkönnyebben megtartható alakja a *schema*, melynek nyomán a hozzákapcsolt tagok, mint segédassociatiók mechanikusan felidéződnek. Egyszerű rhythmikus formák schema gyanánt hatnak. Schemák gyanánt szolgálnak a *typikus esetek* is, azért fontos azoknak lehető hű és biztos emlékezetbe vésése.

A kapcsolat minőségére kell, hogy az emlékezet typusa is birjon befolyással. A részenként való ismétlésnél a visualis typusuaknál leginkább áll elő új stropha vagy új bekezdés alkalmával hiány. Müller és Schumann megjegyzik, hogy hosszabb szavak betűinek fordított sorrendben való gyors és fesztelen kimondása határozott visualis emlékezet bizonyítéka. Az ilyeneknek valósággal szemük előtt lebeg pl. a térkép, oldalakat olvasnak ki a könyvből emlékezetben, stb. Ez a különbség a typusok között a tanításban számításba veendő.

Az emlékezésnek még egy fontos támaszáról kell szólanunk, és ez *a nyelv*. Már az a megfontolás, hogy a nyelv szavaiban vesszük fel rendszerint az emlékezetben tartandó ingereket és szavakban történik a reproductiójuk, utal a szó nagy szerepére az emlékezésben.

Képzetek, fogalmak és a jelölésükre szolgáló hangcomplexusok között, ahol az utóbbiak visualis, acusticai vagy motorikus képben jelennek meg, a legerősebb associativ kapcsolat van. A szó a testet öltött gondolat; a maga egyszerűségével és határozottságával megrögzíti képzetvilágunk elröppenő és egymásba olvadó folyamatait s ekkép az emlékezet legbiztosabb támaszául szolgál. Az érettebb években ugyan általában könnyebben jegyezzük meg valaminek az értelmét, mint szavait, — ami a rationalis emlékezet fejlődésével függ össze — értelmes, összefüggő gondolkozás azonban szavak nélkül sohasem lehetséges. Úgy ez a körülmény, mint az előbbiekben tárgyalt általános emlékezetgyakorlás a formalis szellemi képzés értékét világosítja meg.

Minden ember számára a nyelv az anyanyelve. Az anyanyelv szavaiban gondolkodunk, ennek formái segítik elő a gondolkodást. Amit más nyelven véstünk emlékezetünkbe, azt a reproductio-energia jó részével az anyanyelvre kell fordítanunk. Az anyanyelv formái a gondolkodás szellemi részének segédassociatiói. A tanítás középpontjában kell tehát állnia, az emlékezet fejlesztése szempontjából is, az anyanyelv tanításának; a nyelvemlékezet fejlesztése közös érdeke a tanítás minden ágának. Pontosabban szólva: *a nyelv jegyeivel a gondolatokat zárt és tagolt egységekbe öntjük*, (szavak és mondatok) ezáltal nyeri az emlékezet eléggé meg nem becsülhető támaszát. Nevezzük a hangképet, a nyelvtani alakot, stb. formának a szó tartalmával szemben. Világos, hogy ugyanazok a formák teszik lehetővé szinte végtelen sok gondolat kifejezését. A formákban való gazdagság (szókincs, a kifejezés fordulatai, stb.) bárminő szellemi tartalom megértésének és megtartásának hathatós előmozdítója.

Nagy mértékben elősegíti a reproductiót a *kellemes érzelem* állapota. Helytelenül jár el az a tanító, aki a tanulót erős *félelem* föl-keltésével akarja eredményes munkára serkenteni. «Testre és lélekre méregként hat a modern iskola ezen új psychikai tényezője» (Lay.) (Vizsgák szaporítása.) A köznapi megfigyelés és kisérletek egyaránt igazolják, hogy a *félelem és a zavar érzése mennyire gátolja a reproductio-képességet*. Dr. Alexander-Schäfer a bécsi egyetem physiol. intézetében végzett legujabban ily vizsgálatokat, («Zur Frage der Beeinflussung des Gedächtnisses durch Tuschreize» 1905. Z. f. Psych. u. Phys. d. Sinnesorg. Bd. 39. H. 3.), amelyek célja volt megállapítani, hogy milyen módon befolyásolják az emlékezetet a központi idegrendszerre ható heves érzéki ingerek. Ezek által ugyanis a központi idegrendszer a fokozott izgatottság oly állapotába került, «ami nem azonos ugyan a félelemnek állapotával, de hasonló ahhoz.» Frissen szerzett emlékezeti képeket annál kedvezőtlenebbül befolyásolt ez állapot, minél gazdagabb tartalmú volt a reprodukálandó emlékezeti kép.

Ami az ismétlést illeti, módja, száma és elosztása tekintetében a tárgyalt kisérletekre utalunk. Óvakodni kell a túlnagy memoriter kiszabásától. Ez oly kedvetlenséget idéz elő, amely a kifáradást számba se véve, a figyelem erejét ellankasztja és ezáltal eleve útját vágja a megtartásnak. Egy bizonyos igen korlátolt mennyiségű figyelem-energia áll rendelkezésünkre, amely gyorsan elhasználtatván, a memorizálás munkája rendkívül nehézzé válik. Ezért téved az a tanító, aki azt hiszi, hogy pl. 6 versszak betanulására 3-szor annyi idő és erő kell, mint 2 versszakéra. Nem annyi kell, hanem sokkal több. Kisérletileg kellene megállapítani, hogyan nő a megtartandó anyag terjedelmével a megtartás munkája. Van-e ezek között törvényszerű összefüggés,

tekintettel a figyelmetlenségi index nagyságára? Mindenesetre hibáztatnunk kell, ha pl. az irásbeli feladat elhagyásával két annyi memoritest kap leckéül a tanuló.

Ebbinghaus kisérletileg kimutatta, hogy a látszólagos *teljes elfelejtés* esetében is, az ujra betanulás munkáját jelentékenyen megkönnyebbíti az előző tanulás. A saját magán végzett kisérleteiből kiderül, hogy várakozás ellenére *a felejtés éppen az első órákban a betanulás után a legrohamosabb.*[1] Egy óra mulva a betanultak felét, nyolc óra múlva $^2/_3$-át felejtette el. Azután lassabbodott a processus; 24 óra mulva még mindig $^1/_3$ rész, 6 nap mulva $^1/_4$ rész, egy teljes hónap mulva még jó $^1/_5$ rész maradt emlékezetében. Az ismétlést tehát egy-egy nagyobb részlet elvégzése utánra halaszthatjuk.

Müller és Schumann kimutatták, hogy a közvetlen kapcsolt tagok associatiói mint akadályok hatnak a közvetve kapcsoltak reproductiója alkalmával. Könnyen megtörténhetik tehát, hogy kisebb gyermekek szópároknak nem sorba való kikérdezésénél a betanulás dacára sem képesek helyes feleletet adni. Ezért szükség esetén direct fel kell szólítani a tanulókat az adatoknak a nyomtatott sorrenden kívül való megtanulására. De nemcsak a közvetlen kapcsolt tagok, hanem általában a tagok hasonló elemei is a beálló felcserélés folytán a tanulás idejét meghosszabbíthatják. Müller ezen gondolatából kiindulva Ranschburg beható kisérletek tárgyává tette a hasonlóság szerepét a tanulásban.[2]

Ezek alapján arra az eredményre jutott, hogy a reproductioban mutatkozó *tévedések oka első sorban a tudattartalmak homogeneitása.* Az emlékezet terjedelme ugyanis tágabb, erőssége nagyobb, a reproductio-idő pedig rövidebb heterogén, mint homogén, azaz hasonló, részben azonos tartalomra nézve. Tekintetbe kell vennünk tehát a tanításban, hogy olyan anyag megtanulása, amelyben sok a hasonló elem, sokkal nagyobb munkát ád a tanulónak, mivel az egymásra következő homogén elemek azonos részei a tudatban összeolvadnak egy egésszé, amely azután a reproductióban az associált különböző elemek egyidejű fellépése folytán *gátlóan* hat és tévedéseket okoz. Különösen az alsóbbfokú tanításban fontos, hogy ott, ahol a logikus kapcsolat kára nélkül ez megtörténhetik, a részeket (pl. a declinatio

* Hasonló eredmény: M. Lobsien, Aussage u. Wirklichkeit bei Schulkindern. 1904. (Stern: Psych. d. Aussage.)

* («Über die Bedeutung der Ähnlichkeit beim Erlernen, Behalten und bei der Reproduction. Journal für Psychologie und Neurologie Bd. V. Nach einem im April 1904, am I-ten exp. psychol. Kongresz zu Gieszen gehalt. Vortrage.»)

eseteit) úgy sorakoztassuk, hogy a különbözőek kerüljenek közvetlen egymás után.

Csak rövid, sok tekintetben hiányos vázlatát adhattuk a külföld e téren folyó, nagyarányú munkásságának. Szolgáljon azonban ez is arra a célra, hogy tanáraink körében, akiknek *nevelő* feladatára nincs mindig előnyös befolyással, hogy a szaktanulmány ezideig túlságosan háttérbe szorítja a pædagogiai képzést, különösen annak lélektani vonatkozásait, hogy az ő körükben is felkeltessék az érdeklődés a pædagogia ezen új, jórészt kisérleti módszeren alapuló ága iránt.*

Irodalom.

(A szövegben felsoroltakon kívül.)

A) Hazai irodalom.

Krammer József: Az emlékezet. Polgári Iskolai Közlöny. IX. 1905.

Pekár Károly: A kisérleti psychologia a pædagogia szolgálatában. Magyar Pædagogia. XII. 352, 461, 529, 595.

Sáfrány Lajos: A szellemi munkaképesség kisérleti mérése. Magyar Pædagogia. XII. 268, 473.

Dr. Ranschburg Pál: Apparat und Methode zur Untersuchung des Gedächtnisses. Monatschrift für Psychiatrie und Neurologie, Bd. X, H. 5.)

— Studien über die Merkfähigkeit der Normalen, Nervenschwachen und Geisteskranken. (Monatsschr. für Psychiatrie u. Neur. Bd. IX, H. 4.)

— Über Hemmung gleichzeitiger Reizwirkungen. (Zeitschr. f. Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Bd. 30.)

— Über die Bedeutung der Ähnlichkeit beim Erlernen, Behalten und bei der Reproduction. (Journal für Psychologie und Neurologie. Bd. V.)

— Über die Wirkung gleichzeitiger homogener u. heterogener Reize mit Bezug auf die Entstehung der Illusionen. (Centralblatt f. Nervenheilkunde. 1903. 160. sz.) — A felfogásbeli tévedések törvényszerűsége. (A Magyar Philos. Társulat Közleményei. 1901. I. k.)

— Az emlékezet vizsgálata. Magyar Tanítóképző. 1901. 531. l.

Dr. Salgó Jakab: A szellemi élet hygienája. Bpest, 1904.

Dr. Weszely Ödön: Pedagógia. Bpest, 1905. 107—110. old.

B) Külföldi irodalom.

W. Ament: Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. Arch. f. d. ges. Psychol. 2. 1904.

Bentley: The Memory Image. Amer. Journ. of Psychol. Vol. XI.

* Ez úton is köszönetemet fejezem ki Finászy Ernő egyetemi tanár úrnak, akinek felszólítására készült e dolgozat és aki azt mindvégig becses támogatásával kisérte. A dolgozat annak idején felolvasásra került a nevezett tanár úr vezetése alatt megtartott egyetemi pædogogiai gyakorlatokon.

Bernstein A.: Einfache Methode zur Untersuchung der Merkfähigkeit. Zeitschr. f. Psychol. u. Physiol. d. Sinnesorg. 32. 259—264. 1903.

Cros E.: Rapport entre la puissance de l'image visuelle et la puissance du souvenir. Rev. de l'Hypnotisme 1904. 337—343.

Friedrichs G.: Das Gedächtniss nach der neuen Psychologie. Mittelschule und höhere Mädchenschule. 16; 41—48, 60—67. 1903

George A.: Über das Gedächtniss und seine Pflege. Paderhorn, 1905.

Gordon K.: Meaning in Memory and in Attention. Psychol. Rev. 10(3) 267—283. 1903.

— Über das Gedächtniss für affectiv bestimmte Eindrücke. Arch. f. d. ges. Psychol. Bd. 4. H. 4.

Helvétius: Du rôle de la mémoire dans l'esprit. Rev. de psychiat. 3. s. 7, 259. 1903.

Henderson E.: A Study of Memory. Psychol. Rev. Monog. Suppl. V. 6. 94 old. 1903. (A kérdés pædagogiai vonatkozásait tárgyalja.)

Kalmus: Über Merkungfähigkeit. Allg. Zeitschrift f. Psychiatrie. 50, 987—992. 1903.

Kuhlmann Fred: The Place of Mental Imagery and Memory. 1905.

Larguier des Bancels: De la mémoire. Arch. de Psychol. 3(10) 145—163. 1904.

Lipmann O.: Praktische Ergebnisse der experimentellen Untersuchung des Gedächtnisses. Journal für Psychol. u. Neurologie. 2(2/3) 108—118. 1903.

Lobsien M.: Einige Untersuchungen über das Gedächtniss bei Schwachbefähigten. Die Kinderfehler, 8(4) 157—168.; 8(5) 193—203. 1903.

Meakin F.: Mutual Inhibition of Memory Images. Psychol. Rev. Mon. Suppl. 4. Harvard Psych. Studies 1, 235—275. 1903.

Meumann E.: Zur Ökonomie und Technik des Lernens. Die deutsche Schule. 425—450. 1903.

Moore C.: Control of the Memory Image. Psych. Rev. Mon. Suppl. 4., Harvard Psych. Studies 1. 277—306. 1903.

Ogden R.: Memory and Economy of Learning. Psychological Bulletin. 1(6) 177—184. 1904.

— Untersuchungen über den Einfluss der Geschwindigkeit des lauten Lesens auf das Erlernen und Behalten. Würzburg. 103 old. 1903.

Paulhan F.: Sur la mémoire affective. Rev. philos. 54(12) 545—569 és 55(1) 42—70. 1903.

Pedersen R.: Experimentelle Untersuchung der visuellen u. akustischen Erinnerungsbilder. Arch. f. d. ges. Psychol. Bd. 4. H. 4.

Pentschew Ch.: Untersuchungen zur Ökonomie u. Technik des Lernens. Archiv f. d. gesamte Psychologie 1(4) 417—426. 1903.

Pol F.: Lotze's Ansicht über die Reproduction der Vorstellungen und Vergleich derselben mit den gegenwärtigen Lehren der Psychologie. Erlangen, 1903.

Reuther F.: Beiträge zur Gedächtnissforschung. Wundts Psychologische Studien. 1. 4—101. 1905.

Sibbel B.: Wie kann man sich den Begriff der Festigkeit mit Hilfe der

Reproductionsgesetze erklären ? Westdeutsche Lehrerztg. 365—367. 1903.
Smith G.: The Range of Immediate Association and Memory in Normal and Pathological Individuals. Arch. Neur. 2, 767—805. 1903.
Swift E.: Studies in the Psychology and Physiology of Learning Amer. Journ. of Psychol. 14(2) 201—251. 1903.
Thorndike E.: Educational Psychology. Newyork, 1903.
Uplues G.: Vom Lernen. Osterweck, W. Ziekfeldt. 32 old. 1904.
Vaschide N. és *Vurpas* Cl.: Recherches expérimentales sur la psychologie des souvenirs. Rev. de psychiat. 7 (1 és 2.) 1903.
Wirth W.: Ein neuer Apparat für Gedächtnissversuche mit sprungweise fortschreitender Exposition ruhender Gesichtsobjecte. Philos. Studien. 18(4) 701—714. 1903.
Ziehen Th.: Ein einfacher Apparat zur Messung der Aufmerksamkeit. Monatschr. f. Psychiat. u. Neurologie. 14(3) 1903.

POLGÁR GYULA.

A KÖZSÉGI SZOCIALPOLITIKA KÖVETELÉSEI AZ OKTATÁSÜGY TERÉN.

(Az idevágó újabb német művek ismertetése.)

(Második közlemény.)

B) Adickes frankfurti és Beutler dresdeni főpolgármesterek nézetei.

Az említett különböző programmoknak és általán a kommunalis szocialpolitikának a népnevelésre vonatkozó követelményeivel bővebben foglalkozik azon három mű, melyeknek a községek népnevelési feladataira vonatkozó nézeteit ismertetni óhajtjuk.

Kezdjük először is azon munkával,* melyben *Adickes* frankfurti (a. M.) és *Beutler* dresdeni főpolgármesterek a német városok kiküldötteinek 1903-ban, Dresdenben tartott ülésén elmondott idevágó fejtegetéseiket foglalták össze, melyek annyival inkább becsesek, mivel mindkét férfiú az évek hosszú sorozatán át szerzett gyakorlatból leszűrt nézeteiket adják elő és midőn a német városoknak a községi közigazgatásban megoldandó szocialis feladatairól szólanak, a kivitelnek felelőssége alól magukat menteseknek érző és tudó theoré-

* «Die socialen Aufgaben der deutschen Städte. Zwei Vorträge, gagalten auf dem ersten deutschen Städtetage zu Dresden am 2. Sept. 1903, von Dr. Adickes, Oberbürgermeister in Frankfurt a M. und geh. Finanzrat D. Beutler, Oberbürgerm. in Dresden. — Leipzig. Duncker u. Humblot.»

tikusok, tudósok, politikusok ideáljaitól nincsenek annyira elvakulva, hogy figyelembe ne vennék azokat a kérdéseket is, vajjon a magukban véve kivánatos elvek mennyiben valósíthatók meg gyakorlatilag a községek törvényszerű jogosultsága körében, honnan, milyen forrásokból meríthetők a realizálás pénzügyi eszközei, mennyiben kivánnak országos intézkedést és milyen terjedelemben megvalósítva nem hatnak bénítólag az egész erkölcsi és anyagi tevékenységére, továbbá a társadalom morális érzületére, a lakosság összeségének kárára. Mint praktikus emberektől nem lehet tőlük rossz néven venni, ha az elvek általános hangoztatásával nem elégszenek meg, hanem kivihetőségük miként jét is hangoztatják és ha a legszükségesebb és legsürgősebb, de rendkivüli pénzáldozatot követelő szocialis feladatok életbeléptetésénél az elővigyázatot, az óvatosságot is hangsulyozzák és az összes polgárság adózó képességének, a tényleges viszonyoknak mérlegelésére is fölhivják a figyelmet. Mindkettő lelkes híve a községi szocialis reformoknak; mindkettőnél erős akarat és derék érzület nyilatkozik az iránt, hogy a községeknek a közgazdaságilag gyönge elemet erősíteni, emelni, a szocialis békét előmozdítani és a különböző osztályok között az űrt szűkíteni kell; mindkettő át van hatva azon meggyőződéstől, hogy *a szocialis életünkben megnyilatkozó hatalmas disszonanciák nem pusztán materialis okokban gyökerülnek, hanem megszüntetésükre morális és szellemi eszközöket is alkalmazni kell.*

Magát, a községeknek szocialis szellemben való igazgatását illetőleg mindkettő azt hirdeti, hogy valójában a *közösség* érdeke legyen a döntő és akkor nem szabad már előre túlnyomó befolyást biztositani ezen közösség valamely korlátolt részének. Az egyetemesség érdeke állandóan csak úgy őriztetik meg, ha ezen egyetemesség minden tagjának joga és kötelessége van közbeszólni és közreműködni a község ügyeinek intézésében.

Véleményük szerint a városok előtt a község (kommune) *összes* lakóinak jogai és érdekei lebegjenek és nem szabad az egyes osztályok előnyére a község többi osztályát túlságosan megterhelni, miért is a községek szocialis feladatai és kötelességei alatt nem pusztán azt értik, hogy a városok a községben lakó vagy itt foglalkozó bérmunkásokra, vagy általán a munkás néposztályra terjesszék csak ki különös figyelmüket, hanem a városok segítő, gyámolító és előmozdító közrehatását élvezzék a lakosság mindazon osztályai és körei is, melyek szellemi és anyagi helyzetüket úgy megalkotni nem birják saját erejükből, amint azt a valódi morál alapján óhajtani és magának a községnek érdekében kivánni kell. Az önálló kismesterember, a kereskedősegéd, a boltos leány, az előkelő állásban volt személyek vagyontalan özvegyei, kik sokszor a munkásoknál

nagyobb, keserűbb nyomorral harcolnak az életküzdelemben, szintén megérdemlik ép úgy a városok gondoskodását, mint a bérmunkások és családjaik. A bérmunkások körében immár megrögzött azon igénykövetelléssel szemben, hogy a világ bizonyos tekintetben csakis velök foglalkozzék és a mai politikának egyéb teendője ne legyen, mint csak a munkás jólétével és sanyarúságával való vesződés, — azt hangoztatják a szerzők, hogy a község szocialis tevékenységében a bérmunkás is annyira érvényesüljön, mint a többi, a fönt jelzett értelemben szükséget szenvedő ember és hogy ne legyen több, de ne legyen kevesebb sem. A bérmunkás érdekei mellett nem szabad megfeledkeznie a városi szocialis tevékenységnek a középosztályok erkölcsi, értelmi és anyagi jólétének emeléséről és fejlesztéséről sem. Egy józan, erős, önálló középosztály fentartását a községek sürgős érdeke parancsolja és a községeknek annál inkább joguk és kötelességük segíteni a középosztály törekvéseit, mert a kiskereskedőnek, kisgazdának, kisiparosnak gazdasági és politikai létére vonatkozó jelenlegi küzdelmében az általuk használt eszközök elégtelenek, szemben a többi osztály hatalmas erejével és intézményeivel.

A szerzők egyrészt rámutatnak a fölhalmozott nagy tőke túlhatalmasodására, a részvénytársaságokra, trustokra, a kisiparossal és önálló kiskereskedővel, a városi középosztály e legjobb magvával létharcot folytató gyárakra, a nagyiparra, árucsarnokokra, a nagykereskedelemnek a közlekedési eszközök kiképzése által történt sokoldalú emelésére, fejlődésére, másrészt ráutalnak a mindinkább jobban és célszerűbben kialakult szakszervezetekké tagolt bérmunkások kompakt, politikailag önállóan szervezett tömegére, kik szakszervezeteikkel a munkaárt meghatározni, a munkások javára a munkaerőt minél drágábbá szabályozni, maguknak elismerést és érvényt szerezni törekszenek, sőt — sajnos! — első sorban gazdasági hivatású szakszervezetük cége alatt politikai célokat is követnek. E körülményekhez arányítva a többi kis embernek, a mesterembernek a létért folytatott küzdelemben jelenleg használt eszközei, fegyverei szegényesek, elégtelenek és gyámolításra szorulnak. E támogatás nélkül a középosztály sem értelmi és anyagi jólétben, sem tekintélyben és politikai jelentőségben nem emelkedhetik. Ez osztályhoz tartozókat is önfentartásuk munkájában energikus működésre kell sarkantyúzni állami és községi gyámolítással. De valamint az ezek javára irányzott működésnél, úgy a többi osztályokra irányuló municipiális tevékenységnél is, az initiativát maguknak az illető osztályhoz tartozóknak kell megragadniok; nekik kell a legjobb katonáknak lenniök és csak ez esetben lehet a községektől megkövetelni, hogy intézményeikkel segítőleg és előmozdítólag oldaluk mellé álljanak a küzdelemben.

Adickes is helyesli a fönt közölt programmoknak a városokat illető mindazon követeléseit, melyek a népoktatás fejlesztésére vonatkoznak. Szerinte is a városoknak nagy tevékenységet kell kifejteniök a nép szellemi művelődésének és testi egészségének ápolási terén. Örömmel említi, hogy Németországban az egyház mellett az állam és község ősidőktől fogva nagy gondot fordítottak a népnevelésre. A népiskolán kívül, a legújabb időben, az iskolát végzett ifjúságra is kiterjesztek e tényezők figyelmüket. A *továbbképző* és *iparosiskolák* épen ezért mindinkább örvendetesebben kezdenek kifejlődni; a gyermekmenhelyekhez, óvodákhoz, kisdedotthonokhoz egymásután csatlakoznak a tanonc- és leányotthonok. És minél inkább izmosodik a gondoskodás a beteg, gyöngeképességű és segítésre szoruló gyermekek iránt, annál inkább erősödik annak a szükségnek érzete, hogy az összes körök tehetséggel megáldott gyermekeinek biztosíttassék a lehetősége annak, hogy tovább képezhessék magukat különösen a *kereskedői és iparos oktatásban*, hogy így a német nemzet összesége a népek nagy gazdasági versenyküzdelmében sikeresen megállhassa helyét kiváltképen Észak-Amerika egyesült államainak a művelődés minden eszközeivel oly gazdagon ellátott népeivel szemben. Egyetért Adickes e programmokkal abban is, hogy különösen gondot kell fordítani a *felnőttek* továbbképzésére, mert a tapasztalás azt mutatja, hogy eddigelé *egy nemzedéknek sem kellett annyira teljesen átidomulnia* szerzett ismereteit és gondolkozásmódját illetőleg, mint a mai generációnak, mely az utolsó emberöltő nagy átalakulásainak tanúja volt. Különösen a *kisebb iparosokra* mi sem lehet fontosabb, mint az újabb technikai haladásoknak átértése, átélése és ezek körében a biztos otthonosság, továbbá a pénz- és hitelgazdaság e korában, a számolás és könyvvitel nélkülözhetetlen kereskedői művészetében a jártasság. Népszerű előadásoknak és főiskolai szabad kurzusoknak, népkönyvtáraknak közre kell működniök az általánossá teendő tudás és ismerés terjesztésében. A művészetet is a széles néprétegek számára hozzáférhetővé kell tenni olcsó színházi előadások és koncertek rendezésével, továbbá a múzeumok látogatásának megkönnyítésével és olcsó sokszorosítások kiadásával. Élénk versenyküzdelem hatja át az összes polgárosult nemzeteket és mi németek — mondja Adickes — nagy hálára lehetünk lekötelezve, különösen Anglia és Amerika iránt, hogy számtalan eszme megvalósítására serkentettek példájukkal. A népiskola terén is, ahol azelőtt vezetők valánk, az oktatás praktikusabbá tétele és a nevelői hatásra való átszervezése tekintetében, de főleg a *tudással szemben* a *képesítésnek* erősebb hangoztatását illetőleg, más országokban oly sok új gondolat vert gyökeret, hogy ezeket előítélet nélkül megvizsgálnunk és a mennyiben jók, eddigi rendszerünknek

kialakítására és átképzésére értékesítenünk kell, ha csakhamar háttérbe szoríttatni nem akarjuk magunkat. Igy első sorban még az eddigieknél is jobban kell méltányolnunk *a kézi ügyesség tanítását* és a *háztartási oktatást.*

Az itt-ott még mindig hallható ellenvetés, hogy a kiterjesztett népnevelés *félműveltséghez vezet,* figyelemre nem érdemes. Mert ellentétben a magasabb műveltség folytán már kissé túltömött és megcsömörlött fensőbb körökkel, — a föltörekvő alsóbb osztályokat valóságos *művelődési éhség* hatja át, mely rossz táplálékot keres, ha jót nem nyújtanak neki. Igaz ugyan, hogy a képzőművészet kincsei históriai műveltség nélkül csak csekély mértékben érthetők meg, de másrészt a zene a művészetek közül a legkönnyebben megérthető és élvezhető, egyszersmind a legkibékítőbb, a legmegnyugtatóbb és leglélekemelőbb hatással bir és ki valaha tanúja volt annak, miként hallgatja a lélekzetet is visszaszorító csendben és áhitatos hangulatban a munkásnéposztály Haydn évszakaszait és teremtését, vagy Mendelsohn «Elias»-át és Bach «Matthäus-passion»-ját, az a maga részéről és arra fog törekedni, hogy az előkelő zeneegyesületek ezen és hasonló műveket egészen olcsó áron, Frakfurtban p. o. 30 és 40 pfenningért, a munkásosztály számára is előadassák. Az ének még erőteljesebben és vonzóbban hat, mint a már most is olcsó árakkal előadott zenekari darabok. Igen jelentékenynek mondja Adickes a frankfurti dr. *Hochschen*-féle konzervatórium igazgatójának, dr. *Scholz*-nak nyilvános segéllyel megtett kisérletét is, aki népénekkart szervezett, mely saját erejéből oratoriumokat adott elő. Jelentékeny e vállalkozás azért, *mert a nép szellemi művelődése terén semmi sem oly fontos, mint a munkásosztályoknak saját tevékenységükkel való részvétele mindabban, ami szellemi művelődésüket előmozdítja.*

Adickes e nézetét csak helyeselhetjük, de megtoldjuk azzal, hogy nemcsak a népoktatás fejlesztése terén, hanem általán a városoknak egyéb szocialis reformtevékenysége keretén belül is be kell vonni a népet az együttműködésre. Úgy vagyunk meggyőződve, hogy a népért történő munkában, magának a népnek is szerepet kell juttatni. Nagyon természetes, hogy a közjólét ápolása első sorban a szellemileg és társadalmilag magasabban álló rétegek vállaira nehezedik; a jól átértett érdek és a józanság okvetlenül megköveteli a mostani községi igazgatástól, hogy az alsóbb néprétegek jólétével mindinkább jobban törődjék, kiváltképen a túlnyomóan iparos jellegű községekben, ahol a munkások és kisemberek osztálya aránylag a legszámosabb taggal bir. Annyival inkább kell a községi igazgatásnak állást foglalnia ilyen községekben a munkásokat és a kis exisztenciákat érintő kérdés és az ezzel összefüggő feladatok iránt, mert a

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

mostani községi szervezet mellett a munkásosztály és a kisemberek a községben csak csekély mértékben vannak, vagy egyáltalán nincsenek képviselve. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a felsőbb körök és a községi igazgatás szükségtelen gyámkodást gyakoroljon, sőt az összes foglalkozási köröknek is, tehát magának a széles rétegű néposztálynak is, közre kell működnie. Különösen jelentékeny hatást eszközölne a községi élet kifejlődésére a munkásosztály bevonása az együttműködésbe. Hatalmas ellenszer lenne ez a nagy néprétegeknél a községi élet iránt jelentkező sivár közönyösséggel szemben és egyébként is az érdeklődéssel együtt járó komolyabb nézetek műveltetőleg és nemesítőleg hatnának a népre. A községi élet iránt ekként kiszélesedett részvét s érdeklődés bizonyára gyengítőleg hatna *a politikai pártoknak* most még a tisztán gazdasági kérdésekben is igen sokszor sajnálatosan föllépő nagy befolyására. Annak a ténynek fontossága, hogy a munkásosztálynak önként alkalom nyújtatik a közrehatásra az őt kiválóan érdeklő községi ügyekben, annál inkább kiviláglik, ha meggondoljuk, hogy nem lehet messze az idő, midőn az alsóbb néposztályok javára a községi képviseletben való résztvevést illetőleg okvetlenül változásoknak kell beállaniok. A mostani helyzet, midőn a számos tagú munkásosztály majdnem teljesen ki van zárva, sokáig fönn nem tartható. Elkerülhetetlen, hogy rövid idő alatt a mostaninál szélesebb alapra fektessék a választási eljárást. Oly községi élet, melyben a közérzület jut jogaihoz, sohasem születhetik meg a lakosság minoritásából; az csak akkor lehetséges, ha sikerül olyan jogi formáját megtalálni a városi együttélésnek, mely a városi ügyek végzésének munkájába mindazokat bevonja, kik állandóan a községben laknak és ha mindezeket a község feladataiban való érdekközösség élő tudata hatja át.

Nagyon igaza van az «*Arbeiterwohl*» szövetkezet egyik szónokának, ki a crefeld-i gyűlésen azt hangoztatta 1899-ben, hogy nem egy körre nézve most is találhatnak a városok a munkásnéposztályból olyan személyeket, kik igen sok dolognál az együttműködésbe bevonhatók. A népben meglevő, jobbára azonban még szunnyadó erőket hova-tovább meg kell nyerni és a közjólét érdekében hasznosítani kell. Ha e körök érdeklődése fölkeltetik és ha ezeknek alkalmuk lesz, saját tevékenységük gyümölcseit a községi élet és ezenfelül a népművelődés terén is láthatni, felismerni, úgy ennek hatása nem pusztán népnevelési jelentőséggel fog birni, hanem megszilárdítja a valódi patriotizmusnak is alapját, mely főleg a nemzeti jólét iránt való áldozatkészségben nyilatkozik. Erre a legjobb iskola a község jólétére irányzott önzetlen tevékenység.

A községi reformok megvalósítására irányuló törekvésben az

összes köröknek részt kell tehát venniök. Elhibázottnak tartjuk azért némely szocialistának azon eljárását, hogy egyedül csak a politikai hatalom elnyerését tűzik ki célul és csak gúnnyal, csak megvetéssel tekintenek le magas nézőpontjukról a mai társadalmi rend keretében kifejtett minden szocialis működésre és akik szerint alaposan föl kell forgatni a mai viszonyokat, az állami és társadalmi berendezettséget, hogy megtisztuljon az igazi tevékenység talaja, amelyen, szerintük, csak azután lehet vetni és aratni. — Veszélyesnek tartjuk azt is, hogy azon községekben, ahol a szocialisták jutnak túlsúlyra és hatalomra, csak a birtokos osztályt sújtó megadóztatásokat hoznak be és ezzel ezen osztályt elkeserítik és elriasztják a társadalmi reformok közreműködésétől; végzetesnek látjuk azon elvet is, hogy a szocialista programmokban foglalt szocialista reformok csak a *birtokosok akaratával* szembe helyezkedő szocialista többségtől valósíthatók meg. A községektől létesítendő szükséges reformok igen is eszközölhetők a birtokos osztály hozzájárulásával. Mutatja ezt különösen Németország példája, hol a munkásvédő és biztosító törvény a birtokososztály közrehatásával létesült és ahol az eddigi létesítményekből, a mult tapasztalataiból, joggal meríthető azon meggyőződés, hogy a szocialis reformmunka szükségének belátása, valamint a megvalósítására megkivántató áldozatkészség örvendetesen növekvőben van a polgári körökben és reményleni lehet tőlük az eddigi haladás tovább fejlesztését.

Meg kell tehát nyerni a nép közrehatását minden reformmozgalom terén, de kiválóan a népnevelés fejlesztésének községi munkájában is.

Ami a jelzett programmoknak a *testi egészség ápolására vonatkozó* követeléseit illeti, Adickes megjegyzi, hogy e téren is már régebb idő óta buzgó haladás mutatkozik Németországban, napjainkban pedig különösen az Angliából átcsapott sokféle serkentésre megújított lendület köszöntött be. Nyilvános parkok és terek, játékok és sportintézmények, uszodák és más fürdők, szünidői gyermektelepek és a tanulók vándorútjai: — mindezek épen úgy, mint a régi német tornázás, a legélénkebb érdeklődés tárgyai és nagyban közreműködött ezen általános érdeklődés abban, hogy a nagyvárosi s a mesterséges létviszonyok között sorvadozó nemzedékben az iszonytkeltő elidegenedés a természettől legyőzessék. Szabályrendeletek és intézkedések a járványos betegségek és az élelemhamisítások ellen, betegápoldák, üdülőhelyek létesítése és más hasonló alkotások koronázzák meg az e téren kifejtett szép tevékenységet.

Valamennyien elismerjük — mondja Adickes — mindezen rendkívül sokféle intézménynek hasznosságát, szükségességét, miket a jelzett programmok szerint a nép testi és lelki ápolása terén a városoknak

lehet és kell kezdeményezniök. De ezen intézményeket *összességükben* kell áttekintenünk, hogy képzetünk lehessen az azok létesítéséhez megkivántató kolosszális összegről. A szocialis javítások sok pénzbe kerülnek és ha nem pusztán hangoztatni, hanem ha megvalósítani is akarjuk a javítási eszméket: mérlegelnünk kell a reformtörekvések pénzügyi oldalát is és előbb a szükséges pénzösszeg megteremtéséről kell pondoskodnunk. Az említett programmok megegyeznek abban, hogy a község pénzügyeihez szükséges eszközök első sorban a községnek lehetőleg növelendő telekbirtokából, a községi vállalatok üzeméből, az értéktöbblet, a be nem épített terület és a ki nem adott lakás megadóztatásából, a telek- és házadóból és az átíratási díjakból veendők. Amennyiben ezek nem elégségesek, első sorban az államot illető jövedelmi-, tőke- és birtokadók magasabb fokozataira vetett pótadókból kell előteremteni. E programmok megkövetelik ugyanis a községek állandó szükségleteinek szolgálatában álló és monopoljellegük miatt az egészséges versenyből kizárt üzemeknek városi birtokba vételét, úgynevezett községiesítését. Ha pedig az egyes községek ily közhasznú vállalatok létesítésére megkivántató eszközökkel nem rendelkeznek, e programmok a községek szövetkezésének megalkotását sürgetik a jelzett célokra. Adickes a pénzbeszerzés ezen módjainak legtöbbjét helyesli, azonban elveti a pénzforrás megteremtésének azon legegyszerűbb, de a vagyonos osztályt a szocialis törekvésektől elriasztó módját, mely a reformokhoz szükséges födözetet a tehetős osztályok egyoldalú megterhelésében jelöli ki. Első sorban, e tekintetben, az *önkénytes adományok* előteremtésének jelentőségét, a számtalan egyesület és társaság által a jótékonyság útján összehalmozott eszközt kell hangsúlyoznunk, — mondja Adickes.

Amerikai és angol áldozatkészségre a parkok, könyvtárak, iskolák, kórházak és fürdők létesítésében, a szegényebb Németországban — folytatja Adickes — nem számíthatunk, de a községi igazgatásoknak mégis arra kell törekedniök, hogy lehetőleg minél több önkénytes erő, melyek más irányban sem nélkülözhetők, ezen dolgok iránt is érdeklődjék, tevékenységet tanúsítson és így azután ezen dolgok ismerete és az iránt való buzgóság minél szélesebb körökben terjedjen és a vagyonosok adakozási kedve fölkeltessék. Minden körülmény között azonban a községi igazgatásoknak maguknak kell előteremteniök az eszközöket és épen azért folyton szem előtt tartandó ezen nagy feladatok *összessége*, mert csak így lehet az egyes feladatoknak jogosult prioritását hasznosságuk és sürgősségük fokozata szerint kellően megállapítani és megvalósításukban megfelelő sorrendet követni.

Sokszor valamely rejtélyes ok miatt, talán, mert ez vagy az az

óhaj egyik-másik pártprogrammba fölvétetett, vagy azt a sajtó szellőztette, viharosan követeli a közvélemény ennek vagy annak az intézménynek életbeléptetését, pedig sokkal hasznosabb és sürgősebb intézkedések még nem valósultak meg. Ilyen esetekkel szemben nagy jelentőségű és értékű az összes reformok áttekintése. Mert mindezen fölötte hasznos dolgokra fordítható eszköz, a pénz mindig és mindenütt nagyon korlátolt és egy bizonyos célra ha fölhasználjuk, lehetetlenné lesz más szükségletek kielégítése. A nem állami kényszeren nyugvó adófölemelések, hanem önkényt keresztül vitt városi intézkedések pedig nagyon veszélyesek, mert csökkentik és megbénítják széles körökben a hajlamot és vonzalmat közhasznú intézmények szervezéséhez, pártolásához.

Nagy fontosságú továbbá azon kérdés is, vajjon milyen alapelvek szerint állapíttassék meg mindezen intézmények használatának illetéke és mily mértékben uralkodhatik az *ingyenesség*, mely a szocialpolitikai programmukban oly nagy szerepet játszik.

Az oktatási ügyben, miután a népiskolai tanítás maga jobbára ingyenes lett, *a taneszközök ingyenességének követelése* — mit először Glarus-kantonban és egyes berni községekben, azután más svájci kantonokban és községekben is megvalósítottak részben kantonsegéllyel, — nemcsak a szocialdemokrata-programmokba, hanem a nemzeti szocialista és a német néppárt programmjába is fölvétetett; a *cantines scolaires*-t, vagyis a vagyontalan szülők gyermekeinek *ingyenes étkeztetését*, melyet a szocialisták először Franciaországban és Belgiumban követeltek és a szocialista módon igazgatott községek egész sorozatában nagy pénzösszegnek erre a célra fordításával meg is valósítottak, — ilyen étkeztetést a német szocialdemokraták is fölvettek programmjukba; a vagyontalan gyermekeknek *ruhával* és *cipővel* való ellátása csatlakozik e kívánalmakhoz és szintén megvalósítva van a szocialistikusan igazgatott községekben.*

Más téren is számos követelés hangoztatja az *ingyenességet*.

A *lyoni* programm, mint láttuk, ingyenes fürdőket és nyilvános mosóintézeteket követel, melyek használata ingyenes; az ingyenes *orvosi kezelés* és *betegápolás* már sok programm követelése és Svájcban a napi politikának egyik fontos tárgyát képezi; ép úgy fel van véve és pedig nemcsak a szocialdemokrata-, hanem más programmokban is, a Zürich-kantonban és más svájci kantonokban már beho-

* Bővebben fejtegeti ezen ügyet Huber A. dr.-nak «Die Unentgeltlichkeit der individuellen Lehrmittel» stbi című értekezése (Jahrbuch des Schweizerischen Unterrichtswesens 1891.) és a Schweizerische Schulstatistik (1894—95. VIII. köt. 303. lap.)

zott *ingyenes temetés is.* Az ingyenesség mérlegelésénél azonban a legnehezebb kérdések egész sorozatához jutunk, mondja Adickes. — Ki ne látná be, hogy mily roppant jelentősége lenne annak népéletünk egységesítésére és a közgazdasági, a társadalmi ellentétek kiegyenlítésére, ha polgárosultságunk és kulturánk összes legfőbb javai mindenki részére a legkönnyebben megközelíthetőkké válnának? Az *ingyenesség* inaugurálása azonban első sorban *pénzkérdés*; így a parkok, a zoológiai és botanikai kertek, a könyvtárak, múzeumok és más hasonló képzőintézetek ingyenes látogatása a nap és az est minden, vagy leglább is minél több óráján át, a legsürgősebben óhajtandó és aránylag könnyen meg is valósítható. Más intézeteknél azonban ezen ingyenesség csakhamar nehézségekbe ütközik, mivel a tér mindig az emberek csak bizonyos korlátolt számára elégséges és azért a hely megfizetése elkerülhetetlen, hogy az élénkebben érdeklődők kiválasztása foganatosíttassék. Miért is népszerű felolvasásoknál, még egyházi hangversenyeknél is, hol nem oly nagy a tolongás, az ingyenesség könnyen eszközölhető, de a tömeget csalogató színházi előadásoknál, a látványossági mutatványoknál és a zenei élvezeteknél már az ingyenesség megvalósíthatatlan. Hasonló eset állana elő jobbára — eltekintve a gőzfürdőktől — a nyilvános fürdőintézeteknél is. De ezen, úgyszólván külső akadályokon kívül, a teljes ingyenes használattal szemben *elvi jelentőségű nézetek is föllépnek.*

Az könnyen érthető, hogy a szocialista többséggel biró városi képviseletek az ingyenesség kiterjesztett behozatalát, mint elveikből fakadt praktikus politikát, megvalósítani törekszenek; kézzel foghatókká akarják ugyanis tenni hiveik előtt uralmuk áldásait. Mert a javak szétosztásába való ilyetén kommunisztikus beavatkozások sokkal egyszerűbbek és könnyebbek, mint a változtatások az ujabb javak előhozásában, megteremtésében és pénzügyi szempontból sem okoznak nehézséget, amíg és amennyiben a vagyonnal nem biró majoritásnak meg van a rendelkezési joga a vagyonosak jövedelme és birtoka felett határozni, — miért is, nagyon fontos, vajjon a képviselőtestületnek, úgy mint Angliában, csak az a joga van-e, hogy a vagyontalanokat, a középosztályt és a gazdagokat egyaránt érintő béradó (poor rate) százalékpótlékának, vagy pedig a progressiv jövedelemadónak fölemelésében is intézkedhetik-e.

Nagyon megfontolandó — mondja Adickes — vajjon az *általános ingyenesség az egyes esetekben nem üt-e ki egészen másként, mint szándékoltatott,* mert sokszor bizony teljesen akaratlanul épen a vagyonnal megáldott osztályok előnyére válik. Belátták ezt már a német szociáldemokraták is a *magasabb iskolai oktatást illetőleg,* mert Svájcban sokféleképen meghonosított ingyenességre támaszkodva,

eredetileg ezen a téren is követelték az ingyenességet, most azonban már lényegesen korlátozva fordul elő e követelés programmjukban. Ugyanezt kell megfontolni a fürdők, a temetkezések, a betegápolások, sőt még a népiskolában a tanszerek ingyenességét illetőleg is, amennyiben a népiskolát a vagyonos osztály gyermekei is látogatják. Adickes szerint a helyes eljárás az, hogy az *ingyenességet a vagyontalanokra kell korlátozni*, amint ezen elvet maguk a szocialisták is alkalmazzák az iskolás gyermekek ruháztatását és étkeztetését illető kérdésben és ragaszkodni kell a *fokozatos*, a *jövedelmet mérlegelő illetéktarifához*, amint az újabban már sok téren, pl. a temetkezésnél és a magasabb iskolák tandíját illetőleg, sokfelé megvalósítva van.

Még fontosabb az a kérdés, hogy az *ingyenesség mikor veszi föl a közsegély jellegét* és ennélfogva egyrészt mikor kezd mint a *bérnek* egy bizonyos *pótléka* zavarólag hatni a munkapiac viszonyaira és másrészt minő határokon túl kezd már aggodalmas következményeket szülni és kártékonyan visszahatni *az önfelelősségre*, az egyéni erélyre, buzgalomra és általán egy önálló személyiség azon egyéb jellemvonásaira, melyeknek kötelessége gondoskodni arról, hogy az egyesek és hozzátartozóik ellátására okvetlenül szükséges eszközöket maguk az illető egyének megteremtsék és beszerezzék. A tapasztalás bizonyítja, hogy a *közsegélynek* szélesebb körökben való *kiterjesztése valósággal pusztítólag, rombolólag hat az erkölcsi egészségre*, ha könnyű módon való kezelésével és túlzott mértékben való használatával szemben erős garanciákat nem állítanak föl. Igaza van Adickesnek. Véleményünk szerint is humanizálni kell a szegényügyet, nehogy a valódi szegények rovására a közsegélyezés az *önkénytes munkátlanok* vagy a vagyonnal birók előnyére üssön ki és nehogy megbénítsa azon kötelességeket, miket mindenkinek családja érdekében kifejtenie kell. Az ilyen felfogás természetesen nem zárkózik el a valóban létező nyomor elől, de az *ingyenesség általánosítása helyett* a segély más útjait igyekszik fölfedezni és követni.

Így jelentékenyen lehet meggyöngíteni azon aggodalmas következményeket, melyek a szülőknek iskolaköteles gyermekeik ruhával és élelmezéssel való ellátási segélyezéséből származnak, ha a segélyezéseket nem a *község* teljesíti mintegy kötelességének beismerése gyanánt, hanem ha ezen gyámolításokat az *egyesületi tevékenységek* eszközlik, mely utóbbiak már most is derekasan működnek ezen a téren és melyek úgy itt, mint más helyeken *karitativ* rendszeren nyugvó *kiegészítő* munkásságukkal *nélkülözhetetlenek*.

Adickes nem barátja tehát a föltétlen ingyenességnek és ahol a föntemlített programmok a községi ingyenes szolgáltatásokat hangoztatják, ott ő a nyilvános közsegély helyére az *önsegélyezés* nagy gon-

dolatának uralkodását óhajtja beiktatni. Utal a Németbirodalomban állami kényszeren alapuló betegség és halál esetére érvényes biztosításokra, melyek orvosi kezelés, betegápolás, munkaképtelenség, elaggott kor és temetés esetében a biztosítottat oly eszközök birtokjogába iktatja, hogy ez által a birtokososztály sorába emelkedik. A községi ingyenesség helyett e biztosítási intézményt kell fejleszteni, esetleg családi biztosítássá kibővíteni és Adickes véleménye szerint, ezen eljárás, míg egyrészt az összes közgazdasági helyzetet általán javítja és biztosítja, másrészt a vagyontalan osztálynak a sajátjukból élők sorában való ilyetén emelése nyilvánvalóan sokkal jobban megfelel a még mindig hatalmasan működő *egyenlőségi ideálnak*, mint a közsegély.

A valóságban ugyanis — mondja Adickes — *az ingyenesség bő köpenyét csak azért öltik fel, hogy a megfelelő kiadást megfosszák segélyjellegétől és így azután eleget tegyenek az egyenlőség eszméjének.* Ez esetben azonban az egyenlőséget nagyon drágán és szükségtelenül fizetik meg: le kell mondania a községnek a vagyonosok könnyen teljesíthető szolgáltatásairól, miknek fölhasználását más, fontos, közhasznú intézkedésekre ezzel lehetetlenné teszik. Teljes mértékben áll ez a temetés ingyenességéről, melyet a halálesetre való biztosítással egyrészt okosabban leket megoldani és melyet másrészt a fokozatos temetési illetékek fölöslegessé tesznek. *A taneszközök ingyenes* szolgáltatásáról is, mely mint a tandíjmentesség következménye, még a legkönnyebben védhető, az ellene és mellette szóló érvek mérlegelése után is még mindig bátran el lehet mondani, hogy az ingyenes szolgáltatás korlátozása a vagyontalanokra — amit igen liberálisan lehet és pedig úgy kezelni, hogy nem viseli magán a szegénysegélyezés jellegét — sokkal kevésbbé aggodalmas, mint számtalan fizetőképes szülőnek fölszabadítása olyan adózás alól, melyet nagyon könnyen elviselhetnek és túlnyomó többségükben szívesen is magukra vállalnának. A mindenkinek sokszor hangoztatott egyenlősége itt nem szolgálhat érvül; az ingyenesség nem mozdítja elő az egyenlőség érzetét, mert az élénken megostromolt különbségtevést a vagyonosak és vagyontalanok között a gyöngéd gyermekkorban, a ruháztatás és élelmeztetés terén még a szocziálista programmok szerint sem lehet elkerülni. Azonkívül — mondja Adickes — németországi viszonyaink között, ahol a népiskola mellett még középiskolák is vannak, nagyon mérlegelendő az a veszély, hogy a vagyonosabb körök gyermekei a középiskolába átlépve, a népiskolát a szegények iskolájának tekintik és a taneszközök ingyenes kiszolgáltatását mint rájuk erőszakolt közsegélyt tekintik.

Az ingyenesség behozatalánál Adickes szerint ismét csak *a radi-*

kális szellemek és pártok régi hajlama tör ki: kimondják határozatilag *a tényleges egyenlőséget, vagyis a közhatóságoktól alkalmazott kényszer által akarják létesíteni.* Veszélyes ezen eljárás, mert a vagyonosoknak a szociális reformokhoz való hajlandóságát és jóakaratát megbénítja és haszontalan, mert az egyenlőtlenség ismét meg ismét érvényesül újra. Naturam expelles furca tamen usque recurret. Így a temetkezés egyenlősége, melyet a szociáldemokrata programmok követelnek, sohasem fog vezetni a sírdíszítések egyenlőségéhez és valójában még Svájcban is a temetkezések ingyenességénél, az egyenlőségtől eltekintenek, mert külön illetékek lefizetésével kieszközölhető a temetkezés egy gazdagabb formája.

Össze nem egyezhető a szabadsággal továbbá, Adickes szerint, *a mindenkire egyformán kötelező népiskolai oktatás követelménye;* ez oktatásnak, a privát iskolák kizárásával, minden gyermek részére közösnek, egyformának kellene lennie a programmok szerint. Igaz ugyan, hogy társadalmilag előnyös és azért helyeslendő is az összes gyermekeknek az első három évben való oktatási közössége, amint ez már Bajorországban, Westfáliában és más helyeken megvalósítva van, jólehet csak a nagyon fiatal években jelentkező és más befolyásoktól könnyen megdönthető ezen előny gyakran túlbecsültetik, de ilyetén újabb szokást csak lassankint és nagy elővigyázattal szabad behozni. *Kényszerített kiegyenlítési kisérletek rendesen csak az ellentéteket fokozzák.* Ha azonban ilyen fokozatos előkészítés értelmében követeltetik a magasabb iskolák összes, Németországban általán divatos, előkészítő iskoláinak megszűntetése, akkor is meg kell gondolni, hogy ezen intézkedés a középiskolák legalsó osztályainak egyidejű beszüntetése nélkül hatástalan maradna; akkor pedig, ha ily terjedelemben vitetik keresztül a beszüntetés, ez sok helyen bizonyára a privátiskolák nagy számú létesítésére vezetne és így az intézkedés végcélját tekintve, mégis eredménytelen maradna.

E folyóirat hasábjain nem terjeszkedhetünk ki Adickes mindazon szociálpolitikai megjegyzéseire, mikkel a programmok követeléseit kiséri, csak azon, a nép nevelésével összefüggő véleményét említjük még fel, mely szerint a nép testi és szellemi egészségének, általán a nép művelődésének és polgárosodásának egyik nélkülözhetetlen föltételét ő is a *lakásszükségletek* kellő kielégítésében találja; e tekintetben a község közrehatását elsőrendű szociálpolitikai követelménynek tartja.

Beutler dresdeni főpolgármester felolvasása szerint a kimutatás a *munkásokról* és *a biztosítás a munkátlanság* ellen nem tartozik az egyes községek feladatai közé, melyek ezen kérdések megoldására elégtelenek. A legnemesebb árú, az ember munkaereje felől a kielégítő, a

kellően, naponkint, rendszeresen közhirré tett kimutatást az országnak, a birodalomnak kell rendeznie egy központi hivatal felállításával, melynek működésében az egyes községek közvetítő szervek gyanánt szolgálhatnak.

A munkátlanság ellen való biztosítás is csak a birodalmi törvényhozás útján rendezhető, már csak azért is, nehogy a jó, lokális organizáció az egyes községekbe terelje az idegen munkások beözönlését. Természetes, hogy az állam ezen rendezésnél a községeket mint végrehajtó orgánumokat fölhasználhatja. Beutler ezek után a német birodalmi társadalmi élet *azon köreire* tér át, ahol a községeknek önállóan eljárni nemcsak lehetséges, hanem kötelesség is, bár itt-ott kívánatos az állam és a birodalom törvényhozó tényezőinek közreműködése és a községi jogosultságnak törvényhozásilag való kimondása.

Beutler a szellemi körzettel, az *ifjúság nevelésének* és a *népképzésnek* ügyeivel kezdi. Ő ugyanis azért állítja a homloktérbe ezeket, mert sokaktól eltérőleg a szociális kérdést nem tekinti kizárólag a gyomor, a magasabb bérek és a jobb anyagi életviszonyok kérdésének. Szerinte e kérdés egyszersmind kérdése az összes polgárok *egyenjogúságának* is, mely eltekint a foglalkozás és a jövedelem különbségeitől és csak akkor oldható meg, ha a nép műveltségi állapotában is csökkentetnek a különbségek és ha a művelődésnek legalább lehetősége a mainál függetlenebbé tétetik a birtoktól.

Történeti kifejlődésük alapján éppen ezen a téren leginkább hivatottak a községek arra, hogy kiválóan áldásos tevékenységet fejtsenek ki.

A mult századnak egy szociális ténye az volt Németországban, hogy a legtöbb állam törvényileg akként rendezé az általános népoktatás ügyeit, mely szerint a népiskola állami felügyelettel a községre bízatott; oly előhaladás ez, mely fölött más kulturállamokban, mint Franciaországkan és a Beutler szerint Adickestől túlzottan magasztalt Angliában, még mindig vitatkoznak.

Sajnos, a jó irányban megindult gondolat nem fejlődött tovább, mert a *népiskola*, vagyis azon iskola, melyben az *összes* népség gyermekeinek kivétel és különbség nélkül meg kellene találniok az elemi oktatást, valójában majdnem sehol sincs érvényben, csakis részben Bajorországban. Szociális haladásnak tartanám, — mondja Beutler — ha mindenütt, amint az már Dresdenben meg is történt, a népiskola gazdag és szegény számára egyenlően volna szervezve; még inkább, ha *minden polgár gyermeke kötelezve volna ugyanazon iskolát látogatni*, föltéve, hogy ezen iskola a tagoltságnak határozott és törvényileg megszabott mértékével birna, tökéletesen meglenne alkotva

és az összes növendékek egészségének védelmére a szükséges biztosítékokkal ellátva volna.

Beutler meg van győződve, hogy a német népiskola, ha lassan is, de folyton a kötelező, egységes iskola irányában fog tovább fejlődni, mely azután igazában méltó lesz a népiskola elnevezésre. Beutler szerint helytelenül tartják a népiskola fogalmával elválaszthatatlannak az oktatás *ingyenességét*. Helyteleníti ezen elvi ingyenességet már azért is, *mivel a nevelés terheinek lényegileg a szülőket kell illetniök*, hogy legalább is erejük és gyermekeik művelődésére az államtól és községtől felállított intézmények használata mértékében, ezen intézmények fentartásához hozzájáruljanak. Hogy e mellett a tandíjmentesség vagyontalanság miatt ne tekintessék szegénysegítésnek, oly körülmény, mely nem új és jobbára már teljesítve is van. Beutler azonban még többet is kíván. Szerinte a sok gyermekkel megáldott családoknak kérelem nélkül meg kell adni a tandíjmentességet és segíteni kell őket a tanszerek beszerzésében. A *higieniának* szerinte is nagy szerepet kell játszania a népiskolában. Utal a városok dresdeni kiállítására, mely bizonyítja, hogy e kérdés felett nincs már vita és mindenütt praktikusan megfelelni törekszenek a higienia követelményeinek. A nagy városokban azonban nem szabad megállapodni az iskolai helyiségek, padok, árnyékszékek, játékterek higienikus berendezésénél, hanem tovább is kell e tekintetben előrehaladnunk. A gyermekek együttléte az iskolában számos egészségügyi veszélylyel jár, amint ezt minden anya és atya megerősítheti. Ezen veszélyeket ellensúlyozni, enyhíteni az *iskolaorvosoknak* alkalmazása és szakszerű instrukciókkal való ellátása által, a községeknek szociális kötelessége a vagyontalanok iránt és egyébként is szükséges folyománya az iskoláztatási kényszernek.

Az iskolaorvosok ténykedése annál fontosabb, minél több oly család gyermeke keveredik össze a kevéssé kedvező egészségügyi viszonyok között élő családok gyermekeivel, mely családokban a gyermekek fölött orvosi felügyelet van. «Ezen higieniát és orvosi felügyeletet nagyon szeretném kiterjeszteni, — mondja Beutler — habár talán meglepőnek tetszik is, a *gyermekek fogaira* és az *iskolafürdőknek* legalább oly gyermekek részére való felállítására is, kiknél a családban ilyen egészségügyi dolgok iránt a szükséges gondoskodás nincs meg.»

Ha azt akarjuk — mondja Beutler — hogy a német lakosság összes köreiben a német család újra tisztességre jusson, vagyis hogy létesüljön oly helyzet, melyben a nő gondoskodik a háztartásról, a férfi pedig a kereset után lát: akkor gondoskodni kell arról, hogy a *nőket ügyesekké tegyük és neveljük a háztartás ügyeinek ellátására.*

Ha a leányok a mostani szociális viszonyok között a szülői

házban nem sajátíthatják el a szükséges ismereteket és ügyességeket, akkor a népiskolával közvetlenül összefüggő kötelessége a községeknek, hogy a leányoknak megfelelő *háztartási oktatást nyújtsanak.* E tekintetben is számos város már példányképen járt elől.

Figyelembe veendő még a magasabb tanintézeteknek, a reáliskoláknak, gimnáziumoknak és a reálgimnáziumoknak, továbbá a teknikai középiskoláknak látogatása is, melyek sok tekintetben a községek igazgatása alatt állanak. Ezen intézeteknél a szegényebb körök tehetséggel megáldott gyermekei számára az eddiginél nagyobb mértékben és arányokban meg kell adni a *további kiképzés lehetőségét és egyúttal szigorúbbá kell tenni az iskola összes tanulóira nézve a vizsgálatot.* Arra kell törekedni, hogy csakis a nép legtehetségesebbjei nyerjék el a népség összeségét terhelő jelentékeny költséggel összekötött magasabb oktatást. A község lassankint megvalósíthatja azon eszmét, hogy a népiskola legtehetségesebb gyermekei a felsőbb iskolákban való továbbképzést községi költségen nyerjenek és így a hajlamaiknak leginkább megfelelő hivatás betölthetéséhez eljuthassanak, A fokozatos haladás ezen irányban bizonyára áldásos eredményeket fog szülni.

Beutler elismeri, hogy az eddigi tapasztalatok szerint ezen irány *bizonyos veszélyekkel is jár.* A családi köreikből és életszokásaikból ekként kikapcsoltak ugyanis könnyen elveszthetik a harmoniát és az államellenes táborba csapnak át. E veszély azonban kétségtelenül gyöngülni fog Beutler szerint, ha a felsőbb iskolákon az oktatásban és nevelésben az eddiginél nagyobb mértékben igyekszenek az összes fiatal emberek lelkébe bevésni azt, hogy a *műveltség jobban kötelez,* mint a *nemesség;* kötelez t. i. arra, hogy összes erőnket azon köz javára működtessük, amelynek ezen műveltséget köszönhetjük. Így a fiatalság talán jobban nevelődik a hazafiságra és talán a nemességben és a polgári körökben is kevesebb közönyösséggel és nemtörődömséggel fogunk találkozni.

Az is általán el van már ismerve és azért nem is kell bővebben vele foglalkozni, hogy a községek szociális feladatai közé tartozik *a nép azon részének továbbképzéséről* gondoskodni, mely magasabb iskolát nem látogat vagy nem látogathat. A felnőtteket illető ezen feladatok megoldása, Beutler szerint, Németországban jobbára csak a kezdet kezdetén áll. «Így maradtak nagyobbrészt hátra korunk követelései mögött népkönyvtáraink és a nép részére szolgáló olvasó csarnokaink.»

Szászországban — mondja Beutler — az első nagyobbszabású nép-olvasócsarnokot most (1903) rendezte be Dresdenben, városi alapítványi segéllyel, egy gazdag, jótékony magánzó. A népkönyvtárakat

jobbára a mult század közepén alapíták; közhasznú egyesületek vezetik és alig fejlődtek, pedig nagyon rászorulnak a fejlesztésre.

A női nem részére nem lehet eléggé sürgősen ajánlani *az önkénytes továbbképző kurzusokat.* A műveltség után való vágy — mondja Beutler — népünk körében igen nagy és életerős; ha nem vezetjük helyes mederben, tévutakra csap ki és akkor ne csodálkozzék a község és az állam, ha a hamis tanok követőkre találnak és elterjednek.

Az államainkról, községeinkről és ezek berendezéséről szóló ismereteket és tanokat is — mondja Beutler — állami vagy községi úton, minden polgár és polgárnő számára hozzáférhetőkké kell tenni. Ha ez nem történik a továbbképzőkben és a rendezett oktatási intézményekben, akkor majd megtörténik a népgyűléseken és kérdéses, vajjon a képzés melyik fajtája nyújt nagyobb biztosítékot az objektiv igazság megismerésére.

Végül a községeknek nem szabad elzárkózniok a *művészet népszerűsítése* és előmozdítása elől sem. Tapasztalni fogják, hogy a német nép legszélesebb rétegeiben milyen fogékony érzék és értelmi belátás uralkodik az igazi művészet iránt és hogy valóban érdemes, háladatos dolog ezen érzéket fölkelteni és a művészetet ezen értelmi belátáshoz közelebb hozni.

Dresdenben is létezik oly intézmény, mint az Adickestől említett frankfurti. Nagyobbszabású daloskörök és a dresdeni kir. udvari szinház előzékenysége — úgymond Beutler — lehetővé tette, hogy számos, népszerű előadást lehet rendkívül olcsó belépőárakkal rendezni. Valóban élvezet volt látni, hogy a legegyszerűbb néposztály tagjai miként hallgatták a legnagyobb tragédiákat és a legnehezebb zeneremekeket.

(Folytatása következik.) BUDAY JÓZSEF.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Nagy-gyűlés 1906 január 20-án.

Jelen vannak: *Kármán Mór* elnöklése mellett Berzeviczy Albert, Bertha Ilona, Bardócz Pál, Bartoniek Géza, Beke Manó, Baránszky Gyula, Böngérfi János, Demeczky Mihály, Demeczky Mihályné, Erődi Béla, Erődi Béláné, Fuchsné Eitner Ludmilla, Entz Jolán, Fináczy Ernő, Fináczy Ernőné, Geöcze Sarolta, Geréb József, Gyulai Ágost, Gyulay Béla, Gyomlay Gyula, Gyomlay Gyuláné, Heinrich Gusztáv, Havass Gyula, Hegedüs István, Hampelné Pulszky Polixena, Kőrösi Sándor, Kőrösi Henrik, Kemény Ferenc, Komáromy Lajos, Kovács János, Kirchner Béla, Katonáné Thuránszky Irén, Katona

Lajos, Kármán Mórné, Lázárné Kasztner Janka, Lubinszky Emilia, Málnai Mihály, Miklós Elemér, Molnár Viktorné, Négyesy László, Nagy László, Odor Emilia, Petz Vilmos, Peres Sándor, Radó Vilmos, Radnay Rezső, Rombauer Emil, Rosenberg Auguszta, Sebestyénné Stetina Ilona, Schack Béla, Schön József, Szabó Péter, Szuppán Vilmos, Ujváry Béla, Weszely Ödön, Wagner Alajos, Vámossy Mihály, Vécsey Tamás, Wolf Györgyné, Zsengery Samu, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. A terem zsúfolásig megtelt női és férfi vendégekkel.

I. *Kármán Mór* alelnök megnyitja az ülést s ez alkalommal «*Feminismus és paedagogia*» cím alatt a következő beszédet mondotta:

Nagyon tisztelt vendégeink, tekintetes Társaság!

A mai napra a kegyelet jegyében gyűltünk egybe. A tisztelő elismerés adóját készülünk leróni egy kiváló nő emlékének, aki előbb a családi élet szűk körében, majd a köznevelés első rangú helyén, jóságos lelkének odaadó készségével és józan értelmének nem tévedező tapintatával szolgálta a nőnevelés ügyét, s akit társulatunk ez érdemei alapján a magyar nők közül elsőnek, mind mai napig egyetlennek iktatott tiszteletbeli tagjai sorába. A mult év folyamában vált ki az élők köréből; közgyűlésünknek alig lehet méltóbb tárgya, mint hogy évkönyveinkbe belefoglalja példaadó életének tanulságait. Azonban más, avatottabb szó, amelynek a személyes tapasztalat melege ad jogot hozzá, fog megfelelni ebbeli kötelességünknek. Magamnak más, kevésbbé hálás feladat jutott. Célszerűnek látszott, főként a hangos mozgalomra való tekintettel, mely idegen földről átszármazva, idegenszerű, éktelen jelszó alatt, mint feminizmus zaklatja különösen fővárosunk értelmiségét, ezen alkalommal elvi szempontokból, pædagogiai tudásunk alapján is megvilágítani a női nevelésnek kérdését, hogy ekként az egyes esetnek példája, a jeles nevelőnő áldásos működésének hatása kellő kiegészítést lelhessen az elmélet egyetemesebb tanításában.

Csak némi habozással teszek eleget elnökségünk ebbeli kívánalmának. Egyéni tapasztalat nem támogathatja bennem a tanulmányból szerzett meggyőződést; nem rendelkezem többel, mint amennyit isteni rendelés szerint a családja körére szoruló férfi élete nyujt. Előttem állanak tanúságot téve legelőbb az édes anyának őrző gondossága, azután jó testvérek buzdító részvéte, — mindenek felett pedig egy hűséges hitvesnek, szüntelen aggódó figyelmességének áldásos segedelme

s végre az egyetlen leányom fejlődésében jelentkező nehézségek tanulságai — mindössze, bármily nagybecsű magamra nézve e tapasztalatok értéke, sokkal csekélyebb a terjedelmök, semhogy oly bonyodalmakban, minőket a női hivatással kapcsolatos nevelés kérdése támaszt, elégséges útmutatást nyujthatnának. Egyébként nem volt ugyanis alkalmam még a fennálló nőiskolák működését sem behatóbb figyelemmel kisérni; sőt őszintén megvallom, bizonyos tartózkodó szeméremből mindig kelletlen feladatnak vettem, valahányszor — összesen két-három esetben és rövid ideig — egy-egy leánynövendéket tanítanom kellett. Egyáltalán bizalmatlanul fogadok mindent, amit férfitanítók mondanak vagy írtak a nőnevelés körül szerzett tapasztalataikról; legszívesebben kerestem felvilágosítást azokban a nyilatkozatokban, melyekben elmés, gondolkodó nők, főképen anyák fejtegetik saját nemök helyzetének válságait és küzdelmének reményeit. A lelki élet rejtelmeiben ily önvallomások — még ha önámítás is vegyülne beléjök — megbecsülhetetlenek a tájékozódás céljából. Még bőségesebb forrása azonban az okulásnak: magában emberi nemünk fejlődésében a nő szerepének tanulmánya, emelkedésben és süllyedésben egyenlőkép érvényesülő közreműködésének elemzése. A nevelés elméletének, hitem szerint, különben is legfőbb feladata, megérteni a közműveltség alakulásában a történeti élet hullámzását, mert csupán multunk erkölcseinek törvényszerű felfogása segíthet jelenünk megfelelőbb alakításában, jobb jövendőnk előkészítésében. Azonban ilynemű tanulmány alapján mai nap csak nagyon is töredékes megjegyzésekkel szolgálhat a pædagogia, épen nem teljes, kimerítő tájékoztatással. Magam meg ily alkalomszerű keretben még távolról sem igérhetek egyebet pusztán gondolatkeltő észrevételeknél. Fogadják kérem elnézéssel őket; minden gondolatom reászorul és számít a jóakaró továbbfejtésre a szives hallgatóság részéről; ha erre alkalmasnak mutatkoznak, legjobb tehetségem szerint talán megfeleltem ez ünnepi óra követelésének.

I.

A mult idők szemléjéből a legfontosabb okulást — azért említem első helyen — szolgáltatja az a tényállás, hogy a nők

társadalmi helyzetének bolygatása mindenkor egyidejű a nevelés céljainak és eszközeinek általánosabb vitatásával. Mindkét jelenség a fennálló életrend mély válságára vall; oly korokban mutatkoznak, midőn a hagyományos szokások és meggyőződések elvesztették hitelöket, de a közösségben vagy nincs elég képesség új eszmék alkotására, vagy többnyire csekély a lelki erő új irányok következetes érvényesítésére. Az irodalomban rendszerint megtaláljuk e válságos küzdelemnek kettős, együttjáró nyilatkozatát. Egyrészt *a szatira* fegyverét alkalmazzák a régi állapotok védői és az új törekvések hívei egyaránt — másrészt kalandos, *utópiás* életképek tervezésében keres megoldást a kisérletező elmélkedés. Sok tanulsággal járna, ha végig kisérhetnők az erkölcsbirálatnak és a remélkedésnek ezen küzdelmét főképen modern életünk folyásában, attól fogva, midőn — csak ismertebb nyilvánulásait említve — a latinos renaissance körében egyrészt *Erasmus* ostorozta kora ferdeségeit, a bohóság dicsőítésének szine alatt (Encomium Moriæ, 1509); másrészt rokonlelkű társa, *Morus* Tamás, használja egy új világ rendjének vázlatában először az Utopia nevét (De Optimo Reipublicæ Statu, deque Nova Insula Utopia, 1516); vagy midőn már anyanyelvén *Rabelais* nagystílű, groteszk alkotásában, a Gargantuában együtt ad szatirát is, utópiát is (Vie de Gargantua père de Pantagruel, 1533). De ily széleskörű fejtegetés alig illenék bele alkalmi felszólalás keretébe; alkalmasabbnak látszik azért, ha tanulságul csupán azon első mozgalomnak idézem fel emlékét, mely példaszerűségével reá nyomta örök időre, minden hasonló küzdelemre lelke bélyegét. Mai törekvéseinknek is megtalálni benne minden jellemző vonását.

A hellén szellemnek ama nagy válságát értem, mely rohamos közvetlenséggel azonnal kitört, miután Athén fénykorában spontán, teremtő erejéről tett bizonyságot, egyaránt remekelve a művészet, irodalom és állami élet terén. Ez a válság a tudás eszközeinek megszerzésével törekedett erkölcsi újjászületésre; de midőn valósággal lerakta az emberi gondolkozásnak mindenkoron érvényes alapjait, tulajdonkép a nemzeti létnek ásta meg egyúttal sírját. Sokrates martiromsága ezen idők nagy jelzője — s ime ott áll, róla tanuskodva, az egyik oldalon az ostorozó bohózat nagymestere, *Aristophanes*, a másikon az idealizáló életrend első nagy elmél-

kedője: *Platon*. Tudvalevőleg annak művei közül egy, a *Felhők* (423. Kr. e.) a nevelés válságát hozza színre, amint az igaz beszéd régi módját, az őszinte szemérmetesség fegyelmét védelmezi az új irány, a hamis beszéd álnok szemérmetlensége ellen; egy másik műve viszont, a *Nőuralom* (392. Kr. e.), bohózatos tréfálkozással a szép nem politikai és társadalmi törekvéseit mutatja be. Jellemző a közfelfogásra, az athéni démos hangulatára, hogy míg az első darabban végzetes bűnhődés éri az új nevelés hirdetőjét, ép Sokrates személyében, akinek a reményeiben csalatkozott paraszt-tanítvány rágyújtja feje fölött a házát; — addig a nők uralma mindennemű megtorlás nélkül érvényesül s csupán a vaskos tréfa bohóskodik a pajzán helyzetekben, melyeket a nők első politikai intézkedése, a vagyonközösség és a szabad szerelem kihirdetése előidéz. Ugyancsak ezen irányzat, melyet a komédiaíró, mint a hagyomány őre, ostorozhatni vélt, jut kifejezésre Platon újításra törő elmélkedésének végső fogalmazásaiban (Politeia). Ideális állama, az emberi erkölcsiség ezen tökéletes szervezete, a hagyományos nevelés birálatán meg az újabb tudós-képzés rendszeres kialakulásán akar fölépülni; társadalmi rendjében pedig épen a vezető osztályokat óhajtja felszabadítani a családi kötelék terhe alól, megszűntetve a személyes tulajdonon felül körükben nem ugyan a házasságot, de minden erkölcsi felelősségét, amennyiben a gyermekek nevelését teljesen kivonja szüleik befolyása alól és a közösségre bízza.

Ilyen jellemzetes alakot ölt tehát az elmék harcterén, az irodalomban az az új erkölcstan, mely az emberiség történetében első ízben tűzi ki éltünk céljául az egyéniség tökéletes kifejtését, jogegyenlőséget követelve a közéletben minden rendi korlát ledöntésével, a magánéletben pedig szabad érvényesülést igérve lelkünk minden magasabb mozgalmának. *Perikles* halotti beszéde (Thukydides II., 35—46.) — amint Spárta harci életfelfogásával szemben, a hellén arisztokrácia erkölcsének elitélésével, az athéni demokrácia fenségét dicsőíti és egyetemes érvényű tanulságát vallja — volt minden időkre szóló, első remek foglalatja az új humánus erkölcsnek, főleg közéleti vonatkozásaiban. Másrészt Sokrates példája — amint az önismeret fontosságának hirdetésével, tulajdonkép az egyéniség legfontosabb föltételének kialakításán fáradozott az ifjúság körében — irány-

adó jelszó maradt a nevelés terén minden azóta lefolyt századon át.

A kiváló államférfi és a nagy közoktató valóban legjellemzőbb képviselői az új életfelfogásnak, mely válságba ejtette a hellén hagyományos erkölcsiséget; az ő működésök jelöli leghatározottabban minden megszokott balvélekedéssel szemben az új ideált, *az igazság egyedüli uralmát*, magyar szavunk mindkét értelmében egybefoglalva az *igaz jogot* meg az *igaz tudást*. Csakhogy ők a cselekvésnek voltak mesterei, sokkal inkább az élő beszéd volt eszközük, semmint az írott szó. A bohózat erős nagy vonású rajzai és az utópia elvont következetessége mellett sokkal inkább elhalványodott a köztudatban a róluk szóló töredékes, összefüggéstelen, csekélyszámú adat, semhogy a két világtörténeti személyiség közvetlen hatását az utókorra is átvihette volna. Az ő életökben azonban egy adat sem igazolja, mintha valamelyikök, midőn a nő egyéniségének is elismerte jogát, valamiképen más működési tért jelölt volna ki számára, a családi körön kívül.

Periklesz az említett beszédében a nők természetéhez illőnek csupán oly magatartást mond, amelynél fogva férfiak közt — akár jóban vagy rosszban — mennél kevesebb szó esik róluk. Athéni hallgatóságának kétségkívül e mondására önkéntelenül eszébe juthatott az a kiváló nő, akit közfelfogás és régi szokás ellenére hitvesévé tett ünnepi szónokuk, hiszen a mende-monda később is — egyik platoni beszélgetésből tudjuk (Menexenos) — ép erről a beszédéről állította, hogy tulajdonkép Aspasia készítette férje számára. Róla bizony kelleténél több említés történhetett a férfiak között s bizonyára az asszonyok közt is; férjével együtt a bohózatírók sem kímélték, de nyilván önhibája nélkül. Értelmessége és okossága, főleg országos ügyekben lehetett az, — mond Perikles későkori életírója (Plutarkhos), midőn róla megemlékezik — ami által Perikles szívét megnyerte; hisz még Sokrates és barátjai is ily tárgyakról szívesen társalogtak vele; tisztelői pedig azzal tanuskodtak tisztessége mellett, hogy nejeiket is elvezették hozzá, hadd világosítsa fel őket a családiasság és a háztartás kötelmeiről. Maga Sokrates egyik fejtegetésében, mely a háztartás körül forog (Xenophon, Oikonomikos, 3., 14.) a nő tisztére és erényességére vonatkozólag azt igéri beszélgető társának: «Majd összehozlak

Aspasiával; ő minderről több tapasztalattal oktathat majd ki, mint jó magam.» Az ó világ egyébként mindvégig kevés értelmességet tanusitott az olyan házasság iránt, mely «a szív ügye». Öt teljes századdal később még ugyanaz a történetíró mint bámulatos tényt említi, hogy Perikles mennyire szerette Aspasiát, mert akár elment vagy hazajött a tanács teréről, mindennap csókkal búcsuzott el tőle és csókkal üdvözölte.

Sokrates viszont minden alkalommal, valahányszor a nők tisztéről folyik a szó, egyenesen a férjet teszi első sorban felelőssé hitvesének erkölcseiért. Egy esetben, ünnepi lakomán, melyet a nagy athéni versenyek alkalmából ültek meg víg társaságban s amelyen egy ügyes táncosnő mutatta be készségét, táncközben vagy tizenkét karikát dobva fel kimérten, hogy ütem szerint ismét felfogja, így nyilatkozott az athéni bölcs (Xenophon, Symposion, 2., 9.): «Bizony mint minden egyébben, úgy ebben is, amit e leány végez, világosan kitűnik, hogy a nő természete nem rosszabb a férfiénál, bár csekélyebb is az ereje és a belátása. Azért ha van valamelyiteknek felesége, bízvást oktassa mindenben, amiről kívánja, hogy tudománya legyen.» Tréfás incselkedéssel veti közbe a cinikus bölcselkedés alapítója: «Ej, Sokrates, ha ez a véleményed, miért nem neveled magad Xanthippét, hanem élsz tovább oly asszonnyal, akinél nincsen, de, azt hiszem, nem is volt és nem is leszen makrancosabb nő a világon?» «Azért, mert látom, — volt a válasz — hogy akik lóidomítók akarnak lenni, nem a legnyájasabb, hanem a vadabb természetű lovakat kezelik. Azt hiszik, hogy ha ezeket féken tudják tartani, a többiekkel is könnyen elbánhatnak. Így magam is, aki az emberekkel élni és elbánni óhajtkozom, őt vettem nőül, biztos tudatában annak, hogy ha vele el tudok lenni, minden más emberrel is könnyen elbirok majd.» Nem mondta ezt, jegyzi meg a közlő, a mester hű tanítványa, minden célzás nélkül.

A nő és férfi lelke természetes egyenlőségének az elve, amint itt Sokrates kifejezte, szolgált ugyan irányadással Platonnak is állama szervezésének terveiben a nő helyzetére és nevelésére nézve; de nem kétséges dolog, hogy mint egyéb tekintetben, ebben is inkább Arisztoteles fejezi ki Sokrates céljai irányában a hellén fejlődés eredményeit. Ő egyenest az állami közösség érdekében vallja szükségét annak, hogy a családi kö-

telékben fejlődő szeretet és kegyelet maradjon alapja a polgári társadalomban is fontos testvériségnek, mely különben ki nem alakulhat. Történeti belátással különbözteti meg a család körében az úri, a hitvesi és az apai viszonyt egymástól. (Politika, I. 5.) Valóban, jegyzi meg, felesége és gyermekei fölött is uralmat gyakorol a férfi, de mint szabad lények fölött és korántsem ugyanazon módon, mert míg a szolga felett despotikus a hatalma, a nő felett politikai, azaz Arisztoteles pontos meghatározása szerint egyenlő jogon alapuló, gyermekei felett pedig királyi az uralma, azaz szeretete és fejlettebb erkölcse szerint gyakorol hatalmat. A nő és a férfi erényességének egyenlőségét pedig csak úgy értelmezte Arisztoteles, hogy mindegyik sajátosságának tökéletes kifejlését jelenti; mint egyáltalán minden egyesnek a világon, kell hogy úgy a nőnek is meglegyen a maga egyéni jelessége. Igen sajnálhatjuk, hogy minden későbbi korok e nagy tanítómesterének a művéből nem maradtak fenn azok a részek, melyek ép a férfi és a nő, az atya és gyermekei viszonyát tüzetesebben tárgyalták és mindenikre nézve kifejtették volt, mi az illetők sajátos erényessége, kölcsönös viszonyukban mi a szép és mi a rút s hogy mily eszközökkel kell a jóra törekedni, a rosszat pedig kerülni. (Polit. I., 5., 11.) További fejlődésében az emberiségnek hiányzott ekként, nem minden kára nélkül, Platon utópiájának szükséges ellensúlya. Középkori művelődésünk alig követte volna oly megnyugvó bizalommal, aminővel tette, Platont, mind a rendi beosztásának megokolásában, mind abban, hogy vezető rendjének uralmát a családi élet tilalmához fűzte. Reánk maradt a feladat, hagy saját erőnkből pótoljuk a hiányt s úgy amint bizonynyal Arisztoteles is eljárt módszere értelmében, a történet tanulságait hasznosítsuk a felmerült nehézségek elhárításában, erkölcsi problémáink megoldásában.

II.

A család volna ekként — minden más történeti visszapillantás szintén igazolná — a női hivatás sajátos tere, s a nőkérdés helyes megoldásának mértékéül azt a tekintetet kellene elfogadnunk, mennyiben segíti elő a családi élet erkölcsösebb alakulását. Bizonyára így kell tennünk; csakhogy nem

szabad — családot és házasságot mintegy azonos fogalomnak véve — pusztán természeti tények kényszerűségét látni a két nem viszonyában, mely felfogással pl. *Rousseau*, a természetes nevelés apostola, nem is tud más célt kitűzni a nőnevelésnek, mint hogy férj számára fejlődjék (Emile, V. könyv). A család a történeti életnek tudatos terméke és a polgárosodás haladásával mindinkább gyarapodik erkölcsi tartalmában. Már Aristoteles szembe állítja a barbár családéletet a hellén életfelfogással (Polit., I. 1, 5). Nálok — úgymond — a nőnek és a szolgának ugyanaz a helyzete, s ez onnan ered, mert nincs meg a barbárokban az, a mi természettől fogva uralomra hivatottá teszi az embert; a házas kötelék náluk tehát inkább két szolgalélek kapcsolata. Mi a mai műveltségünk körében, történetünk hosszabb folyásánál fogva és még inkább az egész föld kerekségén történt meghonosodásunk által sokkal változatosabb tapasztalattal rendelkezünk a régieknél minden társadalmi intézményt illetőleg és így a család sokféle alakulatáról is. Azonban lehetséges az elmélet megkönnyítésére és következéseink egyetemesebb érvényességének érdekében a kápráztató sokféleséget néhány fogalomszerű fő typusba összevonni és bizonyos fejlődésszerű törvényességre utalni alakulásukban. Két typusát, nagy változatosságban, átélte már az emberiség történeti küzdelme folytán, a harmadiknak megalkotásában fogyatékosnak mutatkozott az ókor erkölcsi ereje, tulajdonkép mi magunk fáradozunk benne már modern életrendünk hajnala, az ókor utolsó renaissancea óta.

A fejlődés kezdő fokán, míg a népélet a törzsi szerkezet egyszerű formáiban mozog, a család valósággal csak gazdasági intézmény. A két nem természeti sajátosságához mérten osztozik meg ekkor a fentartás és megélhetés munkájában. Harci feladatai, melyekben a személyes bátorság a döntő, támadásban és védelemben, mint vadászat és háborúskodás, a férfira jutnak; a nő végezi mindazt, ami kézügyességet, iparos gondozást követel. Általában mondható, hogy minden tevékenység, mely a nyugodt, helyhez kötött élet lehetőségét megadta, s így alapját vetette a polgárosodásnak, eleinte női foglalkozás volt: pásztorkodás, földmívelés, szövőipar egyaránt. A közművesség munkái közül talán csak a fegyverkovácsság férfitalálmány. A gazdasági élet ilyetén megoszlása tényleg a két nemnek bizonyos fokú

egyenlőséget biztosított; mindenik önálló a maga körében: az asszony ez időben igazán feleség. S amint a szolgaság is elhelyezkedik a törzsi szervezetben, egyrészt a férfi vezeti a harcba fölfegyverzett szolganépét, másrészt a nő is úr a sátor vagy palota belsejében szolgálói felett. A gazdálkodás erénye vonul végig e fokon a nép minden intézkedésében. Mai napig megőrizte nyelvünk, — mely egyébként az idegen «cseléd» kölcsönszóból alkotta meg a «család» nevét, amint hogy cselédeinek nevezi a parasztgazda összeségben házanépét, feleségét és gyermekeit, — amaz időkből — azt a kifejezést, hogy a férjhez menendő leány eladó; valóban a házasság ez időkben leányrablás vagy vétel útján történik. A gyermekeit is főképen a segítség szempontjából becsüli meg e fokon az ember; áldásnak veszi a szaporodásukat, ha vagyongyarapodással jár, míg a kitételöket, sőt gyilkolásukat is jogos eljárásnak tekinti, ha fenntartásuk túlságos terhet okozna vagy hacsak nélkülök is biztosítható a törzs fennmaradása. Kölcsönösség, viszonosság: jóért jót várhatsz, sértést meg kell torolnod, ez az erkölcsi mérték, mely szeretet és kegyelet híján szabályoz minden emberi vonatkozást, férj és nő viszonyát, szülő és gyermek kötelezettségét.

A terjedelmesebb népélet megoszlásával, a rendi élet kifejlésével alakul meg a család második typusa: ekkor főképen társadalmi, jogi intézmény lesz, vallásos és törvényes rendelkezéssel létesülő és védett közösség. Az állami keretbe foglalt népességnek elemi szerve e fokon a család; fennmaradása fontos közérdek; a házasságkötés pontos szabályozása, a családi jogok és kötelességek szigorú mérlegelése, a törvényszerű hűség és engedelmesség biztosítása: az erkölcsi rend főcélja. A római gens és familia ezen typusnak legfejlettebb, világtörténeti jelentőségű alakja; de megtalálni ép úgy a hellén művelődésnek, mint a magunk középkorának intézményeiben, még a részletekben is analog másait. A nő élete a történet ezen stádiumában látszólag némikép szükebb körre szorult, mint az előbbi gazdasági fokon; benne már nem annyira feleség, de annál nagyobb tisztelet tárgya mint anya, matrona; Róma története Coriolanus és a Gracchusok anyjának emlékében őrzi a női hivatás ily szép teljesítésének dicsőségét. A gyermekek közül is előtérbe lép a politikai életre hivatott fiú, a családi örökös; de hiánya pótlásának megvannak törvényes módjai: örökbefogadás vagy fiúsítás.

Aránylag későn, csakis a kifejlett egyéniség értékének felismerésével, a művelődés azon fokán, mely a nemzeti lét keretében a jog uralma alatt keresi biztosítékait minden személyiségre termett lélek érvényesülésének, alakul ki a család azon felfogása, mely benne nevelőközösséget lát, az emberi közműveltség, a teljes humanitás kifejlésének intézményét. Minő ezen ujonnan még megalkotandó családtipus erkölcsi rendje, azt az elmélet, mely csak létezőt értethet meg, de létesítendőt meg nem teremthet, nem részletezheti; a pædagogiai gyakorlat feladata, amennyiben megérti az elmélet követeléseit, hogy a ház, az iskola és a közélet körében hozzájáruljon kialakulásához. A nő szerepére nézve azonban, mely reá e nagy munkában vár, mi magyarok abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy nem kell messze keresnünk a felvilágosítást. A család igaz jelentőségének és benne a nő hivatásának fölismerése rendesen együtt jár a nemzeti összetartozás eszméjének ébredésével. A mi nemzeti létünk nagy ébresztője is, bár gazdasági kérdés taglalásával vélte legelőbb felriaszthatni szunnyadó népe lelkét, a hitelről szóló első nagy művét a nőknek ajánlotta, honunk szebblelkű asszonyainak, tisztelete és szeretete jeléül, s ezen ajánlatban határozottan megjelöli a nők helyét, tisztét és feladatát a nemzeti élet körében. Engedjék meg szivesen, hogy felidézzem ez alkalommal, midőn egy jeles magyar nő emlékének hódolni készülünk, ujra Széchenyi szózatát: «Annyi nemes és szép, ami az emberiséget felemeli, a ti nemetek műve. Ti viszitek karjaitokon életbe a kisded növendéket s jó polgárrá nevelitek; a ti nemes tekintetekből szí a férfi lelki erőt és elszánt bátorságot. S ha léte alkonyodik a haza ügyében, ti fontok koszorút homloka körül. Ti vagytok a polgári erény s nemzetiség védangyali, mely nélkületek, higyjétek, soha ki nem fejlik vagy nem sokára elhervad, mert ti vontok minden körül bájt és életet. Ti emelitek egekbe a port s halhatatlanságra a halandót. Üdv és hála nektek!»

S a nagy lélek e szavai után talán nem vétek a kegyelet ellen, hogyha még szózatának rövid foglalataképen egy nem kevésbbé nagylelkű nőnek szavait idézem, annak, aki a nőnevelés kérdéséről elmélkedve — sajnos csak töredékes műben — legtöbb történeti érzékkel s korunk erkölcsi törekvéseinek legigazabb méltatásával formulázta céljait. (Mme de Remusat, Essai

sur l'Education des Femmes, Paris 1903. 55 l.) Polgári minőségét — mond *Mme de Remusat* — úgy kell tekintenünk mint a férfi társas létének legfőbb indítékát. A nő hivatása viszont összefoglalható e két nem kevésbbé nemes címben: ő egy polgárnak felesége és anyja. Ha ebben a minőségben megadja neki a közvélemény mindazt a tekintetet, melyre jogosultnak érzi magát, ha nevelése arra irányul, hogy megszerezhet minden szükséges eszközt hivatásának teljesítésére; akkor nem lesz oka többé panaszkodni róla, hogy mily osztályrésze jutott a földön.

Mi már most az ily nevelésnek a helyes módja? mik eszközei és eljárásai? Engedjék meg, hogy az ebbeli részletes fejtegetéseket társulatunk munkás üléseinek tűzzük ki napirendjére; magam e helyről a történet tanuságainak még csupán általános vonatkozásaira utalhatok.

*

Azt hiszem, nem lehet nehéz szerintök népéletünk alsóbb és felsőbb társadalmi rétegeiben is fölismerni a család erkölcsi felfogásának ama két első fokozatbeli jellemvonásait, melyeken művelődésünknek át kellett menni, mielőtt az ujabb, magasabb törekvéseknek tudatára juthatott. Alsóbb néposztályaink számára a családalapítást és fenntartását mind mai napig nagyobbára gazdasági tekintetek döntik el; életmódjuk is megengedi, vagyoni állapotuk meg többnyire megköveteli a nők és gyermekek segítő közreműködését; nélküle alig volna fenntartható az életük közössége. Felsőbb rétegeinkben viszont, ahol háttérbe léphet a tisztán gazdasági szempont, a családalakítás legális, szerződésszerű erkölcsei uralkodók. Nem a házasulók egyéni lelki szüksége dönt, hanem családjaik társadalmi érdeke; a nő magatartásában, a gyermekek nevelésében pedig első sorban a szociális illendőségnek és szokásoknak követelései irányadók; kizárólag állása tisztességének megőrzése vagy emelése vezeti a családfőt magánéletének, háztartásának berendezésében; arra, hogy vele magának és övéinek személyes, benső értékét gondozza és folytonosan növelje, legkevésbbé sem gondol. Ma még a közfelfogás köznevelésünkben sem méltányol egyéb dolgot, mint a szakszerű előkészületről szóló oklevelet, mely társadalmi állásra jogosíthat; a műveltségnek, a nemes erkölcsnek, mint magában is becses, önértékű birtoknak nem ismerjük lelki szükségét.

Ekként közoktatásügyünk rendje nem igen segít bennünket a nagy feladat megoldásában, mely a családi élet magasabb, legjelentősebb alakjához emelné fel legalább társas életünk jobbjait; legkevésbbé törődik pedig vele nőnevelésünk igen fogyatékos, kezdetleges szervezete. Ennek első nagy kötelessége volna, hogy legalább az általános, nem szakszerű műveltséget szolgáló intézeteinkben fiú és leány, férfi és nő egyenértékű oktatásban részesülhessen. Mi pedig mintegy elvszerüen összes leányiskoláinkat kevesebb tanfolyamuakká szerveztük a fiúiskoláknál minden fokon egyaránt, mintha abban biznánk, hogy mivel tudvalevőleg a nő testi fejlődésében korábban éri el a teljességet, lelke is rohamosabban birkózhatik meg a közműveltség elemeivel. Ezt tesszük tanügyünk középfokáig; az egyetemet pedig szintoly elvszerűen elzárjuk minden nő elől, ki ott személyes művelődése érdekeit keresné; csak aki kenyérszerzésre vállalkozik, nyer a tudomány e szabad hajlékaiban, nagy nehezen, mintegy kegyelemből bebocsátást. A nőre nézve tudós társadalmunk elégségesnek véli, ha egy-egy órán jóllakatja valami szabad egyetemi előadásban vagy társasági ülésen tudományának hulladékos morzsáival, de terített asztalai mellett nem látja szivesen. Általában szűkebbre mérjük, többnyire silányabb anyagból is a nő szellemi táplálékát; nagy hivatásának, korunk követelései értelmében, melyek megkivánják, hogy teljes mértékben tudja felfogni és méltányolni a nemzeti munkásság minden nemesb törekvését — ily alapon hogyan felelhetne meg?

De a nevelés szorosabb körén túl is talán útmutatást szolgáltat a családi élet fejlődésének fentebbi vázlata, különösen a nő felszabadítása, a feminizmus mozgalmainak megitélésére. Tagadhatatlanul fontos szempont lehet a megélhetés kényszerűsége arra, hogy a gazdasági élet terén mennél több pálya nyiljék meg a nők előtt is; de másrészt megfontolandó, hogy ez úton erkölcseinket ép a családi élet bensőségének és emelkedettségének rovására visszafejlődés ne érje. Nem a munkásnő a való nőiség ideálja. A kenyérkereső asszony csak bajtársa lehet férjének, de nem minden nemesb erényben vele vetélkedő, együtt gyarapodó hitvestársa. A pædagogus mindenképen több rokonérzéssel fogadja a nemesebb erkölcs érdekében azokat a törekvéseket — még ha szociálista ízűek is — melyek oly gazdasági átalakulást vesznek célba, hogy minden nő és gyermek

egyáltalán felszabaduljon az egyoldalú munkának lelket korlátozó kényszere alól, hogy mindkettejök teljes ereje és ideje ép erkölcseink nemesítésének állhasson szolgálatában. Teljes szimpátiával viselkedhetünk a nők barátjainak olynemű tervei iránt is, melyek megrögzött balitéletekből vagy idejemult, korlátolt életfelfogásból eredő korlátok eltávolítását sürgetik a nő személyiségének teljes érvényesítése végett — azonban ez irányban szintén megfontolandó, hogy minden erkölcsi emelkedés csakis alsóbb fokozatok elérése alapján történhetik; így az igaz lelki szabadság, tisztán a lelkiismeret szavát követő moralitás sem érhető el minden törvényszerűség mellőzésével. Csak aki a közösség jogát elismeri és törvényes rendjének önként aláveti magát, tarthat jogot azontúl viszont önálló egyéniségének elismerésére. Mennyiben nem állják útját mai társadalmi kereteink sem annak, hogy még magában álló nő is áldásosan kifejtse személyes tulajdonságait és sikerrel szentelhesse erejét és lelkét egyesek boldogításának vagy nemzeti közügy felvirágzásának, arra számos jelesünk ad folyvást példát a magyar nők sorában; nem csekély érdemet szerzett ezáltal épen az a nő, akinek ma hódoló tisztelettel megujítjuk emlékét.

Avval a reménnyel tehát, hogy elmélet és példa együttesen könnyebben megnyeri a követők szívét és a kitartó buzgóságot jobban fenntartja, még csak bocsánatot kérek fejtegetéseim netaláni hosszadalmasságáért — és megnyitom társaságunk XIV. közgyűlését, átadva a szót illetékes ünnepi szónokunknak.

A Társaság nagy figyelemmel hallgatta az előadó tudós fejtegetéseit s ennek befejezésével tapssal és tetszésnyilatkozatokkal fejezte ki köszönetét az értékes előadásért.

II. *Katonáné Thuránszky Irén* felolvasta emlékbeszédét *Zirzen Janka* tiszteletbeli tag felett. (L. folyóiratunk jelen számában).

A mindvégig vonzó és érdekes előadást a nagygyülés élénk figyelemmel hallgatta s a beszéd végeztével az előadót tapssal jutalmazta. Elnök a Társaság nevében köszönetet mondott az előadónak.

III. *Gyulai Ágost* titkár a Társaság mult évi működéséről a következő jelentésben számolt el:

Tisztelt Társaság!

Társasági életünk egy újabb esztendejének, a XIV-iknek lezártával ismét szerencsém lévén e helyről fölszólalnom s a

Társaság egyévi munkálkodásáról számot adnom a t. nagygyűlésnek, — igaznak érzem azt a tapasztalatot, hogy tudományos társulatok életerejét s haladását nemcsak az anyagi javak gyarapodásában, sőt nemcsak kizárólag a társasági élet során végzett szellemi munka mennyiségében kell keresnünk, hanem abban a nemzeti élettel való harmonikus együttműködésben is, melyre minden — még a leginkább elméletet űző tudós társaságnak is törekednie kell. Csak ennek a kapcsolatnak sikerültével és állandósultával gyarapodik, fokozódik valóban a tudományos társaságok szellemi értékének hatása.

Ha, — Társaságunk életének elmult majdnem három lustrumát szem előtt tartván s tudván, mely eszmeáramlatok, mely magyar pædagogiai s oktatásügyi tervek elméleti tárgyalásai foglalkoztatták leginkább ez idő alatt Társaságunkat, — az előbb említett szempont szerint vizsgálom azt, mutatkoznak-e jelei az életben, a gyakorlatban azoknak az eszméknek, melyek bennünket annyi időn át érdekeltek, némi megnyugvással, sőt örömmel állapítom meg, hogy a lefolyt esztendőben nem egy régi vetése Társaságunknak kalászba hajtott, sőt egyik-másik érett termést is hozott. Azokra a mult évben történt tanügyi intézkedésekre vagy teljesen kész s csak intézkedést igénylő tanügyi reformokra gondolok itt, melyeknek több évi előkészítésében Társaságunk fölolvasásaival, tárgyalásaival, vitatkozásaival, folyóiratának cikkeivel élénken részt vett. Nem hagyhatja ugyanis Társaságunkat érdeklődés nélkül sem az az utasítás, mely középiskoláink érettségi vizsgálataira vonatkozólag az elmult év legutolsó napjaiban megjelent, sem a tanítóképzőintézeti tanárok képzésének és képesítésének teljesen kidolgozott, mindnyájunk előtt ismeretes s csak közzétételre váró szabályzata, sem az új népoktatási törvényjavaslat, mely az elmult év folyamán némileg új formát öltve ismét a megvalósulásra törekvés igényeivel lép föl, sem az egységes jogosítású középiskola kérdése fölött tartandó ankét hire, — mert hiszen mindezen említett, részint megvalósult, részint az élet ajtaján kopogtató reformok sok gondot adó, de másrészt igazán becézett gyermekei voltak Társaságunknak. Az elmult 14 éven át a középiskolai érettségi vizsgálat reformjának kérdésével havi ülésünk 3 felolvasásában és folyóiratunk 7 cikkében foglalkozott Társaságunk, a tanítóképzőintézeti tanárok képzésére 9 fölolvasásunk és 16 nagyobb cikkünk vonatkozott, a

népoktatási törvény reviziójára 9 fölolvasás és 13 cikk, a középiskola reformjára 6 fölolvasás és 19 nagyobb értekezés, azonkívül mindegyik kérdésre számos apróbb közlemény is. Mindezen elméleti fejtegetések során Társaságunk szellemi műhelyéből sok gondolat került forgalomba, melyek közül nem egy bizonyára életrevaló volt s megérdemelte vagy meg fogja érdemelni, hogy megvalósuljon.

Ime, tisztelt Társaság, ebből a szempontból látom Társaságunkra nézve is érdekesnek, eddigi munkássága irányát approbálónak az elmult év tanügyi történetének néhány jelenségét s ebben látom bevezetésül mondott tételem igazolását és egyuttal bizonyítékát annak, hogy a legszomorúbb politikai állapotok közepette is csöndesen, állandóan dolgozván a jövendő magyar nemzedék boldogítását célzó törekvéseken, Társaságunk a maga szerény tehetségéhez képest az elmult évben is fontos hivatást teljesített.

E hivatás teljesítésében kifejtett munkásságnak egyrészt jutalmául, másrészt új erők eredő forrásául kell tekintenünk azokat a kitüntetéseket, melyek egyes kiváló tagjainak hivatali vagy társadalmi előhaladásában Társaságunkra is díszt hoztak és fényt derítettek. Nem lehet kicsinyelnünk azt az erőt és tekintélyt, melyet *Molnár Viktor* tiszteleti tagunknak a Közoktatásügyi Miniszterium államtitkárává, *Fináczy Ernőnek*, Társaságunk elnökének a Közoktatási Tanács vezető alelnökévé, továbbá az Orsz. Középiskolai Tanárvizsgáló-Bizottság alelnökévé, *Erődi Bélának*, Társaságunk alelnökének szintén az Orsz. Középiskolai Tanárvizsgáló-Bizottság alelnökévé való kinevezése, *Berzeviczy Albert* tiszteleti tagunknak a Magyar Tudományos Akadémia elnökévé, *Heinrich Gusztáv* tiszteleti elnökünknek a Magyar Tudományos Akadémia főtitkárává választása s *Mayer Béla* rendes tagunknak a szatmári püspökségre történt kinevezése Társaságunknak kölcsönöz. E férfiak, kiknek úgyszólván egész eddigi élete a magyar tanügy szolgálatában telt el, Társaságunk életében is mindenkor előkelő és munkás helyet foglaltak el s azért mindnyájunk rokonszenve kiséri őket kulturális munkálkodásuknak megnyilt új szakaszában.

Mindezek a tárgyi és személyi motivumok, melyek egy-egy Társaság életében az illető tudománykör iránti szeretetet s lelkesedést még inkább fokozni vannak hivatva, a Magyar Pædagogiai

Társaságban az elmult évben is élő erőként működtek. Mert — rátérvén Társaságunknak szorosan vett belső szellemi életére — örömmel állapítom meg, hogy a magyar pædagogiai tudomány iránti érdeklődés valóban nem csökkent köztünk az elmult esztendőben sem. Mutatják ezt első sorban eléggé látogatott, sőt hellyel-közzel nagy közönséget gyűjtő havi fölolvasó üléseink, mutatja folyóiratunk fokozatos haladása, mutatják egynémely, régi hiányokat pótolni szándékoló újabb irodalmi tervek, melyek az elmult évben szintén egy-egy lépéssel közelebb jutottak a megvalósulás stádiumához.

Üléseink, melyeknek száma 1 nagygyűlésen kivül 8 fölolvasó, 1 elnöki, 3 zárt és 2 bizottsági ülésben határozódik, változatos és érdekes tárgysorozattal foglalkoztak. Fölolvasó üléseink napirendjén tudományos előadások szerepeltek és pedig 1 emlékbeszéd, 12 értekezés, köztük 3 székfoglaló és 1 pædagogiai érdekű nagyobb indítvány; egyéb üléseinken pedig részben általános pædagogiai mozgalmakra, részben a Társaság ügyeire vonatkozó eszmecserék kerültek szőnyegre.

Fölolvasó üléseink anyaga részletesen a következő volt:

Jan. 21-én: Fináczy Ernő előadása Az elméleti tanárképzésről.

Febr. 18-án: Kőrösi Henrik székfoglalója: Kovács Albert emlékezete és *Somogyi Géza* székfoglalója Nemzeti iskola címen.

Márc. 11-én: Weszely Ödön fölolvasása Grammatika és pædagogia címen és *Kemény Ferenc* indítványa egy tanügyi kongresszus érdekében.

Ápr. 8-án: Pauler Ákos székfoglalója Az erkölcsi oktatás elméletéről és *Kemény Ferenc* Benyomások és tanulságok a st.-louisi világkiállítás tanügyi csoportjáról c. előadása.

Máj. 20-án: Tóth Rezső értekezése A magyar ifjusági irodalomról és ifjusági könyvtárainkról és *Juba Adolf* fejtegetése e címen: Az iskolaorvos tanitson-e?

A nyári szünet után *okt. 21-én: Geöcze Sarolta* tanulmányozta Az iskola socialis feladatairól és *Nagy László* előadása *A gyermekművészetről.*

Nov. 18-án: Kőrösi Henrik fölolvasása A német-svájci osztatlan népiskoláról.

Végül *dec. 16-án:* Walter Gyula értekezése Vittorino da Feltréről.

A lefolyt esztendőben is folytatván a régebben megkezdett szokást, hogy meghivóinkat széles körben terjesztjük s tagokon és egyes személyeken kívül főleg iskoláknak is elküldjük, általában sikerült üléseink látogatottságának eddigi nivóját föntartanunk, miben szerencsére az elmult év úgyszólván minden érdeklődést abszorbeáló s a közönséget általában lehangoló politikai állapotai sem okoztak káros változást.

E tekintetben tehát megnyugvással számolhatunk be a Társaságunk iránt az elmult évben nyilvánult érdeklődésről.

Társaságunk munkásságának azonban mégis folyóiratunk volt szélesebb körű érdeklődést szolgáló mezeje s ezért Társaságunk elmult évi haladásának súlya természetesen ezuttal is folyóiratunkban volt. A *Magyar Paedagogia* ezuttal is megtartván 40 ívnyi terjedelmét, mely a Társaság anyagi erejéhez képest ez ívszámban végleg állandósítva van, arra törekedett, hogy minőségi tekintetben folytonosan haladjon és emelkedjék. Az elnökség az elmult évben ismét meleg érdeklődéssel vevén részt a folyóirat gondozásában, valóban e fáradság jutalmául tekinthetjük azokat az elismerő nyilatkozatokat, melyeket a lefolyt esztendőben komoly pædagogiai tekintélyektől, tanügyi életünk egy-egy korifeusától hallottunk folyóiratunk tudományos nivójának újabb emelkedésére vonatkozólag.

A *Magyar Paedagogia* elmult évi tartalma 40 munkatárs tollából került ki és a következőképen alakult: Az önálló értekezések száma 34 volt; a hazai irodalmi műveket tárgyaló ismertetéseké 25, a külföldieké 8; folyóiratunk ezenkívül 14 nagyobb külföldi pædagogiai organumnak, köztük 7 eddig nem ismertetett folyóiratnak tartalmát kivonatolta részletesen 20 közleményben; 3 közleményben teljes könyvészetét adta az 1904. évi külföldi pædagogiai irodalomnak s összesen 40 kisebb közleményt hozott; ezenkívül az alapszabályok rendelkezése szerint állandó rovatot tartott fönn a Társaság hivatalos közleményei számára.

Folyóiratunk ezekből láthatólag — főképen a külföldi pædagogiai irodalom teljes könyvészetének fölkarolásában s a külföldi szakfolyóiratok szélesebb körű megfigyelésében — még erélyesebben látott hozzá programmja azon pontjának megvalósításához, hogy a külföld példaadó pædagogiai eredményeinek figyelmes és beható szemmeltartásával szolgálja a magyar nevelés és oktatás ügyét.

Társaságunk szellemi életének e rendes nyilvánulásain kívül egy régebbi programmtöredékünk beváltására törekvő ujabb lépést jelent az a tervrajz, melyet a *Monumenta Hungariae Paedagogica* érdekében kiküldött bizottság megbizásából Társaságunk elnöke 1905-ben kidolgozott s melyhez hozzászólni s melynek megvalósításához hozzáfogni rövid idő mulva alkalma lesz Társaságunknak. Ide tartozik továbbá az a megállapodás, melyre a magyar pædagogiai irodalom évenkénti könyvészete ügyében egy munkatársunkkal jutottunk, ki ezentúl minden esztendőben az előbbi év teljes magyar pædagogiai repertóriumát közölni fogja folyóiratunkban. Ily módon ismét segít Társaságunk tagjainak buzgósága pædagogiai irodalmunk némely hiányain, bár az terv, mely legelőször már 1892-ben Badics Ferenc rendes tagtársunk indítványában fölmerült, t. i. egy kimerítő teljes magyar pædagogiai repertorium, még mindig a pia desideria közé tartozik.

Itt is meg kell említenem végül 1905. évi társasági életünk egyik mozzanataként Kemény Ferenc tagtársunk indítványát egy tanügyi kongresszus érdekében, mely élénk és tanulságos eszmecserére adott ugyan alkalmat, de melynek megvalósításáról főleg a politikai válság kényszerítő körülményei miatt egyelőre le kellett mondania Társaságunknak.

A Magyar Pædagogiai Társaság elmult esztendei életének egyik örvendetes momentuma új erőkkel, új tagokkal való növekedése is, bár evvel szemben ellensúlyozó szomorú veszteségeinkről is be kell számolnom.

1905. évi nagygyűlésünk az előző esztendő folyamán megürült tagsági helyek egy részét betöltvén, egyhangu választás útján új rendes tagokkal gyarapította sorainkat. A Társaság akaratából ily módon rendes tagtársainkká lettek *dr. Pauler Ákos* pozsonyi jogakadémiai ny. r. tanár és budapesti egyetemi magántanár, a philosophiai és pædagogiai tudományok hivatott művelője, *Rombauer Emil* c. főigazgató, a budapesti V. kerületi főreáliskola igazgatója, középiskolai ügyünk régi buzgó harcosa és *Dreisziger Ferenc* kalocsai tanítóképzőintézeti igazgató, a gyakorlati pædagogiai irodalom szorgalmas munkása, mindhárman régi külső tagjai Társaságunknak, kiket ezúttal új minőségükben szívesen üdvözöl soraink között Társaságunk.

Meggyarapodott tagjaink száma 78 külső tagnak belépése

által is, főképen azon taggyűjtő akció következtében, melyet az elmult évi elnökségi ülés egyik határozatából olyan módon indítottam volt, hogy 1905 derekán egyelőre 2000 személyre szóló belépési fölhivást küldtem szét a felekezeti középiskolák tanáraihoz s az elemi iskolák egy részének tanítóihoz. E fölhivások eredményéül mutatkozott az elmult év folyamán az említett nagyobb számú jelentkezés, miáltal új külső tagjaink a magyar tanügy munkásainak két említett osztályából kerültek ki. Társaságunknak reménye lehet, hogy a legutóbbi hetekben szétküldött ujabb 2000 fölhivás hasonló aránylagos jó eredménnyel fog járni.

Ez örvendetes gyarapodások után azonban, t. Társaság, nem hallgathatom el ama szomorú veszteségeket sem, melyek sorainkat az elmult 1905. esztendőben ujra megritkították. Ha a kérlelhetetlen halál ezúttal kissé kíméletesebb volt is, nem csekély a fájdalom, melyet 1 tiszteleti, 1 alapító s 2 rendes tagunknak, Társaságunk mindmegannyi oszlopos tagjának elhunyta fölött érezünk.

Tiszteleti tagjaink sorából az elmult évben elvesztettük *Szász Károlyt*, a jeles költőt, írót és kulturpolitikust és egykori lelkes tanárt, ki a magyar művelődés nem egy ágában maradandó érdemeket, a magyar irodalom történetében halhatatlan nevet víván ki magának, mint 12 éven át tiszteleti tag Társaságunknak is valódi dísze volt. Az ő emlékezetének a mai szerény titkári megemlékezésnél ünnepélyesebb formában való elmaradhatatlan fölujításával Társaságunk annak idején bizonyára önmagát fogja ujra megtisztelni.

Szomoruan érintette Társaságunkat *Kuncz Adolf*nak, a csornai premontrei kanonokrend prépostjának elhalálozása is, kiben nemcsak hazánk egyik jeles tanítórendjének áldozatkész fejét s több jónevű magyar középiskolának legfőbb pædagogiai vezetőjét, hanem Társaságunknak is egyik legelső jótevőjét és alapító tagját tiszteltük.

Rendes tagjaink közül elhunyt *Somlyay József*, a Magyar Tanítók Országos Bizottságának elnöke, a magyar tanítóságnak 30 évnél tovább vezető szerepben működő régi lelkes tagja, ki különösen a magyar néptanítói kar anyagi és társadalmi helyzetének érdekében igen érdemes munkásságot fejtett ki. Tevékeny része volt az Eötvös-alap emberbaráti munkájában is, a

tanügyi irodalom terén pedig derék munkát végzett, midőn két éven át szerkesztette a Népnevelők Lapját s ebbe és más tanügyi lapokba is számos szakszerű cikket írt. Társaságunknak első rendes tagjai között, a megalakulás idejétől kezdve, 1892 óta volt részese munkásságunknak.

Hasonlóképen első rendes tagjaink sorából, azok közül, kik Társaságunk bölcsőjénél álltak, dőlt ki alig néhány napja *György Aladár* is, kinek szomorú vége — az a vég, melyet nem egyszer nagy elméknek s igen gyakran a szellemi élet fáradhatatlan szorgalmú munkásainak juttat a kegyetlen sors — ma is mély részvéttel rezegteti meg sziveinket. Benne nemcsak Társaságunk vesztette el együttes munkálkodásának egyik eleven, mozgékony, lelkes alakját, az ellenőri hivatásban kezdettől fogva lelkiismeretes tisztviselőjét, a szélesebb körű magyar közélet és a magyar művelődés is értékes munkását, valóságos rajongóját gyászolja benne, kinek ideális és puritán életfelfogásában, sokoldalu munkásságában a centrális helyet mégis a pædagogiai érdeklődés foglalta el. Nincs a népnevelési ügynek az az ága, a népoktatási intézeteknek az a neme, a kulturpolitikai egyesületeknek az a fajtája, melynek munkájában mint agitatorikus munkaerő részt nem vett volna; s ha alig van szaktudományokkal foglalkozó magyar társulat, melyben nem dolgozott volna, munkaerejének javát mégis társadalmi téren a Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának igazgató-tanácsában, a Mária-Dorottya-egylet s a Magyar Tanítók Otthonának alapításában, a Kisdednevelők Egyesületében, a Tanítóképzőintézeti Tanárok Országos Egyesületében s ezek mellett a mi Társaságunkban fejtette ki. Egyéb irodalmi munkássága mellett mint a Néptanítók Lapjának főmunkatársa s a mi folyóiratunknak is — kivált régebben — szorgalmas munkatársa a pædagogiai irodalom terén is jó nevet vívott ki magának. Pædagogiai fölfogásának legszebb jellemzését ő maga adta, mikor 1891-ben összegyűjtött pædagogiai dolgozatait *Eszményi világ* címen tette közzé. Ha munkássága talán nem hagyott is mély nyomokat a magyar irodalom mezején, a magyar nevelésügyért való önzetlen, eszményi lelkesedésének példája sokáig gyümölcsöző fog maradni közöttünk.

Midőn elhunyt tagjaink emlékezetét ez alkalommal néhány szóval kegyeletesen fölujítom, egyúttal indítványozom a t. nagy-

gyűlésnek, igtassuk jegyzőkönyvünkbe az elmult évben elvesztett társaink elhunyta fölötti fájdalmunkat.

Tagjaink sorából való veszteségeink lapjára tartozik végül annak megemlítése, hogy külső tagjaink sorából 4-et elhalálozásuk, 11-et pedig kilépésük miatt törölni kellett s így a külső tagok számában tulajdonképen csak 63 főnyi gyarapodásról számolhatok be. Ez a szám is kedvező perspektivát nyujt azonban arra, hogy Társaságunk anyagi ügyeit sem fenyegeti hanyatlás.

Anyagi ügyeinkről különben, minthogy ezekről Társaságunk pénztárosa terjedelmes jelentést terjeszt a t. nagygyűlés elé, csak röviden kivánok szólani. A pénztárosi jelentésből kitűnik, hogy anyagi ügyeink teljesen rendben vannak s ez állapotok méltán engedik remélnünk, hogy Társaságunk nemcsak eddigi munkaprogrammját fogja továbbra is híven betarthatni, hanem tagjainak szaporodásával a pædagogiai tudomány terén idővel esetleg ujabb irodalmi vállalatokba is bocsátkozhatik. Természetesen nem hagyhatom azonban említés nélkül, hogy a Társaság jelenlegi anyagi ügyeinek előnyös voltát ezuttal is első sorban a Nagymélt. Vallás- és közoktatásügyi Miniszteriumnak s a Magyar Tudományos Akadémia elnökségének köszönheti, melyek e zavartalan alakulást nagylelkű adományaikkal, az előbbi 1500, az utóbbi 400 kor. évi segélynek utalványozásával biztosították. E segélyösszegeknek anyagi értéke mellett azok erkölcsi jelentőségére is utalván, indítványozom, bízza meg a t. nagygyűlés az elnökséget, hogy a Vallás- és közoktatásügyi Miniszteriumnak és a Magyar Tudományos Akadémiának ezen támogatásért, utóbbinak egyuttal az akadémiai ülésteremnek fölolvasó üléseink számára való átengedéséért is, a t. Társaság hálás köszönetét tolmácsolja.

Kérem a t. nagygyűlést, hogy a jelentésem során előadott indítványaimat elfogadni s jelentésemet tudomásul venni szíveskedjék.

A titkár évi jelentését a nagygyűlés tudomásul vette. A jelentés kapcsán tett indítványokat a Társaság egyhangulag elfogadta; nevezetesen: *a)* köszönetet mondott a vallás- és közoktatásügyi miniszteriumnak a Társaság részére engedélyezett 1500 K segélyért; *b)* hasonlóképpen köszönetet szavazott a Magyar Tudományos Akadémiának 400 K segélyért; valamint azért is, hogy felolvasó ülései számára az

Akadémia helyiségét átengedni szíves volt; *c)* elhatározta, hogy a lefolyt évben elhunyt tagjainak emlékét jegyzőkönyvében megörökíti s gondoskodik arról is, hogy külön emlékbeszéddel a kegyelet adóját is lerójja.

IV. A pénztárvizsgáló bizottság nevében *Zsengeri Samu* bemutatja az 1905. évi zárószámadást és a következő jelentést olvassa fel a lefolyt év pénztári kezeléséről:

A Magyar Pædagogiai Társaság 1905. évi zárószámadása.

Bevétel.	Kor.	fill.
Készlet 1904. évről	138	55
Hátralékból	1421	—
Folyó évi tagdíjakból	346	—
Alapítványok kamataiból	131	56
Tiszteleti és rendes tagok adományaiból	170	—
Segély *a)* a vallás- és közoktatásügyi miniszter-től	1500	—
Segély *b)* a Magyar Tud. Akadémiától	400	—
Összesen:	4107	11

Kiadás.	Kor.	fill.
Nyomtatványokra	548	50
Irói és szerk. tiszteletdíjakra	2150	—
Titkári tiszteletdíjra	400	—
Pénztárnoki tiszteletdíjra	400	—
Jegyzői tiszteletdíjra	200	—
Szolgáknak	60	—
Hirdetésekre	36	—
Ügykezelési költségek (levelezés, bélyeg, pénzbehajtás, taggyüjtés)	286	—
Előfizetés külföldi lapokra	19	—
Összesen:	4099	50
Készlet 1906-ra	7	61

Budapest, 1905 december 31-én.

Böngérfi János s. k.,
helyettes-ellenőr.

Dr. Gyulay Béla s. k.,
pénztárnok.

A pénztári könyveket 1905. jan. 1-től 1905. dec. 31-ig átvizsgáltuk, úgy a bevételeket, mint a kiadásokat az okmányokkal és tagsági könyvekkel egybehasonlítottuk és megegyezőknek találtuk. A kimutatott 7 K 61 fill. pénztári készlet készpénzben és a 2750 K alapítvány-tőke egy Pesti Hazai Első Takarékpénztár-egyesületi és egy Pesti Magy. Keresk. Bank betétkönyvecskéjében, 100 K pedig egy 4%-kal kamatozó 23921 sz. járadékkölcsön kötvényben előttünk bemutattatott. Ezek alapján a pénztárnoknak a fölmentvényt megadni kérjük.

Budapest, 1906 január hó 17-én.

Radó Vilmos s. k.,
számvizsgáló bizottsági tag.

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

A Társaság a jelentést tudomásul veszi, a pénztárosnak a fölmentvényt megszavazza és munkásságaért köszönetet mond. A jövő évi pénztárkezelés megvizsgálásával Radó Vilmos és Zsengeri Samu r. tagokat újra megbízza. Minthogy továbbá György Aladár elhunytával az ellenőri állás is megüresedett, ezt a tisztséget ideiglenesen *Weszely Ödön* r. taggal töltötte be, aki ezt a megbizatást készséggel el is vállalta.

V. *Gyulay Béla* az elnökség nevében a következő költségelőirányzatot terjeszti elő:

A Magy. Pædagogiai Társaság 1906. évi költségelőirányzata.

Bevétel.	Kor.	fill.
Készlet 1905. évről	7	61
Hátralékból	1400	—
Folyó évi tagdíjakból	348	—
Alapítványok kamataiból	120	—
Tiszteleti és rendes tagok adományaiból	150	—
Segély *a)* a vallás- és közoktatásügyi minisztertől	2000	—
Segély *b)* M. Tud. Akadémiától	400	—
Összesen:	4425	61

Kiadás.	Kor.	fill.
Nyomtatványokra	600	—
Irói és szerk. tiszteletdíjakra	2500	—
Titkári tiszteletdíjra	400	—
Pénztárnoki tiszteletdíjra	400	—
Jegyzői tiszteletdíjra	200	—
Szolgáknak	60	—
Hirdetésekre	36	—
Ügykezelési költségek (levelezés, bélyeg, pénzbehajtás)	200	—
Vegyes kiadásokra	29	61
Összesen:	4425	61

Budapest, 1906 január 6.

Az elnökség nevében

Böngérfi János s. k., helyettes-ellenőr. — *Dr. Gyulay Béla* s. k. pénztárnok.

A Társaság a bemutatott költségelőirányzatot egyhangulag elfogadta.

VI. *Fináczy Ernő* a M. P. T. elnöke bemutatja az elnökség javaslatát a Társaságban megüresedett három helynek választás utján történendő betöltése tárgyában.

A közgyűlés a javaslat értelmében a Magyar Pædagogiai Társaság rendes tagjaiul egyhangulag megválasztja:

dr. Bárczy Istvánt,
dr. Imre Sándort és
dr. Juba Adolfot.

Az ülés véget ért.

EGYÉNISÉG — SZEMÉLYISÉG.

Pædagogikámat a *személyiség pædagogikájának* nevezem, mivel a személyiség eszméje *elv*ként határozza meg azt, úgy hogy ez eszme határozólag befolyásolja a pædagogika szerves egészének minden egyes tényezőjét, minden egyes alkotó elemét.

A személyiségnek ez az elvi jelentősége kívánja meg tehát, hogy a nevelésnek *alanya*, vagyis a nevelő (legyen az akár egyes egyén vagy egy történeti hatalom) legyen személyiség; hogy a nevelésnek *tárgya*, vagy a nevelendő személyiséggé váljék; hogy minden nevelésnek *célja* a személyiség alakulása legyen s végre azt is, hogy a nevelés útját, módszerét is a személyiség eszméje határozza meg.

Midőn egy eszme, a személyiségnek eszméje így tényleg a nevelésnek, s ezzel a pædagogikának egészét is egységes módon szervezőleg határozza meg: méltán nevezzük e pædagogikát a *személyiség* pædagogikájának.*

* Igaz az, hogy a személyiség alakulását mások is tűzték ki a nevelés céljául; de ezt az eszmét *elvi* jelentőségében a nevelés minden tényezőjére kiható jelentőségében tudtommal Németországban *Linde* ismerte fel és fejtette ki «Persönlichkeitspædagogik» című, 1897-ben megjelent művében. A szerző *Rudolf Hildebrand*nak hatása alatt áll, aki nevezetesen a német nyelv tanítására nézve az individualis tényezőt fejlődésében méltányolta mély érzékkel. (L. Vom deutſchen Sprachunterricht in der Schule und von deutſcher Erziehung und Bildung überhaupt. VI. Aufl. Leipzig-Berlin. Klinkhardt 1898.) Linde munkája első sorban polemikus célzatú; nevezetesen küzd a legélesebben és nagy igazsággal a formális fokozatok elméletének uralkodása ellen s e reflexiószerűséggel szemben hangsúlyozza a tanításban is a termő közvetlenséget. Tételeit főleg csak a népiskolai tananyagra alkalmazza s a nevelőnél is egyoldalúan, csak az *egyes* nevelőt s nem a történeti hatalmat nézi. Linde nagy érdeme, hogy kimutatta nagy mestere (Hildebrand) individualizáló ethicismusának nagy jelentőségét az oktatásra is s hogy ezzel a nevelést a levés és nem a csinálás talajára

A személyiség és az egyéniség közt a különbséget nem igen szoktuk megtenni. Az indogermán nyelvek szótára is synonym szavakként vegyesen használja a Person-t és Individuum-ot (német), a «person»-t és «individual»-t (angol), a «personne»-t és «individu»-t (francia), az «osoba»-t és «indibidyi»-t (orosz). Pedig van lényeges különbség e két szó közt. Szellemi életünk fejlődésének egyik főkövetelménye, hogy az ily különbségeket el ne mossuk, hanem inkább lehetőleg határozottan tudatra emeljük; mivel a természeti lények fejlődésének egyik legfőbb alakja a differenciálás, az egyszerű organizmusok tagolása, e tagoknak sajátos szervekké való alakulása; s a mi szellemi haladásunk ennek megfelelőleg lényegileg szintén nem egyéb, mint az egyszerű természeti és szellemi organizmusokból kiinduló differenciálás folyamatának felismerése a végetlenül tagolt egységes világorganizmusban.

A szavak különben is oly szegényes módon fejezik ki szellemi életünk gazdagságát, s a betűk oly tehetetlenek nevezetesen érzelmi életünk hangulatának visszhangoztatására, hogy meg kell ragadnunk minden szót, minden betűt, mely synonym használatában különbözőt fejezhet ki avégett, hogy e különbséget a szó útján is tudatra emeljük.

Az egyéniség és személyiség szavak közt létező különbségre különben is utal a szavak etymonja.

Az indogermán modern nyelvek majd mindegyike használja az individuum szavát. Az id, vid gyök eredetileg látást s így a látott alakot (a lit. veidas = facies; a görög εἶδος = forma) és ez alapon szerzett *tudást* (ind. veda — gör. *οἶδα*; gót «vait» — «unviti» — Unwiſſenheit; a német wiſſen);) tehát a határozott, látható alakra vonatkozó ismeretet, tudást fejezi ki. A «dis» a kettőzésre, a kettéválásra vonatkozik; az «in» éppen ezt tagadja: úgy hogy individuum egy határozott, látható és felismert oly alakot jelent, amelyet immár kettéválasztani nem lehet. Az egymagában való lét, a végső, immár el nem választható, tehát valóban elemi lét nyer kifejezést az individuum szavában.* Az

visszahelyezte. Már régebben hirdettem — irodalmi úton még a 80-as években — a személyiség elvét és pedig mint a nevelés és oktatás egészére minden ízében kiható elvet. Ezért is nem mint utánzó nevezem joggal pædagogikámat «a személyiség pædagogikájának».

* L. Curtius Georg: Grundzüge der griechiſchen Etymologie.

individuum szó eredeti jelentésében azonban nincs közelebbi vonatkozásban az élő lényekhez. Ez oszthatatlan, mint végső látható, határozott alakú, lehetne akár élőknek mintázata is, lehetne bármily lénynek végső eleme. Közelebbi vonatkozásba jut az *élőhöz* a cseh: jednik, jedinec, amennyiben az a jeden = az egy — már mint birtokos szerepel (így a dán összetett «enkelt-Vaesen» is). *Sajátos* életet nyer az individuum az orosz «osoba» szóban. A szó gyöke «sva» «suus», = övé, sajátos: az alanyt (a görög τίς-t) úgy tünteti fel, mint amelynek egészen sajátos élete van;[1] míg végre a magyar «egyéniség» e sajátos életnek alanyát és forrását az «Én»-ben, tehát egy *lelki* lényben mutatja be és pedig mint osztatlan egy-ben. Mélyebb értelmet nyer még a magyar egyéniség szava, ha Hunfalvy Pállal az egynek gyökét az «ik»-ben «*szent*»-nek jelentésével találjuk.[2] Ez esetben az

[1] Az etymologiai adatokra nézve l. Curtiust, valamint Vaniček Alois: Griechiſch-lateiniſches Wörterbuch; Fick: Indogermaniſches Wörterbuch és Miklosich szláv összehasonlító nagy tudományos szótárát. A kérdéses szavakra nézve természetesen nem ad tájékoztatást Kluge: Deutſches etym. Wörterbuch, mivel e szavak latin kölcsön-szavak.

[2] *Hunfalvy Pál* e nézetet tudtommal először a Budapesti Szemle 1877. évfolyamának 27. számában, a 117. lapon: «Ugor-magyar-finn mythologiai töredékek» c. tanulmányában fejtette ki, illetőleg okolta meg. Későbbi műveiben, Ethnographiájában is fentartja e nézetét. *Budenz:* Magyar-ugor szótárában 807. l., valamint a Magyar Nyelvőr I. 70. lapján Hunfalvyhoz csatlakozik közelebbi érveléssel — s tudtommal még nem cáfolták meg a következőkben összefoglalt fejtegetéseket.

Hunfalvynak feltűnt, hogy a sopronmegyei Hegykőnek német neve «Heiligenstein». Ha e «Hegy» mögött esetleg a «szent» jelentés rejlene: úgy esetleg a különben egészen értelmetlen «egy-ház» is új, teljesen megfelelő megvilágításba kerülne, mint *szent* ház. Fábián Isván egy Konth Miklós nádor által 1366-ban kiadott s jelenleg a soproni levéltárban őrizett okiratban mutatott először rá Hegy-kőnek egy régibb alakjára: Eg-ki-re. Ennek az alaknak csekélyebb változatai — szintén régibb okiratokban = Eg-kü, Ig-kü. A magyar «egy» vagy «igy» hangzatú szó tehát eredetileg szentet jelentett s ily jelentésében megvan még a mai egyház szóban. A vallási dolgokban még az immár értelmetlenné vált szavak tekintetében is lehetőleg híven őrizzük meg az eredeti alakot. Midőn a nyugoti keresztyénség sanctus szavát a mi «szent» szavunkban honosította meg: az «egy»-nek eredeti jelentése elkopott ugyan: de magával a templommal, Isten házával az az «egy» úgy összeforrott, hogy ahoz a nép nem nyult, hanem mint értelmetlenné vált elé oda tette a «szent» jelzőt. Így lett «szent-egy-ház». Nem ily maradi érzésű a nép a helységnevekkel szemben. Amint a név avagy annak egyik szótagja értelmetlenné válik: segít magán

egyéniség nem csak mint oszthatatlan, hanem mint érinhetetlen, szent előttünk, amely felfogás különben teljesen egyezik az egyéniségnek nevelés szempontjából való értékelésével, amint azt a «Nemzeti nevelés»-ről szóló értekezésemben kifejtettem.*

A mondottak világosan mutatják, hogy az egyéniségre vonatkozó szavak mind *formalis* jelentőségűek; hogy egyetlen egyik sem nyújt betekintést a jelöltnek életébe, annak tartalmába s még a legszellemibb kifejezés is csak azt mondja, hogy az egyéniség — *egy sajátos lelki életnek minden mástól megkülönböztethető alanya és forrása.*

A személyiség szava már nem tisztán formailag jelzi az oszthatatlan egy élő, sajátos lényt.

Az indogermán modern nyelvek az orosz-cseh kivételével a latin *persona* szavával fejezik ki a személyiséget (német: Perſon, Perſönlichkeit; dán: Person, angol: person, francia: per-

a nép, értelmet ad annak csekély változattal. Sopronnak eredeti neve — amint azt szintén városi okiratok mutatják «Odin burg» volt, melyet, amidőn e nevet a nép már nem értette meg, «Oede-burg»-gal helyettesített. Így lett az Egy-kő-ből: Hegy-kő.

Támogatja az «egy»-nek e jelentését még az «Ünnep», «Innep» szavunk is, amelynek régibb, még fellelhető alakja «üdnep» «idnep»; s amelynek eredeti alakja: *ik*nap, *igy-*, *egy*nap volt = «dies sacer», «dies festus». A «nap»-nak «a» hangzóját a hangrendi illeszkedés törvénye szerint asszimilálta az értelmetlenné vált egynek, «ik»-nek, «id»-nek magas hangzója, úgy hogy a napból lett nep; míg viszont az értelmetlenné vált ik, id-nek mássalhangzóját asszimilálta a napnak kezdő mássalhangzója. (Analogiák: *vagy*-nak = vadnak = vannak; hagynak = hadnak = hannak.)

Még az «ülni» szava, az «ünnepet *ülni*» kifejezésben is idevonható — tekintettel ennek mai «ünnepet ülleni» vagyis «innepet illeni» és ennek megfelelő régibb: «üdnepet üdleni« v. «idnepet idleni» alakjára. Egyezne ez teljesen a latin «diem sacrum sacrare»-val.

A számnév «egy» — gondolat szempontjából nem kiván a szentet jelentő «egy»-től eltérő gyökszót, amennyiben a számnév «egy»-ben benne rejlik az érintethetetlennek, hozzá nem nyulhatónak, többé fel nem oszthatónak, tehát a végsőnek, a szentnek gondolata.

Hogy az, aki elsőnek alkotta a magyar «egyén» szavát, az «egy»-nek fent kimutatott jelentéséről mitsem tudott: azt megengedem; hogy azonban nevezetesen a számra gondolva az abban rejlő jelentést is sejthette: ezt nem tartom túlzott állításnak: úgy, hogy méltán örülhetünk mélységes értelmű «egyén» szavunkon.

* Megjelent az «Athenaeum» 1902. évfolyamában és különnyomatban is. Lásd különösen a 23. lapon.

sonne, personage; holland: persoon; olasz: persona, personaggio; svéd; person; spanyol: persona, personaje).

Ennek gyökszava (svan, san, son) hangzást, rengést, zúgást, tehát egy *belső, hangban* jelentkező *megindítottságot* jelent. E gyökszó származékai a hangzás felismert *eredményét* = a hangot (sŏnus), vagy a hangzás *nemét* az erős hangzást (sonax), a jó hangzást (sonoritas) fejezik ki. A «per» a hangnak áthatóságára utal (persŏnāre, áthatóan hangzani: domus cantu personat); úgy hogy a persōna = a hang által jellegzetesen áthatott s így megváltozott külső alak — arc, álca (amely tényleg a szerep különbözősége szerint különböző is volt). Még csak ezután jelenti magát azt a *sajátos* szerepet is, melyet a színész játszik; végre azt, amelyet az ember az életben játszik s mely az illető emberre nézve épen e cselekvés alapján *jellemszerűvé* vált.* Persona tehát nem *kész* valami, nem a természet által adott valami, amit minden mástól megkülönböztethetünk. Ilyen csak az individuum. Hogy az individuum — personává váljék, ahoz szükséges, hogy az az individuum, mint egyéniség — belső rezgésbe jusson, hogy e rezgés ne szoruljon a belső világra, hanem mint a bensőség megnyilatkozása, hangban is törjön ki, átalakítsa ezt az egyént, úgy hogy *arca* az *életszerepét, jellemét tükrözze vissza.*

Nagyon is figyelemreméltó, hogy a latin épp a hangra, igazán a bensőség, az érzelem s így az értékvilág ható ténykedésére, e benső történésre s ennek külső és pedig az arcban való megjegecesedésére, állandó kifejezésére fekteti a súlyt. Történet nélkül nincs személyiség.

Hasonló, bár nem ily mély értelme van az orosz ЛИЦЕ(О) szavának. Az ó szláv lik — egy benső tartalomnak megjelenését: *tüneményt* jelent, amely szintén az *arcban* nyert kifejezést (ezért is lice = facies). Hogy ez az arckifejezés *nem eredeti,* hanem még csak *lesz:* mutatja a ličiti szó, amely formálást, festést (ſchminken) jelent; — mutatják a lice szónak össze-

* Freund nagy szótárában a personának ez utolsó, minket különösen érdeklő jelentését nevezetesen Ciceroból vett több példával világosítja meg. Cic. Phil. 8., 10. Pis. 11. Sull. 3. Mur. 3. Pis. 29. Krebs is Antibarbarusában a personánál a történeti tényezőt hangsúlyozza, még pedig szemben az individuummal; tekintettel levén a persona mindég «az állásnak, a rangnak és hivatalnak külső viszonyaira is».

tételei licemêre, licedej, melyek simulatort, *kimért* (mera = mérni), csinált (dej = facere) arcút jelentenek. A latin facies szavában is bennrejlik a cselekvés, a *történés* (facere) fogalma, úgy hogy ott is a facies: a *történés*nek arcban való megjelenítése.

A magyar *személy* szavának etymologiája kétes. Érdekes volna tudni, hogy szem, mint gyökszó mit jelent. A «szem» különben a lélek kisugárzója, tükre; az «ély» képző: cselekvésen nyugvó állapotot fejez ki; (erély = erőkifejtés útján létesült állapot; szenvedély = indulatok hatása alatt szenvedőnek állapota; kedély = a kedv és kedvetlenség tevékenysége útján mélyített lelkiállapot stb.), úgy hogy a magyar *személy* oly egyént jelent, kinek szeme, arca, egész lénye *lelki életét jellemzően állapotilag visszatükrözi.**

* Halász Ignác szerint a «*személy*» szó eredetinek, de nem elemezhetőnek látszik és *semmiképen sem* származhatik a *szem*től. (Magyar Nyelvőr VIII. 344.).

Réthei Prikkel Marián ellenben (M. Nyr. XXVIII. 206., 207. l.) és pedig Zolnay Gyula hozzájárulásával (M. Nyr. XXIX. 80. l.) a leghatározottabban fentartja a személy szónak «*szem*»-től való származását, amint a nyelvtörténeti szótár is e jelentésből indul ki.

Réthei Prikkel—Zolnay az «ély»-t a *πρόσωπον* hatása alatt, az arc-él, arcól (arcul pl. ütni) analogiája szerint a *πρός* = elő = ély-ből származtatják le s az arcél és személy közt a különbséget abban látják, hogy az arcél — az arcnak alsó részét, míg a személy annak felső részét jelentené. Nem ugyan ily anatomiai biztossággal használja általában mint facies, imago vultus, conspectus alapjelentéssel a személy szót a Nyelvtörténeti szótár I. 165. l.

Halász ellenben ellenszenvesen fogadja az ály—ély képzőt, mely eredetére nézve teljesen megegyezik az ál—él képzővel. Ha az ily képzésű szavainknak ige az alapja: úgy az így képzett szavak még menthetők (szenvedély, szabály, engedély, esély); ellenben azok, melyeknek alapja névszó (ünnepély, kedély, estély, erély) kárhoztatandók. Még az igékből képzett, tehát a jól képzett szavak (pl. irály, hatály, lakály) hallatakor is mindenki bizonyos idegenszerűséget fog érezni. E képző kihalófélben van. «Az igei alapú szókat csak azért nem itéli el egészen, mert az ály—ély-nek *functiója* azon szavakban, melyekben megmaradt, *tisztán* érezhető». «Egy részük *cselekvést* jelentő szó (akadály, veszély, aszály, dagály); más részük pedig a *cselekvés eredményét* jelöli (osztály, szegély)». L. Halász cikkét M. Nyelvőr VIII. 344. Halász tehát bár mint nyelvész idegenszerűnek tekinti az «ély» képzőt, mégis constatálja, hogy e képző a szónak egészen határozott értelmi jellemet ad.

A felhozottak nem ingatják meg a szövegben megkisérelt magyarázatomat. I. A «*szem*»-ből való származását Halászszal szemben nemcsak

Az egyéniség és személyiség szavainak etymologiája tehát tisztán mutatja, hogy épp úgy az indogermán nyelvek, valamint magyar nyelvünk is a leghatározottabban megkülönbözteti egymástól

Réthei Prikkel tartja fenn, hanem már a Czuczor-Fogarasy-féle magyar nyelv szótára, valamint a Magyar nyelv történeti szótára is amellett foglal állást. Csak mellékesen említem meg, hogy már a Cz.-F.-szótár Prikkel irányában — támaszkodva *πρόςωπον* analogiájára = szem*körüli* táj vagy arc ábrázat, kép, alak = szemtája etymologizál. Fontosabb előttem, hogy a nyelvnek története, a szem és személy szónak története is emellett bizonyít. Azt látjuk ugyanis e két szótárban közölt anyagból, hogy a szem szavát — a személy értelmében és a személy szavát a szem értelmében is használták. Ha a személynek szemből való képzése nyelvtanilag rossz is: a magyar ezzel nem törődött: *a személyt szemmel, a szemet személlyel rokon jelentésben használta.*

1. A *személyt a szemmel rokon értelemben* tüntetik fel:

Vala kedég ő személye (aspectus) miként villamat. Münch. C. Mt. 18.

Ő személyekkel a földre hajlanának (declinarent vultum in terram); u. o. Lc. 24.

Isten megvilagosetsa ő zemelet (vultum) mi raitonk. Apor C. 14.

Te zemeled előt vadnak (in conspectu tuo sunt). Bécsi C. 14.

Ma bejöttenek en személyem elejbe bölcsek (in conspectu meo); u. o.

Ha leltem malasztot király személye előtt (in consp. regis); u. o.

A Czuczor-Fogarasy-szótár a szem szava rokonításánál a sémi és indogermán nyelvek körébe is átcsap. (Szerencsétlen a «Scham» ſich ſchämen való kapcsolat, amely «skam»-ra megyen vissza s értelem dolgában éppen a szemnek, a látásnak, a fénylőnek ellenkezőjét jelenti t. i. = «befödni». Hemd is ezzel áll összefüggésben. L. Kluge: Etymologiſches Wörterbuch der deutſchen Sprache. Hunfalvy Magyar akad. értesítő, 1855. 353. lapján a «szem»-et a «szép»-pel = a szemre valóval is rokonítja. Ha ez lehetséges, úgy némileg érthető ennek rokonítása az indogermán, közelebb a görög *σεβ* (sav) — *σέβω*, *σέβομαι* — hódolva tisztelni, *σέβας* = hódoló tisztelet, bámulás; *ἀσεβής* = Isteneket nem tisztelő; *εὐσέβεια* = Istenfélelem; *σέμνωμα* = méltóság, dísz; *σεμνόω* büszkélkedni, dicsekedni. (L. Vaniček: Griech.-lat. etym. Wörterbuch. II. 1032. l.) S már ha kalandozunk idegenben — a magyarhoz közelebb álló héber צָפָה (saphah) = nituit, splenduit szavát az ezzel azonos török «szafi» = «világos, tiszta, szép» szavával együtt a magyar «szép»-hez vonhatjuk. Ha pedig a «személy» szavánál Czuczor-Fogarasyékkal a héber סֶמֶל (szemel) és az ezzel teljesen egyértelmű latin «*simul* acrum»-ra gondolhatunk: úgy meglepő végső eredményre jutnánk. A héber «szamal» ige (valamint annak változata: maschal) = «összehasonlítani», valamint a latinnak közvetlen alapformája is = simulare. Az indogermánnak alapgyöke sa = ez, sám = egy, sama = *egy*az, *ugy*anaz, együtt, egybevetni, egybehasonlítani, úgy hogy a simulacrum-mal Czuczor-Fogarasyék részéről rokonított személy végre is az *egy*-én mellett állna meg. L. Vaniček Griech.-lat. etym. Wörterbuch. II.

e két szót. Míg az egyéniség formai jelentőségű, a létnek immár szét nem választható végső elemére, végső sajátos életténye zőjére, forrására megyen vissza anélkül, hogy annak tartalmáról szólana:

971. stb. l.) Ezt csakis zárjel alatt említjük meg. — Biztosabb alapra lépünk, midőn a szemnek Czuczor-Fogarasyék részéről csakis valószínűnek feltüntetett rokonságát a szín és szénnel elfogadjuk. Etymologiailag a kabardban szin—szen = látni, világítani; szem = a látás, világítás helye: (ez utóbbi megvan a szén = égő parázs szavában, amelyet a nép nyelve mindég égőnek, világítónak vesz; a kialudt szént — *holt* szénnek nevezi s így még csak a másikat elevennek); paszive a megvilágított, a látott, a látható, valaminek színe, fényes, pompázó alakja. Ily értelemben mondjuk, hogy valakinek, különösen Istennek színe előtt megjelenni, leborulni stb. Hogy a személy szava tényleg a szemmel áll összeköttetésben: mutatja az is, hogy a személyt történeti nyelvemlékeink a «*szín*»-nel azonos értelemben használják.

Zyneet, awagh zemelyeeth nem lathatuo. Vinkl C. 283.

Megváltozék ő arczájának személye Münch C. Lc. 9.

Azért Baltazár király eléggé megháborodék és ő személye megváltoztaték. Bécsi C.

Zeep zemelyẘ azzon allat. Jord. C. 244.

Azért menynynek személyét tudjátok megválasztanatok. Münch. C. Mt. 16.

Ez vylagnak ez mastany keepe zemeelye elmwlyk. Érdy C. 18.

Harag-e vagy jó kedv látszik *személyében*, megtetszik a szándék menten nézésében. Gyöngy. D. 42.

2. A *szemet a személlyel rokon értelemben tüntetik fel:*

a) a szem a lélek tükre (Közm. Erdélyinél) s így a személynek affectusa a szemé:

Haragos szemet vetni valakire.

Farkas szemet néznek egymással.

Sír a szemem, fáj a lelkem.

Szégyen szemre eltakarodott.

b) szem = szin = személy.

Takarodjál szemem elöl.

Ne jőjj többé szemem elé.

c) a szem — a személy akarati és értelmi erejének alanya.

Szemével megverni (személyi suggestio útján megbabonázni).

Úgy nézz a szemembe (képes vagyok ezt megtenni).

Vér szemet kapni (vakmerő bátorságot nyerni).

d) a szem — vonatkozással a személyiségre mint társadalmi intelligens lényre.

Valakinek szemét kinyitni = ethikai intelligens lényt felvilágosítani.

Kinyiltak szemei.

Valakinek szemét bekötni = elámítani.

addig a persona, lice, személy — ily külön, önmagában sajátos létező «Én»-t *feltételez* s ettől megkívánja azt, hogy benső meghatottság alatt álljon, még pedig annyira, hogy ez a ható tény-

Most egészen más szemmel látom a világot = *én* megváltoztam.

e) a szem — a személyi jellem vagy jellemtelenség kifejezője.
Szemére vetni hibáját — v. hányni v. lobbantani.
Szemtől szembe hazudtolni.
Hogy mered ezt szemembe mondani?
Szembe állani, szállni, szökni valakivel.
Szembe köpni, gyalázni, kicsufolni valakit.
Négy szem közt valamit valakinek mondani.
Szemtelen = jellemtelen személy.

Nem kételkedhetünk tehát abban, hogy a személy szava a szemmel függ össze; s hogy ezt az összefüggést a magyar köztudat történetileg határozottan fentartotta, még az esetben is, ha ezt az etymologiát a nyelvész esetleg komoly okoknál fogva el is ejtené.

Ami az «ély» képzőt illeti: úgy engem nem annyira annak etymologiai levezetése s e levezetés helyessége, mint inkább a képzőnek jelentése érdekel. S e tekintetben nagyjában egyezik az e képzővel alkotott szavakból általam levont értelem — jelentés — Halászéval, azzal a különbséggel, hogy szerintem az «ély» képző csakis «a cselekvés eredményét» fejezi ki, avagy, amint én mondtam, «valamely cselekvésen nyugvó állapotot» jelez s nem *egyes* szavakban magát a *cselekvést* is (amint ezt Halász felveszi). A Halász állítása érdekében felhozott szavak ugyanis szintén nem a cselekvés, hanem a cselekvés eredménye mellett bizonyítanak. Így az «akadály» = a megakasztó cselekvények kész, meglevő eredményét; a «veszély» = a vészthozóknak állapoti létét; az «aszály» = az asztás eredményének bizonyos képét mutatja s a «dagály» is nem a tenger dagasztó cselekvését, hanem e tünemények egységes képét, mind a dagasztás, a dagadás eredményét tünteti fel.

A személy szóban az ély képző sem jelent cselekvést, hanem a cselekvő énnek megállapodott jellemét.

Lehet a cselekvő énnek megállapodott jelleme 1. tisztán csak *formalis*; midőn a cselekvésnek közelebbi tartalmától eltekintve, csakis annak *állandó* alanyát nézzük.

Így használjuk a személy szavát, mint az ige által kimondott cselekvés állandó alanyát a nyelvtanban, szólva első, második, harmadik személyről. Így midőn csak az egyén azonosságát hangsúlyozzuk: «Nagyságodhoz személy szerint (személyesen) megyek.» (1541. levél Szalay Ág. 400. m. l.) «Mivel személyében hozzá nem mehetett, tanítványait hozzá küldötte. (Pázm. pred. 23.) Két személy között való bajviadal (Páriz-Pápai Bod.). Személ szerint ismerni (Decsi Adag. 70.)

2. Ha a cselekvő Énnek megállapodott jelleme *tartalmilag* is meghatározott, úgy az lehet:

kedés, ez a történés az arcban, a szemben *állapoti, állandó* kifejezést is nyerjen. Ott a természet által *adotton*, a láthatón; itt a *történés* útján *hallhatón* és még csak *ez alapon* az arcban, a szemben, tehát a szellemet leginkább visszatükröző testrészben állandó kifejezést nyert, tehát a *szerzett* jellemen fekszik a súly.

*

A nyelvnek a szavakban megnyilatkozó geniusa a mondottak szerint az egyéniség és a személyiség közt határozott különbséget tesz. E geniust követjük e két fogalom közelebbi tartalmának kifejtésében.

Az egyéniségben mi eszerint a természet által adott, életünket sajátosan meghatározó oly alaptényezőt látunk, amely az egyes életének, tehát kölcsönhatásának «*prius*»-*a*.

Beismerjük azt, hogy az egyéniségnek keletkezését, épp úgy, mint általában a keletkezést, tisztán nem ismerjük fel. Nem *mi* csináljuk a dolgokat; ezért is ismeretünk a már létező-

a) egészen *általános — emberi, typikus:* Sok arczul veréssel és pekdeséssel emberi személy ő rajta nem tetszik vala. (Régi magyar passio. Toldy kiad. 227.) Chinallyunk embert, szómelt. ki mihozzanc hasonlatos legyen. (Helt. Bibl. I. A. 2.)

b) lehet, hogy a tartalmi meghatározás csak *testiekre* vonatkozik: Magos, alacsony, rút személy; — illetőleg *csak* testiekben mutatkozik: Személye sokat mutat. Ezen embernek van személye; — nevetséges személye van.

c) lehet, hogy a tartalmi meghatározásnak alapja *szellemi, jellemi minősültség;* amikor azonban lehetséges, hogy az egyén ezt *mint másét* magára veszi, avagy a *magáét* terjeszti elő. Így nyeri *α)* az első esetben a személy szava a jellemszerű *szerep*nek, az *álcának* (*πρόςωπον* — persona) sajátságos értelmét. Pl. színpadi személy, néma személy (ki hallgatag szerepet visz). Valakinek személyében megjelenni. — Emberek Ystennek személyére teremtettek. Ehr. C. 148. l. Engemet teremteth zemelyere es hasonlatossagara. Virg. C. 2b. — Zent Lucachot ökör zemeelben yryaak. Érdy. C. 588b. — Isteni zemelyre Adam teremtetec. Born. Ének 348. Az angyal azon zemelben frater Bernaldnak yelenek. Ehr. C. 18. 46. l. Nem viseli jobban magát, ki királyi személyt képvisel, hanem aki diszesebben megfelel hivatallyanak. Pazm. préd. 276. — Agya Cristus mynekeunk az eö zent testeet eledelevl kenyernek zemelye alatt. (Com. C. 171.) Miert vetetik ket zemel alat az or vachoraia. (Zvon. Osiand. 127.) Szen szellet leszálla ő rejája testi személyben. (Münch. C. Lc. 23.)

β) A mai köztudat a szemé[illegible] szó jelentését mindinkább csakis az

nek és kölcsönhatónak törvényszerűsége s egysége felismerésére irányul. E beismerés dacára mégis következtetünk a létezőből, mint okozatból az okra s így a létező egyéniség keletkezésének kérdése le nem tűnő kérdés.

A *sensualismus* tabula rasa elméletével az egyéniséget az egyesre kívülről származó hatások eredményének mondja. Amilyen a környezet, aminő képzeteket keltünk mi a környezet fölött is uralkodva — a gyermek lelkében: olyan lesz a gyermek egyénisége. A nevelő ez alapon *teremthet* egyéniséget. Az önmagától, tudásától s hatalmától eltelt individualisztikus pædagogusok e kedvenc elméletét* már maga a «tabula rasa» is megcáfolja. Nem minden papirosra írhatunk egyformán. Ugyanaz a ható eszköz az itatópaposon egészen más nyomot hagy, mint a nem itatón; mást a sima, mást a redős papiron stb. De a gyermekre tekintő tapasztalat is megcáfolja ez elméletet, amennyiben minden egyes gyermek nemcsak a benne létező képzetanyag különbözősége szerint egészen sajátosan appercipiál, hanem már a legegyszerűbb percipialásnál is különbözőképpen hat vissza a reá gyakorolt hatásokra, e hatásokat különböző

egyén *maga jellemének* bemutatására, előterjesztésére használja. Személy az, kinek van története, kinek e cselekvés alapján megállapodott jelleme van.

E jellem lehet ismét *αα*) *formai*: az egyének természetében, a társadalmi állásában megnyilatkozó. Pl. férfi személy, nő személy; egyházi, papi, világi, katonai, — alsórendű, középosztályú, főrendű, fejedelmi személy. A birónak nem szabad a személyre tekinteni, válogatni a személyeket. «Nem nézed embéreknek zemeleket.» Münch. C. 55.;

ββ) de lehet *tartalmi*, erkölcsi, intellectualis téren érvényesülő. Jóravaló, böcsületes, becstelen, jellemtelen személy. Valakinek személyében csalatkozik. Valakinek személye iránt tisztelettel viseltetni. Ismerem személyét. Kiért jámbor szömélyü polgárok esköttenek meg. (1551. Szalay Ág. 400. m. l.) Nem kár volna személyének Hogy ünnepet szentelnének (Népdal). Személyemet ne sértsd. Személyedről mindnyájan jó véleménnyel vannak. Az wr Isten zemeelben három, állatban egy. (Érdy C. 533.) A Jehova tulajdon személységü és saját lételü lélek. Gelei K. Titk. 472. A Jehovának lelkén semmiképen sem értethetik valami személytelen erő; u. az, u. o. (Isten absolut személyiség!!) — Ide vonható még a rossz jellemű, nevezetesen a nőiességet megtagadó jellemű nőről, kinek állapotán, erkölcsi jellemén már mitsem lehet változtatni, ezért is absolute használt «személy» szó. (Derb. Cod. 205.)

* L. Az «Athenaum» 1898. évfolyamában Herbart lélektanáról megjelent cikkemet.

képpen értékeli. Minél egységesebb és összhangzóbb kinek-kinek lelki élete, annál sajátosabb az. Csak az emlékezetszerű, gépies, csinált és holt ismeretben létezik egyenlőség. Az életteljesen alakuló, létesülő lelki épület már kiindulási pontjában feltételezi a hatást befogadó, értékelő, a hatásra felelő egyéniséget.

A sensualistát, ki elmélete érdekében az embryonalis állapotban vett hatásokra viszi vissza a tapasztalatban jelenkező egyéniséget, megcáfolja a különböző egyéniségű ikreknek ténye.

Az *idealismus* a velünk született általános eszméknek elméletével sem magyarázhatja meg az egyéniséget. Éppen ezek az eszmék csakis későn fejlődnek s ha kezdettől fogva ténykednének, nem az egyéniségnek, hanem az egyenlőségnek lennének magyarázó okai.

A *materialismus* akár physico-mechanikai, akár chemiai irányban is, meddő a lelki életben jelentkező egyéniség magyarázására nézve. A physico-mechanikai folyamatnak kutatói a lelki élet befogadó és kiható tevékenységében jelentkező rythmust, amint az az érző és mozgató idegekben *jelentkezik*, megállapíthatják, megszámlálhatják: azt azonban, hogy ez a physiologikus mozgás *milyép létesít* szint, hangot a physika, a mechanica, vagyis — amint azt újabb időben oly élesen hangsúlyozzák — «a természettudományi gondolkodással» megfejteni nem képes; sőt mi több — magát a rythmust sem képes megérteni. A hideg, a meleg, az idegek táplálása, valamint a tevékenység tartama tényleg befolynak az idegtevékenység rythmusára; sőt megengedhetjük, hogy egyik foglalkozás inkább hat fárasztólag az idegekre, mint a másik, de mindezen mérések fölött Mephistoként mosolyog éppen az egyéniség a befogadó képességének, érdeklődésének kölönbözőségével; a nevelő, a tanító suggeráló erejének, módszeri ügyességének, a tárgy és a növendék szeretete hatalmának semmiféle mértékkel meg nem határozható változataival. Nem kicsinylem a természettudományi gondolkozásnak munkáját még a lelki tünemények országában sem: de ez nem a tünemények «mi»-jére, tartalmára, hanem a tünemények formájára, közelebb az idő formájában megszámlálható mozgásra és annak rythmusára s a tér formájában megállapítható sejti elváltozásokra és így a mozgás *külső* feltételezettségére vagy physiologikus következményére vonatkozik s csak ezekről számol be. Rythmus nél-

kül, esetleg rim nélkül, hangok, szavak megszámlálható változatossága, euphonia nélkül nincs ugyan igaz költemény: de mindez együttvéve, bármennyire is megfeleljen a prosodia összes követelményeinek, még nem ad költeményt. Csak a gondolat a maga tisztaságával és emelkedettségével; az érzelem az ő szinezésével és mélységével; mindkettő az egyéni erő közvetlenségével és melegével, egyszóval az az értelmes és jelentős intenziv tartalom, amelyhez teljesen alkalmazzuk a formai kiszámítható, kimérhető készletet: ez teszi eme formákban megjelenőt költeménnyé. Produkálhatjuk az emberi hangot a mechanica segélyével: de a hangnak *egyéni* jellegét, *sajátos lelkét* a legfinomabb készülék sem adja vissza. Előadhat valaki egy költeményt, avagy zenei művet, úgy, hogy az előadás a formai követelményeknek, a rythmus, a hangsúly, a hang kivánt fokozásának teljesen, mindenben megfelel: s az előadás mégis hidegen hagy, magával nem ragad; mert hiányzik abban a mechanikai úton még nem is utánozható *egyéni* jellem. A physiko-mechanikus kutatások eredményei csakis azt mutatják, hogy physiologiai úton eljuthatunk a szellem küszöbéig, hogy a szellemet megnyilatkozásában befolyásolhatjuk, hogy a szellemi tevékenység lefolyásában jelentkező rythmust, annak fokát, számát megmérhetjük, számlálhatjuk; de magát a szellemet, annak tartalmát és egyéni jellemét épp oly kevéssé produkálhatja a mechanizmus, amint a hőmérő nem csinál lázt, amint a zongora nem játssza Beethovent. A physico-mechanikai adatok minden számbeli határozottság dacára a lelki tüneményekre nézve csakis ismereti s nem reális okok, amelyek még mint ismeretiek is nem egy esetben problematikus értékűek.

A materializmus, mely *vegyi* úton kivánja a szellemi életet s így annak alakulását megmagyarázni: megakad a tudat, az éniség tudatának ténye előtt. A vegyi folyamatban a kölcsönható tényezők e folyamatnak csakis substratumai, de nem alanyai, a folyamatban feloldódnak, elváltoznak, egyéni jellegüket elvesztik: úgy, hogy nemcsak, hogy ki nem fejlődhetik a minden egyes fölött uralkodó, minden egyest elkülönült sajátosságában felfogni képes tudatos szellem, hanem még az egyesek is elkülönült voltukban átváltozva, áthasonulva megszűnnek létezni.

*

A szellemi életet egyéni voltában, mindezen álláspontok alapján nem vagyunk képesek megmagyarázni. *Eredeti*, sajátos ténykedés előtt állnak meg mindezen elméletek. Az eredetiséget pedig másból levezetni annyit jelent, mint éppen ez eredetiséget tagadni.

A kérdés tehát nem az lehet, hogy mi az eredetit produkáljuk, hanem csakis az, hogy tények alapján az eredetinek keletkezését szükségszerűségében tüntessük fel.

Az egyéniség — az életnek megnyilatkozása. Élet csakis ott van, ahol a kölcsönhatás létezik. Kölcsönhatás pedig csakis azon esetben létesülhet, ha egymástól különböző sajátosak hatnak egymásra (az egyazonos csak summálható, de kölcsönhatásnak alanya nem lehet); egymásra pedig e sajátosak csakis akkor hatnak, ha egy organikus egésznek szervei, ha azt a változást, mely az ő ható ténykedésük következtében bennünk létezik — az egész alapján — minden egyes szerv is megérzi oly mértékben, amint azt az egésznek fenntartása és fejlesztése kivánja. Csakis az egésznek ezen minden egyesben való immanentiája ment meg azon képtelenségektől, melyek egy átmenő erőnek gondolatával járnak, mely erő tehát egyidőben senkinek, semminek sem ereje, mely midőn «b»-re megy, mégis benne marad az «a»-ban; s amelyre nézve nincs ok, hogy miért menjen éppen a «b»-be és nem a «c»-be. A ható ténykedés, a változás, az okság és okozatiság: mindez talány, érthetetlenség, ha nem gondoljuk mindezt testi szervezetünk analogiájára.

Az az ellenvetés, hogy a dolgok közelsége, érintkezése magyarázza meg az átmenő hatást, nem áll, mivel igen távol létező dolgoknak mély meghatottsága mellett a közvetlen közelben levők egészen közönyösen maradnak. Nem szerencsésebb a «törvény» fogalmának bevonása. Nem a törvény készt valamire. A törvény elvontság, amelynek magában semmiféle hatalma sincs. A dolgok sajátosságának érvényesülésében feltünő sorrend ad alkalmat arra, hogy törvényként követeljük ezt az egymásutániságot s hogy a létező egymásutánban jelentkező erőt átvigyük a törvénybe. A törvény azonnal hatástalanná lesz, amint a létező egymásutánban nincsen meg az erő, illetőleg abban más erők tényknednek, illetőleg az megváltozott. Ezen ténnyel függ szorosan össze az állami törvények ereje, illetőleg erőtlen volta. Erős a törvény, ha a köztudatban megvan a cselekvények

egy bizonyos egymásutániságának a követelménye: gyönge, ha ez az egymásutániság meglazul az egyesekben s a köztudat, vagyis a társadalmi, illetőleg állami organizmus egésze nem képes az egyest ez egymásutániságban megerősíteni. Minden egyesnek ható ténykedésében van egy bizonyos sorrend s ezzel minden egyes egy egészen határozott miség, amely miség képezi megnyilatkozásának törvényét; de minden egyes egy szerves egésznek is szerve, úgy hogy az egész útján az egésznek minden más szervétől is meghatározható és pedig az egésznek fenntartó és fejlesztő oeconomiája szerint.

A kölcsönhatás ténye ezért is csakis egy szerves egészen belül érthető meg.

Minél fejlődöttebb már most az egyes, annál nagyobb bel- és külterjileg is a kölcsönhatás s így annál jellemzetesebben és életteljesebben lép elibénk a szerves egésznek képe egyéniesült szerveivel. Minél fejlődöttebb továbbá világképünk, annál inkább tágulnak is e körök; míg végre felöleli *egy* kör a mindenséget; úgy hogy végre is minden egyes a mindenség egészében ténykedő fenntartó és fejlesztő erőnek az egyest létében és fejlődésében meghatározó ereje alá kerül s így minden egyes végre is e mindenséget létében és fejődésében meghatározó isteni erőnek az egészre nézve is feltétlen értékes, általa tételezett szerve. Az a hely, amelyet az egyes az egészben elfoglal, e hellyel adott sajátos feladatával különbözteti meg az egyest minden mástól olyannyira, hogy ez alapon mással egybe nem téveszthető, egybe nem vegyíthető, meg nem osztható, magában álló egy*énné* válik, aki feladatában az ő *én*iséget tételezi: s így igazán *egyénnek* bizonyul be. Az egyén tehát végre is Isten teremtő, a mindenséget létében és fejlődésében fenntartó ténykedésének eredménye s mint ilyen egy-egy *isteni célgondolatot* képvisel az isteni gondolatok egységes egészében s így tényleg az, amire a magyar szónak Hunfalvy szerinti etymologiája utal: «szent» Én.

Az idealizmus, mely velünk született eszmékről beszél, a sajátos isteni célgondolatban leli meg igazságát; valamint a középkor óta a theologiát élénken foglalkoztató creatianismus elmélete. Az egyéniség Isten teremtő ténykedésének műve. Van azonban igazság a tradicianismus elméletében s így a materialismus és sensualismus fönt ismertetett tételeiben is. Minden egyes

ugyanis nemcsak a mindenséget felölelő körnek, hanem számtalan más körnek is szerve, úgy hogy e körnek substratuma, valamint szelleme az egyest eredetétől kezdve már is befolyásolja s így egyénisége alakulására már is hat.

A test, egészen eltekintve a paradicsom elméletének helyes volta kérdésétől, már csak mint a szellemnek organuma igen természetesen befolyásolja a mozgató szellemet is tevékenységében, megnyilatkozásában; s így igen természetes, hogy a szülők, a szülők testi szervezete, psychikai állapota, hangulata a nemzés idejében, valamint nevezetesen az anyának viselkedése a viselősség állapotában nagy hatással van a születendő gyermekre. Az újabban írt életrajzok nevezetesen e származás befolyásának fontos tényét világosítják meg.

Az izomzattal, az idegzettel összefüggő testi ügyességek, bizonyos irányú tehetségek és lelki indulatok nemcsak hogy öröklődnek, hanem az öröklés után egy bizonyos fokig finomodnak, tökéletesbednek az új nemzedékben; s így lényegesen hozzájárulnak az egyéniség megalakulásához. S ennyiben van a materializmus okoskodásában is igazság. Hogy azonban ez nem a döntő: mutatja ezt az a nagy eltérés, az az ellentét is, amely nem egyszer a szülők és gyermekeik közt mutatkozik s melyet csakis úgy magyarázhatunk, hogy az egyes mégis alapjában csakis a mindenségben tényked6 és annak fenntartására és fejlesztésére irányuló isteni szellem teremtő erejének eredménye, mely az egésznek érdekét szem előtt tartva, felhasználja a földben, a talajban, a szülőkben létező anyagi és szellemi tényezőket egy sajátos lény teremtésére.

S van igazság a sensualismus elméletében. Az egyes képzetek, amelyek a külvilág behatása alapján érzékeink útján behatolnak lelkünkbe, de különösen azok az imponderabilis erők, amelyek környezetünkből, a családból, a társaságból s társadalomból leszállanak, még pedig egészen öntudatlanul, lelkünk mélyébe s itt az értékelésnek tényezőit alkotják, egyéniségünk kialakulására nagy befolyással vannak.

Ez azonban nem tartozik tulajdonképen az egyéniség, hanem a személyiség alakulására. Az egyéniséggel mint késszel állunk szemben; a személyiség ellenben lesz.

A levő, a fejlődő egyéniség azonban még nem személyiség. Lehetséges az, hogy az egyéniség a benne létező erőt csakis

önmaga érdekében fejti ki olyformán, hogy minden mást eszközként sajátos céljai számára *önzően* használ fel. Kialakulhat az ily ható ténykedés, ily történés útján is az elhatározásnak és cselekvésnek egy állandó formája, mely ezt az embert minden mástól megkülönbözteti, mely gondolkozásában, érzéseiben és cselekvésében őt kiszámíthatóvá teszi; kialakulhat e történés alapján az, amit *jellem*nek nevezünk. Csakhogy e jellem még nem azonos a személyiséggel. A személyiség a történés útján kialakult jellemet kiván ugyan: azonban kívánja azt is, hogy az a tényked ő egyén a történeti hatalmak hatása alá kerüljön, hogy betaglalódjék eme történeti Éniségek keretébe.

E betaglalódás kétféle lehet. Lehet olyan, hogy az egyes a történeti hatalomnak, a történeti Énnek csakis vak eszköze, engedelmes közege lesz, úgy hogy egyéniségének jogosultságáról teljesen lemond. Ez átmenetnek érthető, de ellenkezik a történeti Énnek sajátos természetével. Minden történeti Én, amint a szó is mutatja, történeti jellegű s mint ilyen, fejlődő és nem dogmatikai természetű. Életelve lehet dogmatikus, vagyis maradandó, állandó: de életelvének megnyilatkozása mindég változó alakban jelentkezik éppen fejlődése alapján. Megmerevült történeti Ének önmagukban ellenmondásosak. A fejlődés pedig az egylényegnek kölcsönhatás útján való tételezése. Kölcsönhatás csak ott van, ahol sajátosak, egyéni erők hatnak módosítólag egymásra. A történeti Én tehát nemcsak hogy nem kívánja az egyéniségnek, az egyéni erőknek elnyomását, hanem fejlődésének magasabb fokozata arányában éppen ezen egyéni erőket, mint a kölcsönhatás tényezőit lényege szerint követeli. Igaz, hogy nevezetesen azon történeti hatalmak, amelyek isteni eredetüket hangsúlyozzák és éppen ezért főleg a kegyelet tőkéjével érvényesítik hatalmukat, e hatalom állandósítása céljából nagyon könnyen beleesnek abba a hibába, hogy minden egyesnek betaglalását a vak engedelmesség és így az egyéniségről való lemondás alakjában követelik. Ez hiba, amely ellen küzdve nem a történeti hatalom, hanem annak torzalakja, természetével ellenkező alakja ellen küzdünk, még pedig annál élesebben és jogosultabban, minél egyoldalúbban hangsúlyozza a történeti hatalom a vak engedelmességet, az uniformist. A történeti Énnek természetes fejlődése, valamint a küzdelemnek természetes következménye az egyénnek oly betaglalása a történeti Énbe, amellyel éppen ezen egyéni erőre, mint a köz-

nek céljait egészen sajátosan szolgáló tényezőre fektetjük a fősúlyt. A fejlődő, tehát igazán történeti szervezet éppen fejlődésének foka arányában kívánja mindinkább ható tényezőinek azon sajátos munkásságát, melyet csak ezek egyenként, más által nem pótolható módon, az egészre nézve tehát feltétlen értékkel végeznek. Az egyes tehát annál értékesebb szerve az egésznek, minél egyénibb, minél sajátosabb módon szolgálja az egészet, minél tisztábban képes egyéniségével adott isteni célgondolatot tudatra emelni, mint olyan tényezőt, amellyel a szerves egészet egészen sajátosan szolgálja. Igen természetes, hogy az ily egyéniség másnak egyéniségét is, amennyiben az is sajátos módon szolgálja az egészet, feltétlenül elismeri, azt működésében nem zavarja, hanem lehetőleg támogatja, már csak úgy is, hogy sajátos munkájával erősítvén az egészet, ez egészben annak minden egyes szervét is erősíti. Az a közösségi érzés, mely az egésznek erejében minden egyest sajátosságában elismer s azt támogatni is igyekszik, mely a maga sajátosságát egészen a köz építésére ajánlja fel és éli: ez érzés a *szeretet*nek érzése; úgy hogy azt mondhatjuk, hogy az egyéniség a szeretet szolgálatában lesz még csak igazán isteni célgondolatot megvalósító egyéniséggé, avagy egyszóval: személyiséggé. A személyiségnek tehát *erőforrása* Isten, a mindenséget átható isteni szellem; a személyiségnek *érvényesülése* a sajátos tevékenység útján felépülő szeretetnek országa. Felépült ez ország *mibennünk*, midőn összes tehetségeink harmonikusan *sajátos hivatásunknak* teljesítésére egyesülnek; felépül a *családban*, midőn minden egyes családi tagnak egyéniségét elismerve, közösen erősítjük a jónak szolgálatában álló családi szellemet; felépül a *községben*, ha annak multját, nyelvében és vallásában megnyilatkozó lelkét, tradicióit, szokásait és értékképzeteit ismerjük s mindezeknek hatása alatt keressük a községnek azt a sajátosságát, amellyel mint értékes szerv betaglalódik a nemzetnek, a hazának szervezetébe s e sajátosság szolgálatába helyezzük a községnek minden egyéni tényezőit; felépül a nemzetben, a hazában, ha hazai történetünk összehasonlító ismerete alapján felismerjük nemzetünk sajátos hivatását a nemzetek testében, azt az isteni célgondolatot, amelynek érvényesítésére hivatott be a történet színterére s melynek erejében minden egyes, valamint minden egyes hazai intézmény és alkotmány nemzeti jelleget nyer, anélkül azonban, hogy

mind ez egyesek, mind ez intézmények és alkotmányok egészen sajátos jellegüket elvesztenék. Ellenkezőleg, a nemzet, a nemzetállam csakis úgy birja önmagában fenmaradásának és fejlődésének elvét, ha épp oly határozottan ragaszkodik nemzeti sajátos missziójához, amint elismeri e nemzeti misszió szolgálatában sajátosan, autonomice tagolt társadalmat és e társadalomnak is egyes egyéni tényezőit. Ily alapon épül fel a nemzetek egyesülésében az emberiségnek egységesen tagolt, a köz érdekében sajátos missziót tejesítő országa, Istennek, a szeretetnek országa, amelyben nemcsak az egész, hanem ezen belül minden egyes nemzeti, községi, családi és egyedi egyéniség mint személyiség megdicsőül; sőt amelynek útján még a természet és a természeti erők is a szeretet szolgálatába helyezve — megdicsőülnek. (Rom. 8., 19.) A személyiség elvének győzelme az igaz humanizmusnak, Isten országának is győzelme.

A személyiségnek e fejtegetése és fejtegetésének eredménye teljesen egyezik nyelvészeti fejtegetésünkkel és annak eredményével. Míg az egyéniség itt is, ott is a szeretet által, mint a kölcsönhatás feltétele *adott*, kész valami, amelyet sem elosztani, sem mássá változtatni nem lehet: addig a személyiség történés, belső meghatottság, a történeti hatalmakban létező tényezőkkel való kölcsönhatás alapján *keletkezett*. S valamint nevezetesen a persona szó minden egyesre nézve nem egy, hanem minden egyes természetének *megfelelő szerepet* tulajdonít: úgy a személyiség gondolata is minden egyesnek egyéniségében rejlő isteni célgondolatot emeli tudatra s fejezi ki azt egész lényében, arcában, szellemi physiognomiájában. S valamint végre az a színész csakis azon esetben játsza jól szerepét, ha a szinmű költőjének intenciójához teljesen alkalmazkodva, a többi szereplőkkel összhangban a színműnek, az egésznek nemes, szép gondolatát érvényesíti egészen sajátos módon: úgy az egyéniség is csak akkor lesz személyiséggé, ha az egésznek nemes rendeltetése, isteni célgondolatja megvalósításában sajátos szervként működik közre s éppen e szolgálatban ethizálja egyéniségét, változtatja át egyéniségét személyiséggé.

Schneller István.

AZ ÚJ ÉRETTSÉGI UTASÍTÁS.*

Felette sajnálatos, hogy nálunk újítások és reformok nem természetes és belső fejlődés következtében, hanem kívülről jövő áramlatok hatása alatt jönnek létre. Sajnálattal kell tapasztalnunk, hogy legszentebb ügyek és legfönkeltebb eszmék figyelmen kívül maradnak, a bennök rejlő önerő által megvalósulni nem tudnak, hanem csak akkor, ha azokhoz egészen idegen, a dologhoz nem tartozó érdekek fűződnek.

Ezek a gondolatok támadnak fel bennünk most, amikor az érettségi vizsgálatok új utasításán elgondolkodunk. Miért kellett az érettségi utasításokat *épen most* megváltoztatni? Hiszen volt már többször szó arról, hogy az érettségi vizsgálaton változtatni kellene, tapasztalat volt már előbb is elég összehalmozva 1884 óta, amely évben a most érvényben levő utasítás keletkezett, és azután, ha már meg kellett változtatni az utasításokat, miért nem történt ez a változtatás akkor, amikor erre a változtatásra az új tantervnek egynehány évvel ezelőtt való behozatala lett volna a legalkalmasabb időpont?

Ha 1902-ben adták volna ki ezt az új utasítást, abban az évben, amikor számolni kellett a megváltoztatott tantervvel, akkor valamennyiünk belenyugodott volna az újításba, mert az új utasítás természetes és, mint mondtam, belső fejlemény eredményeként állott volna szemünk előtt.

De ma kénytelenek vagyunk az újításra külső, nem a dologhoz tartozó okot keresni — és ezt több oknál fogva sajnálnunk kell.

Én azt hiszem, hogy — még ha igazán nem volna is ok és okozati viszony az érettségi utasítás átdolgozása és a tavaly nagy port felvert szabadkai öngyilkossági eset között — a köztudatba egy ilyen okviszony tényleg átment, meg vagyok győződve, hogy a nagy közönségre és a tanuló ifjúságra az utasításnak most történt átdolgozása azt a benyomást teszi, hogy a miniszter azt a tavalyi sajnálatos szerencsétlenség hatása alatt rendelte el.

Nem egészséges jelenség, ha tanügyi körök a nagy közönség követeléseinek pressziója alatt intéznek el ügyeket, melyek tisztára csak az iskolát illetik; és nem opportunus dolog, ha azt a látszatot veszik fel iskolai intézményeink, mintha azokba a nagy közönségnek beleszólni joga volna.

Felette kárhozatos azonban az újításnak megtörténte épen most

* Fölolvasta a szerző a M. Pæd. Társ. 1906. febr. 17-diki ülésén.

a tanuló ifjúságra, amely tisztára mártiroknak fogja tekinteni azokat a szerencsétleneket, akik eddig is az érettségi vizsgálatok miatt önmaguk ellen emelték kezüket. A mártiromságra hajlandóság ezentúl még több áldozatot fog szedhetni, miután látják a tanulók azt, hogy egy-egy önfeláldozásnak — ők legalább úgy gondolják — vannak messzemenő és az akadályokat elgördítő hatásai.

Az eddig mondottakkal rá akartam utalni arra a körülményre, hogy az érettségi vizsgálat szükségét és annak mineműségét, tehát annak reformját is nem a kívül állók követelése szempontjából, hanem a középiskolák és az azok elé tűzött cél szempontjából kell megítélni, illetőleg megállapítani.

A kérdést tehát így kell felállítani: Reformálandó-e az érettségi vizsgálat a középiskolák elé tüzött cél szempontjából? Megfelel-e az érettségi vizsgálat annak a célnak, amelynek szolgálatában állania kell?

Minekünk itt mellőznünk kell és a limine el kell utasítanunk a melléktekintetet a középiskolát végző azon tanulókra, akiknek az érettségi vizsgálat csak azért kell, hogy azzal kvalifikációt szerezzenek maguknak alacsonyabb tisztviselői állásokra vagy az államköltségen végzendő egyévi önkéntesi szolgálatra. Nekünk nem szabad ezekre való tekintettel bármely irányban enyhíteni, egyszerűsíteni vagy könnyíteni az érettségi vizsgálatot, mert a középiskoláknak nem célja képesítést adni ilyen cél felé törekvőknek.

Az érettségi vizsgálatnak célja csak az lehet: még egyszer megrostálni a középiskolán végigmenő tanulókat, hogy meglássuk, ki való azok közül főiskolai tanulmányokra, ki nem.

Én pedig nem látom be, hogy ezt a megrostálást másképen tegyük, mint úgy, hogy megvizsgáljuk: vajjon képes-e a középiskoláját végzett tanuló arra, hogy számot adjon, mielőtt elmegy, arról *az egész anyagról*, amelyet középiskolai tanulmányai folyamán lelkébe felvett.

Az érettségi vizsgálatnak feladata megmutatni, hogy a tanulók közül melyik az, aki elbírja nem csak az egyes osztályokban megtanult tananyagot, hanem mindazt, amit a középiskola folyamán egyáltalában tanult.

Nem hiszem, hogy az iskola érdekét igazán a szívén hordozó gondolkodó ember az ilyen összefoglalást feleslegesnek, kárhozatosnak vagy nélkülözhetőnek mondhatná.

Nálunk úgyis nagyon leszoktak az ilyen összefoglalásokról az utolsó évtizedekben, amióta az évvégi vizsgálatoknak most alkalmazásban levő rendszere fennáll, amelynek, mint hisszük, fenmaradása már csak rövid idő kérdése. A tanár szabadsága nálunk olyannyira

korlátozatlan, hogy az osztálynak négy falán belől úgyszólván azt teheti, amit akar. Ha lelkiismeretes ember és tudja is idejét jól felhasználni, reméljük, vesz majd időt és fáradságot magának arra, hogy az év végső hónapjaiban alaposan átismételteti a végzett tananyagot. De ha nem az, elesik a tanuló attól, hogy még egyszer végig nézze az abban az évben tanultakat.

Annak a lehetőségétől pedig a mi tanulóink tisztára meg vannak fosztva, hogy egy későbbi évben visszatekintve, alapos összefoglalást végezzenek az előbbi évben vagy években tanultakból.

Talán nem kell ezen a helyen rámutatnom arra, hogy mennyire szükséges az ismétlés, ha valamit örök kincsünk gyanánt akarunk magunkkal vinni az életbe.

A középiskola első éveiben tanult magyar költeményeket pl. a tanuló olyannyira elfelejti a VIII. osztályba jutásáig, hogy vissza sem emlékszik reájuk.

Az ötödik, hatodik osztályos német, francia, latin olvasmányokkal a legfelsőbb osztályban többé nem foglalkoznak, úgy hogy azokról a VIII. osztályban a tanulónak halvány sejtelemnél több nem marad emlékezetében.

A történelem előbbi korszakait a későbbi években nem ismétlik át, úgy hogy a történelemtanulásra fordított munka kárba veszett fáradság. Avagy mit tud a felső osztályos tanuló a földrajzból?

És mi egy ilyen tanulót, akinek soha nagyobb anyag összefoglalására alkalmat nem adtunk, akivel rendszeresen elfeledtettük az előbb tanultakat, elbocsátjuk a középiskolából, mint a felsőbb tanulmányokra érettet, miután — amint hisszük — az általános műveltség alapjait elsajátíttattuk vele.

Én azt hiszem, hogy nekünk az érettségi vizsgálati utasítás átdolgozását, itt, ezen a kétségkívül hiányos ponton kellett volna megkezdeni, vagy helyesebben az érettségi utasítás átdolgozása *előtt* gondoskodnunk kellett volna arról, hogy a tanulók fokozatosan tanuljanak összefoglalni — és sok anyagot egyidőben elbírni.

Nagy a mi iskolai praxisunknak a baja, hogy erre a körülményre nincs elég figyelemmel. Némiképp a tantervek is hibásak, amennyiben t. i. a felsőbb osztályokban az anyag oly bőségesen van kiszabva, hogy annak elvégzésére az idő alig elegendő. De azután van még egy, az iskolai praxisban érezhető nagy baj, és ez az, hogy a tanulók az ismétlés alapját tevő könyvekkel a felsőbb osztályokban már nem rendelkeznek. Valamennyien ismerjük azt a bajt, hogy a mi tanulóink túlnyomó része az iskolakönyvét az év végén eladja, eldobja vagy visszaadja a segélyzőkörnek, ahonnan egy évi használatra kölcsön vette.

Kénytelen voltam itt iskolánk e nehány hiányára kitérni, oly hiányokra, amelyek mindegyike nagyobb gondot érdemel, mint amennyiben jelenleg részesül.

*

Az érettségi vizsgálatoknak nálunk 1851 óta fennálló intézményén nagyobb változás 1861-ben és 1884-ben történt.*

Az 1851-től 1861-ig terjedő időszakban nálunk az Organisations-Entwurf határozmányai voltak érvényben.

Az Organisations-Entwurf szerint a tanulók öt írásbeli dolgozatot készítettek, még pedig:

a) az anyanyelvből, melynek elkészítésére 5 óra állott rendelkezésükre;

b) latinból: 2 óra;

c) görögből: 3 óra;

d) latinra: 3 óra;

e) matematika: 4 óra.

Egy hatodik írásbeli dolgozat — egy második élő nyelvből (3 óra) — nem volt kötelező és nem volt befolyással a tanuló érettsége feletti döntésre.

*

Az új iskolaév első négy hetében tartott szóbeli vizsgálatnak tárgyai voltak:

a) az anyanyelvi irodalom;

b) a latin nyelv és irodalom;

c) a görög nyelv és irodalom;

d) történelem és földrajz;

e) matematika;

f) természetrajz és fizika;

g) egy más élő nyelv és irodalma; ez az utolsó azonban nem volt kötelező.

Az ötvenes évek abszolutizmusának letüntével a restituált helytartótanács az érettségi vizsgálat intézményét fentartotta. 1861-től kezdve *hat*, esetleg *hét* dolgozatot készítettek az érettségi vizsgálatot tevők, még pedig:

1. egy magyar nyelvi dolgozatot (5 óra);
2. fordítást magyarból németre (3 óra);
3. fordítást latinból magyarra (2 óra);

* Lásd: Pirchala Imre, A magyarországi középiskolák rendje. II. 275. kk.

4. fordítást magyarból latinra (3 óra);
5. fordítást görögből magyarra (3 óra);
6. egy matematikai dolgozatot (4 óra);

esetleg még

7. más hazai nyelvi dolgozatot, mely nyelvet a gimnáziumban kötelezőleg tanítottak.

*

A szóbeli vizsgálat tárgyai voltak a gimnáziumban:

1. vallástan;
2. magyar, német, esetleg más hazai nyelv;
3. latin nyelv;
4. görög nyelv;
5. történelem;
6. matematika;
7. természettan.

Az érettségi vizsgálatokra nézve ezen, 1884-ig tartó időszakban az a szabályzat volt érvényes, melyet Klamarik «A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása» című könyvében a 318-ik és következő lapokon közölt.

1884-ben jelent meg az az érettségi vizsgálati utasítás, amelyet az 1883-iki középiskolai törvény tett szükségessé s a mely lényegében fennállott mostanáig.

Ez az utasítás nem csak a gimnáziumi, hanem a reáliskolai érettségi vizsgálatot is szabályozta, amely utóbbi a reáliskolának kifejlesztése óta (1875 óta) volt gyakorlatban. Az 1884. év előtti reáliskolai érettségi írásbeli vizsgálat állott 1. egy magyar nyelvi; 2. egy német vagy francia és 3. egy matematikai dolgozatból. A szóbeli vizsgálat tárgyai voltak: 1. a magyar, német és francia nyelv, vagy, ahol a magyar nyelv nem volt tannyelv: a tannyelv, a magyar és a francia nyelv; 2. a történelem; 3. a mennyiségtan; 4. a vegytan; 5. a természetrajz; 6. a földrajz.

Az 1884-iki érettségi utasítást, mint előttünk ismeretest közelebbről nem vázolom. Az írásbeli vizsgák száma a gimnáziumoknál öt, a reáliskoláknál négy volt; a szóbeli vizsgálatok száma, úgy a gimnáziumnál mint a reáliskolánál öt.

Ezen az utasításon kisebbszerű változtatás történt 1894-ben, amikor a görögpótló irodalom első tanulói kerültek az érettségi vizsgálat elé, és 1902-ben, amikor a tanterv megváltoztatása folytán a latin írásbeli érettségi vizsgálaton kellett változtatni.

Hogy a mi érettségi intézményünknek van mindenféle baja, mutatja az a körülmény, hogy azt több ízben komoly megbeszélés tár-

gyává tették. Utalok itt a Csáky Albin miniszter által 1890-ben összehivott értekezletre, az 1892-iki rendeletre, amely a magyar irodalom vizsgálása módjáról szól, és a Wlassics Gyula miniszter által 1895-ben kiadott rendeletre, amely a tanulók előadóképességének emeléséről szól.

Mindezen utólagosan kiadott intézkedéseknek tekintetbe vételével és — mint a Magyar Tanügyben olvassuk — 35 vélemény meghallgatása alapján, készült az új utasítás, melynek újításait a paragrafusok sorrendje szerint a következőkben ismertetem.

Az új érettségi utasításban mindenekelőtt elmaradt a régi utasításnak az a pontja, hogy a tanári értekezlet javasolhatja kétes előmenetelű tanulóknak az érettségi vizsgálattól való visszalépést. A régi utasításnak ez a pontja még a régi Organisations Entwurfból került át változatlanul. Az Entwurf szószerint adja (79. §-nak2. pontja) ezt az utasítást, amely most végre-valahára elmaradt: «Denjenigen, bei welchen hierüber (t. i. hogy sikerrel teszi le a vizsgálatot) begründete Zweifel obwalten, hat der Klassenlehrer der obersten Klasse von der Ablegung der Prüfung abzurathen und diesen Rath motivirt den Eltern mitzutheilen; doch hat der Lehrkörper nicht das Recht, diese Schüler von der Prüfung auszuschliessen.» Ezen rendelkezés elhagyását helyesnek tartom, mert ez sok gyenge tanulónak máris kevés bizalmát önönmagához megrendítette, szóval a tanulót megfélemlítette, másfelől pedig a tapasztalat azt mutatta, hogy sok ilyen «eljavasolt» fiú a tanári testület várakozása ellenére megállta a helyét, vagy csak a szóbeli vizsgálaton bukott el egy tárgyból, úgy hogy ő szeptemberben megkapta végleges érettségi bizonyítványát.

Sajátságos dolog azonban az, hogy a fennebbi rendelkezésnek mintegy befejezése, hogy az önként visszalépő tanuló egy év előtt csak miniszteri engedéllyel tehet érettségi vizsgálatot, *megmaradt*. Az előbbi rendelkezéstől függetlenül ezen utóbbi pontnak értelme nincs. Hiszen a törvény mága azt rendeli, hogy a tanuló rendszerint csak azon a középiskolán teheti le az érettségi vizsgálatot, amelyben a nyolcadik osztályból vizsgálatot tett, ez pedig rendes körülmények között úgy is csak egyszer lehetséges minden évben t. i. május—júniusban, mert a szeptemberi és decemberi érettségi vizsgálatokat a tankerület csak egy-egy középiskolájában tartják meg. De itt fel lehet vetni azt a kérdést, vajjon nem lehetett volna-e a törvény fennebb idézett intézkedését, amely úgyis az enyhítő «*rendesen*» szót tartalmazza, kissé liberálisabban magyarázni. Nem indokolható-e, hogy egyes tanulóknak, akik gyengébbeknek érzik magukat, megadjuk az engedélyt arra, sőt tanácsoljuk azt, hogy ők ne mindjárt május—júniusban, hanem szeptemberben vagy decemberben tehessenek érett

ségit. Egyik-másik tanuló azt a pár hónapot még nagyon hasznosan töltené el tanulmányai kiegészítésére. Attól nem kellene félnünk, hogy ez a megadott szabadság egészen elterelné az érettségit tevő tanulókat a szeptemberi vizsgálatra, mert a legtöbben mégis biztosítani akarják az érettségi utáni első nagyobb és szabadabb vakációt; másfelől azonban nem volna olyan nagy baj az sem, ha az érettségi súlypontja júniusról átmenne szeptemberre. És végül, ha beállna ez az új jelenség és hátrányosnak bizonyulna, még mindig lehetne újabb rendelkezéssel a régi rendet helyreállítani.

Nem fér szó ahhoz, hogy a törvénynek itt proponált liberálisabb magyarázatát a mindenütt könnyebbítést követelő «közvélemény» szívesen fogadta volna.

Azon vád ellen, amelyet a törvény ilyen magyarázata ellen emelni lehetne, hogy ez a törvény kijátszása, kénytelen vagyok arra a tapasztalatra utalni, hogy minden esztendőben sok, érettségire jelentkező tanuló épen az írásbeli és szólbeli érettségi vizsgálat közben lesz beteggé, amit persze orvosi bizonyítvánnyal tesz hitelessé, amire megkapja a legközelebbi (szeptemberi) terminusra az engedélyt a vizsgálat letevésére. Ezek a megbetegedések természetesen csak színlelések, amelyekhez a gyenge tanuló kényszerűségből igen szívesen fordul, mert az utasítás az önként visszalépő tanulót egy évre veti vissza.

A 12. § azokról a komoly következményekről szól, amelyeket a csempészet maga után von. Eszerint azt a tanulót, aki csempészett, és annak bűntársát (aki a csempészetet előmozdította) *a vizsgálat folytatásától eltiltják;* az ilyen tanuló *csak a következő határidőben* jelentkezhetik újból *teljes* írásbeli és szóbeli vizsgálatra. Ugyanez az eljárás követendő azokkal szemben, akiknek csempészete a dolgozat felülvizsgálása alkalmával bizonyult be. A csempészetnek ezen szigorú megbüntetése újítás. A régi utasítás (12. §) azt mondta, hogy a csempészeten rajtakapott tanulót a vizsgálat folytatásától csak abból az egy tárgyból tiltják el, és megengedte, hogy a tanuló utólag, de még ugyanazon terminusra készíthessen új feladatot. A csempészetet persze sem ez a szigorú rendszabály, sem más még oly szigorú rendszabály nem fogja megszüntetni. A csempészet nem országszerte, hanem világszerte elterjedt visszaélés, vagy, hogy őszinték legyünk, küzdelem a tanulók részéről azon követelésekkel szemben, amelyeknek a mi egész iskolázási rendszerünkből kifolyólag a mi tanulóink megfelelni nem tudnak. Az írásbeli érettségi vizsgálatnak még megmaradt tárgyaiból első sorban a matematika lesz az a tantárgy, amelynél csempészet, mint eddig megvolt, úgy ezentúl is meglesz. Az a tanuló, akinek a matematikához kedve vagy érzéke természettől fogva nincs,

a legjobb és leggondosabb vezetés és tanítás után sem lesz abban a helyzetben, hogy *önállóan* tudjon matematikai feladatokat megoldani. Evvel számot kell már egyszer vetni, hogy nincsen mindenkinek mindenhez tehetsége és hogy meg kell elégednünk azzal, ha valaki eredményt ér el azon a téren, amelyhez természettől tehetsége van. Közelfekvő az a gondolat, hogy szabad választást engedjünk a tanulóknak; remélem, hogy már a legközelebbi érettségi vizsgálati utasítás idejére határozottabb formát vett fel az itt érintett lehetőség.

Ha valaki szememre találná vetni az ellenmondást ezen itt kiemelt tény és az ismertetésem elején hangoztatott elv között, hogy t. i. az érettségi vizsgálatnak mindenre kiterjedő összefoglaló vizsgálatnak kell lenni, kérem tisztelt olvasóimat, legyenek figyelemmel arra, hogy én fennebb nem helyeseltem a középiskola mai tantervét nem hangoztattam a mai tanterv fenntartását, hanem csak a középiskola egész anyagára terjeszkedő ismétlést és összefoglalást kívántam — bármi legyen is annak a középiskolának a tárgya.

A magyar nyelvi írásbeli érettségire nézve az az újítás és egyszerűsítés történt, hogy ezentúl elesik a jelöltek szabad választása három különböző tudományszakból vett tétel között, valamennyien csak *egy* tárgyról még pedig a magyar irodalom köréből vett tárgyról írhatnak. Ez az egyszerűsítés mindenesetre megnehezíti a jelölt helyzetét és kényszeríti az érettségi vizsgálatra készülőt arra, hogy alaposabban készüljön el a magyar irodalomból. Eddig a másik két tétel között választhatott még a tanuló, ha az irodalmi tétel megírásához szükséges anyagot nem ismerte. Az újítás abból a szempontból helyeselhető, hogy a dolgozatok elbírálása most — ugyanaz lévén a tétel valamennyi számára — könnyebb és igazságosabb lehet.

A latin írásbeli dolgozatra nézve lényeges változás nem történt. A gimnáziumokban a jelöltek 25—30 soros latin szöveget fordítanak magyarra, amint azt már az 1902/22,232. számú rendelet megállapította. Az ezen rendeletben foglalt rendelkezések, a 6. pontot kivéve, persze ezután is érvényben maradnak.

A reáliskolákban a jelöltek német írásbeli vizsgájára nézve változás az új utasításban nincs.

Épúgy nem változott meg a rendelkezés a matematikai dolgozatra nézve. Csak a szövegezésben lehetne egy kis stiláris módosítást tenni: Az algebra és geometria köréből vett *két* feladat.... helyett: *egy-egy* feladat.

A gimnáziumi írásbeli érettségi tárgyak közül elesett a német és a görög, a reáliskolaiak közül a francia, úgy hogy most az írásbeliek száma itt és amott egyaránt három.

A német *írásbeli* érettségi vizsgálat a gimnáziumban nem állott

összhangzatban azzal a céllal, amelyet a gimnáziumi tanterv a német nyelv tanítása elé tűzött. A tanterv szerint a német nyelv tanításának célja: Az újabb német irodalom műveinek biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése és gyakorlottság a nyelvnek írásbeli és szóbeli használatában. Az 1889-ben Csáky miniszter által kiadott német nyelvi rendelet a német nyelvnek gyakorlati elsajátítását hangsúlyozta. Az érettségi vizsgálaton pedig ezen itt kitűzött céllal épenséggel nem összhangzatban azt kívántuk, hogy a tanuló tudjon egy 20 soros magyar szöveget németre lefordítani. Ebből a fordításból természetesen nem derülhetett ki a tanulók német irodalmi ismerete, nem lehetett meggyőződni arról, hogy a tanulónak van-e gyakorlottsága a német nyelv szóbeli használatában; legfeljebb a harmadik cél: a német nyelv *írásbeli* használatában szerzett gyakorlottságról adott némi bizonyságot.

Ugyanez állott a francia nyelvről a reáliskolában. Az *írásbeli* megvizsgálás nem felelt meg a tantervben kitűzött tanítási célnak.

Az összhangzás létrejött volna úgy, ha az írásbeli vizsgálatot az új utasításban megtoldották volna szóbeli vizsgálattal, amelyen a tanuló számot adhatott volna a nyelv szóbeli használatában elért jártasságáról, valamint irodalmi ismereteiről.

Ehelyett azonban, sajnos, az új utasítás a két nyelvet egyszerűen törölte az érettségi vizsgálat tárgyainak sorából.

A gimnáziumban elesett még a görög nyelvi írásbeli vizsgálat, kétségkívül azért, hogy a két középiskola közötti különbség ilyen módon is kisebbedjék, ami ismét egy lépést jelent az egységes középiskola létesítése felé.

Kétséget nem szenved, hogy ezeknek a tantárgyaknak elejtése visszahatással lesz ezen tantárgyak niveaujára, ha csak most mindjárt, ebben az átmeneti időben, amikor a tanulók a megkönnyebbülést leginkább érzik, nem találunk eszközöket, amelyek a niveau sülyedését megakadályozzák. Hogy miképen lehet ezt a sülyedést megakadályozni, sokkal fontosabb kérdés, semhogy azt itt egy más téma keretén belől megbeszélni megkísérelném.

Az új utasítás 16. §-ának utolsóelőtti kikezdése egy olyan intézkedést tartalmaz, melynek célját nem értem és mely több oknál fogva keresztülvihetetlen. A szóbeli vizsgálat előtti értekezleten az elnök a szaktanár meghallgatásával megállapítja azokat az írókat, illetőleg irodalmi műveket, melyek a szóbeli vizsgálaton fordítás tárgyául fognak szolgálni. Abszolute érthetetlen, hogy ez az intézkedés mit akar. Mi köze van az elnök egyéni tetszésének ahhoz, hogy mely írók vagy irodalmi művek szolgáljanak a szóbeli vizsgálat tárgyául. Ha az utasítás azt mondaná, hogy az érettségi vizsgálaton csak olyan írók és

irodalmi művek szerepelhetnek a fordításnál, amelyekről a középiskolai tanuló tanulmányainak során tanult egyet-mást, vagy amelyek egyik vagy másik szempontból összefüggésben vannak a középiskolában tanult tananyaggal, akkor ezen intézkedés mint nagyon józan és természetes dolog érthető és védelmezhető volna. Az új intézkedés nem lehet folyománya a tanárba vetett bizalmatlanságnak, mert hiszen az elnöknek jogában úgy is áll kérdéseket tenni a tanulóhoz (25. §), másfelől az intézkedés csak arról szól, hogy az elnök az értekezleten pusztán az írót és az irodalmi művet, de nem egyszersmind az irodalmi mű egy bizonyos helyét állapíthatja meg, amihez (a 25. § folyományaként) szintén van joga, ha azt a vizsgálat érdekében, a vizsgálandó tudásának kipuhatolására jónak látja. Azután hogyan képzelhető el az, hogy a latin és német nyelv tanára csak az *értekezlet* megtartása *után*, amelyre mindjárt megindul a vizsgálat, lásson hozzá a szükséges irodalmi műveknek legalább három (négy) példányban való beszerzéséhez, a fordításra alkalmas, sem túlságosan nehéz, sem túlságosan könnyű, tárgyi és nyelvi tekintetben megfelelő helyeknek kikeresésséhez. Az eddigi eljárás szerint a latin nyelv tanára már hetekkel az érettségi előtt nagy gonddal gyüjtögette össze a klasszikusokból azokat a helyeket, amelyeket az érettségi vizsgálaton fel akar adni. Mert neki olyan helyeket kell előszednie, amelyeknek, amellett hogy az előbb említett követelményeknek megfelelők legyenek, olyanoknak kell lenniök, hogy a tanuló azokat tárgyi tekintetben is meg tudja magyarázni. A 23. § szerint a szöveghez kell kapcsolódniok azoknak a kérdéseknek, melyek a tanulóknak a római nép életében való általános tájékozottságát mutatják. A tanulónak a római nép életében való tájékozottsága tényleg nem lehet sem nagyon mély, sem nagyon széles; így tehát nagyon is meg kell válogatni azokat a helyeket, amelyek a vizsgálat tárgyai lehetnek.

A 19. § a szóbeli vizsgálat időtartamát állapítja meg. Szemben a régi intézkedéssel, amely szerint 8 vagy 9 óra alatt 10, illetőleg 12 tanulót lehetett megvizsgálni, az új utasítás szerint a 8 vagy 9 óra alatt legfeljebb 8, illetőleg 9 tanulót szabad megvizsgálni. A vizsgálatnak ez a meghosszabbítása és megnehezítése talán legkevésbbé indokolható. Soha panasz amiatt nem merült fel, hogy a vizsgálatra kitüzött idő nem elegendő; soha amiatt *indokolt* panaszt nem lehetett emelni, hogy a vizsgáló-bizottság elhamarkodottan mondott ítéletet a jelölt felett. A vizsgálati idő ezen megnyujtása olyan intézkedés, amelyet a jövő érettségi praxis fog majd legelőbb tarthatatlannak bizonyítani. Ha a régi utasítás szélső adatait vesszük számításunk alapjául $^9/_{12}$ vagy $^3/_4$ óra állott $5^1/_2$ (öt egész tantárgy és görögpótló) tantárgy megvizsgálására. Ilyen módon 45 : 5·5, azaz 8·2 perc állott a

bizottság rendelkezésére egy tárgy megvizsgálására. — A mostani új rend szerint a tárgyak száma csak 5, az idő 1 óra, azaz 60 perc; tehát egy tárgyra esik 12 perc.

Ha már most vesszük azt, hogy a jeles és jó tanulók megvizsgálására nem kell még a régi utasítás szerint kiszámított 8 perc sem, hogy a bizottság a legteljesebb mértékben tiszta legyen a jelölt tudásával; ha továbbá vesszük azt, hogy bizonyos tantárgyakból, pl. a matematikából egyáltalában nem lehet szükség még egy 8 percnyi időre sem, akár jó a tanuló, akár elégtelen, akkor kérdeznünk kell azt, hogy majd mit fog a bizottság csinálni avval a feleslegesen kimért idővel, amely még hátramaradt?

Ha a bizottság már az előbb fennállt viszonyok között belefáradt a vizsgálatba és egyes vizsgáló-bizottsági tagok, de főleg az elnök, akí júniusban napról napra végzi ezt a lélekölő munkát, a munkából kidőltek, úgy ez a vizsgálatot nem kevésbbé befolyásoló körülmény most még erősebben fog rontólag hatni. Az új utasítás szerint egy hatvan tanulóból álló osztály megvizsgálására 7, azaz teljes hét nap fog kelleni: egy tizenkilenc tanulóból álló osztály megvizsgálására kell majd három nap. Én azt hiszem, hogy, ha valahol, úgy ebben a pontban nem lett volna szabad a bizottságnak kezét megkötni; minek volt az a szám szerinti gondos körülhatárolás épen ebben a pontban?

Sajnálattal nélkülözöm itt azt az, új utasítástól remélt intézkedést, hogy a bizottságnak jogában áll oly tanulókat, akik középiskolai tanulmányaikat mindvégig jelesen végezték és az írásbeli vizsgálaton is hasonlóképen feleltek meg, a szóbeli érettségi vizsgálat alól dicséretképen felmenteni, aminek a bizonyítványban is lehetne dicsérőleg kifejezést adni.*

Ha azonban a tanulónak mindamellett kedve volna magát a szóbeli vizsgálatnak alávetni, ami egyes ily tanulóknak ambiciója lehet, adassék meg neki az a jog, hogy a felmentés dacára is alávetheti magát a szóbeli megvizsgáltatásnak.

A 21. § a szóbeli vizsgálat tárgyairól szól. A leglényegesebb és

* Ezen javaslat megvalósítása és keresztűlvihetősége ellen több helyről hangoztatták azt, hogy nálunk egyes iskolákban oly nagy a nepotismus, hogy mi egy ilyen intézkedésre már csak e miatt sem vagyunk még érettek. Egy ilyen intézkedés a legnagyobb visszaélésekre adna alkalmat. — Ha ez így van, ha vannak nálunk tanártestületek, amelyekben ilyen visszaélés lehetséges, akkor emiatt az államot illeti a szemrehányás, amely a felügyeletet nem gyakorolja kellőképen és nem jár el kellő szigorúsággal ott, ahol helyén volna a szélsőségig menő kiméletlenség.

legsajnálatosabb újítás itt az, hogy a gimnáziumnak legszerencsétlenebb tárgya, amelyet eddig épen csak az a körülmény tartott felszínen, hogy az érettséginek tárgya, az érettségi vizsgálat tárgyai közül elesett. A görög pótló irodalomról szólok itt, arról a tárgyról, amelynek tanítására sem kedve a tanulónak nincs, sem rátermett tanerőnk nincs. Hogy mi lesz majd a jövőben evvel a szerencsétlen tantárggyal, azt ma kellő tapasztalat hiányában, még sejteni nem lehet, de a jelek nem engednek kedvező kilátást a jövőre nézve.

A 23. § a szóbeli vizsgálaton követendő elvekről és eljárásról szól. Egy vizsgálatnak, amelynek tartama egy óra, nem lehet a célja, hogy vele a tanulónak a tananyag *csak fontosabb* részei feletti öntudatos rendelkezése kipuhatolható legyen. Jobb lett volna pusztán kiemelni azt, hogy a tanulótól elvárjuk, hogy a tananyag felett öntudatosan rendelkezik, de aprólékos részletek stb. — amint azután az utasításban következik — kirekesztendők.

A paragrafus végén adott utasítások a kérdések feltevésére nézve jók, persze gyenge tanulókkal szemben nehezen érvényesíthetők. Kisebb kérdések feltevése, melyeknek célja megállapítani, vajjon a jelölt a tétel minden főrészében jártas-e, csak jeles és jó tanulókkal szemben érvényesíthető eljárás. A tanár és a bizottság helyzete nehéz gyenge tanulókkal szemben és olyan, jóknak ismert tanulókkal szemben, akik vagy elfogultságból vagy más oknál fogva, de nem tudatlanságból, nem tudnak felelni. Az utasítás különösen kiemeli annak szükségét, hogy a tanár őrizze meg nyugalmát. Itt talán szóba lehetett volna hozni, hogy a bizottság egy tagja se zavarja a jelöltet magatartásával, tartózkodjék a jelölt esetleges tudatlanságán vagy tájékozatlanságán való csodálkozásának vagy rosszalásának olyan kifejezésétől, amely még jobban zavarba ejti a már is megzavart tanulót.

A 24. § is tartalmaz a régi utasításhoz képest újítást. Ez a paragrafus elrendeli, hogy a tanulókat az érettségi vizsgálat alatt foglalkoztatni kell. Az újítás helyes; nem volt indokolható az, hogy a tanulók épen a vizsgálatok ideje előtt vagy alatt teljes vakációt élvezzenek. Az intézkedés foganatosításában persze lesz egy kis nehézség, mert a tanerők egy része el van foglalva az érettségieknél. Ha az érettségi június havának még első részében lesz, a tanítás nem tartható fenn a rendes időtartamon át; elengedő, ha a tanulók két-három órára jönnek az iskolába és foglalkoznak. Ha pedig az érettségi június második felére esik, akkor az osztályvizsgálatok a rendes időben megtarthatók, ami minden esetre nagyon üdvös dolog az iskolára nézve.

A 29. § azt rendeli el, hogy az erkölcsi magaviselet érdemjegye a VIII. osztály bizonyítványából veendő fel. Ez az intézkedés

nem helyes. Hiszen megeshetik, hogy a tanuló épen a VIII. osztály bizonyítványnak kiállítása után tesz oly dolgot, amely miatt az esetleg jó érdemjegyét lejebb kellene szállítani. Nem is volna oly rossz dolog az írásbeli vizsgálaton elkövetett vagy megkisérlet csempészést avval büntetni, hogy a tanuló érdemjegye a magaviseletből leszállíttassék. Másfelől lehetne talán az érdemjegyet egészen elhagyni, ha az nem ad képet a jelölt egész magatartásáról. Konkrét esetet tudok, hogy egy tanuló, aki a gimnáziumi tanulmányainak egész idejében jóviseletű fiú volt, a VIII. osztály második félévében (ill. harmadik harmadában, amint még akkor volt) egy olyan ügybe volt többé-kevésbbé belekeverve, amelyből kifolyólag rosszabb érdemjegyet kellett az évvégi bizonyítványba beleírni. Igazságos, hogy ennek a tanulónak érettségi bizonyítványába bele kerüljön ez a rossz érdemjegy? Egy ilyen megbélyegzett tanulónak a későbbi időben nagy kellemetlensége lehet még egy ilyen rossz érdemjegy miatt.

A 32. § a régi utasításban nem volt meg. Ez a § azokról a tanulókról szól, akik az ismétlő érettségi vizsgálat szóbeli részén egy tárgyból elégtelen érdemjegyet kaptak. A teljesség kedvéért át kellett volna itt venni a törvény 27. §-ából azt az intézkedést is, amely követendő azokkal, akik az ismétlő érettségi vizsgálat *írásbeli* részén buknak, akikről különben az utasításban nincsen szó, mert a 33. § ismét csak ismétlő érettségi vizsgálatról szól anélkül, hogy itt is részletezve volna az írásbeli és szóbelinél követendő eljárás.

A 39. § a vizsgálati díjról szól, melyet most 12 koronáról 20 koronára emelt az új utasítás. Lényeges változás még az, hogy most a vizsgálat elnöke is kap egy részt, még pedig kapja a díj egy hetedrészét, mert részesül a díjban az utasítás szerint még az igazgató és az öt érettségi tárgynak tanára. Minthogy nem igazságos, hogy az érettségi vizsgálat jegyzője, akinek — mint ismeretes — a vizsgálattal felette sok dolga van, az utasítás szerint jutalékban nem részesül, minthogy felvethető az a kérdés is, nem volna-e méltányos azokat a tanárokat, akik írásbeli dolgozatok javításával is végeznek munkát, arányosan nagyobb jutalékban részesíteni, talán helyesebb lett volna úgy intézkedni, hogy a díj felosztására nézve hozhat minden intézet a maga körében egy külön határozatot, csak az elnöknek egy hetede legyen biztosítva.

A vizsgálatért való díj, tekintve azt, hogy az érettségi bizonyítvány már sok életpályára minősítő oklevél, nem mondható így sem magasnak. De hogy magántanulónak miért kell a díj kétszeresét fizetni azt én nem tudnám megmondani. Az állam ennél a vizsgálatnál nagyon önzetlenül járt el, maga magának ezért a vizsgálatért, illetve ezért a bizonyítványért még ezekben a szomorú időkben sem foglalt

le magának semmit. A bizonyítványokat — a bélyegilletéktől eltekintve — ingyen adja.

Mielőtt az érettségi vizsgálat új utasításának ismertetését befejezném, még rá szeretnék mutatni azokra a pótló intézkedésekre, amelyek az új utasításokkal kapcsolatban szükségeseknek látszanak.

Először gondoskodni kell arról, hogy azok a tantárgyak, melyek most kiestek az érettségi vizsgálat tantárgyai sorából, megtartsák legalább is azt a niveaut, a melyen eddig állottak. A mostani átmeneti idő, amidőn ezeknek a tárgyaknak kiesése még élénken foglalkoztatja a tanulót és a tanárt egyaránt, ezeknek a tárgyaknak kritikus ideje. Ha most sikerül ezeknek a tárgyaknak sülyedését megakadályozni, az ügyük mentve van; ha most ebben az időközben megengedjük elhanyagolásukat, véglegesen vesztve van ügyük. Lehetne ezeknek a tantárgyaknak ügyét valamiképen a második helyen említett üggyel kapcsolatba hozni.

Ez a második ügy pedig az, amelyről fennebb már említést tettem, hogy gondoskodnunk kell arról, hogy a középiskoláink felsőbb osztályainak tanulói lassanként szokjanak hozzá, az előbbi években tanult tananyagnak ismételt átismétlésére és összefoglalására nagyobb mértékben, mint az eddig szokásban volt. Mi tudniillik most rendszerint megelégszünk avval, ha az új iskolaév elején az új tárggyal való foglalkozás előtt visszatekintünk, de csak nagyon futólagosan, az előbbi évben tanultakra. SCHMIDT MÁRTON.

A KÖZSÉGI SZOCIALPOLITIKA KÖVETELÉSEI AZ OKTATÁSÜGY TERÉN.

(Az idevágó újabb német művek ismertetése.)

(Harmadik közlemény.)

C) Damaschke, Trimborn és Thissen nézetei a népoktatásról és nevelésről.

Mutasd meg nekem a község iskoláját és megmondom: menynyit ér és milyen az a község!

Kétségtelen — így kezdi Damaschke* a mivelődési kérdések fejtegetését, — hogy a «szülőváros»-nak kötelessége gyermekei min-

* «Aufgaben der Gemeindepolitik» («Vom Gemeinde-Sozialismus.») von Adolf Damaschke, vorsitzender des Bandes der deutschen Bodenreformer, Fünfte wesentlich erweiterte Auflage. Dreizehntes bis zwanzigstes Tausend. Verlag von Gustav Fischer in Jena. 1904. Preis: 1 M. 50 Pfg.

denike számára lehetőleg biztosítani a jó kiképzést. Éppen korunkban, midőn oly sok s nagy követeléssel lép föl az élet, hogy egyetlen hivatáskörben és állásban sem lehet előrehaladni, semmiféle nemzetgazdasági felvirágzás sem lehetséges az összes szellemi erők kiképzése és a positiv ismeretek határozott, viszonylag magas foka nélkül.

1. *Az általános népiskola.*

A legfontosabb kérdés e téren az *általános népiskola* kérdése, mely következményei folytán számos más kérdés egész sorozatának megoldását is magában foglalja.

«Az életviszonyok külső különbségeit a gyermekkorban már tudatra juttatni — hogy *Schlaiermacher* szavaival éljünk — egyáltalán nem szabad.» — Az a község, mely gyermekeit már a 6. életévtől úgy osztályozza be, hogy az egyik csoportba azokat sorozza, kik «csak» a népiskolát látogatják és a másikba, kik «magasabb»-ba járnak, — mesterségesen növeli polgárai között az ellentéteket és oly magvakat hint el, melyeknek mindig gonosz gyümölcsöt kell teremniök.

A pedagógusok majdnem kivétel nélkül az általános népiskola hivei, szemben a középiskolákhoz csatolt előkészítő osztályokkal. A gimnázium vezetői sorából csak *Jägert* (Köln) és *Hoffmannt* (Berlin) említjük föl. *Rein* (Jena), korunk elméleti pedagógiájának e legelső képviselője is teljesen ezen álláspont híve.

Nem is találunk a neveléstudományban komoly okokat arra, hogy egy község gyermekei ugyanazon ismeretelemeket ne ugyanazon padokban és ne ugyanazon tanítóktól kapják.

A koldusnak és a fejedelemnek a fia ugyanazon természettel bir: ez volt *Pestalozzinak*, az ősmesternek alapelve. «Ugyanazon lélek hullámzik, apad és árad minden anyaszültben; mindenikben ugyanazon kifejlődési törvények uralkodnak.»

Comenius, a nagy pedagógiai úttörő már a 17. század kezdetén közös oktatást követelt minden gyermek számára 13. életévéig. Okai még napjainkban is találók:

1. Arra törekszem, hogy mindazok, kik embereknek születtek, közös, általános kiképzésben részesüljenek mindarra, ami emberi. Együttesen kell tehát őket művelni, amennyire együtt kiképezhetők, hogy valamenynyien egymást ösztökéljék, éltessék és serkentsék.

2. Azt akarom, hogy valamennyi kiképeztessék az összes erényekre, a szerénységre, egyetértésre és a kölcsönös szolgálatkészségre is. Azért nem szabad a tanulókat egymástól korán elválasztani, elkülöníteni és nem is szabad korán alkalmat adni néhánynak arra, hogy másokkal szemben magukra öntetszőleg tekintsenek és ezekkel lenézőleg bánjanak.

3. Elhirtelenkedésnek tünik föl már a 6 éves gyermeknél meghatározni akarni azt, hogy milyen hivatásra alkalmas, hogy valjon tudományos működésre terelendő-e, mert sem a szellemi erejét elégségesen ki nem mutathatják még ekkor, sem a lelki élet irányáról nem nyujthatnak kellő tájékozást, hanem mindkettő csak később jut napfényre. Nem is a gazdagok, a nemesek, a magasabb hivatalnokok és más ezekhez hasonló méltóságok gyermekei kizárólag azok, kik előtt egyedül lehetne nyitva a latin iskola, míg a többieket reménytelenül innen vissza kellene utasítani. — A szél oda lengedez, ahova akar és nem kezd mindig határozott időben fujni.»

Ebben a kérdésben egy a tanítóság. A 9. *német tanítógyülés*, melyen megközelítőleg 80,000 tanító képviselősége vett részt, gondosan előkészített beható tanácskozás után a következő követelményeket állította föl:

1. *a)* Az államok és községek a közös művelődési szükségletekre csak közös és mindenkire nézve egyformán hozzáférhető képzőintézeteket létesítsenek.

b) Kiváltképpen pedig a mindenkire szükséges elemi oktatás szempontjából a nyilvános iskoláknak csak egy faja álljon fenn és emellett az állam vagy a község költségén ne emeljenek a magasabb tanintézetek, a középiskolák és a felsőbb leányiskolák számára és ezekkel szerves kapcsolatban különös előkészítő iskolákat.

c) A magasabb tanintézetekre előkészítő iskolák, nemkülönben a középiskolák és felsőbb leányiskolák elemi osztályai eltörlendők.

2. Az általános népiskolának ezen közös talapzatán épülnek föl:

a) a polgári iskolák és ezek folytatásai, a továbbképző iskolák;

b) a magasabb polgáriiskolák (közép- és reáliskolák);

c) a magasabb tanintézetek.

Bosse dr. porosz kultuszminiszter 1892. évi május 27-én tartott beszédében ezeket mondotta: «Nem feszegetem azt a kérdést, valjon a felsőbb oktatásügyi intézeteknél mennyiben érdemlik meg a támogatást az előkészítő iskolák, de nem titkolhatom el, hogy a magam részéről hajlandó vagyok azon meggyőződésemet kijelenteni, mely szerint ott, hol jó a népiskola, a fiatal tanulók olyan előképzettséget nyernek, mely őket a magasabb tanintézetekbe való belépésre, felsőbb tanulmányokra képesíti.

Nagy előnyök származnak abból, ha a gyermekek először közösen járnak az általános népiskolába és nagy hátrányokat szül, ha a gyermekeket már a népiskola néposztályok, rangok szerint elkülöníti.» A legközelebbi ülésben a tárgyra újra visszatért *Bosse dr.*: «Ami az előkészítő iskolákat illető kérdést illeti, e tekintetben saját tapasztalataimra hivatkozhatom. Én nem jártam előkészítő iskolába, hanem

előkészítő tanulmányaimat a népiskolában végeztem és ezzel a legjobb tapasztalatokat szereztem.»

1894 januáriusában *Bosse* miniszter rendeletet adott ki, mely szerint azok az előkészítő iskolák, melyek saját erejükből nem tartották fenn magukat, lassanként megszüntetendők.

Ezen rendelet folytán az előkészítő-iskolák egész sorozata megszünt.

Az állam ezen eljárásával szemben áll azon fölötte sajnos tény, hogy az 1894. évtől kezdve a községek nagy száma újabb előkészítő-iskolákat állított föl. E tekintetben kevéssé dícséretes állást foglal el Brandenburg, vagy jobban mondva a birodalom fővárosa. Egyedül magára *Berlinre* és elővárosaira az összes «felsőbb» elemi iskolás tanulóknak több mint $^1/_3$-a jut. Annál örvendetesebb azonban, hogy a berlini magasabb iskolák közül legalább a reáliskolák, melyek ebben a tekintetben is a modern szellemtől vannak áthatva, emancipálták magukat az előkészítő iskoláktól és tanítványaikat mindinkább fokozódó mértékben a közös iskolákból toborozzák. 1900. év végén *Berlin* 12 városi realiskolájának 5344 tanulója közül 3825 vagyis ezen intézetek összes tanulóinak $71^1/_2$%-a közös elemi iskolát végzett. 5 évvel azelőtt csak 60%.

Egyáltalán tarthatatlan az a sokszor hallott ellenvetés is, mely szerint a gyermekekre hátrányos az, ha a közös népiskolákat látogatják, mert, ha a magasabb tanintézetekben biztosan és könnyen akarnak boldogulni, az előkészítő iskolát kell látogatniok. Még Poroszországban is, mely pedig e tekintetben ugyancsak hátra van, a felsőbb tanintézetek alsó osztályainak összes növendékei közül körülbelül a $^2/_3$-ada az általános népiskolából került ki.

Ami a nagy tömegnél hátrány nélkül lehetséges, miért ne történhetnék az meg veszély nélkül az utolsó harmadnál? Ha Poroszországban p. o. *Westfalen* tartomány ellehet előkészítő iskolák nélkül, miért ne boldogulhatnának ily módon más tartományok is?

Kétségtelen, hogy itt-ott egy más ok és gondolat is közrehat, melyet azonban nyilvánosan nem igen szoktak szellőztetni: «Nem illik, hogy gyermekeim a szegényebb emberek gyermekeivel együtt üljenek a népiskolában.»

Elég egy pillantást vetnünk Bajorországra, hogy ilyen nézet dőreségét, sok esetben pedig komikus voltát azonnal belássuk.

Dr. *Kriebel*, berlini városi iskolai felügyelő egy Würzburgban kelt levélből a következőket közli:

«Az itteni népiskolát az összes lakosság különböző osztályainak gyermekei látogatják. Az itteni kormányelnök valamennyi gyermeke ide járt. Az összes kormány- és törvényszéki tisztviselők, a magas és leg-

magasabb rangú katonatisztek, sőt tábornokok is gyermekeiket ide küldik és pedig ugyanazon osztályokba, melyek a kereskedelmi világnak, városunk legszegényebb és leggazdagabb lakóinak gyermekeit foglalják magukban. Nekünk nincsenek tehát kasztok szerint berendezett népiskoláink; a leggazdagabb és a legszegényebb gyermek, a legmagasabb hivatalnoknak és a legszegényebb napszámosnak csemetéje ugyanazon tanító vezetése alatt ugyanazon osztályt látogatja.»

Krieger Ferdinánd, a nemrég elhunyt müncheni főtanító így írt egy alkalommal:

«Fölszólítottak egyszer, hogy nevezzek meg legalább egy palotatulajdonost vagy minisztert, ki fiát a népiskolába küldi. Könnyen megfelelhetek e fölszólításnak és ne vegyék rossz néven, ha a nevek egész sorozatával állok elő.» És fölsorol egész csapat nevet a miniszterek, grófok magasrangú katonák, államhivatalnokok és írók sorából, kik fiaikat a közös népiskolába járatták.

A leánynevelés terén is majdnem egész Dél-Németországban az általános, a négy vagy több évig tartó népiskolai oktatás alkotja a nyilvános felsőbb leányiskola alapvetését.

Az 1899. évi novemberben az *augsburgi* tanulókról kibocsátott kimutatás szerint a városi iskolákat a mindenféle rangú katonatisztek 29 gyermeke (köztük 13 leány) látogatta; 37 növendék (köztük 21 leány) magasabb hivatalnokoknak, kormány és hatósági tanácsosoknak, főbiráknak, rendőrségi igazgatóknak, tanároknak, magasabb tanintézetek igazgatóinak, tartományi törvényszéki tanácsosoknak stbinek volt gyermeke. gyártulajdonosnak, orvosnak, bankárnak, földbirtokosnak 95 gyermeke (köztük 46 leány) járta a városi népiskolát.

Bauer, augsburgi neves városi iskolatanácsos nem hiába üdvözölte tehát az augsburgi általános német tanítógyülést e büszke szavakkal:

«Valamint városunk lakossága át van hatva a józan, szabadelvű szellemtől, úgy az iskolája is csak az igazi népiskola lehet, vagyis azon iskola, mely az összes gyermekeket rang és osztálykülönbség nélkül magába fölveszi.»

«Iskolai padjainkon a magas állású államhivatalnokoknak gyermekei mellett ott ülnek az igénytelen kézművesnek, a gyárosok fiai mellett az egyszerű munkásnak gyermekei. Az a képtelenség, melyet rangbeli iskolának (Standesschule) mondunk és melyet az átkos polgári érzület vagy a hitvány nyerővágy teremt meg, nem foglalhat tért falainkon belül és minden kisérlet, mely hasonló létesítésére törekszik, hajótörést fog szenvedni az augsburgi polgárság egészséges érzületén.»

Ilyen tanulságok előtt, melyek hasznos, praktikus tapasztalásban

gyökereznek, minden theoretikus ellenvetésnek el kelle némulnia. Amit Bajorország ős nemessége és magas állású hivatalnoksága cselekszik anélkül, hogy valami kára lenne, annak lehetségesnek kellene lennie egy néhány valahogyan meggazdagodott városatya előtt is; nem kell attól tartaniok, hogy vagy ők maguk vagy csemetéik tisztességükben valami hiányt szenvednek.

2. *A privát iskolák.*

Az általános népiskola eszméjének káros túlhajtása lenne azonban az, ha a szülőket arra *kényszeritenők*, hogy gyermekeiket a népiskolába küldjék. Ez — D. szerint — beleavatkozás lenne a szülői jogokba, ami pedig egyáltalán elvetendő. A privátiskola érdekeinek megkárosítása semmiképpen sem mozdítja elő az oktatás és nevelés tudomány szabad kifejlődését.

Nem szabad ugyanis felednünk, hogy néhány úttörő reformatornak ujabb eszméit a pedagógia terén éppenséggel nem lett volna alkalma az állami vagy a községi iskolák szervezetén belül praktikusan kipróbálni és megvalósítani. Ezt természetesen a jövőben sem szabad megtagadni attól, ki új utakon akar és tud haladni.

A minden egyes tanítótestület számára megadott s lehetőleg kiterjesztendő szabadság a methodika terén a legjobb biztosíték lesz arra nézve, hogy csak azok a privát intézetek tarthatják fönn magukat s életre valóságukat, melyekben valóban új és magasabb szempontok uralkodnak.

Nos, sokszor halljuk azt az ellenvetést, hogy ilyen *kényszer* nélkül mitsem használna az előkészítő iskoláknak és a fensőbb leányiskoláknál levő elemi osztályoknak megszüntetése, mert a privátiskolák lépnének egyszerüen ezen osztály-iskolák helyére. Ezt az ellenvetést megcáfolja a tapasztalás. Annak dacára, hogy Berlinnek oly sok előkészítő iskolája van, hogy, mint fönnebb mondottuk, Poroszországban az összes előkészítőiskolás tanulóknak nagy része magára a birodalmi fővárosra esik; mégis rendkívül nagy százalékot tesz ki a privátim tanulók száma! 1894-ben Berlinnek 78 privát iskolája volt 14,251 6—14 éves gyermekkel. Ellenben Münchennek, mely előkészítő iskolát nem ismer, berlini fajtájú privát iskolája sincs. Az egyetlen ilyen intézet, mely 1898-ban létesült, csak azon gyermekek céljára való, kik orvosi bizonyitvány folytán, egészségügyi szempontok miatt a nyilvános népiskolát nem látogathatják. A bajor oktatásügyi kormányzat privát iskolák felállítását csak kivételes esetekben engedi meg.

De ott is, hol e téren teljes szabadság uralkodik, hasonló állapotot találunk. Egész Svájcban 1897/98-ban csak 16,277 pivatim

tanuló volt, tehát körülbelül annyi, mint egyedül Berlinben. Bécsben, melynek majdnem ugyanannyi népiskolai tanulója van, mint Berlinnek és a hol előkészítő iskola nincsen, a 6—14 éves privátimtanulók száma 1894 okt. 1-én csak 7942 volt, vagyis a berlini priváttanulók számának körülbelül fele. Azonkívül figyelembe veendő, hogy Svájcban és Bécsben felekezeti és nemzetiségi tekintetek aránylag gyakran közrehatnak privátintézmények keletkezésére s így ezeknek is a «rang iskolák»-hoz («Standesschule»), milyeneket Poroszországban találunk, igazán kevés közük van.

Csak logikusnak tünhetik föl tehát az a helyzet, mely szerint sok előkészítőiskola mellett sok privátiskola van és kevés előkészítőiskola mellett kevés privátiskola. Ha az állam vagy község különös elemi osztályokat rendez be és tart fönn, mi más ez, mint annak kijelentése, hogy mi, állam és község, a népiskolát nem tartjuk eléggé kielégítőnek arra nézve, hogy az értelmes kezdőoktatás jogos követelményeit ki tudná elégíteni.

Ilyen kijelentés nem fogja-e szükségképen a lakosság széles köreit arra a gondolatra vezetni, hogy a privátiskolákban keressenek kiegészítő pótlékot a kevésbé értékesnek jelzett népiskolai osztályok helyett? És megfordítva, ahol a népiskolát teljes értékkel biró elemi tanintézetnek tekinti a praxisban az állam és község, ott a szülők is csak kivételes esetekben és viszonyok között érzik magukat arra indítottaknak, hogy gyermekeiket privát elemi oktatásnak vessék alá.

Ahol a községek még mindig segédkezet nyujtanak az előkészítő iskolák létesítése vagy támogatása által az osztályellentétek élesítésére, ott népünk és a népiskola minden barátjának főfeladata változást idézni elő!

Kétségkívül úgy fog mindenütt történni, amint Baselben történt, ahonnan *Sozen* dr. tanár ezeket jelenti: «Egy általános, rangra, műveltségre és vagyonra tekintettel nem levő népiskola szükségességének kérdésére ingadozás nélkül igennel válaszolok. Ilyen intézmény Baselben csak heves ellenállás után léptettetett annak idején életbe. Most már senkisem ellenzi».

Ezen idézettel fejezi be D. a közös, általános népiskoláról és a privátiskolákról szóló fejezetét.

3. A népiskolai osztályok zsufoltsága.

Az oktatásnak, ha valóban javára akar válni a leendő embernek, «individualizálnia» kell. Tekintetbe kell vennie a gyermek egyéni sajátszerüségét; ki kell fejlesztenie a minden egyes gyermekben szunnyadó hajlamokat és erőket akként, amint a gyermek egyénisége

ezt megkivánja. A nevelői tevékenység azonban nem szolgál az egyéniség javára ott, ahol lehetetlen az egyes individiumhoz közelebb férkőznie. A legtehetségesebb és a leghűségesebb tanító fáradozása is e tekintetben csődöt mond akkor, ha a tanítványok száma a 30-at vagy végső esetben a 40-et meghaladja. Minél több gyermek tömörlődik össze egy osztályban, annál inkább kiszorítja a művészetet a drill, az idomítás. Az iskola minden munkájánál tehát alapvető fontossággal bir az a körülmény, hogy az egyes osztályokban mennyi a tanulók száma.

Damaschke hivatalos adatok alapján bemutatja, hogy milyen helyzet e tekintetben Németországban.

A nagyobb német államok között Damaschke szerint a szász királyságnak tanügye a legjobb és ime a legutolsó hivatalos kimutatás (1899. évi dec. 1.) szerint még itt is 16,239 népiskolai osztályra csak 10,527 népiskolai tanító jut. Még azon esetben is, ha az alsó osztályok csekélyebb óraszámát vesszük is tekintetbe, ezen állapot a tanítóság túlterhelését bizonyítja.

A porosz királyságban az egyes osztályok gyermekeinek átlagos száma volt: 1886-ban 64, 1896-ban 57, 1901-ben 51. Minden egyes tanítónak 1886-ban átlag 67 gyermekkel, 1896-ban 59-el, 1901-ben 56-al kellett vesződnie a városokban, a vidéken pedig 1886-ban 79-el, 1896-ban 70-el, 1901-ben 68 gyermekkel. Haladás van tehát, de ez igen lassú. Nem szabad továbbá felednünk azt sem, hogy az átlagos számok még magukban nem tükröztetik hiven vissza az osztályoknak sokfélekép előállható túltömöttségét.

A porosz oktatásügyi kormányzat *normalis* helyzetnek állapította meg, ha a félnapos iskolában a növendékek száma *60-nál*, az egy osztályos iskolában *80-nál*, több osztályosakban pedig *70-nél* nem több. Már a *normalis* helyzetnek ilyen fölfogása is mutatja, hogy mily viszonyokkal kell e téren még számolnia az oktatás javítására irányuló törekvésnek.

De még e «normális»-nak nevezett szabványtól is messze vannak Poroszország közoktatásának tényleges viszonyai, mert 1901. évi junius 27-én, a porosz állam keretében 673 félnapos iskola 1340 osztálya 93066 iskolásgyermekkel volt túltömve, aminek következtében ez osztályok mindenikére átlag 60-nál több tanuló, nevezetesen 69 jutott. E félnapos iskolákban tehát minden egyes tanítónak átlag 138 gyermeket kellett oktatnia. Az egyosztályú iskolák közül 1051 volt olyan, melynek ugyanannyi osztályában 93,677 gyermek, a két- és többosztályú iskolák közül pedig 2093 iskola 8856 osztályában 670,833 tanuló volt összezsufolva! Ebből a városokra esett 285 iskola, melyeknek 1827 osztályában 135,936 gyermek volt. Tehát nem keve-

sebb, mint 857,576 volt azon gyermekek száma, kik kényszerítve voltak az ekként túltömött osztályokban ülni és kik ifjúsági joguk nagy részében csorbát szenvedtek. Legrosszabb a helyzet az *oppelni* kormányzati kerületben. Itt 1900-ban 105 esetben egy tanítóra 100—120, 18 esetben 121—140, 11 esetben pedig 141—166 gyermek esett. Ennek természetes következménye az, hogy ezen kerület a legrosszabb iskolai viszonyok mellett a legkedvezőtlenebb bűnügyi statistikával dicsekedhetik! *Azt a pénzt, amelyet a művelődési céloknál megtakarítanak, elnyelik a törvényszékek és a fogházak!* — jegyzi meg Damaschke.

A büntetőbiróság és az iskolai képzés kötött levő benső összefüggést bizonyítják a «*Statistik der preussischen Strafanstalten, Gefängnisse*» bizonyos számviszonyai:

Az 1899/1900-iki állami év folyamán a kényszernevelés céljából az erre szolgáló intézetekben beszállított 366 kényszerített növendék közül 16-nak egyáltalán nem volt iskolai oktatása, 113 folyékonyan sem írni, sem olvasni, sem az 1—100 számkörben számolni nem tudott, csak 190 volt olyan, ki legalább ezen csekély ismeretekkel rendelkezett és csakis 46 részesült jobb iskolai oktatásban.

Hogy az átlagos számok mennyire alkalmasak a gyakorlatlan szem elé kedvező eredményt varázsolni, az könnyen kiviláglik, ha egy számadatot közelebbről megvizsgálunk. Így pl. *Berlinben* az 1900. év nov. 1-én a népiskola egyes osztályainak átlagos száma 49·62 volt. Ha azonban e számot közelebbről elemezzük, azt találjuk, hogy a felsőfokú osztályokban az átlagos népesség 41, a középfokozatúakban 51, az alsóbbakban azonban, ahol tehát leginkább szükség van az individualizáló eljárásra — 58

A magában véve kedvezőtlennek nem mondható átlagos számok teljesen ki nem elégíthető viszonyokat is elfödhetnek. Kitűnik ez abból a tényből, hogy 1900. év nov. 1-én Berlinben nem kevesebb, mint 635 olyan alsófokozatú osztály volt, melyekben 60—69 gyermek szorongott.

A német városokban a községi politika épen ezen oldalának fontossága iránt a belátás, a megértés gyakran még ott is oly elrémítőleg csekély, ahol épen érzéket várnánk. Pl. a rendkívül fölvirágzott kikötővel és egyetemmel biró városban, *Kielben* 1899-ben a rektorok 20 új osztály felállítását hozták javaslatba. A város képviselőtestülete azonban csak 11 osztály felállítását határozta el és a város legtekintélyesebb politikusa, a tartomány szabadelvű pártjának vezetője, *Niepa* főszerkesztő, a képviselőtestület ülésén tartott beszédében azon nézetének adott kifejezést, hogy szerencsétlen gondolat a mostani helyzetben a népiskolai intézmény mai állapotának javítására

törekedni. Elhitetik — úgymond — az emberekkel, hogy az, ami most jó, jobb is lehetne. Őrizkedjünk — folytatá tovább — elérhetetlen dolgok iránt valamelyes vágyat fölkelteni!

Igy beszél egy tekintélyes ember akkor, midőn csak arról van szó, hogy kilenc új osztályt állítson a község és midőn átlag minden iskolai osztályban 55 tanuló jár.

Népiskolai osztályainknak — mondja Damaschke — majdnem mindenütt föltalálható túltömöttsége *mellett* könnyen érthető, hogy növendékeinknek nagy része a népiskola célját egyáltalán el nem éri. Berlinben 1900. évben a községi iskolák I. osztályából (a legmagasabb népiskolai osztályból tudniillik) tanköteles kora véget érvén, 13,204 (62·85 százalék), a II. osztályból 5158 (24·55), a III.-ból 2068 (9·85), a IV.-ből 526 (2·50), az V. és VI. osztályokból 41 (0·25) gyermek bocsáttatott el! A gyermekek 37 százalékánál több tehát nyolc iskolaév alatt még a népiskola I. osztályát sem érte el. 37·15 százalék bocsáttatott el ugyanis a népiskola kötelékéből a nélkül, hogy elvégezte volna az egész elemi iskolai tanfolyamot, vagyis ennyi százalék nyolc esztendő alatt nem fejezte be a népiskolát.

Hasonlóan magas a százaléka azon gyermekeknek, kik az iskola célját el nem érik, Berlinen kívül igen sok községben. Így pl. *Charlottenburgban,* melynek iskolai viszonyai egyébként kitünőek, 1899—1900 években az iskolakötelezettséget befejezve az I. osztályokból a fiúknál 51·8, a leányoknál 48·3, a II.-ból 27·4, illetőleg 31·5, a III.-ból 15·3, illetőleg 14·4, a IV·-ből 5·0, illetőleg 5·4 és az V-ből 0·5, illetőleg 0·4 százalékot tett ki az eltávozás, vagyis a fiúknál 48·2, a leányoknál 51·7 százalék nem érte el a népiskolai tanfolyam végcélját.

Hogy mit jelent szellemi és erkölcsi tekintetben az a körülmény, ha egy község ily sok gyermek előtt lehetetlenné teszi legalább azon bevégzett műveltség mértékének elérését, amelyet egy jó iskolának megadnia kell, azt bővebben itt nem kell fejtegetni.

De nemcsak *szellemi* tekintetben súlyos azon jogtalanság, melyet a kötelmeiket ezen irányban nem teljesítő községekben a polgárok gyermekeinek el kell szenvedniök, de közvetett *fizikai* veszélyeket is mérlegelnünk kell. Nemcsak az osztrák fővárosra illenek *Witlaczik* közegészségügyi tanácsosnak és Bécs rendőri főorvosának nemrég (Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen VII. 9.) mondott szavai: «A túltömöttség egyik főforrása az iskolásgyermekek egészség zavarainak. Legtöbb esetben új iskolát csak akkor építenek, midőn már a meglevő termek egyáltalán elégtelenek és az új építkezéssel csak a pillanatnyi szükséget törekszenek fedezni, a többit pedig a jövőre bizzák, mely azonban a lakosság emelkedésével csakhamar

újabb követelményeket támaszt, amiknek teljesítését azonban ismét, amennyire lehet, elhalogatják».

Valóban, a legtöbb német községben a messze tekintő községi szocialismus egyik legsürgősebb feladata lenne az iskolai viszonyok reformja iránt nagy arányú érzéket gerjeszteni és azon munkálkodni, hogy hatalmas erőfeszítéssel az elmulasztottak pótoltassanak és végre valahára megnyugtató állapotok teremtessenek. Az iskolai kiadások valamennyi költség között, hatásuk állandóságát és huzamos voltát tekintve, a legproduktivabbak.

Damaschkének a népiskolai oktatásra vonatkozó gondolatait kiegészítik Trimbornnak és Thissennek* «*Gondoskodás a nép művelődéséről*» c. fejezetben kifejtett nézetei, melyek sorából idézzük a következőket:

Mivel a kommunalis socialpolitika célja a lakosság nagy tömegének gazdasági és kulturalis emelése, azért jelentékeny feladatok háramlanak a közművelődésre irányuló gondoskodás terén a községekre. Legfontosabb feladat a *népiskola* gondos ápolása. Tekintetbe jő továbbá az alkalmas, életre való *továbbképző-* és *szakintézeteknek*, illetőleg a *háztartási iskoláknak* ápolása, *népkönyvtáraknak* és *olvasócsarnokoknak* felállítása vagy támogatása, végül a *városi szinháznak* olyatén vezetése, mely jótékony hatást gyakoroljon a *széles néprétegek művészeti megnemesítésére.*

A specialis szakszerű továbbképző intézeteknek (vagy a háztartási iskoláknak) a nép közgazdasági helyzetének emelésére irányuló jelentőségét nem kell bővebben bizonyítani. De az általános műveltségnek, a jó népiskola felállításától kezdve a község rendelkezésére álló minden eszközökkel való előmozdítása megbecsülhetetlen, lehet mondani, döntő fontosságú érdek az alsóbb néposztályoknak nemcsak kulturalis, hanem gazdasági és társadalmi emelése szempontjából is. — A kommunalis socialpolitika minden más alkotásának és berendezésének sikere attól függ, hogy a nagy néptömeg, mely eddig az általános panaszoknál és a homályos követeléseknél alig emelkedett magasabbra — minő közreműködést tanusít a maga részéről. A művelődés előmozdítására irányuló törekvéseket tehát — mondja a «Die Thätigkeit der Gemeinden auf socialem Gebiete» — nem szabad utoljára hagyni, hanem karöltve kell érvényesíteni a többi reformtevékenységgel, mert a részvétlenséget ez utóbbiakkal szemben «a népnek a magasabb, a

* «Die Thätigkeit der Gemeinden auf socialem Gebiete. (Communale Socialpolitik.) Von Karl *Frimborn*, Stadtverordneter in Köln, und dr. Otto *Thissen* (M. Gladbach). Sonderabdruck aus «Arbeiterwohl». Köln, 1900. Commissionsverlag von J. P. Bachem.

napi üzleti élet fölé emelkedő törekvések iránt mutatott *szellemi fogékonysága hiányában* kell keresnünk.

«A szellem megcsontosodik a tétlenségben és nem reagál önként a szellemi serkentésekre. Az önálló szellemi tevékenységet tehát föl kell ébreszteni. Más szóval nagyobb műveltséggel kell ellátni a népet. A hol és amily mértékben az már napjainkban megtörtént, ott a népnél is élénk socialis közreműködés érezhető és ott már eddigelé is figyelemre méltó előhaladás történt.» (Dr. Aug. Pieper, Volksbildungsbestrebungen. «Arbeiterwohl». 1898. 10.)

Az állam bár rendszerint hozzájárul a tanítók fizetésének és az iskolai építkezéseknek költségeihez, de a nyilvános népiskolákról való gondoskodást lényegileg mégis a községre ruházta át. — Ennek folytán a birodalom különböző részeiben a népiskolai intézmény nagyon egyenlőtlenül van kifejlődve, nevezetesen Poroszországban az általános népműveltségnek a népiskolában gyökerező alapja nagyon sok kívánni valót hagy hátra. Ebben azonban nem egyedül a község a hibás és föltétlenül szükséges, hogy főleg a kisebb községek iskolai kiadásaihoz nagyobb mértékben járuljon hozzá az állam, ha azt akarjuk, hogy az oktatásügy általános javítása előmozdíttassék. De a községi hatóságok közreműködése sem hiányozhatik, melyeknél eddig — sajnos ! — a szükséges beláttás és energia hiányzott. A községi hatóság ellen intézett panaszok első sorban a szükséges osztálytermeknek az osztály tanulóinak számával szemben mutatkozó hiányára vonatkoznak. — Ennek az a következménye, hogy az osztálytermeket fölváltva használják, az oktatási időt pedig megrövidítik. A további panaszok az osztályok túlzsúfoltságára, a tanulók számához képest a tanítók kellő számának hiányára vonatkoznak. A túlzsúfolt osztálytermek mélyen belevágnak az egészségügyi viszonyokba is. Egy alapos népképzés megköveteli — úgymond az idézett könyv, — hogy a népiskolai intézmény fölemlített hiányait a községi hatóságok a legerélyesebben megszüntessék.

Jelzett könyvünk ezután a «Sociale Praxis», továbbá a «Statistisches Jahrbuch deutscher Städte» (Breslau) és Herknernek «Communale Socialpolitik»-ja (Berlin) alapján adatokat közöl a porosz népiskolai intézményekre vonatkozólag, különösen annak kimutatására, hogy mily nagy aránytalanság van az *iskolai osztályok* és tényleg meglevő *osztálytermek* között,* hogy mennyire zsúfolva vannak az egyes városok népiskolai osztályaiban a gyermekek és hogy az egyes tanítóknak mily nagyszámú tanulóval kell naponként foglalatoskodnia.

* 1896-ban a porosz államban összesen 92.001 osztállyal szemben csak 78.451 osztályhelyiség volt.

Mivel azonban adatai régibb keletűek és mivel Damaschke újabb statisztikát terjeszt elénk a fönti körülményekre, azért Trimborn-nak és Thissen-nek idevágó kimutatásait mellőzzük és csak a tőlük közlött adatokból levont következő elmélkedésüket idézzük: Olyan népiskola, melynél elégséges osztálytermek hiányában a tanítási órákat meg kell kurtítani, ahol a termek a tanulók túlságosan nagy száma folytán zsúfolva vannak, nevetségessé tevén azon gyakorlatilag igazolt elvet, melyszerint 40—50-nél több tanulóval biró osztályban sikeresen nem végezhető a tanítás, és végül hol egyes tanítónak nagyon sok gyermekkel kell vesződnie: az ilyen népiskolai intézmény nem nyújt biztosítékot arra nézve, hogy a nép kiképzésének és így az általános művelődésnek alapjául szolgálhat.

A községekre tehát azon socialis kötelesség háramlik, hogy részükről erélyesen közreműködjenek a népiskolai képzés tartalmának és szervezésének jobbításán, mert ezek nemcsak az alsóbb néposztályok emelését szolgálják, hanem a *magasabb osztályok műveltségéhez való fölemelkedés nagy folyamatát is előmozdítják*. Jól szervezett elemi iskolai képzés nélkül igazi socialis fejlődés lehetetlen; ahol ez hiányzik, megszakad a nagyjelentőségű *összekötő kapocs az egyik osztályból a másikba* és ezzel együtt hiányzik az osztályellentétek kiegyenlítésének eszköze, aminek folytán vaddá, erőszakossá válik a socialis harc, mely csak a jólét nagyobbítását tartja szem előtt és melynek következménye a despotia. «Éppen annak — mondja Herkner («Arbeiterfrage.» 429. l.) — ki a szabad verseny fentartásának elvét vallja, kell helyeselnie, hogy azok részére, kik minden vagyon nélkül fognak egykor a létért való küzdelembe belépni, a legjobb oktatást, a legjobb nevelést kell biztosítani. Ez az egész szabadverseny *hitvány, nyomorult csalás*, ha a vagyontalan szülők gyermekét már az iskolai oktatásban megcsalják azáltal, hogy a természettől nyert tehetségeinek és hajlamainak kifejlesztésében hiányt szenved.

4. A tanszerek ingyenessége.

Arra a vitás kérdésre, vajjon a község ingyen szolgáltassa-e az összes gyermekeknek az előírt tanszereket? — Damachke igennel válaszol és azt tartja, hogy a tanszerek ingyenessége ellen csak azokat az érveket lehet fölhozni, amiket fölhoztak a tandíjmentesség ellen. —

A berlini tanács — mondja D. — most még ellensége a tanszerek ingyenes osztogatásának, de midőn a tandíj eltörléséről volt szó, találóan megjegyezte, «hogy az iskolában semmiféle különbséget sem szabad fölállítani szegény és gazdag között és senkit sem szabad kényszerítenünk, hogy futkosson a jótékonyság után azért, hogy a

törvénynek engedelmeskedhessék.» De nem illik-e ez szóról-szóra a tanszerek ingyenességére is? — kérdi D. Igaz ugyan, hogy minden községben találnak módokat arra, hogy a szegény gyermekek «megokolt» folyamodásra tanszereket kaphassanak. Ilyen kérelmek megokolása és kellő formulázása azonban sok egyszerű emberre nézve terhelő munka. Éppen a finomabb érzésű emberre nézve kinos dolog az, hogy maga fölött a szükséges kutatásokat megejtesse. Az egész, bizonyára sokszor jószándékú eljárás egyáltalán nem socialis, mert, ha a berlini tanács szavaival élünk, ezáltal különbséget emelünk az iskolában a szegény és gazdag között és kényszerítjük az embereket, hogy jótékonyságért folyamodjanak, midőn a törvénynek, az iskolakötelezettségnek teljesítéséről van szó.

E kérdést illetőleg a szakférfiak nézetei is elágaznak. A legnagyobb berlini tanítóegyesület komoly tanácskozások után a tanszerek *ingyen* osztogatása mellett nyilatkozott. Az ellenzők attól félnek, hogy ezáltal a tulajdon *nevelő* jellege megszünik. E félelem azonban alaptalan, mert nem a tulajdon *vevésében*, hanem *kezelésében* áll a nevelésnek e mindenesetre fontos mozzanata.

A praktikus iskolai munkát ismerő megerősítheti azon állítást, hogy a mostani rendszer nevelési szempontokból súlyos bajokkal jár. Mily heves szavakban fakad ki a gyermekek jelenlétében az értelmetlen szülők boszankodása a tanítók és az iskola ellen, ha áttételeknél, vagy hurcolkodásoknál nagyobb kiadás szükséges a tanszerek beszerzésére. Vannak esetek, midőn a feleség amúgy is szűk konyhapénzéből igyekszik megtakarítani a szükséges eszközt, csakhogy megakadályozza férje haragjának kitörését.

Maga az *oktatásügy* is jelentékenyen előmozdíttatnék s e fölött nem lehet nézeteltérés, ha valamennyi gyermek az első naptól fogva egyenlően jó könyvek, füzetek stbiek birtokában lenne.

Komoly megfontolást követel az az ellenérv, hogy a *tanszerek* fejlődését hátráltatná, ha a község által való szállítás a szabad versenyüzletet lehetetlenné teszi. Azonban látszólagos kárt is előnyössé lehet átváltoztatni. Rá kell bízni a tankönyvek kidolgozását a tanítókból összeállított bizottságra, mondja D., kik kötelezve lennének a hozzájuk beérkezett mindennemű s javítást célzó előterjesztést megvizsgálni s kiknek semmiféle önző érdekük nem lenne a haladást megakadályozni, hanem mint praktikus iskolamestereknek igenis érdekükben állana minden fejlesztést előmozdítani. Ha meg akarjuk akadályozni azt, nehogy egyes irányok egyeduralommá fajúljanak: a községnek minden egyes iskola (iskolakerület) tanítványainak számarányához mérten a taneszközöknek csak átlagos árát kellene megállapítani, a tanítótestületek szabad rendelkezésére bízván a választást. Az új taneszközökkel

szemben ezáltal csak egyetlen határ állítatnék föl: nem lehetnének átlag drágábbak, mint a régiek, ez azonban oly kikötés lenne, melyről senkisem mondhatja, hogy a módszertani haladást megakadályozná. Egyébként manapság is itt-ott előfordul, hogy mégsem olyan nagyon szabad az a «szabad versenyipar» és bizony sokszor oly taneszközöket hoznak be és tartanak meg, melyek célszerűtlensége miatt a tanító tanítványaival együtt évek hosszú során át nyomorog csupán azért, mert e taneszközök szerzője ebben vagy abban a hivatalban ül!

A másik kevésbé komoly, de ügyesen alkalmazott és sokszor hatást is keltő ellenvetés így szól: A taneszközök ingyenessége a népiskolát a *szegények* iskolájává teszi. Melyik «jobbmodú» ember fogja küldeni fiát oly iskolába, mely úgy tünik föl, mintha a szülőnek taneszközöket ajándékozna? Sajátságos dolog ez az ajándékozás és adományozás. Ki és mi ugyanis az a község, mely ajándékoz? valyon mi más alapjában, mint az összes polgárok összefoglalása?

Ezen szempontból «ajándéknak» tekinthető az oktatás céljait előmozdító minden segély. Azt látjuk azonban, hogy ezen a téren éppen a «jobbaknak» sokkal többet «ajándékoznak» mint a népiskolai gyermekek szülőinek. Nézzük csak valamely község azon gyermekeinek számát, kik a népiskolába járnak, és vessük össze azon összeggel, melyet a község népiskolai célokra évenkint fordít. Egyszerű számítással megtudhatjuk: mennyit ad ki a község minden egyes gyermek népiskolai oktatására. A magasabb iskolai intézményeknél rendszerint lényegesen nagyobb azon összeg, melyet a község jövedelméből ezen intézetek segélyére fordít.

Berlinben a község azon segélye, melyet a magasabb iskolai intézetek egy-egy tanulójára fordít, évenkint 132 márka, egy népiskolai tanulója pedig évenkint csak 67 márkába kerül. *Rixdorf* minden realiskolai tanulójára 90, minden népiskolai növendékére 44 márkát költ. *Spandau* községben a «felsőbb leányiskola» minden leánynövendéke 87, minden egyes népiskolai tanulója azonban csak 26 márkájába kerül évenkint a községnek. *Charlottenburgnak* 1901—902-ben minden községi iskolai tanulóra fejenkint 93, a realgimnaziumi tanulóra 150 és a főrealiskolai tanulókra fejenkint 162 márka kiadása volt.

Witten városáról a «Pädagogische Zeitung» a következő föltünő számokat közli:

Az iskolát látogató gyermekek költségei fejenkint a realgimnaziumban 255·19 márkába, a felsőbb leányiskolában 216·29 márkába, az evangelikus népiskolában 48·68 m.-ra és a kath. népiskolában 44·68 márkára rugtak!

1901-ben *Elberfeld*-ben minden «felsőbb» tanuló a városnak kerek számban 169 márkájába került, egy népiskolai tanuló pedig

körülbelül 120 márkával kevesebbe, vagyis egy felsőbb tanuló 3—4-szer oly drága volt mint egy népiskolai tanuló. Ezen adatoknál nincsenek beszámítva az iskolai építkezések költségei, pedig ha ezeket is tekintetbe vesszük, akkor a magasabb iskolába járó növendék részére fordított költség még nagyobb számokat fog mutatni, s nyilvánvalóvá lesz, hogy még nagyobb előnyben, ajándékban részesülnek, mint a népiskolai tanulók és tulajdonképen a «jobbak» t. i. a jobbmóduak kapnak több «ajándék»ot, adományt a köségtől.

Eléggé megmutatják ezen adatok, hogy valamely község intézményeinél a község hozzátartozói melyik részének javára fordítja leginkább az «ajándékokat.» De eddigelé még tudomásunkra nem jutott, hogy éppen ezen községbeli tagok e nekik juttatott ajándékozás fölött megbotránkoztak volna.

Mibe kerül a taneszközök ingyen való szétosztása?

Londonban, hol 536.000 gyermek részesül ingyen a taneszközökben, az évi kiadás minden egyes gyermekre nézve 3·50 márka; *Párisban* 141,000 gyermek mindenikére átlag 2·40 márka esik.

Hasonló eredmények állapíthatók meg *Zürichben*, hol a taneszközök ingyenessége folytán a gyermekek fejenkint és évenként 2·50, a leányok 4 márkába kerülnek.

Részletesebb adataink vannak *Braunschweigra* vonatkozólag. Itt 1890. év óta az «alsó polgári iskolában» és a «kisegítő iskolában» (Hilfsschule) minden oktatási eszközt ingyen kapnak a tanulók és pedig bibliát és újtestamentumot, bibliai történeteket ó-testamentumi olvasókönyvvel együtt, iskolai énekeskönyvet, katechizmust, abcéskönyvet, 5 kötetes olvasókönyvet, németnyelvtant 5 füzetben, számtani füzeteket a felső négy osztály számára, mértani, természetrajzi tankönyveket, vonalzott és nem vonalzott táblákat, az összes szükséges füzeteket, rajzfüzeteket, rajzpapirosokat, rajzszegeket, tartókat, tollakat, ironokat, gummikat, végre fonalakat, vásznakat, tűket, kötőtűket, ollókat és más mindezekhez hozzátartozó dolgokat.

8723 gyermek számára 166 osztályban a kiadások az 1899/900. évben a következők voltak:

I. Iskolakönyvekre 8656·88 M. II. Irás füzetekre 4116·04 márka. III. Rajzoló füzetekre 1427·23 M. IV. Iró- és rajzoló szerszámokra (tollszár, acéltoll, iron, gummi) 2796·82 M. V. Kötő-, himző- és varrótűkre 1208·45 M. VI. Vászonra 2150·50 M. VII. Bizonyitvány könyvecskékre 369·29 M. VIII. Iskolai könyvek kötésére 969·32 M., összesen 21.694·49 M. A gyermekektől elkészített ingeket és harisnyákat nagyon olcsó áron a növendékeknek adták el, ami 600 márkát jövedelmezett, így azután 21.094·49 márkára rugtak a kiadások, mikből egy gyermekre 2·42 márka kiadás esett.

Pforzheim város községének évi kiadása iskolakönyvekre (5000 népiskolai tanuló számára) 12.000 márka. Az írófüzeteket és rajzeszközöket maguknak a tanulóknak kell venniök.

Nagyon természetes, hogy ha az egyes családapáknak kellene beszerezniök ezen eszközöket, a megterhelés jóval nagyobb összegben mutatkoznék, mint milyen a fönti számokban kifejezésre jut, mert a tömeges vásárlásoknál a községek tetemesen kedvezőbb bevásárlási föltételeket állapíthatnak meg, mint az egyesek.

Hogy mily kevéssé jöhetnek tekintetbe a taneszközök ingyenes kiszolgáltatása ellen fölhozni szokott ellenvetések, legjobban föltárja az, ha egy tekintetet vetünk azon hosszas praxisra, mely *Bazel* eljárásában látható. Itt 1881-től fogva a primär- és a sekundär-iskoláknak, az alsó gimnáziumoknak, az alsó realiskoláknak és leányiskoláknak növendékeit az összes író- és rajzszerekkel ingyen látják el. 1888. a kormány a nagy tanács elé egy törvénytervezetet terjesztett, mely azt javasolta, hogy a kanton minden nyilvános alsó és középiskolájában még a nyomtatott taneszközöket is ingyen osztogassák a tanulóknak.

A taneszközökre való kiadás — így szólt a tervezet — ép úgy, mint a tandíj, a legtöbb esetben az iskolaköteles gyermekek szülőire nézve gazdasági teher. Igazságosabb, célszerűbb és kevésbé nyomasztó lenne, a terhet az összes adófizetőkre háramlítani át.

A tervezet, mint teljesen alaptalant, visszautasítja azt az ellenvetést, mely szerint a taneszközök ingyen adásánál a gyermekek nem gondozzák kellőleg ezen eszközöket. Az a tapasztalás azonban, melyet más kantonok is a taneszközök ingyen adása körül tettek és melyet magunk is az író- és rajzszerek ingyenes szétosztását illetőleg hét év óta észleltünk, ezen kifogás ellen szól. Az iskolafelügyelők egyértelműleg úgy nyilatkoztak, hogy az ingyenes szolgáltatás folytán az eszközök nagyobb mértékű elhasználása nem következett be. A taneszközöket a gyermekeknek adományozni és nem kölcsönözni kell, amennyiben az iskolakönyvek a család tulajdonává válnak. Az adományozás csak egyszer történik. Az elveszett vagy használhatatlanná vált iskolakönyveket a tanulónak magának kell pótolnia. E tervezetet 1888. junius 11-én egyhangulag elfogadták.

A tanszerek ingyenessége praktikusan meg van eddigelé valósítva az *éjszakamerikai* Egyesült-Államok számos iskolájában és *Norvégiában*. Franciaországban az 1881. évi iskolai törvényben alapelvileg ki van mondva, de teljesen eddigelé csak Párisban van megvalósítva.

Svajcban sok helyen és gyorsan növekedő elterjedésre tett szert. Legutoljára, 1901-ben, a *Luzern*-ben tartott népszavazás 1960 szavazattal 900 ellenében az ingyenesség mellett nyilatkozott. Németországban a kisebb helységeknek egész csoportja van, melyek a telekreformáló

alapelvek alkalmazása folytán azon kedvező helyzetbe jutottak, hogy a taneszközök ingyenességét keresztülvihették. Így *Forstheim* (Baden), *Burgsinn* (Unterfranken), *Steinheim* a D., *Altmühl*, *Halten*, (Reichsland), *Neudingen* (Würtemberg). A *Launi* kerület (a trieri kormánykerületben) a kerület összes tanítványait ingyen részesíti a tanszerekben. *Fürth*ben 1901-től fogva mindkét legalsó osztály ingyen kapja a tanszereket. *Mühlhausen* i. E. 1903. évi április 1-én a népiskola összes osztályai számára behozta a tanszerek ingyenességét. Eddig mindenütt beváltak gyakorlatilag a kisérletek a tanszerek ingyen osztogatásával. Dr. Huber, ki kidolgozta az áttekintést «az egyesek által szükségelt taneszközöknek és iskolai anyagoknak a svajci népiskolákban való ingyenes osztogatása» felett, jogosan mondja, hogy: az ingyenesség rendszerére nézve a legjobb ajánlás azon körülményben található föl, mely szerint azon községekben, ahol behozták, «többé el nem ejtették».

Damaschkének a tanszerek ingyenességére vonatkozó ezen fejtegetései után megjegyzendőnek tartjuk, hogy D. az iskolai ingyenétkeztetésről nem szól, ellenben Trimborn és Thissen az iskolai étkeztetések és gyermekotthonok felállítását — bármily kivánatosak legyenek is ezek bizonyos esetekben — nem sorolják a községi jóllétápolás állandó feladatai közé. Ellenkezőleg, szerintük, ha nem akarjuk a családi kötelékek lazulására irányuló törekvést elősegíteni, azon szocialis célnak kell szem előtt lebegni, hogy a szülők idevonatkozó köteleségeiket gyermekeik iránt *maguk* legyenek képesek és akarják is tejesíteni. Hivatkozunk e tekintetben *Münsterberg* szavaira («Die Aufgaben städt. Socialpolitik.» 40. l.): az általános jóléti intézmények, melyek képesítik a szülőket arra, hogy idegen segély nélkül gyermekeiket táplálják és velük egészséges lakásokban és egészséges városrészekben lakhassanak, többet használnak, mint az összes ilyen jótékonysági berendezések, bár bizonyos körülmények között ezek sem mellőzhetők».

5. A kiválóan tehetséges és a hátramaradt gyermekek.

Különösen komoly és fontos feladat háramlik minden községre abban az irányban, hogy a népiskola kiválóan tehetséges gyermekeinek a továbbképzés lehetőségét megadja. Az tagadhatatlan, hogy a tanulással járó életpályák és hivatások manapság túl vannak terhelve. E tekintetben általános a panasz. És mégis minden hivatás és állás terén mily gyér azok száma, kik a középszerűséget meghaladják, és másrészt mennyi tehetség törpül el azon szellemileg és testileg sorvasztó munkában, melyet már a 14. évtől kezdve napról-napra egyhangulag folytatniok kell!

Némely községben pl. Berlinben érvényes az a szabály, hogy

azok a tanulók, kik 12-ik életévükben a népiskola célját elérték, a község költségén magasabb iskolákat *látogathatnak*. Ez azonban édeskeveset jelent. Magam is ismerek — mondja Damaschke — egy oly tanulót, ki akkor, midőn még nem volt 10 éves, a berlini népiskola I. osztályába került és kinek bizonyítványa egyesekből és kettesekből állott és akit a község mégis azután még négy hosszú évig csücsültett és marasztalt ugyanazon osztályban, csorbát ütvén élete legszebb, legfogékonyabb éveinek egy részén! Ezen korban elkövetett mulasztási hibákért, a mikben pedig a növendék ártatlan, keményen kell lakolnia, midőn később nyomoruságosan kell innen-onnan pótolnia a hiányokat.

Aki 12 éves korában a népiskola célját elérte, annak nem a véletlenségek tömegétől függő *lehetőséget* kell megengedni, hanem őt határozott joggal kell felruházni; legyen joga szülőhelyének segítségére továbbképzése céljából. Gondoskodni kell róla!

A községek egyik lényeges feladata ezen a téren az is, hogy különös oktatási tanfolyamokat szervezzen a *testileg* vagy *szellemileg hátramaradt tanulók számára*. Ilyen iskola felállítását — Trimborn és Thissen szerint is — megköveteli a népiskolai oktatás jó organizációja. Az olyan gyermekek, kik a szokásos oktatás menetét nem követhetik, ha specialis figyelemben nem részesülnek, egészen meg vannak fosztva a későbbi életükhöz kiválóan szükséges kiképzési alaptól. Ezeket illetőleg a községeknek segítőkként kell közbelépniök, ha eleget akarnak tenni kötelességeiknek az egyesek és az összeség iránt, mely utóbbira nézve később az ilyen gyermekekből fölnevelkedett egyének annál nagyobb teherrel nehezednének.

A magasabb iskolák — folytatja tovább D. — e tekintetben maguk segíthetnek magukon. Rendszerint elbocsájtják azon gyermekeket, kik két év alatt osztályuk célját el nem érik. A népiskolának mostanság általánosságban nincs megadva annak lehetősége, hogy megszabaduljon azoktól, kik képtelenek a normalis iskolai oktatást követni.

Mennyi időt és erőt kell a lelkiismeretes tanítónak az egyesekre fordítania és mennyit kell ez által a tanulók tömegétől elvonnia, anélkül azonban, hogy ezzel a különösen gyönge tehetségüeknek valóban úgy szolgálhatna, amint kívánatos, sőt amint szükséges. Ezen a téren különös tanfolyamok berendezése a hátramaradott gyermekek részére, nagy haszonnal járna a községek keresetképességének fejlesztésére és áldással az iskolai munkára. Ezzel szemben a viszonylag csekély költségek számba sem vehetők.

Németországban körülbelül 60—70 ezerre tehető azon gyermekek száma, kik most a nép- és privátiskolákban ülnek, holott a

gyöngetehetségüek számára való segítőiskolákba (Hilfsschulen) valók. Eddigelé mily kevéssé gondoskodtak róluk. Mily kevéssé törődtek velük!

Törvényszabta kényszer a segítőiskolai intézmények látogatására csak kevés államban (Norvégia, Szászország, Altenburg, Braunschweigban) található. Poroszországban külön törvény nincs, mely a segítőiskolákban való képeztetés kényszerét kimondaná, de az 1901. évi áprilitól kezdve életbeléptetett «Fürsorgegesetz»-ből talán ki lehetne okoskodni annak jogosultságát, hogy a gyöngetehetségű gyermekek szülőire ilyen kényszert alkalmazni lehet.

Poroszországban e téren a következő a fejlődés:

1894-ben	18	városban	26	segítőiskola volt	700 gyermekkel
1896-ban	25	«	37	« «	2017 «
1900-ban	42	«	91	« «	4728 gyermekkel.

Egész Németországban ez idő szerint 174 segítőiskolában kerekszámban 15.000 gyermek van. Hogy mily eredményes az oktatás ezen segítőiskolákban, mutatja azon tény, hogy az itt oktatott gyermekek 83 százaléka mint keresetre képes bocsáttatott az életbe.

A legtöbb intézet egy osztályú és egy fokozatú, csekély a 2, 3 és 4 fokozatúak száma; kevés a 6 fokozatú (Görlitz, Erfurt, Hannover, Bermen, Kassel, Frankfurt a. M.).

Berlin 1898 októberében a gyöngetehetségű gyermekek számára 22 «mellékosztályt» (Nebenklassen) nyitott 267 gyermekkel. Már az 1899. évi áprilban még 18 osztályt kellett létesíteni. Az eddigi tapasztalatok erkölcsi kötelességgé teszik az ezen úton való továbbhaladást.

Az 1898/99-ik évre vonatkozólag így szól az iskolai deputáció jelentése:

«Kiviláglott különösen az a körülmény, hogy némely növendékek fogyatékos kifejlődésének okát nem képességük hiányában, hanem nevelésük elhanyagolásában kell keresnünk. Az ilyen gyermekeknél mutatkozik viszont a leghamarább az individuális kezelés sikere.»

Az 1898. évben berendezett berlini ilyen segítőosztályokat Trimborn és Thissen ekként ismertetik: A gyermekek fölvétele fölött az iskolafelügyelő, a rektor és a hatósági orvos esetleg a tanító bevonásával határoznak. A növendékek képességük szerint, legfölebb 12—12 tagból álló csoportokba osztatnak és naponként két óráig tartó melléktanítást nyernek a vallástanban, német nyelvben, irásban, számolásban és a szemléltető oktatásban, a tehetségesebbek pedig még a kézi ügyességben is. A tanítókat a községi tanítótestület köréből választják és 300 márka évi pótlékot kapnak, mely azonban a nyugdíjba be nem számíttatik. Természetesen jobb lenne, ha a tanítók külön elő-

készültségben is részesülnének. A tanítók félévenként véleményt adnak arról, vajon képesek-e már a növendékek a főoktatásban résztvenni. Mindenesetre úgy kell ezeket a növendékeket kezelni, hogy későbbi életükre az általuk elérhető előképzettséget megkaphassák.

1901-ben a porosz közoktatásügyi miniszter a tartományi kormányokhoz a «gyöngetehetségű gyermekek segítőiskolái»-t illetőleg egy rendeletet bocsátott ki, melyben a következők foglaltatnak: A beérkezett jelentésekből kitünik, hogy a nem normális képességű, de oktatásra alkalmas gyermekek számára létező osztályok oktatási eredményei egyáltalán kielégítők, sőt nem csekély részben még igen jóknak is mondhatók, csak egy körülményt kell különösen kiemelnünk, mert a körülmény szükségessé teszi, hogy a legfontosabb pontok egyikén véleménykülönbséget kell megszüntetni. Némely helyen ugyanis mellőzik az orvos közreműködését. Az orvosok szabályszerű közrehatása a gyermekeknek a segítőosztályokba való kiválogatásánál föltétlenül szükséges.

A szülők vonakodását és ellenállását gyermekeiknek a segítőosztályokba való áttétele ellen csakhamar megtöri az értelmes felvilágosítás, a mint ezt *Essen*-ről szólva nyomatékosan ki is fejezi a porosz közoktatásügyi miniszter 1900. évi junius 18-diki, «Übersicht der Schuleinrichtungen für nicht normal begabte Kinder» című hivatalos jelentése.

Közoktatásügyünknek egy nagy, bár a községtől egyedül nem is orvosolható hiányára mutat rá — írja D. — a fönt jelzett áttekintésnek («Übersicht») *Posen*-re vonatkozó része:

«Fölötte nagy szellemi gyöngeség miatt a gyermekeket szülőiknek visszaadták. Ezeket nem lehetett arra birni, hogy gyermekeiknek egy idiotaintézetben való elhelyezésébe beleegyezzenek.»

Igen! — mondja D. — de mi történik azután e gyermekekkel?

Mennyi tehetségnek és erőnek kell elsorvadnia, ahol a társaság e mostoha gyermekei fölött teljes mértékben nem alkalmazzák a kötelességszerű gondozást!

Damaschke csak röviden említi meg a még nem iskolaköteles korban levő kisdedek számára létesítendő *gyermek-kerteket* (Kindergarten») és a rendszeres otthont nélkülöző gyermekek számára való gyermek-menedékhelyeket, a gyermek-otthonokat («Kinderhorten»). Az ezekre vonatkozó kérdések már tisztába hozattak. Támogatásuk teljesen beletartozik az ifjúság kötelességszerű szociális gondozásának munkájába. Minden községnek vagy közvetlenül vagy a közhasznú egyesületek gyámolításával kell segítenie e téren a lehetőség szerint.

6. *A tanterv.*

Azt a követelést, hogy a népiskola tantervét «*modern*» módon kell fölszerelni a törvények ismertetésének, a nemzetgazdaságnak és az egészségtannak, a gyorsirás tanításának, a kézi ügyességnek és a háztartási oktatásnak, továbbá a virágápolásnak a tantervbe való fölvétele által, manapság sokkal inkább hangoztatjuk mint valaha, — mondja D. — Mindezen törekvéseknek egy kétségtelenül helyes gondolat szolgál alapul. Az iskolának nem szabad magát elválasztania a jelenkor hullámzó életétől, amelyre előkészíteni az ő feladata. Mindazonáltal e követelés veszélyt is rejt magában. A községi kormányzatok a «szociál» jelszó miatt, melyet ezen követelésekkel gyakran és szivesen összekevernek, ilyetén sürgetéseknek ne engedjenek elhamarkodva és ne rohanjanak túlzottan messzire.

Minden oktatásra nézve a döntő tényező a tanító személyisége volt és lesz, az az összbenyomás t. i., mely a tanító személyiségéből kisugárzik a leendő emberekre, kiknek magukat e személyiség melege mellett kiképezniök kell. Azért elhatározóbb itt, mint minden más munkálkodási téren, a hivatás szeretete, mely azonban kétségtelenül veszélyben van, ha bármely okból az iskolába mindenféle «legujabbat» kötelezőleg beerőszakolni akarunk.

Az értelmes, józan községi kormányzatnak feladata első sorban abban fog állani, hogy az új pedagógiai törekvéseknek alkalmat nyújtson praktikus érvényesülésre. A szükséges eszközöknek megóvásával önkéntes kurzusokat nyithat manapság a kéziügyesség megszerzése céljából az ifjak és még inkább a leányok számára a háztartási ismereteknek elsajátítása céljából, de a legszorgosabban óvakodnia kell ezen téren minden *kényszerítéstől*, míg magukban a pedagógiai körökben az új dolgok és követelések fölött a nézetek meg nem tisztultak és meg nem érlelődtek.

Hasonlóképen van a dolog a szülői esték, jobban mondva a szülői értekezletek («Elternabenden») intézményének létesítésével, mikkel sok tekintetben sikeresen kisérleteztek. Helyes szervezésük kétségtelenül nagy eredménnyel járna az iskolában és a szülői házban eszközölt nevelői munka között létesítendő benső összeköttetés megteremtésére és így rendkívül áldásos lenne a fölnevelkedő ifjúságra nézve, de éppen azért, mert itt is minden a «*hogyan*» körül fordul meg, — itt is kerülni kell minden egyenlősítő, sablonizáló kényszert.

Nem alkotnak azonban már vitás kérdést azon törekvések, melyek az ifjúsági és a népjátékok neve alatt vannak összefoglalva. Minden értelmes községi kormányzatnak a legélénkebben kell pártolnia a

nevelői jelentőségében még mindig nagyon kicsinylett *játékot*, mint a gyermekben szúnyadó szabadságösztön első érvényesülését és különösen azon játékot, mely egyuttal a szabad, friss levegőben való fölfrissüléshez hozzászoktat és azért megőriz az elernyítő, eltompító korcsmázási élettől.

(Folytatása következik.) BUDAY JÓZSEF.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **A tanítóképző tanárok képzése és képesítése.** Mindennemű iskolánk tanítószemélyzetének képesítése már régen szabályozva van, csupán a képzőintézeti tanároké maradt szabályozatlanul mind ez ideig. Főoka ennek az, hogy tanítóképzőink legutolsó törvényes szervezése még 1868-ból való, mikor még általában is szervezetlen és fejletlen volt a tanárképzés és képesítés nemcsak nálunk, hanem külföldön is. A Berzeviczy-féle törvényjavaslat lett volna a magyar tanítóképzés újjászervezése s abban lett volna intézkedés a képzőintézeti tanárok qualificatiójáról is. Erről a törvényhozás nem intézkedhetett s így egyelőre rendeleti úton szabályozta e vallás- és közoktatásügyi miniszter a képzés és képesítés ügyét. Az új szabályzatnak csak az a része teljesen új, amelyik a képesítő vizsgálatot szervezi. A képzésre vonatkozó rész ugyanaz, amit Wlassics miniszter már 1899-ben elrendelt. Akkor folyóiratunkban behatóan ismertettük az ügynek előzményeit és a képzés rendszerében érvényesülő elveket.* Itt csak a főbb pontokra mutatunk rá. A képző tanfolyamra jeles oklevelű polgáriskolai tanárjelöltek vétetnek fel s két évi egyetemi tanulmány után bocsáttatnak képesítő vizsgálatra. E kérdésnek a szakkörökben való tárgyalása közben sokszor fölmerült és megvitattatott egy másik képzésfolyamat is, amely szerint okleveles *elemi* népiskolai tanítók a polgári képzők mellőzésével közvetlenül az egyetemre vétetnének föl s ott 4—5 évi tanfolyamon képeztetnének ki képzőintézeti tanárokká. A Közokt. Tanács a szabályzat készítésekor számbavette ezt a módozatot is és kifejezte, hogy amidőn munkálatában ezt a módozatot mellőzte, azzal nem kivánt *ellene* foglalni állást, hanem szorítkozott csak annak a másik módozatnak a szabályozására, amelynek keretében fejlődött eddig nálunk a tanítóképzőintézeti tanárképzés s amely a gyakorlatban is már évek óta ki van próbálva, még pedig kedvező sikerrel. A másik módozat megvalósulását a jövő s az esetleges szükséglet fogják kifejleszteni. —

* Magy. Pæd. 1899. évf. 321. lapon: *Kovács János* «A tanítóképző tanárok képzése.»

A jeles oklevéllel felvett polgári iskolai tanárjelöltek az egyetemen főképen szakcsoportjuk egyik tárgyára koncentrálják tanulmányaikat: emellett filozófiai és pædagogiai tanulmányokat folytatnak s közben alkalmas időben 4 heti tanítási gyakorlatot végeznek az arra kijelölt tanítóképzőkben. Az állam kollégiumokban gondoskodik arról, hogy az oda felvett jelöltek «szakpályájukra gond nélkül készülhessenek» s ahol egyúttal tanulmányaikban irányíttatnak is. — A képesítő vizsgálat kiterjed a jelöltnek főtárgyára, a filozófia és pædagogia történetére, a népoktatás szervezettanára. A vizsgálatrabocsátás előfeltételével van gondoskodva arról, hogy a jelölt a tanfolyamon szakcsoportja többi tárgyaival is foglalkozott légyen, hogy tanítási gyakorlatot és megfelelő nyelvismereteket mutasson fel. A szakcsoportok a tanítóképzők szükségletéhez mérten vannak megállapítva. Mint fontosat kiemeljük, hogy egyik szakcsoport tárgyai csupán a filozófia és pædagogia; a jövőben tehát lehetséges lesz nálunk csupán e tárgyak tanulmányozása alapján tanári oklevelet szerezni, ami újabb alkalmat ad arra, hogy e tudományok szakszerű művelése terjedjen és erősödjék Magyarországon. — A szabályzat egyformán vonatkozik a férfi- és nőtanárjelöltekre. A szabályzat kiadásával egyidejűleg kinevezte a miniszter az új tanárvizsgáló bizottság elnökévé *Pauer Imre dr.* egyetemi tanárt, aki mint a tanárképző kollégiumok kúrátora és a Közokt. Tanácsban a tanítóképző intézeti szakbizottság elnöke, eddig is igen sokat tett az ügy fejlesztésére és rendezésére. Egyúttal megbízta őt a miniszter, hogy tegyen javaslatot a vizsgálóbizottság összeállítására vonatkozólag.

*

— **Iskolaorvosok az elemi iskolákban.** Bizonyos, hogy az elemi iskolákban minden tekintetben nagyobb szükség van orvosokra, mint a középiskolákban, és hogy az elemi iskolákban az orvos működése üdvösebb és hatásában is általánosabb lehet. De hát középiskola kevés van, népiskola pedig sok s így a kevésbé szükségesre előbb telt a költség. A vallás- és közoktatásügyi miniszternek f. évi 14532. sz. rendelete egyelőre a nagyobb népességű állami népiskolákhoz akar iskolaorvosokat alkalmazni az 1906/7. iskolai évvel kezdődőleg, «amennyiben a törvényhozás a megfelelő fedezetet rendelkezésére bocsátja». Bizonyára mindnyájunknak forró óhajtása, hogy a törvényhozás még olyan időben üljön össze, hogy a többek között erre az üdvös intézményre is megszavazhassa a költségeket szeptemberig. A rendelettel együtt adta ki a miniszter az iskolaorvosok szabályzatát, amely 25 §-ban világosan és helyesen foglalja össze az iskolaorvos feladatát és teendőit úgy a normális, mint az abnormális tanulókkal szemben s általában az

iskolai egészségügy terén. Mindezekben az orvosnak tanácsadó szerepe van, intézkedési jog nélkül, «de ha javaslatai követésre nem találnak, kívánságára a felettes hatóságnak tudomására hozandók (19. §.)». «A beteg tanulók gyógyítása nem az iskolaorvos feladata; erről a szülők tartoznak gondoskodni, esetleg a szegénykezelésre utasíthatók (14. §.).» Kiemeljük még a szabályzat következő intézkedéseit: «Az ismétlő iskolákban évente és tanfolyamonként 3—3, összesen 9 tanítást tart az egészségügy legfontosabb kérdéseiről. Ilyenek a fertőző bajok, a tüdővész, a táplálkozás, szeszes italok, a lakás, a munka, a testápolás, az első segély nyujtása, a gyermek- és betegápolás a leánytanulóknak (17. §.).» — «Az iskolaorvos a tanítótestület minden ülésére meghivandó s egészségügyi vonatkozásu dolgokban szakvéleményt nyilvánít (18. §.).» — «Évenként egy-egy fontosabb iskolaegészségügyi kérdésről a tanítótestületnek előadást tart, amely megbeszéléssel kötendő egybe. A tanítógyüléseken (köri, megyei) az elnök megkeresésére részt vesz és esetleg megfelelő előadást tart (20. §.).» — Tiszteletdíjul minden osztály után 40 K. van előirányozva; az osztályok száma 10—20 lehet.

*

— **Bölöni Farkas S. az amerikai nevelésről.** Most, amikor nálunk a népiskolák államosítása miatt annyi harc folyik, és ezt a nagyjelentőségű kérdést pro és kontra annyian vitatják, — Amerika meg csak éppen az imént mutatta meg a st. louisi kiállításon tanügyének fejlettségét,* nem érdektelen egy régi, de evvel a két dologgal közösen összefüggő véleményt meghallgatnunk. Különösen, mert ez a régi vélemény éppen hét évtizeddel ezelőtt, tehát akkor hangzott el, mikor a legnagyobb magyar nálunk a nevelés eszméit is életrekeltette, és mert olyan ember írta, aki a művelt Európa után Amerikát is bejárta. A székely *Bölöni Farkas Sándor*ról van szó. Béldi Ferenc gróffal 1830-ban és 1831. elején megfordulván Délnémetországban, majd Francia- és Angolországban, — grófi utitársával 1831. julius 27-én a *Columbia* póstahajóra szállt és szept. 3-án, utazásának 39. napján, — *mely látás lepte meg szemeimet a' reggellel!* — a newyorki öblöt pillantotta meg. — Bejárta egész Északamerikát, és minden iránt érdeklődött, mindent tanulmányozott, ami a művelt emberre jelentőséggel bír. Könyve, amelyet útjáról hazaérkezése után, 1833-ban adott ki, a parlamenti intézményekről és a botanikuskertekről egyforma hűséggel számol be, és nem ok nélkül történt, hogy már két évvel megjelenése

* L. *Kemény Ferenc* közleményét *A st.-louisi világkiállítás tanügyi csoportjai*-ról a Magyar Pæd. 14. kötetében.

után, 1835-ben új kiadásra volt szükség. Ennek [1] 54—58. lapján, a west-pointi katonai akadémiáról szólva, az *amerikai nevelési rendszer*-t is ismerteti.

«A népesség mennyiségéhez képest — írja — bizonyosan egy ország sincs Európában, hol a' nevelés és tanításra annyi intézet volna, mint Amerikában. — Európában az intézeteknek nagyobb része — kivévén Angliát, — az igazgatóság [2] vagy annak közbejövetele által alapíttattak, vagy az által tartatnak fenn. Mert *Európában az igazgatóság' érdekei közé tartozik, hogy a' népnek mely és csak mennyi része müveltessék, és hogy azok ne a' fennálló rendszer elleni módon 's azokkal ellenkező elvekre taníttassanak.* De Amerikában ellenkezőleg áll a' dolog: itt a' nép a' törvény értelménél fogva, felügyelője lévén az igazgatóságnak, azon just, hogy az ifjuságot miként és mely elvekben neveltesse, fenntartotta magának. — Több elnézetek kivánták azt, hogy a' nép a' nevelést magának tartsa. Nincs is Amerikában több intézet, mely egészen az igazgatóságtól függene, 's a' közpénztárból tartatnék fenn, — csak a' west-pointi katonai akadémia.»

További útjában Philadelphiába ért Farkas. A kereskedelem és közgazdaság hazájában, amely éppen ebben az évben, julius 4-én temette el a nagy Monroét, természetesen megkapja figyelmét ez a kivétel: a tudomány városa. Amikor nálunk még csak alig érdeklődnek pædagogia iránt, itt «a' tudományos társaságok közül, legszámosabb tette *a' nevelés dolgát* céljául. E' tárgyat philosophiai szempontból talán sehol nem fejtegették nyomósabban s több sikerrel, mint Philadelphiában. De ezen társaságok nem maradtak csak a' theoriánál, hanem annak *a' practicus életben bámulatos következményeit is állitották elé.* Azon nevezetes nagyobb iskolákon kívül, hol minden tudományok rendszeresen taníttatnak, *különös figyelmet fordítottak arra, hogy az egész városon általjában minden gyermek legalább irni és olvasni tudjon.* A szegényebbek tanítására társaságok állottak egybe, melyeknek 1831-re kiadott tudósítások szerint *csak azon évben 5083 gyermek tanult ingyen.*» [3]

Szomorú ellentét, hogy mikor Farkas ezeket írja, Magyarországból a koleráról szóló újságok várják őt. A Szepességben és Zemplénben a kolera miatt, (amely Kazinczytól is megfoszttota nemzetünket), föllázadt a nép. És míg Béldinek és Farkasnak lelke eltelt Phila-

[1] *Utazás Észak-Amerikában. Bölöni Farkas Sándor által.* Második kiadás. Kolozsvártt, Ifiabb Tilsch János tulajdona. 1835.

[2] *Igazgatóság*-nak Farkas a kormányt nevezi.

[3] Id. m. 328. l.

delphia nagy műveltségével és haladottságával, hazájukról azt olvassák a *Pennsylvania Inquirer*-ban, hogy a magyarországi «rémítő» néhány esetek is elégségesek megfogatot adni, mire vetemedhetik a' tudatlanság s' baromi állapotban tartott nép, ha bódult dühében néhány pillanatra lerázhatja láncait.»[1] Közli: *Gálos Rezső.*

HAZAI IRODALOM.

Közérdekű tudnivalók a gyengetehetségű gyermekek oktatására szolgáló kisegítő-iskolákról. A nagym. vallás- és közokt. m. k. miniszterium megbízásából szülők, tanítók és iskolafentartók tájékoztatására összeállította: *Éltes Mátyás*, a budapesti állami kisegítő-iskola vezetője. Budapest, 1905. Ára 1 korona.

Még mindig nem látjuk elég tisztán a kisegítő-iskolák valódi célját, még mindig nem ismerjük az ezen iskolákban alkalmazható helyes eszközöket; még nem tudjuk, a népiskola-épületnek egyik külön szobájában, vagy külön épületben legyen-e a kisegítő iskola? Mindezekre 5¼ nyomtatott ívnyi füzetben tájékoztatást nyújt nekünk Éltes Mátyás. Szerző dicséretet érdemlő fáradsággal gyűjti az adatokat és szakértelemmel állítja össze. Tudja, mi történik ezen a téren külföldön, közli velünk, mi történt és mi történik ez irányban hazánkban. Örülök, hogy szerző a Magyar Pædagogia 1903. évi 5. számában közzétett cikkemben kifejtett elveket magáévá teszi. Azt mondtam: «Én gyengeelméjűek tanításánál első és főelvül állítom föl: «*Mindenekelőtt képezzük az érzékeket!*»[2] Szerző is azt mondja: «Csak fokozatosan lehet őt fokozottabb figyelemre szoktatni. Hogy e célt elérhessük, a kisegítő-iskolában állandóan az érzékek fegyelmezésére, gyakorlására kell törekedni.»[3] Amit a Magyar Pædagogiában a tanítás anyagára nézve mondtam, ahhoz is hozzájárul a szerző, de csak elvben, mert a kivitelben nem tud szabadulni a népiskolai tananyagtól, melyet a kormány a normális tanuló gyermekek számára megállapít.

Ez alkalommal nem bocsájtkozom vitatkozásba, mert nem akarom, nem kívánom szerzőnek érdemeit hosszas fejtegetéseimmel csökkenteni, csak egy kis jelenségre kívánom szerző becses figyelmét felhívni. Oly nagy értéket tulajdonít az érzékek kimívelésének, hogy visszamegy Comeniushoz, egész oldalokon idézi Rousseaunak idevágó mondásait, utal Guthsmuths német pædagogusra, hivatkozik a legújabb és legjobb

[1] U. ott 337. l.
[2] Magyar Pædagogia 1903. 5. sz. 260. old.
[3] Közérd. Tudnivalók 15. old.

pædagogusokra, nagyhírű tudósokra, hogy velük az érzékek kimívelésének és gyakorlásának kiváló fontosságát bizonyítsa; én is elengedhetetlennek tartom. De abban az ideiglenes tantervben, melyet a kisegítő-iskolák számára készített, semmi nyoma sincs az érzékek kimívelésére és gyakorlására szánt munkának, akár a tanító, akár a tanuló részére. Az a tanítási anyag, amit szerző összeállít, nem a gyengetehetségű tanulónak való, — oda más kell, — én azt a mást, azóta, hogy a Pædagogiai Társaságban fentebb idézett felolvasásomat megtartottam, láttam, láttam svájci iskolákban.

Mondom, azért nem kicsinylem szerző törekvését, sőt nagyra becsülöm, mert biztos vagyok, hogy ő még sok hasznos munkát fog a kisegítő-iskolák talaján végezni. Nagy lépés előre az is, hogy szerző a gyengetehetségűség tüneteit tisztán és világosan megállapítja (5. old.), megmutatja, miképen kell a gyengetehetségűeket kiválasztani (10—11. old.) hány tanuló legyen egy-egy kisegítő-iskolai osztályban (14. old.) szóval, mindenre, ami e kérdéssel kapcsolatos, kiterjed a szerző figyelme és valójában tájékoztató az ő műve. Azonban van egy másik igen fontos eszméje, mellyel szerzővel ez idő szerint még nem tudok egyetérteni. Ő ugyanis a kisegítő-iskolák önállóságát, külön megfelelő iskolahelyiségét sürgeti. Szerintem, nem szabad itt sietni, sürgetni, mert nagyon könnyen elhamarkodhatnók a dolgot. Az, hogy az államkormány külön épületet, külön iskolát emelt a gyengetehetségű tanulók számára, nem bizonyít semmit — és engem nemcsak gazdasági tekintetek, hanem pædagogiai tekintetek, és talán első sorban ezek bíztatnak arra, hogy a kisegítő-iskolák elkülönítését a gyermekvilágtól ellenezzem; ha szerzőnek *hét* érve van az elkülönítés mellett, akkor nekem *hetvenhét* van ellene. Mindez azonban mákszemnyivel sem csökkenti szerző művének értékét, mert valóban értékesnek, becsesnek tartom a közérdekű tudnivalókat és csak azt mondhatom, hogy gyűjtsön és állítson össze tovább is. *Schön József.*

*

Krammer József: **A lecketanulás és szorgalom.** Budapest. Franklin. 1906. Ára 60 fill. — 32 lap.

U. a.: **A kérdés jelentősége a nevelőtanításban.** Budapest. Hornyánszky Viktor. 1905. Ára 50 fill. — 35 lap.

Két okos és lelkiismeretes tanulmány, melyeknek szerzője kiváló érzékkel bir a gyakorlati pædagogia valódi szükségletei iránt. Az előbbi a tanulót, az utóbbi a tanítót támogatja iskolai munkájában. A tanítás sarkpontját teszi a *kérdések* használata, másrészt meg a meghatározott ismeretanyagot olykép kell feldolgozni, hogy a tanulóval nemcsak megértessük, hanem egyidejűleg el is sajátíttassuk. Mindezt nyomban nem

végezhetni az iskolában. Az otthoni *lecketanulás* szükséges kiegészítője az iskolai munkának.

Erről az otthoni lecketanulásról mond el Krammer nagyon hasznos tudnivalókat. Tárgyát három fejezetre osztja: 1. A szülők feladata. 2. Hogyan és mikor tanulja meg a tanuló leckéjét? 3. Mit tehet az iskola a lecketanulás érdekében.

A lecketanulás elsősorban a tanuló *szorgalmától* függ. A szülők feladata, hogy gyermeküket már kisded koruktól kezdve rend- és kötelességérzetre neveljék. Minden a következetes szoktatáson múlik. Már kicsi korától fogva erősítsék testét és lelkét, óvják meg minden káros hatástól. Különösen vigyázzanak arra, hogy mennél tovább maradjon *igazi gyermek*. A szorgalomnak nagy ellensége a szórakozottság. Ennek az okát a szülő ismerheti legjobban.

Nagyon fontos, hogy köztudattá legyen a tanulók és szülők előtt a takarékos tanulás módja. A legújabb pszicho-fizikai tanulmányok megállapították, hogy a tanulók között felfogás, emlékezet tekintetében bizonyos tipusok különböztetendők meg. Egyik a látásra, másik a hallásra, ismét mások a mozgás-képzetekre támaszkodnak. A tanulás módjainak ehhez kell alkalmazkodnia. Meg van állapítva, hogy célszerűbb az egész feladat ismételgetése, mint részenként való tanulás. A szülők gondja legyen, hogy a tanuló a leckét föltétlenül nappal tanulja meg, hogy a lecketanulás előzze meg a játékot, magánórákkal minden idejét el ne foglalják, stb.

Az iskola feladata a lecketanulással szemben első sorban az, hogy az előadott anyagot lehetőleg egyidejűleg elsajátítsák a tanulók. Keltse fel a tanulók érdeklődését, szorgalmát, ismertesse meg vele a célt, amit a tanulással el kell érnie, mert az ebből fakadó öröm állandó sarkantyúja lesz a szorgalomnak.

Végül azt a helyes tanácsot adja, hogy különösen az I. osztályban ismertessük meg a tanulóval a tanulás helyes, gazdaságos módját.

A kérdés jelentősége a nevelőtanitásban c. értekezés már nagyobbrészt ismert utakon halad. Nagyon helyesen hangsúlyozza, hogy a kérdés értéke attól függ, milyen mértékben mozdítja elő a tanuló öntevékenységét. A tanítás az elemi és középfokon csak akkor felel meg céljának, ha a növendék aktív szerepet játszik a gondolkodásban, míg a lélek passziv jelenségei alig gazdagítják a tudást, gondolkodást s nem fejlesztik az akaratot.

Krammer nagyon ügyesen fejti ki, miként lehet ügyes kérdésekkel a kitűzött feladatot a tanulók lelki birtokává tenni s miként lehet velök az egész osztályt foglalkoztatni.

Erős lélektani megokolással állapítja meg a *felelet* jelentőségét is. Kifejti, hogy a feleletek helyessége s folyékonysága nemcsak a meg-

értéstől, a tudástól, hanem a beszédmozgásérzetek és képzetek hatásától és a beszédmozgások fejlettségétől is függ.

Mind a két értekezést melegen ajánlom tanítótársaimnak.

Bihari Ferenc.

KÜLFÖLDI LAPSZEMLE.

Zeitschrift für das Realschulwesen. (Wien, 1905, 7—12. füzet.)

7. füzet. Első helyen és 20 ny. lapnyi terjedelemben *Kemény F.* ismerteti az amerikai Egyesült-Államok középoktatását és a st.-louisi világkiállítás iskolaügyi csoportjainak tanulságait. — A tanügyi hirekben érdekes statisztikát közölnek az 1904. évi francia érettségi vizsgálatokról (5615 jelölt közül átlag megfelelt 46%). — 8. füzet. Egy gimnáziumi tanár ismét szóvá teszi a tanulók dolgozati füzeteit s Bechtellel szemben (l. tavalyi évfolyam) azt ajánlja, hogy az új iskolaév küszöbén adjuk vissza a tanulóknak a megelőző iskolaév füzeteit, amihez elvitázhatatlan joguk is van. — Az irattárban közlik a porosz kultuszminiszternek 1905 máj. 15-ről kelt rendeletét, mely nagy határozottsággal szabályozza az okleveles tanárjelöltek szolgálati viszonyait. — Az ismertetések rovatából kiemeljük: *Merth,* Die Trunksucht und ihre Bekämpfung durch die Schule (Bécs, Pichler 1904, 3 köt), melynek szerzője a mértékletességi elvnek híve és könyvében (1. kötet) kimutatja, hogy az egyes tantárgyakban mit lehet tenni a mozgalom érdekében. — 9. füzet. *Kirchberger* (Ellbogen) az iskolai gyakorlat alapján mondja el nézeteit az osztályozásról és kikérdezésről, melyeket «iskolai betegség»-nek nevez s nagyjában ugyanazokra az eredményekre jut, mint a mi tanáregyesületünknek tavaly folyt vitája. Helyteleníti az osztrák érdemjegy-skálát (6 fok) s a tanár részére több szabadságot követel, hogy szabályzatoktól meg nem bénítva egyéni hajlamai s legjobb tudása szerint végezhesse nehéz tisztét. — «Die Karrikatur in unseren Märchen» címmel *Müller* (Bielitz) főleg a Grimm-féle mesék lényegét és célját fejtegeti s művészi termékeknek jellemezvén, mint az ifjúság és a nép nemesítésének fontos eszközét melegen ajánlja az iskola és a család figyelmébe. — A hírek között olvassuk az ifjúság részére rendezett s 12 napra terjedő görögországi tanulmányi kirándulás tervezetét, melynek összes költségei, 25-ös csoportokat feltételezve, személyenként csak 240 K-ra rugtak. — A könyvismertetések közül említésre méltók: *Ulbrich,* Benützung und Einrichtung der Lehrerbibliotheken an höheren Schulen (Berlin, Weidmann 1905, 2 M 50 Pf.). *Oker-Blum,* Beim Onkel Doktor (ismertetését mi is közöltük). *Aus deutschen Lesebüchern* és az *Engel*-féle francia irodalomtörténet új kiadásai. A programmértekezések közül

nálunk is elférne analógiája ennek: Der Idealismus und die Realschule in Österreich (pilseni áll. reáliskola 1904). — A 10. füzet beillik ünnepi számnak, amennyiben első helyen közlik *Fleischmann* mérnöknek a bécsi *Petzval József* életéről s működéséről írt s a tanítvány nagy szeretetéről tanuskodó életrajzi vázlatát Erményinek két év előtt megjelent részletes monografiája alapján; lehetetlen meghatottság nélkül olvasni azoknak a küzdelmeknek leirását, melyek lépten-nyomon útját állták ennek a kiváló s úttörő mathematikusnak, akit a szerző «einer der Grössten unseres Vaterlandes» jelzővel illet s akinek csak a hálás utókor szolgáltatott méltó elismerést. A kiadók dicséretet érdemelnek, hogy Petzval jóságos vonásait egy szép arcképpel tették közismertté. — *Hartl* néhány új fizikai előadási-készüléket ír le, *Langl* pedig Menzel Adolfnak egy érdekes levelét közli, melyben a mester ellenzi a vázlatoknak túltengését a tanulók rajzoktatásában s a kidolgozott rajzok mellett foglal állást. Az apró közleményekből megtudjuk, hogy az új egységes német helyesírás a francia iskolák részére is kötelezővé lett. A könyvismertetések közül kiemeljük Eberhard-Lyon német szinonimikai szótárának 16. kiadását, a katonai tan- és nevelő-intézetek számára készült Paukert-Wilner-féle magyar tankönyvet, melyet Kemény F. ismertet behatóbban, és a lipcsei Seemann-cégnél megjelent «Meister der Farbe» című gyüjteményes művet, melyben a kiválóbb magyar festőművészek is képviselve vannak. — 11. füzet. *Czuber* bécsi műegyetemi tanár nagy alapossággal tárgyalja a felsőbb mennyiségtannak az osztrák középiskolákban való meghonosítását, kiterjeszkedvén Franciaországnak és Németországnak ezirányú törekvéseire; ajánlja, hogy a közoktatási minisztérium küldjön ki bizottságot, mely az eddigi mennyiségtani tananyagot revedeálja, az új anyag terjedelmét és módszerét megállapítsa s új tankönyvek megírására útmutatást adjon. Tanulságos táblázatban mutatja ki, hogy a porosz és az osztrák középiskolákban mennyi időt fordítanak a nyelvekre és a reáliákra. — *Schiller* Lajos megkezdi s a jövő füzetben befejezi tanulmányát Locke neveléstanáról, melyet nagy olvasottság s számos az eredetiből vett idézet jellemez; sorra tárgyalja L. életét, elődeit és mestereit, bölcseleti nézeteit kapcsolatban neveléstanával, gondolatait a testi és erkölcsi nevelésről s a különböző tantárgyak értékéről; végül találóan mutat rá arra a jelenségre, hogy honfitársaira és hazájára nem volt ugyan tartós befolyással, de annál jobban méltányolták a külföldön, nevezetesen Francia- és Németországban, ahol Locke-t Voltaire-re és Rousseau-ra gyakorolt mély hatása révén a francia forradalom előkészítőjének, illetve a *reáliskola* szellemi atyjának tekintik. — A «Hírek» között olvassuk azt a fontos újítást, melyet a porosz kultuszminiszter

léptetett életbe, amikor a modern nyelvekre képesített német tanárjelöltek részére kieszközölte, hogy nyelvmesteri minőségben angol s esetleg francia középiskolákban alkalmaztassanak, ami kétségkívül kitünő mód arra, hogy ezek a jelöltek magukat az idegen nyelvekben gyakorlatilag is kiképezhessék. Előre látható, hogy ebből idővel valóságos nemzetközi tanárcsere fog kifejlődni a nagy kulturnépek között, ami lényeges és kedvező visszahatással lesz a modern nyelvek tanítására és tanulására. Kár, hogy ez az egyszerü és természetes eljárás a kisebb kulturnemzeteknél nem valósítható meg olyan könnyen. *kf.*

*

Lehrproben und Lehrgänge (1905. IV. füzet).

Az 1905. év utolsó füzetének első cikke dr. *Münch* Vilmosnak «Das akademische Privatstudium der Neuphilologen» c. tanulmánya, melyben a modern philologusoknak magántanulmányaik megválasztásában igen célszerű útmutatásokat ad. Szerző sajnosan tapasztalta, hogy a német modern philologusoknak a magántanulmányok, melyek a tanárjelölteknek a gyakorlati önképzést és a formalis önművelést megadják, nem nagyon szimpatikusak szoktak lenni, amennyiben, ha a tanárjelöltek az iskolát elhagyják, mindannyian kész tudósoknak érzik magukat, többre becsülik a tudomány messzebb fekvő köreit és a nem szigorúan intellectuális és közelfekvő dolgokat megvetik. A nyelv tökéletes elsajátítása céljából szerzőnk első sorban a külföldön huzamosabb ideig tartó időzést ajánlja, továbbá egyes költemények elszavalását vagy egyes drámák teljes előadását. Münch igen ajánlja továbbá a napilapok olvasását is, mert ez épen a szóismeret szempontjából igen fontos, amennyiben a szók használata idővel megváltozik és a napilapok a jelent legbiztosabban visszatükrözik. Végül igen ajánlja a megszerzett szókincs tudásának időről-időre való ellenőrzését, ami igen ajánlatos magángyakorlat. A magántanulmány egyik főtárgya, ha esetleg az iskolában nem kellőleg tárgyalták, az illető idegen ország kulturtörténetével, valamint kultur-életével és politikai történelmével való tüzetes foglalkozás is legyen. A folyóirat egyik szerkesztője *Fries* Vilmos igen szimpathikus módon «Ein ungarisches Universitätstift» c. cikkben a budapesti Eötvös kollégiumot ismerteti. Alkalmat e cikk megirására Bartoniek Gézának, az Eötvös kollégium igazgatójának Halleben való látogatása adott, t. i. Bartoniek Jena, Lipcse, Giessen tanintézetének látogatása után a hallei Franke iskolák tanúlmányozására indúlt, mely iskola igazgatója Fries Vilmos. Az Eötvös kollégium igazgatóját különösen a «Seminarium .præceptorum» intézete érdekelte legjobban. Úgy látszik Bartoniek igazgatónak látogatása

alkalmából ismerkedett meg Fries az Eötvös kollégium tüzetes organizációjával, amely intézet létrejöttének történetét a Wlassics miniszter által kiadott szervezeti szabályzatot, a tanulmányi vezetőkre és a kollégium növendékeire vonatkozó utasításokat, valamint az intézetben uralkodó házi és fegyelmi rendet ismerteti részletesen.

Fries a szervezet egyes pontjait birálat tárgyává is teszi, különösen kifogásolja, hogy a vezető annyi administrationalis teendőt végez, és azt kivánja, hogy legalább a számadások végzése alól legyen felmentve, hogy ama fontos feladatát teljesítse, hogy a reá bizott tanuló ifjúságnak erkölcsi és társadalmi kiképzésben vezetője és mintaképe legyen. Fries az ily fajta német intézeteknek különösen az Eötvös kollégium tanulmányi rendjének utánzását ajánlja, amely a a kollégium tagjainak a célokat és útakat világosan és pontosan előírja. *Greeff* a «Die Behandlung französischer Gedichte in den mittleren Classen» c. tanúlmányában első kellékül azt kivánja, hogy a tanár a tárgyalásra felvett költeményt több egységre osztva fejtegesse. A tanár először az első versszakaszt felolvassa és csak azután olvastatja a tanulókkal, ezután következik a fordítás, ha ebben nyelvi nehézségek fordulnak elő, azok még a fordítás előtt elháríttatnak. E fordításban csak akkor szakítják félbe a tanulót, ha a fordítás helyes útjáról letér. Erre a birálat következik, amit lehetőleg maguk a tanulók végezzenek. Most a lefordításnál tapasztalt gondolatok rossz vagy helytelen felfogásának helyreigazítása következik, ahol szükség esetében a nyelvtanra vissza kell menni. Miután a stropha értelme is meg van világítva, csak ezután következik az értelmes fordítás. Erre az idő, hely, szereplő személyek gondolat és érzelmi tartalmára vonatkozó fejtegetések következnek, mely alkalommal a tanár a verselés szépségeire és költői kifejezésekre figyelmezteti a tanulókat és ezután az együttes fordítási munkák eredményeit összefoglalja. Ehhez a második versszakra vonatkozó rövid előkészítés fűződik, amelyre a második és utána következő versszakoknak hasonló módon való tárgyalása következik. Miután az összes stróphák ily módon elvégeztettek, az egész költemény szerkezetének taglalására kerül a sor; végül a költemény tartalma összefoglaltatik, mely alkalommal a más irodalom hasonló tartalmú költeményei összehasonlítás céljából elővétetnek. Szerzőnk tárgyalási theoriájának szemlélhetősége céljából Béranger: «Adieu de Maria Stuart» c. költeményét mutatja be. Dr. *Lindemann*: «Die Behandlung der Alpen im erdkundlichen Unterricht» c. cikkében az Alpeseknek földrajzi szempontból való tárgyalása alkalmából felmerült nehézségekre utalva, ama módokat is bemutatja, melyek e nehézségek leküzdésére vonatkoznak. Szerzőnk véleménye szerint e nehézségek megkönnyebbíthetők, azáltal, ha az anyag terület és tar-

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

talom tekintetéből 4 koncentrikus körre osztatik, melyeket ezután a különböző osztályokban való tárgyalás céljából be is mutat. De az Alpesek ily áttekinthető tagolása által a feladat, melyet a földrajzi oktatás a tanítónak szab, még nincs kimerítve. A tanítónak kötelessége még az Alpesek nagyszerű természeti szépségeit bemutatni, eme hatalmas hegységek keletkezését is szemlélhetővé tenni, amaz erőket is meg kell említenie, melyek eme hegyek alakulásánál közreműködtek és még a mai napig is közreműködnek, végül pedig az Alpesek hydrographikai, klimatikus, ethnographiai és közgazdasági jelentőségére is rá kell mutatnia. — «Schul- und Hausarbeit» c. cikkben dr. *Schilling* Werner a házi és iskolai dolgozatoknál követendő eljárásról értekezik. Szerzőnk ama nézetének ad kifejezést, hogy az összes irásbeli dolgozatokban a főmunkát nem otthon, hanem az iskolában kell elvégezni, és ez oly követelmény, melyet az újabb tantervek mind, kivétel nélkül előirnak. — *Baumeister* A., müncheni pædagogus két cikket is ír e füzetbe, az elsőben «Lehrprobendogmatik» Jäger Oszkárnak, a nevezetes német történésznek «Homer und Horac im Gymnasialunterricht» c. könyvét ismerteti, a másik cikkben «Pædagogische Erinnerungen eines alten Lehrers» cimüben hosszú tanítói praxisából számos példát idéz a tanulók egyéniségének kiismerésére, valamint jellemének képzésére. Baumeister a fölhozott példákra hivatkozva amaz elvet vallja, hogy a jó tanító sokat tanulhat tanítványaitól. E füzet utolsó rovata az újabban megjelent német pædagogiai munkákat ismerteti. *tj*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó-ülés 1906 február 17-én.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* elnöklése mellett: Gyulai Ágost, Gyulay Béla, Hegedüs István, Heinrich Gusztáv, Kovács János, Málnai Mihály, Pauler Ákos, Rombauer Emil, Ujváry Béla, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül számosan vendégek.

I. Elnök megnyitja az ülést. Jelenti, hogy néhai György Aladár r. tag a Társaság céljaira 200 koronát hagyományozott. Az elnökség megilletődéssel vett tudomást erről a tényről, mely mutatja, hogy György Aladár élte utolsó napjáig mély érdeklődéssel viseltetett Társaságunk iránt. Az elnökség javaslatot fog tenni, hogy az összeg — mely a boldogult kifejezett kivánsága szerint alapítványként nem kezelhető — miképen volna György Aladár emlékének legméltóbb módon hasznosítható. Bemutatja továbbá Weszely Ödön levelét, amelyben

az elnököt arról értesíti, hogy a mai napra kitűzött előadását tőle nem függő okokból nem tarthatja meg.

A Társaság tudomásul veszi elnök bejelentéseit.

II. Schmidt Márton felolvassa: «Az érettségi új utasítás» .... című értekezését. (Lásd a folyóirat jelen füzetében.)

A kérdéshez szólnak:

Heinrich Gusztáv nem a szabályzathoz, mint inkább az előadó úr fejtegetéseihez óhajt egy pár megjegyzést fűzni. A szabályzathoz azért nem szól, mert a javaslatot a közoktatási Tanács készítette s ebben a munkálatban ő is részt vett. Annyit azonban kijelenthet, hogy a rendeletet kibocsátó közokt. ü. miniszterium a közokt. Tanács javaslatán lényeges változásokat eszközölt; valamint azt is, hogy a rendelet kibocsátása semmiféle okozati kapcsolatban nincsen a szabadkai esettel. Amit az előadó úr kíván, hogy t. i. az érettségire készülő ifjak május végén önként visszaléphessenek és kívánhassák azt, hogy az érettségit szeptemberre tehessék, ő helyesli; sőt azt sem bánná, ha az egész érettségi vizsgálat szeptemberre tétetnék át.

Tudja mindenki, hogy az érettségi miatt májusban mennyi idő vész el s csak az iskola javára esnék a vizsgálatoknak a szünidő utánra való elhalasztása. A csempészésre vonatkozólag az a véleménye, hogy az ilyet a képzelhető legerősebben kell megbüntetni; a csempészés már gaztett, mert ha intelligens ifjak is csalnak, mi lesz a világból? Nem helyesli előadónak az irásbeli dolgozatokra vonatkozólag elmondott nézeteit sem. A szabályzat csakis magyar irod. dolgozatot kíván s ez nem megnehezítése, hanem — amint ezt a tapasztalat is mutatja — nagy megkönnyebbítése az érettségi vizsgálatnak. Az ifjaknak nem kell soká a fejüket törni azon, melyik kérdést válasszák s nem kezdenek bele olyan tétel fejtegetésébe, amit aztán, ha látják hogy nehezen megy, abba hagynak. Az ifjaknak irodalmi műveltségére egyébként is nagy súlyt kell helyezni — (ez legyen tulajdonképpen központja iskolai tanulmányainak) —; eddigi iskolai praxisában is ebből az anyagból sajátít el magának legtöbbet — (mert sem történeti, sem fizikai, sem mathematikai tételek kidolgozásánál annyi gyakorlat nem áll az ifjak rendelkezésére) — s ez okból éppenséggel nem látja azokat a nehézségeket, amelyeket az előadó úr feltüntetett. Nem ismerheti el továbbá a vizsgálatok nivójának sülyedését sem; mert azzal, hogy a modern nyelveket mintegy leszögezzük, a nivót ezzel nem fogjuk sűlyeszteni. Az eddigi tapasztalatok eléggé bizonyították, hogy német és francia vizsgálatok dacára, mégis sűlyedt a nivó úgy ezekből, mint a többi tantárgyakból. Azt sem helyeselheti, amit az előadó a classikusok megállapítása ellen mond. Számos példát sorol el saját

tapasztalataiból s megtörtént, hogy péld. egy csoportban mind a hat érettségiző ifjú a Cornelius Neposból felelt. Azt ő nem helyeselné, ha a tanárok önkényére biznák a tételek válogatását, mert kinek könnyebb, kinek nehezebb kérdés jutna ilyen alkalomkor s a protekciónak nyitnók meg a kapukat. Helyesebb, ha a szabályzat ezt a kérdést is tisztán és világosan megoldja. Amit az előadó úr a magaviseleti kalkulusokról mond, helyes; hiszen azt sem pártolja, ha az alsó osztályok kalkulusai is belekerülnének a bizonyítványba. Amit az ifjú gyerekésszel elkövet, nem szabad és nem helyes ezt tükörként egész életén folyton mutogatni. Nem helyesli azonban előadónak abbeli kívánságát, hogy a «jeles» tanulót egyes szóbeliről föl lehessen menteni. Ilyen intézkedés tág kaput nyitna a protekciós hajlamoknak. Hogy végre az elnök is kapjon vizsgapénzt, nem látja indokoltnak. A főigazgató elnök fizetést kap, a kirendelt elnök pedig napidíjakat; ha ezt a közokt. miniszterium kevesli, emelje a fizetést és a napidíjakat.

Rombauer Emil abban a véleményben van, hogy az új szabályzat az érettségit könnyebbé tette s a vizsgák mértékét leszállította. Vannak, kik ennek ellenkezőjét állítják, arra utalva, hogy most több idő fordíttatik egy tanuló megvizsgálására. Ez igaz, amennyiben a vizsgálat ideje körülbelül $^1/_3$ résszel meghosszabbíttatott; de kérdés, hogy ez szükséges volt-e s a vizsgálatnak ennyire való megnyújtása, a bizottsági tagoknak a kimerüléssel határos fárasztásával nem fog-e a vizsgálatnak inkább ártani, mint használni. A Budapest fővárosi tankerületben az érettségi vizsgálatok, ha egymás után tartatnának, eddig is már két hónapot vettek volna igénybe, ezután három hónapot! A budapesti nagy osztályok mellett a vizsgálatok e megnyújtása a bizottságokra az emberi erőt majdnem meghaladó terhet fog róni.

Nem helyeselheti az új utasítások azon intézkedését sem, hogy a vizsgáló tanár a kérdés feltevésével működését befejezte, ami azt tételezi fel, hogy a tanuló aztán egy tíz percig tartó összefüggő feleletet adjon. A kérdezés nem könnyű dolog s így megeshetik, hogy a tanár helytelenül fogalmazott kérdéseért majdan a tanulónak kell lakolnia. És nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a vizsgáló bizottság előtt ülő tanuló soha sincs normális állapotban, a vizsgálati év némelyiknél valóságos betegséggé fejlődik; ha ezen a tanár jóindulatú útbaigazítással nem segit, úgy nem felelhet meg. A szabályzat ez intézkedésének szigorú alkalmazásával igaz hogy nehezebbé tesszük a vizsgát, de nem igazságosabbá. Egy újításról az előadó nem emlékezett meg. A régi szabályzat szerint egy tanteremben 15 ifjúnál több nem tehet zárthelyi vizsgálatot, amennyit u. i. egy tanár könnyen áttekinthet. Az új szabályzat ennek meghatározását az elnökre bizza. Ezt a módosítást így minden korlátozás nélkül nem helyeselheti s kívánatosnak

tartotta volna, ha legalább az egy teremben elhelyezhető tanulók maximális száma is megállapíttatott volna.

Fináczy Ernő elnök a közoktatási Tanács kebelében szintén részt vett az Utasítás kidolgozásában; s ezért csak néhány megjegyzésre szorítkozik. Szerinte is téved az előadó úr, mikor a szabadkai eset és az Utasítás kibocsátása közt okozati összefüggést keres (bár a látszat megvolt); a miniszteriumban már évek óta érezték, hogy az *egy* elégtelen írásbeli dolgozat alapján egy egész évre szóló visszavetés méltánytalan s a törvénynek sem felel meg. Ugyanezt érezte a közoktatási Tanács, mikor a szabadkai esetet jóval megelőzően javasolta az ismeretes módosítást. Egyebekben ama nézetének ád kifejezést, hogy az érettségi vizsgálatot nem annyira a tanult anyag számon kérésének, mint inkább az értelmi fejlettség kipuhatolására szolgáló alkalomadásnak kell tekinteni, s ebből a szempontból öt alapvető tárgy, mélyrehatóan kérdezve, teljesen elegendőnek látszik. Az öt tárgy műveltségünk egy-egy főágát képviseli. (Anyanyelv, idegen nyelv, történelem, mathematika, természettudomány.) Heinrich Gusztávnak azt a gondolatát, hogy szeptemberben kellene megtartani az érettségi vizsgálatot, nagyon megfontolandónak véli, csakhogy ebben az esetben természetesen október 1-én kellene az egyetemi tanévet megkezdeni. Az előadó úrnak a latin irók kiszemelésére vonatkozó megjegyzéseivel szemben utal arra, hogy az utasításnak idevágó 16. §-a (5-dik alinea) természetesen elszigetelten nem vehető tekintetbe, hanem csak a 21. §. A. 2. pontjával kapcsolatosan. Az Utasítás fent idézett szakasza nyilván elejét akarja venni annak (ami tényleg előfordult), hogy az egész vizsgálaton a legkönnyebb irók és irodalmi művek szerepeljenek. Valóban nem osztozhatik az előadó úr azon aggodalmában, hogy a szóbeli vizsgálatra megállapított egy óra túlsok volna; tapasztalásból mondhatja, hogy ha igazán alapos vizsgálatot akarunk, átlag 12 perc szükséges egy-egy tárgyra. Most egyes tárgyakon (péld. a physikán) rendszerint nagyon felületesen siklanak el. Figyelembe veendő az is, hogy a szövegfordítás (péld. latinból) a szükséges tárgyi és stilisztikai értelmezéssel alig végezhető el 12 perc alatt. A cél nem könnyítés, hanem komoly és intenziv megvizsgálás. Azt a kívánságot, hogy egyes jeles tanulók egyes tárgyak szóbeli vizsgálata, vagy az egész szóbeli vizsgálat alól felmentessenek, semmiképp sem vélné teljesíthetőnek. Rombauer tagtársunk sajnálja, hogy az új szabályzat elejtette a réginek azt az intézkedését, mely szerint csak 15 tanuló dolgozhatik egy teremben. A maga részéről célszerűbbnek véli az új Utasítás rendelkezését. Egy oly dologban, mely a helyi viszonyoktól függ, nem helyes országosan intézkedni. Nem látja be, hogy péld. egy 60 vagy 80 m^2-nyi teremben miért ne dolgozhatnék együtt 20 tanúló. Az elnök legjobban ismerheti a helyi

viszonyokat; az ő discretionális jogától kell függővé tenni, hogy a rendelkezésre álló helyiség méreteihez képest hány tanulónak együttes dolgozása engedhető meg. Az új rend valóban meg fogja hosszabbítani az érettségi vizsgálat tartamát egy-egy intézetben, s kevesbíteni fogja azon intézetek számát, melyekben a főigazgató maga elnököl. De ezt sem tartja bajnak. A főigazgató minden évben más-más intézeteket tarthat meg magának; a többiekhez pedig elnököket kérhet. Ha az utóbbiakat kellőképen megválogatják, a középiskola érettségi vizsgálatainak évenként más-más bírálat alá bocsátása — főleg a különböző szaktárgyak szempontjából — csakis üdvös eredményekkel járhat. Végül Elnök meleg köszönetet mond az előadónak tartalmas értekezéseért, melynek bemutatása lehetővé tette az új Utasításnak több oldalú megvilágítását és e fontos tanulmányi kérdésnek beható eszmecsere alakjában való megvitatását.

Schmidt Márton előadó rövid megjegyzéseivel az ülés véget ér.

A felolvasó ülést a *rendes tagok zárt ülése* követi.

Elnök indítványozza, hogy György Aladár 200 korona hagyatékát pályadíjra kellene fordítani. Megfontolásra ajánlja, vajjon nem kellene-e a díjat a nagy kisdedóvónő Grf. Brunszwick Terézia életrajzának megírására kitűzni? Az elnökség ezen ügyben a jövő ülésen fog végleg határozni.

II. Elnök indítványára elhatározza az elnökség, hogy *Peres Sándor* felkérendő emlékbeszéd tartására György Aladár fölött; *Hegedüs István* pedig fel fog kéretni, hogy Szász Károly fölött emlékbeszédet tartani szíveskedjék.

III. Elnök bejelenti, hogy a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszterium 2000 korona, az Akadémia pedig 400 korona segélyösszeget szavazott meg a Társaságnak az 1906. évre.

Az elnökség köszönettel tudomásul veszi a bejelentést.

IV. Elnök bejelenti, hogy Nagy József tanárjelölt a kültagok sorába kíván lépni. A Társaság a nevezettet kültagul felveszi.

Az ülés véget ér.

Hivatalos nyugtázás.

Tiszteletbeli és rendes tagok adományai: Radó Vilmos Budapest 20 K, Wágner Alajos Budapest 40 K.

Kültagok díjai: 1900-ra: Csajághy Imre Dunapataj, **1901-re:** Mike Géza Pécs, Braun Mór Székesfehérvár.

1902-re: Péter János Gyulafehérvár, Válek János Vác, Ormai Balázs Orsova, Pálinkás Béla Fiume, Füzessi Ágost Henész, Friml Aladár Besztercebánya,

1903-ra: Kiss Rezső Nagykálló.

1904-re: Kötse István Sárospatak, Gárdos Mór Sátoraljaujhely, Rosenberg Nándor Szeged, Szenes Adolf Nagybecskerek, Kerekes Sándor Nagyszőllős, Albert József Pozsony, Kun Ignác Besztercebánya, Bati Jánosné Nyúlhegy, Gallauner Anna Újpest, Kajtsa József Kiskapus, Gálffy Ignác Miskolc, Szabó József Derecske, Varasdy Lajos Szekszárd, Löblovits Izsák Girált, Kádár Jenő Arad, Ludmann Ottó Eperjes, Károly Ignác Székesfehérvár, Thaisz Lajos Losonc, Gonda József Békés, Morres E. Brassó, Hekinger István Pécs, Abrasits Antal Szabadka, Kara Győző Arad, Otrok Mihály Eger, Hodinka Ágost Sárospatak, Jánó Béla Szászváros, Pittner Aurél Makó, Kurucz Vazul Dicsőszentmárton, Sánek Samu Paks, Simonides István Szeged, Schőber Emil Szatmár, Egresits János Pápa, Sarmaságh Géza Nyitra, Bánkorsós Géza Erzsébetfalva, Gergely Gyula F.-Dobsza, Gulácsy Endre Rév, Fábrici Samu Gölnicbánya, Kiss Rezső Nagykálló, Bukovinszky István Érsekujvár.

1905-re: Földes Vilmos Oravicabánya, Tomcsányi János Mátyásföld (1906-ra is), Kellemen Károly Sümeg, Osváth János Békéscsaba, Buday Tekla Mohács, Pacher Donát Sopron, Acsay Ferenc Győr, Simon Béla Pécs, Weinhold Károly Szászsebes, Éltes Mátyás Budapest, Illés Ráfael Türje, Hajkó László Brassó, Paulay Ödön Pécs, Kászonyi M. Zalaegerszeg, Szántó Kamill Pécs, Varga Mihály Besztercebánya, Szurmó Ambrus Nagykőrös, Kilyényi Endre Hosszúfalu, Bobita Endre Kassa, Wágner Mihály Zólyomlipcse, Dassievitz Gyula Miskolc, Schmidt Antal Pozsony, Duda János Lugos, Koleszár Lajos Bánfy-Hunyad, Juhász Ervin Eger, Endrei Gerzson Beregszász, Mártonfi Lajos Szamosújvár, Kroller Miksa Zala-Apáti, Kiss Gábor Nagybánya, Dudinszky Emil Nagykálló, Gönci Lajos Székelyudvarhely, Heller Richárd Baja, Boros Ambrus Karcag, Szomorú István Pécska, Milleker Bódog Versec, Baaden Károly Nagybecskerek, Dach János Pozsony, Bánfy Alajos Sümeg, Lőwy Mór Igló, Vozáry Miksa Mezőtúr, Losoncy László Nagykőrös, Barna Mihály Jászberény, Brauner Lajos Csáktornya, Nagy Lajos Orosháza, Molnár Lajos Anina, Ilgőwer Pál Alberti, Vojnits Döme Pannonhalma, Kőszegi Gyula Balatonfüred, Halmai József Nagybánya, Csáder Gyula Pozsony, Szenczy Győző Szentgothard, Kiss Rezső Nagykálló. Barcsai József Baja.

1906-ra: Szathmáry Ákos Kolozsvár, Horváth Lajos Vörösvár, Bandity Miklós Nagykikinda. (Folytatás következik.)

Budapest, 1905 dec.

Dr. Gyulay Béla,
pénztárnok.
V., váczi körút 58.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Magyar könyvtár, szerkeszti *Radó Antal*, kiadja Lampel R. könyvkereskedése (Wodianer F. és Fiai) részvénytársaság, Budapest. Egyes füzet ára 30 fillér.

437. sz. *F. Kaffka Margit*, Levelek a zárdából. Nyár. 62 lap.

438. sz. *Daudet Alphonse*, Az utolsó leckeóra és egyéb történetek (a Contes du lundiből), ford. *Marquis Géza dr.* 61 lap.

439. sz. *Hankó Vilmos dr.*, Régi magyar tudósok és feltalálók 63 l.

440. sz. Német balladák és románcok (Szavalókönyv II.) fordította *Feleki Sándor*. 48 lap.

441—442. sz. *Schönthan Ferenc*, Dorrit kisasszony, vígjáték 3 felv. (Dickens regénye után), ford. *Tímár Szaniszló*, 122 lap.

443. sz. *Lévay József*, Tompa Mihályról. 60 lap.

444. sz. *Wilde Oszkár*, Három mese· Ford. *Hevesi Sándor*. 58 lap.

B. Büttner Lina, A mit a csillagok látnak. Elbeszélés az ifjúság számára. Budapest, 1905, Szt.-István Társulat. 199 lap. Ára kötve 1·40 K.

M. Hrabovszky Julia, Női szivek, elbeszélések. Budapest, Szt.-István Társ., a Családi Regénytár XLV. kötete. 144 lap, ára kötve 1 K.

Kiss Menyhért, Az arany pók és egyéb elbeszélések. Budapest, Szt.-István Társ., a Családi Regénytár XLIV. kötete. 155 lap, ára kötve 1 K.

Forrai Sóma, A magyar gyorsírás tankönyve, a Gabelsberger-Markovits rendszer szerint. Iskolai és magánhasználatra. I. kötet. 10-dik kiadás. Levelező rész. Budapest, 1906, Lampel R. 100 lap. Ára 1·30 K.

Krúdy Gyula, A cirkuszkirály, ifj. regény. Budapest, 1906, Franklin-Társ. 320 lap. Ára kötve 2·50 K.

Beöthy Zsolt, A művészetek története, a vallás- és közokt. miniszter megbízásából szerk. —. I. kötet, Ó-kor, irták *Sebestyén Gyula, Mahler Ede, Láng Nándor, Zsámboki Gyula, Kuzsinszky Bálint*. Budapest, 1906, Lampel R. könyvkeresk. XI+555 lap. Ára díszkötésben 16 K.

Nyelvészeti Füzetek, szerkeszti *Simonyi Zsigmond*. Budapest, Athenæum kiadása.

27. sz. *Nádai Pál*, A magyar népetimológia. 38 lap, ára 1 K.

28. sz. *Simonyi Zsigmond*, Az ikes ragozás története. 57 lap, ára 1 K.

A középiskola reformja, vita a közepiskolai kérdésről, rendezte a *Társadalomtudományi Társaság*. Budapest, 1906, Deutsch Zs. és Tsa. könyvkeresk. Első kötet, 269 lap. A teljes mű előfizetési ára 6 K.

Kunfi Zsigmond, A francia kulturharc. Budapest, 1905. Deutsch Zs. és Tsa. 72 lap, ára 1·20 K.

Zolnai Gyula, Magyar Oklevél-szótár. Legnagyobb részüket gyűjtötte *Szamota István*. Budapest, 1904, Hornyánszky Viktor. 13 füzet, Taranok—Ültetés, 961—1040 lap, ára 1·50 K.

KÖZÉPISKOLAI NEVELÉSÜNKRŐL.

A középiskolai tanügy szempontjából sok tekintetben fontos és mindenesetre tanulságos volt a csak nemrégen lefolyt 1905-ik év és a most folyó 1906-ik évnek első hava. 1905-ben mondhatni állandóan napirenden tartotta a Társadalomtudományi Társaság a középiskolai kérdést; a jelen év elején pedig a középiskolai egységes jogosítás érdekében a közoktatási miniszteriumban megtartott értekezlet vitatott meg sok, a középiskolát érdeklő kérdést.

Mindkét helyen a középiskola bajaival foglalkoztak és azok orvoslási módjairól folyt a szó. Míg a Társadalomtudományi Társaságban, hol egy-két középiskolai tanférfiun kívül az értelmiségi osztályhoz tartozó szülők, tudósok és főleg orvosok vitték a szót, s legnagyobbrészt a középiskolában vélték feltalálhatni a felpanaszolt bajok okait, anélkül hogy a bajok orvoslására szolgáló megfelelő javaslatokat is tudtak volna tenni, addig a középiskolai egységes jogosítás érdekében tartott értekezleten az egységes jogosítás érdekében elhangzott egy-két szó mellett a felszólalók kivétel nélkül mindnyájan kellő tárgyilagossággal mutattak rá a középiskolai tanítás, helyesebben a középiskolai nevelés tekintetében az iskolában úgy, mint azon kívül fennálló bajokra, különböző lévén azonban felfogásuk azok orvoslás módjai tekintetében. Egységes javaslatok, avagy megállapodások sem a Társadalomtudományi Társaságban, sem az utóbb említett értekezletben nem hozattak.

A Társadalomtudományi Társaság főleg orvosok s egyuttal az értelmeségi osztályhoz tartozó szülők társasága lévén, nagyon természetes, hogy a középiskolai tanulók egy részénél ma már kétségtelenül észlelhető tanulmányi túlterhelést és abból származó idegességet észlelve, elérkezettnek látta az időt, hogy e bajjal foglalkozzék és azon segítni is igyekezzék. Nem természetes és nem helyeselhető az az eljárási mód azonban, ahogy a bajnak okát és az orvoslást megállapítni igyekezett, egyedül az iskolát tevén felelőssé a bajért és a középiskola szervezetének felforgatásában keresvén egyedül az orvoslást.

A miniszteriumban megtartott értekezlet, melynek tagjai kizárólag budapesti egyetemi tanárok, közoktatásügyi tanácsosok és középiskolai tanférfiak voltak, nem ismerve el a túlterhelést mint középiskolai bajt, a középiskolák túlzsúfoltságát, a minden középiskolát végzett tanulót érettségi bizonyítvány megszerzésére kényszerítő minősítési törvényt és egy a tisztviselői pályára előkészítő külön iskola (kiegészített polgári iskola) hiányát hozta föl mint főbajokat és ezek mellett segíteni óhajtott a tanárképzés némely bajain, a kiforratlan tanítási módszereken és a jelenleg kétféle középiskola különleges jogosításából származó azon bajon is, hogy a reáliskolát végzettek kiegészítő vizsgálatok nélkül ma nem juthatnak be az egyetem minden fakultásába. Hogy azonban minő módon orvosoltassanak mind ezek a bajok, arra nézve, — az egységes jogosítású középiskola szervezetének megbeszélése lévén a kitűzött feladat, — sem javaslatok nem tétettek, sem megállapodások létre nem hozattak. De sőt az egységes jogosítású középiskola célszerűsége és jogosultsága tekintetében is nagyon eltérők lévén a nézetek, annak időszerűsége úgy, mint szükségessége tekintetében sem jött létre semmiféle megállapodás. Mindemellett is, ha egyelőre nyílt kérdés maradt is középiskolai nevelésünk bajai orvoslásának kérdése, mind az, ami egy és másrészről e tekintetben elhangzott, a legnagyobb mértékben megérdemli, hogy vele most már mind azok, akiket az ügy legközelebbről érdekel: a szülők, tanférfiak és a társadalom mindaddig behatóan foglalkozzanak, amíg az a viszonyoknak megfelelő, lehetőleg kedvező megoldásra nem talál. Ezt feltétlenül megköveteli egyrészről az ügy fontossága, vagyis középiskolai ifjúságunknak a társadalmi igényeknek megfelelő módon való neveltetése, másrészről az a kiszámíthatatlan kár, mely a halogatásból társadalmunkra úgy, mint közművelődésünkre nézve idáig is előállott és a jövőre mind végzetesebb módon érezhetővé fogna válni. Ahhoz már, hogy középiskolai nevelésünk felpanaszolt és minden oldalról elismert bajaihoz hozzászólhassunk és azok orvoslására nézve is tárgyilagos véleményt mondhassunk: első kellék tisztázni középiskolai nevelésünk eddig kitűzött és a jövőre is kitűzendő célját úgy, mint a cél megvalósítására szolgáló eszközeit és utait, miután csak így mutathatjuk ki, hogy amennyiben a cél, az eszközök és az utak nem lettek volna kellően megválasztva, a középiskolában is, vagy ellenkező esetben a középiskolán kívül kell keresnünk a bajok forrásait s egyuttal az orvoslást is.

Az 1883-ik évben meghozott középiskolai törvény az általános míveltségre való juttatás vagy világosabban szólva a felsőbb iskolák sikeres látogatására való előkészítést tekinti a középiskola céljának és az odáig is fennállott kétféle középiskolát: a gimnáziumot és reál-

iskolát egyformán képesnek ismeri el e cél megvalósítására, az egyiket a klasszikus, a másikat a modern nyelveknek és azok irodalmának a reáltárgyakkal kapcsolatos tanítása alapján, jogosítás tekintetében azonban mégsem adja meg az egy célt szolgáló kétféle középiskolának ugyanazokat a jogokat, amennyiben a reáliskolai míveltséget nem tekinti a felső iskolák minden ágazatának sikeres látogatására megfelelőnek. Ez első következetlenséget és az abból származó bajt követi ugyanabban az évben mindjárt egy másik következetlenség és egy másik, az előbbinél is nagyobb baj, midőn a minősítési törvény megköveteli a tisztviselői pályákra menő középiskolát végzettektől is a felsőbb iskolák látogatására képesítő érettségi bizonyítványt. A kétféle középiskola céljának megvalósítására szolgáló eszközök voltak már azok az egyes, mondhatni nagyjában az emberi tudás összes főbb ágait felölelő, tantárgyak, melyek a kétféle középiskola számára kijelöltettek és az utak, amelyeken a cél megvalósítása felé törekedni kellett, a növendékek folytonos rendszeres szellemi foglalkoztatását irányító és a gimnáziumoknál ujabban is átdolgozott utasításokban jelöltettek ki.

1892-ben, mondjuk ki mindjárt, a társadalmi élet követelményeinek valóságos semmibevevésével megindult a mozgalom az egységes középiskola érdekében, négy évvel később azonban már csak az egységes középiskolai jogosítás kérdése dominált, míg a jelen év elején az egységes jogosítás címén újra tulajdonképpen az egységes középiskola eszméje kisértett.

Ha teljes elfogulatlansággal vizsgálni akarjuk már azt a viszonyt, amelyben az összes iskoláknak, tehát a nevelő középiskoláknak is a társadalmi élettel kell állania, akkor be kell ismernünk, hogy ez a viszony a társadalmi élettel szemben csak alárendelt lehet. Az iskolák befolyhatnak ugyan a társadalmi élet javítására, sőt szükséges is, hogy befolyjanak arra, valójában azonban mindenkor a társadalom érdekeit tartoznak szolgálni, ha igazán meg akarnak felelni hivatásuknak. Innen következik, hogy a középiskola, vagy mivel kétféle középiskolánk is van még jelenleg, a középiskolák, mint a társadalom diplomás osztályának nevelő iskolái is úgy fognak igazán megfelelni feladatuknak, ha a diplomás pályákra készülő ifjaknak megadják azt a míveltséget, amelyre szükségük lesz, hogy a tudományok terjesztésével és mívelésével foglalkozó felsőbb iskolákban úgy, mint az életben is sikerrel megtudják majd állani helyüket. Ehhez mindenesetre az emberre úgy, mint a természetre vonatkozó és folytonos fokozatos és rendszeres szellemi foglalkozás utján megszerzett maradandó főbb ismeretek alapján juttathatni csak el a növendékeket, az ily foglalkozással együttjáró emlékezés, értelem és ízlés fejlődése és a jellem kialakulása mellett, még

pedig lehetőleg oly mértékben, aminőben azoknak választandó pályáikra való tekintettel feltétlenül szükségük lesz, a testi fejlődés szükségleteiről sem felejtkezve meg. Ki mondhatná azonban ma már joggal, hogy mind ehhez kizárólag csak egy, vagy két régibb nép nyelvének és irodalmának tanulmányozása útján juthatunk el?! És ki tagadhatná, hogy mind e tekintetekben nyugat nagy nemzeteinek nyelvében és irodalmában, de sőt jó részt saját nyelvünkben és irodalmunkban is fel ne találhatnák a szükségeseket? És mivel a jelen kor is megkövetelheti már, de meg a jövő még inkább meg fogja majd követelni a diplomás, tehát kiválóan értelmiségi pályákra készülőktől, hogy a szorosan vett szaktudáson kívül, annak fokozhatása és kellő értékesíthetése végett az emberre úgy, mint az emberiségre és a természetre vonatkozó folyton gyarapodó ismeretek tekintetében se maradjanak el, ebből önként kell következni, hogy megengedve mindaddig, amíg más mívelt népek is megengedik azt, vagy a régi klasszikus népek nyelvének és irodalmának felhasználásával is törekedjenek egyes középiskolák céljaik megvalósítására, más középiskolákra nézve lehetségessé kell tenni minden tekintetben egyenlő jogosítás mellett, hogy ezt a célt a növendékek hivatásának esetleg jobban is megfelelő modern nyelvekkel és az azokon megjelent irodalmi termékekkel érjék el, még külön is hódolva felsőbb osztályaikban a növendékek hivatásszerű szükségletének. Mert, ha nem akarunk elzárkózni az élet elől és nem akarunk abban a képzelődésben élni, hogy az élet vagy helyesebben a társadalom van alárendelve az iskolának; akkor be kell látnunk, hogy az egységes középiskola még abban a formában is, melyben az egységes jogosítású középiskola képében bemutattatott, nemcsak nem szükséglete, de valóságos veszedelme lenne közművelődésünknek. A jövő középiskolája, mint arra a miniszteriumban megtartott értekezletben is többen rámutattak és amint 20 évvel ezelőtt magam is kimutattam azt: az egyes pályák igényei szerint * differenciálódó, vagyis a sokféle középiskola. Ezen az úton haladt és halad a középiskola fejlődése mindenütt a nagy mívelt nemzeteknél; ezen az úton kell, hogy haladjon nálunk is, természetesen, amíg kellően ki nem próbáltuk ujabban szervezett gimnáziumainkat és reáliskoláinkat, elégséges volna azokat továbbra is fentartva, amit azokban idáig is célszerűtleneknek tapasztaltunk, az előbbinél elhagyni a görögpótló tárgyat, az utóbbinál a latint és a gimnáziumnál a görögöt nem hallgatók számára behozni a franciát, valamint az összesek számára a szabadkézi rajzot, a reáliskolánál pedig gondoskodni róla, hogy akiknek arra szükségük lehet, az anyanyelvet sikerrel tanulhassák. Nagyon termé-

* L. Orsz. középiskolai tanáregyleti közlöny 1885/6. évi 8. és 9. sz.

szetes, hogy mivel mai reáliskoláink is a klasszika-filologiai és hittudományi tanulmányokat kivéve minden téren megadják az azokat végzetteknek a felsőbb tanulmányok sikeres folytathatásához szükséges képzettséget, a klasszika-filologiai és hittudományi tanulmányok kivételével a főiskolák összes tanulmányaira, ha úgy tetszik nyersen, de minden esetre igazságosan jogosítni kellene a reáliskolai érettségi vizsgálatot tett tanulókat is. Szerintünk legalább ez lenne az egyenlő jogosítás hiányából származott bajnak leghelyesebb megoldása. Azok a csekély számú reáliskolát végzett tanulók, akiknek valamely korlátolt mértékben mégis szükségük lehetne a latin nyelv tudására, iskolán kívül is megszerezhetnék azt úgy, amint érett emberek általában iskolán kívül szoktak tanulni nyelveket. Az egyenlő jogosítás mellett, ennél sokkal fontosabb érdekük lenne már középiskoláinknak, hogy a nem oda való elemektől, melyek ma valósággal lenyűgözik azokat, értem a tehetségkorlátoltság miatt oda nem való tanulókat, mennél korábban megszabadulhassanak. A középiskolák ma még nálunk ugyanis nemcsak a diplomás pályákra készülők nevelőiskolái, hanem egyúttal a tisztviselői pályákra készülőké is és ott, hol polgári iskolák nincsenek, a kiskereskedői és kisiparosi pályákra készülőké is. Csuda-e, ha ily körülmények között még a legjobb tudás és a legodaadóbb törekvés mellett is nemcsak az összes, de még a közepes tehetségű növendékeknél is a nagytömegű tanulólétszám mellett középiskoláink céljaikat kellően el nem érhetik?

Mindenütt nagyobb városokban, ahol a középiskolák mellett polgáriskolák is állanak fenn, ki kellene ezeket ép azért egészíteni legalább hét osztályúakká és a minősítési törvényt módosítva, feladatukká kellene tenni, a felsőbb ipari és kereskedői pályákra való előkészítés mellett a tisztviselői pályákra való előkészítést is. A középiskolákból az igényeik és tehetségeik szerint a polgári iskolákba terelt tanulókkal megszűnnék azután a zsúfoltság és annak minden rossz következménye, valamint a korlátolt tehetség miatt haladni-nemtudásból származó túlterhelés úgy, mint annak következménye: a tanulók idegessége is.

És ha majd a középiskolák ily módon visszaadatnak igazi hivatásuknak, akkor, mivel tanáraiknak sem képessége, sem készültsége tekintetében elfogadható ok panaszra nincs, legfölebb gyakorlati kiképzésük tekintetében lehet még több kívánni való, kétségtelenül teljes mértékben meg is fognak felelhetni igazi feladatuknak: a diplomás pályákra előkészítő felsőbb iskolák sikeres látogathatására való nevelésnek. Csak természetesen meg kell adni tanáraiknak is a módot, hogy főleg és egyedül hivatásuknak élhessenek. Az ily középiskoláknál nem lesz azután szükség az érettségi vizsgálatokon a joggal felállít-

ható követelményeknek leszállítására se. És addig, amíg el nem érkezik az ideje újabb középiskola-fajok megteremtése szükségének, megszünnek a ma középiskolai nevelésünkkel szemben a középiskolák jogos megvádolhatása nélkül, de azért mégis joggal felhozható panaszok is. KUNCZ ELEK.

FLEURY KOLOS.

(Első közlemény.)

I.

A XVII. századbeli francia neveléstörténet kutatóját joggal meglepheti, hogy azt a férfiút, kinek nevét e dolgozat címéül írtuk, részletes és beható méltatásban mindekkoráig még honfitársai sem részesítették.* Pedig Fleury teljes mértékben rászolgált arra, hogy működésével kissé alaposabban megismerkedjünk, mert a *tanulmányok kiszemeléséről és módszeréről* szóló könyve a XVII. század pædagogiai elméleti irodalmában kiváló helyet foglal el s e kor álláspontjáról igen figyelemreméltó jelenségnek minősíthető.

Fleury Kolos 1640-ben, Párizsban született s miután tanulmányait a jezsuiták clermonti collegiumában elvégezte, néhány évig

* A német irodalomnak idevágó összefoglaló művei közt vannak olyanok, melyek Fleuryt egyetlen szóval sem említik, mint pl. Schmidt és Ziegler Theobald neveléstörténetei. Hiába keressük nevét Schmid *Encyklopaediájának* (2. kiadás, 1876—1887) és a Rein-féle *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* 1. és 2. kiadásának címszavai között is, holott Fénelonnak, akit pedig Fleurynél jelentékenyebb pædagogiai elmélkedőnek nem tekinthetünk, Schmid vállalata hat lapot (II. kötet, 426—432. l.), Reiné (2. kiad., II. köt., 807—810. l.) három lapot szentel. A francia szakirodalomban találunk ugyan róla egy ma már nehezen megszerezhető, latin nyelven írott doktori értekezést (C. L. Genay, *De Cl. Flori libro: de Studiorum ratione et delectu.* Vesuntione, 1877; 47 lap), de ez is csak felszínesen, a jellemzetes vonások kiemelése nélkül s szerfölött röviden végez vele. Még nagyobb mértékben állítható ez a Buisson-féle *Dictionnaire de Pédagogie* cikkecskéjéről (I. rész, 1. köt., 1032—1033. l.). Egyedül Compayré *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France* c. műve (5. kiad. I. köt., 371—385. l.) foglalkozik vele bővebben, de szintén nem eléggé mélyrehatóan. A hazai neveléstani irodalomban Fleury pædagogiai művének még a címe is kevéssé ismeretes. Magyar nyelven első beható méltatója dr. Fináczy Ernő, egyetemi tanár, kinek neveléstörténeti előadásaiból merítettem ösztönzést e dolgozat megírására s ki munkámban számos becses útbaigazítással támogatott. Kötelességemnek tartom, hogy e helyen is kifejezzem neki ezért a hálás tanítvány köszönetét.

ügyvédi gyakorlattal foglalkozott, azután a papi pályára lépett A XVII. században a francia irodalom legkimagaslóbb alakjai, egy Bossuet, Fénelon, La Bruyère, voltak megbízva a fejedelmi és hercegi családok sarjadékainak nevelésével. Ez a hivatás várt Fleuryre is. Először a Conti hercegek nevelését intézte két éven át, utána pedig Vermandois grófét (1680—84). Midőn Fénelon elvállalta XIV. Lajos unokáinak, Bourgogne, Anjou és Berry hercegeknek nevelését, segédtanítóul rendelték melléje Fleuryt, ki ebben a minőségben működött 1689—1706. Közben a francia akadémia is tagjáu választotta 1696-ban, majd a nevelés befejeztével XIV. Lajostól apátságot kapott, élete végén pedig XV. Lajos oldalához került udvari gyóntatónak. Ez állásáról leköszönvén, nyolcvanhárom éves korában, 1723-ban halt meg.

Az irodalom terén többféle irányban működött. Vannak jogi munkái: *Histoire du droit français.* Paris, 1674; *Institution du droit ecclésiastique,* 1677; írt hittudományi műveket: *Les moeurs des Israëlites.* Paris, 1681; *Les moeurs des Chrétiens,* 1682; *Grand catéchisme historique,* 1683; *Histoire ecclésiastique,* 1691—1720 (20 köt.) és egy neveléstanit: *Traité du choix et de la méthode des études,* 1686. Vallási tárgyú műveinek némelyike a mi nyelvünkre is le van fordítva.

Fleury irodalmi munkásságának csupán két terméke pædagogiai érdekű: a *Traité (Értekezés a tanulmányok kiszemeléséről és módszeréről)* és a *Catéchisme historique (Történelmi katekizmus).** Az elsőnek a címe is világosan mutatja, hogy didaktikai mű. A második a vallástanítás szolgálatában álló tankönyv, melyet azonban megelőz egy szintén didaktikai értekezés: *Discours du dessein et de l'usage de ce catéchisme (Néhány szó e katekizmus céljáról és használatáról,* 66 l.), amely a vallástanítás módszerének kérdésével foglalkozik. Maga ez a tankönyv kettős: egy rövidre fogott és egy bővebb katekizmust foglal magában *(Petit catéchisme historique* és *Grand c. h.),* az előbbi gyermekeknek és kevésbé művelt felnőtteknek, az utóbbi műveltebb egyéneknek van szánva. Mindakettő ismét két-két részre oszlik: az első rész a bibliai történetet beszéli el, a második pedig (a mai értelemben vett katekizmus) a keresztény vallás tételeit foglalja össze.

A két mű közül a *Traité* a mi szempontból sokkal nagyobb fontosságú, míg a *Történelmi katekizmus*nak csak bevezető értekezése vág tárgyunk körébe. Maga Fleury is hivatkozik e bevezetésre *Traité-*

* Egy 1767-i kiadást használtam: A Lyon, chez Pierre Bruyset Ponthus.

jének abban a fejezetében, melyben a hit- és erkölcstanról elmélkedik; nevezetesen fölemlíti, hogy a vallástanítás részletes módszerére a *Traité*ben nem volna helyén kiterjeszkedni s ezért a *Történelmi katekizmus* előszavára utalja az olvasót. E viszonynál fogva ezt a részletkérdéssel foglalkozó bevezető értekezést nem is fogjuk külön fejtegetni, hanem az író fő pædagogiai munkájának megfelelő fejezetével együtt elemezzük.

Hogy a Fleury elmélkedésében megnyilvánuló sajátos felfogást kellőképen értékelhessük, bele kell helyezni a művet a maga korába és annak álláspontjából kell megítélni. E végből legcélszerűbbnek véltem értekezésemet következőleg beosztani: először röviden vázolom, hogy milyen volt az oktatás tényleges rendje Franciaországban a XVII. század folyamán; majd áttérek Fleury munkájának részletes fejtegetésére, mindenütt kiemelve újító törekvéseit s rámutatva arra a haladásra, melyet eszméi a nevelés elméletének történetében jelölnek; végül azt fogom kutatni, kiknek a hatása alatt állott Fleury s kiken érezhető viszont az ő gondolatainak befolyása.

II.

Tudvalevő dolog, hogy Franciaországban a XVII. század folyamán a nevelés ügyének intézése — nem tekintve a népoktatást — csaknem egészen a jezsuiták kezében volt. Rendszerükben a klasszikus nyelvek tették az oktatás gerincét. A humanismus hagyományait gondosan ápolva, az volt főtörekvésük, hogy növendékeikben a klasszikus irodalom alaki szépségei iránt fogékonyságot keltsenek s megtanítsák őket gondolataiknak klasszikus műformában való kifejezésére. Egész latin nyelvtanításuk formális képzésnek tekinthető, melyben az *imitatio* jelszava uralkodott. Cicero stilusának írásbeli és szóbeli utánzásában minél nagyobb gyakorlottságra szert tétetni növendékeikkel: ez volt minden fáradozásuk végső célja. A formális képzés e kizárólagos uralmából önként következik a tárgyi érdeklődés háttérbe szorulása: amennyiben nem az író eszmei tartalmának elemzésére s a belőle kiáradó szellem megértetésére vetették a fősúlyt, hanem arra, hogy a növendék figyelme a stilus formai szépségei, a tetszetős kifejezések, szóval a nyelv felé forduljon. E szűkkörű didaktikai célhoz járult az élettől való elzárkózásuk, mely nevelési rendszerük állandóságra számító jellegének folyománya. Igyekeztek változatlanul fenntartani e rendszert eredeti állapotában s ellene szegültek minden új tárgy felvételének akkor is, midőn az élet és a korszellem már sok egyebet követelt. Ilyen körülmények között nem lehet csodálni, hogy iskoláik dicsősége és népszerűsége idővel hanyatlani kezdett s az

ifjúság nevelésében veszedelmes versenytársaik lettek azok, kik az idők árjához alkalmazkodó új pædagogiai felfogás alapjára helyezkedtek.

Az az általános szellemi átalakulás, mely a nevelés terén is új irányoknak lett megindítója, a század második felében ment végbe. Ekkor tűnik fel a jansenismus néven ismert theologiai irányzat, ekkor a Descartes-féle filozófia, mely új mederbe terelte a gondolkodást. A megváltozott világnézet a pædagogiában is csakhamar éreztette átalakító hatását és termékenyítő erejét. Két nevezetes tanítótestület: az Oratorium és Port-Royal, az új eszmékkel egészen eltelve, jelentékeny reformokat valósított meg iskoláiban. A tanulmányi rendszert mindkét testület tagjai új tárgyak beillesztésével bővítették, helyet adtak benne az anyanyelvnek, földrajznak és történelemnek, egyszersmind az író gondolataiba való elmélyedés érdekében háttérbe szorították a latin nyelv tanulásának formális oldalát s a gondolkozás fejlesztését és az értelmes tanulásra, öntevékenységre való szoktatást tették tanításuk legfőbb feladatává. A jezsuiták módszeres eljárásával szemben több elevenséget igyekeztek bevinni a tanításba s általában a tanulás könnyítésére és gyorsabbá tételére törekedtek.

A rationalismus térfoglalása a nőnevelés dolgában nem okozott észrevehető fordulatot. Az apácakolostorokban a növendékeket ezentúl is csaknem kizárólag a hagyományos nevelésben részesítették. A leányok a világtól teljesen elvonultan éltek a klastromokban s vallásos gyakorlatoknak szentelték minden idejüket. A közfelfogás a szellemi életben való részesedést, a művelődést a nőre nézve meg nem felelő dolognak tartotta s éppen csak annyit kívánt tőle, hogy gyermekeit nevelni és háztartását vezetni tudja. Csak a század vége felé találkozunk ezen a téren is változás jeleivel.

Kérdés már most, hogy ezek a tényleges állapotok milyen gondolatokat keltettek Fleuryben? Hogy erre a kérdésre megfelelhessünk, tartalmi elemzésnek vetjük alá a *Traité*t.*

Az egész mű 39 fejezetre oszlik, melyek közül az első egy-két szóval tájékoztat az értekezés céljáról. A közös cím alá foglalt 2—13. fejezet a könyvnek első, oktatástörténeti része, melyben a szerző visszamegy művelődésünk forrásaihoz s fel akarja tüntetni a tanul-

* Fleury 1675-ben írta *Traité*jét, mely azonban csak 1686-ban jelent meg először és 1784-ben ért második kiadást. Az a lenyomata, melyet dolgozatom megírásában használtam, reánk, magyarokra nézve különösen érdekes, mert Nagyszombatban, 1795-ben látott napvilágot. Teljes címe: *Traité du choix et de la méthode des études* par M. Claude Fleury. Réimprimé à Tirnau. 1795. (8-r., 6 + 239 l.)

mányok rendjének történeti fejlődését, hogy végleges kialakulásukat jobban megértethesse. Vázlatos áttekintésében végig kiséri a tudományok és mellékesen az oktatás fejlődését a görögöktől kezdve a renaissance koráig. A többi fejezetek (14—39.) teszik a munka második és fő részét. Ezt illeti meg igazában az a cím, hogy *Értekezés a tanulmányok kiszemeléséről és módszeréről*, mert részletesen kifejti benne az író azt, hogy mit, milyen sorrendben és hogyan kell tanulni?

A *Traité*nek az a része, mely a tanulmányok történetét vázolja, a maga egészében ma már kevéssé érdekelhet bennünket. Inkább csak egyes gondolatai méltók figyelmünkre, melyek mintegy sejteni engedik szerzőjüknek egyik-másik újító gondolatát. A tanügy egyes intézményeiről táplált sajátszerű felfogása, a tanulmányok történeti elemeinek itt-ott feltűnő egyéni értekelése az, amit kiemelhetünk belőle.

Így nagyon jellemző Fleuryre nézve, hogy a középkori egyetemek három fő karának, a hittudományi, jogi és orvosi karnak kialakulását a józan észből akarja megmagyarázni. Az egyetem természetes rendeltetését abban látja, hogy mindenek előtt azt tanítsa, ami hasznos a lélek, test és vagyon szempontjából (hittudomány, orvostan és jog). Látni fogjuk, hogy Fleurynek ez az osztályozása nem ötletszerű és véletlen. Hasonló elvszerűség nyilvánul mindabban, amit a 13. fejezetben a humanisták eljárásáról mond, kik szerinte abban hibáztak, hogy egy rég letűnt világ eszmekörébe vitték neveltjeiket s oly tárgyakról tanították meg őket beszélni és írni, melyek a való élettől és a jelen feladataitól messze esnek. E fejtegetésekből már kiérezzük azt a pædagogust, aki első sorban a való életre akarja a gyermeket nevelni, aki a klasszikus nyelveknek fölébe helyezi az anyanyelvet, aki mikor a stilus szabályait fejtegeti, ki akarja irtani a századok óta dívó *imitatio* jelszavát és gyakorlatát.

Ki kell még emelnünk az első részből, hogy Fleury apát a scholasticismust nagyon élesen elítéli, puszta szóbeszédnek mondja, melynek nincsen semmiféle szilárd alapja. A scholasticusok — úgymond — «szókról és gondolatokról elmélkednek, de magukat a dolgokat nem vizsgálják». (VII. fej.) A facultas artiumról szóltában azután még erősebben megtámadja őket, hogy szokásuk mindent a schemák megrögzített formájába szorítani s mintegy szándékosan elkerülni azt, ami természetes. Iskolai eljárásukban a mesterkéltség különösen abban nyilvánul, hogy a tanulónak mindent készen adnak a szájába s az önálló gondolkodástól ekként ők maguk mentik fel növendéküket. Evvel szemben nyomatékosan hangsúlyozza Fleury az öntevékenységre szoktatás kiváló fontosságát, midőn azt mondja:

«Hagyjunk valami tenni valót a tanulónak is és ne sértsük meg avval, hogy azt tesszük fel róla, mintha nem volna képes valamely igazságot fölismerni, hacsak újjal rá nem mutatunk.» (IX. fej.)

A *Traité* második része már közelebb hoz bennünket a didaktika főkérdéseihez és meglepően érdekes eredményekkel kecsegteti a figyelmes gondolkodót.

Mi a tanulás? Ez az első kérdés, melyet vizsgálat alá vesz Fleury. A feleletet akként adja meg, hogy először megállapítja, mit nem lehet tanulásnak nevezni. Ha összehalmozunk — úgymond — egy csomó ismeretet, amely se nem hasznos, se nem kellemes: azt nem nevezhetjük tanulásnak. Ha összeolvassuk valamely könyv betűit s megszámláljuk egy fa leveleit, nem végeztünk igazi tanulást. Világos tehát — így szövi tovább okoskodása fonalát —, hogy a tanulás nem lehet egyéb, mint az élet szempontjából hasznos ismeretek megszerzése; hasznos pedig az, ami hasznot igér, vagy legalább a tudás gyönyörét szerzi meg. Ebből az alapelvből következik az oktatás minden más mozzanata, sőt ez uralkodik Fleury egész pædagogiai álláspontján is. A nevelés őszerinte előkészület az életre («Votre éducation doit être l'apprentissage de votre vie»), ennélfogva a tanulás szintén ugyanaz kell, hogy legyen («L'Etude est l'apprentissage de la vie»).

A tanulás céljai közé tartozik tehát a tudásból fakadó kellemes érzés is, de a belőle háramló haszon sokkal fontosabb. Ismereteinknek általában arra kell képesíteniök bennünket, hogy az élet minden körülménye között jól cselekedjünk és helyesen töltsük el szabad időnket.

Ez alapelvből kiindulva hozzálát Fleury a tanulmányi anyag kiszemeléséhez, előbb azonban a kiszemelés szükségéről és fontosságáról elmélkedik. A gyermekkor kiválóan alkalmas idő a tanulásra, mert a gyermek egész lelki élete ismeretszerzésre van berendezve: szelleme friss, minden új dolog érdekli, mindent tudni akar, könnyen tanul és emlékezete eleven. Ámde az emberi agy befogadó és megtartó képessége nem határtalan, azonfölül az élet rövid s az ifjúkor, a tanulás különleges ideje, még rövidebb; az ismeretek száma pedig végtelen. Ezért részleteiben gondosan meg kell válogatni, hogy mit tanuljunk, nevezetesen: mi az, ami az ifjúra nézve az élet szempontjából hasznos? E kérdésre az emberi élet legáltalánosabb viszonylataiból meríti Fleury a feleletet. Életre való, hasznos ismeret az, ami az ifjút 1. általában becsületes emberré teszi, 2. ami választott pályáján ügyes emberré teszi, végül 3. amivel szabad idejét célszerű módon eltöltheti. Olyan ismeretekre kell tehát szert tennie, melyek 1. általános emberi kötelességeinek teljesítésére nézve hasznosak,

2. melyek különleges polgári élethivatásával járó kötelességeinek teljesítésére hasznosak és 3. melyekkel emberi és polgári kötelességeinek teljesítése után fenmaradó szabad idejét nemesen és jól hasznosíthassa.

Egy új elvet látunk itt föltünni az oktatás elméletének történetében: az életrevalóság elvét. A tanítás mindennapi gyakorlata, a nyilvános iskoláztatás akkori állapota ennek az elvnek merő tagadása volt. A haladás szellemének a nevelés terén képviselői, az Oratorium és Port-Royal tanárai, igyekeztek ugyan a kor legsürgetőbb követeléseit kielégítve nemcsak a tanítás módszerét javítani, hanem a megváltozott korviszonyokhoz képest egyben-másban tanulmányi rendjüket is módosítani, de a gyakorlat emberei lévén, tantervük mélyre ható reformjára nem gondolhattak. Az elméletíró Fleury bolygatja meg először részleteiben az iskolai tanulmányok hagyományos anyagát. Senkisem csodálhatja, hogy a nevelésnek életre előkészítő jellegét annyira hangsúlyozó Fleury lelkében fölvetődik ez a kérdés: mi hasznát vesszük életpályánkon az iskolában tanult dolgoknak? Hiszen oly nagy volt az ellentét élet és iskola között, hogy már az előző században szemébe ötlött két kiváló gondolkodónak, Rabelais-nak és Montaigne-nak, kik elmefuttatásaikban majd a gúny fegyverével, majd egy józan világnézet szemlélődő nyugalmának bíráló modorában törnek pálcát a hagyományos tanulás módja és szelleme fölött. De míg ők csak alkalomszerűen elmélkednek tárgyukról, addig Fleury, kimondván az életrevaló hasznosság elvét, ezen az új alapon építi föl egész tanulmányi rendszerét. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy Fleury a hasznosság szónak nem köznapi értelmét vette. Mikor a hasznos ismeretek szükségességét hirdeti, nem a közönséges utilitarismusra gondol, mely a tanulásban is a közvetetlen anyagi hasznot keresi. Ő csak közelebb akarta vinni a tanulást az élethez, sőt egyenesen az élet előkészítőjévé kívánta tenni.

Az így értelmezett hasznossági elv alapján fog hozzá Fleury a tanulmányok kiszemeléséhez. E végből az ismereteknek olyan osztályozását adja, melyben kettős szempont érvényesül: mire hasznos valamely ismeret és kinek való? E két szempontból az ismereteknek három főcsoportját állítja fel:

A) Az elsőbe tartoznak az élet szempontjából hasznos ismeretek, melyek két ágra oszolnak:

1. A leghasznosabb ismeretek csoportjára, melyek általános emberi kötelességeink teljesítésére nézve hasznosak, ennélfogva mindenkinek szükségesek. (I.)

2. Különleges polgári állásunkkal járó kötelességeink végzése szempontjából hasznos ismeretek csoportjára, melyek csupán a gazdagoknak valók. Ez ismét kétfélék lehetnek:

a) Hasznosabbak, melyek a vagyonosoknak általában szükségesek. (II.)

b) Hasznosak, de a vagyonosoknak sem föltétlenül szükségesek és csakis férfiaknak valók. (III.)

B) A második osztályt teszik a szabad időnk helyes felhasználása szempontjából hasznos, vagyis szórakoztató, kíváncsiságot kielégítő ismeretek *(études curieuses)*, melyek szintén csak a vagyonos férfiaknak valók. (IV.)

C) Vannak végül harmadszor értéktelen, haszontalan ismeretek, melyek nem érdemesek arra, hogy bárki is foglalkozzék velük. (V.)

«Ha ezeket a különbségeket megtesszük — így okoskodik már most tovább Fleury —, nagyon könnyű lesz a kiszemelés: mert nyilvánvaló, hogy ha észszerűen akarunk eljárni, akkor azt az ismeretet, amely közvetetlenül magunknak, testünknek vagy lelkünknek javára szolgál, többre kell becsülnünk annál, ami kívül esik rajtunk; s a külvilágra vonatkozó ismeretek közül az, ami megélhetésünket teszi lehetővé, előbb való, mint ami csak szórakoztat és örömet szerez.» (XVI. fej.)

Ezek után az a kérdés vár eldöntésre, kinek mennyit kell megszereznie ez ismeretekből? Fleury e kérdésre felelve a nagyobb vagy kisebb ismeretkör megszerzésének különbségeit a vagyoni helyzettel és a nemi különbséggel igyekszik megokolni. A nők — véleménye szerint — általában kevesebb tanultsággal beérhetik, mint a férfiak, a szegények pedig csupán a leghasznosabb tudnivalók elsajátítására kell, hogy szorítkozzanak. Ellenben minél jobb módban él valaki, annál több ismeretre van szüksége s annál több alkalma is nyílik a tanulásra. Az ismeretek II—IV. csoportjáról határozottan megmondja Fleury, hogy mivel ezek a vagyon fenntartására szolgálnak, csak «olyan gyermekeknek valók, kiknek a szülei legalább is jómódúak». A művelődés általánosságára vonatkozó egész fejtegetésének végkövetkeztetése szerint a józan ész követelménye, hogy aki keze munkájával keresi kenyerét, az dolgozzék, hogy megélhessen és csupán az elkerülhetetlenül szükséges ismeretek megszerzésére törekedjék, mert a további tanulás az ilyenre nézve fényűzés. Bízza tehát a tudományokkal való foglalkozást a gazdagokra, kiknek nem kell törődniök a megélhetéssel. Mindazonáltal Fleury sem kívánja teljesen megfosztani a szegényebb osztályt a művelődés lehetőségétől. Szükségesnek véli azonban, hogy csak a tehetséges és jó erkölcsű részük tegyen szert nagyobb fokú képzettségre.

Könnyű volna e gondolatokat mai szempontból elitélni, de nem szabad megfeledkeznünk a rendiségről, mely Fleury korában még virágát élte s melynek hatása alól ő sem tudta magát kivonni. Még

csak egy század mulva következett el annak az elvnek a kimondása, hogy a művelődés az emberiség egyetemes kincse, melyhez joga van szegénynek, gazdagnak egyaránt. Fleury még azt hirdeti, nem észszerű dolog, hogy a szegény ember tanuljon, vagyis azt, ami a rendiség követelménye volt, az észszerűség álláspontjából igyekszik érthetővé tenni.

E rövid kitérés után lássuk már most, hogyan tölti ki Fleury az ismeretek maga készítette fölosztásának általános kereteit, miféle tudományokat sorol az osztályozás végeredményeül nyert öt ismeretcsoport mindegyikébe? Legcélszerűbb lesz egy könnyen áttekinthető táblázatba foglalni azt, amit Fleury művének különböző helyein kifejezve találunk:

I. A leghasznosabb, mindenkire nézve szükséges tanulmányok: 1. A vallástan, melyhez a hit- és erkölcstanon kívül hozzászámítja Fleury az udvariasságot és lelki finomságot is. 2. A logika és metafizika. 3. Az egészségtan.

II. A vagyonosoknak a gyakorlati élet szempontjából szükséges tárgyak: 1. A francia nyelvtan, vagyis anyanyelven olvasás, írás és fogalmazás. 2. Közönséges számtan. 3. Gazdaságtani ismeretek. 4. Jogi ismeretek és 5. Politika (az utóbbi csupán a születésüknél fogva előkelő társadalmi állásra hivatottaknak).

III. A vagyonosoknak hasznos ismeretek: 1. A latin nyelv. 2. Történelem. 3. Természetrajz vagy pozitiv fizika (= kosmographia és anatomia). 4. Geometria és 5. Francia rhetorika.

IV. A kiváncsiságot kielégítő tanulmányok pedig a következők: Francia poetika és ókori költők olvasása. Zene. Festés, rajz. Felsőbb mennyiségtan. Perspektiva, optika, astronomia. Chronologia, régiségtan. Útleírások olvasása. A latinon kívül eső nyelvek: görög, újkori nyelvek (olasz, spanyol, angol, német) és keleti nyelvek (héber, arab, perzsa). Természetrajz, vagyis a növények és állatok részletes ismerete. Chemiai kisérletek. Fizika, azaz a természet jelenségeinek megmagyarázására kigondolt különféle rendszerek ismerete.

V. Végül az értéktelen, haszontalan tanulmányok közé tartozik a bölcsek kövének keresése, az astrologia (csillagokból jóslás), a chiromantia (tenyérből jóslás), bűvészet, szóval a babonás mesterségek, továbbá a fárasztó ülő játékok, pl. a sakk.

Ezek azon tárgyak, melyeket Fleury a tudományok birodalmából kiszemelt s amelyeket — mindvégig apadó mértékben — érdemesnek talál a tanulásra. Vizsgáljuk ezek után, minő anyagrészeket válogat ki Fleury minden egyes tudománykör egészéből s mily módszeres észrevételekkel kiséri az anyagnak ezt a részletezését?

III.

A három legszükségesebb tanulmány, mint láttuk, a hit- és erkölcstan, a logika és metafizika, végül az egészségtan. Ezt úgy érti Fleury, hogy minden embernek meg kell tanulnia erkölcsös életet élni, a józan ész törvényei szerint gondolkodni és egészségét épségben tartani. Ez a három fontosabb minden más ismeretnél, elannyira, hogy ezek birtokában — Fleury szerint — a szegény emberek többsége írás és olvasás nélkül is ellehet.

Első és legfontosabb a három közül a *hit- és erkölcstan*, mert erkölcsösen élni mindenkinek kötelessége. Jellemző azonban Fleurynek mélyen járó gondolkodására, hogy az ő felfogása szerint az erkölcsös élet nem annyira a hit- és erkölcstan szabályainak tudásában, mint inkább erkölcsös cselekedeteinkben, azaz: a testet öltött eleven erényekben gyökerezik. Érdekes ezzel összevetni a *Történelmi katekizmus* előszavát, ahol szembeállítja a vallás külsőségeit a belső, szívbeli vallásossággal. Az egyházi szertartásokban való részvétel, a külső formák pontos megtartása, az erénynek ajkunkon hordozása magában semmit sem ér, ha minden lépésünket szívből fakadt erény nem irányítja. Ez az alapfelfogás hatja át Fleurynek az erkölcsi életről való gondolkodását s ebből folynak az erkölcsi nevelésre vonatkozó tételei, melyekről a vallástani oktatással kapcsolatban megemlékezik.

Az erkölcsi nevelés tényezői között első helyre teszi az élő példát, mivel az erényt elbeszélésből, leírásból nem lehet megtanulni, hanem csakis magából az eleven valóságból. Ennek mintegy kiegészítéseül nagyon hangsúlyozza Fleury, hogy az élő példa is csak úgy számíthat maradandó hatásra, ha folytonos következetességgel párosul, ha az igazsághoz és állandó erkölcsi elvek követéséhez minden körülmények között szilárdan ragaszkodik. Az erkölcsi nevelésben nincs fontosabb, mint a gyermeket körülvevő erkölcsi tényezők zavartalan harmoniája. Lelki világunk és annak külső megnyilatkozása között nem szabad előfordulnia semmiféle bántó ellentétnek, mert az érzelem, szó és cselekedet ellenkezése, erkölcsi életünk következetlensége mint hazugságot tünteti fel a gyermek előtt egész erkölcsi világunkat s kipusztítja lelkének minden nemesebb iránt való fogékonyságát. Ez a belső meghasonlás, mely a mindennapi életben olyan közönséges, legnagyobb akadálya Fleury szerint az erkölcsi nevelésnek. Ennek szemléletessé tételére mondja: «Ugyanaz az atya, aki általában illedelmet és erkölcsös életmódot prédikál fiának, sikamlós beszédeket folytat előtte, szívesen elbeszéli neki fiatalkori kicsapongásait s arra buzdítja, hogy könnyűvérű és csélcsap legyen a nőkkel szemben.

Ugyanaz az anya, aki elviszi leányát különféle ájtatoskodások végzésére, elviszi a mulatságba és színházba is; egyik kezében a katekizmust tartja, melyet kikérdez leányától, a másikkal pedig szalagokat aggat és szépségtapaszt rak rája, hogy fölcicomázza.» (XVII. fej.)

Azonban a jó példához hozzá kell hogy járuljon az erkölcs gyakorlása. Mert vajjon mit ér — így vélekedik Fleury —, ha a gyermek csak tudja az erényeket, de az életbe átvinni sohasem próbálja? Cselekedtessük tehát a gyermeket («faire agir», mint Fleury kifejezi), adjunk neki minél több alkalmat a látott erények megvalósítására. Csak ilyen eljárás mellett lesz az erény az, aminek lennie kell: folyton működő, eleven energia.

Az erkölcsi nevelés e leglényegesebb követelményeinek kifejtése után következik a didaktikai kérdés: mit és hogyan tanítsunk a vallástanból? Fleury úgy véli, hogy e tárgy alapvetését már a zsenge gyermekkorban meg lehet kezdeni egyes hittételek és bibliai történetek alkalomszerű elmondásával. A 6—7 éves kortól kezdve az oktatás a *Történelmi katekizmus* fonalán halad, kapcsolatban a Szentírás alkalmas helyeinek olvasásával. Ami pedig a módszert illeti, a tanító által összefüggő előadásban elbeszélt történetet kérdésekre adott feleletekben kell a tanulóval feldolgoztatni.

A XVII. századot jellemző racionalizmus eszmekörébe vezet bennünket a mindenkinek szükséges ismeretek második csoportja, a *logika és metafizika*. Első pillanatra képtelenségnek tetszik, hogy Fleury gyermekeket, sőt írástudatlanokat szándékozik ilyen elvont tárgyakra oktatni. Tudnunk kell azonban, hogy ő ezen a néven nem tudományokat ért, hanem csak azt, hogy tanítsuk meg a gyermeket helyesen, a józan ész törvényei szerint gondolkozni («raisonner juste» és «bien raisonner», mint ő kifejezi), még pedig tanítsuk meg erre nem egyfolytában betanulandó szabályok halmazával, hanem bárminek tanulása közben történő folytonos gyakorlással. «Szoktassuk rá korán a gyermeket — úgymond Fleury —, hogy semmi olyat ne mondjon, amit nem ért és igyekezzék a lehető legvilágosabb fogalmakra szert tenni.» (XIX. fej.) A Fleury logikája tehát nem egyéb, mint a világos, józan gondolkodás *(bon sens)* gyakorlása és az értelmes tanulás megszokása, metafizikája pedig a dolgok végső okainak fürkészése s ennek eredményeképen az emberi életre vonatkozó oly kétségbe vonhatatlan igazságok elérése, melyek az ember gondolkodásának és cselekvésének határozott irányt szabnak. Az ilyen értelemben vett filozófia iránt minden ép elméjű ember fogékony, mert nem szükséges hozzá egyéb, csupán a közönséges józan ész, figyelem és türelem. «A szellem kimüvelése — így méltatja Fleury e két tanulmány fontosságát —, minden cselekedetünknek világos átértése, biztos vezérelvek

és nem tétovázó vélekedések követése oly célok, melyek megérdemlik azt a fáradságot, hogy feléjük törekedjünk.» (XIX. fej.)

Minthogy az ember lélekből és testből áll, a szellem kifejlesztése mellett nem feledkezik meg Fleury a *test gondozásáról* sem. A testi nevelés egyik eszközének, a testgyakorlásnak részletezését, mint elméleti művének keretébe nem illőt, elmellőzve, csak azon ismeretekről akar elmélkedni, melyeknek egészségünk megóvásában hasznát vehetjük.

Fleury szerint a testi jóllét első föltétele a helyes és okszerű táplálkozás, melynek ismét legfontosabb szabálya az egyszerűség és mértékletesség, mivelhogy — úgymond — «a testi erőt nem a sok evés és borital adja, mint közönségesen hiszik, hanem a táplálkozással és pihenéssel helyes arányban váltakozó munka és testgyakorlás». (XX. fej.) Nem kevésbé fontos kellék másodszor a tisztaság, melyen nemcsak a test tisztán tartását kell értenünk, hanem hozzátartozik a jó levegő és tiszta víz is. A test edzésére pedig a testgyakorlás különböző nemei szolgálnak, minők a kitartó gyaloglás, nagy terhek vitele, futás, ugrás, úszás, lovaglás, vívás és labdázás. E gyakorlatok az egészség fenntartásának leghatalmasabb tényezői, ezeknek előnyeit hangsúlyozza Fleury az elpuhultságra és beteges gyöngeségre vezető kényeztetéssel, a gyermeket minden legcsekélyebb bajtól remegve óvó neveléssel szemben. Ime tehát Fleurynek a testi nevelésről táplált felfogásában az edzés elve uralkodik, melyet egy későbbi elméleti pædagogusnál, Locke-nál, is megtalálunk. Az egészségnek alapját az erő teszi, miért is edzeni, fegyelmezni kell a gyermek testét, hozzá kell szoktatni az esetleges nélkülözések és fáradalmak türelmes, könnyed elviseléséhez, mert szerinte — és sok igazság rejlik e megjegyzésében — csak akkor mondható az ember igazán egészségesnek, ha szervezetének kára nélkül, «egészségének megrendülése nélkül képes rendkívüli erőkifejtést kivánó munkát is végezni, vagy szükség esetén el tud lenni a megszokott alvás és étkezés nélkül». (XX. fej.)

Még figyelemre méltóbbak, mert korukat messze megelőzték, Fleurynek azok a gondolatai, melyek az *egészségtani ismeretek* népszerűsítésére vonatkoznak. A nagy közönség körében el vannak ugyan terjedve bizonyos egészségügyi vélekedések, melyek azonban jobbára nem egyebek, mint a multból áthagyományozott babonás előítéletek. Ezek ellen száll síkra Fleury, midőn — a modern felfogást mintegy megsejtve — azt hirdeti, hogy az ifjaknak meg kell tanulniok az orvostudományon alapuló egészségtan szabályait és az első segélynyujtás módozatait. Ajánlatosnak tartja e végből az anatomia tanulmányát, a legközönségesebb élelmi szerek és gyógyító növények is-

meretét, sőt a nemi betegségek veszedelmes következményeire is figyelmeztetni óhajtja az ifjúságot.

Alig tudjuk ma már kellőleg méltányolni Fleurynek a testi nevelésre vonatkozó nézeteit, melyeknél helyesebbeket és újabbakat ma sem ismerünk. Egy olyan korban, mely a testi nevelést úgyszólván teljesen elhanyagolta, őneki volt bátorsága egy sorba helyezni azt az erkölcsi és értelmi neveléssel. Ezen a ponton mutatkozik Fleury legnagyobb újítónak, itt rejlik a legélesebb ellentét az ő elmélete és korának nevelői gyakorlata között. Szemére is lobbantja kora iskolájának, hogy ügyet sem vet a tanulók testének gondozására, csak szellemüket gyakorolja, mintha testük nem is volna, mintha «a latin vagy filozófia szükségesebb volna nekik az egészségnél». (XX. fej.) NAGY JÓZSEF.

(Befejezése következik.)

A KÖZSÉGI SZOCIALPOLITIKA KÖVETELÉSEI AZ OKTATÁSÜGY TERÉN.

(Az idevágó újabb német művek ismertetése.)

(Negyedik közlemény.)

7. *Az iskola egészségügye.*

Magától értetődő követelésnek látszik az, hogy a lehető legjobb egészségügyi föltételeknek megfeleljenek azok a termek, amelyekbe az állami kényszer folytán a nép gyermekei naponként több órára beszoríttatnak és még is ismeretes dolog, hogy sok tanterem és pedig nemcsak a népiskolában, még a legegyszerűbb higiénikus követelésnek sem felel meg.

A gyermekek és a tanító egészségének legnagyobb ellensége az *iskolai por. Dr. Meyrich* arról tudósít, hogy egy lipcsei iskola minden egyes osztályából naponként 191 g., nedves időben pedig 327 g. söpredéket távolítanak el. *Dr. Hesse* a por organikus részeinek vizsgálatánál azt tapasztalta, hogy 1 köbméter nagyvárosi levegőben 500—1000, egy köbméter berlini iskolai levegőben pedig 15,000 csira van.

Van több olyan osztály, melyeket nedves ruhával naponként nem törülgetnek föl, pedig a gyermekek nagy számának jelenléte folytán az iskolába behordott és fölhalmozott szemét és piszok tölteléke kétszeresen szükségessé teszi azon egészségügyi követelmények teljesítését, miket minden jó gazdasszony lakásában mellőzhetetleneknek tart.

Hartmann berlini tanár hozzáintézett kérdezősködés folytán eszközölt vizsgálatai alapján megállapította, hogy 31 német nagy város közül csak 16-ban tisztogatnak nedves ruhával naponként, míg a többi

15-ben az iskolai termekben hetenként csak kétszer. Egyes községekben még manapság is lehetséges az, hogy a «magas»-abb iskolák egy tantermének tisztogatására nagyobb összeget szavaznak meg, mint az «alsóbb» iskolák egy osztályának tisztán tartására.

Gyakran oly *tüzelőeszközt* használnak, mely a levegőt annyira szárazzá teszi, hogy ennek direkt az egészségre gyakorolt kártékony hatásai be vannak bizonyítva.

Különösen figyelni kell a *tornacsarnokokra*. Csak nagyon kevés gyári helyiség van, mely olyan kedvezőtlen levegőviszonyokat tüntethetne föl, mint sok német tornacsarnok. Ennek főokát eme csarnokok túlságosan nagy használatba vételében kereshetjük. A legtöbb városban naponként legalább öt órán át használják; egyes községekben ezen használati idő kétszeresére emelkedik. Ehhez járul az a körülmény, hogy a tornázásnál a tanulók lélegzése körülbelül háromszorta erősebbre növekedik az iskolapadokban való csendes ülés lélegzetvételéhez képest. Miért is a porosz közoktatásügyi miniszterium föltételezi, hogy a tornacsarnokokat napközben gyakrabban tisztogattatják.

Az 1898. évi október 25-diki rendelete ugyanis a többek között így szól:

«Magától értetődik, hogy a tornacsarnokot mindazon napokon, a mikor benne tornáznak, gondosan tisztogatni kell, ép úgy természetes, hogy a tisztogatást nem szabad csak a padlózatra korlátozni, hanem a szereket is meg kell tisztítania a szennytől és portól és az ablakokat és a falakat is kellően tekintetbe kell venni. Azt ugyan általánosságban nem lehet megállapítani, hogy a *nap* folyamán a tornaórák alatt és között ismételve hányszor kell tisztogatni, mivel azonban minden egészséges ember a levegő frisseségéről és tisztaságáról itélni képes, annak megkövetelésével, hogy ezen tulajdonságokról *okvetetlenül* gondoskodni kell, — további intézkedésekre nincs szükség.»

Az osztálytermek minden egyes helyének direkt napfényt kellene kapnia. Mennyi hely van azonban és nemcsak a hirhedt «bériskolákban» («Mietsschulen»), a honnan az ég egy csipet darabját sem lehet látni, hanem csak a bérkaszárnyák kopár szürke falait.

Ha a tisztaságot, levegőt és világosságot illető legelemibb követelményeket sem teljesítik, akkor az iskolai intézmények minden más higienikus fölszerelése csak a csekélyebb értékű cifraság jelentőségével bír. Ha azonban a jelzett higienikus követelmények kielégítettek, akkor azután az iskolaigazgatás tovább haladhat e téren.

Ilyen további teendő az *iskolai fürdők* fölállítása, ami különös figyelmet érdemel. *Merkel* göttingai polgármestert illeti az érdem, hogy egy göttingai iskolában 1884-ben az első fürdőberendezést léte-

síttette. Az a gondolat, a minek kapcsán 1886-ban Berlin városi képviselői az iskolai fürdők felállítása ellen nyilatkoztak, hogy t. i. a fürdés a családba való, — a család dolga, — a gyakorlati életben azért nem állja meg helyét, mivel népiskolás gyermekeink nagy tömegére nézve a családban csak kevés fürdési alkalom kinálkozik. 1894. év óta az ujonnan épült berlini községi iskolákban is berendezték az iskolai fürdőket.

Eddigelé nagyobb számú iskolai gőzfürdőket állított föl: Köln, Frankfurt a. M., Magdeburg, Hannover, Braunschweig, Dortmund, Aachen, Karlsruhe, München, Nürnberg stb.

Az iskolai ügy értékes kiegészítése gyanánt tekinthető és az egészség szempontjából a gőzfürdőnél még magasabbra becsülendő; az *uszoda*. *Krefeld* népiskolai tanulóinak ingyen nyujtja az úszásra a lehetőséget. *München-Gladbach* szintén ingyenes úszodákat tart fenn a gyermekek számára. Hamburg, Magdeburg, Dresden és Charlottenberg az *úszást ingyen tanittatja*. Sőt *Mainz* a népiskola tantervébe föl is vette az ingyenes úszni tanítást. Itt hetenként kétszer fürdenek a növendékek az első osztálytól kezdve az ötödikig.

Az elégtelen lakási és életviszonyok miatt népünk nagy része — mondja D. — elvesztette a fürdés és úszás örömeit, miket a középkorban népünk minden rétege nagy élénkséggel élvezett. Az iskola csak kötelességét teljesíti, ha a fölnövekvő ifjúságban e tekintetben magasabb igényeket kelt föl és azok kielégítésére a növendékeket megtanítja. Egészségügyi, pedagógiai, eszthetikai és ethikai tekintetben a legnagyobb jelentősége van a piszok ellen intézett harcnak.

Karl Trimborn és dr. *Ottó Thissen* műve szintén fontosnak tartja az *iskolai fürdők* szervezésének előmozdítását, annál inkább, mert — úgymond — ismeretes, hogy a bőr ápolása nagyon sok kivánni valót hagy hátra kevésbbé tehetős néprétegeinknél. E munka kiegészíti D. adatait a következőkben: Az iskolafürdőket létesítő német városok közül az első volt *Göttingen*, ahol az új népiskolai épület nagy, egyébként rendesen használatlanul maradó pincehelyiségében rendezték be a gőzfürdőt. A résztvevés fakultativ volt és az értesítések a fürdő használatáról igen kedvezőek. Göttingen példáját számos német város követte. A gőzfürdő használata ezekben is jobbára oly módon történik, mint Göttingenben. Egy osztály tanulói ugyanis az előadások, rendesen az irás, olvasás vagy a kézimunka órájában csoportokként vezettetnek a fürdőhelyiségbe, ahol a tanító, illetőleg a tanítónő vagy az iskolai szolga, illetőleg nejének felügyelete alatt egy vetkező és öltöző szobában levetköznek és azután a tulajdonképeni fürdőhelyet rendesen egyszerre többen együtt használják. A szerzők szerint a kényszert lehetőleg kerülni kell, és mindenesetre

biztosítani kell a szülőknek, bizonyos körülmények között talán jogosult közbeszólási jogát, a netalán kötelesnek kimondott fürdőzéssel szemben. Eddigelé a legtöbb esetben a használat csak fakultativ. Továbbá nem szabad megfeledkezni ezen kívánatos intézmény szervezésénél az erkölcsi és az illemérzéket eléggé figyelembe vevő fürdőszabályzatokról, különösen ügyelni kell erre azon esetben, ha a felöltözés és levetkezés egy teremben történik és ha a gőzfürdőt közösen használják többen. Göttingenben legalább a leányoknak úszóköténytad az iskola, a fürdőszolgát és nejét is a fönti szempontokból igen vigyázva szemelik ki.

Frankfurt a. M.-ban 1888. év óta van iskolai gőzfürdő és eleinte két népiskolában alkalmazták.

Itt is mint Göttingenben, a pincehelyiségeket használták fel erre a célra és a felügyeletet a tanítótestületekre bizták. 1891/2-ben ezen intézményt a fürdőzésre alkalmas gyermekek 86% használta. (Lásd «Blätter für sociale Praxis» 1893. I. Halbjahrband, 19. lapját.) Az iskolaköteles ifjúságnak a *szabad vizekben* való fürdőzésére és az úszásban való oktatására irányuló gondoskodás például veheti a *frankfurti* iskolai hatóságnak az 50 évekből datálható eljárását. Itt az úszás oktatása kötelezőleg van behozva a nép- és a középiskolák négy utolsó évfolyamára nézve, ha az orvosi bizonyítvány vagy a szülők tilalma ez ellen kifogást nem tesz. Minden egészséges gyermek tíz éves korától fogva hetenként 3-szor részesül fürdésben és úszásban az előadások alatt vagy után. A tanítók őrködnek és fáradozásaikért egy fürdőzésnél két márkát kapnak. A három fürdőintézet a várostól minden tanuló után 2·50 márkát kap egy idényre. (V. ö.: Brückner, Erziehung u. Unterricht vom Standpunkt der Socialpolitik. Berlin, 1895. 93. l.)

Würzburg új iskolaépületében külön úszómester alkalmazásával iskolafürdő-intézményt rendezett be, ahol minden 14 napon belül kötelesek a tanulók fürdeni, melynek ideje az órarendben meg van állapítva. Egy csoportban 12 gyermek fürdik; fürdőkendőkről maguknak a gyermekeknek kell gondoskodniok. *Osnabrück* az iskolai épületek pincehelyiségeiben rendezte be iskolai fürdőit. Egy-egy intézmény körülbelül 1300 márkába kerül. Hetenként egyszer minden osztály növendékei 16—20 gyermekből álló csoportokban fürödnek az iskolaszolga, illetőleg nejének felügyelete alatt. A fürdést, mely nem kötelező, a felsőbb osztályok növendékeinek 80—90%-a veszi igénybe. *Münchenben* 1891-ben már hat iskolaépületben volt gőzfürdő. A fürdés teljesen ingyenes és nem kényszerített. Szigorúan megjelölt órában minden osztály hetenként egyszer használja. Felügyel minden iskolánál 1—2 fürdőszolga, illetőleg nő. 1892-re a város körülbelül

6000 márkát irányzott elő ezen célra. A szerzők végül megjegyzik, hogy az egészségápolás ezen módját a községeknek nem szabad csak az ifjúságra korlátozniok, hanem jutányos fürdőalkalmatosságok létesítésével általán a kevéssé vagyonos néposztályra is ki kell terjeszteniök. A szerzőknek ez irányban tovahaladó fejtegetése azonban már nem érinti az iskolát és azért mellőzzük és a szerzőknek csak azon gondolatát emeljük ki, hogy ha a községek a gyermekeket fürdőzésre szoktatják, ez által a jövőre, a felnőtt korra is egészségügyileg igen fontos nevelőhatást fejtenek ki.

A tanulók egészségének szempontjából Trimborn és Thissen még igen fontosnak tartják a *nyilvános* ültetvények, *parkok* létesítését a városokban és az *ifjúsági játékok* ápolását. A tornázás mellett az utolsó évtizedben mindinkább terjedt az ifjúsági játékok fölkarolása. A tornázás szigorúbb testedzés ugyan, de éppen azért mindenki számára nem oly mértékben hozzáférhető, mint az egészséget előmozdító, az egész ifjú embert testileg és lelkileg igénybe vevő mozgási játék a szabadban és éppen azért az utóbbi által a fiúk és leányok nagy száma növeltetik föl a testgyakorlására, kik e játékok nélkül a testgyakorlást nélkülözték volna. Az ifjúsági játékok legnagyobb jelentősége abban áll, hogy az iskolákon kívül is mint a nép testi nevelésének egyik eszköze fölhasználható. Az ilyen játékok iránt — mint Anglia példája mutatja — fölgerjed a nép általános érdeklődése. E játékok az éltesebb korosztályokra is kiterjednek és a nézőkben is lelkes érdeklődést keltenek föl, mely azután az egészségnek a testi tevékenység és mozgás által való ápolásának gondozására is kiterjed. A játéktereket a községek kis jóakarattal minden nehézség nélkül megteremthetik és a legszükségesebb játékeszközök költségei is aránylag csekélyek. A fő ezen ügyben az, hogy a játékok számára a kellő időt és a megfelelő vezetést megtalálják és hogy ekként a játékosok azon iskoláztatást és begyakorlást megszerezhessék, mely ezen játékgyakorlatoknak tulajdonképeni értékét megadja. E kérdésekkel kell tehát első sorban a községeknek, illetőleg az iskolai hatóságoknak foglalkozniok. (V. ö.: E. v. Philippovich értekezését a «Socialpolitisches Centralblatt» 1892—93. évi folyamának 449. és követk. lapjain.) A «Jahrbuch des Centralausschusses zur Förderung der Jugend- und Volkspiele» (Leipzig, 1896. V.) szerint Németországban 1892—93-ban 1923 német város közül 533 játéktereket létesített, sőt némelyik város többet is. 543 városban az *ifjúsági játékokat* meghonosították és pedig 396 helyen a népiskolával, 36 helyen a tanítóképzővel kapcsolatban. 1892-ben rendezett be a jelzett «Centralausschuss» először játékkurzusokat, a hivatalban levő tanítók és tanítónők számára, hogy ezeket az ifjúsági játékok vezetésére kiképezze

Ilyen kurzusokat létesített 6 városban (Berlin, Bonn, Braunschweig, Hannover, Görlitz, Rendsburg); ezek száma időközben megszaporodott, így 1896-ban az évi tanfolyamok száma 20—25-re, a kiképzett tanerők száma pedig körülbelül 4000-re emelkedett. A részvételt nagyban megkönnyíté a városi hatóságok segélye.

Bajorországban 1896-ban megpróbálták a községi képviseleteket arra bírni, hogy egy csekélyke összeget fordítsanak egy játéktér bérletének és a játékvezető fizetésének költségeire. Különösen az iparos városokban többször megkisérlik a kezdeményezést, de minden további meggondolás nélkül elvetették. Csak *München* a dicséretes kivétel.

Ellenben *Württemberg* községeiben lelkes előmozdítókra találtak az ifjúsági játékok, így p. o. *Ulm* jelentékeny költséggel egy nagy városi játékteret létesített öltözőcsarnokkal, kútakkal stbivel.

Freiburg i. S.-ben, *Nürnbergben* és *Münchenben* a nép számára és a gyermekek számára létesített *korcsolyapálya* is az egészség ápolására szolgáló városi intézmények között foglal helyet; más városok (p. o. Berlin) a szegényebb tanulók között a korcsolyapályákra ingyen jegyeket, sőt ingyen korcsolyákat osztanak ki. *Halle* 1898-ban 3500 márkát szavazott meg a vagyontalanok számára létesítendő korcsolyapálya céljaira. *Mainz* állandó ifjúsági játékkurzusokat létesített.

Az ifjúsági és mozgási játékok felkarolásával szoros összefüggésben van a nyilvános parkok és telepek létesítéséről való gondoskodás nemcsak azon célból, hogy a játékok előmozdíttassanak, hanem általán a lakosság egészséges üdülhetésének érdekéből is. *Anglia* a *népparkok* létesítését tekintve, követendő példával járt elől. Ez irányú működésének kedvezett azon törvény, mely szerint oly területeket, melyek egyszer már nyitva voltak a közönség előtt és melyeket a közönség használhatott, többé a közönségtől elvonni, a közönséget onnan kitiltani nem szabad. London évenként öt milliónál több márkát fordít állandóan a szabad terek fentartására, felügyeletére, a játékeszközökre, stbire. *Viktor Böhmert*nek az idevonatkozó törekvésekről szerzett adatai szerint Németországban (1897), *Berlin* a treptowi-parkban egyikét létesíté a legnagyobb német játéktelepeknek. *Braunschweig* egészen angol mintára 30 ha-nyi gyepes területet rendezett be játszási célokra. *Köln* a Lindenthal-kerületben 408 holdnyi területnek és egy erdőrészletnek azon célból való megvásárlására, hogy a polgároknak legyen a szabadban üdülőhelyük, 1895-ben $2^1/_2$ millió márkát szavazott meg és ugyanezen évben meg is kezdte a kiviteli munkákat.

Részint községi, részint egyesületi, részint magánköltséggel népparkokat létesítettek: *Barmen*, Bremen, Crefeld, Dresden, Düsseldorf, Gelsenkirchen (Westf.), Kiel, Königsberg in P., Leipzig, Mannheim, Oberhausen (Rhld), Rheydt és Ribnitz (Meckl.-Schw.) A kis *Dürren*

(25,000 lakossal) népparkja javára 171,819 márkát szavazott meg. E parkban vasárnapokon népszerű, ingyenes koncerteket rendez, miket tavaszkor, nyáron és őszkor az állandó városi zenekar ad elő. *Crefeld* és *Coblenz* is hasonló szabad koncerteket honosított meg. *Dresden* «Haidepark»-jában a nyári hónapok alatt hetenként kétszer, a szünidőben hetenként háromszor körülbelül 1500 gyermek játszik a 12 játékteren. Az értesítések szerint a felnőttek is szorgalmasan használják e parkot.

A «Statistisches Jahrbuch deutscher Städte» (Breslau, 1890. és a következő években) VII. kötetének 212. lapja szerint a legnagyobb 57 német város közül 1896/97-ben a következők rendelkeztek a legnagyobb kiterjedésű nyilvános parkkal, ültetvénnyel és díszkerttel: Frankfurt a. O. (830 ha), Magdeburg (227 ha), Leipzig (200 ha), Wiesbaden (199 ha), Berlin (161 ha), Köln (143 ha); legkisebb terjedelmű parkjuk van Duisburg, Mannheim, Posen, Potsdam városoknak (mindenikben 4 ha), továbbá Metznek, Stuttgartnak (5 ha), Zwickaunak (2 ha).

Még sok körben megoszlanak a vélemények az iránt, valjon kívánatos-e, hogy külön *iskolaorvosok* alkalmazására törekedjünk — folytatja D. — az iskola egészségügyéről tanulmányát. Semmiesetre sem szabad az iskolaorvosban egy új előljárót állítani a tanító fölé. A hivatás szeretetének magaslata rendesen megfordított viszonyban áll a beleszólható előljárók számához és e tekintetben utalunk arra, amit föntebb a hivatásszeretetről az iskolai munkában mondottunk. Ha azonban az iskolaorvos számára sikerül kijelölni a megfelelő helyzetet, akkor tevékenysége az oktatás ügyére, a gyermekekre, sőt messze kihatólag az egész néphigieniára rendkívül áldásos lehet.

Az iskolaorvosok feladatainak helyes összefoglalását és hivatásuk határainak a tanférfiakkal szemben talpraesett kijelölését kifejezve találjuk azon megállapodásban, melyet a «Berliner Lehrerverein» ezen kérdés ügyében egyhangulag elfogadott:

Az iskolaorvosokra a következő feladatok ruházandók:

a) Közrehatások az iskolai építkezések ügyénél a világítás, szellőztetés, fütés, fürdőberendezések, tornahelyek, iskolapadok stb. dolgában.

b) Bizonyos időközökben az iskolai helyiségek és az építési berendezések reviziója.

c) Azon kezdő tanulóknak megvizsgálása, kiknek az iskolázásra való képessége kétségesnek tünik föl.

d) Közremüködés annak megállapításánál, hogy vajon mely tanuló küldendő a gyöngetehetségüek segítőosztályába.

e) Az egész iskolának vagy egyes osztályoknak megvizsgálása az iskola vezetőjének vagy az osztálytanítóknak indítványára általánosan mutatkozó betegségek alkalmából vagy különös esetekben, midőn p. o. sza-

bálytalan, rendetlen iskolalátogatás mutatkozik állítólagos megbetegedések miatt.

f) Az iskolák meglátogatása az iskola vezetőjével megállapított rendszeres időszakokban azon célból, hogy a gyermekek általános egészségügyi állapotát konstatálják és hogy a rektoroknak és tanítóknak a szükséges megbeszélésekre az iskolaorvossal alkalmat adjanak.

g) Az iskolában netán előforduló szerencsétlenségek alkalmából az első segélynyújtás.

Iskolaorvosi intézmények állanak már fön Aachenben, Breslauban, Charlottenburgban, Chemnitzben, Cölnben, Danzigban, Dortmundban, Drezdában, Düsseldorfban, Elberfeldben, Essenben, Frankfurtban, Königsbergben, Krefeldben, Leipzigben, Nürnbergben, Pankonban, Posenben, Schönebergben, Stettinben. Berlinben próbaképpen 30 iskolaorvos alkalmaztatott. *Mainz* kerületének közgyűlése a vidéki községek számára egy iskolaorvos alkalmazását határozta el.

A német államok közül csak Szász-Meiningen hercegség rendezte a kérdést 1900 év óta állami orvosok alkalmazása által, még pedig nemcsak a városok, hanem a vidék számára is.

Az iskola-orvosi intézmény gyakorlati fontosságáról felvilágosítást nyújthat egy középszerű nem nagy városnak, *Heilbronnak*, az iskolai orvosok tevékenységéről szóló értesítése:

Az iskolaorvos megvizsgál minden az iskolába belépő új tanulót; a vizsgálat eredményét följegyzi az egészségügyi lapra, mely a következő rovatokat tartalmazza: 1. kelet és az iskolai év; 2. általános konstitució; 3. nagyság, súly, mellbőség; 4. mell és has; 5. bőr; 6. gerincoszlop és végtagok; 7. szem és a látás élessége; 8. fül és hallás; 9. száj, orr és beszéd; 10. jegyzetek és utasítások a növendékeknek az iskolákban való kezelésére nézve, p. o. különös hely jelölendő-e ki számára, fölmentendő-e a testgyakorlatok alól, stbi; 11. közlések a szülőkkel; 12. a tanító megjegyzései.

Első sorban csak a két első iskolaév növendékei vizsgáltatnak meg. Azután hónaponként egyszer kötelességük az iskolaorvosoknak meglátogatni az iskolákat, hogy a tanítóknak az egyes gyermekekre vonatkozó kifogásait, panaszait meghallgassák és a gyermekeket önálló megvizsgálás alá vegyék. Az iskolai év végén a iskolaorvosok, kik tapasztalataikról, stbiről könyvet vezetnek, a városi orvossal összeülnek, hogy az iskolai egészségügy ápolását illető óhajaikait és terveiket megbeszéljék, a mik fölött azután a községi iskolai hatóság dönt.

A községi iskolai felügyelő felhivására az iskolaorvosok az egyes gyermekről véleményt adnak azon esetben, ha házi orvosi bizonyítvány hiányzik: 1. az iskolalátogatástól vagy egyes szakoknak (tornázás, ének, rajz) tanítása alól való fölmentés ügyében; 2. a népfürdő hasz-

nálata alól való fölmentés dolgában; 3. a ragályos vagy undort keltő betegségek megállapításában; 4. valamely gyermeknek az epileptikusok, a gyöngetehetségüek számára berendezett intézetekbe való áttelepítése ügyében vagy pedig valamely gyógyító vagy gondozó intézetbe való áthelyezése dolgában; 5. a gyengeség miatt az iskolalátogatásnak egy évvel későbbre tételében. Hogy mily szükségesek az iskolaorvosok az iskolai munkásság és a néphigienia ügyében, azt bebizonyították tevékenységüknek praktikus eredményei mindazon helyeken, ahol az iskolai orvosi intézményt behozták.

A *darmstadti* iskolaorvosok 1901/2. tanévben 2958 nép- és középiskolai tanulót vizsgáltak meg, még pedig 1483 fiút és 1475 leányt; összesen 1293 egészségügyi zavarra bukkantak, ezek között 575 olyan komoly esetet találtak, melyek állandó megfigyelést és felügyeletet szükségeltek. A leggyakrabban előforduló betegségek valának a vérszegénység, melyben 175 fiú és 212 leány, a skrofulozos betegség, a rachitis, a bőrbetegségek, a parasiták (5 fiú és 96 leánynál!). Az összes gyermekek 80 százalékánál rossz fogakat állapítottak meg.

Brandeburg tartomány városainak gyűlése 1899-ben a következő egyhangú határozatot hozta: «A városok gyűlése (Der Städtetag) elismeri, hogy az iskolaorvosok alkalmazása lakosságunk egészségügyi fejlődésére nézve nagyon értékes, miért is a városok közgyűlése Brandenburg tartomány városainak ajánlja, hogy az iskolaorvosok alkalmazásában jó példával járjon elől.

A Berlin mellett levő *Schönebergben* az iskolaorvosok alkalmazását csak élénk ellenszegülés után hozták be próbakép másfél évre; 1901-ben a határidő leteltével azonban ezeket jelenti a hatóság: «Az intézmény minden tekintetben bevált és fontos haladást alkot népiskolai ügyünk területén, miért is az iskolai küldöttségnek ide vonatkozó *egyhangú* javaslata alapján állandó fentartását ajánlhatjuk csak.

Megfontolandó továbbá az iskolai *orvosnők* alkalmazása. A berlini hatóság 1899-ben visszautasította az egyik orvosnő alkalmazását, mert csak a Németországban approbált orvosok nyerhetnek alkalmazást, azon orvosnők azonban, kik ekkor Németországban praktizáltak, csak Svájcban voltak approbálva. Azóta az 1899. évi április 24-én kelt szövetségtanácsi rendelet már megengedte a nőknek az orvosi államvizsga letevését. Jelenleg sok Németországban approbált orvosnő van és számuk gyorsan fog növekedni. E tekintetben tehát misem akadályozza az orvosnők alkalmazását. A felsőbb osztályok leánynövendékeire és a tanítónők egészségi állapotára nézve sok esetben az orvosnők alkalmazása igen helyén lesz.

Ép úgy orvosnőknek kellene megvizsgálniok azon tanítónőket,

kiknek mielőtt a község alkalmazná őket, egészségükre nézve orvosi vizsgálat alá kell vetni magukat!

Az iskolaorvosi intézményt *Trimborn* és *Thissen* könyve is fontosnak tartja. A tanulók egészségi állapotának és az iskola egészségügyi viszonyainak állandó ellenőrzésére gondoskodjanak a községek iskolaorvosokról. A szerzők adatai szerint az iskolázási kényszer korrelatuma gyanánt hova-tovább lábra kap a községekben azon meggyőződés, hogy kötelesek gyermekeiket az iskolaévek alatt megvédeni a testi bajoktól. *Leipzig* 1892-ben alkalmazott iskolaorvosokat; példáját követték első sorban a többek között *Karlsruhe*, *Dresden*, *Wiesbaden*, *Nürnberg*, *Offenbach a. M.* Egy orvos gondozására *Dresdenben* 4—5000, *Leipzigben* 3—4000, *Wiesbadenben* 1400—1900 gyermek bizatott. Természetes, hogy ezen intézményt csak akkor lehet üdvösnek mondani, ha az eredményt az orvosok kellő száma biztosítja és ha a vizsgálatok ellenvetés nélkül, de mindenesetre a tanító, illetőleg tanítónő jelenlétében történnek. A szülőknek is meg kell hagyni azon jogukat, hogy előre értesíttessenek a vizsgálatokról, melyeken résztvehessenek és a körülmények szerint elkülönözött, nem a többiekkel közös vizsgálatot kérhessenek vagy pedig más orvos látleletét mutathassák be. A szerzők adatokat közölnek a «Sociale Praxis» 1897—99. évfolyamából, melyek szerint *Nürnberg* 1898-ban hat iskolaorvost alkalmazott egyelőre három évre 400—600 márka évi fizetéssel. Egy-egy orvosra átlag 3000 gyermek esik. Legalább egyszer havonként meg kell minden osztályt látogatniok, hogy ellenőrizzék az összes higienikus berendezéseket és viszonyokat, meghallgassák a tanítók óhajait, panaszait és megvizsgálják a vizsgálatra szoruló gyermekeket. *Darmstadt* négy iskolaorvost alkalmazott egyelőre két évre évi 400—500 márka fizetéssel. Egyre 1000—1600 gyermek esik. Feladatuk: Az iskolai helyiségek higienikus felülvizsgálása, a tanulók egészségügyi állapotának állandó ellenőrzése, különösen megvizsgálása azon tanulóknak, kik a fölvételnél vagy évközben vizsgálatra szükségeseknek mutatkoznak, vagy kiket a tanító ilyenek gyanánt megjelöl. *Berlin* (1899.) kisérletképen két évre 20—24 iskolaorvost alkalmazott. Egyre négynél több iskolát nem bizott. Az évi tiszteletdíj iskolánkint 500 márka. Feladatuk ugyanaz mint *Darmstadtban*. *Charlottenburg* évi 400 márka tiszteletdíjjal öt iskolaorvost alkalmazott 1899-ben öt községi kettős iskolához. Egy-egy orvosra 1800—2000 gyermeket bizott. *Schöneberg* (1899.) városi iskolaorvosokat alkalmazott. Mindenikre két iskola bizatott. Feladatuk az ujonnan belépő gyermeket megvizsgálni testi és lelki alkatára nézve. Állandó figyelemben kell részesíteniök valamennyi gyermek egészségi állapotát, valamint az iskola helyiségek egészségi viszonyait. *Erfurt* 1899-ben évi 1600 márka díjazással négy iskolaorvost alkalmazott népiskoláiban.

Természetes, hogy az oktatás sikerére nézve a gyermek egészségén kívül még a tanító egészségi állapotának is nagy közrehatása van, — folytatja D. előadását.

E tekintetben a községek teljesítsék kötelességüket azzal, hogy egyrészt nem engedik túlságosan megnöveszteni az egyes osztályokban a gyermekek számát, másrészt a tanítók köteles óraszámát ne terjesszék ki méltánytalanul!

Majdnem antihygienikusan akart cselekedni azonban *Thorn* városa, midőn a tanítóknak megtiltotta, hogy a város határain kívül, tehát az olcsóbb és egészségesebb külvárosokban lakhassanak. A porosz miniszterium a városnak csakis a háztulajdonosok érdekeiből fakadt ezen határozatát azonban érvénytelennek jelentette ki!

Az új kezességi törvény (*«Haftpflichtgesetz»*) a tanítók helyzetét lényegesen megnehezítette. A leglelkiismeretesebb felügyelet mellett is szerencsétlenség történhetik a tornázás, játszás, kisérletezés stb. közben. Az új törvény folytán a tanító ilyen véletlen eset következtében egész élettartamára tönkre van téve anyagilag. Rendjén van tehát, ha a község lép közbe és magára vállalja a városi tanítók kárpótlási kötelezettségét, amennyiben a tanítók ellen hivatásuk teljesítéséből kifolyólag kárpótlási követeléssel lépnének fel a szülők. Így vállalta már magára p. o. Westfalenben *Hagen* is a felelősség kötelezettségét.

8. *A továbbképző iskolák.*

A továbbképző iskolákat a fiúk és leányok számára *kötelezőkké* kell tenni. A német birodalmi ipartörvény 120 §-a fölhatalmazza a községeket a továbbképző iskolák látogatási kényszerének behozatalára. A 14. életévvel még senki sincs készen. A 15. évtől 18-ig terjedő életévek az emberéletnek kifejlődésére a legnagyobb jelentőségüek és éppen ezekben az években nem szabad a községeknek az ifjúságot vezetés nélkül magára hagyni. A fakultative szervezett továbbképző iskolák *egyáltalában* nem elégségesek, az ilyen iskolák a legjobb esetben csak a kurzusok összeállításából állanának, de organismust nem alkotnának.

Az önkénytes iskolalátogatás rendetlenségei és pontatlanságaolyanok, hogy, amidőn Berlinben egyszer a félév közepén megvizsgáli ták próbaképpen az iskolalátogatást, akkor oly állapotok kerültek napfényre, melyek — amint dr. *Dunker* a berlini tanítóegyesületben mondta — «a nyilvánosságra való hozatalra nem alkalmasak». Bolondság is lenne kivánni a 14 vagy 15 éves embertől olyan belátást, hogy magától rájöjjön arra, vajjon mi hasznos rá nézve.

Ugyan hol találhatunk olyan apát, ki az ilyen korban levő magasabb iskolába való növendékre hagyná az ilyenféle elhatározást?

Egészen helyesen szétoszlatja az ezen téren még mindig gyakran előforduló ellentéteket *a porosz ipar- és kereskedelmi miniszternek az 1899. évi aug. 31-én* kelt rendelete, mely így szól:

«Elszórtan képviselve van még azon nézet, hogy az ipari továbbképző iskoláknál az *önkénytes* iskolalátogatás előnyösebb az iparszabályzat 20. §-án alapuló községi határozattal elrendelt iskoláztatási kényszernél. Ezzel szemben szükségesnek tartom hangoztatni, hogy az ország *minden részében* eddig eszközölt tapasztalatok szerint a továbbképzőiskola csak a helyhatósági rendelettel behozott *iskoláztatási kényszer*, *a tankötelezettség* mellett virágozhatik és teljesítheti hivatását.

Ha a továbbképző iskolák kényszerítő tanközetelezettségének ellenségei azt hiszik, hogy ezen iskolák szabad és önkénytes látogatás mellett jobb *eredményeket* mutatnak föl, úgy ezen állítás általánosságában kétségtelenül *igaztalan*. Egyes *kivételektől* eltekintve, a megtörtént reviziók adatai inkább az ellenkezőt bizonyítják. A rendetlen és pontatlan iskolábajárás állandó panaszra ad alkalmat majdnem az összes továbbképző iskoláknál, ahol az önkénytes látogatás dívik.

Egyébként azon állítás is tarthatatlan, hogy az önkénytes látogatással biró továbbképző iskola kielégítő alkalmat ad az összes *törekvő* fiatal munkásoknak arra, hogy magukat tovább képezhessék. Mert az olyan mesterember, ki a továbbképző oktatásnak nem barátja, az iparszabályzat 120. §. szerint a rá háramló azon kötelezettség dacára, hogy fiatal munkásainak az iskola látogatására a szükséges időt megadja, önző haszonlesésében módot és eszközt fog találni fiatal munkásainak az iskolalátogatástól való visszatartására.

De ha valaki nem akarja is belátni, hogy e törvénytelen módon számos törekvő fiatal ember előtt, nagy kárukra, elzárják a továbbképző iskolák látogathatását, az kétségtelen, hogy az önkénytes látogatás megengedése nem veszi figyelembe a továbbképző iskola azon fontos feladatát, mely szerint az iparosmunkások *összesége* számára kell a képzés és nevelés szinhelyévé válnia.»

Ezek az okok érvényesek a vidéki lakosságra nézve is!

Wiesbaden kormányzási kerület mezőgazdasági kamrája *egyhangulag* fejezte ki azon meggyőződését, hogy lakosságuk számára *sürgősen szükségesek* a mezőgazdasági továbbképző iskolák, de ezek céljukat csak akkor érik el, ha a községeknek joguk lesz helyhatósági intézkedéssel azok látogatását *kötelezővé* tenni.

A porosz városok 3. gyülekezete, (Städtetag) melyben a tartományi városok 13 gyülekezetét 48 egyén képviselte és azonkívül 69 város 168 küldöttel volt képviselve, alaposan foglalkozott a továbbképző iskola kérdésével. Különösen sikerrel harcolt a kényszer szükségessége mellett a magdeburgi városi iskolatanácsos, *Platen*. «Amed-

dig *Magdeburgban* a továbbképző iskolák látogatása önkénytes volt s a tetszésre bizatott, a növendékek száma átlag 350-re rugott; jelenleg azonban, a kényszer, az iskolalátogatási kötelezettség behozatala után, ezen szám 5000-re emelkedett. A kényszer odiuma nem olyan nagy baj. — A 14—16. életévükben levő fiatalok különös hajlammal birnak a kószálásra, az ostoba csínyek és bolond tettek elkövetésére. A látogatási kényszerrel biró továbbképző iskola megvédi őket ezek ellen, sőt *Magdeburgban* a kényszerrel járó továbbképzőkről szerzett tapasztalatok szerint, még jótékony visszahatással is van a népiskolára, ahol egyébként a felső osztályok növendékei is, röviddel az iskola elvégzése előtt, már hajlamot éreznek és mutatnak a rendetlenkedésekre és a kódorgásra. Azonkívül azelőtt a későnjáróknak vagy a hiányzóknak százaléka tizre rugott, most pedig a kényszer behozatalával alig egyet tett ki.»

Annak dacára, hogy oly tekintélyes egyének, mint *Bertram* titkos tanácsos, Berlin városának egykori iskolatanácsosa, buzgólkodtak a «szabadság» mellett, a városok gyűlése túlnyomó többséggel a következő határozatot hozta! «A jelenlegi nemzetgazdasági és socialis viszonyok között az ipari továbbképző iskolák *köteles* látogatása az iskolából kikerült ifjúságra nézve a legfontosabb és legértékesebb intézmény és ilyenek felállítása sürgősen ajánlandó a községeknek.»

Az állami továbbképző intézetek köteles látogatása fennáll *Waldeck*-ben (1885. év óta), *Gotha*-ban (1872 óta), *Szászországban* (1873 óta), *Baden-Hessen*-ben, *Weimar-Koburg*-ban (1872 óta), *Meiningen*-ben, *Schwarzburg-Rudolstadt*-ban (1875 óta), *Schwarzburg-Sonderhausenben* (1873 óta) és *Würtembergben* (1895 óta).

Bajorországban «Feiertagsschule»-k pótolják ugyan a továbbképző köteles iskolákat, de e kárpótlás semmi esetre sem teljes értékű. A nagyobb német államok közül eddigelé *hiányzik* az államilag szervezett kötelező továbbképző iskola *Mecklenburgban* és . . . Poroszországban.

A továbbképző iskolaintézményektől követelt anyagi áldozatokat illetőleg is nagyon kevéssé örvendetes helyzetet foglal el a legnagyobb német állam. Poroszország továbbképző iskoláiban, lakosságát tekintve, fejenként csak 13 pfenniget ad ki, holott Szászország 26-ot, sőt Baden 60-at fizet ugyanazon célra.

Poroszországban a *községek*-nek meg van a joguk, hogy a továbbképző iskolai intézményt kötelezővé tegyék. Sajnos, eddigelé aránylag csak kevés község ismerte föl socialis kötelességét ezen a téren.

Ezen ügyben a *dortmundi* iskolagondnokság 1899-ben 50 nagyobb porosz városnál érdekes kérdezősködést eszközölt. Ezek közül

csak 20-nak volt kötelező továbbképző iskolai oktatása. Tizenhat olyan porosz város közül, melyek 1895-ben 100,000-nél több lakossággal birtak, csak három, t, i. Altona, Danzig és Königsberg in Pr. hozta be a továbbképző iskolai kényszert. Két más porosz nagyváros pedig Dortmund és Frankfurt a M. a behozatalt csak tervezte. A megkeresés főkérdése az volt: «Szükséges-e gyakran kényszert alkalmazni a tanítás látogatása végett?» Csak egy város, Linden, Hannover mellett felelt igennel, amennyiben a sok igazolatlan iskolai mulasztás fölött panaszkodott. Gelsenkirchen, Königsberg és Wiesbaden «nem ritkán»nal feleltek. Túlnyomóan számosak azonban a jelzett kérdésre adott «nem» feleletek, melyek egyáltalán megnyugtató állapotokat jeleznek. Elbing városa tapasztalatait ezekben foglalja össze: «A kötelező iskolalátogatás minden tekintetben kitűnően bevált.»

A *wiesbadeni* hatóság 1897-ben egy emlékiratot adott ki a helyhatósági rendelet alapján kötelezővé tett továbbképző iskolák felállítása ügyében. Ezen emlékirat feldolgozza azon anyagot, melyet kérdezősködéseire 30 olyan porosz város adott, melyek 15—20,000 lakossal és hosszabb idő óta kötelező jelleggel fennálló továbbképzőkkel birnak. A Trimborntól és Thissentől kivonatozott emlékirat adatai szerint a jelzett városoknak körülbelül felében, a kényszer ki van terjesztve a községben állandóan tartózkodó összes munkásokra, a többi városokban azonban a kötelezettség kényszerét többé-kevésbé korlátozták. Több helyen p. o. a gyári munkásokat kiveszik a kényszer alól. A városok nagy része a továbbképző kényszert a 18. év betöltésével megszünteti, sok város pedig már a 17., sőt *Witten* városa már a 16. életévvel is. A növendék száma 10—30 közt ingadozott minden 1000 lakosra. Az összes helyeken kötelező oktatási tárgy a német, a számtan és a geometria, és majdnem kivétel nélkül a rajz is. E tárgyak mellett szerepel a természet-, földrajz, történelem és nemzetgazdaságtan. Az órák száma ritkán marad alul a haton, de némely helyen *(Hanau)* 10-re is felemelkedik és majdnem mindenütt úgy vannak beosztva, hogy két-két munkanap esti óráira német és számtan, a vasárnapi d. e. órakra pedig rajz esik. A tanítási idő a legtöbb helyen este 7 ½-től 9 ½-ig vagy 8-tól 10-ig tartatik meg a munkanapokon. *Marburgban* 1—3 óráig, *Hamm* i. W.-ban 4—8-ig tartatik meg az oktatás. *Hanau* 10 órájából 4-et az egyik hétköznap délelőtti 8—12 óráira, 6-ot pedig estére 7 ½-től 9 ½-ig helyezett el. Helyiségekül majdnem mindenütt a városi iskolai intézmények osztályait használják fel. A megkérdezett 30 város közül csak négynek volt e célra külön épülete. A városoknak egy tanuló évenként átlag 20—30 márkába kerül. Csak hat város szed tandíjat; négy a munkaadóktól szed — rendesen hat márka — járulékot. Két város pedig

csak az idegenektől követel tandíjat és pedig 10 márkát. Azon kérdésre, valjon a kényszer bevált-e, még azon városok is nagyobbrészt igennel feleltek, melyek azelőtt szabadiskolákat tartottak fenn és csak később tértek át a továbbképzés kényszerítésére.

A továbbképző iskola értéke és értéktelensége első sorban attól függ, hogy mikor tartatik az oktatás. Trimborn és társa szerint ezen oktatás csak akkor sikeres, ha nappal és nem este történik.

Azon község, mely megelégszik azzal, hogy a késő esti órákat, vagy a vasárnapot jelöli ki e célra, az — mondja D. — előre lemond ezen iskolai intézményeknek valódi s mélyreható befolyásáról. Ha a növés idejében levő ifjú ember napi munkáját 8—10 óra alatt végzi el, nem rendelkezhetik már oly szellemi és testi erővel, mely okvetlenül szükséges ahhoz, hogy valamely oktatásból hasznot szerezhessen. Akik ezt tagadják, azok vizsgálják meg magukat, valjon képesek-e megerőltető szellemi tevékenységre még csak oly esetben is, midőn hosszabb sétából térnek haza. A vasárnapi oktatás egyedül nem elégséges. Célszerűen csak nagyon kevés délelőtti órát lehetne vasárnap az oktatásra fölhasználni, ha nem akarjuk a tanulókban azon keserű hangulatot fölkelteni, hogy elraboljuk tőlük azon napot, mely másoknak szabadságot és üdülést szerez. Azért furcsán érintheti az embert az az esemény, hogy *Gleiwitz*-ben a vasárnap délutánjának 3—5 órájára kiszabott előadás csak akkor mellőztetett, midőn a kereskedelmi továbbképző iskola tanulói a kormányelnökhöz fordultak, kérvén őt az előadási órák áthelyezésére.

Aki lelkesedik olyan továbbképző iskolai intézmény iránt, melynek valóban jelentősége van az ifjúságra nézve, annak ezen intézmény számára időről is kell gondoskodnia.

Hessen-ben és *Szász-Weimar*-ban kormányrendelet intézkedik arról, hogy esti 7 óra után többé előadásokat tartani nem szabad. *Oldenburg* nagyhercegségben a minisztérium akként rendelkezett, hogy 8 ½ órakor a továbbképző oktatást mindenütt befejezzék. Oldenburg-állam az évi költség 50%-ával járul minden egyes iskola fentartásához, mely segély megtagadható, ha a községek a miniszteri rendeleteknek meg nem felelnek.

1900. febr. 13-án a porosz kereskedelem- és iparügyi miniszter e kérdésben egy rendeletet adott ki, melyben ezeket mondja:

«Nem helyeselhetem a H.-i kereskedelmi kamara azon nézetét, mely szerint elvileg kimondandó, hogy az iparos továbbképző iskolákban az előadást az esti órákra kell tenni. Az oktatás idejének megállapításánál első sorban annak kell döntőnek lennie, mely szerint a tanulóknak, ha azt akarjuk, hogy sikerrel vegyenek részt az oktatásban, nem szabad szellemileg és testileg kimerülteknek lenniök. Elő-

áll azonban ezen állapot a késő esti órákban a fiatal emberek legnagyobb részénél a mai, a műhelyekben általában szokásos, hosszú ideig tartó napi munka mellett. A tapasztalás bizonyítja, hogy a tanítás eredménye annál *kisebb* és a figyelmetlenség annál nagyobb, minél *későbbi* órákban történik az előadás . . . Célszerűnek és követendőnek kell mondanunk *Magdeburg* város hatóságának a testületek elöljáróival egyetértően hozott azon rendelkezését, mely szerint a továbbképző oktatás később ne történjék, mint 5—7-ig.

A legjobb lenne talán a továbbképző iskolák oktatási idejét a korai reggeli órákra tenni. A fiatalemberek ezen időben még nem mentek át a megerőltető napi szolgálaton és másrészt könnyebben nélkülözhetők az üzletekben, mint a korai esti órákban. *Badenben* a reggeli órákat sokszor fölhasználják a továbbképző oktatásra; éppen így történik Szászországban is. *Barmen*-ben a továbbképző iskolai oktatás reggel 7—9 történik, ép így *Freiburg* in. B.-ben is. E községek nyomatékosan hangsúlyozzák, hogy ezen oktatási idő behozatala ellen a mesterek nehézséget nem gördítettek és a lehető legjobban be is vált.

A kereskedelmet és ipart illető szocialis reform kérdéseinek tárgyalásánál Damaschke könyvének «Der Kampf gegen die Schmutzkonkurrenz» c. fejezetében (89. l.) újra visszatér a *kereskedelmi továbbképző iskolai intézményekre*. Jelenleg — úgymond — Németországban csak 456 kereskedelmi továbbképző iskola van, sőt ezek közül 134 még mindig kényszerlátogatás nélkül működik. Még mindig van 15 város olyan, mely 100,000-nél több lakossal bír, 24 olyan, melyek 50,000—100,000, 86 olyan, melyekben 20,000—50,000, 161 olyan, melyek 10,000—20,000 lakost számlálnak és melyek a továbbképző iskolai kényszert még ki nem terjesztették a kereskedősegédekre és a tanoncokra! Mindezen községekben kétségtelenül szükséges lenne az iparszabályzat 120. §-a értelmében az iskoláztatási kényszert a 18. életkorig alkalmazni az összes kereskedelmi alkalmazottakra. Végre az oktatásnak, hetenként legalább hat órán át, a kereskedelmi iskolában is. *nappal* és nem este, még kevésbé *vasárnap*, kell megtörténnie. Most csak 107 olyan iskola van, ahol *tisztán nappali*, 77 olyan, hol nappali és esti *vegyesen* és 97 olyan, hol kizárólag csak *esti* oktatásban részesülnek a tanulók!

Manapság Németországban már lehetséges a sikeres intézkedés a tanoncoknak az egyes üzletekben való túlságos nagyszámú alkalmazása ellen. A kereskedelmi törvénykönyv 76. §-a szerint minden főnök megbüntethető, ha tanoncának képzését elhanyagolja. Ezen alapon a helyi rendőrhatóság az iparos szabályzat 128. és 139. I. §-a szerint megvonhatja a tanonctartás jogát, ha a képzést veszélyeztetve látja. Legalább is csökkenteni kell a tanoncok számát, ha ezek rendsze-

res kiképzése lehetetlennek tűnik föl. *Altensteinban* a hatóság nem régen joggal elrendelte, hogy az egyik cég, mely két segéd mellett 8 tanoncot foglalkoztatott, 4 tanoncot elbocsásson.

A fiúk számára való továbbképző iskoláknál sokkal rosszabb helyzetben vannak a továbbképző leányiskolák. Az egész birodalomban csak 2600 továbbképző és szakiskola van a női nem számára Ezen iskolákat körülbelül 106,000 leány látogatja. *Württembergben* és *Badenben* a leányok számára is kötelező a továbbképző iskola; egyedül e két országra 68,000 továbbképző iskolai növendék esik és így az összes többi országra csak 38,000 jut.

Napjaink élete megköveteli, hogy a leány is az ismeretek és ügyességek nagy fölszerelésével láttassék el. Az egyre megy, valjon a leány később kényszerítve lesz-e önálló existenciát teremteni magának, vagy pedig egy férfinek lesz-e értelmes élettársa! Tagadhatatlan, hogy az ezen téren mutatkozó mulasztások főokát a lakosság széles köreinek nemtörődésében kell keresnünk. («Hiszen csak leány!») De a messzebb látó községi kormányzatnak le kell győznie az előítéleteket és példával kell elöljárnia.

Trimborn és Thissen szerint a női nemzedék specialis továbbképzésére irányzott gondoskodásnak kiváló figyelmet kell fordítani a *háztartási oktatásra*. Első sorban ugyanis a munkások családi, házi viszonyainak jobbítására kell törekednünk azáltal, hogy oly feleségeket kaphassanak, kik szerény eszközökkel is *jó* és *erős* táplálékot tudjanak nekik készíteni, kik megtanulták takarékosan bánni a pénzzel és javakkal, kik háziasszonyi kötelmeiket kedvvel végzik, mert azokhoz értenek és kik a napi munkából fáradtan hazatérő férjeiket barátságos arccal fogadják és nincsenek elgyötörve oly munka terhétől, melyre nem készítvék elő. Ezek, ha hivatásukra kiképeztetnek, örömmel fognak a házban egy bizonyos kényelmet elővarázsolni, amit kisszerű viszonyok között is létesíthet a háztartás következményei iránt szorgoskodással és ahhoz való értéssel biró nő.

A szerzők a háztartási oktatás fejlesztésétől jótékony eredményeket várnak a nép táplálkozási és egészségügyi viszonyainak javulása terén is.

A szerzők nem foglalnak el állást azon kérdést illetőleg, valjon a népiskolai oktatás befejezése után eszközölt szabad háztartási iskola, vagy pedig a népiskolai intézménnyel kapcsolatos kötelező háztartási oktatás sikeresebb-e. E kérdést mellőzve, a szerzők annak bemutatásával foglalkoznak, hogy mit tettek az egyes községek eddigelé a leányok háztartási kiképzése ügyében.

Mindenekelőtt sajnálattal jegyzik meg, hogy a *szabad* háztartási iskola iránt a munkásnők és a munkaadók nagyon kevés érdek-

lődést mutattak, miért is előnyösebb a háztartási oktatást a felsőbb osztályok népiskolai oktatásával kötni össze. Az első kisérlet, mely a háztartási oktatást a népiskolai tanítás egyik részévé tette, *Kassel*-ből indult ki és talált jótékony talajra *Szászország* számos városában és *Baden* néhány községében. Kisérletképpen 1895-ben behozták Berlin és Königsberg iskoláinak egy-egy osztályába is. 1895-ben általában csak kisérletképpen szervezték, de többnyire kötelező jelleggel a háztartási iskolát egy vagy néhány iskolában.

Darmstadt 1889-ben fakultativ jelleggel városi háztartási iskolát szervezett. *Leipzig* (1896) az iskolából elbocsátott leányok számára az egyik polgári iskolával kapcsolatban főző- és háztartási oktatást létesített, aminek eredménye az lett, hogy nevezett iskola igazgatójának 1898-diki jelentése szerint az iskolavégzett leányoknak a gyárakba özönlése megcsappant.

Berlin 1898-ban 1500 márkával járult az iskolavégzett ifjúság javára működő egyesülettől felállított házt.-iskola költségeihez. *Brandenburg* 1898-ban a városi iskolákban az utolsó tanulási évben levő leányok javára létesített ily oktatást. *Mainz* 1897-ben a népiskola legfelsőbb leányosztályai részére szervezett ily tanítást. A városi hatóságtól bérelt helyiségben tökéletes konyhaberendezéssel ellátott főzőhelyeket állíttatott föl, ahol hétköznapok délutánjain 6—6 növendékből álló 7 csoport nyer oktatást. Áruismét is tanulnak és a bevásárlásokat maguk a leányok végzik. *Kiel* a foltozó és stoppoló oktatás céljából «nyilvános esték»-et (d. u. 4—6-ig) rendezett, melyeken 1895—96-ban a leánynépiskolák 740 tanulója vett részt. Napjainkban, midőn a ruházatot rendszerint a városokból szokták készen beszerezni, a foltozás és a stoppolás megtanulása a szegényebb sorsú asszonyokra nézve is fontosabb, mint az új ruhák készítése. *Bonn* 1899-ben elhatározta, hogy a köteles óraszámok fölemelése nélkül a 7. és 8. iskolai évben levő leányok részére, szabad választásképpen háztartási oktatást szervez. — *München* a népiskolákban egy új nyolcadik osztályt állított föl, ahol a leányok 20 más órán kívül, 8 háztartási órában részesülnek, még pedig 4 órán át tisztán elméleti oktatást nyernek és 4 órát a főzőiskolában praktikusan töltenek el. A 8. osztályt követi még egy továbbképző iskolai év, mely a theoretikus háztartási ismereteken kívül, háztartási számolást, német nyelvet és a neveléstan alapelemeit tanítja. Azon leányok, kik a 8. osztályt nem akarják látogatni, kötelesek a továbbképző iskolába járni 3 éven át és ekkor az első évfolyamban minden 14 nap oktatást nyernek a főzésben. *Badenben* már többször egyesültek a vidéki községek, hogy külön e célra kiképzett vándortanítónő vezetése alatt, háztartási kurzust hozzanak létre.

Buday József.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **A rüsselsheimi népakadémia.*** A népszerű előadásoknak és más hasonló törekvéseknek rajna-majnai szövetsége majnai Frankfurtban, amely szövetség mintegy 60 munkás-szervezetet egyesített a maga hatáskörében, a népmívelés terén a Majna-menti Rüsselsheim gyárvároskában érdekes kisérletet tett mult év szeptember havában.

A 15 éve fennálló szövtség mindjárt keletkezésekor, szakítván a régi népmívelő egyesületek álláspontjával, amely egyesületek ugyanis az alsóbb rétegeknek bizonyos felsőséggel nyújtottak annyi műveltséget, amennyit a «nép» számára épen alkalmasnak találtak, — abból a szempontból indult ki, hogy a jobb helyzetben levők kis számának nincs jogában megszabni a nagy többségnek, hogy az miféle ismeretekhez jusson, — hogy ma már nem a «népért», hanem a «néppel» együtt kell a művelődés terén munkálkodnunk.

A szövetséget ez a szempont vezette, amikor a múlt ősszel kisérletképen Rüsselsheimban két hétre «népakadémiát» rendezett.

A paplakban, amelynek helyiségeit a városka lelkésze örömmel bocsátotta rendelkezésre, egybegyűltek tudósok, tanítók, egyetemi hallgatók és munkások, hogy egymástól tanuljanak. A munkások a népakadémia látogatásának idejére a gyártól, illetőleg munkaadójuktól szabadságot kaptak.

A kisérlet terve nagy körültekintéssel készült. A kisérlet helyéül gyáraira és alkalmas környékére való tekintetből Rüsselsheim látszott legalkalmasabbnak.

A városka lakosai készséggel vállalkoztak a résztvevők elszállásolására. A reggeli, déli és esti étkezés pedig közös asztal volt a paplakban.

25 taggal nyilott meg a népakadémia szept. 18-án. A délelőttöt előadások foglalták el, amelyeket megvitatások követtek. Délben az egész társaság: mester és tanítvány együtt ebédelt. A délutánt tanulmányi kiránduláson töltötték. Este vacsorára ismét együtt volt a kis társaság a paplakban és vacsora után vagy együtt maradt tanulságos beszélgetésben, vagy a városka vendéglőjébe gyűlt nyilvános népszerű előadásra, amely sokszor zenével fűszerezett előadásokon Rüsselsheim lakosai mind számosabban jelentek meg.

Ebből állott a «népakadémia». És mi volt a célja és mi eredményt ért el?

* Flesch: Die Rüsselsheimer Volksakademie. Zentralblatt für Volksbildungswesen, 6 Jahrg. Nr. 1—2, S. 14.

A rüsselsheimi népakadémia szervezőit az a tapasztalat vezette, hogy a tanultak és nem tanultak, az úgynevezett «műveltek» és a munkásnép közötti különbség napjainkban annyira kiélesedett, hogy társadalmunkat veszedelemmel fenyegeti. Mit tud ma a művelt osztály embere a munkás életéről és szükségleteiről? Sokan annak tudatáig sem jutottak, hogy az ő társadalmi körükön kívül is lehetnek emberek, akik époly jogon élnek, szenvednek és örülnek mint ők maguk. Pedig a jobb módban élők száma mégis aránylag csekély a munkásokéhoz, a *nép* nagy tömegéhez képest, amelyről olyan keveset tudnak. Másfelől mennyi ferde fogalma van a munkásoknak, a nem tanultaknak, az *akadémikusan* képzettekről!

A mi modern társadalmi életünk az intelligencia és tőke által teremtett ellentéteket teljesen kiélesítette és egymással szemben álló osztályokat teremtett, pedig ezeknek az egymással szemben álló osztályoknak nem volna szabad egymástól idegenkedniök, mert az állam csak úgy boldogulhat, ha társadalmának különböző osztályai egymást megértve és kezet fogva fáradoznak felépítésén.

Ezek a gondolatok érlelték a rüsselsheimi népakadémiát, amely célját el is érte. A társadalom különböző rétegeinek képviselői egyesültek benne és igyekeztek egymást megérteni. A munkás belátta, hogy nem szükséges az akadémikus műveltséggel szemben babonás respektussal viseltetnie, de belátta azt is, hogy a tanultak a társadalomnak nem léha heréi, hanem hogy a szellemi munka legalább is egyenértékű a testi munkával. Megismerték egymást kirándulási sétáikon, de különösen az előadásokat követő vitatkozásokon. Minden álláspont érvényesülhetett és ha nem is kellett a másiknak véleményét elfogadni, megtanulták egymás nézetét megismerni és méltányolni. Ezekben a megbeszélésekben megtanulták belátni, hogy minden becsületes meggyőződés tiszteletet érdemel. És ha az egyes vélemények, amint nyiltan be is ismerték, gyakran homlokegyenest ellenkezők voltak is, abban valamennyien megegyeztek, hogy a vagyonosnak és vagyontalannak, a tanultnak és nem tanultnak kölcsönös megértése, együtt munkálkodása nélkülözhetetlen az egész nép boldogulásához, a belső és külső béke megőrzéséhez. Egy francia tanító, aki mint vendég két napot töltött a népakadémián, kifejezést is adott e gondolatnak a népakadémiát éltető beszédében, kiemelvén, hogy «*árnyékában a béke honol*». *Pályi Sándor.*

*

— **Testi és szellemi munka.** Az emberi szervezet eme két fajta tevékenységének egymáshoz való viszonya és kölcsönhatása régóta foglalkoztatja az elméket; amióta néhány évtized előtt a testi újjá-

születés megindult s a higiénikus törekvések az egész vonalon érvényesülnek, még fokozottabb mértékben foglalkoznak vele pedagógusok, fiziológusok és filozófusok az elméleti spekuláció és a gyakorlati kisérletezés terén, mely ezt a kérdést az egyén, a társadalom és a népek boldogulásának valóságos alapvető problémájává avatta. Hisz a testi kultura mélyítése és kiszélesítése kevéssel azután indul meg, hogy a szellemi túlterhelés réme európaszerte panaszra késztette a tanuló és tanító emberiséget, amely amabban vélte feltalálni egyedüli üdvözítőjét.

Örömmel kell tehát üdvözölnünk és tudomásul vennünk minden újabb kisérletet, mely ebbe a bonyolult s még távolról sem tisztázott processusba több világosságot hoz; s főleg a tapasztalati adatokat, mert a *munka*, jóllehet elméletileg mérhető s meghatározható, mint olyan mégis csak végrehajtva ölt testet. Ilyen realis kisérletről olvastunk a közelmultban.

Egy fiatal norvég lelkész, Hersberg M., szabadságot kért egyházi hatóságától és beállott egy krisztiániai mechanikai gyár munkásai közé, hogy személyes tapasztalatok alapján tanulmányozza a munkások helyzetét. Öt hónapot töltött közönséges munkásként a gyárban, munkástársaitól fel nem ösmerve, velük dolgozva reggeltől estig. Az ő ruházatukban, velök étkezett, társalgott, lakott. Tapasztalatait kis füzetben irja le, mely tavaly Krisztiániában jelent meg. A szerző ugyan a munkáskérdés tanulmányozása érdekében szánta magát erre a mártiromságra, vallomásainak egynémelyike azonban tételünk javára is értékesíthető. Elismeri, hogy első napjai voltak a legnehezebbek a gyárban; eleinte nagy figyelemre volt szüksége, hogy munkáját pontosan végezhesse, később azonban kezdte érezni az egyhangúság lélekölő hatását. Tapasztalta, hogy maga a munka erősen fegyelmező hatású az emberre, mert pontosságot, gondosságot és figyelmet követel. Majd így folytatja:

«Elösmerem, hogy a szellemi munka, ha komolyan vesszük, a legnehezebb munka, sokkal nehezebb, mint a kemény testi munka, melyet szintén megpróbáltam, mégis előnyösebbnek tartom a szellemi munkát. Nemcsak azért, mivel gyakorlottabb vagyok benne, mint a testi munkában, hanem azért is, mert a szellemi munka sokkal inkább ébren tartja a lelket és táplálékot ad neki. Az egyhangú, egyforma kemény testi munka azzal a veszéllyel jár, hogy az ember igavonó állattá lesz.» Művét azzal végzi be a lelkész, hogy gyári munkásságának legbecsesebb eredménye az, hogy most megbecsüli a testi munkát és megbecsüli a munkásokat... Emlékszünk, hogy ugyanezen szavakat hangoztatta néhány év előtt II. Vilmos császár egyik alkalmi beszédében.

*

Mindezekhez a nevelés szempontjából csak néhány megjegyzést óhajtok fűzni. Kétségtelen, hogy általános emberi szempontból a testi és a szellemi munka egyenjogúak s azért az ifjuságot már idejekorán kell mindkettőnek megbecsülésére oktatni, főleg nálunk, ahol a testi munkás még nem részesül kellő tiszteletben. A szellemi munka, megengedem, az emberiség haladására fontosabb, de a testi munka létét és fenmaradását biztosítja, ez adja meg a mindennapi kenyeret a népnek. Hogy ki-ki a munkának melyik nemét gyakorolja könnyebben s szivesebben, az merőben az illető rátermettségétől, képzettségétől s a munka nemétől függ. Annyi azonban már az ember rendeltetéséből bizonyosnak látszik, hogy egyoldalú munkára senki sincs teremtve s hogy a tökéletességnek tipusa mindkettőnek harmonikus egyeztetéséből fakad. Ezen összhang és összetétel arányszáma felett azután vitatkozhatunk, mert ez a «kulcs» változó, kor és egyén szerint váltakozó. A testi és a szellemi munka az emberi jólétnek két alapfeltétele és őseleme, melyek egymást kiegészítik s kölcsönösen erősítik. Minden igazi nevelőnek kötelessége, hogy az ifjúság oktatásában az általuk biztosított egyensúlyra törekedjék, mellyel — sajnos — még felnőtteknél is oly ritkán találkozunk.

S most mutassunk, legalább futólagosan még egy szerintünk kevéssé méltatott, de lényeges különbségre rá, mely a testi *munka* és a test*gyakorlatok* között észlelhető. Kétségtelen, hogy fiziológiai vonatkozásban mindkettőnek van érintkező felülete: itt is, ott is végeredményben izommunkát végzünk, de erkölcsi és közgazdasági tekintetben már jelentékeny az eltérés. Sok évi megfigyelés arra a látszólag paradox és kevéssé hízelgő tapasztalatra vezetett, hogy az öncélként művelt testgyakorlatok és a sport kevésbbé jellemképzők, mint a közönséges munka. A sportélet eseményei s a sportegyesületek krónikái, sőt nem egy sportman élete meggyőző adatokkal szolgálhatnának e tekintetben. S hogy ezt nem elfogultság mondatja velem, azt megerősíti ez a régi igazmondás: A munka nemesít. *kf.*

*

— **Szabadabb mozgás a felsőbb osztályokban.** E címmel értekezik *Matthias*, a porosz kultuszminiszterium titkos tanácsosa, a Monatschrift für höhere Schulen januári füzetében. Cikkében azt mondja többek között, hogy mióta a középiskolák egyenjogúsítását kimondták, azóta mindinkább erősebb lesz ama követelés, hogy a felsőbb osztályokban a tanulóknak több szabadságot adjanak. Már a régibb iskolákban is megvolt ez a 18. sz. végén és a 19. sz. elején. Kiválóbb tanügyi férfiak, mint *Ernesti*, *Gesner*, *Meierotto*, *Nägelsbach* és *Roth* a tanításban több szabadságot élveztek és nagyságuk

az intézetet is virágzóbbá tette. Később azonban nem szívesen látták, ha valaki az előírt tantervtől eltért. Az 1900. tantervek szerinte már több szabadságot adnak a tanároknak; így több iskolában tapasztaljuk, hogy részben a görög, részben a filozófia tanításánál eltérnek a tantervtől. Az elbingi gimnáziumban pl. tehetségesebb tanulók szabad napokat élveznek, hogy kedvelt tantárgyukkal foglalkozzanak. Egyik strassburgi gimnáziumban a legfelsőbb osztály tanulóinak szabad tetszésére bízzák, hogy vajjon nyelvi, vagy mathematikai tanulmányokkal kívánnak-e behatóbban foglalkozni. Akik mathematikai tanulmányokkal kívánnak foglalkozni, azok ezen órákban (4) több mennyiségtant tanulnak a gimnáziumi követelményeknél; ugyanezek fel vannak mentve a latin stilusgyakorlatok alól és az érettségin csak latinból való fordítást készítenek; a többiektől pedig, akik nyelvtani tanulmányokkal óhajtanak foglalkozni, természetesen e tanulmányokban való nagyobb jártasságot követelnek.

Érdekes tervet pendített meg valaki a Kölnische Zeitung 1905. évf. 1035. számában, mely szerint a 3 felsőbb osztályban a mennyiségtani és klasszikus tanításban minden tanuló részt venne olyanképen, hogy az anyag 3 egy éves kurzusra volna felosztva; ha a tanuló az egyik kurzus anyagából nem felelne meg, azért haladhatna tovább az osztállyal, csak azt a kurzust kellene neki még egyszer elvégezni, amelyben elégtelen előmenetelt tanusított. Ez sem új, mert a 18. század végén *Manso*, az oldenburgi gimnázium igazgatója ezt már meg tette és a hanyatló iskolát ezzel magasabb fokra emelte. Hasonlóképen sok szabadságot fog adni a növendékeknek az a terv, mely szerint a leánygimnáziumokat kívánják átalakítani, ahol hasonlóképen, mint a nálunk contemplált iskolában, *kötelező* és *választható* tárgyak lesznek. *Kötelező* tárgyak lesznek: vallástan, német, francia, történelem, földrajz, mennyiségtan (elemei) és természettudományok; *választhatók*: angol és mennyiségtan; latin-mennyiségtan, latin-angol-mennyiségtan; latin-görög.

A cikk végén azután fejtegeti, hogy mikép fogadják e kísérleteket tanügyi férfiak. Széles látókörű emberek örömmel veszik, mivel középszerűség helyett a tehetséget fejleszti, de a tanügyi körök tekintélyes része, a philisterek, borzadnak minden újítástól és a gimnázium egyöntetűségét féltik. Azonban nem szabályok és paragrafusok javítják és emelik az iskolát, hanem a tanárok *egyénisége*, mely szellemet lehel a paragrafusokba. *eg.*

HAZAI IRODALOM.

Az ember lelki élete. (A műveltség könyvtára: Az ember, szakférfiak közreműködésével szerkesztik Alexander Bernát és Lenhossék Mihály. Budapest, Athenæum, 1905.)

A kompendium-szerű nagy munka minden részletére kiterjedő futólagos ismertetés nem tartozik e folyóirat körébe. Szakszerű bírálatot a tények és elméletek nagy számáról, legkiválóbb tudósaink derekas munkájáról egy ember tollából nem is várhatunk. Ezért kihasítjuk a lélektanra vonatkozó két fejezetet és azok rövid tartalmi összefoglalásához fűzünk néhány megjegyzést, *Ranschburg Pál* (289—310. l.) a szellemi munka természetét ismerteti néhány élvezetes fejezetben. *Alexander Bernát* (603—924. l.) a lelki életről szóló értekezésében széles látkörrel tárgyalja az ide tartozó összes jelenségeket és egy mélyreható lélektan vázlatát nyújtja. A lelki élet abnormitásairól szóló részt, Ranschburg szakavatott tollából, mellőzhetőnek tartjuk, mert a pszichologia helyett inkább a pszichopathologia és így az orvostudományok körébe tartozik. Szoros összefüggést a kiemelt dolgozatok és a munka fiziologiai, etnografiai és higieniai fejezetei közt nem találunk, ami talán a több író tollából eredő kompendium természetében gyökerezik, de a szerkesztők nagyobb beavatkozásával elérhető lett volna. A legelemibb fiziologiai ismereteket és az energia fogalmát leszámítva, amire alább visszatérünk, alig fűzi erősebb szál a részeket egymáshoz.

Ranschburg összehasonlítja a szellemi munkát a testi munkával és bizonyos pszichikai energia létére következtet. «Az iránt, vajjon a szellemi munka azonos-e az agyvelő idegelemeiben lefolyó molekularis mozgási folyamatokkal, avagy — amint újabban hirdetik — a szellemi energia ezen agyelemek működése által termelt, természetére nézve mostanáig nem ismert s az eddig ismeretektől eltérő természetű külön energiaforma-e: biztossággal nyilatkozni ma még nem lehet.» (292. l.). Míg e szavakban szabad teret hágy a metafizikai feltevéseknek vagy a jövő tudományára bízza a döntést, addig a lelki jelenségek magyarázatában ismételten hivatkozik az agyvelőben végbemenő tömecsmozgásra (299. l.), a vegyületek bomlására (300. l.), sőt a kifáradással kapcsolatban a következő eredményre jut: «Mindez világos és érthető, amint a szellemi és a testi energiát nem tekintjük két, egymástól különböző erőnyilvánulásnak» (302. l.). Az olvasó előtt azonban nem világos, vajjon a szerző a materializmus pszichologiája vagy annak újabb formája az energizmus alapján áll-e, talán elfogadja a pszicho-fizikai párhúzamosság elvét vagy óvatosan kerülni kívánja a tisztán tudományos vizsgálódás körében mellőzhető kérdések eldöntését.

Az alapfelfogásban való ingadozástól eltekintve tapasztalati adatok, önálló vizsgálatok alapján fejtegeti a gyakorlat, a kifáradás és az ellensúlyozására szolgáló változatosság jelentőségét. «A gyermeki elme fejlődéséről» * írt szép könyvének iránya és hangja csendül meg, amikor hangsúlyozza a gyakorlat fontosságát az emberiség fejlesztése szempontjából, fejtegeti a tanulás leghelyesebb módját, a megszokás és kimerülés szerepét, végül az alvás, a munkaszünet jelentőségét. Az exakt tudományos vizsgálódásból kiinduló fejtegetés a kisérleti lélektan gyakorlati hasznára vezetett és szemmel láthatóvá teszi az olvasóközönség nagy tömege előtt a tudomány és szocialis élet kapcsolatát.

Alexander viszont a művelt ember tapasztalata körébe eső tényekből indul ki, az egyén lelkének elemzése után a néptömegek szellemi életére tér és felemelkedik a legelvontabb gondolkodás körébe. E szempontok kiemelése nem szakítja meg az élvezetes előadás fonalát, hanem egységes képben tárul elénk. Kijelöli a lelki élet tudományának körét és forrásait, azután a lelki élet általános leírását adja. Bölcs tapintattal választja el a pszichologia tényeit a fiziologia tényeitől és felhasználja Du Bois Raymond képét a látható agyvelőműködésről, annak igazolására, hogy ebből a lelki jelenségekről még semmit se tudhatunk meg. A lelki élet a tudatban játszódik le; a gondolkodás, érzelem és akarat folyamatát szokás megkülönböztetni, de azért a lelki élet egységes. Tényeiről közvetlenül értesülünk, habár csak ráeszmélés útján, míg a külvilág tényeiről közvetve.

A gondolkodást jellemzi, hogy benne mindig alany és tárgy szerepel. A tudatállapot elemzése az intenzitás és világosság különböző fokait mutatja s a figyelem fontos szerepére utal. A tudás működése elemző vagy összetevő. Az emlékezet segélyével nemcsak a jelen, hanem a mult benyomásait is magába foglalja. Fejlődésében egységes organumnak tekinthetjük, de a képes kifejezést nem szabad szószerint vennünk. Gondolkodásunk a szemléletek és a képzetek világára oszlik. A szemléletek érzéki feltételeit az érzékszervek működése képezi, ezekkel foglalkozik a szerző tüzetesen, azután a lélektani feltételekkel. A fiziologia szerepét mindenütt kellő értékére igyekszik leszállítani és annyira megy, hogy a szemizmok szerepét a látási képek keletkezésénél kétségbe vonja vagy legalább azt tarja, hogy «túlbecsülték» (681. l.). Az érzékcsalódások megvilágítására ismert ábrákban mutatja be a geometriai optikai csalódásokat. Rendkívül világosan tárja elénk az érzéki elemek bevonásával a tér és idő képzetének keletkezését, az érzetek fogalmát. Az elvont gondolkodás eljárásai és rövid megjegyzés annak biologiai jelentőségéről zárja be az emberi lélek

* A gyermeki elme fejlődése és működése. Budapest, Athenæum, 1905.

működésének első körét. A nyelv és gondolkodás összefüggésének fejtegetésére alább visszatérünk.

Az akarás és cselekvés a lelki élet második nyilvánulása. A reflex mozgások és kifejező mozgások fontosságának kiemelésével néhány érdekes megjegyzést hallunk a színész játékáról, de csak rövid utalást keletkezésük elméletére és végtelen gazdagságára. Az akarat szerepének fejtegetésénél elkerüli a racionalisztikus pszihologia egyoldalúságát, de nem világítja meg eléggé az akaratnak mint elemi ténynek jelentőségét a lelki élet minden megnyilvánulásában.

Az érzelem tárgyalásánál, ép úgy mint a gondolkodásról szóló részben, az egész művel való összefüggésre utal biologiai jelentőségének kiemelése. Azonban részletezőbb az esztetikai és erkölcsi érzelmek fejtegetése, ahol a lélektan az esztetikával és az erkölcstannal érintkezik.

Az egész lelki életre vet pillantást az egyéniség fejlődése szempontjából az utolsó fejezet. A tudat egységéből indultunk ki, azt elemeztük és a szétszórt sugarak az egyéniségben ismét egyesülnek. Metafizikai gondolat zárja be a fejtegetést: az egyéniség fenmaradása és harmonikus kifejtése volna a világrend célja.

Habár a tárgyalás a pozitiv tudományos felfogást árulja el, metafizikai eszmék a befejezésen kívül is többször törnek elő. — A szerző helyes felfogását e fogalmak néhol csak kép gyanánt volnának hivatva megvilágítani, de erre igen találó megjegyzését idézhetjük: «A legtöbb bajt és tévedést a lélektanban a hasonlatoknak köszönjük» (624. l.). Kiemeljük e helyeket, habár csak szépséghibáknak tekinthetők, de talán a járatlan olvasóban hamis fogalmat kelthetnek. 1. Az energia fogalmát már kiemeltük a szellemi munka természetéről írt részben. Csak mérhető mennyiségekre vonatkozhatik, nem lelki folyamatokra. A lelki jelenségek energia nyilvánulással kapcsolatosak, de ebből sem azok mibenlétére, sem eredetére semmiféle következtetést nem vonhatunk le. Ha rájok is kiterjesztjük a fogalmat, akár mint ismert, akár még nem ismert válfajának tekintve, minden jelentését elveszti és csak zavart okoz. Igy az emlékezet jelenségének magyarázásánál a potenciális energiának aktuális energiává való átalakulása zavaró kép és semmikép se áll, hogy «a dolog lényegének hasonlóságát árulja el» (642. l.). Az energia a lélektanban csak metafizikai fogalom lehet és mivel nem a tudomány fogalomrendszeréből származik, téves fogalom. A halhatatlanság magyarázata a szellemi energia feltámadásával, aktualis létre ébredésével, mely azután a faji szellemi energiában él tovább, költő-filozofushoz illő szép felfogás és Fechner* egy kis könyvében igen szépen fejtette ki, de nem bir

* Das Büchlein vom Leben nach dem Tode, Leipzig, 1836.

tudományos létalappal. A lélek megmaradó benyomásait ezért nem tekinthetjük «latens erők»-nek és energiarendszerrel nem magyarázhatjuk az érzelmek keletkezését sem (715. l.).

2. Ha a gondolkodást orgánumnak tekintjük, ismét képet látunk. De ezzel nem szabad sem a szerves lények tanában, sem a lélektanban a teleologiai szompontot a jelenségek magyarázatára fordítanunk. Ily felfogásból fakad a szem szerkezete és a figyelem közt levő összefüggés következő magyarázata: «Valószinűnek tartjuk, hogy a tudat e szükségletei és sajátosságai idézték elő a faj fejlődésében a retinának ezt az anatomiai alkatát és fiziologiai működését» (t. i. a fovea lutea szerepe, 673. l.). Ép oly joggal állíthatom ennek fordítottját, mert itt az előbb és utóbb vagy ok és okozat kérdése eldönthetetlen.

3. A fejlődés, a tökéletesedés szintén metafizikai fogalmak (724. l.). Ha a fejlődésben értelmet, eszmét látunk, nemcsak időbeli, hanem belső összefüggést: akkor a fogalomnak azon felül a tudományos használattól eltérő jelentést adunk. A fejlődés gondolatát mi visszük a dolgok magyarázatába, talán a bennünk keletkező benyomások egymásutánjának kényszerítő hatása alatt. Szerzőnk felfogása is ez lehet, de kifejtése az elébe tűzött célon túlesett.

4. A lelki életet semmiképen sem mondhatjuk gazdagabbnak vagy csodásabbnak az anyagvilág jelenségeinél, habár talán még több rávonatkozó kérdés megoldatlan. Millió meg millió szemlélettel az anyagvilágban ugyanannyi vagy még több egyes jelenség áll szemben; nem mondhatjuk tehát, hogy a természettudományok nehány fogalommal (anyag, erő, energia stb.) beérik, míg a lélektanban a tények gazdagsága csaknem beláthatatlan (695. l.). Az anyagvilág is csak egyes eseteket, egyedeket mutat, gondolkodásunk egyszerűsíti, csoportosítja, általános fogalmak alá rendezi azokat és ez végső célja a lélektan tudományának is.

5. A lélektan egyik nevezetes forrása a nyelv, melyet csak újabban kezdtek méltatni. Ha e forrásból merítünk, nem szabad a régi intelektualis pszichologiához fordulnunk, mely idegen rendszert kényszerített a jelenségekre és nem vonta le a nyelvtényekből a bennük megnyilvánuló lélektani megfigyelést. Szerzőnk egyebütt az intelektualizmus és voluntarizmus között ingadozik, a nyelv és gondolkodás vizsgálatánál azonban határozottan az intellektualizmus álláspontjára helyezkedik. Futólag érinti ugyan a gyermek és a primitiv népek ábrázoló művészetét, a reflexmozgások és kifejező mozgások szerepét, amelyek lényegükben nem térnek el (708. l.), de inkább a kész fogalmakat, a felnőtt kulturember nyelvét teszi vizsgálódása tárgyává és ezt csak laza összefüggésbe hozza az előbbi részekkel. A tények mellőzésére, az elméletek kifejtésére talán az egész mű terve kény-

szerítette, hisz azok egy része az ember faji sajátságainak körébe tartozik és az erről szóló részben feltalálható. Amit a lélektani rész nyujt, az alapos tudományról tesz tanuságot és érdekes olvasmánya lehet a lelke mélyébe pillantást vető olvasónak. *Karl Lajos.*

*

Kozáry Gyula: **Átöröklés és nemzeti nevelés.** Természetbölcseleti és neveléstani tanulmány. Budapest, Athenæum. 1905. Ára 2 kor. 40 fill. 125 lap.

Kozáry Gyula, honvéd hadapródiskolai tanár, egyike azon tudósoknak, kik a modern tudományosság vívmányait kiváló sikerrel tudják összhangba hozni a hagyományos gondolkodás évszázadok jártában kialakult igazságaival. Élvezettel olvastuk Mæterlinek-ről, Tolstoi-ról írt *essay*-it, Comte, a pozitívizmus és az evolucióról írt három kötetes munkáját és egyéb írásait, melyeket széleskörű tudás, lelkes idealizmus és szellemes, franciás stílus tüntet ki.

Jelen munkájában az átöröklés fontos kérdését vizsgálja neveléstani szempontból és *Apáczai Cseri János*-nak Barcsai János fejedelemhez benyújtott tervezetéből kiindulva s népünk szellemi és lelki világába behatolva a nemzeti nevelés fejlesztésének főbb irányelveit állapítja meg, mely törekvése *Schneller István* hasonló szellemű munkásságát szépen egészíti ki.

A kérdés megoldására és az ebből folyó következmények feltüntetésére a következő fejezetekre osztja tanulmányát: I. §. A leszármazás elmélete. Variabilitas és átöröklés. II. §. Az átörökléses elméletek (Darwin, De Vries, Nägeli, Hæckel, Weissmann). III. §. Az átöröklés tárgyai és törvényei. IV. §.[1] Ribot elmélete. (A személyiség, a jellem kérdése.) V. §. Guyau elméletének birálata. A sugallás és nevelés. VI. §. Általános következtetések. A nevelés befolyásának határai. VII. §. Részleges következtetések. A kérdések megoldása. VIII. §. Gyakorlati következtetések az erkölcsi és szellemi képzés reformjait illetőleg. IX. §. Sz. Tamás tanai, az átöröklés biológiája és a nevelés határai. X. §. Nemzeti neveléstudomány. Eszméje, célja, mivolta. (A fajok kérdése.) XI. §. Az átöröklés és nevelés befolyása az emberiség fejlődésére. (Befejezés.)

Az átöröklés kérdése egyaránt fontos az elméletben és a gyakorlatban. A nevelés lehetősége és az átöröklés fordított viszonyban állanak egymással. Maga a tény már régóta ismeretes, minden népnél

[1] Megjegyzem, hogy a szövegben a IV. §. Átöröklés és determinizmus címen külön fejezet olvasható s így összesen 12 fejezet van. A tartalomjegyzék is elhagyja e fejezetet.

találunk erre vonatkozó közmondásokat, de alapos, a testi és lelki élet egészére kiterjedő vizsgálatokat legutóbb végeztek. Meg van állapítva, hogy az ember testét s lelki jelenségeinek, mondjuk tehetségeinek *szervezeti alapját* örökli. És ez fontos. Vannak családok, melyekben bizonyos ügyesség vagy művészet örökletes. De tévedés volna azt hinni, hogy magát a tudást, magasabb szellemi tehetséget örökleni lehet. Csak az ezek alapjául, feltételéül szolgáló érzék finomságát, az izmok kiváló fejlettségét, szokatlan ügyességét lehet örökölni.

A tapasztalaton, fiziológián alapuló lélektan megdönthetetlenül megbizonyította, hogy a velünk született eszmék tana az ábrándok világába tartozik. Erény és vétek nem örökletesek, maga *Ribot* vallja. Az akarathiány (abulia) kivételes eset, beteges állapot. Ha *Lombroso*nak igaza is van, hogy vannak született bűnösök, az akarat egyéb esetekben szabad. Ezt nem is tagadja. Megkapó az a bizonyítás, melyben *Kozáry* arról szól, hogy az ember jelleme, bár fiziológiai feltételei az átöröklés eredményei, mégis egészben az egyén szabad akaratán alapuló módja az érzésnek, gondolkodásnak és cselekvésnek.

Guyau elmélete szerint a nevelés nem egyéb, mint az egymás mellé rendelt észszerű sugallatok összege, melyeknek eredménye az automataember. Ez az elmélet Kozáry szerint kettős tévedésben szenved. Egyik a sugallás rendkívüli és rendellenes állapotainak összetévesztése a rendes lelki tüneményekkel és kiterjesztése a lelki élet összes jelenségeire; a másik az akarat szabadságának téves felfogása.

A helyes nevelés végcélja az, hogy az akarat szabadságának körét tágítsa, az önelhatározás erejét izmosítsa. Kész örömest elismeri, hogy szabadságunk köre nagyon is szűk korlátok között mozog, de így is módjában áll, hogy szabaddá tegye az embert, kiszabadítsa öröklött ösztönei, szenvedélyei és érzéki vágyainak rabságából. *Payot*-val együtt vallja Kozáry, hogy *az akarat kimüvelése a jövendő paedagogiája.*

Az értelem képzése, az ismeretek közlése csakis egyik s nem is legfontosabbik feladata a nevelésnek. Azért figyelmeztette *Fouillée* a *Revue des Deux Mondes* hasábjain a franciákat, hogy végzetesen tévedtek, mikor a németek győzelmét a didaktikának és nem a nevelésnek, az erkölcsi és katonai fegyelmezésnek tulajdonították.

Kozáry fejtegetéseinek eredménye megegyezik *Szitnyai* indítványával, ki a tantervrevizió előtt a budapesti tanárgyűlésen azt az indítványt tette, hogy tekintettel arra, hogy az erkölcsi képzés felette áll az értelminek, — hogy minden intellektuális képzésnek csak annyiban van értéke, amennyiben erkölcsi jellemen nyugszik, — hogy az iskola, a szülői ház és az élet ennek a feladatnak nem felel meg, szükségesnek tartja kimondani, hogy a folyamatban levő tantervreviziónál az erkölcsi nevelés megoldásával tüzetesen foglalkozzanak.

Kozáry kiváló súlyt helyez arra, hogy az egyén rendkívüli hajlamait és képességeit idejekorán fölfedezze és kifejlessze. E végből szükségesnek tartja:

1. a korai szakmára való kiképzést, elkülönítést, ahol az egyéni hajlamok jelentkeznek;

2. egyes időpontokban egyes tárgyakra való összpontosítást;

3. önálló munkásságot az egész iskolai életen keresztül;

4. a valósággal való érintkezést az iskolai élet minden fokozatán.

Kozáry eme javaslataihoz, melyeket *Ellen Key* reformpædagogiája alapján állít fel, természetesen szó fér. Az elsőt, amennyiben az egyéni hajlamok megfigyelését óhajtja, helyeseljük, de már az ezen alapuló korai elkülönítésnek nem lehetünk hívei. Először is kérdés, sikerül-e ez a megfigyelés, hiszen hány példa van arra, hogy valaki csak akkor veszi észre valamely pályán a hivatáshiányt, midőn már késő. Továbbá tévedés azt hinni, hogy a pályaválasztás szintén képességeken nyugszik. A trónörökös például okvetlenül király lesz, vagy legalább annak neveltetik. S a pályaválasztást hányszor befolyásolja a véletlen, az anyagi körülmények stb.

A 2., 3. pontokat feltétlen helyesnek tartjuk.

A valósággal, az élettel való érintkezését az iskolai életnek pedig csak bizonyos körülmények közt fogadhatjuk el, de mindenesetre kívánatos lett volna, ha Kozáry ezt a pontot bővebben kifejtette volna.

Amit a vizsgálatokról mond, azt ma már a tanárvilág általánosságban magáénak vallja. A vizsga, úgymond, megrohanás, szellemi prostitució-kisérlet, mert az embert rákényszeríti, hogy szellemi ruházata mezítelenségét, tudása fogyatkozásait mások előtt feltárja. Lélektani okok alapján itéli el, mert a vizsgálatok oly feltételek mellett és körülmények közt történnek, aminők az életben soha, vagy legritkábban fordulnak elő. Helyette a megbeszélést, a kipróbálást ajánlja.

Az átöröklés kérdésével szinte természetesen egybefügg a fajok kérdése, a nemzeti jellem vizsgálata. Az átöröklés általános törvényéből következik, hogy egy vidéken lakó, egyforma talajon és viszonyok (milieu) közt élő, közös hagyományok és erkölcsök ápolásában fejlődő nép közös vonásai tipussá válnak. Kozáry bőven foglalkozik ennek alapján a nemzeti neveléstudomány lehetőségével és szükségességével s emez általános alapvetés nagyon alkalmas kiindulópontul szolgálhat a mi magyar faji sajátságaink összegyűjtésére és az ezeken nyugvó magyar neveléstudomány megírására.

A műveltség, a fejlődés, a haladás, az öröklés és a nevelés szintézését próbálja sikerrel megvetni e mű szerzője; kívánom, hogy mennél több olvasója legyen e műnek, eszméinek pedig mennél több követője.

Bihari Ferenc.

*

Payot: **Az akarat nevelése.** Franciából fordította Weszely Ödön. Budapest, 1905.

Úgy középiskoláinkban, mint egyetemeinken a tudományok minél nagyobb halmazával tömik tele az ifjúságot; azzal azonban édes keveset törődnek, hogy e tudományokba rendszert is hozzanak, hogy ezek között bizonyos kapcsolatot keressenek; azzal meg épenséggel nem törődnek, hogy az ifjúság e tudományoknak rendszeres mívelőjévé váljék. Minden vizsgálat a követelmények nagy halmazával lép fel, ahelyett, hogy az itélő és gondolkodó képességet kutatná. Ez az oka annak, szerző szerint, hogy az ifjúság egy csomó adathalmazt tanul meg, ahelyett, hogy gondolkodását élesítené a rendszeres kutatás által.

Ez azonban a kisebbik baj, de az ifjúság nagy része általában véve rest és csak a világi élvezeteket hajhássza. Ha a középiskola porát lerázta, már szabadnak hiszi magát és úgy véli, hogy e szabadságot illő is felhasználni újságolvasással, billiárdozással, kártyával és mentől kevesebb tanulással. Ez rosszul értelmezett szabadság, mely a testi és szellemi erők elpocsékolásában áll, amin csak úgy segíthetünk, ha vágyainkat és szenvedélyeinket leküzdeni iparkodunk, azaz *akaraterővel* birunk, továbbá, ha bizonyos célt tűzünk ki magunknak, melyet elérni törekszünk. Nem az erők elforgácsolása, hanem *egy* célra irányzott gondolkodás és cselekvés által járulhatunk hozzá az emberiség munkájának fejlesztéséhez. Hogy mikép szerezhetjük meg az akaraterőt, arra ad nekünk szerző útmutatást művében, mely öt könyvre oszlik; az I—III. *elméleti*, a IV—V. *gyakorlati* rész.

Az I. könyvben bebizonyítani iparkodik, hogy valamennyi balsikerünknek és csaknem minden bajunknak ugyanegy oka van és ez: akaratunk gyengesége, irtózás az erőkifejtéstől és főleg a tartós erőkifejtéstől. Mindenki érzi az aránytalanságot az *értelem túlzott művelése* és az *akarás gyengesége* között. — Erős és kitartó figyelmező erőre kell szert tenni és ezt egy cél irányába terelni. Hogy valamely gondolat természetünkké váljék, azzal állandóan foglalkozni kell; csak úgy lehet művészit alkotni, ha összes erőinket egy cél irányába tereljük. Goethe a Faust alapgondolatát 30 évig hordozta magában.

E könyv 3. fejezetében az akarat nevelésére vonatkozó elcsüggesztő és téves elméleteket cáfolja. Az akarat nevelésére legkárosabb az az elmélet, mely a jellemet változhatatlannak tartja; ez volt Kant nézete, követte Schopenhauer; ez utóbbi szerint az emberek különböző jelleme öröklött és változhatatlan. Herbert Spencer szerint a jellem hosszú évszázadok alatt a körülmények kényszerítő hatása alatt megváltozhatik. Miután állításaikat sorba cáfolta, végezetül oda jut, hogy a jellem több különnemű erő eredménye; a jó hajlamok ép oly

öröklékenyek, mint a gonoszak és egy kis ügyességgel ép annyi erőt szerezhetünk még mellettük, mint ellenük.

A II. könyv az *akarat lélektanával* foglalkozik. Belső életünk összes alkotó elemei három csoportra oszthatók: *gondolataink, érzelmi állapotaink* és *cselekedeteink*. «A gondolat az érzelmekre nézve ugyanaz, ami a delejezés a lágyvas számtalan áramára nézve; egyazon irányba tereli azokat, lerontja az ellenáramokat és abból, ami eddig összefüggés nélküli halmazat volt, fegyelmezett és százszoros erejű áramot alkot» (40. l.). A tartós és erős akaratot, ha nem is állandó, de legalább gyakran felidézett érzelmekkel kell táplálni. A jutalmazások és büntetések egész rendszere azon a hiten alapszik, hogy az akaratot csakis érzéki ingerek tudják mozgásba hozni. Oly gyermekek tehát, melyek nem érzékenyek, alig nevelhetők. Spencer jogosan állítja, hogy az érzelmek vezetik a világot, bár ezzel szemben Mill arra utal, hogy a föld mozgását nem az emberi indulatok és szenvedélyek fedezték fel (51. l.). «Egy nemzet, egy politikai tömeg akarata nem egyéb, mint érzelmi állapotok eredője (érdekek, közös félelem, közös rokonérzés) és a tiszta eszméknek csak kevés befolyásuk van a népek vezetésében» (53. l.).

A nevelés sem törekszik egyébre, mint arra, hogy *erős érzelmeket* teremtsen, melyek képesek a gondolkodást és cselekvést megszokottá tenni. A tudóst is művének megírásában a becsvágy, a tudás szomjának oltása, emberszeretet és más érzelmek vezetik.

Ha azonban az érzelmek túlerősek, akkor igyekezzék az értelem felülkerekedni. «Az érzelem, amint medrébe ismét visszatér, áldott jótékony iszapot hagy ott hátra: a munka erős megszokását, a munka közben élvezett gyönyör és az erős elhatározások emlékezetét» (78. l.). Az erős szenvedély akadályozza az itélőképesség felébredését, de ha a szenvedély tárgyát lekicsinyeljük, akkor ez előbb-utóbb lecsendesedik és helyet enged a nyugodt gondolkodásnak.

A III. könyvben ama belső eszközökkel foglalkozik, amelyek bizonyos kedélyállapotok felkeltésére, erősítésére vagy lerontására biztosan hatnak; ebbe sorolja a *szemlélődő elmélkedést* és a *cselekvést*.

Bő tapasztalatokat csak úgy szerezhet az ember, ha a gyorsan elvonuló körülményeket, érzelmeket és képzeteket helyesen megválasztva kiragadja és azután fel is dolgozza. Ennek alapja a következő (96. l.):

1. midőn valamely kedvező érzelem a tudatba lép, meg kell akadályozni, hogy gyorsan tova tünjék; reá kell irányítani a figyelmet és kényszeríteni, hogy felébressze azokat a képzeteket és érzelmeket, amelyeket felébreszteni képes;

2. ha valamely érzelmünk hiányzik, meg kell vizsgálnunk, mily

képzetekkel, vagy mily képzetcsoporttal van összefüggésben, azután a figyelmet ezekre a képzetekre kell irányítani;

3. ha szándékunkra nézve kedvezőtlen érzelem tör be tudatunkba, figyelmünket meg kell akadályozni abban, hogy feléje forduljon és arra kell törekedni, hogy gondolataink ne foglalkozzanak vele és így úgyszólván táplálék hiányában erőtlenül elpusztuljon.

Minden cselekedetet hosszas gondolkodás előzzön meg; ami nagy és maradandó van a világon, azt mind a gondolkodók hozták létre. A szemlélődő elmélkedés által bizonyos vezérelvekre teszünk szert, amelyek akaratunknak határozottságot, gyors erőt adnak.

Azonban az elmélkedés egymagában nem elegendő, *cselekvésre* is szükség van: ez támogatja hathatósan a gondolkodást. Többszöri cselekvés szokássá válik és kevesebb erőkifejtésbe kerül a hasonló új cselekvés. A cselekvés gyönyörűséget okoz, mivel a cselekvés jobban érezteti a létezés érzetét és erőnket, mint bármi más a világon. Nincs fontosabb szabálya a munkának, mint *age, quod agis*; mindent a maga idején, alaposan, sietség, izgatottság nélkül kell megtenni. Egy időben nem jó többfélébe kezdeni; a félbenhagyott munka bizonyos kellemetlen érzetet ébreszt, míg a becsületesen befejezett munka a lélekben a megelégedés érzetét kelti fel; az elme megszabadult a gondtól és kész arra, hogy új foglalkozásnak adja magát. «*A munka az emberiség alaptörvénye és aki magát a törvény alól kivonja, lemond egyúttal az élet nemesebb és maradandóbb emlékeiről is*» (158. l.).

Ugyanezen könyv 4. fejezetében a *testi egészségtant* tárgyalja a tanuló akaratának nevelése szempontjából, melyben szintén számos megszivlelendő dolgot mond el a szerző.

A testi satnyaság kisérője a gyenge akarat, rövid, ernyedt figyelem; igyekezzék tehát mindenki arra, hogy erős, edzett és egészséges legyen, vagy ahogy Herbert Spencer mondja: «Legyen minden ember jó állat.»

Nem kell azonban a gyakorlatokat túlzásba vinni, nem kell atlétákat nevelni, mint azt az angolok teszik; a nagy izomerő még nem az egészség jele, sőt ellenkezőleg, az atléták nagy része szervi szívbajban vagy a véredények elmeszesedésében szenved. A nagy izommunka után a szellem is kimerült. A gyakorlatokban tehát mértéket kell tartani és csak épen annyit végezni, amennyi a test elernyedt tagjainak felfrissítéséhez szükséges.

Pihenésre is szükség van: az igazi pihenés az álom, mely után felfrissülve láthatunk újra a munkához.

A IV. és V. könyv a *gyakorlati* részt foglalja magában, mely szintén számos becses útmutatást ad arra nézve, miképen küzdjünk

az életben megnyilatkozó bajok ellen. — A legyőzendő ellenségek, egyfelől az *érzelgősség* és *érzékiség*, mely utóbbinak szolgálatában áll a modern irodalom tekintélyes része, másrészt a *rossz társak*, kik a léha életre csábítanak és a restek *álokoskodásai*, amelyek mindig valamely kibuvóval szolgálnak, ha dolgozni akarunk. Ezekkel szemben felidézi szerző a munka örömeit. «Csak a jó kedvvel végzett csendes és sikeres munka adja meg az élet igazi izét; azt az érzést, hogy élünk, egyedül a munka tudja szabályozni és megszokottá tenni; megtízszerezi az élet örömeit» (246. l.). *A munka maga a szabadság.*

A közéletben megnyilvánuló számos ellenséges körülmény mellett van azonban számtalan segítő eszköz is, mely a munkakedvet fokozza, ilyen a *közvélemény*, a *tanárok dicsérete*, *szülőink* és *testvéreink* buzdítása és szeretete. Majd mindenben a közvélemény rabjai vagyunk; mindig attól tartunk, hogy ezért vagy azért megrónak bennünket. Viszont a közönség dicsérete lelkesít és a további haladásra serkent. Buzdító hatással van még az ifjúságra az elhunyt nagyok példája, kiket példányképül az ifjúság elé állitani minden nevelő feladata. Ezt a célt szolgálja sok tekintetben a klasszikus nevelés, mely a növendékek lelkében csendes és tartós lelkesedést ébreszt minden iránt, ami nagy, nemes és magasztos. «És nem érte-e el célját akkor, ha az ilyen magasztos eszménytől áthatott kiválasztott csapat később sem fog meginogni, sem a középszerűség szintjére lesülyedni? A kiválasztottaknak ez a csapata, mely arra van hivatva, hogy azt a szent sereget alkossa, amely felé a civilizált világ tekintetét fordítja, fensőbbségét az ókor legtisztább emberi szellemeivel való hosszú érintkezésnek köszönheti» (270. l.).

Ezzel befejeztem volna ismertetésemet, amellyel azonban még távolról sem merítettem ki azokat a szép eszméket, melyek a könyvben foglaltatnak és amelyek minden nevelő kötelességévé teszik e mű elolvasását. A fordítás szép és gördülékeny, mindig magyaros, és mindenképen dicséretére válik a fordítónak. *Endrei Gerzson.*

KÜLFŐLDI LAPSZEMLE.

A római **Rivista d'Italia** 1905. évi novemberi száma *P. Altera* tollából egy szakszerű nagy tanulmányt közöl ilyen címmel: *Tanítás az elemi iskolákban.*

Ezzel a jelszóval indul meg: «Több rendbeli kutatások kiderítették, hogy az egyhuzamban végzett munka, ha időnként pihenés nem szakítja meg, megviseli a figyelő, emlékező és associativ tehetségeket.» Sajnálattal említi, hogy a modern egészségügyi és lélektani

megfigyelések eredménye bámulatos lassúsággal tör utat az olasz iskolába s annyi nemes lélek fárad hiában azon, hogy az iskolát kedvessé, vonzóvá tegyük a gyermekeknek, hogy megkönnyebbítsük nekik a szellemi munka végzését s az egész tanításnak ésszerűbb irányt tűzzünk ki, a tanítási órák idejének helyesebb beosztásával is. Az olasz sajtó sokszor foglalkozik ugyan ezzel a fontos kérdéssel, de inkább mégis csak az egyhuzamban való, vagy a megszakított óra-beosztás lehetőségének vitatására szorítkozik. Rendesen az utóbbinak adják az elsőbbséget, mert a gyermekek a megszakítás idejére kimennek az iskolából, egy kevés mozgást végeznek, friss levegőt szívnak, otthon nyugodtan megebédelnek s kissé pihennek, de a kényelemre való tekintettel sok nagy községben mégis az egyhuzamban való tanítás szokásos. Az órarend megállapításánál elavult hagyományok érvényesülnek.

Altera nem a tanítási órák számának leszállítását tartja szükségesnek, hanem a szellemi munka logikusabb, gyakorlatiasabb, egészségesebb beosztását. Hogy ennek a szükségességéről meggyőződjünk, megfigyeléseket kellene tenni az olyan nagyvárosi elemi iskolákban, ahol egyfolytában tanítanak, és pontosan föl kellene jegyezgetni, hogy mi minden megy végbe a gyermekek bejöttétől fogva, a tanítás ideje alatt, a szüneteken, egészen addig, amíg haza bocsátják őket. Megbízható itéletet csak akkor mondhatunk az iskola belső életéről, ha percről-percre följegyezzük példás kitartással, hogy mennyi rendellenesség fordul ott elő.

Ha a közép- és felsőbb iskolai tanuló sem tud két, egymásra következő órán keresztül nyugodtan figyelni: igazságtalanság azt kivánni, hogy több órán át csendesen üljön és figyeljen az az elemi iskolás gyermek, akit számtalan szervi ok miatt nem szoríthatunk arra, hogy sokáig feszültségben tartsuk az agyvelejét s lenyügözzük az izmait. De sokan azt felelik erre, hogy a délelőtti és délutáni tanítás közötti szünet alatt pihennek eleget. Aki ismeri az olasz iskolákat, az jól tudja, hogy milyen épületes és egészséges dolog az ilyen üdülés, ugyanabban a tanteremben, ugyanabban a környezetben. Egészen más lenne, ha kertek, udvarok és megfelelő termek állanának rendelkezésre; úgyde az iskolák 90 százaléka nem iskolának épült s az úgyevezett «ricreazione» szűk termekben, kényelmetlen padokban, romlott levegőben megy végbe. Tessék csak jól szemügyre venni, hogy hogyan néz ki az az üdülés! Vagy arra kényszeríti a tanító azokat a szegény gyermekeket, hogy a helyükön veszteg üljenek, megengedvén nekik, hogy halkan beszélgessenek egymással; vagy azt kell megengednie, hogy játszhassanak és szabadon mozoghassanak. Az első esetben valóságos bűnt követ el, a másik esetben féktelen lárma s akkora

zsibvásár támad, mely sehogysem fér össze az iskola tekintélyével s nagyon illuzóriussá teszi a délutáni tanítás eredményességét. Rendesen úgy szokott lenni, hogy a tanítványok és a tanítók azalatt a pár óra alatt együtt falatoznak az osztályban. A várva-várt bűvös csengettyű-szóra hirtelen egy szempillantás alatt átalakul az iskola aféle kis korcsmává. Tányérok, poharak csörömpölnek, sajtok illatoznak. A tanítói állás méltóságának aligha kedvez az a kényszerhelyzet, hogy a diákjai előtt eszik s nyugodtan le sem nyelheti a falatot, mert folyvást rendre kell utasítani a rakoncátlankodó népséget. Megható látvány valóban, amelyre késő vénségében is kegyelettel emlékszik vissza az a gyerek! Hátha azt is meggondoljuk, hogy a legtöbb gyermek még száraz kenyeret sem vihet az iskolába ebédre s esetleg olyan jómódú szülék gyermeke mellé kerül, aki az említett bűvös csengettyű-szóra előkelően előszedi elegáns táskáját, kirakja maga elé a sok jó falatot, hófehér asztalkendőjét és jó borral telt kis kulacsát. Az a gyermek, aki üres gyomorral megy iskolába, olyankor iszonyú testi és lelki szenvedéseket áll ki. Majd meghasad az ember szíve, ha látja azt az éhségtől elgyötört kis teremtést, amint az étkezés ideje alatt keserves, sóvár pillantásokat vet boldog társaira, akik pedig bizony sokszor csak úgy immel-ámmal, robotban esznek. Igaz, hogy vannak köztük olyan jószívűek, akik megosztják az ebédjöket szegény társaikkal, de ez a látszólag jó cselekedet gyakran jár lealáztatással; dicsekvéssel adják, szégyenkezve fogadják el. Ilyesminek nem szabad épen az iskolában megtörténnie. Ki tudja: vajjon nem épen akkor és épen azon a szent helyen fogamzik-e meg annak az ártatlan gyermeknek a lelkében az irigység, a gyűlölködés embertársai iránt? Hiában prédikálja aztán a tanító, hogy az Isten egyenlőnek teremtett mindnyájunkat, mikor ezer meg ezer másféle hatás furakodik be a társadalmi rend első, igazi szentélyébe. Micsoda eredménnyel hirdeti aztán az a tanító azoknak a gyermekeknek, hogy testvéreknek tekintsék egymást! Mivel segítjük előbbre puszta szavakkal az erkölcsi nevelést? Mivel tudjuk bizonyítani Krisztus Urunk tanításának szent igazságait?! . . . Hogyan lehet hasznos polgárt nevelni abból az éhségtől elcsigázott, szomorú kis teremtésből, aki az életnek csak a sötét, árnyékos oldalát látja s a kínjait érzi mindenütt, még az iskolában is?*

* Olaszországban ezért karolták fel mostanában az ingyenes iskolai ebéd eszméjét. A sajtó, az iskola fentartói, a könyörületes szívű emberek azért foglalkoznak e kérdéssel, mert érzik annak kimondhatatlan nagy fontosságát, messzire kiterjedő hatását azon a földön, ahol «örökké vulkánok fölött táncolnak».

Ebéd után, mikor egy részök lenyelte az utolsó falatot, a másik része pedig azon módon éhesen, újból hozzálátnak a tanuláshoz. Régi tapasztalás, hogy a figyelmetlenség, a nyugtalanság délután sokkal nagyobb mint délelőtt, annyira, hogy ez a tanítás nem egyébb gyötrelemnél; gyötrelem tanítóra s tanulókra egyaránt. Igaz, hogy az ügyes tanító gondoskodik érdekes, gyönyörködtető foglalkoztatásról, de kifogy abból is, mert nem minden olyan foglalkoztatás alkalmas minden napra és a délutáni órákra. Sokszor csak látszólagos az a figyelem, és még azok a tanulók is szórakozottak, akikről azt hiszi a tanító, hogy figyelnek. Bebizonyított tény tehát az, hogy a délutáni tanítás sikeressége nagyon is kérdéses. *Mosso*, a híres tudós jól mondja «A Fáradság» című könyvében, hogy a gyermeknek kelleténél tovább túlfeszített figyelme kifárad, kimerül, megszenvedi az egészsége, lehull a szép rózsa a gyermek arcáról; elveszti jókedvét, élénkségét; izgatott, szomorú lesz és fejfájásról panaszkodik. Általában délfelé szokott jelentkezni a fejfájásuk; olyankor lehajtják a fejöket a padra s elkezdenek sírni.

Sajnálatos jelenség, amit *Guaita* tanár «Iskolai egészségtanában» leír, hogy t. i. sok gyermek megúnja az iskolát. De hiszen nincs is mit csodálkozni rajta, mert rosszul ismerik azok a gyermeket, a gyermek szükségleteit, gondolkodását, akik elvárják tőle, hogy órák hosszáig mozdulatlanul üljön egy helyben, a könyv vagy az irka fölébe görnyedve. A visszahatás nem is marad el bizonyára, mert mihelyt megszabadul az iskolától, megutálja a tanulást, megcsömörlik a könyvektől és sokszor egész életén át elkeseredetten gondol a bájos Múzsák hajlékára. Tudják azt jól a tanítók, hogy a gyermek agya kimerült, s hogy roppant fáradságukba kerül, míg újra fölkelthetik a figyelmüket és ha másnap elismétlik, amit azelőtt való nap beléjök erőszakoltak, semmisem marad meg a fejökben tisztán, határozottan.

Ez az ideges kimerültség egy valóságos mérgezési folyamatnak a kezdete. Úgy ahogy kitelik a tanítótól, küzd ellene váltig: szelíden, emberséges szavakkal inti őket rendre, figyelemre. Addig ameddig fog is a szép szó rajtuk, hanem azután ismét figyelmetlenek, nyugtalanok lesznek. Az a tanító azonban, aki az évvégi vizsgálaton ki akar tenni magáért, kénytelen sutba dobni az atyai, nyájas intő szavakat, egész komolyan veszi a dolgát, szigorúan lép fel, zsarnoki módon szerez érvényt a paragrafusoknak. A szeretet, a gyöngédség eltűnik az iskola falai közül; a tanító úgy ordít mint a sakál, gorombán bánik a gyermekekkel s fittyet hány minden józan nevelési elvnek. Pedig az így kicsikart csendben és rendben nincs köszönet, nincs rajta isten-áldás. Jól mondja *Spencer*, hogy a kierőszakolt tanítás minden tekintetben káros, mert olyan ismereteket nyújt, amelyeket nemsokára megint

elfelejtenek; megundorodnak a tanulástól; elhanyagolják a tudás rendszerességét, ami pedig sokkal fontosabb a tudásnál magánál; gyöngíti az energiát, pedig anélkül semmitsem ér az értelmi nevelés és mert végül belébetegszik a gyermek, holott az elveszett egészséget nem pótolja a kitünő bizonyítvány és kétszeresen fáj a sikertelenség.

A tesi és lelki élet közt fennálló egység következtében tehát, az iskola is tenyészt és terjeszt testi és lelki bajokat, betegségeket. Senki nem vonhatja kétségbe azt a tényt, hogy katonai szolgálatra leginkább az olyan ifjak alkalmatlanok, akik sokáig jártak iskolába. Ilyen gyümölcsök teremnek a túlterhelés fáján. Svédország iskoláiban komoly tanulmányozás tárgyává tette ezt a kérdést *Axel Key* és azt tapasztalta, hogy 10,000 iskolás gyermek közül 45 százalék szenved fejfájásban s a most uralkodó sokféle gyermekbetegségekben.

Azért ügyelnek arra a legnagyobb gonddal Svájcban és Németországban, hol az iskola több időre lefoglalja a gyermeket mint Olaszországban, hogy több időt juttasanak azoknak a tárgyaknak, amelyek nem annyira fárasztóak. Genf-kantonban pl. a hat évfolyamos elemi iskolák heti óraszáma osztályonként 30 ugyan, de benne foglaltatik a kézimunkára, rajzra, szépirásra, játékra és üdülésre szánt idő is úgy, hogy a tulajdonképeni elméleti órák száma kevésre redukálódik. Svédországban 8-kor kezdődik a tanítás és 1-kor végződik. Minden óra után egynegyed órai szünetet tartanak. A franciaországi nyilvános iskolák órarendje azonban sokkalta fárasztóbb, mert a foglalkozás két, 3—3 órás részre oszlik, d. e. 8—11-ig és d. u. 1—4-ig, sőt némelyik községben 5-ig. Délelőtt a tanítási órák közt csak 5 perces szünetek vannak az alsó osztályokban, de a felsőbbekben 15 perces a szünet. Belgiumban 8-tól 11-ig és 1-től 3-ig tart a tanítás úgy a fiú-, mint a leányiskolákban és átlag ennyi ideig tart a többi európai országokban is.

Olaszország nagyobb városaiban a községi nyilvános iskolák órarendje egyhuzamos, melyet déltájon pihenés szakít meg. Palermóban egyhuzamban folyik a tanítás 9-től $^1/_2$2-ig télen és 8-tól $^1/_2$2-ig nyáron. Genovában szintén 9-től 2-ig tart egészen május végéig; junius 1-től fogva pedig az iskolai év végéig megszakítás nélkül 8-tól 12-ig. Nápolyban 9-től 2-ig tart az egész éven keresztül. Biz ez rossz beosztás, ha rágondolunk az ottani nagy hőségre, a nagy részben teljesen alkalmatlan helyiségekre és a nápolyi apró emberek túlságos elevenségére.

A római községi iskolákba pár év óta azt a szokást vették be, hogy a tanítást többször félbeszakítják, azalatt a gyermekeket mind kieresztik a tantermekből és télen is szellőztetnek. Így osztják be az időt:

8·30— 8·50. Gyülekezés.
8·50— 9·— Vizsgálat tisztaság szempontjából.

9.——10·30. Első tanítási óra.
10·30—10·45. Szünet.
10·45—11·45. Második tanítási óra.
11·45—12·30. Falatozás, pihenés.
12·30— 1·30. Harmadik tanítási óra.
1·30. Készülődés távozásra.

Egyúttal elrendelték, hogy az első óra olasz nyelv legyen, a második óra hetenként háromszor számtan, kétszer történet, földrajz, alkotmánytan ; a harmadik tanítási óra pedig gépies olvasás, rajz, szépírás, különböző ismeretek.

Amióta *Zeno* tanfelügyelő behozta ezt a rendszert, azóta *Altera* nézete szerint nagy a haladás a nevelés eszménye felé s a most náluk érvényben levő órarendet az európai iskolák egyik legjobbikának tartja.

Egészségügyi és didaktikai szempontokból azt javasolja *Altera*, hogy a csütörtöki szüneti napot töröljék el és ahelyett szállítsák lejjebb a többi napokon a tanítási órák számát. Ez a gondolat már sokszor felvetődött s legtovább kardoskodtak mellette 1894-ben, amikor Baccelli közoktatásügyi miniszter egy bizottságot nevezett ki az elemi iskolák tanítási tervének összeállítására. De a bizottság attól tartott, hogy ez az újítás rossz vért csinálna a közönségben, sőt a tanítókban is, tehát továbbra is meghagyták pihenő napnak a csütörtököt. Az értekező szükségesnek mondja, hogy az izzó nyári napokon zárják be az iskolákat, de a nagy szünidőt túlságosan hosszúnak, fölöslegesnek és károsnak tartja, úgyszintén az évközi sok szünidőt is, mert a gyermek elfelejti, amit tanult s nem igen nagy lelkesedéssel fog újra a munkába. Amint mondja, a lelki tehetségeket, a fejlődés természetes rendjének megfelelően, fokozatosan, mindegyre arányosan kell foglalkoztatni. *Lectio brevis! Nulla dies sine linea!* Ezt a jelszót tartsuk mindig szem előtt. Tehát az alsóbb osztályokban az évi 700 órát, a felsőbbekben pedig a 900 órát délelőttre szeretné osztani, mert a délutáni tanítástól semmi jót nem vár. Egy lecke se tartson tovább háromnegyed óránál. Változatosabbá kell tenni az órarendet. Félóránál tovább ne írjanak egy huzamban. Az üdülésre és testgyakorlatokra szánt időt helyesebben illesszék be az órarendbe.

Lincoln azt állítja, hogy az 5—7 éves gyermektől nem lehet követelni, hogy 15 percnél tovább foglalkoztassuk ugyanazzal a munkával; a 7—10 éves gyermek legfeljebb 20 percig szorítható rá. *Chandwich* szerint a 7—10 éves gyermektől naponként csak $2^1/_2$—3 órai szellemi munkát várhatunk, a 10—12 évestől 3—$3^1/_2$, a 20 évet betöltött gyermektől pedig 4 órai munkát. Ha megfontoljuk, hogy a gyermekek ennél sokkal több időt töltenek az iskolában és otthon is

sok idejökbe kerül, míg a leckét megtanulják s az írásbeli feladatokkal elkészülnek, láthatjuk, hogy milyen meszire állunk még chandwichék psychologiai követelményeitől. *Cs. Papp József.*

*

Revue internationale de l'Enseignement: 25. évf. 1905. (5—12. sz.)

A mult évfolyam minden száma közöl érdekes cikket Európa különböző országainak közoktatásáról, tudományos intézeteiről, társulatairól. Kemény Ferenc tervét a pædagogia nemzetközi szervezéséről részben megvalósítja, mert a nemzetközi folyóirat útján értesülést szerezhetünk a fontosabb mozgalmakról, sőt körkérdések, hozzászólások alkalmasak újítások nemzetközi megindítására, megvalósítására.

Maury «La grammaire comparée dans l' Enseignement secondaire. Une expérience Suédoise» címmel Torbiornsson Tore upszalai tanár kisérletét ismerteti, melyre az egy kiadott füzetjében utalt. Az összehasonlító nyelvészet főbb szempontjainak és eredményeinek bevezetését ajánlja a középiskola legfelső osztályaiba a szerzett nyelvtani ismeretek összefoglalása gyanánt. Előttünk nem új a kisérlet, mert régi tantervünkhöz készült utasításaink már kiemelték. A módszer az adott szemelvény alapján rendkívül tanulságos. Heurisztikus módon a tanulókkal találtatja ki az elveket, a törvényeket és a módszert. Példákon megmutatja a különböző germán nyelvek szókezdő hangjainak egyezését vagy megfelelését; ezek alapján megállapítja a közös germán ősnyelv hangjait és következtetést von az újfelnémet szükségképi hangjaira. A nyelv törvényszerű fejlődése a tanulók szemeláttára megy végbe. A tanultak alapján a nyelveket családokba csoportosítja, megrajzolja Európa nyelvi térképét és utal azokra a vonatkozásokra, melyek az indogermán nyelveket egyesítik. Tervet ad a román nyelvészet elemeinek elsajátíttatásáról és a szemantikát is figyelembe veszi, mely a pædagogia szempontjából leginkább kiaknázható ága a nyelvtudománynak.

Lelong a német könyvtárak fejlődését tünteti fel egy táblázatban Roquette A., a göttingai egyetemi könyvtár igazgatójának egy füzete alapján (Die Finanzlage der deutschen Bibliotheken. Samml. bibliothekswiss. Arbeiten, Leipzig). 1869—1900 a könyvtermelés Németországban 11,305 kötetről 24,792 kötetre vagyis 119%-kal emelkedett. A könyvek ára ennél többel, mert 37,276 márka helyett 105,170 márka, vagyis 182% az emelkedés. A könyvtárak költségvetése ezzel az emelkedéssel nincs arányban. 29 könyvtár dotációját mutatja be négy időpontban (1870., 1880., 1890—91., 1902.). Feltéve, hogy legalább 60,000 márka szükséges a kor színvonalán tartásukhoz, a müncheni és berlini könyvtárakon kívül a többi, nagyrészt egyetemi könyvtár, ezt

meg nem üti. 56,000—13,000 márka közt váltakozik a könyvekre és folyóiratokra fordítható összeg. A fogyatkozás és fokozódó hiány orvoslására a meglevő könyvtáraknak mintegy 10 csoportba való egyesítését ajánlja, melyeket egy középponti és több alárendelt szakkönyvtár képezne. Könyvcsere lehetővé tenné, hogy bármely szakban az összes művek a kutató rendelkezésére állhatnak. A tervet Paris L. a belgiumi királyi könyvtár őre is helyesli. Nálunk a középiskolai tanári könyvtárakkal szemben lehet gyakorlati jelentősége. Nemcsak egy város, hanem egy vidék középiskoláit is csoportosítani lehetne; nagy megtakarítást jelentene a szakfolyóiratok beszerzése körül, mely Németországban 1870. 438 márkát, 1900 pedig 1187 márkát követelt.

Blondel Raoul beszámol a «Bureau municipal de renseignements» 1904. évi működéséről. 1903. nyilt meg a Sorbonne egyik helyiségében és célja a tudakozódóknak, főkép külföldieknek tudományos előadásokról, gyűjteményekről ingyen felvilágosítást adni. Nagy szükség van erre Párisban, ahol egyetlen tudományág előadásai sincsenek egy intézetben összpontosítva. Az évi látogatók száma 80,000 volt és ez a szám bizonyítja legfényesebben, mily nagy hiányt pótolt. Az intézet szervezetéről megtudjuk, hogy az összes előadások, muzeumok, laboratoriumok, levéltárak, könyvtárak, intézetek, kórházak, egyesületek címei feltalálhatók 5000 cédulán; egy táblázat mutatja a napi előadásokat, egy másik az iskolákba való felvétel feltételeit. Szerző vezetése alatt két hivatalnok adja a szükséges felvilágosítást. A városi tanács eleinte 3000 fr. segélyt adott, amit csakhamar 4000 fr.-ra emelt. Berlinben Althoff osztálytanácsos indítványára 2 intézetet szerveztek a párisi mintájára és Londonban is alakult egy bizottság, melynek célja hasonlót létesíteni az University Examination Hall-ban. Párisban megforduló egyetemi hallgatóink, vagy tanulmányutat tevő honfitársaink figyelmét se kerülje el ez az intézet, amely sok fáradságtól, utánjárástól megkímélheti őket. Eddig a látogatók statisztikájában a magyarok nem szerepelnek.

Picavet François «Dons, donations et legs» cím alatt négy számban hosszabb tanulmányt közöl, melynek végső következtetéseit hazai viszonyainkra is alkalmazhatjuk. A «Société d'Enseignement supérieur» júl. 6-iki ülésén jelentést tett és indítványát el is fogadták. A francia egyetemek hiányos felszereléseiről, berendezéseiről tett jelentésekből indul ki, összehasonlítva Németország egyetemeinek költségvetésével és az amerikai egyetemek alapítványaival a franciák anyagi eszközeit. Magánalapítványok, adományok útján kívánja a bajokat orvosolni. A közönség áldozatkészségét, bőkezűségét nem kell újból kikérni, csak irányítani, kellő útra terelni.

Erről az áldozatkészségről tanuskodnak az akadémiai díjak és

alapítványok. Táblázatos egybeállításuk meglepi még azt is, aki évente figyelemmel szokta kisérni a kiosztott díjak számát és összegét. — Kiemeljük az egyenként 100,000 frankos Osiris-díjat tudományos felfedezések, a Guzman-díjat a Marson kívül más bolygóval való érintkezés megvalósítására, a Bréant-díjat a cholera gyógyítására. A díjak számát szaporítani káros hatás nélkül nem lehet. Az irodalmi pályázatoknál a legértékesebb mű megállapítása nehézségekkel jár és lefoglalja az akadémikusok idejének nagy részét; az adományozással megszabott cél, rendeltetés idővel elavul vagy már eredetileg semmiféle szükségletnek nem felel meg (erény-díjak, Guzman-díj); végre sok kutatónak, feltalálónak a tudományos felfedezés vagy találmány előtt van anyagi eszközre szüksége. Ha a közönség a jövőben mégis az akadémiákat árasztaná el bőkezűségével, kerülje az alapítványok rendeltetésének szoros meghatározását, bízza az akadémiák belátására.

A főiskolák, párisi és vidéki egyetemek, karok javára tett alapítványok, adományok áttekintése azt bizonyítja, hogy itt számtalan hiányt kell pótolni. A Collège de France és a párisi egyetem még elég kedvező helyzetben vannak; de a vidéki karoknál feltűnő az anyagi eszközök elégtelensége. A meglevő díjak és alapítványok célszerű felhasználását a rendeltetés szoros meghatározása lehetetlenné teszi. Az adományozó ne a jutalom tárgyát határozza meg, hanem csupán irányát; helyes felhasználását bízza az egyetem, kar vagy intézet vezetőségére. Elég biztosítékot nyújt, hogy további adakozás előmozdítására törekedni fog jól felhasználni. Az adományozó nevét így is megörökítené. Figyelembe kell venni *Forcrand* indítványát, melyet Picavet tanulmányának hatása alatt a Revue júl. 15. sz.-ban tett. Nemcsak kamatozó nagy összegek fogadhatók el, hanem kis tőkék, amelyeket teljesen fel lehetne használni; alapítványokat évi részletekben is tehetnének és végre az állam minden adományt, főkép mint jogügyletet tekintve, kedvezményben részesítsen. A jövőre nézve hasznos adományok, alapítványok kilenc csoportba oszthatók:

1. Sajátos rendeltetés nélkül; l'École libre des Sciences politiques és l'École dentaire Párisban ily adományoknak köszönhetik felállításukat. 2. Egyetemi hallgatók akár testi, akár szellemi támogatására; főkép diák-vendéglők, körök, otthonok alapítása szükséges és Lille városa mutatja a legjobb példát, ahol 110,050 frankot gyűjtöttek diákotthon berendezésére. 3. Tanszékek felállítására, előadások szervezésére; ily célra szolgál a Collège de France Michonis alapítványa, melynek megmaradó 1662 fr. kamatját külföldi történész vagy bölcsész előadásainak jutalmazására fordítják és a Mors alapítvány 30,000 frankja, melyből 5 évig zenetörténeti előadásokat tartatnak. 4. Épületek felállítására; a Coll. de France és számos vidéki kar szo-

rul új hajlékra. 5. Egyetemi kiadványok költségeinek fedezésére: egyedül Marseille-ben jelennek meg «Annales de la Faculté des sciences» 1300 fr. támogatással, míg sok német egyetemnek külön nyomdája, számos kiadványa van. 6. Gyűjtemények gyarapítására vagy felállítására; a meglevő gyűjteményekkel együtt a fenntartás és gyarapítás költségeit is biztosítani kell, sok esetben pénzösszeg adományozása célszerűbb. 7. Laboratoriumok felállítására, felszerelésére és fentartására. 8. Könyvtárak javára; könyvek adományozásánál csak értékes könyvtárak jöhetnek számba és itt is biztosítani kellene a jogot, hogy a feles példányok eladhatók és áruk új beszerzésekre fordítható, azonban pénzösszegek adományozása mindenesetre kívánatosabb. 9. Tudományos kutatások végzésére; a tudósnak kutatás közben, a kezdőnek mielőtt belefogna, van szüksége anyagi támogatásra, a meglevő díjak csak az elért eredményt jutalmazzák. — Célszerű volna e pontok keretén belül a főiskolák kívánságait évente közölni. A magánadakozás mellett sem vonhatná meg az állam támogatását, mert elég tere marad; viszont a főiskolák valódi nemzeti intézménnyé válnának.

Hazai viszonyaink ismerete arra vezet, hogy mindezt rájuk is vonatkoztathatjuk. Az akadémia alapítványai, pályadíjai sokszor részesültek támadásban; legutóbb Vértessy Gyula vette rovásra egyik napilap karácsonyi számában (Független Magyarország). Egyetemeink, akadémiáink viszont a szükséges helyiségek, tanerők nélkül szükölködnek, a harmadik magyar egyetem régóta függőben levő kérdése nem jut dűlőre. A meglevő alapítványok, díjak táblázatos egybeállítása és széles körben való ismertetése, a jövőre vonatkozó irányelvek kiejlölése, sőt nálunk a közönség érdeklődésének, bőkezűségének felkeltése rendkívül sürgős és fontos feladat volna. Ily úton bárki megörökítheti nevét és közvetetlenül hozzájárulhat a kultura általános költségeinek fedezéséhez, amit az állam közvetítésével csak szűk mértékben, gyakran tökéletlenül ér el.

11. sz. (1905. nov. 15.) Michaut G. a párisi egyetem bölcsészeti karának előadását megnyitó beszédében a modern irodalmaknak újabb korát az egyetemi előadások körébe felveendőnek tartja. Az irodalmi oktatás konzervativ és a 19. századot eddig kiszorította köréből. Tüzetes tanulmányozását szükségesnek tartja a következő szempontokból: 1. A klasszikus írók a modern irodalomban élnek tovább, az újabbkori művek ismerete vezethet a régiek jelentőségének, hatásának megítélésében. 2. Önmagukért kell azokat tanulmányozni, mert a mai nemzedék politikai és társadalmi eszméit csak bennük találhatja fel, nem a klasszikusok pszichologiai és erkölcsi irányú alkotásaiban. Az iskolák tantervét a 19. sz. irodalmi remekeivel kell kibővíteni, miután

a kezdő lépést már meg is tették (Châteaubriand, Viktor Hugo, Lamartine műveinek részleteivel). 3. Az egyetem gyakorlati cél nélkül a tudományt önmagáért műveli és körébe tartozik az emberi szellem tevékenységének újabb kora. Ezzel hat leginkább a társadalmi életre, melynek eszméit újkori írók műveiben találjuk. Az író egyéniségét a távlat hiánya miatt nem ítélhetjük meg, de előkészíthetjük a jövő irodalomtörténetírást a fontos adatok összegyüjtésével, megörökítésével.

Bonet-Maury Gaston «Dél'avenir des facultés des théologie protestante en France» címen az államot és az egyházat elválasztó törvény hatását vizsgálja a két protestans theologiai kar (Montanban és Párisban) jövőjére. Létüket nem félti, de szükségesnek tartja a protestans egyházak összetartását és a genfi kálvinista karral egyetértőleg közös szabályzat megállapítását, továbbá az egyetemmel és egyéb nemzeti iskolákkal az összeköttetés fentartását, mert a kölcsönös hatás az erkölcsi életre s a jövő filozofián és valláson alapuló világnézetnek kialakulására csak üdvös hatással lehet.

12. sz. (1905. dec. 15.) Picavet F. «Essai sur l'Education littéraire, philosophique et politique d'un grand orateur» Gambettanak, a modern Franciaország nagy alakjának szellemi fejlődését vázolja a kortársaktól szerzett adatok, megjelent cikkek alapján a történetíró részletezésével, objektiv ítéletével. Szónoklatai arra vallanak, hogy egyaránt ismerte a katholikus theologiai írókat a 13. századtól kezdve és a tudomány s pozitiv filozófia művelőit a forradalom után való korból. Habár Comte, Taine szellemi irányának híve volt és a modern államnak az egyháztól való függetlenítése mellett küzdött, a középkori egyház szerepét is tudta méltatni és az ellenkező felfogás minden nevezetesebb képviselőjét ismerte, Bossuet szónoki műveit jól ismerte és nagyon valószinű, hogy Sz. Tamás «Summa theologiæ» c. művét tüzetesen tanulmányozta, miután latinul és görögül egyaránt jól tudott. Az iskolában csodás emlékezőtehetségének számos jelét adta és ismereteit később önművelés útján szilárdította, bővítette. Halála előtt egy hónappal is éjféltől háromig átolvasta és elsajátította mindazt, ami megjelent (?). A diáknegyedben mint a Café Valtaire és Procope látogatója sem felejti el élete célját, ismeretségeket köt, vitatkozik és készül a szónoki pályára. Példája arra utal, hogy aki az egyéni és társadalmi élet kérdéseit meg akarja oldani, kénytelen megismerkedni az egyház filozófiai tanokkal, akár ellenük küzd mint Gambetta, akár fegyverszünetet vagy békét kíván azokkal kötni. *Karl Lajos.*

A bölcsészet, művelődés és nevelés körébe tartozó közlemények a tudományos gyűjteményben 1817—1841.

I. Bölcsészet.

1. Próba-rajzolat az embernek főbb characterein. — Mokry Benjamin. — 1817. VIII.
2. Tudományok Encyclopædiája rövid rajzolatban. — 1818. I.
3. Az emberi élet akármi jó célnak elérésére is elégséges. — Kis János. — 1818. I.
4. A társaságról. — M. J. — 1819. X.
5. Rövid gondolatok a zseniről. — Tóth Pál. — 1823. II.
6. A mai, akármi mértékben elharapózott erkölcsi romlottságnak okairól. — Endrődy János. — 1822. VII.
7. Az alapos bölcselkedést illető elegyes jegyzések. — B. K. N. — 1823. V.
8. Mi a pedantismus? — H. J. — 1824. XII.
9. Egyveleg gondolatok a széplelkűségről. — N. A. Kiss Sámuel. — 1824. XII.
10. Az erkölcs, a jó szív, a jámborság és az ártatlanság. — Strázsay János. — 1825. XII.
11. Methodologiai próbatétel. — Balogh Sámuel. — 1825. IX.
12. Jó barátaink vagy ellenségeink lehetnek-e nagyobb hasznunkra? — Németh János. — 1825. IX.
13. Az ember élete bölcsőjétől fogva koporsójáig. — Kováts Sámuel. — 1827. I.
14. Az udvariaságnak és józan manérosságnak szükséges voltáról. — Prynæus Aloyz. — 1827. IV.
15. Az erkölcsiség és a vallás. — Köteles Sámuel. — 1827. V.
16. Philosophiai levelek a gondviselésről. — Guzmics Izidor. — 1827. VII.
17. Az akarat szabadságáról. — Pucz Antal. — 1828. X.
18. Az elegyes érzelmekről. — Jeremiás Sámuel. — 1828. XII.
19. Időnk geniusáról. — Edvi Illés Pál. — 1829. VI.
20. Az Ideák terjedéséről a népek között. — Edvi Illés Pál. — 1830. VIII.
21. Az ember boldogságának feltételei. — Jeremiás Sámuel. — 1830. X.
22. Az ember társaságra született. — K—ss Endre. — 1832. I.
23. Egy-két szó az előítéletekről. — Udvardy János. — 1832. V.
24. Egy-két szó a felvilágosodásról. — Udvardy János. — 1832. XII.
25. Az egyszerüség vagy egyűgyűség. — Mindszenty D. — 1833. XI.
26. A kedv és kedvetlenség érzékéről. — Biancovich János. — 1834. VII.

27. A virtusról. — Ivanovics. — 1835. II. III.
28. Önszeretet, öngyülölet. — Édes János. — 1835. III.
29. A nagy erény (virtus). — N. T. Horváth János. — 1835. V.
30. Erkölcsi Bölcselkedés elvei. — Weisz ezredes franczia munkája szerint Kis János. — 1835. X.
31. Az ész és a sziv. — Böhm Károly. — 1836. I.
32. Életrendszer. — Horváth Zsigmond. — 1836. VI.
33. A philosophiának jóltevő befolyása a status és egyes emberek boldogságára s minden haszna mellett is a tőle való idegenkedésnek okai. — Vecsei József. — 1837. I.
34. Gondolat-közlés a megelégedésről. — Horváth István. — 1839. IV.
35. Birálatok az 1834. évi philosophiai pályamüvekről. — Kállay Ferencz. — 1837. IV. — Erre czáfolat Szalabéritől. 1837. X.
36. A közbátorság. — Kiss József. — 1837. V.
37. Kosmologiai elmélkedés. Mindenhatóság, nagy természet, parányi ember. — Vizer István. — 1837. V.
38. Értekezés a lélek különböző tehetségeiről s azoknak alapjairól. — 1837. XII.
39. Ismeretünk igazságának fundamentomáról. — Fejér György. — 1838. III.
40. A való, szép és jó alaptudománya. — Saska Károly. — 1838. II., IV.
41. Az újabb bölcselkedés főtüneményeiről. — Taubner Károly. — 1838. IX. X., 1839. II.
42. A kedély-indulatokról és szenvedelmekről. — 1839. I.
43. A természetről és a természettudományok hasznos befolyásáról az életre s az emberi társaság jólétére és haladására. — 1839. XI.
44. Az emberi boldogság kútforrásairól s a fentartására szükséges eszközökről. — 1840. VIII.
45. Az ember tehetségeinek egymással egybehasonlítása. — 1840. X.
46. A testi és lelki tulajdonoknak a születés általi terjedéséről.— 1840. XI.
47. Az emberről, mint természeti életműszeres és erkölcsi lényről. — 1840. XII.
48. A jó szokások befolyása a törvényekre. — 1840. XII.
49. Lélektani nézetek az akaró tehetség körében. — Pap J. — 1840. VII.
50. A lélek viszonya az embervilághoz. — 1841. II.
51. Az emberről, a külvilági viszonyaiban tekintve. — 1841. II.
52. A lélek viszonya a külvilághoz. — 1841. IV.
53. A lélek és test kölcsönös viszonyáról. — 1841. VI.
54. Az erény boldogít. — T. Horváth János. — 1839. XII.
55. A büntetések erkölcsi hasznairól. — 1840. XI.
56. A parancsokról. — 1841. IV., VI.

(Folytatása következik.)

Közli: *Imre Sándor.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó-ülés 1906 márc. 17-én.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* elnöklése mellett Bárczy István, Erődi Béla, Gyulai Ágost, Havas Ilona, Kemény Ferenc, Kőrösi Sándor, Kovács János, Miklós Ödön, Miklós Elemér, Pauler Ákos, Katonáné Thuránszky Irén, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül vendégek nagy számban.

I. Elnök az ülést megnyitja. *Kemény Ferenc* fölolvassa megemlékezését: «*Franklin Benjamin*»-ról. (L. folyóiratunk jelen számában.)

Elnök meleg szavakban mond köszönetet felolvasónak az érdekes megemlékezésért.

II. *Miklós Elemér*: «*A tanár egyéniségé*»-ről tart fölolvasást.

Elnök megköszönve az előadónak imént hallott felolvasását, az ülést berekeszti.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága, Tanítók törvénye a népiskolai közigazgatásról. Törvénytervezet az V. és VI. Egyetemes tanítógyűlés megbizásából szerkesztve. Budapest, 1906, Adam Herman könyvnyomdája. 56 lap, ára 1 K.

Dr. Bozóky Endre, Középiskolai fizikai gyakorlatok. Rövid útmutatás 144, a középiskolai fizikai tananyag köréből vett laboratoriumi munkálat elvégzésére. Budapest, 1906, Calderoni és Társa kiadása. 143 lap, 170 rajzzal. Ára 1·50 K.

Tarczai György, Az egetverő hegy. Elbeszélések a Tátra vidékéről. Budapest, 1906, Szt.-István Társ. A Családi Regénytár XLVI. kötete. 148 lap, ára kötve 1 K.

Than Károly, A kisérleti chemia elemei. II. kötet: A törzsvegyületek és a carbonidok leirása. 3-dik könyv: A törzsvegyületek leirása. Budapest, 1906. Szerző kiadása, a M. Tud. Akad. könyvkiadóhivatal bizománya. — 1055 lap, számos fametszettel. Ára 16 K (volt és jelenlegi főiskolai tanulóknak 12 K.)

Sarmaságh Géza, A család, egyház, állam jogai és kötelességei a tanítás és nevelés terén. A budapesti tud. egyet. hittani korától 2000 K díjjal jutalmazott pályamű.

I. kötet: A család és egyház jogai és kötelességei a tanítás és nevelés terén. 498 lap.

II. kötet: Az állam jogai és kötelességei a tanítás és nevelés terén. 586 lap. Nyitra, 1905, Kapsz és Kramár nyomása. A két kötet ára a szerzőnél 6·50 K, bolti ára 7·60 K.

APPONYI ALBERT GRÓF

vallás- és közoktatásügyi miniszter.

A súlyos válság, amely már alkotmányunkat, mindnyájunknak közösen féltett kincsét fenyegette, Isten jóvoltából ez alkalommal az igaz ügy felülkerekedésével végződött. A szerencsés fordulat örömét kétszeresen érezzük mi, a közoktatásügy munkásai, mert Apponyit állította ügyünk élére. Bármiféle ügykörre szerencsés jelentősége van annak, ha egy nagyszabású személyiség áll az élén és tölti be a maga szellemével, de egy téren sem annyira döntő a személyiség hatása, mint a nevelés és oktatásügy terén. Hogy az Apponyi személyisége meg fogja találni a maga kiáramlásának az útját a magyar közoktatásügy minden területére, erről biztosít az, hogy szellemének uralkodó vonása: a nemzeti érzület, megvan a magyar oktatásügy minden munkásában. Mindnyájunkban él a vágy, hogy nevelő munkánk minél inkább a nemzeti szellem szolgálatában álljon, mindnyájan törekszünk erre több-kevesebb sikerrel, sikertelenül egyikünk sem, mert maga ez az élő vágy, már egyik feltétele a sikernek. De attól a vezértől, akinek már egy emberöltőn keresztül minden tevékenységében irányító eszméje volt a nemzeti szellem fejlesztése, elvárhatjuk, hogy ebben az irányban kiforrott gondolatokkal és tervekkel veszi kezébe a vezéri botot s mutat vele biztos irányt nekünk, akik mindnyájan ebben az irányban óhajtunk haladni.

Miniszterünk eddig, mint egy általános politikai irány vezérembere, egyik szakmával sem foglalkozott a többiek rovására, de mindeniket megbecsülte azon jelentőség szerint, amely a nemzeti eszme szempontjából megillette. Hogy a nemzeti kulturát ebből a szempontból elsőrendű fontosságúnak becsülte, azt nemcsak miniszterségе óta tett nyilatkozataiból tudjuk.

A képviselőházban ő és az a nagy súlyú párt, melyet azelőtt vezetett, minden kulturális érdekű vitában vezető szerepet vitt. Sok iskolai törvényünk őrzi ezen közreműködés kedvező hatását. Különösen sokat javított ő és a nemzeti párt a közoktatásügy munkásainak jóllétére vonatkozó törvényeken. A Csáky-féle törvényjavaslatok a néptanítóknak s később a polgári iskolai tanároknak javadalmazásáról csak az Apponyi-párt módosításai által lettek elviselhetőbbekké. A törvényhozáson kívüli működésében emberbaráti intézmények és művészeti törekvések előbbre vitelén látjuk sikerrel fáradozni. Most nagy lelke egész erejével veszi gondjába a rábízott nemzeti kultura minden ágát. Részesítse a gondviselés olyan sikerben nemes törekvéseit, amilyent ő óhajt magának, s amilyent mi várunk mindnyájan tőle.

PÆDAGOGIAI ANTINOMIÁK.

Az «*antinomia*» fogalma tudvalevőleg a Kant bölcsészetéből származik. Kant ismerettanának a Kritik der reinen Vernunft-nak harmadik részében a «transcendentalis dialektikában» beszél antinomiákról, még pedig ennek második fejezetében a «*rationalis kosmologiá*»-ban. Szerinte négy antinomia van, két mathematikai és két dynamikai, de ezek most kevésbbé érdekelnek bennünket. Ránk nézve az a fő, hogy az antinomia *tételt* és *ellentételt* jelent, melyeknek mindegyikét okokkal, érvekkel lehet bizonyítani s a thesisek bizonyító okai époly kényszerítők, mint az antithesisekéi; nincs túlsúly egyik oldalon sem, amely a mérleget megbillentené, az ész nem képes dönteni, a megoldás lehetetlen. Az észnek vagy mindkét félnek igazat kell adnia, vagy egyiknek sem. Kant ez utóbbit választja a mathematikai antinomiákra nézve, mert ezeknél a thesis époly hamis, mint az antithesis, miután mindkettő ama tarthatatlan feltevésből indul ki, hogy a világ nekünk adva van, az tényeknek (Thatsache) sorozata, holott tényleg az csak feladatot, *eszmét* képez ránk nézve. Azaz a világ nem önmagában létezik, hanem csak a phänomenális feltételeknek tapasztalati sorozatában, amelyben sohasem juthatunk el a végtelenhez vagy a világ határaihoz az üres tér által vagy azt megelőző üres idő által, mert a végtelent épúgy nem vehetjük észre, mint az üres tért: következésképen a világ-egésze se nem véges, se nem végtelen.

A dynamikus antinomiák azonban Kant szerint már nem képeznek ránk nézve olyan ellentéteket vagy ellenmondásokat, amelyek megoldhatatlanok volnának vagy amelyeknél szintén tagadnunk kellene

úgy a tételt, mint az ellentételt. Itt a tétel és ellentétel egyformán igazak lehetnek, ha amazt a *magánvaló dolgokra*, ezt a jelenségekre alkalmazzuk. Az ellenmondás megszünik, ha azt, amit a tétel állít, az ellentétel tagad, különféle jelentésben vesszük. Az például, hogy a jelenségek világában az okozati viszony (a kausalitás) megszakítás és vég nélkül fordul elő, tehát hogy e téren épúgy nincs helye a szükségszerűségnek, mint a szabadságnak, még nem zárja ki, hogy az érzéki, a jelenségek világán túl a világnak egy mindenható és mindentudó oka és ntelligibilis szabadság ne volna; ez utóbbi mint az empirikusan szükségszerű cselekvések alapja, mint a *kötelezettségnek*, a *kellőségnek* a forrása. Mert ha nem sikerülne a látszólagos ellenmondást megoldani és tagjait összeegyeztethetőknek feltüntetni, akkor vagy a tapasztalati ismeretnek a lehetősége, vagy az erkölcsnek és a vallásnak az alapja semmisíttetnék meg. Hézagtalan kausalis összefüggés nélkül nincs természet, szabadság nélkül nincs erkölcsiség, Isten nélkül nincs vallás.[1]

Azonban nem a Kant philosophiájával akarunk ez alkalommal foglalkozni, mely nagyon is elvont, de ennyit szükségesnek tartottam elmondani egyrészt azért, mert ebben látom a Kant dualistikus rendszerének lényegét, annak a kettősségnek gyökerét, mely szerint mi egy érzéki és egy érzékfeletti (intelligibilis) világnak vagyunk a polgárai, tehát kötöttek és szabadok vagyunk egyszerre; másrészt azért, mert Kantnak ezen már rég megállapított antinomái talán némi világosságot vethetnek azon pædagogiai antinomiákra is, melyektől az elméleti pædagogiának a tudománya még napjainkban is hemzseg[2] annyira, hogy ez ellenmondások alapján nagyon sokakat kínos kétely marcangol abban a tekintetben, vajjon igazi tudomány-e az a pædagogia, mely napjainkban is még jórészt uralkodik.[3] Ezen pædagogiai antinomiák közül akarok néhány lényegesebbet érinteni, amennyiben ez egy szűkebb értekezés keretében lehetséges.

1. Az igazi költészet mindig a kornak és a való életnek a tükre. Nálunk az iskola és a nevelés kérdései iránt való érdeklődés még ta-

[1] V. ö. Falckenberg: Geschichte der neueren Philosophie. Harmadik kiadás 314. és köv. lapokon.

[2] Ziegler Theobald is mondja legújabb művében (Allgemeine Pædagogik 2. lap): «Én is mint Schleiermacher, ez a nagy dialektikus, gyakran jutok abba a helyzetbe, hogy a pædagogiai kérdésekre nem felelhetek kategorikusan igennel vagy nemmel; mert itt gyakran érvényben lehet úgy az igen, mint a *nem*; mert miként a theologiában Abelardnak «*Sic et non*» című keserűen gúnyos könyve óta, úgy itt is vannak *antinomiák*».

[3] Lásd Weszely Ödön cikkét: A tudományos pædagogia feladatai. A Phil. Társaság közleményei.

lán napjainkban sem hatotta át annyira az életet, hogy ennek kapcsán aztán az iskola és a pædagogia kérdései a művészet vagy a költészet területére is átléphetnének, míg Németországban több olyan dráma van már, melyeknek tartalma az iskolai élettel függ össze: ilyen Dreier «Probekandidat»-ja; Holz és Jerschke: *Traumulus*-a vagy Ernst Otto *Flachsmann als Erzieher* című műve. Miután a Herbart követői és Natorp Pál, a Kant elvei alapján álló marburgi bölcsész közötti tudományos vita — mely 1898-ban Natorp Socialpædagogik-jával indult meg — nemcsak a tanügyi köröknek, hanem a nagy művelt közönségnek az érdeklődését is felkeltette, vállalkozhatott a költő Ernst arra, hogy egy iskolatanácsost szerepeltessen, ki Flemminggel, a tanító ezen eszményképével együtt Natorphoz csatlakozik Herbarttal szemben. Szóval a költő a Natorp pædagogiai elméletének akar propagandát csinálni Herbart ellenében, a német nemzeti műveltség és az egyetemes iskolaügy érdekében.

Ha a Natorp és a Herbartianusok vitája Németországban talán túlságosan nagy port vert is fel, úgy hogy a tanügy munkásainak mint a XVI. században a rémes Szent Bertalan éjszakát megelőzőleg Páris utcáin mindenkinek fülébe zúgott az, hogy «*mise vagy halál*», — szintén fülébe akarják kiáltani azt, hogy «Herbart vagy Natorp», azaz a közvélemény szinte határozott állásfoglalásra sarkalja őket, mégis ez a mozgalom igen tiszteletreméltó és érdemes, hogy mi is tudomást vegyünk róla.

Az alapvető különbség Herbart és Natorp pædagogiai felfogása között abban van, hogy ez utóbbi a nevelő-tevékenységnek és az iskolának nem tulajdonít oly fontos, lélekmívelő, lelketformáló jelentőséget, mint Herbart. Azaz Natorp nem kicsinyli az iskolát és a nevelést, de szerinte kímélni kell jobban a növendék egyéniségét, nem szabad oly mélyen belemarkolni a gyermeki lélekbe, mint ahogy azt a Herbart követői teszik. Semmit sem vihetünk be kívülről a gyermek lelkébe, hanem mindent abból kell kifejlesztenünk s a nevelő olyan mint a kertész, ki nem okozza a növények fejlődését, hanem a természetszerű fejlődést óvja, gondozza s aki ha túlságba megy, többet ronthat, mint amennyit építeni képes. Szóval Natorp szerint az önkifejlésre, a növendék spontán önmívelésére esik a súly, nem a képzetek befogadására, a receptivitásra. Ez abból következik, hogy míg Herbart az associativ lélektannak a híve, Natorp az apperceptiv lélektan mellett foglal állást.

Natorp szerint az emberi lélek legértékesebb része az akarat és nem az értelem. Az akarat a legmagasabb, legfelségesebb erőnk, ami lényegünket alkotja, sorsunkat kovácsolja. Tehát nem az értelemre, hanem az akaratra esik a nevelésben is a fősuly. — Szóval a Herbart

képzeties (intellektualistikus) neveléstanával szembeállítja Natorp a maga akaratos (voluntaristikus) neveléstanát.

Ez alapvető különbségből folynak aztán a többi antinomiák, illetőleg különbségek Herbart és Natorp között. Herbart szerint az iskola tanít is, nevel is, hivatása az életbeli *tapasztalást* (Erfahrung) és *az érintkezést* (Umgang) kiegészíteni, illetőleg pótolni; Natorp szerint az iskola inkább csak tanít, az élet nevel. Az iskolai nevelés olyan, mint a gyertyafény, az élet maga a napvilág, hát hogyan kívánhatjuk — kiált fel Natorp — hogy a gyertyafény pótolja nekünk a napnak áldást, fejlődést és növekedést hozó sugarait?! Ebből következik az a további antinomia, hogy Natorp a nevelésben nagyobb súlyt kíván fektetni a *socialis* szempontra, Herbart inkább az *individualisra*.

Térjünk át egy más antinomiára. A költészetnek erkölcsnemesítő hatását igen szépen megvilágította Balogh Péter is, a milleniumi tanügyi kongresszuson tartott «Erkölcsi nevelés az iskolában» című felolvasásában. Ebben Herbart értelmében nyilatkozik s jórészt e sorok irójának nézetét is kifejezésre juttatja. «Egy-egy költemény tartalma, a történelem egy-egy lapja egy darab valóságos erkölcsi életet tár a gyermek elé. Érintkezéseinek szűk körét és egyoldalúságát azok a való és költött történetek egészítik ki, melyeket a történelem és az irodalom ad elénk. E történetekben ugyan nem vesz részt a gyermek cselekvőleg, de képzeletében mégis előtte áll az egész, hozzá csatlakozik rokonszenvével valamelyik küzdő félhez, együtt érez, együtt tervel, együtt téved vagy győz. És e képzeleti érintkezésnek van egy igen nagy elsőbbsége a valóság felett. Míg a valóság történeteiben nem mindig az erény győz, addig a regény vagy dráma történeteiben mindig diadalt arat az erény s még a történelmi események is azt mutatják, hogy a jó az emberiség fejlődésének az általános iránya. Nem sokkal biztosabban megszülethetnének-e ily képzeleti érintkezés által a gyermeki lélekben az erkölcsi ideálok, mint a *nyers*, sokszor igaztalan és érthetetlen való történetek útján.*

Állítsuk ezzel szembe Natorp véleményét: Azt a lehetetlenséget, hogy azt, amit az életben nélkülözni vagyunk kénytelenek — pótolja nekünk a tanításban a költői alkotás, még csak nem is lehet ahhoz a különbséghez mérni, ami a gyertyafény és a napfény között van, mert ez nemi és nem fokbeli különbség. Bármily elevenen tükröződjék is valamely esemény phantasiánkban, azt nem éljük át, úgy mint azt, amit a valóságban ízlelünk; arról mindig tudjuk, hogy az nem forrhat a nyakunkra. (Socialpædagogik 293. lap.)

2. Újabban mint mindenütt a mívelt világon, úgy nálunk is szó

* Magyar Pædagogia 1897. 204. lap.

esett az egyéni és társadalmi pædagogiáról épúgy, mint ahogy beszélünk individualis és socialis ethikáról, aesthetikáról, egyéni (magán) és közjogról stb. Weszely Ödönnek, de különösen Gömöri Sándornak e folyóirat hasábjain megjelent cikkei feleslegessé teszik rám nézve, hogy a kétféle szempontban rejlő antinomiára és megoldásának módjára én is rámutassak. Bizonyos, hogy ezt a két szempontot az *elméletben* össze kell kapcsolnunk, mert ezek kiegészítik egymást, nemhogy ellenkeznének egymással; a *gyakorlatban* pedig az egyén érdekeit, az egyéneknek kulturalis szükségleteit összhangba kell hoznunk és harmonikusan előbbre vinnünk a társadalom szükségleteivel, érdekeivel. Sem az egyént a társadalomnak, sem a társadalmat az egyénnek nem szabad feláldoznunk. Mint ahogy az erkölcsöm, az erényem azon alapszik, hogy tudjam, mennyivel tartozom másoknak, embertársaimnak, de hogy e tartozásomat leróhassam, magamat is ép, egészséges állapotban kell megtartanom; mint ahogy az én jólétem és boldogságom elválaszthatatlanul össze van kapcsolva azon társadalom vagy állam jólétével, melyben élek; akként a társadalom míveléséhez, a kultura előbbreviteléhez is csak úgy tudok lehető legnagyobb mértékben hozzájárulni, ha egyéniségemet lehető legnagyobb mértékben kimiveltem és kifejlesztettem, illetőleg megőriztem. Ez utóbbira nézve báró Eötvös Józsefnek találó és szép gondolatai eléggé ismeretesek.

«Suum cuique» Leibniznek ez a jelszava igazíthatja el a pædagogust is e kérdésben, az elméletben és a gyakorlatban egyaránt. Bizonyos, hogy a nevelésnek a célja nemcsak bizonyos társadalom már megszerzett kulturkincsének biztosítása, megőrzése és az új nemzedéknek való átadása, hanem e kulturkincsnek a gyarapítása is, a társadalom fejlődésének előbbrevitele, e fejlődés *folytonosságának* biztosítása, de ezt ismét csak kimívelt egyéniségek tehetik, különben a társadalom elgépiesedik. Nézetem szerint a társadalom változása, fejlődése jórészt az *egyének* polgári és kulturai szabadságán alapszik.

A nem egészen szabatosan *social*-pædagogusoknak nevezett Steinnak, Bergemannak, de különösen Natorpnak a tagadhatatlan érdemük az, hogy az egyénnek és társadalomnak ezen minden tekintetben egymásra utaltságára, elválaszthatatlan összeszövődésére rámutattak.

A helyes alapgondolatuk az, hogy az embert mindenkiben meg kell becsülnünk, ahogy Kant mondta: az embernek méltósága van és minden anyagi értéknek felette áll, tehát minden embernek megvan a maga autonomiája, szabadsága, melynél fogva ieá kívülről valamit ráerőszakolni, őt eszköznek tekinteni nem lehet és nem szabad. Amint a polgári jogokban mindenkit részesíteni kellene, époly kevéssé volna szabad a mívelődésnek kincseitől bárkit is elzárni, mert az egyetemes *birtokunk* mindnyájunknak. Jól mondja Ziegler is: «Az individualis-

mus azt a feladatot, hogy az embert emberré nevelje, nagyban és egészben nem oldotta meg, mert egyoldalúlag csak a felső *tizezerre* gondolt és a többieket engedte tisztán *kézmívesekké* lenni: Nietzsche-nek *Herrenmoralja* is ehhez vezetne vissza. Ha az összesség boldog akar lenni, egy embernek sem szabad merő eszköznek, gépnek lenni mások kezében, mindenkinek megvan az igénye *az emberekhez méltó élethez;* mivel pedig ehhez mindenkinek együttes működésére van szükség, azért erre mindenkit is nevelni kell, hogy segíthessenek és kivehessék osztályrészüket a mívelés együttes munkájából.» (Ziegler: Allgemeine Pædagogik 10. lap.)

Rousseau azt hirdette, hogy a gyermeket a magányban kell nevelni, ezek a socialpædagogusok a társadalomra szorítják a növendéket. Régi, de jó mondás marad a Kölcseyé: «Csendes magányban fejlik a tálentom, világi zajban állandó charakter.»

3. Egy másik alapvető antinomia abban van, amit a nevelési irányzatok között utilitarismusnak és liberalismusnak (helyesebben idealismusnak) vagy másként didaktikai materialismusnak és formalismusnak is neveznek. Az előbbi két műszóval jelölt nevelési irányzatokat szépen és szellemesen fejtegeti Felméri Lajos neveléstudományi kézikönyvének «nevelés és nevelési irányzatok» című fejezetében, mely különben sajátszerű könyvének talán egyik legjobb fejezete.

Ma már tudjuk, hogy ezt az antinomiát épúgy kell feloldani, mint az előbbit, azaz a kettő egyesítendő, mert nincs oly képzetanyag, amelynek elsajátítása egyúttal mívelő, fejlesztő ne volna az azt elsajátító növendék értelmére, pl. emlékező, itélő vagy elvonó képességére nézve. Tudjuk, hogy az utilitaristáknak nyers materialismusa, a gyermeki léleknek ismeretekkel való megtömése époly veszélyes véglete a pædagogiai elméletnek és gyakorlatnak, mint a Pestalozzi sok tekintetben túlhajtott formalismusa, melynél meg aztán a tudásbeli készség, az emlékezetnek és a reproductiónak mívelése húzta a rövidet az abstraháló és itélő képesség mellett. Amott a tartalomra esik a súly, akár a természettudományi képzést, akár a modern és nemzeti mívéltséget, akár pedig a humanisztikus, a klasszikus ókornak szellemét vagy a vallásban lévő képzeteket vesszük is tartalom gyanánt. Itt erőnek és erőknek kifejlesztéséről van inkább szó és ez a formalis képzés fogalmának valódi értelme, melyet a Humanismus formulázott. Önmagában véve mindkettő egyoldalú, azért ma már a józan nevelő a kettőt egyesíti; pl. az emlékezetet úgy fejleszti, hogy értékes ismeretanyagot emléztet és nem értelmetlen zagyvalékot, mely pusztán az emlékezet fejlesztésére époly jó volna. A szellemi erőket természetes, hogy fejlesztenünk kell, de az élet és a társadalom egyúttal az ismereteknek bizonyos tömegét is megkívánja tőlünk, amellyel bírnunk kell. Innen

van például az is, hogy az idegen nyelv szókincsét úgy tanítjuk, hogy azzal együtt értékes olvasmányt is sajátíttatunk el növendékeinkkel. Szóval e tekintetben úgy kell eljárnunk, hogy lehetőleg egy csapásra két legyet üssünk.

4. És ez vezet aztán bennünket egy ezzel összefüggő további antinomiához, mely az általános míveltség és szakmíveltség-féle fogalmakban rejlik és amely aztán a nevelés egységesítésével (uniformizálásával) vagy különfélesítésével (differenciálódás) a legszorosabban összefügg.

Már a 16. században Montaigne sürgette, hogy a nevelésnek ne csak az legyen a célja, hogy szakembereket képezzen, hanem általánosabb míveltséggel is bíró *úri embert*. «Mielőtt törvénytudók, orvosok, kereskedők vagy tanárok leszünk, előbb embernek kell lennünk. Azért feladatunk — mond Montaigne — nem tisztán theologusokat, grammatikusokat vagy logikusokat képezni, hanem tökéletes úri embert.»

Míg a Montaigne idejében hangsúlyozni kellett az általános míveltséget, napjainkban már talán túlságosan is messze mentünk ennek az általános míveltségnek egyrészt a folytonos hangoztatásával, másrészt pedig a megvalósításával. Az általános míveltséget nyujtó iskolákban is talán több gondot kellene fordítanunk arra, hogy egyrészt a szakképzést ezekben jobban előkészítsük, másrészt hogy már itt is, olyan ismeretekkel lássuk el és képezzük a növendéket, amelyek a mi modern társadalmunkban őt képessé teszik hivatásának mennél tökéletesebb betöltésére, a mennél józanabb és meggondoltabb cselekvésre. Tapasztalásunk szerint épen a mi magyar társadalmunkban érezhetjük legjobban ennek a hiányát.

Az általános míveltséget adó iskolák teljes egységesítésének sem vagyok barátja, azaz az egységes középiskolának. — Nem különösen nálunk. Ezen nézetemet azonban ez alkalommal nem fejthetem ki bővebben, azért e tekintetben is csak néhány rövid észrevételre szorítkozom.

Nálunk középiskoláink újabb időben úgyis közeledtek az egyöntetűség, a teljes egyformaság felé. Nem tekintve a reáliskolákat, felekezeti gimnáziumaink nagyrészt elfogadták az állami tantervet és minden tekintetben alkalmazkodnak az állami gimnáziumok berendezéséhez. Ez szerintem még nem nagy baj, ha az egyes iskolákban egyéni szellem, sajátságos individualis szellem fejlődik ki, vagy a régi szellem megőríztetik, de ha reáliskoláinkat is eltöröljük, félek, hogy az egyöntetűseg, az egységesítés terén messze megyünk. Ha mindenki egyformán neveltetik, nemcsak a gondolkodásnak és az érzésnek egységessége hanem egyoldalúsága (makacssága) is kifejlődik. A gondolkodásnak a hajlékonysága, az értelemnek a régi eszmékben való meg

nem feneklése, hanem az új eszmék iránt való fogékonysága biztosítják az egyes társadalmaknak fejlődésképességét. Azért igazat adok Schubert Soldernnek, ki «Die menschliche Erziehung» című legújabb művében ily értelemben nyilatkozik: «A nevelés tervének és a nevelés módszerének bizonyos hajlékonysággal, mozgathatósággal kell bírnia, amely lehetővé teszi egyrészt azt, hogy a nevelés alkalmazkodhassék az idők járásához, másrészt a gondolkodásnak bizonyos szabadságát biztosítja, amely a társadalmi állapotoknak az előhaladását megkönnyíti. A gondolkodásnak hajlíthatatlansága, bizonyos gondolatkörökhöz és irányzatokhoz való szegződése (mondhatná: az ebből származó előítéletek és makacs hagyományok) akadályozzák a társadalmi állapotoknak esetleg szükséges megváltoztatását. Ez aztán a fejlődés relativ stagnatiójához, a haladás szüneteléséhez vezethet és ahol ez bekövetkezik, ott a hagyományos, látszólag változhatlan gondolkodás- és érzésmód iránt való eltompulás az életnek merően külső, lélek nélküli lepergését eredményezi. A társaság géppé lesz, amely végül le is járhatja magát, bár erre nézve még nincs példa a történelemben. Azon szilárd meggyőződésben vagyok, hogy a nevelésnek teljes egyöntetűsége époly nagy veszedelmet rejt magában, mint annak teljes ziláltsága, mert hisz az a társaság kényszerzubbonyává válhatik (l. 191. lap).

5. Egyik antinomiája a pædagogiának továbbá az, miként egyeztetendő ki a nevelésben a nemzeti szempont az általános európai vagy közmívelődési szemponttal. A jó magyar nevelőnek az eszményképe az, hogy jó hazafiakat, chauvinistákat neveljen, de olyanokat, kik ezt széles európai látókörrel és míveltséggel egyesítik. A nemzeti míveltség erőteljes talajába kell beültetni az új, sok tekintetben idegen eszméket és gondolatokat, mert csak ezek termékenyíthetik meg gyümölcsözőleg a nemzeti szellemet és ma már egy nemzetet sem zárhatunk el khinai fallal a többi nemzettől. Az úgynevezett általános míveltség legyen nemzeti, de egyúttal álljon a mai kor fejlődésének színvonalán. Ennek az antinomiának ügyes, végletektől ment megoldásától is függ a gyakorlatban az iskoláknak és tanügynek egészséges, virágzó állapota. Az egyik vagy másik irányban való túlság a tanügy terén is megboszulja magát. Ebből a szempontból lehet tárgyalni és felfogni azt a kérdést is, mennyi helyet engedjünk az idegen míveltség elemeinek, tényezőinek nemzeti közoktatásunk szervezetében. Például iskoláinkban mai napság erőltetjük úgy a classikus, mint a modern míveltséget a nemzeti míveltség tényezői mellett; a nagy Széchenyi István a magyar nemzeti iskolából a latin nyelvet és classikusokat kihagyhatónak vélte és megelégedett volna tisztán egy modern nyelvnek alapos elsajátíttatásával. «Épen azért a megismerés elősegítésére az orvosi tant az életnek már tavaszkorában

kellene bizonyos mértékben a közönséges oktatás tárgyai közé emelni. Bizonyára hasznosabb volna, mint a serdülőknek mindama görög és latin zagyvalékokkal való megtömése, mellyel az ifjúságot ma is kínozzák.» Más helyt így nyilatkozik: «*A latin nyelv, ezen embertelen bilincs tartá vissza a magyart az Istentől nyert nemzeti eredetségének s anyanyelvének kifejtésétől.*» (L. Imre Sándor: Széchenyi István nézetei a nevelésről 1904. Politzer.)

Lehet, hogy Széchenyi talán túloz ez utóbbi nyilatkozatában, mi csak az antinomiát akartuk e téren is felmutatni, anélkül, hogy álláspontunk kifejtésére alkalmat és időt vehetnénk.

6. Nem akarjuk a didaktikában előforduló összes antinomiákat mind felsorolni, mint amilyenek pl. a tanítási idő pusztán a nap délelőttjére szoríttassék-e vagy délutánra is megoszoljék; mikor adjuk a gyermeket iskolába (a mai szokás és a Rousseau nézete közötti ellentét); a tanügy-politikában például a centralisatio vagy decentralisatio kérdése, előnyösebb-e a kis vagy nagyváros az iskolákra; állami vagy felekezeti legyen-e a nevelés stb. stb. Ezek már részletkérdések és nem az általános pædagogia körébe tartoznak. Azért ez általános körben maradva legyen szabad még végül egy utolsó antinomiára rámutatnom.

Commenius állította fel követelményül azt, hogy legyen a tanítás könnyű (facile). Ebből következett, hogy némelyek mint Basedow is, a tanítást olyan könnyűvé akarták tenni, mint a játékot. Hát elv a pædagogusra nézve is az, hogy a lehető legkisebb erőltetésével a gyermeknek kell a lehető legnagyobb eredményt elérni.

Ámde ha ez elvet túlságba visszük, akkor veszélyeztetjük a tanítás és nevelés komolyságát, annak munkajellegét, holott a szellemi munka a legnehezebb emberi functiók közé tartozik. Az antinomia megoldása abban keresendő: az iskolában hogyan tegyünk eleget a mai társadalom, az élet fokozott követelményeinek úgy, hogy a gyermeknek szellemi képességeit túl ne erőltessük, meg ne terheljük, hanem csak annyit követeljünk tőle, amennyit testi és lelki fejlődésének kára nélkül, természetes növekedésének akadályozása nélkül megbír. A szellemi munka hygiéniájának, mint e téren biztos vezetőnek a megállapítása, az elfáradás és munka természetének physiologiai és psychologiai tanulmányozása ezt célozzák, amely téren különösen Kraepelin és nálunk Ranschburg szereztek érdemeket.

Most már a mondottakból levonhatjuk a következtetést és felvethetjük a kérdést: quid fabula docet?

Be kell vallanunk, hogy a pædagogiában is, mint a legtöbb szellemi tudományban, vannak antinomiák s ezek között olyanok is, melyeket az elmélet még meg nem oldott, ki nem küszöbölt. Mégis határozottan meg vagyunk győződve a pædagogiának tudományos mi-

volta felől. De ebből aztán az is következik, hogy azt új alapokra, a kisérleti lélektan eddig is már biztos és kétségbevonhatlan eredményeire és a statisztikán felépülő új ethika elveire és tételeire kell alapítanunk és ezeken felépítenünk. *A reformra szükség van,* bár sok előmunkálatra van még szükségünk. Herbartnak és Natorpnak az érdemeit nem kicsinyeljük, de egyikhez sem csatlakozhatnánk. Mi ma már egy új elméleti pædagogiának írását sem tartanók lehetetlen feladatnak s annak, ki egy ilyennek megírására vállalkoznék, azt a tanácsot adnók, amit a magyar közmondás is kifejez: «Alkoss mindig újat, használd fel a régit.» SZÉKELY GYÖRGY.

MEGJEGYZÉSEK A NEVELÉSTÖRTÉNET TANÍTÁSÁRÓL.

A XIX. században nemcsak a természettudományok, de a történettudomány is méltánylásra és hivatott mívelőkre talált. A XIX. század szemben a XVIII-ikkal, kiválóan historiai század. Megbecsüli a historiai studiumokat és a történelemnek igazabb, helyesebb értelmezését teremti meg. A történelem ismeretelméleti alapjairól, céljáról, módszeréről és feladatáról ma már világosabb és határozottabb fogalmaink vannak. Kétségtelen, hogy e tisztázó munka még nincsen befejezve, de annyira mégis haladt, hogy a már meglévő eredmények feljogosítanak, hogy a történelemről mint tudományról beszéljünk. A történelem is változásokat vizsgál, a változásokban constatálja a fejlődést és a fejlődésben törvényszerüséget iparkodik megállapítani. Ha ez sikerül, az emberi tudást nem csekély mértékben tágítja és szintoly fontos teret és anyagot szolgáltat a kutató emberi elmének, mint maga a természet.

Bizonyos, hogy az egyéni tapasztalat és ennek gondolati feldolgozása nem egyetlen forrása az emberi ismerésnek. Nem egészen alaptalanul mondja Thrändorf egyik értekezésében,* hogy belátására jutottunk annak, hogy a történelem az ismerésnek a tapasztalással egyenlő értékű és egyformán használható forrását tárja elénk. Ha nem is osztjuk egészen Thrändorf nézetét, ha nem is tartjuk az emberi ismerés szempontjából a történelmet az empiriával egyenlő értékűnek és a történelem tanulságait s a bennök rejlő törvényszerűséget oly

* Dr. E. Thrändorf: *Die pädagogische Behandlung der Geschichte der Pädagogik im Lehrerseminare.* (Pädagogische Studien. XVIII. kötet 1—15. l.)

irányító és döntő hatásuaknak, mint a személyes tapasztalást, mindazonáltal át vagyunk hatva a történelem intellectualis és ethikai értékétől. Minden tudomány története rendkívül tanulságos. A természettudományokban is a történeti résznek nagyon felvilágosító jelentősége van. A szellemi tudományokban a historiai rész még sokkal nagyobb, mondhatnók, döntő fontosságú. Sok téren a dolgok történeti fejlődése maga a tudomány. A philosophia története maga a philosophia. Hogy a pædagogiában a felmerülő problémák fejlődésének bemutatása vagyis a pæd. története mily kiváló jelentőségű, az alábbiakban óhajtjuk kimutatni. Természetesen, nem célunk tisztán azt fejtegetni, hogy a históriai résznek a neveléstudományban milyen szerep jut, előttünk most állandóan a tanítóképzők szükségletei lebegnek, ezek szolgáltatják a tárgyalás szempontját, mert hiszen épen a neveléstörténetnek a tanítóképzőkben való tanításáról akarunk egyet-mást mondani.

A tanterv szerint a tanítóképzőkben tanítandó pæd. tárgyak közül fontosság tekintetében kettő válik ki: a lélektan és a nevelés története. Mikor e kettőt kiemeljük a többi közül, korántsem akarjuk ez által a neveléstan és a módszertan szerepét és fontosságát kicsinyelni. A neveléstan és módszertan feltárják a tanuló előtt a nevelés és tanítás eljárásait, szabályait, elveit, sőt a gyakorlati élettel ezek hozzák kapcsolatba. Midőn azt a kettőt kiemeltük, ezzel csak azt az általánosan elfogadott tételt akartuk kifejezni, hogy az egész nevelést és tanítást nem lehet tudatosan végezni, de megérteni sem alapos psychologiai ismeretek nélkül és hogy a tanítás és nevelés problemáiban nem tudunk eligazodni azok történeti fejlődésének ismerete nélkül. Mit ér az olyan neveléstudomány, mely nem nyugszik alapos és szilárd lélektani ismereteken és mit az olyan, mely nélkülöz minden történeti megvilágítást? Sőt még e kettő sem elég! Az általános neveléstan sok kérdése kellő ethikai alapvetés nélkül csak felszines ismeret marad. Tanítójelöltjeinken a kellő ethikai ismeret hiánya nagyon is érezhető. A pædagogia igazabb, mélyebb tudása és értése sürgetően követeli az ethikának, mint rendes és a pæd. eszméket előkészítő és azok megértését könnyítő tárgynak a tantárgyak közé való felvételét.

A pæd. történetében a tanítónövendék hivatásának mestereit műhelyeikben keresi fel, látja törekvéseiket és erőfeszítéseiket. Részt vesz tapasztalataikban és kutatásaikban s lépésről-lépésre haladva, a pædagogia nehezebb és nehezebb problemáiba bepillantást nyer és képes lesz a multból a jelent és a jelennek pæd. feladatait, amint azokat a rendszeres pædagogia és didaktika eléje tárja, megérteni. Amidőn a pædagogiai írókat a történeti sorrendben tanulmányozza, ereje a növekvő nehézségekkel arányosan növekszik és megduzzadt

erejével és a mult eredményeinek s azok fejlődésének tudásával felruházva, képes lesz napjaink nehéz és bonyolult pæd. kérdéseit is megérteni. A pæd. története tehát a vezető fonál, amely a pæd. kérdések labyrinthusában eligazít és az érdemes mester, amely a fejlődés feltüntetésével a mai állapotokat érthetővé teszi. Bizonyos, hogy az egyes eszmék, elvek értékelését csak azok történeti felődésének ismerete teszi lehetővé. Csak aminek a történetét tudjuk, tudjuk annak az értékét. A neveléstörténet tehát úgy is szerepel, mint az egyes pæd. eszmék megítélésének a mértéke.

Helyesen emeli ki Ziegler neveléstörténetének bevezetésében,* hogy a nevelési elvek és intézmények történeti fejlődésének ismerete bizonyos józan konzervativizmusra taníť, mely pedig pæd. kérdésekben oly felette szükséges. A pæd. története meggyőzően mutatja, hogy az egyes intézmények gyökerei mily mélyen nyulnak vissza a multba s mert épen valamely nép kulturájával és jövőjével a legszorosabban össze vannak kötve, a gondolkozó józan elme belátja, hogy azokat könnyelműen és az egésznek károsítása nélkül egyesek önkényes akarata máról-holnapra meg nem változtathatja. És ha az elméletek és módszerek mai termékeny és tarka idejében valami a mélyebb tudás és geniális találékonyság látszatával felbukkan, a neveléstörténet világosít fel, hogy ebből a látszólag újból mi minden már régen megvolt és mily kevés állotta ki belőle a gyakorlatban a tűzpróbát. A pæd. története tehát az újításokkal szemben óvatossá tesz és a mindenoldalú apreciationak és megfontolásnak anyagot szolgáltat. A csendes, egyenletes, zökkenések nélküli haladásnak az egyengetője s bizonyos józán konzervativizmusnak a fentartója, mely mindenkor megóv a természetellenes, erőszakos újításoktól.

De a tanítóképzői pæd. tanítás szempontjából nem a mondottakban rejlik a neveléstörténet legnagyobb fontossága. Az a nagy szolgálat, melyet a neveléstörténet, természetesen helyes tanítás mellett, teljesít, az alábbiakban összegezhető.

A neveléstan és módszertan kész elméletet, rendszert nyújt, amely az egyetemes érvényüség jellegével és egyetemes érvényüségre való számottartással lép fel. Így a neveléstan és módszertan által nyújtott ismeret, mondhatnók, passziv, lezárt, dogmatikus és fejlődésképtelen ismeret. A kizárólagos tekintély hatalmával lép fel, amelyhez alkalmazkodni kell, habár sok része a gyakorlatban hasznavehetetlen, mert esetleg a gyakorlatnak egy oly esetéből vonatott le, mely

* Dr. Teobald Ziegler: *Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen.* München 1895. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. 8. l.

idő, hely és a körülmények sajátos alakulásánál fogva talán soha sem ismétlődhetik. Innen van, hogy ez elméletek nagy része csakugyan holt elmélet s főleg akkor, ha dogmatikusan és a tekintély erejével és hatalmával felruházva származtatik át egyik nemzedékről a másikra. Innen van, hogy újabban sok helyen felmerült a panasz a tanítóképzői tanításnak túlságosan gyakorlatiatlan, elméleti jellege ellen, minek mintegy ellensúlyozására adódott ki az a miniszteri rendelet, mely a gyakorlati kiképzésre nagyobb súlyt kiván fektetni és e célból a gyakorló iskola munkájába s így a gyakorlati kiképzésbe, belevonja az összes tanárokat. Nézetünk szerint nem lehet panaszt emelni a tanítóképzők túlságos elméleti jellege ellen s így az említett rendelet intentióit sem helyeselhetjük. A tanítóképzőkben nem *sok* az elmélet, hanem *rossz az elmélet*. Nem kész, lezárt ismeretre és elméletre van szükség, hanem igenis, nagy *szükség van feljődésképes elméletre* A gyakorlatot megjavítani, tökéletesíteni egyedül csak az elmélet képes. Az elmélet reformatorikus hatással van a gyakorlatra. Elméletre tehát és pedig sok elméletre feltétlenül szükség van. csak ne legyen az az elmélet lezárt, dogmatikus. És épen ez a baj. Az anyag, melyet a tanítóképzőkben tanítani kell, rengeteg s így csak természetes, hogy mindent csak nagyjából és csak dogmatikusan taníthatnak. A valódi tanuláshoz, megértéshez és feldolgozáshoz sok idő, nagyobb kor, elmélyedés, állhatatosság kell; a gyors tanulás csak felületes és dogmatikus lehet. És ezzel ki is vannak fejezve tanítóképzésünk legnagyobb hibái. A tanítóképzők olyan korból toborozzák növendékeiket, melyben ily nehéz pályára jól előkészíteni még nem is igen lehet. Abban a korban (14—19 év) még nem vagyunk képesek kitartó, elmélkedő, állhatatos gondolati munkára, ami nélkül pedig semmi egyéni munka el nem képzelhető. Helyesen jegyezte meg a Pæd. Társaság egyik gyűlésén dr. Heinrich Gusztáv, hogy tanítóképzésünk egyik nagy hibája, hogy képzőink nagyon fiatalon, oly korban bocsátják ki a tanítókat az életbe, amidőn még nem kiforrt karakterek. És tegyük még ehhez hozzá, mert ez a dolognak főleg morális oldala, oly korban, amidőn még nem tudnak végezni önálló, termékeny szellemi munkát. Mindenesetre néhány évvel kijebb kellene tolni a tanítóképzés idejét. De ez természetesen csak jámbor óhajtás, amely ma már az egész kulturális világban kifejezést nyert, de megvalósításáig még sok idő fog eltelni.

A neveléstörténet kardinális fontossága épen abban rejlik, hogy a pæd. tárgyak tanításának dogmatikus jellegét legalább részben csökkenti és helyesen tanítva termékeny és egyéni ismerethez vezet. Mondottuk, hogy a neveléstan és módszertan kész rendszert nyújt, de hogy az miként jött létre, arról nem ad felvilágosítást. Pedig a fiatal tanítók

ne kész systhemákkal menjenek ki az életbe, de termékeny pædagogiai nézetek és gondolatok sokaságával. E célból a pædagogiai irodalom klasszikusai lehetőleg hamisítatlanul, de egyuttal érthetően maguk szólaljanak meg. Ily módon a tanuló nem valami kész, lezárt ismeretet kap, amiben hinnie kell, hanem egy fejlődés közepébe állíttatik, amelynek munkájában neki is részt kell vennie; amelyet amennyire erőitől telik tovább kell fejlesztenie. Ennek természetes eredménye lesz, hogy önmagának is meg lesz sok mindenről a saját nézete, maga megtudja alkotni módszerét, nem lesz egy betanult, dogmatikus rendszernek szolgai követője, melyet meg sem ért igazán, mert történeti gyökérszálait nem látja.

Thrändorf említett értekezésében felveti azt a kérdést, hogy a tantervben hol lépjen fel a neveléstörténet. Most az utolsó évben adják elő, mintegy betetőzésül a pæd. ismereteknek. Az a nézet van ugyanis elterjedve, hogy a tanulónak előbb egy rendszer birtokában kell lennie, amelyben kellő hangsúlyozást és kiemelést nyernek a nevelés legfőbb kérdései, hogy azután ennek a rendszernek a szemüvegén át nézhesse és ítélhesse meg a történeti fejlődés egyes mozzanatait. De ez a nézet tarthatatlan, mert hiszen épen a történeti fejlődésnek mintegy belső szemlélete és a történeti eszmélkedés fogja eldönteni a pædagogiában felmerülő egyes kérdések fontosságát és elsőbbségét. Csak aki betekintett abba a munkába, melyet a mult felmutat, csak az itélheti meg a már feldolgozott anyagot, az elért eredményt helyes értelemmel és igaz mértékkel. *Azért nem kell rendszert nyújtani a történelem előtt, hanem csak a történelemből* — mondja ki kategorikusan Thrändorf. Vagyis máskép kifejezve e tételt, az annyit jelent, hogy a neveléstörténet előzze meg a neveléstant és módszertant. Sok igaz és megfontolásra érdemes van Thrändorf okoskodásában, de bármily meggyőző is érvelése, mi most e kérdésben nem foglalunk állást. Szempontunkból ez egyszer elegendő a neveléstörténet nagy fontosságát és előkelő helyét konstatálni, ami az eddigi fejtegetésekből talán eléggé kitünik.

A neveléstörténet fontosságának ilyetén kifejtése után az lesz a feladatunk, hogy egy pillantást vessünk annak a mai tanítására és megállapítsuk, hogy tanítása kellő arányban van-e döntő fontosságával. És miután rögtön megállapíthatjuk és kijelenthetjük, hogy a pæd. tárgyak, de különösen a neveléstörténet tanítóképzőinkben mostoha elbánásban részesülnek, ami oly tény, melynek tüneteit minden elfogulatlan szemlélő, különösen pedig e tárggyal foglalkozó azonnal észrevesz, tehát oly tény, mely bizonyításra nem szorul, mindjárt hozzá fogunk e tény okainak kiderítéséhez, közbeszővén néhány, a helyzet megjavítását célzó megjegyzésünket.

A neveléstörténeti tanításnak nem eléggé eredményes voltát főleg *négy* okban látjuk u. m. *a tanárok hézagos paedagogiai készültségében; a tantervben; a ki nem elégítő tankönyvekben és paedagogiai irodalmunk szegényes voltában.*

Lássuk ezeket egyenkint.

Nagy hiba, hogy tanítóképzőink nagyobb részében a pædagogiai tárgyak nem szakemberek kezében vannak. Az eddigi úzus szerint ugyanis aki elnyerte a direktori állást, egyuttal átvette a pædagogiai tárgyak tanítását is. A köznapi felfogás szerint a direktori állás egyszersmind a pædagogiai tárgyak tanítására is kvalifikál. Az igazgatói állást rendesen érdemesebb, idősebb, a tanítás gyakorlatában több évet eltöltött egyének kapják, kik mögött tehát már több év tapasztalata van. Lehet, hogy e tapasztalatok elégségesek az igazgatói állás ügyes betöltésére, főleg ha ezekkel megfelelő egyéni rátermettség párosul. De vajjon több évi gyakorlat, aktiv tevékenység az iskolában, az ezekből leszürődő tapasztalat elegendő-e arra, hogy valaki a pæd. tárgyakat taníthassa vagy máskép formulázva a kérdést, vajjon a tiszta empiria képesít-e valakit a pædagogia tanítására? A felelet csak tagadó lehet. Mindenesetre, a személyes tapasztalat, a gyakorlat is szükséges, de korántsem elegendő. Aki az ellenkezőt vallja, az azt hiszi, hogy a neveléstudomány pusztán gyakorlati dolog, aminek nincsen semmi tudományos háttere avagy alapja. És az a tény, hogy a pæd. tárgyak nem szakemberek kezében vannak, ez a tény olyan felfogásra mutat, amely tagadja, hogy a pædagogia tudomány vagy hogy legalább is rendszer, elmélet, mely beható tanulmányozást kiván.

A tanítóképzőkben előadott pædagogiai tárgyak egész embert, beható tanulmányt, elmélyedést kivánnak s ennélfogva nem is lehet azokat műkedvelőkre és laikusokra bízni. Napjainkban a tudományos igazságok is hamar változnak és a tanárnak lépést kell tartania a korral. Mennyit változott pl. a lélektan az utóbbi években és erről a változásról sok helyen még csak tudomást sem szereztek. Képzőink egynémelyikében még ma is spekulativ, metaphysikai lélektant tanítanak. E téren azonban az elmaradottság még érthető, sőt menthető is, mert hiszen a dolog még új, de a neveléstörténet tanítása körül felmerülő hiányokat és hibákat sok jogunk van egyenesen a tanárok elégtelen képzettségének rovására írni. A pædagogiai tárgyak bizony egész embert kívánnak. Maga a pædagogia története is óriás anyag. Aki magukat az írókat akarja olvasni — és a pædagogia tanárától joggal megkivánhatjuk, hogy a fontosabb írókat eredetiben olvasta légyen, mert csak forrástanulmányokon szerzett tudás ér valamit — aki az írókat eredetiben akarja olvasni, sok időre, nagy türelemre és nagy nyelvismeretre van szüksége. Mindaddig, míg a neveléstörténet tanárától csak kompen-

diumos tudást és tankönyvismeretet kívánunk és elegendőnek tartjuk, hogy pl. Rousseau *Emiljét* csak Füredi I. színtelen, sőt itt-ott téves és megcsonkított fordításából ismerje, addig e téren gyökeresebb javulást egyáltalán nem remélhetünk. A pædagogia tanárának látóköre nálunk (tisztelet a kivételnek) a tankönyv kereteit nem igen lépi át. Pedig a sok, az alapos tudás minden tanításnak sarkalatos feltétele. Volt idő, mikor a tanítás anyagának és annak a módnak, mellyel egyik generácio a másiknak a tudás anyagát átadja, felette nagy fontosságot tulajdonítottak. Bacontól indúl ki ez irány és Ratich, Comenius, Basedow ez irány képiselői. Ők a tanításban legfontosabb mozzanatnak, tényezőnek a módot, a módszert tartották, amellyel az ismereteket közöljük. Ők tehát a tanító egyéniségétől független valamiben, a módszerben látták a tanítás legfontosabb kellékét. Mai pædagogiai felfogásunk egészen más. A tanító egyéniségében, személyiségében látjuk a tanítás és nevelés legfontosabb kellékét. A tanító személyiségének a tanítás szempontjából legfontosabb kelléke az alapos tudás, a nevelés szempontjából a karakter. Természetesen e kettő, — tudás és jellem — kiegészíti egymást, mert hiszen a tanításnak és a tanítás anyagának nemcsak intellectualisáló, de moralisáló hatása is van. Mikor tanítunk, akkor egyuttal már nevelünk is. De nekünk úgy látszik, hogy csak az olyan tanító tanítása ér valamit intellectualis és ethikai szempontból egyaránt, aki sokat és alaposan tud. Csak az ilyen tanító tudja ismereteinek nagy készletéből kiválasztani azt, ami az iskola szempontjából lényeges és csak ilyen tanító előadása színes, mély, gondolatébresztő és szemléletes, mert csak az ilyen tudja a képzeteket és fogalmakat olyaténképen csoportosítani, egymásra vonatkoztatni, egymáshoz kapcsolni és kiemelni, hogy a tanulók mintegy lelki szemeikkel maguk előtt lássák a dolgot minden oldaláról, minden vonatkozásában ; lássák a tudományos igazságok keletkezését. Csak a képzett tanár uralkodik az anyag fölött, az ismeretek átszűrődtek a lelkén s az eszmék közvetlenül, minden fennakadás nélkül s nem egyes könyvekhez tapadva, egyenesen a lélekből jönnek. Az ilyen tanítás közvetlen és egyéni. És minden tanításban egyedül ez a becses : a közvetlenség és egyéniesség. Ezt nem pótolja semmi és ez sok mindent pótol.

A tanár széles és alapos ismerete tehát egyik igen fontos kelléke minden igazi tanításnak és nevelésnek és tegyük még hozzá, olyan kelléke, melynek megszerzése még a leginkább hatalmunkban van mindazok között, amelyek a tanításnál és nevelésnél szükségesek. A pædagogia tanárától is joggal elvárhatjuk, hogy ezen, leginkább tőle függő kellékeket megszerezze.

A neveléstörténet eredménytelen tanításának egy másik oka

magában a tantervben rejlik. A tanterv ugyanis mindössze heti két órát szán a neveléstörténet tanítására. Míg a lélektan fontossága az újabb tantervben azzal is ki van fejezve, hogy heti óráinak száma három, addig az egész neveléstörténetet heti két órában kell megtanítani, sőt azzal a súlyosbítással, hogy e csekély óraszám mellett a neveléstörténeten kívül még a szervezettant is el kell végezni. Hogy ily viszonyok között oly nagyterjedelmű anyagot csak valamennyire is megtanítani képtelenség, azt mindenki beláthatja. Ha a pæd. tárgyak valamelyikének óraszámát emelni kell, úgy elsősorban a neveléstörténet az, amit nemcsak a tanítandó anyag nagy terjedelme, de a tárgy fontossága is sürget.

Nem csekély segítői volnának a neveléstörténet eredményesebb tanításának *a jó tankönyvek.* Az új tanterv fokozatos életbeléptetésével tankönyvirodalmunk is örvendetes lendületet vett. Örvendetesnek mondjuk, mert pædagogiai tankönyvirodalmunk terén még nem látjuk azt a túlproductiót, mely a többi tárgyaknál itt-ott már mutatkozik. E téren még a versengésre szükség van. Szükségessé teszi ezt az e tárgyak körében az utóbbi években mutatkozó haladás is. De ámbár a tankönyvírás terén örvendetes haladás és lendület tapasztalható, egy dolog rögtön szembetünik, az t. i., hogy neveléstörténeti tankönyv irására alig akadt vállalkozó. Ami új megjelent e nemben, az ellen nagyon sok kifogás emelhető. E tény bizonyára a tárgy nehézségében leli magyarázatát. A neveléstörténet írójának óriás anyaggal kell megbirkóznia, amire sokan nem is képesek, már a nyelvi nehézségeknél fogva sem.

Nézetünk szerint egy jobb neveléstörténeti tankönyv megírásánál a következő kérdések merülhetnének föl.

Első kérdés: mi legyen a képzőkben tanítandó neveléstörténet anyaga? A tanítóképzők feladata oly tanítókat képezni, akik népiskolai tanulókat nevelni és tanítani tudnak. A cél tehát a népiskolai nevelés- és tanításba való bevezetés. Kétségtelen, hogy a neveléstörténeti anyag kiszemelésének is ez a legelfogadhatóbb kritériuma. Mivel a tanítóképzők első sorban néptanítókat vannak hivatva nevelni, azért az anyag kiszemelésének nem is lehet más szempontja, mint az elemi oktatás neveléstana és didaktikája. Hogy ez miként fejlődött, ezt kimutatni a neveléstörténet célja és feledata.

Ilyen szempontból vizsgálva a történeti anyagot, a görögök és rómaiak nevelési ügye, sőt a középkor nagy része is, teljesen elhagyható. Kétségtelen, hogy mai kulturánk a görög s római kulturán alapszik, de nem úgy népoktatási elveink és intézményeink. A görög és római auktorok iskolai oktatásunknak mindenkor értékes, sőt sokáig kizárólagos anyagát alkották s anyagát alkotják még ma is, de bár

oly sokban mintaképeink, az a mód, mellyel gyermekeiket nevelték, legcsekélyebb hatással sem volt és van mai eljárásainkra és intézményeinkre. Különben a művelődéstörténet keretében úgy is elég részletesen tárgyaltatik az antik népek nevelésügye, szükségtelen, hogy abból a kevés időből is lefoglaljon valamit, ami a neveléstörténetnek tanítására rendelkezésünkre áll.

Ilyen érvek alapján ma már sokan vannak, kik a neveléstörténetből a görögök és rómaiak neveléstörténetét elhagyhatónak tartják. Ziegler is e nézetnek híve és már említett neveléstörténetét is, az antik népek elhagyásával, a középkorral kezdi. Hogy nem csatlakozunk teljesen ehhez az irányhoz, egyedül annak a megfontolása tart vissza, hogy a neveléstörténet feladatának tartjuk, hogy e tárgyról egységes, teljes képet és áttekintést nyújtson, nem pedig csak egyes töredékeket. Annyi azonban bizonyos, hogy mindezek csak röviden, a kép teljessége érdekében tárgyalandók és hogy az időnek nagy részét azon írók és művek ismertetésére kell fordítani, akiknek a mai elemi oktatás didaktikájának kifejtésében nagyobb részük van. Az anyag így is, a kevésbbé fontos részek kiküszöbölésével, tetemes lesz, mert hiszen nincs a pædagogiának több olyan része, amely annyira át meg át volna dolgozva s amelyről oly sokat írtak volna, mint a népiskolai nevelés- és tanítástan.

Egy másik szempont, amely az anyag kiszemelésekor még tekintetbe jöhet, az, hogy a népiskolai tanítónak a mai pædagogiai irodalomban felvetődő problemákról fogalma legyen, azokat megértse, szóval, hogy napjaink változatos, gazdag és nehéz tanügyi kérdéseit és írásait megértse. Ebből a szempontból a neveléstörténetnek nem szabad a XVIII. sz. nagy pædagogusaink tárgyalásával már lezáródnia. A legújabb mozgalmakkal, irányokkal és törekvésekkel is meg kell ismertetni a tanulót. Nem szabad Herbarttal egyoldalon, Herbert Spencerrel néhány sorban végezni. Áttekintést kell adni arról a gazdag pædagogiai irodalomról, mely főleg Németországban az utóbbi évtizedekben megindult. Franciaországban is, nagyrészt német hatás alatt, de a francia szellem bélyegét magánviselő psychologiai és pædagogiai irodalom keletkezett, amit szintén nem lehet figyelmen kívül hagyni, Amerikában is derekasan dolgoznak s ennek az áttekintő, rövid ismertetését sem lehet teljesen mellőzni. Szóval a cél az volna, hogy nagy vonásokban a tanuló megismerkedjék az újabb elvekkel, kérdésekkel, mozgalmakkal. Természetesen, nem azt kívánjuk, hogy a tanulót minden újdonsággal részletesen meg kell ismertetni. Sok olyan van a mai pædagogiai irodalomban, ami még nem kiforrt, teljesen tisztázott igazság, de kétségtelen, hogy már ilyenek is vannak. A neveléstörténet anyagának, ilyetén kibővítésétől sok jót várunk. Napjaink roppant irodalmában

csak kevesen tudnak eligazodni. Tanügyi irodalmunkban még sokszor a divatos jelszók, az üres frázisok, a nagyhangú kijelentések járják. Kevés számú tényből hajlandók vagyunk rögtön egyetemes érvényű tételeket származtatni. Sőt megvallhatjuk, tanügyi irodalmunk az a része, mely az elemi oktatással foglalkozók tollából került ki, külső formáját, megjelenését illetőleg még ma is nagyon Comenius-ízű. Az újabb pædagogiai irodalom, mely mindinkább óvakodik a pusztán abstrakt okoskodástól s ahol lehet a természettudományi módszer alkalmazásával bizonyos pozitivebb jelleget keres, talán kissé realizáló hatással lehetne tanügyi íróinkra is. Ezért is, az újabb tankönyvekben kissé nagyobb tért kell szentelni a legutóbb lefolyt pæd. irodalom méltatásának, mint ahogy ezt eddigi tankönyveink tették.

Felvetődhetik még az a kérdés, vajjon az egyes pædagogiai írók biographikus módon tárgyalandók-e? Az életrajzok teljes mellőzésének is vannak már hívei. A cél — úgymondják — az eszmék fejlődésének bemutatása és megértetése s nem az egyes írók és pædagogusok külső életének ismertetése. Nézetünk szerint a biographikus rész nem hagyható el teljesen. Tisztán látjuk, hogy nem az író maga, hanem a művei állítandók a tárgyalás előterébe, azaz a művekre kell a sokkal nagyobb súlyt fektetni, mint az életrajzra, de mert épen az író élete és művei között sokszor igen szoros összefüggés van, sőt gyakran egy-egy gondolatnak eredetét épen az illető író sajátos életkörülményei magyarázzák, azért az életrajz nem mellőzhető egészen, habár természetes, hogy csak annyiban tárgyalandó, amennyiben az illető író munkáinak teljes megértése azt kívánja. Az életrajz mellőzése ellen szól még az is, hogy akadnak pædagogiai téren kiváló munkások, akik inkább életükkel és tetteikkel hatottak közre a nevelés munkájának tökéletesbítésére. Ilyen pl. Pestalozzi, akiről helyesen jegyzi meg Compayré, hogy jelleme, élete és tettei azok, melyek révén érdemes a tanulmányozásra.*

A pædagogia és philosophia összefüggéséről is sokat beszélhetnénk. Minden idők tanítási és nevelési eljárása mutat némi összefüggést a kor philosophiai irányával. Ennek az összefüggésnek csak halvány vázolása is egészen hiányzik neveléstörténeti tankönyveinkből. Egy kis philosophiai magaslatot, némi philosophiai megvilágosítást is joggal elvárhatnánk a tankönyvek íróitól.

Az is feltünő, hogy napjainkban, amidőn a demonstrációkkal, szemléltetéssel minden tárgy körében már csaknem a túlságba estünk, a neveléstörténet tanítása terén e tekintetben még semmi sem történt.

* Gabriel Compayré: *Pestalozzi et l'Éducation Élémentaire.* Paris. Librairie Paul Delaplane. 1902. — 10. l.

Az irodalmak tanítását szemléltető képek segítik, vajjon nem volna-e helyes neveléstörténeti tankönyveinket is képekkel, facsimilékkel stb. ellátni? Comenius *Orbis pictus*-a pl. nincs meg minden képző könyvtárában s így a tanár azt meg sem mutathatja. Nem volna egészen érdektelen képen bemutatni pl. Francke hallei intézeteit stb. Mindez felébreszti az érdeklődést és az anyag jobb emlékezeti megőrzését is elősegíti. Tisztán pædagogai historiai térképek is jó szolgálatot tehetnének, melyeken leginkább csak a pædagogia történetében szereplő helyek volnának feltüntetve és az egyes írók életrajzának könnyebb emlékezetbe vésése szempontjából a név megjelölésével a vándorlások és utazások irányai különböző színű vagy strukturájú vonalakkal lennének feltüntetendők, amint az pl. a Lindner-féle encyclopädiában Comenius és Froebel életrajzában látható.*

Mondottuk, hogy habár a biographikus részletek nem is mellőzhetők, mégis csak csekélyebb fontosságúak. Ehhez még azt akarjuk hozzátenni, hogy maga a tankönyvíró is vonuljon lehetőleg a háttérbe s engedje beszélni magát az írót. Az egyéni itéletektől óvakodni kell, szólaljanak meg maguk az írók műveik révén. Így meg lesz a történeti tárgyalás legfontosabb kelléke, az objektivitás is. Hogy az egyes pædagogiai írók hogyan gondolkoztak, azt a tanuló elsősorban írásaikból tudja meg. Magukhoz a forrásokhoz kell fordulnunk. Itt volna már az ideje, hogy átmenjen a köztudatba, hogy az írókkal magukkal kell foglalkozni s nem harmad-negyedkézből meríteni. Ne mások ítéletén keresztül ismerkedjünk meg velük. Ebből következik, *hogy a neveléstört. tanításának középpontja az olvasmány legyen.* A mi szemünkben a neveléstörténet nem az intézmények, de elsősorban az eszmék története, ezeknek fejlődését, alakulását pedig csak az írókból magukból lehet igazán megérteni. E végből neveléstörténeti olvasókönyvekre volna szükség, melyekben legalább szemelvényekben foglalnának helyet a fontosabb szerzők. Ma megelégszünk a kötelező házi olvasmányok kijelölésével; ezek száma is nagyon szűkre van szabva. A házi olvasmánynak, főleg ha az alapos és kimerítő beszámolás kötelezettségével nem jár, úgyszólván semmi értéke sincsen. *Ne otthon olvastassunk, hanem az iskolában* a tanár irányító és felvilágosító magyarázatától kisérve. A rendes tanítási órákon kívül mindenkire kötelező olvasási órákat kellene felvenni, ahol az olvasott anyag behatóbb megbeszélése után minden tanuló írásba is foglalná szerzett ismereteit, tapasztalatait. Ki tagadhatná az ilyen órák gyümölcsöző voltát. A tanulók ilyen módon nemcsak az eredeti írókkal ismerked-

* Dr. Gustav A. Lindner: *Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde* stb. 3. kiad. Wien und Leipzig 1884. — 168. és 298. l.

nének meg, de hozzászoknának az elmélyedő munkához is. Az nem volna baj, hogy esetleg az egész év alatt csak egy vagy két munkát végeznének így el; egy könyv alapos ismerete és tökéletes megértése többet ér száz kompendiumnál!

Ámde mindehhez az egyes írók jó és magyarázatokkal kisért fordítására volna szükség. És itt el nem kerülhetjük, hogy rá ne mutassunk pædagogiai irodalmunk ebbeli szegénységére. Alig van egy-két hasznavehető fordításunk. A pædagogia klasszikusai közül még csak nagyon kevesen szólaltak meg magyar nyelven. Sok és nagy munka vár még e tekintetben reánk. A külföld példája csak serkentőleg és siettetőleg hathat. Hogy csak néhányat említsünk, ilyen fajta német vállalat, mely még 1876-ban indult meg, a *Pädagogische Klassiker*, mely minden idők és népek legjobb pædadogiai iróinak műveit nyujtja, életüket és műveiket méltató bevezetéssel kísérve. Ugyancsak ilynemű francia vállalat a *Collection des principaux ouvrages pédagogiques français et étrangers*. Míg ezek az egyes írókat magukat szólaltatják meg, addig a G. Compayré által *Les grands éducateurs* c. megindított sorozatos vállalat az egyes írók életét és műveit ismerteti és méltatja, szintén hasznosan hozzájárulván a pædagogia történetének népszerűsítéséhez és megkedveltetéséhez.

Természetesen, a külföld nagy pædagogusai mellett a nevelés-történet keretében a magyar vonatkozásoknak és a magyar nevelés történetének is nagy tért kell szentelni. Igaz, hogy ez még nincs teljesen megírva, de néhány kiváló, egyes korokat felölelő munkával máris dicsekedhetünk. És most, hogy a Magyar Pædagogiai Társaság «a hazai nevelés és oktatás fontosabb irott vagy nyomtatott történeti emlékeit összegyűjteni» elhatározta, a jobb jövő reménye int felénk.

MOLNÁR OSZKÁR.

FLEURY KOLOS.

(Befejező közlemény.)

IV.

Miután ekként a lélek és test javait előmozdító ismereteket megállapította Fleury, áttér az anyagi javak, a vagyon fenntartásának szolgálatában álló ismeretek elemzésére, melyeknek a gyakorlati élet szempontjából van fontosságuk.

Ezek között első helyen említi az *anyanyelv* tanítását. Itt már némileg járt úton haladhatott, mert hivatkozhatott a Port-Royal és az Oratorium tanáraira, kik az anyanyelv tanítását, helyesebb pædagogiai felfogásból kiindulva, megkezdették és a latin mellett némi

önállóságra emelték. Fleury velük együtt hibáztatja azt a régebben dívó eljárást, hogy a latinul nem tudó gyermeknek latin nyelven írott grammatikát adtak a kezébe, ebből kellett neki a latin nyelv szabályait megtanulni s egyúttal az általános nyelvtani fogalmakkal megismerkedni; az anyanyelv grammatikáját pedig egyáltalában nem is tanították. Ezzel szemben utal Fleury az egyedül helyes eljárásra, mely abban áll, hogy az anyanyelv grammatikájának anyanyelven való tanulása meg kell hogy előzzön minden idegen grammatikát. Minthogy pedig a gyermek anyanyelvét már tudja és annak szabályait minden pillanatban alkalmazza, ne könyvből tanítsuk az anyanyelv grammatikáját, hanem magukkal a tanulókkal vonassuk el az élő nyelv példáiból, azaz «elmélkedtessük a gyermeket saját nyelvéről», mint Fleury kifejezi (XXII. fej.) s ily módon igyekezzünk tudatossá tenni a lelkében szunnyadó ismereteket. «Kevés szabály és sok gyakorlat», ez az a módszeres elv, melyet követésre méltónak ajánl a nyelvtanításban.

Föltűnő dolog, hogy a *számtan*nal néhány sorban végez Fleury. Kiszemeli belőle a tanítás céljára a négy alapműveletet, a különféle számjegyek, továbbá a gyakorlatban előforduló mértékek és súlyok ismertetését, végül az arányok tanát. Ezek szerinte a számtannak azon részei, melyek a mindennapi életben alkalmazhatók, melyeknek tudása ennélfogva haszonnal jár. Valóban nehéz megértenünk, mikép lehetséges, hogy az a pædagogiai elmélkedő, aki más tekintetben annyira Descartes mathematikai alapon nyugvó filozófiájának hatása alatt állott s aki, mint később látni fogjuk, a geometria észképző erejét és szabatos gondolkodásra szoktató hatását oly rendkívül sokra becsüli, a geometria testvértudományának, az arithmetikának hasonló természetéről egészen megfeledkezve, az utóbbit csupán gyakorlati szempontból méltányolja.

Legjobban kidomborítják Fleury tanulmányi rendjének gyakorlati szellemét a *gazdasági és jogi ismeretek*. Az előbbin bizonyos gyakorlati tudnivalók összeségét kell értenünk, melyek az élet anyagi részének helyes berendezésére szükségesek s melyeknek nem-tudása miatt mindig anyagi kárral lakolunk. Éppen ezért Fleury szerint a gyermekeknek «meg kell ismerniök a földet, amelyen élnek, a kenyeret, amelyet esznek, az állatokat, amelyek szolgálatukra vannak, különösen pedig az embereket, akikkel érintkezni fognak». (XXIX. fej.) Az élet reális oldalát kell megmutatni nekik, hadd lássák saját szemükkel, hogyan készül az ember tápláléka, ruházata, lakása és sokféle eszköze. Be kell avatni a gyermekeket azon anyagi gondokba, melyek a család fenntartásával és a vagyon kezelésével járnak. El kell vinni őket a kézművesek műhelyeibe, hogy közvetetlen tapasztalásból

szerezzék meg e gyakorlati ismereteket, melyeket az iskola padjain, könyvből betanulva nem lehet elsajátítani, hanem csak alkalomszerűen, magának a való életnek megfigyeléséből és az emberekkel való beszélgetésből lehet megtanulni. Nem érdektelen megemlíteni, hogy Fleury e gazdasági ismereteket, melyeknek megtanítását az atya vagy gyám feladatává teszi, lehetőleg össze szeretné kapcsolni a többi tanulmánnyal. Pl. azt kívánja, hogy a számtani műveletek begyakorlására a háztartás köréből merítsük a példákat: készíttessünk a gyermekkel számlákat, vétessük vele jegyzékbe a kiadásokat és bevételeket. Ekként Fleury életrevaló nevelésre gondol, még pedig egy egész századdal előbb, mint a philanthropinisták, kiknek feje, Basedow, *Elementarwerk* c. munkájában egészen hasonló tanokat hirdet.

Ugyanezen eszmekörben mozognak azok az elmélkedések is, melyek a *jogi ismeretek*re vonatkoznak. Itt sem korának szőrszálhasogató jogtudományát érti Fleury, mely legkevésbé volt olyan természetű, hogy egy rationalis gondolkodású férfiú tetszését megnyerhette volna, hanem csak annyit tart szükségesnek az élet szempontjából, hogy ismerje a gyermek a legegyszerűbb jogi műszók jelentését, a magánjog elemeiből az öröklésre, házasságra és szerződésekre vonatkozó törvényeket, végül a jogorvoslat leggyakoribb eseteit. Mindezekkel igen célszerű már a gyermekkorban megismerkedni, minthogy a tapasztalat csak keserves csalódások és kellemetlenségek árán tanítja meg az embert a helyes eljárásra.

A gazdasági és jogi ismereteknek Fleury tanulmányi rendszerébe való behatolását egyenesen úgy tekinthetjük, mint a korszak nevelő eljárásának szükségképen bekövetkező visszahatását. Éppen ez a század volt az, melynek nevelési rendszere, az élettel való legcsekélyebb vonatkozást is szándékosan mellőzni igyekezve, megvetette ezeket a hétköznapi, gyakorlati ismereteket s a valóságtól mintegy elszakadva, az élettel semmi kapcsolatot nem ismerő tárgyaival egy elvont, elméleti világ számára készítette elő neveltjeit. Ezzel teljes ellentétben az életrevaló nevelést sürgető Fleury tantervének éppen e két utóbbi tantárgya áll leginkább az élet megismertetésének szolgálatában.

Különös figyelmet érdemelnek Fleurynek a *latin nyelv* tanításáról szóló fejtegetései. A klasszikus nyelvek ugyanis az ő tanulmányi rendjében elvesztik az oktatásban eddig elfoglalt középponti helyzetüket, amennyiben a latin a hasznos, de nem szükséges tárgyak közé, a görög pedig a kíváncsiságot kielégítő ismeretek csoportjába kerül. A célkitűzésben és módszer megállapításában egyaránt a gyakorlat embere szólal meg Fleuryből. A latin nyelv tanítása szerinte két célt szolgál: a latin írók megértését tárgyi ismereteink gyarapítása végett

és a latin beszéd megtanulását az idegenekkel való érintkezés lehetővé tétele céljából. Minthogy pedig a latin nyelv a franciával közeli rokonságban van: önként kínálkozik az alkalom, hogy fölhasználjuk a tanuló anyanyelvi ismereteit és ezekre alapítsuk a latin nyelv grammatikáját, melyből egyébként csupán azt kell tanítani, amiben a latin különbözik a franciától. Ez észszerű eljárást követve tetemesen meg fog rövidülni a latin nyelvtan s nagy könnyebbségére lesz a tanulónak, hogy az idegen nyelv szabályai szorosan hozzá fognak kapcsolódni az anyanyelv grammatikájához. A gyakorlati felfogás abban is utat tör magának, hogy Fleury a latin irodalomból csak a prózaírók olvasását tekinti hasznosnak, mint akiknek műveiből tárgyi ismereteket szerezhetünk, ellenben a költők olvasását a kellemes időtöltéshez sorozza. Ezek a gondolatok egészen más látókört tárnak föl előttünk, mint a jezsuiták latin nyelvi tanításának fentebb adott rövid jellemrajza és úgy tekinthetők, mint elméleti kifejezései annak a helyesebb gyakorlatnak, mely az Oratorium és Port-Royal iskoláiban honosult meg először.

Azok után, amiket eddig emeltünk ki a Fleury munkájából, természetesnek fogjuk találni, hogy az író a *történelem*mel szemben is a hasznosság álláspontjára helyezkedik. Ehhez járul egy másik, nem kevésbé fontos mozzanat, a történeti érzéknek a rationalis világfelfogással együtt járó fejletlensége, mely a kor filozófiai álláspontjában leli magyarázatát s mely a történeti fejlődést méltányolni nem tudva, mindent az észszerűség szempontjából akar megítélni. E két szempontot figyelembe véve nem lesz nehéz megérteni, hogy Fleury a történelemnek igen csekély helyet juttat tantervében. «Egy közrendű embernek — úgymond — nagyon kevés történeti ismeretre van szüksége, ellenben sokkal többet kell tudnia annak, kinek valamikor része lesz a közügyek vezetésében, egy herceg pedig nem tudhat belőle elég sokat . . . Mégis első sorban saját országának és családjának történetét tanulja meg és részletesebben ismerkedjék meg a közelmulttal. Úgyszintén azt szeretném, hogy minden nemes ember jól tudja saját családjának történetét és minden magán ember jobban ismerje saját tartománya és városa történetét, mint a többi területeken végbe menő eseményeket.» (XXVIII. fej.) Mint e fejtegetések mutatják, Fleury nem képes megérteni a történettudomány nevelő értékét s erkölcsnemesítő hatását, hanem ridegen a hasznosság elvének alapján állva határozza meg a történeti ismeretek azon mértékét, melynek a társadalmi álláshoz képest gyakorlati fontosságot tulajdoníthatunk.

Egészen más megítélés alá esnek azok az elmélkedések, melyeket a természettudományoknak a tanterv keretébe való beillesztéséről Fleury művében olvashatunk. Maga az a tény, hogy ővele vonul be

elméletben a természettudomány az iskolai tanulmányok közé, teljesen elegendő arra, hogy emlékezetessé tegye nevét a pædagogia történetében. Ezt a merőben új tantárgyat *természetrajz*nak nevezi Fleury, de a természettudományok egész körét érti rajta. «E név alá foglalom — úgymond — mindazon biztos és tapasztalaton alapuló ismereteket, melyek a világegyetemnek és a világegyetem valamennyi részének szerkezetére vonatkoznak.» (XXIX. fej.) Igen erősen hangsúlyozza, hogy lelki világunk és anyagi javaink mellett nem szabad elhanyagolni a bennünket körülvevő külső világ ismeretét. Erre a célra két disciplinát szemel ki a természettudományok egészéből, ú. m. a kosmographiát és anatomiát. Az előbbibe a világrendszer ismeretén kívül a föld belsejének s az ott található különféle testeknek tárgyalását, azaz a földtant és ásványtant is belefoglalja. Anatomián pedig érti a legközönségesebb állatok és növények belső szerkezetének és fő alkotórészeinek tanulmányát, valamint a szervezetek táplálkozásban és mozgásban nyilvánuló életműködéseinek világos megértését, vagyis a tulajdonképi természetrajzot. Nem mulasztja el nyomatékosan rámutatni a természettudományok nagy formalis képzőerejére s a természet csodás szerkezetének és célszerű berendezésének megismerésében rejlő erkölcsi motivumokra. E gondolatokat a történelemről mondottakkal szembeállítva, vehetjük legjobban szemügyre azt a roppant nagy különbséget, mely Fleurynek a históriai és természettudományi ismeretekről táplált felfogását elválasztja. Amazokból kora szellemi irányának megfelelően csak curiosumokat vesz fel tanulmányi rendszerébe, míg itt messze megelőzve korát, a természettudományoknak, mint fontos nevelő és értelemfejlesztő tényezőknek, kiváló helyet biztosít tanterve keretében.

Szem előtt tartva azt, amit a történelemről szóltunkban röviden már érintettünk, hogy Fleury a Descartes-féle rationalis filozófiai felfogás hatása alatt állott, előre is sejtelmünk lehet afelől, milyen álláspontot fog elfoglalni a *geometriá*val szemben. Nemcsak gyakorlati alkalmazhatóságát méltányolja, hanem nagyon kiemeli egyedül a logikáéhoz hasonlítható alaki képző erejét, minthogy — úgymond — «általában formálja a szellemet és rendkívül erősíti az észt. Hozzászoktatja az embert ahhoz, hogy ne elégedjék meg a látszattal, valószínűséggel, hanem kétségtelen bizonyítékokat keressen és mindaddig meg ne állapodjék, míg csak a legkisebb joggal is kételkedhetik.» (XXX. fej.)

A geometriának vannak kétségbe vonhatatlan alapigazságai, melyeknek helyessége önmagában nyilvánvaló s melyekből szigorú következetességgel vezeti le tételeit. A logika általánosságban megadja a föltétlen bizonyosság ismertető jeleit, melyeknek megtanulása

után a geometria kiválóan alkalmas egyes logikai műveletek: a meghatározás, felosztás és következtetés gyakorlására. Fleury szerint e két tanulmány együtt a szabatos gondolkodás és logikus észjáráshoz szoktatás legkitünőbb iskolája. A geometriának a hasznos tárgyak közé iktatásával mintegy pótolni igyekezett Fleury azt a mulasztást, melyet az arithmetikával szemben elkövetett, midőn annak terjedelmét tanterve szervezésében oly szűk korlátok közé szorította.

Végül az sem érdektelen, amit az utolsó hasznos tárgyról, a *rhetorikáról* mond Fleury. Figyelmet kelthet, hogy ez elnevezés alatt — az iskolai gyakorlattal ismét szembe helyezkedve — kifejezetten francia rhetorikára gondol. Azonban e tárgy keretén belül nem csupán az ékesszólás szabályait akarja megismertetni, hanem általában a tanulónak azt a képességét szándékozik kifejleszteni, hogy írásban és szóval ügyesen ki tudja fejezni gondolatait, hogy képes legyen a nyilvánosság előtt beszédet mondani, tanácskozás alkalmával a szóban forgó tárgyhoz hozzászólni, jelentést szerkeszteni vagy levelet írni. Mindennek pedig szerinte egyetlen módja a folytonos írásbeli és szóbeli gyakorlás, mely fokozatosan nehezebb tárgyakra kell, hogy vonatkozzék. A rhetorika anyagának ilyetén körvonalozása mutatja, hogy Fleury tanulmányi rendszerében e tantárgy tulajdonkép magasabb foka, mintegy betetőzése az anyanyelvi tanulmánynak, mely a stilisztikai készség többoldalú kifejlesztését célozza s ekként úgyszólván ráépül a szükséges tárgyak közt említett nyelvtani fokozatra.

Miután az eddigiekben vázlatosan megismertük Fleurynek a fiúgyermekekre vonatkozó tanulmányi rendjét, vizsgálat alá vehetjük azt a fejezetet, melyben a leányoknak szánt oktatás anyagának megállapításával foglalkozik. Emlékezetünkbe kell itt idéznünk, hogy mennyire elhanyagolta ez a kor a nők szellemi kimüvelését s nem fogjuk csodálni, hogy ezzel az erősen érvényesülő közfelfogással szemben Fleurynek sem volt bátorsága gyökeres újításokat javasolni. «Minden bizonnyal nagy képtelenségnek tűnnék fel — mondja az idevágó XXXVI. fejezetben —, ha azt kívánnám, hogy (a leányok) egyebet is tanuljanak mint katekizmust, varrást, éneket, táncot, divatos öltözködést és finom társas érintkezést, mert rendszerint ebben áll az ő egész nevelésük.» Mindazonáltal Fleury belátja, hogy a nevelésnek ez a köre nem elegendő, mert jóformán egészen híjával van a szellemi képzés tényezőinek. Ezért szükségesnek tartja, hogy a leányok is elsajátítsák a tanulmányok két első csoportját: a mindenkinek szükséges és a gazdagoknak szükséges tudnivalókat. Az egészségtani ismeretek pl. képesítsék a nőket a helyes betegápolásra, melyre természetüknél fogva kiválóan alkalmasak. Azonkívül tanuljanak meg anyanyelvükön helyesen olvasni, írni s egy-egy levelet becsületesen

megfogalmazni. A háztartástanból pedig a férfiaknál többet kell tudniok a nőknek. Szükségük van végül jogi ismeretekre, hogy beleszólhassanak a család külső ügyeinek intézésébe, vagy hogy — ha özvegységre jutnak — egészen maguk vezethessék gazdasági és vagyoni ügyeiket.

Önként értődik az egész mű szelleméből, hogy Fleurynek a nőnevelésre vonatkozó elmélkedéseiben is az életrevalóság és hasznosság szempontja uralkodik. A nők általa tervezett szellemi képzésének nincs magasabb célja, mint hogy a leányból ügyes gazd'asszonyt neveljünk, ki okosan tudjon gazdálkodni. Éppen ezért — véleménye szerint — a nők bízvást ellehetnek idegen nyelvek, történelem és más tudományágak tanulása nélkül, mert «nincsenek hivatva — úgymond — olyan életpályákra, melyeken ezek a tanulmányok szükségesek vagy hasznosak s e tanulmányokból legnagyobb részük csak hiúságot merítene. De azért mégis jobb volna — teszi hozzá —, ha ezeknek szentelnék pihenő óráikat, mintsem hogy regényt olvassanak, játsszanak vagy ruháikról és szalagjaikról beszélgessenek.» Mint e fejtegetésekből látjuk, bár Fleury nem zárkózhatott el teljesen korának azon közfelfogása elől, mely a nő szellemi képességeit oly kevésre becsülte és fejleszteni sem akarta, mégis el kell ismernünk, hogy a nőnevelésről táplált nézetei egészben véve némi haladást jelentenek a későbbi fejlődés felé.

V.

Talán mondanunk sem kell, hogy Fleurynek a nevelésre vonatkozó gondolatai, bármily eredetieknek látszanak is első tekintetre, nem jelentkezhettek megfelelő előzmények nélkül. Szorgos vizsgálódás és figyelmes összehasonlítás kideríthetí azokat a szálakat, melyek Fleuryt az előtte élt francia gondolkodókkal összefűzik s ekként a szellemi fejlődés folytonosságát jelölik.

Időrendben *Montaigne* az első, kinek hatása kétségtelenül megismerszik Fleury *Traité*jén. Mindjárt a munka alapvető tétele, az életre előkészítő nevelés gondolata, megtalálható az *Essais*nek neveléssel foglalkozó részében. Montaigne nézete szerint sem tudós férfiak, hanem ügyes, életrevaló emberek képzése a nevelés célja (I. kv. XXV. fej.), evvel a felfogással pedig szükségképen együtt jár az a követelmény, hogy a tanulmányokat az életben mutatkozó hasznuk szerint kell kiszemelni s a hasznosság elve csakugyan ki is van fejezve Montaigne *Essais*jében. (I. kv. XXV. fej., 85. l.)*

* Idézem a P. Christian-féle kiadást: *Essais de Michel de Montaigne.* Paris, 1886. Hachette. 2 kötet.

A közös kiindulóponton kívül a tanterv részleteiben is nyomon kisérhetjük Montaigne elmélkedésének szerzőnkre tett hatását. Így már a «nagy kételkedő» helyteleníti kora nevelésében az emlékezet túltengését az értelem és erkölcs fejlesztésének rovására s evvel szemben azt kívánja, hogy tanítsuk meg a gyermeket világosan, szabatosan gondolkodni és az erkölcs törvényei szerint cselekedni. Azok a fejtegetések, melyeket Fleury munkájában a józan ész pædagogiai szerepéről olvastunk, szintén ide nyúlnak vissza. Montaigne szerint is a filozófia, vagyis a gyakorlati józan gondolkodásnak mindenki által könnyen elsajátítható alkalmazása kell, hogy legyen a gyermek főtanulmánya. Tagadhatatlan egyezést állapíthatunk meg továbbá abban is, amit e két írónál a testi nevelésre vonatkozólag találunk. Montaigne is hirdeti a test ápolásának és fejlesztésének szükségességét s evvel kapcsolatban erősen hangsúlyozza a férfias erő és szívósság megszerzésének szolgálatában álló edzés principiumát.

Az életrevaló nevelés elvéből önként következik a gazdasági ismeretek rendkívüli fontossága. Montaigne tényleg megkívánja, hogy az érettebb gyermekeknek adjunk alkalmat gazdasági dolgaink intézésében való segédkezésre a végből, hogy később meg tudjanak a maguk lábán állni. (II. kv. VIII. fej.) Fleury pedig szóról-szóra ezeket mondja ide vonatkozólag: «Nagyon kívánatos volna, hogy az atya vonja bele fiát anyagi ügyeinek vezetésébe, kérdezze meg az előforduló dolgok felől véleményét, bízzon reá könnyebb feladatokat, adja át neki jószága valamelyik részének kormányzását s azután kérje tőle mindezt számon.» (XXV. fej.) Figyelmet érdemel végül Montaigne és Fleury nézeteinek találkozása az élet iskolájának hangoztatásában. Mindketten úgy vélekednek, hogy az élet számára magából az életből kell és lehet tanulni, nem pedig az iskola négy fala között, a könyvek holt betűiből. Szükséges ennélfogva, hogy a gyermek állandóan és minél különfélébb emberek társaságában forgolódjék.

Aki ezeket a reformgondolatokat, bárha csak mellékesen és sok egyébre vonatkozó szellemes ötletei között kevéssé feltűnő módon, már a XVI. században kifejezte, méltán tekinthető a következő korszak pædagogiai felfogása előhírnökének, kinek egyes megjegyzései az irodalommal foglalkozók szűkebb körében már egyengették a talajt a jövő fejlődés számára.

Mindezek az egyezések azonban nem lényegbe vágók. Valóban mély hatást tett Fleury egész egyéniségére *Descartes*, a XVII. század nagy gondolkodója. Főképen filozófiai rendszerének alapelveivel hatott a pædagogia fejlődésére, de a műveiben hellyel-közzel elejtett s a nevelésre és oktatásra vonatkozó gondolatainak nyomát is föllelhetjük Fleury munkájában. Éppen nem kell azon csodálkoznunk, hogy Fleury,

FŐVÁROSI PEDAGOGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

a buzgó pap, ez új szellemi irány híveinek táborába szegődött. Hiszen az udvarban, főhivatalokban, szerzetes rendekben mindenütt akadtak Descartes rendszerének pártolói, sőt a szalonokban is divat volt az új világnézetről eszmecseréket folytatni. Igaz, hogy a francia egyetemek és a jezsuiták teljes erejükből küzdöttek ellene; ámde mellette volt minden, ami a haladás jegyében állott: az egész Oratorium és Port-Royal, nem is szólva Bossuetről és Fénelonról, a fejedelmi sarjak nevelőiről.

A gondolkozó észnek minden más fölé helyezése Descartes filozófiai rendszerének az az alapeszméje, mely nagy átalakító hatását a nevelés történetében is éreztette. Tényleg azt látjuk, hogy ez az alapelv a nevelésre alkalmazva Fleuryben találja első elméleti szószólóját. A Traité fejtegetéseinek elemzése közben nem egyszer volt alkalmunk tapasztalni, hogyan okolja meg Fleury az észszerűség alapjára helyezkedve elvi álláspontját. Csak vissza kell idéznünk a tanulmányok felosztásának és kiszemelésének szempontjait, valamint a különböző műveltségi fokozatok felállításának igazolását, s azonnal világos lesz előttünk, hogy Fleury e gondolatokban kétségtelenül szoros kapcsolatot mutat Descartes rationalista világfelfogásával. A ratiónak az egész nevelés uralkodó eszméjévé, mintegy sarkpontjává tétele legjobban kitűnik abból, hogy Fleury a logikát és metafizikát, vagyis a józan gondolkodás megtanulását, a mindenkinek szükséges tárgyak közé sorolja, sőt bizonyos tekintetben még az erkölcstannak is elébe teszi, mert — úgymond egészen Descartes szellemében — «az erkölcstannak sem lehet más szilárd alapja, amennyiben az az észtől függ és nem a természetfölötti hittől.» (XIX. fej.) Egyébiránt Fleury határozottan kifejezi, hogy mindenféle tanítással a józan észt, belátást és ítélőképességet kell a gyermekben kifejleszteni. (XXV. fej.)

Félreismerhetetlen Fleurynek az előtte élt gondolkodóktól való függése az egészségtani ismeretek szükséges voltának hangsúlyozását illetőleg. Erre nézve u. i. már Descartes így okoskodik: Az egészség az embernek minden más földi jónál drágább kincse, melyet sokkal könnyebb volna megőrizni, ha megtanulnók, hogy mi a különféle betegségek oka és orvossága. (V. ö. a *Discours de la méthode* IV. részét és a *Principes de la philosophie* előszavát.) De talán mindennél szembeszökőbb módon bizonyítja Descartes hatásának erejét a történelemnek és természettudományoknak az az egymással ellenkező értékelése, mellyel Fleury tantervének elemzése alkalmával megismerkedtünk. Az emberiség szellemi fejlődésének történetéből ismeretes, hogy a rationalis korszakok, egyéni álláspontjukból kifolyólag, nem méltányolják a történelmet, mint az emberiség mai állapotának a fejlődés alapján való megértetőjét s ennélfogva történeti belátás meg-

teremtőjét. Mindent az észből akarnak magyarázni és semmit sem szeretnek a multból leszármaztatni. Könnyen megfejthető jelenség, hogy a hagyománytól magát függetlenített ész saját erejében elbizakodva a multat nem tudja megbecsülni és mások gondolatmunkájának eredményeit semmibe sem véve, minden dolog megítélésében egyedül saját belátására támaszkodik. Ez általános szellemi irányzat befolyásának kell tulajdonítanunk, hogy a történelem oly alárendelt szerepet játszik Fleury tanulmányi rendszerében s csupán az a kicsiny rész vétetik fel belőle, melyet gyakorlati szempontból értékesnek lehet tekinteni.

Ugyancsak Descartesra kell visszavezetnünk Fleurynek a természettudományi ismeretek iránt tanúsított nagyfokú érdeklődését. Mint tudjuk, Descartes nemcsak hogy előbbre vitte a természettudományok egyes ágait: a fizikát, biologiát, mechanikát, hanem egyszersmind filozófiai elmélkedését a természettudományok egész körére kiterjesztette. Ha nem tévesztjük szem elől Descartesnak a természettudományokhoz való vonzódását és egész tudományos munkásságának erősen természettudományi színezetét, egyszerre megmagyarázódik előttünk az az érdekes jelenség, hogy Fleury tanterve a természettudományi oktatásnak már a XVII. században nem csekély fontosságot tulajdonít.

Hasonlókép érdekes összehasonlításokra nyílik alkalom egyfelől *Fénelon*nak a nevelésről írott műve *(De l'éducation des filles.* 1687),* másfelől Fleury *Traité*je között. Mindenekelőtt megállapítható, hogy Fénelonnál is megvan a gyakorlati hasznosság és élethivatásra való előkészítés gondolata. Önkéntelenül a Rousseau-féle «à quoi cela est-il bon?» jut eszünkbe, midőn Fénelon (16. l.) azt mondatja a gyermekekkel: «A quoi sert . . . d'apprendre toutes ces choses?» Mire jó mindezen dolgokat megtanulni? Ezt a kérdést kell — így okoskodik Fénelon — a tanulmányok kiszemelésében irányadó szempontnak tekinteni s ebből kifolyólag minden gyermeknek azon ismereteket elsajátítani, melyek választandó életpályáján hasznára fognak válni.

További vizsgálódás arra is rávezethet bennünket, hogy e két író pædagogiai elmélkedéseinek nemcsak alapgondolata azonos, hanem a részletekben is igen számos egyezés állapítható meg, melyekben a kifejezés módja is csaknem ugyanaz. Így, hogy csak a legfeltűnőbbeket említsük, mindaz, amit Fleurynél az élő példa nevelő értékéről, a benső, szívbeli vallásosságról, továbbá az anyanyelv és gazdasági ismeretek tanításáról hallottunk, különböző helyeken elszórva Fénelon munkájában is feltalálható. Figyelmet érdemel az is, hogy a Fleury

* Egy 1864-i kiadást idézek: Paris, Firmin Didot.

*Történelmi katekizmus*áról nagyon elismerő hangon nyilatkozik Fénelon: a vallástan anyagát egyenesen ebből a könyvből akarja taníttatni, még pedig az előszóban Fleury által körvonalozott módszer alapján.

Lehetetlen végül észre nem vennünk, hogy Fénelonnak a leányok oktatásáról szóló fejtegetései szintén emlékeztetnek arra, amit Fleury értekezésében olvasunk. Általánosságban a tudománnyal szemben Fénelon bizonyos tartózkodást ajánl a nőknek. Mivel az ő hivatásuk a gyermeknevelés és házvezetés, ehhez képest tanulja meg a leány a vallástanon kívül anyanyelve helyesírását és nyelvtanát, a közönséges számtan négy alapműveletét, a főbb jogi ismereteket és részletesen a gazdaságtan, illetőleg háztartástan körébe vágó tudnivalókat. Ezek az ismeretek feltétlenül szükségesek jövendő életpályáján, de nem fölösleges — úgy vélekedik — a jó könyvek olvasása sem, minők a görög és római történelem, esetleg Franciaország és a szomszéd népek története. Az olasz és a spanyol nyelv tudása már veszedelmes a leányokra nézve e nyelvek irodalmának egyes termékei miatt. Ezek helyett ajánlatosabb a latin nyelv tanulása, ha valamely leánynak van rá tehetsége. Bizonyos óvatosságot szem előtt tartva megengedhetjük végül a nőknek — Fénelon szerint — az ékesszólással, költészettel, zenével és festéssel való foglalkozást is.

Mint ezekből láthatjuk, mindkét író még elég szerény tanulmányi kört szán a leányoknak, mindkettőnek idevágó nézetein nagyon felismerhető a kor általános felfogása a nő hivatásáról és neveléséről. Mindamellett nem lehet tagadni, hogy a nemesebb irány jelei már mindkettőben feltűnnek, mert egészben véve mégis sokkal több az, amit e két író szerint a leánynak tanulnia kell, mint amennyit abban a korban az emberek nagy többsége elégségesnek ítélt. Főleg Fénelonról mondhatjuk, hogy a nők művelődésének körét aránylag jelentékenyen kitágítja.

VI.

Speciális nemzeti szempontból különös érdeklődésre tarthat számot az a nevezetes körülmény, melyet Dr. Finánczy Ernő emelt ki először,* hogy Fleury pædagogiai elmélkedésének a magyar neveléstörténetre is volt hatása. A XVIII. század második felében — úgy látszik — sokat olvassák hazánkban a *Traité*t, mert magyarországi kiadása ez idő tájban jelenik meg. A nagyszombati utánnyomatból következtethetjük, hogy a művelt körök általában érdeklődtek e mű

* *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában.* II. k. 206. l.

iránt; az pedig a tartalmi elemzésből is kétségtelennek látszik, hogy az 1777-ben kiadott *Ratio Educationis* és Fleury munkája között határozott eszmei közösség áll fenn. Miután fentebb a mű tartalmát elemeztük és a reá ható tényezőket felfejtettük, immár a magyarországi tanügyi reformmunkálat és Fleury *Traité*je közt mutatkozó eszmei rokonságot fogjuk röviden megvilágítani.

E rokonságnak legszembeszökőbb bizonyítéka, hogy a *Ratio Educationis* szerzői teljes egészében átvették Fleurynek egész pædagogiai felfogására jellemző hasznossági alapelvét s a tanulmányok osztályozásának és kiszemelésének megejtésében irányadó szempontul fogadták el. Nincs a *Ratio*nak úgyszólván egyetlen lapja, melyen szemünkbe ne ötlenének efféle kifejezések: «communis vagy futuræ vagy quotidianæ vitæ usus, utilitas, emolumentum». Minden egyes iskolanem jellemzése, minden tantárgy fölvételének okadatolása közben ismételten hangsúlyozva látjuk a műben az ismeretek gyakorlati hasznának s az életrevaló nevelésnek szempontját. Nem hiányzik továbbá a rendi társadalmakat jellemző felfogás sem, mely a tanulmányok minőségét és mennyiségét a társadalmi álláshoz szabja.

Ez álláspontból, mely a *Ratio Educationis* egész tantervi részén mint a műnek egyik fő jellemvonása végigvonul, önként következik, hogy a *Ratio Educationis* szerzőinek is osztályozniok kellett az ismeretek rengeteg halmazát. A hasznosság ugyanis rendkívül viszonylagos fogalom s míg egyfelől nagyon kevésre szorítható az olyan ismeretek száma, melyek minden emberre nézve kivétel nélkül hasznosaknak minősíthetők, addig másfelől alig lehet elgondolni olyan tanulmányt, mely bizonyos körülmények között és bizonyos egyéneknek hasznára ne válhatnék. Éppen ezért a hasznosság elvét valló minden pædagogus abba a helyzetbe kerül, hogy szemben találja magát az ismeretek roppant nagy tömegével, melyeket gyakorlati alkalmazhatóságuknál fogva okvetetlenül fel kell vennie időbeli korlátoknak alávetett tantervébe. E helyzetben pedig nem tehet egyebet, mint hogy hasznossági fokozatokat állapít meg a különböző ismeretfajok között, rangsorozza őket gyakorlati értékük szempontjából s a viszonylag hasznosabb ismeret számára tágabb helyet jelöl ki tanulmányi rendszerében. Ily módon oldotta meg nehéz föladatát az első gyakorlati célokat szolgáló tanterv készítője, Fleury s ezzel a fogással volt kénytelen magán segíteni a *Ratio* gyakorlati szellemű tantervi részének szerzője is, hogy a hasznos ismeretek útvesztőjében eligazodhassék. Mint az előzőkből már tudjuk, Fleury a tanulásra érdemes tantárgyakat négy kategoriába osztotta, a *Ratio* szerzője ellenben csak három csoportot különböztet meg. Az elsőbe sorozza a mindenkire nézve szükséges ismereteket, a másodikba pedig a mindenkire

nézve hasznos ismereteket, melyek együtt teszik a kötelező rendes tárgyak csoportját. A harmadik osztályba kerülnek végre a rendkívüli tantárgyak, melyek csupán egyesekre nézve hasznosak.

A *Ratio* egész tantervi kiszemelésében uralkodó ezen alapgondolat közösségéből merített érvünk bizonyító erejét nem gyöngítik azok az eltérések, melyek a különféle tantárgyak hasznossági fokának megállapításában s ebből kifolyólag magasabb vagy alsóbb rendű ismeretcsoportba osztásában a Ratio és Fleury tanterve között mutatkoznak. E különbségek egyrészét u. i. igen könnyen meg lehet magyarázni, pl. a latin és német nyelvnek az első csoportba sorozását speciális hazai viszonyainknál fogva magával a hasznosság szempontjával, hiszen a *Ratio* szerzője egész kis elmélkedéseket szentel e nyelvek gyakorlati fontosságának megvilágítására. Ugyancsak a gyakorlati felfogás birta rá a *Ratio* tantervének készítőjét a hazai nemzetiségi nyelveknek a rendkívüli tárgyak sorába való fölvételére. Az eltérések másik részét pedig eléggé megérteti a *Traité* megjelenésétől a *Ratio* kiadásáig lefolyt majdnem száz évi időköz. A két tanulmányi rendszert összehasonlítva azonnal szemünkbe ötlik, hogy általánosságban a *Ratio* tantervi részének szerzője által mindenkire nézve szükségeseknek vagy hasznosaknak tartott ismeretek száma jóval nagyobb, mint amennyit Fleury tantervében hasonló szempontból kijelölve találunk, de a *Ratio* megállapította elemi oktatás tágabb körének megítélésében sem szabad megfeledkeznünk arról, hogy már egy egész századdal előbbre vagyunk.

Tudva azt, hogy Fleury munkája és hazai oktatásügyünk történelmi nevezetességű codexe épen a leglényegesebb pontokban ennyire összefügg, nem fog meglepetést kelteni az sem, ha az egyes tárgyakhoz fűződő elmélkedések is mindakettőben ugyanazt a gyakorlati szellemet lehelik. A *Ratio* egész iskolai szervezetének tagolásában a hasznossági szempont volt irányadó, azonkívül minden egyes tárgy anyagrészleteinek kiszemelése s feldolgozás módja is folyton tekintettel kíván lenni a mindennapi életben való alkalmazásra. Ez a szándék tűnik ki a *Ratio* szerzőinek a számtan, latin nyelv, természetrajz, történelem, geometria és jogi ismeretek tanítására vonatkozó fejtegetéseiből, melyek mind erősen emlékeztetnek Fleurynek idevágó nézeteire. Meg kell még említenünk, hogy az erkölcsi nevelésben a *Ratio* szerzői is nagy súlyt helyeznek az élő példa szerepére, valamint a testi nevelést is, noha bizonyára nemcsak Fleury, hanem Rousseau és a philanthropinisták hatása alatt,* fontosságához mért figyelemben részesítik.

* V. ö. Dr. Finánczy Ernő id. m. II. k., 225. l.

Nem tehetem végül, hogy ne utaljak arra a meglepő találkozásra, mely egyebek közt szintén amellett tanuskodik, hogy a *Ratio Educationis* szerzői szoros kapcsolatban állanak a XVII. századi franciaországi pædagogiai újító mozgalmakkal, tehát magával Fleuryvel is. Wallon de Beaupuis mondja a Port-Royal tanárairól, hogy a gondjukra bízott ifjúságot «mintegy drága letétnek tekintették *(dépôt précieux)*, melyet Isten valamikor rettenetesen számon fog tőlük kérni.»[2] Ugyanez a gondolat a jellemző kifejezésekkel együtt megtalálható a *Ratió*ban is: «Cum pubes omnis, hoc est, spes totius Reipublicæ, ac *depositum pretiosissimum* fidei Magistrorum concredatur . . .» (99. l.), és «. . . de qua (institutione) *severam aliquando rationem DEO reddituros* sese esse noverint.» (81. l.)

Vizsgálódásunk eredményein még egyszer végigpillantva, kísértsük meg röviden összefoglaló jellemzését adni Fleury apát pædagogiai munkásságának.

Fejtegetéseink során egy olyan férfiúval volt alkalmunk közelebbről megismerkedni, ki szereplésével több oknál fogva magára vonja a neveléstörténettel foglalkozók figyelmét. Ilyen mindenekelőtt az a nevezetes jelenség, hogy Fleuryben kell látnunk azt a gondolkodót, ki Descartes filozófiai álláspontját a maga egészében pædagogiai téren először alkalmazta. Ebből folyik a másik, nagyon figyelemreméltó körülmény, Fleury munkájának teljesen elméleti jellege. Egészen a rationalis világfelfogás eszmekörében élve, Fleury nem tekinthette észszerűnek a korabeli nevelés- és oktatásnak történeti fejlődés eredményeképen létrejött állapotát s nem is indulhatott ki fejtegetéseiben a nevelés tényleges rendjének vizsgálatából, hanem — igazi filozófus módjára — semmiféle fennálló intézményt tekintetbe nem véve, hagyománnyal és tekintéllyel — miként mestere — nem törődve, tisztán a józan gondolkodás sugallatát követve elmélkedik a nevelés kérdéséről s igyekszik egy olyan alapelvet találni, melyre nevelési rendszerét biztosan fölépíthesse. Noha magát az alapgondolatot, melyet Fleury egész pædagogiai felfogásának mozgató eszméjévé tett, Montaigne fejezte ki először s noha a részletekre vonatkozó nézeteinek egyrészét is előtte élt gondolkodók elmélkedéseiből merítette, mégis Fleuryé marad az érdem, hogy a korábbi alkalomszerű pædagogiai reformtörekvések nyomán egységes nevelési rendszert alkotott, melyen az észszerüség szempontjából megállapított alapeszmét: az életrevaló, világi nevelés gondolatát, öntudatosan és következetesen végig vezette.

[2] Idézi Sainte-Beuve, *Port-Royal*. Paris, 1878. Hachette. III. k., 485. l.

E rendszer utilitarius alapjának helyességére nézve eltérhetnek a vélemények. Mi sem hisszük, hogy a hasznosság szempontjának ily erős hangsúlyozása vezető elve lehessen egy nemes erkölcsösségre célzó pædagogiai elméletnek. De a mondottakból mindenesetre kiderül, hogy Fleury apátot, mint pædagogiai elmélkedőt, sokkal jelentősebb hely illeti meg a nevelés történetében, mint aminőt eddig szántunk neki. Ez értekezésnek főcélja volt ennek a jelentőségnek — a *Traité* lehető részletes elemzése segítségével — erősebb hangsúlyozása és megértetése. NAGY JÓZSEF.

A KÖZSÉGI SZOCIALPOLITIKA KÖVETELÉSEI AZ OKTATÁSÜGY TERÉN.

(Az idevágó újabb német művek ismertetése.)

(Befejező közlemény.)

9. A nép képzése. (Volksbildung.)

Azokkal a községi tagokkal szemben is, kiknél már nem lehet alkalmazni a művelődésre, a képzésre a *kényszert*, — a városnak messzeható kötelmei vannak a képzés terén. A közgazdasági munkaképesség emelése, a valójában közveszélyes, de önelégült félműveltség leküzdése, az alkoholizmus visszaszorítása, a kriminalitas csökkentése: ezek azon magas értékek, amiknek kivívására törekedni kell e téren.

A legtöbb német községnek *népkönyvtáraira* fordított kiadásai még elégteleneknek mutatkoznak. A legtöbbet tett e téren *Mannheim*. De itt is a város sajátjából csak oly költséget fordított népkönyvtárakra, melyből évenként és fejenként a lakosságra csak 2·22 pfennig esett. Azután következik *Freiburg i. B.* 1·90 pfenniggel, *Breslau* 1·82, *Kassel* 1·67, *Frankfurt a. M.* 1·33, *Düsseldorf* 1·26, *Wiesbaden* 1·23 pfenniggel. És ezek azok a nagy városok, melyek legtöbbet adnak ki könyvtárakra. Most pedig hasonlítsuk össze mindezeket a tudományos könyvtárakra fordított költségekkel. E téren a lakosságra fejenként és évenként *Breslau*-ban 11·74, *Frankfurt* a. M.-ban 27·51, *Cölnben* 30·67, *Mainz*-ban 42·50 pfenniget! Bármennyire becsüljük is nagyra a tudományos könyvtárak értékét a községi életben, az imént jelzett számok között kirívó a visszás arány!

Már azáltal is sokat lehetne javítani a helyzeten, ha a meglevő s részben igen jelentékeny könyvkincseket a nyilvánosság számára az eddiginél nagyobb mértékben hozzáférhetőkké és így hasznosabbakká tennők. *Hamburg* nagy városi könyvtára p. o. 500,000 kötet könyvvel bir és a könyvek kikölcsönzésének száma az egész évben

csak 25,000 volt. Hasonló esettel találkozunk a Majna melletti *Frankfurt*-ban: 171,000 a kötetek és 14,000 a kikölcsönzések száma, *Trier*-ben, hol a városi könyvtár 70,000 kötetéből csak 1800, vagy *Cöln*-ben, ahol 105,000 kötetből csak 1000 kölcsönöztetett ki. Aránylag csekély költséggel tehát e téren sok község jelentékeny eredményt érhetne el!

Sok községben oly célszerűtlenül vannak a népkönyvtárak berendezve, használatuk mesterségesen annyira meg van nehezítve, hogy a legkevésbbé sem felelnek meg feladatuknak. Sok angol és amerikai község példájának a sociálisan érző községi kormányzatokat e téren tett-erős eljárásra kellene sarkalnia. Az a rendkívüli eredmény, melyet Németországban a privát buzgalom folytán létesített és a valóban modern vagyis a sociális szempontokat tekintetbe vevő néhány könyvcsarnok fölmutat, bizonyítja, hogy mily nagy a szükséglet ilyen intézmények iránt.

A *népkönyvtár* elnevezést, Damaschke szerint, általán kerülni kellene, mert bizonyos szellemi pinceszag tapad hozzá. A népkönyvtáraknak *nyilvános könyvcsarnokokká* való átalakítására nézve a Comenius-társaság a legilletékesebb köröktől támogatva, a következő alaptételeket állította föl:

1. A könyvtár vezetését és kezelését a főhivatalban egy tudományosan képzett könyvtárnokra kell bizni.
2. A könyveknek kiválasztása mellőzzön minden tendenciát és a nép összes rétegeit vegye számításba.
3. Központosítani kell a kezelést.
4. A kellően tágas könyvtárt a város kedvező pontján kell elhelyezni.
5. A kikölcsönző könyvtár legyen összekötve olvasóteremmel.
6. Haszontalan formaiságok ne nehezítsék meg a könyvtár használatát, melybe szabad bemenete legyen mindenkinek minden nap.

Hogy mily hatással van a könyvtár kihasználására a nyitvatartás ideje, azt mutatja a berlini I. számú népkönyvtár, mely 1895/96-ban csak a *déli* órákban volt nyitva és 4236 kötetre rugó könyvállományát 11,528-szor kölcsönözték ki, vagyis minden kötetet átlag még nem is háromszor. 1897/98-ban a könyvtár *este* adta ki könyveit és most már az 5319 kötetet kitevő könyvállomány mellett 51314 kötet kölcsönöztetett ki, vagyis minden kötet átlag 9-nél többször megfordult az olvasók kezében.

Kiváló értékünek kell tartanunk a könyvtáraknak *nyilvános olvasócsarnokokkal* való összekapcsolását, melyek mindenki előtt nyitva állanak és melyek dohányfüst és kártyajáték nélkül kedves tartózkodási helyekül szolgálhatnak, anélkül, hogy az olvasónak sört kellene innia. Sajnos ezen a téren Németország a legelső kezdeményezés

elején áll. 1893. évi január 1-seje előtt Németországban csak egyetlen nyilvános olvasóterem volt és pedig a kis *Friedberg* in H.-ben. 1895 őszén 5, aránylag kis nyilvános olvasócsarnok volt, melyek közül 3-at (*Freiburg* in B., *Frankfurt* a. M., *Berlin*) «die deutsche Gesellschaft für ethische Kultur» alapított. Napjainkban Németországban körülbelül 100 ilyenfajta olvasóterem van, ami még mindig szerény kezdetnek mondható, mely remélhetőleg gyors fejlődésnek fog indulni.

Érdekes megfigyelni, hogy miként szolgál az olvasóterem a könyvtár javára s miként fejlődik ki az ujságolvasásból a könyvek olvasása iránt való vágy és szükségérzet. Azon könyvtárak, melyek olvasószobákkal vannak ellátva, mindenütt a kikölcsönzési számok gyors növekedését mutatják.

Berlinben p. o. a 20. népkönyvtárnál, mely olvasócsarnokkal van ellátva 1900/1901-ben a 6500 kötetnyi könyvállomány mellett 123,000 kötetet kölcsönöztek ki úgy, hogy átlag minden könyv 19-szer forgott az olvasóközönség kezében. Az olvasótermeket nélkülöző népkönyvtárak ezen arányt távolról sem érték el.

A 20. berlini népkönyvtár ezen erős használása részben azon alapul, hogy a könyvanyag beszerzésénél messzeható tekintettel voltak a munkásokból és mesteremberekből álló olvasóközönség szükségletére.

Az olvasócsarnokok legfontosabb részét ujságai és folyóiratai alkotják. E téren a *legnagyobb pártatlanságnak* kell uralkodnia. Egyetlen, valamiképpen jelentékeny irányzatnak sem szabad képviseletlenül maradnia. Éppen a pártoktól szétzilált mai korunkban nagy értéke van annak, ha alkalom adatik a «mások» nézeteinek meghallgatására is. Azok az emberek, kik évről-évre csak *egy* ujságot olvasnak, ezáltal majdnem képtelenekké válnak a tényleges viszonyok valódi értékelésére. Aki azonban egyszer ilyen olvasócsarnokban véletlenül, kezdetben talán kelletlenül, idegenkedve, a másik párt, a másik «oldal» lapját olvassa, az csakhamar meg fogja tanulni, hogy a politikai, a társadalmi és a vallási téren is «egy ember tanusága senkinek tanusága» («eines Mannes Rede keines Mannes Rede ist») és az okok és ellenokok önnállóan végzett megvizsgálásával szélesebb körű látóhatárt és szabadabb itéletet fog szerezni!

Németországban határozottan szükség van a népkönyvtárakra és olvasócsarnokokra. A *dortmundi* statisztikai hivatal 1899-ben kiadott egy jelentést, melyben a népkönyvtárak és olvasócsarnokok ügyében 40 német községhez intézett kérdezősködések eredményéről számol be. A válaszokban folyton találkozunk azon tudósítással, hogy a népkönyvtárak és olvasótermek a legmerészebb várakozásokat is fölülmúlták. Ha nem akarjuk azt, hogy a növekvő szükségérzetet a művelődés iránt kizárólag és egyoldalulag a pártpolitikai és felekezeti

jellegű intézmények aknázzák ki, akkor e téren a lehető legkiterjedtebb módon, a legszélesebb körben kell a *községnek* teljesítenie kötelességét.

«*Die Thätigkeit der Gemeinden auf socialem Gebiete*» című munka szintén a község elsőrangú *sociális* kötelességének tartja, hogy az általános műveltség iránt való gondoskodását a felnőtt lakosságra kiterjessze és pedig elsősorban a *népkönyvtárak* és *olvasótermek* föllállításával, illetőleg támogatásával. (V. ö.: Pieper, A., Dr.: «Volksbildungsbestrebungen, ihre Nothwendigkeit und ihre Mittel» című értekezését az «Arbeiterwohl» 1898. évi 10. és a «Sociale Tagesfragen» I. kötetében.) Valódi szolgálatot azonban a község e téren, a jelzett mű szerint csak akkor tehet, ha a községi népkönyvtárakat helyes alapelvek szerint vezeti, nevezetesen, ha arról gondoskodik, hogy a jobbára önálló ítélet megalkotására nem képes, széles néprétegek számára szánt könyvek kiválogatásánál mindazokat mellőzi, melyek illetékes ítéletek szerint egész tendentiájuknál fogva vallásilag és erkölcsileg, továbbá politikailag is sértőleg vagy visszatetszőleg hathatnak. — Ezen alapelvek gyakori figyelembe nem vétele miatt — mondja idézett könyvünk — korlátoznunk kell azon elismerést, melyet már Németországban is a községek egész sorozata a népkönyvtárak fölállítási buzgalmában egyébként megérdemelne. — Ha a községi hatóság ezen alapelv keresztülvitelére nem képes, vagy kellő bizosítékot nem talál, akkor sokkal kívánatosabb, hogy a népkönyvtárak és olvasószobák iránt táplált gondoskodását közhasznú társulatok paritásos támogatására korlátozza. Ezek azután irányuknak megfelelően gondoskodjanak arról, hogy az általános műveltségre való törekvés mellett ne mellőztessék azon alapelv, mely szerint «a népnek vallását fenn kell tartani» A népképzésre vonatkozó törekvések ezen alapelve ellen már azért sem lehet kifogást tenni, mert ezen alapelv általános érvényre jutott a népiskolai oktatásban is, melynek folytatását alkotja a gondoskodás a népkönyvtárakkal való kiképzés iránt.

A népkönyvtárakra vonatkozó kommunális tevékenység terén ismét Anglia járt jó régen már elől. Itt a kommunális népkönyvtárak — mondja az 1900-ban megjelent munkánk — már nemsokára 50 éves jubileumukat ülik meg. — 1850-ben *William Ewart* hosszas küzdelem után kivivta a híres könyvtártörvényt, melyszerint Nagybritannia városainak jogukban áll könyvtáradót szedni. Minden font sterling után egy pennyt volt szabad kivetni először csak a 10,000-nél több lakosságú városokban. Később az 5000-nél nagyobb városokra is kiterjedt a törvény. Azonkívül a pénzügyminiszter engedélyével könyvtárcélokra kölcsönöket vehettek föl. A törvény hatása meglepő volt. 40 év mulva 40 angol városnak évenkint 100,000-et meghaladó használattal, jelentékeny könyvtárai voltak; 30 város (Londont és Glas-

gow-ot kivéve) 5 millió lakosra 10 millió könyvhasználatot volt képes évenkint fölmutatni. — 1895-ben Anglia nyilvános könyvtárainak száma 297 volt, ezek közül 32 a fővárosban. — Újabb időben főleg a vidéken igyekeznek a népkönyvtárakat szervezni.

Könyvünk megjelenését néhány évvel megelőző időből statisztikai kimutatást állít össze a 100.000-nél több lakossal biró városokban levő legnagyobb angol népkönyvtárak könyvállományáról, a könyvkikölcsönzésről, vagy az olvasóban igénybe vett könyvhasználatok számáról: Londonban a könyvállomány 230.000, a kikölcsönzés vagy használat 2.500,000, Liverpoolban 150,000, ill. 980,000, Manchesterben 200,000, ill. 1,500.000, Birminghamben 167,000, illet. 848,000, Leedsben 157,000, illet. 782,000, Scheffieldben 95,000, illet. 426,000, Edinburgban 110,000, illet. 780,000, Bristolban 74,000, illet. 630,000, Bradfordban 66,000, illet. 517,000, Nottinghamben 66,000, ill. 260,000, Salfordban 90,000, illet. 318,000, Newcastle on Tyneben 67,000, illet. 300,000, Portsmouthban 26,000. illetőleg 292,000, Dundeeben 57,000. illet. 290,000, Leicesterben 37,000, illet. 292,000, Oldhainben 36.000, illet. 115.000, Sunderlandben 18.000, illet. 124.000, Cardiffben 35,000, illet. 137,000, Aberdeenben 22,000, illet. 320,000, Blackburnben 37,000, illet. 106,000, Brigthonban 33,000, illet. 136,000, Boltonban 68,000, illet. 253,000, Prestonban 17,000, illet. 105,000, Croydenben 18,000, illet. 162.000, Birkenheadben 45,000, illet. 266,000. Egyébként kisebb angol városoknak is van népkönyvtáruk, s így a 43,000 lakossal biró *Cheltenham*-ban a kikölcsönző osztály 15,000 kötetből áll és az olvasóteremben 10.000 kötet van. Évenként körülbelül 150,000 kikölcsönzés történik és az olvasótermet 150,000 személy használja. (V. ö.: *Reyer* E., Entwickelung und Organisation der Volksbibliotheken. Leipzig, 1893.)

E téren a kommunális tevékenység Németországban még ugyancsak most kezdődik, de örvendetesnek mondható. A kizárólagos tudományos jellegű könyvtárakat nem véve tekintetbe, a tulajdonképeni népkönyvtárakról még hiányzik a teljes statisztika; csak Szászországra vonatkozólag vannak pontosabb adatok. 1876-ban *Szászország* 166 különböző helyein 196 népkönyvtár volt 72,47 5 kötetnyi könyvállománnyal. Jelenleg (1900) a népkönyvtárak alapítására és támogatására évenként 18,000 márkát ad évenként az állam. — *Württembergben* 1893-ban 1301 népkönyvtár volt 296,000 kötettel. Ezen könyvtárak a politikai vagy az iskolai község tulajdonai. Azonkívül 1893-ban még 73 községi olvasóegylet volt 3234 olvasóval. Itt is, mint Szászországban egy kötetre 1—2 kikölcsönzés esett évenként, holott Angliában 6—8 kikölcsönzés éretett el. — (V. ö.: Reyer művét). — A többi német szövetségi államoknak csak egyes községeiről tudjuk, hogy népkönyvtárakat tartanak fenn, illetőleg segélyeznek. — Trimborn és Thissen adataikat azon jelentésből merítették, melyet Dortmund város statisztikai hivatala 1899-ben állított össze a negyven német városhoz intézett

kérdéseiről adott feleletekből. « *Volksbibliotheken und Lesehallen*, Bericht über das Ergebniss einer Rundfrage bei vierzig deutschen Städten» ... (Statistisches Amt der Stadt Dortmund, 1899.) c. mű adatai szerint *Berlin*-nek 27 városi népkönyvtára van összesen körülbelül 100,000 kötettel; ezek közül az egyiket körülbelül 25,000 egyén használta; összesen 600,000 könyvet kölcsönöznek ki évenként. A könyvtárak majdnem kivétel nélkül az iskolaépületekben vannak elhelyezve; a város 1898-ban 36,000 márka pótlékot adott e célra. Berlinnek azonkívül van még két, a városi népkönyvtárakkal összekötött olvasóterme, melyek közül az egyiket 1896-ban szervezte és a melyet évenkint 20,000 ember látogat átlag. — Továbbá 4 olvasóterem szervezését is már (1900-ban) elhatározta a város. A városi népkönyvtárak és olvasótermek igazgatására Berlinben egy külön bizottság szerveztetett; egyes könyvtárakat pedig a rektorok és tanítók kezelnek. *Breslau* öt népkönyvtárában 15,000 kötet van és 1898-ban 130,000 kötetet kölcsönöztek ki. A könyvtárakban olvasóasztalok vannak. Egy önálló olvasóterem megnyitásán most fáradoznak. — 1897/98-ban a város 9405 márkát fordított a népkönyvtárak költségeire. *Charlottenburg*-ban egy olvasóteremmel összekötött városi könyvtár van 8000 kötettel. Évenkint 47,000-re rug a kölcsönzések száma. Az olvasóterem 725 kötetét körülbelül 20,000 egyén használja évenként. A város kiadása ezen célra 1898/99-ben 15,000 m. *Düsseldorf* 3 városi könyvtárában 5000 kötet van; évenként (1898-ban) 48,000 kikölcsönzés történt. Az egyik könyvtár olvasóteremmel van ellátva. A város 1897/98-ban 6339 márkát adott ki, azonkívül az olvasóterem első berendezésére takarékpénztári fölöslegből 10,000 márkát. *Erfurt*nak (1897-ben) egy olvasóteremmel ellátott városi könyvtárában 40,000 kötet van és 1898-ban 26,500 kötetet kölcsönöztek ki. Városi kiadás 1897/98-ban 3230 márka. *Hagen in W.* 16 városi könyvtárral rendelkezik, kapcsolatban a tanulók könytáraival. Ezek közül 11 evangelikus könyvtár 7300 és 5 kath. könyvtár 907 kötettel. A kikölcsönzött könyvek száma évenként 27,000. A város kiadása évenként 1600 m. *Köln* 4 városi könyvtára közül egy olvasóteremmel van összekötve, melyet 1897-ben nyitottak meg. — A könyvtárak magán adományok útján keletkeztek. A könyvtárak könyvállománya 13,000 kötet; 1898-ban 53,000 kikölcsönzés történt. A város évi kiadása 6319 m. — *München* egy városi könyvtárral bír 1873. óta és évenként 7560 márkát fordít reá. *Pforzheim*nak (1890) egy olvasóteremmel összekötött városi könyvtára van 3000 kötettel és évi (1898) 12,500 kikölcsönzéssel. 1889-től kezdve a takarékpénztári fölöslegekből 53,177 márka alapot gyüjtöttek össze és ennek kamataiból födözik jobbára a kiadásokat. A város kiadása évenként 1000 m. — A dortmundi statisztikai hivataltól megkérdezett

40 német városban 1899-ben összesen 64 községi népkönyvtár és 8 községi olvasóterem volt.

A közhasznú egyesületektől létesített népkönyvtárakat és olvasószobákat a következő városok részesíték községi *gyámolításban* és *segélyezésben*: *Altona* (a város adja a könyvtárhelyiségeket és a világítást; eddigelé (1900-ig) az alapítástól kezdve összesen 11,000 márkával segítette a népkönyvtárt), *Bonn* (évi 11,000 márkával), *Brandenburg* (300 márkával évenként), *Bremen*, (3000 márkával a takarékpénztári többletből), *Bromberg* (ingyen adja a helyiségeket és a világítást), *Danzig* (évi 500 márka pótlást és 2000 márkát fordít erre a célra az alapítványokból), *Darmstadt* (évi 1800 márka járulékkal), *Dresden* (évi 14,400 márka segélyt ad a 12 népkönyvtár részére; a könyvek a város tulajdonát alkotják), *Frankfurt a. M.* (évi 6000 márkával; 1899-ben 12,000 márkával), *Freiburg in B.* (az általános népkönyvtár egyesület évi 1000 márkányi segélyt kap; a kath. népkönyvtár és olvasóterem egyesület azonban nem részesül városi támogatásban), *Gotha* (évi 600 márkával; a helyiség, fütés, világítás, tisztogatás költségeit a város födözi), *Greifswald* (évi 300 m.-val), *Harum* 500 m.-val év.), *Hannover* (1200 m. év.), *Königsberg* (év. 1700 márkával), *Leipzig* (3000 m. év.), *Mannheim* (év. 300 m.), *München* (ingyen helyiséggel), *Wiesbaden* (1897/98-ban 3000 m. 1898/99-ben 4000 m. pótlékkal; a könyvtárak a városi iskolaépületekben ingyen vannak elhelyezve).

A porosz belügyminiszter 1900. évi április 9-én a kormányzati elnökhöz egy rendeletet bocsátott ki, melyben értesítést kiván arról, valjon milyen haladást mutatnak a «népet szórakoztató estélyek» (*«Volksunterhaltungsabende»*) melyekben a miniszter kiválóan tevékeny eszközt lát arra nézve, hogy a lakosság széles rétegei a szellemi és az erkölcsi téren fejlesztessenek és hogy áthidaltassék a műveltebb és a többi néposztályok között a sajnálattal fölpanaszlott szakadék és mélység. Sok községben ilyen esték rendezését a különböző irányok embereiből alakult egyesületek vették kezükbe.

Ez a szervezkedés célszerű, mert sokkal nagyobb mozgási szabadsága van, mint bármely hivatalos vezetésnek. A községi hatóságnak a maga részéről azután lehetőleg támogatni kell ezen estélyeket a helyek ingyenes átengedésével és más anyagi segéllyel.

Éppenséggel a községek kötelességszerű gondoskodásának keretébe tartozik az olyan *tudományos népelőadások* támogatása is, mint milyenek *Frankfurt* a M.-ban a szabad német főiskolának előadásai és a berlini *Humbold-akadémiának* népszerű főiskolai kurzusai. A *stuttgarti* városi közigazgatás 1901-ben a szakegyesületek szerint szervezett munkásoknak városi helyiségeket, ingyen fütést és világítást adott a

törvények ismertetését, az egészségtant, a természettudományokat, stbit tárgyaló művelődési kurzusok megtartása céljából.

Mintaszerű e tekintetben *Hamburgban* az előadások szervezése. A kurzusok száma, melyek majdnem az összes tudományos disciplinákat felölelték és melyeknek majdnem valamennyije ingyenes és nyilvános volt, 1899/1900-ban 123-ra, az előadások száma pedig 99-re rugott.

Az az eredmény, melyet e fölolvasások eddigelé mindenütt fölmutatni képesek voltak, ahol megfelelően léptették azokat életbe, világosan azt bizonyítja, hogy a továbbképzés iránt táplált szükségérzet a nép minden rétegében megvan és hogy mily hálásan fogadják, ha a község segítséget nyújt, hogy ezen szükséglet alkalmas módon kielégítést találhasson.

A jól vezetett község különös kötelessége az is, hogy hozzátartozóinak művelődési ösztönét a *kedély* terén kielégítse. Napjaink gyűlölködő és tülekedő, kemény és rideg korában különösen ápolni kell a szépet és fenségeset. Itt első sorban a népművelődés szempontjából a *színházak* hasznosításának kérdése jő tekintetbe. Látni kell egyszer a «szabad színházák»-ban (in «Freien Volksbühnen»), hogy az egyszerű emberek a jó színdarabokat mily igazi áhítattal kisérik, mely még a tetszésnyilvánításokat is kellemetlennek tartja; és megtudhatjuk, mily hatalmas hosszan tartó utánhatással bíró befolyást képes gyakorolni az igazi költői szépség fénye az ő legtökéletesebb vagyis drámai formájában.

Ahol tehát a községeknek befolyásuk és közrehatásuk van a *színházakra*, arra kell törekedniök, hogy a jó darabokhoz igen mérsékelt áron a nép széles rétegei hozzájuthassanak. Valójában igen figyelemreméltó kísérletek történtek e tekintetben többek között *Giessen*-ben és *Mannheim*-ban.

A *giesseni* városi képviselőtestület az ottani színházra fordított segélyét 3600 márkára emelte azon föltétellel, hogy az igazgatók minden játszási időszakban legalább 12 népelőadást adnak, melyek alkalmával a földszinten minden hely 40 pfennigbe kerül, a karzati hely pedig 20 pf.-be. Az előadandó darabok kiválasztásában a városi bizottságoknak közbeszólási joguk van.

Mannheim-ban a nagyhercegségi udvari színház a községi körök kezdeményezésére elhatározta, hogy a nép számára az előadások egész sorozatát szervezi és első sorban klasszikus darabokat szemel ki. A színház összes helyeit, kivétel nélkül, 40 pfennig egységárban állapították meg és a jegykiadás akként szerveztetett, hogy az összes jegyek — részint egyenként, részint két jegyenként — levélborítékba zárattak el. A borítékokat két urnába tették, melyek közül az egyik az egyes jegyeket tartalmazó borítékokat, a másik a két

jeggyel biró borítékokat rejtette magában. A vevők a belépődíj lefizetése mellett maguk veszik ki az urnából a jegyeket tartalmazó borítékokat és a kihúzott helyek ellen kifogásokkal nem élhetnek. Mindezen intézkedést ellenmondás nélkül egyhangulag elfogadta úgy a színházi bizottság, mint a városi tanács.

A *góthai* udvari színháznak a tartománygyűlés 2000 márkát szavazott meg oly föltétellel, hogy évenként 40 pfennig belépődíjjal 7 előadást rendez a nép számára.

1899-ben 34 városi színházban s 5 udvari színpadon rendeztek előadásokat a nép, illetőleg a tanulóifjuság számára. A városi színházak átlag 8 operát és 18 drámát adtak elő a nép és 3 operát, nemkülönben 10 drámát az ifjuság számára. Az árkedvezmény a nép számára tartott előadásoknál átlag 50%, az ifjusági előadásoknál 60% volt. Az összes színházaknál átlag a legdrágább hely a nép részére tartott előadásoknál 1·40 m.-ba, az ifjuság számára rendezett előadásoknál 1·27 márkába került. Ezekkel szemben a legolcsóbb helyek árai 0·34, illetőleg 0·32 márkára rúgtak.

Még a kisebb és középnagyságú községekben is gyakorolhatja a színház nemesítő hatását. Ha nincs a község azon helyzetben, hogy egy valóban jó színházat föntarthasson, még ez esetben is az együttműködés és szervezkedés útja megtalálja a kellő segélyt. Így létesült először Németországban a községek egyesülete «*Hinterpommersches Städtebund-Theater*» név alatt és alapszabályainak 2. §-a így hangzik: «A Städtebund-Theater»-nek célja jó és derék színházi előadásoknak az egyesült városokban mérsékelt árak mellett való rendezésével a kevésbbé tehetséges néprétegeket is részesíteni a jó színház élvezetében.»

Az egyesület tagjai *Köslin, Kolberg, Stolp, Neustettin, Lauenburg, Belgard.* A színháznak Köslinben, Kolbergben és Stolpban egyenként 12 hétig, Neustettinben 6, Lauenburgban 4 és Belgardban 2 hétig kell játszania. Hasonló arányban oszlanak meg a kiadások és osztatnak ki az esetleges fölöslegek.

Hasonló törekvések vannak folyamatban Elő-Pommeraniában, Felső-Sziléziában, Felső-Hessenben, *Harzban* és Közép-Szászországban. Ily eljárás javára van a színház ügyének is, melynek eddig az volt a legnagyobb baja, hogy az évnek csak aránylag rövid szakában játszhattak az egyes színpadok. A színházügy emelésével ismét a belőle kisarjadzott népmüveltség mozdíttatik elő jótékonyan.

Trimborn és Thissen műve is a népszerű színházi előadásokat — melyeknél azonban csak művészetileg becses és valóban népképző darabok jöhetnek tekintetbe — szintén egyik legjobb eszköznek tartja arra nézve, hogy a legszélesebb néprétegek szellemi emelésére kedvező

hatást gyakoroljunk. Sajnos jelenségnek tartja azonban, hogy egyes községi hatóságoknak lelkes példája még kevés utánzásra talált a községi tulajdonban levő vagy községi támogatásban részesülő számos német színháznál. A mű idevágó adatai közül megemlítjük, hogy *Erfurt* városa a színházzal megállapított szerződésben kikötötte, hogy a színház 40 pf. egységárral népelőadásokat rendezzen. Hasonlóképpen járt el *Posen*, a már Damaschketől is említett *Gotha* és *Giessen*, továbbá az első népiskolai osztály tanulóinak javára *Hamburg* is. A szerzők megemlítik végül, hogy *Magdeburg* városa 16,000 márka költséggel, a takarékpénztári fölöslegekből egy nyilvános zenecsarnokot létesített. Egyéb, ide vonatkozó adatokra nézve a szerzők az olvasót a «*Sociale Praxis*» 1897/99. füzeteire utasítják.

A népnek való árakkal rendezett valóban jó *koncertek* életbeléptetése terén is kedvező eredménnyel történtek kísérletek *gyűjteményeknek* és *galeriáknak* célszerű elrendezése és hasznosítása, nemkülönben *népszerű műkiállítások*, *muzeumok*, sőt *falusi muzeumok* létesítése által is a községek nagy mértékben hozzájárulhatnak ahhoz, hogy örömöket keltsenek föl és mélyítsenek a valóban értékes és szép iránt és ezzel a laposság és durvaság ellen működjenek.

Hogy mily nagy a szükségérzet éppen a munkáskörökben az iránt, hogy a gyüjteményeinkben fölhalmozott kincsek ismeretébe bevezessék őket, mutatja a «Centralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen»-nek Berlinben eszközölt kísérlete,

1896. telén kísérletképen a munkásokat néhányszor a muzeumokba vezette, ahol a munkások kalauzolását maguk a muzeumi tisztviselők vették át szeretetreméltó módon. A kísérlet sikerült. 1897. telén 12 «vezetés (Führungen) programmját állította össze és a munkások között terjesztette. Néhány nap alatt a belépőjegyeket elkapkodták. Kiegészítő programmot kellett összeállítani 22 vezetéssel. E tél 34 «vezetésében» kerek számmal 600 vehetett részt. Az 1898, 1899 és 1900. télen a muzeumokban való vezetések, illetőleg a muzeumok látogatásának száma 50-, illetőleg 52-re emelkedett. A résztvevők száma 1898-ban 1870 volt, mely szám 1899 és 1900-ban 2000-re rúgott. Az 1901. évi tél 51 látogatására 4840 előjegyzés történt. A látogatások és vezetések a régi és az új muzeumban, a néprajzi és természetrajzi, a bányászati és kohászati, mezőgazdasági muzeumokban voltak és a Ravené-műcsarnokban. — Nem kell itt hangsúlyoznunk, hogy éppen a *fölnőttekre* irányuló művelődési törekvéseknél rendkívül sok függ az intézkedések «miként»-jétől.

Ahol a valódi szociális szellem lengi át a községi közigazgatást, ott e szellem meg is fogja találni megvalósulásának, ténykedésének igazi módját, formáját is.

Ezekben foglaltuk össze Damaschkenak és általán az újabb sociálpolitikusoknak nézeteit a népoktatást illetőleg és ösmertetésünk eredményével meg lehetünk elégedve, ha az előadott nézetek egyike vagy másika hazai tanférfiaink körében megszívlelésre, eszmecserére, esetleg népoktatásunk továbbfejlesztésére anyagot és alapot fog szolgáltatni. BUDAY JÓZSEF.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Magyar Gyermektanulmányi Társaság.** Három évi buzgó előkészítés után az akkor alakult Gyermektanulmányi Bizottság elérkezettnek látta az időt, hogy működésének szélesebb alapot adjon és állandóan szervezze. Elhatározta februárban, hogy e végett szervezett egyesületté alakul át s f. évi márc. tizenhatodiki kelettel felhivást bocsátott ki a M. Gyermektanulmányi Társaságba való belépésre. A felhívást aláírták *Teleki Sándor gróf* elnök, Bárczy István dr. tanácsnok és *Náray-Szabó Sándor dr.* osztálytanácsos társelnökök, *Nagy László* ügyvivő alelnök, ennek az egész ügynek legbuzgóbb mozgatója. A Társaság célját és eszközeit az alapszabályok a következőkben szabják meg:

4. §. A társaság célja, hogy a gyermekek tanulmányozásának ügyét hazánkban felkarolja; a gyermektanulmányozást tudományosan mívelje s e tanulmányok eredményét, főként a nemzeti nevelés számára értékesítse; továbbá, hogy a gyermekszeretetet minden körben általánossá tegye, mélyítse; az egyesek és a társadalom érdeklődését a gyermekek életjelenségei iránt felköltse és ébren tartsa.

A társaság a vizsgálódásokat a rendes és rendellenes fejlődésű gyermekeknek mind testi, mind lelki életére egyaránt kiterjeszti.

5. §. A társaság a maga céljai elérésére:

a) a gyermektanulmányozás különböző ágainak mívelése végett szakosztályokat létesít;

b) vidéken fiókköröket alakít;

c) nyilvános előadásokat és tanácskozásokat tart;

d) egyeseket és testületeket a gyermekek tanulmányozására ösztönöz, illetőleg ezeknek ilyen irányú törekvéseit erkölcsileg esetleg anyagilag is támogatja;

e) a gyermekek tanulmányozásának módját és eredményeit ismertető folyóiratot esetleg önálló műveket is ad ki;

f) a gyermektanulmányozás körébe vágó művekből könyvtárt létesít;

g) alkalomadtán kiállításokat rendez.

A rendes tagok két évi kötelezettséggel állanak be és évi 4 k. tagsági díjat fizetnek, amiért a társaság folyóiratát is megkapják. Jelentkezni lehet *Nagy László* ügyvivő alelnöknél (Bp. VIII., Üllői út 16/a), a tagsági díjak pedig *Perényi József dr.* főreálisk. tanárhoz, mint a társaság pénztárosához (Bp. VII. Damjanich-u. 51.) küldendők.

*

— **Szünidei fürdőkonviktusok.** A mult évben sikerrel kezdeményezett üdvös intézmény a folyó évi szünidőben már kiterjedtebb mértékben járulhat hozzá a tanuló ifjúság egészségének fenntartásához és megerősítéséhez. A sikeres kezdés a közoktatásügyi kormány érdeklődését is fölkeltette, amennyiben kilátásba helyezte, hogy a maga részéről is segíteni fogja és megengedte, hogy a középiskolákban gyűjthessenek a konviktusi alapra. Az idén Lipiken, Stubnyán, Sztrázsán és Balaton-Berényben lesznek fürdőkonviktusok. Mindenütt két turnusban 4—4 heti időtartammal (egyik juliusban, másik augusztusban). Fizetendő díjak: Lipiken, Stubnyán és Balaton-Berényben 5 k. beiratás és napi 3 k., összesen 84 k., Sztrázsán 5 k. felvételi díj és napi 2·30 k., összesen 64·40 k. Ebben benne van a teljes ellátás, az orvosi és tanári felügyelet. Fölvétetik Lipikre 30—30, Sztrázsán 15—15, Balaton-Berényben 20—20, Stubnyán a szám nincs meghatározva. Ingyenes hely Lipiken 3, Stubnyán 2. E helyeket az Orsz. Balneologiai Egyesület, a Pesti Hazai Első Takarékpénztár-Egyesület és a fürdőkonviktusi alap létesítették. Az összes jelentkezések, pénzküldemények és levelezések a bizottság elnökéhez, *Kemény Ferenc* reálisk. igazgatóhoz címzendők (Budapest, VI., Bulyovszky-utca 26), aki az érdeklődőknek prospektust küld.

IRODALOM.

Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. Ein Lehr- u. Handbuch von Direktor *Dr. M. Jahn.* 3. Aufl. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. 1905.

A neveléstan alaptudományai közül különösen kettő válik ki: a *psychologia* és az *ethika*. Az előbbi a lelki élet fejlődését és törvényeit tárgyalja, tehát útmutatást ad arra nézve, miként vezetendő a gyermek nevelése a lelki élet fejlődésének figyelembe vételével; az utóbbi az erkölcsi élet főbb elveit tárgyalja. Míg azonban az ethika csak általánosságban tárgyalja az erkölcsi élet főbb törvényeit, addig a pædagogia arra ad útmutatást, hogy miképen fejlődnek a gyermekben az erkölcsi érzelmek, akarat, jellem; illetőleg megtanít arra,

hogy miképen fejlesztendők a gyermekben, az ifjúban az erkölcsi élet alapjai, hogy ekképen az emberiségnek hasznos tagjává lehessen. A pædagogia nem más tehát, mint alkalmazott ethika.

Szerző is így formulázza célját: «Valamiképen az ethika az emberi akarat és cselekvés legfőbb szempontjait tárgyalja, akképen a nevelés is. Az ethika mutatja a célt, melyet a tanítványnak a nevelő hatása alatt el kell érnie; megadja tervét annak, hogy miképen alakuljon az egyénnek és a társadalomnak élete; képét adja lényegünknek és munkálkodásunknak, de nem törődik azzal az úttal, amely az embert a helyes ethikai itéletekhez vezeti, amely oda juttatja, hogy akarata és cselekedete jó legyen. Ez a pædagogika feladata.» (10. l.)

«Az ethika, mely a pædagogia alapja kíván lenni, először az emberi természet fejlődéséhez tartozik alkalmazkodni, hogy a psychologiai feltételeket mutassa, melyeknek az ethikai elem előtérbe lépése alá van vetve. A methodus psychologiai.» (17. l.)

E munka négy nagyobb szakaszra oszlik: I. Az egyéni és társas ösztönök és érzelmek. II. Erkölcsi fogalmak és képzetek. III. Az erkölcsi akarat. VI. A magán- és társas élet ethikai alkalmazása.

I. A gyermekben előbb érzéki érzetek és érzelmek keletkeznek; lassan ébrednek benne az öntudat fejlődésével az erkölcsi érzelmek: a ragaszkodás, a szeretet, a részvét, a tisztelet és becsülés. Mindezek a külvilággal való érintkezésben lépnek előtérbe. «Ha a gyermeket a társadalmi érintkezéstől izoláltan akarnók felnevelni, akkor hiányoznának azon külső feltételek, melyek a gyermek belső lelki életét mozgásba hoznák. Az ethikai érzelmek tehát az ember társas létében gyökereznek, azaz socialis természetűek. Hogy az ember társának fájdalmában és örömében részt vegyen, hogy tiszteletet és szeretetet, jogot és jogtalanságot ismerjen, csak úgy történhetik, ha részt vesz az emberek cselekedeteiben, az összeség feladataiban és ügyeiben. *A nevelés első feladata tehát, hogy a gyermek többekkel hozassék összeköttetésbe.*» (35. l.)

Miután a különböző ösztönökről, indulatokról és szenvedélyekről, továbbá az egoismusról és altruismusról szólott, a *családi* és *nyilvános* nevelést tárgyalja.

A családi nevelésben legtöbb alkalom van arra, hogy az egyéni és társas érzelmek előtérbe lépjenek. A család a legelső társaság, melyet a gyermek legkönnyebben érthet és amelyből aztán legkönnyebben értheti meg a község és állam lényegét. Ha ezt megvonják a gyermektől, egész életében űr marad lelkében; a családi nevelést nem pótolhatja semmi.

Az érzéki érzelmekből származnak az önérzet, kívánság, vágy és szenvedély. A nevelés főcélja azonban az erkölcsi érzelmek fejlesz-

tése. «Erkölcsi érzelmei alapján *gyakorlat* és *szoktatás* által jut oda (a gyermek), hogy cselekedeteit és azok okát az előbbiekkel és a bekövetkezendőkkel összehasonlítja, helyesli vagy helyteleníti; megfontolja és összehasonítja azt, amit tett vagy tesz, azzal, amit tehetett volna; tehát a *reflexio* járul hozzá. *Az erkölcsi nevelés tehát nem más, mint a lelkiismeret alakítása.*» (93. l.)

Ezen erkölcsi szabályok összege az emberben mint *lelkiismeret* nyilvánul, a népben pedig mint *szokás, erkölcs.*

Majd az *erkölcsi nevelés lehetőségéről* szól. Az erkölcsi nevelés főképen az által válik lehetségessé, hogy az egoistikus (önös) érzelmeket, melyek az akaratot és cselekvést gyakran irányítják, gyengítjük és az erkölcsi és magasabb érzelmeket erősítjük. A főcél azonban *erkölcsi képzetek és fogalmak* nyerése, mellyel a II. szakasz foglalkozik

II. Ebben a szakaszban, melynek címe: *Az erkölcsi fogalmak és képzetek*, a következőket tárgyalja:

A kellemes, hasznos, illő, tiszteletreméltó, erényes, kötelességszerű, jog és jóakarat ideája; végül összefoglalja a nevelés célját, mely nem más, mint az *erkölcsi képzetek életrekeltése és fejlesztése.* Ezen erkölcsi ideák elérése a főcél, mely mellett szem elől nem tévesztendő, hogy ez ideák az egész emberi nemet illetik és nem egy kor szüleményei; az ember azonban, akit nevelni kell, oly egyén, mely bizonyos korhoz és nemzethez tartozik és sok különböző befolyásnak van alávetve. A nevelő tehát sohase tévessze el szem elől a végső célt; vegye tekintetbe az egyéniség, nemzetiség és idő körülményeit, melyhez a tanítvány tartozik, hogy ez által működéséhez támpontot nyerjen.

III. E szakasz, mely az *erkölcsi akarattal* foglalkozik, a következő fejezeteket tartalmazza: A tudatos cselekedetek, az akarat, determinismus és indeterminismus, beszámítás és felelősség, az akarat képzése, az erkölcsi jellem.

Fontos kérdés a nevelésben: Minek kell történnie, hogy erkölcsi érzelmek, képzetek, fogalmak és ideák fejlesztessenek, továbbá, mit kell tenni, hogy az erkölcsi érzelmeket, fogalmakat és ideákat az akarat és cselekvés mozgató erőivé tegyük? Ez egyrészt az erkölcsi *szoktatás*, másrészt az erkölcsi *nevelés* által válik lehetségessé. A *szoktatás* a kezdet, a *nevelés* pedig befejezi az erkölcsi oktatást. Szoktatás által egyes hibák elkerülhetők; rend, engedelmesség és figyelem érhető el és ez az akarat képzésének feltétele. Mértékletesség, egyszerűség, szerénység is a helyes szoktatás eredménye. Míg a szoktatás folytán azonban a gyermek csak *gépiesen* cselekszik, addig a nevelés a gyermek *belátásához* fordul, hogy érthetővé tegye előtte, minek szabad történnie és minek nem.

Nagy jelentősége van még az akarat képzésére a *példának*, mivel a gyermek nem akar visszamaradni a másik mögött. A legfőbb célja pedig a nevelésnek az *erkölcsi jellem*, mely az akarat helyes irányításától függ.

A helyes erkölcsi cselekedetekre a következő tételeket állítja fel a szerző:

1. Tégy úgy, hogy cselekvésed alapja alkalmas legyen arra, hogy az emberiségnek törvényül szolgáljon;

2. Tégy úgy, hogy cselekvésed által az emberiség fentartassék és előrehaladjon;

3. Tégy úgy, hogy más emberekkel szemben tett engedményeid rád nézve sérthetetlen parancsként legyenek;

4. Tégy úgy, hogy az emberek boldogsága az ember ideális természetének alapján és azzal megegyezőleg előbbre vitessék (255. l.).

IV. Ebben a szakaszban, melynek címe: *Az egyéni és társas élet ethikai alakulása*, a következőket tárgyalja: Az erkölcsi törekvés; a mérséklet; az önbecsülés; önuralom; munkásság; család, társadalom; barátság; állam. Kiemeljük ezekből az *önuralomról* szóló fejezetet, mely a nevelésnek igen fontos része; felette szükséges ugyanis, hogy az ifjúságot *önuralomhoz* szoktassuk, mely a vágyak, szenvedélyek és indulatok megfékezésében nyilvánuljon. Az önuralom a legfontosabb eszköz abban a tekintetben, hogy a belső szabadságot és egységet megőrizzük és az embert erkölcsös jellemmé tegyük. *A belső szabadság pedig feltétele a külső szabadságnak és függetlenségnek.*

Kiváló szerepet játszik még a nevelésben a *munkásságra* való nevelés, mivel a munka minden anyagi, szellemi és erkölcsi előhaladás mozgató eszköze, továbbá a *társas életre* való nevelés, mely a *családban*, de még inkább az *iskolában* történik. Az iskola átmenetül szolgál a családi élettől a nyilvános élethez; az iskolai rend megsértése olyan, mintha a társadalom törvényeit sértenők meg. A tanulóknak a tanítóhoz és egymáshoz való viszonya számos erény forrása lehet. Dac és makacsság, hiúság és képzelődés itt a legtöbbször megszűnhetnek; az erő megtalálja mesterét, az ügyetlenséget pedig kinevetik. Igy az iskola az apróbb fogyatkozásokat gyakran elsimítja, másrészt minden törekvését oda irányítja, hogy *munkás, erkölcsös* és *jellemes* férfiakká nevelje az ifjuságot.

Szerző műve, bár egyes helyeken nehézkes, mégis gondolatokban való gazdagságával és új eszméivel, minden neveléssel foglalkozó embernek hasznos és élvezetes olvasmányt nyújt. *Endrei Gerzson.*

*

Az oktatás egészségtana. Különös tekintettel az elemi és középiskolai megterhelésre. Irta *Legányi Gyula dr.* a debreceni felső kereskedelmi iskola orvosa. Hegedűs és Sándor bizománya Debrecen. 104. l. Ára 2 korona.

Kevés túlzással azt lehet mondani, hogy korunknak ismertető jele az idegesség. Csak figyelni kell magunkat, embertársainkat s a tüneteket csakhamar észrevehetjük. Fiatal és öreg majdnem egyformán szenved e bajban, sőt feltalálható már az iskola padjain is. Az orvosok, kiknek több alkalmuk nyílik a megfigyelésre, régen látják a baj forrását, csíráját, míg mi laikusok csak akkor kezdjük észrevenni, mikor már teljes romboló hatásában nyilatkozik. És mert így van a dolog, az orvosi kar kötelessége első sorban rámutatni a bajra, keletkezésére, fejlődésére s feltárni az orvoslás módjait is. Örömmel kell látnunk ennek a célnak buzgó szolgálását Legányi dr. könyvében, örömmel adózunk elismeréssel neki, ki mindig physiologiai és psychologiai törvényekre támaszkodva, tehát az egyedüli reális alapon ismerteti a baj első okát: az iskolai túlterhelést. Az ügy iránti igazi buzgalom vezette e könyv minden sorának megírásánál a szerzőt s minden ember, minden tanító, de főként tanügyi intéző köreink nagy haszonnal olvashatják e művet.

Népies irányban, a művelt közönség számára is íródván e tanulmány, a két első fejezetben élettani ismeretek adatnak mintegy alapul a következők számára, szólván a szervi működésről és az érzékekről, mint a tapasztalat eszközeiről.

A harmadik fejezet a szabadban tartózkodásról szól. Mindjárt az első sorokban rámutat arra a nem huszadik századba való eljárásra, mellyel a hat éves gyermeket elragadják a család és a természet kedves öléről, mert azt már fejlettnek és zárt helyiségben erős értelmi munkára képesnek tartják. Említi a görögöket, kik több mint 2000 évvel ezelőtt a szabadban tanítottak. Hiszen állat, növény egyaránt a napfényre, a szabad levegőre vágyik, anélkül elszíntelenedik, elsatnyúl. Majd a szergyakorlatok korai végeztetése és a gyermeknek idő előtt munkábafogása ellen emeli fel tiltakozó szavát, rámutatván azokra a szervezeti abnormitásokra, melyek ezeket követni szokták. Tiltakozik az ellen a kívánalom ellen is (Felméri), mely naponként hét órát tűz ki a gyermek foglalkoztatására s hangsúlyozza a játék és sport üdvös voltát, mint amelyek az egyoldalú értelmi nevelést ellensúlyozzák.

Negyedik fejezetben az öntudatról, ötödikben az oktatásról szól szerző. Tétele, hogy az oktatás mai rendje nem felel meg az élettani elvnek, mert mellőzi a fejődés törvényeit, sőt pædagogiailag is hibás, mert összetéveszti a tanulás eszközeit a kész ismeretekkel és megfordítva s mint ilyen gyökeresen átalakítandó. Több mint hat lapon

sorolja elő bizonyítékait, különösen részletesen foglalkozik az írás-olvasás tanításával s nem is csodálkozhatik az ember rajta, ha szerző — látva e tárgy tanításában manapság mániává vált szédítő rohanást — némi túlzásba esik az ellenkező irányban.

A következő fejezet címe: az emlékezet. A könyvnélkül tanulás a mai oktatás egyik kirívó ferdesége; az alsó fokon nem volna szabad könyvet használni, a többi fokon is csak akkor, ha nem könyvnélkül tanulásra és magolásra használják — mondja szerző. — Az értelemnek a tanítás óriási anyaga által való megterhelését is elébünk tárja szerző. «8—10 éves gyermek 4—5 kötet könyvet vág be és a vizsgálat alkalmával folyékonyan ledarálja; 16—17 éves ifjú 10—12 kötet könyvet aggat elméjére» — «s vizsgálatok alkalmával nem annyira az értelemmel és itélettel, hanem az emlékezet tündöklésével arat babérokat». Azért törölte el Románia közokt. minisztere az elemi és középiskolai évzáró vizsgálatokat «mint olyanokat, melyek nagyban elősegítik az idegbajokat és mint teljesen felesleges ceremóniákat.» Mit tanítsunk tehát? Ami a testi fejődésnek megfelel, mert a jövő iskolája élettani elveken épül fel s feladata lesz a bírás és nem a tudás.

Egészen természetesnek tűnik fel, hogy a következő fejezet a tanköteles kor kezdetével foglalkozik. Találóan mondja szerző, hogy ha a törvény az öt éves kort állapította volna meg, sokan akkor sem zúgolódnának, mert fő a sietés. Hogy aztán a vége az lehet, ami nemrég egyik közokt. miniszterünk fiával is megesett: arra alig gondolnak. Anatomiai tények bizonyítanak az iskoláztatásnak 6-ik évben való megkezdése ellen: azonban ez csak elmélet; a moszkvai orvosi kongresszuson szomorú tényekről számol be az előadó: azonban az csak statisztika! De meg ha egy kissé meg is terhelik a tanulót: ott a nagy vakáció, pihenhet; de meg egyáltalában mire való az a szünidei üdülőtelep?

A nyolcadik fejezet tárgya az 1868: XXXVIII. t.-c. Egyenként sorba veszi a népiskola tárgyait. Itt azonban nem egy helyen elhagyja szerző eddigi reális alapját. A hit- és erkölcstant, nyelvtant, hazai földleírást és történetet, polg. jogok és kötelességek ismertetését nem tartja gyermeknek valónak. Indokai ugyan néhol figyelemre méltók, azonban ki kell jelentenünk, hogy e tárgyaknál csak a nagy terjedelem és a módszer kifogásolható, de nem maga a tárgy. Az írás-olvasás tanítására vonatkozó utasítását sem követhetjük; engedje meg szerző, ha ide írom, hogy van jobb módszerünk, ahol azonban nemcsak synthesissel, de analysissel is dolgozunk.

És itt, túl a felén e tartalmas könyvnek, megállok: a középiskolai rész következik s tilos területen nem akarok vadászni. Össze kellene most tehát foglalni a szerzett benyomásokat, azonban ezt már

megtettem a bevezető sorokban s így csak hálás köszönetet mondok szerzőnek e könyvért, mert úgy tetszik nekem, hogy célját — egy lépést tenni a leszerelés, a gyermek és gyermek ifjú terheinek megkönnyítése felé — elérte. *H. Fekete Péter.*

*

Népmívelés. Havi folyóirat. Szerkesztik *Bárczy István* és *Weszely* [illegible]. Kiadja a Franklin-Társulat. Egy évre 20 kor. Egyes szám 2 korona. Tanároknak, tanítóknak, jegyzőknek 20% engedmény.

Csendesen, minden zajos feltünés elkerülésével egy új oktatásügyi folyóirat indult meg, a fent jelzett címen. Úgy külső alakjára, mint tartalmára és szerkesztésére nézve különbözik az eddigi revue-któl. Külső formája modern, ízléses; minden rovat élén szép, művészi fejléc, végén záródísz van. Beosztása is új, eredeti. 23 állandó rovatában önálló értekezések és kisebb közlések foglalnak helyet. E folyóirat fontos missziót tölt be a *kulturszocializmus* jelszava alatt. A műveltséget a nép millióinak közkincsévé akarja tenni, hogy a tudás, a műveltség, az ismeretszerzés mindennapi szükséglete legyen a népnek. «Az emberi műveltség javai végnélkül megszaporíthatók, míg az anyagi eszközök korlátozottak.» Szaporítsuk tehát műveltségünk javait. Seregeljünk a templomba, melynek kapuja tárva-nyitva vár bennünket; ifjút és öreget, szegényt és gazdagot. Siessünk, hiszen már elhangzott a «Harangszó.» (Bárczy István szerk. bevezető cikke). Vessük el magunktól a köznapi gondokat és emeljük fel a mi lelkünket, mert a szelid arcú angyal, a Tudás száll le közénk. Meg kell változnia az embernevelés irányának. «Nálunk eddig a népiskolában és a népmívelésben csak egyoldalú politikai, nemzetségi, felekezeti vagy más irányzatok eszközét látták, pedig az igazi népmívelésnek nem lehet más célja, mint a népben az egész ember tökéletesítése.» A népmívelés ez alapelve tehát a legtágabb értelemben vett kulturpolitika alapelve, melynek célja szintén az idealis értelemben vett embernevelés: a lehető legtöbb irányban kiművelt ember nevelése.

Nem féltem ezt a lapot, hisz régóta érzett szellemi szükségleteket elégít ki. Ha materialis szükségleteinket kielégítettük, azok megszünnek, a szellemi szükségletek ellenben a kielégítés által nőnek.

De lépjünk be a templom csarnokába és járuljunk az Úr szelid arcú angyalának, a Tudásnak asztalához. Mindjárt szemünkbe ötlik egy régi kép: «Száz esztendő előtt» (Fináczy Ernő). Magyarország tanügyének régi, már-már elfeledt képe. Mai oktatási rendszerünk fundamentuma. Hogy kongatjuk, döngetjük mi ezt a sziklafalat! Pedig mily merész koncepció, új eszmékben mily gazdag ez a nevelési tervezet. Mellette van az «Új szántás, új vetés» (Gárdonyi Géza). Hogy

megijeszt ez a dolgozat bennünket. Szerencse, hogy a Hachette-almanach adatai nem mindenben megbízhatók. Igazán elpirulnánk, ha csak 47 ember tudna írni-olvasni hazánkban 100 ember közül. A valóságban nem is így van ez. *Az 1900. népszámlálás szerint a hat éven felüli népességnek 61·2%-a tud írni és olvasni*, 1870-ben is 32·8, 1880-ban 43·5, 1890-ben pedig 53·2 tudott írni és olvasni. Ha pedig az egyes vidékeket tekintjük, a *magyarságra* még kedvezőbb a kép. A Duna-Tisza közén 73·2%, a Duna jobbpartján 76·4%, a Tisza balpartján 50%, a Duna balpartján 68·2% az írni és olvasni tudók száma. Az 1903. összeírás szerint a *magyaroknak 81* %-a, a tótoknak 71·2%-a, az oláhoknak 29%-a, a ruthéneknek 14·4%-a, a szerbeknek 56%-a tud olvasni. Tehát nem kell aggódni Hachette ijesztő adatai miatt. Az egyes tantárgyak tanítása sem egészen úgy történik, amint szerző látja. Egyébként magasan szárnyal az egész értekezés.

«Az állam és egyház viszonya» (Kármán Mór) a következő dolgozat. Mélyen bevilágít az állami és felekezeti iskolák dolgaiba.

Majd az amerikai és angol népmívelési intézményekkel ismerkedik meg az olvasó. «A műveltség az agy és szív, a lélek és jellem, erkölcs és munkaképesség harmonikus fejlődésének eredménye . . .» «Nem a látható instituciók, — *az emberanyag* a döntő fontosságú, s az emberanyag nevelése, irányítása a legfontosabb feladat. Az ideális nevelés az önnevelés, az ideális ember a self made man.

Egy érdekes probléma következik most. «Hol kezdődik a nevelés?» Mily kedves a válasz! «A gyermeknevelés már ott kezdődik, amikor a két nembeli ifjuság szívében megdobban a kölcsönös, kettős szerelem, az égi s a földi. Már ott elkezdődik, amikor egymás szemében megtalálják boldogságukat. Azzal dől el sorsa a gyermeknek, hogy szülői mit *tudnak* a szerelem boldogságérzetéről, mit tudnak egymásról, mit látnak egymásban . . .»; «a gyermek nevelése ott kezdődik, abban a pillantásban, amivel a szerelmes ifjú és leány egymás szemébe néznek . . . mert a gyermek szelleme e pillantás érintkezésében már megszületett.»

A színház nevelő erejéről szól a következő dolgozat. Ezt az erőt leginkább az bizonyítja, hogy ma már nemcsak az új irodalmi irányok zászlóvivői alapítanak színházat, hogy elveiknek propagandát csináljanak, hanem az újabb társadalmi irányzatok is. A színház szeretete is mind általánosabbá válik.

Két kisebb cikk a kisdedóvással foglalkozik.

Hogyan tanítsunk történelmet? «A rideg materializmust nem szabad előadni és tanítani. A történelem tanításának célja csak az lehet, hogy képet adjon a történelmi fejlődésről. Ebben a fejlődésben van sok olyan, ami felemeli a szívet, ami örömmel, lelkesedéssel tölt

el.» Az elemi iskolában is az egyetemes fejlődést tanítsuk, a hazai történelemmel kapcsolatban. A francia tanítók hadat üzennek a háborúknak. A történelem tanítása az érzelmek kultuszát ne űzze.

«A polgári iskolák.» «A nőnevelés feladatai.» «A tanítóképzés fejlődésének iránya.» «A test gyakorlása» — mind figyelemreméltó dolgok. Nagyobb lélekzetű a Gyermekművészeti kiállítás ügyének leírása. A slöjd multjából, a tanulók szemeinek vizsgálásáról, a tankönyvek illusztrálásáról, az iskolai felügyeletről, gyermekeink védelméről, a gyógypædagogiáról, a felnőtt nép míveléséről kevés helyen igen sok hasznosat mondanak e cikkek írói. Mélyebb figyelmet érdemel «Az egyéniség megismerése és az egyénítés az elemi oktatásban» c. dolgozat. A gyermeki lélek életnyilvánulásainak megfigyelését szorgalmazza, a lelki élet minden terén, a komoly munka és a játék alatt. «A magyar nép művészetének jövője» c. dolgozat belenyúl a művészi nevelésbe, a rajzoktatásba. Életrevaló tanácsai vannak: «Tanítsanak az iskolában igazi rajzot, olyan rajzot, amely nem gépies másolással kezdi és végezi, hanem a körülöttünk lévő természet *formai megismerését* fejleszti és élesíti.» A magyar nép művészi kulturája nem az utolsók közül való, ötletes, színeiben virító, organikus; egybe van forrva a nép életével. Mily nagy szolgálatot tesz ez a pár oldalas kis eszmefuttatás a művészi nevelés problémájának! Az oktatás menetét azonban nem fogadhatjuk el. A képzeletben, a képzelet játszi mozgékonyságában nagyobb öröme telik a gyermeknek, mint az alaki szemlélődésben. Ez csak a második fokon következhetik. Első a képzeletből való rajzolás. Ennyit az első füzetről.

A második füzet első rovata a *Közmívelődés*. Két értékes dolgozatot foglal magában. Az első Lyka Károlyé: «A tanulás iskolája». A másodikban Nagy Sándor filozófiai gondolatait valóságos dythyrambusokban zengi el nekünk. Az öreg kulturfa törzse elkorhadt. A régi kultureszméket a köztudat felszívta, az őszre érő gyümölcs férges, ettől betegek a gyermekek. De jő az angyal: a Tudás, szelíd arccal jön és bekopogtat az ajtókon. Magával hozza a tavasz friss, nyugtalanító illatát. Édes szóval hív a haladás útjára. «A maradiak *jelenének* kapujára odaírja, hogy *mult.*» És csak kevesek kapujára «és csak évek mulva látható és kifényesedő betűkkel írja oda, hogy: *jövő* . . .» «Az ember a formanemző gondolat, aki köré alakul minden anyag . . .» «az öntudatos ember gyermekét nem nevelni kell többé, hanem engedni élni, mint gyermeket.» Szép gondolatait így végzi: «Az élet ritmikája lüktet az állatember ösztönében, az élet melodiája hangzik az öntudatra jutott szellemember lelkéből», *de a nagy harmonia csak most fog felzendülni, amikor az ember mint egymást megértő és kiegészítő szentháromság:* apa, anya és gyermek kezdi meg az új életet.»

A következő rovat a kisdedóvás és elemi népoktatás. Érdekes és terjedelmes közlemény címe ez: Népnevelési ügyek a porosz képviselőházban. Olvassuk, hogy Németországban is van elég olyan iskola, ahol egy-egy tanító 200 tanulóval is vesződik (Posen). A továbbképző-, háztartási-, kereskedelmi leányiskolákról, polgári iskolákról is több közlemény szól. Igen fontos, aktuális Freund Vilma értekezése a női kézimunka-oktatás ujjászervezéséről.

«A francia tanítóképzés» is érdekel bennünket. A tanítók törekvése az egyetemre, a tudományoknak magasabb szempontból való megismerése közóhaja az európai tanítóvilágnak.

Ágothai Lajos «A rajzolás tanításának reformja» c. dolgozatában szakavatottan ismerteti a rajzoktatás ujabb irányait, összehasonlítja a nyugati államoknak e téren kifejtett tevékenységét, azok eredményét. *Sztojánovich Jenő* az énektanításról írt dolgozatában az új tanítástervezet hibáit ostorozza és rámutat a helyes irányra.

A szlöjd-oktatásról, az iskolai egészségügy- és felszerelésről is több kisebb-nagyobb dolgozatot találunk a füzetben.

Kiemelkedik *Alexander Bernát* hosszabb lélekzetű, igen fontos és sok tekintetben megszívlelendő dolgozata az iskolakönyvekről. Erről azonban más alkalommal külön emlékezünk meg.

Az ifjúsági könyvekről Mustó Béla rövid és figyelemre méltó dolgozata következik, majd a porosz népiskolai törvényjavaslat terjedelmes ismertetése.

A gyermekvédelem, a gyógypædagogia és gyermektanulmányozás rovatai szintén elég új dologgal kedveskednek. E csoportban kiemelkedik Hajós Lajos dr. értekezése az egyéniség megismerésének fontosságáról. Érdekes megemlíteni, hogy az általa ajánlott *kérdőívtervezethez* hasonló kérdőívvel a Gyermektanulmányi Társaság paidologiai osztályának működő pædagogus tagjai az általuk megvizsgált gyermekekre nézve már az idei iskolai év folyamán kisérletet tettek.

Természetes azonban, hogy ennek értéke messze marad Hajós dr. tervezetének értékétől, mert ezt csak a tanítók töltötték ki a *gyermekekből kiszedhető adatok* és saját megfigyeléseik alapján (előre megállapított kérdésekkel!). Ennek oka azonban az volt, hogy nem állott rendelkezésre semmiféle hatósági támogatás, de annál inkább kellett tartani — az új, szokatlan, zaklató tudakozódásnak látszó, némelyek szemében indiszkrét eljárás ellen — felmerülő ellenszenvtől.

Medgyaszay István Népünk művészetéről, Benedek Elek a népiskolai és népkönyvtárakról, Wildner Ödön a népszerű színielőadásokról értekezik. A «*Különfélék*» rovatban Ozorai F. ismerteti *Schallmayer* Beiträge zu einer Nationalbiologie c. könyvét. Érdekesen fejtegeti szerző, hogy a szociális tudományok képviselői miért szállnak szembe majd

activ, majd passziv módon a biologiai elméletekkel. Felelet: mert nagy részük nem szabadult meg a metafizika fertőzésétől, melyet az iskolában szereztek, s mert sem biologiai, sem természettudományi ismeretekkel nem birva, annak megszerzésére később sem akarnak időt fordítani. Kimutatja, hogy a «természettudományok és szellemi tudományok közt nincs ellentét, sőt még helyes határvonalat sem lehet köztük vonni.» A szociologia sem tisztán szellemi tudomány . . . «A tudományos nézetek és egyes világnézetek sorsa rendesen nem azon fordul meg, hogy a helyes gondolkozású, tisztán látó emberek miként ítélik meg igazságát, hanem inkább azon, hogy külső körülmények, apró érdekek, a régi érdekek híveinek féltékenysége mily erővel szállnak szembe az új tanítással.»

A folyóirat művészi értékét a gazdag belső tartalom mellett gyönyörű fejlécek és záródíszek is emelik. *Jy.*

A bölcsészet, művelődés és nevelés körébe tartozó közlemények a tudományos gyűjteményben 1817—1841.

(Befejező közlemény.)

II. Művelődés; nemzetiség, nemzeti nyelv.

1. A nemzeti kulturáról közönségesen s a magyar nemzet kulturájáról különösen. — 1817. I—II.
2. A nemzetiségről. — S. — 1817. I.
3. A magyar nemzet kulturájáról különösen. — y. — 1817. III.
4. A tudósok s tudományok becséről. — Pucz Antal. — 1817. V.
5. A nemzeti nyelvünk tanulásának szükséges voltáról. — Beregszászi Pál. — 1818. IV.
6. Közönséges észrevételek a nemzeti charakternek megitélésére, különösen pedig a magyar nemzetről hozott némely itéletekre. — Thaisz András. — 1819. IX.
7. A nemzetiségről. — Gombos Antal. — 1819. XI.
8. A nemzeti csínosodásról. — Horvát József Elek. — 1819. XII.
9. Hazafi gondolatok a magyar nyelv ügyében. — Boros István. — 1820. IV.
10. A nemzeti nyelv előmozdításáról. — Sztrokay Antal. — 1821. II.
11. A magyar nemzeti lélekről egy-két szó. — Vedres István. — 1822. II.
12. Hazafiúi gondolatok a magyar nyelv kiterjesztése dolgában. — Báró Mednyánszky Alajos. — 1822. I.
13. Némely hazafiúi emlékeztető szavak a magyarok nemzeti lelke és charaktere felől. — 1822. VI.

14. A nyelvnek hármas befolyása az ember emberisítésébe, nemesítésébe és hazafiúsításába. — Guzmics Izidor. — 1822. VIII.
15. Töredéke Bessenyei György értekezéseinek a magyar nyelv kimíveltetéséről. — 1823. I.
16. Érdeklet a magyar nemzeti csínosodásról. — Alsószopori Nagy Pál. — 1823. XII.
17. Barátságos beszélgetés a földmívelő nép állapotjáról. — Takáts Éva. — 1824. VI.
18. A magyar nyelv míveltetése módjáról. — K. P. — 1824. III., VI.
19. A vitézség a nemzeti csínosodás által dicsőiti meg a nemzetet tökéletesen. — Faddy Kristóf. — 1824. IX.
20. A hazáról és annak szeretetéről. — Kováts Sámuel. — 1826. II.
21. A magyar hazának s nemzetnek elsőségeiről s a nyelv tökéletesítéséről. — 1826. XII.
22. Gondolatok honi magyar nyelvünk terjesztésének némely eszközeiről. — Antal Mihály. — 1827. IX.
23. Haller János buzgósága a magyar nyelv felemelkedése iránt már a XVII. század korban. — 1828. V.
24. A magyar nyelv állapota gymnáziumainkban. Czuczor Gergely. — 1828. X.
25. Nemzeti nyelvünk állapotja az evangelikusoknak pozsonyi iskolájokban. — Homokay Pál. — 1829. V.
26. Még egy-két szó a nemzeti boldogságról. — Udvardy János. — 1831. V.
27. Nemzeti játékszin honi fölemelkedésünk segéde. — K—ss Endre. — 1831. XII.
28. Nemzetiség. — Vajda Péter. — 1832. VI.
29. Feleletül a «Nemzetiség» irójához. — Szentpéteri József. — 1833. V.
30. A világpolgárságról és hazafiságról. — Kiss József. — 1833. IX.
31. Örökké való tudatlanság a földön. — N. T. Horváth János. — 1835. IX.
32. Godolatok az emberiség előhaladó mívelődéséről. — Taubner Károly. — 1835. IX.
33. Észrevételek az éghajlatnak s más természeti viszonyoknak a népek characterére való befolyásáról. — Horváth István. — 1835. XII.
34. Miként áll nemzeti nyelvben a nemzetiség. — Csendy Kálmán. — 1838. IV., 1839. II.
35. A társasági köröknek a nyelvre s annak a nemzetre hatásáról. — Kiss László. — 1838. VII.
36. Herder jegyzetei: mi által terjed valamely nyelv állandó hatással? — Perlaky Sándor. — 1838. VIII.
37. Értekezés a nyelvek és nemzetek életéről, haláláról. — 1839. V.

38. Az anyanyelv-tanítás szükségéről és módjáról. — Széchy Ág. Imre. — 1839. VI.
39. Honszeretet. — 1841. II.
40. Az emberi míveltség története. — Sz. S. L. — 1841. V., VI.
41. Vélekedésem a nyelvek befolyásáról boldog állapotunkra és kipallérozásunkra. — Csergheő. — 1841. VII.
42. A parasztok jelleme. — Károlyi Sámuel. — 1841. VII.

III. A nevelés elmélete.

1. Észrevételek a Pestalozzismus ellen. — Folnesics. — 1817. I.
2. A Pestalozzismus ellen való észrevételekről. — Schedius. — 1817. II.
3. Az ember kiván tanulni. — Kovács Sámuel. — 1817. III.
4. A nevelésnek különféle módjai és melyiknek mi haszna van. — Kiss János. — 1817. III.
5. A tudatlanságról. — M. F. — 1817. IV.
6. Ujból a Pestalozzismus. — 1817. IV.
7. A szerkesztő megjegyzése a Pestalozzi-vitára. — 1817. V.
8. Kant, Fichte, Schelling és Pestalozzi. — Folnesics Lajos. — 1817. V.
9. Nevelést tárgyazó gondolatok. — Horvát János. — 1823. XII.
10. Pestalozzi nevezetes állításai a nevelésről. — Horvát János. — 1824. XI.
11. Elme-futtatás . . . általában a nevelés dolgáról, hathatósságáról. — Peterka. — 1825. VIII.
12. Észrevételek a házi nevelésben gyakran elkövetett hibákról. — Kovacsóczky Ádám. — 1825. IX.
13. A házi nevelésnek hibáiról és azoknak orvoslások módjáról. — Horváth Zsigmond. — 1825. XII.
14. Némely észrevételek a férfi gyermekek házi nevelésökről a tapasztalásból s nehány fenék-törvényeknek (principiumoknak) megállapítása a józan okosság szerint — Ferenczy. — 1827. VIII.
15. Egy-két szó a Tudományos Gyűjteményekről. — Udvardy János. — 1831. XI.
16. Arról, amit a mérsékletről (temperamentumról) legméltóbb tudni az orvosoknak, lelkipásztoroknak, törvénytudósoknak és a kormányvezetőknek. — Boehm Károly. — 1833. III.
17. A nevelésről. — Handl Miklós Adolf. — 1833. VII.
18. Hogyan lehetne nevelni jobb generatiót? — Edvi Illés László. — 1833. XI.

19. Philosophiai megalapítása a tudományos nevelésnek. — N. Takácsi Horváth János. — 1836. IV.
20. A rendes kifejlődés és a célirányos nevelés alapvonatjai. — Greskovits Ágoston. — 1836. XI.
21. Nevelési elvek. — Warga János. — 1837. X.
22. A nevelés. — Őrhegyi. — 1839. X.
23. A nevelőben megkivántató tulajdonok, föltételek. — Kún Tamás. — 1840. X.

IV. Iskola. Tanítás.

1. Új tanításmód Bell és Lancaster szerint. — Kiss Pál. — 1819. XI.
2. A Bell-Lancaster tanítás-módjáról. — y. — 1820. X.
3. Egy tekintet a deák-literaturára Magyarországban. — Tóth Dániel. — 1820. XI.
4. Memorizálásról. — Török József. — 1822. II.
5. A tanítás talptételei. — Székely Sándor. — 1823. III.
6. Rövid, barátságos mondani való. — Obernyik Károly. — 1823. VII.
7. Az élőszóval való tanításnak a magától való tanulás felett való becséről. Az oskoláknak hasznos és szükséges voltokról. A nevezetesebb s nagyobb oskolákról és azok felállítások idejéről. — Kovács Sámuel. — 1823. XI.
8. Még egy-két szó az oskolák hasznárúl. — 1824. VI.
9. Oskolákat s tanítóikat érdeklő egyveleges gondolatok. — Kanya Pál. — 1826. V.
10. Lancaster-intézetű tanítás Lembergben. — Kiss Károly. —1826. VII.
11. Az értelemnek gyakorlásáról. (Pædagogikus értesítés Niemayer szerint.) - Halasy Mihály. — 1826. IX.
12. Az elementaris oktatásnak nevelésbeli principiumai. — Csató Pál. — 1830. I.
13. Könyvnélkül való tanulás. — Török József. — 1830. XI.
14. Az oktatásról egy-két szó. — T. K. — 1832. I.
15. A természettudományok koraibb tanítása szükségéről. — Nagy Károly. — 1832. VIII.
16. Rövid észrevételek a falusi nevelésről. — G—cs. — 1832. II.
17. Még valami a népiskolákról. — Edvi Illés Pál. — 1833. XI.
18. A tudományok dicsérete. — N. Takátsi Horváth János. — 1834. II.
19. A falusi oskolák aljasodásának főbb okairól és azoknak megorvoslásokról. — Oláh János. — 1884. IV.
20. Mit lehet tartani az oskolai vetélkedtetés, rangozás, jutalmazás felől? — N. Takátsi Horváth János — 1834. V.
21. A tanuló gyermekekre nézve gyakorolni szokott testi fenyítékről

orvosi és philosophusi szempontból tekintve. — Lovász Imre. — 1835. I.

22. Az angol főiskolákon való élet. — N. Takátsi Horváth János. — 1835. III.
23. Tükrötskék az oskola-tanítói élet köréből, vagyis: aphorismák a nyilvános nevelés tudományához. — Edvi Illés Pál. — 1835. IX.
24. Az elemi népoktatás legújabb állapotja Németországban. — Edvi Illés Pál. — 1835. XI.
25. Mit kívánhat a haza a mi időnkben felsőbb nevelő intézeteitől, oskoláitól? — N. T. Horváth János. — 1836. IX.
26. A jelenkor oktatási rendszerének hasznairól és kárairól. — Herderből Perlaki S. — 1837. VIII.
27. Az oskolák szentségéről. — Herderből Perlaki S. — 1837. XII.
28. A tudományok s különösen a mathesis tanításáról. — 1838. I.
29. Az oskola korszerű haladásáról. — Halimbai. — 1838. XII.
30. Oskolai gondolatokról. — Perlaki S. — 1838. XI.
31. Növendékfiúnak miért és hogyan kell tanúlni latinúl. — Edvi Illés Pál. — 1839. VI.
32. A természet leirásábani oktatás. — K. P. — 1840. VII.
33. A mathesis tanítása módjáról. — Kerekes Ferenc. — 1870. I.
34. A Bell-Lancaster-féle tanításmódról. — 1841. VIII.
35. Valamit az eddigi deák-grammatikákról. — Horárik János. — 1841. II.
36. A nevelésbeli fenyíték mineműségéről. — Pucz Antal. — 1819. VII.

V. Testi nevelés.

1. Egészség, hosszú élet. — Ifj. Bene Ferenc. — 1833. III.
2. Az egészségről és ennek romlása okairól. — Dr. Ivanovich. — 1835. XII.

VI. Nőnevelés.

1. Elmélkedés az asszonyi nem taníttatásáról. — Szép János. — 1821. IV.
2. Némely észrevételek t. Kulcsár István úrnak azon értekezésére, melyet 1822. esztendő második felében közöl a leánykák házi neveléséről. — Takáts Éva, Harats Ferenc hitvese. — 1822. XII.
3. A házasságban levő asszonyok kötelességeiről. — Takáts Éva. — 1823. VIII.
4. Rövid értekezés az asszonyi nem tudományos pallérozódásáról. — Ifj. Jakabfalvy András. — 1825. VII.

5. Egy barátnémhoz irt levelem nemünk ügyében. — Takáts Éva. — 1825. XI.
6. Kivonás a Skóciában Glasgow városában levő dáma-intézetnek professzor Garnett Tamás által készített leirásából. — Báró Prónay Kálmán. — 1826. V.
7. Bajnoki harc Takáts Éva asszony ügyében az asszonyi nem érdemei s jussaiért. — Szontágh Gusztáv és Kiss Károly. — 1826. VIII.
8. Barátnémhoz írt második levelem ismét nemünk ügyében. — Takáts Éva. — 1826. IX.
9. Szózat napkeletről a magyar férfiúi és asszonyi nem viszonyaik iránt. — *Γυναισεβες* (asszonytisztelő). — 1826. XI.
10. Szózat napnyugatról. — Szivonyáné. — 1827. II.

VII. Nevelés-történet.

1. A debreceni reformatum kollegiumról. — A. — 1817. VI.
2. Jenai T. Újságnak 1817 januarius hónapi kötetére és a magyar nevelésről közönségesen, valamint is a pécsi oskolák iránt tett kifejezéseire. H. D. D. úrnak. — J*** — 1817. IX.
3. Nevelést illető intézet. — Szabó János. — 1817. IX.
4. Az alsó oskolákról, a helvétiai vallástételt követőknek Tiszántúl való megyéjében. — A. — 1817. X.
5. A sárospataki reform. kollegiumnak historiai s statisztikai ismemerete. — G. H. J. — 1818. V.
6. A magyarországi nevelés hiányairól. — Két cikk. — 1819. VII.
7. A szombathelyi kir. lyceum ismertetése. — B. S. P. — 1819. XII.
8. A nemzeti iskolák helyes elrendeltetéséről. — y. — 1821. III.
9. Mi az oka, hogy a külföldiek és hazánkban lakó idegenek többnyire balul itélnek a magyar nemzetről? — Kovácsóczy Ádám. — 1823. IX.
10. Nevelő-intézetet tárgyazó nemes igyekezet. — Kis János. — 1824. V.
11. Sárospataki professzor Szombathi János élete. — 1824. XI.
12. A temesi bánság nemzeti oskoláinak ismertetése. — Pechata Károly. — 1825. XI.
13. Miben van még a magyar hátra leginkább? — N. A. Kiss Sámuel. — 1827. II.
14. Kivonás Hesperusnak 1827-dik esztendei 166. számából. — Thaisz. — 1827. IX.
15. Az iskolai nevelésről Magyarországban. — Horváth József Elek. — 1829. II—III.

16. Észrevételek e című könyvecskére: «Über die Erziehung und Unterricht in Ungarn. Von Pius Desiderius. Leipzig 1833.» — Kovácsóczy Ádám. — 1833. X.
17. ... az iskolamesterek stb. anyagi ügyeiről az 1791. budai zsinat és az 1832—6. VI. t.-c. alapján stb. — 1839. X.

VIII. Egyebek.

1. A cselédek és alattvalók nevelésekről és oktatásokról. — Peretsenyi Nagy László. — 1820. III.
2. Egy-két jó szó a tanuló, kivált íróságra törekvő ifjúsághoz nálunk. — S. J. R. P. — 1829. XI.
3. Honi alaposb míveltséget tárgyazó s élet néhány más szükségét felsegítő intézetről: előadván alkotása okfőit, alapítása s használása módját, kiszámolása elemeivel. — Vizer István. — 1835. I., V.
4. A süketnémák oktatásáról. — N. L. — 1836. III.
5. A süket s némák oktatásáról. — Nagy Leopold. — 1837. VIII.
6. A gazdaság-tanító intézet kinézéseiről. — Mándi Márton István. — 1837. IX.
7. Szózat hazánk tanuló ifjaihoz. — 1839. I.

*

Sok, kisebb-nagyobb adat van a Tudományos Gyűjteményekben egyes iskolákról; felemlíti a megjelent műveket és több ismertetés, bírálat van benne pæd. könyvekről.

Összeállította: Imre Sándor.

Külföldi pædagogiai könyvészet.

(1905.)

(A *-gal jelölt munkák legközelebb ismertetésre kerülnek.)

I.

Angol irodalom.*

Adamson John William: Pioneers of modern education 1600—1700 (Contributions to the History of Education) Cambrigde, 1905. Univ. Press. (8-r., XII+285 l.) 4 sh. 6 p.

Allchin W. H.: An account of the reconstruction of the university of London. Part I: From the foundation of the university to the

* A *Monthly Gazette* c. havonkint megjelenő folyóirat alapján.

appointment of the first royal commission 1825 to 1888. London, 1905. Office (roy. 8-r., 333 l.) 2 sh. 6 p.

Anderson J. M.: The matriculation roll of the university of St. Andrews 1747—1897. London, 1905. Blackwood. (8-r.) 21 sh.

Boardman J. H.: The educational ideas of Froebel and Pestalozzi. London, 1905. Simpkin. (8-r.), 1 sh. 6 p.

Bode Mabel: German universities. A Review of Prof. Paulsen's work on the german university system. London, 1905. King (8-r., 43 l.) 1 sh.

Bray S. E.: School organisation. London, 1905. Clive. (8-r., IV+222 l.) 2 sh.

Butterworth J. A.: The scholar's companion. Memory work for all standards. New and clarged edition. London, 1905. Premrose. (32-r., 65 l.) 1 p.

Chancellor W. E.: American schools, their administration and supervision. London, 1905. Heath. (n. 8-r.) 6 sh. 6 p.

The new code 1905 of regulations for public elementary schools. Edition by J. H. Joxall and E. Gray. London, 1905. Education supply association. (8-r.) 1 sh.

Davies A. M.: A handbook of hygiene. 3. edit. London, 1905. Griffin. (12-r., 670 l.) 8 sh. 6 p.

Dexter T. and Garlick A. H.: A primer of school method. London, 1905. Longmans (8-r., 242 l.) 2 sh. 6 p.

Dodd: Introduction to the Herbartian principles of teaching. With an introduction by Prof. W. Rein. London, 1905. Sonnenschein. (8-r., 208 l.) 4 sh. 6 p.

Gibson W. J.: Science in the school. A course of experimental science and nature-study, with teaching hints. Edinburgh, 1905. Pillans and Wilson. (8-r., 87 l.) 1 sh. 6 p.

Green J. A.: The educational ideas of Pestalozzi. London, 1905. Clive, (12-r., 234 l.) 1 sh.

Gunn J.: The infant school, its principles and methods. London, 1905. Nelson. (8-r., 412 l.) Ára ?

Hall G. S.: Adolescence, its psychology. I-II. vols. London, 1905. Appleton (8-r.) 31 sh. 6 p.

Henderson A.: Some notes on teaching. London, 1905. Marlborough. (8-r.) 1 sh. 6 p.

Hughes R. E.: School training. London, 1905. Clive. (8-r., 123 l.) 2 sh.

Ikin Alfred: Guide to the teaching profession. Part I. Public elementary schools. London, 1905. Simpkin. (8-r.) 1 sh. 6 p.

(Folytatás következik.) Közli GYULAI ÁGOST.

JAVÍTÓINTÉZETEINK S A GYÓGYPÆDAGOGIA.*

Mélyen tisztelt Társaság! Nem egyszer volt alkalmunk e helyütt irányadó fejtegetéseket hallani a magyar nemzeti nevelés különböző rétegeinek még különbözőbb kérdéseiről. Ezen értekezések legnagyobb része az ő különféleségük mellett is megegyezett abban, hogy a rendes, ép, egészséges fejlődésű elmét vette alapul; azon épült fel és annak a nemesítésével foglalkozott.

Engedjék meg, hogy ezen megszokott kedves területet rövid időre elhagyva, a pædagogia más tájékára kalauzoljam önöket és bemutassam az úgynevezett gyógypædagogiai mezőket, amelyeken betegesen, kórosan fejlett, abnormális elméjű és érzéki fogyatkozásokban szenvedő gyermekekkel fogunk találkozni.

Örömmel és szeretettel fogtam tárgyam megvilágításához, mégis félelem tölti el lelkemet e helyen, hogy az elém tűzött feladatnak kellőkép megfelelni nem leszek képes. Ez az érzés ösztönöz arra, hogy elnézésüket kérjem, ha előadásomból hiányozni fog az a szónoki szép forma és a tartalomnak az a mélysége, amelyekhez e helyen immár szokva vagyunk.

Gyógypæadagogia! Bármily furcsán és idegenszerüen hangzik is e név, mindamellett nemes hivatású s az emberszeretet lángjától áthatott intézményeket értünk alatta; jobb kifejezés keresését nyelvészeinkre bizva, elfogadtam az intézetek hivatalosan is használt kifejezését. Gyógypædagogia alatt az általános neveléstudománynak azt az ágát értjük, mely a szellemileg fogyatékos és a négyérzékű gyermekek szakszerű nevelésével és oktatásával foglalkozik. Gyógypædagogiai nevelésre szorultak a vakok, siketnémák, a gyengeelméjű, a beszédhibás és a nehézkóros (epilepsiás) gyermekek.

Ha az épelméjű gyermek lelkét kerthez hasonlítjuk, azt látjuk, hogy annak derüs, napsugaras területén, úton-útfélen kedves, ártatlan

* A Magyar Pædagogiai Társaság 1906. évi április hó 28-iki ülésén tartott felolvasás.

virágok, szép reményekkel kecsegtető, hasznos gyümölcsfák tenyésznek. Ezekben a kertekben könnyű a kertésznek a munkája: a buján termő talaj bőven visszaadja a belévetett magvakat. A kertész dolga főleg abból áll, hogy a zsenge növényeket az oktatás segítségével locsolgassa, az itt-ott mutatkozó gyomot gondosan eltávolítsa, egy-egy ferde növésű fácska mellé karót tűzzön stb., a többit úgyszólván magától végzi el a termékeny anyaföld és a hazai napsugár éltető melege.

A gyógypædagogiának a kertjeiről szemünk elé táruló kép ennél sokkal szomorubb. Az egyik részen levő kertecskékbe pl. nem hatol napsugár. Állandó, éjféli sötétség uralkodik ott. Gyenge, szintelen, elcsenevészesedett és hasznavehetetlen növények teremnek a kertekben. Itt vannak a vak gyermekek. Az édes anya jóságos arca, a világ az ő gyönyörű különféleségében, az ő tarka-barka szineivel egyetemben: az ég, a nap, a csillagok stb. stb. ismeretlen fogalom ő előttük.

Tovább menve a kertekben, csend, halálos csend uralkodik. A föld maga nem terméketlen, de kiszáradt, kemény és durva. Magot nem lehet bele vetni, mert az emberi szó termékenyítő esője nem hullhat rá, nem járja át és nem lazítja azt soha. Ezek a siketnémák.

A kertész hivatását betöltő gyógypædagogusnak a feladata az, hogy az előbbieknél a napsugarakat, utóbbiaknál pedig a jótékony, áldásos esőt mesterségesen pótolja és helyettesítse s a gyógypædagogusnak van is arra képessége, hogy a vaknál a látást, a siketnél a hallást speciális módszerével és a többi érzékek fokozott működtetésével pótolja. Épen azért ezek még nem a legszomorubb, a legelhagyatottabb területei a gyógypædegogiának. Ezeknél az elme (a termőtalaj) ép, csak a külső behatások útja van elzárva, amit ha kerülő utakon sikerül megnyitni: a hasznos és kedves növények egész seregében gyönyörködhetik a kertész; sőt nem egyszer csodálatra méltó dolgokra is képesek, amint azt egyes vak-siketnéma egyének (Keller Helén) példája elég világosan bizonyítja.

Mindezeknél szerencsétlenebbek azok, akiknél maga a talaj hibás és fáradságos munka mellett sem hoz semmit, mert az elvetett mag kopár sziklára vagy laza fövénybe esik. A gyógypædegogiának ezen a részén vannak a hülyék, idióták és a többi ügyefogyott gyermekek.

Nincsenek az emberi nemnek ezeknél szánalomra méltóbb alakjai.

Aki sorsukat éveken át figyelemmel kiséri, megrendítő eseteket tud felsorolni e szerencsétlenek szivetrázó sorsáról. Szellemi életről náluk alig lehet szó; beszélni nem tudnak, tagjaikat rendszeresen használni nem képesek s emellett önkívületi állapotukban számtalan

rossz tulajdonságnak a rabjai. Szüleiket fel nem ismerik, de azért őket sokszor a kétségbeesésig gyötrik, kinozzák. Ismertem anyákat, akik — miután az összes professzorokat végig járták s nem tudtak a baj ellen orvosságot találni, kétségbeesésükben arra kérték az istent, szabadítsa meg őket gyermeküktől, mert különben vele együtt a halálban keresnek menedéket. A legnagyobb részük el is pusztul még a kora gyermekkorban és ez talán jobb is így, mert aki megmarad, az lelketlenségnek és szivtelenségnek lesz áldozata. Faluhelyen pl. ha Isten szent felsége nem hajlandó őket már jó eleve angyalai közé sorozni, napokon, sőt heteken át deszkából összetákolt, ólalakú tömlöcbe kerül az a szerencsétlen, hogy ne zavarja hozzátartozóit a munkában. E sajátságos lakóhelyen aztán van minden, csak tisztaság nincs. Aki közelebbről akar ezen adatok hitelességéről meggyőződést szerezni, az csak menjen el a Csallóközbe és figyelje meg azt a részét, a hol a baj tömegesen (endemikusan) szokott előfordulni. De lehet másképp is szabadulni e szerencsétlenektől; hogy t. i. elrejtik őket (többnyire szeretetreméltó testvérek, rokonok, örökösök stb.) a ház valamelyik félreeső, sötét zugába, hogy senki még csak ne is sejthesse, hogy ilyen tagja is van a családnak. Mennyi embertelenség történt már így, azt elmondani nem lehet, de tanui a napilapok egyes hirei, amelyek minden titkolódzás dacára — sokszor ugyan már későn — de azért itt-ott mégis napvilágra hozzák a lelketlenséget. Elszörnyűködve olvassuk e hireket, amelyekhez képest a görögök Taygetos-rendszere is humánus eljárásnak mondható és nem látjuk be, hogy itt tulajdonképen az egész társadalom hibás, mert nem kötelezi a szülőket és nem ad nekik módot arra, hogy ezen szerencsétlenek neveltetéséről vagy megfelelő elhelyezéséről gondoskodhassanak.

Nagy vétket követnek el azok a szülők is, akik türelmetlenségükben embertelen eljárásra ragadtatják magukat szerencsétlen gyermekükkel szemben. Mert bár igaz, hogy ezen gyermekek lelke kopár, puszta, terméketlen sivataghoz hasonlít, amelynek senki hasznát nem veszi, hozzátartozóinak csak terhére van: de hiszen a természet másutt is tett ily beosztást; majdnem minden határban találunk olyan kopár területeket, amelyek a birtokosnak hasznot egyáltalán nem hajtanak, mégis kinek jutna eszébe emiatt a gondviselés ellen fellázadni? Megengedem azt is, hogy e szerencsétlenek nagy része a legalacsonyabb szinvonalon álló, az emberi hiúságot mélyen sértő, úgyszólván kizárólag vegetativ életre van kárhoztatva, mindannak dacára embertársunkról és emberéletről van szó, amelyet elvégre is kötelességünk nemcsak óvni, de lehetőleg tűrhetővé, elviselhetővé tenni. Szeretném e helyről oly hangosan, hogy a szerencsétlenek hozzátartozói mind meghallják, a világpróféta szavait hangoztatni: «Boldogok a lelki

szegények, mert övék a mennyek országa és boldogok az irgalmasok, mert ők irgalmasságot nyernek».

A gyógypædegogusra vár az a feladat, hogy felszedje az utcára kilökött és napvilágra hozza a világ elől álszégyenből eldugott, legközelebbi hozzátartozóitól is sokszor megunt és megutált gyengeelméjűeket, hülyéket s a többi ügyefogyottakat. A gyógypædagogus hosszas. lélekölő munka árán igyekszik öntudatra ébreszteni őket, megismerteti velük a külvilágot, annak tüneteit; embertársaik iránt szeretetet önt lelkükbe és rászoktatja őket, hogy lelki mécsesük gyenge fénye mellett is lehetőleg hasznos tevékenységben töltsék el életüket.

E célból zárt intézetekben helyezik el őket, ahol 2—300-an együtt földmíveléssel, egyszerűbb mesterségekkel, ügyefogyottabb társaik támogatásával és ápolásával foglalkoznak. Természetes, a nürnbergi tölcsért ez intézetek sem találták fel s az elért eredmény, minden fáradozás mellett is, messze elmarad a normális képességű gyermekekétől.

Igaz az is, hogy ezek a társadalomra nézve gyümölcsöző tőkét az ily intézetben sem képeznek, de nem is esnek sem maguknak, sem hozzátartozóiknak a terhére. Az intézeti elhelyezés mellett felszabadul az a sok kéz, az a sok munkerő, amit e szerencsétlenek a családban — folytonos felügyeletet igényelvén — lekötnek; tehát nemzetgazdaságilag is célszerű ily intézetek állítása. Mivel pedig az intézetek még a lehetőségét is kizárják a szülők és hozzátartozók részéről tapasztalt fentebb jelzett lelketlen bánásmódoknak, embertelenségeknek: ezáltal a közerkölcsiséget emelik.

Mindenképen elismerésre méltó tehát a vallás- és közoktatásügyi miniszteriumnak az az elhatározása, hogy e célra egy régi hires, különben omladozásnak indult, történelmileg nevezetes kastélyt állíttatott helyre és rendeztetett be Borosjenőn (Arad m.). Erre a célra szolgál még a budai «*Gyengeelméjűek orsz. nevelő- és tanintézete*» (I., Alkotás-u. 53.), továbbá a «*Szeretet*» orsz. egyesület által *Rákosszentmihályon* fentartott intézet, *Frim Jakab intézete* (VII., Erzsébet-királyné-út) és *Blum* Rezső intézete Pelsüczön (Gömör m.).

Az ily intézetek beléletére nézve jellemző a következő eset. Egyik idiota-intézetben igen egyszerű, sőt mondhatnám durva ruhaszöveteket láttam az intézeti elhelyezetteken; a szövés is, a szabás is, de maga az anyag is oly kezdetleges munka volt, hogy szinte kizártnak kellett tekinteni, hogy az valami gyárból vagy tanult iparos kezéből került ki. Kérdezősködésemre elmondták azután, hogy ezeket a rukákat és a hozzávaló szövetet maguk az intézetben elhelyezett gyengeelméjűek állítják elő, s erre a célra az elnyűtt ruhákat is felhasználják. Ha ugyanis egy-egy ruhadarab elszakad, ők azt korán-

sem dobják vagy adják el, hanem az elhelyezettek azt újból feldolgozzák. Mindenek előtt megtisztogatják, apró darabokra vagdalják, az apró darabokból tépést (szöszt) készítenek, azután fonalat fonnak, az intézeti takácsok ruhaszövetet szőnek belőle, az intézeti szabók pedig köntösökké alakítják. Mindennek pedig az a haszna is meg van, hogy általa a legalacsonyabb szellemi fokozaton állókat is elláthatják munkaanyaggal. A divatlapokra persze nem igen költenek, a szabás sem mondható épen elsőrangúnak, de az intézeti elhelyezettek céljaira igen alkalmas és — ami a fődolog — nagyon gazdaságos a ruházkodásnak ez a módja.

A gyógypædagogia gondozása alá tartoznak a gyengeelméjüségnek kevésbé súlyos esetei is. Oly gyermekeket, akik elméjüknek betegesen lassú fejlődése, vagy e fejlődésnek megállapodása folytán tanulmányaikban a többi, normális tehetségű gyermekek mellett elmaradnak, de akiknél még van remény arra, hogy szakszerű individualis oktatás mellett hasznos polgárokká nevelhetők, ezeket az úgynevezett *kisegítő-iskolákban* helyezi el a gyógypædagogia.

Ezek az iskolák külsőleg miben sem különböznek az elemi népiskoláktól; a gyermek nem is sejti, de a szülőkön kívül más se igen tudja, hogy az nem normális gyermekek iskolája. — Természetesen beléletük már sokban eltér a népiskolák szervezetétől. Főjellemvonásuk: a tanítás egyéni jellege — vagyis, hogy az oktatás és nevelés mindenkor a gyermek betegesen fejlődő lelki állapotához alkalmazkodik — továbbá a kézügyességi oktatásnak nagyarányu kultiválása. A kisegítő-iskolákban külön tanterv alapján dolgoznak, melyet az elemi iskolák tantervére építenek fel olyformán, hogy abból mindazt kihagyják, amit a gyenge elme felfogni, megérteni nem képes. Elegendő, ha a kisegítő-iskola logikus gondolkodásra, értelmes beszédre képesíti növendékeit s emellett kizárólag csak a gyakorlati életben elkerülhetetlenül szükséges ismeretek nyujtására szorítkozik. Ez az ügy hazánkban még kevéssé ismeretes, az eszmével sokan nincsenek tisztában, azért aztán csupa jóakaratból is sokszor ferde nézeteket hallunk felőle.*

* Igy legutóbb a hazai kisegítő-iskolák most megjelent tantervéről olvashattunk egy bírálatot a «*Magyar Paedagogia*» f. évi évfolyamának 196. oldalán, melyben bíráló külföldi, különösen pedig svájczi tapasztalatai alapján szól a kérdéshez. Szerinte amit a magyar kisegítő-iskolai tanterv tartalmaz, az nem gyengetehetségünek való, annak egészen más kell; a bíráló ezt a mást látta is Svájcban s úgy látszik — mert azt határozottan nem mondja — hogy ez a más sokkal jobb, mint a mienk. Efelett én nagyon csodálkoztam, mert magam is jártam külföldön és behatóan tanulmányoztam a svájci kisegítő-iskolákat, magammal is hoztam több-

Ha a kisegítő-iskolákba járó növendékeket közelebbről vizsgáljuk, azt látjuk, hogy azok *négy félék*. Az egyik rész visszaeső, vagy annyira korlátolt, hogy velük számbavehető eredményt elérni nem lehet: ezeket rövid próbaidő után föntebb vázolt idiota intézetekbe utasítják.

A másik résznél oly meglepő haladást és fejlődést tapasztal az ember, hogy őket a gyengék között visszatartani egyáltalán nem indokolt, ezeket azután rövidesen a népiskola megfelelő osztályába küldik vissza.

Harmadik csoportba tartoznak azok, akiket legegyszerűbben haladó gyengetehetségüeknek nevezhetünk. Ezek lassan-lassan fokozatosan végig járják a kisegítő-iskolai osztályokat, meglehetős eredményt mutatnak fel, úgy hogy tanulmányaik befejeztével, — ami rendszerint a 15—16. életév között szokott bekövetkezni — gyakorlati életpályákra lehet őket bocsátani. Az életpályák kiválasztásánál a kisegítő-iskola véleménye is mérvadó. Legjobban beválnak a mezei munkák körében és azon munkaágaknál, amelyeknek gyakorlását már az iskolába járás ideje alatt megkezdték. Ezért a nagyobb iskolákban rendesen találkozunk is kosárfonó, székfonó, kefekötő, könyvkötő, asztalos, szobafestő, kertész stb. mesteremberekkel, akik a kisegítő-iskolai növendékeket oktatják. Lelkületüknél fogva szeretik az egyhangú (monoton), gépies foglalkozásokat, minélfogva sok gyengetehetségű talál gyári alkalkalmaztatást is; de mint házi szolgák, mindenesek, kifutók stb. is igen jól megállják a helyüket.

A leányokat, mint szolgálókat, mindeneseket lehet jól foglalkoztatni, különösen olyan háztartásban, ahol a ház asszonya hajlandó őket némi támogatásban részesíteni. Londonban és Idsteinben az iskola közvetítésével egyes jobb családok örökbe is fogadnak ily gyengetehetségű leány-növendékeket, újabban pedig már keresettekké is lettek azok, mert igénytelenek, hűségesek, ragaszkodók és amellett munkásak, s így kitünt, hogy örökbefogadásuk által a cselédkérdés igen jól megoldható.

A gyengetehetségüeknél azonban mindig marad vissza bizonyos feltünő nehézkesség, ami miatt még későbbi életükben is bizonyos elnézést, türelmet és támogatást igényelnek. Épen azért a kisegítő-iskola későbbi életükben is figyelemmel kiséri és gyámolítja volt

nek a tantervét és a magyar tanterv összeállításakor tanulmányoztuk is azokat és kénytelen vagyok beismerni, hogy a mi tantervünk sokban különbözik a svájci és a többi külföldi kisegítő-iskolai tantervektől: csakhogy *ez a különbség a magyar kisegítő-iskolai tantervnek csak előnyére válik.*

tanítványait. Ez rendszerint abban nyilvánul, hogy megfelelő mestereket, illetve gazdákat, munkaadókat keres a számukra s ezeket eredményes közreműködés esetén jutalmazásban részesíti, vagy kitüntetést eszközöl ki számukra az iskola. A támogatás másrészt abban nyilvánul, hogy magukat a gyengetehetségüeket segélyezi, pártfogásába veszi, jogügyeiket elintézi, számukra megfelelő kereseti ágakról gondoskodik. E tekintetben azonban már a társadalom segítségét is kénytelen igénybe venni, ami a *kisegítő-iskola-egyesület* útján történik.

A statisztikai adatok bizonyítják, hogy a kisegítő-iskolákból kikerült gyengetehetségüek 75 %-a az életben megállja a helyét s maga keresi meg mindazt, amire szerény igényei mellett szüksége van és nem esik sem hozzátartozóinak, sem pedig a társadalomnak a terhére.

A kisegítő-iskolába került növendékek negyedik csoportjába osztatnak az *erkölcsileg romlott* gyermekek.

Legjobban jellemzi e szerencsétlen teremtéseket az, hogy ösztöneik és indulataik, érzéki vágyaik határtalan uralmat gyakorolnak felettük; minden tettüknek ez a rugója, ennek kielégítése közben kiméletet nem ismernek s magukra hagyva csakhamar összeütközésbe jönnek a társadalmi renddel, Ime egy példa, nem is oly régen történt. Fiatal vádlott állott a törvényszék előtt. Azzal volt vádolva, hogy szerencsétlen embertársát halálosan megsebesítette azért, hogy néhány fillérjét elvegye s azon magának egy kis melegítő szeszt vásárolhasson. Csak a szesz okozta mámor érzete volt vágyainak netovábbja; csak azért dolgozott, hogy annak élvezetét magának megszerezhesse. Különben szótalan, visszahúzódó, barátságtalan természetű volt; akkor boldog, ha nem háborgatták. És megölte azt a szerencsétlen embertársát, mert pénzt látott nála, neki meg már nem volt. Áldozatát a legnagyobb kegyetlenséggel leszúrván, ott hagyta a földön a csikorgó hidegben s a lopott pénzzel a pálinkás-boltba szaladt, ahonnét azután egyenest az igazságszolgáltatás kezébe került. A birák szive megesett e szerencsétlenen s javító-intézetbe küldték.

Sajnos, nem ez az első, nem is az utolsó eset.

A tudósok morális insaniának, erkölcsi elmezavarnak nevezik ezt az állapotot. A benne szenvedő gyermek gyengeelméjű, ami leginkább abban nyilvánul, hogy megszünik benne az erkölcsi érzék. Akaratuk állandóan alárendelt szerepet játszik; önző hajlamok és indulatok vezetik a lelki működéseket, sokszor aztán féktelenségekbe csapnak át. Mivel pedig a megfontolás sem korlátozza őket, rövidesen kényszerképzetek fejlődnek ki, miáltal magukra és másokra veszélyesekké válhatnak. Az ilyen gyermek dacos, veszekedő, társaival örökösen hadi lábon áll, játéktárgyait összetöri, az állatokat kínozza, üti, veri. Ha kívánságait nem teljesítik, éktelen siránkozásban tör ki,

ruháit összetépi, földhöz vágja magát. Szüleit, tanítóit nem szereti, nem is tiszteli, nekik nem engedelmeskedik. Testvért, rokont nem ismer. Ha már nagyobb, alattomosságra, hazudozásra hajlandó; a koraérettség tudákosságával szól mindenhez és az öntúlbecsülés félre nem ismerhető vonásait mutatja. Emellett kitörő izgalmaival, váratlan elhatározásaival, folytonos hazudozásaival valóságos rémületet kelt. Rohamszerüen fellépő, vak haragjában tör, zúz, magamagát marcangolja; ártatlan embereket megtámad, hazúlról megszökik, az iskolát, ha csak teheti elkerüli. Iskolai bizonyítványt hamisít és folytonos nagyzoló hazudozásaival a családi életben mérhetetlen zavarokat okoz. Szivtelenek, kegyetlenek, a szó szoros értelmében brutálisak. Hogy az erkölcsi elmezavarban szenvedő gyermek mire képes már kis korban, arra érdekes példát hoz fel *Pinel*. Egy nyolc esztendős gyermek valami csekélység miatt megharagudott játszótársára: fogta magát és bosszuból belökte a közel levő tóba. Az áldozat megfeszítve minden erejét, valahogy a partra evickélt. A másik azonban újra és újra vissza lökte, úgyhogy mire segítségére futottak, már elmerült. Hasonló példákat sorol fel *Lombroso* is «L'uomo delinquente» című világhírű munkájának első részében.

Érdekes, hogy a morális insaniában szenvedő gyermek a tanulásban nem igen marad hátra, de haladása egyenetlen, ugráló, rendetlen. Ha a tanító szavaira, vagy az előtte levő munkára irányítja a figyelmét, sokszor éleselméjünek látszik. Gyakran találkozunk közöttük egyoldalú tehetségekkel is. De az ily gyermek *átlagos* tanulása még sem kielégítő, mert míg egyes tárgyakban kitűnik, addig másokban, különösen a melyekben nagy és állandó *figyelem* szükséges, meglepő gyengeséget tanusít.

Különösen szembeötlő a baj előre haladása a serdülő kor beálltával. Ilyenkor az illetőnek egész magatartásából és viselkedéséből már csak az excentricitás és az öntúlbecslés beszél; de felvillannak nála a hallucinációk, viziók és téveszmék is. Már nemcsak lopnak, részegeskednek, váltókat hamisítanak, gyujtogatnak, hanem egyszersmind panaszkodnak, hogy környezetük el akarja őket nyomni, hogy embertársaik nem becsülik meg őket tehetségük szerint, hogy ők a társadalom valóságos páriái. Amíg a pubertás bekövetkezte előtt a morális insániában szenvedők csak saját hozzátartozóik ellenségei, a serdülés korától fogva már az egész világ iránt, az idegenek iránt is gyűlölettel viseltetnek.

Igaza van *Sollier*-nek, mikor azt mondja, hogy *a hülye* a társadalmon kívül álló *extrasocialis lény, a moralis insaniában szenvedő* pedig társadalomellenes *antisociális*.

Ha hasonlatunknál maradunk, ezeket a szerencsétleneket azon

földterülethez kell hasonlítanunk, amely csak dudvát, mérges növényeket terem, s ahol a társadalomra és az emberiségre veszedelmes állatok, mérges kigyók és skorpiók tenyésznek.

Az elemi iskola a morális insaniában szenvedő gyermekekkel szemben jóformán tehetetlenül áll. Eszközei, amelyekkel reájuk hatni tud, sokkal enyhébbek, semhogy számbavehető eredményt lehetne tőlük várni.

De ezekkel a kisegítő-iskolában sem lehet számbavehető eredményt elérni. Minden fáradozás dacára jobban és jobban züllenek. Pár órán át vannak csak iskolában, melynek elteltével ismét kikerülnek az utcára, hogy felügyelet nélkül, kényük-kedvük szerint hódoljanak gonosz hajlamaiknak. Sajgó szívvel kell sokszor látnunk, hogy a szülők elfoglaltsága miatt az iskolaidőn kívül e gyermekek teljesen el vannak hagyatva. Az iskolán kívüli idejöket, tehát a napnak legnagyobb részét az utcán töltik, teljesen kiszolgáltatva a főváros ezerféle veszedelmének és igen sokszor el is buknak. Verekszenek, hazudoznak, koldulnak, lopnak, fajtalankodnak s legtöbbször már e zsenge korban rabjai az alkohol és nikotin nyujtotta élvezeteknek. Ennek révén aztán rossz emberek csekély jutalomért gonosztettekre is könnyen felhasználhatják őket.

Ha gonosz viselkedésükért felelősségre vonjuk őket s energikusan lépünk fel velük szemben, a legjobb esetben javulást igérnek, de már a következő percben a legellenkezőbb tetteket hajtják végre; legtöbbször pedig oda sem hallgatnak a jó szóra.

Sokan azt mondják, a szülők maguk is kérik a tanítót, hogy tessék a gyermeket szigorúan büntetni. Azonban a büntetés sem alkalmas eszköz a megjavításukra. A büntetés percében talán magába is száll a gyermek, de annak elmultával az eredmény is szétfoszlik, mint a köd. Hogy a büntetéstől való félelemnek van bizonyos elriasztó hatása a bűnösre, azt tagadni nem lehet, de ez a hatás oly csekély, hogy számba is alig vehető. Ha a büntetéstől való félelem a bűnös cselekedettől valakit visszatarthatna, akkor ma már a bűn rég ki volna irtva a föld kerekségéről. Hiszen még a múlt század első felében is oly elrettentően szigorú büntetésformák voltak alkalmazásban, hogy azok igazán elriaszthatták a bűnöst a bűn elkövetésétől. Akkor még az aránylag kisebb kihágásokat is megbélyegzés, megveszszőzés, megcsonkítás, megégetés, bitófa stb. által büntették, anélkül, hogy a bűnt s a bűnösöket kiirthatták volna. Az összes civilizált nemzetek kimutatásai legalább azt bizonyítják, hogy a bűnösök száma semmivel sem volt kisebb mint ma, mikor enyhébbek a formák.

Anélkül tehát, hogy a büntetés igazi értékét kétségbe vonnám, ki kell jelentenem, hogy az a bűnös megjavítására egyedül nem alkal-

mas eszköz, mert nem szünteti meg a bűnt előidéző subjektiv és objektiv okokat. *A bűnt csak az azt előidéző okok eltávolításával lehet megakadályozni. Már pedig minden bűnnek kétféle indító oka van. Az egyik a bűnös lelki állapotában, gonosz hajlamaiban (dispositiójában) rejlik (subjectiv ok); a másik okot a környezet, az alkalom, a rossz emberek példája (objektiv ok) szolgáltatja.*

Ezeket a gyermekeket csak úgy lehet a bűntől megmenteni, ha veszélyes környezetükből kiragadva, lelki állapotuknak megfelelő nevelésben részesítjük őket.

Nevelés alatt természetesen nem erkölcsi prédikációkat, tanításokat, morális leckéket értünk, sem nem értjük alatta a szokásos iskolai és egyéb fenyítő eszközök alkalmazását, miáltal legfeljebb csak képmutatásra szoktatjuk a gyermeket; a bűn pedig ahelyett, hogy erénnyé válnék, más bűn alakját ölti magára: ellenkezőleg, *nevelés alatt a reflexmozgások azon sorozatát értjük, amelyek lassan, fokozatosan és rendszeresen alkalmazva azoknak a helyét töltik be, amelyek a rosszra való hajlandóságot előidézik, vagy azok kifejlődését elősegítették* (Lombroso).

Ilyenek: a rendszeres, egészséges, de amellett szigorúan szabályozott életmód, testgyakorlat, továbbá a munka, az állandóan tevékeny élet, végül erős, kiforrott jellemű egyéneknek a példája és társasága, akikben barátra, bíróra, tanácsadóra találjon az illető s aki őt minden ügyes-bajos dolgában jóakaratulag támogassa is.

Amerika nagyobb városaiban internátusokkal és félinternátusokkal kapcsolatos külön iskolák állanak fenn a rosszhajlamú gyermekek megjavítására. Egy részük bent lakik az intézetben, más részük pedig csak nappal van itt, este pedig visszatér családja körébe. A rendszeres iskolai nevelés mellett mesterségekre fogják a gyermekeket, úgy, hogy tanulmányaik befejeztével mint derék, alaposan kiképzett munkások hagyják el az iskolát (Baernreiter).

Nálunk ilyen nevelő-intézetekről ma még beszélni is alig merészelünk.

Ilyen nevelést mi a gyermekeknek csak javító-intézeteinkben tudnánk nyújtani. E gyermekek célszerű és eredményes nevelését és oktatását egyelőre csak a javító-intézetekben lehetne megoldani.

Kérdés már most: miért nem küldik hát ezeket a kiskorú gonosztevőket és gonosztevő jelölteket mindjárt a javító-intézetekbe?

Ennek többféle oka van. Az első az, hogy nem könnyű dolog megmondani, ki a gyengeelméjű és ki a morális insaniában szenvedő gyermek. Hiszen még a normális, egészséges értelmi képesség és az úgynevezett gyengeelméjűség között sem vagyunk képesek pontos határvonalat húzni. Vegyük pl. a téveszméket.

Normális embernél is előfordulnak téveszmék, amelyeknek forrását rendesen erős affectusok képezik. A legerősebb affectusok, mint pl. a szerelem, az anyai szeretet stb. a legtöbb téveszme rugói. Vegyük pl. az anyai szeretetet, mely töprengő gondjával örökös veszélyt lát, mely gyermekét fenyegeti. Egy csekély incidens, pl. gyermekének a rendesnél hosszabb távolléte, az anya szerető gondját félelemmé növeszti. Ez a félelem az anya képzelő tehetségét megduzzasztja; képzeleti képei oly élesek, hogy hallucinációk határán állanak: látja iskolából megkésett gyermekét, amint kipirult arccal vakon rohan hazafelé: most átmegy az utcán, szembe egy kocsi vágtat, hallja a kocsis káromkodását, melyből alig hallható ki egy gyenge sikoly; azután embereket lát megállani, a csoport mindig sűrűbb lesz, amíg helyet nem csinál egy mentő kocsinak; azután lát egy gyermeket kiemelni a kocsi alól, ruhái összerongyoltak, feje véres, tagjai élettelenül elernyedtek; most észreveszi arcát, a szemek be vannak csukva, az arc sáros és véres, de ő azért megismeri, az ő fiacskája az, — aki pár pillanat mulva mosolyogva, életerőtől duzzadva repül be az ajtón, anyja kebelére. Sokkal gyakoribbak az ily fantazmagóriák, semhogy mindenki előtt ne lennének ösmertek. Íme: egy különben normális észjárású ember ép oly téveszmék rabsága alá kerülhet, mint a szervileg beteg s a kettő analizálása és helyes megitélése sokszor igen nehéz (Hajós L. dr. után).

De ha nehéz szigorúan megszabott határt állítani a normális és az abnormális értelmi képesség közé, ép oly súlyos feladat megoldására vállalkoznék az, aki a gyengeelméjűséget szigorúan el akarná választani a morális insaniától; az esetek legnagyobb részénél t. i. az értelmi fogyatkozás és az erkölcsi hibák szoros kapcsolatban vannak. Az elemi iskolai tanítótól tehát hiába várjuk, hogy a gyermekre kimondja: te morális insániás vagy, tehát javítóba mész, te pedig gyengetehetségű vagy, tehát a kisegítő iskolában a helyed. Ehhez sok lélektani ismeret és jártasság szükséges. A tanító megtette kötelességét, ha a rendellenességet konstatálta s a gyermeket a hozzá legközelebb álló kisegítő-iskolába utasította. Ott már aztán hamarosan kiderül, hogy a gyermekben mi lappang és hogy melyiket kellene javító-intézetbe küldeni.

De kitűnik az is, hogy e két intézmény — a javító-intézet s a kisegítő iskola rokonságban vannak, mert növendékeik lelke is hasonlít egymáshoz: mind a kettő elméje fogyatékos. Ezenkívül a kisegítő-iskolában találunk sok morálisan romlott, tehát javító-intézetbe való elemet, a javító-intézetben pedig láthat az ember gyengeelméjűeket, akiknek inkább szelídebb környezetben: a hülyék vagy gyengeelméjűek intézeteiben volna a helye.

Mennyi szerencsétlen teremtést lehetne megmenteni és mennyi bűnnek vehetnők azáltal elejét, ha valahogy összekapcsolnók ezt a két intézményt olyformán, hogy a gyermekek idejekorán megfelelő intézetben helyeztetnének el. Ezért hangoztattuk már évekkel ezelőtt: *tessék a két intézményt szorosabb kapcsolatba hozni egymással.* A megvalósítást én így képzelem: ha a kisegítő-iskolába került gyermekek egyikében morális insániára való hajlandóságot fedeznének fel, azt egy bizottság alapos vizsgálat alá venné s ennek határozata alapján őt, még a bűntett elkövetése előtt, hivatalból át kellene tenni a javító-intézetbe. A bizottságot szakemberekből és psychiater orvosokból kellene összeállítani.

Ezzel szemben az egyik oldalról azt hangoztatták, hogy a mi intézeteink világhirűek s nincs arra szükségünk, hogy kívülről osztogassanak jó tanácsokat; a másik oldalról azt vetették ellenünk, hogy ez esetben a szabályzatokat meg kellene változtatni. Ezzel aztán a maguk részéről befejezettnek is tekintették az ügyet. Az aztán nem is jutott senkinek sem az eszébe, hogy itt egyes intézetek hiúsága, de a szabályzat maga is mellékes; és hogy itt kizárólag szerencsétlen embertársaink megmentése kell, hogy mérvadó legyen. Erre a célra pedig kétségtelen, hogy a két intézmény összekapcsolása igen üdvös eredménnyel járna. Fontos sociális kérdés ez, mellyel behatóan foglalkoznak Angliában és Németországban. A németeknél *Trüper* kezdeményezésére már dolgoznak is annak megvalósításán. A német gyógypædagógiai tanítók f. évi április hó 7-én és 8-án Bécsben tartott congressusukon, indítványomra ennek szükségességét határozatilag kimondották. És meglehet, hogy amíg gondolkozunk felette, addig ők ezt meg is valósítják, mi pedig — dacára, hogy nálunk vettetett fel ez az eszme először,* — majd onnét hozzuk haza, mint hosszas tanulmányutak eredményét.

A javító-intézeteknek és a gyógypædagogiának kapcsolatba hozatalát indokolttá teszi a tanítóképzés megoldása is. «A javító-intézet növendékei erkölcsi elmezavarban szenvednek s rendellenes lelkiállapotuk is indokolja, hogy az ily gyermekekkel foglalkozó tanítók a lelki élet fejlődésével, annak zavaraival, a gyermekek tanulmányozási módszereivel stb. megismerkedjenek, tehát szakképesítésük ép oly indokolt, mint a gyógypædagogus tanítóké, sőt enélkül állandóbb természetű eredmények a javító-intézetek növendékeinek súlyosabb ese-

* A *Magyar Pestalozzi Társaság* 1904. évi február hó 28-iki ülésén sürgettem már a gyógypædagogia és a javító-intézetek kapcsolatba hozatalát. De az eszmét már a *Magyar Paedagogia* 1901-iki évfolyamának 93-ik oldalán felvetettem.

teiben alig remélhetők.» *Beccaria* ezt mondja: «Über Verbrechen und Strafen» című, eszmékben gazdag munkájában, hogy «a helyes nevelési mód a legbiztosabb, de egyúttal a legnehezebb eszköz a bűntettek elhárítására». Ha tehát valahol, úgy ezen a téren — ahol majd minden gyermek egy-egy külön elbánást igénylő egyed — szükség van jól képzett s az abnormális lélektanban járatos elsőrangú tanítókra. A gyógypædagogusoknak tudvalevőleg a tanítói oklevél megszerzése után legalább két évig kell még foglalkozniok szaktudományokkal és csak akkor lehetnek gyógypædagogusokká. Különösen a különféle fogyatkozásokban szenvedő gyermekek *speciális lélektana* és neveléstana, továbbá jövendő hivatásuk gyakorlása s a jelölteknek arra való előkészítése bír itt kiváló fontossággal. Mindez nincs szervezve a javító-intézeteknél, bár arra, mint az az előadottakból kitűnik, ott is nagy szükség lenne. A kérdésnek igen egyszerű megoldása lenne az, ha a javító-intézeti tanítókat is ezen a képzőn készítenék elő jövendő életpályájukra, a gyógypædagogiai képzőt pedig, amelyen jelenleg két psychiater (egy egyetemi tanár és egy gyakorló orvos) és négy gyógypædagogiai előadó tanár szerepel, ki kellene egészíteni egy jurisztikai és egy, esetleg két javító-pædagogiai tanszékkel. Itt meg azzal az ellenvetéssel találkoztunk, hogy magánszorgalomból is elő lehet készülni a pályára. Ez tagadhatatlan. De hogy a tanfolyam mindezt megkönnyíti, az is bizonyos; óriási előnye pedig az, hogy kijelöli és már a képzés ideje alatt be is gyakoroltatja a tapasztalásból merített leghelyesebb módszereket, amelyek nélkül jó ideig tapogatódzás a tanító munkája s ezalatt a növendékek a kísérletre szánt tengeri nyulak sorsára jutnának. Másik oldalon pedig attól félnek, hogy ha a sok javító-intézeti embert az ő statusukba átveszik, nehezebb lesz az előmenetel s így aztán vonakodnak őket befogadni. Erre nézve azonban megnyugtató az a körülmény, hogy a fizetésrendezés alkalmával el lesz törülve a pædagogusok rangsora és ki-ki szolgálati idejének megfelelően, automatikusan fog előlépni.

Igen fontos kérdés a javító-intézetek szakszerű felügyelete és ellenőrzése is, ami szintén megoldást nyerne az összekapcsolás által.

Végül a gyógypædagogiai intézetekkel kapcsolatos lélektani laboratoriumban is sok és fontos kérdést lehetne tisztázni a javító-intézeti anyag belevonásával és megfigyelésével, ami ismét csak hasznára válnék az ügynek, a tudománynak és az egész társadalomnak.

Nem kellene ezek megvalósítása által a javító-intézetek büntető jellegét eltörülni, de igenis nagyobb betekintést kell oda engedni a modern psychiatriai ismereteken alapuló pædagogiának.

Mondja ki tehát a «Magyar Paedagogiai Társaság», hogy a

javító-intézetek és a gyógypaedagogia szoros kapcsolatba hozatalát szükségesnek tartja.

Nagy örömömre szolgál, hogy ezeket itt elmondhattam; ezért és szíves türelmükért fogadják hálás köszönetemet.

Források. *C. Lombroso dr.:* Luomo delinquente. *Morrison:* Jugendliche Übelthäter. *Baernreiter:* Jugendfürsorge und Strafrecht in den Vereinigten Staaten. *Ranschburg Pál dr.:* A gyermeki elme fejlődése és működése. *Hajós Lajos dr.:* Általános psychopathologia. *Ellenbach (Éltes) Mátyás:* A gyengeelméjűek világából. *Éltes Mátyás:* Adatok a gyengetehetségű gyermekek képzet- és szókincsének megismeréséhez. *Ranschburg Pál dr.:* Gyengetehetségű és gyengeelméjű iskolás gyermekek. *Éltes Mátyás:* Közérdekű tudnivalók a gyengetehetségű gyermekek oktatására szolgáló kisegítő-iskolákról.

ÉLTES MÁTYÁS.

MIKOR KEZDJÜK A LATINT?*

Tisztelt tanári kör!

Tán nem mondok ujságot, ha azzal kezdem a mondanivalóm, hogy amaz összes tényezők között, amelyek a Méray-Horváthok s az ő hatásuk következtében a nagy közönség igen jelentékeny részének a szemében a hajdani tanítást butítássá s ilyenformán a régi tisztes gimnáziumot a szanatóriumok előkészítő osztályává sülyesztenék, hogy amaz összes tényezők között, mondom, a vezérszerep a latinnak jutott. «Minek az a latin? A huszadik században, a gőz és villany eme századában, amikor annyi ezer meg ezer megtanulni való kínálkozik a tudni vágyó lélek számára, miért gyötörni a szegény tanulót nyolc hosszú esztendeig egy holt nyelv magoltatásával?» Ilyen s ehhez hasonló panaszos kérdések gyakorta sírnak föl a latin szekundájukon kesergő nebulócskák ajakáról, s még gyakrabban e nebulócskák szüleiéről. De szántszándékkal dugnók be fülünket, ha a társadalom minden rétegéből jövő effajta panaszok özönét nem akarnók hallani. Lám, csak a minap is a «Társadalomtudományi Társaság» egy kátécskát adott ki, amelyben kérdést intéz a társadalom különböző rétegében levő emberekhez, hogy ki mit tart az egyes tantárgyakról. A latinra vonatkozó pár kérdést azoknak kedvéért, akik ilyen kátécskát nem kaptak volna, no meg tanulság okáért is, szives engedelmükkel felolvasom:

«A középiskolai tanterv szerint a latin nyelvtani oktatásnak célja: eszközt szolgáltatni a kiszemelt írók megértésére... s ezen az alapon a római nép állami, társadalmi és műveltségi viszonyainak

* A kolozsvári tanári körben tartott felolvasás.

megismerésére. Oly nagy szükségnek tartja-e a római nép állami, társadalmi és műveltségi viszonyainak ismeretét, különösen más szükséges tudnivalókhoz képest, hogy az megérdemli, hogy annak kedvéért az ókori történelem mellett még 8 éven át mindennap latin nyelvet tanuljanak a 9—17 éves gyermekek?»

«Vagy pedig csupán a szaktudósok tanulmánya tárgyának véli-e ezeket?»

«Műveletlen embernek tekintendő-e az életben az olyan, aki nem tudja a latin írókat fordítani s nem ismeri a latin eredeti munkákból a római nép viszonyait?»

«Az életben szerzett tapasztalatai szerint nem teljesen elegendő-e, ha a gyermeket csak a legelemibb latin nyelvtanra tanítják?»

«Vagy egyáltalában felesleges-e tanítani a latin nyelvet a középiskolában?»

«Indokoltnak véli-e bárminő szempontból is, hogy gyermekek nyolc éven keresztül, mint legfőbb tantárggyal a tanórák legnagyobb számában kifejezett munkamennyiségben a latinnal foglalkozzanak?»

«Nézete szerint teljesebben képes-e megismerni egy gimnáziumi érettségit tett ember Vergiliust eredetiből, mint Shakespearét vagy a Szentírást fordításból?»

«Nem véli-e, hogy az élő idegen nyelvek ismerete az iskolából kikerülő ifjaknál a szükségesnél kisebb?»

Vak, aki nem látja e kérdések tendenciózus voltát, s kevés prófétai tehetség kell annak megjóslására, hogy a beérkezendő «szavazatok» 99 százaléka halálos ítélet lesz a szegény latin fejére. Hogy tehát a társadalom nagy részének véleménye szerint a latin tanításban «hiba van a kréta körül», azt fölösleges bővebben bizonyítgatni. És bár az efféle híg levegőbe való (sit venia verbo) kurjongatásokat nem szeretnők túlságosan kitüntetni azzal, hogy nekik szerfölött nagy fontosságot tulajdonítunk: mégis a társadalom panasza elől magunkat egészen el nem zárhatjuk. Mennyivel inkább kell e panaszokra reflektálnunk, ha meggondoljuk, hogy a latin tanításban bizonyos reformokat éppen a legkitünőbb pædagogusok sürgetnek. Dr. Schneller Istvánnak nagy tudással megírt s éppen azért minden laikus handa-bandázásnál szerényebb hangú, de viszont meggyőzőbb erejű értekezésére célzok. Arra az értekezésre, amelyet néhány hónappal ezelőtt ugyancsak a tanári körben tartott, s amelyben az van elmondva, miképpen képzelné ő a reformált gimnáziumot. E tervezetben — úgyhiszem, jól értettem — a mai I. és II. gimnáziumnak megfelelő u. n. előkészítő gimnáziumban a latint egészen mellőzné. Sem időm, sem terem, sem tapasztalatom arra, hogy ezt a kitünő értekezést egészében bírálgassam. Én az egész tervezetnek legfölebb csak a latinra

vonatkozó részéhez tudnék jól-rosszul hozzászólani, s az alábbiakból ki fog tetszeni, mi az erre vonatkozó nézetem nekem, ki már régecske, a latintanítással foglalkozom. Mert a nagy közönség a tanítást csak eredményeiben bírálhatja; ha azt akarjuk vizsgálni, miért kevesebb egyik tárgyban az eredmény, mint a másikban, akkor, úgy tartom első sorban a tanárt illeti a szó. Olyanformán vagyunk a dologgal, mint mikor az útonjárók be-bekandikálnak valamely gyümölcsösbe, s csak úgy messziről konstatálják magukban, hogy ni lám, ott ama fa be szép, erős, a rajta levő almák milyen gyönyörű épek és egészségesek; míg ama másnak szegénynek a törzse milyen satnya, a levelei sárgák, gyümölcse fonnyadt, dércsípte, féregrágta. De hogy amaz első miért oly erős és egészséges, ez utóbbi pedig mért oly halálravált, a földjét nem szereti-e, vagy az alany és oltóág nem egymáshoz illők, vagy tán a kezelés nem elég gondos: erre nézve őket csak a kertész okosíthatná meg. Én egy gyümölcsösben már évek óta kertészkedem. Ifjú lelkem egész buzgóságával fogtam a munkához. Ültettem, oltottam, ápoltam, gyomláltam, bizony gyakorta nyesegettem is. Kertész-műszereim a legjobb gyárak egyikében készültek, s dicsekvés nélkül mondhatom, a legjobb minőségűek. Isten után már egyik fámnak örömét értem. El-elnézem a gyümölcseit. Hiszen van köztük olyan egynehány, amelyik nem sok idő múlva széppé, teljessé érik; hejh, de mennyi köztük a csenevész, amelyekről nem tudom, ha megüti őket az első hóharmat, nem hullanak-e le éretlenül fájukról; pedig már eddig is sok zöld bogyócska potyogott a földre. Egyszóval a termés nem elégít ki. Vagy hogy metafora nélkül, érthetőbben szóljak, már évek óta a latintanítással foglalkozom. A lelkesedésben s jóakaratban hiba nem volt. Hisz ez fiatal embernél magától értetődik. Két ízben kezdtem a vezetést az első osztályon. Az összes tankönyvek közül egyikét a legjobbaknak használtam. Egy osztályt már fölvezettem a hetedikbe; tehát van alkalmam körülbelül megjósolni, milyen lesz a végső eredmény. S megvallom, bár néhánya jó latin, az általános eredmény nem elégít ki. Koránt sincs az arányban a latinra fordított sok munkával. Mi lehet az oka? Gondolkodni, tünődni kezdettem. Gondolkodásom eredményét szándékszom ezúttal itt elmondani. Ne várjanak azonban tőlem pædagogiai értekezést. Csak azon nehézségekre akarok rámutatni, amelyek tapasztalatom szerint nagyon megnehezítik a latin-tanítást kivált az alsó fokon s amelyek, mivel egészen el nem enyésztethetők, természetszerűleg a felsőbb osztályokban is a latin studiumok kerékkötőivé válnak. És mert puszta tapasztalatokról lesz szó, kérem tisztelt hallgatóimat, tudományos becset ez írásban ne keressenek, sőt inkább nézzenek el oly hibákat is, amelyeket ha szólnék pl. az acc. c. inf-ról lélektani alapon, vagy szólnék más efféle «mélyebb» dolgokról, jól tudom, meg

nem bocsátanának. Bocsássák meg nevezetesen azt a sok subjectivismust, amelytől már eleddig is hemzseg ez az írás, s amelytől ezután előreláthatólag még inkább fog hemzsegni. Tapasztalatok elsorolásakor ezek nem kerülhetők ki.

Még mielőtt a kathedrára kerültem volna, gyakran hallottam öregebb kollegáimat panaszolni, hogy mily nehéz ezt vagy azt megtanítani, s mily gyakorta törik meg a legegyszerűbb magyarázat is a fiucskák értelmének fejletlenségén. Hejh, hogy mosolyogtam magamban az efféle beszéden. Csak én lépjek egyszer be a klasszisba — gondoltam magamban — majd tudni fogom ám én a módját. Legelőször is — elmélkedtem tovább — ha lesz valamirevaló órabeosztása annak az intézetnek, hol én leszek hivatva terjeszteni e világnak világosságát, hát ugyanabban az osztályban én fogom tanítani a latint is meg a magyart is. Igy állván a dolog, legelőször is megtanítom a fiuknak a magyar mondat részeit: az alanyt, a tárgyat, a birtokosjelzőt, a részeshatározót stb., megfelelőleg a latin nominativusnak, accusativusnak és a többi eseteknek. Mikor aztán a fiú a magyar mondatrészeket jól ismeri, gyerekjáték lesz arról átmenni a latin esetekre. Be gyönyörűen fog aztán a gyerek anyanyelvéhez, mint terebélyes élőfához a felfutó növény, hozzá nőni a latin. (A kezdő professzorok nincsenek minden költőiség nélkül.) Igaz, hogy bizonyos fokú nyugtalanság szállott meg, ha népiskolai tanító-kollégáim munkásságát néztem. Bámulva láttam, mennyire otthonosak ők mindenféle módszertani kérdésben; mennyire el vannak látva konkrét utasításokkal, mit, hogyan tanítsanak; mennyire öntudatosan, előre kidolgozott terv szerint használnak ők fel minden órát, sőt minden percet: míg én, hallottam ugyan Tacitusnál a különféle konjekturákról, ismertem Spinoza szerint a substantiák attributumait, tudtam a -ság- képző történetét, de hogy miképpen tanítsak meg valamely első gimnázistának egy birtokviszonyt, arról soha egy szót sem hallottam. Az úgynevezett tanárképezdében, amelyik, ahogy Tóth Béla mondaná, *tanárképezde a non tanárképzendo*, szövegkritikával foglalkoztunk (latinul!). Ok tehát a nyugtalankodásra bőven volt, de már tudtam Propertiusból, hogy «in magnis et voluisse sat est» majd csak lesz valahogy. Ha nem egyéb, csinálok én magamnak tervezetet, s aszerint majd csak boldogulok. Éppen azért, mikor már kezdett elközelgetni az idő teljessége, hogy én is az úr szőlőjének kapásai közé álljak, elővettem a latin és magyar tankönyveket, hogy megcsináljam magamnak a tervezetet, amely szerint ama bizonyos terebélyes élőfára ama felfutó növény felkúszhassék. Hanem mindjárt az első lépésnél kellemetlen csalódás ért. Bosszankodva vettem észre, hogy míg a latinban már az első hetekben meg kell tanítani a részeshatározót, a birtokosjelzőt, addig annak megtaní-

tását a magyar nyelvtan csak majd úgy a tanítási esztendő dereka táján kívánja. Hasonlókép a többi megtanulni valók sem kvadráltak, nem kvadráltak pedig olyanformán, hogy mindent először a latinban kellett megtanítanom, s csak azután a magyarban. Isten veled hát terebélyes élőfa s rád felfutó növény! De kétségbeesni nem volt szabad. Majd csak levágunk, gondolám, erről a fáról egy ágat, elég erős, tán csak nem sínyli meg, faragunk belőle egy szép karót, melléje ültetjük az új csemetét. Azaz a szükséges magyarnyelvi szabályokat anticipáljuk, ezzel csak nem rontjuk meg a fiúk nyelvérzékét, s ezekhez az anticipált szabályokhoz bogozgatjuk a latin tudnivalókat. Jól emlékszem, a latin olvasókönyvben az első eset éppen egy dativus volt.* Egy kis bevezető tanítást kell adni hát a fiúknak a határozókról, hogy kijelölhessük a részeshatározó helyét. Határozó magyar nyelvtanunk tanítása szerint volt öt: hely-, idő-, mód- és állapot-, ok- és célhatározó. De hát hol itt a részeshatározó, hogy az a fiú dativusba tehesse. Nagy alapossággal megmagyaráztam tehát, hogy ez az öt csak a főhatározó, s azonkívül még egy egész sereg határozó fióka van, s a részeshatározó a célhatározónak valamelyik ia-fia. Ilyen «kis bevezető tanítást» adtam én a fiucskáknak a dativus kedvéért. Hanem aztán az első esztendő megtanított arra, hogy a nebulócskák feje nem spongya, hanem sokkal inkább a Danaidák hordója, s igaza volt a néhai való jó Horatiusnak, amikor azt írta, hogy «omne supervacuum pleno de pectore manat»; sőt túlságosan is igaza volt, mert nem csak a supervacuum, hanem azzal együtt a lényeges is ki szokott szivárogni a fiucskák fejéből, s utána «marad, mi volt a puszta lég», sőt ennél is rosszabb, mert nem mindig a puszta lég marad, hanem igen is legtöbbször a sok szabálynak oly zagyva khaosza, hogy Zeus legyen a talpán, aki ott «kosmost» tud teremteni. Mikor egy pár év múlva megint lekerültem az elsőbe, akkor már fölénnyel mosolyogtam legelső eljárásomon. Hogy is lehettem oly balga, hogy igy akarjam megtanítani a dativust?! Hiszen milyen egyszerű annak a módja! Semmi fölösleges beszéd! Az a mondatrész, amelyiknek -nak, -nek a ragja, s amelyik arra a kérdésre felel: kinek? minek?, az a mondatrész részeshatározó s azt latinul dativusba tesszük. Punktum! Ment is meglehetősen egy darabig, én legalább úgy képzeltem, jobban megy, mint első ízben, s már kezdtem magamban konstatálni, hogy lám, mégis mit tesz a tapasztalat. Hanem egyszer aztán eljött az az idő, amikor a magyar órán ezt kellett kérdeznem: Hányféle határozó van? A fiucska pedig kezdi hűségesen elészámlálni: Van először is részeshatározó... Mit tehettem

* Az alanyról és tárgyról nem szólok. Azt minden értelmes fiúnak csak egyszer kell elmondani.

mást, mint hogy idegesen rákiáltsak, hogy mindent ne zavarjon össze, én csak a főhatározókat kérdeztem, s olyankor a részeshatározó nem számít. A fiucska bámuló, jámbor tekintete pedig ezt látszott mondani: «Nem számít-e? hiszen én eleddig a latin órán jóformán csak a részeshatározóról hallottam.» S ha volt egy csöpp logika abban a tíz éves koponyában, rögtön megállapíthatta, hogy ami lényeges a latin órán, az nem lényeges a magyar órán; s csinált fejecskéjében két skatulyát, egyet a latin óra számára, s ebben legfelül volt a részeshatározó, egyet a magyar óra számára, ebben a részeshatározó a sutban hevert valahol a célhatározó alatt. Csak jó mélyre szabjad, fiucska, azt a skatulyát! Sok lesz még az elraktározni való! Eszerint hát így is baj, úgy is baj. Incidit in Scyllam, qui vult evitare Charibdim. Azóta még az elsőben nem tanítottam, de megvallom, még nem tudom, hogy fogok eljárni, ha ismét lekerülök, s nagyon megköszönném, ha valamelyik kollegám megtanítana, hogy evezzek át a Scylla és Charibdis között. Ime egy kis példa azok számára, akik azt szokták hangoztatni, hogy az egyetemnek csupán tudománnyal kell ellátnia a tanárnövendéket, a módszer megjő magától is. Pedig ez még csak a részeshatározó. Hát még a birtokosjelző! Itt is, minthogy a fiú a magyarból még nem tudhatja, mi fán terem, nincs más mód, mint megmagyaráznod, hogy ahol valaminek van valamije, ott aminek valamije van, az birtokosjelző, s azt latinul genitivusba kell tenni. Természetesen, mivel «exempla docent» a könyvben előfordult esetnek a mintájára egy csomó példát mondatsz és iratsz a fiúkkal. Gyöngyen megy az! Sorjában felvonul előtted «a szék lába, az ajtó sarka, a ház teteje stb.» Oly szépen fujják, hogy csupa öröm hallani. Azt is szépen meg tudják mondani, hogy ez esetekben a fiú, a szék, az ajtó s a ház birtokosjelző, s ha latinul akarunk beszélni, ezeket genitivusba kell tennünk. Mikor aztán bételtél a példák sokaságának gyönyörűségével, s azt hiszed, hogy ezt már ennél jobban tudni nem lehet, íratsz egy írásbelit, s megrakod jó kövéren birtokosjelzőkkel. S mi lesz az eredmény? Példáidban ha a birtokosjelző -nak, -nek ragja ki van téve, fordítják dativusszal, ha nincs, nominativusszal. Másnap a klasszisban gyöngyöző homlokkal kezded elől a munkát. Mert hát Sisiphus históriája nem mese. A másodszori példáztatásnál már nem puszta birtokosjelzős frázisokat mondatsz, hanem egész mondatokat; hátha az volt a multkor a hiba, hogy a gyerekek, miután csak frázisokon akartad megtanítani a birtokosjelzőt, nem hatolhattak be a «mondat szellemébe». Mondjanak hát a fiúk mondatokat, amelyekben legyen valakinek vagy valaminek valamije. Csakhogy most a példák elősorolása nem megy olyan vígan, mint első ízben. Most a gyerekeknek legalább fele ilyen mondatokkal zavarja meg a tanár örömét: A fiunak könyve

van. A királynak fia van. A népnek királya van stb. Tudnivaló, hogy az efféle mondatokban a latin dativust használ. S most már mit mondjunk a fiunak. Tartsunk előadást a dativus possesivusról? Ezt még sem tehetjük, inkább megelégelvén immár a fiúknak a mondat szellemébe való behatolását, megint csak a formákhoz ragaszkodunk, s azt mondjuk: amely mondatrészben a -nak, -nek rag elhagyható, vagy — ha ott nincs — kitehető, az birtokosjelző, amelyikben pedig nem hagyható el, az részeshatározó. A szabály tetszetősnek igérkezik, mert eképpen nemcsak a birtokosjelzőt tanulják meg, hanem egyszersmind meg tudják különböztetni a genitivust a dativustól, ami, ha meggondoljuk, hogy ebben a szegény magyar nyelvben a részeshatározónak is, meg a birtokos jelzőnek is -nak, -nek a ragja, szintén nem utolsó eredmény. Örvendünk is a szabálynak mindaddig, mígnem előjő egy olyan mondat, amikor a magyar nyelvben sem hagyható el a birtokosjelző -nak, -nek ragja. (Pl. a fiúnak ellopták a könyvét), akkor aztán megadjuk magunkat, fordulunk az orvosok orvosához, az időhöz. Majd ez csak megtanítja őket. Addig pedig igyekszünk segítő kérdésekkel támogatni a fiú ingadozó értelmét. Hogy mik azok a segítő kérdések? Ennek megértésére hadd mondok el egy kis történetet, amely velem esett meg kis diák koromban. Tíz éves fiucska lehettem, de már büszke önérzettel néztem le az elemistát, ki még a latin misztériumaiba beavatva nem volt. Egy præceptorom igyekezett megmagyarázni, hogy ahol valaminek valamije van, ott birtokviszony van. Hogy a birtokviszonynál azt, aminek valamije van, genitivusba kell tenni, elég hamar fölfogta az eszem, de az nem akart sehogy a fejembe férni, hogy hol van hát valaminek valamije, azaz hol van birtokviszony. Hiszen pl. a rómaiaknak sok istenük volt, itt ugyancsak volt a rómaiaknak valamije s mégsem volt birtokviszony. Busított az eset, de, mint annyi más fiú, tán én is beletörődtem volna a dologba, ha egyik diáktársam, aki pedig egyebekben nem igen tett túl rajtam, a legakkurátusabban föl nem tudja födözni mindig a birtokviszonyok buvóhelyeit. Bámultam egy darabig az ő nagy okosságát, de végre is nem állhattam meg, titokban megkérdeztem tőle: Te, honnan tudod te mindig kitalálni, hogy hol van birtokviszony? Oh, hiszen annál könnyebb dolog sincs, felel ő készséges jóindulattal, figyeld csak meg, valahányszor a præceptor úr azt kérdi, itt mi van, vágd rá bátran, hogy birtokviszony, bizonyosan eltalálod. Lám, valódi Kolombus tojása! Szakasztott így vagyok tanár koromban is. Csakhogy persze a viszonyok változtával a birtokviszony elváltozott birtokosjelzővé és jelzetté; most csak azt kell kérdeznem az elsőstől: ez miféle mondatrész? s ő pontosan vágja rá, mint a halál: birtokosjelző. Azt hiszem, ebből immár látható, mit értek én kisegítő kérdéseken. Csakhogy még így is marad a birtok-

viszonynál olyan nehézség, amiben a kisegítő kérdések sem segítenek ki. E nehézség pedig nem egyéb, mint a magyarnak az a sajátsága, hogy a birtokosjelző jelzettjét is személyragozza. Ebben a kifejezésben: a *nép királya*, nem csak az a nehézség, hogy a *nép*-szót genitivusszal kell fordítani, holott egészen alany-alak, hanem az is, hogy a *királya*-szót nominativusszal kell fordítani, holott nem puszta alany-alak. A fiú a vocabuláriumból úgy tanulta, hogy *király* = *rex;* ha már a mondatban az fordul elő, hogy *királya*, csodálkozhatunk-e, ha nem meri *rex*-szel fordítani, hanem elkezd az esetek közt válogatni, s minden más esettel próbálja fordítani, csak éppen nominativusszal nem. Legtöbbször pedig fordítja genitivusszal. Mert azt már a sok példa után sejti, hogy az ilyen kifejezéseknél: *a nép királya*, valamit genitivusba kell tenni. *Nép* azt úgy tanulta: *populus*, ez a mondatban változatlan alany-alaknak látszik, ha tehát valamit genitivusba kell tenni, az nem lehet más, mint a *királya*, mert az nem alany-alak. Ez az ingadozás különben csak addig tart, amíg a fiú az olvasmányból meg nem tanulja, hogy *vize* = *aqua sua*. Ezután már tudja, hogyan kell fordítani a birtokos személyragos főnevet. *Királya* tehát *rex suus*, a *nép királya* pedig *popolus rex suus*. Aki azt mondja, hogy az állításom túlzás, vagy minuciozus kákán bogot keresés, az vagy nem tanított soha az első osztályban, s ott írásbelieket nem íratott, vagy ha tanított, látván, szántszándékkal nem akar látni.

Egy kicsit sokacskát időztem a birtokosjelzőnél. Bezzeg a tanításban nem bajlódhatunk vele oly soká. Sietnünk kell. Sok a megtanítni való. Ime például, most is félelmes komolyságával közeledik egy másik moloch: az *est* ige. Ennek a megtanulása és használata is a kis latin diák első poetikus hónapjait van hivatva megaranyozni. A *vak szerencse* = *fortuna caeca*, a *szerencse vak* = *fortuna est caeca*. Akármilyen szépen, tetszetősen megmagyarázhatod, hogy hát a latinban, ha egész mondat van, ige kell. Elmondhatod a fiucskának, hogy *én vak vagyok, te vak vagy, a szerencse vak (van)*, ide *est*-et kell tenni, s voltaképpen a latinnak van igaza. Tarthatsz tudományos értekezést a névszói állítmányról, mint olyanról. Az eredmény csak mindig olyanforma, mint a birtokosjelzőnél. Valahányszor azt kérded: mi hiányzik még innen, vagy azt mondod: kell még ide valami: mindig pontosan vágja rá az *est*-et vagy a *sunt*-ot. Nézzük meg az első osztály írásbelijeit, s ha csak a convertendákból előre ki nem szimatolták az írásbeli tárgyát, az *est* és a *sunt* bizonyosan hiányozni fog. Minekünk persze mintánk mindenben a német. A német fiú egy év alatt megtudja tanulni a névragozást meg az igeragozást, egyszerű mondatot is tud szerkeszteni. Akkor ugynazt a magyar fiunak is meg kell tudnia tenni. Hiszen csak nem kérünk észt kölcsön a német-

től! Nem ám, de a tantervkészítők azt mindig elfelejtették, hogy míg a német fiút saját anyanyelve, mint egy igazi édes anya, ölébe véve, az *est* en meg birtokosjelzőn, az első osztály e két Csimborászóján úgy átröpíti, hogy lábát meg nem ütheti az út göröngyeiben, addig a szegény magyar fiú, kinek nyelvét a természet elfelejtette az indogermán nyelvek analógiájára alkotni, akár hogy föl lehet fegyverkezve a szabályok turista szeges botjával, e két hegyről minduntalan visszapottyan. Volt nekem már német ajkú tanítványom, akivel egyenrangú tehetségek még voltak az osztályban; de míg a németnek csak egyszer kellett megmagyaráznom, hogy a német *des Vaters* egy a latin *patris*-szal, meg ahol németül *ist* van, oda latinul *est*-et tegyen: addig a magyar fiúnak meg kellett köszönnöm, ha ismételt példák és magyarázatok után az év vége felé kezdette sejteni. S ha Németországban is újabban mind sűrűbben kezdenek panaszolkodni a latintanítással járó nehézségekről: mit szóljunk mi magyarok?

A névragozás tanítása nem jár különösebb nehézségekkel. Ez szokott is sikerülni, nem tekintve a mássalhangzós tövű főnevek nemi szabályait. Itt ha szorosan akarunk ragaszkodni ahhoz, hogy tövek szerint tanítsuk meg a szabályokat, ilyen erőgyakorlatokat kell végeztetni a fiúval: Itt van például ez a főnév: *cupiditas*. Milyen nemű ez? Tudnunk kell először is a szó többes nominativusát, hogy megtudjuk, a szó milyen tövű. *Cupiditates;* tehát vagy *i*, vagy mássalhangzós tövű. Az *i* tövüek *-es, -is, -rs, -ns, -rbs* stb.-re végződvén a singularis nominativusban, *cupiditas*, mint *-as* végű nem lehet *i*, hanem mássalhangzós. A mássalhangzósak megint többfélék lehetnek, amelyeknek mind más-más a nemi szabályuk. *Cupiditat*-tő *t*-re végződik s így néma mássalhangzós tövű. Azoknál pedig a nemi szabály az, hogy ha a tőbeli végső magánhangzó a nominativusban megmarad, a szó nőnemű. *Cupiditat* tőben *a* s a nominativus alakú *cupiditas*-ban szintén *a* lévén a végső magánhangzó, *cupiditas* nőnemű. Ilyen s ehhez hasonló szellemi gimnásztikákat kellene végeztetni egy első gimnázistával, ha szigorúan ragaszkodnánk ahhoz az elvhez, hogy csak tövek szerint tanítsuk meg a főnevek nemi szabályait. Aki azonban ettől meg akarja kímélni a fiúkat, mondhatja egyszerűen, hogy az *-as* végű szók nőneműek. Hogy aztán *cupiditas* azért-e nőnemű, mert néma mássalhangzós tövű szó lévén, tőbeli végső magánhangzóját a nominativusban megtartja, vagy csak azért, mert az egyes nominativusban *-as*-on végződik, az, azt hiszem, a dolog érdemén nem sokat változtat. Itt tehát még nagyobb nehézség nincs, különösen, ha tekintjük, hogy a szók neme minden szótárban megtalálható.

Hasonlókép a melléknevek fokozása, a névmások meg számnevek is minden nagyobb nehézség nélkül megtaníthatók.

Azt ne higyje ám valaki, hogy ezzel már vége az első osztály anyagának. A világért sincs! Hátra van még az ige. A coniugatiot illetőleg azonban a tanterv kegyelmesen megengedi, hogy csupán a cselekvő alakot tanìtsuk meg, a passivák és deponentiák a második osztályra is hagyhatók. Lám, be nagylelkű ez a mi tantervünk. Még szerencse, hogy ezt megengedi, mert különben megtanítanók az egész coniugatiót igenevestől, rendhagyóstól, mindenestől fogva. Látnivaló az eddigiekből, hogy ez csupa gyerekjáték volna. De mindezen nagylelkű engedmény mellett is a leggyakrabban előforduló alakokat csak meg kell tanítani s ez sem könnyű dolog. «Hogyne volna — vethetné valaki ellen — van-e könnyebb, mint bevágatni: *amo, amas, amat* stb.» Úgy látszik, csakugyan nincs, de aki már iratott irásbelit s a fiúk tőle minduntalan effélét kérdezték: *fölnevelik*, vagy *fölnevelnek* mindegy-e, vagy aki az irásbelikben ezt az alakot *fölneveli vala* az osztály felénél így látta lefordítva: *educat erat*, azt meg, hogy *szeretni fognak* így: *amare capiunt*, az csakhamar észreveszi, hogy még sem oly könnyű dolog az az *amo, amas, amat*, s már előre elmélázhat magában azon, mi lesz majd a második osztályban.

Mert akadnak a fiucskák között, akik bár mindennap hallották a rendes, kegyetlen jóindulattal mondott biztatást: Ne búsulj fiam, megtanulod jövendőben, mégis följutnak a Parnassus lépcsőjének második fokára. Hátat fordítván hát est-nek, birtokos jelzőnek, névragozásnak, az indicativusok, coniunctivusok, præsens imperfectumok, futurum perfectumok, participiumok kies virányaira lépnek, föl-fölvetvén szemüket néha az accusativus cum infinitivo meg ablativus absolutus távolban kéklő komor havasaira. Prózában szólva a második gimnázium anyaga az igeragozás, érintve nagyjában az acc. c. inf., abl. abs. és más gyakrabban előforduló mondattani szerkezeteket. Hogy a magyar igeragozás tárgyas és tárgyatlan alakja, a latinban rá analogia nem lévén, minő zavarokat okozhat a coniugatio-tanulás első fokán, azt fentebb már érintettem. Ez a zavar a második esztendőben sem oszlik el, sőt az igealakok teljesebb számának ismeretével csak növekedik. Most már ilyen kérdéseket lehet hallani: *kérénk* vagy *kérnők* mindegy-e? Hogy bepillanthassunk abba a kohóba, ahol az efféle balga kérdések készülnek, szükséges összevetnünk a magyar és latin igeidőket. Tudnivaló, hogy a magyar jelentő módban két, vagy ha bőkezűek akarunk lenni, legfölebb három időalak van. Irok, írtam s esetleg, de nem szükségképpen, írni fogok. A jövő időre is legalább annyi ember használja a jelent, mint amennyi a fog-gal körülírt jövőt. Holnap megírom és holnap meg fogom írni körülbelül egyformán járják. Az irék, írok vala, írtam volt alakok már jóformán csak a székelységben élnek. Más vidék gyermekének ezek a formák görögül vannak

s ha pláne egy-egy kevésbé ismert szóval, vagy éppen tájszóval kapcsolatban fordulnak elő, olyan idegenek, akár a latin.* A magyar igeragozásnál a jelentő módban kell tehát tanítanunk három időalakot, a latinban hatot. Már most az a diák arra is kíváncsi lehet, hogy hát az a hat latin igealak miképen hangzik a magyarban. Mit felelünk neki? Szarvas Gábornak, az igaz, sikerült volt a magyar igeidőkből egy olyan épületet fábrikálni, amelyik pontosan megfelelt a latinnak. Eszerint amabam = szeretek vala, amaveram = szerettem vala, amavero = szeretendek. Ilyenformán minden egyes latin igealaknak lett volna a magyarban párja. Csakhogy ez a tetszetős szép épület, ha nem is egészen fövényre, de legalább is korhadt anyagra volt építve. Azóta pedig «eljött az eső, eljött az árvíz, eljöttek a szelek, megütköztek a házba és elromlott és romlása lett nagy.» Nem élnek ma már azok az alakok, s a hol élnek sem igen akarnak passzolni a latin formákhoz. Az igeragozásnál, ha ma azt tanítjuk, hogy *amabam* = szeretek vala s a fordításban következetesen azt fordíttatjuk, mint ahogy kell is magyarúl, hogy szerettem, akkor a gyerek megint skatulyázni kezd, de már nem a magyar és latin, hanem a latin nyelv és olvasó számára. Ha pedig a magyar nyelvnek megfelelőleg arra tanítjuk, hogy *amabam*, *amavi*, *amaveram*, *amavero*, mind csak azt jelenti, hogy *szerettem*, törheti a fejét rajta, hogy hát akkor minek megtanulni mind a négy alakot. Egy szóval időket az idők viszonyának értése nélkül csak magoltathatuek, de nem taníthatunk. Azt a merényletet pedig el nem követhetjük, hogy egy második gimnázistának a consecutio temporumról kezdjünk perorálni. A coniunctivus hasonlóképpen nem szolgál a magyarnak megfelelő alakokkal. Legfölebb főmondatokban. Mellékmondatokban *amarem* is *szeressek*, meg *amem* is, az *amaverim* meg *amavissem* megint csak szerettem. Hát *szerettem legyent* hallott-e valaki kijőni egy második gimnázista szájból önként, hajtás nélkül? Persze a német itt is könnyebben jut be a tudás paradicsomába, mert a német idők körülbelül analogok a latinnal, meg nekik nem kell vesződniök sem a tárgyas, sem a tárgyatlan, sem a *szeretlek* féle alakokkal. Az igenevek tanulásánál már a tanterv is megjegyzi, hogy azokat csak az acc. c. inf.-val, illetőleg az abl. abs.-szal kapcsolatban lehet megtanítani. De a mondattani alakok is fölülmulják a második osztályos értelmét.

* Egyszer olvastattam az első osztályban «Kőmíves Kelemenné» bevezető sorait: «Tizenkét kőmíves összetanakodék...» Megszállt a buzgóság lelke, ragoztatni kezdtem az *összetanakodék* igét. Az egyes számon nem tekintve azt, hogy az ő nyelvérzékük úgy diktálta, hogy *én tanakodék* s ő *tanakoda*, elég szerencsésen átbotorkáltunk. Mikor a többes második személyt kérdem egy fiútól (igaz, nem volt első eminens) az nagy flegmával vágja rá: *összetanakodátisz.*

A harmadik osztályos értelme már fölérné az alaktan különösségeit, meg tudna birkózni az *est*-tel, birtokos jelzővel, hanem itt már mondattant kell tanítani. Itt, ha már észrevesszük, hogy a fiúcska csetlik-botlik az alaktanban, nagy képet vágunk, összeráncoljuk a homlokunkat, szó nélkül beírjuk a szekundát s még arra sem érdemesítjük a szerencsétlent, hogy megmagyarázzuk neki, amit nem ért; vagy ha ráadjuk is a fejünket, olyan leereszkedő, vállveregető jóindulattal tesszük, hogy az belőle bátran kiolvashatja: Lám te szamár, ezt már az első osztályban kellett volna tudnod, nem is tartoznám az időt ennek magyarázgatásával tölteni, de hogy az osztálytársaid is, tenmagad is megértsd, milyen szamár vagy, imhol elmondom neked még egyszer! A fiú pedig megérti, hogy csakugyan szamár; hogy megint elől kezdje az első osztály anyagán, attól visszatartja vagy a szégyenérzet, vagy az a hite, hogy úgy is hiábavaló! Neki fog hát és jobb ügyhöz méltó buzgalommal magolja a *genitivus objectivust*, az *accusativus respectivust*, a *dativus finalist*, az *ablativus limitationist* stb. anélkül, hogy az egyszerű birtokos jelzővel tisztában volna.

Gáncsot, fitymálást, kifigurázást már eleget hallottunk erre a latinra, kiálthat fel egynémely hallgatóm, halljunk valami életrevaló indítványt is, mit hogyan tanítsunk tehát. Úgy gondolom, aki az eddig elmondottakat megfigyelte, már tisztában lehet az én véleményemmel. Nem való a latin az alsó osztályokba; az első, másodikba legalább is nem. Azt hiszem ezt, már minden kollégám érezte, aki valaha ott tanított, legyen egyszer bátorságunk kimondani is. Vessünk valahára számot azzal, hogy más dolog német fiúnak, megint más a magyarnak latint tanítani. Szűnjünk meg immár a módszerek piszkálgatásával segíteni akarni a dolgon. Ha az értelem gyönge valaminek a fölfogására, nem segít azon semmiféle módszer. Magyarázhatod a gyenge kötésű legénynek, milyen fogással emelhet föl vállára egy zsák gabonát, ha gyenge az ina, módszered holt lónak a patkó. «A nyelvtanulásnál semmi sem élesíti jobban az értelmet, a latin pedig a maga szépen kialakult grammatikájával és megállapodott mintaszerű mondattanával minden nyelvnél többet ér e tekintetben.» Sokszor hallunk efféle állításokat. Ezt készséggel elismerjük s nem is tanácsoljuk, hogy a latint végkép ki kell dobni. Csak azt javalljuk, hogy fejlettebb értelmű fiúknál kezdjük a latintanítást. Mert ha az értelem élesítéséről van szó, gondoljuk meg, hogy hiába fenetjük ki akárhogy is a lágyvasú beretvát, nem fog az vágni, csak annál jobban elbutul. Várjuk be hát a fiúknál is értelmük megacélosodását s csak aztán kezdjük élesítgetni, különben nem használunk, hanem ártunk. Hogy aztán mi történnék az így felszabadult órákkal, annak eldöntése nem fogható ez értekezés keretébe. Mindenesetre nagyon megszívlelendő Dr. Schneller indít-

ványa: hogy az előkészítő gimnáziumban németet tanuljanak. Mert azt hiszem, kitűnt az eddigiekből, hogy legideálisabb állapot az volna, ha a fiú, mikor a latintanulásba fog, már egy indogermán nyelvet tudna. Hogy aztán iskolában gyakorlatilag a németet meg lehetne-e tanítani, az más kérdés s azzal most foglalkozni nem akarok. Én ama hitemnek, szilárd meggyőződésemnek akarok csak most hangot adni, hogy a fiú azt az időt ha eljátszotta is, már okosabban fölhasználta, mintha coniugatiót vagy declinatiót magolt volna. Fejlettebb értelem egy félév alatt megtanulná azt, amit a fejletlen két év alatt — nem megtanul, hanem megún, meggyülöl. Akkor természetesen másként válogatva meg s másként tárgyaltatva az auktorokat, ha nem kellene folyton még a hetedikben is Vergilius legszebb hasonlatait bosszantó, kicsinyes alaktani faggatásokkal félbeszakítanunk; akkor, mondom, tán meg lehetne közelíteni a tantervben kitűzött ideális magas célt, ami a jelenlegi viszonyok mellett bizony csak pium desiderium.

És ezzel be is fejeztem a mondanivalómat, még csupán az van hátra, hogy az itt elmondottak természetes folyományaként a következő indítványt terjesszen a tisztelt tanári kör elé:

Mondja ki a tanári kör, hogy az első és második gimnáziumban a latintanítást nemcsak hogy hasznosnak nem, hanem egyenesen károsnak tartja s így kívánatos, hogy az első és második gimnázium tantárgyai közül a latin töröltessék.

MÁRKOS ALBERT.

A HORVÁT KÖZÉPISKOLAI TANTERVRŐL.*

Horvátországban a középiskolai tanterv megváltoztatása van napirenden. Az új tervezet, melyet egészben a horvát középiskolai tanáregyesület dolgozott ki, nemsokára végleges elbirálás tárgya lesz s a jövő tanévre minden valószínűség szerint életbe lép. Körülbelül másfél év előtt történt az első lépés e kérdésben. A horvát tanügyi kormány ugyanis 1904 végén felhivást intézett középiskolai tanárainak egyesületi választmányához s véleményes jelentést kért tőle az érvényben levő tanterv módosításáról, illetőleg megváltoztatásáról. Elvi álláspontjában az ifjuság túlterhelésének kérdésére fektette a fősúlyt s oly tervezetet kivánt, mely az erre vonatkozó s úgy látszik, ott, Horvátországban igen sűrűn felmerült panaszoknak elejét vehetné. Ennek kapcsolatán azonban minden oly változtatást megengedhetőnek mon-

* A «Nastavni Vjesnik» című pæd. folyóirat (szerk. Manojlović G. Zágráb) és más források alapján.

dott, melyet a jelenlegi szervezet fenntartásával módszertani vagy más tapasztalatok igazolnak. A horvát kormánynak oly kezdeményezéséről van itt tehát szó, mely a mi, hét év előtti reviziónknak felel meg. Történt is különben erre némi utalás, mert az említett felhivás kifejezetten hangsúlyozza, hogy a tervbe vett változtatások semmi esetre se vonjanak maguk után valamely visszaesést a *magyar* s az osztrák középiskolákhoz képest.

A horvát tanáregyesület nagy buzgalommal fogott a munkába s kebeléből szakosztályokat alakítva, ezekre bízta a tervezet kidolgozását. A kormány azonban valamennyi középiskolai tantestületnek is módot nyujtott a közreműködésre. Értekezleteiken ezek sorban megvitatták a napirendre tűzött kérdést s megállapodásuk eredményét mint esetleges új anyagot szintén a szakosztályok rendelkezésére bocsátották. Ily előzmények után következett be az új tervezet részletes kidolgozása. A szakosztályok erre a célra Zágrábban dec. 28-tól jan. 2-ig együttes üléseket tartottak. A kormány a benyujtott tervezetet elfogadta s felülbirálása végett most készül Horvátország összes tanügyi köreiből anketet összehívni.

Mint jeleztük már, a horvát középiskolai oktatás új tervezete irányára és szellemére nézve a mi reviziónknak felel meg. A fődolog volt a túlterhelés kérdése s a zágrábi tanáregyesület ennek tanulmányozásában is a mienkhez hasonló eredményre jutott. A középiskolák ellen felmerülő vádat, az ifjuság túlterhelését, ő is elejthetőnek mondotta. A horvát tanuló semmivel sincs jobban megterhelve, mint a magyar vagy az osztrák s még kevésbbé, mint a német tanuló. Elismerik azonban a horvát tanférfiak, hogy a tananyag derekas munkát ró a mai gimnazistára vagy reálistára, de ezt mennyiségileg csökkenteni a tudományok jelenlegi stádiumában s az iskolák mostani szervezete mellett valóban kockázatos. Kiemelik egyszersmind, hogy a középiskolának továbbra is tulajdonképeni feladata az egyetemi tanulmányokra való előkészítés. A túlterhelésnek tulajdonított nehézségek — szerintük is — másutt lappanganak, még pedig a tanterven kívül. Az egyik baj a nagy létszám, mely magával hozza a középiskolába a sok selejtes elemet. Náluk sincsen a népiskolából való átmenetben belső, szerves kapcsolat. Ők is panaszkodnak a tanszemélyzetben előforduló gyakori változásokról. A tankönyvek sem teljesítenek elég jó szolgálatot és sokat vétenek e tekintetben a laza és bizonytalan terminologiával. Megjegyezzük, hogy a horvát tanárok éppen az új tervezet készítésével egyidejűleg az egységes terminologia megállapítására bizottság kiküldését kérték. Nálunk a «szótár» lesz hivatva segíteni e bajon. A jelzett panaszok tehát mind oly természetűek, melyek nálunk is eléggé ismeretesek. Sőt — azt hisszük —

abban is osztozkodhatunk velük, amit ők speciális honi bajuknak mondottak, hogy t. i. sok tanulójuk a társadalomból, még több a legközelebbi környezetből nem meríthet megfelelő szellemi támogatást.

Ily körülmények között az óhajtott változtatásoknak nem volt más módja, mint az, melyhez 1899-ben a mi tanáraink is folyamodtak. Könnyítést a siker érdekében csak az anyag jobb kiszemelésével, kedvezőbb elrendezésével s áttekintőbb csoportosításával lehetett elérni. Ehhez járultak azután módszertani helyesbítések. Lényeges változásról csak a nyelvek tanításában lehet szó. A horvátok is modernebb felfogást követtek azzal, hogy a grammatikai anyagot a legszükségesebb minimumra szorították s olvasmányokra fektették a fősúlyt. A klasszikus oktatásból kiküszöbölték a sok fordítást latinra és görögre s redukálták az írásbeli dolgozatokat. Előtérbe helyezték az irodalmi s a régiségtani elemeket, hogy ezzel is mélyebb betekintést biztosítsanak a görög-római kulturéletbe. A német nyelvet gyakorlatibb alapra fektették. Csökkentették ugyan az eddigi anyagot, de másrészt még intenzivebb eredményt tűztek ki célul, mert e nyelvre szánt tanidőt, legalább a gimnáziumokban, szaporították. A tervezet egyik újítása a horvátban, az anyanyelvben mutatkozik. A Dráván túl is a nemzeti nevelés érdeke lebegett a szem előtt. A horvát nyelv gimnáziumi tantervét kiterjesztették a reálgimnáziumokra is, hogy ily módon a nemzeti műveltség tekintetében teljes paritást biztosítsanak. Ezt célozták az ó-szláv nyelvvel is, melyet eddig csak a gimnáziumban tanítottak, most pedig a középiskola minden tagozatában a VII. és VIII. osztályban. Uj dolog ez utóbbi két osztályban a szabad előadásokban való gyakorlat is (élő szóval).

Megemlítjük még a *magyar nyelv tanítását.* Ezt 1894-ben vezették be Horvátországba, tehát akkor, midőn középiskoláik jelenlegi szervezése történt. Az új tantervvel egyidejűleg három helyen kezdték tanítani: az eszéki, zimonyi és az egyik zágrábi intézetben. Tájékoztatásul utalunk arra, hogy a horvát középiskolák tulajdonképen három tagozatuak: vannak tiszta gimnáziumok s *bifurkált reálgimnáziumok.* Ez utóbbiak a mi reáliskoláinknak felelnek meg. Bennük az egységes alapon meginduló oktatás a III. osztálytól kezdve kétfelé ágazik; a kötelező latin nyelvvel reálgimnáziumi s a kötelező francia nyelvvel reális irányban. A magyar nyelvet a reális irányú tantervbe illesztették s az V. osztálytól kezdve annak szerves részévé tették. Tanulása fakultativ jellegű, de kötelező oly tanulókra nézve, kik a felső osztályokban nem folytatják a franciát. Igy a horvát reáliskolákban a magyar nyelvvel beállott a bifurkáció.

Volt szó az új tervezet készítésénél arról, hogy a magyar taní-

tást szélesebb mederbe tereljék s az erre vonatkozó javaslat szerint már a III. osztályban kezdjék. Igy több idő jutna az irodalomtörténeti anyagra s a siker is általában nagyobb lehetne. Ezzel szemben a nyelvészek különösen arra hivatkoztak, hogy az alsó osztályokban 4 élő nyelv — a horvát, francia, német és magyar — kerülne a tantervbe, ami nagy didaktikai nehézséget okoz. Megmaradt hát a régi beosztás, melyet ujólag is azzal indokoltak, hogy a horvát tanulónak ez elég az újabb irodalom megismerésére, a nyelvet pedig 4 év alatt annyira elsajátíthatja, hogy szellemi kontaktust tarthat fenn a magyar világgal s tanulmányait esetleg magyar nyelven folytathatja. Elfogadták azonban az illető nyelvészeti szakosztálynak azt az indítványát, hogy az intenzivebb siker érdekében a szorgalmi idő heti 2 órával szaporíttassék. Igy már most a magyar nyelv heti 14 órával szerepel a horvát középiskolai tantervben. Nem lesz érdektelen tanításának egész menetét bemutatni az új tervezet szerint.

A magyar nyelv tanítás célja: könnyebb magyar irodalmi művek megértése s bizonyos ügyesség írásban és beszédben.

Az V. osztály anyaga. Nyelvtan. Hangzók, kiejtésük; olvasás, írás, a szótag, a főnév és ragjai; a birtokos személyrag, a melléknév, ragozása és fokozása; a határozói ragok, névutók; számnév, a szabályszerű igék főbb idői a jelentő módban. A II. félévben 8 iskolai dolgozat (3 fordítás, 5 diktandó). Heti 4 órában.

A VI. osztály tananyaga. 1. *Nyelvtan* heti 2 órában. Az V. osztály tananyagának ismétlése. A felszólító mód, a «lenni» segédige s a rendhagyó igék ragozása. 2. Olvasmány heti 2 órában. Kisebb mesék, elbeszélések, regék, rövidebb leírások és kisebb költemények. A VI. és VII. osztály számára való olvasókönyv I. része. Minden félévben 8 iskolai dolgozat (4 fordítás és 4 diktandó). — Segédkönyv: Magyar-horvát szótár. Heti 4 órában.

A VII. osztály tananyaga. 1. *Nyelvtan.* A szerzett nyelvtani ismeretek ismétlése az olvesmány elemzése alapján. 2. *Olvasmány.* Fokozatosan nehezebb szöveg tartalmának olvasása és elbeszélése; beszélgetések az olvasott szöveg alapján; a VI. és VII. osztály számára való olvasókönyvből nehezebb költemények emlézése és tartalmuknak elbeszélése. Félévenkint 3 iskolai és 3 házi dolgozat; részben horvát szöveg fordítása, részben olvasott szöveg és költemények reprodukálása. — Segédkönyv: Magyar-horvát és horvát-magyar szótár. Heti 3 órában.

A VIII. osztály anyaga. 1. *Nyelvtan. 1.* Szerzett nyelvtani ismeretek ismétlése rövidebb olvasmányok elemzése alapján. 2. Szöveg olvasása és elbeszélése; beszélgetés az olvasottak alapján, ujabb magyar költők műveinek tartalmi elbeszélése s tanulása könyv nélkül. A VIII.

osztály számára való olvasókönyv. 3. A 19. század elejétől napjainkig terjedő időszak legnevezetesebb magyar íróinak élete, valamint műveik, lehetőleg a 2. alatt jelzett, olvasmányokkal való kapcsolatban. Felveendők csak ezek a költők: Kisfaludy Károly, Vörösmarty Mihály, Katona József, báró Eötvös, Jókai Mór, Petőfi Sándor, Arany János, Szigligety Ede, Madách Imre, Mikszáth Kálmán, Herczeg Ferenc — a VIII. osztályú olvasókönyv függeléke alapján. Ezt csak (?) a jobb előmenetelű tanulóknak kell átvenniök s azoknak, kik hazulról beszélik a nyelvet. — Félévenkint 2 iskolai és 3 házi feladat, még pedig fordítás horvátból, az olvasott szöveg és költemények reprodukálása, avagy szabad dolgozat; 1 házi dolgozat tárgya félévenkint magyar szöveg fordítása horvátra. Segédkönyv: Magyar-horvát és horvát-magyar szótár. Heti 3 órában. POPOVICS IVÁN.

VIZSGÁZZANAK-E GÖRÖGBŐL, AKIK A FRANCIÁT TANÍTANI HIVATVÁK?

Állandó a hiány a francia nyelv- és irodalomra képesített tanárokban. Ujabban ismét erősen kerestek egy francia tanszékre odavaló embert. Míg más szakokat valósággal elárasztott az újabb nemzedék, úgyhogy épp a tömeges pályázókkal szemben lehetségessé és indokolttá vált a próbaéves rendszer behozatala, addig a francia szakon még most is, mint azelőtt — prætermissis prætermittendis — nem kevésbé érezhető a tanárhiány.

Vajjon mi lehet e feltünő, különös jelenségnek oka? Talán kevesebb hajlandóság mutatkoznék pályaválasztás alkalmával az e szakra menetelre? Csupán maga a kisebb hajlandóság aligha tételezhető fel, hiszen a modern áramlat, a modern nyelvek tanítása fontosságának mind nagyobb mértékben való felismerése épp nagy mértékben járulhat hozzá ez általános hajlandóság növeléséhez. Részünkről legalább azt hisszük, hogy éppenséggel nincs jogunk e téren a természetes hajlandóságnak kisebb fokát feltételezni.

Igen de hát mi lehet akkor e jelenségnek oka? — Voltak, akik magában a tanárképzésben keresték ez okot, erősen hangsúlyozván azt az elvet, hogy e nyelvet gyakorlatilag kell alaposan elsajátítani s hogy ez csak Franciaországban lehetséges, már most mindent erre alapítottak s viszont ennek hiányával okolták meg magát a tanárhiányt is. A közoktatásügyi kormány már évtizedek óta megtett e téren, amit lehetett s évről-évre kiküld egyeseket Franciaországba. Igaz, hogy ez kevés, azt joggal vethetik ellene, de az adott viszonyok közt többet nem tehetünk. Ez a tény maga azonban, hogy az állam

kiküld egyeseket, csak csábíthatná e szakra a tanárjelölteket. Ez a körülmény tehát épp csökkenthetné a tanárhiányt e téren, éppenséggel nem növelheti, nem idegenítheti el, nem riaszthatja el a tanárjelölteket e szaktól.

Mi tehát az, ami e feltünő tanárhiányt okozza a francia szakon? Ha a tényleges állapotokon körültekintünk, ha ezeket beható vizsgálat alá vesszük, könnyen ráakadunk erre.

Ha ugyanis a tényleges állapotokat szemügyre vesszük, először is az a még furcsább tény ötlik szemünkbe, hogy sok tanárjelölt csak magán az egyetemen kezd foglalkozni a franciával. És vajjon miért? Mert azt veszi észre, hogy akik reáliskolát végeztek, tehát éveken át tanulván a francia nyelvet, elsősorban volnának hivatva francia szaku tanári pályára lépni, *nem mehetnek oda, mert a latinból és a görögből nem tettek érettségit,* viszont pedig ő, mint gimnáziumot végzett, akadálytalanul mehet francia tanárnak, még ha egyetemre jövetelekor egy kukkot sem tud franciául. No, ez minden bizonnyal fonák helyzet. Nézzük már most, mik lesznek e fonák helyzetnek még fonákabb következményei.

Akadálytalanul csak a gimnáziumot végzett mehet francia tanárnak. Az akadályokat kikerülni igyekvő általános emberi hajlandóság már most azt fogja magával hozni, hogy francia tanárnak is leginkább ezek fognak menni. De a francia nemtudás is akadályul szerepel, ami megint visszatart egyeseket. Lesznek már most, akik francia szakra mennek a gimnáziumból, de ezek közt csak igen kevés az olyan, aki gimnázista létére már gimnázista korában külön tanulta nyelvmestertől a francia nyelvet, ahogy magam is tettem. Ez a kevés juthat csak nagyobb akadályok nélkül a francia szakon előre. Az a másik része a gimnazistáknak, akik a franciával nem foglalkoztak s úgy jutnak az egyetemre, már akadállyal küzd, a francia nyelv megtanulásának akadályával érett korban. Ez elég nagy akadály. De azért aránylag ez semmi ahhoz, amilyen akadállyal a reáliskolát végzetteknek kell küzdeniök.

Nézzük tehát a reáliskolát végzettek helyzetét. Ezek a franciával bőven foglalkoznak s így természetes akadály nem volna előttük. Csakhogy ennek helyébe sokkal nagyobb akadály lép a szabályzat megkövetelte latin nyelvi s görög nyelvi érettségi vizsgálat alakjában. No ez éppen nem oly kis akadály, mint némelyek talán gondolnák. Mi történik most már? Nézzük a tényleges helyzetet. A reáliskolát végzettek közt is többfele csoportot különböztethetünk meg. Nézzük ezeket egyenkint.

Lesznek olyan reáliskolát végzettek, akik a reáliskolánál facultative tanított latin nyelvi tanfolyamokban részt vettek s lesznek

olyanok, akik nem vettek részt. Vegyük először azokat, akik e latin nyelvi tanfolyamokban nem vettek részt, ezeknek kilátása a francia szakú tanári pályára bizonyára jóval kedvezőtlenebb.

Tegyük fel, aminthogy elő is fordul s ezt a magam tapasztalatából is állíthatom, hogy ezek közül egyiknek-másiknak kedve jön a tanári pályára és éppen a francia szakra, a legnagyobb előszeretettel foglalkozik a francia nyelvvel. És megjegyzem, épp ezek közt, akik se a latinnal, se a görögge nem foglalkoztak s így tehát a szabályzat értelmében legkevesebb kilátásuk lehet a francia szakra, épp ezek közt akadnak a modern nyelveknek szenvedélyes kedvelői s így a franciának is leghivatottabb művelői. Mi lesz már most? Épp mennél inkább szereti a modern nyelveket, mennél többet foglalkozott velük, annál kevésbbé mehet francia tanárnak, mert annál kevesebbet foglalkozhatott a latinnal, a görögge s így annál kevesebb kilátása lehet e nagy, rendkívüli akadályok legyőzésére, a latin és görög vizsgálat sikeres letételére.

Ime tehát, itt van a fennálló rendszer hibás voltának csúcspontja. Megérdemli, hogy egy kissé megálljunk rendszeres fejtegetéseinkben. Az itt említett reáliskolai tanulók ugyanis, akik szenvedélyesen szeretik a modern nyelveket, így különösen a franciát — mert bizonyára igen jó nyelvtehetségük van az élő nyelvek megtanulására, hiszen azokat a működéseket szeretjük, amelyekre különös jó képességünk van s amelyeket így játszva, könnyedén végzünk s amelyekben így roppant könnyen jutunk előtérbe másokkal szemben, ez physiologiai, természeti törvény — mondom tehát, épp az ilyenek, akik a modern nyelveket ennyire szeretve, még a facultative tanított latin tanfolyamban sem vettek részt, épp az ilyenek szolgáltatnák a legjobb anyagot a francia nyelv és irodalom tanáraiul. S mit látunk? Azt, hogy épp ez a legjobb anyag úgyszólván teljesen elesik e pályától a fennálló rendszer erejénél fogva.

Még egyet! Ha ez a kétségtelenül legjobb anyag akadálytalanul juthatna előre és érvényesülhetne a neki annyira megfelelő pályán, akkor talán nem is keresnők annyira a külföldre, Franciaországba küldözgetés gyér voltában a hibát. Igaz, ez nagyon üdvös intézmény, egy szóval sem szólunk ellene. Csak azt akarjuk itt megjegyezni, hogy meg lehet az idegen nyelvet itt is tanulni és meg lehet különösen akkor, ha természettől ily jó anyag korán, úgyszólván még a gyermekévekben kezd vele behatóan megismerkedni. Ilyen ez a legjobb anyag, mely itt egyáltalán szóba jöhet s épp ezt zárja ki a fennálló szabályzat a tanári pályáról. Ne csodálkozzunk akkor a tanárhiányon e téren.

Nem is politikai kérdés ez már, hanem egyszerű, természetes

fajbiologiai kérdés. Ha jó anyagot akarsz, bocsásd ezt a kezdettől fogva legjobb anyagot, mely tehetségénél, de iskolázottságánál fogva is arra a legalkalmasabb, bocsásd a neki megfelelő pályára, hadd érvényesülhessen az egész faj, a nemzet érdekében, hadd érvényesíthesse tehetségét, tudását a legkönnyebb módon az egész faj érdekében. Ha ezt elzárom e pályáról s másokat, esetleg kevésbé odavalókat eresztek más tekintetekből oda, azoknak nehezebb dolguk lesz s ez előnyös helyzet mellett is éppen nem fognak odaözönleni, odatódulni, alig-alig jelentkeznek s ez nagyon természetes is. Aki mehet latin-görög érettségivel francia tanárnak, de a franciát csak az egyetemen kezdi tanulni, olyan nem nagyon sok lesz, mert nagy munkába fog, későn.

Azt hiszem, e legfőbb pontot sikerült megvilágítanom s most folytathatjuk a fennálló tényleges helyzetek elemzését. A legjobb anyag tehát elesik a francia tanárságtól. Ez a reáliskolai tanulók egyik csoportja.

A másik csoportja a reáliskolai tanulóknak azokból fog állni, akik a latin tanfolyamokban részt vettek s érettségit is tettek e tárgyból, vagy esetleg nem. Ezeknek könnyebb már a helyzetük, ha francia tanári pályára akarnak lépni. Csak a görög vizsgálatot kell letenniök, esetleg a latint is, ha még nem tettek érettségit, de legalább foglalkoztak a latinnal. Könnyebb a helyzetük, de nem sokkal. A görög vizsgálat nagy teher s még nagyobbnak képzeli, aki e nyelvvel egyáltalán előbb nem foglalkozott, nem foglalkozhatott, reáliskolába járván. El is ijeszti a pályától nagy részüket. Alig akad, aki eredeti kedve mellett kitart. Bizonyos, hogy ez aztán jó anyag. Válogatott anyag. A fennálló akadályok nagyon is kimustrálják. Jó anyag, de — édes-kevés. Ezért van tanárhiány a francia szakon.

Nem véletlen tehát e jelenség. Szükségképen kell így lennie, nem lehet másképp. Más szakokkal szemben mindig feltünő kevés lesz itt a jelölt, míg a fennálló rendszer olyan, hogy ép az idebocsátható legjobb anyagot, a franciát kedvelő reáliskolait elzárja e pályától, a latin nyelvet tanult reáliskolait is nagy akadály legyőzése után bocsátja csak oda, hanem nyitva tartja e pályát épp a magát arra alkalmasnak csak ritka esetekben érző gimnázistáknak.

Ha akarjuk tehát, hogy javuljon a helyzet, ha a francia nyelv tanulását igazán nemzeti érdeknek tartjuk, ez akadályokon kellene segíteni. A latin érettségi vizsgálatot nem engedhetjük el. Ezt mi is aláírjuk. Az összehasonlító nyelvészet, de meg a francia nyelvnek alapos, beható ismerete is megköveteli ezt. Ennek elengedése, elhagyása a francia tanári pályára bocsátásnál szóba sem jöhet.

De nem így vagyunk a göröggel. Miért szükséges ez? Micsoda

közvetlen hatással volt a görög nyelv a franciára? Mikor mindent latin közvetítéssel vett át, alakított át e nyelvből. Igy itt is, e szempontból is elég volna a latin nyelv ismerete. Közvetlen hatásról a görögnél nem beszélhetünk. Volt egy szomorú, nyelvrontó, nyelvnyomorító korszaka a francia irodalom s főleg nyelv fejlődésének, amikor az erős latinosítás *(latiniseurs)* mellett görögösítettek *(grécaniseurs)* is úton-útfélen. A XVI. században volt ez. *Rousard* iskolája volt ez, *Rousard*-nak, e valóságos «torz lángelmé»-nek *(avortement du génie)* az iskolája, akik latinosan, görögösen akartak beszélni francia nyelven, mibe sem véve a francia nyelv szellemét, sutba dobva annak a nemrég még ó-francia nyelvnek eredeti gall természetét, józanságát, egyszerű világosságát, jóízű természetes humorát. E szomorú nyelvrontó korszak egyetlen emléke a görög nyelv közvetlen hatásának a franciára, ez is mesterkélt, nem természetes hatás. A tudományos nyelv szavai mind latin közvetítéssel kerültek be a francia nyelvbe.

A görög nyelv tehát közvetlen hatással nem volt a francia nyelvre, fejlődésére s így a görög vizsgálat bátran elengedhető a francia tanárjelölteknek. Már pedig ezzel egészen megváltozik a helyzet. Ezzel ugyanis nemcsak azokon a reáliskolai tanulókon könnyítünk, akik a latinnal foglalkoztak, sőt latin érettségi vizsgálatot is tettek, hanem azokon is könnyítünk, akik a latin tanfolyamot nem hallgatták.

A franciát különösen kedvelő, fent e legjobbnak nevezett anyagot ugyanis eddig a két vizsgálat, a latin és görög vizsgálat valósággal elriasztotta, kizárta a francia tanári pályáról. Ha már most a görög vizsgálat elmaradna, az egy latin vizsgálattal talán mégis megbirkóznék a többség, ha nagyon megkedvelte a reáliskolában a francia nyelvet. A latin nyelvet, amely annyi alaki, jelentésbeli szállal kapcsolódik a belőle fejlődött francia nyelvhez, a tanulás folyamán, bizonyára könnyebben is fogja tanulni. Igy a két akadály helyett egy maradt s ez is a kisebbik, a könnyebben legyőzhető. Mindenesetre roppant nagy különbség. Nem mondhatná többé senki, hogy épp a legjobb anyagot valósággal kizárjuk a francia tanári pályáról.

A reáliskolai tanulók ama másik csoportjára nézve pedig, akik a fakultativ latin tanfolyamokban részt vettek, akik még hozzá latin érettségit is tettek, ezekre nézve nyilvánvalóan rendkívül könnyebbség volna a görög vizsgálat eltörlése. Egyenrangúakká válnának a francia tanári pályára menetel dolgában a gimnáziumi tanulókkal s ez valóban a legkevesebb, amit el kell érnünk hazai közoktatásügyünk francia tanítása érdekében. Ez egyenrangúságba jutással ugyanis megszűnnék a mostani felettébb fonák helyzet.

Ha tehát a fennálló tényleges helyzeteket ez újítással, a görög vizsgálat eltörlésével létrejött helyzetekkel összevetjük, hazai közoktatásügyünk francia tanításának fellendítése érdekében és az állandó francia tanárhiány megszüntetése érdekében, a fennebbiek alapján ez újítást feltétlenül szükségesnek kell kijelentenünk. A dolgok alapos megismerése így kezünkbe adja a szükséges cselekvés mértékét, körét.

PEKÁR KÁROLY.

A SZÖVEGDIKTÁLÁS AZ IRÁSBELI ÉRETTSÉGI VIZSGÁLATON.

Pótlás *Schmidt Márton* fölolvasásához.

E folyóirat márciusi száma közli Schmidt Mártonnak a Magyar Pædagogiai Társaságban «Az új érettségi utasítás» címen tartott felolvasását. A fölolvasó figyelme az érettségi vizsgálattal kapcsolatos sok mindenféle kérdésre terjedt ki. A szövegdiktálás ügyével azonban nem foglalkozott, holott a hely, hol fölolvasását tartotta, épenséggel alkalmas lett volna arra, hogy e tisztán pœdagogiai kérdést is fejtegesse.

Az irásbeli érettségi vizsgálaton lefordítandó szöveg tollbamondásának kötelező elrendelése újabb keletű intézkedés. Csak 1902 óta, az abban az esztendőben 22232. sz. alatt kelt közoktatásügyi miniszteriumi rendelet óta, mely a latinról magyarra való fordítást rendelte el a latin nyelvi irásbeli érettségi vizsgálat tárgyául, csak ezóta tekintik kötelezőnek az e vizsgálaton fordítandó szöveg lediktálását. Azért, mert ez volt az első miniszteri intézkedés, mely a diktálást expressis verbis rendelte el. (L. e rendelet 5. pontját.)

E rendelet kiadásáig az a felfogás uralkodott az érettségi vizsgáló bizottságokban, beleértve a főigazgatókat és kormányképviselőket is, hogy a szövegközlés módjára nézve szabad keze van a vizsgáló tanárnak. Nem törődtek azzal, ha a vizsgáló tanár akár tollbamondta, vagy a táblára írta a fordítandó szöveget, akár nyomtatásban adta a megvizsgálandók kezébe, vagy szóval akármilyen úton-módon közölhette velök a fordításra kitűzött szöveget.

Az új, f. évi január 1. óta érvényben levő érettségi vizsgálati szabályzat határozott utasítást e tekintetben nem tartalmaz. Az új utasítás 10. §-a, mely erről intézkedik, szóról-szóra úgy hangzik, mint a régi utasításnak 10. §-a, t. i. «... az igazgató ... a szaktanár által felolvastatja a kidolgozásra kitűzött feladványt, melyet minden tanuló önmagának leír.»

Megmaradt tehát nyilt kérdésnek, vajjon az 1902. évi 22232.

számú rendeletben előírt diktálása a latin szövegnek még most is kötelező-e? Vagy lehet-e az új Érettségi Utasításban foglalt azt az intézkedést, mely szerint: a szaktanár fölolvassa a feladványt s a tanulók azt leírják maguknak — ezentúl is úgy értelmezni, ahogy a régi Utasítás idejében azt értelmezték, nem ragaszkodván az utasítás betűjéhez?

Már maga az eljárás egyöntetűsége is megkívánja, hogy a közoktatásügyi kormány szűntesse meg e nyilt kérdéseket és szabályozza az érettségi vizsgálat e részét. Hogy miképen? Azt a következő sorokban akarom elmondani.

Mikor az irásbeli érettségi vizsgálaton a tanulók a fordítandó latin szöveget a vizsgáló tanár tollbamondása után maguknak lejegyzik, abban a különös helyzetben vannak, hogy olyan idegen nyelvű anyagot írnak le, melyet sohasem olvastak, sohasem hallottak olvasni és többé-kevésbé meg sem értenek. Ki állíthatja ugyanis azt, hogy a gimnáziumi abiturienseknek rögtön diktálásakor megértik világosan az idegen szöveget? Ha ilyenek volnának tényleg a tanulók, akkor nem kellene nekik öt órát adni ennek a szövegnek a lefordítására, sokkal kevesebb idő is elegendő volna arra.

Ha pedig a megvizsgálandó a tollbamondott latin szöveget teljesen meg nem érti, akkor nem igen tudja azt hibátlanul leírni. Már pedig hogy kívánhatjuk a tanulótól azt, hogy oly szöveget, melyet hibásan írt le magának, hibátlanul fordítson le. Teljesen ráillik e helyzetre az, amit Michel Bréal a francia középiskolákban dívó version anyanyelvi szövegének diktálásáról mondott: «La plupart du temps les malheureux (élèves) doivent opérer sur un texte hérisssé de fautes, les consonnes ayant été confondues, les mots mal séparés, la ponctuation brouillée. Nous admirons les savants de la Renaissance qui, avec les manuscrits fautifs du moyen âge, sont parvenus à nous présenter les auteurs latins et grecs sous une forme lisible; mais ils étaient aidés par leur connaissance de langue, par la comparaison des manuscrits, par leur expérience philologique. Et c'est le même travail que nous demandons à des bambins de treize ans, qui ne savent pas la langue, qui ne connaissent pas le contenu et qui sont réduits à leur seul misérablé cahier.» (M. Bréal l'enseignement des langues anciennes.)

Nem is tudom, vajjon mi indíthatta az említett 1902. évi rendelet szerzőjét arra, hogy a fordítandó latin szöveg tollbamondását írta elő. Hiszen a középiskolai érettségi vizsgálat célja kipuhatolni, vajjon a tanuló értelmi fejlettsége és tárgyismerete oly fokon áll-e, aminő a főiskolai tanulmányokra szükséges. Nos, a latin nyelvi tudás megállapítására egészen mindegy, akár diktált, akár nem diktált szö-

veget fordít az abiturieus. Azaz, csak hibátlan szöveggel puhatolható ki megbízható módon a tanuló ebbeli tudása. Ha diktáljuk a latin szöveget s a tanuló azt hibásan leírván hibásan fordítja, még nem tudjuk, vajjon mennyire képes a tanuló hibátlan szöveget fordítani, amilyennel későbbi tanulmányai folyamán dolga lesz, ha latin nyelvi forrásokat akar majd használni. És nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a tollbamondott szöveg hibás lejegyzése nem mindig tulajdonítható a tanuló tudatlanságának; lehet annak az oka esetleg magában a diktáló tanárban is.

Mindez elkerülhető, ha minden egyes tanuló készen kezébe kapja a fordítandó szöveget, akár nyomtatásban, akár más sokszorosítás útján előállított példányban. A sokszorításra mai nap mindenféle olcsó készülék áll a tanár rendelkezésére s a sokszorosítással járó munkáért a tanár jutalma az a megnyugtató tudat, hogy minden tanuló szövege hibátlan.

Ennek az eljárásnak egyéb előnyei is volnának. Jelenleg a munkaidő elejét, következésképen a javát a diktálás foglalja el. A tanulók pihent testtel és friss ésszel ülnek munkához, de az első 30—40—50 percben egyebet sem tesznek, mint másolnak tollbamondott szöveget. Nem kár ezért a szép időért? Nem volna-e hasznosabb, ha a tanulók mindjárt hozzáfoghatnának érdemleges munkához, a feladat kidolgozásához?

Természetesen, amit az imént elmondtam, az a német nyelvre is áll, hiszen annak irásbeli vizsgálatán is kell fordításra szolgáló szöveget a tanulókkal közölni. De nemcsak e két tantárgynál: a latin és német nyelvnél kellene a tételt készen a tanuló kezébe adni, hanem a másik két tantárgynál is, a magyar nyelvi és mennyiségtani dolgozat készítésénél is. Ez utóbbiaknál azért, hogy ezzel a csempészet, illetőleg az idegen segítséggel való dolgozatkészítés egyik eddig kinálkozott alkalma kiküszöböltessék.

Ad vocem: csempészet! Az új érettségi utasítás tárgyában kibocsátott körrendeletében a közoktatásügyi miniszterium kijelenti, hogy «az irásbelieken mind nagyobb mértékben tapasztalni visszaéléseket» s ezek ellen óhajt küzdeni. Schmidt Márton meg fölolvasásában (Magyar Pædagogia 162. l.) azt állítja, hogy a csempészet, mint eddig megvolt, úgy ezentúl is meglesz, hacsak nem készít minden tanuló azokból a tantárgyakból irásbeli dolgozatot, amelyekhez természettől tehetsége van. A fölolvasó — közbevetőleg mondom — igen termékeny gondolatott fejezett ki ezzel, melyet nemcsak az érettségi vizsgálat irásbeli, hanem szóbeli részére is ki kellene terjeszteni.

De azt tartom, hogy a mai vizsgálati rendszer mellett is el tudná minden tanuló csempészet nélkül is érettségi dolgozatát készí-

teni, ha arra az önálló munkásságra kellőképen elő volna készítve. Ennek részletezésébe itt nem bocsátkozom; megtettem azt abban a cikkemben, melyet a Gyakorlati Pædagogia közöl.

Abban mindenesetre megegyezik minden tanférfiú, hogy a csempészetet ki kell irtani az irásbeli érettségi vizsgálatról s a tanulótársak támogatása lehetőségének mindenképen elejét venni. A mai eljárás minden óvintézkedése mellett sem veszi ennek teljesen elejét ott, ahol az abituriensek annyian vannak, hogy egy teremben el nem helyezhetők — s ez az állapot mostanság a középiskolák túlnyomó részében megvan. Minden intézetben, tehát a népesekben is, az összes jelöltek egy teremben gyülekeznek minden egyes irásbeli előtt és csak miután megtudták az aznap készítendő föladatot, vonulnak el a számukra kijelölt termekbe. Igaz, hogy tanári felügyelet alatt történik az átvonulás az új helyiségekbe. Minthogy azonban a tanulók számosak, az őrködő tanár viszont csak egy-egy, meg nem gátolható, hogy a tanulók útközben ne beszélgessenek a kidolgozandó tételről, hogy a gyengébbek útbaigazítást ne kérjenek s esetleg ne nyerjenek. Ilyenkor nyílik alkalom visszaélés űzésére, különösen a mennyiségtani dolgozat irásakor: a mennyiségtannál gyakran egy rövidke útmutatás elegendő a feladat megfejtéséhez s amely tanuló ily útmutatást kapott, annál vége az önálló munkásságnak.

Tehát nemcsak az idegen nyelvi, hanem a többi tantárgyakból megejtendő irásbeli vizsgálat érdekében állana, ha a tételeket egyáltalában nem mondanák tollba, hanem minden egyes tanuló kézhez kapná a kidolgozandó feladatot, de csak akkor, mikor már a számára kijelölt helyiségben a maga ülőhelyét elfoglalta.

KÁLMÁN MIKSA.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Madarak és fák napja.** Apponyi Albert gróf vallás- és közoktatásügyi miniszter az alábbi rendeletet intézte (26.120. sz. a.) a kir. tanfelügyelőségekhez és a közigazgatási bizottságokhoz s ugyanily értelemben megkereste az egyházi főhatóságokat is.

«Az Országos Állatvédő-Egyesület azzal a kéréssel fordult hozzám, hogy két oly intézményt honosítsak meg hazánk népoktatási tanintézeteiben, mely az Amerikai Egyesült-Államokban már évek óta kiváló eredménnyel gyakorlatban van és folyton fejlődik.

Az egyik a Madarak Napja (Birds day), a másik a Fák Napja (Arbor day) intézménye.

Az Egyesült-Államok minden iskolájában ugyanis évenként egy nap kizárólagosan a madaraknak van szentelve akként, hogy a tanító

azon a napon, tanítványainak fölfogásához mérten, szép és beható előadást tart a madarak életéről, jelentőségéről a természet háztartásában, az ember gazdaságában, de lelkületében is.

És ugyancsak minden iskolában az évnek egy bizonyos napja a fáknak van szentelve. E napon az oktató a fák jelentőségét fejtegeti, a súly azonban arra van fektetve, hogy minden gyermek valamely alkalmas, kopár helyen egy pár csemetét ültet el, mely azután magával a gyermekkel növekszik, így a gyermek lényéhez fűződik.

A szóbanforgó intézmény meghonosítása céljából ezennel elrendelem, hogy lehetőleg már a folyó 1906. évtől kezdve minden állami, községi, társulati és magán elemi népiskolában május vagy június hóban a Cím által minden évben meghatározandó külön nap szenteltessék kizárólag arra a célra, hogy azon a napon a tanító a hasznos madarak természetével, jelentőségükkel, e madarak védelmének és szaporításának szükséges voltával, az erre szükséges módokkal és eszközökkel az iskolai ifjúságot megismertesse és ugyanezt a napot fölhasználja arra is, hogy a fáknak és cserjéknek a hasznos madaraknak fészkelésére és szaporodására való befolyását megvilágosítván, a fák és a befásítás nagy jelentőségét is megmagyarázza és ahol ezt a helyi viszonyok megengedik és indokolják, hasson arra is, hogy a gyermekek a vidéki viszonyokhoz képest legtöbb előnyt szolgáltató fák és csemeték ültetésével tegyék a madarak és fák napját emlékezetessé és állandóan hasznossá.

Az elemi népiskolai tanítók, addig is, míg a madarak és fák napján tartandó előadásra nézve külön útmutatások és vezérfonalak adatnak ki: Herman Ottónak, a «Madarak hasznáról és káráról» szóló munkájából meríthetik a szükséges adatokat.

Minthogy pedig e munka nem áll minden elemi néptanító rendelkezésére: az Országos Állatvédő-Egyesület évről-évre pályázatot fog hirdetni a madarak és fák napjára alkalmas előadások írására és a díjazott pályamunkát fogja díj nélkül a Címnek a szükséges mennyiségben rendelkezésére bocsátani.

A madarak és fák napjának a befásításra vonatkozó részét illetőleg elsősorban a selyemtenyésztéshez szükséges szederfák jelentőségének ismertetésére és terjesztésére kell a fősúlyt fektetni és csak másodsorban a gyümölcsfákra és pedig azért, mert a szederfáknak és az ezek által föltételezett selyemtenyésztési iparnak az országban igen nagy közgazdasági és szociális jelentősége van.

Közgazdasági azért, mert egy oly iparágról van szó, melynek viszonyaink az ország túlnyomó nagy részében kedveznek, mely fejlődésképes és ma már 140,000 tenyésztő családot és hét gyárban több ezer munkást foglalkoztat. Szociális jelentősége pedig abból áll, hogy

extenzív gazdasági viszonyaink mellett a szegényebb sorsú munkáscsaládokba pénzt juttat abban az évszakban, midőn ez a legnagyobb jótétemény, t. i. az aratás előtt. Továbbá azért fektetendő fősúly a szederfák terjesztésére, mert a «madarak és fák napján» az iskolai ifjúság, úgy, mint az Egyesült-Államokban történik és amint az a dolog természetéből is folyik, csemetéket és fákat csakis közterületet képező kopár helyekre, útakra stb. ültethet. Ezeken a területeken pedig a gyümölcsfák elhelyezése a kártételek szempontjából célszerűnek nem mondható.

Meg vagyok arról győződve, hogy ezen a nép javának előmozdítására irányuló rendeletemet a néptanítók buzgón és lelkiismeretesen fogják végrehajtani és igyekezni fognak azon, hogy a fa, a bokor szeretete elterjedjen a nép között, mert annak megóvásával és ápolásával együtt önként föltámad és gyökeret ver a nép szívében s értelmében egyaránt a hasznos madarak védelme is.

Fölhívom (Címet), hogy annak idején tegyen jelentést intézkedésének eredményéről és terjessze föl azon tanítók névsorát, akik ezen intézmény meghonosítása körül kiváló buzgóságot fejtettek ki.

Budapest, 1906 április 27.

Apponyi.»

*

— **A németajkú főiskolai előadásokat rendező intézmények** 1906 április 23. és 24-én tartották meg Berlinben *második nagygyűlésüket* (Zweiter deutscher Volkshochschultag). E gyűléseket azért rendezik, hogy a német birodalmi és a németajkú osztrák népszerű főiskolai intézmények képviselőinek alkalom adassék a közös tanácskozásokra. A két év előtt Bécsben tartott első közös tanácskozásoknak eredményét annak idején ismertettük hasábjainkon.* A most tartott második nagygyűlés napirendjére első kérdésnek azt tűzték ki, hogy «*mennyire vonandók be a munkába a főiskola kötelékébe nem tartozó akadémikus műveltségű egyének?*» Az előadó, dr. Kählen Aachenből kijelenti, hogy oly városokban, ahol egyetem nincsen, vagy csak kicsiny egyetemük van, nagy nehézséget okoz az előadók előteremtése és a nehézségek csak úgy háríthatók el, ha nemcsak a főiskolai tanárok vesznek részt e népművelési törekvésekben, hanem a főiskolán kívül álló akadémikus műveltségű körök is. Wettstein Bécsből megjegyzi, hogy Ausztriában csak kivételesen kérnek fel a főiskolán kívül álló egyéneket előadókul és eddig előadókban hiányt nem szenvedtek; de Bécsben az egyetem munkáját kiegészítik

* Lásd a «Magyar Pædagogia» 1904. 10. szám. 604.

a népművelő egyesület (Wiener Volksbildungsverein) és a Volksheim,* amelyek megnyerik az egyetemen kívül álló köröket a közreműködésre. A hozzászólók a bécsi állapotokat tartották a legmegfelelőbbeknek.

A napirend második pontja alatt *az előadási sorozatoknak (kurzusoknak) bizonyos terv szerinti céltudatos összeállítását* vitatták meg. Szükséges ez, hogy a hallgatók az egyes tudományok tanulmányozásába elmélyedhessenek. Dr. Hartmann előadja, hogy Bécsben a kurzusok rendszeres programmja mellett a sorozatos előadásokon szerzett ismeretek bővítését és mélyítését kiválóan szolgálja a Volksheim.

A vita harmadik pontja «*a diákságnak részvétele a népmívelésben és népszórakoztatásban*» volt. Az előadottakból kitünt, hogy a diákok az elemi tanítás terén, kellően előkészítve muzeumi vezetésekben, a tanár mellett mint demonstratorok és a gyakorlatokon nagy szolgálatokat tehetnek.

A napirend utolsó pontja annak megbeszélése volt, hogy «*a népszerű főiskolai előadásokhoz mennyire kapcsolhatók gyakorlatok?*» Az eddigi kisérletek nemcsak azt bizonyítják, hogy a tanítás eredményessége érdekében szükségesek a gyakorlatok, hanem hogy sikeresen keresztül is vihetők, de, mint a bécsi példa mutatja, csak úgy, ha oly gyakorlatok számára, amelyek tudományos kísérleti eszközöket és demonstráló gyűjteményeket kívánnak, külön intézetek rendeztetnek be. Bécsben ezt a kérdést a Volksheim oldotta meg, amelynek új palotájában megfelelő fizikai és chémiai laboratoriumokat, valamint természetrajzi gyűjteményt is rendeztek be. *Pályi Sándor.*

*

— **A felekezeti iskola ellen.** A poroszokat nagyon foglalkoztatja az új népiskolai törvényjavaslat, mely az állam és a felekezetek viszonyát is szabályozza, még pedig a felekezetek előnyére. Folyóiratokban s röpiratokban erős harc folyik, a legtekintélyesebb férfiak vívják s a pædagogiai szempontok mellett politikai és kulturpolitikai tekintetek vezetik őket. Der Säemann idei (II. évf.) 4 füzete közli 27 főiskolai tanár közös vitatkozását. Kötelességüknek tartják, hogy nem is szólva a kérdéses javaslat egyéb, komoly hibáiról, nyiltan és határozottan tiltakozzanak a népiskolák és felekezetek viszonyát illető rendelkezései ellen. Szerintök a javaslatnak az a kiindulása, hogy a nyilvános népiskola növendékei minden tantárgyat saját felekezetük tagjaitól tanuljanak, nem csak hogy gyakorlati tekintetben nehezen

* Épúgy, mint nálunk Budapesten a Szabad-Lyceum és az Erzsébet-Népakadémia.

valósítható, hanem mint elv is elvetendő. Minden tárgyban csak magának a tárgynak szabad érvényesülnie, nem pedig a felekezeti szempontnak. A természettudományi és történelmi igazságot, az irodalmi kincsek nevelő értékét az illető tárgy egyéni törvényei alapján pædagogiai szempontból kell megállapítani. Épen a szétválasztó felekezeti irányzattal szemben csak annál erősebben kell védeni a humánus és nemzeti nevelés egységét. A felekezeti elkülönítés által a törvény csak megerősíti azt a befolyást, melyet a felekezetek kivált az egyházi felügyelet által már most is érvényesítenek mindenütt, a hol az iskola felekezeti szinezetű. Az eddigi porosz iskolai törvénnyel ellenkezik, hogy ez a javaslat felekezetinek nyilvánít minden olyan népiskolát, melyet külön megegyezéssel közössé nem tettek, — pedig a tanulók a valóságban különböző felekezetekhez tartoznak. Nincs tekintettel a javaslat a lakosság kívánságaira sem, hanem csupán a «történeti» jogosultságot számítja, melyet ez vagy az a felekezet valamely iskolával szemben hangoztat, amely azokban csupán azért vált történelmivé, mivel a kormány a felekezetekkel szemben az állami önkormányzatot nem tudta épen tartani. Nem számít az sem, hogy miképen érne többet az iskola; a jobb rendszer helyet adni kénytelen így a rosszabbnak s általánossá válik a felekezeti elkülönülés. Ez a javaslat az 1892. évihez egészen hasonlóan teljesen felekezetivé akarja tenni a népiskolát, alig védi valamennyire a közös iskolát, mert alig ismer el néhányat felekezetnélkülinek. Alapjában nem is a vallás, hanem a felekezeti elkülönülés válik így uralkodóvá az iskolában. Ezért kell e javaslat ellen élesen kikelnie mindenkinek, ki a nép egységét és szabadságát többre tartja a felekezeti ellentétek kiélesítésénél, ami századok óta rontja a német népet s gyengíti a nemzet egységét és erejét. A kérdést nem is tekintik csak a poroszok ügyének. A felekezetiség mai előre nyomulása idején egyetlen szabadelvű német sem nézheti közönyösen, hogy épen Poroszország veti el magától a jobb hagyományokat és segédkezet nyújt a klerikalis szellem régen fenyegető befolyásának épen azon a téren, mely a művelődésnek legnagyobb és alapvető része. Így tehát az aláírók becsületbeli kötelességüknek tartják, hogy az utolsó pillanatban felszólaljanak s a porosz nép képviselőit a javaslat felekezeti rendelkezéseinek feltétlen visszavetésére kérjék. A felszólalást a német egyetemek igen nevezetes tanárai irták alá, köztük jogászok, bölcsészek, pædagogusok, történészek. Baumann, Binding, Dahn, Ekcken, N. Foerster, Hensel, Jellinek, Lamprecht, Lipps, Liszt, Natorp, Werner Sombart, Wundt, Ziegler és mások. — Reánk nézve érdekes e felszólalás, mert jellemző adat arra, hogy nevelésügyi reformjaink forrása milyen állapotban van most. Érdekes azért is, mert eszünkbe juttatja Eötvös népiskolai törvényét s annak ide vágó

rendelkezéseit, meg azért is, mivel nekünk magyaroknak igen nagy okunk van gondolkoznunk a magunk közoktatásügyi törvényeinek gyarlóságain. A nemzeti élet tünetei néha több országban azonosak!

i. s.

*

— **Tornatanítók kongresszusa.** Az osztrák tornatanítók egyesülete Glasz Lajos elnöklésével husvétkor tartotta meg Bécsben az «Allgemeiner österreichischer Turnlehrertag»-ot, melynek során maga az elnök tartott részletes előadást a középiskolai tornatanítók állásának erkölcsi és anyagi érdekeiről. Fejtegetéseinek lényege a következő határozati javaslatba foglalható össze, melyet egyhangulag elfogadtak: «A vallás- és közoktatásügyi minisztérium megkeresendő aziránt, hogy a képviselőháznak és tartományi gyűléseknek olyan törvényjavaslatot terjesszen be, mely a középiskolákban és tanítóképző-intézetekben működő tornatanítóknak a törzsfizetés felemelése mellett egyidejűleg lehetővé tegye a magasabb (9. és 8.) rangosztályokba való fellépést, heti 20 tanítási óra mellett a szolgálati időt 30 évben állapítsa meg az ideiglenes szolgálati időnek méltányos beszámításával, továbbá a tornára alkalmasabb segédtanítók és helyettesek óradíjait felemelje s végleges alkalmazásuk esetében szolgálati idejüket méltányosan számítsa be.» A tanítás és nevelés rögös pályáján bármely irányban és bárhol működő egyéneknek anyagi javadalmazásuk érdekében kifejtett törekvéseit jogosaknak ismerjük el, de egyúttal azt tartjuk, hogy az iskola és az ifjúság érdekében az illetőknek minél intenzivebb *kiképzése* nem kevésbbé fontos. Fokozott mértékben áll ez a követelés a tornatanítókról, mely — sajnos — még a nyugati államokban sem tartott lépést az elméleti tantárgyak képviselőinek mind jobban fejlesztett készültségével. A magyar tornatanítók önmaguk és a köz iránt hálás dolgot mívelnének, ha a *tornatanítóknak olyannyira reformra szoruló képzését* állandóan napirenden tartanák s egy országos kongresszus keretében a modern kor követelményeinek megfelelően kidolgoznák és megvitatnák. *kf.*

HAZAI IRODALOM.

Magyar Remekírók, VII. sorozat. Budapest, 1905. Franklin Társulat.

A Franklin-társulatnak ez a hatalmas gyűjteményes vállalata befejeződéséhez közeledik. A télen megjelent öt kötet elseje *Tompa Mihály munkáinak* IV. kötete, teljessé teszi a *népregékkel* és *virágregékkel* Tompa műveinek sorát. Azaz csak befejezi; mert hiába állí-

tottuk össze épen e folyóirat hasábjain a kiadásból kifelejtett költemények jegyzékét, a kiadó-társulat nem hallgatott figyelmeztetésünkre s most a költő művei vagy húsz rövid költemény mellőzése folytán csonkán maradtak.

Kisfaludy Sándor költői műveinek II. részét is ez a sorozat hozta, a *regéket*. E kötet s a már régebben megjelent I. kötet nem merítik ki teljesen Kisfaludy költészetét, nemcsak színművei hiányoznak, hanem regéinek egy része is, köztük a legnagyobb terjedelmű, Gyula szerelme. Ami azonban a Tompa-kiadásnál hiba volt, az itt nem az. Teljes Kisfaludy kiadásra természetesen már a művek nagy száma miatt sem lehetett gondolni, s maga Kisfaludy még legkiválóbb alkotásaiban is elavult. Az egykor annyira magasztalt író ma már az irodalomtörténeté s a nagy közönség legföljebb a Szerelmekben és egy pár regében talál mérsékelt gyönyörűséget. *Heinrich Gusztávnak* e második kötethez írt bevezetése igen megkönnyíti élvezésüket: nemcsak elemzi Kisfaludy epikáját, hanem megállapítja azokat a körülményeket, amelyeknek egykor hatásukat köszönhették s megismertetvén az olvasót a regéknek és a korviszonyoknak a kapcsolatával, kitűzi a szempontot, amelyből tekinteni kell őket, hogy érdekeljen bennünket is «a régi dicsőség lantosa».

Kemény Zsigmond tanulmángaiból Gyulai Pál állított össze egy kötetre valót, s a társulat ezzel be is fejezte Kemény munkásságának ismertetését. Véleményünk szerint nagyon helytelenül. Kemény mint *essayiró* kétségtelenül egyike legkiválóbbjainknak, de mint *regényiró* nemcsak egyike a legnagyobbaknak, hanem maga a legnagyobb. A Magyar Remekírók tehát, ha egyetlen egy Kemény-regényt nem ad, csonka vállalat marad s bármilyen mélyen járnak is tanulmányai — a Széchenyiről szóló, a legnagyobb magyarnak mindmáig legszebb jellemrajza s az Élet és irodalom sajnos nem kaphattak helyet e kötetben — a nagy közönséget jobban érdekelték volna A rajongók, a Zord idő s Az özvegy és leánya. Az iskola megtesz mindent, hogy irodalmunknak ezt a büszkeségét, egyikét azon keveseknek, akik a külföld hasonló törekvésű íróival kiállják az összehasonlítást, közelebb hozza a nemzethez, hogy segítsen leküzdeni azokat a nehézségeket, amelyek e regények élvezése elé torlódnak: kár, hogy törekvése nem mindig talál támogatásra a kiadóknál.* A kötet bevezetése, mint minden, amit Gyulai Pál ír, alapos, rövidsége ellenére is kimerítő és

* Elismerjük készségesen, hogy épen Kemény népszerűsítése érdekében nagyon sokat tett a Franklin-társulat, kiadta nyolc kötetben összes szépirodalmi munkáit s a Magyar Regényírók című vállalatában A rajongókat, de az itt kínálkozó alkalmat is meg kellett volna ragadnia.

igen szép. Életrajzi tekintetben bővebb, mint a Kemény fölött tartott emlékbeszéde, irodalmi és közéleti szereplésének méltatása azonban nagyrészt az emlékbeszédre támaszkodik.

Könnyebb dolga volt az *Eötvös*-kötet összeállítójának, *Voinovich Gézának*, mert két kötet állott rendelkezésére; a megjelent első kötetben *Összes költeményein* kívül *két elbeszélését*, az *Éljen az egyenlőség* című vígjátékot s a *Gondolatokból* az emberre és világra vonatkozókat kapjuk. Helyes tapintat vezette, hogy közölte Eötvösnek kissé megkopott vígjátékát, mert komikuma a demokrataság nevetséges volta, mely csak fölfelé nyilvánul, lefelé azonban mint osztálygőg jelentkezik, ma sem vesztett frisseségéből és ha a bonyodalom szálai kissé durvák is, azért tud érdeklődést kelteni. A bevezető életrajz is szép dolgozat, komoly, anélkül hogy fárasztó volna és csinnal, de keresettség nélkül van írva.

A sorozat utolsó darabját *Széchy Károly* szerkesztette; *Balassa Bálint költeményeiből* és *Zrinyi Miklós Szigeti veszedelméből* állított össze egy kötetet. Megboldogult tudósunknak ez volt az utolsó irodalmi munkája, melyen még pár hónappal halála előtt is nagy buzgalommal és kedvvel dolgozott. Zrinyi munkái közül csak az eposzt közli, fönséges vallásos költeményét, a *Feszületet*, valamint idilljeit elhagyta. Balassának sem nyomtatta le minden versét, vagy száztíz köteményéből mindössze huszonkilencet, helyette azonban igen részletes életrajzot írt Balassáról. A legújabb adatok fölhasználásával készült életrajz az egész vállalatnak legterjedelmesebb bevezetése (83 lap), de a laikus közönség számára túlságosan részletező és adatainak gazdagsága miatt kissé nehéz olvasmány. Mivel a vállalat nem a szaktudósokhoz, hanem a nagyközönséghez és az iskolához akar szólni, talán célszerűbb lett volna az életrajz megrövidítésével több költeménynek szorítani helyet. A kiadásnak egyik nagy érdeme, hogy Balassának egyik szép versét, a *Beszélgetést az echóval*, amelyet a kézirat csak romlott állapotban tartott fönn, az Erdélyi Páltól fölfödözött drámai töredék segítségével kiigazította s így eredeti szépségébe visszaállította. *Cs. E.*

*

Glosszák egy ankétről és egy jegyzőkönyvről.

Az egységes jogosítású középiskola ügyében január végén tartott szakértekezlet s a róla meglepő rövid időközben kibocsátott *Jegyzőkönyv* mondhatni eléggé foglalkoztatja a tanárvilágot.* Amidőn

* A *Tanáregyesületi Közlönyben* megjelentek: 551—56 (Pruzsinszky), 556—58 (Bozóky), 562—65, 579—83, 594—96 (Balogh), 565—67 (Kálmán),

ennek a megtisztelő megbizatásnak a mi folyóiratunkban igyekszem eleget tenni, eleve kijelentem, hogy a magam részéről ezúttal nem kivánok a fontos problémával behatóan foglalkozni; inkább azokról a benyomásokról fogok beszámolni, melyet ezek a mindvégig érdekes és változatos lapok bennem keltettek s a jövendő okulás kedvéért az ilyen kiadványoknak kivánatos technikai feldolgozására akarom egyúttal az illetékes tényezők figyelmét felhívni. Az elnöklő miniszter nyilatkozatait s az előadónak bevezető és befejező előadását szintén nem fogom bővebben elemezni és méltatni: mert bármiként is vélekedjünk a reform időszerűségéről, jogosultságáról és lényegéről, azt az egyet elvitatni nem lehet, hogy a minisztert a legnagyobb jóakarat és a legmelegebb érdeklődés vezérelte ebben a kérdésben, az előadónak rendkivüli körültekintéssel, szakismerettel és a lelkesedéssel határos buzgósággal megszerkesztett előterjesztései pedig mindenha becses és a betekintésre felette érdemes dokumentumai lesznek a középiskola problémájának.

Az elhangzott felszólalásokat, melyeket itt hiteles, jóllehet megfésült alakban kapunk (melyek sok tekintetben ellenmondanak a napilapok hevenyészett és felületes tudósításainak), mindvégig a becsületes szókimondás és az alapos készültség jellemzik; hisz a minisztertől kezdve mindannyian tudatában voltak annak, hogy az egész ország tanárságának és közvéleményének szeme rajtuk függ s azért igyekeztek is tudásuknak színe-javát közrebocsátani. S itt azoknak, akik a vita vége felé szólaltak fel, amikor a közismert igazságokat már letarolták, bizony nem volt könnyű dolguk. De egyúttal kiérezhető volt csaknem az egész vonalon az a hit, hogy a javaslat törvényerőre emelkedni amúgy sem fog, de a kedvező alkalmat érdemes felhasználni arra, hogy a középiskola ezernyi baját leplezetlenül feltárják; hisz mindjárt a második szónok, Eötvös br., «a reformot sem szük-

601—4 (Sarudy), 606—7, 622—24 (Bexheft). A *Huszadik Század* f. é. 3. füzete (266—68. lap) kommentár kiséretében lenyomatja dr. Liebermann Leó «Benyomások a középiskolai reform ügyében tartott értekezletről» c. cikkét, mely eredetileg az «*Orvosi Hetilap*» f. é. 7. számában jelent meg. Ennek a cikknek befejezése a következő: «Ceterum censeo: ha a kormány csakugyan valami jót akar csinálni — és ez, úgy látom, már régóta becsületes szándéka — vágja ketté a csomót és lehető kevés professzort és tanférfiút kérdezzen meg.» A szerző azonkívül szól a kémiában való gyenge előismeretekről, a gyenge tanárokról és az egészségtan kötelező tanításáról. A «H. Sz.» pedig azt jegyzi meg, hogy az ankétre csak «hivatalos» egyének voltak meghíva, de nem «választott»-ak. A teljesség kedvéért még felemlítem *Spitkó* Lajos cikkét «Az Ujság» január 28. és *Grósz* Emilét ugyanott a február 10. számban.

ségesnek, sem időszerűnek nem tartja» (46. lap) és König «a javaslatot el nem fogadhatja még általánosságban sem, mert egyenesen veszélyesnek tartja» (167, 169). Eötvös br. tehát arra kéri a minisztert, hogy «ne tekintse az itt folyó tárgyalásokat egyébnek, mint legföllebb azon fontos kérdés felett való eszmecserének» (49), s ugyanő mondja az értekezlet végén, «hogy három napig tanácskoztunk arról a kérdésről . . . s beszéltünk azonkívül is sok mindenről» (186). Ugyanezt konstatálja az 1. nap végén Pauer: «itt tulajdonképen mindenről hallottunk igen hosszú és nagyon érdekes diszkussziókat, azonban magához a tárgyhoz, legalább az én nézetem szerint, eddig alig szólt valaki» (73) és König a 3. napon: «több fölszólalóról azt fogják mondani, hogy nem szólt a törvényjavaslathoz» (164). Szerintem ez a «*sok minden*» adja meg legjobban az ankét kritikáját, mert azok a becses általánosságok és érdekes részletek, melyek a felszólalások javarészét teszik s nagyobbára közkincsük a középiskola munkásainak, azt látszanak mondani, hogy előbbre való dolgok, mint bármilyen szervezeti reform. Egyébiránt az ilyen széles medernek legjobban azzal lehetett volna elejét venni, hogy — mint a Csáky-féle értekezlet idejében — határozott kérdéseket is állítottak volna fel és amint Spitkó helyesen jegyezte meg (82): a törvényjavaslathoz a tanterv alaprajzát is csatolták volna.

Valóban, ha azokat a negativ dolgokat, melyeket a Társadalomtudományi Társaságban még jóval nagyobb mennyiségben produkáltak, magunk elé állítjuk, az a szegény magyar középiskola mint egy merő sebekkel borított organizmus tűnik fel — amit róla, hála Istennek, mégsem állíthatunk. «Az itt elhangzott tárgyalásokból — mondta Bozóky (151) — kitűnik, hogy a magyar középiskolával megelégedve senki sincsen.» S a tárgyalások lényegét, ismétlem, nem a kitűzött javaslat tette, hanem ezen országos elégedetlenség okainak felsorolása és megvilágítása. Hogy ebből a temérdek negativumból sok pozitiv jó dolgot lehet kihámozni, az bizonyos, de ezeknek *megvalósítása* a status quo fentartása mellett *valóban intenziv* munkával legalább részben szintén sikerülne.

A miniszter nyomán többen hangoztatták: mondták és írták, hogy a hozzászólásokban az őszinteség és szókimondás legyen irányadó, s jóllehet mi egy ilyen szaktanácskozást az ellenkező jelben képtelenségnek és nevetségesnek tartanánk, ezen alkalommal nem egy keserű megjegyzés hangzott el; sőt — s ezt az őszinteséget részemről is kívánom igénybe venni — azt tartom, hogy a tulajdonképeni törvényjavaslatnak teljesen elfogulatlan kritikáját legalább egyes felszólalásokban befolyásolta az, hogy neves szerzőjét már eleve ismerték. Ime néhány klasszikus példája ennek a nyilt szókimondásnak:

Fehér Ipoly a törvényjavaslattal mint olyannal nem kíván foglalkozni (40. lap); Eötvös br. ezt mondja: «Én mégis félek ettől a reformtól» (48. lap) s Erődi a «szellemi omnibusz» (58) elmés kifejezését kockáztatja. Négyesy azt javasolja, «hogy ezeket a reformtervezeteket egyelőre mint afféle gondolatébresztő javaslatokat tekintsük ... de megvalósításukkal ne siessünk» (164).

Hogy milyen eleven és mozgalmas lehetett az értekezlet s hogy időnként mondhatnám pikáns részletekben sem volt hiány, azt a rögtönzött polémiákból és éles közbeszólásokból is megértjük. Ilyenekkel találkozunk az 51., 118., 177. oldalakon.

Hogy az elhangzott eszmék gazdagságáról és az igazságok erejéről némi fogalmat nyujtsak annak is, aki nem hajlandó a Jegyzőkönyvet végigböngészni, mutatóba idézek néhány figyelemre méltóbb részletet. «Fődolog a középiskolai tanításban, hogy szellemi munkára szoktassa a tanulót; bármilyen középiskola komoly legyen: komoly a maga tanításában és komolyan végezze azt a kötelességét, melyet a tanuló elé állít» (Eötvös 47). «Miért kívánjuk a játékot, ha nem vagyunk képesek megfelelő játszótereket létrehozni?» (Spitkó 84). «A tanárok rosszasága főleg abban gyökeredzik, hogy a tanárnak más téren kell keresnie az érvényesülést» még pedig nemcsak anyagi, hanem erkölcsi tekintetben is (Bozóky 156). «Az itt elhangzott vélemények összességéből mint oppozicionális szónok azt a tanulságot merítem, hogy nem lehet egységes tipust alkotni, azt a tipust sem, amelyet az előadó úr javaslatában tervez» (König 166). A gyakorlat szempontjából legalább is figyelemreméltónak vallom azt a magam részéről is már tíz év előtt* megpendített gondolatot, hogy a különböző új iskolatipusokat előbb 1—2 helyen gyakorlatilag kipróbáljuk, amire Dóczy, König és Erődi utaltak (166—7, 170). Aki a jegyzőkönyvet figyelemmel forgatja, arról is meg fog győződni, amire Dóczy utalt (89), hogy az egységes középiskola, az egységes jogosítás és az egységes jogosítású középiskola fogalmai körül abszolut és relativ értelemben még mindig zavar és homály uralkodik. Erődi egy memorandumról tesz említést (54), mely a tankerületében működő vagy 400 tanár véleményét összegezi; ez bizonyára felette érdekes dokumentum s kár, hogy egész terjedelmében nem mellékelték a Jegyzőkönyvhöz, ahol az Országos Közegészségi Tanács beadványa (188—190) és az Országos Közegészségi Egyesület emlékirata (191—203) mellett méltó helyet foglalt volna el.

Ennek a Jegyzőkönyvnek egyik legnagyobb szerkezeti hiánya egy kimerítő *Tárgymutató*, mely a vezérszavak szerint alfabetikusan

* «Einheitliche Versuchsschulen» a «Pester Lloyd»-ban.

haladva, első tekintetre szemlélteti a felvetett kérdések sokaságát, a tanulmányozó szakférfiúnak kezére jár s a részletek dolgában gyors eligazodást tesz lehetővé. Ha ezt *egy* ember, teszem a revisio alkalmával elvégzi vala, az összes olvasókat ugyanannyi ismételt munkától megkíméli. Hogy ez mennyire igaz, arra szolgáljon tanulságul a következő kisérlet, mely teljességre azonban egyáltalában nem tart számot.

általános műveltség 52.
bifurkáció 50. 142.
egészségtan (rendes tantárgy) 70.
egyévi önkéntesség 52. 55.
egységes középiskola 60. 61.
eredménytelenség 49.
fakultativ tárgyak 53.
feladata a középiskolának 52.
felekezeti iskolák 97.
furkáció 91.
időszerűség 38. 39. 45. 46. 58. 60. 72. 87. 112. 141. 167. 169. 170,
igazgatók 126.
iskola-orvos 70.
jó tanár 46.
kisérletezés 61.
kisérleti iskolák 166—7. 170.
középiskola: célja 69 (Lieb.).
kritika 41. 46. 48. 50. 58. 66. 68. 127. 131.
latin 41. 50. 60. 94.
tanítása mikor kezdődjék 60. 101.
reáliskolai latin 57. 105. 123. 150.
kötelező latin 75. 153.
magánvizsgálatok 56.
memorandum (Erődi, fővárosi) 54.
minősítési törvény 51. 54. 154.
modern nyelvek: hány 43.
polgári iskola 52. 57. 74.
reáliskola 79. 116. 144.
nivó 156.
nyelvtanítás (általában) 109.
szab. rajz 41.
tagozat: közös alsó 59 (Erődi), 100 (Cherven), 142 (Grosz), 165.
tanterv 66—7. 82.
társadalom 107.
társadalomtud. társaság 120.
zsufoltság 51. 54. 88. 103. 124. 160. stb.
(az összes tantárgyak egyenként).

Elismerés illeti végül a Jegyzőkönyv szerkesztőjét, akinek buzgósága lehetővé tette, hogy a tárgyalások még melegiben jussanak a legnagyobb nyilvánosság elé. Ennek a lázas munkának tudjuk be a sajtóhibákat is és azt, hogy a tartalomjegyzék a felszólalók nevei után csak az első beszédre utal, a későbbiekre pedig már nem.

KEMÉNY FERENC.

*

Bozóky Endre dr., Középiskolai Fizikai Gyakorlatok. Rövid útmutatás 144, a középiskolai fizikai tananyag köréből vett laboratoriumi munkálat elvégzésére. Budapest, 1906, Calderoni és Társa. 143 lap, 171 rajzzal. Ára 1·50 K.

A fizikai gyakorlatokban olyan rengeteg a sokféleség, hogy a legbuzgóbb és legügyesebb tanár működése is meg van bénítva, ha nem

adhat tanítványai kezébe egy olyan megbízható útmutatót, mely őt a folytonos gyámkodás és segédkezés alól fölmenti s amilyent végre most magyarul is kaptunk a Bozóky könyvében. A magyar irodalomban van ugyan egy kézirat gyanánt kiadott nyomtatvány, mely a budapesti egyetem fizikai intézetének laboratoriumi gyakorlataihoz készült útmutató gyanánt, de ez annyira az illető intézet fölszereléséhez alkalmazkodik, hogy másutt csak nagyon korlátolt mértékben használható. Jelent meg még egy magyarul írt könyv a fizikai laboratoriumról, de mind a szerzőjének, mind a magyar irodalomnak akkor tesszük a legjobb szolgálatot, ha nem bolygatjuk meg a titok jótékony homályát, amelyben eddig sikerült meghuzódnia. Ez előzmények mellett is úttörőnek kell tekintenünk Bozóky könyvét ezen a téren.

Főszempont egy ilyen célú könyv szerkesztésében és megitélésében is az anyag kiválogatásának szempontja. Annyival fontosabb ez a szempont nálunk, ahol ez a studium még nincs kialakulva, még csak kezdő lépéseit teszi. A kiválogatásra nézve a cél az irányadó. Az új gimnáziumi utasítások «némi gyakorlati ügyesség megszerzésében» látják a célt. Kétlem, hogy ez a fogalmazás fizikus tollából került volna ki. Szerző ezen slöjdszerű cél helyett azt tűzi maga elé, hogy «a természeti törvények kisérleti igazolásával a tanuló mélyebb belátást szerezzen». Igen helyesen, mert a tanulók gyakorlatainak a fizikatanítás célját kell szolgálniok. Az előadási kisérletek túlnyomó része olyan természetű, hogy nagyon is készen állítja az eredményt a tanuló szeme elé; a laboratoriumban kell hát módot adni rá, hogy lássa a fizikai igazságok megszületésének módját; és ott, amint maga foglalkozik a fizikai mennyiségekkel, méregeti őket, összefüggéseket keres közöttük, úgy gyarapodik az azokról való fogalma tartalomban s szünik meg puszta szó lenni. A tárgy módszerével ismerkedik meg s a tárgy anyagának ismeretében erősödik meg. Így szolgálják a fizikai gyakorlatok a fizika tanításának mind alaki, mind tartalmi célját.

Ebből a szempontból az anyag kiválogatása és összeállítása a Bozóky könyvében igen sikerültnek mondható. Az alaptörvények megállapítására van főtekintettel és a legközvetlenebb alkalmazásaikra. Hiszem, hogy sok fizikus tanárt a tanuló gyakorlatok meghonosításától csak a *mit* és *miként* kérdése tartott vissza. Azok most megbízható útmutató után megindulhatnak ezen a csapáson, amely a fizika tanításában olyan gazdag aratással kecsegtet. Pl. csak a súlymérésre és sűrűségmérésre vonatkozó gyakorlatok gazdag változatossága és szellemes alkalmazásai is rá kell hogy indítsák az embert, hogy legalább ezt megpróbálja, annyival inkább, mert e gyakorlatok a szokásos fizikai fölszerelés eszközeivel végrehajthatók.

S itt rátérek az anyag kiválogatásának egy másik szerencsés

oldalára, arra, hogy a felvett gyakorlatoknak úgy berendezésük, mint eszközeik lehetőleg egyszerűek. Ez szükséges a tanuló szempontjából is, de szükséges iskoláinknak aránylag csekély dotátiója miatt is. A rendszerint nagyon drága, nagyon kényes és bonyolult preciziós műszerek nem ijesztgetik itt az embert, sem a bonyodalmas módszerek. Pl. az elektromos áramra vonatkozó legtöbb gyakorlat az Ohm-féle törvény közvetlen alkalmazására van építve s ami ezen túlmegy, csupán a nélkülözhetetlen Wheatstone-féle híd, aminek szintén több, köztük egészen egyszerű összeállítását is bemutatja a szerző. Visszaállítja jogaiba a jó öreg Daniellt, mint normálelemet, aminek tanulógyakorlatokban minden szempontból megfelel, míg egy normál Clark bizonyos, hogy elrontva kerül vissza a tanuló kezéből. Nem ambicionálja, hogy a tanulók olyan pontossággal mérjenek, mint a berlini Reichsanstalt fizikusai, nem felejti el, hogy ő tulajdonképen abc-ét tanít s nem mestereket képez és hogy nem a mérések mestersége a studium célja, hanem mérések révén ugyan, de a fizika tanítása.

Gyakorlatainak és eszközeinek ilyen megválasztásában nagy segítségére lehetett a szerzőnek az idevágó külföldi (német és angol) irodalom alapos ismerete,* amiből azután a saját tapasztalataiban kipróbálva válogathatta ki a legcélszerűbbet. A külföldön, ahol már régebben csinálják a tanuló-gyakorlatokat, nem egy kitünő eszköz van szerkesztve épen erre a célra. Szerző a gyakorlatban legjobban beváltakat válogatta ki ezek közül. Fölemlítem pl. a Noack-féle iskolai univerzális goniometert, mely a tanuló-gyakorlatokban teljesen helyettesítheti a drága, kényes és nehéz kezelésű praecisiós goniométereket és spectrométereket, sőt számos más célra is alalmazható, úgy, hogy ezzel és egy optikai paddal az optika összes szükséges gyakorlatai elvégezhetők.

A könyv végigolvasása közben néhányszor jött az az érzésem, hogy némely műveletre vonatkozó utasításban vagy némely eszköz leírásában egy kissé bővebben is beszélhetett volna a szerző. De erre nehéz mértéket állapítani meg. Mert igaz, hogy az ilyen könyv nélkülözhetetlen vezetője a tanulónak gyakorlatai közben, de nem egyedüli vezetője, hanem ott van még a fizikai tankönyv és ott van a tanár. Nehéz eldönteni, hogy az útmutatásból mennyi essék épen a gyakorlatok könyvére. Erre a külföldi irodalom is nagyon eltérő példákat mutat. Valószínű, hogy amelyik tanuló elejétől végig dolgozza a könyvet, az sehol sem fog fennakadni, de nem valószínű, hogy sokan legyenek ebben a szerencsés helyzetben. Nem tudom, hogy a szerző

* Forrásokul fölemlíti Kohlrausch, Stewart és Gee, Noack, Kolbe, Weinhold műveit.

a maga gyakorlatában hogyan oldotta meg a kérdést, de a magam gyakorlatában, ahol rendszerint 6—7 csoport diák dolgozik, nem tudtam más megoldást találni, mint hogy egyikkel itt, másikkal amott kezdettem a dologba; rendszeres tanmenetet nem tudok tartani, bár fölszerelésem nem épen szegényes.

A kiadó Calderoni cég nagyszámú szép rajzzal látta el a könyvet. Egy-egy feladatra többféle készülék rajza és leírása is megvan. Ez növeli a könyv használhatóságát, mert a különböző intézetekben különböző eszközök vannak. Viszont, ha valaki épen a tanuló-gyakorlatok kedvéért bővíti a fölszerelését, tanulságosabb, ha nem már meglevő készülékét ismétli meg, hanem arra a célra való másféle eszközt szerez. A könyv végéhez a leírt eszközök árjegyzéke is csatolva van. A tulipános mozgalom idejében nem árt fölemlíteni, hogy a Calderoni cég ezeknek az eszközöknek túlnyomó részét itthon készítteti. A szép kiállítású könyv csekély ára hozzá fog járulni elterjedéséhez.

Ajánlom a t. kartársaknak, hogy induljanak meg ezen megbízható kalauz után. Jól tudom, hogy ha a kisujjukat odaadják, utána fog menni az egész kezük is, de nem a rosszba — mint ez a közmondás mondja — hanem a fizika tanításának egy eredményesebb korszakába. *Kovács János.*

*

Polgári Iskola. A polgári iskolák érdekeit szolgáló folyóirat. Lapvezér *Ballagi Aladár dr.*, felelős szerkesztő *Donszky Lukács.* Megjelenik havonként kétszer. Előfizetés egész évre 8 K. Budafok, Kossuth Lajos-utca 70. sz.

A Polgáriskolai Egyesület hivatalos közlönye mellé ez az új folyóirat is sorompóba lép a polgáriskolák stagnáló reformügyének megmozgatására. S amilyen nehezen mozdul az az ügy, valóban elbirná még egynéhány ilyen vállalkozás segítségét. Igazán nehéz eldönteni, hogy melyik a nagyobb baj a polgáriskolára, — az-e, hogy már a második évtizedbe is belefordult reformja ügyének felszinen tartása, vagy pedig az, hogy a reformkérdés egyáltalában felvettetett? Mert hiszen annyi idő alatt részletenként is meg lehetett volna a meglevő bajok igen nagy részét gyógyítani, ha nem ütköznek a gyógyításra törekvők mindig abba a stereotyp válaszba, hogy a «küszöbön álló reform» majd meghozza minden baj orvoslását.

A szerkesztő a reform sürgetését tűzi folyóirata feladatául, nem *szemben* az Országos Egyesülettel és Közlönyével, mert hiszen azoknak is ez a céljuk, de agitálni akar a gyorsabb megvalósítás érdekében. Reformprogrammja is az, ami az Egyesületben már régen kialakult: a meglevő alapon való teljes kifejlesztése a Csengery-féle egy-

séges polgáriskolának. Ennek a programmnak és a megvalósítására irányuló teendőknek a fejtegetése az új folyóirat első cikke a szerkesztő tollából. Azután leveleket közöl Wlassics Gyulától, Gyertyánffy Istvántól, Ballagi Aladár lapvezértől, stb. Már az első számban s még inkább a másodikban megindul annak a sokféle bajnak a felpanaszolása, amelyek a reform után kiáltanak. Van ilyen bőven, akár az egész évfolyamot megtöltheti vele a szerkesztő. Sensatio lesz ebben is elég, nem szükséges azt még külön is hajhásznia. Ez a megjegyzés a 2-dik számnak arra a levelére vonatkozik, mely a Pædagogiumban előfordult egy esetet teljesen ferde világításban, egyoldalú célzattal állít az olvasók elé. Ha a szerkesztő előzetesen az illetékes helyen informálja magát a dologról (ami módjában állott volna), bizonyosan mellőzi a levél közlését.

Egyebekben, az eddig megjelent két számban megvan az az élénkség, amely az agitáló működésnek főkelléke. Kívánatos volna, hogy az érdekelt szakemberek pártolása lehetségessé tegye a folyóirat fennállását. *k.*

KÜLFÖLDI IRODALOM.

Ad. Harnack. Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit. Berlin, 1905. Weidmann. **G. Roethe.** Humanistische und nationale Bildung. Berlin, 1906. Weidmann. L. még Monatschrift für höhere Schulen 1906 márc.—áprilisi számát 134—146. l.

Nemcsak nálunk, de Németországban, a klasszikus tanítás igazi hazájában is, heves ostromnak van kitéve a gimnázium, mert ott is, miként nálunk, a gimnáziumot támadni divat, a görögöt szidni pedig határozott érdem. A gimnázium védelmére egyesületet is alakítottak már Berlinben, melynek neve: Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg. Ezen egyesületben tartotta beszédjét *Harnack* is, *Roethe* is a gimnáziumi oktatás védelmére.

Harnack beszédjének gondolatmenete a következő: Az 1900. császári rendelet a három középiskola (gimnázium, reálgimnázium, reáliskola) egyenjogúsítását mondta ki, mivel mind a három iskola a művelődés közös elemeire megtanít; mind a három megtanít dolgozni, élesíti az elmét és az emberi ismeretekről nagyjában áttekintést nyujt. Azáltal pedig, hogy ezen iskolák egyenjogosítását kimondták, mindegyik még azonfelül a maga egyéni sajátosságait is jobban kifejtheti; így tehát a gimnázium nem veszített ezáltal, sőt ha továbbra is akarja létezését biztosítani, még fokozottabb mértékben kell a tanulókat a klasszikus világ szellemébe bevezetni.

Kérdés merülhet fel az iránt, vajjon mi hasznát veszi a modern kor ifja az antik világ megismerésének? Erre H. három feleletet ad, melyek közül egyik-másik eléggé ismert. *Először:* a klasszikus nyelvek a formális képzésre szolgálnak, mely nyelvek képző erejével egy nyelv sem ér fel; a latin nyelv merev szabályossága, a görög nyelv formáinak gazdagsága és szépsége egymást egészítik ki. *Másodszor:* a klasszikus kultura műveltségünknek alapja; történeti tudásunkban hézag állana be, ha a klasszikusokat nem ismernők. A németeknél azonkívül a görög tanulmányozásával esik mindig össze az irodalom felvirágzása; a humanistákkal a XVI. században és Homeros fordításával a XVIII. század végén: *Harmadszor:* nagy nevelő erő rejlik a klasszikus tanításban. Az antik kultura bevégzett egészet alkot, melyet pártatlanul szemlélhetünk; az ókor ezen része az emberiség gyermekkorát tárja elénk; itt a dolgok egyszerűen, szépen és átlátszóan nyilvánulnak. Jean Paul szerint az ifjúság itten az ókor csendes templomán át a későbbi kor vásárába lép.

Nagy hatással van ezen szép világ az ifjú kedélyére: «mert mi lehet nagyobb hatással az ifjúi lélekre, mint az itt kifejezésre jutó egyéniség, zseniális naivitás? Ha művelődés alatt az emberinek minden megnyilvánulását értjük, akár mint szellemi rugékonyság, akár mint fékezett képzelet, vagy visszanyert naivitás alakjában nyilvánul, ha az az igazán nagyot és tiszteletreméltót jelenti, hol lehet ezt jobban elsajátítni, mint a görögöknél?» Utólérhetetlenek ők abban, hogy miként kell a fenséges gondolatokat egyszerűen kifejezni.

Azzal vádolják továbbá a klasszikus nyelvtanítást, hogy az a grammatizálást túlságba viszi, holott ma már arról szó sem lehet: ma nem az a cél, hanem a klasszikus kultura megértése; a grammatika csak ezt a célt van hivatva előmozdítani. Mindenesetre emelkedni fog a klasszikus nyelvtanítás színvonala, ha más iskolának is meglesz a jogosultsága, mert nem fog a gimnáziumba olyan tanuló járni, akinek nincs tehetsége, vagy hajlama a klasszikus nyelvek iránt.

Majd egy pár szemrehányás ellen védi a gimnáziumot. Minek eredetiben olvasni azt a sok írót és elgyötörni vele az ifjúságot, mikor fordításokból is meg lehet ismerni az ókor szellemét? Azonban a fordítások rendszerint távol állnak az eredetitől és nemcsak a versre áll ez, hanem még a prózára is; a legszebb gondolat is gyakran a legszíntelenebb lesz a fordítás folytán.

Másik panasz, hogy a praktikus pályákra nem készít kellőképen elő a gimnázium; azonban ez sem áll, mivel a gimnáziumot végzett ifjak épúgy megállják helyüket a technikus és gyakorlati pályákon, mint a reálisták.

Beszédét azzal fejezi be: A három iskola Lessing Bölcs Náthán-

jának három gyűrűjéhez hasonló; mind a három egyaránt kedves, de az egyik (persze: a gimnázium) a legkedvesebb.»

Roethe említett beszédében be akarja bizonyítani, hogy nincs különbség *humanisztikus* és *nemzeti* műveltség között. A görögöknek mindnyájan adósai vagyunk; mindig csodásabban és hatalmasabban nyilvánul meg alkotó tehetségüknek képe; nagy alkotó erejük a szellemi élet minden terén nélkülözhetetlen és maradandó alapja minden szellemi kulturának. A görögök őrzik a jelenkor megértéséhez vezető kaput; az út pedig, amelyet mutatnak, nemcsak a legkönnyebb, hanem a legcsendesebb is. Ezután felemlíti, amit már Harnack is mondott, hogy a német irodalom virágzási kora összeesik a görög irodalom tanulmányozásának fellendülésével. Végigmenve a németek történetén, mindenütt bizonyítja, hogy a nemzeti öntudat ébredése a klasszikus tanulmányoknak tudható be (XVI. század). Lessinggel a régi Róma visszavonul és Hellas lép fel diadalmasan; Winckelmannak megnyilvánul a görög plasztikában a természet örök szépsége; Schiller a görögöktől tanulva kifejti esztétikai nevelésének evangeliumát; annak látásán eltünik előtte a régi ellentét természet és művészet, igazság és szépség között; Gœthe éri el a klasszicizmus tetőpontját.

Humboldt Vilmos szerint a gimnázium feladata *harmonikus* embert nevelni és *esztétikai* nevelést adni, ami különösen a klasszikus studiumok által érhető el. Ámde a gimnázium ellenségei azt mondják, hogy németet kell nevelni, nem pedig fiatal görögöket és rómaiakat; csakhogy ezek ismerete feltétlenül szükséges az öntudat ébrentartásához. «A római szellem fegyelmezettsége, a hellének szabadságszeretete szívünkbe hatoltak; ott élnek nemzeti gondolkodásunk minden lélekzetvételében; azok tettek azzá, amik vagyunk. Róma és Hellas őrzik nemzeti öntudatunk kulcsait.»

Humboldt szerint a gimnáziumnak az *egyéniséget* kellett volna fejleszteni, de nem 50—60 gyermeket tanítni, akiknek csak az egyéves önkéntességi jog elnyerése lebeg szemük előtt. Hogy lehet az olyan tanulókba *ideálizmust* csepegtetni, akiknek az érettségi bizonyítvány csak a praktikus életpályákhoz kell? Remélhető azonban, hogy a háromfajta középiskola egyenjogúsítása visszaadja majd a gimnáziumot eredeti hivatásának.

Endrei Gerzson.

*

Die künstlerische Erziehung der athenischen Jugend im 5. u. 4. Jahrhundert v. Chr. Von Dr. phil. *D. Lampsas.* (Aus dem pædagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Elftes Heft. Herausgeben von Prof. Dr. W. Rein. 8°, 1—164. l.) Langensalza, Herm. Beyer u. Söhne, 1904. — Ára 2.20 M.

Rein szemináriumának egyik legújabb kötete az athéni ifjúság művészi nevelésével foglalkozik.

A görög nép *κατ' ἐξοχήν* művésznép. A művészileg szépnek szeretete, az ideális *καλοκαγαθία*-ért való lelkesedés a görögnek faji jellemvonása, amelyre ősidők óta joggal volt büszke. Testének páratlan természetes szépségét istenek szobrain utánozhatta és mesterileg utánozta. Hazájának éghajlata örök vidámságban, friss munkakedvben tartotta lelkét. Tettvágyának megnyilatkozására a legalkalmasabb tér a művészetek ápolása volt. De a körötte pompázó természet is: az örökké derült, mindíg kék ég, a szelíd napfény, a tiszta, üde levegő, ezüstös patakok csobogása, a fák örök nyara, édesillatú virágok ezre, vidáman énekelő madárkák dala — minden az ő nyugodt hangulatát, derült kedélyét ápolta, a harmónia és a ritmus érzékét nevelte. Mindenütt a szépet látta a természet alkotásaiban, természetes, hogy a szépet valósította meg saját alkotásaiban is. Magánéletében és nyilvános szerepléseiben, tetteiben csakúgy, mint mindenben, amivel körülvette magát, művészi érzéke nyilatkozott meg. Házai, butorai, templomai, csarnokai, szinházai, — zenéje édes melódiái, isteneinek tisztelete különösen a himnuszokban — járása, mozdulatai öntudatosan vagy öntudatlanul művésziek voltak. Lampsas, akinek könyvét ezúttal ismertetjük, még tovább megy: a görögök tiszta erkölcseit is esztétikai okoknak tulajdonítja.

Ez a nagy műérzék, a művészinek megbecsülése nyilatkozik meg a nevelésben is, annál inkább, mert hiszen, ha «nem mi csináljuk az iskolákat; az iskolák lesznek*.» — a nevelés fejlődése még szorosabban összeforrt az illető nép fejlődésével. A görögöt hamar rávezette érzéke arra, hogy finom fogékonyságát, a szépnek szeretetét rendszeres műveléssel fejlessze. Ifjuságának elsősorban *művészi* nevelést adott, amely nevelés viszont mint uj tényező járult az egész nép műérzékének továbbfejlődéséhez. E nevelésnek tulajdonképpen öntudatlan tényezője volt mindig maga a művészi környezet; de legkésőbb az 5. században Kr. e. már a tudatos, sőt szisztematikus művészi nevelés is kifejlődik.

Erről a nevelésről nyujt igen gondos képet D. Lampsas, athéni gimn. tanár. A művészetek legfejlődöttebb otthonának, Athénnek, és

* *Schneller István*, a középiskolai reformról. Magy. Pæd. 14 : 451. l.

legfejlődöttebb korának, a Kr. e. 5. és 4. századnak művészi nevelését festi, sőt még szorosabb kört vonva: azt a nevelést festi, amelyben az athéni ifju tizenhétéves koráig részesült. A képnek, amelyet erről készít, a következő vázlatát adja: 1. A művészi környezet észrevétlen hatása. 2. Tudatos befolyás: *a)* művészi nevelés otthon; *b)* művészi nevelés az iskolában; *c)* alkalmi művészi nevelés és alkalmi művészi foglalkoztatás különböző ünnepségeken.

Ami a művészi környezetből a gyermekre észrevétlenül, de legközvetetlenebbül hatott, az a *lakóház* volt. Az athéni ház nagyon egyszerű, mert lakója keveset tartózkodik otthon és mert tiszteletreméltó altruizmussal szívesebben költ a nyilvános épületekre. De a lakóházon a gyermek így is ugyanazt az áttekinthető, nemes harmóniát és szimmetriát látta, amely a középületeket és mindenekfölött a körülötte elterülő természetet jellemezte. Alkata a legegyszerűbb, négyszögű alaprajzot mutatta. Az oszlopcsarnok bizonyos méltóságot kölcsönzött az épületnek. Belső díszítése egyszerű, de művészileg tagolt festés, amelynek vonásai a formaérzéket nevelték; később eredeti művészi festmények, vagy ezeknek hű másolatai rászoktatták a gyermeket, kogy a képeket otthona szükséges kellékeinek tekintse. Ritkább dísze a lakásnak a szobor. (Hermes, Apollo Agyieus vagy Patroos, Zeus Herkeios.) Plasztikus hatást inkább csak az érc- és kőedények reliefjei gyakoroltak. Művészi volt a butorzat is, a szőnyegekkel, apró csecsebecsékkel egyetemben, esztétikailag hatott az udvar virágdísze is, de különösen értékes tárgyai még a lakóháznak a vázák. Ezek az inkább iparművészeti, szabad kézzel készült művek egyrészt formáikkal, másrészt a rajtuk látható rajzokkal, különösen az alakzatok finom szimmetriájával és végül színezésükkel nevelték a gyermek műérzékét.

Az így díszített házban hatott rá azonban a családi életnek egy-egy szebb jelenete is. A deipnont az athéni jószívvel költötte el nagy társaságban és az evést követő symposiont (amelyen a gyermek szintén jelen lehetett) énekek és zene élénkítették, de sőt a társalgás főtárgyai — a politikán kívül — a művészetek voltak. Aeschylus és Euripides kardalait hallotta itt a gyermek, Kratinus himnuszait és az éppen modern művek kritikáit. Ének kisérte az áldozást, gyönyörű hymenæusokkal és epithalamiumokkal fogadták a menyasszonyt jövendő boldogsága helyén, — ének kisérte az elköltözöttet utolsó útjára. Művészi munkák voltak a sírkövek is. Mindez nyomot hagyott a gyermek esztétikai képzettségén és az iskolába már a szülőház és a családi élet első művészi impresszióival jutott.

Az *iskolák*, szintúgy, mint a lakóházak, külsejükkel is hatottak a gyermek szépérzékére. Még Stratonikos kevéssé látogatott didas-

kaleionát is a múzsák szobrai díszítették. Vázaképekről tudjuk, hogy a butorzat művészmunka volt; és — bár kevés adatból ismeretesek — nem hiányzott a palástrákból sem a plasztikus dísz. Legművésziesebb építésű és diszítésű iskola természetesen Athén három gimnáziuma: az Akadémia, a Lyceum és a Kynosarges volt. Érdekes lehetett a párhuzam, amelyet a gyermek társainak a gimnasztikában szépülő teste és az ott álló szobrok plasztikus idomai közt vonhatott és amely talán még jobban megértette vele e szobormüvek műbecsét.

Különösen nagy hatása volt a gyermekre a *városnak*. Az athéni polgár kötelességének tartotta városa díszítését, mert idejének legnagyobb részét a városnak, a közügyeknek szentelte. Szép terek, virágos kertek, pompás odeon, szinház, gimnázium, hatalmas csarnok mellett az isteneknek remek templomai, bájos szentélyei, plasztikus szobrai álltak. A gyermek nem muzeumokba elzárva, zsúfolva látta a művészetek alkotásait, nem fizetett belépti díjakat, hogy festményekben gyönyörködhessék — jóformán csak *néznie* kellett, hogy hírneves művészek eredeti alkotásait *lássa*. A művek, ha áll Goethenek mondása, hogy «das Beste ist für die Jugend gut genug» minden kor ifjuságának *elég jók* voltak. Pheidias alkotásain tanulta meg az ifju, hogyan egyesül a nagyszerű, az eszményi a természetessel; Polykletus müvein láthatta az emberi test végtelen finom arányait; Skopas szobraiban élet lüktetett és neki alkotott Praxiteles is, a művészek művésze. Művészetről hallott az utcán, a társaságban, otthon. Azt látott, hallott az ünnepségeken is.

Homéros jól ismert verseinek finomságait rapszódok előadásából tanulta észrevenni, megbecsülni. Eljárhatott a szinházba,* ahol műértő közönség élvezte Aischyles, Sophokles, Euripides vagy Aristophanes remekeit. Minden ünnepnek új meg új kardal hírdette dicsőségét. Perikles panathenæáinak dalversenyein az ifjak maguk is részt vettek.

A modern táncnak elsősorban érzéki kacérságaival szemben, amelyek miatt voltaképen csak a láb mozdulatai ritmikusak, érdekesen mutat rá Lampsas arra a nagy hatásra, amellyel a minden mozzanatában leírhatatlanul ritmusos antik tánc a gyermekre hatott. A test formáit sehol sem látta jobban érvényesülve, mint a táncban. De ezenkívül a zene, az ének is befolyással volt ritmusérzékére és amennyiben az antik tánc a mimikának is szerepet juttatott, érdekelhette a lelkiállapot változatos kifejezése is.

* Hosszas viták után ma már bizonyos, hogy a görög gyermek eljárhatott a szinházakba. Lampsas többek között Aristophanes, Plato, Aristoteles, Pausanias, Lukianos müveire utal.

Végül észrevétlenül is hozzájárult a fejlődő gyermek esztétikai képzettségéhez a sok szépségverseny, fáklyaverseny, ünnepi menet látása is. Ez a sokféle, változatos hatás mindenképen elegendő volt, hogy a gyermek műérzékét, amelyet vérével örökölt, kifejlessze. De hogy ez az érzék ne csak meglegyen, hanem tudatos is legyen, minden téren megnyilvánuljon, hogy izlésével önmaga is tisztában legyen, — az athéniek rendszeres nevelésről is gondoskodtak. Ez természetesen nem terjedt ki az építészetre, vagy pl. a plasztikus művészetekre. Ezen a téren a környezet észrevétlen hatása egészítette ki a nevelést. Egyebekben azonban magában foglalt mindent, amit a közélet a művelt polgártól megkövetelt. Erről a rendszeres nevelésről szól Lampsas könyvének második része.

*

A tudatos behatás is már a *szülői házban* megkezdődött. Ab ovo Ledae: Lampsas *χαλκιγένεια* ünnepségétől kiséri tovább a gyermek művészi befolyásolását, a bölcsődalokon és dajkamesék világán át. Nagy erkölcsi hatást tulajdonít az állatmeséknek és ezek után juttatja a mitoszok, hazai mondák világába. Ezekaek ismerete lehetségessé tette, hogy a gyermek később e tárgyak földolgozásainak esztétikai finomságára ügyeljen.

Gyermekjátékai egyszerűek, izlésesek voltak, de apró foglalatosságai nem sokat különböztek a mai kor gyermekeiétől. Játszott a homokban, szerette az állatokat, voltak babái, a kutyával megosztotta kalácsát. Majd a serdültebb kor játékai következtek és mire a megfelelő kort elérte, a symposionokon már együtt énekelt a nagyokkal, szavalgatott a vendégeknek. Majd táncolni tanult. Xenophon vagy Lukianos nem ok nélkül mutatnak rá a tánc fontosságára: csakugyan gimnasztikai szempontból, zenei ritmus szempontjából és még sok más tekintetben nagyfontosságú volt az antik tánc a gyermekre.

Igy került az *iskolába*, ahol a pædagogus először az illem, tisztaság, rend, finomság dolgában egészítette ki ott, ahol szükséges volt, a szülői ház nevelését.

A mai nevelési rendszerek bármelyike is az erkölcsi jellem fejlesztésére törekszik. A görög, különösen az athéni nevelés arra törekedett, hogy egy magasabb, eszményibb világ számára neveljen és ezért az erkölcsivel legalább is egy sorba helyezte az esztétikai nevelést. Bár a kettő náluk is mindvégig szoros kapcsolatban volt, mégis különösen Perikles korában a szép még az erkölcsi elé is kerül. A 4. század második felében az élet és a nevelés célja a művészi képzettség és a művészi élvezet. Az igazságot földozzák a szépségért, a

tartalmat az alakért, az erkölcsit a szépért. Ez időben a nevelés célja már egészen a művészi képzettség.

Lampsas végigkiséri a gyermeket gimnasztikai, zenei, irodalmi és grafikai tanulmányaiban.

a) A gimnasium föladata volt, hogy a gyermeket a graciózus vonalak, szimmetrikus tagok, elegáns formák, nemes tartás, bájos mozdulatok szépségeire tanítsa, de gondoskodjék arról is, hogy mindezt a gyermek maga is elsajátítsa. A testi szépséget az athéniek igen sokra becsülték, talán mert a természet rendkívül szépeknek alkotta őket. Ezért tartották nagyra a gimnasztikát, amely e szépséget fejlesztette. Eszközei a birkózás, a futás, az ugrás, a diszkoszés a dárdavetés, az ökölharc és a pankration voltak. Mindennek együttes eredménye a test szép és harmonikus vonásai lettek. Ifju, üde és szép volt a test, a művésznek csak másolnia kellett, hogy istenek eszményét alkossa meg. A gimnázium módszeres eljárása ilyenforma volt: 1. A gimnasztika egyéni nevelés volt. 2. A tanulók meztelenek voltak, ami szépérzéküket fejlesztette. 3. A tanítás a könnyebb és egyszerűbbtől, a nehezebb és összetettebb felé haladt. 4. Testi szépségre és a szépérzék fejlesztésére törekedtek. 5. A tanító mutatványát követte az ifju. 6. A gyakorlatokat zene kisérte. 7. A gyakorlatokat fürdő követte.

b) A zenei nevelés főcélja a gyermek zenei izlésének művelése és eszköz szolgáltatása volt arra, hogy magának bármikor jó hangulatot teremtsen. Minthogy a zene hatása mindig igen nagy volt a görögökre, tanításának is nagy fontosságot tulajdonítottak. Főhangszereik a kithara, a lyra, a barbitos és különféle fuvolák voltak. A tanuló elébb a lyra és a fuvola kezelését tanulta meg, csak azután az ének zenekiséretét. A kettő: zene és ének majdnem mindig együttjárt. Az éneklésnél a poétikus szöveg és nem a melódia volt a fő. A zene tanításánál mindjárt a praxisra voltak tekintettel. A tanítás úgy történt, hogy a tanító eljátszott egy művet, a tanuló pedig utánozni igyekezett őt. Fődolog a hallás fejlesztése, nem a hangjegyek ismerete volt. A dalok szövegét a tanuló már irodalmi tanulmányaiból ismerte.

c) Az irodalmi (grammatikai) tanulmányok elseje a szép olvasás és a szép írás volt. Ezután a nemzeti irodalom olvasására tértek át. A költészetre helyezték a súlypontot, mert ez minden művészetet egyesített. Aesopus, Homeros, Hesiodos, a cyclikus költők époszai, Choirilos Perseise, Tyrtaios, Solon, Phokylides, Mimnermos, Simonides, Theognis és Epicharmos voltak az iskola olvasmányai, de hogy milyen rendben, azt nem tudjuk. Az olvasás magyarázattal, kivülről tanulással, ritmikus olvasás elsajátításával járt.

d) A rajztanítás csak a 4. században jut érvényre, a festészet teljes kifejlődésével egyidejűleg. Főcélját Aristoteles helyesen abban jelöli meg, hogy a testek szépségének fölismerésében biztos pillantásra szorít. Szorosan összefüggött a gimnasztikával, amely mintegy a modelleket szolgáltatta. Arról, hogy hogyan folyt a tanítás, kevés adatunk van. Nagyjában bizonyos, hogy a geometrikus és nem a perspektivikus rajzolás uralkodott.

Az iskolai ünnepek közül főleg a museiák és a hermæák nevezetesek. Az elsőket a didaskaleionban a muzsák, az utóbbiakat a palästrában Hermes tiszteletére rendezték; mindkettő alkalmával a tanulók bemutatták addigi haladásukat. Ezeknél művészi nevelés szempontjából fontosabb *az ifjuság foglalkoztatása az ünnepségeken* általában. Itt ugyanis vagy iskolai képzettségükkel álltak elő, vagy — és ez utóbbi eset a jelentősebb — külön készültek az ünnepségre. Külön készület főleg a különböző versenyekhez volt szükséges. Mert az ifjuság részt vett a gimnasztikai, a zenei, a chorikus versenyeken és mindegyiken küzdött a díjakért. Minden alkalommal szélesbültek művészi ismeretei, de a haladnivágyás is nőtt bennük a mások tudásának tapasztalásakor.

*

Ez Lampsas könyvének vázlatos, száraz foglalata. A könyv sok forrástanulmánnyal készült, érdekes, gondos és kimerítő munka, amelyet szerzője nagy lelkiismeretességgel és ennél is nagyobb szeretettel írt meg. Kiérzik minden fejezetéből. Ez a nagy szeretet lehet az oka, hogy néha az aprólékosságig jut el, (pl. a gyermekjátékok nevelő szerepénél) túlságosan részletez. De a kép, amelyet ad, megfelel céljának: megmutatja, hogyan lett az athéni nép művésznéppé, és minden polgár külön legalább is műkedvelővé.

Gálos Rezső.

KÜLFÖLDI LAPSZEMLE.

Zeitschrift für das Realschulwesen. (Bécs, 1906. 1—4. füzet.)

1. füzet. *Klein* egy nyomtatott íven behatóan ismerteti a németországi Marburgban 1904 nyarán modern filologusok részére tartott szünidei tanfolyamot; felsorolja és jellemzi az előadásokat, melyekből szerinte sokat tanulhattak a résztvevők, jóllehet ez az intézmény a külföldön való tartózkodást s az ottani tanfolyamokat nem pótolhatja. A jelzett időben a látogatók száma 230 volt, köztük 75 német, 68 angol, 7 francia, 13 amerikai, 2 magyar, 2 osztrák. «Nemi felvilágosítás és abstinencia» címmel *Kemény F.* szól hozzá polemi-

kusan ehhez a fontos és kényes kérdéshez, ismertetve az Országos Közegészségi Egyesületben legutóbb megindult mozgalmat és az ujabb szakirodalmat. Ezt egy-egy fizikai és mathematikai értekezés követi. — 2. füzet. *Stefan* (Bécs) szóvá teszi azt a jellemrontó hatást, mellyel a házi feladatok iratása jár (visszaélések, hazudozás stb.) s a házi gyakorlatoknak törlését kívánja a modern nyelvi tanításban, úgy ahogy nagyjában nálunk van. *Neumann* (Bécs): «In der Heimat Shakespeares» hangulatos képét adja a nagy brit költő szülővárosának s az ott felhalmozott emlékeknek. A költő műveinek olvastatásánál bevezetésül az életrajz keretében igen jó szolgálatot tehet. *Casus irreducibilis* címmel Seidler (Bielitz) a harmadfokú egyenleteknek egyszerű mértani megoldását eleveníti fel. *Kemény* ismerteti az új érettségi vizsgálati szabályzatot, továbbá Pirchala Imre nagy munkáját és Kelemen Albert magyar-német kézi szótárát. — A 3. füzetben «Vélemények az osztrák és német középiskolai oktatásról» *Resch* (Leitmeritz) hosszabb s a 4. füzetben befejeződő tanulmányt ír, melyben polémikusan s helyenkint túlságos részletességgel ismerteti a két utolsó évnek középiskola-ellenes röpiratirodalmát: minthogy a középiskola reformja nálunk is állandóan napirenden van s ez a gyűjteményes ismertetés nagyban megkönnyíti az áttekintést, a feldolgozott reformirodalmat legalább címek szerint felsorolom. Ilyenek «Hainisch M.: Aufwand und Erfolg der Mittelschule vom Standpunkte der Mutter» (Bécs, 1904, 27. l.), mely főleg a kezdő tanárjelöltek ügyefogyottságát és a gimnazisták túlterhelését panaszolja fel; «Röder C.: Glossen zur Schulreform. (Darmstadt, 1904, 15. l.); «Dr. Rhenius: Wo bleibt die Schulreform?» (Lipcse, 1904, 15. l.), mely a legszertelenebb szélsőségeknek és leggyökeresebb reformoknak szószólója: az idegen nyelvek tanítását egészen kiküszöböli, helyettük nagy óraszámmal beviszi az egészségtant és jogtudományt és a tornát ugyanazon heti hat óraszámmal mint a németet!! — «Schwend: Gymnasium oder Realschule? Eine Kultusfrage?» (Stuttgart, 1904, 98. l.), melynek szerzője a klasszikus nyelvek és a történelem mai tanítása ellen fordul; «Petzoldt: Sonderschulen für hervorragend Befähigte» (Lipcse, 1905, 51. l.) a címben kifejezett merész, de nagyon megfontolandó újítást ajánlja; «Blum Anna: Hat die Schule die Aufgabe, über die sexuellen Verhältnisse aufzuklären?» (Minden, 31. l.), a felvilágosítás ellen foglal állást mind a nép-, mind a középiskolában; «Lentz: Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten» (3. kiadás Berlin, 1904, 77. l.) a német reformközépiskolák javára szól; míg «Harnack: Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasium in der modernen Zeit» (Berlin, 1905, 22. l.) álláspontját maga a cím jelzi; «Paulsen: Die höh. Schulen Deutschlands und ihr Leh-

rerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur» (Braunschweig, 1904. 31. l.) maguknak a tanároknak szellemi, erkölcsi és anyagi érdekei mellett emel szót, egyben figyelmeztetvén őket arra, hogy hivatásuknak jelentőségét és tekintélyét inkább tudományos téren keressék, mint az állami alkalmazottaknak rangsorában. *Tertsch* (Trieszt) az általános tasítások kapcsán részletesen kifejti, hogy hogyan lehetne az osztrák reáliskolák hetedik osztályában az ásványtant s különösen a kristálytant jobban megkedveltetni s sikeresebben tanítani. Az ismertetések rovatából kiemeljük az orosz Manacéine aszszony «A szellemi túlterhelés a modern kulturában» című művének német fordítását (Lipcse, Barth, 1905, 200. l.), mely függelékben az iskolai túlterheléssel is foglalkozik. A folyóiratok szemléje mind terjedelmesebbé lesz. — *Bechtel* részletes s a tárgy alapos ismeretéről tanúskodó cikket kezd «A francia helyesírás egyszerűsítéséről», melyben kritikailag ismerteti annak a bizottságnak jelentését, melyet a francia kultuszminiszter ebben az egész nemzetet foglalkoztató ügyben még 1903-ban kiküldött. Máris látszik, hogy ez a bizottság, mint az *Académie Française* képviselője ellentétbe helyezkedett a művelt francia közvéleménnyel. «Az indukció alkalmazásának egy esete az elemi mértanban» címe egy derék kísérletezésnek, melynek szerzője *Faragó* András, a soproni áll. főreáliskola tanára. — Az osztrák kultuszminiszternek 1906. febr. 5-én kelt rendelete a végleges középiskolai tornatanítók köteles heti óraszámát 24-ben állapítja meg (nálunk 18.). Az irattárban «Zur ungarischen Schulgesetzgebung» *kf.* kommentár kíséretében közli a középiskolákra vonatkozó újabb miniszteri rendeleteket (alkohol elleni mozgalom, érettségi rendelet).

kf.

*

Revue internationale de l'Enseignement. 26. évf. 1906.

1. sz. (1906 jan. 15.). «Mes débuts dans l'enseignement» cím alatt L. *Leger* beszéli el, mily nehézségekkel kellett megküzdenie tanári pályája kezdetén. 1863. végezte el tanulmányait és a doktori címet akarta megszerezni. Az orosz és lengyel irodalom felé fordult figyelme, a tudományos körök közönyt és tudatlanságot tanusítottak tanulmányaival szemben. A pánszlávizmus veszedelmétől féltették Franciaországot, a szláv irodalmakat egy csoportba, egy név alá foglalták, kogy az orosz jelentőségét csökkentsék. L. megsejtette és nyiltan kimondta a németek részéről fenyegető veszedelmet és a nehézségek elől meg nem hátrálva, szigorlatot tett; a Sorbonne-on kívül megkezdett előadásokat később a legnagyobb siker koronázta. Ma orosz tanszék van a keleti nyelvek főiskoláján, a párisi és lille-i böl-

császeti karon. Tanítványa volt Rambaud, Hamnant, aki az 1902—1903. tanév óta a párisi egyetemen az orosz irodalom tanára. 1868-ban a Saint-Michel boulevard-on járt Sayonsnal, a magyar történelem kiváló ismerőjével és egy középiskolai tanárral találkoztak, aki így szólt: «Íme a két magyar!» Ha a szlávokat, magyarokat, románokat akkor egy kalap alá vették, ma már a magyart is külön népnek tekintik, mióta a Sorbonne falai közt magyar irodalmi előadások folynak.

Massé képviselő közölte a költségvetési bizottság jelentését a francia közoktatásügyi miniszterium 1906. évi költségvetéséről. A fontosabb adatok közül kiemelendők: középponti igazgatás 1.073.860 fr., dologi kiadás 157,940 fr., nyomtatványok 112,700 fr., múzeumok, könyvtárak 54,750 fr., tudósok és írók támogatására 172,000 fr., közoktatásügyi tanács és főigazgatók 338,000 fr., szabadságolások, áthelyezések 30,500 fr. A főigazgatóságok tételénél összegezi az intézmény fogyatékossága ellen emelt vádakat: a rövid látogatás a tanárok működéséről hiányos képet ad, az igazgatóktól részrehajló információkat nyernek, az idegen szak iránt kevés érdeklődést tanusítanak, ha átalányuk kimerült, visszatérnek Párisba és az iskolák egy részét nem látogatják. Orvosszerül szabadjegyet, számuk szaporítását, egyetemi vagy doktorátust tett középiskolai tanároknak szakfelügyelettel való megbizatását, a látogatás céljának pontos kitűzését jelöli ki. Nálunk ugyanezek a panaszok hangzottak el és ma is jogosultak, habár az ajánlott újítások egy része már rég megvalósult. Nem az intézményekben, hanem a személyekben kell a baj okát keresnünk: ezt az igazságot kevesen merik hangoztatni. — A főiskolák, egyetemek tételeinél előadó kiemeli azok alkalmazkodását az egyes vidékek szellemi és anyagi szükségleteihez, amit egyetemeink csekély száma és az erős középpontosító törekvés nálunk kizár. A főiskolák és tudományos intézetek költségvetését itt mellőzzük és a középiskolák tételeire térünk. Általános kiadások 137,000 fr., újjá szervezett lycée-k 6.786,500 fr., tanárok fizetési pótléka 4.501,100 fr., collège-k 3.423,000 fr., azok tanárainak pótléka 1.923,200 fr., leány-lycée-k 1.270,000 fr., collège-k 514,925 fr., tanáraik pótléka 490,000 fr., szervezendő új tanfolyamok 331,050 fr., ösztöndíjak 2.777,000 fr., tanárok gyermekeinek tandíjmentessége 1.625,000 fr. A középiskolák költségvetésének összege 25.147,275 fr. — Az elemi iskolák költségvetésének ismertetése más alkalomra marad.

2. sz. (1906 febr. 15.) *Girard* Paul, akit az École Normale-tól a Collège de France-hoz helyeztek át, 1905 dec. 2. tartott megnyitó előadásában a görög eposz eredetéről értekezett. Az Ilias és az Odyssea kifejlett civilizáció termékei. Erre utalnak a velük egykorú műemlékek. Apró néptörzsek élete és küzdelme tükröződik bennök és a

tartalom egyes dalokból való kialakulásra mutat (következetlenség az időszámításban), habár a formában megvan az egység. Legfőbb érdemök, hogy a görög nép nemzeti tudata ebből a talajból hajtott ki és belőle táplálkozott századokon át. Az előadás ismert igazságokat vonzó formában tárt a hallgatóság elé.

Mornet Dániel érdekes pedagogiai kisérletről számol be: hogyan lehet a középiskolák tanulóit az irodalomtörténet kritikai módszerével megismertetni. Az irodalomtörténet tanítása még nyílt kérdés; az iskola összefüggéstelen adathalmazt, másoktól átvett itéleteket vagy fölületes egyéni benyomásokat nyújt. A kísérlet célja volt tudatos, egyéni itélet kialakulásának módját nehány órában bemutatni. A rendes órákon túl terjedő időt használta fel, de elegendő volna két-három órát rászánni. Az irodalomtörténet elmélete helyett a következő szempontokra terjeszkedett ki: 1. A kritikai szöveg megállapítása, példa Villehardouin hat kézirata; 2. a szerzői hitelesség, pld. Voltaire levelei a «Nouvelle Héloise»-ról, melyeket sokan Ximénèsnek tulajdonítottak; 3, az időrend, pld. La Harpe tévedése; 4. a szöveg értelme, pld. a «Misanthrope» tíz sorának magyarázata; 5. a forrás, pld. Régnier szatirái; 6. a szerző életének és környezetének, a hagyománynak befolyása, pld. Rousseau levele d'Alembert-hez; 7. idegen irodalmak kölcsönhatása, pld. Gessner befolyása a francia irodalomra. Minden kérdés a tanulókat problema elé állítja, melyet kézikönyveik segélyével meg nem oldhatnak, a megoldás gyakran a látszattal és a szokásos következtetéssel ellentétbe jut. Ily tanítás első feltétele a tanárok alapos filologiai képzettsége.

Az 1905. évfolyammal kapcsolatban egy svéd kisérletről szóltunk, amely az összehasonlító nyelvészetet viszi be a középiskolába, Mornet viszont az irodalmi kritikát. Az egyetem részéről is több, magasabb ismeretet kivánnak a történelmi és nyelvészeti pályára lépő hallgatótól, habár a hiányt más úton-módon szeretnék pótolni. «*Organisation dans les facultés de lettres d'une année d'études préparatoires d'enseignement supérieur*» a lyoni bölcsészeti kar reformbizottságának indítványa. Két hiányt tapasztalnak a beiratkozó hallgatóknál: 1. a középiskola dogmatikus módszeréről hirtelen át kell térniök a kritikai módszerre, amit meg nem értenek; 2. az általános műveltségük hiányzik ahhoz, hogy termékeny szakképzettséget szerezhetnének (ezt különösen azoknak kell megszívlelni, akik a középiskolát szakiskolává kivánják átalakítani és az ott szerzett általános műveltséget számba se veszik). A hiányzó ismereteket egyéves előkészítő tanfolyamon kellene megszerezni, amely kétfélére irányulna: 1. a történelmi, filologiai és filozófiai kutatások módszerének, a segédeszközök használatának kérdésére; 2. a filozófiai, irodalmi és törté-

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

nelmi eszmék fejlődésére, a főkérdések és eredmények meghatározására. Mivel a baccalauréat-ra nagyon különböző képzettségű egyének jelentkeznek, az előkészítő tanfolyam egységessé tenné a hallgatók előképzettségét és csak ennek elvégzése után lehetnek ösztöndíjas hallgatók; idővel talán a joghallgatókra is kötelezővé kellene tenni. A tanfolyam minden egyes tárgyra egy tanárt kivánna (francia és latin, görög, történelem, filozófia, élő nyelvek). A középiskolák ne törekedjenek elégtelen eszközökkel az egyetemi karok szerepét betölteni. A kar indítványa nagyon jellemző a francia középiskolák és főiskolák kölcsönös viszonyára.

Blondel R. a Sorbonne-on szervezett «Bureau municipal de renseignements» évi jelentését közli az 1905. évről. A látogatók száma dec. 1-ig 7925 és így a múlt évi jelentésben említett kibővítésre nagy szükség volt. A külföldi látogatók közt a legtöbb orosz volt. A hivatal egy füzetet is adott ki és terjesztett a külföldön, amelyben a francia közoktatásra vonatkozó adatok találhatók. A legutóbbi évről közölt jelentés ismertetése után (Magy. Pæd. 1906 ápr. száma), a hasznos intézményt Párisban megforduló egyetemi hallgatóink vagy tanáraink figyelmébe ajánljuk.

Karl Lajos.

KÖNYVÉSZET.

A magyar pædagogiai irodalom 1905-ben.

A tudományos irodalom s vele együtt a hirlapirodalom hazánkban évről-évre oly mértékben fejlődik, hogy az abban való tájékozódásra a könyvészet nem nélkülözhető. Ha valaki egy kérdéssel foglalkozni akar, első feladata: hogy tájékozást szerezzen arról, vajjon van-e már tárgyának irodalma? Foglalkoztak-e már mások is az illető tárggyal? Mit írtak róla? Ezt pedig csak úgy érhetjük el, ha a művek címeit, vagy a hirlapokban megjelent dolgozatokat rendszeresen egybegyűjtjük. Nem kevésbbé szükséges ez a pædagogia széles mezején. A mult évi statisztikai kimutatás szerint hazánkban 400-nál több hirlap és folyóirat jelent meg, melyek közül mintegy 50 a pædagogiának van szentelve.

E gondolat lebegett a Pædagogiai Társaság elnöksége előtt, midőn a mult évben a társaság elnökének indítványára elhatározta oly évi repertorium vagy könyvészet összeállítását, mely a pædagogiára vonatkozó irodalmat felölelje. E munka elkészítésével a társaság engem bízott meg. Készséggel teszek eleget e megbízásnak s alább nyujtom a pædagogiai irodalom 1905-iki könyvészetét.

Az egész anyagot a társaság elnökével való megbeszélés alapján következő 11 csoportba osztottam:

1. Elméleti pædagogia és általános didaktika.
2. Gyakorlati pædagogia.
3. Módszertan.
4. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet, tanító- és tanárképzés.
5. Nőnevelés.
6. Testi nevelés.
7. Szakoktatás.
8. Gyógypædagogia.
9. Külföldi tanügy.
10. Neveléstörténet.
11. Vegyes.

Arra törekedtem, hogy lehetőleg mindent összegyűjtsek. De magam is érzem, hogy e célt ezúttal még teljesen el nem érhettem, mert nem juthattam minden könyvhöz és hirlaphoz, vagy ha igen, hiányosan. Ha tehát e könyvészetnek hibái, vagy hiányai vannak, mentse ezeket az út járatlansága és a kezdet nehézsége. Jövőre bizonyára könnyebb lesz a munka, de teljesebb is.

1. Elméleti pædagogia és általános didaktika.

Adalékok a tanító ethikájához. *Waldapfel János.* 1. Becsületesség a tanításban. Gyakorl. Pædag. 3—5. l. Finom beszédmód. B.-E. U. o. 185. l.

Az alaki fokozatok. Népisk. Tanügy. 5. sz.

Altai Rezső. Pædagogiai tanulmányok. A székesfővárosi elemi iskolák új tanítástervezete. Jellemképzés. Földrajztanításunk. A gyermek százada. Budapest, 1905. Grill. (8-r. 52 l.) 1 K. Ism. Rózsa Ede. Izr. Tanügyi Értes. 4. sz.

Angyal Malvin. Idegesség. Néptanít. Lapja 24. és 31. sz.

— Kapcsolat óvoda és iskola között. Kisdednevelés 2. sz.

— Nem figyelnek. Kisdednevelés 11. sz.

— Mire tanítson az óvoda. Kisdednevelés 12. sz.

Arendt Endre. Az akarat nevelése. Váci. kegyr. főgimn. 1904/5. értes. 3—23. l.

Asztalos Károly. A kolozsvári gyermekrajz-kiállításról. Család és Iskola 9., 10. sz.

Baksay József. Az ifjúság nevelésében az erkölcsi tartalom föltételei és eszközei. Szegedi kegyesr. főgimn. 1904/5. értes. 3—51. l.

Balázs Ferenc. A népiskolába járó gyermekek ösztönszerű utánzó és

teremtő munkásságának felhasználása a nevelés és tanításban. Népnevel. Lapja 31., 32. sz. és Néptanoda 27., 28. sz.

Baló József dr. Népiskolai nevelés- és oktatástan. A tanító- és tanítónőképző-intézetek III. osztálya számára. Az új tanterv figyelembevételével. Budapest, 1905. Lampel R. (8-r. 196 l.) 2 K 50 f. — Ism. Pethes János Hivat. Közl. 19. sz. — Dr. Baló J. Észrevételek. U. o. 19. sz. Pethes J. Ellenészrevételek. U. o. 19. sz.

— Anya és gyermek. Család és Iskola 1. sz.

Bancsó József. A racionalisztikus világnézlet nyomai iskoláinkban. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 165. l.

Baranyay József dr. A vallásosság az iskolában. Egri főreál. 1904/5. értes. 3—11. l.

Barcsa János dr. Magyar nemzeti szellemű népoktatás. Magy. Tanítóképző 433—437. l.

Barna Jónás. Az új tanterv. Néptanít. Lapja 32. sz.

Barna Pál. Gyermekművészeti kiállítás. Kisdednevelés 2. sz.

Bartók Jakab. Gyermektanulmányi feljegyzések. Losonci izr. isk. 1904/5. értes. Önállóan is megjelent (8-r., 18 l.)

Baumann Gyuláné. A kedélyképzés fontossága s eszközei a népiskolában. Tanügyi Tanácskozó 5. sz.

Bene Lajos. Az igazságról nevelési szempontból. Család és Iskola 15., 16. sz.

Berlepsch Valendas. Az iparművészeti nevelés. Magy. Tanügy II. évf. 15., 16. sz.

Beyer József. A gyermektanulmányozás a tanítóképző-intézetekben. Magy. Tanítóképző 14—21. l.

Biró Lajos. Az etikai nevelés fontossága. A költészet ennek szolgálatában. Székelyföld 104. sz.

Bite Pál. Mi legyen a népiskolai oktatás legfőbb célja? Alföldi népiskola 11. sz.

Blozsán Kálmán. A test és lélek egyenletes nevelése. Nemz. Iskola 48. sz.

Boga Károly. Gyermektanulmányozás. Magy. Tanítóképző 211—214 l.

Bognár Károly. Az új tanterv. Evang. Népiskola 353—361. l.

Borsodi Sándor. Mese a népiskolában. Népnevelő 42—43. sz.

Bud György. Az állami iskola vallásos nevelése. Nevelés. (M.-Sziget) XXII. 5. sz. *Bökényi Dániel* hozzászólása. U. o. 5. sz.

Budinszky Károly. A középiskola reformjához, — felolvasása a társadalom-tudományi társaság 1905. május 19-iki ülésén. Budinszky, Politzer 1905. (8-r. 7 l.)

Burián Albert. Elemi népiskoláink belső életének fejlődése. Néptanít. Lapja 39. sz.

Chován Kálmán. Elméleti és gyakorlati zeneiskola mint zenei nevelési eszköz. — Ism. Szente Pál. Magy. Tanítóképző 319. l.

Compayré' Gabriel. Herbert Spencer et l'éducation scientifique. Paris. Ism. Molnár Oszkár. Magy. Tanítóképző 538—547. l.

Cseppan Rezső. Tantervünk és a kézimunka. Népnevelő 52. sz.

Cséry József. A «Meseujság» a nemzeti nevelés szolgálatában. Népnevel. Lapja. 21. sz.

Csiky Lajos. A kézimunka, mint népiskolai tantárgy. Magy. Pestalozzi 31., 33. sz. és Debreceni Protest. Lap 32. sz.

Dittler Ida Regina. A hiuság nevelési szempontból. Magy. Pestalozzi 4. sz.

— Szükséges-e a tudományos képzés. Magy. Pestalozzi 18. sz.

— Milyen legyen a tanítónő? Magy. Pestalozzi 7. sz.

— A tanító és tanuló. Magy. Pestalozzi 11. sz.

— A tanítónő jelleme és szelleme. Magy. Pestalozzi 15. sz. — A tanítónő jellemértékének fokozása. U. o. 21. sz.

Dőri S. Zsigmond. Kisérleti pædagogia és didaktika. Tanulmány. Budapest, 1905. Lampel R. (8-r., 38 l.) 1 K. — Megjelent az Izr. Tanügyi Értes. 5—11. sz.-ban is.

— Tanulmányok a pædagogiai lélektan köréből. (Népnevelők Könyvtára 26. füz.) Budapest, 1905. Lampel R. (8-r. 128 l.) 1 K. — Ism. P. Zs. Népnevel. Lapja 20. 23—25. sz.

— A tanulás technikája. 1904. Ism. Krasznay István. Magy. Tanítóképző 624. l. — Bihari Ferenc. Magy. Pædag. 171. l.

— A gyermekrajz. Budap. Hirl. 360. sz.

Dreisziger Ferenc. Általános és részletes oktatástan. 1904. Ism. Bihari Ferenc. Magy. Pædag. 169—171. l.

Dunajec Nándor. Több egyéniséget! Magy. Pestalozzi 43. sz.

Dutkay Dezső. A kötelesség érzelme a keresztény nevelésben. Népnevelő 47. sz.

— Az ismétlőiskolások vallás-erkölcsi nevelése. Népnevelő 42. sz.

E. J. A keresztény szellemű oktatásról. Népnevelő 32. sz.

Eberhardt János. Korunk nevelése és a vallásos jellegű iskolák. Népnevelő 14. sz.

— A tananyag és a nevelő tanítás. Népnevelő 21., 22. sz.

— Korunk erkölcsi nevelése és a nevelők. Népnevelő 25. sz.

Ellen Key. Vallásos nevelés és az iskola. Jövendő 17. sz.

Ember János. A tanulás tanulása. Néptaníť. Lapja 45. sz.

— A tanító személye. Néptaníť. Lapja 11. sz.

— A tanító idegessége. Néptaníť. Lapja 25. sz.

Endrei Ákos. Erkölcsi nevelés a középiskolai tanítással kapcsolatban.

Különnyomat a «Gyakorlati Pædagogia» c. folyóiratból. Szeged, 1905. Budapest, Lampel R. (8-r. 37 l.) 1 K.

Endrei Ákos. A középiskolai tantárgyak felhasználása az erkölcsi nevelés céljaira. Gyakorl. Pædag. 65—73., 157—167., 186—195., 225—229., 273—278. l.

Eperjessy István. A kisérleti psychologia köréből. Népnevel. Lapja 2—4. sz.

— A giesseni kisérleti lélektani kongresszus és psycho-fizikai kiállítás. Magy. Tanítóképző 87—92. l.

Erdődy János. Neveléstan. Tanítóképző-intézeti növendékek, tanítójelöltek és tanítók számára. 4. átnéz. kiadás. Budapest, Laufer V. 1905. (8-r. IV, 136 l.) 1 K 60 f.

Fábián Irma. A félelem. Kisdednevelés 14. sz.

H. Fekete Péter. Az iskolába lépő gyermek tanulmányozása. Néptanoda 7. sz.

G. Ferentheil Henrik Lovag. Egységes középiskola. Magy. Tanügy III. évf. 5., 6. sz.

Fináczy Ernő. A gimnáziumi utasítások. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 153—156. l.

Freund Bernát. Mikor tanuljon a tanuló? Népoktatás (Lugos), X. 6. sz.

— Az egyes tantárgyak methodikai haladása. (Válasz Mendly L.-nak) Népoktatás (Lugos) X. 8. sz.

Fülöpp Gyula. A gyermek benső, igaz vallásosságra való neveléséről. Népnevelő 3. sz.

Gáspár Frigyes. Idegesség. Néptanít. Lapja 26. sz.

Gockler Louis. La pedagogie de Herbart. Paris 1905. Ism. Fináczy Ernő. Magy. Pædag. 556—560. l.

Goerth Albert. A rendérzék fejlesztése. Magy. Pestalozzi 1. sz.

Goerth Albrecht. Az akarat irányításának ideje. Magy. Pestalozzi 7. sz.

Gömöri Sándor. Egyéni és társadalmi pædagogia. Magy. Pædag. 66—85. l.

— Az új tantervről és a helyi tanterv készítéséről. Család és Iskola 17. sz.

— Gondolatok a tanév küszöbén. Család és Iskola 13. sz. (Az új tantervről és utasításról.)

Gönczy Bertalan. Neveljünk az életnek. Közmívelődés. (S.-A.-Ujh.) 12. sz.

Gramma (Mollináry) Döme. Részletes tanterv készítése. Néptanítók Lapja 30. sz.

h. n. A magyar osztatlan népiskola. Magy. Tanügy III. évf. 10. sz.

H. Ottó. Valami a kedélyről. Népisk. Tanügy 6. sz.

Harkányi Ede dr. Pædagogiáról — pædagogusoknak. Nemz. Iskola 42. sz.

Harnach A. Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit. Berlin, 1905. Ism. i. s. Magy. Pædag. 435—437. l.

Harsányi István. Az élő, önálló, személyes meggyőződésen alapuló hitre való nevelésről. Sárospataki ref. főisk. 1904/5. értes. 3—31. l. Külön is megjelent. Sárospatak, 1905. (8-r., 31 l.) 60 f.

Havas Gabriella. Önuralom. Magy. Pestalozzi 23., 25. sz.

Havas Gyula dr. Feladatunk. Magy. Pestalozzi 5. sz. (Mostani köznevelési rendszerünkről.)

Havas Károly. Portyázás a nevelésügy terepén. Néptanoda 17., 20., 24. sz.

Havas Mihály. Az egyéni nevelés. Nemz. Iskola 41. sz.

S. Hentaller Elma. A mesevilág mint nevelőeszköz. Egyetértés 292. sz.

Herrmann Antal dr. Mi a nevelés főeszköze és célja? Nevelés (M.-Sziget) XXII. 7. sz.

Hinterberger, Dr. A. Ist unser Gymnasium eine zweckmässige Institution zu nennen? Leipzig, 1905. Ism. Kugel Sándor. Magy. Pædag. 314. l.

Holló Károly. A kolozsvári gyermekrajz-kiállítás és az abból levonható tanulságok. A Rajz 6. sz.

Hollósy Béla. Az egyéni fejlődés elve iskoláinkban. Tatai algimn. 1904/5. értes. 3—16. l.

Horváth E. János. A III. oszt. új tanterve. Népnevel. Lapja 26. sz.

Ifju Sebestyén. Gyermekmegfigyelés a kisegítő-iskolában. Népnevel. Lapja 2. sz.

Iftene J. Gyula. Az igazmondás erkölcsi jelentősége és nevelésének szabályai. Tanügyi Értes. (Beszterce) X. 5., 6. sz.

Ihász Ferenc. A gyermeklélek fejlődési körei. Evang. Népiskola 237—245 l.

Imre Sándor. A pædagogia reformja? Magy. Pædag. 577—584. l.

Jablonkay Géza. Adatok a kétéves gyermek lelki életéhez. Magy. Tanítóképző 147—152. l.

Jablonkay Mária. Gyermektanulmányozás. Népnevel. Lapja 7. sz.

Jakobinyi Péter. Az elemi és középiskola kapcsolata. Nevelés. (M.-Siget.) XXII. 4. sz.

Jakubek Ludmilla. A lélektan fontossága. Magy. Kisdednevelés 4. sz.

Kalász Benedek. Nemzeti nevelés. Népnevel. Lapja 2. sz.

— A nemzeti nevelés kérdéséhez. Magy. Pestalozzi 3. és 6. sz.

Kalmár Elek. Az új tanításterv és utasítások összhangja. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 114—120. l.

Kalmár Elek. Ismét a gimnáziumi tanítástery és utasítások összhangja. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 416—420. l. — *Finászy E., Kovács Rezső.* Epilogus. U. o. 420. l.

Karácsony József. Az eszmék fontossága a pædagogiában. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 164. l.

Kemény Ferenc. Nemzetközi áramlatok. Magy. Pædag. 544—548. l. (Egy nemzetközi nevelési és oktatási rendszernek szervezéséről.)

Kemény Miklós. Gyerekbálok. Magy. Pestalozzi 9. sz.

E. Keményfi Katinka. A hiúság nevelési szempontból. Magy. Pestalozzi 12—14. sz.

— A szimpatikus érzések fejlesztéséről. Magy. Pestalozzi 28—31. sz.

Keszler Károly. A pædagogia újabb ágai. Népoktatás (Lugos), X. 9. sz.

Kiss Lajos. Az ev. néptanító hivatása, különös tekintettel a hitélet ápolására. Evang. Népiskola 187—190. l.

Kohlbach Bertalan dr. Schiller költeményei az erkölcsi nevelés szolgálatában. Gyakorl. Pædag. 339—349. l.

Kohn Éliás. A következtető módszer. Közművelődés. (S.-A.-Ujh.) 2., 3. sz.

Koltai Virgil dr. Gondolatok a középfokú iskola jellemképző feladatáról. Keresk. Szakokt. XIII. 10. sz.

Komáromy Lajos. A szeretet hatása a nevelésben és Zirzen Janka. Nemz. Nőnevelés 44—46. l.

Kórodi Berárd. Az egyház neveléstani áldásai az emberiségre. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 163. l.

A kötelességérzet fejlesztése. *XV.* Magy. Pestalozzi 8.. 9. sz.

Kozári Gyula. Átöröklés és nemzeti nevelés. Természetbölcseleti és neveléstani tanulmány. Budapest, 1905. Nagel. (8-r. 124 l.) 2 K 40 f. Különnyomat a Bölcs. Folyóiratból.

A középiskola reformja. Vita a középiskolai kérdésről. Rendezte a társadalom-tudományi társaság. I. kötet. (Huszadik Század könyvtára 12.) Budapest, 1905. Politzer. (8-r. 269 l.) A teljes mű ára 6 K.

Krammer József. Az emlékezet. Polg. Isk. közl. 179—193., 251—268. l.

— A kérdés jelentősége a nevelőtanításban. Polg. isk. közl. 341—346. 377—402. l. Önállóan is megjelent (8-r., 35 l.) 50 f.

Krausz Jakab dr. Darvin tanai az iskolában. Polg isk. közl. 113—132., 161—179., 233—250, 305—323. l.

Krejcsi Rezső dr. A középiskola reformjához, — felolvasása a társadalom-tudományi társaság 1905. május 12-iki ülésén. Budapest, Politzer, 1905. (8-r. 12 l.)

Kriesch Aladár. Mit hagyjunk örökül gyermekeinkre? Magy. Pestalozzi 12—14. sz. (A nevelésről és faktorairól.)

Kurzenreiter Károly. Az akarat. Polg. isk. közl. 600—609. l.

Lajos János. Vallásos nevelés az iskolában. Erdélyi Protest. Lap 2. sz.

Láng Mihály. A gyermek ösztönszerű, utánzó és alkotó munkásságának érvényesítése az iskolai nevelésben és tanításban. Népnevel. Lapja 42., 43. sz.

— «Ki légyen eszményképünk a nevelésben: Isten vagy Jézus?» (Válasz Szentgyörgyi L. közleményére). Magy. Pestalozzi 11. sz.

— A tanítóképző ifjuságot a tanítói pályára nevelni kell. Néptanoda 2. sz.

Lay, Dr. W. A. und *Meumann, Dr. E.* Die experimentelle Pædagogik. I. 1. 2. Wiesbaden, 1905. Ism. Polgár Gyula. Magy. Pædag. 568—573. l.

Lázár István. Népiskolai munkánk eredménye. Néptanít. Lapja 28. sz. (Tanításból hiányzik a nevelés).

— Az iskola nevel? Néptanít. Lapja 44. sz.

Lederer Ábrahám. Népiskolai munkánk eredménye. (A nevelés eredménye. — A tanító személyisége. — A tanuló és a tanító önmegfigyelése, önismerete, önnevelése. — A tananyag és ennek módszere. — A többi nevelési tényező. — Az akadályok és ezek elhárítása, leküzdése és legyőzése.) Izr. Tanügyi Értes. 2., 3. sz.

— A megfigyelések lélektani, gondolkodástani és neveléstani szempontból. Budapest. Ism. Téri József. Magy Pædag. 57—58. l.

— A félelem erkölcs- és neveléstani szempontból. Budapest, 1905. Ism. Téri József. Magy. Pædag. 57 l.

— A vigasztalás embertani, erkölcstani, történeti és neveléstani szempontból. Izr. Tanügyi Értes. 6—8. sz. — Önállóan is megjelent (8-r. 16 l.)

— Észrevételek az új Tantervhez. Néptanít. Lapja 42. sz.

Lehr Andor. Ellen Key nézetei a nevelésről. Uránia 6—8. sz.

Lévay Ödön dr. A gyermeknevelésről. Polit. Hetiszemle 35. sz.

Liptai János. A népiskola befolyásáról a gyermek szoktatására. (Gömöri ág. egyhm. tanítóegyl. 1904/5. évkönyve.)

— A szoktatás mint hatalmas nevelői eszköz a népiskolában. Evang. Népiskola 245—248. l.

A magyar mérnök- és építész-egylet emlékirata a technikus nevelés eredményesebbé tétele tárgyában. (Előadói javaslat.) Budapest, Pátria ny. (1905.) (2-r. 20 l.)

A magyarországi latin és görög szertartású római katholikus népiskolák tanterve. Kiadja a katholikus tanügyi tanács. Budapest, Szent-István-Társ. 1905. (8-r. 72 l.) 50 f.

Marikovszky Pál. Az iskola nevel. Néptanít. Lapja 41. sz.

Máthé György. Az inductiv tanítás megkezdése. Gyakorl. Pædag. 73—79. l.

Mayer János. Az individuum ethikai jelentősége. Szászvárosi ref. Kuunkolleg. 1904/5. értes. 3—12. l.

Mázy Engelbert dr. Erkölcsi nevelés. Kőszegi gim. 1904/5. értes. 5—56. l.

Medgyesi János. «A tanulás technikája» Magy. Pestalozzi 19., 20., 21. sz.

Mendly Alajos. A lélektani alap tanításunkban. Népoktatás (Lugos), 7. sz.

Méray-Horváth K. Emberbutítás a középiskolában. Huszadik század XI. köt. 170—180 l. Önállóan is megjelent. Ism. dr. Zlinszky Aladár. Tanáregyl. közl. 38. évf. 272—275. l.

Méray-Horváth. A pædagogia reformja. Huszadik század. 11. kötet 509—524. l.

Mézes János. A nevelés-tudomány műveléséről. Népnevel. Lapja 31. sz.

— Hazafias nevelés a magyar elemi iskolákban és iparostanonciskolákban. Népnevel. Lapja 50., 51. sz.

— Olvasási készség. Népnevelő 16. sz.

Mihalicska János. A gyermek egyénisége a nevelésben és tanításban. Népnevelő 5—7. sz.

— Új tanítástervünk. Népnevelő 47. sz.

Molnár József. A jellemképzés a népiskolában. Magy. Pestalozzi 36—38. 40. sz.

Molnár Lajos. A hazugság. Népoktatás (Lugos), X. 10. sz.

Molnár Mária. A kisdedóvás feladatáról. Magy. Kisdednevelés 5. sz.

Mosdóssy Imre. A jó nevelés kis tükre. Budapest, Stampfel. 1905. (8-r. 32 l.) 20 f. Ism. Ember János. Néptan. Lapja 4. sz. Láng Mihály. Család és iskola 7. sz.

— Az eszmény a népiskolában. (Népnevelők könyvtára 25. füz.) Budapest, 1905. Lampel R. (8-r. 108. l.) 1 K.

— Ideálok. Néptanít. Lapja 1. sz. (Az iskolai nevelés föladatáról.)

— A milliók pædagogiája. Nemz. nőnevelés 253—263. l.

Nagy Béla. Az új tanterv viszonya a régihez. Néptanítók Lapja 49. sz.

Nagy Elemér. Erkölcsi nevelés a középiskolában. Székelyudvarhelyi ref. kolleg. 1904/5. értes. 3—16. l.

Nagy József. Nevelés a természet segítségével. Néptanít. Lapja 16. sz.

Nagy László. Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. Budapest, 1905. Singer és Wolfner. (8-r. 96 l.) 2 K 50 f. — Ism. Jablonkay Géza. Magy. Pædag. 617—620. l. — Sz. J. Népnevel. Lapja 49. sz. — Zoványi Lajos. Szilágy várm. Tanügy 10. sz.

— A gyermekrajzok és a gyermek értelmi fejlődése. Magy. Tanítóképző 362—382. l.

Nagy László. Megfigyelések a gyermekek társas életéről. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 166. l.

Nagy Sándor. A jövő közoktatása. Huszadik Század 12. k. 29—41. k.

A népiskolai új tanterv életbeléptetése. Népnevel. Lapja 26—28. sz.

Neumann Károlyné. A munkaszeretet fejlesztése. Család és iskola 12. sz.

A népiskolai nevelés alapelvei Comenius «Nagy Oktatástan»-a alapján. Evang. Népiskola 10—13, 49—53., 80—84. l. Eleje a mult évi folyamban.

A nevelés kerdése és a Mária-kongregációk az iskolában. Nagyszombati érs. főgim. 1904/5. értes. 1—83. l.

Novák Mihály. Az erkölcsi magaviselet fontossága. Néptanít. Lapja 21. sz.

Nyéky László. A vallás-erkölcsi nevelés. Tanügyi értes. (Szatmár), IV. 1. sz.

Paedagogus A középiskolai kérdés. Debreceni Prot. Lap 5. sz.

— Az új népiskolai tanterv. Debreceni Protest. Lap 28. sz.

Pagács János. Élőszó az iskolában. Népnevel. Lapja 8. sz.

Palásthy Kálmán. A család nevelő hatása. Magy. Pestalozzi 7., 8. sz.

Palásti Gusztáv. Milyen rendszert kövessünk az elemi népiskolában? Néptanít. Lapja 52. sz.

Papp Lajos. Vallás-erkölcsi nevelésünk. Pædagogiai értekezés. Makó, 1905. Gaál L. ny. (8-r. 15 l.)

Patak László. Életkedv-nevelés. Hevesm. Tanügy X. 10. sz.

Pauler Ákos. Az erkölcsi oktatás elméletéhez. Magy. Pædag. 257—270 l.

Paulik János. Vallásos nevelés a családban. (Keresztyén szülők figyelmébe.) (A Luther-társaság 53. kiadványa.) Budapest, Hornyánszky V. 1905. (8-r. 37 l.) 20 fill.

Payot Gyula. Az akarat nevelése. Franciából fordította Weszely Ödön, Átnézte Ambrus Zoltán. Budapest, 1905. Akadémia (8-r. XXII., 288 l.) 4 K. Ism. Magy. Tanügy III. évf. 10. sz.

Peres Sándor. Neveléstan. Budapest. Ism. Vajda Péter. Magy. Tanítóképző 41—45. l. — Kolumbán Samu. U. o. 152—170. l. — Peres Sándor válasza. U. o. 228—235. l. — Kolumbán S. felelete. U. o. 309—313. l. — Peres S. felelete. U. o. 419. l.

— Nem figyelnek. Kisdednevelés 9. sz.

Pianovszky Károly. Az egységes tanterv. Nevelés. (M.-Sziget) XXII. 2. sz. — Az egységes tanterv és tankönyveink. U. o. 3. sz.

Pintér Zsigmond. A népoktatás irányelvei. Népnevel. Lapja 48., 49. sz.

— Összehasonlítás a két tanterv között. Népnevel. Lapja 40. sz.

Pipos, Dr. P. Desvoltorea mai noauă a didacticei în raport cu psihologia. Biserica şi Scola 11—13. sz.

Pipos, Dr. P. La didactica experimentală a memorizării. Biserica şi Scola 26—29. sz.

Potzta Ferenc. Az emlékezet műveléséről. Kalocsa 1905. Werner F. ny. (8-r. 28 l.)

Rácz Soma. Tanulmányi rendünk. Zombori áll. főgimn. 1904/5. értes. 3—11. l.

Rajnis Máté. A nevelés iránya. Alkotmány 195. sz.

Ranschburg Pál dr. A gyermeki elme fejlődése. 1905. Ism. Nagy László. Hivat. Közl. 6. sz. — Sáfrány Lajos. Debrec. Protest. Lap 2. sz. — Keszler Károly. Népoktatás (Lugos), X. 9. sz. — Barcsai József. Magy. Tanítóképző 235—240. l. — Almási János. Néptanítók Lapja 3. sz. — Mézes János. Népnevelő 11. sz. — Szilágy várm. Tanügy 2., 3. sz. — Szőke Elemér, Tornaügy 99—101. l.

Répay Dániel. A slöjd szerepe a nevelőoktatásban. Család és Iskola 14. sz.

Róna Gizella. Az ideges gyermekek neveléséről. Hevesm. Tanügy X. 7. sz.

Rózsa Ede. Kisérleti pædagogia és didaktika. Népnevel. Lapja 46. sz.

Salgó Jakab dr. A szellemi élet hygiénája. Budapest, 1905. Ism. Pauler Ákos. Magy. Pædag. 427—429. l. — Molnár Oszkár. Magy. Tanítóképző 468—471. l.

Salló Károlyné. Egy-két szó az életre való nevelésről. Néptanít. Lapja 52. sz.

Sarmaságh Géza. A család, egyház, állam jogai és kötelességei a tanítás és nevelés terén. A budapesti kir. tud. egyetem hittani karától 2000 korona díjjal jutalmazott pályamű. I. kötet. A család és egyház jogai és kötelességei a tanítás és nevelés terén. Nyitra, 1905. Kapsz és Kramár. (8-r. 498. l.) A két kötet 6 K 50 f.

Schlatter Alfréd. A középiskola reformjához, — felolvasása a társadalom-tudományi társaság 1905 május 12-iki ülésén. Budapest, Politzer, 1905. (8-r. 15 l.)

Schlosz Lajos. Az esztétikai nevelés az új Tantervben. Néptanít. Lapja 41. sz.

Schmeding. Welche Aufgaben haben unsere Handelsschulen in der Gegenwart? Stuttgart, 1904. Ism. Kugel Sándor. Magy. Pædag. 316. l.

Schneller István. Egyetemi tanügyi irányzatunkról. Athenæum 118—130., 249—262., 403—412., 503—511. l.

— A középiskolai reformról. Magy. Pædag. 449—485. l.

Schön József. A munka hatása a gyermekre. Magy. Pestalozzi 1. és köv. sz.

— A lélektani kutatás módszerei. Magy. Pestalozzi 28. sz.

Schön Józref. Gyermektanulmányozás. Néptanoda 2. sz.

Siegescu József dr. Az idegesség az iskolában. Budapest, László-intézet 1904/5. értes. 15—20. l.

Simon Etelka. A szeretet mint nevelőeszköz a népiskolában. Hevesm. Tanügy X. 12. sz.

Sólyom. Iskolai nevelés. Győregyhm. Kat. Tanügy. IV. évf. 4. sz.

Somogyi Géza. A nemzeti iskola. Magy. Pædag. 340—356. l.

— Gyermektanulmány az Egyesült-Államokban. Magy. Pædag. 588—600. l.

Sretvizer Lajos. A gyermekek szellemi rendellenességei. Néptanítók Lapja 4. sz.

— Az iskola rossza. (Följegyzések az iskolai élet köréből.) Néptaníť. Lapja 1. sz.

Streitmann Antal. A gyermekek rajzai. Nagybecskereki kegyr. főgim. 1904/5. értes. V—LII. l.

Stumpf Mariska. Az egyhuzamban való tanítás. Néptanoda 25. sz.

— Az I. osztály új tanterve. Néptaníť. Lapja 52. sz.

— A népiskolai törvényjavaslat pædagogiai szempontból. Néptanítók Lapja 5. sz.

— Az új népiskolai tanterv. Magy. Pædag. 485—495. l.

Suba István. A szeretet, mint nevelési eszköz. Szilágy várm. Tanügy 6. sz.

Szabó Adolf. Az új népiskolai tanterv és utasítás. Izr. Tanügyi Értes. 12. sz.

Szabó József. Egyhuzamban való tanítás. Győregyhm. Kat. Tanügy IV. évf. 8. sz.

Szabó Kálmán. Az emlékező-tehetség. Néptaníť. Lapja 8. sz.

Szabó Péter. Az új tanításterv és az utasítások összhangjának kérdéséhez. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 143. l.

Szalay Károly. Tanügyi reformeszmék. 1904. Ism. L. S. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 246. l. Szalay K. észrevétele. U. o. 277. — L. S. válasza. U. o. 278. l. — Fáber Oszkár. Tanügyi reformmozgalom címmel. Jövendő 22. sz.

— A középiskola reformja. Nemz. Iskola 17. sz.

— A középiskolai reform kérdése. Nemz. Iskola 28—39. sz.

Számord Ignácz. Kisdednevelés és módszertan. A római katholikus kisdedovónőképző intézetek és családok számára. I. III. rész. A Szt. István Társulat által jutalmazott pályamunka. 2-ik kiadás. Budapest, 1905. Szt.-István T. (8-r. 80 és 120 l.) 1 K 40 f., 2 K.

— Megfelelnek-e a Frőbel-féle foglalkozások a magyar kisded kedélyének? Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 163. l.

Székely Gáborné. Mesemondó délután. Kisdednevelés 7. sz.

Szentgyörgyi Lajos. A hiuságról. Család és Iskola 1. sz.

— Ki légyen eszményképünk a nevelésben: Isten vagy Jézus? Magy. Pestalozzi 10. sz.

Szuszai Antal. A nagy mesterség, vagyis a gyermekek első házi nevelésének a mestersége. Budapest, 1905. Szt. István T. (8-r. 176 l.) 1 K.

Szvitek Gyula. Szülői értekezletek. — Szemléltetés. Nemz. Iskola 44. sz.

T. B. Az ifjuság lelki nevelése. Alkotmány 235. sz.

Takács Arnold. A középiskola reformja. Nemz. Iskola 14., 15., 16., 17. sz.

Tanító. «Szeretet» a nevelésben. Népnevelő 9., 10. sz.

Tanterv a népiskolák számára. Az 1868-iki XXXVIII. t.-c. értelmében. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister 1877. évi augusztus hó 26. napján 21,678. szám alatt kelt rendeletével. Budapest, egyet. ny. 1905. (8-r. 43 l.) 54 f.

Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister 1905. évi junius hó 16-án 2202. eln. számú rendeletével. Budapest, egyet. ny. 1905. (8-r. LVI- 335 l.) 3 K. netto. — Ism. Schmidt B. Néptanoda 29. sz. — Léderer Á. Néptanít. Lapja 42. sz.

Tanterv és módszertani utasítások a vakok budapesti országos királyi intézete részére. Budapest, 1905. Bichler I. ny. (8-r. 88 l.)

Tanterv, az új népiskolai. *rd.* Izr. Tanügyi Értes. 9. sz.

Tas József. A büntetés hatása a gyermekre. Népnevel. Lapja 51. sz.

Terfaloga János. Hogyan biráljuk meg a tanítást? Népoktatás (Lugos), X. 8. sz.

Tinhof György. Az iskolai nevelés. Győregyhm. Kat. Tanügy. IV. évf. 3. sz. — «Tavaszi» Hozzászólása. U. o. 7. sz.

Tódor István. A büntetésről. Székely Tanügy 11. sz.

Tóth János. Ideálizmus a tanügy terén. Győregyhm. Kath. Tanügy IV. évf. 3. sz.

Urbányi C. József. A divatos nevelésről. Népnevelő 12. sz.

Utasítás az elemi népiskola tantervéhez. (Az állandó-bizottság javaslata.) (Az orsz. közoktatási tanács nyomtatványai. 1905. II. sz.) Budapest, egyet. ny. 1905. (2-r. 329 l.) melléklet.

Vágvölgyi Béla. A tanítás fokozatainak elmélete és gyakorlata. Budapest. Ism. Bihari Ferenc. Magy. Pædag. 167. l.

Várady Lajos. Megfigyelések a népiskolába járó gyermekek iskolai életéből. Magy. Tanítóképző 608—618. l.

Vargha Dénes. A tantárgyak egymáshoz való viszonya. Magy. Tanítóképző 218—227. l.

Vásárhelyi Gyula. Munkásságra nevelés a családban. Család és Iskola 1. sz.

Vécsi Ágoston. A munka erényének nevelése a népiskolában. Népisk. Tanügy 41. sz.

Végh Gábor. Erkölcsi szempontok új tervünkben. Magy. Pestalozzi 37. sz.

Végh István. Nevel-e a népiskola? Néptanít. Lapja 4., 5. sz.

Veress Árpád. Tanulóifjúságunk modora. Zentai községi főgimnáziumi 1904/5. értes. 3—14. l.

Veritas. A kisdednevelés bajai és ellenségei. Kisdednevelés 19. sz.

Vértes József. A gyermeknyelv hangtana. Magy. Tanítóképző 280—303. l.

Viator. A karban feleltetésről. Népnevelő 1. sz.

Vincze Iza. A vallásos érzelem fejlesztéséről. Hevesm. Tanügy X. 12. sz.

Vörösváry Béláné. Modern gyermekmesék. Néptanít. Lapja 27. sz.

W. Az érzéki észrevevés. Népisk. Tanügy 24—26. sz.

W. L. A keresztény világnézet pædagogiai jelentősége. Népisk. Tanügy 34., 35. sz.

W.-e L. Vallás-erkölcsös jellem. Népisk. Tanügy 20., 21. sz.

Weisz Kornélia. A játékos módszer. Magy. Pestalozzi 6. sz.

Weszely Ödön dr. Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan. Tanító- és tanítónőképző intézetek számára. II. füzet. Tanítástan. Budapest, 1905. Lampel R. (8-r. 172 l.) 1 K 50 f. — Ism. Láng Mihály. Hivat. Közl. 20. sz. és Magy. Pestalozzi 28. sz. — S. I. Nemz. Nőnevelés 252. és 395. l. — Szabó Kálmán. Néptan. Lapja 40. sz. — Toncs Gusztáv Magy. Pædag. 621—625. l.

— Pædagogia. Nevelés és tanítástan. (Tudományos zsebkönyvtár. 171. 172. sz.) Budapest, Stampfel K. (8-r. 168 l.) 1 K 20 f.

— A szociálpædagogia fogalma. 1904. Ism. Téri József. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 337. l.

— A grammatika szerepe a pædagogiában. Budapest, 1905. Lampel R. (8-r. 32 l.) 80 f.

— Grammatika és pædagogia. Magy. Pædag. 321—339. l.

— A tudományos pædagogia feladatai. Magy. filoz. társ. közleményei 15. füz.

— Tanítás és tanulás. Magy. Tanügy II. évf. 23. sz.

— A figyelem, az érdeklődés és a szorgalom. Nemz. Nőnevelés 74—79. l.

— A fővárosi polg. fiú-iskolák tantervének módosítása. Nemz. Iskola 49—51. sz.

Wolfner Pál. Középiskolai reform. Uj idők 22. sz.

Zlamál Ágost. A mathemathika a vallásos jellem nevelésében. Gyulafehérvári r. k. főgimn. értes. V—LXIV. l.

Zombori Károlyné. A kisdedek rossz szokásai. (Szereti a másét.) Család és Iskola 9. sz.

Zoványi Lajos. A figyelemről. Szilágy várm. Tanügy 7. sz.

2. Gyakorlati pædagogia.

Adi József. Adás-vevés a népiskolában. Család és Iskola 12. sz.

Alapi István. Nemzeti szellem. Népnevel. Lapja 22. sz. (A tankönyvekről.)

Albert József. Közgazdaság és az ifjúsági önképzőkörök. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 474—477. l.

Antal Mihály. Oktató séták. Népisk. Tanügy 30., 31. sz.

Balázsovits Norbert. A tanulók szellemi túlterheléséről. Szentesi főgimn. 1904/5. értes. 3—23. l.

Baldauf Gusztáv. Nemtanköteles gyermekek befogadása az iskolába. Evang. Népiskola 361—363. l.

Bándy János. Tapasztalatok az iskolai nevelés köréből. Evang. Népiskola 17—20. l.

Bánfi János. A jövő iskolája. Polg. isk. Közl. 269—274 l. (A svédországi «samskolá»-ról.)

Bányai Jakab. Túlterhelés a népiskolában. Néptanít. Lapja 20. sz.

Barsy József. A tanítókról a szülőknek. Jászberényi áll. főgimn. 1904/5. értes. 6—21. l.

Barta Mór dr. Néhány szó a középiskolai fegyelem gyakorlásáról. Gyakorl. Pædag. 315—317. l.

Bédy-Schwimmer Rózsa. A leányok társadalmi munkára nevelése. Nemz. Nőnevelés 98—101. l.

Bereczky Béla. Miként olvasson a gyermek? Közművelődés (S.-A.-Ujh.) 8. sz.

Berényiné Farkas Anna. Mese átalakítása játékká. Kisdednevelés 8. sz.

Berzy Amália. A több lakóval bíró bérházakban elhelyezett óvodáknak mik a hátrányai? Kisdednevelés 15. sz.

Biró Samu. Az ifjúság pályaválasztása. Néptanít. Lapja 22. sz.

Bodnár János. A szülői ház meg az iskola. Párbeszédek az életből, a modern nevelés-oktatás mezejéről. Nagyvárad 1904. Ism. Schwarczel Adél. Család és Iskola 14. sz.

Bodrossy Lajos. Internátus. Rózsahegyi kath. főgimn. 1904/5. értes. 3—32. l.

Bölcskey Lajos. Van-e a középiskolában túlterhelés? Szabadkai magy. főgim. 1904/5. értes. 7—25. l.

Bölöni István. A napközi otthonokról. Család és Iskola 16. sz.

Borbély József. A gazd. ismétlő iskola hibái. Nemz. Isk. 21. sz.
— Az ifjúsági egyesületekről. Család és Iskola 3. sz.
— Uj irány. Néptanít. Lapja 1. sz. (Gazdasági ismeretek tanításáról.)
Boros Mihály. A jutalmazás. Néptanoda 21. sz.
Bredt Sándor. Az egyhuzamban való tanítás. Néptanoda 22. sz.
Csernátoni Gyula. A könyvnélküli. Család és Iskola 4. sz.
Csiky Lajos. Az osztályozásról. Magy. Pestalozzi 20. 21. sz.
Csukási Ilona. A mannheimi iskolarendszer a gyermekvédelem szolgálatában. Izr. Tanügyi Értes. 11., 12. sz.
Deák János. Hogyan szoktathatjuk le a gyermeket a hazudozásról. Szilágy várm. Tanügy 5. sz.
Demuth Gyula. A tanulók olvasási kedvének fölkeltése. Népnevelő 46. sz.
Az egyvégtében való tanításról a népiskolában. (A Krassó-Szörénymegy. tanítótestületek véleménye.) Népiskola (Lugos) X. 4—6. sz.
Elek Gyula. A napközi otthonokról. Család és Iskola 15. sz.
— Az «Értesítők.» Néptanít. Lapja 29. sz.
Ember János. A népoktatás új rendje. Magy. Pædag. 282—299. l.
— A rendről. Néptanít. Lapja 13. sz.
— Az óvoda, mint napközi otthon. Kisdednevelés 20. sz.
— Mire tanítson az óvoda? Kisdednevelés 11., 14. sz.
— A tisztaság. Népnevelő 15. sz.
— A tanító mint gazda. Népnevelő 32. sz.
— A tanszerekről. Néptanít. Lapja 19. sz.
Ember Sándor A modern népoktatás cafrangjai. Népnevel. Lapja 9. sz.
Fábián Irma. Játékszer-kiállítás. Kisdednevelés 4. sz.
Fejes István. Parallel-osztályok gimnáziumunkban. Sárosp. Reform. Lapok 9., 10. sz.
Fischer Sarolta. Élőszó az iskolában. Népnevel. Lapja 4., 5. sz.
A fiúk és leányok együttes oktatása. (Jelentés a nőnevelési szakosztálynak ez ügyben végzett tanulmányáról). Népnevel. Lapja 1. sz.
Fogl N. János. Iskolai betegségek. Népoktatás. (Lugos) X. 8. sz. (Árulkodásról.)
Freund B. Miről adhatni irásbeli dolgozatot? Népoktatás. (Lugos) X. 3. sz.
Fried Ármin dr. A hazudozásról az első gyermekkorban. Kisdednevelés 20. sz.
Gárdos Mór. Az «Értesítők.« Néptanít. Lapja 31. sz.
Glücklich Vilma. A nevelői felelősség megosztása a szülők és tanítók között. Nemz. Nőnevelés 511—517. l.
Gönczi Ede. Van-e túlterhelés? Magy. Pestalozzi 23. sz.
Gubitza Kálmán. Iskolai kirándulás. Néptanít. Lapja 23. sz.
Hevesi Mór. Az iskola és népkönyvtárak hivatása. Néptanít. Lapja 8. sz.

Horváth István. A váltakozó párhuzamos tanításmenet. Magy. Pestalozzi 7. sz.

— Az osztály párosításról. Magy. Pestalozzi 6. sz.

Huszár Imre. Iskolai betegségek. Népoktatás. (Lugos) X. 7. szám. (A sugásról.)

— Az egyvégtében való tanításról a népiskolában. Népoktatás. (Lugos) X. 3. sz.

Jakab József. Szüneti tanfolyamaink. Polg. Isk. Közl. 475—480. l.

— Értesítőinkről. Polg. Isk. Közl. 678—690. l.

Kf. Tehetségesek iskolája. Magy. Pædag. 301—303. l.

Kalász Benedek. Szemelvények a gyakorlati nevelés köréből. Magy. Pestalozzi 18—20. sz.

Karl Lajos. Kell-e programm-értekezés? Tanáregyl. Közl. 38. évf. 600—605. l.

— Diákok vándorlásai. Gyakorl. Pædag. 116—124. l.

Káth József. Minő eszközökkel érhető el az iskolában a természetes fegyelem. Győregyhm. Kat. Tanügy. IV. évf. 4. sz.

Kicsiny Gyula. A tanító az iskolában és társadalomban. Evang. Népiskola 285—289. l.

Király Laura. A szüle viszonya az iskolához. Magy. Pestalozzi 8. sz.

Kiss József. Az ipar a javító-nevelés szolgálatában. Család és Iskola 12. sz.

Knopfler Sándor. A túlterhelés és hitoktatás. Izr. Tanügyi Értes. 6. sz.

Korentsy Sándor K. Az évzáró vizsgálatok. Népnevelő 51. sz.

Kőrösi Henrik. Túlterhelés a népiskolában. Néptanít. Lapja 17. sz.

Kováts S. János dr. Néhány szó az órarend készítéséről. Keresk. Szakokt. XIII. 2. sz.

Krammer József. A lecketanulás és a szorgalom. Budapest, 1905. Franklin T. (8-r. 32 l.) 60 f.

Kurucz Ernő. Gyakorlati kiképzés. Magy. Tanítóképző 573—577. l.

Legányi Gyula dr. Az oktatás egészségtana. Különös tekintettel az elemi és középiskolai megterhelésre. Debrecen, 1905. Hegedüs és Sándor (8-r. 104 l.) 2 k.

Lett József. Tanítsunk az életnek. Népnevelő 19. sz.

Máthé György. A priváta tanítás. Gyakorl. Pædag. 28—35. l. — Domonyai. Észrevételek. U. o. 181—184. l.

Mazuch Ede. Az önképzőkör a tanítói munkában. Gyakorl. Pædag. 145—157. l. — Kardeván Károly dr. és (kgy.). Észrevételek. U. o. 223. l.

Mihalicska János. Az évzáró vizsgálatok. Népnevelő 29., 30. sz.

Mihály Ferenc. A köszönésről. Néptanít. Lapja 16. sz.

Moravitz Lajos. A földmívelő-nép gyermekeinek pályaválasztása. Néptanít. Lapja 27. sz.

Morvay Győző. A középiskolai rendtartás. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 628—636 l. Hozzászólások. U. o. 641—643 l.

Nagy Béla. A tankötelesek beiskolázása. Néptanít. Lapja 36. sz.

— Népiskolai ifjúsági könyvtárak beszerzéséről. Népnevelő 37. sz.

Nagy Pál. Az iskolák vizsgálása. Evang. Népiskola 182—187. l.

K. Nagy Sándor. Gyermekcselédek és tanoncok iskoláztatása. Néptanít. Lapja 11. sz.

Nemecskay Irma. Az évzáróvizsgálatok megszüntetése. Nemz. Nőnevelés 443—446. l.

Nemes Sándor. Az egyfolytában való tanítás kérdéséhez. Népoktatás. (Lugos) X. 5. sz. Huszár Imre válasza. U. o.

Novothny Jenő. A mulasztási kimutatásokról. Népnevelő 49. sz.

Az olvasás megkedveltetése a népiskolában. *x. x.* Szilágy várm. Tanügy. 2. sz.

Örvény Iván. Nehány szó az internatus érdekében. Trsztenai kath. gimn. 1904/5· ért. 3—13. l.

Ozorai Lajos dr. Az érettségi vizsgálat reformjáról. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 693—697. l.

Palásthy Kálmán. Az iskolai élet köréből. (Nevelői megfigyelések.) Néptanoda 18. sz.

— Nemzeti lobogónk a gyakorlati nevelés szolgálatában. Magy. Pestalozzi 24. sz.

— Van-e túlterhelés? Magy. Pestalozzi 21. sz.

Patak László. Értesítők beszéde. Egri Híradó 55. sz,

Pekár Károly dr. Diákturistáskodás. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 35—43. l.

Pintér Zsigmond. Milyen legyen a tanító működése, hogy a gyermekekkel a tanítást és az iskolát megkedveltesse? Népnevel. Lapja 15—17. sz.

Pósch Károly. A mellékfoglalkozásokról. Néptanít. Lapja 8. sz.

Radnóti Dezsőné özv. A kisdedóvó. Nemz. Nőnevelés 102—105. l.

Rákosi Jenő. A modern tanítás eredménytelensége. (— beszéde a tanítók Rökk Szilárd ünnepén.) Magy. Peztalozzi 1. sz.

Rényi Ignác. A napközi otthonról. Nemz. Iskola 10. sz.

Répay Dániel. Ifjúsági könyvtárak a nevelőoktatás szolgálatában. Néptanít. Lapja 9. sz.

Rombauer Emil. A társadalom és az iskola. Bdp. V. ker. főreál. 1904/5. értes. 3—30. l. (Önállóan is megjelent. 8-r. 30 l.)

Romhányi Sándor. A versenytanítás. Népnevel. Lapja 48. sz.

Rózsa Ede. A gyermekek helyes beszéde. Izr. tanügyi értes. 2. szám. (A tanítás beszédtanítás legyen.)

Salgó Jakab. A tanulók túlmegerőltetéséről. Polit. Hetiszemle 28. sz.

Sarolta néni. Társalgás munkaszerű foglalkozással. Kisdednevelés 6. sz.

Schleiel F. A palatábla nevelőeszköz? Népnevel. Lapja 44., 46. sz.

Schramm Béla. Mik az előnyei és hátrányai a két nembeli növendékek együttes tanításának? (A szombathelyi egyhm. r. k. tanítóegyl. 1904/5. értes.)

Schuber Mátyás. Az osztályvizsgálatokról. Magyar Tanügy II. évf. 24., 25. sz.

Schürger Ferencz. Az érettségi vizsgálat reformja. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 10—14. l.

Schwarczel Adél. Gyermek és tanuló. Család és Iskola 6. sz. A (tanítást mozgással kell élénkíteni.)

Sikolya Antal. Ifjúsági nevelés, ifjúsági könyvtárak. Közművelődés. (S.-A.-Ujh.) 7. sz.

Sipos Andor. A népiskolai irásbeli dolgozatokról. Gyakorl. Pædag. 449—459. l.

A sok ünnepnap. *nb.* Néptanít. Lapja 39. 43., 44. sz.

Szabó Ferenc. Iskolás gyermekeink, iparostanoncaink cigarettázása és rakoncátlankodásai. Népnevelő 23. sz.

Szántó Zsigmond dr. A betegség és gyógyítás forrásai a középiskolában. Lugosi áll. főgim. 1904/5. értes. 19—31. l.

Szeitl Mária. Mik az előnyei és hátrányai a két nembeli növendékek együttes tanításának? (A szombathely-egyhm. r. k. tanító egyl. 1904/5. értes.)

Székely Árpád. A népiskola belső életének fejlesztése. Néptanítók Lapja 43. sz.

Szemák István dr. A középiskolai ifjúsági könyvtárjegyzék ügye. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 578—583. l. — *Tóth Rezső* Észrevétele. U. o. 583. l.

Szeywarth Gyula. Néhány szó a gyermekek iskolai túlterheléséről. Győregyh. Kat. Tanügy. IV. évf. 2. sz.

Szijártó Irén. Az évvégi vizsgák. Nevelés. (M.-Sziget.) XXII. 9. sz.

Szkunzevics Kornél. Az évvégi vizsgálatokról. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 664—669. l.

Tas József. A büntetés hatása a gyermekre. Népnevel. Lapja 51. sz.

Theisz Gyula dr. Az iskolai vizsgálatok és az osztályozás. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 710—718. l.

Tormássy Sándor. Az egyhuzamban való tanítás. Néptanítók Lapja 23. sz.

Tóth Lajosné. Készen szerzett játékeszközök felsorolása és használata. Kisdednevelés 14—23. sz.

Tóth Rezső. A magyar ifjúsági irodalom és ifjúsági könyvtáraink. Magy. Pædag. 356—366. l.

— Ifjúsági irodalmunk s a középiskola. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 549—553. l.

Trenkusz János. A tisztaságról. Népnevelők Lapja 32. sz.

Ujházy László. Az évzáró vizsgálatokról. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 648—651. l.

Váczi István. Az egyhuzamban való félnapi tanítás. Népnevelő 26. sz.

Várdai Béla dr. Az évvégi vizsgálatok reformjához. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 509—413. l.

Verner Jenő. Az egyhuzamban való félnapi tanítás. Nemz. Isk. 22. sz.

Verrasztó János. Család és Iskola. Népisk. Tanügy 10. sz.

Viator. Ifjúsági és népkönyvtárak. Népnevelő 11. sz.

W. L. Gondolatok a szemléltető oktatásról. Népisk. Tanügy 13., 14. sz.

Weszely Ödön dr. Az intézeti nevelés. Nemz. Nőnevelés 204—208. l.

Y. A minta-leckék. Népnevel. Lapja 49. sz. (Minta-tanításokról.)

Zoványi Lajos. Az iskolakötelezettség kezdete. (Társadalmi szempontból.) Család és Iskola 2. sz.

3. Módszertan.

Angol.

Glouning, Dr. Friedr. Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts. 2. Aufl. München, 1903. Ism. Dr. Kugel Sándor. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 556—559. l.

Beszéd- és értelemgyakorlatok.

Gáspár Frigyes. A beszéd- és értelemgyakorlatok az új Tantervben. Néptanít. Lapja 36. sz.

Károlyi Sándor. A beszéd- és értelemgyakorlatok az új Tantervben. Tanügyi Értes. (Szatmár) IV. 9. sz.

Sinczky Júlia. A beszéd- és értelemgyakorlatok az új tantervben. Család és Iskola 18. sz.

Stumpf Mariska. Az olvasmány a beszéd- és értelemgyakorlatok keretében. Magy. Tanügy II. évf. 39. sz.

Székely Árpád. Beszéd- és értelemgyakorlati lecke a népiskola II. osztályában. Család és Iskola 11. sz.

— Beszéd- és értelemgyakorlat leckékben. Nagybánya, 1904. Ism. Mina Jánosné. Család és Iskola 7. sz.

Székely Árpád. Beszéd- és értelemgyakorlat leckékben. A második osztály anyaga. Nagybánya, Kovács Gy. 1905. (8-r. 152 l.) 2 K 40 f. — Beszéd- és értelemgyakorlatok. Néptanít. Lapja 37. sz.

V. J. Gondolatok a beszéd- és értelemgyakorlatokról. Népisk. Tanügy 49. sz.

Ének.

Blau Henrik. Az énektanítás az elemi iskolában a szolmizáló módszer alapján. Izr. Tanügyi értes. 5., 6. sz.

Fábián Irma. Dal-betanítás rajz alapján. Kisdednevelés 6. sz.

Grentzner Antal. Az éneklés az új Tantervben. Néptanít. Lapja 44. sz.

Huszár Imre. A népiskolai énektanítás a nemzeti nevelés szolgálatában. Népoktatás. (Lugos). X. 4. sz.

Nagy Károly (szotyori). Ének és zene a tanítónőképzőben. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 236. l.

Seprődi János. Énektanításunk és a konventi tanterv. Prot. egyh. isk. Lap 22—26. sz.

Földrajz.

Balí Sándor. A földrajzi tankönyvek s földrajz tanítása a polgári iskolában. Polg. isk. közl. 563—565. l.

Csizik Gyula. Az öreg föld fiatal tanításmódja. Magy. Pestalozzi 14. sz.

Dezső Lipót. A földrajzi tankönyvek s a földrajz tanítása a polgári iskolában. Polg. isk. közl. 14—17. l.

Éles Károly. A földrajz tanítása. Néptanít. Lapja 24. sz.

Köttinger János ifj. Földrajzból gyakorlati lecke. Győregyhm. Kath. Tanügy. IV. évf. 6., 7. sz.

T. M. Mi a szülőföld tanításának célja, mily terjedelemben, mily menetben s módon tárgyalandó. Néptanoda 21., 22. sz.

Vaday József. A rajzoltató földrajztanítás gyakorlati kézikönyve. 2 köt. Nagyvárad. (8-r.) 7 k. Ism. Varga Benő. Tanügyi Értes. (Szatmár.) IV. 3. sz. — Graf Sámuel. Család és Iskola 9. sz.

Zoványi Lajos. A földrajztanítás módszeréhez. Néptanít. Lapja 20. sz. — A földrajz az új Tantervben. Néptanít. Lapja 37. sz.

Francia nyelv.

Argus. Tollhibák a Tanterv francia nyelvi részében. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 240. l.

Clara. A francia verstan tanításáról. (Dr. Positivus figyelmébe). Tanáregyl. Közl. 38. évf. 164. l. — Dr. Positivus és a szerkesztő megjegyzése. U. o. 188. l. — Clara válasza. U. o. 206. l.

Otrok Mihály. A francia nyelv tanításának fejlődése a felsőbb leányiskolákban és az új tanterv. Magy. Pædag. 152—158. l.

Dr. Positivus. Adalék a francia irodalmi tanításhoz. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 103—105. l.

Irás-olvasás.

Balogh Kálmán. Az irás- és olvasás-tanítás újabb módszerei. Közművelődés. (S.-A.-Ujh.) 2—7. sz.

Bartók László. Az irvaolvasás tanítása. Marosvásárhely, 1904. Ism. Sinczky Julia. Család és Iskola. 3. sz.

Bihari Mór. Kell-e az irást tanítani? Magy. Tanügy III. évf. 4. sz.

Csabai József. Az írás tanítása az I. osztályban. Néptanít. Lapja 17. sz.

Cságoly József. Az írás tanítása az I. osztályban. Néptanít. Lapja 9. sz.

Cséka Sándor. A nyomtatott «s» betű ismertetése. (Az írva-olvasás és Göőz módszerének egyeztetésével.) Népisk. Tanügy 9. sz.

Csikós Gyula. Az olvasás tanításáról. Néptanoda 10. sz.

Csöregi János. A test helyes tartása írás közben. Néptanítók Lapja 18. sz.

Éles Károly. Az írás tanítása az I. osztályban. (Védekezés.) Néptanít. Lapja 11. 20. sz.

Ember János. Az olvasás-tanításról. Néptanít. Lapja 37. sz.

— Az olvasás-tanításról. Néptanít. Lapja 38. sz.

Fekete Antal. Az írva-olvasás tanítása. Néptanít. Lapja 20. sz.

Fóti Bernát. Az írás tanítása az I. osztályban. Néptanít. Lapja 19. sz.

Gáspár Frigyes. Az írva-olvasás tanításának módszere. U. o. 19. sz.

Gramma Döme. Magyar írva-olvasás a román tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 40. sz.

Gyertyánffy István. Előgyakorlatok az írás-olvasás és rajzolás tanításához. 5. kiadás. Budapest. Ism. Dr. Baló József. Néptanít. Lapja 1. sz. — Belle László Család és Iskola. 5. sz.

Hegyi Pál. Gábel-módszer. Néptanoda 18. sz. (Az olvasás-tanításról).

Horváth István. Az írás-olvasás tanításának módszere. Néptanít. Lapja 16. sz.

Jakab József. Fonomimikai előgyakorlatok az olvasás és irás tanításához. Tanügyi Tanácskozó 7., 8. sz.

Jurin István. A phonomimika előnyei és hátrányai. (A gömöri ág. egyházm. tanító egyl. 1904/5. évkönyve.) és Evang. Népiskola 249—253. l.

Özv. Karlné Czink Margit. Az olvasás tanításáról. Hevesm. Tanügy X. 5. sz.

Károlyi Lajos. Az olvasás tanítása. Néptanoda 12. sz.

Kászonyi István. Hogy tanítsuk az olvasást és írást? Nevelés. (M.-Sziget.) XXII. 9. sz.

Klinda Károly. Az olvasás-írás vezérkönyve a phonomimika szerint. Budapest, Szt.-István T. 1905. (8-r. 108, 1 l.) 1 kor. 20 f.

Kugel Sándor dr. A gépírás tanításának módszere. Keresk. Szakokt. XIII. 6. sz.

L. Az ábécéskönyvről. Népisk. Tanügy 19. sz.

Mező Dániel. Az írás tanítása az I. osztályban. Néptanít. Lapja 14. és 23. sz.

Novák Mihály. Az írva-olvasás tanítása. Néptanít. Lapja 17. sz.

Péter József. Eljárásom a fonomimika segítségével való olvasás-tanításában. Részletes útmutatás az olvasás tanításának megkönnyítésére. A hangkiejtés, a hang, a betű és a mimikai jel közötti okozati összefüggés, a betű személyesítésének alapján. 3. kiadás. Galánta, könyvnyomda. (8-r. 121, 2 l.) 1 k. 60 f.

Rovó Lajos. A fali olvasótáblákról. Népisk Tanügy 45. sz.

Sarkadi Sándor. Az írás és olvasás tanítása az új tantervben. Szilágy várm. Tanügy 10. sz.

Siposs Antal Félix. A phonomimika terjedése. Népnevelő 38. sz.

Sipos Andor. A népiskolai irásbeli dolgozatokról. Gyakorl. Pædag. 449—458. l.

Szabó Kálmán. Az írva-olvasás tanításának módszere. Néptanít. Lapja 21. sz.

— Kisérletezések. Néptanít. Lapja 12. sz. (Az írva-olvasásról.)

Szalay Pál. Az írás-olvasás tanításának módszere. U. o. 15. sz.

Szütő László. A phonomimika segítségével való olvasás-tanítás. Néptanoda 20. sz.

Teutsch, M. Eine neue Leselehrmethode. Schul- u. Kirchenbote 6. sz.

Tóth Ferenc. Az írás tanítása az I. osztályban. Néptanít. Lapja 18. sz.

— Néhány szó a fonomimikáról. Népnevelő 45. sz.

Ugocsai Tivadar. A fonomimikáról. Közművelődés. (S.-A.-Ujh.) 45. sz.

Urbányi. Az olvasás fontossága korunkban. Népnevelő 49. sz.

Végh Gábor. A tudományok alapmestersége. Magy. Pestalozzi 38. sz. (Írás-olvasásról.)

Vojthó Jenő. Egy olvastatógépről. Nemz. Iskola 27. sz.

Zoványi Lajos. Az írva-olvasás tanítása. Néptanít. Lapja 17. sz.

Kézimunka.

Angyal Malvin. A foglalkozás anyaga és a tervekről. Kisdednevelés 8. sz.

Belle László. Kézügyesítő oktatás a népiskolában. Család és Iskola 9., 10., 11. sz.

Keresztesi Ambrus. Kézügyesség tanítása a népiskolákban. Tanítótestül. Értesítő (Torda.) 1. sz.

Krieck Jenő. A kézügyességi oktatás tervezete. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 235. l.

Papp Ilona. A női kézimunkatanítás szélsőségei. (Válasz Verner Jenő cikkére.) Néptanít. Lapja 50. sz.

Poznan Jolán. Munkatanításunk sikertelenségének okai. Nemz. Nőnevelés 294—303. l.

Répay Dániel. A kézügyesítő oktatás eszközei és módjai. Család és Iskola 15. sz.

Spitzné Lővi Leontin. A nagyszőllősi felsővégi áll. óvoda 1904. évi foglalkozási anyaga hónapokra osztva. Kisdednevelés 1—16. sz.

Spitzné. Az előre elkészített munkatervekhez. Kisdednevelés 11. sz.

Szegfűné Goptsa Róza. A nagybecskereki I. számú óvó foglalkozási terve az 1904/5. évre. Kisdednevelés 8. sz.

— Az előre elkészített munkatervekhez. Kisdednevelés 7. sz.

Székely Gáborné. Összetett sodronykör-munka. Kisdednevelés 7. sz.

Szőke. Foglalkozási anyagunk. Kisdednevelés 7. sz.

Telek József. Kötelező kézügyességi oktatás. Nemz. Iskola 44. sz.

Tiry Gyuláné. Óvodám három havi anyagának felosztásáról. Kisdednevelés 1—5. sz.

— Hozzászólás «Az előre elkészített munkatervek»-hez. Kisdednevelés 12. sz.

Végh Kálmán Mátyás. A női kézimunkatanítás. Népisk. Tanügy 31. sz.

Verner Jenő. A női kézimunkatanítás szélsőségei. Néptanít. Lapja 44. sz.

Vörösváry Béla és *Veszely Aladár.* Fiúk kézimunkája az új Tantervben. Néptanít. Lapja 45. sz.

Vörösváry Béláné. A női kézimunka az új tantervben. Néptanítók Lapja. 51. sz.

Klasszikus nyelvek.

Anonymus. Szempontok Livius tanításához. Gyakorl. Pædag. 195—211., 229—242., 278—287., 349—361., 382—449. l.

Bruhn, Dr. E. Hilfsbuch für den griechischen Unterricht. 1903. Ism. dr. Endrei Gerzson. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 675—677. l.

Csallóközi Jenő. Gyakorlati bevezetés a latin nyelv tanításához az új Utasítások alapján. Gyakorl. Pædag. 242—254., 288—304. l.

Endrei Gerzson. A görög nyelv és irodalom oktatása nálunk és a külföldön. Gyakorl. Pædag. 212—217. l.

— Ellenmondások az új Tanterv és Utasítások görögnyelvi részében. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 241. l.

France Anatole. A latin nyelv. Ford. Lázár Riza. Magyar Tanügy. II. évf. 42. sz.

G. I. A latin declinatio tanításához. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 462—464. l.

Háromszéki. A reáliskolai latin nyelv tanítása. Magy. Tanügy II. évf. 27. sz.

Jakobinyi Péter. A klasszikus nyelvek iskolai tanításának egy elterjedt s egy elhanyagolt segédeszköze. (Az orsz. reformát. tanáregyl. 1904/5. évkönyve.)

Janicsek József. A gimnáziumi klasszikus (görög-latin) auktorok a főbb etikai nevelés-oktatás szolgálatában. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 43—65. l.

Lesmann Henrik dr. A latin igék tőalakjainak tárgyalása. Fogarasi áll. főgim. értes. 904/5. 24—33. l.

Paedagogus. A latin nyelv kérdése. Debreceni Protest. Lap 18. sz.

Pfeiffer Antal. A latin nyelv tanításának módszere. Bdp. kegyr. főgim. 1904/5. értes. 3—23. l. (Önállóan is megjelent. 8-r. 21 l.)

(rl.) A latin coniugatio mumusáról. Gyakorl. Pædag. 466—470. l.

Rakodczay Pál. A latin tanítás eredménytelenségének okai. Magy. Tanügy II. évf. 43. sz. III. évf. 1. sz.

Teveli Mihály. A latin nyelv a reáliskolában. Magy. Tanügy II. évf. 41. sz.

Urbanek Károly dr. Miért üldözik a klasszikus nyelveket? Zalaegerszegi áll. főgim. értes. 904/5. 8—64. l. Önállóan is megjelent (8-r 59 l.)

Magyar nyelv és irodalom.

Barcsa János dr. A középiskolai magyar irásbeli dolgozatok tárgyköre és kezelésmódja. Debreceni Protest. Lap 49. sz.

Barna Pál. A magyar beszédre tanítás köréből. Kisdednevelés 18. sz.

Borsodi László. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 27. és 37. sz.

Breznay Imre. A tanítóképző-intézetek magyar dolgozatai. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 235. l.

— Néhány szó a helyesírásról és tanításáról. Népisk. Tanügy 26—28. sz., Hevesm. Tanügy X. 9—11. sz. és Egri érs. tanítóképző 1904/5. értes. Önállóan is megjelent. (8-r. 28 l.)

Büchler Hugó. A nyelvtan tanításához. Néptanoda 6. sz.

— Nyelvtanítási vázlat. Néptanoda 11. sz.

— A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 25. sz.

Csapó Róza. A fogalmazás tanításának nehézségeiről. Polg. Isk. Közl. 480—484. l.

Csöregi János. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 33. sz.

Csulak Lajos. A magyar nyelv az új Tantervben. Néptanít. Lapja 33. sz.

Deák Mária. A magyar nyelv tanításáról. Szilágy várm. Tanügy 3. sz.

Egedy István. Gyakorlatok a helyesírás és fogalmazás tanításához. Néptanoda 13. sz.

Erődi Kálmán. A nyelvtanítás. Népnevel. Lapja 13. sz.

Fóti Bernát. A nyelvtan tanításához. Néptanoda 3. sz.

Franczia János. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanítók Lapja 27. sz.

Gáspár Frigyes. Nyelvtanítás a magyarajkú népiskolában. Néptanítók Lapja 24. sz.

Gerley Szevér. Elemi népiskolai magyarnyelvi föladatok példatára. Néptanít. Lapja 4., 6., 8., 11., 16. és 25. sz.

Gerzsó Rózsa. Költemények iskolai sorozata. Polg. Isk. Közl. 139—143. l.

Gööz József. Magyar beszédre szoktató tanításmód. 1905. II. füzet. Gyakorlati útmutató Dr. Göőz József játékos képes ABéCéje használására. — Részlet Dr. Göőz József magyar beszédre szoktató tanítása módjából II. Budapest, 1905. Szerző. (8-r. 40 l.) 1 K. 20 f.

Gramma Döme. A magyar nyelv tanításának kérdéséhez. Néptanítók Lapja 36. sz.

Hoffmann Richárd. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 28. sz.

Holländer. Verstanítás rajzolással. Kisdednevelés 1. sz.

Kalmár Elek. A mondatrészek bevezető tanítása a középiskola I-ső osztályában. Gyakorl. Pædag. 79—84. l.

Kiss Endre. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 23. sz.

Kiss Ernő dr. A stilisztika tanításáról. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 595—600. l.

Klein M. József. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 34. sz.

Kneiszel Emil. Szükséges-e a magyar nyelv és helyesírás tanításánál a nyelvtan tanítása? Közművelődés. (S.-A.-Ujh.) 44—46. sz.

Kuti Zsigmond. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 30. sz.

Láng Mihály. Útmutató a magyar nyelvkönyv című műhöz. Tanítók és a tanítóképző ifjuság számára. Budapest, Lampel R. 1905. (8-r. 186 l.)

Láng Mihály. Útmutató könyv a magyar beszéd tanításához a román ajkú népiskolák I. és II. osztályában. Budapest, Lampel R. 1905. (8-r. 210 l.)

— A mi mesterségünkről. Család és Iskola 15—20. sz. (Az olvasmány tárgyalásáról.)

Ligárt Mihály. Vezérkönyv a magyar nyelvtan tanításához. Pápa, 1904. Ism. Répay Dániel. Család és Iskola 3. sz.

Lind Gyula. A népiskolai nyelvtanítás. Néptanoda 13. sz.

— A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 25. sz.

Madzsar Gusztáv. A magyar irodalmi tanítás rendszere a középiskolákban. Gyakorl. Pædag. 35—44. l.

A magyar nyelv tanítása a nem magyar tannyelvű népiskolákban. (A 72,000. sz. miniszteri körrendelet.) Néptanít. Lapja 35. sz.

Maletaszki Krozta. Nasztavno gradivo iz magyarszkog jezika. Za I. i II. razred szrp. narodnik osznovnik skola. Ujvidék, 1904. Ism. Székely Károly. Néptanít. Lapja 14. sz.

Mátéfi János. A magyar nyelvtan tanításáról. Szilágy vármegyei Tanügy 1. sz.

Mező Dániel. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 29. sz.

Mihalicska János. Nyelvtani magyarázatok. Írás, fogalmazás. Népnevelő 50., 51. sz.

Mihály Ferenc. Magyar nyelvtani óra az elemi iskolában. Néptanítók Lapja 33. sz.

— Magyar nyelv tanításáról. Tanügyi Értes. (Szatmár), IV. 6. sz.

Miniszteri rendeletek a magyar nyelv tanítása ügyében Magy. Pæd. 516—512. l.

Molnár Gyula. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 29. sz.

A nem-magyar tannyelvű képzőintézetek magyarnyelv-tanítása. Néptanít. Lapja 34. sz.

Nosz Gusztáv. Eszmék a magyar nyelv és különösen az irodalom sikeresebb tanításához. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 25—35. l.

Novák Mihály. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 26. sz.

Oszoly Jolán. Irodalomtörténet a népiskolában. Népnevelő 13. sz.

P. Zs. A fogalmazás tanítása. Népnevel. Lapja 38. sz.

Palásthy Kálmán. A nyelvtan tanítása a népiskolában. Néptanoda 9. sz.

Pechány Adolf dr. A szavalásról. Néptanoda 10. sz.

(rl.) Néhány szó a verstan tanításáról. Gyakorl. Pædag. 317—319. l.

Radvánszky László. A magyar nyelv terjedésének akadályai. Magyar Pestalozzi 17. sz.

Reőthy Vladimir. A magyar nyelv tanításáról a nemzetiségi iskolákban. Polg. Isk. Közl. 449—475. l. Önállóan is megjelent. (8-r. 27 l.)

Rosenzweig Mór. A fogalmazás-tanítás módszere. Népoktatás (Lugos), X. 10. sz.

Schön József. Nyelvtanítás a magyarajkú népiskolákban. Néptanítók Lapja 22. sz.

Sipos Andor. Irodalomismertetés a népiskolában. Gyakorlati Pædag. 84—91. l. — *(kgy.)* Észrevételek. U. o. 184. l.

Szabó Kálmán. Nyelvtani óra. (Az igekötők ismertetése.) Népnevel. Lapja 50. sz.

— Vázlatos nyelvtanítás. Néptanít. Lapja 49. sz.

Szécsényi Sándor. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 30. sz.

Szempontok a magyar fogalmazás-tanítás föltételeinek, módszerének és eredményeinek tanulmányozására nézve. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 748—750. l.

Szentkereszty Tivadar. Nyelvtanítás a magyarajkú népiskolákban. Népnevelő 37. sz.

Szentkláray Jenő. A magyar nyelv térfoglalása Délmagyarországon és az egyetemen. Magy. Tanügy II. évf. 26. sz.

Szvitek József. A magyar nyelv terjesztése. Polg. Isk. Közl. 690—693. l.

Teltsch Karolin. A veréb. (Verstanítás rajzolással.) Kisdednevelés 21. sz.

Urschitz A. Gabriella. Verstanítás az óvodában. Család és Iskola 19. sz.

Váczy István. A magyar nyelv a nemzetiségi iskolákban. Népnevelő 40. sz. és Néptanoda 28. sz.

— A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 25. sz.

Varga Mózes. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 31. sz.

Végh Gábor. A népiskola enciklopédiája. Magy. Pestalozzi 41. sz. (Az olvasókönyvekről.)

Velősy Lipót. Gyakorlatok a helyesírás és fogalmazás tanításához. Az elemi iskola összes osztályai számára külön-külön csoportosítva összeállította és módszertani utasításokkal ellátta —. Budapest, 1905. Nagel. O. (8-r. 95 l.) 2 K. — Ism. Bárd Vilmos. Izr. Tanügyi Értes. 4. sz. — D.-né Nemz. Nőnevelés 190. l. — Egedy István. Néptanít. Lapja 16. sz. — s—a. Nemz. Iskola 12. sz.

Veszely Aladár. A magyar nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban. Néptanít. Lapja 32. sz.

Vladár Ferenc. Magyar nyelv tanitása a népiskolában. Tanügyi Értes. (Szatmár). IV. 1. sz.

Zoványi Lajos. A magyar nyelv tanítása az új Tantervben. Szilágy várm. Tanügy 10. sz.

— Főnév, melléknév, ige. Gyakorl. lecke a II. osztályban. Népisk. Tanügy 11., 14. sz.

— Nyelvtan tanítás a népisk. II. osztályában. Család és Iskola 6., 7. sz.

Mathematika.

Albrich, Karl jun. Ziel und Methode des mathematischen Unterrichtes an der Mittelschule. Hermannstadt, 1905. W. Krafft. (8-r. 35 l.)

Klein, F. Über eine zeitgemässe Umgestaltung des mathem. Unterrichts an den höheren Schulen. — Ism. Rados Ignác. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 616—622. l.

Szabó Péter. A stereometria tanítása a VII. osztályban. Tanárképző gyakorló isk. 1904/5. értes. 3—8. l.

Zalányi János. A rajzoló geometria tananyaga és tanítása. Gyakorl. Pædag. 304—315. l.

Művészeti nevelés.

Alfa. Művészeti nevelés. Budap. Hirl. 63. sz.

Csukási Ilona. Adatok a művészeti nevelés kérdéséhez. Magy. Tanügy III. évf. 13. sz.

Hantos Gyula. Művészi nevelés. Család és Iskola 11. sz.

Havas Gyula dr. A művészet a népiskolában. Magy. Pestalozzi 43. sz.

Havas Mihály. Eszthetika az iskolában. Nemz. Iskola 47. sz.

Holló Károly. A művészeti oktatás és rajztanítás legújabb mozgalmaira vonatkozó megjegyzések. Kolozsvár, Gombos F. (8-r.) — Megjelent a kolozsv. kegyr. főgim. 1904/5. értes.-ben is.

— A művészi nevelés és rajztanítás. Kolozsvár, Gombos F. (8-r.)

Hollós Károly. A képzőművészetek és az iskola. Nemzeti Nőnevelés 129—136. l.

Janicsek József. Pár szó a művészettörténeti reáliak tanításának módszeréhez. (Vergilius Aeneisének tárgyalásával kapcsolatban). Magy. Pædag. 395—408. l.

L. B. Művészet az iskolában. Magy. Tanügy II. évf. 14. sz.

Mandola Aladár. A művészi nevelésről. Magy. Tanítóképző 527—529. l.

Nemes Márta. A művészi nevelés középiskoláinkban. Művészet 410. l.

Roth, Dr. Viktor. Die Kunst in der Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 17. sz.

Székely Gáborné. Gyermekművészet a nevelés szolgálatában. Kisdednevelés 16., 17. sz.

Zimányi Dániel dr. Művészettörténeti előadások a középiskolában. Szamosujv. áll. főgim. 1904/5. értes. 3—10. l.

Német nyelv.

Book, Johannes. Sprachästhetik. 1903. Ism. Téri József. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 722. l.

Hiemes, K. H. Über den Satz. (Lehrprobe aus der Sprachlehre für das 2. oder 3. Schuljahr.) Schul- u. Kirchenbote 17. sz.

Kemény, Franz. Der Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur an den Mittelschulen Ungarns. Pædag. Archiv 46. köt. 12.

Krebsz Ernő. A Nibelungének pædagogiai értékesítése. Magy. Tanügy II. évf. 17. sz.

— A gimnáziumi harmadik osztály német beszédgyakorlata. Gyakorl. Pædag. 167—170. l.

Netoliczka, Dr. O. Zum deutschen Sprachunterricht im Obergymnasium. Schul- u. Kirchenbote 6—8. sz. Önállóan is megjelent (8-r. 12 l.)

Nyelvtanítás általában.

Balassa József. Fonográf és nyelvtanítás. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 657. l.

A beszéd fontossága, tanításának akadályai és eszközei. Népisk. Tanügy 9., 10. sz.

Eggert, Dr. B. Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachl. Reformunterrichts. 1904. Ism. Dr. Kugel Sándor. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 786—788. l.

Graef, Karl. Wie soll der Lehrer die Muttersprache in der Familie pflegen? Schul- u. Kirchenbote 12. sz.

Krebsz Ernő. A modern nyelvek középiskoláinkban. Magy. Tanügy II. évf. 20. sz.

Kugel Sándor. A modern nyelvtanítás újabb módszerei. Magy. Pædag. 85—94. l.

Mézes János. A nyelvoktatásról. Népnevelő 13. sz.

Mihalicska János. A nemzeti nyelv ismertetése. Népnevelő 48. sz.

Sikolya Antal. Nyelvoktatás és fogalmazás a népiskolában. Közművelődés. (S.-A.-Ujh.) 27., 28. sz.

Rajz.

Augusztin Imre. Az új irányú rajzoktatásról. Népnevelő 4. sz.

Bárány Nándor. Rajzot tanítunk? Népnevelő 26. sz.

Bartos Imre. A rajztanítás új iránya az óvodában. Kisdednevelés 6. sz.

Boros Rudolf. A rajzoktatási reform és Herbert Spencer. Rajztanár. Egyl. Értes. VIII. 49—62. l.

Budinszky Károly. Az elemi iskolai rajzoktatás reformja. Magy. tanítóképző 25—34., 92—102., 171—180., 303—309., 456—467. l.

Czinczik Nándor. A népiskolai rajztanításról. Népoktatás (Lugos), X. 3. sz.

Éber Sándor. A modern rajzoktatás és a tanítóképzés. Bajai áll. tanítóképző intéz. értes. 904/5. 3—14. l.

Greisinger Ottó. A hétosztályú polgári fiúiskola tanterve a szabadkézirajzból. Polg. isk. Közl. 623—626. l.

Hegedüs Leona. Rajzoktatás a női kézimunka szolgálatában. Népnevel. Lapja 13., 14. sz.

Hiemesch, K. H. Zur Umgestaltung des Zeichenunterrichts in der Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 20. sz.

Hoch József. A rajzoltatás újabb irányelvei. Néptanoda 25., 26. sz.

Jablonkay Géza. Modern rajzoktatás. Nemz. Iskola 27. sz.

Kovách Géza. Felelet «a rajzoktatási reform és Herbert Spencer» című cikkre. Rajztanár. Egyl. Értes. VIII. 130—132. l.

L. B. A modern rajzoktatás. Magy. Tanügy II. évf. 36. sz.

Mendly Károly. Az elemi rajzoktatás kérdéséhez. Népoktatás (Lugos), X. 5. sz.

Mitterszky József. A szakrajz oktatása tanfolyamunkon. Grafikai Szemle 6. sz.

Morvay Margit. A természet utáni rajzolás módszeréről. Szilágy várm. Tanügy 8. sz.

Nagy Sándor festőművész a rajztanításról. Budapest, 1905. Nádler R. (8-r. 32 l.)

P. Zs. Illusztráció a rajztanításban. Népnevel. Lapja 18. sz.

Sándor Mór. A rajztanítás céljairól. Sátoraljaújhely 1905. Zemplén ny. (8-r. 12 l.)

Sövény. A Mazurek-féle «Tervező rajzolási elemek.» Magy. Pestalozzi 35. sz.

Sz. R. Reformtörekvések a rajztanítás terén. Néptanoda 17. sz.

Szikszay Károly. Rajzkurzusainkról és más egyébről. Népnevel. Lapja 17. sz.

Szüts Izsó. Vannak-e hibák a modern rajzoktatás alkalmazásában? Magy. Tanügy. II. évf. 23—26., 28., 32., 33., 34. sz.

Tattay Margit. A természet után való rajztanítás a népiskolában Néptanít. Lapja 26. sz.

— A természet utáni rajztanítás népiskolai tanterve. Magy. Kisdednevelés 2., 3. sz.

Török Lajosné. A népiskolai rajzoktatásról, Szilágyvárm. Tanügy 6. sz

Tóth Kálmán (Stomfai). Az elemi iskolai rajztanításhoz. Népnevel. Lapja 42. sz.

Új irány. Néptanít. Lapja 23. sz. (Az új irányú rajztanításról.)

Régeni Áron A rajztanítás újabb módszere. Család és Iskola 3—5. sz.

Vélemény az úgynevezett új rajzoktatási módszerekről. Az osztrák rajztanár-egyesület középiskolai osztályának tanácskozási naplója. Fordította és kiadja több magyar rajztanár. Jogosított magyar kiadás. Budapest, Károlyi Gy. ny. 1905. (8-r. 56 l. 1 lev.)

Vörösváry Béláné. A rajz az új Tantervbeu. Néptanítók Lapja 43. sz.

Számtan.

Bartos Ignác. A százalék-számítás tanításának módszere. Polg. Isk. Közl. 550—556. l.

Büchler Hugó. Fölösleges anyag és hibák az elemi iskolai számtantanításban. Néptanoda 4. sz.

Csöregi János. Az «Egyszeregy.» Néptanít. Lapja 6. sz.

Dr. Ében. Számológép az I. osztályban. Népnevelő 7. sz.

Ében Mihály dr. Győzzön a jobb. Néptanít. Lapja 18. sz. (Az egyszeregyről.)

— A törtekről. Néptanít. Lapja 25. sz.

— Számtan az új Tantervben. Néptanít. Lapja 38. sz.

Eberhardt János. Szükséges-e a számológép az első osztályban? Népnevelő 5. sz.

Ember János. Számolási alapfogalmak. Kisdednevelés 15. sz.

Fehér Ignác. Egyszeregy. Alföldi népiskola 6. sz.

Fekete Antal. Az «Egyszeregy.» Néptanít. Lapja 9. sz.

Fischerné-Klein Etel. A számtan tanításáról és más egyébről. Izr. Tanügyi Értes. 4. sz.

Gyurka József. A számtanítás menete a székely-földvári áll. elemi iskola I. (első) osztályában. Tanítótestül. Értes. (Torda), 10. sz.

Homoky György. Melyik tanítandó előbb: a közönséges vagy a tizedes tört? Közművelődés. (S.-A.-Ujh.) 16., 17. sz.

Horváth István. Az «Egyszeregy.» Néptanít. Lapja 7. sz.

i. Egyszeregy. Néptanít. Lapja 5. sz.

Kecskés Ernő. Fél év alatt húszig. 1905. Ism. Morvay Margit. Szilágy várm. Tanügy. 4. sz.

Láng Margit dr. A grafikus módszer felhasználása az algebrai tanítás kezdetén. Leánygim. 1904/5. értes. 3—22. l.

Lengyel Samu. Melyik tanítandó előbb: a közönséges vagy a tizedes tört? Közművelődés. (Sátoraljaújhely) 1. sz.

M. F. Az új Tanterv szerinti számolás-tanításról. I—III. osztályok. Tanügyi Értes. (Szatmár) IV, 9. sz.

Madzsar János. Tört a népiskolában. Gyakorl. Pædag. 5—27. l.

Mányok Ferenc. Számírás 40-ig. (Tanítási tervezet.) Népisk. Tanügy. 27. sz.

Máté József. Definitió, arány és képlet. Népoktatás (Lugos) X. 9. sz.

Mencsey Károly. A számtan az új Tantervben. Néptanít. Lapja 34. sz.

Mittner Zoltán. A számmennyiség világos fogalma. Magy. Pestalozzi 17. sz.

Sasvári Béla. A számolás tanításáról. Izr. Tanügyi Értes 3. sz.

Schön József. Az «Egyszeregy.» Néptanít. Lapja 2. és 13. sz.

Somssich Sándor. Az «Egyszeregy.» Néptanít. Lapja 11. sz.

Steiner Simon dr. A rövidített szorzás. (Óravázlat a középiskolák II. osztályának mathematikai anyagából.) Gyakorl. Pædag. 459—463. l.

Székely Árpád. A számtan az új Tantervben. Néptanít. Lapja 47. sz.

Toch Zsigmond. A közönséges és tizedes törtek tanítása. Izr. Tanügyi Értes. 11. sz.

Tóth Ferenc. Az «Egyszeregy.» Néptanít. Lapja 10. sz.

Veszely Aladár. Kamatszámítás az elemi iskolában. Magy. Pestalozzi 26. sz.

Természettudományok.

Balog Mór. A fizikai tanítás Németországban és a tanulók fizikai gyakorlatai. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 15—25. l.

Bozóky Endre dr. A fizikatanítás sikerét előmozdító tényezőkről. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 540—549. l.

Büchler Hugó. A természettudományi tárgyak módszere az elemi iskolában. Néptanít. Lapok 18. sz.

Mloch Ottilia. A reáltárgyak tanításának módszere. Népisk. Tanügy 21., 22. sz.

Muraközy K. Előadási kisérletek a chemia, technologia és árúismeret tanításának szolgálatában. Keresk. Szakokt. XIII. 9. sz.

Nagy László. Lecketervek a természettudományokról. Magy. Tanítóképző 402—410. l.

Pech Aladár. A szabadesés jelenségének tárgyalása. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 6., 11. l.

Pósch Károly. A természettudományi tárgyak az új Tantervben. Néptanítók Lapja 40. sz.

Székely Árpád. Az óra ismertetése a népiskola II. osztályában. (Szemléltető eszköz a fali óra). Család és Iskola 8. sz.

Szentgyörgyi Lajos. Az eredők nevelői hatása. Magy. Pestalozzi 4. sz.

Szőke Béla. A mennyiségtani és természettani oktatás a polgári fiúiskolában. Polg. Isk. Közl. 281—295., 323—335. l. — Önállóan is megjelent. (8-r. 30 l.)

A természetrajzi oktatás a népiskolában. Népoktatás, (Lugos) X. 2. sz.

Tóth Pál. Egy gyakorlati lecke a méréstanból. (A szombathely-egyhm. r. k. tanítóegyl. 1904/5. értes.)

Virág Géza. Egy gyakorlati lecke a méréstanból. (A szombathely-egyhm. r. k. tanító-egyl. 1904/5. értes.)

Volosin Ágoston. A természettudományok tanítása stb. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 164. l.

Wagner János. A természetrajz tanításának módja és eszközei. Különös tekintettel a hazai tanítóképző intézetek céljaira. Arad. nyomda r. t. 1905. Szerző kiadása. (8-r. 139 l., 3 lev.) 2 k. — Ism. Vángel Jenő. Magy. Pædag. 431—435. l. — Gáspárdy Aladár. Polg. Isk. Közl. 648—656. l.

Történelem.

Barcsa János dr. Egy történelmi óra vázlata. Gyakorl. Pædag. 45—48. l.

Barczán Endre. A világtörténelmi anyag feldolgozása a gimnázium VI. osztályában. Gyakorl. Pædag. 92—111. l.

Boreczky Béla. Képek a történettanítás szolgálatában. Közművelődés (S.-A.-Ujh.) 23. sz.

Csengeri János dr. Archæologia és művészettörténet a középiskolában. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 706—710. l.

Domanovszky Sándor dr. A történettanítás a kereskedelmi iskolában. Keresk. Szakokt. XIII. 4. sz.

Dreisziger Ferenc. A népiskolai történettanítás módszeréről. Tanítók és tanítónövendékek számára. (Népnevel. könyvtára 22., 23. füzet.) Budapest, 1905. Lampel R. (8-r. 192 l.) 2 K.

Köveskuti Jenő. A magyar történelem és alkotmánytan kapcsolatos tanítása a tanítóképző-intézetekben. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 237. l.

Máthé József. A magyar történet, polgári jogok és kötelességek az új Tantervben. Néptanítók Lapja 39. sz. és Székely Tanügy 18., 19. sz.

Mihalitska István. A történettanítás a tanítónőképző-intézetekben. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 237. l.

Naményi Lajos. Történettanítás, nemzeti öntudat, nemzetiségi kérdés Polit. Hetiszemle 23. sz.

Németh József. A lángész méltatása a történelmi oktatásban. Szolnoki áll. főgimn. 1904/5. értes. 3—14. l.

ó—ő. Az aranybulla korának tanítása a gimnázium III. osztályában. Gyakorl. Pædag. 254—265. l.

Pethő Sándor. Történelem és hazaszeretet az iskolában. Család és Iskola 16., 17. sz.

A tatárjárás. (Gyakorlati lecke az ismétlő iskolában.) Népisk. Tanügy 1., 2. sz.

Vörösváry Béla. Történelmi játékok a népiskolában. Néptanít. Lapja 8. sz.

Vallástan.

Búzás László. A vallástan az iskolában. Népisk. Tanügy. 47. sz.

Egyetemes hitoktatási tanterv. Izr. Tanügyi Értesítő. 3. sz. — Elnöki jelentés. U. o. 4., 6., 8. sz, — *rd.* egyetemes hittani tanterv. U. o. 2. sz.

Hám Antal dr. A középiskolai kath. vallásoktatás módszere. Tekintettel a magyar püspöki kartól 1900-ban kiadott tanítási tervre. Budapest, 1905. Lampel R. (8-r. 113, II. k.) 1 K 50 f.

Lessenyey Ferenc dr. Hitoktatástan. Adler A. K. «Lehrbuch des Erziehung und des Unterrichtés» című könyvéből jogosított magyar kivonat. Kézirat gyanánt. Szatmár-Németi, Morvai J. ny. 1905. (8-r. 70 l.)

Pintér Zsigmond. Az irányelvek gyakorlati alkalmazása. Népnevel. Lapja 52., 53. sz. (A hit és erkölcstan tanítása.)

Sipos István dr. A szemléltető módszer a kath. hitoktatásban. Pécs, Taizs J. ny. 1905. (8-r., 103 l.) 1 K. 50 f.

Szlávik Mátyás dr. Vallás és iskola. Evang. Őrálló 19. sz.

Várady István. Tanítsunk-e vallást az iskolában? Népnevelő 45. sz.

Vécsi Ágoston. A kath. népiskolák új hittanítási terve és az osztatlan iskola. Népisk. Tanügy 43. sz.

4. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet, tanító- és tanárképzés.

Adorján Ferenc. Az ev. ref. és az ág. hitv. evang. gimnáziumok rendtartása. Összeállította —. Budapest, Stampfel. 1905. (16-r. 54 l.)

Állami elemi népiskolák 1904/5. tanévben. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1905. évi április hó 29-én 36,432. számú rendeletével. Budapest, 1905. egyet. ny. (4-r. 58 l.) 1 K.

Amberg József. Hogyan dolgoznak német kollegáink? Magy. Tanítóképző 353—360. l. (Tanítóképzésről.)

Balajthy Ilona. A tanítónő-képzés erkölcsi irányelveiről. Ism. Beyer József. Magy. Pædag 236. l.

Baló József dr. A tanítóképző-intézeti tanárképzésről. Magy. Tanítóképző 497—506., 568—573. l.

— A tanítónövendékek gyakorlati kiképzése. Magy. Tanítóképző 52—59. l.

Barabás Ernő. A tanítói állás védelme. Néptanít. Lapja 34. sz.

Baranyai Gyula. Javaslat a polgári iskolai tanárképzés és képesítés tárgyában. Nemz. Iskola 8. sz.

Barcsa János dr. A szakfelügyeletről. Magy. Tanítóképző 264—267. l.

— A református népiskolák felügyelete és a lelkészjelöltek gyakorlati tanítói kiképzése. Debreceni Protest. Lap 43., 44. sz.

Boga Károly. Küzdelmünk eredménye: A szakfelügyelet. Magy. Tanítóképző 133—138. l.

Budapest székesfőváros iskolai hatóságai és intézetei az 1904/5. iskolai évben. Budapest, 1905. (8-r. 291 l.) 2 K.

Budapest... községi iskoláinak állapota az 1901—1092. iskolai évben. Budapest 1904. Ism. Sz—s. Magy. Pædag. 233. l.

Dezső Lipót. Állami segélyezés. Néptanít. Lapja 24. sz.

— A polgári iskolák felügyelete. Polg. Isk. Közl. 433—437. l.

Dittler Ida Regina. Ki való a tanítónői pályára? Magy. Pestalozzi 2. sz.

Éber Sándor. A tanítóképző-intézeti rajztanárok tájékoztató tanfolyama. Magy. Tanítóképző 578—584. l.

Egy indítvány. Néptanít. Lapja 7. sz. (A Berzeviczy-javaslat 39. szakaszáról.)

Ember János. A mellékfoglalkozások. Néptanít. Lapja 6. sz.

— A tanító függetlenségéről. Néptanít. Lapja 34. sz.

— Az óvodák igazgatásáról. Kisdednevelés 21. sz.

— Tankönyv-alap. Néptanít. Lapja 2. sz. (A szegény gyermekek tankönyv-beszerzéséről.)

— A népjólét és a tanító. Néptanít. Lapja 31. sz. (A népjólét előmozdításának tényezője a tanítói munkásság.)

Ember Károly. A tanítói állás védelme. Népnevelő 32. sz.

Emhő Gyula. A többlet képesítés. Magy. Pestalozzi 18. sz. (A nevelőtől, tanítótól minél kiválóbb lelki műveltséget kell kívánni.)

Endrei Gerzson dr. A rendtartás reviziójához. (Átlépések a görögnyelvi tanfolyamról a görögpótló tanfolyamra.) Tanáregyl. Közl. 38. évf. 525. l.

Erdőssy Béla. A rajztanárok pædagogiai képzéséről. Rajztanár. egyl. értes. VIII. 132—140. l.

F. G. A tanítóképzés és képesítés. Nemz. Iskola 40. sz.

A falusi iskola külseje. *-mel.* Néptanít. Lapja 22. sz.

Farkas Sándor. A szakfelügyeletről. Magy. Tanítóképző 49—52. l.

— A tanítóképző-intézetek elhelyezése. Magy. Tanítóképző 508—517. l. és Nemz. Iskola 46., 47. sz.

— A tanítók továbbképző tanfolyamán a történelemből tartott bevezető előadás. Magy. Tanítóképző 593—608. l.

Ferenczy Gyula dr. Az egyetem kérdése és az Alföld. Debreceni Protest. Lap 39., 40. sz.

Fodor Ignác. A budapesti tanítói továbbképző tanfolyamok. Néptanít. Lapja 30. sz.

Földes Géza. A tanítók törvénye. Népnevel. Lapja 24., 25., 26. sz. (A Berzeviczy-féle törvényjavaslatról.)

Fővárosi népoktatási intézetek szakfelügyelete. Magy. Pædag. 551—553. l.

Gárdos Mór. A tanítói állás megbecsülése. Néptanoda 4. sz.

Göllner Károly. A gyakorlati tanárképzés kérdése. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 257—261. l.

Gömöri Sándor. A tanítóképző tanárok és a tanítók közötti viszonyról. Család és iskola 10. sz.

— A tanítóképző-intézetek egységes felügyelete. Magy. Tanítóképző 193—197 l.

Graffi, M. Bericht über den magyarischen Lehrer-Fortbildungs-kurs in Budapest vom 26. Juni bis 15. Juli 1905. Schul- u. Kirchenbote 23., 24. sz.

Gramma Döme. A népiskolai irattárakról. Néptanít. Lapja 51. sz

Gurgulits Antal. A tanárképzésről. Polg. Isk. Közl. 133—137. Volenszky Gyula megjegyzése. U. o. 137—139. l.

Guzsvenitz Vilmos. A tanítóképzők szakfelügyelete. Magy. Tanítóképző 267—271. l.

Haiszer Henrik. Kivánalmaink az új népoktatási törvényjavaslattal szemben. Evang. Népiskola 140—152. l.

Hodossy Béla. A gyakorlati kiképzés ügye. Magy. Tanítóképző 506—507. l.

Homoky György. Tanítói szakkönyvtárak. Nemz. Iskola 23. sz.

Hüll Cili. Továbbképző tanfolyamok. Kisdednevelés 17. sz.

Ilosvay Lajos Károly. A nyolcosztályú népiskola. Népnevel. Lapja 27. sz.

— A népiskolák fentartásának joga és kötelessége. Népnevel. Lapja 21—22. sz. Szerkesztő megjegyzése. U. o. 22. sz.

Jánossy Gyula. A fejlődés útján. Néptanít. Lapja 13. sz. (A népoktatási reformról.)

Janovits Károly. Őszinte szó a tanítói tekintélyről. Népnevelő 6. sz.

Jeszenák Gábor br. A felekezeti iskolaszék hatóság-e? Budapest Stephaneum 1905. (8-r. 16 l.)

Jordán Károly (Dr. Szentgyörgyi.) A katholikus iskolák létjoga. Megnyitó beszéd, melyet a magyarországi tanítók országos bizottságának aug. 26-iki ülésén mondott. — Budapest, 1905. Szt.-István-Társ. (8-r. 18 l.)

Kala Pál. Elemi iskolai igazgatás. Néptanoda 16. sz.

Karácsony János. Hitvallásos tanítóképzők és szakfelügyelők. Népnevelő 11. sz.

Képzőintézeteink felügyelete *dr. r.* Magy Pestalozzi 16. sz.

Keresztesi Samu. Az új népoktatási törvényjavaslathoz. Prot. egyh. Isk. Lap 1. sz.

Kicsiny Gyula. A taníró az iskolában és a társadalomban. (A gömöri ág. egyhm. tanítóegyl. 1904/5. évkönyve.)

Kohányi Gyula. Hogyan lehet az osztatlan népiskolákat apasztani? Magy. Tanügy III. évf. 13. sz.

— A törvényhozás és a tanító. Család és Iskola 8. sz.

Kokas Nándor. Továbbképző-tanfolyamok a polgári leányiskoláknál. Polg. Isk. Közl. 335—340. l.

Kont, I. dr. La réforme de l'enseignement primaire en Hongrie. (Revue internat. de l'enseignement. 1905. 21—42. l.) — Ismerteti Berzeviczy törvényjavaslatát a népoktatásról. (Önállóan is 8-r. 24 l.)

Krammer József. Közoktatásunk szervezetéről. Magy Pædag. 17—38. l.

Krebsz Ernő. A reálgimnázium kérdéséhez. Magy. Tanügy II. évf. 43. sz.

Láng Mihály. Magyar tanítói jellemek nevelése. Magy. Pestalozzi 7—12., 15. sz.

Laszczik Ernő. Ismét a Pædagogiumról. Nemz. Iskola 39. sz. — Simon Lajos válasza. U. o. 40., 41. sz.

Leszner Rudolf dr. Az iskolák vizsgálása. Evang. Népiskola 294—296. l.

Liebermann Leo. A középiskolai tanárképzésről iskolaegészségügyi szempontból. Egészség 1906. évf.

A magyar Tanítók Otthonának népoktatásügyi programmja. (Javaslat.) Népnevel. Lapja 8. sz.

A magyarországi néptanítók hatodik egyetemes gyülésének naplója. Szerkesztették a magyarországi tanítók országosának bizottság megbizásából Hajós Mihály és Szabó Bugáth László. Kiadja a magyarországitanítók országos bizottsága. Budapest, Elek L. ny. 1905 (8-r. VII, 352 l.)

Márton Bálint. Népnevelő és segítő-egyesületek. Gyakorl. Pædag. 170—177. l.

Masznyik Endre dr. Középiskolai vallástanításunk és tanárképzésünk. Evang. Önálló 52., 53. sz.

Mátrai Jakab. A tanítóegyesületi élet fejlesztése. Népnevel. Lapja 36. sz.

Medgyesi János. Új irány. Magy. Pestalozzi 39. sz. (A tanító neveléséről.)

Még egyszer a népoktatás reformja. Néptanít. Lapja 3. sz. (Ismerteti az Allg. deutsche Lehrerzeitung cikkét az új magy. népisk. törvényjavaslatról.)

Miklós Gergely. Még egyszer a tanítóképző-intézet szakfelügyeletéről. Magy. Tanítóképző 259—264. l.

A minta-leckék. *y.* Népnevel. Lapja 49. sz.

Móczár József dr. Néhány szó a gyakorlati tanárképzéshez. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 290—292. l.

Nagy Béla. Üdvös rendelet. Néptanít. Lapja 16. sz. (A képzőintézetet végzett növendékek gyakorlatszerzéséről.)

Nagy László. Javaslatok a tanítónőképző-intézetekbe való fölvétel tárgyában. Magy. Tanítóképző 518. l.

— A reformatus tanítóság. Népnevel. Lapja 52., 53. sz. (A testületi képviseletről.)

K. Nagy Sándor. A tanítói illetmény beszedéséről. Néptanít. Lapja 6. sz.

Németh Sándor. Napló a tanítóképző-intézeti tanárok orsz. egyesületének Győrött 1904. évi május hó 23., 24-én tartott VIII. közgyüléséről. Magy. Tanítóképző 69—85. 141—147. l.

A népiskola bevégzésének kötelezettsége *th.* Népnevel. Lapja 30. sz.

A népiskolai törvényjavaslat. Néptanít. Lapja 5. sz.

A népiskolák vezetése. y. Néptanoda 10. sz.

A népoktatási törvény tervezete. (A magyarországi tanítók orsz. bizottsága által szerkesztett törvénytervezet. Előadó: Földes Géza.) Népnevel. Lapja 33., 34. sz.

Paedagogus. Református népiskoláink és az országos népoktatás 1903-ban. Debreceni Protest. Lap. 9. s köv. sz.

Palásthy Kálmán. A tanító munkássága a társadalomban. A zemplénmegyei ált. tanítóegyesület által jutalmazott pályamű. Sátoraljaújhely, Lővy A. 1905. (8-r. 31 l.) 60 f.

Peres Sándor. Óvóintézeteket a tanítóképzők mellé. Magy. Tanítóképző 206—208. l.

Perr Gyula. Tanítók a tudomány szolgálatában. Néptanít. Lapja 20. sz.

Pirchala Imre. A magyarországi középiskolák rendje. Törvényeink, szabályzataink, utasításaink és rendeleteink alapján. A m. kir. val-

lás és közoktatásügyi miniszter megbízásából. 2 kötet. Budapest, 1905. Athenæum. (8-r. XVIII, 367.; 560 l.) 18 K. — Ism. Schmidt Márton. Magy. Pædag. 426. l.

Pósch Károly. Néptanítók a természettudomány szolgálatában. Néptanít. Lapja 51. sz.

R. A kétévi gyakorlat. Népisk. Tanügy 3. sz.

R. E. A fővárosi tanítónői szünidei továbbképző tanfolyam. Magy. Tanítóképző 444—449. l.

Raffay Sándor. A debreceni protestáns egyetem. Debreceni Protest. Lap 11. sz.

Révész Elek. A tanítóképzés. Nemz. Iskola 35. sz.

Sáfrány Lajos. A nő pædagogiai hivatottsága és a tanítónő kérdés. Debreceni Protest. Lap 38., 39. sz.

Sallay Györgyné. A tanító magatartása vegyesajkú népiskolában. Néptanit. Lapja 15. sz.

Sass István. Az új népoktatási törvényjavaslat. 1868—1904. Evang. Népiskola 3—9., 40—49. l.

Schmidt Miklós. Ideálizmus a tanügy terén. Győregyhm. Kat. Tanügy. IV. évf. 5. sz.

Schneller István. Pædagogiai dolgozatok. II. kötet. Németországi tanulmányút a gyakorlati tanárképzés ügyében. Budapest, 1905. Hornyánszky V. ny. (8-r. 623 l.) — Ism. Bihari Ferenc. Magy. Pædag. 304—310. l. — Sz. M. Protest. Szemle 272. l.

— Szeminariumok az egyetemen. Magy. Pædag. 193—202. l.

— Középiskolai szeminárium. Magy. Tanügy II. évf. 29—33. sz.

Schön József. Az iskolaszék mint társadalmi intézmény. Népnevel. Lapja 6., 7. sz.

Scossa Dezső. A népnevelők feladatairól. Magy. Pestalozzi 18—21. sz.

Seprődi János. A felekezeti tanügy és az állam. Énektanításunk és a konventi tanterv. (Az orsz. reform. tanáregyl. évkönyve. 1905/6.)

Simkó Endre. A tanítóképző-intézeti tanárképzésről. Magy. Tanítóképző 561—567. l.

Simon Lajos. A vegyes iskolákról. Nemz. Iskola 29—31. sz.

— Tanítók és tanítónők. Nemz. Isk. 8—17. l.

— Tanítónők az egyetemen. Nemz. Iskola 27. sz. és Népnevel. Lapja 21. sz.

— A tanítók önképzésének irányai. Nemz. Iskola 38. sz.

— A Pædagogiumról. Nemz. Iskola 37., 42. sz.

Somlyay József. Szózat a magyar nemzethez a néptanítói állás megbecsülése érdekében. Néptanoda 4. sz.

Steiner Simon dr. Az elméleti tanárképzés. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 177—181. l.

Stoll Ernő. A tanítóegyesületek munkaköre. Néptanít. Lapja 33. sz.
Stumpf Mariska. Új irányzatok. Néptanít. Lapja 19. sz. (Az új gondnoksági utasításról.)
Svarba József. A képző-intézeti gyakorló-iskolai tanítók szünidei tanfolyamáról. Magy. Tanítóképző 584—593. l.
Szabó Elemér. Tanítójelöltek szerepeltetése. Néptanít. Lapja 13. sz.
Szabó Bugáth László. A kamara-rendszer. Népnevel. Lapja 32. sz.
— A népiskolák felügyelete. Népnevel. Lapja 31. sz.
— Községi iskolák. Népnevel. Lapja 28. sz.
— A fővárosi tanítóválasztás. Népnevel. Lapja 29. sz.
— A tanítás joga. Népnevel Lapja 30. sz. (A Berzeviczy-féle javaslatról.)
A szak-felügyelet. (Bárczi István körrendelete.) Népnevel. Lapja 43. sz.
Száva János. Testületi autonomia. Népnev. Lapja 52., 53. sz.
Szőke Sándor. A népnevelők neveltetése. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 236. l.
Szőllősi István. A gyakorló-iskolában. Magy. Tanítóképző 437—441. l.
— Egységes tanítóképzés egységes szakfelügyelet. Magy. Tanítóképző 197—201. l.
Tanár. A képzők állami szakfelügyelete. Magy. Tanítóképző 201—203. l.
A kir. tanfelügyelők új Utasítása. Néptanít. Lapja 35. sz.
A tanítói függetlenség. Népnevel. Lapja 40. sz.
A tanítóképző-intézeti tanárok szünidei tanfolyama. *r. t.* Magy. Tanítóképző 442—444. l.
Tas Ferenc. A polgári iskolai tanárképzés. Nemz. Iskola 11. sz.
Das Unterrichtswesen Ungarns im Jahre 1903. Auszug aus dem Bericht der königl. Ung. Regierung. Budapest, Univ. Buchdr. 1905. (4-r. 36, 1 l.)
Utasítás az állami elemi népiskolák gondnoksága és az állami elemi népiskolák tanítói, illetve igazgató-tanítói számára az 1868. évi XXXVIII. és 1876. évi XXVIII. törvénycikkek végrehajtása tárgyában. Kiadta a magy. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1901. évi május hó 21-én 32,055. sz. alatt kelt rendeletével. Budapest, egyet. ny. 1905. (8-r. 132 l.) 1 K.
Utasítás a népnevelési kir. tanfelügyelők részére a népoktatási törvények végrehajtása tárgyában. Kiadatott a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1905. évi aug. 20. 70,000. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, egyet. ny. 1905. (8-r. 166 l.) 1 K. 20 f.
Vass Bertalan dr. Szünidei tanfolyam a londoni egyetemen. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 609—611. l.
Végh István. Néptanító a közérdek szolgálatában. Néptanít. Lapja 41. sz.

Veszely Aladár. Az ifjúsági egyesületek szervezéséről. Magy. Pestalozzi 25. sz.

Volenszky Gyula. A polgári iskolai tanárok képzése és képesítése. Polg. Isk. Közl. 207—226. l.

Waldapfel János. A tanárjelöltek gyakorlati évének berendezése. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 138—143., 156—164. l.

Zoványi Lajos. Gyakorlati tanárképzés. Család és Iskola 14., 15. sz.

5. Nőnevelés.

Buzogány Anna. Néhány szó a nőkérdésről. Népnevel. Lapja 42. sz.

Dér. Nőnevelés. Népnevel. Lapja 41. sz.

Gulyásné. Hogyan neveljük leányainkat önálló keresetforrásul szolgáló életpályára, hogy természetes hivatásuk a családban háttérbe ne szoruljon! Tanítótestül. Értes. (Torda) 3. sz.

Hantos Gyula. Leányaink nevelése. Család és iskola 7. sz.

Hermann Antal dr. A leánynevelés és a máramarosszigeti állami internátus. Nevelés. (M.-Sziget.) XXII. 8. sz.

Hesz Lenke. Az elemi leányiskola hivatása. Család és Iskola 20. sz.

Hevesi Mór. Leányaink neveléséről. Néptanít. Lapja 26. sz.

Ince Margit. A magyar nőnevelés. Népoktatás (Lugos,) X. évf. 1. sz.

K. Ludovika. Az élet törvénye. Magy. Pestalozzi 36. sz. — A nőiesség ostromlása. U. o. 37. sz. — A munkakör alapelvei. U. o. 38. sz. — A nő foglalkozása. U. o. 40. sz.

Makay Iván (makói). A modern nőnevelés és ennek következményei. Temesvár, Délmagyar. ny. 1905. (8-r. 31 l,) 50 f.

Miklós Elemér dr. A nő és az irodalom. Nemz. Nőnevelés 408—415. l.

Relković Mita. A nő emancipáció befolyása és az iskola. Polg. Isk. Közl. 428—433. l.

Schlosz Lajos. Leányaink pályaválasztásáról. Néptanít. Lapja 28. sz.

Simon Lajos. A nők és férfiak neveléséről. Nemz. Iskola 20., 21. sz.

Székely Árpád. Nőnevelésünk egyik újabb irányáról. Család és Iskola 22. sz. (A nőnevelés olyan legyen, hogy a családi életre készítsen elő.)

Szigethy Karolina. Iparszerű háztartás. Nemz. Nőnevelés 69—73. l.

Szikszay Károly. A nőnevelés. Népnevel. Lapja 40. sz.

Szőke Berta. Reflexiók a nőnevelésről. Népoktatás (Lugos) X. évf. 1. sz.

Télessy Dalma. Szünidei tanulmányutak. Nemz. Nőnevelés 174—177. l.

Tulogdyné Nagy Ilona. A leánynevelésről. Tanítótestül. Értes. (Torda) 4. sz.

6. Testi nevelés.

Achim Károly. Az országos ifjusági tornaverseny programmjáról. Tornaügy 153—156. l.

Andor Tivadar. Az országos ifjusági tornaverseny tervezetéről. Tornaügy 169—173. l.

Balogh Dénes. Iskolai zászlóaljak szervezése. Néptanít. Lapja 30. sz., Népnevel. Lapja 30. sz. és Néptanoda 27. sz.

Bárdos Oszkár. A torna hatása a jellem fejlődésére. Tornaügy 228—233. l.

de Coubertin, Pierre. La gymnastique utilitaire. Paris, 1905. Ism. Kemény Ferenc. Magy. Pædag. 562—564. l.

Csabai József. A testgyakorlásról. Néptanít. Lapja 41. sz.

Elek Gyula. A tüdővész és az iskola. Család és Iskola 9. sz.

Erődi Ödön. A testi nevelés az új Tantervben. Néptanít. Lapja 47. sz.

G. F. dr. A nők testgyakorlásáról. Tornaügy 174—176., 201., 227., 254. l.

Grósz Emil dr. A középiskolai oktatás az orvosképzés szempontjából. Magy. Tanügy III. évf. 7. sz.

Hoppe Rezső. Testi nevelés — zenei nevelés. Magy. Szalon jul. 919. l.

Juba Adolf. Az iskolaorvos tanítson-e? Magy. Pædag. o. 366—377. l.

— A «vasutazó» tanulók. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 318—327. l.

— Harc a tüdővész ellen. Néptanít. Lapja 29. sz.

— Az egészségtan az új Tantervben. Néptanít. Lapja 42. sz.

— Tüdőbeteg tanítók szanatóriuma. Néptanít. Lapja 44. sz.

Kemény Ferenc. A testi nevelés ügye a St.-Louisi világkiállításon. Magy. Tanügy II. évf. 16—22. sz. — Önállóan is megjelent. (8-r. 32 l.) 50 f.

— Ki a hibás? (Válasz dr. Liebermann L. cikkelyére.) Tanáregyl. Köre. 38. évf. 605—609. l. (Az Egészségben megjelent «a középiskolai tanárképzésről iskolaegészségügyi szempontból.»

Kerekes József. Iskolai zászlóaljak. Néptanít. Lapja 31. sz. és Nemz. Iskola 33, 34. sz.

— Az iskolai zászlóaljak szervezése. Néptanoda 30. sz.

Kiss Lajos. Az iskolai játékok, mint testedző és léleknemesítő eszközök. A gömöri ág. egyhm. tanítóegyl. 1904/5. évkönyve és Népiskola 290—294. l.

Kiss Lujza. A testgyakorlásról. Kisdednevelés 10. sz.

Köszller József dr. A gyermekek ápolása, testi nevelése és védelme. Heves várm. Hirl. 98—100. sz. Egri Hiradó 97—100. sz. és Népisk. Tanügy 49., 50. sz.

Kovács Rezső. Az 1905. évi orsz ifj. tornaünnepély egynéhány tanulsága. Magy. Tanügy II. évf. 40., 41. sz.

Liebermann Leó, id. Az iskolai egészségügy jövője. Huszadik Század. 12. köt. 399—412. l.

Magyary Gyuláné. A kisdedek gondozásáról. Nevelés, (M.-Sziget) XXII. 7. sz.

Michnay Gyula. Az országos ifjúsági tornaverseny tervezetéről. Tanáregyl. Közl. 38. évi. 399—402. l.

Muhoray. Iskolai zászlóaljak. Néptanít. Lapja 32. sz.

Oláh Miklós. Tornagyakorlatok a tűzoltásban. Tornaügy 30. l.

B. Olty Antal. Az országos ifjúsági tornaverseny. Népnevel. Lapja 23. sz.

Ottó József dr. Magyar tanulók 1905-diki országos ifjúsági tornaversenyének tervezete. Tornaügy 137—141. l.

— Iskolai tornacsarnokok. Tornaügy 49—52., 75—78. l.

Papp Ilona. A játékról. Kisdednevelés 21. sz.

Péter Sándor. A legnagyobb ellenség. Néptanít. Lapja 40. sz. (Tüdővész.)

Prévost Marcel. A szellem a sport iskolájában. Ford. Kemény Ferenc. Magy. Pædag. 534—544. l.

Relković Mita. Az iskola gyógyszertára. Polg. Isk. Közl. 274. l.

Schlosz Lajos. Az országos ifjúsági tornaverseny után. Néptanít. Lapja 23. sz.

Simon Gábor. Két játék. Tornaügy 16—19. l.

— A tornatanárok munkája. Tornaügy 2—4. l.

Steiner Simon dr. A kötelező játékdélutánok. Gyakorlati Pædagogia 125—131. l.

Still Nándor. A tanulók testi ápolása a szülői házban. Bpest, VI. ker. főgimn. 1904/5. értes. 3—17. l.

L. Sulyok János. Testnevelés a m. kir. honvédségnél. Tornaügy 27—29. l.

Sz. R. A test fejlődése az iskoláztatás ideje alatt. Néptanoda 3. sz.

Szemző Lajos. A testgyakorlás módszeres tanítása. Budapest. Ism. Juba Adolf. Magy. Pædag. 56. l. — Kőrössy József. Család és Iskola 6. sz.

Szőke Elemér. A testgyakorlásról, mint a szellemi üdülés forrásáról. Tornaügy 56. l.

Tamás K. A testi nevelés fontossága, feladata és szempontjai. Tanügyi Értes. (Besztercze) X. 4. sz.

Török Endre. Az iskola mennyiben járulhat a nép egészségügyének előmozdításához? Néptanoda 1. sz.

Tóth Mihály. A tornázás elmélete módszeres utasításokkal. Tanító-

képző-intézeti növendékek és tanítók számára. Debreczen, 1905. Csokonai ny. (8-r. 72 l.) 1 K. 20 f.

Vándor Pál. A szabadmozgásról. Kisdednevelés 22. sz.

Vas Antal dr. Bártfa a tanügy és közegészségügy szolgálatában. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 382—387. l.

Vörösváry Béla. A népiskola a közegészségügy szolgálatában. Néptanít. Lapja 34. sz.

7. Szakoktatás.

Borbély József. A gazdasági ismétlő iskolai oktatásról. Néptanít. Lapja 31. sz.

Bún Samu. Módszertani aforizmák a könyvviteltan oktatása köréből. Keresk. Szakokt XIII. 5. sz.

Fejes Aladár. Háziipar a gazdasági ismétlő iskolában. Néptanít. Lapja 1. sz.

A felső kereskedelmi iskolák reformja. Magy. Pædag. 604—606. l.

Fülöp József. A gazdasági ismétlő-iskola. Alföldi népiskola 11., 12. sz.

Hajnal Dávid dr. A humaniórák szerepe a felső kereskedelmi iskolák tantervében. Keresk. Szakokt. XIII. 4. sz.

Harmat Mór. A kereskedő-nemzedék nevelésének kérdése. Keresk. Szakokt. XIII. 9. sz.

Az iparos tanonciskolák szervezete. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1893-ik évi augusztus hó 31-ik napján 33,564. sz. alatt kelt rendeletével. Budapest, egyet. ny. 1905. (8-r. 39 l.) 40 f.

Jablonkay Géza. Az iparosinasok gazdasági irányú és szociális nevelése. Népnevel. Lapja 17., 18. sz.

Kaán Károly. Alsó erdészeti szakoktatásunk reformkérdései. Válaszok az «Erdészeti Lapok»-ban e tárgyban megjelent értekezésekre. Erdész Lapok 1905. 9., 10. füz. Önállóan is megjelent, Budapest, Pátria. 1005. (8-r. 51 l.)

Karch Kristóf. A könyvvitel methodikájáról. Keresk. Szakoktatás XIII. 4., 7. sz.

Kassai. Női gazdasági iskola Kassán. Nemz. Nőnevelés 438—442. l.

Kemény Ignác. A kereskedelmi iskolák reformjáról. Keresk. Szakokt. XIII. évf. 6—10. sz.

A kertgazdaságtan tanításának célja a polgári leányiskolában. Csongrádi áll. polg. leányisk. értes. 1904/5. 3—5. l.

Kirchner Béla. A kereskedelmi iskolák reformja. Nemz. Iskola 21. sz.

Koltai Virgil dr. A polgári- és kereskedelmi iskola ügye az országgyülésen. Keresk. Szakokt. XIII. 1., 2. sz.

Kuntner Róbert. A zárókimutatás tanításáról. Keresk. Szakokt. XIII. 3. 6—7. sz.

Novák Sándor. A zárókimutatás tanításáról. Keresk. Szakokt. XIII. 4. és 6 sz.

Rácz Sándor. Önálló jellegű gazdasági ismétlő-iskolák a gazdasági népoktatás szolgálatában. Magy. Kisdednevelés 6. sz.

Ráskó László. Gazdasági ismétlő-iskola tanmeneteinek részleteiről. Népoktatás (Lugos), X. évf. 1. sz. Eleje a mult évi folyamban.

Schack Béla dr. Közép- és alsófokú keresk. oktatás külföldön. Keresk. Szakokt. XIII. 5., 6., 7. sz.

Simcsó József. Az iparos tanonciskolai oktatás hibái. Hevesm. Tanügy. X. 4. sz.

Simkó Endre. A gazdaságtan tanítása a népiskolában. Magy. Tanítóképző 34—41. l.

Soltész Kálmán. Az iparos tanonciskolai oktatás reformja. Népnevel. Lapja 20. sz.

Sz. A felső kereskedelmi iskolák revíziójáról. Magy. Tanügy III. évf. 2. sz.

Szabó Elemér. Gazdasági ismétlő-iskoláinkról. Néptanít. Lapja 27. sz.

Szvitek Gyula. Az iparos inasiskolák szervezete. Nemz. Iskola 6. sz.

8. Gyógypædagogia.

Décsi Károly dr. A gyermekek gyakorlatilag fontosabb szellemi rendetlenségei. (Gyógypædag. könyvtár V. sz.) 1904. — Ism. Szántó Jenő. Magy. Tanítóképző 102—104. l. — Keszler Károly. Népoktatás (Lugos.) X. 9. sz. — Kohányi Gyula. Család és Iskola 4. sz.

Eck Péter. A vakok tanítása. Vasár. Ujs. 46. sz.

Éltes Mátyás. Közérdekű tudnivalók a gyenge tehetségű gyermekek oktatására szolgáló kisegítő iskolákról. (Gyógypædagogiai könyvtár 6. sz.) Budapest, 1905. Toldi L. (8-r. 85 l.) 1 K.

Futima Sarolta. Gyengeelméjű gyermekek. Néptanoda 5. sz.

A gyógypædagogiai intézetek egységes szervezeti szabályzata. Budapest, 1905. Bichler I. ny. (8-r. 32 l.)

Heródek Károly. A gyógypædagogiai tanítóképző szabályzata. Magy. Pædag. 216—223. l.

Karolíny Mihály. Miképen küzdjön az elemi népiskola a beszédkiejtési hibák ellen? Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 167. l.

Medgyesi János. Játék a siketnémák beszédtanítása szolgálatában. 1905. (60 f.) Ism. Éltes Mátyás. Magy. Pestalozzi 34. sz.

Schreder Izabella. Adatok a hibás beszédű gyermekekről. Magy. Tanítóképző 529—537. l.

Szántó Jenő. Gyógypædagogia. A gyöngetehetségüek oktatásáról. Népnevel. Lapja 8—11. sz. és 40—43., 45. sz.

Szántó Jenő. A «Mazurek»-féle rajzeszköz méltatása gyógypædagogiai szempontból. Magy. Pestalozzi 34. sz.

Szieberth Róbert. Fogyatékos képességű gyermekek az iskolában. Néptanoda 26. sz.

Vándor Pál. Az óvodás gyermek beszédhibáiról. Kisdednevelés 16. sz.

Zoványi Lajos. A gyógypædagogia és a tanítók. Szilágy várm. Tanügy. 4. sz.

9. Külföldi Tanügy.

Augusztin Imre. Svájc népoktatásügye. Népnevelő 44. sz.

B. E. Románia és a magyar iskolák. Néptanít. Lapja 39. sz.

Brand Vilma. A berlini leányiskolákról. Polg. Isk. Közl. 542—550., 593—600. l.

Deuxième congrès international de l'éducation physique de la jeunesse: Réglement et rapports préliminaires. Ism. kf. Magy. Pædag. 560. l.

Dániel Jenőné. A liègei I. nemzetközi családi nevelési és gyermekvédelmi kongresszus. (A «Gyermektanulmányozás» osztályának munkássága.) Magy. Tanítóképző 519—522. l.

Fejes Áron. Jelentés a greifswaldi szünidei tanfolyamon 1903. év nyarán végzett tanulmányaimról. Székelyudvarhelyi ref. kolleg. 1904—5. értes. 17—26. l.

Fuchs Vilmosné. A jénai kurzusról. Magy. Tanítóképző 450—453. l.

Goldziher Károly dr. A frankfurti főiskola. Keresk. Szakokt. XIII. 2. sz.

H. M. Az északamerikai Egyesült-Államok tanügye. (Különös tekintettel a gyakorlati nevelésre.) Néptanít. Lapja 10. sz.

— A török iskola- és nevelésügy. Néptanít. Lapja 33. sz.

Horváth József. Módszeres utasítás a berlini polgári iskolák tantervéhez. Polg. Isk. Közl. 8—14. l.

Horváth József és *Pintér Ignác.* Az osztrák polgári iskolák új rendtartási szabályzata. Polg. Isk. Közl. 626—636. l.

Horvay Róbert. Iskolai élet Franciaországban. Debreczeni főreál. 1904/5. értes. 3—19. l.

Ispánovits Sándor. Egy finn iskola. Nemz. Iskola 41. sz.

Kemény Ferenc. A st.-louisi világkiállítás tanügyi csoportjai. Magy. Pædag. 270—282., 377—395. l.

Kirchner Béla. A berlini kereskedelmi főiskola. Keresk. Szakokt. XIII. 7. sz.

Kőrösi Henrik. A német-svájci és a magyar osztatlan népiskola. Néptanítók Lapja 48. sz.

Molnár Gyula. Thüringiai tanítógyülés. (Buhmann J. előadása a gyakorlati nevelésről.) Népnevel. Lapja 9. sz.

Cs. Papp József. Az olasz vizsgálati rendszer. Család és Iskola 13. sz.

Pekár Károly dr. A nürnbergi iskola-egészségügyi kongresszus. Nemz. Nőnevelés 150—165., 217—234., 282—293., 347—373., 416—437., 489—510. l.

Somogyi Béla. A francia népoktatás. (Népnevelők könyvtára 24. füz.) Budapest, 1905. Lampel R. (8-r. 128 l.) 1 K. — Ism. Sz. J. Izr. Tanügyi Értes. 9. sz.

— A francia tanítóképzés. Magy. Tanítóképző 60—69. l.

Somogyi Géza. New-York kollégium tanítók képzésére. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 235. l.

Sz. J. Hollandi népoktatásról. J. W. Gerhárd után Néptanoda 7., 8. sz.

Szabó Ernesztine. Hollandia közoktatása. Magy. Tanügy. II. évf. 35—37. sz.

Téglás Gábor. A román királyság kereskedelmi oktatásügyének rövid vázlata. Keresk. Szakokt. XIII. 11—13. l.

— A Szent-László-Társulat bukaresti új iskolája. Néptan. Lapja 12. sz.

Zitta János. A jénai pædagogiai tanfolyam köréből. Néptanoda 19., 23. sz.

10. Neveléstörténet.

Acsay Antal dr. Lubrich Ágoston emlékezete. (1825—1900.) (Szent-István-Társulat . . . felolvasó üléseiből. 51. sz.) Budapest, 1905. Szt.-István-T. (8-r. 61 l.) 1 K. 60 f.

Alszeghy János. Néptanoda 12., 13. sz.

Baló József dr. A nevelés története. A tanító- és tanítónőképző intézetek IV. osztálya számára. Az új Tanterv figyelembevételével. Budapest, 1905. Lampel R. (8-r. 160 l.) 2 K. — Ism. Gömöri Sándor. Hivat. Közl. 19. sz. — Dr. Baló J. Észrevételek. U. o. 19. sz. — Gömöri Sándor. Ellenészrevételek. U. o. 19. sz.

Balogh Benedek (Barátosi.) A japán pædagogiai történet vázlata. Nemz. Iskola 1905. 1—17., 19., 21., 23., 25., 28., 34., 35., 37—41. sz.

Balogh Ferenc. A debreceni jogakadémia keletkezése, fejlődése és a jogászifjuság. Kiadta a joghallgatók önképző társasága. Debrecen, 1905. Városi ny. (8-r. 27 l.) 30 f.

— A debreceni református Kollégium adattára azaz a kollégium története adattári alakban. Debreceni Protest Lap 1. s köv. sz.

Baltazár Dezső dr. A debreceni egyetem. Debreceni Protest Lap 37. sz.

Barcsa János dr. A debreceni kollégium és pártikulái. Debrecen, 1905. (8-r. 202 l.) 3 K. 60 f. Ism. Debreceni Protest. Lap 13. sz. és Magy. Tanítóképző 240. l.

— Kollégiumi élet Csokonai korában. Debreceni Protest. Lap 7. sz.

— A debreceni kollégium a magyarországi reformátusok közös főiskolája. Debreceni Protest. Lap 27. sz.

— Adatok a máramarosszigeti ref. gimnázium történetéhez. Debreceni Protest. Lap 33. s köv. sz.

— Ima a református iskolákért 1788-ban. Debreceni Protest. Lap 37. sz.

— Protestáns egyetemi mozgalmak 1796-ban. Debreceni Protest. Lap 36. sz.

— Adatok a pápai főiskola történetéhez. Debreceni Protest. Lap 40—41. sz.

— A debreceni kollégium épületének története. Debreceni Protest. Lap 52., 53. sz.

Bedy Vince dr. A Győregyházmegyéhez tartozó győrmegyei kath. iskolák történeti fejlődése és az iskolamesterek javadalmazása. Győregyhm. Kath. Tanügy. IV. évf. 1—8. sz.

Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Bayern. Berlin. Ism. Téri József. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 452. l.

Benkó Imre. Egy félszázaddal ezelőtt. Magy. Pædag. 203—216. l. (Szász Károly jelentése a nagykőrösi helv. h. főgimn. 1851/2. iskolai állapotáról.)

Biedermann Adolf. Kant a nevelés-tanításról. (Fischer Kuno nyomán) Hercom. Tanügy. X. 6. sz.

Bihari E. Iskoláink, tanítóink hajdan és most. Gör. kath. Hirlap. 43—45. sz.

Bökényi Dániel. Kiszakított lapok a magyar kisdedóvás történelméből. Kisdednevelés 21., 22. sz.

— Pestalozzi első magyar tanítványa. Magy. Pestalozzi 31—35. sz. (Váradi Szabó János.)

— Lakits Vendel. Nevelés (M.-Sziget), XXII. 5. sz.

Botár Imre. A fehértemplomi állami főgimnázium harmincéves története. (1875—1905.) Fehértemplomi áll. főgimn. 1904/5. értes. 3—38. l.

Brandsch, G. Zur Geschichte des Katechismus-Unterrichts. Schul- und Kirchenbote 2., 3. sz. — Der Katechismus-Unterricht in der Volksschule. U. o. 4. sz.

A budapesti II. ker. állami reáliskola emlékkönyve. Az intézet fönnállásának félszázados évfordulója alkalmából szerkesztette Jánosi Béla. Budapest, 1905. Hornyánszky ny. (4-r. 129 l.)

A Budapest székesfővárosi IV. kerületi községi főreáliskola ötvenéves jubileuma. Magy. Szalon. Márc.

Csegezy Elek. Az aranyos-rákosi iskola története. 1834—1905. Tanítótestül. Értes. (Torda) 7. sz.

A debreceni egyetem és a konvent. Debreceni Protest. Lap 50. sz. — Magy. Pædag. 300. l.

Dreisziger Ferenc. Erdődi János. 1844—1904. Népnevelő 7—9. sz.

Ember Károly. Schulcz Imre. Népnevelő 29. sz.

Emlékkönyv a Budapest székesfővárosi IV. ker. főreáliskola félszázados fönnállásának évfordulójára. A tanári kar megbizásából szerkesztette Kiss E. János. Budapest, 1905. Székesfőv. Házinyomda. (4-r. VII, 116 l. + 64 képmelléklet.) — Ism. T. R. Új Idők 5. sz. — P. J. Tanáregyl. Közl. 38. évf. 438. l.

Finászy Ernő. Adalék a magyar tanügynek II. József korabeli történetéhez. Magy. Pædag. 147—152. l.

— A természetrajz tanítása 1777/8-ban. Magy. Pædag. 158. l.

— A pædagogia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. Magy. Pædag. 584—588. l.

Friedreich István. Félszázad 1885—1905. Bpest, IV. ker. főreál. 1904/5. értes. 3—16. l.

Halász Samu. Az egri izr. iskola 50 éves jubileuma. Izr. Tanügyi Értes. 12. sz.

Hegedüs János. Az 1806-iki Ratio Educationis 100 éves jubileuma. Magy. Tanítóképző 276—280., 382—396. l. Önállóan is megjelent (8-r. 22 l.) Lásd Ratio alatt.

— A kassai tanítóképző története. 1777—1904. (8-r. 97 l.) — Ism. Dr. Baló József. Magy. Tanítóképző 242. l. —Beyer József. Magy. Pædag. 237 l.

Heinrich Józsa. Zirzen Janka emlékezete. Család és Iskola 5. sz.

Hérics Sándor. Záborszky Lajos életrajza. Evang. Népiskola 319—326. l.

Hörl Gyula. A J. t. tanulmányi rend nevelési elvei. Kalocsai érs. főgim. 1904/5. értes. 3—59. l.

Horváth Cyrill. Comenius «Schola ludus»-áról. Magy. Pædag. 38—49. l.

Horváth István. Mikes Kelemen jelleme és pædagogiai eszméi. Magy. Pestalozzi 23—25. sz.

Imre Sándor. A magyar nevelés történetének jelentősége. Magy. Pædag. 1—17. l.

Intézetünk ötven évi jubileuma. Székesfehérv. áll. főreál-isk. 1904/5. értes. 3—20. l.

Kertész Ignác. Emlékkönyv. Az egri zsidó népiskola története 1855—

1905. Az iskola 50 éves fennállásának ünnepére. (8-r. 80 l. 2 lev.) Eger, 1905. Ism. Rózsa Ede. Izr. Tanügyi Értes. 12. sz.

Kőrösi Henrik. Kovács Albert emlékezete. Magy. Pædag. 130—147. l.

Kozma Ferenc. Visszapillantás fél század előtti iskolai életünkre. Család és Iskola 1—3. sz.

— Fazekas József emlékezete. Család és Iskola 19. sz.

Lázár Gyula dr. Báró Eötvös József emlékezete. Család és Iskola 2. sz.

Lévai Ödön dr. A gyermekvédelem története. Budapest. Orsz. közp. községi ny. 1905. (8-r. 30 l.)

Márky Sándor dr. Eötvös és a nemzetiségek. Népnevel. Lapja. 6—7. sz.

Móczár József dr. A szentirás pædagogiája. Nagyszalontai gimn. 1904—5. értes. 5—31. l.

N. J. Br. Eötvös József iker eszméi. Magyar Pestalozzi 6. sz.

Nagy Bálint (Mesterházy). Turcsányi Endre. Evang. Népiskola 225—236. l.

Nagy Endre. A marosvásárhelyi ev. ref. kollegium az 1848—49-iki szabadságharc alatt. Erdélyi Protest. Lap 4—6. sz.

K. Nagy Sándor. Az «oskolamesterekről». Néptanít. Lapja 2. sz. (Az «1642-ki váradi egyházi jó rendtartás törvényei»-ből közli az oskolákról szóló részt.)

Nemecskay István. A szeged-rókusi népiskola története. Szeged, Endrényi I. ny. 1905. (8-r., 44 l.)

Németh Ambrus dr. A győri királyi tudomány-akadémia története. III. rész. (Második fele.) 1806—1850. Győri főgim. 1904/5. értes. 89—135. l. + 2 lev. — Ism. Békefi Remig. Századok 45—50. l.

Péterfy Sándor. Egy érdekes régi tantervjavaslatról. Család és Iskola 4—8. sz. (Protest. főiskoláról Pesten.)

— Egy régi magyar tanító. (Rothkrepf Józsefről.) Néptanít. Lapja 6—9. sz.

— Turcsányi Lajosról. Néptanít. Lapja 20., 21. sz.

Az 1806-iki Ratio Educationis 100 éves jubileuma. Népnevelő 48., 49. sz.

Ratkovszki Pál. Gimnáziumunk ujjáalapításának 100-adik évfordulója. (1804—1904.) Szatmárnémeti kath. főgimn. 1904/5. értes. 3—40. l.

S. J. Fazekas József. 1832—1905. Néptanít. Lapja 43. sz.

Sáfrány Lajos. A filozofia tanítása a középiskolában. Magy. Pædag. 525—534. l.

— Szemlélődés tanügyi reformkérdések felett. Debreceni Protest. Lap 17. s köv. sz.

Schneller István. Pestalozzi eszménye. Magyar Pestalozzi 3. sz.

Staudinger F. Kant's Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart, 1904 ism. Karl Lajos. Magy. Pæd. 313 l.

Számborovszky Rezső. Nogely István. Népnevelő 10. sz.

Szentkereszty Tivadar. Ember György. 1844—1905. Népnevelő 21. sz.

Szép Lipót. A veszprémi izraelita hitközség iskolájának története 1805—1905. Ism. Izr. Tanügyi Értes. 10. sz.

Szőts Farkas. A budapesti theologiai akadémia félszázados multjáról. Protest. Szemle 493—507. l.

Tárnai Andor. Erdődi János. 1844—1904. márc. 31. Népisk. Tanügy. 13., 14. sz.

Thurzó Ferenc. A nagybányai ev. ref. főiskola (Schola Rivulina) története 1547—1755. (Függelék: Matrix Illustris Scholæ Rivulinæ.) Nagybánya, 1905. Kovács Gy. (8-r. VI, 285 l.) 4 K. — Ism. Sz. F. Prot. Szemle 481—484. l. — B. Sz—L. Könyvszemle 368. l.

Trájtler Károly. Emlékezés Lakits Vendelre. Népnevel. Lapja 6. sz. és Néptanoda 5. sz.

Varga Dénes. A tordai unitarius gimnázium története. Ker. Magvető 194—205. l.

Vargóczy János. Imre Lőrinc és Erdődi János. Emlékbeszéd. Néptanoda 1., 2. sz.

Visszapillantás a polgári leányiskola negyedszázados multjára. (Iglói ág. népisk. és polg. leányisk. 1904/5. értes. 3—47. l.)

Volenszky Gyula. Zirzen Janka. Polg. Isk. Közl. 1—4. l.

Winkler József dr. A testi fenyíték történetéhez. Népnevelő 17—18. sz.

Zirzen Janka. — Sebestyénné St. I. Folyóiratunk gyásza. — Péterfy Sándor. Folyóiratunk keletkezése és Zirzen Janka. — Berta Ilona. Zirzen Janka.—Marsits Rozina. Emléket Zirzen Jankának.—Lázárné Kasztner J. Emlékeim Zirzen Jankáról. — Szarvas Gáborné. Emlékezés Zirzen Jankára. — Karsay Jolán. Hálás emlékezés Zirzen Jankára. — Sebestyén Gyula. Zirzen Jankáról. Nemz. Nőnevelés 1—63. l.

Zoltai Lajos. Adatok kollégiumunk történetéhez. Debreceni Protest. Lap 40. sz.

11. Vegyes.

Almásy János. Az alkoholismus elleni X. nemzetközi kongresszus és az iskola. Népnevel. Lapja 40. sz.

Bartha Pál. Népnevelés és a szövetkezeti eszme. Magy. Pestalozzi 18., 19., 20., 22. sz.

Bédy-Schwimmer Rózsa. A nő munkája az állami gyermekvédelem terén. Polit. Hetiszemle. 38. sz.

Bellosics Bálint. A gyermek a magyar néphagyományban. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 165. l.

Bökényi Dániel. Idült szociális bajok. Népisk. Lapok 27. sz. (Gyermek-koldusokról.)

— A népiskolai közművelődés irányítása. Nevelés (M.-Sziget,) XXII. 1.

— Embervédelem. Néptanít. Lapja 45. sz.

Breznay Imre. A magyar iskola vezető szerepe a magyar nemzeti állam kiépítésében. Ism. Beyer József. Magy. Pædag. 234. l.

Campianu Tódor. Új erkölcs-javító intézmények. Nagyenyed, 1905. nyomda r. t. (8-r. 270 l., 1 lev.)

Câmpianu, Teodor. Roadele milei creştineşti. Nagyenyed, 1905. (8-r. X, 11, 192 l.)

Cs. A. Nemzeti érdekeink megóvása. Néptanít. Lapja 15. sz.

Dezső Lipót. A gyermek-koldusok. Néptanít. Lapja 14. sz.

— Ifjúsági könyvtárak nemzetiségi vidéken. Néptanít. Lapja 12. sz.

Elek Gyula. Országos tanítói segélyegyesületünkről. Néptanít. Lapja 29. sz.

Ember János. Az alkohol ellen. Népnevelő 20. sz.

— Küzdelem az alkoholizmus ellen. Néptanít. Lapja 3. sz.

Eötvös Károly Lajos. Az iskola az alkohol elleni harcban. Néptanít. Lapja 71. sz.

Az Eötvös-alap két új alkotása. Néptanít. Lapja 40. sz. (Beteg kartársak fölsegítése és temetkezési osztály.)

Fábián Irma. Gyermekvédelem. Kisdednevelés 18. sz.

Fehér Bertalan. A magyar iskola vezető szerepe a nemzeti állam kiépítésében. Magy. Pestalozzi 34. sz.

Földi Jenő. Könyvet a népnek! (Az iskolai és népkönyvtárak ügye.) Népoktatás (Lugos), X. 6. sz.

Fráter Eszter. Fiatal leányok védelme külföldön. Nemz. Nőnevelés 166—173. l.

Gárdos Mór. Iskolai könyvtárak létesítése a zsidó iskolákban. Izr. Tanügyi Értes. 9. sz.

— Tanítói könyvtárak szervezéséről. Néptanít. Lapja 21. sz.

Geőcze Sarolta. Az iskola szociális feladatai. Magy. Pædag. 513—525. l.

Hevesi Mór. Kolduló-gyermekek. Néptanít. Lapja 24. sz.

Homoky György. Szünidei gyermek-otthonokról. Nemz. Iskola 27. sz.

Horovitz Jakab. A gyermek védelme. Ism. P. Zs. Izr. Tanügyi Értes. 6. sz.

Imre Sándor dr. Az iskola a szinpadon. Család és Iskola 7., 8. sz. (Néhány német színdarabot ismertet, melyekben az iskola, vagy a tanító személyzet van színpadra hozva.)

Jakabné dr. Rácz Hanna. A gyermekek tuberkulózisa. Nemz. Nőnevelés 137—145. l.

Janovits Károly. Alkoholizmus a népiskolában. Népnevelő 21. sz.

Juba Adolf dr. Az ifjúság és az alkoholizmus. Néptanít. Lapja 40. sz.
— A tanítók nyugdíjintézete, mint szociális tényező. Néptanít. Lapja 47. sz.
Keleman Gizella. A gyermek-koldusokról. Néptanít. Lapja 10. sz.
Kemény Ferenc. A szünidei fürdőkonviktusokról. Magy. Tanügy II. évf. 15. sz.
Kostyán Ákos. Valami a népkönyvtárról. Népisk. Tanügy 18. sz.
Kozma László. A szünidei fürdőkonviktusokról. Magy. Tanügy. II. évf. 16. sz.
Krausz Jakab dr. Socialismus és sociologia. Polg. Isk. Közl. 521—541. l.
Láng Margit dr. Az ismeretek egyesületi úton való terjesztése. Nemz. Nőnevelés 264—267. l.
Lengyel Imre. A gyermek-koldusokról. Néptanít. Lapja 12. sz.
Machay Vendel. Elhelyezésünk és a nemzetiségi vidéken lévő polgári iskolák érdeke. Polg. Isk. Közl. 676—678. l.
Mézes János. Népnevelők Lapja. Népnevel. Lapja 18. sz.
Muhoray. Tanfelügyelői könyvtárak. Néptanít. Lapja 42. sz.
(n.) A tanítói könyvtárak szervezése. Magy. Pestalozzi 32. sz.
Nagy Béla. Özvegyi segélyezés. Néptanít. Lapja 27. sz.
— Állami segélyezés. Néptanít. Lapja 13. sz.
— Iskolás gyermekeink, iparostanoncaink cigarettázása és rakoncátlankodásai. Népnevelő 20. sz.
K. Nagy Sándor. A gyermek-koldusok törvényei. Néptanít. Lapja 25. sz.
Pálffy József dr. A tanító és a sociális kérdés. Család és Iskola 18. sz.
Peres Sándor. A mi lapunkról. Népnevel. Lapja 3. sz.
Péterfy Sándor. Egyik főkötelességünkről. Család és Iskola 13., 14. sz. (Az orsz. tanító-egyesület támogatásáról.)
Pozsgár Gyula. Egy negyedórai beszélgetés az alkoholizmusról. Népnevelő 34—35. sz.
Relković Mita. Az ész és okosság a magyar közmondásban. Nemz. Nőnevelés 340—346. l.
Rene... A tanító függetlensége. Népnevel. Lapja 39. sz.
Schlosz Lajos. Fiatal bünösök. Néptanít. Lapja 12. sz.
— A nagy ellenség. Néptanít. Lapja 38. sz. (Alkoholizmus).
— Gyermekvédelem. Néptanít. Lapja 42. sz.
— A kiskorúak dohányzása ellen. Néptanít. Lapja 49. sz.
Stumpf Mariska. Férjes tanítónők. Néptanít. Lapja 1. sz.
Szabó Elemér. Nemzeti érdekeink megóvása. Néptanít. Lapja 10. sz.
Szabó József. A tanítói könyvtárak szervezése. Magy. Pestalozzi 27. sz. — A néptanítói könyvtárak szervezése. U. o. 42. sz.

Székely Árpád. Tanítói egyesületek és tanítói könyvtárak. Család és Iskola 6. sz.

Tanítói szakkönyvtárak. Néptanit. Lapja 19. sz.

Tarcsafalvi Albert. Az erdélyrészi Tanító-egyesületek szövetsége. Család és Iskola 13. sz.

— Szociális feladataink. Család és Iskola 10. sz.

— Az erdélyrészi magyar tanítóság feladata. Család és Iskola 2. sz. (A magyar tanítóság hazafias szövetsége megalakításáról.)

Urbányi C. József. Gyermekmunkák és büntények. Népnevel. Lapja 8. sz.

Urbányi József. Az alkoholizmusról. Népnevelő 16. sz.

Verner Jenő. A gyermek-koldusok. Néptanít. Lapja 31. sz.

Wohlmuth Ernő. Felhivás a kath. iskolai könyvtárak létesítésére. Népnevelő 53. sz.

Közli HELLEBRANT ÁRPÁD.

Külföldi pædagogiai könyvészet.

(1905.)

(Második közlemény.)

(A *-gal jelölt munkák legközelebb ismertetésre kerülnek.)

I.

Angol irodalom.*

(Folytatás.)

The irish university question its history and its solution. London, 1905. Simpkin. (8-r., 60 l.) 1 sh.

Jackson John: Copy-setting in the teaching of handwriting. A monograph. 3. edit. London, 1905. Simpkin. (8-r.) 6 p.

Jones W. H. S.: The teaching of latin. London 1905. Blackie (18-r.) 1 sh.

**King H. Churchill:* Personal and ideal elements in education. London, 1905. Macmillan (8-r., XIII+277 l.) 6 sh. 6 p.

Lamb's school-days and other essays. London, 1905. Blackie. (12-r., VII+128 l.) 8 p.

Leighton Robert L.: The boy and his school: What it can and what it cannot give him. London, 1905. Murray (8-r., 102 l.) 2 sh. 6 p.

**Mason Ch.:* School education. London, 1905. Paul, Trübner et Co. (8-r., XXX+367 l.) 3 sh. 6 p.

Monroe Paul: A textbook of the history of education. London, 1905. Macmillan. (8-r.) 8 sh.

* A *Monthly Gazette* c. havonkint megjelenő folyóirat alapján.

Paton J. L.: English public schools. Birmingham, 1905. G. Allen. (12-r., 44 l.) 1 sh. 6 p.

Paton's List of schools and tutors 1905—1906. London, 1905. Paton. (8-r.) 1 sh. 6 p.

Philips' Pupil teachers register of school work and records of instruction in teaching. London, 1905. Philips (4-r.) 2 sh.

Public schools year book. With a select list of preparatory schools. London, 1905. Sonnenschein. (8-r., 615 l.) 2 sh. 6 p.

Robson E. S. A. Report of a visit to American educational institutions. London, 1905. Sherratt and Hughes. (roy 8-r., 174 l.) 1 sh.

Rosenblum J.: How to learn and how to teach foreign languages. London, 1905. Hirschfeld. (8-r.) 1 sh.

Sadler Michael E.: Report on secondary and higher education in Exeter. Exeter. 1905. Western (roy. 8-r., 71 l.) Ára ?

Sadler M. E.: Report on secondary and technical education in Huddersfield, 1905. Jubb. (8-r., 126 l.) 1 sh.

Saleeby C. W.: Heredity. (Jack's Science series) London, 1905. Jack. (8-r., VII+117 l.) 1 sh.

School World (the) Vol. VI. London, 1905. Macmillan (4-r.) 7 sh.

Smith H. B.: Boys and their menagement in school. London, 1905. Longmans. (8-r., 128 l.) 2 sh. 6 p.

Spencer Herbert: Education intellectual, moral and physical. London, 1905. Watts. (8-r.) 6 p.

Taylor W.: A first reader in health and temperance. London, 1905. Eng. Temp. Soc. (8-r., IV+219 l.) 1 sh. 6 p.

Transvaal and Orange river colony. Public education. Report of the Director of education. London, 1905. Longmans, (8-r.) 2 sh. 6 p.

University Extension. Report of the proceedings at the Oxford summer meeting. 1905. Parts I-II. Oxford, 1905. Oxford chronicle. (8-r.) Ára ?

Welsh intermediate education act 1889. Annual report of the central welsh board 1904—6. Part I. 8-th annual report to the County governing bodies. Part II. 8-th general report to the board of education on the inspection and examination of County schools. Cardiff, 1905. Central welsh board. (8-r.) 1 sh.

White Jessie: The educational ideas of Froebel. London 1905. Clive. (12-r., 168 l.) 1 sh.

Wilkins A. S.: Roman education. Cambridge, 1905. Univ. press. (8-r., VIII+100 l.) 2 sh.

II.

Francia irodalom.*

Anquetil Georges: La thème latin et la version latine (Leur utilité; leur méthode; applications de la méthode) Paris, 1905. Darogon (18-r., XVIII+95 l.) 2 fr.

Anthiaume A.: Le collège du Havre. Contribution à l'histoire de l'enseignement secondaire en France, et particulièrement au Havre (1576—1865. Tome I-II. Havre, 1905.) Impr. du Havre-Eclair. (8-r., XVIII+385, 477 l.) Ára?

Appell P.: L'enseignement supérieur des sciences. Paris, 1905. Alcan. (8-r., 51 l.) Ára?

Armand E.: Le dessin dans l'enseignement primaire. Paris, 1905 Paulin et Cie. (16-r., 103 l.) Ára?

Annuaire de l'instruction publique, des beaux arts et des cultes pour l'année 1905. Paris, 1905, Delalain frères. (8-r., 908 l.) Ára?

Besant Annie: La sagesse antique. Exposé sommaire de l'enseignement théosophique. Paris, 1905. Arrault et Cie. (8-r., 540 l.) 5 fr.

Beurdeley Paul: L'éducation antialcoolique Paris, 1905. Delagrave (18-r., 84 l.) 1 fr.

Biéler Mme: L'école du dimanche enfantine. Paris, 1905. Société des écoles du dimanche. (8-r., 36 l.) Ára?

Boisseau G.: Le livre pratique du cours élémentaire. Étude raisonnée par semaine. Paris 1905. Delalain frères (kis 4-r., VI + 394 l.) 3 fr.

— Le vocabulaire de l'enfance. Étude raisonnée et intuitive des mots usuels de la langue française. 9. édition. Paris, 1905. Delalain frères. (4-r., 92 l. és 460 ábra) 1·65 fr.

Boitel J.: L'enseignement primaire supérieur français. Paris, 1905. Alcan. (8-r., 78 l.) Ára?

Bonnard A.: La santé par le grand air. Les œuvres du grand air. (Colonies de vacances; les enfants à la montagne etc.) Paris, 1905. Baillière et fils. (16-r., 272 l.) Ára?

Broche Gaston: Une époque. Étude sur le XVIII. siècle (Montesquieu; Locke et Rousseau etc.) Paris, 1905. Société franç. d'impr. (18-r., 176 l.) Ára?

Buffet: La suppression de la liberté d'enseignement devant la raison et la foi. Paris, 1905. Retaux. (8-r., 53 l.) Ára?

* A *Bibliographie de la France* c. hetenkint megjelenő folyóirat alapján.

Cagnac Moïse: Le respect de l'enfant. Place de Fénelon dans l'histoire de la pédagogie. Paris, 1905. Poussielgue. (16-r., 48 l.) 1 fr.

Carnet de resumés de leçons se rapportant à l'éducation sociale, avec maximes es plans. Commercy, 1905. Impr. Cabasse, (8-r., 120 l.) Ára ?

Céez F.: Aux jeunes filles. En attendant l'avenir. 3. édition. Lyon, 1905. Beauchesne et Cie. (16-r., IV + 256 l.) Ára ?

Charlot Marcel: Centenaire du lycée Henri IV. (1804—1904). Paris, 1905. Firmin-Didot (8-r., 101 l.) Ára ?

Chassevent L.: Les devoirs de petits enfants. Paris, 1905. Roblot. (32-r., 87 l.) Ára ?

Colet Louise: Enfances célèbres. 15. édition. Paris, 1905. Hachette et Cie. (16-r., III + 374 l.) 2·25 fr.

Collon A.: Le pensionnat des Frères des écoles chrétiennes à Poitiers. Les origines; son histoire. Poitiers, 1905. Soc. franç. d'impr. (8-r., 64 l.) Ára ?

Compayré G.: Montaigne et l'éducation du jugement. Paris, 1905. Delaplane. (18-r., 123 l.) 0·90 fr.

*Confèrences du Musée pédagogique (1905.) L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie; par MM. Le Dantec, Mangin etc. Paris, 1905. Colin (8r., 217 l.) 4 fr.

Congrès international de l'enseignement du dessin (Deuxième session, Bern 2—6 août, 1904.): Le dessin dans l'enseignement général. Paris, 1905. Dumoulin. (16-r.. 52 l.) Ára ?

— international du sport et de l'éducation physique, tenu au palais des Académies, à Bruxelles (9—14 juin 1905.) Édition du comité international olympique. Auxerre, 1905. Impr. Lanier (8-r., 264 l.) Ára ?

— (quatrième) national des cercles d'études et des instituts populaires de France, tenu à Paris les 25. et 26. fevrier 1905. Compte rendu par Georges Hoog. Paris, 1905. Impr. Picquoin. (16-r., 135 l.) Ára ?

— (septième) des professeurs de l'enseignement secondaire public 1904.) Rapport général, publié par les soins de M. Paul Crouzet. Paris, 1905. Colin (16-r., 105 l.) 2 fr.

Constantin Elie: Manuel classique d'instruction religieuse, d'après saint Thomas d'Aquin à l'usage des maisons d'éducation. Partie du maître. 2. édition. I—II. Tours, 1905. Cattier (16-r., XII + 440, és 324 l.) Ára ?

Dauthuille P.: L'école primaire dans les Deux-Sèvres, depuis ses origines jusqu'à nos jours. Niort, 1905. Impr. Martin (8-r., XXIV + 397 l.) 3·50 fr.

Demoulin Mme: Les jouets d'enfants. 6. édition. Paris, 1905. Hachette et Cie. (8-r., 224 l.) 1·10 fr.

Des Préaux L. M.: L'éducation des sexes et la repopulation. 2. édition. Paris, 1905. Impr. moderne (18-r., 143 l.) 3 fr.

Devinat E.: Livre de lecture et de morale. (Étude de la langue maternelle; éducation de la conscience; éducation du goût. Nouvelle édition. Paris, 1905. Larousse (12-r., 311 l.) 1·25 fr.

Drouhet Georges: L'enseignement ménager, sa nécessité, son rôle hygiénique, son organisation. Lyon, 1905. Waltener et Cie. (8-r., 67 l.) Ára?

**Duplessier Charles:* L'éducation morale à l'école et dans la famille. Passy, 1905. Impr. Lejay fils. (18-r., XIX + 496 l. 5 fr.

Dupré Ernest: La mythomanie. Étude psychologique et medico-légale du mensonge et de la fabulation morbides. Paris, 1905. Gainche (8-r., 71 l.) Ára?

Du Cauzé Louis: Au collège (récit pour les jeunes garçons). Toulouse, 1905. Impr. Lagarde. (8-r., 224 l.) 1·75 fr.

Duval Fernand: J. B. A. Godin et le familistère de Guise. Paris 1905. Giard et Brière (8-r., VII + 259 l.) Ára?

Dürrleman Freddy: Volonté, moralité, Evangile. Essai de pédagogie chrétienne. Cahors, 1905. Coueslant (8-r., 143 l.) Ára?

Eblé Maurice: Les écoles catholiques d'économie politique et sociale en France. Paris, 1905. Giard et Brière. (8-r., 416 l.) Ára?

L'éducation introduite dans les masses par la régéneration de l'homme, Paris, 1905. Dubreuil (18-r., 97 l.) Ára?

E. L. Une édition de Télémaque imprimée à Valenciennes en 1699. Valenciennes, 1905. Mustélier. (8-r., 23 l.) Ára?

L'enfant bien éléve ou Pratique de la civilité chrétienne. Paris, 1905. Poussielgue. (16-r., VIII + 144 l.) Ára?

Enquêtes et documents relatifs à l'enseignement supérieur. Tome LXXXVI.: Rapports des conseils des universités pour l'année scolaire 1903—1904. Paris, 1905. Impr. nationale (8-r., 398 l.)

Autour de l'enseignement congréganiste. Documents et débats au Sénat. Paris, 1905. Impr. Téqui. Édition de la Société générale d'éducation et d'enseignement. (18-r., 445 l.) Ára?

*Enseignement et démocratie. Leçons professées à l'École des hautes études sociales par A. Croiset, F. Devinat etc. Paris, 1905. Alcan. (8-r., II + 348 l.) 6 fr.

Escard Paul: Les universités populaires. Besançon, 1905. Dodivers. (16-r., 96 l.) Ára?

Fénelon: Les aventures de Télémaque, suivies des aventures d'Aristo-

noüs. Édition classique. Tours, 1905. Maine et fils. (16-r., 399 l.) Ára?

Ferrier H.: La lecture sans épellation enseignée au tableau noir. Nouvelle méthode de lecture illustrée. 50. édition. Paris, 1905. Bricon et Lesot. (16-r., 56 l.) Ára?

Les fêtes de l'enfance et de l'adolescence à l'asile, à l'école primaire, au pensionnat et dans la famille. Lyon, 1905. Poncet. (kis 8-r., 112 l.) 1·50 fr.

F. M. G.: Manuel de politesse, à l'usage de la jeunesse (Savoir vivre; savoir parler; savoir écrire; savoir travailler). Paris 1905. Poussielgue. (16-r., 333 l.) Ára?

Fleury, Maurice: Nos enfants au collège. Le corps et l'âme de l'enfant. Tome II. Paris, 1905. Colin. (16-r., VII + 316 l.) 3·50 fr.

Follin H. L.: La religion d'un père. Entretiens paternels sur le catéchisme. Paris, 1905. Libr. Fischbacher (16-r., 195 l.) 1·50 fr.

Fonssagrives J.: Conseils aux parents et aux maîtres sur l'éducation de la pureté. Paris, 1905. Poussielgue (18-r., 138 l.) Ára?

— La vice et ses risques. Enseignement individuel? Enseignement collectif? Étude de prophylaxie sanitaire et morale. Avis aux parents, aux maîtres, aux directeurs d'œuvres de jeunesse. Paris, 1905. Poussielgue. (18-r., 69 l.) Ára?

Fournier M.: Le vocabulaire des écoles. Étude méthodique des mots de la langue usuelle d'après l'analogie. Paris, 1905. Libr. Gedalge. (8-r., 191 l.) Ara?

Frédel, Mme et Toudy, Mme: L'éducation maternelle et ménagère à l'école. Paris, 1905. Nathan. (12-r., 194 l.) Ára?

Gaffre L. A. et Desjardins A.: Coup d'œil sur les rapports de l'Église et de l'État à travers l'histoire de France. Paris, 1905. Libr. de Pêne (16-r., XVI + 383 l.) Ára?

Girardin J.: Scènes de la vie de collège en Angleterre. Tom Brown (ouvrage imité de l'anglais) Nouvelle édition. Paris, 1905. et Cie. (8-r., 240 l.) 2 fr.

**Gockler L.:* La pédagogie de Herbart. Paris, 1905. Hachette & Cie. (8-r., XI + 405 l.) 10 fr.

Goyet L.: Le domicile de secours des enfants assistés. Lyon, 1905. Impr. Schneider. (8-r., 258 l.) Ára?

Grimanelli P.: L'enfance coupable, conférence faite à Budapest, le 5. septembre 1905. à l'occasion du septième congrès pénitentiaire international. Melun, 1905. Impr. administr. (8-r., 31 l.) Ára?

Grosjean Georges: L'école et la patrie. La leçon de l'étranger. Paris, 1905. Perrin et Cie. (17-r., 167 l.) Ára?

**Guibert J.:* Le caractère (Définition; importance; idéal; origine)

classification ; formation). Paris, 1905. Poussielgue (32-r., VIII + 255 l.) Ára ?

Guibert J.: Vie de saint Jean-Baptiste de la Salle, fondateur de l'institut des Frères des écoles chrétiennes. Paris, 1905. Poussielgue (12-r., 295 l.) Ára ?

Guillemant Ch.: Précis de pédagogie, à l'usage des jeunes professeurs de l'enseignement secondaire. Arras, 1905. Sueur-Charruey. (16-r., 78 l.) Ára ?

Guillemin E.: Comptabilité des lycées nationaux de garçons, d'après les documents officiels. Paris, 1905. Delalain frères (16-r., X+448 l.) 6 fr.

Harquevaux L. et Pelletier L.: Deux cents jeux d'enfants en plein air et à la maison. 11. édition. Paris, 1905. Larousse. (8-r., 239 l.) 3 fr.

Hauser Henri: La patrie, la guerre et la paix à l'école. Paris, 1905. Cornély. (16-r., 91 l.) Ára ?

Hébert H.: L'art de développer le sentiment musical chez l'enfant. Paris, 1905. Société franç. d'impr. (18-r., 69 l.) Ára ?

Hecker R. et Trumpp J.: Atlas-manuel des maladies des enfants. Édition française. Paris, 1605. Baillière et fils. (kis 8-r., VIII + 424 l. + 174 ábra + 48 szines melléklet) Ára ?

Histoire du collège de Montdidier, publiée par l'Association des anciens élèves. Tome II. Montdidier, 1905. Bellin. (4-r., VII + 258 l.) Ára ?

Institut catholique de Paris. Enseignement supérieur libre. Assemblées solennelles. (Année scolaire 1903—1904.) Paris, 1905. Poussielgue. (8-r., 88 l.) Ara ?

Jacquin J. et Fabre A.: Une façon amusante d'apprendre l'histoire. Paris, 1905. Hachette et Cie. (4-r., 55 l.) Ára ?

Janicot L. et C.: Méthode de lecture basée sur l'articulation, la décomposition et l'enroulement des éléments du langage. Enseignement rationel, simultané et rapide de la lecture. 4. édition. Paris, 1905. Gainche (16-r., 64 l.) 0·60 fr.

Joly Louise: Une écolière parisienne. Paris, 1905. Firmin-Didot (8-r., 157 l.) Ára ?

Joran T.: Plaidoyer pour les langues mortes. Paris, 1905. Poussielgue. (16-r., II + 67 l.) 1 fr.

— Université et enseignement libre. Deux systèmes d'éducation. Paris, 1905. Bloud et Cie. (16-r., 239 l.) Ára ?

Jully A. et Rocheron E.: Le travail manuel à l'atelier scolaire et le dessin géométrique. Nouvelle édition. Paris, 1905. Belin frères. (8-r., 152 l.) Ára ?

Kergomard Mme: Les écoles maternelles. Décrets, règlements et circulaires en vigueur. Paris, 1905. Nathan (16-r., 80 l.) Ára?

Lalanne et Bidault: Les sciences à l'école primaire. Partie du maître. Paris, 1905. Impr. de la Bibliothèque d'éducation (n. 8-r., VIII + 94 l.) Ára?

Lang E. B.: Le thème allemand aux examens et aux concours d'admission aux écoles spéciales. 3. édition. Paris, 1905. Vuibert et Nony. (8-r., V + 311 l.) Ára?

(Folytatás következik.) Közli GYULAI ÁGOST.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó-ülés 1906 április hó 28-án.

Jelen vannak: *Finàczy Ernő* elnöklése mellett Bárczy István, Bardócz Pál, Buchinger Jenő, Dejcsenszky Ferenc, Éltes Mátyás, Erődi Ernő, Gyulai Ágost, Gyulay Béla, Gyenge József, Havas István, Havass Gyula, Havas Irma, Halenkovics Fanny, Kovács Rezső, Kovács János, Kisfaludy László, Kalász Benedek, Kleitsch János, Karnay Árpád, Kelemen Ignác, László Károly, Lantos Izsóné, Major Malvin, Nagy László, Pauler Ákos, Reif Manó, Róth Tamás, Rotharidesz E., Radics József, Sándor Péter, Stoff János, Schvarcz M., Szántó Jenő, Sziklás Adolf, Szüsz Lajos, Szüsz Lajosné, Urbányi Luiza, Weszely Ödön, Waldapfel János, Willingsdorfer István, Walter Ferenc, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül számosan vendégek.

I. Elnök az ülést megnyitja.

II. *Weszely Ödön* a «*Reform iskolákról*» cím alatt felolvasta értekezését.

Elnök a felolvasó úrnak őszinte köszönetet mond érdekes előadásáért, amelyben sok problema van érintve. A dolgozat nyomtatásban is meg fog jelenni * s talán lesz alkalma a társaságnak egy és más eszmét a kritika tárgyává is tenni. Ez alkalommal tehát nem lesz hozzászólás.

III. *Éltes Mátyás* felolvassa: «*A javítóintézetek és a gyógypaedagogia*» című értekezését. (L. folyóiratunk jelen számában.)

Elnök köszönetet mond az előadónak érdekes felolvasásáért és sajnálja, hogy az idő rövidsége miatt nem olvashatta fel egész terjedelmében.

Az ülés véget ért.

* A «Népmüvelés»-ben. *Szerk.*

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Vida Sándor dr., Magyar irodalomtörténet. A hazai nem magyar tanítási nyelvű középiskolák használatára. I. kötet: Kisfaludy Károlytól napjainkig. Fiume, 1906, Mohovich E. 403 lap, ára ?

Bernhardt Zsigmond S. J., Teljes búcsú a halál óráján. Budapest, 1906. Szt.-István-Társ. 12 lap, ára 6 fill.

Lemoyne G. B., átdolgozta *Cassián*, Sejanus, tört. dráma 5 felvonásban. Budapest, 1906, Szt.-István-Társulat. 73 lap. Ára 70 fill.

Nyelvészeti Füzetek, szerkeszti *Simonyi Zsigmond*. Budapest, Athenæum kiadása.

29. sz. *Böszörményi Géza*, A jánosfalvi nyelvjárás. 43 lap, ára 1 K.

30. sz. *Geleji Katona István*, Magyar Gramatikatska, jegyzetekkel újra kiadta *Simonyi Zsigmond*. 32 lap, ára 1 K.

31. sz. *Teleki István*, A tárgyeset Arany Jánosnál. 50 lap, ára 1 K.

Népiratkák, kiadja a Szt.-István-Társ. Budapest,

228. sz. *Szepessy László*, A vitéz huszár, költői elbeszélés három énekben. 54 lap, ára 24 fill.

229. sz. *Csillag Gyula*, A vasárnap és a korcsma. 22 lap, ára 16 fill.

230. sz. *Somogyi Gyula*, Timár Laszló vándorlása. 30 lap, ára 8 fill.

231. sz. *Lábay Gyula*, A kis Jézus ajándéka, karácsonyi színmű 3 képben. 27 lap, ára 12 fill.

Kőrösy József dr., Budapest székesfőváros közoktatásügyi statisztikája az 1895/96—1899/1900. iskolai évekről. Budapest, 1905, Grill Károly udv. könyvkeresk. 87 lap, ára 4 K.

Csikós Gyula, A jelképes (mimikai) számolástanítás módszere a tanítás alsó fokán. Szeged, szerző tulajdona. 73 lap, ára 1 K.

Kemény Ferenc, A szűnidei fürdőkonviktusok bizottságának I. jelentése az 1904/5. évről. Budapest. 1905, Athenæum. 12 lap.

Gálos Rezső, Szentjóbi Szabó László költészetéről. Különnyomat az Erd. Múzeum 23. kötetéből. Kolozsvár, 1906. 24 lap.

Altenburger Adolf, A nemzetközi nyelv kérdése és az Eszperanto, mint e kérdés legjobb megoldása. Szeged, 1906, Traub B. és Társa. 60 lap, ára 50 fillér.

Sebők Imre dr., Öt világrészen keresztül. Budapest, 1906, Szt.-István Társ. 494 lap, sok képpel, ára fűzve 6 K.

Simonyi Zsigmond, Középiskolai műszótár, számos szakember közreműködésével szerk. — —. Budapest, 1906, Athenæum nyomása. az Orsz. Középisk. Tanáregyes. kiadása. 463 lap, Bolti ára 8 K.

Sarbó Artur dr., A beszéd, összes vonatkozásaiban, különös tekintettel a gyermekkorra. Budapest, 1906, Athenæum kiadása (a vall. és közok. miniszter megbizásából). 291 lap, 32 rajzzal és 3 táblával, ára 5 K.

FRANKLIN BENJÁMIN.[1]

(1706 január 17. — 1790 április 17.)

Eripuit coelo fulmen, sceptrumque tyrannis.
D' Alembert.

Korunknak tudományos, politikai és társadalmi viszonyai inkább kedveznek a léha és múló egynapiságnak, mint a komoly és maradandó alkotásoknak. Erről, hogy egyebet ne említsek, mindenkit meggyőzhet az a felszínes jubileum-mánia, mely lázasan siet a modern epigonok és álprófétáik alig 10 esztendős évfordulóit ünnepelni s ettől nem érkezik arra, hogy méltassa a valódi nagyságok emléknapjait, akiktől ma már nagy idő és távolság választ el.

Pedig nekem úgy tetszik, hogy ezeknek a kultusza valódi lelki gyönyörüség, sőt merőben szükség kiváltképen ma, amikor az egyének és népek életét külső és belső viszontagságok dúlják fel, melyek ellenében a hit nem mindenkinek és nem mindenkor nyújt kellő vigasztalást és erőt. Hogy mily kiválóan jóleső érzés az, ha saját szerény törekvéseinknek mintegy mult visszhangját rég elköltözött nagyok életében, tetteiben és műveiben felleljük, azt mindnyájan tudjuk.

A közelmultban ünnepelték az Egyesült-Államokban,[2] sőt az egész művelt világban *Franklin* Benjámin születésnapjának kétszázados évfordulóját, s én úgy láttam, hogy a művelt világnak ezen jussából s egyúttal kötelességéből mi vajmi szerény részt vettünk ki magunknak; mi, akiknek még az intelligenciája is benne a villámhárító feltalálóján kivül legjobb esetben még a nagy amerikai polgárt látja s ismeri s távolról sem sejti, hogy mekkora nagyság rejtőzik e név megett s hogy mily erkölcsi és szellemi tőkét képvisel az még a mai modern és fejlett világban is. Mert való igaz, hogy Franklin a nagy emberekben oly gazdag XVIII. századnak legkiválóbb egyéniségei

[1] A Magyar Pædagogiai Társaság március 16. ülésén tartott felolvasás.

[2] Itt az ú. n. *Patriot's Day* (hazafiak napja) alkalmával évente megülik Franklin emlékét.

közé tartozik; nemcsak lángész volt ő, de egyúttal józan ész is; nemcsak dicső államférfi, de egyszersmind elszánt közpolgár.

Akik Franklinnal foglalkoztak, régiek és modernek, honfitársai és idegenek, kivétel nélkül mind a legnagyobb hódolattal áldoznak fényes emberi tulajdonságainak és elévülhetetlen érdemeinek. «Benne — írja Mignet — a lángész és erény, a boldogság és a dicsőség találkoztak. Nem csak nagy volt ő, de jó is; nem csak igazságos, de nyájas is: mindig használt másoknak. Jellemének varázsa vonzott, esze elbűvölt; elnéző bölcs, egyszerű nagy ember! Amíg mívelni fogják a tudományt, amíg csodálni fogják a lángészt, amíg tisztelni fogják az erényt és óhajtani a szabadságot, emléke egyike lesz a leginkább kegyelt és szeretett emlékeknek.»

Mirabeau a francia nemzetgyűlésen (1790 jún. 12.) t. k. így emlékezett meg róla: «Le génie qui affranchit l'Amérique et versa sur l'Europa des torrents de lumière! L'homme que deux mondes se réclament». Indítványára egyúttal határozatba ment, hogy három napi gyászt öltenek érette.[1] D'Alembert pedig, amikor a francia akadémiában bemutatta, azzal a hires hexameterrel üdvözölte, melyet tanulmányunk élére állítottunk.

S valóban, ha több mint 100 éve bekövetkezett halála az egész művelt világ gyásznapja volt, a mostani évforduló kedves alkalom arra, hogy a gondviselésnek hálát adjunk amiért őt küldte s hogy életéből és műveiből becses tanulságokat és szüntelen fakadó életerőt merítsünk kötelességeinknek teljesítésére és küzdelmeinknek sikeres befejezésére.

A helyett, hogy Franklin életrajzával részletesen foglalkozzam,[2] jóval tanulságosabb, ha életének egyes jellemző és kiemelkedő részleteire utalok. Franklin első szerencséje bizonyára az volt, hogy egészséges, munkás, okos és erényes szülei voltak: atyja a 89., anyja, aki valamennyi (10) gyermekét maga táplálta,[3] a 84. évet érte el; ezt az örökséget Benjámin 85 életévében találjuk fel. Élete fényes példája annak, hogy miként lehet aránylag kevés eszközzel, a körülmények ügyes felhasználásával a legszebb eredményeket elérni. Valóban az ő

[1] Magyarul: Mignet 230—32. lap. Lásd továbbá: *Eloge de Franklin* par *Condorcet* (Paris, 1791); Coudorcet emlékbeszédének bő uémet kivonatát l. a weimari kiadásban: 4. kötet 233—246 lap. — Franklin és Voltaire találkozása (Mignet 179—81. lap).

[2] Lásd pl. *Czógler* Alajos: A fizika története életrajzokban (Budapest, 1882.) I. köt. 485—520. lap; Franklin arcképével.

[3] Franklin atyjának első feleségétől 4, a másodiktól 10 gyermeke volt; ezek közül Benjámin volt az utolsóelőtti és a legifjabb fiú.

életének története alkalmas kiadásokban minden amerikai polgár és tanuló könyvespolcán megtalálható,* s a mai megemlékezésnek egyik főcélja, hogy mihamarabb ugyanezt mondhassuk el rólunk is.

Életének egyik jellemző vonása korai önállósága, olyannyira, hogy úgyszólván már gyermekkorában a maga lábán állt: 12 éves korában két balladát írt, melyet maga szedett, nyomtatott és árusított; s mint 16 éves ifjú a bátyja által kiadott hírlapban névtelenül közzétett cikkeivel keltett feltünést. Példája egyúttal azt is csattanósan bizonyítja, hogy az igazi tehetség iskola nélkül is emberré, sőt nagy emberré fejlődhetik.

Franklin élete még botlásaiban is tanulságos. *Errata*-knak, sajtóhibáknak keresztelte el azokat az ifjúkori tévedéseit, melyeket csakhamar belátott, megbánt s helyreütött s amelyeket másoknak okulására önéletrajzában nyilvánosan meggyón. Négy ilyen botlást említ, melyek közül csak a két legjelentősebbet érintem. Az egyik William törvénytelen gyermeke (szül. 1729-ben Philadelphiában, megh. 1813-ban Angolországban), aki atyjának sok csalódást és keserűséget okozott, többek között azzal is, hogy Angliához szított; a másik az, hogy Amerikában hátramaradt jegyesének, Miss Readnek csak egyetlen levelet írt, azon két év alatt (1624—6.), melyet Angliában töltött, úgy, hogy a leányt máshoz kényszerítették s Franklin csak 24 éves korában 1730-ban s miután első férje eltünt, vette feleségül hat év előtt eljegyzett mátkáját, kitől két gyermeke született; egy fiú, aki fiatalon halt meg («the finest child he ever saw») és egy leány, a későbbi Mrs Bache, kinek nyolc gyermeke volt.

Franklin egyike volt a világtörténelem leguniverzálisabb bajnokának, aki az emberi tudás és cselekvés legkülönbözőbb pályáin kitünően állta meg helyét. A társadalmi nyilvános életnek nem volt olyan ága, melyben sikeresen nem működött volna. Volt betüszedő, betüöntő, nyomdász, író, ujságíró, szerkesztő és kiadó, kereskedő, jogtudós, főpostamester, természettudós, államférfi, diplomata, nagykövet, bölcselő és — *nevelő*. Mindezekben a hivatásokban messze túlhaladta korát s műveit lapozgatva nem egy helyen önkéntelenül szemünkbe ötlik olyannyira igaz és igazságos nézeteinek alkalmazhatósága a mai viszonyokra s az a sejtés, hogy ezek a klasszikus lapok újabb 200 év mulva sem lesznek avultak.

Hogy gondolkodásában és a jövendő fejlődés prófétai előrelátásában mennyire helyes utakon járt Franklin, azt több oly mozgalom

* Ilyen pl. *Four great Americans*: Washington, Webster, Franklin, Lincoln by James *Baldwin* (American Book Company; a 246 lapból 53 jut Franklinra).

és intézmény igazolja, melyeket már ő kezdeményezett, de amelyek ma is az időszerű érdeklődés középpontjában állanak. Ilyenek pl. a testi nevelésügy, (úszás s egyéb sportok, egyszerű és mértékletes életmód, az egyéni higiéna és a közegészségügy, tisztaság, antialkoholismus, korai házasság, oltás, sexuális pedagogia), vegetarianismus; ifjúsági önképzőkörök, a népnek nevelése olcsó és jó olvasmányokkal, ingyeniskolázás, a fényűzés elleni küzdelem, a nők oktatása, nevelés a munkára, ambidextria,* mozgalom a párbaj és a háborúskodás ellen; a modern szabadkézi-rajz oktatást, a kézimunka-tanítást már ő kezdeményezte; a mai Szabad Liceumok szellemi atyjának őt tekinthetjük, ő alapította az első tüzoltó-egyesületet, stb. stb. Politikai érettségét a következő nyilatkozata is igazolja, mely az *általános választójognak* talpraesett megokolása: «A szabadság abból áll, hogy tényleges részünk legyen azoknak a kinevezésében, akik a törvényeket csinálják és akik mindegyikünk életének, vagyonának és biztonságának őrei kell hogy legyenek. Mert az én vagyonom ép oly becses mint a másiké, és a szegénynek ép annyi joga és nagyobb szüksége van a törvényhozásban való képviseletre, mint a gazdagnak.» (Lab. 109: *Quelques bons principes whigs* 1768-ból).

Én ezen alkalommal Társulatunknak rendeltetéséhez és hagyományához híven Franklint legnemesebb hivatásában akarom bemutatni és méltatni. Arra a kérdésre, hogy Franklin mit keres itt, *hogy pedagógus volt-e*, ezt felelem: nem hivatásszerű és tudós pedagógus volt ő, sem pedig új s elvont nevelési elméletek megalapítója, hanem csak — *embernevelő és népnevelő*, de mint ilyen elsőrangú apostola az örökké igaz és józan gyakorlati elveknek, aki azt amit vallott, tulajdon életével pecsételte meg. Az igazi életfilozófia s ha szabad így mondanom: *életpedagógia* nagymestere volt ő, aki saját életével s leszűrt tapasztalatainak megörökítésével többet s különbet adott az emberiségnek bárhány pedagógiai vezérfonálnál, mert vérével s szivével mutatta meg, hogy hogyan kell az életre nevelni s melyek az emberek boldogulásának legbiztosabb, mert legbecsületesebb útjai.

Én Franklin nevelői hivatását és működését három tényben látom megvalósítva: élete folyásában, mely állandó küzdelem a jó és a jobb felé; önéletleírásában, mely ezen küzdelmeknek egy bölcselő és mindenkor becsületes elme tisztító tüzében kialakult képe, s végre a nevelést s iskoláztatást felölelő írásaiban és intézményeiben.

Önéletrajzának megírására kortársai ismételve sürgették. «Mit szólna a világ — írja Jams Abel* — ha a jó, emberszerető és jóakaró Franklin Benjámin megfosztaná őt és barátait egy ilyen kedves és

* Lásd «Ambidextria» a Magyar Pædagogia XI. évf.-ban 529, 612. l.

közhasznú munkától, mely nem csupán egynéhány ember, hanem milliók részére lenne hasznos és tanulságos? Az ilyen írásoknak az ifjúság lelkére rendkivül nagy hatása van, mert mintegy észrevétlenül azt a törekvést érlelik meg benne, hogy önmaga is oly jóvá és jelessé legyen, mint írójuk. Mily áldás hárulna ezen műből az ifjúságra! A most élők között nem ismerek egyetlen jellemet, s a nagy emberiség között is csak keveset, aki olyan mértékben mint te, képes volna az amerikai ifjúságban a szorgalomnak, üzleti szellemnek, szerénységnek és mértékletességnek erényeit előmozdítani.» Még részletesebben és sürgetőbben ír erről a kérdésről egy másik barátja, Vaughan Benjámin,* aki t. k. ezt mondja: «Az ön életének története nem csak az önnevelésre fog oktatni, hanem a bölcs férfiúvá való nevelésre is fog tanítani, mert a legbölcsebb embert is fel fogja világosítani s haladását elő fogja mozdítani azzal, hogy részletesen ismerheti meg egy másik bölcs embernek az eljárását». Maga Franklin pedig önéletrajzának első soraiban így nyilatkozik: «Minthogy a szerencse folytonosan kedvezett nekem, utódaim talán szivesen fogják megtudni, hogy minő eszközökkel voltam képes a gondviselés segítségével annyi sikert elérni, ami intő és buzdító például szolgálhat azoknak, akik körülményeiknek megfelelően hasonló eszközökkel kivánnának élni».

Önéletrajzának egyik kiváló oldala, hogy nem szorítkozik az eseményeknek puszta felsorolására, hanem mindennek okozati összefüggését kutatva, azt elvek alakjában gyakorlati bölcsességgé redukálja. Ime néhány ezen aforisztikus életelvek közül: «Az, aki egy izben szivességet tett veled, jóval készségesebben fogja ezt a szivességet megismételni, mint az, akit te kötelezтél le.» 1742-ben egy új szerkezetű s róla elnevezett kitünő kályhát talált fel, melyre Thomas kormányzó több évre szóló szabadalmat ajánlott fel neki; ő azonban nem fogadta el, mert — mind mondá — «ha másoknak találmányaiból mi nagy előnyöket nyerünk, örülnünk kellene, ha saját találmányunkkal nekik is szolgálhatunk s azt önként és nagylelkűen kell rendelkezésükre bocsátanunk». Húsz éves koráról írja ezeket: «Meggyőződtem végre, hogy az emberek közti érintkezésben igazság, becsületesség és őszinteség döntő fontossággal vannak életünk boldogságára és attól a perctől fogva megfogadtam, hogy ezeket az erényeket napjaim végéig gyakorolni fogom». Ez az «életterv», melyet Franklin részletesen kidolgozott, elkallódott, s a következő négy szabályt tartalmazta: 1. Élj mértékletesen; 2. mondd mindig az igazságot; 3. minden munkához komolyan fogj hozzá, ne akarj hirtelen meggazdagodni, mert szorgalom és türelem a legjobb eszközök a jólétre; 4. senkiről rosszat ne

* Mindkét levél (Páris 1783.) Franklin Önéletrajzában van lenyomatva.

mondj! — Életfelfogásában csodálatos módon találkozik a modern kornak legnagyobb amerikai vezéregyéniségével: Roosevelttel együtt ismeri a világ gonoszságait, de törhetetlenül hisz az embereknek a tökéletesedésre hajló képességében és a jónak végleges győzelmében.

Életében a legjelentősebb szerepet a *könyvek* vitték. Már gyermekkorában szenvedéllyel olvasott, úgy, hogy csakhamar kimerítette atyja kis könyvtárát, mely főleg vallásos könyvekből állt; ha valakinél könyvet fedezett fel, este kikölcsönözte s reggel pontosan és tisztán visszaadta. Keresetéből minden nélkülözhetőt félretett, hogy könyveket vásárolhasson, melyeket az étkezésből elvont idő alatt olvasott el. Olvasmányai között szerepelnek Plutarchos, Xenophon, Defoe Robinsonja. Locke, Addison, a Lettres provinciales-ok, Collins, Shaftesbury stb. (l. Mignet-De Gerando: 23—27. lap). Rajongó könyvszeretetét elmés sírfeliratán kivül, melyben feltámadását egy könyv 2. és javított kiadásával hasonlította össze és saját életének *errata*-in kivül, legjobban az bizonyítja, hogy ő alapította Amerikában az első kölcsönkönyvtárt *(Philadelphia subscription and circulation library)*.

Franklin felette munkabiró és páratlan szorgalmú ifjú volt; a mikor nyomdában dolgozott, naponta 1 nyomtatott ívet szedett ki. Egyik szomszédja írja: «Ennek a Franklinnak szorgalma felülmúl mindent, amit e nemben valaha láttam. Ha éjjel klubbomból hazatérek, gyakran még munkánál van s reggel már rég az üzletben szorgoskodik, még mielőtt szomszédai felkelnének». Életrajzában egy helyen megvallja, hogy nem a hiúság s dicsekvés birja arra, hogy saját szorgalmát szóvá tegye, hanem az a törekvés, hogy utódai az ő példáján ismerjék fel ezen erénynek hasznos gyümölcseit.[1]

Franklin életének vezérlő csillaga, egész pályafutásának éltető eleme: a *munka*; ő a munka embere, bajnoka és apostola volt, akinek evangéliuma ezekbe a szavakba foglalható össze: «Dolgozzál, neveld magad és gazdagodj meg». Hires sírfeliratában[2] ezt teszi első helyre *printer*, mintegy ezzel is jelezni óhajtván, hogy nyomdász voltát legtöbbre becsüli és kívánja becsültetni. Egy fiatal kereskedő barátjához intézett levelében (1748.) ezt írja: «Minden ezen a két szón fordul meg: munka és takarékosság, azaz ne vesztegess se időt, se pénzt, hanem használd fel mindkettőt legjobb tudásod szerint. Munka és takarékosság nélkül nem érhetsz el semmit, velük mindent». Még behatóbban, mondhatnám valóságos szenvedéllyel szól a munka jelentő-

[1] Hogy ebben nem csalódott, mutatja a mai amerikai milliomosok példája. Az ifjú Westinghouse-t pl. dúsgazdag atyja saját munkásai közé sorozta be, alig hogy egyetemi tanulmányait elvégezte.

[2] Magyarul l. Mignet-De-Gerando 232 l., franciául Laboulay 21 l.

ségéről egyik világhírű népszerű értekezésében «A gazdagodásra vezető út vagy a jámbor Rikárd tudománya»[1] (1757), melynek első része a munkának örökbecsű apológiája és megérdemelné, hogy minden olvasókönyvben lenyomassák. Egy angol író, Franklinnak ebbeli tevékenységét méltatva, azt írja, «hogy az emberiségnek jólétét a munkának példaadásával mozdította elő leghathatósabban, mert ebből a példából még a legszerényebb sorsú ember is bátorítást és boldogulást meríthet.»

A *lelki műveltség* fontossága és nélkülözhetetlen volta egyik sarkköve Franklin pedagogiai hitvallásának. Naptárának 1756. évi kiadásában önmaga imígy jellemzi ebbeli felfogását: «Ismét lejárt egy esztendő, s ha jó kereskedő vagy s értesz az üzlethez, le fogsz számolni, hogy lássad, vajjon nyertél-e, vagy vesztettél-e és mennyit? Ez nagyon helyes, de még nem minden. Nem fogod-e egyúttal megvizsgálni erkölcsi számadásodat, mely megmutatja, hogy mennyivel gyarapodott az életben való viselkedésed, melyik bűnt sikerült elnyomnod s melyik erényt elsajátítanod? Egy bizonyos összeggel gazdagabb lettél, de vajjon egyúttal jobbá és bölcsebbé is? Mit használ egy embernek, ha a világot elnyeri, de rajta vész lelke? ..» S Franklin egész életében követte ezt a kettős, anyagi és erkölcsi könyvvitelt; mi több, ez utóbbi jobban foglalkoztatta s ő kevésbbé törődött az anyagiakkal s azzal, hogy mit fog örökül hagyni, mint azzal, hogy gyarapítsa lelkét és szellemét s növelje azt, amit magával vihet. Az emberi tevékenység és tökéletesedés ezen kétféle irányának ilyen harmonikus egyesítése, a kereskedőnek a bölcselővel való párosítása egyike a legritkább jelenségeknek s egyúttal egyike Franklin legérdemesebb kiválóságának.

Franklin valóságos erkölcsi gimnasztikát és erkölcsi algebrát talált fel, mely neki arra szolgált, hogy az erény útján tökéletesítse magát s amely összességében mintegy a boldogság elméletét foglalja magában. A következő 13 erényre megannyi életszabályt állított fel: mértékletesség, hallgatás, rend, határozottság, egyszerűség, munkásság, őszinteség, igazság, önuralom, tisztaság, lelki nyugodtság, szemérmetesség, alázatosság[2] — s a bennök elért eredményről napról-napra elmés táblázattal számolt be. A lelki egyensúly megőrzésének ezt az egyszerű és biztos szerét Franklin egyik levelében fejtegeti, melyet 1772 szeptember 19-én intézett a híres angol vegyészhez, dr. Priestley-hez. Hogy az állandó tökéletesedést vallotta az egyén legfontosabb feladatának, azt következő mondása is igazolja, melyet bátyja

[1] Hatalmas folio francia kiadása: *La science du Bonhomme Richard* (Páris Panckoucke 1827. XVI+16 lap). — Laboulaye 56. lap. — Müller 133 lap. — Magyar fordítását l. a könyvészetben.

[2] Mignet 44. lap f. Müller 115. lap f.

elhúnyta alkalmával anyósához intézett: «Az ember csak akkor született meg teljesen, amikor meghalt.»

Franklin vallásosságát következő tételei jellemzik: «Van egy Isten, aki mindent teremtett; ő uralkodik gondviselésével a világ felett, őt kell ájtatossággal, imádsággal és hálával tisztelni; a legmegfelelőbb isteni tisztelet: az emberekkel jót tenni. A lélek halhatatlan. Isten bizonyára meg fogja jutalmazni az erényt és meg fogja torolni a bűnt, e földön vagy odaát». Kedvelte a bibliai parabolákat és az ilyen meséknek több szép mintáját adta; meggyőződéssel foglalt állást a vallásosság és a vallás szükséges volta mellett, mondván: «Ha az emberek máris oly gonoszak vallással, milyenek lennének vallás nélkül!»

Művei közül a természettudományiak, politikaiak s vegyesek mellőzésével reánk nézve azok fontosak, amelyek az életfilozófiával és népbölcselettel avagy a nevelés és tanítás kérdéseivel foglalkoznak. Ezeknek stilusa egyszerű, világos; gyakran felcsillan bennük az elmésség és a humor és helyenként latin közmondások tarkítják.

Franklinnak legnépszerűbb és leghíresebb műve a *Poor Richard's Almanac*, köznéven a szegény Rikárd naptára volt, melynek első évfolyama 1732-ben jelent meg, amikor a szerző 26 éves volt. Huszonöt éven keresztül folytatta ennek az igazi népnaptárnak az írását és kiadását, mely évente körülbelül 10,000 példányban kelt el, ami ma vagy 300,000 példánnyal egyenértékű, úgy, hogy jelentékeny hasznot hajtott neki. «Arra törekedtem, — írja Franklin önéletrajzában — hogy ezt a naptárt mulattatóvá és közhasznúvá tegyem. Miután azt tapasztaltam, hogy általánosan olvasták és mindenütt feltalálható volt, alkalmas eszköznek tekintettem az ismereteknek a köznép között való terjesztésére, mely más könyvet nem igen vásárolt». Önmaga is autodidakta lévén, nálánál senkisem ismerhette jobban azokat a módokat és eszközöket, melyekkel a népnek művelődését előmozdíthatni, amit a nemzetek boldogulása legfontosabb eszközének vallott.

Franklin helyes érzékkel eltalálta, hogy miként kell és lehet az életbölcseségnek tudományát a nép széles rétegeivel közölni és megkedveltetni. Naptáramnak a nevezetes napok közé eső üreit — írja — arra használtam fel, hogy közmondásokkal és rövid mondatokkal töltsem ki, főleg olyanokkal, amelyek a szorgalmat és igénytelenséget dicsőítik, s amelyek a vagyonosodásnak legjobb eszközei. Ezeket a közmondásokat, melyek számos kor és nép bölcseségét tartalmazzák, utóbb összegyüjtöttem és 1757-iki naptáramnak élén újból kinyomattam, egy olyan bölcs férfiúnak szájába adván őket, aki egy árverésen egybegyült tömeghez szól. Ily közös gyüjtőpontba foglalva, ezek az

eladdig szétszórt tanácsok jóval nagyobb hatással voltak s általános tetszésben részesültek. Az újságok leközölték, Nagybritániában falragaszokra nyomtatták és a házakban kifüggesztették, sőt franciára is lefordították két ízben, s ott a papság és a nemesség nagy mennyiségben megvásárolta és ingyen osztogatta hiveinek és bérlőinek.*

1727 vége felé alakította meg Franklin néhány ismerősével egyetemben a *Junto* klubbot, mely nem csupán az ő fejlődését mozdította elő, hanem csakhamar számos hasonló egyesület megalakítására vezetett. A Junto tagjai minden péntek este összegyültek s erkölcstani, politikai v. természettudományi kérdések felett vitatkoztak, avagy önálló előadásokat tartottak. A kérdéseket 8 nappal előbb felolvasták, hogy a tagok a vitára elkészülhessenek, melynek kellő hangját mindannyian féltékenyen őrizték. Franklin szerint «ez a klubb volt akkoriban a legjobb bölcsészeti, erkölcsi és politikai iskola az egész tartományban». A klubb 12 alapítótagján kívül nemsokára számosan jelentkeztek felvételre, úgy, hogy új fiókegyesületeket alakítottak, melyek megannyi központjai lettek a hasznos eszmék terjesztésének. A Junto alapszabályai (1728) nagyban emlékeztetnek a szabadkőművesek törekvéseire.

Franklinnak egy középiskola felállítására vonatkozó első tervezete 1743-ból való; minthogy azonban az iskola vezetésére kiszemelt egyén más jövedelmezőbb állást kapott s csakhamar maga Franklin is egyéb elfoglaltságával és találmányaival elterelődött a tervtől, majd csak hat év mulva vette ismét elő. «Javaslatok a pennsylvániai ifjúság tanítására» c. röpiratával támogatva a Junto-tól szövetkezeti alapon előteremtette az épületre szükséges összeget s az iskola nemsokára megnyilt, a tanulók száma rohamosan emelkedett. Jellemző Franklinra, hogy önvallomása szerint ama röpirat előszavában nem magát nevezte meg szerzőnek, hanem egy a közjóért lelkesedő társaságot, mert — úgymond — «régi szokásom volt, hogy a közönséggel szemben tartózkodjam mindazoknak a javaslatoknak szerzőségétől, amelyek az ő javát voltak hivatva előmozdítani».

Maga a javaslat rövid vonásokban a következő. A felvétel feltételei az írni és olvasni tudás. *I. osztály*: angol nyelvtan és helyesírás; az utóbbira ajánlja, hogy két-két tanuló szövetkezzék és adjon fel egymásnak kölcsönösen 10—10 nehezebb szót; a jobbik a napi győztes; a havi győztes jutalmat, pl. szép könyvet kap. Rövid olvasmányok (mesék és történetek): a tanító először maga olvassa fel s magyarázza meg az előforduló nehezebb szavakat, melyeket célszerű külön

* Magyarul Mignet-De-Gerando 64. lap, franciául Laboulaye 66—67. lap.

jegyzékbe szedni és leiratni. *II. osztály*: figyelmes és értelmesen hangsúlyozott olvasás; olvasmányok nyelv- és mondattani elemzése; prózai és költői darabok tartalmi elemezése; «csak olyan darabok választandók, melyeknek olvasása haszonnal jár, de egyúttal az értelmet fejlesztik és a jó erkölcsöket megszilárdítják; mielőtt a tanulók felolvasnának, igyekezzenek az olvasmányt maguk teljesen megérteni. *III. osztály*: a helyes és szép beszéd tanítása; a retorika elemei, a beszéd és stilus hibái; olvasmányok: rövid beszédek a rómaiak és más népek történetéből (könyv nélkül is), erkölcsileg kifogástalan jelenetek szomorú- és vígjátékokból (esetleg előadással); kronológia és történelem (Rollin ókori története); azokat, akik szép és pontos előadásokkal kitűnnek, meg kell jutalmazni; a történelmi tanításnál a tanító ne mulassza el az erkölcsi tanulságok levonását, hogy a fiúknak ne csupán az értelme, de lelke is képződjék; ezen a fokon kezdődik a természettudományok *(Spectacle de la nature)* és művészetek tanítása. *IV. osztály*: stilisztika, főleg levelek (mintagyüjtemények alapján); a tanító mindent nézzen át: figyelmeztessen a hibákra s dicsérje ami jó; a történelem folytatása, földrajz; erkölcstan *(Dr. Johnson: Ethices Elementa)*. *V. osztály*: stilisztika folytatása, értekezések, elvétve versek, «nem mintha költőket akarnánk belőlük faragni, hanem mert azok a szigorú szabályok legalkalmasabbak arra, hogy a nyelvtudást mélyítsék és megszilárdítsák; logika *(Dr. Johnson: Noëtica)*; történelem és szóbeli előadások folytatása. *VI. osztály*: a történelem, retorika, logika, erkölcstan és természetrajz folytatása; a legjobb angol írók (Milton, Locke, Pope, Addison, Swift); Homer, Virgil, Horac, a Telemach stb. jó fordításokban való olvastatása és magyarázata. — Általános utasítások: évenként egyszer nyilvános gyakorlatok és vizsgálatok tartandók az előljárók és a lakósság jelenlétében, amikor a jeles tanulókat (3 fokozat szerint) «szép aranyozott» könyvekkel kell megjutalmazni; a díjazottaknak neveit külön lajstromban ki kell nyomatni. Ez az iskola arra fogja tanulóit képesíteni, hogy hivatásukban majdan helyt álljanak; bár régi s új idegen nyelveknek nem lesznek birtokában, jól megtanulhatják anyanyelvüket és egyéb ügyességekre tesznek szert, melyeknek idejét másutt ama nyelvekre fordítják.

Ez a tervezet, mint látható, nem egészen eredeti s ismert minták után indul, de azért ügyes kézzel alkalmazkodik az akkori amerikai viszonyokhoz, biztosítván a minden polgár részére szükséges «általános műveltséget».

Könnyen érthető, hogy Franklin életében és működésében a *nyelveknek* nagy osztályrész jutott. Hogy maga is rendkivüli fontosságot tulajdonított a nyelvtudásnak, igazolják művei, melyekben ismételten s olyan modern értelemben foglalkozik a kérdés lényegével és

a nyelvtanulás módszerével, hogy érdemes e pontnál hosszasabban időzni. Franklin csak 1733-ban (28 éves korában) fogott komolyan az idegen nyelvek tanulásához. A franciát gyorsan elsajátította, azután megtanult olaszul s némileg spanyolul is. Latinul még gyermekkorában egy éven át tanult, de azután egészen elhanyagolta ezt a nyelvet. Abban az időben kezébe került egy latin biblia s meglepetéssel észlelte, hogy ama három román nyelvnek birtokában jóval többet ért belőle, mint sejtette, olyannyira, hogy ettől nagy kedvet kapott a latin folytatására. Ő maga a következő megjegyzéseket fűzi ehhez: «Ebből a tapasztalatból azt következtettem, hogy a mi rendes nyelvtanítási eljárásunkban némi következetlenség uralkodik. Azt ajánlják, hogy kezdjük a *latinnal*, mert ennek elsajátítása után könnyebb lesz azoknak a modern nyelveknek a megtanulása, melyek amabból származtak; hát akkor miért nem kezdjük a göröggel, hogy a latinnal is könnyebben megbirkózhassunk? Minthogy pedig sokan vannak, akik a latinnal kezdték, de miután több éven át különös eredmény nélkül foglalkoztak vele, idejüket elprédálták s az amit belőle tanultak, csaknem haszontalan rájuk nézve — figyelmébe ajánlom azoknak, akikre az ifjúság nevelése és oktatása hárul, vajjon nem lett volna jobb, ha a franciával kezdték, az olasszal folytatták volna s í. t., mert ha ugyanannyi idő feláldozásával ezek után is abbahagyják a nyelvtanulást s sohasem foglalkoznának a latinnal, mégis egy-két olyan nyelvvel ismerkedtek volna meg, melyek manapság használatban vannak s nekik a mindennapi életben jó szolgálatot tehetnek». — Webster Noahhoz egy könyv megküldése alkalmából hosszabb levelet intéz (1789), melyben az angol nyelv veszélyeztetett tisztaságáról és az akkortájt beözönlött francia kölcsönszókról ír, majd így folytatja: «A latin nyelvet, mely az európai nemzeteknél a tudomány közege, napról-napra jobban elhanyagolják; egy modern nyelv, helyesebben a francia lépett nyomába és világnyelvvé lett. Franciául minden európai udvarnál beszélnek s a legtöbb tanult ember, még azok is, akik nem tudnak franciául beszélni, értik e nyelvet annyira, hogy könnyűséggel olvashatnak francia műveket. Nyelvüknek ez az egyetemes volta hatalmas előnyt biztosít a franciáknak: lehetővé teszi, hogy a többi nemzeteknél oly érzések és vélemények honosíttassanak meg, amelyek a franciákra nézve kedvezőek s dicsőségüket gyarapítják. A mi angol nyelvünk méltán megérdemli, hogy az élő nyelvek sorában a második helyet foglalja el.»

Franklin nyelvi hitvallásának megértésére még egy az eddigieknél jelentősebb dokumentum áll rendelkezésre. 1750-ben Franklin tervezetet dolgozott ki egy Philadelphiában felállítandó középiskola (*Academy*) számára, mely tényleg csirája lett a mai *University of Pennsylvania*

c. egyetemnek. Tantervébe (l. fent) csak az angolt vette fel, a latint és görögöt nem; ámde az alapítók nem követték tanácsát, ami neki nagyon zokon esett, úgy, hogy 1789-ben terjedelmes beszámolót tett közzé ezzel a címmel: «Észrevételek a philadelphiai akadémia alapítóinak szándékairól». A sír szélén, írja ebben, felhasználom az utolsó alkalmat, hogy kötelességszerűen tiltakozzam az akadémia tervezetével szemben elkövetett eltérések ellen, hogy legalább unokáink részesei legyenek annak az igazságnak, melyet gyermekeinktől megtagadtak. Tudjuk, hogy mi volt a latin és görög iskolák eredete Európa különböző népeinél: 3—400 év előtt más nyelven irott könyv nem is volt; minden, amit könyvekből lehetett tanulni, latinul v. görögül volt megírva, ennek a két nyelvnek tanulása tehát szükséges volt. A könyvnyomtatás feltalálásával jogukba léptek az anyanyelv és az anyanyelven nyomtatott könyvek. Eleinte vallásos könyveket, majd a legkülönbözőbb tudományokról szólókat írtak és nyomattak anyanyelven, vagy fordítottak le, olyannyira, hogy erre a célra a latin és a görög tanulása feleslegessé vált. Ámde az emberekben valami megmagyarázhatatlan gyengeség él a régi szokások és erkölcsök iránt, mely kedvét leli ezeknek folytatásában, jóllehet azok a körülmények, melyek szükségessé tették őket, megszűntek. A sok példa közül Franklin a kalapot s használatát szemeli ki s sok humorral állítja elénk a süvegeknek az idők és divatok folyamával változó hasznát.

«Ime, folytatja Franklin, hány ember jár-kel Európában, aki apáival együtt süvegét sohse viselte másutt, mint hóna alatt, jóllehet ez a divat semmiképen sem látszik hasznosnak, sőt költséges és örökké kényelmetlen szokásnak bizonyult. Az az intézkedés, hogy az iskolákban valamennyi tanulóval tanultassunk görögöt és latint, bennem olyan benyomást kelt, mint a modern irodalomnak honalji süvege. Olyan országban mint a miénk az ezen tanulmányokra vesztegetett időt sokkal jobban lehetne a tanításra értékesíteni; ime ez volt a philadelphiai akadémia első intézőinek véleménye».

Ha igaz az, hogy Franklin életében és műveiben kiterjeszkedett mindenre, akkor érdeklődéssel kutathatjuk, hogy milyen volt viszonya a *nőkhöz* s minő tapasztalatokkal és tanulságokkal szolgál az ő élete a *sexuális pedagógia* javára. Ezek az adatok annál becsesebbek lesznek, mert ő minden vezér és tanácsadó nélkül egyedül állt az életben s nagyon fiatal korban jutott nőkkel érintkezésbe.* Amikor suhanc korában New-Yorkban egy hajó fedélzetén két könnyelmű leánnyal

* *Franklin amoureux par Louis Barron (Le Figaro,* 1906. május 12. irod. mell.) érdekesen méltatja hősünk viszonyát a nőkhöz és híres francia barátnőit.

összekerült, egy idősebb kvékerné imígy intette: «Nagyon aggódom miattad, mert úgy látom, nem ismered a világot és azokat a csapdákat, melyek az ifjúságot környezik. Hidd el nekem, azok a leányok ledérek; látom viselkedésükön, s ha nem ügyelsz magadra, veszedelembe sodornak». Franklin beismeri, hogy eleinte nem hitt az öreg asszonynak, de azután mégis igazat adott neki. — Hogy Londonban 18 éves korában barátja kedvesének udvarolt, bűnbánóan maga is beismeri. A legényélet számos hátrányait erősen tapasztalta és panaszolta: egy nőtlen ember, mondá, olyan, mint az olló fele, mely nem találta még meg második ágát. A korai házasságnak szép dicsőítését olvassuk az Alleyne-hez írt levelében (1768.),* erénytáblázatában pedig a 12. pont alatt (szemérmetesség) ezt a tanácsot adja: «Nemileg csak ritkán érintkezzél, mindig csak egészséged vagy az utódok kedvéért, de soha sem az eltompulásig vagy elgyengülésig és akár a magad, akár mások lelki nyugalmának vagy jó hírnevének rovására». Emlékirataiban így gyón meg: «Az ifjúságnak ama nehezen zaboláz-ható szenvedélye gyakran hozott össze olyan aljas nőkkel, akik utamba vetődtek. De ez mindannyiszor némi kiadással és sok kényelmetlenséggel járt, nem is szólva az egészségnek állandó veszélyeztetéséről egy betegség révén, melytől folyton remegtem, jóllehet szerencsére mindvégig kikerültem». Erkölcsi tanításaiban is visszatér erre a kérdésre, amikor a sípról írt példázataiban ezt monda: «Valahányszor egy kéjenccel találkozom, aki érzéki élvezeteinek kedvéért szellemének vagy vagyonának minden javításáról lemond, ezt gondolom magamban: Te megcsalt ember, élvezet helyett fájdalmat szerzesz magadnak, túlsokat adsz a sípért». A jámbor Rikárddal még ezt mondatja: «Mielőtt megnősülnél, jól nyisd ki szemeidet, a házasság után pedig csukd be,» — de azután saját feleségének dicséretére hozzá teszi: aki az életben előre akar jutni, az kérdezze meg a feleségét.

Franklin mint higiénikus Külön terjedelmes fejezetre volna szükségünk, ha részletesen és érdeme szerint akarnók méltatni Franklin tevékenységét az egészség érdekében és a testi nevelés terén, mert itt is nagy volt ő mint ember s mint író. Hogy némi fogalmat adjak ebbeli sokoldalúságáról és prófétai bölcseségéről s egyúttal további tanulmányozásra buzdítsam az érdeklődőket, a forrásra való utalással csak röviden sorolom fel ezirányú, nagyobbrészt úttörő munkásságát.

Tanácsok az egészség megóvására a jámbor Rikárd naptárából 1742. (Laboulaye 46.); egészségi közmondások (Lab. 67.); elővigyázatok a tengeren való utazáshoz 1760. (Lab. 71.); két értekezés az úszás művészetéről (Lab. 111., 115.); hogyan fürödjünk (Lab, 119.);

* Laboulaye 120—22. lap.

párbeszéd a köszvényről, melyet eredetileg francia nyelven írt 1780-ban (Lab. 179—188.); a bal kéz kérvénye 1779. (Lab. 161,); a kandallók füstölésének megakadályozásáról (Lab. 18); az egészség=boldogság s elválaszthatatlan az erényességtől (Lab. 302); kellemes álmokról (Lab. 133—9, Müll. 47—54); antialkoholizmus (Lab. 34., Müller 62—3., 170.), a mértékletes borivás hívének vallotta magát a Morellet apáthoz írt elmés levelében (Müller 338—40); parabola a himlőoltásról (Müll. 139.); vegetarianizmus (Müll. 47—9., Mignet 25., 30.); utcák tisztántartása (Müll. 177. f.); *fák védelme* (Lab. 209.); stb. stb.

De Franklin nem csak írásaival, hanem saját életmódjával is buzdított és tanított az egészség fentartására. Szüleitől szerencsés örökségül jutott reá a hosszú élet kincse, életkörülményei pedig olyanok voltak, hogy kora ifjúságától gyakorolta a testi mozgást és a kézimunkát; az étkezésben valóságos apostola volt a mértékletességnek, melyben ezt az elvet vallotta: önmagunk kedvéért kell nélkülöznünk! Egyben jeles úszó volt, aki ebbeli ügyességét pénzért is mutogathatta volna.

Végül álljon itt Franklin működésének még egy iránya, mely közvetlen kapcsolatba hozza őt a jelenkorral, értem az *ujságirást*. Minthogy ezt a mesterséget kora ifjúságától kezdve űzte s bizonyos mértékben mindvégig folytatta, minthogy sikereit, befolyását s emelkedését jórészt ennek köszönhette s sokat elmélkedett a sajtó hivatásáról, méltán tekinthetjük a hírlapírás egyik úttörőjének, akit ebben is az eszményiség vezérelt s aki egyik legbuzgóbb híve volt a zsurnalisztikai deontológiának. «Ujságomat, írja emlékirataiban,[1] az ismeretterjesztés egyik főeszközének tekintettem s azért benne gyakran nyomattam le erkölcsös írásaimnak kivonatait. Ujságom vezetésében kizártam minden szidalmazást és személyes sértést, ami az utóbbi években országunkra annyi szégyent hozott». Lelkes híve volt a sajtószabadságnak, de keményen ostorozta azokat, akik vele visszaéltek.[2] A sajtó kinövéseiről Hopkinsonhoz írt levelében (1782)[3] ezt mondja: Egy újság szerkesztője bizonyos mértékig saját hazája becsületének letéteményese s mint ilyen megtagadni tartozik minden olyan cikk közlését, mely e becsület ellen vét». A sajtóval foglalkoznak még a pennsylvaniai ujság (*Pennsylvania Gazette*) szerkesztőjéhez intézett levelei[4] és a legfelsőbb sajtótörvényszékről közzétett tervezete (*tribunal de la presse*, Lab. 299. l. f.).

[1] Müller 133—4. lap.
[2] Laboulaye 124. lap.
[3] U. o. 209—10. lap.
[4] U. o. 305—309. lap.

Mignet imígy fejezi be Franklinról írt munkáját: «Adja Isten, hogy példája által még használjon, miután cselekedetei által annyit használt! Legyen ő, az emberiség egyik jóltevője, az emberiség egyik mintaképe is!... Tiszteljük a nagy férfiakat és tűzzük mintául, mert így hozzájuk hasonlók fognak támadni, akikben sohasem volt nagyobb hiány a világban, mint most». Laboulaye pedig így kiált fel: «Vajmi kevés olyan bölcset ismerek, aki az emberiségnek nagyobb szolgálatot tett volna nálánál.»

*

Könyvészet. Franklin műveinek legteljesebb kiadása a tízkötetes Sparks-féle (Boston 1836—1840, új kiadás 1858) megvan a M. T. Akadémia könyvtárában. Értekezésemben leggyakrabban utalok a következő művekre: 1. Essais de morale et d'économie politique de Benjamin Franklin, traduits de l'anglais et annotés par Édouard Laboulaye de l'Institut (Paris, Hachette, 1867, 348 lap). 2. Benjamin Franklins Leben, von ihm selbst beschrieben. Deutsch von Dr. Karl Müller (Leipzig, Reclam, 244 lap). 3. Franklin élete, írta Mignet (l. alább). 4. Dr. B. Franklins nachgelassene Schriften und Correspondenz nebst seinem Leben. Aus dem Englischen. 5 kötet, Weimar 1877—1819.

A Franklin-ra vonatkozó magyar, illetőleg magyarországi bibliografiát a következőkben igyekeztem összeállítani.

1. *Franklin az Öreg Rikhárd neve alatt.* N. Váradon Tichy Alajos nyomdájában. Az Előszóból «... a nagy Franklin kalendáriomából egy cikket (addig is, míg a többieket is, ezen világhírű nagy ember életrajzával együtt rövid időn kiadhatnám) a nép számára közrebocsátani... Ki a Franklin munkáját figyelemmel olvassa, meg fog győződni arról, hogy a józan szabadságot csak azok értik és érzik, akik, mint a nagy Franklin, azt a jó erkölcsnek alárendelik és a honnak szellemi és anyagi kifejlését csak békés úton óhajtják.» Irtam V. Olasziban, április 11. 1848. id. Szilágyi Lajos.

Utószó. ... «nálunk is már törvény által ki van mondva szabadság és vallásegyenlőség, illő hát, hogy ennek becsét ne csak érezzük, de értsük is... Nálunk csak hatféle vallás van és mégis egyet közülök, az izraelitákat, némelyek annyira nem tűrhetnek, hogy még a haza védelme iránti emberi kötelességek teljesítésétől is elszorítják...»

2. *Türr István:* Franklin Benjámin élete és tanai (8-r., 22 l.) Budapest, 1880. Légrády testv. nyom. («János apó» naptárából vett bölcs mondások után népszerűen tárgyalja Fr. életrajzát, s példáját az önművelődés és a felnőttek oktatása érdekében magasztalja és ajánlja).

3. Franklin élete. Írta *Mignet.* A 7. eredeti kiadás után fordította *De Gerando Attila* (Budapest, 1874, Franklin-Társulat, 234 + V lap). Horváth Bertalannak ajánlva, «akiben megvannak az igért magyar nagyság csirái: becsületérzés, tevékenység, életrevalóság, *munkaszeretet.* Ezen utolsó, mondják, ritka tulajdon a magyarok közt. Úgy kevés magyar szereti ha-

záját; mert »ki nem tudja, hogy korunkban az szereti legjobban hazáját, aki legtöbbet *dolgozik* s hogy aki henyél, hazaáruló?» (A fordítónak 33 év előtt írt előszavából).

Ez s sajnos nem több az, amit irodalmunkban Franklinra vonatkozólag eddig felkutatni sikerült. Be kell vallanunk, hogy a magyar Franklin-irodalom nagyon szegényes: sem hozzá, sem hozzánk nem méltó. Vajha akadnának mihamarább hivatottak, akik ezen a hiányon érdem szerint segíteni tudnának.

Idegen nyelven a következők jelentek meg nálunk Franklinról.

4. Put do bogatstva, ili: način kako se možemo obogatiti (16-r., 24 l.) Zagrebu, 1843.

5. Pokladnice Franklinowa, anebo kterak rozumnau přičinliwostj každý člowěk zbohatuanti muže... Wydana Frantisskem K. Kampeljkem (8-r., XVI és 192 l.) W. Baúské Bystřici 1838. Ph. Machold.

6. Der Weg zum Reichthum. Von Benjamin Franklin. Agram im Verlage bei J. Prettner, Buchbinder 1843. (25 l. kis 16-r.)

KEMÉNY FERENC.

A BÜNTETÉS HATÁSA A GYERMEKRE.*

Ha fel akarjuk ismerni azt a «belső» hatást, amelyet a büntetés a gyermekre gyakorol, okvetlen szükséges, hogy rekonstruáljuk a gyermek lelki világát, amelyet mi felnőttek csak töredékesen ismerünk, s amellyel a felnőttek nagyjában véve egyáltalában nem törődnek. Ahhoz, hogy ezt a lelki világot rekonstruálhassuk, széleskörű tanulmányok szükségesek, amelyek alapját saját visszaemlékezéseink alkotják, s amelyeknél mások gyermekkori visszaemlékezései (autobiographiák) és gyermekek megfigyelése, esetleg kikérdezése lesznek a fő segédeszközök.

A gyermekkorra vonatkozó emlékeink persze elmosódottak és hiányosak, s mi felnőttek igen könnyen hajlandóak vagyunk ezeket az észrevétlen hiányokat későbbi tapasztalataink révén öntudatlanul kiegészíteni, olyformán, hogy idősebb korban biztosan gyermekkori emléknek veszünk olyasmit, ami sokkal későbbi eredetű. A Gyermektanulmányok feladata lesz majd összehasonlítgatások, kutatások és megfigyelések által az emlékeket rektifikálni.

Mindaddig, míg a Gyermektanulmányok biztos eredményeket nem szolgáltatnak, a büntetések hatásának megoldása is csak tapogatódzás. De kár volna ezen kutatások problematikus eredménye miatt ezen kérdés elől egészen elzárkózni; *először* egy ilyen kutatás is elősegíti a most még csak kezdő stádiumban levő Gyermektanulmányt;

* Fölolvasta a szerző a Gyermektanulmányi Bizottságban.

a kutatás közben tisztázódnak a célok, felismertetnek a kutatás jó, kevésbé jó, rossz útjai; és *másodszor* kétségtelen az, hogy épen ezen a téren, a büntetés terén sok igazságtalanságot követnek el szülők és nevelők egyaránt, beleértve itt a műveletlen embert is, akinek a természet rendje szerint épen oly szerepe van, mint a műveltnek.

Tárgyamról szólni kezdvén, különösen kiemeltem, hogy a *belső* hatásra akarom e helyen a figyelmet terelni, ezzel én csak azt akartam mondani, hogy itt a büntetésnek nem *látható* eredményeiről lesz szó, t. i. azokról az eredményekről, amelyeket az emberek rendesen mint *egyetlen* hatást ismernek, hanem azokról a hatásokról, amelyek a gyermek lelkében, belsejében, a kutató szeme elől elrejtve mennek végbe. Ha egy apa megbüntette fiát, mert ez valamilyen tiltott dolgot tett és a fiú a büntetés után a tiltott dolgot nem teszi többé, az apa teljesen meg szokott elégedve lenni a büntetéssel, mert annak, amint mondaná, *volt* eredménye, hatása. Ez *külső* hatás. Gyakran ez a megelégedés a szülő részéről nem volna oly nagy, ha a büntető szülő beletekinthetne a gyermek lelkébe. Mindig eszembe jut Sonja Kowalewsky, a híres orosz tudós írónő egy esete, amelyet ő önéletrajzában leír. A szigorú angol nevelőnő, akinek gondjaira volt bízva az akkor tizenkét éves lány, azzal büntette tanítványát, ha ezt tiltott olvasmányoknál találta, hogy beküldte a lányt apjához, aki a büntetendő lánnyal nem tudván mit csinálni, azt sarokba állította. Részletesen leírja Sonja azokat a rettenetes kínokat, melyeket ő ezen megszégyenítés folytán kiállott. Ő, a koránál sokkal fejlettebb lány, megaláztatásnak, a belépő szolga előtt gúnynak volt kitéve, pedig jól érezte, hogy az ilyen értelmetlen megaláztatás az ő értékéből nem vesz el semmit; a büntetés mégis olyannyira fájt neki, hogy, amint mondja, felnőtt korának nagy megpróbáltatásai között sem érzett oly fájdalmakat, mint akkor gyermekkorában. Apja és a nevelőnő nagyon meg voltak elégedve a büntetéssel, mert egy-egy ilyen büntetés után sokáig oly szófogadó lett a lány, hogy semmi kifogásolni valót nem találtak rajta.

Ha *gondolkodó* nevelők akarunk lenni, nem elégedhetünk meg a külső sikerekkel, bele *kell* néznünk a gyermek lelkébe. Hiszen lényegileg nem külső sikereket akarunk elérni, mi a gyermek *lelkét* akarjuk nevelni.

Vannak esetek, ez kétségtelen, hogy külső eredményekre van első sorban szükségünk. Vannak helyzetek, amelyekben hirtelen eredményekre vagyunk utalva, amelyekben nem foglalkozhatunk sokat a gyermek belső világával — az ilyen esetekről itt ne beszéljünk — mi itt a nevelés lassan folyó munkájában szükséges büntetések hatását akarjuk szemünk előtt tartani.

A büntetés fogalmát a legtágabb értelemben kell vennünk; büntetés számba vesszük mindazt, amit büntetésnek *szoktak* venni, jóllehet tudjuk, hogy az, amit büntetésnek szoktak venni, sokszor nem más bosszúnál. Otthon, az utcán, az iskolában számtalanszor fordulnak elő esetek, amelyek ezt az állításomat igazolják. A kényelmében megzavart, a hirtelen megijesztett ember nem büntet, az bosszút áll, mert megijesztették, mert megzavarták. Az apa, aki fiát megbünteti, mert ez nem ül csöndesen,* amikor ő ujságot akar olvasni, az anya, aki idegeskedik és elveri a kis gyereket, aki elejtett valamit és ezzel lármát csapott, a tanító, aki két óra hosszat térdeltteti és rúgja a térdelés közben elfáradt gyermeket, mert ez elkésett (megtörtént dolog), nem büntet, ez bosszút áll; ezek maguk érdemelnének az eljárásuk miatt büntetést; persze ők maguk egy percig sem haboznának eljárásukat büntetésnek mondani, pedig eljárásuk akármi egyéb, csak nem büntetés.

Hol van a büntetés és bosszú között a határ? Melyik büntetés az igazi büntetés, melyik a bosszú? Kétségtelen, hogy gyakran a gyakorlatban nem lesz könnyű megállapítani, hogy melyik mi. De elméletileg a megkülönböztetés lehetséges. — A büntetés cselekvése többé nem büntetés, ha a cselekvés nem tekinthető egy *össz-akarat*, hanem csak egy egyéni akarat kifolyásának. Mihelyt a büntető nem

* Nem mulaszthatom el az alkalmat ráutalni arra a körülményre, hogy a mi iskoláinkban és otthonainkban, hányszor követeljük meg oktalanul és a természet ellenére a gyerekektől, hogy *csöndesen* üljenek, *csöndesen* foglalkozzanak. Hallom, hogy vannak igazgatók, akik megkövetelik a gyerekektől, akik a napközi otthonokban vannak, hogy a legnagyobb csöndben töltsék el idejöket. Egy ilyen dolgot követelő nevelő soha meg nem értette, hogy *van* különbség a gyermek és a felnőtt *természete* között, hogy épúgy természetellenes a gyermektől megkövetelni, hogy legyen olyan mint a felnőtt, mint ahogy természetellenes volna megkövetelni az ellenkezőt, t. i. azt, hogy a felnőtt próbáljon meg egyszer megint olyan lenni, mint amilyen a gyerek. Mondom, az ilyen követelés oktalan. Vajjon miért nem lehet megengedni a gyereknek, hogy lármát csapjon, ha lármájával nem okoz bajt, kárt? Csak azért, hogy egy esetleg érkező fölebbvaló vagy látogató elismerését nyerje el az igazgató? Vagy azért, mert az utcán járó-kelők mit fognak majd gondolni, ha az utcára hallják a lármát? Hadd tudják az utcán járók, hogy itt egészséges, életüknek örülni akaró gyerekek vannak, nem pedig a dreszura alatt gyermeki természetükből kivetkőzött rabszolgák. Mikor fogunk már egyszer eljutni oda, hogy megadjuk mindenkinek azt, amihez természeténél fogva joga van? Értelmetlen dolog megkövetelni, hogy a gyermek az iskola falain belül (ha szünetel a tanítás) olyan legyen, mint a fegyenc.

képviselője egy összeségnek, hanem egyéni, egyénét érintő indító okok folytán cselekedett, cselekvése már büntetésnek nem nevezhető. A büntető apa a család érdekeinek képviselője, a tanító a nevelőközség (iskola) nevében cselekszik stb. A gyakorlatban persze nehéz minden egyes esetben megállapítani, mikor cselekedett a büntető csak egyénét érintő indító okokból, mikor mint egy összeségnek képviselője. Itt talán legalkalmasabb és legcélravezetőbb eszköz, ha a büntető szigorúan és lehetőleg tárgyilagosan megbirálja a maga cselekvését, saját lelkiismeretét kérdi: helyesen cselekedett-e, nem indulatból cselekedett-e. Azt hiszem, hogy a lelkiismeretes szülő és tanító, igen gyakran be fogja látni, hogy elhamarkodottan, igazságtalanul járt el és meg fogja bánni büntetését.

Egy lélektani tanulmányhoz — mert ez a kisérlet tényleg ez is, nem csak pædagogiai tanulmány kiván lenni — első sorban sok tapasztalati anyagra van szükség. A Gyermektanulmányi Bizottság remélhetőleg magáévá teszi azt a javaslatomat, hogy széles körben érdeklődést kelt majd e nagyfontosságú kérdés iránt és felkéri az érdeklődőket, hogy gyermekkori tapasztalataikat közöljék a Bizottsággal. Amikor e kérdéssel a Gyermektanulmányi Bizottság megbizásából foglalkoztam, ily összegyüjtött anyag még nem állt rendelkezésemre. s azért én a magam körében próbáltam némi anyagot szerezni tanítványaimnak kikérdezése által. Először összeállítottam a kérdéseket, amelyekre feleletet kivánok s iparkodtam tanítványaimmal megértetni, hogy miről van szó, s azután egy órámat felhasználtam arra, hogy e tárgyra vonatkozó tapasztalataikat leírják. Hogy feszélyezve ne érezzék magukat, nem kivántam, hogy a kiadott füzetre ráírják nevöket. Mindenki szabadon, tartózkodás nélkül írhatott.

Nálunk, úgy veszem észre, a kérdezés ezen módjától, különösen a tanulók kikérdezésétől még nagyon idegenkednek, részben mert nem sok hasznot várnak az ilyen eljárástól, részben pedig — azt hiszem — mert talán a tanító és tanuló között levő viszonyra nézve hátrányosnak tetszhetik az ilyen együttmunkálkodás.

Az itt csak érintett tárgyról nagyon sok megszivelni való dolgot lehetne elmondani. Legyen nekem szabad itt egy pár sort közölni Münsterbergnek tavaly megjelent munkájából, amely mélyebb beletekintést enged az amerikai viszonyokba, mint sok más ilynemű könyv. Münsterberg Hugó a freiburgi (i. B.) egyetemről kapott meghivást a Harward-University-höz, hol ő már — úgy tudom — egy évtizednél tovább működik. «A német tanuló» írja Münsterberg, «ellentétben érzi magát a tanítójával szemben; társaival együtt a tanuló a tanítóval szemben ellenpártnak érzi magát. Az amerikai tanuló nem ismer ellentétet kormányzott és kormányzó között. Ő az iskola époly

fontos részének tartja magát, mint amilyen a tanító; a tanítóval együtt dolgozik, nem vele szemben.»*

Én nem kecsegtettem magamat azzal a reménnyel, hogy tanítványaimtól valami nagyon értékes anyagot fogok kaphatni; a kísérletet mégis megtettem, mert a kísérletnek esetleges eredménytelenségéből is akartam hasznot húzni. És tényleg szereztem is oly tapasztalatot, amelyet a jövőben fel fogok használni.

A tanítványaimtól nyert feleletek összeállításából itt csak egy pár dolgot akarok közölni. Feltűnt nekem, hogy mennyire *csak* a verést tartják a fiúk általánosságban büntetésnek; hogy mennyire el van még terjedve iskolákban a testi büntetés, holott pedig ez nálunk meg nem engedett büntetési mód; hogy igen sokszor ismétlődik a feleletek között ilyen: «a büntetés után megint csak elkövettem azt, ami miatt megbüntettek»; hogy a feleletek adásánál nagyon szeretnek a kérdezettek pozitiv adatok elmondása helyett általánosságokban a büntetések hasznos voltáról elmélkedni stb. stb.

Még egyszer hangsúlyoznom kell, hogy mennyire szükséges a büntetés hatásáról szóló kérdésnek megoldásához egyesek tapasztalatainak ismerete. Mindnyájunknak volt gyermekkorunkban részünk büntetésben; egyik-másik tudna elbeszélni büntetésről, mely őt javította, amely benne erkölcsi érzelmeket keltett, amely őt elkeserítette, mely őt a kétségbeesés széléig sodorta stb. stb. Ilyen esetek pontos leírása, azon gondolatoknak és érzelmeknek gondos elemzése, amelyek a büntetés hatásaként felléptek, fogja majd az ezzel a tárggyal foglalkozót tárgya felől igazán tájékoztatni.

*

Mindaddig mi csak általánosságokban beszélhetünk. Nem lesz talán haszon nélkül, ha itt egy kissé kitekintünk és a büntetés szokott hatását, ha mindjárt is csak általánosságban, körülvonalozzuk.

A büntetést *félelem, bánat, kétségbeesés, elkeseredés* szokta követni.

Ilyenek szoktak lenni a büntetés hatásának érzelmi oldalai. De kihat a büntetés a cselekvésre is. A büntetés a gyermeket igen gyakran *hazudozásra, alattomosságra, ravaszságra* tanítja, őt *gyávává* és *erőszakossá* teszi.

Hogy a *félelem* a büntetés közvetlen hatása, természetes. Hiszen a büntetés valami rossz és az akar lenni. Az ember természete

* Hugo Münsterberg. Die Amerikaner. Erster Band. Berlin. Mittler u. Sohn. 1904. pag. 84.

pedig a rossztól elfordul, azt kikerülni törekszik és fél, ha annak közeledte fenyeget.

A félelem félelmetes fokot tud elérni. A félelem nagysága nem függ annyira a büntetés, hogy úgy mondjam, objektiv nagyságától, mint inkább az egyéntől, aki a büntetésben részes lesz. Van gyermek, aki a legkegyetlenebb testi büntetéstől nem fél annyira, mint más gyermek, aki csak egy kis szemrehányásnak van kitéve, ha majd bűnét kitudják. A büntetéstől való félelem rettenetes pusztítást vihet végbe a gyermek lelkében. A félelem oly erőt vehet a gyermek lelkében, hogy minden más érzést kiöl és a gondolkodást megzavarja, abnormálissá teheti. Itt kell megemlítenem a gyermek-öngyilkosságokat, amelyeknek több mint egyharmada a büntetéstől való félelemben találja magyarázatát. A bűntény kiderülése után a gyermek már maga elé képzeli a büntetést és azt a legborzasztóbb színekben látja; látja, hogy miképen ingerül fel az apa, amikor a csiny tudomására jut, látja, mily féktelen lesz dühében, mint ragad majd meg egy keze ügyébe eső tárgyat, pálcát, széket, mint elégíti ki a büntető indulatát a kis gonosztevőn. A másik maga elé képzeli, hogy fogja őt megvetni apja, hogy fogják elmondani majd gonosztettét mindenkinek, hogy fogják őt csúfolni, gúnyolni, nevetni, hogy fogják őt kikerülni. Ezek a képek lefoglalják a gyermek egész lelkét — és most vagy életuntság állhat be a gyermekben, vagy gondolkodóba esik, mily jó lenne, ha nem követte volna el a rosszat, milyen boldog volna, ha most lelkiismeretét nem nyomná az elkövetett dolog; boldognak tart mindenkit, aki körüle van, a szegény koldust, az utcán járó-kelőt, a többieket mind, mert ezeket nem bántja az ő félelme, az ő gondja.

Az előbbi esetben, amikor az életuntság vett erőt a gyermeken, igen könnyen hozzájárul még az a másik gondolat, hogy — ha őt megbüntetik, majd bosszút fog állani ő is a büntetőn, majd ő megmutatja a büntetőnek, meg az egész világnak, hogy őt bizony nem büntetik büntetlenül, ő majd olyat fog tenni, ami miatt meg fogják bánni, hogy őt büntetik, ő majd leveti magát az emeletről, a folyóba ugrik, felakasztja magát, megszökik stb.*

A második esetben, amikor a gyermek gondolkodóba esik, hogy mily jó helyzetben vannak a többiek, igen könnyen beállhat a fordulat a jóra — a megbánás egy neme, a feltevés, hogy majd a jövőben tartózkodik a rossztól.

De ki tudná előre megmondani, hogy a félelem az első vagy a második irányba tereli majd gondolatainak sorozatát.

* A Moriselli összeállításában található gyermek-öngyilkosságok egyharmadát a büntetéstől való félelem okozta.

Könnyen megesik, hogy a második eszmeirányt várjuk és feltételezzük, s az első áll be.

A gyermek a büntetés hatása alatt könnyen *elkeseredik*. Föllázad a gyermek az ellen, hogy a büntetőn látja, hogy az csak azért büntet, mert indulatban van; a büntetőnek szabad tenni azt, amit neki nem szabad; amannak szabad, mert felnőtt, nagy, neki nem szabad, mert ő kicsiny, gyenge; hiába védjük mi felnőttek az álláspontunkat, hogy a gyermeknek egészségi és más okokból ezt vagy azt nem szabad tenni, amit a felnőttnek szabad, a gyermek ezt nem tudja *megérteni* és keserűség támad benne; és tegyük fel, hogy tényleg úgy van, amint mi azt a kicsinyeknek mondjuk, hogy ez vagy az neki káros, ártalmas — de hányszor tiltunk el valamit nem azért, mert ez vagy az káros, hanem csak azért, mert az nekünk így tetszik, mi azt így akarjuk, s igen sokszor igazán értelmetlen, amit mi tiltunk vagy parancsolunk, mi csak teszszük, mert nekünk is tiltva vagy parancsolva volt annak idején, amikor mi gyerekek voltunk.

Mi felnőttek megengedjük magunknak azt is, hogy még a világ rendje ellen is fellázadjunk, elkeseredjünk, kétségbeessünk, hányszor szitkozódik és átkozódik az ember, mert valami így *van* a *természet* rendje szerint elrendezve — és a gyermeknek még azonfölül, hogy tőle megköveteljük, hogy a világ rendjének tanulja magát szó nélkül alávetni, még megparancsoljuk, hogy ő még más ilyen «*rendek*»-nek is alávesse magát. Annyi mindenfélét kell a gyermeknek megtenni, annyi mindenfélét nem szabad a gyermeknek megtenni, hogy mi felnőttek rég fellázadtunk, elkeseredtünk volna, életünket meguntuk volna, ha nekünk annyiszor utunkba kerülne egy idegen akarat, amely — s ezt a gyermek nagyon jól érzi — végre is csak egy embernek akarata, önkénye. Nekem szabad, ha fáj a fejem, abban hagyni a munkát és kimenni sétálni, nekem szabad, ha nekem tetszik, elmenni egy barátomhoz egy kissé szórakozni, nekem szabad most elővenni a könyvet, most letenni, most szinházba menni vagy írni vagy rajzolgatni stb. A gyermeknek *nem* szabad semmit sem csinálni, folytonosan hallgatnia kell: nem szabad, nem illik, nem akarom, tedd ezt, tedd azt.

Ne hogy félreértésnek legyek kitéve, meg kell jegyeznem, hogy én nem proklamálom az anarchiát a gyermekvilágban. Én itt nem mondom, hogy a gyermeknek legyen megengedve minden. Én egyáltalában nem akarok itt pædagogiai tanácsokat adni. Én csak arról beszélek, hogy mi van, hogy mint van a dolog.

Ha valakinek kedve volna a gyermek lelkivilágába így beletekintve a gyermekkel való elbánásában változtatásokat tenni és el-

térni az eddigi eljárásától, ő már a tényleges, az általam leírt állapotokból a konzekvenciákat vonná le.

A *megbánás*, amelynek külső kifejezése a bocsánatkérés lesz, persze a legtöbb esetben, amelyben a bocsánatkérés tényleg végbemegy, nem őszinte. Ahhoz, hogy valaki megbánja cselekedetét, a büntetés, különösen a kemény és szigorú büntetés nem az alkalmas eszköz. A felnőtt és művelt ember megbánja azt a cselekedetét, melynek elkövetését sajnálja; melynek elkövetése neki egy bizonyos fokú fájdalmat okoz, neki rosszúl esik. A gyermeknél a megbánás feltétlenül csak akkor következhetik be, ha már fel tudja fogni cselekedetének hatását másokra vagy saját magára. Megbánja a gyermek azt a cselekedetét, amellyel megbántott valakit, akit szeret; persze a megbántott egyénnek ki kell valamiképen fejeznie azt, hogy megbántották. A gyermek a büntetőt rendesen gyűlöli, nem érzi a büntetésben a büntető szeretetét s ezért megbánás nem is következhetik be.

A már magasabb fokon álló gyermek, akinél az erkölcsi érzelmek kifejlődtek, vagy csak kifejlődőben vannak, a büntetést mint *megszégyenítést* is fogja érezni. A gyermek szégyenli magát, hogy rajta valami hibát fedeztek fel, valami kifogásolni valót; hogy ezt a hibát mások előtt feltárják, ezáltal a gyermek értékéből veszít, vagy veszíteni vél. A gyermek szégyenli magát az inas, a szolga előtt, mert ennek tudomására jutott az ő gyöngéje, mert ez őt lenézi vagy lenézheti, hogy ő a büntetővel szemben milyen kicsiny, alárendelt, annak szemében egy semmi. Szégyenli a gyermek azt, hogy ha idegenek előtt, vendégek előtt megbüntetik. Szégyenli magát, ha társai előtt és ha kisebb koruak előtt büntetik. Minden körülmény között veszíteni vél a gyermek társai előtt. Ez sérti önérzetét. Csak későbbi fokon következhetik be az, hogy szégyenérzete csak azért van, mert az erkölcsi törvényt, vagy Istent bántotta vagy sértette meg. Hogy ez az érzés igen erős és mély lehet, hogy a büntetés — még pedig itt a legenyhébb büntetés is — mily nagy és mély hatást tud tenni, azt bizonyítják azok a cselekedetek, amelyekre egy ilyen megszégyenített vagy megszégyenítéstől félő gyermek képes.

Minthogy a gyermekkel szemben alkalmazott büntetésnek fő célja a *javítás*, helytelen az a büntetés, amelynek hatása alatt a gyermek *hazudozóvá*, *ravasszá* és *alattomossá* lesz. Kétségtelen pedig, hogy a büntetésnek igen gyakran ilyen irányú hatása van. A gyerek szereti az édességet és nyalakodó. Mi történik, ha én a gyermeket, aki nyalakodott, cukrot lopott a cukortartóból, megbüntetem, ha az anya, aki észrevette a gyerek nyalakodását, a gyereket megveri. A szép szó bizonyára épen úgy vagy talán még jobban fogja a gyermek tudatára hozni, hogy neki cukrot lopni nem szabad, mint a bün-

tetés, a verés. Valószínű, hogy a szép szóval történt figyelmeztetés után épúgy, mint a verés után is, meg fogja kívánni a cukrot mint előbb és hogy a gyermek később is fog venni cukrot, ha erre neki alkalma van. Arra, hogy a gyermeket csak a büntetéstől való *félelem* tartsa vissza a cselekedettől, szoktatni nem akarom. Hiszen nem félős, gyáva embereket akarunk nevelni. Nekünk épen az a törekvésünk, hogy a jövő nemzedéket bátor emberekké neveljük. Nekem szoktatnom kell a gyereket ahhoz, hogy ne kívánjon meg mindent, amit szeme-szája lát, ez pedig a figyelem leterelése által történik legjobban és legkönnyebben. Ha ilyen módon a gyerek nincs szoktatva leküzdeni magát, mindíg fog utat és módot keresni, hogy kívánságát kielégítse, a kívánt dolgot megszerezze. Ha tudja a gyerek, hogy megbüntetik, ha észre veszik a lopást, úgy akként fogja megszerezni a tiltott dolgot, hogy ne vegyék észre — alattomos lesz — furfanghoz fordul, hogy a kívánt dolgot megkerítse; ha pedig rá jöttek bűnére, hazudni fog, mert ezáltal vél a büntetés elől elmenekedhetni.

Tudjuk azt, hogy a gyermek (és felnőtt is) hajlandóbb őszinte vallomást adni, tehát őszintének lenni, ha a büntetés elengedését igérik neki. Ha már most, amint az előbb már jeleztük, a büntetés nem tartja vissza a gyereket attól, hogy egy tiltott dolgot újból tegyen, ha meg másfelől a fenyegető büntetés könnyen eltéríti a gyermeket az őszinteségtől, mire való volt a büntetés akkor egyáltalában? Volt-e akkor a büntetés egyéb, mint a vad, ős időkből még ránk maradt ösztönszerű megtorlás-vágy? Szabad-e ennek a nevelés világában egyáltalában szerepelnie, ha abból semmi jó nem származhatik? Ha egy fiú egy másikat rosszindulatúlag földre terített, szabad-e akkor nekem a fiú erőszakosságát a magam részéről folytatott erőszakossággal, a büntetéssel folytatnom? Talán elnézzük az ilyen durvaságokat nyugodtan? Kérdezi majd valaki. Igenis, ezuttal el *kell* néznünk, mert a megtorlás semmi jó eredményt nem helyez kilátásba, de gondoskodjunk, hogy ilyesmi ne ismétlődhessék. Ezen gondoskodásnak, ezen intézkedésnek a módja legyen a nevelő gondja. Különítse el a veszedelmes fiút, szoktassa szelídebb erkölcsökre, tanítsa, foglalkoztassa, szórakoztassa, terelje figyelmét és cselekvését jobb irányba.

Sok panasz hangzik fel a mi ifjúságunk durvasága ellen. A házban és iskolában alkalmazott büntetések nem alkalmasak ezen erőszakosságok megszüntetésére. Egy, a mi részünkről alkalmazott büntetés (első sorban persze a testi büntetés, a verés) a gyermek szempontjából semmi más, mint a felnőtt ember erőszakoskodása. A példa pedig, mint tudjuk, vonz. A gyermekben nagy az utánzásra való hajlam. A gyermek szeretne olyan lenni, mint a felnőtt ember, első sor-

ban szeretne oly hatalmas lenni, mint a felnőtt. Hiszen a hatalom utáni vágy mindnyájunkban megvan. Mi magunk adjuk a példát a gyereknek, amikor hatalmunkat éreztetjük a büntetésekben. Legalább az iskola és az otthon ne adjon példát a gyereknek megtorlásra, a gyermeket a külvilág elől nem zárhatjuk el, az iskolán és otthonán kívül elégszer fogja látni, mint torolnak erőszakot erőszakkal. Az iskolának és otthonnak nem szabad adoptálnia ilyen eljárást, amely, mint azt egy kis gondos megfigyelés meg fogja nekünk mutatni, célra (javításra) nem vezet, de erőszakoskodásra tanít.*

SCHMIDT MÁRTON.

* Végül legyen szabad még megemlíteni egy néhányat azon munkák közül, amelyeket, ezen tárggyal foglalkozva, többé-kevésbbé felhasználtam. Igen sok értékes megjegyzés és megfigyelés van *Ellen Key* munkájában: *Das Jahrhundert des Kindes*, mely munka, sajnos, még nincs lefordítva magyarra. A gyermek lelkében végbemenő folyamatok több szép boncolgatását nyújtja az említett Sonja Kowalewsky önéletrajza: *Sonja Kowalewsky* I. Teil. *Kindheits- erinnerungen*. Kiadta: O. Hendel. Halle a. S. Ezen kiadás 33-ik és következő lapjain írja le Sonja a megalázó büntetést, amelyet fennebb említettem. A gyermeklélektanok közül különösen *James Sully* munkáját emelem ki: *Untersuchungen über die Kindheit*, melynek gazdag anyaga nagy segédeszköz a gyermek lelki életének megismerésére. *M. Josef Eisler* a Neue Freie Presse egyik számában (1905 november havában) *Die Kinderseele als Dichtungsproblem* cím alatt több szépirodalmi munkáról ír, amelyek a gyermek örömét és szenvedését teszik tárgyukká. Nagyon tanulságos volna, ha valaki ilyen módon összeállítaná azokat az autobiographiákat, amelyek a gyermektanulmányoknál mint anyag-nyújtó segédeszközök fel volnának használhatók. Dr. *Fridrich Scholz* munkája: «*Die Charakterfehler des Kindes*», több érdekes fejezetet nyújt, így egyebek között: Der Selbstmord der Kinder. A németországi gyermektanulmányok folyóirata: A *Truper és Ufer* szerkesztésében megjelenő: *Der Kinderfehler* (most 11-ik évfolyamában) többször van tárgyalva a gyermekbüntetés.

Az angol nyelven írt gyermektanulmányi irodalomból rendelkezésemre állt a The Pedagogical Seminary 1899 márciusi száma, amelyben a büntetésről írt *Charles H. Sears: Home and School Punishment* cím alatt. Ennek a cikknek végén egy másfél lapra terjedő bibliografia van, mely felsorolja azokat a főleg amerikai folyóiratokban megjelent cikkeket, melyek a büntetésekről szólanak. Ezekhez a Charles Searsnél felsorolt munkákhoz nem tudtam hozzáférni, holott nagyon érdekeltek volna ezek közül a következők: Pierce, Adelaide. Punishments as Described by Children (Büntetések, amint azokat a gyermekek leírják). Schallenberger, Margaret. A Study of Children's Rights. As Seen by Themselves. (A gyermekek jogairól, amint azokat a gyermekek felfogják.)

A TANULÓ SEXUÁLIS FELVILÁGOSÍTÁSA.

A feministák egyesületében nemrég azt a kérdést tárgyalták, hogy felvilágosítsuk-e a gyermeket a sexuális életről. Az eszme nem új, Németországban már a XVIII. században megpendítették, sőt az akkori filantropusok harcoltak érette. A mostani mozgalom is a németektől ered. Az ethika abszolut fogalom, az mindenütt csak egy lehet; de a német gondolkodás, felfogás, a németek szociális és politikai viszonyai különböznek a mieinktől. Rajta vagyunk, hogy utólérjük az alapos németeket. A mi magyar körülményeink is megértek arra, hogy velök lépést tartsunk a haladás, a kultura terén, hogy mi is józan, felvilágosodott ésszel itéljük meg az élet minden mozzanatát.

A feministák megragadták a kérdést és tárgyalták egész komolysággal. Azt akarják, hogy világosítsuk fel a gyermeket a sexuális életről, ne titkoljunk előtte semmit, hadd tudja az élet keletkezését, fejlődését, hadd lássa az ember physikai életét leplezetlenül és egész terjedelmében. S épen nők harcolnak az eszméért, köztük sok olyan, aki nem él sexuális életet. Vajjon mindegyiknek meggyőződése-e, amiért szót emel, vagy csak azért teszi, mert az eszme ide is eljutott és dicsőség lesz, ha kivívja diadalát. Pedig azt kell első sorban vizsgálnunk, hogy üdvös lesz-e a diadal az emberiségre nézve, fokozza-e majd jólétét, előmozdítja-e boldogságát. Minden diadalra jutott eszmének a korszellem nemesítéséhez, tökéletesítéséhez kell hozzájárulnia; amely eszme az erkölcsiség magasztosságából, a lélek bájából, idealizmusából levon, azt semmisítsük meg csirájában.

A sexus a természet nagy titka. Schenk, a nagynevű német professzor hiába kereste a nyitját, hiába keresték az alkotó elemek arányát, a protoplázma munkálkodását, a lelki állapot hatását, ez ideig még olyan titok a sexus keletkezése, mint az az erő, mely az életet megteremti, kifejleszti, csodálatos gépezetét fenntartja. És titok az az ok is, mely a nervus szimpatikus öntudatra való ébredését előidézi, mely testi-lelki életre készti, mely minden szervezetben másképen nyilatkoztatja meg. És nem tudjuk azt sem, miért jelentkezik a másik sexus iránt való szimpatia az egyik emberben nagyon korán, a másikban későn, miért különböző annak hőfoka, időmennyisége, hatása. A természet leghatalmasabb erejét, a teremtő és fenntartó erőt mi nem ismerjük; figyelünk, tapasztalunk, kutatunk, de a határkőnél meg kell állnunk. Áttöri-e valaha az emberi elme ezt a korlátot, melyet a természet oly bölcsen állított elénk, nagy kérdés. Ez ideig annyira jutottunk, hogy tudjuk, hogy a nagy titkot megfejteni senki sem tudja.

Amit a sexuális életről tud a világ, az empirikus, s amit sejt a gyermek, az ifjú, az az emberrel született ösztön, reflex, mely fizikumunkkal, intellektusunkkal fejlődik, ép úgy, mint a jellem, sőt ezzel a legszorosabb összefüggésben. Tehát teljes sexuális tudatlanság nincs. Egy öt éves kis fiu egyszer oly sexuális kérdést intézett hozzám az ő kis lelkének megfigyelése alapján, hogy nem tudtam neki rögtön felelni. Egy hat éves kis fiu kezdi a katekizmust tanulni, a legnagyobb komolysággal kérdi: «Miből teremtett minket Isten, hiszen semmiből nem lehet teremteni?» És milyen hamar elpirul az a tíz-tizenkét éves gyermek, ha a sexussal kapcsolatos szavakat intéznek hozzá. A serdülő ifjú meg már nemcsak sejt, hanem tud is sokat, talán nagyon is sokat; ott van előtte az élet, a nagyvilág, társasága, a sexuális ösztön, ezek mind tanították, a fiut is, a leányt is, akiknek egyéni különbözőségével van arányban sexuális tudásuk is.

Természetes, hogy vannak oly titkos dolgok is, melyekre kiváncsi a serdülő ifjú, nem annyira tudásvágyból, mint inkább sexuális ösztönének kielégítése szempontjából. De szükséges-e mindent tudnia; előmozdítja-e a sexuális tudás testi, lelki, erkölcsi jólétét?

A feministák azt akarják, hogy a gyermeket az anya is, az iskola is teljesen felvilágosítsa, ne leplezzen előtte semmit.

A gyermekek nagyobb részének nincs sexuális titka anyja előtt, sokszor még a serdülő sem titkol előtte semmit, életének minden fiziologiai mozzanatát bevallja, sőt jobban esik neki, ha anyja is tudja. De már a szó szoros értelmében vett sexuális életről nem beszél az ifjú a legédesebb anyának sem. A sexussal járó érzelmet a természet oltotta az emberbe. A sexuális életen alapszik a világ, az anyagi épúgy, mint az erkölcsi. tőle fakad áldás és átok egyaránt. Az ember fizikai életének ez az egyetlen titka, azaz: csak elhallgatott momentuma és mégis meg tudja az is, aki nem részese. Természetesen teoretikai a tudása. A gyermeknek semmit sem kell tudnia, az ifjúnak meg teljesen elegendő annyi, amennyit általában tud, részletekre nincs szüksége; mind ismeri a sexuális élet következményét és mind ismeri a társadalom alkotmányának törvényeit. Egyetlen ifjú sem szorul arra, hogy anyja felvilágosítsa a sexuális életről, de nem is szeretné anyja felvilágosítását. Mert elveszítené boldog álmait, ábrándjait, veszítenének sexuális vágyai szentségökből, a szerelemből teljesen kihalna az ideálizmus, amely úgyis messze-messze jár tőlünk.

Inkább szítsuk az ideálizmus tüzét az ifjú lélekben, hogy a sexuális élet nemes, fenséges legyen a szó legtágabb értelmében, mert csak úgy javulna meg korunk szelleme, az emberi jellem. Igaz szeretetet neveljen bele az anya gyermekébe, csak igaz szeretet tud nemes életet teremteni. Óvja az anya gyermekeit minden testi-lelki métely-

től okosan, tapintatosan, éber szemmel, a legodaadóbb szeretettel, de minden tervszerű sexuális felvilágosítást kerüljön; mert ezzel nemcsak a szeméremérzetet, hanem a sexuális erkölcsiség minden magasztosságát kiöli a fejledező emberből. Hadd gondoljon az ifjú csak titokban a sexusra, hadd piruljon, ha a testi élet titkait érintik előtte. Jobb, ha nem is érintik. Ne legyen az ifjú olyan, mint Plotinus volt, aki elpirult, mert teste volt; de ne törüljük le lelke himporát, mely tiszta, nemes, érintetlen boldogságát őrzi. Hogy ez az eszme ismét felszinre került, korunk hibája, de az anyák ne engedjék diadalra jutni, inkább dolgozzanak minden erejökkel a korszellem, a jellem megjavításán, hogy vele kiűzzék az ember boldogságát fenyegető mételyt. A helyesen gondolkodó és nemesen érző anya tudja, mikor van gyermekének sexuális tanácsra szüksége, s akkor ő úgyis megadja az anyai szeretet nagy hatalmával, éltető erejével.

Az iskolában meg épenséggel ne teremtsünk sexuális pædagogiát. Az erkölcsi nevelés súlypontja a családban van, az iskolában az intellektuális neveléssel egyszerre történik. Ha sexuális dolga is van a tanárnak a növendékkel, elintézi tapintatosan, a szeméremérzet megsértése nélkül, úgy, hogy a tanuló lássa, hogy még a tanár sem szívesen foglalkozik vele. Nagyon sokat levonna a tanuló szemében a tanár lelki értékéből, ha a sexuális életet úgy magyarázná neki, mint — teszem fel — az algebrát. A növendék a tanárnak csak a psychikai értékét ismerje, a tanár maga vigyázzon, hogy a tanuló sohase lássa fizikai életét az iskolában, még csak ne is egyék ott előtte. Az iskola szent hely, ott csak felkent apostolok hirdessék a szépet, jót s az igazat, tökéletesítsék a fejledező emberiség lelkét, nemesítsék a kor szellemét, az általános világnézetet, hogy az egyes ember és a nagy társadalom el tudjon jutni az igazi boldogság útjára, melyet ma álutakon keres, ahol nem is találja meg. Hassa át az iskolát a leghelyesebb úton járó ideális szellem, csepegtessen a tanulóba is ideálizmust, majd ezzel a sexuális életet is helyesen itéli meg a gyermek, az ifjú.

Jut a növendék-embernek elég felvilágosítás indirecte is, ott találja azt a nagy társadalom közepette, tele van vele a társalgás, az irodalom, a szinház. Vannak emberek, akiknek csak úgy érdekes a társalgás, ha sikamlós, kétértelmű. Még ezektől is óvni kell az ifjút, a gyermeket; tudjon ő csak annyit a sexuális életről, amennyi jó nevelés mellett belejut a lelkébe, amennyit ösztöne súg neki, amennyit a felnőtteknél szemlélhet, amennyi csak tiszta és nemes vággyal tölti meg a szivét. Csak a legvégső esetben kell az ifjút felvilágosítani, ha attól félünk, hogy bajba keveredhetik. Akkor is inkább a motivumokat kell megszüntetni.

Sokszor a szenvedély viszi az ifjút tévútra, sokszor meg külső hatások, rossz társaság. Korunk jelleme gyenge, a materialisztikus számítás a sokaság cselekedeteinek rúgója, rontja az ifjúságot a rút haszonlesésével, amely mindenfelé elterjedt. A ravaszság keríti hatalmába az ifjú embert, s ennek lesz áldozata. Ilyenkor hiába beszél szülő is, barát is. Tán ép a felvilágosítás okoz sok kárt mindkét nembeli ifjúságnál. Amely ifjú rossz sexuális útra kerül, az nem tudatlan, hanem merész, nem okos, és nincs szilárd, erkölcsös akarata. A növendék szívét, eszét, akaratát, jellemét nevelje az anya is, az iskola is, akkor majd sexuális téren is erkölcsös lesz a cselekedete.

Semmi célja sincs a felvilágosításnak, csak a szeméremérzetet űzné ki a gyermekből, az ifjúból. Ez pedig nagy baj lenne. A szeméremérzet az öntudattal s az értelemmel fejlődik és szoros kapcsolatban van az erkölcsös akarattal. A szeméremérzet kimagyarázhatatlan valami, mely megmarad az aggkorig és mindenkor tiszteletet parancsol. A szeméremérzet mindig tartóztat a ballépéstől; akiben erősen kifejlődött, annak mindig védőbástyája. A növendék-ember sexuális felvilágosítása nem volna egyéb, mint a szeméremérzetnek megsemmisítése, ami pedig nagyon-nagyon sokat levonna a lélek finomságából, ideálizmusából. Az ifjú nyersen beszélne mindenről, amit a jóizlés és mai sexuális fogalmaink tiltanak. És ha szabadon beszélne, talán hamarabb kerül rosz útra. A szeméremérzetet a természet oltotta az emberbe, és a jónevelés finomítja, nemesíti; a műveletlen emberben mindig csekélyebb mértékben van meg, mint a műveltben, amiért is ez utóbbinak a sexuális élete sokkal magasabb fokon áll, mint az előbbié.

Tehát ne világosítsuk fel az ifjút, hallgassunk a sexuális életről, mint ahogy eddig tettük; ha szükséges a felvilágosítás, a gondos szülő, a jó tanár úgy is megteszi. Neveljük a gyermekben a munkaszeretetet legzsengébb korától, szilárdítsuk akaratát, fejlesszük ki jellemét, akkor sexuális élete is mindig erkölcsös lesz.

Dittler Ida Regina.

A GYERMEKEK SEXUÁLIS FELVILÁGOSÍTÁSA.

A gyermekek nemi felvilágosításának módjára, magára a praktikus eljárásra nézve kitünő útbaigazítást, irányítást találnak szülők és pædagogusok egyaránt *Oker-Blom* Miksa helsingforsi egyetemi tanár 31 lapra terjedő kis füzetében, mely most jelent meg szép, folyékony magyar fordításban, Kolozsvárt, a Tanári kör kiadásában.* E füzet

* Ismertetését lásd az Irodalom rovatban.

magyar fordításban való megjelenése indított arra, hogy a gyermekek sexuális felvilágosításának szükségességét és módját újból fölelevenítsem e helyen, ahol különben — hála Istennek — többször esett szó már erről a szinte kimeríthetetlen, népek és nemzetek életfájának gyökeréig mélységesen benyuló, nagyfontosságú s igazán komoly kérdésről. Az utóbbi években Európaszerte nagy mozgalom indult meg ebben az irányban. Észak-, Dél- és Középeurópa kulturállamaiban egyaránt egyre több és több társulat alakul, mely életfeladatául e kérdés lehető megvalósítását tűzi ki. Azt mondhatjuk, hogy a nagy német birodalom elől jár a komoly, lelkes munkában. Hazánkban sem egészen idegen már ez a törekvés. Orvosok és pædagógusok fáradoznak azon, hogy minél szélesebb körben, minél általánosabban terjesszék a mozgalmat, amelytől csak jó, csak áldás várható, ha okosan, bölcsen halad a maga útján. Budapesten nemrég a feministák kongresszusán került szóba a dolog. Úgy hisszük, egészen bizonyos, hogy csak használunk vele, ha újból szóvá tesszük a kérdést. Hiszen egész irodalma van már ennek.

Határozott, tiszta meggyőződésből fakadó, a kérdés irodalmának ismeretén alapult s rövidségében is tömör és értékes munka a Carl *Kopp* müncheni egyetemi tanár értekezése, amelyet a nemi betegségek leküzdése ellen alakult társaságban olvasott Münchenben 1904 február 2-ikán.[1] Ugyancsak nagy gonddal, alapos fiziologiai és lélektani indokolással készült munka, a Paul *Bergemann* jénai tanár értekezése, amelyet a német tanítók egyetemes közgyűlésén olvasott fel 1898-ban, Boroszlóban.[2] Egyike a legkiválóbbaknak a *Siebert* munkája, amelyre Kopp is sokszor hivatkozik, s amely mély belátásával és igazán nagy bölcsességével egyaránt kiválik.[3] A régi német pædagogusok közül talán *Salzmann* volt a leglelkesebb és legokosabb szószólója e kérdésnek.[4] Egész kis sereg már e kérdéssel foglalkozók száma. Kopp az ő id. művében egész csoport nevet sorolt fel, így Rosegger, Stiehl, Ellen Key, Carpenter, Klara Muche, Koester, Ribbing, Schulz, Hellmuth, Koch stb., hogy ne is említsük a sexuális kérdéssel oly szeretettel s alaposan foglalkozó Kraft-Ebinget. Hazánkban a pædagogusok közül legfáradhatatlanabb és igazán kiváló munkás bajnoka e kérdésnek *Kemény* Ferenc igazgató, akinek úgyszólván a nevéhez fűződik az

[1] C. Kopp: «Das Geschlechtliche in der Jugenderziehung» L. 1904. Barth.

[2] P. Bergemann: «Die Sittlichkeitsfrage und die Schule» (Ez értekezést nagy szeretettel és szépen ismertette *Mayer* János, Magy. Pæd. 1899. évf. 401. lap).

[3] *Siebert:* «Ein Buch für Eltern».

[4] Salzmann: «Über die heimlichen Sünden der Jugend». L.

eddig e téren hazánkban elért pædagogiai eredmények dicsősége, s aki most is szakadatlanúl harcol e nemes ügyért s félúton megállani nem is akar, nem is fog.[1] Munkásságával hozzájárult a kérdés felszínen tartásához s előbbreviteléhez *Walther* Béla is, aki az Orsz. Tan. Egyl. 1901. évi jul. 2-iki közgyűlésén tartott felolvasásában hangoztatja a gyermekek sexuális felvilágosításának szükségét.[2] Orvosi karunkból már többen szállottak síkra ez ügyben; talán legerélyesebben *Marschalkó* kolozsvári egy. tanár, aki különösen a serdültebb ifjúság nemi életével foglalkozik.[3] A Társadalomtudományi Társaság középiskolai reform c. vitájában is sokszor esett szó róla.

Ha tekintetbe vesszük azt, hogy hosszú-hosszú évszázadokon keresztül úgyszólva semmit sem tettek az emberek gyermekeik nemi felvilágosítása érdekében, hogy e téren a fejlődő ifjú generáció teljes sötétségben botorkálni volt kénytelen, sőt kénytelen most is: nem tudjuk, csodálkozzunk-e, vagy keseregjünk az emberi közöny és kényelemszeretet e megdöbbentő szertelenségén. Csak mint érdekességet említem fel, hogy a 80-as évek elején *Névy* Lászlónak Póra Ferenccel szemben védelmeznie kellett Vörösmarty «Elhagyott anya» c. költeményének e sorát: «Én szültelek, álltam bölcsőtök előtt, emlőim adának új életerőt», mert Póra úgy tartotta, hogy e kifejezés iskolába nem való, «félreértésre ad okot».[4]

De térjünk a dologra most. Három kérdésre kell megfelelnünk.

1. Jogosult-e általában a gyermekek sexuális felvilágosításának kérdése? Háramlik-e valakire elengedhetetlen kötelesség a gyermek nemi felvilágosítását illetőleg? Azaz: Van-e a természettől joga a gyermekeknek és ifjúságnak ahhoz, hogy ha feltudnák fogni gyermekkorukban e dolog jelentőségét, méltán megkívánhatnák, szinte követelhetnék az ő nemi életükről a legszükségesebb felvilágosítások megadását?

2. Kikre vár a kötelesség, hogy e felvilágosításokat megadják a gyermekeknek s ifjaknak?

3. Mi módon, milyen formában adják meg a szükséges felvilágosításokat azok, akik arra illetékesek?

[1] Kemény F. egy nemzetközi nevelésügyi kongresszus tételei közé is fölvette e kérdést, és sokszor írt róla. Magy. Pæd. 1899. 398. lap, Magy. Pæd. 1905. febr. Orsz. Tan. Egy. Közl. számaiban.

[2] Walther B.: «Az ifjúság erkölcsi óvása». Orsz. Tan. Egy. Közl. 1901. szept. száma.

[3] Marschalkó előadása külön is megjelent az «Egyetem» című folyóiratban.

[4] Névy L.: «Illem és álszemérem az iskolában». Tan. Egy. Közl. XIII., 1879/80.

I. Az első kérdésre, úgy hiszem, minden gondolkozó ember könnyen megadhatja a feleletet. Igen, a gyermekeknek feltétlen joguk van ahhoz, hogy a felvilágosításokat megkívánják. Épen úgy joguk van, mint az élethez. A nemi élet: az egyénnek a léte, existenciája. Nemi ösztön, nemi fejlődés nélkül nincs egyén, társadalom. A nemi ösztön, normális nyilvánulásaiban, természetes alapja egész társadalmi életünknek. Sőt azt mondhatjuk, hogy szociális, rokonszenvező hajlamaink a nemi életben gyökereznek; az az anyaföldjük.* A tiszta, egészséges nemi élet az egyes egyének s így ezek csoportosulásából származó társadalmak, népek, nemzetek lelki, szellemi, egész kulturális előhaladásának biztos alapja, conditio sine qua nonja. A nemi élet e nagy, komoly jelentőségének lekicsinylése épen olyan nagy emberi tökéletlenség, mint az askétizmusnak minden földit megvető, s az anyagot, a testet a lélektől teljesen elválasztani akaró törekvése, vagy a szellemet fitymáló, anyagimádó, rideg materializmus erőlködése. Anyag és lélek egymástól — az élet szempontjából — elválaszthatatlan lévén, valahányszor életről beszélünk, mindannyiszor az anyag fejlődése (anyagcsere), a nemi élet is benne van már gondolatunkban, szavunkban. Már most, amint joga van minden megszületett egyénnek az élethez, s joga van ahhoz, hogy az életről felvilágosítást nyerjen s tökéletesedhessék, jóvá lehessen — hiszen ebben áll egész nevelési célunk — épen olyan magától értetődő, természetes dolog, hogy joga van a nemi életről is, mint az egész életfolyamat elengedhetetlenül hozzátartozó részéről tudomást s felvilágosodást szerezni: a kellő időben, a kellő formában, legalább is az egész életre megkívántató minimális részben. Ha csak normális nemi ösztönök, s normális nemi élet volnának, még akkor is szükséges volna a felvilágosítás; de mivel — mint mindenütt — vannak nem normális nemi ösztönök s nemi élet, s mivel az ilyenek — szemben a tiszta, normális nemi élettel — épen antiszociálisak, tehát az egész társadalmat nagy veszedelemmel fenyegetők: kétszeresen gondot kell a nevelésnek fordítania ezek megakadályozására, megszüntetésére. Hiszen a nemi rendellenes dolgok nagy része épen a kellő felvilágosítás hiánya következtében áll elő.

Gondoljuk el, mi mindenféle töprengésen megy keresztül egy nyílt eszű okos gyermek, épen azokban az években, amikor értelme fokozatosan nyilni kezd s mindent szeretne tudni, ami csak eszébe jut. Meghallgatja a «gólya meséjét», s rövid időre talán meg is elégszik vele. De aztán a gyerek nő gyorsan s értelme tovább nyilik, lát, hall és figyel maga körül mindent. Megkezdődik a tanulás lassanként. Tanulja a kátét, olvassák a bibliát, jön a természetrajzi óra. A «gólya

* V. ö. Bergemann id. művével.

meséje» gyanussá válik előtte. Jönnek az olvasmányok. Azokon elgondolkozik. Haza megy, újabb kérdéseket intéz szülőihez, az ő létrejötte stb. dolgában. A szülők ragaszkodnak a gólyához, vagy elütikvetik a dolgot, kitérő, semmitmondó, vagy nevetséges feleletet adnak, néha durván lekorholják, hogy az ilyesmi nem illik, stb. A gyerek szinte szégyelni kezd valamit. Sajátságos lelkiállapot ez; ő maga sem tudja, hogy mit szégyel, de úgy látja környezetéből, mintha valami nagy illetlenséget követett volna el. Gondolkozik, társaival beszélget, olvas stb. és olyanforma gondolatra jön, hogy itt «nincs minden rendben». Ha esetleg tiszta, becsületes ártatlansággal épen nemi részéről, nemi életébe vágó dologról talált kérdezősködni, ugyanazt a titkolódzó, rosszaló, elítélő, vagy ügyetlenkedő, zavarban levő arcot látja maga körül. És ezzel megindult lelkében az a végzetes folyamat, amely nagyon sokszor lesz csirája, okozója megromlott emberi életeknek; meglepte a titkos, sejtelmes vágy — egész természetszerüleg — hogy valamiképen megtudhassa azt, amit nem tud, amiről senki sem beszél neki olyan, akit igazán szeret. Egy leplet akar lerántani valamiről. Most már nem kérdezősködik többet szülőitől, sőt óvatosan kerül minden ilyen célzásu dolgot. De ilyenkor már baj is van. Mert megindultak a suttogások a kis bajtársak között, a szorgos kutatás foly tovább a cselédszobában, az utcán, — s ahol lehet. Még nem bűnös, de nem messze jár tőle. Mert külső fizikai körülmények is segítik a gyereket abban, hogy sejtelmei még sejtelmesebbekké legyenek. Szeszes italt is iszik néha, órák hosszat ül helyt otthon is, az iskolában is, lábait egymásra teszi, esetleg végbél viszketegség miatt (giliszta stb.), vagy zsebredugott kezekkel való babrálás miatt némi csiklandozást érez nemi szervén, megtapogatja, izgatja, játszik vele, akad rossz példaadó pajtás is, akad illetlen társalgó is, utcán, cselédek közt stb., s lassanként elkövetkezik a «néma bűn», az onánizálás, amely annál borzasztóbb, mert ennek végzésére senki idegen segítségére nincs szüksége, elvégezheti magában is. Ezt a veszélyes, szörnyű játékot lassanként megszokja, nem tudja elhagyni, s úgy pusztít ez a gyermek szervezetében, mint a lassan kezdődő, de utoljára házakat rombadöntő «földrengés», amint egy kiváló pædagógusunk oly találóan jellemezte.*

Ámbár e folyóirat olvasói előtt jórészt ismerősök az onanizálás diagnozisának külső jelei, talán nem lesz egészen felesleges mégis, ha idézem a Felméri szép leírását: «Amely gyermek nem szeret társaival lenni, különböző ürügy alatt keresi a magányt, szokatlanúl félénk s tekintetében nincs meg a kellő nyiltság, hallgatag, nézése mélabús,

* Felméri: A test erkölcsi tisztasága. A nev. tud. kézikönyve, 241. l.

hamarább elpirúl, mintsem mosolyog, a lármától mintegy fél, szeret ülni és nyugodtan lenni: rendszerint rossz úton van, vagy már testileg tisztátalan. Ez a betegség az értelmet sem hagyja érintetlenül; kivált a figyelem és az emlékezet szenvednek miatta. Az ily gyermek szórakozott, feledékeny, beszélni nem szeret, tényekre, számokra, nevekre nehezen emlékezik, a megkezdett mondatba sokszor beleromlik, s a felfogó és megtartó ereje ahelyett, hogy erősödnék, mindennap fogy. Gyanus jel továbbá a gyermek túlságos soványsága — ha csak nem tulajdonítható valamely más betegség, vagy túlságos szellemi erőltetés következményének — gyanús kivált, ha velejár az arc halványsága, a szemfény bágyadtsága, a szemgödör kékes karikája, az arc hirtelen elpirulása és elhalványodása, járáskor a lélekzet fennakadása, könnyen izzadás, nyugtalan alvás stb. Ime ezek a legbiztosabb, legszokottabb jelek. S ha a «néma bűn» folytatásának eleje nem vétetik, borzasztó módon fog végződni ez a játék. Hátgerinczsorvadás, paralizis, őrültség, az egyén testi és erkölcsi romlása lehet a következménye.

Nem jó sötét képeket rajzolni, sőt inkább túlzást szeretnék látni Bergemann amaz állításában, hogy az összes gyerekek 50%-a önfertőző, de annyi bizonyos, hogy az ideggyógyintézetek s az őrültek házának orvosai és igazgatói megdöbbentő adatok birtokában vannak világszerte az onanizálás bűnének szörnyű következményei felől. Az önfertőzőknek több, mint felét mások csábítják a bűn elkövetésére. Csak legyetek éber szemüek apák, nézzetek körül jól, vajjon hány van közületek határozott biztossággal meggyőződve arról, hogy az ő gyereke tiszta és egészséges?! S nem természetes következménye-e a bűn elkövetése az emberi, a gyermeki lélek psichologiájának s a külső körülmények behatása együttes működésének? A titkoltnak, a sejtelmesnek különös varázsa van az emberi lélekre. A szülői ház titkolódzik, az iskola titkolódzik, minden olyan egyén s intézet, akiben igazán bizalma volna a gyereknek: titkolódzik. Mit csinálhatna mást a gyermek, minthogy annál sürgősebben, úgyszólva mohó éhesen igyekszik a titkot megtudni.

Vagy talán kiölhetjük a vágyakat a lélekből, talán megállapíthatjuk parancsszóra a képzelet csapongásait? Vegyük a példát saját magunkról. Ha valamit tudni akarunk, megelégszünk-e olyan felvilágosításokkal, hogy ez meg ez nem nekünk való, ezt ne kérdezzük többet, ez titok? Vagy jól érezzük-e magunkat olyan társaságban, ahol előttünk titkolnak valamit, — s ezt mi észrevesszük? A gyermek kis világa egészen olyan, mint a mienk, csak még sokkal kiváncsibb.

Feltétlen és határozottan bizonyos lélektani tény, hogy épen a titkolódzás útján keltjük fel *különös mértékben* a gyermek figyelmét úgy a maga, mint a más nem iránt való kiváncsi érdeklődésben, s a

fantázia képzelgéseit épen pontosan arra irányítjuk, amire nem akarjuk. Sokat mondó és találóan igaz a Rosegger szava, amit Kopp idéz, mikor így szól: «Nem a felvilágosodás és a természetes szabadelvűség hoz bajba, hanem a titkolódzás, s az ezzel felébresztett kíváncsiságok és vágyak. A fügefalevél alatt nem tenyészik a szűziesség, csak a prüdéria és a vágyódás. A prüdéria leplez, s a leplezés felfedezésekre tesz vágyóvá, azaz: vágyakat kelt. Dobj egy inget a medicei Venusra, oda lett a szép női eszmény, s egy *érdekes* nő áll előtted, akire vágyol». Súlyos, tartalmas szavak; szinte kánoni igazsággal hatnak ránk. Mivel így egész világosan értjük a gyermekek *szerencsétlenségét* — ami a mi szerencsétlenségünk is — engedjük-e hát továbbra is a vak véletlen kezére gyermekeink nemi életének fejlődését? Rabjai maradjunk a slendrián előítéletnek, a puszta kényelemszeretetnek és tudatlanságnak, s tisztán azért, mert talán minket sem világosítottak fel, kitaszítsuk gyermekeinket, hadd botorkáljanak a sötétben, kísérletezzenek azzal, ami a legdrágább, legszentebb e földi életben s rémítő drágán szerezzék meg azt a felvilágosodást, amit mi jóakarólag, szeretettel, bölcsen megadhatunk nekik s a szerencsétlenségek ezerféle nemétől megmenthetjük őket?!

II. Az első kérdésre megfeleltünk. Úgy hiszem, senki sincs, aki be ne látná, hogy a gyermekeknek joguk van arra, hogy megkívánhassák a sexuális felvilágosítást, s hogy ezért a felvilágosításért *valakinek felelnie kell.* És a 2-ik kérdésre adandó felelet majdnem önként következik az elsőre nyert feleletből. Kiknek volna kötelességük a felvilágosítás, ha nem a *szülőknek?* Annak, aki a gyermeknek életet adott, s aki ezért az életért első sorban felelős, szigorú kötelessége az, hogy egy ily kimondhatatlanúl fontos dolgot, mint gyermeke nemi életének irányítása, a kezébe vegyen, s legjobb akarattal, bölcsességgel maga álljon a kormány élére, ahelyett, hogy a vak véletlen, tanulatlan cselédek, utcasuhancok és romlott gyerekek kezére bízza gyermekének testi és lelki üdvösségét. Mert ha a szülők nem adják meg a kellő felvilágosításokat, ha nem elégítik ki gyerekeik jogos és természetszerű kívánságát, ne csodálkozzanak azon, ha a gyerek máshol és más úton keresi azt. Az a nemes, lélekemelő munka, aminek az apa dolgozó szobájában, a gyerekszobában, az iskolákban kellene végbe mennie — cselédszobákba, utcákra, szemétdombokra, árnyékszékekre kerül, s ott végeztetik el — természetesen a környezetnek megfelelő módon és formában, hiányosan, ferdén, obscoen módon, gyalázatos trágársággal. Sokszor keresik a szülők a baj okát, szidnak iskolát, tanítási rendszert, túlterheltetést stb., s nem jut eszükbe, hogy a tükörbe nézzenek, s szemtől-szembe álljanak a baj tulajdonképeni okával, saját magukkal. Pedig a rideg igazság ez: az olyan szülők,

akik gyermekeik nemi életét figyelemmel nem kisérik, s a rájuk váró feladatot elmulasztják, nem is várhatják, hogy gyermekük tiszta és egészséges legyen.

De nem akarunk vádaskodni. Sokszor nem is okai — legalább tudatosan nem — a szülők az ő gyermekeik szerencsétlenségének, mert nem értik meg, nem tudják felfogni a sexuális fölvilágosítás jelentőségét Sőt eszükbe sem jut a gyermek nemi életéről gondolkozni. Sokkal többet törődnek egy lóval, csikóval, borjuval, mint gyermekük nemi életével. Az ilyen szülők nem elég intelligensek arra, hogy képesek legyenek a rájuk váró elég nehéz feladatot bölcsen megoldani. *Erre valók a szülői értekezletek az iskolában*, erre szolgálna az a kis folyóirat, «A szülők tanácsadója», amit Kemény F. sürget, s ami az állandó összeköttetést fentartaná s erősítené a szülői ház és iskola között, erre valók volnának a népszerű sorozatos pædagogiai előadások is.* Az iskola vállalja el a közvetítés nehéz szerepét; vegyen részt cselekvőleg is a tanulók sexuális felvilágosításában. Faluhelyeken, népiskolákban, ahol kevés intelligens szülőnek a gyereke tanul, egészen az iskolára hárul a felvilágosítás kötelezettsége. De ott is elengedhetetlenek a szülői értekezletek, épen az egyöntetű munkásság, a siker kedvéért. Az iskola feladata tehát kettős: irányító és cselekvő. A nevelési és oktatási tantervbe magába is bele kell illeszkednie a nemi élet tiszta, világos, természetes és keresetlen megtanításának, még pedig fokonként, magából a természetből kiindulva, természettudományi alapon.

S a szülői ház és iskola munkájának a sexuális felvilágosítás terén a tiszta praktikus, *sociális* hasznán kívüli óriási *erkölcsi* jelentősége van. Szülő és gyermek között, tanító és tanítvány között nem lesz meg ez az örök titkolódzással, felületes mellőzéssel hazugságra s bizalmatlanságra nevelő, áthidalhatatlan ür, hanem a gyerek látni fogja, hogy legjobb barátja, legőszintébb tanácsadója, természetes védője s vezetője a szülői ház és az iskola, ahol nincs titkolódzás, bizalmatlanság, hanem ahová bátran, fölemelt fővel s egész természetesen fordulhat kérdéseivel útbaigazításért, tanácsért, minden tekintetben; nemi életében esetleg beállott nehézségek, betegségek is első sorban itt nyernek orvoslást, illetőleg innen indul ki minden. Aztán kinek a szavára hallgat a gyermek legjobban? Annak, akit szeret. Ha az apa és anya őszinte, meggyőző, keresetlen módon, de világosan és határozottan, fokozatosan lopják be a gyermek fejlődő értelmi világába, szívébe mindazokat a tudnivalókat, amiket a nemi életről

* Kemény F. «Amire régóta égető szükség van». Magyar Pæd. 1905. febr.

tudnia kell; ha ellátják tanáccsal, s egy-két homályosan, célzatosan odavetett kétértelmű kifejezés helyett tisztán, érthetően beszélnek — s az iskola is így halad a maga oktató és nevelő munkájában: kimondhatatlan nagy, áldásos lesz e munka végső eredménye az emberiség fejlődésének történetében. Az már magától értetődik, hogy a fiúgyereket tisztességes leánykák társaságától visszatartani nemcsak hogy nem okos dolog, de oktalanság. Sőt épen törekedni kell arra, hogy a kétnemű ifjúság idő előtt semmi különös dolgot ne lásson a két nem közeledésében, s ne jusson mindjárt obscoen dolog eszébe egyiknek is, másiknak is, hanem tartsák e barátságos érintkezést egész természetesnek. És most térjünk át a 3-ik kérdésre, hogy milyen formában történjék a felvilágosítás?

III. Tudom, hogy ez a legnehezebb része az egész kérdésnek; ez az a «kemény dió», amelyet épen azért, mert kemény, sok kényelmes ember meg sem kisért föltörni, hanem inkább a dolog könnyebb végét fogva, «lehetetlen»-t mond rá, s békében hagyja. Pedig ez a kemény dió föltörhető, csak valamivel finomabb műszerrel s okosabb türelemmel kell a fölbontásához fogni. Kétségtelen, hogy az alapjában elég egyszerű kérdést az emberek tökéletlensége, kényelemszeretete és gondatlan konzervativizmusa tette oly problematikussá, amilyennek látszik.

Az a nehéz kérdés tehát, milyen korban és hogyan történjék a gyermekek sexuális felvilágosítása? Az kétségtelen, amint *Oker-Blom* Miksa mondja, hogy «a gyermekek már 8—10 éves korukban, sőt néha még korábban is, sok kényes dolgot megsejtenek, de megtartják a maguk titkának s csak képzeletük apró világában építgetik, színezgetik vele légváraikat, annyival is inkább, mivel a szülők elég világosan kimutatják, hogy velük efféle dologról nem ereszkednek beszédbe». Hitünk szerint már a gyerek 7—8 éves korától kezdve (egyébként az időt a gyermek értelmi, testi fejlettsége s egyébb körülmények is határozzák) meg kell kezdődnie a csendes, észrevétlen felvilágosításnak, ami e nagyon zsenge korban nem áll egyébből, mint abból, hogy a gyermek nemi fejlődését s ilyen irányú belső és külső világát különös figyelemmel kísérjük; ha kérdez valamit, arra mindenekelőtt készséggel felelünk, a zavarnak, keresettségnek, kínlódásnak még látszatát sem szabad előtte mutatnunk, nehogy épen ezzel tereljük rá a figyelmét arra, amitől el akarjuk vonni; szóval határozottak legyünk vele szemben, nyerjük meg a gyerek feltétlen bizalmát, őszinteségét, hadd nyissa meg előttünk szívét, lelkét mindig s ne legyen takargatni valója. Mikor aztán 10—12 éves lett a gyerek, megtudja érteni azokat a felvilágosításokat, amikről alább lesz szó. Mert 10—12 éves korban mulhatatlanúl meg kell történnie bizonyos felvilágosításnak.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

Mindenek előtt nehány szót általánosságban a felvilágosítás módjáról. Már Salzmann hangoztatta, hogy a felvilágosítás nem történhetik egyszerre, hanem rendre-rendre, a minket környező nagy természet életéből, növények, virágok fejlődéséből kiindulva, természetes úton. S ezt sarkalatos alaptörvénynek tartjuk mi is a felvilágosítás eljárásában. Ezért képtelenség az olyas beszéd, hogy az iskolában a felvilágosítást megadhatja az iskolaorvos, vagy valamelyik komoly, tekintélyesebb tanár stb. Hiszen *a gyermekek sexuális felvilágosítása nem lehet egy negyedóra, vagy félóra műve*, amit ünnepélyes formában elvégzünk, s azzal eleget tettünk mindennek, hanem *lassu, fokozatos, keresetlen, természetes és minden elfogódás nélkül végzett rendszeres és tudatos eljárás*, ami az apa és fiú mindennapi érintkezésében s az iskola természettudományi és olvasmányi tananyagában észrevétlenül, úgyszólva magától értetődőleg vitetik keresztül. Az ünnepélyességnek még csak a látszatát is kerülni kell, nehogy úgy járjunk — amint Kopp mondja — hogy a gyermekek előre ezt suttoghassák: Most jön a nagy titok, most felvilágosítanak bennünket. Ez tréfának sem járná meg.

Az *Oker-Blom* Miksa kis füzete egy meglett férfinak kis gyerekbarátjához intézett levele formájában, egy nyári szünidőn tett falusi kirándulás apró élményei leírásának keretében igyekszik a 10—12 éves gyerekeknek megadni a szükséges nemi felvilágosításokat. Leírja az illető e levelében, hogy egyszer egy orvos nagybátyja magához hívta a nyári szünidőre Hegyhátra, s beszámol arról a sok szép, hasznos dologról, amit nagybátyja társaságában, a szabad természetben tett séták, vadászatok, fürdés alkalmával folytatott beszélgetésből tanúlt két hónap alatt. Az első fejezet címe: «Első kirándulásunk». Ebben leírja, hogy ismertette meg nagybátyja a növények, virágok megtermékenyítésével, nemi életével, megtanítja, hogy lesz a virágból gyümölcs stb. A másodikban, a «Fecskefészek» címűben, alkalomadtán, mikor a fiú a fecskék fészekrakását s a hím és nőstény kedveskedését meglátja, megismerteti a jó nagybácsi a szárnyasok nemi életével, megmagyarázza, hogy lesz a tojásból élőlény. A 3-ik fejezet «A Bodri megkölykezik» című az emlősök nemi életét, születését magyarázza meg, abból az alkalomból, hogy a Bodri kutya megkölykezett, s a fiú érdeklődik és kérdezősködik e tőle nem értett dolgok felől, amikre mind megkapja a feleletet. Ebben már arról is felvilágosúl a fiú, hogy őt is az anyja szűlte, épen úgy, mint a Bodri a maga kölykeit. Aztán egy alkalommal fürödni mennek, a fiú elesik, megüti a nemi szervét, ezt észreveszi a bátyja, megvizsgálja, megnyugtatja, hogy nem történt semmi baj, de jó is, mert ez a nemi szerv, ezt félteni kell mindentől, ehez nem szabad nyúlni, ezzel nem szabad játszani, nem szabad izgatni,

huzogatni soha, semmi körülmények között. Ez volt a 4-ik fejezet: «Egy kis baleset». Az 5-ik fejezet, a «kellemetlen esemény», Péternek a zsellérfiúnak szerencsétlenségét mutatja be. Péter a nemi szervével játékot űzött a fiú szeme láttára; ez hiába figyelmeztette őt. De Péter rosszúl járt, nemi szerve megsérült, gyuladásba jött, operálni kellett. Az operációt a mi fiúnknak is végig kellett néznie, ami jó lecke volt rá nézve. A 6-ik fejezet «Szerencsés vadászat» címen egy vadászatot mutat be, amelyen a nagybácsi alkalmat vesz magának, hogy egy kölyköző felboncolt nyúl belső részét, hasüregét stb. a benne levő apró kölykökkel együtt bemutassa a fiúnak. Az utolsó fejezetben «Elutazás előtt» az eddig szerzett ismeretek alapján tisztán, határozottan felvilágosítja a nagybácsi a fiút arról, hogy a nemi szerv mily fontos és kényes rész, azzal játszani nem szabad stb., sőt ha látni fogja azt, hogy egyes rossz fiúk azzal játszanak, s őt is csábítják arra, utasítsa vissza, forduljon el azoktól, de világosítsa fel őket, hogy mily borzasztó bajba kerülhetnek, ha nem vigyáznak, ha folytatják e játékot.

Ez a rövid, vázlatos tartalma a kis füzetnek. Nehéz leírni a tartalmát, mert akkor az egészet le kellene írni, de ezt a füzetet *olvasnia kell minden okos apának, minden tanítónak*, sőt minden embernek, aki olvasni tud. Aki pedig nem tud olvasni, azzal ismertessék meg az olvasni tudók. Az aztán a szülők, tanítók belátásától is sokat függ, hogyan s milyen mértékben alkalmazzák a saját viszonyaikhoz e kis könyvből tanultakat, de legalább egy bölcs, nyugodt, eleget mondó, de túlsokat nem beszélő eljárási módszert tanulnak belőle, s gondolkodhatnak gyermekeik nemi fejlődéséről, jövendő boldogságáról is.

Hogy a lányokat is föl kell világosítani a sexuális dolgokról, nem szorúl bizonyítgatásra. Különösen a kenyérkereső, az életet magányosan járó leányokra nézve egészen életfeltétel ez, mert ezer s ezer veszélynek vannak kitéve. De az úgynevezett legjobb családok leánygyermekei is csak nyernek vele, ha bizonyos fiziologiai alaptények megismerésével tisztán és méltán készülhetnek jövendő nagy elhivatásukra. Jól mondja Kopp, hogy a leányok is a teljes titokzatosság ingerétől csábítva, az egymás közt folytatott sok suttogás után s a bakfiskor sokszor titokban folytatott olvasmányaiból tápláltatva, magukban hozzáfognak a nagy élettalány megfejtéséhez. Sokat beszélhetnének az internátusok, nevelőintézetek zárt falai, ha beszélni tudnának. De elég hangosan beszélnek a vérszegény, ideges, hiszterikus nők, a sápadt, vézna fiúk és leányok is: mindkét nembeli ifjúság felvilágosításának szükségéről. Elég gondolkozóba ejtheti az embert a mindenben pikanteriát, sőt obscoenitást kereső és találó, perverz, egészségtelen, tartós munkára

alig képes, gyönge jellemű és kevés akaratú emberek sokasága is, amely mindig szaporodni látszik.

Talán jó lesz komolyan gondolkozni e dolgok fölött. Talán ideje volna már, hogy félredobjuk az álszemérmet és siessünk gyermekeink segítségére. Első sorban a pædagogusok és orvosok kötelessége, hogy az ezen irányban megindult küzdelmet bátran és határozottan megvívják. Világosítsák fel az apákat és anyákat, hogy tévesen, szörnyű tévesen gondolkoznak ők, ha azt hiszik, hogy e felvilágosítások lehetetlenek, hogy ezzel a családi élet poézise oda lesz, s hogy gyermekeik nem ártatlanok többé, mihelyt ilyesmiről tudnak. Ellenkezőleg. Az igazi szűzies ártatlanságnak, az egészséges testi és lelki fejlődésnek elengedhetetlen föltétele a gyermekek sexuális felvilágosítása. És végezzük az Oker-Blom Miksa szavaival: «Jobb egy évvel korábban, mint egy perccel később». RAVASZ ÁRPÁD.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Régi fordítás Rousseau «Emil»-jéből.** A Kassai Magyar Múzeum 1789—90. évi IV. negyedében *Töredékek R . . . . . munkáiból* című fordítások jelentek meg *Sz. L.* aláírással. Szentjóbi Szabó Lászlónak e fordításait Toldy — eredetijüket *Gottlieb Wilhelm Rabener*-nek elmés szatirái közt sejtvén — a költő műveinek 1865-iki kiadásába *Töredékek Rabener munkáiból* címmel vette föl. (188—195. l.) Toldy után indulva, átnéztük Rabener munkáit, de e drámai élénkségű, érdekes, csipős szatirák között Szabó László elmélkedő *Töredékei*-vel egyezőt, egy-egy rokon gondolaton kivül, nem találtunk. Nem is találhattunk. Toldi ugyanis az *R . . . . .* jelzést csak találomra olvasta *Rabener*-nek, akinek nevét elhallgatni a fordítónak alig lehetett oka. Már pedig az *R . . . . .* jelzés olyan valakinek a nevét rejtette, akinek munkáit fordítani 1790-ben legalább is nem volt tanácsos. E mellett szól, hogy a fordító, Szabó László, maga is nevének csak a kezdőbetűit tette ki.

Csakugyan, az *R . . . . .* jelzés *Rousseau*-t jelenti, a fordítások eredetijét pedig az *Emil vagy a nevelésről* III. és IV. könyvének néhány szabad szellemű részletében találjuk meg. A lefordított hat kis részletnek az *Emil*-ben a következő helyek felelnek meg:

Az 1. részlet a III. könyv végéből való, némi kihagyásokkal.
A 2. « a IV. « elejéről « az ú. n. 2.-ik alapszabvány.
A 3. és 4. « a IV. « « « « « « 3.-ik alapszabványból.
Az 5. és 6. « a IV. « « « « « « alapszabványokhoz fűzött következtetésekből.

Ezeknél a részleteknél érdekesebb Szabó Lászlónak egy másik munkája, amely ugyancsak az *Emil*-en alapul, de amelyet költeményeinek 1791-iki kiadásába eredetijeként vesz föl. Ez *A' Kivánság* c. idillje, amelyről Fürst Aladár az Irodtört. Közleményekben (1900) azt igyekezett bebizonyítani, hogy *Gessner* «*Der Wunsch*» c. idilljének szabad átdolgozása. Evvel szemben mi, rámutatva *A' Kivánság*nak szabadelvű eszméire,[1] azokban *Rousseau* hatását kerestük és hangsúlyoztuk a Szabó költeményeiben másutt is megcsillanó modern gondolatok rousseaui voltát. Föltevésünkben nem csalódtunk: *A' Kivánság* nemcsak rousseaui eszmék láncolata, hanem tisztára kompiláció Rousseau *Emil*-jéből: a IV. könyv végének több részlete más sorrendbe szedve, mint az eredeti, — kissé kikerekítve, de a «kies és árnyékos halomnak óldalába» épített «eggy kis parasztos házatská»-tól kezdve egészen a szomszéd lakodalmáig, amelyen «vidámabb szívvel» táncol, «mint az Ország-Háza' Palotájába», véges-végig majdnem szószerint fordítva. Új benne csupán a rezignációs befejezés — a horatiusi *Beatus ille* befejezése, hogy «ez az egész rajzolásom, — tsak — kivánság!»

E fordítások ránk nézve mind Rousseau, mind pedig Szabó László szempontjából fontosak. Egyrészt, mert azt bizonyítják, hogy Rousseaunak szabadszellemű, akaratlanul is a forradalomra vezetett művein kivül nálunk, már a Martinovics-összeesküvés előtt is, ismeretes volt korszakalkotó pædagógiai munkája, az *Emil* is, — ami bizonyára nem egészen értéktelen adalék a neveléselmélet hazai fejlődésének történetéhez. Másrészt, érdekes ez az adat Szabó László költészetére nézve, mert bebizonyítja azt a feltevésünket,[2] hogy az egyikmásik versében megnyilatkozó modern szellemnek: az emberek egyenlőségéről és az emberszeretetről szóló tanításának forrása Rousseau volt, akinek műveire bizonnyal Batsányi tette figyelmessé.

Van az *Emil* e fordításainak neveléstörténeti szempontból egy negativ jelentősége is: Szabó László ennek az elsősorban pædagogiai nevezetességű és célzatú munkának olyan részeit válogatja ki fordításra, amelyek nem neveléselmélettel foglalkoznak, hanem általános emberi szempontból fontosak. Bármily szellemes részletek is azok, amelyeket lefordít: mind azt bizonyítják, — amire már alkalmunk volt rámutatni,[3] hogy nem volt pædagogus, hogy a katedra számára

[1] *Szentjóbi Szabó Gellért-fordítása.* Egyet. Philol. Közl. 30: 355—362. l.

[2] *Szentjóbi Szabó László költészetéről.* Fölolvasás az Erdélyi Múzeum-Egyesület 1905. november 22-iki ülésén. Erdélyi Múzeum, 23: 112—131. l.)

[3] *Szentjóbi Szabó a katedrán.* Magyar Pædagogia. 14: 408—415. l. U. ott említettük, hogy a «Sententiæ contra criminis læsæ maiestatis

csak kenyérkereset volt, amelyből megélt, de amelyért lelkesedni, sajnos, nem tudott. A nevelés eszméjének nagy jelentőségére még Rousseau *Emil*-je sem tanította meg.

Gálos Rezső.

*

— **Az országos tanszermúzeum és pædagogiai könyvtár újjászervezése.** A mióta az 1873. évi bécsi kiállításra küldött collectio együttartásával ötletszerűleg, de mindenesetre jóravaló ötletből megalakult a tanszermúzeum, azóta már egy párszor próbálták újjászervezni az időnkénti vezetők szép tervekkel és nagy buzgósággal, de mivel még senki sem tudta kitalálni a módját, hogy miképen lehetne múzeumot és könyvtárt *pénz nélkül* szervezni, azért a nervus rerum hiányában a szép tervek papiron maradtak, a buzgalom lángja pedig elhamvadt. Mindamellett a hosszú idő alattt s a többszöri ujrakezdés folytán ha rendszertelenül is, de gyült össze annyi értékes anyag, ami a fentartásra és továbbfejlesztésre érdemes. Ez és ezen intézmények szükséges volta arra indította a kormányt, hogy *Nemény i Imre dr.* osztálytanácsos kezdeményezésére szabályzatot adjon ki a tanszermúzeum és a vele kapcsolatos pædagogiai könyvtár újjászervezésére. A szabályzat szakférfiakból álló tanácsot szervez az intézmények vezetésére, amelynek elnökévé *Vángel Jenő dr.* pædagógiumi tanár és címzetes igazgató neveztetett ki, akinek szorgalmára fog esni az újjászervezés munkájának oroszlánrésze. Az új elnök beköszöntő beszédében széleskörű programmot ad. Ebből vesszük ki a következőket. Az intézmények célját a szabályzat 2. §-a a következő pontokban állapítja meg: *a)* iskolai mintakönyvtárakat és vándorkönyvtárakat szervez az iskolák fokozatai szerint; *b)* a gyüjtemények mellett olvasó és dolgozó szobákat rendez be; *c)* a tanszermúzeumban őrzött tárgyakról ismertető előadásokat rendez; *d)* megkeresésre szakszerű utbaigazításokat ad; *e)* a pædagogiai könyvtárban és tanszermúzeumban elhelyezett könyveket és tanszereket a kezelési szabályzat értelmében használatra kikölcsönzi; *f)* bibliografiai tájékoztatásokat bocsát közre; *g)* a tanszermúzeumok, pædagogiai könyvtárak és gyüjtemények szervezésében közremüködik; *h)* tanszerkiállításokat rendez. Az elnöki programm legelőször a pædagogiai könyvtár rendezését igéri. A tanszermúzeumot a következő öt irányban óhajtja fejleszteni. «1. Történeti irányban összegyüjteni mindazon eszközöket, amelyek hazánkban az egyes tanszerek fokozatos fejlődését mutatják.

seu perduellionis reos latæ, 1795.» alapján valószínűnek látszik, hogy Szabó franciául is tudott. A föntiek élénk bizonyságai ennek.

2. Minden egyes iskola normál felszerelését külön-külön bemutatni. 3. Külön csoportokban demonstrálni az iskolai épületterveket, táblákat, szemléltető képeket, fizikai, természetrajzi, stb. eszközöket. Egyszóval, ha marad elegendő tárgy, a tárgyak szerint szakcsoportokat is alakítani. 4. A külföldi iskolák felszereléseit bemutatni. 5. A hazai tanszeripar fejlesztése és tanszerek készítése érdekében szükséges volna, hogy minden hazai tanszerkészítőnek és gyárosnak a múzeumban külön-külön szekrénye lenne, amelyben a legújabb és a legmodernebb eszközeit állítaná ki megfelelő útbaigazító leírásokkal.» Általában a tanszerkészítőknek adott tanácsokkal és készítményeik ismertetésével kívánja a hazai tanszeripart fejleszteni. Erre szolgálnának az ismertető előadások és időnként rendezett tanszerkiállítások is.

IRODALOM.

Quellenbuch zur Pædagogik. Quellenschriften und Quellenstücke für die Vor- und Fortbildung des Lehrers. Mit erläuternden Anmerkungen herausgegeben von *Dr. Karl Heilmann.* Leipzig (Dürr), 1905. Ára 6 mk. 50 f.

A magyar tanítóképzés sokféle hibája közt alig van feltűnőbb, mint a neveléstörténeti oktatás fogyatékossága. E sorok írójának volt alkalma a neveléstörténet tanítását és vizsgálását több hazai intézetben megfigyelni: szerzett tapasztalatai legtöbb esetben elszomorítók voltak. Bemagolt életrajzok, melyekből ép a legjellemzőbb vonásokat szorították ki jelentéktelen adatok; harmadik kézből átvett elméleti fejtegetések félreértett részletei; igazán fontos évszámok helyett alárendelt jelentőségű dátumok; az unalomig elkoptatott jelszók és közhelyek; tartalmi összefoglalásoknak értelmetlenül betanult foszlányai — nem nagyon sokkal többre terjed, amit kivisz a tanulók többsége a képzőből. Egyik intézetben a középkori nevelés történetéből az egész osztály ezt az egy szót jegyezte meg: trivium; másutt meglepetéssel hallottam, hogy az athéni nevelés állami nevelés volt; a philanthropinumokról sokan csak annyit tudnak, hogy Basedow mézeskalácsból készült betűkön tanította meg az olvasást és hogy a tanulók haja rövidre volt nyírva; Pestalozzinak vándorlásait elmondják, de munkásságának elvi jelentőségéről keveset tudnak, s ezt a keveset is rosszúl tudják; Comenius nagy felfedező tettéről (hogy nem szavakat, hanem dolgokat kell tanítani), nincsen helyes fogalmuk, de viszontagságos életének egyes állomáshelyeit megjegyzik; amit pedig Herbartról produkálnak, nem ritkán felháborító. Kétséget nem szenved, hogy e sajnálatos jelenségeknek főoka a tantervben rejlik, mely lehe-

tetlenséget kíván, amikor *egy* féléven át akar neveléstörténeti tanulmányt tétetni; okolhatók a tankönyvek is, melyeknek egyikéről-másikáról érdemes volna hosszasabban elmélkedni, s hibásak lehetnek egyes tanárok is, kik nem tudva a lényegest a lényegtelentől megkülönböztetni, az amúgy is csekély időt nem használják ki kellőképen. Van ezenkívül a neveléstörténeti oktatásnak egy általában tapasztalható módszeres hiánya: az, hogy a IV. osztályra kiszabott tanítást az előbbi osztályokban nem mindenütt vagy nem kellőkép készítik elő olvasmányokkal. A helyes eljárás az volna, ha a tanulók a legnevezetesebb paedagogiai írókból vett szemelvényeket már az I. osztálytól kezdve terv szerint és a tanár útmutatásai értelmében elolvasnák, úgy hogy mire a IV. osztályba kerülnek, a tanár már számíthasson substratumra, melyet csak ki kellene egészíteni, hogy megfelelő alapul szolgálhasson az összefoglaló tárgyalásnak.

Természetes dolog, hogy ezt a kívánalmat mindeddig már azért sem lehetett érvényesíteni, mert az említettem eljárásnak mulhatatlan előfeltétele hiányzik: nincsen a magyar tankönyvirodalomban neveléstörténeti olvasókönyv.

Ily olvasókönyv az, melyet Heilmann (akinek a német tanítóképzők számára készült pæd. tankönyvei ismeretesek), a mult évben közrebocsátott. Már a könyv terjedelme (634 l.) mutatja, hogy Németországban több időt fordíthatnak e tanulmányra. A közölt szemelvények (néha teljes művek lenyomatai) Nagy Károly korával kezdődnek és a legújabb időkig terjednek. A középkorból csak Hrabanus Maurus szerepel a könyvben a De clericorum institutione című mű néhány fejezetével; mindjárt rá következik Luther levele. Képviselve vannak továbbá Comenius (Didactica magna, Unum necessarium), Francke, Rousseau, Basedow, Salzmann, Rochow, Pestalozzi, Harnisch, Diesterweg, Herder, Fichte, Schleiermacher, Arndt, Overberg, L. Kellner, Herbart (az egész Umriss), Stoy, Waitz, Ziller és Willmann. E sorozatból egy-két másodrendű író bátran elmaradhatott volna; ellenben hiányát érezzük Locke-nak, akit semmiféle neveléstörténeti tankönyvben, kézikönyvben vagy olvasmánytárban mellőzni nem lehet.

Nagy szolgálatot tenne hazai tanítóképzésünknek, aki ilyenféle magyar nyelvű neveléstörténeti olvasókönyv készítéséről gondoskodnék. Szerényebb viszonyaink közt természetesen ez a könyv sem oly terjedelmet nem ölthetne, sem annyi német írót fel nem ölelhetne, sem szövegmagyarázó jegyzeteiben oly szűkszavú nem lehetne, mint Heilmannak különben sok jeles tulajdonnal dicsekvő könyve; a magyar könyvnek a magyar pædagogiai irodalmat is lehetőleg tekintetbe kellene vennie s általában a hazai viszonyokhoz alkalmazkodnia. A görögök és rómaiak teljes elhagyása alig volna megokolható;

a keresztény középkorból pedig nemcsak az intézményeket bemutató néhány szemelvénynek lehet helye, hanem egy-két igazi pædagogiai részletnek is az egyházatyákból (pl. tanítónőképzőkre való tekintettel Jeromosból). A XVII. századból — mint említettük — nem szabad elmaradnia Locke-nak; a XVIII-ikból Felbigernek; a XIX-ikből Fröbelnek. Esetleg Herbert Spencerből is vehetők részletek. Igen fontos, hogy a nem magyar írók műveiből vett szemelvények fordításai valóban jók legyenek. Mindenesetre sok tanulságot fog majdan meríthetni e könyv szerkesztője Heilmannak imént megjelent forráskönyvéből, melyre a szakférfiak figyelmét felhívjuk.* *(f).*

*

Willmann Ottó. Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre. Freiburg im Breisgau. 1904. 328. l. Ára 3 márka 60. f.

Ezek a dolgozatok a szerző didaktikai főművét akarják kiegészíteni. Terjedelmes olvasottság, nagy történeti erudició, az elmélkedésnek gyakran szómagyarázatból kiinduló, de azért kifejlésében messzeható módja, jellemzi őket; másrészt az a sajátosság, hogy a szerző pædagogiai felfogása most már kifejezetten katholikus theologiai alapon áll. «Az igazság csak egy: hit és ész csak különböző utak, melyek az igazsághoz vezetnek s melyek az igazságnak majdani szemléletében, a tulvilági életben találkozni fognak. A racionalisztikus pædagogia, mely nem képes a belátásig hatolni, tudománytalan; a tudományos pædagogia az igazi philosophia révén a theologiával bensőséges kapcsolatban van.» Hogy katholikus jellegű theologiáról van szó, arra nézve a könyv tartalma semmi kétséget sem hagy fenn.

Természetes, hogy ezen alaptételeinél fogva a szerzőnek mindenütt rokonszenveznie kell a scholaszticizmussal, mellyel szemben az ujkori philosophiai rendszereket csak szurrogátumoknak tekinti. Ezen alapfelfogása az oka annak, hogy oly kicsinyléssel viseltetik a felvilágosodás korának pædagogiája iránt. Ezért van, hogy a legmesszebbmenő ellentétbe helyezkedik minden állami pædagogiával; ezért mondja, hogy a neveléstörténet eddigi szabása egyoldalúan protestáns volt. Ezért hangsúlyozza, (51. l.) hogy a katholikus álláspont minden pædagogiai egyoldalúságtól ment; ezért (s nem abszolut

* Hasonló könyv jelent meg legújabban: Lesebuch zur Geschichte der Pädagogik. Zunächst für Seminarzöglinge von Dr. Karl Kretschmer. Ára 5 mk. Habelschwerdt, 1906. 528 l.

nevelői érdemeik miatt) nyerik meg tetszését a magyar szerzetesrendek iskolái, melyek — mint felfogja a dolgot — a teljes önrendelkezés és az állami gyámkodás között a kellő középhelyet foglalják el. Ezért (és nem más egyetemes okok miatt) értékeli oly rendkivüli módon Aristotelest; ezért tekint vissza oly meleg érzelmekkel a régi szabású tudós iskolákra, pl. a bencéseknek Mária-Einsiedelben lévő hires tanintézetére, melyben a hagyományos philosophiai tananyagot oly bőséges óraszámban tanítják.

Magukban e becslésekben lehet találni igazságokat is; nemkülönben a szerzőnek ama kijelentésében, hogy az iskola nem regále-ügy, mint a posta, s hogy Tisza István gróf, kit Willmann ismételve idéz, helyesen hangsúlyozta az egyházaknak a müvelődés körüli érdemeit s kivánatos közreműködésüket az ifjúság nevelésében; csakhogy ezen igazságok elismeréséhez nincs szükség Willmann theológiai vagy felekezeti kiinduló pontjaira, általában arra az egyoldalú nézőpontra, melyből a jelenségeket szemléli. A scholasticismust komolyan senki sem becsmérli, mert mindenki tudja, hogy ez a szellemi mozgalom, mint minden más, szükséges láncszem volt az emberi gondolkodás fejlődésében. A 18. századbeli «Aufklärung» szertelen magasztalásával számbavehető történeti munkában ma már nem találkozunk; a magyar szerzetesek iskoláit szeretni lehet és kell valláserkölcsi és hazafias munkásságukért, anélkül, hogy az ember hadat izenne az államnak; Aristotelesnek nagy hatását a tudományok történetében nincs, aki érdeme szerint ne méltatná; valamint, hogy épen nem szükséges visszakivánnunk a régi egyoldalu tudós iskolát, hogy a philosophiai tanulmány intenzivebb művelését középiskoláink legfelsőbb osztályaiban kivánatosnak tarthassuk.

Hogy Willmannt ez a szélsőséges álláspontja hová képes elragadni, arra elég néhány példát felhozni a szóban lévő műből. A 99—103. lapokon azzal a kérdéssel foglalkozik a szerző, hogy Gœthe «Faustjában» melyek a «katholikus elemek»? s megállapítja, hogy a mű első részének alaphangulata katholikus; hozzáteszi azonban, hogy «a kidolgozás, főleg a későbbi toldások okozta torzítások miatt, nem elégíti ki a katholikus öntudatot.» A világ egyik legegyetemesebb és legemberibb költői alkotásának ilyetén értékelésével ép oly kevéssé rokonszenvezhetünk, mintha pl. valakinek eszébe jutna, hogy a mi Vörösmartynkban keresse a protestáns vagy Arany János «Toldi»-jában a «katholikus elemeket.» Ép ilyen szük gondolatmederbe szorul az ausztriai katholikus Schulverein hivatásáról szóló cikkely (306—312), melyben a szerző, a módszer kizárólagosságát tekintve, már igen messze eltávolodik attól a Willmantól, akit még a «Didaktik als Bildungslehre» című munkában is egyetemes keresztény alapon álló tudósnak ismer-

tünk meg. «Ma már a katholikus élet mindenütt megerősödött; a kishitüség helyet engedett a legörvendetesebb bizalomnak, mely az egyháznak az időlegesekben nyilvánuló bölcs vezetésére és az időket túlélő isteni vezérletére irányul. Minden katholikus szivet az a boldog érzés tölt be, hogy a jövő a mienk . . .»

Mindezen megjegyzések azonban nem vonatkozhatnak Willmann azon dolgozataira, melyekben történeti alapon vagy dogmákhoz nem kötött elmélkedés segítségével fog hozzá a pædagogiai és didaktikai problemákhoz. Mindjárt a gyűjtemény legelső száma sok tanulságos fejtegetést tartalmaz a didaktika fogalmára és e fogalom időnként való alakulására nézve. Érdekes Schleiermachernek, mint a megelőző, részben szertelen és ellentétes pædagogiai törekvések kiegyenlítőjének s a művelődési élet egészét felkaroló mély elmélkedőnek méltatása; de különösen felkölti figyelmünket az a dolgozat, mely Herbart didaktikájának jó és rosz oldalait mutatja be. A szerző nagyon időszerű pædagogiai kérdések kellő közepébe viszi bele olvasóját, midőn ráutal arra (a különben régóta észrevett körülményre), hogy Herbart psychologiája és didaktikája mindig csak képzetekkel dolgozik, a képzetek kapcsolódásáról és sorakoztatásáról beszél, tehát a psychikai mechanismusra szorítkozik, ellenben a logikai folyamatok jelentőségére kevés ügyet vet s a fogalmak kialakítását úgyszólva elvileg kizárja az oktatásból. «Az ő oktatástanának egyedüli vezetője a psychologia, mely mellett az ép oly jogosult logikának már nem jut hely.» Willmann szerint egyoldalúság mutatkozik az erkölcsi akarat alakulásának herbarti elméletében is. Elismeri azonban (valamikor sokkal többet is elismert), hogy Herbarttól még akkor is sokat lehet tanulni, ha ellenmondásunkat kelti fel.

Más kapcsolatban hasonlót lehetne állítani az előttünk lévő dolgozatnak legtöbbjéről is. Még ha teljesen ellenkező nézeteket vallunk is mint a szerző, szivesen olvassuk ezeket a dolgozatokat, nemcsak mert szerzőjük nagyon tudós ember, hanem mert érezzük, hogy amit ír, az neki mindenkor igaz meggyőződése. Nem minden felekezeti alapon álló pædagogusról lehet ugyanezt állítani. Willmann álláspontjának ez az őszintesége tiszteletet parancsol akkor is, ha akár a felállított tétellel, akár a bizonyítékokkal nem tudunk egyetérteni. Van azért e kötetben elég, mi eszmét kelt, elmét mozdít, történeti belátásunkat gazdagítja, főleg pedig az oktatásnak a multba visszamenő szálait és gyökereit segíti felfejteni. Különösen ez az erős történeti tudás és történeti érzék az, ami e dolgozatokat tartalmasakká teszi és a szakférfiak érdeklődését irántok felkeltheti. *(p.)*

*

Dr. Oker-Blom Miksa, Doktor bácsinál falun. Pár szó a szülőkhöz. A szerző engedélyével finnből fordította Pálfi Márton. Kiadta a Kolozsvári Tanári Kör. 1906. 31. l. Ára 60 fillér.

A szerző a helsingforsi egyetemen a physiologia magántanára, a fordító középiskolai tanár; a fordításhoz előszót írt dr. Rigler Gusztáv, a kolozsvári egyetemen a közegészségtan rendes tanára s kiadó a Kolozsvári Tanári Kör. Szóval e kis magyar füzet orvosok és tanárok együttmüködésének az eredménye; jele annak, hogy a munka célját fontosnak, eszközét helyesnek tartják. A szülőkhöz intézett komoly és okos bevezetés után nagy közvetlenséggel, igen könnyeden, minden bántó vagy ízléstelen magyarázgatás nélkül érteti meg a füzet írója a fiúgyermekekkel, hogy miért kell mindentől nagyon óvakodniok, ami nemi szervök épségét, egészségét befolyásolhatná. E tekintetben Burgerstein azt tartja legfontosabbnak, hogy a fiúk tájékozást abban a korban nyerjenek, melyben még nem a venerikus fertőzéstől, hanem az önfertőzéstől kell őket féltenünk, meg attól, hogy a nemi dolgokról illetéktelen tájékoztatást kapnak. E célra, a korai felvilágosításra Oker-Blom könyvecskéjét Burgerstein annnyira jónak tartotta, hogy le is fordította németre. Ezzel a példával bizonyítani kívánom, hogy Pálfi is hasznos munkát végzett, mikor magyarra fordította e kis füzetet. Tartalmát ismertetni nem akarom, mert e sorok célja a figyelem felhívása és ama meggyőződés kifejezése, hogy ennek a kis munkának minden szülő kezébe eljutása a gyakorlati nevelés egyik legnehezebb kérdését *majdnem* megoldaná! *Imre S.*

KÜLFÖLDI LAPSZEMLE.

Revue Universitaire (1905 okt.—dec.; 1906 jan.—julius).

Az 1905/6-ik évfolyam hasábjain aránylag kevés általános érdekű paedagogiai kérdés kifejtésével találkozunk. Mintha Franciaország mozgalmas politikai eseményei jelenleg nem kedveznének ily problémáknak. Az ismeretes egyházpolitikai törvények következtében a congregációs iskolák jó részéből világi magán-tanintézet lett, nem minden izgalom és rázkódtatás nélkül; ezek az átalakulások hatásukat érezteti a tanügyi és paedagogiai irodalmon is. Egyebekben az 1902. évi középiskolai tantervek foglalkoztatják főképen a tanári közvéleményt, azonkívül a tanári fizetések s a tényleg nagyon kedvezőtlen nyugdíjazási viszonyok. Nagy hullámokat vert fel újabban a tanárok gyakorlati kiképzéséről való gondoskodás, az óraadó tanárok (adjoints) számának szertelen megnagyobbodása (kapcsolatban a lyceumok vagyonkezelésének önállósításával), az aggregációk reformálása, az École Normale Supérieure újjászervezése, s a nagy szünidők kérdése.

Azon értekezések sorában, melyek a paedagogia körébe vágnak, első sorban Crouzet tanulmányát kell felemlítenünk *a szülői ház és az iskola irányáról.** Franciaországban ez a kérdés is «időszerű»: az Université és az Enseignement Libre versenye vetette fel. Az iskola a családot okolja részvétlenséggel, sőt ellenséges indulattal; a család pedig a gyermeknevelés balsikereivel kizárólag az iskolát szokta vádolni. A család és iskola közt kifejlődött ellentétek okait kutatva, Crouzet először is az Universitét veszi vizsgálat alá. Úgy találja, hogy az internátusi rendszer százados uralma okozta nem kis részben a szülőknek az iskolára hagyatkozását, s nemtörődömségöket gyermekeikkel; mert az a család, mely internátusba adja fiát, ezzel már felmentettnek érzi magát a nevelői gondoskodás felelőssége alól. Károsan hatott továbbá a bürokratikus rendszer, melynek következtében sok szülő az igazgatóval érintkezik, ahelyett, hogy a tanárokat keresné fel, amikor gyermekéről tanácskozni kíván. Vádolhatók a tanárok is, kik közül akárhányan tehernek érzik a szülőkkel való érintkezést, s inkább kerülik, mint keresik a találkozást. Akadályozzák végül az iskola és a szülői ház összehangzó működését a túlságosan népes intézetek és osztályok; a szakrendszer kinövései; a szaktanároknak egymástól való elszigeteltsége; az osztályfőnöki intézmény hiánya s a tanároknak aránylag csekély társadalmi tekintélye. Még sokkal több vád érheti azonban a családot, mely igen sok esetben lerontja, vagy legalább károsan befolyásolja az iskola munkásságát. Már azzal, hogy gyermekünknek nagyon korán adunk könyvet a kezébe, ártunk értelmi fejlődésének; viszont erkölcsi nevelésével rendszerint nagyon későn szoktunk törődni. A gyermek sokszor már el van rontva, mikor iskolába lép. S utóbb is mennyi akadályt vet a család az iskolának! Gondoljunk csak a tanárok eljárásának nyilt vagy rejtett birálataira, melyeket a családtagok a gyermek jelenlétében megengednek maguknak; azokra a sokszor illetlen gúnynevekre, melyek a családi kör kacagtatására állandóan ismételtetnek; a gyermek hibáinak sokszoros elpalástolására; igazolatlan óramulasztások alkalmával hazug mentségek előmozdítására; a szülők mérhetetlen hiúságára és elfogultságára (mikor gyermekeik hibáiról van szó, sokszor teljességgel képtelenek tárgyilagosan ítélkezni); a szülői ház enyhe és nem ritkán laza fegyelmére, szemben az iskola következetes rendszabályaival; a legműveltebb apák és anyák paedagogiai tudatlanságára, melynél fogva még hasznos érdeklődéssel sem bírják kisérni az iskola eljárásait, nem értik meg az alkalmazott módszerek indíté-

* Bővítve könyvalakban is megjelent: Maîtres et Parents címen, Páris, Colin.

kait, a tanulmányok rendjét, a fegyelmező eszközök igazi célzatait, s általában azokat az elveket, melyeken az iskola egész munkássága alapszik. «Az esetek óriási többségében» — mondja Crouzet — «a család egyáltalán nem ismeri annak a működésnek természetét, szellemét, hatását, melyet támogatnia oly kívánatos dolog volna.» A család legtöbbször nem azt várja az iskolától, amit várnia kellene (erkölcsös jellemet, lelki műveltséget, szellemi képességeket), hanem életpályákra való előkészítést.

A külföldi tanügy ismertetését szolgálja a Revue ezen évfolyamának két cikke. Egyikben Bornecque elmélkedik a *németországi felsőbb leányiskolák nő-tanárainak képzéséről*; a másikban Launay leírja azon benyomásait, melyeket egy *németországi gymnasium érettségi vizsgálatán* szerzett. Az ismertetésnek minden sorából kiolvasható a cikkíró rokonszenve a német vizsgálati rendszer iránt, melynek különben évről-évre több híve van francia földön. A baccalauréat óriási fogyatkozásai elől ma már alig zárkózik el komoly tanférfiú.

A szellemi túlterhelés kérdésébe vág Malapertnek rövidre fogott értekezése: *A szellemi elfáradás megmérésére vonatkozó kísérleti vizsgálódások és a belőlök levonható paedagogiai következtetések.* A cikkíró — azt hiszszük — nyitott kapukat dönget, midőn (Bolton vizsgálatainak közzététele után) a Griesbach-féle aesthesiométeres fáradtság-méréseket és a belőlök vont paedagogiai következtetéseket megbízhatatlanoknak mondja s általában az ezen a téren eszközölt vizsgálódásokat egyetemes törvényszerűségek megállapítására alkalmasoknak nem tartja. A fáradtság nyilvánulásai — úgymond — fölötte egyéniek: egyik tanulónál így, a másiknál amúgy jut kifejezésre a fáradtság s minden egyes tanulóra nézve variabilis körülményektől függ, aminők a hajlamok, a pillanatnyi hajlandóságok, a megszokások, a munka rhythmusa és módszere, a kifejtett energia mértéke és foka. Az iskolai szellemi elfáradás variál nemcsak minden egyes tanulónál és tantárgynál, hanem minden egyes tanárnál is; ennélfogva, még ha mathematikailag ki tudnók is számítani minden egyes gyermekre nézve a végzett szellemi munkából eredő elfáradás nagyságát, ennek hasznát *tantervek* készítésében nem vennők. A fáradtságmérés eddigi módszerei jobb esetben ingatag okulást nyujtanak; legtöbbször épenséggel cserben hagyunk. Mindezen vizsgálódásokkal szemben egyelőre nem tehetünk mást, mint *várni*.

Tanulságosan ismerteti ezen évfolyamban Gautier ama tapasztalatait, melyeket a *párisi Lycée Louis-le-Grand osztálykönyvtáraival* szerzett. Mint ismeretes, a francia állami középiskolákban eddig háromféle könyvtár volt: a tanári könyvtár (bibl. générale); a benn-

lakók tanuló szobáiban felállított kézi könyvtárak (bibl. de quartier) és a bennlakókat tankönyvekkel ellátó könyvtár (bibl. classique). A künnlakó tanulókról nem történt rendszeres gondoskodás. Főleg ezt a hiányt igyekezett pótolni a cikkíró, amidőn osztálykönyvtárakat szervezett, melyek az osztály tantermében helyeztettek el, a tanulók mérsékelt járulékaiból tartattak fönn és a tanár ellenőrzése alatt állottak. Első sorban a francia klasszikusokat szerezték be a tanulók, de más hasznos és tanulságos olvasmányokat is. Olyasvalamit szervezett Gautier, ami emlékeztet hazai decentralizált ifjúsági könyvtárainkra.

A didaktika és módszertan területéhez tartozik Dutil és Machat cikke a *földrajz tanításáról* (különösen arról a valóban nehéz gyakorlati problémáról, miképen lehet a heti 1 órás földrajzi tárgyat kellőképen hasznosítani) s Weillnek Seignobos új tankönyveire alapított fejtegetései a *történettanítás módjáról*. A magyar iskolai rend szempontjából meglepheti az olvasót, hogy a cikk írója még mindig ragaszkodik a felső osztályok hagyományos módszeréhez, mely szerint a tanár előadásait lejegyzik a növendékek. «A tanulónak a 15-ik évtől kezdve (!) képesnek kell lennie arra, hogy egy összefüggő előadást figyelemmel hallgasson és lényegét lejegyezze.» Sokkal rokonszenvesebbnek találjuk az alsó osztályokra nézve ajánlott módszert, melynek lényege az, hogy a tanár a tankönyvnek (persze *jó* tankönyvnek) a szövegét magyarázza és ehhez fűzi tanítását. Igen érdekesek a cikknek azon részei, melyek a históriai tankönyvek illusztrációiról, az anyag kiszemeléséről, az úgynevezett történeti realismusról, a történeti egyéniségek didaktikai szerepéről, a tárgyalás részrehajlatlanságáról szólnak. *(f).*

*

Lehrproben und Lehrgänge. 1906. I. és II. füzet.

A folyóirat f. évi első füzetében *Münch Vilmos*, Morsch Henrik «Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich» című művének ismertetése kapcsán mindamaz óhajokat és nézeteket összefoglalja, melyek napjainkban Németországban az ifjúság nevelése, fegyelmezése, a tanárok kiképeztetése és előléptetése körül a pædagogusokat foglalkoztatják.

Schmidkunz János «Philosophie und Pädagogik für Bildungsfreunde» című tanulmányában ama nézetének ad kifejezést, hogy azon nyilvános előadások tárgyai között, melyeket minden évben egyetemi, műegyetemi, akadémiai és középiskolai tanárok tartani szoktak, a philosophia — főleg a psychologia, logika, ethika és æsthetika — és a pædagogia okvetlenül helyet találjon. Ezen előadásokra nézve,

melyek hetenkénti 2 órások legyenek, szerző az itt említett cikkében részletes 4 félévre szóló tantervet is közöl. *Dr. Gille E.* «Schule und Leben» című cikkében a «non scholæ, sed vitæ discimus» elvét vallva, kimutatja, hogy bizonyos belső iskolai intézmények által az iskola és a valódi élet között való szorosabb viszony inkább helyreállítható, mint a tudományok és ismeretek által. Igen érdekes *Fechner* cikke: «Zur Wiederholung der unregelmässigen französischen Verben», melyben szerző a francia rendhagyó igék ragozásának tanítására praktikus utbaigazításokat ad, midőn az említett igéket könnyebb áttekinthetőség céljából idők szerint csoportosítja. *Schlegel C. W.* «Zur Gestaltung des zoologischen Unterrichts in den drei untern Klassen der Realschule» című értekezésében azt kívánja, hogy az állattan tanítása «biologiai» legyen, vagyis a tanár az állatok életét és működését, mikép az a szabad természetben lefolyik, állítsa a tanulók szemei elé, föl kell tüntetnie tehát az állatot mikép fejlődik, mikép lakik, mozog, táplálkozik, mikép pihen, mikép gondoskodik kicsinyeiről, mikép védi meg ezeket esetleges ellenségek és az időjárás kellemetlenségei ellen, végül a tanárnak meg kell említenie, hogy az illető állat milyen szerepet visz a természet háztartásában. *Fries Vilmos* még az Ausztriában a minap megtartott második igazgatói konferencia eredményéről számol be.

A folyóirat II-dik számában *Spreer* «Die Kunst im Verhältnis zur Natur» című értekezésében ama nézeténck ad kifejezést, hogy a művész számunkra szépségtypusokat alkot, mint a bölcsész fogalmakat; mindakettő internationális érvényességű, amennyiben Raphael Sixtiniai «Madonnája», vagy Michel Angelo «Mózese» ép úgy hat a németekre, mint az olaszok-, franciák- vagy angolokra. Szerzőnk a művész és a bölcsész között való párhuzamot még tovább is vonja, mert véleménye szerint, azt látjuk, hogy a bölcsész nemcsak a dolgok lényegét akarja fölfogni, hanem azok okát és hatását is. Ugyanezt akarja — persze saját módja szerint — a művész is elérni, midőn pl. a drámában az emberi élet egyik darabját be akarja mutatni, tehát a bölcsész és művész, mindakettő az emberiségnek ugyanazon szolgálatot teszi; mindakettő a tárgyak lényegét és okszerű összefüggését kutatja, de amint említettük, különböző módon, a bölcsész fogalmakban és törvényekben, a művész pedig egyes alakokban és cselekvésekben. Ama bölcsészeti fogalmak és törvények annál jobbak, minél elvontabbak és azért ezek megismeréséhez az abstractio fáradságos útja vezet, de az egyes észrevevések elhagyásával. Az alakok és cselekvések pedig, amelyekben a művész a tárgyak lényegét bemutatja, a valódiság közvetetlenségével lépnek fel, tehát könnyebben felfoghatók és nagyobb hatást is tesznek,

mint a fogalmak és törvények; azok egyszersmind elbűvölnek bennünket az alak szépsége által.

Szerzőnk azzal végezi be érdekes tanulmányát, hogy csak azon művészet, mely Aristoteles értelmében a természetet utánozva azt föltünteti, lehet a tudomány mellett a müveltség forrása.

Krebsz E., fogarasi gymnasiumi tanár, ki e folyóiratot gyakran keresi fel dolgozataival, most «Wie ich zur Behandlung von Goethes Reineke Fuchs und des Nibelungenliedes in einer nicht deutschen Mittelschule gelangte» című értekezésben figyelemre méltó útbaigazításokat ad a német nyelv tanítására a magyar nyelvű középiskolákban működő tanároknak.

Fejtegetéseit a következőkben foglalhatom össze:

A grammatika tanításánál Krebsz nem bocsátkozott hosszadalmas nyelvtani fejtegetésekbe, hanem röviden és határozottan a magyar és német nyelv között a grammatikai szerkezetre nézve fönnálló egyezésekre és egyszersmind e két nyelv között létező eltérésekre mutatott rá. Ha a tanítványok a nyelvtan ismeretében egy kissé megerősödtek, tért át szerző az olvasmányra, melyet mondatról-mondatra fordított le minden egyes szó világos ismeretének szemelőtt tartásával. A németnyelv tanításának ebben a stádiumában beszédgyakorlatok még nem tartattak, mert a tanulóknak előbb egy kis szókincsre kellett szert tenniök és erre nézve egyes lelkiismeretesen kiválasztott és megfelelő olvasmányok sokkal jobbak voltak, mint a beszédgyakorlatok.

A grammatikai formák biztos tudása és megfelelő szókincsszerzése után tért át a beszédgyakorlatokra, melyek az átdolgozott olvasmányokhoz és könyvnélkül megtanult kisebb és könnyebb költeményekhez csatlakoztak. Magától értetődik, hogy a német nyelvben való biztos jártasságot megerősítsük, igen ajánlatos, hogy ezentúl csak a német nyelvet használjuk.

Szerző az idegen nyelv tanításánál még igen ajánlja a jó képes táblákat, melyeket a szemléltető módszer már rég megkíván, de a képnek elegendő nagynak és tisztának kell lennie, hogy az egynéhány méter távolságban is tisztán látható legyen.

Ezek után áttér tulajdonképpeni tárgyára és fejtegeti, mikép járt el Goethe «Reineke Fuchs» című művének olvastatásánál. Magának a költeménynek tárgya, főcselekményével és epizódjaival a tanulók élénk érdeklődését keltette fel. Az olvasottakat a szerző tartalmilag is átvette és folytonosan át is fordíttatta; e fordítás a magyar nyelv szellemében történt.

Ép úgy járt el Krebsz a «Nibelungenlied» olvastatásánál is, de itt már nem sikerült az egész szöveget átvennie.

Dr. Kriessmann «Einige Bemerkungen über den neusprachlichen Unterricht auf der Oberstufe höherer Lehranstalten» című tanulmányában ama nézetének ad kifejezést, hogy az olvasmánnyal szoros kapcsolatban álló francia és angol irodalomnak fejlődésére vonatkozó bevezetés legjobb eszköz lesz az illető nemzetek szellemi és kulturfejlődésének ismeretére. Ebbeli módszerét számos példában mutatja be, mely módszert ő a modern nyelvtanítás ellaposodása ellen való biztos módszernek tartja, mert az újabb nyelvnek gyakorlati elsajátítására való törekvés könnyen ahhoz vezet, hogy el fogják felejteni azt, hogy e nyelveken számos költő és író oly gondolatoknak adtak kifejezést, amelyek az európai kulturnemzetek szellemi fejlődésére befolyással voltak.

Dr. Wiesenthal «Über Auswahl und Verwertung von Vergleichszahlen für den erdkundlichen Unterricht» című cikkében panaszkodik, hogy a tanulók a földrajz tanításánál leginkább passive viselkednek, ezért e tantárgy tanításánál minden eszközt fel kell használni, hogy a tanuló az öntevékenységre ösztönöztessék, erre a szerző a térképnek a tanulók által való rajzolása mellett, az összehasonlító számok fölhasználását is igen ajánlja, ő maga erre nézve ilyen számokat a folyók hosszúságára, a hegyek magasságára, a síkságokra nézve össze is állít.

«Über die Einrichtung der Schulzeugnisse und die Zensierung des Fleisses» című cikkben *Dr. Milthaler* a bizonyítványok új beosztását ajánlja és amellett van, hogy a szorgalom helyett, melynek kalkulusa nálunk nem is fordul elő, «a felfogási képesség» című rovat jöjjön. E «felfogási képesség» alatt azt a módot érti, hogy mikép fogja fel a tanuló a neki megmagyarázott tananyagot, gyorsan és mélyen hatol-e abba, csak felületesen vagy csak egyoldalúlag fogta fel azt? Ezen rovaton kívül még azt is kívánja, hogy a tanuló «kézírása» is osztályoztassék.

A füzet utolsó cikke *Menge Pál*-é, ki «Lehrer und Schüler bei Ausflug und Spiel» című értekezésében igen ajánlja nemcsak a tornatanároknak, hanem a többieknek is, hogy keressék az alkalmat, hogy tanítványaikkal nemcsak óráikban, hanem kirándulások és játékok alkalmával is minél gyakrabban érintkezzenek; ily alkalommal feledje el ő és tanítványai is, hogy ő tanár, tekintse magát tanítványaival egyenlőnek.

A Különféle című rovatban *Fries Vilmos* az egyik kisebb cikkben az iskolai utazások történetéről és miként való rendezéséről szól, a másikban az érettségi vizsgálatra vonatkozólag több kiváló német pædagogus nézetét közli.

A füzet végén számos német pædagogiai munka ismertetését találjuk. *tj.*

Külföldi pædagogiai könyvészet.

(1905.)

(Harmadik közlemény.)

(A *-gal jelölt munkák legközelebb ismertetésre kerülnek.)

II.

Francia irodalom.*

(Folytatás.)

Langlois D. et Blondet H.: Manuel d'antialcoolisme à l'usage des lycées, collèges, écoles primaires et conforme aux dernières circulaires ministérielles. Tome I—II. Paris, 1905. Nathan (4-r., 520 + 312 l.) Ára?

Lantenois Albert: L'école maternelle et la Classe enfantine: leur organisation, leur personnels, leurs programmes et leurs règlements (Législation; Pédagogie; Hygiène). Paris, 1905. Jeandé (8-r., 85 l.) Ára?

Laurent Gaston: Les fondateurs de la morale laïque (Antiquité) Socrate, Epicure, Epictète. Préface de Maurice Bouchor. Paris, 1905. Hachette et Cie. (16-r., 133 l.) 1 fr.

Lavollée René: L'État, le Père et l'Enfant. Paris, 1905. Plon-Nourrit et Cie. (8-r., VII + 368 l.) Ára?

Leblanc R.: L'enseignement agricole dans les écoles du degré primaire. 4. édition. Paris, 1905. Larousse. (8-r., VIII + 292 l.) Ára?

Lechevalier A.: Les procédés employés dans les petites écoles antérieurement au XIX. siècle pour enseigner la lecture et l'écriture. Paris, 1905. Imprimerie nationale. (8-r., 32 l.) Ára?

**Legorju A.:* La crise de l'enseignement secondaire. Éducation et le droit social. Lyon, 1905. Rey et Cie. (8-r., 264 l.) Ára?

Lemoine G. et E.: Méthode de lecture (Enseignement simultané de la forme imprimée et de la forme manuscrite) 2. édition. Paris, 1905. Belin frères (16-r., 32 + 48 l.) Ára?

Lenfant L.: Sauvons nos enfants. 2. édition. Paris, 1905. Lecoffre. (18-r., 143 l.) Ára?

La Servière M. J.: La vie de collège chez les Jésuites d'ancien regime. Jours de classe et jours de fête. Paris, 1905. Impr. Féron-Vrau. (8-r., 39 l.) Ára?

Levesque Gaston: La protection de la première enfance dans les cités industrielles. Lille, 1905. Morel. (8-r., 324 l.) Ára?

* A *Bibliographie de la France* c. havonkint megjelenő folyóirat alapján.

Lévy Louis-Germain: La famille dans l'antiquité israélite; Paris, 1905. Alcan (8-r., 300 l.) 5 fr.

Maintenon, Mme de: Extraits de lettres, avis, entretiens, conversations et proverbes sur l'éducation. Précédés d'une introduction par O. Gérard. 6. édition. Paris, 1905. Hachette et Cie. (16-r., LXIV + 291 l.) 2·50 fr.

Marcault O.: Essai historique sur l'éducation des clercs dans l'Eglise depuis Notre Seigneur Jésus-Christ. Paris, 1905. Amat. (8-r., VIII + 256 l.) 3 fr.

Marceau: L'officier éducateur national. Bordeaux, 1905. Pech et Cie. (18-r., XVIII + 226 l.) 2·50 fr.

Marotte F.: L'enseignement des sciences mathématiques et physiques dans l'enseignement secondaire des garçons en Allemagne. Paris, 1905, Colin. (8-r., 127 l.) 2 fr.

Martin-Girouvier F.: Un philanthrope méconnu du XVIII-e siècle: Piarron de Chamousset, fondateur de la petite poste, précurseur des sociétés des secours mutuels. Paris, 1905. Dujarrie & Cie. (8-r., LX + 283 l.) 7·50 fr.

Mativet A.: École Sainte-Geneviève (1854—1904). Paris, 1905. Impr. Quelquejeu (8-r., 251 l.) Ára?

Méthodologie de l'enseignement de la philosophie à l'usage des Frères des écoles chrétiennes. Paris, 1905. Poussielgue (8-r., 120 l.) Ára?

Meylan F. Th.: La coéducation des sexes. Étude sur l'éducation supérieure des femmes aux États-Unis. Bonn, 1905. C. Georgi (8-r., 181 l.) 4 M.

Monin E.: Médecine de l'enfance jusqu'à l'adolescence. Paris, 1905. Maloine (18-r., 426 l.) 5 fr.

Montaigne Michel: De l'institution des enfants et Extraits pédagogiques. Notice, analyse et notes par G. Compayré. 2. édition. Paris, 1905. Hachette et Cie. (16-r., 122 l.) 1 fr.

Monval Nathalie: Les tribulations d'une enfant mal élevée racontées par elle-même. Tours, 1905. Mame et fils. (8-r., 95 l.) Ára?

Moreau Henri: Réformes dans l'enseignement primaire. Paris, 1905. Libr. de la Société franç. d'impr. (8-r., 59 l.) Ára?

Moscovino P.: L'éducation physique dans les établissements scolaires. Chinon, 1905. Delaunay-Dehaies. (16-r., 67 l.) Ára?

Murique Mme: Maman et petite Jeanne. Premier livre de morale, à l'usage des écoles primaires de filles. 4. édition. Paris, 1905. Hachette et Cie. (16-r., 128 l.) 0·75 fr.

**Nicolaij F.:* Questions brûlantes. Instruire, est-ce moraliser? etc. Paris, 1905. Firmin-Didot. (18-r., 249 l.) Ára?

Nouet Alexandre: Glane pédagogique. Saint-Brieuc, 1905. Guyon (12-r., 172 l.) Ára?

Pavette O. et Guillon: Notions pratiques de sciences et d'hygiène, à l'usage des écoles primaires. Précédées d'une introduction de M. G. Compayré. 3. édition. Paris, 1905. Belin frères. (18-r., 202 l.) Ára?

Philippe J. et Paul-Boncour G.: Les anomalies mentales chez les écoliers. (Étude médico-pédagogique). Paris, 1905. Alcan (16-r., 162 l.) Ára?

Picard E.: La vie et l'éducation du cœur. Poitiers, 1905. Société. franç. d'impr. (16-r., XI + 215 l.) Ára?

Pichard A. E.: Nouveau Code de l'instruction primaire recueilli. 18. édition. Paris, 1905. Hachette et Cie. (16-r., XXII + 760 l.) 6 fr.

Pillet J. J.: Directions pédagogiques relatives a l'application, des programmes officiels de l'enseignement du dessin géométrique dans les lycées et collèges de garçons. Paris, 1905. Hachette et Cie. (8-r., 43 l.) Ára?

Pilatte Franck: L'école antifrançaise. Nice, 1905. Impr. de l'Éclaireur. (8-r., 51 l.) Ára?

Pitrois Mme: Une année heureuse (Histoire de deux petites pensionnaires) Paris. 1805. Fischbacher (18-r., 213 l.) 2·50 fr.

Plan d'études et Programmes de l'enseignement secondaire. 5. édition. Paris, 1905. Vuibert et Nony. (12-r', VIII + 88 l.) Ára?

Plan d'études et Programmes des établissements d'enseignement secondaire. Divisions enfantine, préparatoire et élémentaire. 3. édition. Paris, 1905. Vuibert et Nony (12-r., 51 l.) Ára?

Pontsevrez P. D.: Notions morales redigées conformément aux programmes de l'enseignement secondaire de 1902. 3. édition. Paris, 1905. Hachette et Cie. (16-r., VI + 270 l.) 2 fr.

Pozniakoff N.: Scènes de ma vie d'écolier. Traduit du russe, par L. Golschmann et E. Jaubert. Paris, 1905. Hennuyer (kis 4-r., 285 l.) Ára?

Prentout Henri: La vie et l'étudiant à Caen au XVI-e siècle. Caen, 1905. Delesques (8-r., 57 l.) Ára?

Programme de l'École moderne, 44, rue de la Tour (Paris-Passy). Paris, 1905. Vuibert et Nony (12-r., 24 l.) Ára?

Programme de l'enseignement dans la classe de mathématiques spéciales. Paris, 1905. Vuibert et Nony (12-r., 27 l.) Ára?

Programme des examens du nouveau baccalauréat de l'enseignement secondaire. Paris, 1905. Vuibert et Nony (12-r., 77 l.) Ára?

Programmes officiels des cours normaux de l'École des hautes études commerciales. Paris, 1905. Vuibert et Nony (12-r., 60 l.) 1 fr.

Programmes d'enseignement de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris. Paris, 1905. Atelier typogr. de l'Inst. des sourds-muets. (8-r., IV + 60 l.) Ára?

Proyart: L'écolier vertueux ou Vie édifiante d'un écolier de l'Université de Paris. Nouvelle édition. Tours, 1905. Mame et fils. (12-r., 143 l.) Ára?

Rabet-Vanblotaque: Le catéchisme des familles. II—III. partie: Morale; ce qu'il faut faire; moyens de salut. Gers, 1905. Saintignan. (16-r., VIII + 648 l.) Ára?

Raspail Xavier: Hygiène des enfants en bas âge, fondée sur les principes du système médical. 2. édition. Paris, 1905. Vigot frères. 18-r., 125 l.) 1 fr.

Raymond Paul: L'hérédité morbide. Paris, 1905. Vigot frères. (Kis 8-r., VI + 375 l.) 5 fr.

Récopé A.: Dix-huit ans chez les aveugles. (La vie des aveugles à l'école; leurs travaux). Paris, 1905. Schlaeber. (8-r., 143 l.) Ára?

Ribes-Christofle F.: L'apprentissage et l'enseignement professionnel en France. Paris, 1905. Larose et Ténin (8-r., 72 l.) 1 fr.

Richomme M.: De l'instruction publique en Indo-Chine. Paris, 1905. Larose. (8-r., II + 180 l.) Ára?

**Roger M.:* L'enseignement des lettres classiques d'Ausone à Alcuin. Introduction à l'histoire des écoles carolingiennes. Paris. 1905. Picard et fils. (8-r.. XVIII + 459 l.) 10 fr.

Rousseau J. J.: Oeuvres complètes. Tome II—III. Emile. Paris, 1905. Hachette et Cie. (16-r., 457 l. + 396 l.) 2·50 fr.

Santi: Rabelais et J. C. Scaliger. Paris, 1905. Champion (8-r., 35 l.) Ára?

Schmidt Charles: La réforme de l'Université impériale en 1811. Paris, 1905. Bellais. (8-r., 138 l.) Ára?

Séailles Gabriel: Éducation ou révolution. Paris, 1905. Colin. (16-r., VII + 252 l.) 3·50 fr.

Simaris d'Yévre Mlle: La jeune fille chrétienne et moderne. Lettres à ma filleule. Paris 1905. Vitte. (18-r., VII + 227 l.) Ára?

Soulacroix J. A.: Rabelais en français moderne. Tome I—XVII. Paris, 1905. universelle. (16-r., mindenik kötet 95 l.) Ára?

Tarsot L.: Les écoles et les écoliers à travers l'âge. Nouvelle édition. Paris, 1905. Laurens. (8-r., VII + 257 l.) Ára?

Terrien E.: Précis d'alimentation des jeunes enfants. Paris, 1905. Steinheil (16-r., VII + 241 l.) Ára?

Thollon B.: La méthode orale pour l'instruction des sourds-muets.

Ni méthode mixte, ni méthode orale pure. Paris, 1905. Atelier typogr. des sourds-muets (8-r., 40 l.) Ára?

Tourlet E. H.: Histoire du collège de Chinon. Paris, 1905. Champion (8-r., 246 l.) Ára?

— Historique du collège de Chinon, Tours, 1905. Impr. Salmon (8-r., 43 l.) Ára?

Tramond Joannes: L'instruction primaire de 1789 à 1815 dans une commune du Bas-Limousin. Tulle, 1905. Crauffon (8-r., 19 l.) Ára?

Traité d'hygiène et de pathologie du nourrisson et des enfants du premier âge. Publié sous la direction du docteur H. de Rothschild. Tome. III. Paris, 1905. Libr. Doin (8-r., 824 l.) Ára?

Traité des maladies de l'enfance, publié sous la direction de MM. J. Grancher et J. Comby. 2. édition. Tome. V. Paris, 1905. Masson et Cie. (8-r.. 250 l.) 24 fr.

L'université de Paris et les établissements parisiens d'enseignement supérieur. (Année scolaire 1905—1906). Programmes sommaires, renseignements divers. Paris, 1905. Hérissey (8-r., II + 102 l.) Ára?

**Veyssier E.:* De la méthode pour l'enseignement scolaire des langues vivantes. 2. édition. Paris, 1905. Belin frères (19-r., XVI + 204 l.) Ára?

Vignat Louis: La vocation à la vie religieuse. Lyon, 1905. Paquet. (32-r., 64 l.) Ára?

Vignon E: Le catholicisme et l'enseignement. Paris, 1905. Sueur-Charruey. (8-r., 34 l.) Ára?

Wehlin: Essai de puériculture à Clamart. La Crèche Sainte-Emilie et les institutions sociales en faveur de l'enfance. Clamart. 1905. Impr. Gueigneau. (8-r., 123 l.) Ára?

Weil Edmond: Précis de médecine infantile. 2. édition. Paris, 1905. Doin (18-r., V + 969 l.) 10 fr.

III.

Német irodalom.*

Aereboe H. J.: Du und dein Kind. Erfahrungen u. Winke aus der Kindererziehg. Freundesworte für Eltern und Erzieher. Hamburg, 1905. G. Schloessmann. (8-r., 40 l.) 0·20 M.

Agahd Konr.: Gewerbliche Kinderarbeit in Erziehungsanstalten. Eine

* A Hinrichs-féle *Wöchentliches Verzeichnis* c. hetenkint megjelenő folyóirat alapján.

Reform im Sinne des Reichsgesetzes betr. die Kinderarbeit in gewerbl. Betrieben. Leipzig, 1905. E. Wunderlich (n. 8-r., IV +59 l.) 0·80 M.

Altenberger W.: Karl Philipp Moritz'pädagogische Ansichten. Ein Beispiel der Wirksamkeit Rousseau'scher Ideen in Deutschland. Leipzig, 1905. A. Hahn. (n. 8-r., XV + 69 l.) 1·60 M.

Antz Jos.: Jugendschrift u. Erziehung. Ein Beitrag zur Lösung der Jugendschriftenfrage. Wittlich, 1905. G. Fischer. (n. 8-r., IV + 60 l.) 1 M.

Armstroff W.: Der Anschaungs- und Sprachunterricht in den Unterklassen der Volks-, Mittel- und Töchterschule. 6. Auflage. Langensalza, 1905. Beyer & Söhne. (n. 8-r., V + 178 l.) 2 M.

Arons L.: Die preussische Volksschule u. die Socialdemokratie. Berlin, 1905. Verlag der socialist. Monathefte. (n. 8-r., 37 l.) 0·75 M.

Asmus Fr.: Die moderne Pädagogik. Eine Sammlg wertvoller pädagog. Abhandlgn. Aufsätze u. Vorträge aus der neueren Pädagogik. Langensalza, 1905. Schulbuchh. (8-r., IV + 392 l.) 3·50 M.

Baernreither J. M.: Jugendfürsorge und Strafrecht in den Vereinigten Staaten von Amerika. Ein Beitrag zur Erziehungspolitik unserer Zeit. Leipzig, 1905. Duncker & Humblot. (n. 8-r., LXXIII + 304 l.) 7 M.

Baltzer J.: Die wichtigsten Pädagogen des XIX. Jahrh. (8. füzete a köv. vállalatnak: Velhagen & Klasing's Sammlung pädagogischer Schriftsteller zum Gebrauch von Lehrer- u. Lehrerinnen-Seminarien.) Bielefeld, 1905. Velhagen u. Klasing. (k. 8-r., XX + 179 l.) 1·30 M.

Bargmann A.: Methodik des Unterrichts in Erdkunde in Volks- und Mittelschulen. Leipzig, 1905. Teubner. (n. 8-r., IV + 104 l.) 140 M.

Basedow J. B.: Vorstellung an Menschenfreunde. Herausgegeb. von Fritzsch T. Leipzig, 1905. Ph. Reclam jun. (16-r., 112 l.) 0.20 M.

Bauman Jul.: Wille u. Charakter. Eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage, 2. Auflage. Berlin, 1905. Reuther & Reichard. (n. 8-r., V + 98 l.) 1·50 M.

Baumgart Wald.: Ein Beitrag zur Volks- und Jugendliteratur. Kurze und übersichtliche Darstellung des gesamten Gebietes. Berlin, 1905. Winckelmann. (n. 8-r., IV + 184 l.) 2·80 M.

Baumgarten Otto: Ueber Kindererziehung. Erlebtes u. Gedachtes. Tübingen, 1905. J. C. B. Mohr. (8-r., 75 l.) 0·80 M.

Baur: Schul-Gesundheitsregeln für Lehrer. München, 1905. Seitz & Schauer. (8-r., 47 l.) 0·50 M.

Beck Jak.: Methodik des Unterrichtes in der Elementarklasse: 2. Auflage. Wien, 1905. Hölder. (8-r., IV + 81 l.) 0·90 M.

Beetz: Der Führer im Lehramte. Ein Ratgeber f. Seminaristen, Lehrer u. Schulaufsichtsbeamte. (6. kötete a: Bücherschatz-nak) Osterwieck, 1905. A. W. Zickfeldt. (XV + 520 l. n., 8-r.) 4 M.

Beier A.: Die höheren Schulen in Preussen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen und Erlässe. 2. Auflage. Erstes Ergänzungsheft. Halle a. S. 1905. Buchhandlung des Waisenhauses. (n. 8-r., XVI + 63 l.) 1·50 M.

Beiträge zur Geschichte Eschweilers u. seines höheren Schulwesens. Festschrift zur Feier der Anerkennung des Gymnasiums Ostern. Aachen, 1905. Eschweiler. (III + 120 l., n. 8-r.) 1·20 M.

Benrubi J.: J. J. Rousseaus ethisches Ideal. (238. füzete a: Pädagogisches Magazin-nak). Langensalza, 1905. H. Beyer & Söhne. (8-r., III + 141 l.) 1·80 M.

Bierens de Haan J.: Die Bedeutung der Hypnose u. Suggestion für die Erziehung. Leipzig, 1905. M. Altmann. (8-r., 47 l.) 1 M.

Biese Alfr.: Pädagogik und Poesie. Vermischte Aufsätze. Neue Folge. Berlin, 1905. Weidmann. (n. 8-r.. VIII + 362 l.) 6 M.

Bindreich K.: Volksschule u. Fortbildungsschule. Bedenken u. Wünsche e. Volksschullehrers. Flensburg, 1605. Westphalen. (8-r., 31 l.) 0·50 M.

**Bitschin Konr.*: Pädagogik. Das 4. Buch des encyklopädischen Werkes: «De vita coniugali.» Nach der lateinischen Handschrift zum erstenmal herausgegeben, mit deutscher Übersetzung, historisch-literarischer Einleitung, sowie mit Erklärungen und Anmerkungen versehen von R. Galle. Mit 2 Probeseiten der Handschrift in Lichtdruck. Gotha, 1905. Thienemann. (n. 8-r., LXI + 216 l.) 6 M.

Bodo Franz.: Sammlung der Normal-Erlässe, Vorschriften und Verordnungen des k. k. niederösterreichischen Landesschulrates, sowie Sammlung der niederösterreichischen Landesgesetze, betreffend die Volks- und Bürgerschulen, die gewerb. Fortbildungsschulen und die Handelsschulen. 2. Aufl. Ergänzungsheft. Waidhofen, 1905. Kargls Wittwe. (8-r., XVI + 175 l.) 1·40 M.

Borchardt Julian: Wie sollen wir unsere Kinder ohne Prügel erziehen? Berlin, 1905. Buchhandlung Vorwärts. (8-r., 46 l.) 0·30 M.

Böckler Wilh.: Verordnungen betreffend das Volksschulwesen im Reg.-Bezirk Potsdam. Aus amtl. Material zusammengestellt und mit amtl. Zustimmung herausgegeben. Breslau, 1905. Hirt. (n. 8-r., VIII + 810 l.) 10 M.

Böhm J.: Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten und für Volksschullehrer. 2. Buch: Praktische Unterrichtslehre f. Seminaristen und Volksschullehrer 6. Auflage. München, 1905. Oldenbourg. (8-r., XVI + 408 + 40 l.) 6 M.

Brandeis A.: Beiträge zur Erziehungshygiene. Pray. 1905. G. Neugebauer. (n. 8-r., 29 l.) 0·70 M.

Bremen: Die preussische Volksschule. Gesetze u. Verordnungen zusammengestellt u. erläutert. 1905. Stuttgart. J. G. Cotta Nachf. (XV + 774 l. Lex. 8-r.) 11·50 M.

**Budde Gerh.:* Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen von 1812 bis auf die Gegenwart. Halle, 1905. Buchhandl. des Waisenhauses. (n. 8-r., 174 l.) 2·80 M.

Busch Wilh.: Aus einem schwäbischen Dorfschulhause. Elberfeld, 1905. Buchhandl. der ev. Gesellschaft. (8-r., 243 l.) 1·80 M.

**Cauer Paul:* Von deutscher Spracherziehung. Berlin, 1905. Weidmann. (8-r., VIII + 272 l.) 4.80 M.

Comenius Joh. Amos: Didactica magna oder Grosze Unterrichtslehre. Für den Schulgebrauch und das Privatstudium bearbeitet von W. Altemöller. (30. kötete a köv. vállalatnak: Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter u. neuer Zeit. Herausgeg. v. J. Gansen.) Paderborn, 1905. Schöningh. (8-r., LXXX + 189 l.) 2 M.

— Lehrkunst (Didactica), zur Didaktik, Sittenregeln, Gesetze, konzentrirter Lehrgang, Informatorium der Mutter, Schul, Volksschule, Orbis pictus. 2. Auflage. (A mű 2. része és 18. kötete a köv. vállalatnak: Greszler's Klassiker der Pädagogik, herausgeg. von H. Zimmer) Langensalza. 1905. Schulbuchhandlung. (8-r., VII + 367 l.) 5 M.

Dewey Joh.: Schule und öffentliches Leben. Aus dem Englischen V. Else Gurlitt. Berlin, 1905. Herm. Walther. (n. 8-r., IV + 72 l.) 1·50 M.

D'ham O.: Aus der Mappe e. Schulaufsichtsbeamten. Essen, 1905. Fredebeul & Koenen. (8-r., 113 l.) 1 M.

Diehl Wilh.: Die Schulordnungen des Grossherzogt. Hessen. 3. Bd. Das Volksschulwesen der Landgrafschaft Hessen-Darmstadt. (XXXIII. köt. a Monum. Germ. Pæd. c. vállalatnak) Berlin, 1905. A. Hofmann & Co. (Lex. 8-r., XV + 574 l.) 12 M.

Dierks W.: Das Problem der künstlerischen Erziehung. (23. füzete a Pädagogische Bausteine-nek). Berlin, 1905. Gerdes & Gödel. (Lex 8-r., 40 l.) 0·80 M.

**Dörpfeld F. W.:* Gesammelte Schriften. I. Bd. Beiträge zur päd. Psychologie. Gütersloh, 1905. C. Bertelsmann. (n. 8-r., XXVII + 171 l.) 2 M.

*— Gesammelte Schriften. II. Bd. Zur allgemeinen Didaktik. 2. Teil. Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung.

5. Auflage. Gütersloh, 1905. Bertelsmann. (8-r., IV + 140 l.) 1·40 M.

Eckart Rud.: Pädagogisches Luther-Brevier. Aussprüche über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften, gesammelt. Oldenburg, 1905. Schulze. (8-r., VIII + 104 l.) 0.60 M.

Eising Joh.: Die katechetische Methode vergangener Zeiten in zeitgemässer Ausgestaltung. Wien, 1905. Kirsch. (8-r., XVIII + 315 l.) 3·60 M.

Engel Ernst: Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule. Eine kritische Besprechung. Gotha, 1905. Thienemann. (8-r., IV + 176 l.) 2·40 M.

Englmann J. A.: Handbuch des bayerischen Volksschulrechtes. 5. Auflage. 3. Abteilung. München, 1905. Lindauer. (n. 8-r., XV + 273—926 l.) 8·60 M.

Ernst E.: Elternpflicht. Beiträge zur Frage der Erziehung der Jugend zur Sittenreinheit. Kevelær, 1905. Butzon & Bercker. (8-r., 176 l.) 2 M.

— Elternpflicht. Beiträge zur Frage der Erziehung der Jugend zur Sittenreinheit. 2. Auflage. Kevelær, 1905. Butzon & Bercker. (8-r., 188 l.) 2 M.

Ernst Jul.: Bilder aus der Pädagogik f. kath. Lehrerseminare. Freiburg i/B. 1905. Herder. (XVI + 347 l., 8-r.) 3 M.

Felbiger Joh. Ign.: Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute. Bearb. von Wilh. Kahl. 2. Aufl. (25. kötete a köv. vállalatnak: Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter u. neuer Zeit. Herausgeg. von J. Gansen.) Paderborn, 1905. Schöningh. (8-r., LXVI + 148 l.) 1·50 M.

Fénelon: Über die Erziehung der Mädchen. Übersetzt u. bearbeitet v. Fr. Schieffer. 4. Auflage. (2. kötete a köv. vállalatnak: Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit. Herausgeg. v. J. Gansen.) Paderborn, 1905. Schöningh. (8-r., XX + 96 l.) 0·80 M.

Fett W. A.: Hamann u. Dinter als Vertreter des Pietismus u. Rationalismus auf pädag. Gebiete. (6. füzete a Pädagogische Abhandlungen-nek). Bielefeld, 1905. A. Helmich (n. 8-r., 31 l.) 0·30 M

Francke Aug. Herm.: Pädagogische Schriften. Herausgeg. v. J. Gansen. (8. kötete a köv. vállalatnak: Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter u. neuer Zeit. Herausgegeben v. J. Gansen.) Paderborn, 1905. Schöningh. (8-r., 146 l.) 1 M.

Franke E.: Verordnungen betr. das Volksschulwesen im Reg.-Bez. Posen. Breslau, 1905. F. Hirt (n. 8-r., VI + 332 l.) 5·50 M.

(Folytatás következik.) Közli GYULAI ÁGOST.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Vajda Gyula dr., Berecz Antal. Trencsén, 1906. Gansel Lipót könyvnyomdája. 14 lap. B. A. arcképével.

Magyar Oklevél Szótár, *Szamota István* gyűjtése után szerkeszti *Zolnai Gyula*, Budapest, 1906. Hornyánszky. 14. füzet: Ümeg—Zsuzsókosodik, 1041—1120. lap. Ára 1·50 K.

Pintér Jenő, Hibák a földrajz tanításában. Szeged, 1906. Várnay L. nyomdája. 7 lap.

Török István dr., A kolozsvári ev. ref. Collegium története. Kolozsvár, 1905. kiadja a colleg. előljárósága. I. kötet, 379 lap és két tábla; — II. kötet, 339 lap és egy tábla; — III. kötet, 443 lap. Sok képpel.

Gálos Rezső, Szentjóbi Szabó László költészetéről. Kolozsvár, 1906. különny. az Erdélyi Múzeum 23. kötetéből. 24 lap.

Vargha Damján dr. Lourdesi emlékek. Budapest, 1906. Szt.-István-Társ. 96 lap. Ára 40 fill.

Horváth E. János, Helyesírási gyakorlatok, általános használatra. Budapest, 1906. Szt.-István-Társ. 46 lap. Ára 30 fill.

Timon Zoltán, Latin-görög helyett angol-német. Közművelődésügyi tanulmány. Arad, 1906. Nyomda részv. társ. 85 lap. Ára 1·50 K.

Barabás Endre, A magyar néptanító szociális feladatai. Budapest, 1906. 32 lap.

Oker-Blom Miksa, Doktor bácsinál falun, finnből fordította *Pálfi Márton*, kiadja a kolozsvári tanári kör. (Stiel Jenő és Társa nyomdája Kolozsvárt). 31 l.

Imre Sándor dr., Magyar vonások nevelésünkben. Budapest, 1906, Schmidl Sándor nyomdája. 16 l.

Imre Sándor dr., Az iskola a színpadon, Kolozsvár, 1905, Gombos Ferenc nyomdája 23 l.

Nyelvészeti Füzetek, szerkeszti *Simonyi Zsigmond*. Budapest, Athenæum kiadása.

32. sz. *Viski Károly*, A tordai nyelvjárás. 63 lap, ára 1 K.

33. sz. *Beke Ödön dr.*, Kemenesalja nyelve. 43 lap, ára 1 K.

35. sz. *Szolár Ferenc*, Jelentéstanulmányok az assimilációs jelentésváltozásokról. 48 l., ára 1 K.

36. sz. *Szeremley Császár Loránd*, Jelentéstanulmányok a komplikációs jelentésváltozásokról. 72 lap, ára 1 K.

Magyarország összerakható térképe, kiadja *Neuzil Ferenc*, Nagy-Szeben, 1906. Egy fekete táblával. Díszkiadás ára 5·50 K, iskolai kiadás 3 K.

A KOLOZSVÁRI TANÁRKÉPZŐ-INTÉZET FELADATÁRÓL.*

A tanárképzés elméleti *és* gyakorlati; és pedig oly formán, hogy az elmélet előzi meg a gyakorlatot. Az elméletinek tárgya a tudomány, közelebbről az általános műveltség egészébe behelyezett azon szaktudomány, amelynek művelését és tanítását az illető élete feladatául választotta. Mesteremberi módra, másnak gondolatvilágából élősködve taníthatunk ugyan anélkül is, hogy a szaktudománnyal ily értelemben foglalkoztunk legyen. Ez azonban nem a tanári, hanem legfeljebb tanítói, leginkább csak dresszurai tanítás, amely holt részeket nyujt s azért csak holt mechanikus ismeretet is. A tanár tanításának *élőnek*, tantárgya egészét átéltnek, s tanítványa lelki világába beleélőnek kell lennie. Ilyenné az ismeret *tudományos* jellege által lesz. Az érdekeltség és hasznosság önző világából kilépünk; az ambició kapaszkodó létrájáról leszállunk; nem a magunkét, hanem a másét keressük; másnak lelkébe, természetébe kívánunk elmélyedni, e természet törvényeit kívánjuk kutatni, ezek alapján a jelenségeket megérteni, a megértettet elvi alapon rendszeresíteni, míg végre eljutunk az elvek tudományára és ez úton egy egységes világnézetre, melyen belül minden él, egy szerves egésznek a végtelenből kiemelkedő és odavezető, folyton mélyítendő, kialakítandó s tisztaságában mindinkább emelkedő képét mutatja. Nincs e képen belül véletlen: minden megokolt, avagy probléma, amelynek alapját s így megoldását keressük.

Ez önzetlen szellemben, e tág keretben folyik a szeretettel végzett koncentrált szakmunkásság az egyetemen. Nem háborgatja azt semmiféle, sem egyházi, sem világi tekintély; nem zavarja azt az életnek baja, igénye, követelménye. Egyetlen irányítója az igazságnak

* Értekezésem egy része, mellyel a kolozsvári tanárképző-intézet igazgatóságát elfoglaltam s melyet a tanárképző-intézet tanári testülete kívánatára — a szerkesztő szíves engedelmével ezennel közlök. *Schneller.*

tekintet nélküli felderítése; egyetlen törvénye a tárgy természetében létező törvény; egyetlen mozgatója a tudománynak szeretete és éppen ezért megnyilatkozásának egyetlen formája a *teljes szabadság*. Ez utóbbiban, mint a munkásság formájában nyer legvilágosabban kifejezést az egyetemi élet, miért is egyetemi törvényünk az *igaz egyetem* szellemének felel meg, midőn az első §-ban egyetemünket a tanszabadság elvének alapjára állítja.

E szelleméletbe való bevezetés, e szellemtől való áthatás a *tanárképzésnek alapvető, legfontosabb része*. Midőn az egyetem éppen ezt a feladatot teljesíti: az *egyetem maga — a legfontosabb tanárképző*.

Ebben a munkában az egyetemet akár vizsgálatokkal vagy vizsgálatokra való tekintéssel, akár pedig egy külön tanárképző felállításával zavarni — annyit jelent, mint éppen a legfontosabb munkát eredményében kockáztatni.

Ez ellen küzdöttem legujabban is az Athenæum még most is folyó számaiban, nemkülönben a tudományos szemináriumokra vonatkozó véleményes jelentésemben, melyet a kolozsvári egyetem bölcsészeti karához nyujtottam be.

Itt e helyen csakis röviden kivánom azon érveket értékükre leszállítani, melyeket az egyetemi tanulmányozást is *irányító* tanárképző mellett felhoznak.

Azt mondják, szükséges ez intézmény, mivel az egyetemi előadásokban nincs tervszerűség: az egyes tanárok nem terjeszkednek ki előadásaikban tudományszakuk egész körére, nevezetesen eltekintenek szaktárgyuk methodologiai követelményeitől s előadásaikban nincsenek tekintettel a középiskolára.

Az így értelmezett tervszerűséget kivánja a tanárképző az egyetemi előadásokba bevinni, midőn nem ugyan az egyetemi tanárt és az egyetemi hallgatót, — akiknek tanszabadságát respektálja, — hanem csakis a tanárképző tanárát és a tanárjelöltet a tanításban és hallgatásban e tervszerűségre kötelezi.

A Trefort-féle gondolkozás alaki nagy gyöngéjére, hogy ne mondjam az abban rejlő erkölcsi cinismusra csakis mellékesen utalok. Mindenki előtt világos, hogy üres e megkülönböztetés akkor, midőn az egyetemi polgár és a tanárképző tagja — *egy* és ugyanaz. Magukat az érveket kivánom közelebbről tekintetbe venni — mint olyanokat, amelyek csak az egyetemi élet korcshajtásaival, az igaz egyetemi élet teljes félreértésével függnek össze.

Az igaz egyetemi tanár — szemben a speciálitásokba elmerült szobatudóssal — szaktárgya egészét karolja fel előadásaiban; mivel e szaktárgy művelésére nyert pályázata avagy eddig kifejtett munkás-

sága alapján megbizatást; mivel nagyon is jól tudja — szemben az egyoldalú speciálistával, — hogy az egésztől elszakadt szervek elszáradnak, hogy az ő tudománya fájának differenciáló hajtásai is annál épebbek, egészségesebbek, minél épebb, egészségesebb maga a fa; mivel végre éppen szaktudományának szeretete arra indítja, hogy a jövő nemzedéket is beavassa annak egészébe, amelynek ő szentelte egész életét.

Ha vannak egyes egyetemi tanárok, kik ezt nem teszik: azok ezt — amint a tapasztalat mutatja — nem fogják megtenni mint tanárképző tanárok sem, az egyetemi tanszabadság bő köpenyébe burkolódzva; úgy hogy az ily egyetemi korcshajtással szemben az egyetemi hatóságnak leginkább célhoz vezető, legolcsóbb és az egyetemi érdeket kiválóan is szolgáló intézkedése parallel tanszéknek a felállítása a személyre szóló tandíj elvének fentartása mellett.

A *methodologiai* követelmény, amely szerint minden egyetemi hallgató szaktárgya természetének megfelelő sorrendben hallgathassa az egyes disciplinákat, kivihetetlen; amennyiben ez azt jelenti, hogy vagy a szaktanár köteles minden évben, sőt minden félévben szaktárgyának összes disciplináit előadni; vagy az egyetemi hatóság köteles egy-két disciplinára külön tanszéket állítani, avagy végre asszisztensekre bízni ezek előadását. Az első eset degradálja az egyetemi tanárt lektorrá; a második költségvetési utópia; a harmadik az egyetemi előadások személyi jellegét szünteti meg.

A *középiskolára* való *tekintet követelményét* az egyetem szempontjából egyszerűen nem értjük.

Értjük azt, hogy az egyetem legyen azon, hogy igaz középiskolai tanári személyiségeket neveljen, oly egyéneket, akik a végtelen igazság kutatásában, abban való elmélyedésükben lelkesedést, erőt nyertek végetlen, folytonos tanulmányozásra s az igazsággal szemben való lekötöttségük alapján erőt arra, hogy minden emberi önkénnyel és értelmetlenséggel, erkölcstelenséggel szembeszálljanak s így nemcsak ismeretükkel, tudományukkal, hanem személyi életükkel is igaz tanítói legyenek az új nemzedéknek. Középiskolánknak ily tanárokra van szüksége.

Az egyetem azonban még oly értelemben is tekint a középiskolára, hogy tudományos szempontból érdeklődik a középiskolán folyó tudományos élet iránt, nevezetesen az iránt, hogy a középiskola tankönyveiben mennyiben érvényesült a tudományos haladás, mennyiben voltak nevezetesen képesek a tudomány elvi jelentőségű — *megoldott* problémái magukat a tankönyveket is áthatni és átalakítani. E kérdések a tudomány életével függnek össze. Amint minden tudománynak van története, úgy van annak a jelenben mintegy meg-

állott története, statikája is. E szempontból, a tudomány szempontjából helyesen tekint az egyetem a középiskolára.

Ily értelemben és pedig csakis ily értelemben tekint a középiskolára a *paedagogiának* egyetemi tanára is. Ő is a nevelés és oktatás ügyének történetével, mint a művelődéstörténet egy fontos tényezőjével foglalkozik; s így igyekszik a nemzetnek, a kornak, az e korban élő, a kor szellemét sajátosan kifejező paedagogusnak lelkéből a nevelési rendszereket, az oktatás elméletét, szervezetét és intézményeit, gyakorlati követelményeit megérteni; a maga sajátos elméletét is a történeti fejlődés útján igazolni; miért is igen természetesen figyelmébe veszi nem csak az egyetem és a népiskola, hanem különösen a középiskola mint az általános műveltségnek főpropagatora jelenlegi állapotát is, s ezt a történeti talajon nyugvó elmélete alapján megitéli, értékeli; igen természetesen arra is utal, hogy az ő elmélete alapján miképpen alakulna át az iskolai szervezet s így a középiskolának is szervezete, tanítása is: de itt a tudomány e határkérdésénél ő is megáll. Nem az ő, nem az egyetemi tanár feladata, hogy még az ő elméletén nyugvó létező középiskolába is *gyakorlatilag* bevezessen másokat az oktatás mesterségébe; még kevésbé lehet feladata az, hogy az ő elméletének meg nem felelő, másoknak szabályzatától és utasításaitól függő középiskolának életébe, gyakorlatába bevezessen bárkit is. Mind ez nem az egyetemi, hanem a *középiskolai* tanárnak a feladata.

Még inkább meglepő az a követelés, hogy az egyetemi tantárgyat a *középiskola szempontjából kell előadni.* Ennek egyáltalában értelme nincs. Akárhány tárgy van az egyetemen, amit egyáltalában nem lehet a középiskolán tanítani; s azután minden tárgy itt is, ott is egészen más szempontból adandó elő. Míg az egyetemen csak a tanulmány tárgyát nézzük, csakis annak sajátos természetével foglalkozunk: addig a középiskolán a tanárnak főfigyelme a tanulóra, a tanulónak képzetkörére, a tanuló fejlettségi fokára, annak természetére irányul; s ez alapon nyujtja a tanár a tanuló természetének megfelelő táplálékot az általa könnyen kezelt ismereti anyagból. Míg az egyetemen az ismereti anyag folytonosan a probléma szempontja alá esik: addig a középiskolán e kutatás kész eredményét adjuk.

Hogy egészen más világban vagyunk itt is, ott is: ezt ma már mind inkább elismerik nemcsak az egyetemi körökben, hanem elismeri ezt tanügyi kormányunk is; nevezetesen akkor, midőn a tanárképzés *gyakorlati* részét nem az egyetemi tanárképzőhöz, hanem a *középiskolán szervezett tanárképző-intézetéhez utalta.*

Hogy a tanárképzésnek ezt a gyakorlati részét is mily fontosnak tartom, ezt Pædag. Dolgozataim II. kötete igazolja, amelyben

625 lapon igyekszem az egyetemről a gyakorlati életbe átvezető németországi intézményeket bemutatni és egyszersmind azt az alakot is, amelyben az nálunk volna életbe léptetendő.

Midőn ezek szerint a tanárképzés elméleti részét a maga teljességében végzi az egyetem, nevezetesen szemináriumaiban; gyakorlati részét pedig a középiskolai gyakorlati tanárképző: igen természetesen felmerül ama kérdés, hogy mire való az egyetemünk mellett szervezett tanárképző-intézet, amelynek igazgatóságával megbizattam?

Röviden felelhetek: *arra való, hogy az egyetemnek átadja azt, a mi az egyetemé s másrészt itt Kolozsvárt is készítse elő — az egyetem szempontjából is az oly nagy fontosságú, a középiskola keretén belül szervezendő gyakorlati tanárképző-intézményt.*

A) Mind az, ami a tanárjelöltek elméleti, tudományos képzését szolgálja: mind az az egyetemre bizandó.

I. Így nevezetesen az eddigi tanárképzői gyakorlatok, amennyiben azokat egyetemi tanár vezeti: igen természetesen beleolvadnak dotációjukkal s csakis a fokozódó munkásságért járó tiszteletdíjakkal az egyetem tudományos szemináriumaiba. Egyetemen a gyakorlat csak tudományos lehet. Minél inkább domborodik ki e gyakorlatoknak tudományos jelleme: annál inkább szolgálja az egyetem a tanárképzést is.

E szemináriumokat senki más nem vezetheti; senki más, tehát semmiféle igazgató, dékán vagy bármiképpen nevezhető kormányhatóság ezek irányítására be nem folyhat, mint kizárólag maga az illető egyetemi tanár: az egyetemi tanszabadság erejében. Ő terjeszti fel évi munkásságáról szóló jelentését az illető kar dékánja útján.

II. A *tanárképzői könyvtár*, amennyiben az tisztán tudományos jellegű — úgy amint az már részben meg is történt — áthelyezendő a megfelelő tudományos szemináriumokba és pedig úgy, hogy e könyvtárak kezelése és fejlesztése kizárólag e szemináriumok vezetőire bizandó.

A tanárképző-intézetnek átalánya pedig ezentúl vagy egészében, vagy nagy részt *tankönyvi gyűjtemény* létesítésére fordítandó, amely szoros összefüggésben áll ugyan az összes tudományos szemináriumokkal: de még sem bír szoros értelemben vett tudományos jelleggel s mely éppen ezért leghelyesebben a pædagogiai didaktikai szemináriummal, mint a gyakorlati élettel is közelebbi vonatkozásban állóval volna kapcsolatosan felállítandó.

A tankönyvek, amint már föntebb említettem, tanulságosan mutatják, hogy a tudomány problémái, nevezetesen a megoldott problémák mennyiben mentek át a műveltek köztudatába, hogy mennyiben voltak képesek, nevezetesen az elvi jelentőségűek a tankönyvek át-

alakítására. A tudomány és közelebbről a tanárképzés érdeke az, hogy a szemináriumok vezető tanárai alkalmilag erre a kérdésre is kitérjenek s hallgatóikat, munkatársaikat figyelmeztessék a különböző kulturállamokban dívó szakbeli tankönyvekre s nevezetesen arra, hogy ezek is mennyiben haladnak a tudománnyal, illetőleg maradnak el e haladástól. Az összes középiskolai tantárgyakra létező tankönyvek, első sorban a hazaiak, majd a németországiak, franciak, spanyolok, olaszok, angolok és amerikaiak, esetleg még más világrészbeliek is beszérzendők s rendszerezve, mindenki részére hozzáférhető módon felállítandók; és pedig a pædagogiai tudományos szeminárium könyvtárával kapcsolatosan. Ezzel kapcsolatosan

1. azért, mivel e tankönyveknél a jelzett szaktudományi érdek mellett a főérdek mégis *didaktikai*, amelyet nevezetesen az egyetemen hivatás szerint első sorban a pædagogia tanára szemináriumával képvisel;

2. azért is, mivel már 10 év óta sürgetem a *paedagogium múzeum* mellett az ily könyvtárnak létesítését, amelyeknek céljaira legujabban f. é. junius havában is *3000 koronának évi dotációját* kérelmeztem;

3. továbbá azért is, mivel rendezett pædagogiai szemináriumi könyvtáramnak egy külön csoportját alkotja már most is a tankönyvek csoportja, amely csoportba már is beosztottam az ajándék útján birtokomba jutott hazai szász középiskolákon használt tankönyvek egy részét;

4. végre azért is, mivel a pædagogiai tanszék áll legközelebb a gyakorlati tanárképzéshez s az ily gyakorlati tanárképző leginkább szorul ily tankönyvek gyűjteményére; amely gyűjtemény útján viszont közelebb jutnak a középiskolai tanárok is az egyetemhez; s így ez úton is áthidalható az a köz, mely az egyetemet a középiskolától munkája természetének következtében elválasztja.

III. A *tanárképzői ösztöndíj*, amennyiben abban *egyetemi* hallgatók részesülnek, nem lehet egyéb, mint az illetők *tudományos* munkásságának elismerése, megjutalmazása. A tudományra való rátermettséget, a tudományos munkásságot viszont nem a vizsgálat — nevezzük azt alapvizsgálatnak vagy versenyvizsgálatnak, — hanem a tudományos szemináriumi tevékenység igazolja. Más az ismeretek bemutatásának készsége és ismét más a tanulmányozásba való elmélyedés. Tisztán receptiv, tehát éppenséggel nem tudományos lelkületűek legjobban szokták a vizsgálatokat megállani: míg komolyan a tudománnyal foglalkozók nem egyszer a mutatósságot akaratlanul is követelő vizsgálatokon elbuknak. Nagy kirakatos üzletekben többnyire kevés van a boltban s még kevesebb a műhelyben.

Ezért is a tanárképzői ösztöndíjak csak akkor felelnek meg igazán feladatuknak, ha a *tudományos szemináriumokban* kifejtett munkásságot honorálják.

A tanárképzői ösztöndíjak tehát a *szemináriumok vezetőinek rendelkezésére bocsátandók*, hogy ezek jutalmazhassák meg az évközi szemináriumi munkásságban leginkább kitűnőt, esetleg kitűnőket. Ez összegről való elszámolás a dekanatus útján történik.

Az ösztöndíjak számának gyarapítása már régi óhajunk s hallgatóink számának majdnem megtízszereződéséből folyó természetes követelmény.

A jelenlegi — európai látókörű, emelkedett szellemű — miniszterünk által felkarolt tanulmányutakra, külföldi cursusok hallgatására esetleg félévi — illetőleg egész évi, külföldi egyetemeken tartózkodásra szánt ösztöndíjak — a kifejezett intenció szerint a tanárok és tanárjelöltek műveltségének színvonalát kívánják emelni.

Amennyiben a tanárjelölt *egyetemi polgár* — az ösztöndíjnak más értelme nem lehet mint az, hogy kiváló egyéneknek alkalmat adjon a szaktudomány első korifeusai előadásainak hallgatására, azokkal való személyes érintkezésre s ezek szemináriumi munkásságában való résztvevésre. A külföldi középiskolai tanügynek tanulmányozása csak zavarja a szükséges koncentrált tudományos munkát s még csak akkor lesz gyümölcsöző hazai tanügyünkre nézve, ha az illető a mi középiskolai tanügyünket, a tantárgyak módszeres feldolgozását már a tapasztalatból gyakorlatilag ismeri; tehát akkor, ha a kormány oly egyéneket küld ki ily tanulmányi útra, akik immár néhány év óta itthon tanároskodtak is.

Kik legyenek ez utóbbiak: erről legjobban beszámolhatnak a középiskolák főigazgatói! Kik az előbbiek: erről csakis a tudományos szemináriumok vezetői mondhatnak — az eredményért kezeskedő véleményt. Állandó összegeket lehetne az ily célra az egyes szemináriumoknak budgetébe beállítani.

Mind ezzel, de első sorban a könyvtár rendezésével és kezelésével az egyes seminariumoknak administrativ munkája oly annyira megszaporodik, hogy ezt maga a vezető tanár nem végezheti. Már most is segéddel dolgozunk. Nem kívánhatjuk, hogy azok, kik leggyakrabban órák adásával tartják fenn magukat, ez oly sok órát lefoglaló mechanikus munkát ingyen végezzék.

Az idővel szükségtelenné váló igazgatói állással járó fizetés, nem különben az idővel felszabaduló tanárképző intézeti helyiségek bére ez administrativ költségekre fordítható.

B) Addig azonban még át kell adni a jelenlegi tanárképzőben levő gyakorlati tőkét is annak az intézménynek, amelyet itt Kolozs-

várt még ezután kell megteremtenünk t. i.: *a középiskolai seminariumnak.*

Ez intézménynek Németországban kiformált alakját mutatom be Pædag. Dolgozataim II. kötetében. Ugyanabba felvettem a Miniszteriumhoz ez ügyben felküldött jelentésemet s javaslataimat, amelyeket a Miniszter Úr az egyet. tanácshoz intézett leiratában elismerőleg méltatott, mint olyanokat, amelyeknek elvi része a közoktatási kormányzat általános szempontjából is figyelmet érdemel, s melynek javaslatait a miniszter annak idején megfontolás tárgyává teendi. (L. 68892/1898. sz.) Kifejtett elveim s javaslataim legalább rész szerinti érvényesülését látom a miniszteriumnak immár második évben is egyes intézeteken életbe léptetett gyakorlati tanárképző intézményében. Ez intézmény még csak az egyetemi quadriennium befejeztével, sőt csakis a szakvizsgálat letétele után fogadja be a tanárjelölteket, hogy őket elméleti alapon bevezesse a tanári munkásságba.

Mind az tehát, ami eddig tanárképző gyakorlatainkban esetleg ily gyakorlati vonatkozású volt; pl., hogy ezt vagy ama szerzőt a középiskola valamely osztályában miképen kell tanítani, vagy a történetet, az irodalmat stb. minő alakban előadni: mind ez ezentúl a most életbe léptetett középiskolai tanári seminariumokban végzendő; az egyetemi tanár pedig e nem néki való munkától megkimélendő.

E rationalis és alapjában már nagyon is régi, a XVII. és XVIII. század *archi*gymnasiumaiban is létezett intézmény *intensive* és *extensive fejlesztendő*. Intensive úgy, hogy a jelenleg inkább próbaéves intézmény rendszeres gyakorlati intézménnyé alakuljon s *extensive* úgy, amint azt immár több ízben is hangsulyoztam, hogy az állam ez intézményt nem csak a *rendelkezése* alatt álló állami és kir. kath. középiskolákban honosítja meg, hanem megtalálja annak módját, hogy az ő közreműködésével, illetőleg anyagi segélyezése mellett ez intézmény megfelelő alakot nyerjen az államiaknál sokkal nagyobb számú felekezeti középiskolákban is; úgy, hogy tényleg minden egyes tanárjelölt, de első sorban a gyöngébb tehetségű, csakis az esetben nyerhessen alkalmazást, hogy ha e seminariumi esztendőnek sikeres elvégzését igazolja.

Tanárképző intézetünk, midőn a tanárképzés gyakorlati részét — a miniszteri intentio és immár a gyakorlat szerint is — a középiskolai tanárképzőnek átengedi, csakis kötelességét teljesíti, midőn ez intézménynek a jelzett irányban való fejlesztését, mint pædagogiai és didaktikai követelményt kiemeli.

Kolozsvári tanárképző intézetünk erre kétszeresen is kötelezve van, nevezetesen azért, mivel itt Kolozsvárt, jóllehet három gymnasiumunk van, középiskolai tanárképzőnk nincs. Volt és részben van

ugyan e három felekezeti gymnasiumunk mindegyikén ily irányban való kisérletezés. Ez is azonban részben a fentartó hatóság ellenzésére vagy épenséggel abban maradt vagy pedig a kellő szakszerű vezetés támogatásának hiánya miatt a kezdetlegesség stádiumából ki nem emelkedett. *Állami* támogatással — tagadhatlan — lehetne ez intézeteken is némileg célt érni, különösen akkor, ha az ehhez természetesen értő főigazgatónak hatásos közreműködése is biztosítva lenne. Egyet azonban — amire pedig *itt* Kolozsvárt szükségünk lenne — a felekezeti tanintézetek szervezete miatt biztosan el nem érhetnénk, azt ugyanis, hogy a felekezeti gymnasiumon felállítandó középiskolai seminarium *mintaszerű* intézmény is legyen. Rendi érdekek is szólítják a róm. kath. gymnasiumon az egyes tanárokat egyik intézetből a másikba; a többi gymnasiumon pedig végleges jellegű a megválasztott tanárnak az állása, mely állásából fegyelmi nélkül el nem mozdítható, más intézetbe át nem helyezhető. *Mintaszerűvé* ez intézmény csak úgy válhat, ha annak tanárait a teljesen meg nem felelőség esetében hivatalból áthelyezheti a fentartó hatóság s azokat pótolhatja teljesen megfelelőkkel. Ez csakis az állami iskolákon történhetik meg.

Ezért is kivánunk itt — Kolozsvárt — úgy amint azt Csengeri kartársam többször is sürgette s az ő sürgetésére a mi tanárképző intézetünk is kérelmezte, egy mintaszerű középiskolai tanárképző érdekében *állami középiskolát*.

De egyetemi érdekből is szükséges ily állami középiskolának felállítása, amire én is mindig súlyt fektettem. Egyetemünk érdeke ugyanis az, hogy a leginkább kiváló hallgatóink, kik seminariumi munkásságuk alapján tudományra való rátermettségüket bebizonyították, s kiket a doctoratus az almamater mestereivé felavatott, lehetőleg itt maradhassanak s anyagilag biztosított állásban itt folytathassák szakstudiumaikat azon célból is, hogy itt habilitálhassák magukat. Tanügyi kormányunk az egyetemnek, valamint a középiskolának jól felfogott érdeke szempontjából tanárképző intézetünk, illetőleg egyetemi két karunk ily irányú felterjesztéseit bizonyára szintén irányitóknak fogja tekinteni. Az ily középiskolán alkalmazott magántanáraink volnának első sorban hivatva az elmélet és gyakorlat közt létező űrt elméleti alapon, gyakorlati módon áthidalni s így a középiskolai gyakorlati tanárképzést vezetni.

Mind erre való tekintettel tanárképző intézetünknek egyik sürgős feladata: egy állami középiskolának helyben való felállítása.

Minő legyen e középiskola?

A *helyi* érdek, tekintettel a már is létező három felekezeti gymnasiumra, csakis a *reáliskolát* kivánja; a tanárképzés érdeke és az egyetemi érdek pedig egy oly középiskolát követel, amely ép úgy

számol kulturfánk gyümölcsével a reáliskolában, mint annak gyökerével a gymnasiumban, tehát egy *egységes — részben facultativ tantárgyú középiskolát.*

A középiskola reformálását a létező középiskolák ellen emelt sűrű s nagyon is igazolt vádak is kivánják. Kivánunk ezért is továbbá oly középiskolát, mely a *tantárgyi concentratio* útján elejét vegye egyrészt annak az *idegességnek* és *felületességnek*, mely a teljesen különböző sokfélével való foglalkozással jár; másrészt pedig annak a *túlerőltetésnek* és azzal összefüggő szellemi *elbágyadásnak, érdeklődésnélküliségnek*, mely a concentratio elvéről megfeledkező egyoldalú szaktanári követelményekkel jár. Kivánunk oly középiskolát, mely a kulturfokozatok szoros megtartásával s így az organikus szellemi fejlődés hangsulyozásával elejét vegye a képzetvilág ziláltságának, s mely továbbá az oktatás érzületi anyagának központiságával elejét vegye a gondolkozás destructiv sivárságának. Kivánunk végre oly középiskolát, mely az általános műveltség nyujtásán kívül valóban előkészítsen az egyetemi tanulmányozásra, nevezetesen a szakszerű furcatio és a tanulmányozásba való bevezetés útján a szoros értelemben vett középiskolát az egyetemmel egybe kapcsoló *lyceumban.*

E középiskolának lelkét, szervezetét tantervét bemutattam a középiskolai tanáregyesület kolozsvári körének mult évi egyik gyűlésén abban az előadásban, amely a Magyar Pædagogia mult évi folyamában meg is jelent.

E középiskola a maga egészében, mint a tudományos pædagogika követelményén, de történeti alapon is nyugvó erős meggyőződésem szerint meg fog valósulni; lycealis részének a megvalósítását legelső pædagogusaink, Willmann nem kevésbé, mint sok tekintetben ellenlábasa Paulsen is kivánja. Kivánja ezt azonban *első sorban*, és pedig mint létkérdésével összefüggőt, az *egyetem.*

Mind sűrűbben hangzik fel egyetemi tanáraink panasza, hogy a középiskola egészen készületlenül adja át tanulóit az egyetemnek; hogy még a helyesírást sem ismerik, hogy a nyelvtan s a számtan elemeivel sincsenek tisztában, hogy összefüggő komoly gondolkozásra képtelenek s hogy mind ezek alapján az egyetem kénytelen lesz a haladhatás érdekében ezek számára külön cursusokat berendezni. Ez türhetlen, lehetetlen állapot. Az egyetem nem lehet a középiskola éretteknek nyilvánított éretleneinek bonnei vagy correctionalis szolgája. Melanchton ez éretlenek számára az ő saját *házában* schola latinát szervezett: de nem szervezte ezt mint egyetemi tanár; nem degradálta magát az egyetemet ily teljesen disqualificáló munkára.

De nem csak a középiskola, hanem a szakiskola részéről is fenyegeti az egyetemet az invasio.

A középiskolát igazi sikerrel végzett tanulók is többnyire teljesen tájékozatlanul lépik át az egyetem küszöbét; nem tudják, hogy mihez fogjanak; ide-oda kapkodnak, választanak oly előadásokat, melyek nem nékik valók, s nem választják azt, amely tanulmányaikra nézve alapvető. E belső kielégítést nem nyujtó kapkodásnak és az egyetemi szabadságnak nem egyszer az az eredménye, hogy az ifjak belefáradva az eredménytelen erőlködésbe, odadobják magukat a lelket és testet pusztító élvezeteknek — elzüllenek. Az egyetemi hatóság pedig s nem egy egyetemi tanár is arra az eredményre jut: nem való a mi ifjúságunknak a szabadság; cursusokba kell azt szorítani, katalogust olvasni, velük colloqualni stb., vagyis más szóval az egyetem helyébe a *szakiskolát* léptetni. Kulturális, de nemzeti szempontból is óvjon meg minket ettől a gondviselés. A Cæsarismusba és erkölcstelenségbe elsülyedt Franciaország a szakiskola virágzásának korát élte; a megalázott, de a nemzeti érzésében és szabadságérzésében felemelkedő Franciaország ismét restituája a szabad, kedvszerű munkásságot feltételező egyetemeket. Az éretleneket nem szabad az egyetemre bocsátani s az éretteket az egyetemi tanulmányozásra elő kell készíteni, illetőleg abba bevezetni.

A lyceumi intézmény *ezt* akarja. A lyceumi cursus megkezdése előtt tett érettségivel távozhatnak a gyakorlati pályára alkalmas, a szakiskolákra megérett: de az elméleti elmélyedésre alkalmatlan, az egyetemi tanulmányozásra éretlen tanulók. E koraérettek elhullása után, átveszi a többieket a lyceum, hogy azokat egyrészt a nyert történeti alapnak elméleti elmélyítésével s rendszeresítésével világnézet megalakítására indítsa, másrészt a választott szakban tájékoztassa s nevezetesen a módszeres munkásságba bevezesse: s mindez alapon, különösen a két évközben készült írásbeli dolgozatok alapján az egyetemi tanulmányozásra is éretteknek nyilvánítsa.

Egyetemi érdekből feltétlenül szükségünk van ily lyceumra. A külföldiek is kezdik ezt belátni. Miért ne előzzük meg mi az ily szükséges intézménnyel a külföldet, különösen akkor, ha ezzel legnegyobb pædagogiai politikusunknak, báró Eötvös Józsefünknek örökébe léphetnénk.

Igaz ugyan az, hogy nem csak egyik leközölt előadásommal, hanem pædagogiai gondolkozásom egészével ellenkezik az, hogy az állam helyezkedjék szembe magával a törvénnyel, midőn oly iskola alakot teremt, amely nincsen meg a törvényben: de másrészt igaz az is, hogy az uniformizálásnak ellensége vagyok, hogy mindig és mindenütt kivántam azt, hogy az állam a szervekben fokozatosan gyarapodó kulturorganismusban köteles az individuatiót szolgáló intézményeket, amennyiben azoknak rationalis és történeti alapja van, támo-

gatni, s így az experimentum útján egy gazdagabb jövőt előkészíteni; s végre hangsulyozom, hogy ezen gondolkozásom egyik szintén vallott követelménye, hogy akkor, ha a társadalom eltesped, ha nincs meg abban az új alkotásra az erő és képesség, maga *az állam* van hivatva új experimentáló intézmények initiálására a végett, hogy a társadalmat tespedt állapotából felrázza, sajátos alakulások teremtésére, esetleg az experimentum beválása esetén azok utánzására indítsa.

Sajnos, hogy a magyar, aki a bureaucratiához a multban nem értett, *ma* épen az oktatás terén sokkal bureaucratikusabban gondolkozik, mint az ezért kigúnyolt német. Míg amott ezek a katonaságnál, de ott is inkább csak külső értelemben szeretik az uniformist, a tanügy terén ellenben hivatalosan is az individuatiót, — így pl. a reformiskolákkal szemben — támogatják, addig nálunk politikai mellék célok érdekében belefacsarodtunk épen az oktatás mezején az uniformisba s így mi magunk bénítottuk meg az egyeseknek, valamint a társadalomnak initiáló munkásságát, sőt képességét.

Ezzel az irányzattal, nézetem szerint, szakítanunk kell; s nem lehetne radikálisabban szakítani, mintha maga az állam volna e téren a kezdeményező.

Ez alapon kívánom, hogy az esetre, ha alkalmas egyén, igazgató találkoznék, az általam körvonalozott középiskola lyceumi tetőzettel itt Kolozsvárt felállíttassék. A rendes főigazgató hatósága alá tartoznék ez intézet; az egyetemmel pedig semmiféle összeköttetésben nem lenne, kivéve tanárai útján, akik közül a lyceumiak az egyetemi magántanárság megszerzésére volnának kötelezendők.

Ha a jelenlegi kolozsvári tanárképző intézet a fejlődés differentiáló törvényét követve, e kettős irányban való átalakulását tehetsége szerint előmozdítja: úgy nézetem szerint a tanárképzés nagyfontosságú követelményével szemben feladatát teljesítette.

SCHNELLER ISTVÁN.

A KERESKEDELMI ISKOLÁK REFORMJA.

A közgazdasági érdekek körül való versengés, ami újabban a modern államok politikájában dominál, hatással van az egész közszellem átalakítására, a gyakorlati eszmék terjesztésére s így a szakoktatási intézmények fejlődésére is.

A szakoktatási intézmények közt a művelt államok mindinkább nagy jelentőséget tulajdonítanak különösen a kereskedelmi szakoktatásnak. A világkereskedelemben vezető amerikaiak, angolok és németek fokozott gondozással fejlesztik kereskedőik képzésére hivatott intéz-

ményeiket. Szinte versenyeznek egymással, hogy kereskedőiket szakismeretekben és sociális tekintetben emeljék. Különösen az angolok léptek újabban akcióba az amerikaiakkal és németekkel szemben, akik előttük kezdenek tért foglalni a világpiacokon.

Amennyire konzervativ volt az angol ezelőtt a kereskedők nevelésében, mely jobbára csak az üzleti főnökök mellett szerzett gyakorlatra szorítkozott, annál nagyobb gondot fordít most az intenzivebb képzettség céljából szakiskoláinak reformjára. Különösen *a modern nyelveket, kereskedelmi és gazdasági tárgyakat tanítják* szorgalmasan. Tényleg ezek az ismeretek a legszükségesebbek a kereskedelem terén.

Hogy mily tekintélye van az angol kereskedőknek s mily magas poziciókra tehetnek szert a társadalomban, sőt politikai téren is, azt újságolvasó közönség előtt fölösleges példákkal illusztrálnunk. Elég, ha rámutatunk Chamberlain, vagy Cadbury, avagy az amerikai Carnegie, Wharton s hasonló kiválóságok élettörténetére. Közvetlen tájékozást nyújtottak magukról, egyéniségükről, hazai viszonyaikról angol vendégeink, akik körünkben időztek mostanában. Bámultuk nemzeti műveltségükből eredő öntudatukat, praktikus gondolkozásukat, gazdag tapasztalásukat. A társaságnak még nőtagjai is nagy öntudattal emlegették hazájuk kereskedelmi jellegét, melynek anyagi és erkölcsi erejüket köszönhetik. Míg nálunk a hivatalnoki középosztály foglal tért a társadalomban, addig Angliában főképpen a közgazdaságot képviselő iparosok és kereskedők imponálnak. Az angol iparos és kereskedő a legelőkelőbb társaságokban otthonos. Így van ez Németországban, Svájcban, Franciaországban s még inkább Amerikában, hol az egyéni érvényesülés, *mint az emberi tulajdonok legjogosultabb minősítése* tör utat magának a létért való küzdelemben.

Nálunk, sajnos, még nem szűnt meg a konzervativ fölfogás bizonyos hagyományos formák iránt. Az előítéletnek is meg kellene törnie teljesen oly irányban, hogy a különböző iparos mesterségek s a kereskedői foglalkozás ép oly tisztességes munkakörnek tekintessék, mint bármely külsőképpen «előkelő» pálya. Az ilyen ósdi előítéletekből folyó disztinkció lassan bár, de meg fog változni s a nagyközönség nálunk is olyan számottevő tényezőnek fogadja és tiszteli az iparost és kereskedőt, mint a milyen akár a született gentry-gazda. Ehhez a demokratikus, de tisztultabb s emelkedett világnézlethez persze tradició kell s a közművelődés fejlettebb foka. Ebben pedig erős tényező az általános közműveltség alapozása, valamint a technikai tudományok fejlődése, a sociális, tiszta szellem terjedése s ezzel együtt különösen a *népoktatás* haladása. A népiskolák sikeres működése mozdította elő leginkább a német szakiskolák törekvéseit is. Ilyen irányban követik most az angolok a németek példáját.

E nagy nemzetek haladásából és intézményeiből annál inkább meríthetünk mi tanulságokat, hogy az általános közműveltség alapját megvető népoktatás és technikai nevelésügy hézagait pótoljuk. Minden pályán a szakműveltség az általános műveltség alapján emelkedik s csak így fejleszthető a speciális élethivatás.

Ezért szükséges, hogy már a szakiskolákba s így a kereskedelmi iskolába is bizonyos fokon befejezett általános műveltséggel lépjenek be a növendékek s azt ott is gyarapítsák. *Mert azáltal emelkedik a kereskedőnek is az egyéni értéke, ha nemcsak szakképzett, de egyúttal művelt ember.*

Megvan tehát az értékes jelentősége annak, hogy az országos ipari és kereskedelmi oktatási Tanács, mely már letárgyalta felső kereskedelmi iskoláink reviziójának alapelveit, munkálatainak során a humánus és reális szakképzés tartamára nézve gondos figyelemmel volt s a külső keretre vonatkozólag szintén készített tervezetet.

Nevezetesen a többi közt amellett határozott a Tanács, hogy a kereskedelmi iskolába továbbra is a közép- és polgári iskola negyedik osztályát sikerrel végzett növendékek vétessenek föl. A Tanács még a következő elveket mondta ki az iskola szervezésére és oktatási irányára vonatkozással. Az iskola a gyakorlati élet kívánalmaihoz alkalmazkodjék. A magyar nyelv tanításában főcél legyen a fogalmazó képesség. Az idegen nyelvek gyakorlatilag tanítandók s a cél a társalgás és levelezés anyagának elsajátítása legyen. A számtanban biztos és gyors számolásra kell törekedni. A könyvvitel gyakorlati céljára való tekintettel taníttassék. A magyar kereskedelmi levelezés szaktárgy legyen, az idegen pedig az illető nyelvekkel kapcsolatban taníttassék. A jogi és közgazdasági tárgyak a tanulók fölfogásához képest taníttassanak. A chemia és áruismeret külön választassék. A gyorsírás kötelező legyen, a gépírás fakultativ. A tanulók folytonos önművelésre, továbbképzésre ösztönöztessenek. Szép és rendes írásra kell őket szoktatni s a kereskedelmi gyakorlatnak megfelelően már az iskolában meg kell ismertetni a bureau képét. De az ifjakat nemcsak az irodai munkára, hanem az önálló kereskedelemre is elő kell készíteni. A testi nevelés érdekében a torna kötelező legyen és minden intézet iskola-orvost kapjon.

De kiterjedt a gondja a Tanácsnak a szakképzés, testi nevelés mellett az ethikaira is. A jellemképzés feladatát ugyanis így állapította meg: «Tiszta karakterű, önálló és következetes gondolkodású, jó ítélőképességű és akaraterős, a közügyek iránt érdeklődő, hazafias, áldozatkész, munkás, takarékos, *élelmes, szerény* fellépésű kötelességtudó, pontos, rendes, magukat ez életben tovább művelni hajlandó és tudó ifjakat neveljen a felső kereskedelmi iskola. Csepegtesse belé-

jük a fizikai fáradsággal járó kereskedelem megbecsülését és a vállalkozó szellemet.» Ehhez igazán már nem lehet több kívánni valót hozzátenni. Sőt egyik-másik kívánság nehezen egyeztethető össze, mert például alig lehet *szerény* fellépésű az, ki *élelmes* akar lenni! . . . Kétségtelen azonban, hogy ha a jövendő kereskedelmi iskola ezeket a nevelési elveket mind meg tudja valósítani, akkor *tökéletesen* megoldotta az emberi nevelés nagy problémáját.

A revizió munkálatainak eredménye mindenesetre javítani fogja a jelenlegi állapotokat, melyeknek az 1895. évi országos szervezet adott keretet a felső kereskedelmi iskolák három éves tanfolyamában.

Ez az 1895. évi szervezet új korszakot nyitott meg a hazai szakoktatás történetében. Több tekintetben lehet azt méltatni. Kétségtelen érdeme első sorban az, hogy ez az első külön szervezet, melylyel a kereskedelmi iskolák és tanáraik a közoktatás rendszerében, más oktatási ágtól függetlenül, külön helyet foglalhatnak el középiskolai ranggal és fizetéssel. Ebben a szervezetben az iskolák administrációja is szabályzatot kapott.

Tanulmányi tekintetben azonban már kezdetben megindult a panasz, hogy a szervezet a tanulókat túlterheli. A túlterhelő és szétforgácsolt tantervi s a szétáradó elméleti követelmények miatt támadtak az észrevételek. A túlterhelő tanítási anyag mellett heti 34 kötelező óra súlyosodik a tanulóra és a tanárra.

Ezen a túlterhelésen van hivatva a *revizió* segíteni, könnyíteni és javítani, amelynek természetes, észszerű és logikus következménye csak az lehet, hogy *redukáltassék* az oktatási anyag anélkül, hogy a tanítási cél leszállíttassék.

A reform kérdésében az egész ország kereskedelmi és közgazdasági s tanügyi szakköreiből összegyűjtött vélemények túlnyomó többsége a Tanács tagjaival egyetemben ki is mondta, hogy *redukálni* kell a mai tanítási anyagot s azt gyakorlatiasabbá kell tenni. Ennek az elvnek megfelelően a heti órák kötelező számát redukálták 30-ra.

Ezzel szemben azonban az a kívánság, hogy a mai három évfolyamú iskolák négy évesek legyenek, a redukció és gyakorlatiasság elvével ellentétben van.

Különösen pedig, a közszükség szempontjából — mert mégis csak ez lehet irányadó — részünkről abban a véleményben vagyunk, hogy fölösleges a mai iskolák keretét még egy évvel kiterjeszteni, mivel ezáltal a növendék egy évvel később jutna a gyakorlati életbe. A tanfolyam 4 évre való emelésére nincsen szükség, s végre ebben az a döntő szempont, *hogy a középfokú, bár felsőnek nevezett kereskedelmi iskolák elé tűzött oktatási cél elérhető-e három év alatt?*

Erre nézve a fentebbi elvek és tapasztalatok alapján egész meggyőződéssel mondhatjuk, hogy igen!

Így nyilatkoznak szakköreinkből is igen sokan. A beküldött 158 nyilatkozat közül ugyanis 67, leginkább gyakorlati szakvélemény, az oktatási célra három évet elegendőnek tart. 46 vélemény lefelé kívánná bővíteni az iskolát olyképpen, hogy a növendékek már a közép- vagy polgári iskola III. osztályából jönnének a kereskedelmibe. 36 vélemény pedig fölfelé akar negyedik évet. 9 vélemény nem foglalt álláspontot. Ezenkívül még többen vannak olyan szakférfiak, akik egyáltalán nem nyilatkoztak e kérdésben, de azért nincsenek a négy év mellett.

Mint látjuk, az illetékes közvélemény abszolut többsége amellett van, hogy a kereskedelmi pályára készülő tanulónak a jövőben se terjedjen hét évnél tovább iskolai kötelezettsége, valamint a 3 év mellett van a vélemények tekintélyes tartalmi súlya is.

Így a *Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara* ezt mondja: «Nézetünk szerint az esetre, ha a mostani anyag lényegesen redukáltatik, erre szükség nem volna. Egy újabb negyedik évfolyam létesítését azért tartjuk mellőzendőnek, mert ez megakadályozná azt, hogy a tanuló ifjúság minél fiatalabb korban lépjen be az üzletekbe, ami avval az általánosan elismert nagy előnnyel jár, hogy a fiatal kor rugalmasságával, üdeségével és fogékonyságával nehézség nélkül és aránylag könnyebben lehet az üzleti életbe beilleszkedniök, annak változatos követelményeinek megfelelniök és azokra az iskolában amúgy sem elsajátítható ismeretekre szert tenniök, amelyek nélkül semmiféle szakmában sem lehet boldogulni.»

A *Magyar Kereskedelmi Csarnok* véleménye értelmében törekedni kell «a túlterhelés megszüntetésére, a tanítás anyagának redukciójára és helyesebb beosztására.» Az emlékezést terhelő adatok, az elméleti elvont tantételek kiküszöbölendők, és az egész előadásnak gyakorlatibb irányt kell adni; a mindennapi üzleti életben, különösen pedig az áruüzletben szükséges ismeretek tanítására kell főgondot fordítani. A házi feladatok a legkisebb mértékre szorítandók le. Gondot kell fordítani a tanítás gyakorlati szellemére és arra, hogy a tanárok céltudatosan, tervszerűen és koncentrikusan adják elő a tárgyakat, különösen az összefüggő kereskedelmi szakismereteket. E gyakorlati irány fejlesztése és folytonos ellenőrzése végett szaporítani kell alkalmas berendezésekkel és intézményekkel a gyakorlati élet és az iskola közötti érintkező pontokat, hogy egymásra termékenyítően hassanak. Kívánatos oly tanerők alkalmazása, akik a gyakorlati üzleti életet tapasztalatból ismerik. Az évfolyamok felfelé vagy lefelé való szaporítását nem ajánlhatjuk.»

A Budapesti Kereskedelmi Testület véleménye: «Az általános műveltséghez tartozó anyagból mindazt el kell hagyni, ami csupán az emlékezetet terheli, de az értelemnek, gondolkodó képességnek fejlesztéséhez nem járul hozzá és gyakorlati szempontból sem értékes. A kereskedelmi szaktárgyak körében a tanítás anyaga tetemesen redukálható. Nevezetesen ki lehet hagyni mindazt, ami a közönséges kereskedelmi életben felesleges és speciális irányban a kereskedelmi főiskolára tartozik. Az évfolyamok száma nem szaporítandó.»

A Magántisztviselők Országos Szövetsége ezt kívánja: «Az általános műveltség tárgyait igazán lelket képzőkké kell az iskolának tennie. A szaktárgyakból csak az maradjon meg, amit a gyakorlat kíván. Évfolyamok száma nem szaporítandó. Ellenben kívánatos a kereskedelmi iskolák számának csökkentése.»

Itt nem sorolhatjuk fel valamennyi véleményt, amelyekből leginkább a reformot illetőleg a redukció és a gyakorlatiasság iránti óhajtás nyilvánul meg. Még csak a kereskedelmi iskolai tanárság véleményét emeljük ki.

A Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének véleménye szerint a mai tanterv minden tárgyból a befogadó képességet messze túlhaladó maximumot írja elő, minimális óraszámmal. Ezért nem felel meg. Egyes tárgyak nem részesülnek fontosságukhoz mért elbánásban, másokban túltengés mutatkozik. A rokontárgyak közötti összefüggés több helyütt megszakad; sok a felesleges és időt rabló ismétlés. Nincsen harmónia az általános és kenyérstudiumok közt. A tanítás anyagának gondos redukciója egyik sarkpontja a reformnak. Ezentúl is három évfolyamot kíván, heti 30 kötelező órával. A harmadik nyelvet fakultativvá tenné.

Az a körülmény, melyre némelyek hivatkoznak, hogy Ausztria négy évre emeli kereskedelmi iskoláinak osztályait, nem lehet ok a mi eltérő viszonyaink között való utánzásra. De e szomszéd példa nem gyöngítheti álláspontunkat, mivel Ausztriában sem terjed túl a képzés általános kötelezettsége a hét éven, amennyiben ott a polgári iskola III., vagy a középiskola IV. osztályából a növendékek, a kereskedelmi iskola első, illetőleg második évfolyamába is beléphetnek. Szóval a kereskedelmi középfokú iskolázása a tanulóknak ott is rendszerint 17. életévükben befejeződik.

Így van ez Angliában, Amerikában, Németországban, hol a 13—14 éves korban kezdődő középfokú kereskedelmi szakképzés időtartama általában nem terjed túl három éven.

Sőt ezen államokban s másutt is jóval rövidebb kurzusok is adnak megfelelő gyakorlati kiképzést a szaktárgyakban és a modern nyelvekben. Nálunk is van erre példa. Franciaországban két évig

tart az École superieure de commerce-ben a tanfolyam. A svájci szövetségtanács s egyes kantonok a kereskedelmi iskolák anyagi támogatását ahhoz a föltételhez kötik, hogy legalább három évfolyamúak legyenek. A belgiumi szakiskolák főtipusa három éves. Még messzebb is mehetünk, mivel Japán művéltségével Európához közel jutott. Ott a másod- (közép) fokú kereskedelmi iskolák szintén három osztályúak. Ide is, mint nálunk, a középiskola negyedik osztályát végzett 14 éves tanulók vétetnek föl.

A külföldi példák után, a mi hazai viszonyainkkal összevetett kritikával kívánjuk megállapítani érveinket, indokainkat s tanulságainkat. *Nézetünk szerint iskolaügyünknek első sorban saját viszonyaink szükségletéhez s a gazdasági élethez kell alkalmazkodnia.*

Ez a természetes föltétele a fejlődésnek! Nem volna pedig természetes arányú a fejlődés, hanem mesterséges külső fejlesztés, ha már most négy évessé tennők iskoláinkat csak azért, hogy reformáljunk, *újítást* csináljunk.

Nagy megfontolással és körültekintő óvatossággal kell egy iskolafaj reorganizációjához nyúlni, mert különben következményeiben egy egész generáció sorsát megronthatja.

Iskoláink reformjánál nemcsak a történeti fejlődést, tradiciót, hanem az egész közoktatásügy rendszerét is figyelembe kell venni. Annyira megszokott tagozat már s közoktatásunk rendszerébe törvényes alapon is szervesen beillesztett közép- és polgári iskoláink négy osztálya, melynek a minősítő törvény is biztosít jogokat, hogy a kereskedelmi iskolának a harmadik osztályhoz való kapcsolása csak zavarokat okozna. Nem így Ausztriában, hol a polgári iskola III. osztályából azért vehetik fel könnyen a kereskedelmibe a tanulókat, mert ott a polgári iskolák három osztályúak.

Az egységes középiskola eszméjében, tervében is bizonyos diszharmóniát okozna, ha onnan a polgári iskola 4. osztályát besoroznók a kereskedelmi iskola első (előkészítő) osztályául. Bár nem tagadjuk, hogy ennek előnyét kiaknázhatná a kereskedelmi iskola saját szakcéljaira.

Kereskedelmi iskoláinknak felfelé való kibővítését, a fentebb kifejtett okok miatt pedig még kevésbé helyeselhetjük, mert ezidő szerint egyáltalán nem látjuk — kulturális, közgazdasági tekintetben — a célszerű revizióval indokolható szükségességét.

Miért terhelnők ezzel még jobban a tanulót és szülőt, mikor még az eddigi keret is elég nehéz kötelezettséget ró azokra és az iskolafenntartókra. Mert az is egy argumentum, hogy az iskola fenntartóktól szintén nagy áldozatokat követelne még egy osztály szervezése. Aztán minek a fölösleges áldozat, mikor a negyedik évfolyam

sem biztosítaná a gyakorlati készséget, mit csak az élet praxisa adhat meg, másrészt minősítő jogosítvány tekintetében sem nyújtana több előnyt a mai hároméves iskoláknál.

Ellenkezőleg, a tanulónak, szülőnek, társadalomnak, szociális érdekeknek és gazdasági életnek kára és sérelme lenne abból, ha az eddig három év után megadott kereskedelmi, köztisztviselői s katonai kedvezményes minősítő jogok a negyedik évhez kapcsoltatnának s így még egy évig mestersségesen visszaszorítanák az életbe vágyó ifjút.

Továbbá változatlanul volna hagyandó a revizionál a kereskedelmi iskolák három éves tanfolyama a polgári iskolák tervbe vett reformjára való tekintettel is, mely reform a kereskedelmi iskola ügyét is érinti, miként ennek a reorganizációjánál nem maradhat figyelmen kívül a másik rokon intezmény.

Az sem utolsó ellenvetés, ami a felső kereskedelmi iskolák negyedik éve ellen támasztható, hogy a negyedik év esetleges bekövetkezése magasabbra emelné a kereskedelmi akadémiák (kereskedelmi főiskoláink) követelményeit, ami szintén fölösleges túltengés lenne.

Mindezekből az a tanulság, hogy kövessük a helyes középutat és ne veszítsük el a reális talajt lábunk alatt s ne kövessük a gazdasági tanintézetek példáját, melyekből egyszerre akadémiákat csináltak s ezáltal hazánk gazdasági középoktatásán nagy hézag támadt.

A közgazdasági oktatás helyes reformjára továbbá azt a közérdekű észrevételt nyilvánítjuk, hogy a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi ágak szolgálatában álló intézményeknek egymás működését kölcsönösen támogatniok szükséges. E kapcsolatos érdekek összhangzóvá tételét a közgazdasági politika is programmszerűen hirdeti. Annál inkább feltűnő tehát és sérelmes s ezt szervezeti hibának tartjuk, hogy az ujonnan reformált gazdasági akadémiákba — a felső kereskedelmi iskolát végzett ifjak fölvételét korlátozó intézkedéssel megszorították.

Ez ellen ez alkalommal is fölszólalunk és kívánjuk a kereskedelmi érettségi bizonyítványnak a gazdasági akadémiába való felvételhez biztosított eddigi általános jogosítványát továbbra is. Ezt a közszükség is indokolja, mert gazdáink kereskedelmi képzettségében hiány van. Jó gazda csak az lehet, aki egyszersmind az üzlethez is ért. A mezőgazda csak úgy tudja megfelelően értékesíteni és forgalomba hozni terményeit, ha ehhez megvan a kereskedelmi szakértelme. Egy modern gazdának a szántáson, aratáson kívül jártasnak kell lennie a kereskedelmi üzlettanban s a kereskedés technikájában.

Ezért a szükséges kereskedelmi szakismereteket már a gazdasági tanintézetek tantervében kellene felölelni; továbbá nem megnehezíteni, hanem megkönnyíteni kellene a kereskedelmi iskolai abiturien-

seknek a gazdasági akadémiákba való fölvételt. A kereskedelmi és gazdasági akadémiákba való fölvétel és átlépés viszonossága nemcsak az illető ifjaknak válik nagy előnyére, hanem a közgazdaságra is, amely téren majd működni fognak.

A felső kereskedelmi iskoláknak reviziójára nézve pedig ismételjük fentebb kifejtett véleményünket s azokhoz csatlakozunk, akik a hároméves tanfolyam fenntartása mellett s leginkább a fölfelé való kibővítés ellen emelték föl szavukat. *Mert a revizió célszerűen megoldható az iskolák mai keretében is és megfelelően javítani lehet a panaszlott állapotokon.* És pedig: 1. minimális tantervvel; 2. a rokontárgyak összefoglalásával, új tárgyak mellőzésével, helyes methodikai eljárással; 3. a vizsgálatok és iskolai adminisztráció korlátozásával, egyszerűsítésével; 4. a tanárképzés reformálásával s 5. általában gyakorlatiasabb szellemmel és speciális irányzatú oktatással. Ehhez képest ne vonjuk valamennyit kizárólag egy sablonra, hanem engedjünk egyik-másik vidék speciális szükségletére, iparára való tekintettel egy-egy időszakra speciális kurzusokat is szervezni, mint ahogy például a késmárki felső kereskedelmi iskolánál eredményes kísérletek folynak a textil-ipari tanfolyammal. Másutt meg, például erdős vidékeken, ahol a faipar virágzik, ilyen tanfolyamokat lehetne fölállítani. Ezáltal is közelebb jutnánk ahhoz a hazafias célhoz, hogy ipari, kereskedelmi s gazdasági vállalataink magyar szakértőket alkalmazzanak s ne idegeneket.

Végül még csak azt jegyezzük meg, hogy a végleges organizáció feladata lenne az is, hogy a kereskedelmi iskolákat geografiai és közgazdasági helyi szükségletek szerint osszák szét, ha már nem lehet beszűntetni a nagy számban (38) működő iskolák közül egyet sem. E tekintetben a multból tényleg anomáliák maradtak fenn, amelyeknek rendezése érdekében igen sokat tehet a jelenlegi kormány, mely legközelebb határozni fog a felső kereskedelmi iskolák reviziójának végrehajtása céljából a főbb elvekre nézve.

Meg vagyunk győződve, hogy a kormány kulturpolitikája ebben a kérdésben is úgy fog dönteni, hogy az intézmény létesítését, fejlesztését és reformját a célnak megfelelően, a közszükséghez, a gazdasági élethez, országos szempontokhoz szabja.

KIRCHNER BÉLA.

REFORMOK A KÖZÉPISKOLAI MATHEMATIKAI OKTATÁSBAN.

Amint a középiskolai oktatás egész feladata — a nemzeti közműveltség elemeinek továbbadása — nem jelöl meg valamely pontosan körülhatárolható ismeretanyagot, úgy a mathematikai anyagnak az elemi mathematika nevével való megjelölése sem határozza meg az ismeretek azon körét, amelyet a középiskolában tanítani kell. Hiszen már az is vitás, hogyan értelmezzük az elemi mathematika tartalmát. Klein Félix, göttingeni egyetemi tanár szerint az iskola szempontjából csak az a meghatározás fogadható el, hogy eleminek nevezzük a mathematika különböző ágainak mindama részeit, amelyeket bármely közepes képességű tanuló különösebb erőkifejtés nélkül elsajátíthat. De míg ez a meghatározás majdnem azt mondja, hogy elemi az a mathematikai anyag, amelyet a középiskolában tanítani lehet, két fontos megjegyzést enged meg. Először azt, hogy az elemi mathematika köre nem állandó, mert lehetnek eredetileg nehezebb részek, amelyeket a módszer javultával ide lehet sorolni; másodszor azt, hogy ennek folytán a középiskolának nem kell feltétlenül kimerítenie az elemi mathematika egész anyagát, hanem csak annyit kell abból tanításanyagul felvennie, amennyi a középiskolának, különösen pedig a mathematikai oktatásnak céljával összeegyeztethető.

A mathematika egyik ilyen, az idők folyamán elemivé vált fejezetének, a differenciál- és integrálszámítás (közös néven infinitesimális számítás) elemeinek a középiskolai oktatás menetébe való bekapcsolását sürgetik ma már majdnem minden művelt nemzet mathematikusai. Minden jel arra mutat, hogy a mozgalom Angliából indult ki; a reformok azonban először Franciaországban valósultak meg, ahol az 1902. évi középiskolai reform alkalmából ezeket a törekvéseket is tekintetbe vették és az itt keletkezett kitűnő tankönyvek adtak sok tekintetben irányt a mozgalom további folyásának más országokban. Jelenleg legszélesebb körű a mozgalom Németországban, ahol a reformtörekvések vezetőinek élén Klein Felix, az erős pædagogiai érzékkel megáldott nagy mathematikus áll s ahol részletesen kidolgozott tantervek alapján egyes iskolákban a kivitellel is megpróbálkoztak. Lássuk, mennyiben szükséges, lehetséges és célszerű e fejezet középiskolai tanítása és még milyen irányban mozognak a reformtörekvések.

A modern műveltséget legjobban mindenesetre a természettudományok és alkalmazásaik mind nagyobb fontossága jellemzi és így a

középiskolának arra kell törekednie, hogy a belőle kilépő ifjú a különböző természettudományok elemein kívül birtokában legyen azoknak a segédeszközöknek is, amelyek e tudományágak művelésére elengedhetetlenül szükségesek. Ámde minden természettudomány fejlődésének közös vonása, hogy az illető tudományág mindjobban igyekszik mathematikai alakot ölteni, aki tehát valamely természettudománnyal akar foglalkozni, annak feltétlenül szüksége van bizonyos fokú mathematikai képzettségre is. A természettudományok mai állása szerint pedig ez a mathematikai képzettség, amely elengedhetetlen segédeszköze a természettudományok eredményes művelésének, vagy akár csak modern természettudományi világfelfogásunk megértésének is, magába foglalja az infinitesimális számítás elemeit. A physikában olyan alapvető fogalmak tisztázása is, mint sebesség, tehetetlenségi nyomaték, potenciál stb. teljesen lehetetlen a differenciál- és integrál-számítás igénybevétele nélkül, az elméleti physika pedig teljes egészében a felsőbb mathematika alkalmazása. Ennélfogva nem lehet infinitesimális számítás nélkül egyetlen tudománnyal sem foglalkozni, amely a physikát használja segédeszközül, vagy éppenséggel ezen alapszik. Ide pedig nemcsak a szorosabb értelemben vett technikai tudományok tartoznak, hanem a chemia is, melynek egyik ujabb, igen fontos ága, a physikai chemia, nemcsak kísérleti, hanem elméleti physikai eredményeket is felhasznál. A physiologiában igen szépen használják fel a physikai chemia eredményeit, de különben is a folyamatok quantitativ vizsgálatánál elég bonyolult függvénytani viszonyok kerülnek szóba. Hasonlóan áll a dolog a nemzetgazdaságtan, statisztika, biztosításügy kérdéseinél is. Ez a néhány megjegyzés is azt mutatja, hogy nemcsak a technikusnak, hanem orvosnak, chemikusnak, sőt jogásznak is egyaránt szüksége van bizonyos felsőbb mathematikai ismeretekre. Ezeknek kellő mathematikai képzéséről az egyetem külön nem gondoskodik, a mathematikusok számára tartott előadások pedig egyrészt nehéz elemeket is tartalmaznak, amelyeknek megértését és elsajátítását tőlük nem kívánhatjuk, másrészt az említett szaktanulmányok sem engedik meg ilyen nagyobb mathematikai előadások látogatását. Azok, akik a középiskolát az egyetemre előkészítő intézménynek gondolják, fontosnak tekinthetik az infinitesimális számítás elemeinek középiskolai tanítását abból a célszerűségi szempontból is, hogy azokat, akiktől pályájuk messzemenő mathematikai ismereteket nem kíván, megkíméljük az egyetemen végzendő hosszas mathematikai tanulmányoktól. De azt hiszem, sikerült az előzőkben megmutatnom a jelzett ismeretkörről, hogy az ma már közműveltségünknek lényeges eleme és így a középiskolának módot kell keresnie arra, hogy e fejezet is szerepeljen tanítási anyagában.

Hogy ezen elemek felvétele után a középiskola mathematikai tanításanyaga sem nagyon nehéz, sem túlságosan nagy nem lesz, annak bizonyítása teljesen felesleges, mert mindaz, ami az infinitesimális számításnál nehézséget okozhatna, már ma is benn van minden középiskolai tantervben. A legnehezebb dolog itt mindenesetre a határátmenet, már pedig ennek mindamaz esetei, amelyek az infinitesimális számítás szempontjából fontosak, sorra kerülnek a középiskolában, sőt differenciálunk és integrálunk is, csak nem mondjuk meg. Csak gondoljunk a változó mozgások sebességének, vagy a görbevonalú idomok területének megállapítására. Joggal állíthatjuk, hogy a differenciál és integrálszámítás elemeivel nem tesszük nehezebbé a középiskola mathematikai tanítását, sőt sok tekintetben könnyebbítünk rajta. Ez a könnyebbítés először is abban van, hogy ezek a műveletek, amelyeket burkoltan eddig is végeztünk a középiskolában, de a melyeknek gondolatmenetét éppen ezért minden egyes esetben elejétől végig kellett követnünk, a különálló példáknak bizonyos typusok köré való csoportosításával könnyebben el lesznek végezhetők és kevesebb időt is vesznek igénybe. Másrészről vannak a mai mathematikai tananyagnak olyan fejezetei, amelyek az uj anyag bekapcsolásával feleslegesekké válnak, vagy differenciál- és integrálszámítással sokkal egyszerűbben adhatók elő. Az így nyert időt felhasználhatjuk a természettudományok köréből vett fontos példák tárgyalására, amelyek ma szóba sem kerülnek idő és alkalmas segédeszközök hiányában. Evvel különösen a physikai tanítást szabadítanók meg olyan tehertől, amely eredményességének lényeges akadálya, mert ha az anyag nagyságára való tekintetből a példákat mellőzi, csak a maga munkáját nehezíti meg.

Abból, hogy a régi anyagba az új anyag ily erősen belekapcsolódik, sőt abban már csaknem teljesen meg is van, nemcsak az következik, hogy mai tantervünk megváltoztatása nélkül is megvalósíthatók a szükséges reformok, hanem az is, hogy e reformok nem állhatnak csak abból, hogy a változatlanul hagyott régi anyaghoz ujabb fejezeteket csatolunk, hanem az egész anyagot a methodikus eljárás szempontjából teljesen át kell alakítanunk. Ennek az átalakításnak az irányát könnyen megállapíthatjuk, ha meggondoljuk, hogy a felsőbb osztályok algebrai anyagának nagy része egymással össze nem függő, elszigetelt fejezetek egymás mellé állítása, holott e részletfejezetek közös alapon, az infinitesimális számítás szempontjából is oly fontos függvényfogalmon nyugszanak. Ez tehát maga tűzi ki a feladatot: úgy kell a középiskola mathematikai tanításanyagát átalakítanunk, hogy középpontjába a függvényfogalom kerüljön és pedig oly módon, hogy a középiskola tanulóiban a függvénytani gondolkodást meg-

gyökereztesse. És ez már csak azért sem nehéz, mert a közönséges számtanban is elég korán fordulnak elő oly mennyiségek, amelyeknek változása valamely más mennyiség változását követi s egyes függvények tárgyalását (mint pl. az első- és másodfokú egész függvény, vagy a trigonometriai függvények) eddig sem lehetett mellőzni. Szabad legyen itt megemlítenem, hogy Kármán Mór már két évtizeddel ezelőtt is utalt az algebrai anyag összefüggéstelen voltára és arra, hogy a számfogalom kiépítése, amely ennek az anyagnak gerince, legkevésbbé alkalmas összefüggést hozni az egész tömegbe.*

A külföldön jelentkező többi reformtörekvések is a középiskolai anyag methodikus feldolgozásának javítására irányulnak. Kívánják e végből, különösen Németországban, az u. n. alkalmazott mathematikának határozott tekintetbevételét, a térszemlélet erősebb kifejlesztését és általában az oktatás tárgyi elemeinek előtérbe hozatalát. Nem új gondolat, hogy a mathematikai tanítás a concrét tényekben rejlő számviszonyok megállapításából kiindulva, csak fokozatos általánosítással emelkedhetik a mathematikai fogalmak elvont rendszeréhez. De azoknak a tárgyi viszonyoknak a megállapítása, amelyekre a mathematikai oktatás vonatkozhatik, nagyon lassan halad előre s egyelőre úgyszólván csak az alsóbb osztályok számtani anyagára terjed ki; az algebrai tanításnak még nincsenek megfelelő tárgyi körei. Ezeket elsősorban a mathematika alkalmazásaiból vehetnők, amelyek fontos gyakorlati ismeretek mellett tisztább belátást adnának az alapfogalmakba. Az alkalmazásokban való jártasságot tehát meg kell a tanárságtól követelnünk. Ezt látták be Németországban, ahol a tanárvizsgálati szabályzat 1898-iki változtatása alkalmából külön alkalmazott mathematikai és physikai vizsgálatokat létesítettek, amelyekre mathematika-physikából már vizsgázott jelölteket bocsátanak és csakhamar sok jelölt igyekezett ezt a képesítést megszerezni. Ennek hatása alatt azóta már a legtöbb német egyetemen tartanak e körbe vágó előadásokat és megindult a törekvés ez előadások rendszeresítésére és e külön szaknak általánosan kötelezővé tételére, a mi végből minden egyetemen két rendes és egy rendkívüli tanszék szervezését sürgetik. És tagadhatatlanul lehetetlen állapot, hogy valaki trigonometriát, vagy stereometriát taníthasson a geodæsia, illetve ábrázoló geometria legelső elemeinek ismerete nélkül, még ha minden a régiben maradna is. Hogy nálunk, ahol a mathematika-physika szakos tanárjelöltek képzését az egyetem eddig sem tudta kellően végezni a műegyetem segítsége nélkül, milyen akadályai vannak az e téren való haladás-

* V. Ö. Kármán—Waldapfel: Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez. Budapest, 1898.

nak, arról felesleges is beszélnünk. De ez nem jelenti azt, hogy egyáltalán semmit sem tehetünk. Az egész geometriai oktatásnak Európaszerte az a hibája, hogy nem tud szabadulni Euklides előadásmódjától és ahol fel is vettek ujabb geometriai eredményeket a tanításba, ezt az uj anyagot is a régi módon adják elő. Itt mindenekelőtt a bevezetés elvontságán kell csökkenteni s a geometriai szemlélet fejlesztésére fektetni a fősúlyt, mert különben nem várhatjuk, hogy a közepes tanuló is könnyen megértse a geometriai tanítást.

Ezek azok a főbb irányok, amelyekben reformokra van szükség a külföldi mozgalmak vezetői szerint s amelyekben nekünk is tennünk kell valamit. De a reformoknak alkalmazkodniok kell a hazai viszonyokhoz. Itt csak azt akartuk föltüntetni, milyen okok indították a külföldi középiskolák vezető embereit a reformálás szükséges voltának hangsúlyozására. A külföldi reformtörekvések eddig sem voltak ismeretlenek hazai tanáraink előtt, sőt akadtak olyanok is, akik megpróbálkoztak a reformok megvalósításával.* Ez a próbálkozás azonban eddigelé csak a differenciál- és integrálszámítás elemeinek bevezetésére terjedt ki és szorosan alkalmazkodott a külföldi törekvésekhez. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület ez évi közgyűlésén a külföldi mozgalmak ismertetése mellett Beke Manó dr., egyetemi tanár jelölte meg azokat a pontokat, amelyekben reformokra van szükség és az az általános helyeslés, amelylyel előadása találkozott, engedi remélnünk, hogy a mi középiskoláink mathematikai oktatásán is mielőbb rajta lesz a modern műveltség bélyege és hogy az újítás meg fog felelni a mi speciális viszonyainknak.

Kelemen I.

OLVASMÁNY SERDÜLT IFJAK SZÁMÁRA.

Szűkiben vagyunk az oly nevelő- és fölvilágosító iratoknak, melyek egyenesen serdült ifjak számára készültek. E hiány abból az általánosan elterjedt fölfogásból ered, mely szerint a tanuló nevelése közép- vagy szakiskolai tanulmányainak végeztével be van fejezve s azontúl az ifjút szabadjára eresztik. Pedig mennyi és milyen életbevágó az a mondanivaló, mely igazi haszonnal csak felnőtt ifjúval közölhető!

* Próbálkozása módjáról számol be ifj. Albrich Károly nagyszebeni tanár a következő címen: «Behandlung der Funktionen im Mittelschulunterricht» Aus der Festschrift für Direktor C. Albrich zum 70. Geburtstag, 1. Februar, 1906.

Megindítottuk pl. alsó- és középfokú iskoláinkban a harcot az alkoholizmus ellen. Oly korukban figyelmeztetik a tanulókat az alkohol élvezetének veszedelmére, mikor azok nem igen jutnak szeszes italhoz és ha igen: akkor is csak keveset fogyasztanak belőle. Ellenben a főiskolákban szó sem esik a szeszes italok káros voltáról, holott ott volna igazán helyén az alkoholizmus ellen való küzdelem. A nemi életről, a házasságról csak felnőttekkel lehet teljesen leplezetlenül beszélni. Hasonlóképen az öngyilkosságról, az élet küzdelmeiről, az akaraterő neveléséről és számos más dologról.

A serdülteket érdeklő és velük tárgyalható e kérdésekkel foglalkozik *Paul Doumer* könyve «*Livre de mes fils*», Paris, Nuibert & Nony, 1906».

E könyv mint szerzőjének személyét, mint tartalmát tekintve, érdekes. A szerző: Paul Doumer, igazi self-made man. Atyja, ki vidéki kishivatalnok volt, korán halt meg s özvegyét és nagyszámú családját nagy szegénységben hagyta. Ekkor fia Paul Párisba ment mesterséget tanulni és beállt egy éremvésőhöz inasnak. Szabad idejét azonban, akár mint Franklin Benjamin, szellemi kiművelésére fordította. Napjában összesen 4—5 óra hosszat aludt s úgy látszik, Doumer-nak olyan a szervezete, hogy e kevés alvás elegendő neki, mert még most, mikor már 50. életévéhez közeledik, sem alszik többet. Még most is, hajnalban kel fel és mikor a Páris jobb osztályaihoz tartozók munkájukhoz látnak, Doumer már elvégezte aznapi munkáját.

Kevés alvásával sok időt nyert már iparostanuló korában. Nem is maradt sokáig ezen a pályán: véső helyett tanárrá lett; később hírlapíró, majd képviselő, a mult ülésszakban a francia képviselőkamarának elnöke s a legutolsó köztársasági elnökválasztáson az egyik jelölt volt.

Ilyen tapasztalt, az élet iskolájában edződött férfiú szavát érdemes meghallgatni még pædagogiai ügyekben is. Annál is inkább, mert Doumer, kinek nagyszámú családja van (5 fia és 3 leánya), ezeknek nevelésére kiváló gondot fordított. Hisz épen a fiaival való beszélgetések, a nekik adott tanácsok szolgáltatták azt az anyagot, melyet a szóban forgó könyvben összegyűjtve találunk s amely a következő négy szakaszra oszlik: L'homme (az ember), La famille (a család), Le citoyen (a polgár), La patrie (a haza).

*

Tedd meg kötelességedet: ez — Doumer szerint — az életszabályok foglalatja. De nemcsak akarni kell e szabálynak megfelelni, hanem tényleg meg is kell tenni, amit e szabály követel. Ehhez azon-

ban határozott akarat szükséges, melyet gyakorlás útján szerezhetni meg. Az akarat biztosítja rendszerint a sikert. Akarat nélkül az ember a véletlen játékszere. A teljesen kifejlesztett akarat, vezettetve az ész által, ez: a jellem. Az angolok a jellemet mindennél többre becsülik. Nem úgy a franciák. Mutatja ezt, hogy a francia iskolákban a díjakat a legintelligensebb tanulóknak adják; az angol iskolákban viszont a legjellemesebbeknek.

Bátorság nélkül az akarat nem ér célt. A bátorságot, épúgy mint a határozott akaratot, gyakorlás által meg lehet szerezni. Bizonyítja ezt a több csatában résztvett katonáknak a példája, vagy azoknak a mentőknek a halálmegvetése, kik már többször mentettek meg embereket. De nemcsak ezek mondhatók bátraknak. Bátor az a gyári munkás, az a paraszt is, aki nem vesztegetvén az idejét, nem kímélvén az erejét, a munkájának él. Épúgy bátornak tartandó az az ember is, aki habozás nélkül elfogadja és viseli az élet terheit.

A gyávaság nemcsak hitványság, hanem ostobaság is. Az a katona, ki a csatatérről megszökik, jobban teszi ki magát a halál veszedelmének, mint az, amelyik ott marad. Hasonlóképen, ha valaki gyáván megszökik a munka elől, rosszabb napok elé néz, mintha munkájánál megmaradva, jövőjét biztosította volna. Gyávaság az öngyilkosság is. Csak egy esetben mentegethető, ugyanis akkor, mikor a becsületvesztésből menti meg az öngyilkost.

A bátorság egyik faja a honpolgári bátorság (courage civique). Kell, hogy az embernek legyen bátorsága kitartani saját véleménye mellett, távoltartani magát a tömeget néha elragadó oktalan áramlatoktól, kell, hogy tudjon alkalomadtán dacolni a rágalommal és ellentállni a megfélemlítésnek.

Doumer maga is a munka embere lévén, lelkes szavakkal magasztalja azt. A munka a testi és lelki épségnek a föltétele. A dolgozó ember nem nézi meg minden reggel a légsúlymérőt, nem is szemléli a tükörben nyelvének a színét. A munka jókedvet ébreszt, könnyűvé és boldoggá teszi az életet, csillapítja a bánatot és segíti elviselni az elkerülhetetlen bajokat. A restség ellenben minden bűn szülője. A gazdag ember is dolgozzék; sőt kötelessége többet és jobban dolgozni, mint más, mert hatalmasabb segédeszközökkel rendelkezik. Minthogy teheti, tegye is meg s adja magát közérdekű tevékenységre.

A fiatal ember figyelmesen s őszintén vizsgálja meg erkölcsi természetét. Franklin Benjamin e vizsgálat eredményét irásba foglalta. Doumer 18 éves korában ejtette meg magán e vizsgálatot s amit akkor tapasztalt, az azóta folyton az eszében van. Az ember kényszerítse magát szeretni azt, ami igaz, szép, jó és csak azt szeresse. Az elkö-

vetett hibákért lakolunk. Lelkiismeretünk nyugtalan, szemrehányást tesz nekünk, a legtöbb esetben tényleges büntetés is ér.

Mindenekelőtt igaznak kell lennünk. A hazugság utálatos. Aki hazudik, nemcsak megvetésre méltóvá válik, hanem kellemetlen életet is szerez magának. Hogy egy hazugságot palástoljon, egy másikat kell kigondolnia s így tovább. A hazug helyzete gyorsan tűrhetetlenné válik és ha nincs híján minden erkölcsi szeméremnek, akkor szűntelenül nyugtalan és zavart.

Meg kell vetni mindent, ami durvaság: a részegeskedést, a kicsapongást. A fiatal embernek megingathatatlan elhatározással óvakodnia kell a lealacsonyító élvezetektől. Annál szilárdabb elhatározásra van szüksége, mert a közfelfogás elnéző a mértéktelen ivás s a nemi vétkek tekintetében, pedig ilyfajta élvezetek a testi egészségnek kárára vannak, de különösen a lélek egészségének. Könnyebb, ha az ember bele sem kóstol a rossz fájának e gyümölcseibe, mint élvezésükről leszokni.

Illő tisztelettel kell viselkedni az aggastyánok, a nők s mindazokkal szemben, kik erényeik, tehetségök, hivatalos állásuk által kiválnak.

«Az igazság és testvériség» c. fejezetben a szerző egyebek közt jó barátok megválasztását ajánlja a fiatal embernek. E választás körültekintéssel történjék, de aztán legyen a barátság benső és örökké-tartó. Igen helyesen jegyzi meg Doumer, hogy a barátság kultusza talán az egyetlen dolog, melynek nincsenek becsmérlői.

Az állampolgár különböző jogai közül a szerző erélyes szavakkal hangoztatja a vallásszabadságot. Ha egy nemzet többsége egy valláson van, mégsem szabad korlátozni azt, aki más vallás tanait, vagy egyáltalában egy vallását sem akarja követni. Mindenkinek a meggyőződését tisztelni kell és nem szabad olyasmit cselekedni, ami másnak hitét sérti. A türelmesség: kötelesség; hisz a legkiválóbb elmék, a legnagyobb jellemek különböző vallások és vélemények közt oszolnak meg. Laplace hitetlen, Pasteur buzgó katholikus volt; Viktor Hugó egyik positiv vallás dogmáit sem követte, de amellett istenfélő ember volt. Ki állíthatja tehát, hogy okvetetlenül igaz az, amit ő vall? Mi jogon akarná a maga hitét másokra ráerőszakolni?

Az ifjú fejlessze mindenekelőtt erkölcsiségét s ezzel párhuzamosan az eszét is; használja ki tőle telhetőleg azt a szellemi erőt, melyet a természet neki osztályrészül adott. Olvasgatni kell minden kor és minden nemzet irodalmának remekeit. Számukat Doumer körülbelül 100-ra teszi: az elolvasandók közé a jó regényeket is fölveszi. A képzőművészetek remekei szintén tanulmányozandók, annál is inkább, mert a francia középiskolákban az oktatásnak ez az ága egészen el van hanyagolva.

A test ápolására is kellő gond fordítandó. Ha az ember teste nem egészséges, ez a szellemre is befolyással van: a betegségek gyengítik, néha teljesen megbénítják az értelmet, az akaratot. Hasonlóképen az élénk érzelmek, a szenvedélyek zavart idéznek elő a testben: nagy ijedtség, harag néha még halált is okoz.

Az erkölcsös élet visszatükröződik az ember arcán. Minden különös arcismei tudás nélkül felismerhető, első látásra a rossz erkölcsű férfi és nő, mert a kicsapongás bélyeget nyom az arcvonásaikra.

*

A könyv második szakasza a «La famille» címet viseli. A család az az alap, mely nélkül nép nem élhet, állam fenn nem állhat. Az ősök kultuszát, melyet a görögök és rómaiak is ismertek, találni mai nap több mint 500 millió keletázsiai ember vallásában. S ezzel a kultusszal együtt jár az élő szülők tisztelete is. A szerző ajánlja, hogy mindenki állítsa össze őseinek történetét, egészítse azt ki a saját élete történetével s adja át e családi történetet a fiainak. A férfikorba lépő ifjak szívére meg azt köti a szerző, hogy számítsák ki — ha ugyan lehetséges — mennyi gondot, bánatot, virrasztást, esetleg munkát okoztak anyáiknak és mennyit kellett apáiknak dolgozni, mennyit kellett nekik szenvedniök gyermekeikért! Gondolják meg a gyermekek, mennyivel könnyebb lett volna szüleiknek az élete, ha utánozták volna azokat az önzőket, kik visszariadnak a családi élet terheitől.

Az atyán s anyán kívül szeretni kell a család többi tagjait is. A család körében szereztetnek meg a becsületes ember s hasznos polgár főerényei, ugyancsak a család körében szereztetik meg a nő tisztelete. Az általános okokon kívül, melyek folytán az ember féltékenyen őrzi jó hírnevét, még egy különös ok is ösztökéli őt arra s ez az, hogy tiszta nevet akar a gyermekeire hagyni.

A második szakasz egyik legérdekesebb fejezete a szerelemről szóló. Nagyon kívánatos, hogy minél több serdült olvassa el az e fejezetben elmondottakat, mert a mai nevelési rendszer mellett épen erről a fontos témáról nem igen nyernek felvilágosítást az ifjak. A szerelem — mondja a könyv szerzője — nem valami frivol, hanem komoly dolog. De mielőtt az ifjú ő hozzá méltó nő iránt szerelemre gyulad, tartózkodjék a kicsapongástól, őrizze meg érzelmeinek frisseségét, az egészségét és méltóságát. Ha pedig huszadik életéve után kiválasztotta azt, kit feleségül akar venni, ez a választás könnyen tartja őt azután vissza a durva érzéki ingerektől. De mielőtt az ifjú e választását megejti, hallgasson nemcsak a szívére, hanem az eszére is, válasszon olyan leányt, ki erkölcsileg és testileg egészséges.

Megnősülni, családot alapítani: kötelesség. Aki életet kapott, köteles életet is adni. A nemzett gyermekeket azonban nevelni is kell, embert kell belőlük faragni. A nem-nősülés: gyávaság. Néhány vad törzset kivéve, melyek nyomorult és förtelmes életet élnek, mindenütt dívik a családi élet. Fiatalon kell nősülni, ekkor a házasfelek a legbecsesebb hozományt: szellemök, szívök és testök frisseségét és tisztaságát hozzák magukkal. De vajjon az ifjakat és leányokat előkészítik-e a házasságra? A legtöbb esetben nem, legalább a mai iskolai oktatás mit sem tesz ebben a tekintetben.

Mindjárt a házasság után készítse elő a férj fiatal nejét anyai szerepére, olvasson vele együtt oly könyveket, melyek a gyermekegészségtannal és neveléssel foglalkoznak. A férj kötelessége rábeszélni nejét, hogy maga szoptassa gyermekeit. Az az anya, ki nem táplálja maga gyermekét, kétszeresen lakol ezért. Először nem élvezi azt a kellemes érzést, mely a szoptatással jár. Másodszor a nem-szoptatás káros hatással van az illető nő egészségére és fiatalos színére. Ha az ember néhány, az érettség korában levő asszonyt összehasonlít, legott fölismeri egészségökről, viszonylagos fiatalságukról, szépségükről azokat, kik maguk szoptatták kicsinyeiket.

Ép oly hasznos tanácsokat osztogat a szerző a társas életet illetőleg. A társaságba való járásnak — szerinte — több a rossz, mint a jó oldala. A «társaság» elfogyasztja az emberek idejét s erejét, melyeket hasznos munkára fordíthatnának. Továbbá az élvezetek, melyeket a társaság nyújt, fárasztók. Inkább tartózkodjék az ember családja körében; otthonát néhány benső barátjának nyissa meg, de csak ezeknek. A házi tűzhely: szentély; csak azokat eresszük oda be, kik arra valóban méltók. Otthonát tegye mindenki — anyagi erejéhez képest — kellemessé. Még a szegény is feldíszítheti lakását. Legyenek mindenkinek jól megválogatott könyvei. A könyvek magukban foglalják mindazt, ami a legjobb, a legszebb s a legnagyobb az emberi elmében. A szabad idő egy részét fordítsuk egyszerű élvezetekre, oly játékokra, melyek az egészséget s a jókedvet föntartják.

*

Ez nagy vonásokban foglalatja Doumer könyve első felének. A másik felének tartalma inkább politikai és nemzetgazdaságtani színezetű; ismertetése tisztán pædagogiával foglalkozó folyóiratba nem való. Gyorsan végzek is e helyütt vele: mindössze néhány szemelvényt iktatok ide belőle. Hadd lássák e folyóirat olvasói is, milyen irányúak Doumer-nak e tekintetben való nézetei, melyeket fiatal olvasóival közölni akart.

Minden zsarnokság súlyos és gyűlöletes, de a kollektiv zsarnokság a legsúlyosabb s a leggyűlöletesebb.

Franciaország (bízvást tehette volna hozzá: minden ország) alkotmánya annyit ér, amennyit a közerkölcsök s az emberek érnek. Egy ország alkotmánya kitűnő, ha érvényre juttatják mindazt a jót, melyet ez az alkotmány produkálhat. Viszont átkozott rossz lesz ugyanaz az alkotmány, ha elkövetik mindazt a rosszat, mely annak leple alatt elkövethető.

Minden polgár tartozik tisztelettel s engedelmességgel a törvényeknek, melyek a nemzet akaratának kifejezése. Ideértve az adóügyi törvényeket is, melyeket szintén respektálni kell.

Minthogy a köztársaságban nincsenek sem előjogok, sem örökölhető hivatalok, ennek folyománya, hogy minden hivatal és méltóság elnyerése mindenki számára lehetséges. Elnyerhetésök egyedüli föltételei: a képesség s a tehetség. Ha az állami hivatalok betöltésénél s az előléptetéseknél politikai befolyások érvényesülnek, ezek okvetetlenül a köztisztviselők középszerűségét s azok jellemének romlását eredményezik.

A hazaszeretet hirdetésével és magasztalásával végződik Doumer «*Livre de mes fils*» című könyve, melyet minden serdült ifjú kezébe szeretnék adni. És meg vagyok győződve, hogy ugyanazt akarja majd megtenni minden tanférfiú és minden szülő, aki ezt a könyvet elolvassa.

KÁLMÁN MIKSA.

A HAZAI KÖZÉPISKOLÁK HAJNALKORA.*

Békefi Remig a népoktatás történetéről írt pályakoszorús akadémiai munkájában a tulajdonképeni népiskola mellett a városi latin iskolákról, vagyis középiskoláink középkori őseiről is érdekes adatokat közöl. A középkori iskoláztatás kizárólag egyházi intézmény vala s e tekintetben meglepetéssel tapasztalhatjuk, hogy még mindig jelentéktelen községekben, főleg a szászok közt és a székely földön, 40—50 kapuszám mellett sem igen marad el az iskola s akárhány plebánussal nem rendelkező kis faluból ismerjük a tanító nevét. A polgári elem fejlődésével városainkban igen korán megalakulnak a vallásón és egyházi éneken kivül irás-olvasásra, sőt a számolás és a latin nyelv elemeire is kiterjeszkedő iskolák, melyeknek végzettei mint scholarisok az 1382—1484, 1493-iki esztergomi, 1494-iki nyitrai, az 1515-iki

* *A népoktatás története Magyarországon 1540-ig.* Az Oltványi-díjjal kitüntetett pályamű. Irta *Békefi Remig.* Budapest, 1906. I—XXXIII. 1—549.

veszprémi zsinatok rendelete szerint a misézö papnak segédkeztek és zsoltárok éneklésére is jogosítva valának. Olykor a tanításnál is segédkeztek a scholarisok s Brassó városában Wolfgang scholaris 1533 dec. 1-ig a Szent Bertalan egyház (ma az ó-brassói) iskolájában egy évig tanított.

A latin nyelv elemeit Donatusnak Békefi által a körmöcbányai levéltárban felfedezett grammatikai töredékéből láthatólag a templomi éneklés kedvéért tanították. Nagyobb városaink az alapismeretek körén jókor túlemelkedtek s a kassai iskola 1514-ben «gymnasium» (XLII. oklevél), 1517-ben «akadémia» (CCXIX. és CCXX. okl.), 1535-ben pedig épenséggel «celeberrimus gymnasium» (CCCVI okl.) gyanánt jö említésbe. Az ilyen iskolákban Heydin Sebald «*Formulæ Puerilium Colloquiorum*»-ját használták, mely 1528-ban Strassburgban magyar-német nyelven jelent meg először annak jeléül, hogy már az anyanyelv *tanítása* is hódítani kezdett. Ennek az iránynak szolgálatára Krakkóban a lengyellel három nyelven adták ki Heydin művét, sőt ugyanott 1531-ben Erdősi Sylvester János által szerkesztett magyar nyelvvel négy nyelvű kiadás is megjelenvén,* a magyar anyanyelvi oktatás is erős közszükség lehetett már akkor

A külföldi egyetemekre is elég tekintélyes számban kerültek eme gymnasiumainkból, mert a bécsi egyetemen 1365—1450 között Brassó 77, Szeben 72, Kolozsvár 62, Pozsony 52, Várad 48, Pécs 41, Esztergom és Fehérvár 38, Körmöc és Sopron 36 s Zágráb 33 hallgatóval szerepelt. A krakkói egyetemet még sűrűbben keresték fel gymnasiumaink abiturienseі s 1493—1538 között 1892 magyar hallgatót küldött Bártfa, Berethalom (Medgyes mellett Nagyküküllőm.), Besztercebánya, Eperjes, Kézsmárk, Körmöcbánya, Nagyszeben, Segesvár, Selmecbánya, Szomolnok. És az az érdekes, hogy Szeged 31, Pest 25, Buda 17, Nagyvárad 15, Kassa és Torda 12—12, Deés 10, Temesvár 9, Debrecen és Ujlak 8—8, Cegléd, Esztergom és Szikszó 7—7, Nagybánya és Tur (Mező) 6—6 hallgatóval vannak megörökítve.

A Stöckel híres bártfai iskolamestertől fenmaradt törvényekben 1528-ból hyperdidascalus, publicus és privatus pædagogusról és præceptorról is olvashatunk, s a nyilvános és magántanítók, sőt az osztályvezetők is rendszeresítve valának. Az igazgató rector scholæ, ki Szászvároson 1522-ben baccalaureus vagyis egyetemet végzett, a városi tanácstól egy öltönyre való, négy frt jutalomban részesült, hogy szorgalmasan gondozza az ifjúságot. Baccalaureo rectori scholæ

* Lásd Dóczi Lajos: Heydin Sebald gyermeki beszélgetéseinek latin-magyar szövege 1531-ből. Irodalomtörténeti Közlemények VII. évf. 1897. 55—60. l. Különlenyomat 3—8. l.

causa unius vestis, quam dominis consules dederunt illi, ut haberet diligentiam cum iuvenibus fl. 4. (CCLVI oklevél.) Besztercebányán még segédtanítóságra is jutott baccalaureus, ami elég vonzónak tünteti ezeket az állásokat. A tanulók egy része alumneumban étkezett s az iskolában lakott (Kassa, Nagyszeben). Besztercebánya 1539-ben hetenkint 16 denárnyi húst juttat iskolájának. Vág Besztercén iskolaalamizsna fejében minden levágott marha nyelve vagy azzal egyenértékű hús járt ki (lingua autem pecorum detur ad Scolam scolaribus pro elemosinis CXCIX oklevél). A városon elhelyezett tanulók díja a maihoz mérten csekélység vala. 1347-ben Bölcsi Dénes fia, Sándor Váradon egy szabónénál három márkáért alkudta ki évi szállását, ellátását. 1510-ben Temesváry Miklós két öccse Kassán Paizsgyártó Péternél évi 28 frtért nyert teljes ellátást (CCXI okl.). A tanulók egyenruhát viseltek s Kassán 1541-ben Erdélyi György János fia zöld tunicát viselt (tunica viridi coloris vitam gerebat gymnasiumque vestræ civitatis eotunc ipsum visitare cervebamus stb. CCXIX okl.). Iskolai előadásokból Bártfán, Pozsonyban 1498-ban karácsonyi játék, 1512-ben passiójáték, 1497 és 1516-ban húsvéti passio, Körmöcbányán szini előadás (comœdia) fordult elé.

A szegény tanulók sokféle címen élveztek jótéteményeket. Bártfán a város hiveit és tizedét írták össze; az új birót, a tanácsot üdvözölték (Bártfa, Pozsony, Zólyom); eső, vihar ellen harangoztak (Eperjes, Késmárk); hajnalban (Szeben), vásár kezdetén (Besztercebánya, Eperjes, Bártfa, Késmárk, Trencsén) harangjelt adtak; a szent sírnál passiót énekeltek (Bártfa, Eger, Igló, Besztercebánya); Krisztus koporsóját őrizték, segédkeztek az istentiszteleten, a városi irodán (Eger) stb. E gymnasiumok nagy része a reformatióval 1530—40 közt átalakult. Eperjesen 1531-ben, Kassán 1533-ban, Kézsmárkon 1536-ban, Besztercebányán 1537-ben, Selmecbányán 1538-ban, Brassóban Honterussal 1544-ben, Nagyszebenben 1545-ben köszönt be a protestáns gymnasium.

Középiskolai jellegü városi iskolákat igazol Békefi 1540-ig következő helységeinkben: Bártfa, Berethalom, Beszterce, Besztercebánya, Bélabánya, Brassó, Buda, Csötörtökhely (Szepesm.). Csötörtökhely (Kőrösm.), Eger, Eperjes, Erzsébetváros, Felka, Gönc, Gyöngyös, Győr, Gyula (Corvin János özvegyét 10 tanulóval temették s 1518-ban a plébánus köteles volt az iskolát is javítni). Gyulafehérvár (1457-ben magister Thomas de Cybinio pro nunc Scolæ Albensis rector), Igló, Ivanc, Kamonc, Kassa (1394-től), Kálmáncseh (Somogym. 1485), Kesztölc (Tolnam. 1486), Kézsmárk (1451-től iskolamesterei), Kisszeben (1435-től), Kolozsvár (1405 Gáspár iskolamester és városi jegyző), Körmöcbánya (1499), Krompach (1501), Liptószentmiklós

(1562), Liszka (Zemplénm. 1472), Lőcse (1417, Marcali (1497), Mecenzéf (1536), Mezősomlyó (ma Nagyszemlak Krasznaszörénymegye 1397 Hemfy Benedek alatt), Modor (1506), Monoszló (Kőrösm. 1516), Nagybánya (1388), Nagymihály (Zemplénm. 1355), Nagy Szuk (1430 Halbgebachten Henrik iskolamester szép misekönyvet másolt arany initialékkal), Nagyszeben (1446 Grandenis Arnold fia, János a hét szabad mesterség (artes liberales) baccalaureusa rector scolæ (oklevél XCI.) s 1457 Stephanus de Schenk Maioris scolæ rector... Antonius Joannes Cultelifaber ... in minoribus locatus scolæ in Cybimi (CXII. okl.), Nagyszombat (1510), Ó-Buda Felhévizen, Pápa (hét harangozó Scholæ reformatæ Papensis 1531), Papoc (Vasm. 1367), Pásztó (1509), Pest (1238 H scholasticus), Pécs (1495), Pozsony (1302 négy iskolája), Prázmár (1456), Szász-Régen (1483), Sáros (1526), Sárospatak (1521), Selmecbánya (1452), Siklós (Baranyam. 1543), Somorja (Pozsonym. 1437), Sopron (1400), Sóvár (1532), Szaplonca (Kőrösm. 1474), Szántó (Abaujm. 1516), Szászsebes (1352), Szászváros, Szeged (1522 öt iskolamester), Szelindek (Szebenm. 1394), Szepes (1513), Szepesváralja (1450), Szepsi (1458), Székelyvásárhely (Maros V. 1495 Gernyeszegi István a szabad művészetek baccalaureusa), Székesfehérvár, Szikszó (Abaujm. 1517), Szomolnok (1456 Brue Deolhár György iskolamester és városi jegyző), Tálya (Zemplénm. 1539), Torda (1469 Szomorfalvi Mikola János fia, Ferenc iskolamester; 1500 Gergely deák iskolamester), Trencsén, Újsziget (Sárvár mellett, Vasmegye Melanchton 1537 octob 7-én írja Nádasdy Tamásnak: «Úgy értesülök Dévai Biró Mátyástól, hogy te nagy költséggel iskolát állítasz és a legjobb mesterségek tanulmányait feltámasztod»), Ujváros (Abaujm. 1497), Ungvár (XIV. század vége fele), Vág-Beszterce (1506), Várad, Veszprém (1489), Visegrád (1495), Zágráb (1360), Zólyom (1510). Ime tehát a káptalani iskolákon kívül oly tekintélyes számú középiskolánk virágzott a XV. században, hogy főleg a többi sejthetők oda vételével megközelíti a mostanit is.

Azt hiszem, középiskoláink szempontjából nem érdektelen Békefi munkája eme részének behatóbb megismerése. Ajánlom kartársaimnak. TÉGLÁS GÁBOR.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Közgyűlések.**

Az *Orsz. Középiskolai Tanár Egyesület* f. évi közgyűlése a XL-dik volt. Budapesten jul. 2. és 3. napjain tartotta mintegy 200 tag részvételével. *Beöthy Zsolt* elnöki megnyitójában a jellemképzés-

sel foglalkozott. Ennek a legigazibb módja a kötelességérzet fejlesztése és erősítése. Az iskola ebben az irányban már magával a komoly tanítói munkával sokat tesz. Nagyon árt az ettől várható eredménynek a túlterhelés sokat hangoztatott jelszava, mely lankasztólag hat a tanulókra. A jellemfejlesztés másik tényezőjét: a tanító egyéni hatását és példaadását problematikussá teszi az iskolák zsúfoltsága egyfelől, másfelől a gyermek időelőtti bebocsátása a felnőttek életkörébe, ahol igen sokféle és válogatatlan példa hatása alá kerül. Ellene van a jellemképzésnek az utilitarizmus feljülkerekedése s a mi ezzel kapcsolatos, az iskolák mai rendjének kiméletlen támadása. — *Négyesy László* főtitkár jelentésében beszámol az egyesület és a körök mult évi működéséről. Kiemeljük ebből a Középiskolai Műszótár megjelenését. Az egyesület *évi fölterjesztése*, amelyet pár évi szünetelés után újra megindított, sok fontos dolgot érint. A középiskolai reform szükséges voltát elismerve, szükségesnek tartja a történeti alap tiszteletben tartását. A főigazgatói intézmény reformjára és a rendtartás reviziójára vonatkozó munkálatokat fölemlítve, rátér az érettségi vizsgálatok kérdésére s ugy nyilatkozik, hogy a legújabb utasításoktól félteni lehet a vizsgálatok színvonalát. A zsúfoltságra vonatkozó rendes panasz félő, hogy már állandóvá válik. A felterjesztés többi tárgyai: a filologiai versenyek érettségizett tanulók számára, a középiskolai fizikai gyakorlatok, az egyesületnek tervezett methodikai és didaktikai folyóirata, egy felsőbb leányiskolai törvény megalkotásának a szüksége, az elméleti és gyakorlati tanárképzés javítása, a tanárok szolgálati pragmatikája és fizetésrendezése, mely két utóbbi tárggyal a közgyűlés is foglalkozott. Az előadások közül első volt *Bozóky Endre* előadása «A szolgálati pragmatika alapelveiről». Kiindul mint alapelvből Apponyi miniszter tételéből: «az összes állami tisztviselők első sorban és kizárólag az államnak tisztviselői». A kötelességek mellett a jogok is kodifikáltassanak; független fegyelmi bíróság itéljen megállapított fegyelmi eljárás szerint; a tanár elmozdíthatlansága, a tanári testület nagyobb autonom hatásköre, az igazgató fölszabadítása a túlságos administrálás alul, ezek az előadás főbb pontjai. A közgyűlés a kérdést az igazgatósághoz és a választmányhoz utasítja. — *Hancsókné Wolkenberg Ilona* és *Miklós Elemér* a coëducatio kérdéséről tartanak előadást, az előbbi mellette, az utóbbi ellene. A közgyűlés a kérdést fontosnak tartja, de megoldását nem sürgősnek; határozatot nem hoz. — *Kemény Ferenc* «A sexualis probléma» címen e kérdés minden irányú vonatkozásaira kiterjeszkedő előadást tart. Indítványait a közgyülés a választmányhoz tette át. — *Beke Manó* «A mathematikai tanítás reformja» címen a külföldi mozgalmakat ismertetvén, előadja reformterveit, amelyeket végül a következőkben foglal össze: «A függvény-

fogalom kidomborítása, a grafikus ábrázolás és grafikus számolás, a differenciál- és integrál-számolás elemeinek bevezetése, a planimetriai és stereometriai tanítás egyesítése, a geometriai tanításnak kontinuitása, a stereometriai rajzolás és esetleg modellek készítése, a gazdasági életben előforduló számvetéseknek a korosabb tanulókkal való gyakorlása», általában pedig gyakorlatiasabb tanítás.[1] A közgyűlés hozzájárul az indítványhoz. — *Róna Jenő* «Hogyan lehet a természetrajz tanítását a jellemképzés céljaira értékesíteni» című előadásában a természet megszerettetésében látja a tárgy jellemképző tényezőjét, ezért a tanítás lehetőleg a szabad természetben történjék. — *Miklós Ferenc* «A tanárok külföldi tanulmányútjáról» értekezvén, indítványozza, hogy vidéki tanároknak a fővárosban szünidei kurzusokat tartsanak, hogy az összes tanároknak adassék meg az alkalom, hogy pl. öt éves időközökben ½—1 évre külföldre mehessenek, kiválóbb szakembereknek sűrűbben is. A kérdés a körökhöz s azután a választmányhoz utasíttatik. — *Pályi Sándor* tájékoztató előadást tart a «Magyar népmívelők első országos kongresszusáról», amit a közgyűlés a tanárok figyelmébe ajánl. — *Szemerjay Károly* indítványt tesz, hogy az Egyesület indítson actiót arra nézve, hogy a Széll-féle fizetési törvényjavaslat, amely a többi tisztviselőre nézve már tényleg életbe lépett, a tanárokra nézve is valósuljon meg. Ilyen értelemben írt át az Egyesülethez a Tanítóképző Tanáregyesület is, fölajánlván közreműködését, míg a Polgáriskolai és Keresk. iskolai Tanáregyesületek elnökeik útján jelentették be csatlakozásukat. *Beöthy* elnök felszólalása után a közgyűlés egyhangúlag elhatározta, hogy ilyen értelmű mozgalmat indít. A többi országos egyesület csatlakozásával ez az egész magyar tanárság egyértelmű actiója lesz.[2] — *Kemény Ferenc* tett még jelentést a fürdőkonviktusok kedvező fejlődéséről, bár úgy találja, hogy a tanárok nem karolják föl eléggé az ügyet s azért a bizottsági elnökségről lemond. A közgyűlés azonban nem fogadja el a lemondást, hanem köszönete nyilvánítása mellett fölkéri Keményt tisztének megtartására. — *Rombauer Emil* indítványára elhatározza a közgyűlés, hogy a XL. évforduló emlékére 4000—4000 koronás alapítványt tesz, egyet a budapesti, egyet a kolozsvári Tanítók-házában.

A Tanítóképző-intézeti Tanárok Orsz. Egyesülete f. évi junius 4-én Budapesten tartotta közgyűlését. *Peres Sándor* elnök megnyitó beszédében meleg szavakkal emlékezett meg az egyesület elhunyt alelnökéről, *Dezső Lajosról*, akinek a magyar pædagogiai irodalomban

[1] Lásd még Kelemen I. cikkét folyóiratunk jelen számában.

[2] Azóta elkészült és beadatott a Középiskolai és a Tanítóképző Tanáregyesületek memoranduma.

is jelentékeny érdemei vannak Comenius-tanulmányaival és Comenius Didactica Magnajának lefordításával. *Wollmann Elma* emlékbeszédet mondott *Zirzen Jankáról*, aki tiszteleti tagja volt az egyesületnek. A hálás és megértő tanítvány szeretetével ecseteli nemzeti nőnevelésünk e vezéralakjának életét és pályáját, főkép nevelői egyéniségét és nagy szervező képességét emelve ki. A gyűlés gazdag tárgysorozatának jelentékeny részét leszorította a napirendről a tanítók *gyakorlati kiképzéséről* megindult beható vita. E tárgy előadója *Boga Károly* volt, tárgyalás alapjául az előadó és a választmány javaslatai szolgáltak. A közgyűlés a következő határozatot hozta: *a)* kívánatos, hogy a gyakorlati kiképzés fokozása céljából a gyakorló-iskola az elemi népoktatás minden tagozatával kibővíttessék, ú. m. ismétlő iskolával, ifjúsági könyvtárral és ifjúsági egyesülettel; *b)* a tanítóképzők szaktanárai a gyakorlati kiképzésben a következő módon vegyenek részt: tárgyalják le tantárgyuk módszerét, vegyenek részt a jelöltnek a gyakorlati tanításra való előkészítésében, legyenek jelen a jelöltek tanításán és a birálaton; *c)* a szaktanároknak a gyakorló iskolában való tanítását a közgyűlés nem tartja szükségesnek. — *Éber Rezső* indítványát, hogy az egyesület folyóirata időnként tisztán methodikai tárgyú mellékletet adjon, a közgyűlés nem fogadta ugyan el, de kívánatosnak mondja, hogy a folyóirat eddigi keretén belül a methodikai közleményeknek nagyobb hely jusson. — *Németh Sándor* indítványára kimondja a közgyűlés, hogy a segédtanári intézmény megszüntetését fogja kérelmezni. — *Hajtmann Pál* a gyakorló iskolai tanítók helyzetére és képesítésére vonatkozó indítványai közül a közgyűlés méltányosnak tartja azt, hogy a gyakorló-iskolai tanítók a rendes tanárokkal egyenlő jogokban és javadalmazásban részesüljenek, de nem járul hozzá ahhoz, hogy a gyakorlatban kitüntetett kiválóságon kívül még elméleti pótvizsgálatra is utasíttassanak. — *Sztankó Béla* főtitkár jelentése beszámol az egyesület két évi működéséről (ez az egyesület két évenként tartja közgyűléseit). Az ez idő alatt előfordult fontosabb ügyek, amelyeknek tárgyalásaiban az egyesület résztvett: a Berzeviczy-féle Népoktatási törvényjavaslat előkészítő munkálatai, a VI. Egyetemes Tanítógyűlésen a tanítóképző szakosztály megalakítása és tárgyalásai, a tanítók szünidei továbbképző tanfolyamai, a tanítóképző tanárok képzése és képesítése. — Az egyesület régi tisztviselői közül *Nagy László* szerkesztő és *Sztankó Béla* főtitkár közel két évtizedes működés után visszavonultak, helyükbe szerkesztőnek *Farkas Sándor*, főtitkárnak *Sztepankó Albert* választattak meg. A többi tisztviselő újra választatott.

*

— **A párisi Szabad Gyermektanulmányi Társaság,**[1] mely vagy hat évvel ezelőtt alakult meg Fernand Buisson tanár vezetése alatt, Párisban, a Gay-Lussac utcában a Pædagogiai Múzeumban[2] tartja székhelyét s havonkint tart köz-üléseket, évenkint ötször közleményeket ad ki, melyek üléseinek jegyzőkönyvét és munkálatainak foglalatját adják. A főtitkár Boitel, a Turgot-iskola igazgatója. Vagy négy éve Alfred Binet, a neves psychologus lett a Társaság elnöke, aki már kezdettől fogva nagyon élénk részt vett a Társaság élénk munkájában s még inkább teszi ezt, mióta elnöke lett. Főiparkodása volt az igazi *tudományos kutatás*, már tudniillik a *kísérleti kutatás* szellemét meghonosítani. Nem előadások útján, aminthogy ily módszerbeli dolgokat nem is lehet előadások útján tanítani, hanem megbeszéléssel és példákkal, a rossz munkák birálatával.

Binet elnöksége alatt fokozatosan különféle szakbizottságok alakultak, hogy külön-külön psychologiai kérdésekkel foglalkozzanak a munkafelosztás természetes elve értelmében. Az első ily bizottság a *graphologiai* volt. Binet maga adta meg erre az ösztönzést. Egy nap néhány női s férfi kézírású borítékot hozott az egyik összejövetelre s kézről-kézre adatta az írásokat: vajjon felismerik-e az írók nemét? Lassankint mindenki érdeklődni kezdett. Egyik következő ülésre eljött a párisi *Graphologiai Társaság* elnöke, titkára. A titkár, Pellat úr bemutatta a pædagogiai graphologiának egy kis kézi könyvét. Nagy vitatkozások indultak meg. Általános volt a vélemény, hogy ezt a dolgot még ki kell próbálni. Kisérleti kutatások indultak meg. Azonban, mikor ezeket össze akarták szedni, akkor tűnt ki a terminologiának s maguknak a kutatás adatainak határozatlansága, bizonytalan volta. A bizottság erre elhatározta, hogy újra kezdi a kísérletezést, de előre rövid és szabatos kérdőívet állított össze, melyet minden tanárnak és graphologusnak megküldött, kérvén őket, hogy e közös terv szerint haladjanak vizsgálódásaikban. Íme, gyakorlatilag tűnt ki, hogy mily fontos kísérletezéseknél előre a kérdések szabatos formulázása, a terv jó megállapítása, vagyis annak a szabatos kifejezése, hogy voltaképen mit is akarok.

Az *erkölcsi érzelmek* kutatására alakult bizottság első sorban a gyermekek érzelmi (emotionalis) életének nehéz kérdését tűzte napirendre. Igen kényes kérdés ez, mert hiszen a jelenségek javarészt önkénytelenek és igen nehezen foghatók kísérletezés alá. Pedig ép e jelenségeket kellene igen jól ismernünk, mert mindezek szorosan

[1] *Société libre pour l'étude de l'enfant.*

[2] *Musée pedagogique*, ilyen sincs még nálunk, pedig ez is ugyancsak elkelne.

összefüggnek az érzés alapvető jelenségével, úgy a felnőttnél, mint a gyermeknél. A bizottság elnöke Mme Fuster lett. Feltolult a kérdés: hogyan is férkőzzünk a gyermek erkölcsi érzelmeihez? Az amerikaiak gazdag psycho-pædagogiai irodalmában sok efféle eljárást próbáltak meg. Eleinte nagyon bonyolult és terjedelmes *kérdőívekkel* tettek próbát. A párisi Társaság is követte ezt s több kérdőívet adott ki (a *hazugságról*, a *haragról*, a *fegyelmezetlenségről*). Mindezekről beszámoltak azután a Közleményekben. Kitűnt, hogy ez a kutató módszer nem ad szabatos eredményeket, mert az ívkitöltők ismeretlenek, akiknek tehát nem ismerjük megfigyelő, elemző képességüket. De legalább a Társaság kipróbálta ezt a módszert, hiszen az ilyesmi is feladatai közé tartozik. Most már meggyőződött, hogy a kérdőívek csak óvatosan és csak más közvetetlenebb módszerekkel combinálva használhatók eredményesen. Jó oldala a kérdőíveknek, hogy egyszerre nagy számú megfigyeléssel szolgálnak. De a szám — mondja Binet — szabatosság, pontosság nélkül csak csalóka délibáb. Többet ér — teszi hozzá — 30 gyermeknek megvizsgálása, akiket személyesen ismerek, mint 3000 gyermekről szóló, bizonytalan, gyakran kétes adatok. Minderre ép Binet figyelmeztette a Társaságot. Így formálódik, így nevelődik gyakorlatilag ez a Társaság.

A másik módszer, amit az erkölcsi érzelmek vizsgálatára Amerikában alkalmaztak, egy külön, a lelkiismerettel kapcsolatos kérdésnek írásbeli feleletre való feladása a gyermekeknek, amilyen például, melyik életpályát választaná, kik iránt érez vonzalmat, mit tenne, ha büntetnie kellene oly fiút, aki valami hibát követett el. A feleleteket azután nem, kor, társadalmi osztály s egyéb körülmények szerint csoportositották s úgy vontak belőlük különféle következtetéseket. *A fogalmazások e módszere* igen összetett, a gyakorlatban sokkal finnyásabb, mintsem gondolnók, de elég tanulságos Binet véleménye szerint. Így, rövid megbeszélés után is felmerült a kérdés: szabad-e a gyermek erkölcsi érzelmeit fogalmazványban papirra vetett írásbeli feleleteiből megítélni? Vajjon mennyiben felel meg a gyermek valóságos érzülete az írásbeli kijelentéseknek? Ezzel kapcsolatban merült fel az a kérdés is: vajjon a tanárok és szülők adhatnak-e pontos értesítéseket a gyermekek erkölcsi érzelmeiről? Elég objectiv megfigyelések lehetnek-e ezek? vagy merőben subjectiv benyomások? Erre nézve a Társaság igen hosszú és aprólékos kérdőívet állított össze a gyermekek jelleméről, több mint százötven jelzővel. A felelőnek már most egyszerűen törölnie kell az oda nem illőket. Ezeket azután az egy tanulót ismerő több tanárnak is odaadták, óvakodva attól, hogy idejük legyen megbeszélni a dolgot. Kitűnt, hogy a kérdőivek alakja már tévedések forrása volt. Ha a felelő törölt valami

tulajdonságot, ez nemcsak azt jelenthette, hogy a felelő megfigyelte, mily tulajdonságok nincsenek meg a gyermekben, hanem azt is, hogy nincs erről tudomása, hogy erre nézve nem tett megfigyelést. Így történt, hogy három-négy megegyezésre egy meg nem egyezés esett. Új kérdőív szerkesztését határozták el. Átlag a törlött tulajdonságok száma háromszorta több a nem-törlöttekénél. Mind e kutatások a jellemnek még oly kevéssé előre haladott tanulmányozására nézve igen érdekesek lehetnek. A legsúlyosabb iskolai hibákat, mint csaló, hazug, veszekedő stb., úgyszólván állandóan törölték a tanárok s ebben Binet sajátos auto-suggestiót lát, amennyiben önként növendékeik pártját fogták, amely jóindulat igen hasznos a gyakorlati pædagogiában, de amit nem fogadhat el az exact tudomány. Bizonyos módon tehát meg kell óvnunk az adatokat az ily rendbeli hibáktól is.

Az *emlékezetvizsgáló* bizottság Baudrillartnak a Seine département tanfelügyelőjének elnöklete alatt működött. Binet ebben is részt vett. E bizottság sem pártolta a kérdőíves kutatást. Inkább óhajtott kevés számú exact megfigyelést, annál inkább, mert az emlékezet egyike ama elme-működéseknek, amelyek a kisérletezésre leginkább alkalmasak. Baudrillart és Jarrach erősen dolgoznak ez irányban. Van egy *typikus emlékezetmérő kisérletük*. Collectiv kísérlet. Az osztályban könyvnélkülit adnak fel minden gyermeknek s megmondják, hogy öt percznyi idejük van a tanulásra. Az öt percz leteltével le kell írniok azt, a mi fejükben megmaradt. A kísérlet meglehetős egyszerű és mégis sok érdekes kérdéssel kapcsolatos az értelem és emlékezet összefüggésére vonatkozólag, a tanulásbeli képesség s a későbbi emlékezetben tartás viszonyát illetőleg. Fontos kérdés itt újabb és újabb kísérletezésnél a *begyakorlás* szerepe. Általában jobbnak mutatkozott a fiatalabbak emlékező tehetsége, ami összevág Larguier des Bancels[1] kísérleti eredményeivel, melyek szerint *az emlékező tehetség, mint formáló, megtartó erő a korral fogy.*

Binet elnöklete alatt alakult meg legutóbb a *rendellenességek bizottsága*, részt vesznek benne sokan a törvényszék, a vakok, siketnémák intézete, s különféle kórintézetek részéről. Az az általános óhaj nyert mindenekelőtt kifejezést, hogy azok az abnormalis gyermekek, akik a szokásos oktató módszerekkel szemben hajthatatlanoknak mutatkoznak, s akiknek sem kórházakban, sem az elemi iskolákban nincs helyük, orvosi psychologiai vizsgálat alá vétessenek és, ha kell, új pædagogiai szervezet tárgyaiul szolgáljanak.[2] E kívánsá-

[1] *J. Larguier des Bancels*: *Sur les méthodes de mémorisation.* Année psychologique VIII. 185—204. l. és X. 131—138. l.

[2] Ugylátszik, hogy Binet-ék arról nem tudnak, hogy mindez már

gukat a nagy nyilvánosság elé fogják vinni. E bizottságban foglalkozott *Boyer* koponyamérésekkel, természetesen a hülye, abnormalis gyermekeken. Az ily gyermekek rendszerint *20—25 cm.-terrel alacsonyabbak a rendeseknél*, amint ezt már különben *Simon dr.* is megállapította volt régebben.* A fisygnomatikus átmérőben (= arczszélesség) nem igen találunk különbségeket, de a két nagy koponyaátmérő kisebb és pedig a haránt átmérő 2 mm-rel, a mellső-hátsó 4 mm-rel körülbelül. A variatiok 7 mm-en felül lehetnek, holott a normalisoknál 4—5 mm-en belül maradnak.

Külön bizottság foglalkozik a különféle egyéni képességekkel. Elnöke Malapert a Nagy Lajos-lyceum philosophia-tanára. Munkáját e bizottság a nyelv, a beszédfejlődés tanulmányozásával kezdte.

Szükség szerint alakulhatnak azután újabb bizottságok. Igy kilátásban van a testgyakorlás tanulmányozására egy külön bizottság szervezése. Napjainkban ennek tanulmányozása nagyon fontos kérdéssé vált. E bizottságok szervezésénél az a jó körülmény, hogy nem lehetnek egyoldalúak, nem esküdhetnek egy tanításra, annyira heterogén elemekből állanak, orvosokból, tanárokból stb. S e bizottságok — mint Binet mondja — egyáltalán nem a csacska társalgásnak, hanem a komoly munkának bizottságai. S valóban igazat kell nekik adnunk, mikor azt mondja róluk, hogy mindnyájan el vannak telve amaz alapgondolattól, hogy a psychologiai, pædagogiai, nevelésbeli kérdéseket, nem lehet megoldani irodalmi elméletekkel, hanem a tényeknek lassú, türelmes és aprólékos tanulmányozásával. «*Megfigyelni és kisérletezni, kisérletezni és megfigyelni* — int elnökük, Binet — ez nemcsak *a legjobb módszer*, hanem az *egyetlen módszer* is, mellyel *egy-egy szemernyi igazságot meghódíthatunk az erkölcsi világban épp úgy, mint a physikai világban.*» Érdemes meghallgatni és követni minálunk is. *Pekár Károly.*

*

— **A «Ligue Française de l'Enseignement» 26. kongresszusa.** E hatalmas szövetkezet ez évben, aug. 2—5-én Angersben tartotta nagygyűlését.

A kongresszus igen látogatott volt; a hivatalos hatóságokon, ú. m. a kerületi főnökön, az angersi polgármesteren, a felebbező tör-

Németországban megoldásra talált az úgynevezett kisegítő-iskolákban (Hilfschule), melyeket ujabban az abnormitások egyes gyakoribb fajai szerint külön-külön szerveznek. P. K.

* *Dr. Th. Simon: Recherches anthropométriques sur 223 garçons anormaux âgés de 8 à 23 aus.* Année psychologique VI. 191—247. l.

vényszék főelnökén, a generalprokurátoron, a tábornokon kívül jelen volt számos tanár, tanító és tanítónő, a művelődési egyesületek képviselői és a «Ligue» sok tagja. Említésre méltó, hogy a kongresszus alkalmából a katonai hatóságok azoknak a katonáknak, kik a «Ligue» tagjai, négy napi szabadságot adtak, hogy a gyűlés munkálatain résztvehessenek.

Buisson Ferdinánd, a «Ligue» elnöke, ki a megnyitás napján elnökölt, először sürgönyt küldött Fallièresnek, a köztársaság elnökének, hogy őt a «Ligue» 3665 egyesülete nevében a kongresszus rokonszenvéről biztosítsa. A főtitkár, *Robelin Leo*, felolvasta a «Ligue» 1905. évi működéséről szóló jelentést. A többek közt azt a megjegyzést tette, hogy az 1904-ben kilátásba helyezett és az 1905. és 1906. években megismételt «*szabad iskolák ünnepe*» a felekezet nélküli állami népiskola valóságos nemzeti ünnepévé lett egész Franciaországban.

A kongresszus tárgyalásai öt bizottságban folytak le. Az első a «Comission de Propagande Generale» kutatta és megvizsgálta azon eszközöket, amelyek alkalmasak a szabad művelődés terjesztésére és a mostani intézmények javítására; a második bizottság a gyermekek egyenlő oktatásának kérdésével foglalkozott; a harmadik a leányok és asszonyok munkájáról tárgyalt; a negyedik a kötelező iparoktatás kérdését vitatta; az ötödik a kaszárnyák művelődési munkálataival s az iskolában történő katonai előképzéssel foglalkozott.

Igen érdekes jelentést terjesztettek elő a kongresszuson az úgynevezett «*Mission Laique Française*» tevékenységéről; mintegy 40 «szabad missionáriust» küldtek már Madagaskar, Indo-China és Nyugat-Afrika koloniáiba; azonkívül Salonikiban három felekezet nélküli iskolát rendeztek be, még pedig egy fiúgimnáziumot, egy leánygimnáziumot és kereskedelmi iskolát.

A kongresszus által kimondott óhajtások közül különösen egy pont érdemel megemlítést: a kongresszus a népnek az olvasás iránti hajlamát kívánná fokozni. E célból újításul azt ajánlották, hogy a népiskolákban egy úgynevezett *olvasóasztalt* rendezzenek be, amelyen könyvek, folyóiratok stb. állnának a jó tanulók rendelkezésére s jutalmul a jó érdemjegyek helyett a legjobb tanulóknak megengednék az olvasóasztal használatát.

Igen élénk volt a tárgyalás az *előkészítő katonai oktatásról*. Egy 1903. évi katonai rendelet ugyanis bizonyos előnyöket ad azoknak az ujoncoknak (ú. m. az idő megrövidítése, a káplárság elnyerése stb.), akik előbb bizonyos tornagyakorlatokra járnak. A bizottság előadója ezt törvény által olykép kívánta szabályoztatni, hogy akkor két évi szolgálat is elég. De *Le Foyer* a többség nevében arra emlé-

keztette a kongresszust: A tudomány az iskolába, a vallás a templomba való, de ezt ilyképen kell kiegészíteni: «A tanító az iskolába, a pap a templomba s a *káplár a kaszárnyába.*» Az az ülés, melyen ezt tárgyalták, igen viharos volt s az elnök kénytelen volt a tárgyalást a szavazás előtt megszakítani; a következő napon azután az indítvány barátai és ellenzői egy közvetítő határozatban egyeztek meg.

A negyedik bizottság javaslatára követeli a kongresszus, hogy *minden 18 éven aluli fiúra vagy leányra nézve kötelező legyen az ipariskola.*

A kongresszus által elfogadott határozatok közt kétségtelenül az a legjelentékenyebb, mely *valamennyi gyermek egyenlő oktatását illeti.*

A kongresszus azon kívánságának adott kifejezést, hogy a központi bizottság a «Ligue» testületi és személyi tagjai szóval, írásban, példával és a nyilvános hatóságoknál személyes közbenjárás által követeljék a következőket:

1. Teljes oktatás, mely a fizikai, szellemi és ipari képességeket fejleszti, hogy azokat minden emberben az intenzitás és harmonia legmagasabb fokára emeljék.

2. A fiúk és leányok oktatása módszerének és programmjának lehetőleg egységesítése és nevezetesen a diplomák értéke közt most fennálló igazságtalan különbség megszüntetése.

3. Ingyenes oktatás minden fokon és alakban, azaz, hogy vagyon hiánya miatt senki se legyen akadályozva természeti képességeinek fejlesztésében s a legjobb művelődési eszközök felhasználásában.

4. Az elemi oktatásnak, mint a nemzeti műveltség alapjának egyenlősítése s ennek következtében megszüntetése a gimnáziumok fizetéses elemi iskoláinak, melyek már a gyermekek közt meghonosítják a szociális egyenlőtlenséget.

Továbbá még azt kívánja a kongresszus:

1. Hogy ez alapelveket az árvákra, lelencgyermekekre s az elhagyott, az állam által támogatott gyermekekre is alkalmazzák.

2. Hogy a lelencházak tanítói, tanárai, felügyelői s a továbbképző egyesületek elnökei az egyetemek hatóságainak figyelmét azokra a tanítványokra felhívják, akiknél különös magasabb képességeket vettek észre, úgy hogy ezeket a tanulókat azokba az iskolákba küldjék, melyek képességeiknek leginkább megfelelnek.

3. Hogy amennyire lehetséges, valamennyi zárt tanfolyamot, könyvtárt és laboratóriumot a népnek is megnyissák s a nép számára alkalmas tanfolyamokat rendezzenek kedvező időben.

4. Hogy az összes iskolai helyiségeket a szabad népművelő egyesületeknek bocsássák rendelkezésükre.

5. Hogy a «Ligue» központi bizottsága és tagjai legalább télen át rendes előadásokat rendezzenek főkép a vidéken vagy e cél elérésére vándorszónokokból alkossanak egyesületeket.

Petit Ede indítványára a kongresszuson résztvevők a «*tanulók kölcsönösségét*» kötelezőnek mondották ki. (Ezek kölcsönös tanulóbiztosító és ellátási társaságok; hasonlók a mi segélyegyesületeinkhez.)

A kongresszus utolsó ülését *Briand Arisztid közoktatási miniszter* elnöklete alatt tartották, akinek beszédéből a következő mondatok figyelemre méltók: «Én azért jöttem ide, hogy kötelességemet teljesítsem. Mint a köztársasági kormány tagja vagyok itt s annak megbízásából mondok köszönetet a ligának tevékenységéért és velünk együtt való működéséért. A liga által s főkép a liga munkája által sikerült a szabad iskolák fejlesztése Franciaországban. A ligának köszönhetjük azt is, hogy a szabad oktatás az egész országra kiterjeszthető volt s ha a köztársaság egy nagy küzdelemben győzni fog, ez is onnét van, mert a felekezetnélküliség diadalmaskodott s e győzelemben nagy részük van Önöknek.

A mi kötelességünk az embert szabaddá tenni. Önök teljes oktatást kívánnak minden gyermek számára; de nem sajnálatos dolog-e, hogy a köztársaság 36 éve után, egy oly országban, mely forradalmakat szított a *szabadság, egyenlőség* és *testvériség* eszméiért, még osztály- és kasztiskolák vannak, amelyeknek egy része kicsinyre, rövidre, szűkre és takarékosan van megszabva s oly embereknek van szánva, akik arra kárhoztatvák, hogy nyomorultan éljenek, mintha mondani akarnák: Ez a te fejednek elég, mint ahogy egy darab kenyérrel meg kell elégedni a te gyomrodnak!»

A miniszter azzal az igérettel zárta beszédét, hogy a kormány minden alkalmat fel fog használni, hogy minden gyermek számára egyenlő oktatást teremtsen.

(Néhány nap előtt egyik nagy párisi lap, «Le Matin» pályáza. tot hirdetett a népműveltség terjesztésének legjobb intézményeire. 10,000 frankot fognak jutalmak gyanánt kiosztani.) Valóban irígylésreméltó tevékenység. *Gy. B.*

IRODALOM.

Konrad Bitschins Pædagogik. Das vierte Buch des encyklopædischen Werkes: De vita coniugali von *Dr. R. Galle.* Gotha, 1905. IV. + 216.

Bitschin Konrád jegyzője volt a porosz Kulm városának a XV. század első felében (1430 körül). Eddig csak azt tudtuk róla, hogy egy nagy encyklopedikus munkát írt, s ebben a gyermeknevelés dol-

gairól is értekezett. (l. Herrman Schiller: Lehrb. d. Gesch. d. Pæd.[4] 61. lap; tov. Ziegler Th.: Geschichte der Pædagogik[2] 37. l). Maga a munka azonban, vagy annak pædagogiai érdekű része nem akadt kiadóra. Ezúttal tehát editio princepssel van dolgunk. A műnek egyetlen kéziratát a königsbergi kir. egyetemi könyvtár vallja a magáénak.

Bitschin még egészen a középkor embere, míveltségénél, gondolkodásánál, érzületénél fogva. A házas életről akar írni, de tényleg mindenről ír, amit tud. Miként nagy elődei: sevillai Isidorus és Vincentius Bellovacensis belevonja tárgyalásába az emberi élet egész körét, a család és társadalom, az állam és egyház legkülönbözőbb viszonylatait. Van a munkában politika, erkölcstan, pædagogia, theologia, közjog és egyházjog, hadügy és pénzügy. Az előadás módja még teljesen a schóla nyomdokain halad. A szerző tételeket állít fel, s azokat vagy észbeli vagy tekintélyi érvekkel bizonyítja. A fődolog mindenkor a bizonyítás, mely főpontokra és alpontokra oszlik; az utóbbiak ismét alsóbb kategóriákra ágazódnak, a deductio tökéletessége érdekében. A szentírás mellett legfőbb tekintélye Aristoteles, akiről a szerző (mint középkori emberhez illik), sokszor csak mint «a philosophus»-ról beszél. A munka compilatio, mint a legtöbb encyklopædikus tartalmú középkori könyv. Amit a szerző kedvelt íróiban olvasott, azt mozaikszerűen összerakja. Mégis van egy főforrása: az 1316-ban elhalt Aegidius Romanusnak «De regimine principum libri tres» című munkája. E műnek számos fejezetét Bitschin a forrás megnevezése nélkül kiírja, sőt úgy látszik, hogy ahol Aristotelest idézi (pedig igen sokszor idézi), szintén Aegidius idézeteit veszi át. Hogy a munka tele van adomákkal, hogy a szerző nagyon kedveli a curiosumokat, hogy akadnak a könyvben naiv szófejtések és magyarázatok, hogy mindenünnen kirí a görög nyelvben való járatlanság, mindezeken a középkor ismerője nem fog fennakadhatni.

Neveléstörténeti szempontból érdemes volt Bitschin encyklopædiájának negyedik könyvét latin eredetiben és német fordításban kiadni, mert 1. a későbbi középkor egyetlen műve, mely összefüggő pædagogiai elméletet igyekszik adni, amennyiben kiindulva a gyermek embryonalis állapotából a 21-ik életévig kiséri az egyént, s rendszeres előadásban tárgyalja a testi, értelmi és erkölcsi nevelés feladatait, 2. érdekes adalékot szolgáltathat ahhoz a tényhez, hogy míg Olaszországban ez időtájt már erősen hódít az új szellem (Guarino da Verona 1429 óta tanított Ferrarában; Vittorino da Feltre is ezen időpont körül kezdte iskoláját Mantuában szervezni), addig német földön a pædagogiai és didaktikai gondolkodás ugyanabban az időben még kevés nyomát mutatja a megújhodásnak.

Bitschin psychologiai alapvetése a tévesen Szent Agostonnak tulajdonított «De Spiritu et anima» című könyvre megy vissza (a lélek három alaptehetsége: intellectus, voluntas, memoria, melyeket a lélek egységbe foglal, mint ahogy az Atya, Fiú és Szentlélek háromsága lényegileg egységet alkot); pædagogiai elmélkedése sem önálló, hanem a legkülönbözőbb írókból vett nézeteknek tarka egyvelege. Legtöbbet idézi a Boetiusnak tulajdonított «De disciplina scolarium» című művet, úgyszintén Aristoteles nikomachosi ethikáját és a Politika VII. és VIII. könyvét (természetesen latin fordításban). Igen nagy súlyt helyez az erkölcsi nevelésre. A didaktikai részben csak a középkori szabad művészetek szokásos anyagát adja, de a tanítás módszeréről alig mond valamit. Irodalmi oktatásról, mely a klasszikus írókon alapszik, szó sincsen. Aránylag nagy tért szentel a szerző annak, amit ápolás functiójának nevez a pædagogia. (Nyilván itt is aristotelesi hatások alatt áll). Idevágnak azok a fejtegetések, melyek a születés előtti időszakra vonatkoznak (2—9. fej.); továbbá a 15. fejezet (az edzésről, a testmozgásról, az üdülésről), a 16-ik (a dajkatartás helytelen szokásáról), a 23-ik és 24-ik (az érzékek neveléséről), a 25-ik (az étkezésről), a 26-ik (az italokról), a 27-ik a gyermek ruházkodásáról), a 28-ik (a testtartásról), a 29-ik (a játszásról). Bőséges utasításokat ád a szerző az emlékezetbe vésésről, melynek az ő korában oly nagy szerepe volt. A művelődés lehetőségét még egészen a rendiség szempontjából ítéli meg. Csak a nemesek és előkelők számára valók a szabad művészetek (artes liberales); az alsóbbrendű embereknek, akik vagyoni viszonyaiknál fogva úgy sem foglalkozhatnak a tudományokkal, be kell érniök a mesterségekkel (artes mechanicæ), aminő szintén hét van. Nevezetes, hogy az orvostudományt is az utóbbiak közé számítja. Három fejezetben a leányok neveléséről is értekezik Bitschin; ez a nevelés főképen tiltó intézkedésekre szorítkozik: a leányt vissza kell tartani 1. a gyakori sétálástól, mert kóborláshoz és kalandozáshoz szokik, 2. a bőbeszédűségtől, mely erkölcsi veszedelmekbe sodorhatja, 3. a tétlenségtől, minden rossz kútforrásától. A leányokat rendszerint nem szükséges egyébre tanítani, mint olvasásra és női kézimunkára; csak az előkelőbb származásu leányok részesülhetnek tudományos kiképeztetésben is.

A kiadó e mű gondos közzétételével jó szolgálatot tett a késői középkori nevelés történetének. A szöveghez és a fordításhoz értékes tárgymagyarázatok csatlakoznak. *(f).*

*

Wille und Charakter. Eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage, von *Dr. Julius Baumann*, Professor der Philosophie in Göttingen. 2. Aufl. Berlin, 1905. 97. l.

Az élet a maga szövevényes útjaival sok kísértésnek teszi ki az ifjút; azért ne csak ismeretekkel fegyverezzük fel a tanulót, hanem arra törekedjünk, hogy *akaratát* és *jellemét* erősítsük, mert csak így fog tudni ellent állni a sok kísértésnek és győzedelmeskedni a feltornyosuló akadályokon.

A címben idézett munka fiziologiai alapon magyarázza az akarat és jellem fejlődését. Egyik fő elve, hogy nincs oly lelki tünemény, mely nem volna visszavezethető valamely testi tulajdonságra; így tehát az akarat ereje vagy az akarat gyengesége a legtöbb esetben testi okokra vezethető vissza; mindazonáltal a *nevelésnek* is nagy szerepe van az akarat és jellem fejlesztésében.

A munka főbb fejezetei: 1. Az akarat fiziologiailag feltételezve; 2. Az akarat fejlődése; 3. Az akarat képzése; 4. Az akarat képzésének főtörvényei; 5. A jellemfejlesztés főtörvényei; 6. Az erkölcsi tulajdonságok képzése.

1. *Az akarat fiziologiailag feltételezve.* — Miután általánosságban a testi és lelki élet szoros viszonyáról szólott, az akarat gyengeségének különféle példáit sorolja fel, a milyenek az *abulia* és az *automatismus*; az előbbi hiba abban áll, hogy aki benne szenved, nem tudja magát semmire elhatározni, az utóbbi esetben pedig az illető mechanikusan cselekszik, anélkül, hogy tudatában volna annak, a mit tesz. Ezután az agy sérüléseiből származó hibákat sorolja elő, milyenek az *afasia, amnesia* stb.

Az akarat elfáradására is különféle kísérleteket tettek: így sikerült kimutatni, hogy az akarat segítségével nagyobb erőt fejthetünk ki, de a munkaképesség hamar megszűnik; ha azonban elektromos árammal hatunk az izmokra, akkor azokat tovább tarthatjuk munkában. Az izmok elfáradását bizonyos mérges anyagok okozzák. Megfeszített akarat természetesen az izmokra is gyöngítőleg hat. Alkohol gyenge dózisban emelte az akarat erejét, míg a dohányzás hátráltatta; mindkettő azonban csak 1—2 óráig éreztette hatását.

Az akarat csak lassan növekszik a gyermeki agy fejlődésével; kezdetben csak az animalis életre vonatkozó ingerekre reflektál, később fejlődnek ki a lelki tehetség egyéb oldalai: az ösztön, a kívánság, az akarat.

2. *Az akarat fejlődése.* — Számos folyamat megy véghez az emberben, mely nem függ az akarattól; ilyenek a vegetativ működések: az emésztés, vérkeringés, lélekzés; vagy a szellemi élet elemi megnyilvánulásai, mint az érzet, emlékezet, értelem; de ezekre

is nagy befolyással lehet az akarat. Ismeretes, hogy az emlékezetnek különböző formái vannak; némelyiknek a szavak iránt van érzéke; ez a *verbo-auditiv* memoria, másnak a látott szó iránt, ez a *verbo-visualis* memoria. Van ember, aki nem tud magának valamely dolgot megjegyezni, ha fel nem írja. Hogy az akaratnak milyen befolyása lehet, mutatják egyes esetek, mint pl. egy ezredesnek megvolt az a képessége, hogy halottnak tetette magát; ilyenek a fakirok és más esetek.

Az akarat elemei: az *ösztönök, vágyak* (tudásvágy, becsvágy); az ezekre vonatkozó képzetek idézik elő az akaratot. Wundt szerint *akarat minden belső cselekvés*, különösen belső erős cselekvés; typusa a figyelem. Később úgy határozta meg, hogy az *akarat tudatos mozgás*. (Wille willkürliche Bewegung).

3. *Az akarat képzése.* A felvilágosodott 18. század az értelem felvilágosítása által kívánta az akaratot erősíteni, a rá következő érzelmesség kora a szívre iparkodott hatni, hogy így jöjjön létre a cselekvés. De mindez a kettő nem elegendő; látjuk, hogy sok ember szívesen akarna valamit megtenni és még sem képes reá. Diderot mondja: «Életünk $^3/_4$ részét azzal töltjük, hogy akarunk valamit és nem tesszük meg, vagy olyast teszünk, amit nem akarunk.»

Akarat az, ha valamely képzetre szellemi vagy testi cselekvés következik. Ahol tehát az erre vonatkozó képzetek hiányzanak, ott tudatos cselekvés be nem következhetik. A zenéhez nem értő ember nem tudja elképzelni a zenei élvezet örömeit; praktikus természetű emberek nem képesek egyszerre theoretikusok lenni; a bátor ember nem tudja elképzelni, hogy lehet valaki gyáva stb. Ahol az ezekre vonatkozó képzetek megvannak, de csak gyengén, ott az akarat is gyenge lesz.

Ezek után felmerülhet tehát a kérdés, hogy fejleszthető-e az akarat? Rousseau mondja, hogy minden képzés a *természet* fejlődése, csak alkalmat kell adni tehát annak, ami az emberben megvan, hogy fejlődjék.

4. *Az akarat képzésének főtörvényei.* — Az akarat első sorban a *gyakorlattól* függ. Ha a gyermeknek ösztönszerűleg sikerül valami, akkor igyekezni kell azt benne *tudatossá* tenni; sokszor a dicséret és buzdítás is igen emelőleg hatnak. A *gyakorlatnak* és *szoktatásnak* fontosságát régen felismerték, már Aristoteles is hangoztatta. Ezenkívül gondoskodni kell megfelelő üdülésről erőltetett és nehéz munka után, továbbá megfelelő testi ápolásról; izgató italok és ételek kerülendők, ehelyett nyugalom ajánlatos, vagy friss levegőn való tartózkodás, továbbá könnyű társas játékok; megfelelő testi táplálkozás is szükséges.

Nagy ereje van a *példának* a felnőtteknél, mely a gyermekeknél az *utánzásvágyban* nyilvánul. Nemzetek is gyakran más népeket akarnak utánozni; valamely nemzetnek alkotmány kell, mert a másiknak is van; ha valahol forradalom üt ki, a többiek is követik. *Tarde* (les lois de l'imitation) szerint az egész történelem *utánzás*. Azonban utánzás is csak ott lehetséges, ahol a megfelelő képzetdispositiok megvannak. Nehéz idegen nyelvet teljesen elsajátítani, mivel a megfelelő dispositio hiányzik.

Nagy befolyással van az akaratra a *büntetés* és *jutalmazás* is. Arra kell törekedni gyakran, hogy a tudattalan akaratot tudatossá változtassuk. Így a gyermek gyakran azért cselekszik helyesen, hogy másoknak tetszését megnyerje; idővel azonban a helyes cselekedet maga is örömet fog neki szerezni.

A *figyelem* sokban hozzájárul az akarat erősítéséhez, különösen ott, ahol a megfelelő tehetség is megvan. Nem szabad visszariadni az első balsikertől, mert idővel megjön a siker; azért a tanításnál oly képzetkörökhöz kell kapcsolni az oktatást, melyek már megvannak, hogy a tanuló követhesse az előadást; ha ez nincs meg, úgy a tanítás eredménytelen lesz.

5. *A jellemfejlesztés főtörvényei.* — Az akaratfejlesztésnek főcélja, hogy jellemes embereket neveljünk. Minthogy a jellem bizonyos állandóságot tételez fel, ennélfogva azt a gyermekben hiába keressük, mivel annak lelki tulajdonságai mindig változnak. Hogy a tanuló jellemét erősítsük, szükséges lesz, hogy a körülményektől, környezettől, viszonyoktól függetlenné tegyük; erősítsük úgy, hogy a kisértésnek ellenállni tudjon. Erre igen alkalmasak leendenek a klasszikus olvasmányok, melyek az erős jellemnek kiváló példáit mutatják. Minden esetre számolni kell az öröklött jellembeli tulajdonságokkal is; azért praktikus természetű emberek foglalkozzanak üres óráikban idealis dolgokkal és viszont.

Az *indulatok* gyakran akadályoznak minket a helyes cselekvésben, azért halasszuk el ilyenkor a cselekvést, úgyszintén, ha ingadozunk valamiben. A kísértéstől a figyelmet irányítsuk el.

6. *Az erkölcsi tulajdonságok fejlesztése.* — Az erkölcsös élethez szükséges *munkásság, jóakarat* és *józan értelem* ok és okozat, cél és eszköz tekintetében. Munkásság nélkül kenyerét sem keresheti meg az ember. A *jóakarat* magában foglalja azt, hogy az ember a társadalomra is tekintettel legyen; meg kell tanítni arra, hogy ne csak a saját érdekét tartsa szem előtt, hanem a közét is, szóval *altruismusra* neveljük az ifjút. A gyermek ezt már a *családi* életben megismeri; később az iskolában *társaival* szemben kell azt tanusítania, ahol azután megtanulja az erős *nemzeti* érzést is és az *emberiség* iránti szeretetet.

Hozzá kell szoktatni továbbá a tanulót az *igazságszeretetre*, hasonlóképen a testi *tisztaságra* is (erkölcsi szempontból); evégből edzett életmódhoz kell szoktatni, mérsékelt étkezés, sok mozgás a levegőn, nem túlságos szellemi munka elősegíti a célt.

Praktikus értelemre való nevelés pedig azért szükséges, hogy a tanuló ismerje az élet szövevényes útjait; e végből szükséges a természettudományok alapos ismerete. Klasszikus tanulmányok mellett, melyek az idealizmust túlságos mértékben növelnék, szükséges a természettudományokkal való alapos foglalkozás is. A praktikus értelem magában foglalja azt az ismeretet, hogy a természetet az ember technikai behatásokkal megváltoztathatja; épen ez különbözteti meg a műveletlen embert a műveltől.

A függelékben *Benecke* és *Herbart* nézeteit mondja el a szerző az akarat neveléséről. B. szerint a tanítás a képzetek és ügyességek fejlesztését, a nevelés pedig a kedély és jellemfejlesztést tűzi ki célul. A nevelés az egyén belső tulajdonságainak erősítését célozza, azaz *subjektiv* jellegű, a tanítás *objektiv* ismeretek és ügyességek elsajátítását célozza.

Herbart szerint a fődolog a tanuló gondolkodását erősíteni; gondolatokból fejlődnek az érzelmek és ebből az elvek és a cselekvés módja.

Az egész könyv, mely általában bő tapasztalatokon alapul, sok becses útmutatást ad az akarat és jellem fejlesztésére; azert minden nevelő haszonnal forgathatja.

Endrei Gerzson.

*

B. Schmid: **Philosophisches Lesebuch.** Zum Gebrauch an höheren Schulen und zum Selbststudium. Leipzig (Teubner) 1906. 8°. 166 p. Mk. 2·60.

Schmid gyüjteményét első sorban középiskolai használatra, segédkönyvnek tervezte. Kiadására az a külső körülmény indíthatta, hogy a németországi középiskolák újabb tervében a philosophiai propædeutikának nem juttattak önálló helyet. Az olvasókönyv szemelvényeinek egybeállítása különösen azt a célt tünteti elő, hogy a kiadó könyvével a tanulók természettudományi műveltségének philosophiai mélyítését óhajtotta szolgálni.

A mai nap legtöbbet vitatott, a nagy közönséget leginkább érdeklő philosophiai kérdésekkel tanulóink nagyobbára a természettudományok tárgyköreiben ismerkednek meg; ezek iránt épen azon korban éreznek fogékonyságot, midőn az iskolában a tárgyak bősége és inkább részletekbe menő tárgyalása nem juttat elegendő módot

arra, hogy e kérdésekről pontosabb, tudományos fölvilágosítást nyerhessenek. De a philosophiai oktatásunk sem szokott e problémákkal részletesen foglalkozni, noha erre eredetileg kitűzött menetében sok alkalma nyilnék. Az iskolán kivül minden oldalról hall az érettebb tanuló érdeklődését nagy fokban felkeltő kérdésekről, műveltsége azonban még korántsem elegendő arra, hogy a tanult sok részletből a problémák helyes fogalmazásának és megértésének magaslatáig maga felemelkedjék. A középiskolai philosophiai tanításnak legfontosabb feladata, hogy az egyes tárgyaknak methodikailag és tartalmilag összefoglaló áttekintéséből kiindulva reávezessen azokra a fontos principiumokra, melyek nem elavult rendszerek és csak történetileg nevezetes, dogmatikus ismeretek egymásutánjához füződnek, hanem a melyek a gondolkodás, a lelki és erkölcsi élet, a természeti világ modern, tudományos vizsgálatának középpontjában állanak. E feladat megvalósítása a tanár részéről sok nehézségbe ütközik; ilyen értelemben magyarázzuk a könyv előszavában olvasható azt a megjegyzést, hogy szerzőnk első sorban a tanárok használatára szánta e gyüjteményét.

Schmid szemelvényeinek legfőbb jelentősége, hogy tudományos, eredeti források alapján nyujt felvilágosítást a jelzett kérdésekről, megszünteti azt a káros körülményt, hogy tanulóink felületes, pongyola és népszerű iratok alapján keressenek okulást az őket érdeklő problemákról. Az olvasónak eredeti szöveget ad kezébe, nem pedig kivonatos, az eredeti szöveg egyszerüségétől megfosztott referatumokat. A philosophiai olvasmányok terén rendkivül érezhető az a szükséglet, hogy a nagy gondolatok eredeti fogalmazását élvezzük; ezt a gyüjtemény használata igen elősegíti, mert a többnyire nagyon terjedelmes és nehezebben érthető, alapvető munkák legfontosabb fejezetét mutatja be. Túlnyomó részben az újabb irodalom legjobb termékeit veszi alapul, nem történeti, hanem érdekes tárgyi sorrendben. A philosophiai irodalom nagy klasszikusai közül csak Descartes, Locke, Hume, Kant és J. St. Mill szerepelnek. Talán kifogásolná valaki, hogy a régi, jól ismert írók helyett leginkább a legújabb irodalom képviselőinek neveivel találkozunk. E kifogás azonban a darabok közelebbi megtekintésénél alaptalannak bizonyul. Nem tekintve azt, hogy az olvasó modern philosophiai-irodalmi ismerete nem kis mértékben bővül, a könyv alapján a nagy kutató tudósok philosophiai meggyőződésének világos és a tudományok mai állásához alkalmazkodó kifejezését ismeri meg. Ez különösen a II. fejezet darabjainál szembetünő, melyekben Darwin, Ostwald, Poincaré, Verworn szavai vezetnek be a természettudományi megismerés modern elveinek tárgyalásába. (Feltünő, hogy ezek sorából Helmholz neve telje-

sen hiányzik.) Az újabb philosophiai irodalmat Siegwart, v. Hartmann, Wundt, Paulsen, Riehl, Höffding, Villa, Busse, Volkelt és Liebmann képviselik; az első részben találkozunk még De la Mettrie és E. Dubois Reymond, az utolsó részben Ratzel nevével.

A könyv 27 különböző szerzőnek 35 darabját gyüjti egybe, még pedig három részben: 1. történeti, ismerettani és methaphysikai 2. a természettudományok és a természetphilosophia elveit tárgyaló; 3. *a)* psychologiai és logikai, *b)* ethikai és æsthetikai fejezetekben. Az egyes darabok közötti átmenetet, továbbá az egyes hézagok pótlását a kiadónak tartalmas önálló fejtegetései, illetőleg magyarázatai biztosítják. A szöveg között aránylag kevés a magyarázó jegyzet, a szemelvények után rövid irodalmi utalás van a munkára, melyből a szemelvény való. Kiemelendő a közölt olvasmányok sokfélesége, a mi a gyüjtemény iskolai használhatóságát igen elősegíti.

E helyen csak általánosságban óhajtottuk e kiváló munkát ismertetni; természetes, hogy a részletek kiválasztásához és teljességéhez több megjegyzést füzhetnénk, melyek azonban inkább egyéni felfogásunkat, mint a könyv irányzatát jellemeznék. *Schmid* könyve továbbá nemcsak iskolai használatra ajánlható, hanem érdemes arra, hogy a philosophia nagy problémái és a természettudománynak mai nap szilárd elveire épített egységes világfelfogás megismerése iránt érdeklődő művelt nagy közönség nagy haszonnal és irodalmi okulással élvezze. *Goldziher Károly.*

KÜLFÖLDI LAPSZEMLE.

Revue internationale de l'Enseignement.

3. f. (1906. márc. 15.) *Millioud* Maurice svájci levelében három kérdést tart felemlítendőnek az államszövetség felállítandó egyetemének, a latin nyelvnek és a külföldi egyetemi hallgatóknak kérdését. A jog egységes szervezése jogi kar felállítását vonja maga után, melyen a kantonok közös jogelveit adnák elő. Az államszövetség legfőbb törvényszéke Lausanne-ban van, a lausanne-i egyetem jogi karának kibővítésével lehetne a kérdést megoldani. Uj egyetem felállítása nem szükséges, mert a francia Svájcnak már ma is túlsok egyeteme van. Átlagosan három millió lakosra esik egy egyetem és a francia Svájc 7 vagy 8 százezer lakosára esik három egyetem és egy akadémia. A meglevő egyetemek szövetségét kellene létesíteni, amit a rektorok évi összejövetele ma nem pótol; a hallgatók felvételére, a vizsgákra és egyetemi fokokra vonatkozólag egységes szabályokat kellene megállapítani. A latin nyelv kérdése az orvostanhallgatókkal kapcsolatban

került felszínre. Van egy áramlat, amely a középiskolai modern szak tanulóit egyenjogúvá tenné a klasszikusokkal (nálunk a gimnázium és reáliskola egyenjogúsításának kérdése). De az orvosi kar ezzel szemben fellépett és elhatározta, hogy a görögre és a latinra Hippokrates és Galenus utódainak szükségük van. Velük együtt a többiek is tanulják a klasszikus nyelveket és minden a régiben maradt. Nem a latin műveltséget féltették, hanem kenyérkeresetüket. A latin nyelv megnehezíti az oklevél megszerzését és megszorítja az orvosok számát. Aránylag sok az egyetem és a meglevők mégis zsúfoltak. Az idegen hallgatók beözönlése okozza ezt; így pl. Lausanne-ban 976 rendes hallgató közt 674 idegen és 302 svájci (az idegenek közt 466 orosz). Svájc a világ vendéglátója és az iskolák hazája. De ennek káros oldala is van. Az idegen hallgatók nagy száma aránytalanul növeli az egyetemek személyi és dologi kiadásait, anélkül, hogy állandó hallgatóságot biztosítana. A románok, majd a bolgárok, ma az oroszok vannak túlsúlyban. Anyagi tekintetek után az erkölcsi szempontok is számbaveendők. Egyes hallgatók betöltik hivatásukat, mások azonban bombát gyártanak, forradalmi eszméket terjesztenek és megzavarják a lakosság békés munkáját. A kiválasztás elvét kell alkalmazni. Némelyek szerint mindenkit fel kell venni, de a szigorlatokon kérlelhetetlenül buktatni; mások szerint mindenkitől érettségi vizsgát kell követelni. Mindkét eljárás hibás volna; helytelen arra szorítani, hogy hiányos előképzettséggel éveket hiába vesztegessenek a hallgatók, de érettségit se lehet azoktól követelni, akiknek nincs módjukban megszerezni (pl. az oroszországi zsidóktól). Leghelyesebb az egyetemen a beiratást az érettségihez hasonló felvételi vizsgához kötni. A tanulmány érdekében időszaki vizsgákkal, felügyelettel kellene a hallgatók gyakran káros szabadságát megszorítani.

Bréhier megnyitó előadásában, melyet a clermont—ferrand-i bölcsészeti karon tartott, a művészettörténet módszereit bírálta. Az egyik irány, melyet archeologiainak nevez, megállapítja a művészeti iskolák jellemző vonásait és beszél bizánci, arab, karolingi, román, gót művészetről. A tudományban ez jogosult, de a tanításra káros. Hasznosabb ennél a műemlékek szemléltetése; nem egy eszményi gót templomot kell bemutatni, hanem Notre Dame-ot vagy a kölni dómot a maga valóságában. A műemlékeken szemléltethetjük a különböző iskolák érintkezését, kölcsönhatását, kiemelhetjük a tényezőket, melyek az illető művészeti irányt létrehozták és látókörünk jobban kitágul, mintsem egy irány egyoldalú tanulmányozásával. Ez a történeti irány, melynek az archeologiai helyébe kellene lépnie. Valamint van egyetemes történelem, úgy kialakulhat egyetemes művészettörténet, melynek tárgya a műemlékeket létrehozó fő eszmeáramlatok, kölcsönhatá-

sok megállapítása. A történelmi módszer a tanításnál világosabb és észszerűbb; a valóságot jobban számba veszi és a művészeti folyamatok elvont tanulmányozását a műemlékek és az azokat létrehozó környezet tanulmányozásával helyettesíti. Az archeologiai módszer segédeszköze marad, azt mintegy kiegészíti.

A francia közoktatásügyi költségvetés tárgyalásakor Constans Paul képviselő interpellációt intézett a közoktatásügyi miniszterhez a tanárok politikai szabadsága ellen elkövetett folytonos merényletek tárgyában. A miniszter válaszában arra hivatkozott, hogy a tanárok állami tisztviselők, ezért politikai véleményük nyilvánításánál tartózkodniok kell mindattól, ami hivatásuk félreismerését vagy tekintélyük veszélyeztetését vonná maga után. Azonban a ház a következő határozati javaslatot fogadta el: «Tekintetbe véve, hogy az állami szolgálat nem hozza magával az állampolgárok egy részére nézve oly jogok elvesztését, melyet a törvény mindnyájuknak biztosít, a ház kijelenti, hogy hivatalukon kívül az állam alkalmazottainak és tisztviselőinek époly joguk van, mint a többi polgároknak teljes politikai szabadságuk gyakorlására.»

4. f. (1906. április 15.) *Picanet* François ismerteti a «Société d'enseignement superieur» határozatait a női egyetemek felállítására vonatkozólag. A határozat első pontja szerint nincs szükség külön női egyetemekre, hallgatónők és hallgatók egyformán látogathatják az egyetemek előadásait, résztvehetnek a gyakorlatokban. E határozatra Mme Lampérière cikke (Revue, 1903. okt. 18.) adott alkalmat, melyben női egyetem felállítását sürgette. A megokolás kiemeli, hogy a tudományok végeredményeinek, az általános műveltségnek elsajátításában (a középiskola feladata) alkalmazkodni kell a tanulók nemével, ellenben az igazság keresésére vezető elméleti és gyakorlati módszerek előadásában (az egyetem feladata) nem kell a két nem közt különbséget tenni. De azért a meglevő előadások keretén belül figyelembe kell venni a leánygimnáziumból kikerülő hallgatónők szellemi szükségletét. A középiskolai tanulmányok kiegészítésére felhasználnák a meglevő előadásokat és újakkal kiegészítenék. A Sorbonne és a lyoni bölcsészeti kar ezt megvalósították, hetenként háromszor két-két órában tartják ezeket az előadásokat a hallgatónők számára. Hasonló tanfolyamokat kellene szervezni az egyetem környékén levő szomszéd városokban, amint az már Lille-ben megtörtént. Uj intézmény létesítése céltalan, de minden meglevő eszközt fel kell használni a leányok általános műveltségének gyarapítására.

Gérard—Varet «Ya-t-il un Esprit primaire?» címen a tanító-testület szellemét jellemzi, igen találó, bár minden állításában nem kifogástalan cikkben. Feltevése, hogy közös szellem fejlődik

mindenütt, ahol egyének bizonyos osztálya ugyanazon szokás. cél és törekvés befolyása alatt egyesül, már azzal cáfolható, hogy több egyén kölcsönhatása a hivatás folytán támadt egyoldalúságot megszünteti, vagy csökkenti. A tanító egyéniségének kiválósága a komolyság; az emberi természetbe és az észbe, a haladásba, a tudományba vetett hite; szerénysége. Míg e kiválóságok inkább jellemből fakadnak, addig fogyatkozásainak forrása szelleme. Legfőbb fogyatkozása hivatásával jár, ez a szó zsarnoki hatalma (le Depotisme du mot). A nyelvtanítás áll homloktérben és a szó egyértelműsége, határozottsága azt «igé»-vé teszi, mely nem jel, hanem maga a dolog, a tény, kétértelműség nélkül. A nyelvet eleven folyamat helyett anyagnak tekinti. Ép így a pædagogiát is materializálja. A pædagogiát oly tudománynak tekinti, melynek szabályai feltétlenül biztosak és maguktól alkalmazkodnak. Pedig ez a tudomány inkább a logikához hasonlít, amely törvényeket ad, de nem szabja meg, hogyan, mikor kell azokat alkalmazni. A nyelvtan uralma a dolgokat egyszerűbbeknek tünteti fel, mint aminők a valóságban és a részleteket, árnyalatokat figyelembevevő jelentés helyett a szavaknak abszolut jelentést tulajdonít, ami a dolgokat elsorvasztja, alaktalanná teszi. Súlyt vet az értelem szabadságára, de voltakép annak csak látszatát őrzi meg. Az igazság parancsoló ereje a fellépésben is határozottságot kíván. A tanítóra a prófétaként fellépő szava gyakran a kinyilatkoztatás erejével bír és bírálat nélkül ismétli a hallott varázsigéket. Ez a nevelésre is káros, mert a neveléstan szellem nélkül való kicsinyes szabályok halmazává válik. A középiskola látóköre tágabb, szelleme szabadabb, kételkedésre hajló; a szkepticizmus jellemzi az elemi iskola dogmatizmusával szemben. A jellemzés érdekes, habár a fogyatkozások ennyire talán nem általánosíthatók és forrásuk sem egyedül a «szó zsarnoki hatalma.»

A kiválóságok és fogyatkozások oly reformot tesznek szükségessé, amely nálunk is napirendre került. Ez a tanítók egyetemi képzésének szükségessége. Az irodalom és költészet átérezve és átértve képes a szellemet az erkölcsi élet iránt fogékonnyá tenni. A tanítóképzők tanárait nem lehetne azzal terhelni, hogy szakképzettségükön felül, a klasszikus műveltséget is elsajátítsák. Ettől eltekintve, a kérdést kétféleképen törekedtek megoldani: 1. a tanítók szerezzék meg először a szakképzettséget, azután az általános műveltséget, ez a francia kormány felfogása, ezért maradnak meg a tanítóképzők; 2. a tanítók a középiskolában szerezzenek általános műveltséget, azután egy év alatt szakképzettséget. A szerző szerint lehetséges volna egy harmadik megoldás is: a tanítóképző tanfolyamát háromról kettőre kellene leszállítani és a jelöltek a harmadik évet a középiskolákból

kikerült hallgatókkal az egyetemen töltenék vagyis hivatásuk megkezdése előtt egy évig hallgatók volnának. A tanítók így az egyetemmel érintkezésbe lépnének és nem képeznének elzárt kasztot. A kasztok ideje lejárt; az újítás után is megmaradna a tanítói testület fent vázolt szelleme, de tágabb, hajlékonyabb, gazdagabb lenne.

Karl Lajos.

*

Frauenbildung, Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von Prof. *Dr. J. Wichgram.* (V. Jahrgang 1906. I—II. Heft. Leipzig und Berlin, Druck und Verlag von B. G. Teubner.)

Az 1906. évi (V. évfolyam) I-ső és második füzet a «Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen» 19-ik közgyűléséről referál. Ezen közgyűlés 1905 október 2—6-ig folyt le Erfurtban. A különböző német államokból összegyűlt vagy 430 résztvevő, s azon 378 közűl, kiket fel tudtak venni a jelenlevők listájába, 213 nő volt és csak 165 férfi; nemcsak pædagogusok, de az államok és városok képviselői is. Az egyesület kiterjed egész Németországra, ágai behálózzák az egész birodalmat. Tagjai nyilvános és nem-nyilvános iskolákban működő férfiak és nők, továbbá az egyesület törekvéseinek minden barátja. Van vagy 4000 tagja. Célja az egyesületnek: a nők nevelésének mélyítése és bővítése. Ezen cél elérésére együtt kell, hogy dolgozzanak a férfiakkal a nők, de természetesen csak a művelt nők. S együtt is dolgoznak, együtt számolnak be munkájokról s együtt vitatják meg a munkájuk közben felmerülő kérdéseket, melyeknek eldöntése egy-egy lépéssel közelebb vezeti őket céljukhoz.

Az első előadást ez alkalommal dr. Luthmer strassburgi igazgató tartotta: «*A tiz osztályos felsőbb leányiskola továbbfejlesztéséről.*»

Ezen kérdéssel az egyesület már régebben foglalkozik. Vissza lehet menni legalább is 1894 május 31-ikéig. Amikor a porosz «Maibestimmung» (májusi rendelet) megjelent és a kilenc osztályos leányiskola mellett döntött, — nagy csalódás volt ez mindenfelé. Az egyesület ennek a csalódásnak már 1895-ben kifejezést adott Coblenzben. Hogy az ellenvélemények e rendelettel szemben erősebben nem nyilatkoztak meg, oka főleg az, hogy a legnagyobb porosz leányiskolák megmaradtak 10 osztályúaknak. Azok pedig, akik legjobban csalódtak — mert az egyetemre jogosító leányiskolák felállítását remélték az államtól — privát úton törekedtek ezen iskolák megvalósítására. Az első leánygimnázium Karlsruheban 1898-ban meg is nyílt. Az egyesület törekvése nem közös ezen utóbbiak törekvésével. Az egye-

sület nem leánygimnáziumot, reálgimnáziumot vagy felsőreáliskolát akar, hanem *ki akarja fejleszteni a most meglevő felsőbb leányiskolát (höhere Mädchenschule) — a felsőbb fiúiskolák minden utánzása nélkül — olyan iskolává, mely egyrészt a nőknek szélesebb és mélyebb műveltséget adna, előkészítené másfelől az egyetemi tanulmányokra.* Az egyesület kebelében alakult egy bizottság a kifejlesztés alapjául szolgáló tervezet kidolgozására; ezen bizottság a tervezet főbb pontjait már 1904 januárban emlékirat alakjában állította össze.

Az előadó érzi, hogy nem érdemes a részletekbe bocsátkozni egy ilyen leányiskola tervezetének elkészítésénél, mielőtt nincsen eldöntve az a kérdés, hogy szükséges-e egyáltalán egy ilyen *külön leányiskola*, Miért ne nevelnők együtt a leányokat a fiúkkal? Felveti e kérdést s feleletképen ismerteti az egyesület állásfoglalását a koedukációval szemben. Az egyesület tagjainak javaresze ellene van a koedukációnak, ellene van meggyőződésből, mely meggyőződésnek alapját az előadó két tényben jelöli meg röviden: először a koedukáció hívei által példának emlegetett országokban, mint Finnországban, Skandináviában mások a gazdasági és politikai viszonyok, mint Németországban; másodszor Amerikából, melyre szintén szeretnek hivatkozni, olyan vélemények hangzanak, melyek kevésbé kedvezően szólanak, mint ahogy sokan hiszik.

Szóval az egyesület külön leányiskolát akar, amelynél:

1. Megmarad a 10 osztályos felsőbb leányiskola, de tanterve változzék meg oly módon, hogy alkalmas legyen egy továbbképző iskolának alapjául szolgálni.

2. Ezen továbbképző iskola szigorúan iskolaszerűen legyen szervezve; ne legyenek szabadon választható kurzusok. Alkalmas legyen egyrészt szakképzés alapjául szolgálni, másrészt neveljen szakképzés nélküli intelligens családanyákat; tehát készítsen elő egyetemre; és legyen alkalmas a 10 osztályt végzett nők műveltségének tágítására és mélyítésére, amire ma csak a szakiskolák szolgálnak.

3. Ezen továbbképző iskola legyen három évig tartó. Növendékei — az iskola kettős céljának megfelelően — kétfélék lehetnek: olyanok, akik heti 27 órában, mely órák között a latin is helyet foglal, tanulnak és vizsgálatot állanak ki, — ezek egyetemre képesíttetnek; és olyanok, akik latint nem tanulnak és így csak heti 21 órán át vannak elfoglalva, vizsgálatot nem tesznek, — ezek csupán látogatási bizonyítványt nyernek.

Van a tervezetben részletes órarend, mely szerint a reális tárgyak szégyenletesen kevés heti óraszámban taníttatnának. Heti hét óra a 27-ből, négy mennyiségtani, egy földtani, két természettudo-

mányi óra! 20 óra marad a nyelveknek, no meg a hittannak, mert bizony ebben az órarendben sem ének, sem rajz, sem torna nem található! De ezt csak mellékesen! Nézzük a tervezetet tovább. Ez a harmadik pont azt az észrevételt is magában foglalja, hogy míg a latin feladata megismertetni a növendékeket jelenlegi kulturánk alapjaival, addig a többi tárgyak eszközöljék a jelennek a lehető legnagyobb körű megismerését.

A 4. pont arra vonatkozik, amire az első: a 10 osztályos felsőbb leányiskolára, amely a tanulók műveltségét mélyebbé kell, hogy tegye a matematikai és a megfelelő természettudományi oktatás által, a nyelvtanításban pedig a logikai tartalomnak szigorúbb hangsúlyozása által.

Kik látogassák a továbbképző tanfolyamot? Akiknek szellemi és testi erejük elbírja a komoly, nehéz munkát.

Kik tanítsanak benne? Egyetemi előképzettségű férfiak és nők.

Ki alapítsa és tartsa fenn? Tartsa fenn az állam ezen 20—30 iskolát, az állam, amely az 500 gimnáziumnak, 125 reálgimnáziumnak és 70 főreáliskolának legnagyobb részét fentartja.

*

Alexis Hollænder, a berlini Victoria iskola énektanára *Az énektanítás a felsőbb leányiskolákban* címen tartott előadást. Nem teoriából kiindulva, hanem azon tapasztalatai alapján, melyeket 30 éves énektanári működése alatt szerzett, — beszél arról, hogy az énektanításban mit nyújtson az iskola és mit nyújthat. Az éneket a leány és fiú-iskolák mostoha gyermekének nevezi, mely az iskolával a tanítás célja, feladata, módszere tekintetében egyáltalán nem, csak külsőleg függ össze. Az 1894 május 31-iki porosz rendelet szerint az énektanítás célja és feladata egy nehány egyházi, hazafias és népéneknek a begyakorlása. Ezen alantas célkitűzés magyarázza meg, hogy az énektanító kvalifikációjáról a felsőbb leányiskolákban egy hang rendelkezés sincsen. Az énektanár a hová — a rektorral és szubrektorral egyenlő rangú állásából a 17-ik században sülyedt, onnan csak az énektanítás céljának emelésével emelkedhetik fel. Az erre vonatkozó irodalom, a kongresszusokon felmerülő tárgyalások mutatják, hogy ez a kérdés napról-napra égetőbbé válik. A megoldás irányát csak az iskolai énektanítás céljának pontos meghatározása szabhatja meg. A rajztanítás célja megtanítani helyesen látni; az énektanítás célja megtanítani: helyesen hallani. De míg a szem bizonyos előkészítést nyer a mindennapi gyakorlatban, addig ahhoz, hogy hangokat zeneileg tudjunk észlelni, egész sajátos iskolázás kivántatik. A zene-

értésnek első szükséges feltétele a zenei hallás. Hogy a zenei hallás felébredjen és kifejlődjék, arról első sorban az iskolának kell gondoskodnia, mert az iskola talál növendékeinél romlatlan, képzésre alkalmas organumot. Az énektanítás célja tehát 1. Megtanítani a zenei hallást. 2. Énekelni tanítani (ezt mindenki természetesnek találja). 3. Praktikus cél, t. i. megtanítani az egyházi és világi népdalok legkiválóbbjait. 4. Esztétikai cél: az ízlést nevelni, még pedig nemcsak népdalok által, hanem az iskolához illő régibb és újabb művekbe való bevezetés által. Ezek a célok legyenek közösek minden iskolában. De a leányiskolában van leginkább mód ezen célok elérésére. Mert a női ifjúság fogékonyabb zenei benyomásokkal szemben, testileg alkalmasabb, mert a gége változása kevésbé érinti.

Ezeket mondja általánosságban. Azután nagy tudásra valló biztonsággal részletezi a felsorolt négy cél elérésére vezető utat, melyből minden zenetanár és minden a zenetanítás kérdésében érvényesülő egyén sok hasznosat tanulhat. Az, amit a tanár feladatául jelöl meg, nagy türelmet, kitartást, s a munka iránti teljes odaadást kivánja meg részükről. Hogy mennyire nem utópia, amit célúl tűz ki, bizonyítja az ő 30 éves tanári működése a berlini 10 osztályos Victoria leányiskolában, ahol a két felső osztály növendékei 2—4 szólamú kompozíciókat tanulnak be a heti két órában a régebbi és újabb mestereknek, — mint pl. Haydn, Schubert, Weber, Mendelssohn, Schumann, Bischoft, Radecke, Bruck, Délibes, stb. — műveiből.

Martin M. Az Augusta-iskola és a berlini tanítónő szeminárium tanítónője *A tanítónő-képzésről* tartott előadást. Panaszkodik a poroszném et tanítónő-képzés felületessége miatt. A tanítónőket a felsőbb leányiskolákból «játszin fejlődött» szemináriumokban képzik, mely nemcsak tanitónőképző, de általános műveltséget nyújtó iskola is. Már pedig ezt a kettőt szét kell választani, még pedig úgy, hogy a felsőbb leányiskolát kell újraalakítani. Ha már most a szeminárium megmarad tisztán tanítónőképző intézetnek, akkor meg kell szüntetni az idegen bizottság előtti vizsgáltatást, mely még az egyetemi tanítási rendszer mellett is annyi hátránnyal jár.

Tervezete főbb vonásokban ez: *a)* az alap legyen a 13 osztályos felsőbb leányiskola. Az ennek 10 osztályában tanítottak (meg egy idegen nyelv) ismeretét tegyék a szemináriumba való felvétel feltételéül. Ezt a tudást természetesen ne csak a felsőbb leányiskola 10 osztályában szerezhessék meg, hanem magával hozhatja ezt a tudást egy népiskolai növendék is, ha még két évi präparandiát végzett. Hogy honnan hozza a tanuló a tudását, a szeminárium ne törődjék vele. A szeminárium tartson három évig; legyen internatus. Három szemeszter elteltével azon tárgyakból legyen vizsgálat, melyekben a

növendékek ezután csak gyakorlatilag képeztetnek tovább. A gyakorló iskola, a metodikus kiképzés ideje vegye igénybe ezután legalább a fél munkaidőt. — Így képeztessék ki az elemi tanítónő.

b) Egy másik mód: Aki elvégzi a 13 osztályos felsőbb leányiskolát, utána egyéves szemináriumot intenziv gyakorlatokkal, az legyen tanítónő a felsőbb leányiskola alsó fokán.

A tanárnők (Oberlehrerin) is két úton képeztessenek: *c)* a gimnázium, realgimnázium és felsőreáliskolai érettségi utáni szakképzéssel; *d)* vagy képeztessenek az elemi tanítónőkből oly módon, hogy a matematikából és latinból utóvizsgálatot követeljenek meg tőlük.

A mostani szemináriumokban rettenetes a túlterhelés, ami főleg onnan ered, hogy oda a tanulók minden biztos és világos tudás nélkül jönnek. Ha az előkészítő iskola alaposan reformáltatik, akkor ez a nagy baj megszűnik.

Wickenhangen dr. dessau-i igazgató a művészeti nevelés ügyében Dresdában és Weimarban tartott gyűlésről referált. Hamburg városának tanügyi köreiből indult ki az a mozgalom, mely az iskolák ban a művészeti nevelést nagyobb szerephez akarja juttatni, hogy ezáltal a jövendő nemzedék művészi érzékének felköltése és kifejlesztése lehetővé legyen. E törekvés — hogy a mozgalom számára a társadalom nagy körei megnyeressenek — vezetett 1901-ben a drezdai, 1903-ban a weimari gyűlés megtartásához. Ezen nem csupán tanférfiak, hanem közigazgatási hivatalnokok, művészek és írók, muzeumigazgatók és egyetemi tanárok is résztvettek. Természetesen mindegyik más és más feltevésekből indulva ki, szólott a kérdéshez, ami az egységes megállapodásra jutást már eleve megnehezítette. Csupán abban voltak egyek, hogy a mai iskola a maga uniformizáló módszereivel az individuális kifejlést lehetetlenné teszi, a tanításban a nyomtatott és írott szó s az utánképzés uralkodik. Az eredményre jutást már a művészeti nevelés fogalmának szétágazó felfogása igen megnehezítette. Míg Lange Konrád tübingai tanár a művészeti nevelés célját a művészi meglátására és élvezésére való képessé tételben, tehát inkább a receptivitásban keresi, addig a felszólalt művészek, Lichtwark felfogásához csatlakozva, a kifejezési készségre, az alkotóképességre való nevelésben, a produktivitásban találják.

H. Wolkenberg Ilona.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó-ülés 1906 okt. 20-án.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* elnöklése mellett Berzeviczy Albert, a M. T. Akadémia elnöke, Gaul Károly, Gyulai Ágost, Gyulay Béla, Józsa Mihály, Kemény Ferenc, Málnai Mihály, Miklós Gergely, Mosdóssy Imre, Rohn József, Schnasel F., Sólyom Henrietta, Spitko Lajos, Székely György, Szalkay Gyula, Ujváry Béla, Vángel Jenő, Weixlgärtner Henrik, Widder Hermin, Zipernovszky Károly, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző.

I. *Elnök* üdvözli a Társaság tagjait az új ülésszak kezdetén, az ülést megnyitja. Jelenti, hogy a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter Úr ő Nméltósága rendeletére 1000 korona segélyt utalványoztak Társaságunknak.

II. *Kemény Ferenc* r. tag felolvassa: «*A békemozgalom pædagogiai jelentőségéről*» (Békenap) című értekezését.

Elnök köszönetet mond az előadónak, hogy ezt a nagyon fontos ügyet Társaságunkban fölvetette és megismertette. Jelenti, hogy az értekezés folyóiratunkban megjelenik s Társaságunk tagjainak módjában lesz a részletekkel is jobban megismerkedni. Ajánlja, hogy a fölvetett kérdés megbeszélése a legközelebbi ülés napirendjére tüzessék.

III. *Vángel Jenő*: «*Az Orsz. Pædagogiai Könyvtár, a Tanszermúzeum és a vele kapcsolatos pædagogiai olvasó*»-ról tart előadást.

Elnök örömének adott kifejezést, hogy éppen az a férfiú ismertette ezt a szép intézményt Társaságunkban, aki ennek az intézménynek egyuttal vezetője is. Köszönetet mondott az előadónak, hogy a Társaság figyelmét az intézményre felhívta.

Az ülés feloszlik.

Hivatalos nyugtázás.

Tiszteletbeli és rendes tagok ajánlatai: Ferenczy József 10 K, Bartoniek Géza 40 K, Badics Ferencz 10 K, Wollmann Elma 10 K.

Kültagsági dijakból: 1901-re: Vajda Gyula Trencsén.

1902-re: Borköles János Klacsano, Braun Mór Székesfehérvár.

1903-ra: Sziklay P. Gyula Székesfehérvár, Siroky Imre Miskolc, Vende Ernő Lőcse, Fejes Áron Székelyudvarhely.

1904-re: Lengyel Henrik Huszt, Siroky Imre Miskolc, Boga Károly Déva, Rusicska Imréné Néver, Marton Gyula Perjése, Juhász

Balázs Orosháza, Fekete A. Györgyfalva, Balázs Gyula Sári, Jancsó Gábor Barót, Vágó Rezső Baja.

1905-re: Händel Vilmos Selmecbánya, Kosztka György Ujvidék, Czvajna József Beszterce, Katinszky Gyula Eger, Molnár Albert Beszterce, Kiss Albert Igló, Csumitta János Szepesváralja, Amberg József Pápa, Szilágyi Dózsa Nagyvárad, Klucsik István Szeged, Rózsa Vitál Esztergom, Eltscher Simon Nyiregyháza, Karai Sándor Debrecen, Bajai J. Armand Miskolc, Erdős István Kecskemét, Faith Mátyás Körmöcbánya, Könczöl József Mohács, Seéb J. Bertalan Nagyvárad, Kőmives József Arad, Schmidtbauer Sebő Telki, Nagy István Mezőtúr, Zsuffovszky Samú H. Lehota, Pap Illés Kassa, Pacséri Károly Nagybecskerek, Faragó János Pápa, Antal Géza Pápa, Gonda József Békés, Scherer Sándor Baja, Dömök Erzsébet Nagyenyed, Heinrich Józsa Kolozsvár, Lázár Lajos Galgócz, Szabó József Arad, Klinda Gyula Budapest, Kovács Mihály Jászszentandrás, Nemessányi Adél Ujvidék, Szolovits János Zólna, Adler Sámuel Boldogasszony, Török Ernő Kisfalud, Kiss Károly Kézdivásárhely, Baranyai Gyula Szeged, Gömöri Sándor Kolozsvár, Schlesinger Sal. Privigye, Molecz Béla Szentes, Perhács Sándor Selmecbánya, Sólyom János Kolozsvár, Hanvai Ede Dobsina, Petz Ged. Budapest, Neumann Alb. Boldogasszony, Marossy Béla Sopron, Vende Ernő Lőcse, Simonides Istv. Szeged, Kempl György Ujvidék, Kapi Gyula Sopron, Kaszapinovich Z. Dobrica, Fábián Ferenc Nyiregyháza, Kiss József Felsőcsertés, Molnár Imre Budaőrs, Beke Andor Bonyhád, Fabrici Samu Gölnicbánya, Pákay György Szolnok, Szeman János Szepeshely, Pál Ernő Orosháza, Otrok Mihály Mezőtúr, Gr. Török J. Budapest, Dóczi Gedeon Debrecen, Morán Fülöp Kassa, Kaminszky Géza Ungvár, Félegyházi Antal Székelyudvarhely, Daday István Deés, Stricker Simon Baja, Donner Lajos B. Csaba.

1906-ra: Bobita Endre Kassa, Wagner Mihály Z.-Lipcse, Kiss György Debrecen, Wagner Lajos Pozsony, Ernyi Gilbert Nagyvárad, Folkmann János Zólyom, Litschauer Teréz Besztercebánya, Szurmó Ambrus N.-Kőrös, Bán Géza Hajdúnánás, Karai Sándor Debrecen, Barcsai József Baja, Szenczy Győző Szentgotthárd, Földes Vilmos Oraviczabánya, Kardos Ignácz Palánka, Bulc Tivadar Belényes, Barna Mihály Jászberény, Duda János Fogaras, Radánovits M. Melence, Klingenberg J. Pécs, Cser Gyula Pancsova, Endrei G. Beregszász, Bódiss Juszt. Győr, Korda József Ujvidék, Király Károly Miskolc.

1907-re: Szathmári Ákos Kolozsvár, Horváth Lajos Vörösvár, Bandity Miklós Nagykikinda.

1908-ra: Szathmári Ákos Kolozsvár.

Tagdijat fizettek: 1903-ra: Hermann Antal Budapest.

1904-re: Marquis Em. Isoz, Ember Károly, Acsay Antal, Gyürky

Ödön, Geréb József, Ciocán János, Schuschny Henrik, Rátz László, Benedek Sámuel, Lánczy Gyula, Szombathy István, Simonyi Zsigmond, Sturcz György, Lád Károly, Erdős Ede, Klupáthy Jenő, Brenndörfer János, Pákh Berta, Berta Ilona, Józsa Mihály, Szentkirályi Zsigmond, Bleyer Jakab, Izsépy László, Zlinszky Aladár, Szinyei József, Cserép József, Sziklás Adolf, Pruzsinszky János, Koczoh László, Sármay József, Kőnig Gyula, Vaszkó György, Bartoss Imre Budapest.

1905-re: Sztankó Béla, Snasel Ferenc, Baló József, Miklós Gergely, Trombitás Gyula, Vangel Jenő, Rohn József, Andor Tivadar, Himpfner Béla, Molnár Oszkár, Kozma Gyula, Ábrahám Sándor, Marquis Em. Isoz, Jánosi Béla, Szerelemhegyi Tivadar, Csudáky Bertalan, Tóth Rezső, Ember Károly, Acsay Antal, Gyürky Ödön, Geréb József, Hahóthy Sándor, Bardócz Pál, Baránszky Gyula, Ciocán János, Roseth Arnold, Bartos Fülöp, Neiszer Antal, Heinrich Károly, Bricht Lipót, Theisz Gyula, Szabó Péter, Schuschni Henrik, Rátz László, Sztepankó Albert, Rőser Alfréd, Hoffmann Frigyes, Benedek Sámuel, Lánczy Gyula, Simonyi Zsigmond, Sturcz György, Bánóczy József, Lád Károly, Stern Ábrahám, Juba Adolf. Heinrich Alajos, Timár Pál, Brenndörfer János, Pákh Berta, Berta Ilona, Józsa Mihály, Szentkirályi Zsigmond, Bleyer Jakab, Izsépy László, Zlinszky Aladár, Szinyei József, Cserép József, Pruzsinszky János, Bakoss János, Sármay József, Kőnig Gyula, Bartoss Imre, Szombathy István, Sziklás Adolf, Palágyi Lajos, Gorzó Dénes Budapest, Ludmann Ottó Eperjes.

1906-ra: Petz Gedeon, Herodek Károly, Joneszku Jenő, Balassa József, Lathwesen Gyula, Nagy József, Blasutigh Károly, Latzkó Hugó, Sárcsevics Betty, Éltes Mátyás, Koschowitz Gyula, Kugler Sándor, Vikol János, Décsei Janka, Horvay Ede, Petz Vilmos, Ormay Sándor, Jablonkay Géza Budapest. (Folyt. köv.)

Dr. Gyulay Béla,
pénztárnok.
V., váczi körút 58.

Figyelmeztetés. Azoknál a helybeli tagoknál, akik tagdíjaikat e hóban be nem küldik, beszedő fog jelentkezni; a vidéki hátralékosokat pedig a postán fogjuk megsürgetni.

*

A **Magyar Pædagogia** néhány régibb évfolyamát (1892, 1893, 1894, 1895.) az újonnan belépő tagok 2—2 koronáért megszerezhetik a pénztárnoknál. Egy évfolyam 30—40 ívre terjed.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Finászy Ernő dr., Az ókori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. A vallás- és közoktatásügyi minister megbizásából. Budapest, 1906, Hornyánszky V. V + 307 lap. Ára 6 K.

Simonyi Zsigmond, Helyes magyarság. A hibás kifejezések, a kerülendő idegen szók s a helyesírás szótárával. 2-dik kiadás. Budapest, 1906, Athenæum. 209 lap. Ára vászonkötésben 3 K.

Erdőssy Béla, Napló a magyar rajztanárok és rajztanítók 1905. évi junius havában megtartott nagygyűléséről. Kiadta a Magy. Rajztanárok és Rajztanítók Orsz. Egyesülete (Bp. VI. Andrássy út 71.) I. 304 lap. Ára 6 K.

Gyulai Ágost, Legendák könyve. Költemények idegen irodalmakból fordítva. Budapest, 1906, Szt.-István-Társ. 120 lap. Ára 2 K.

Fraknói Vilmos, II. Rákóczi Ferenc vallásos élete és munkái. Budapest, 1906, Szt.-István-Társ. 62 lap.

Erdősi Károly, Rákócziért! Regényes színmű 3 felvonásban, Budapest, 1905, Szt.-István-Társ. 143 lap. Ára 80 fill.

Sziklay János dr., II. Rákóczi Ferenc élete. Budapest, 1903, Szt.-István-Társ. 58 lap. Ára 24 fill.

Szalézi Szent Ferenc, Filótea, vagyis a jámborság útja. Fordította *Platz Bonifác dr.*, Budapest, 1906, Szt.-István-Társ. 356 lap. Ára 1·40 K.

Ochaba A. János, Keresztény-katholikus imakönyv, nyilvános és magánájtatosság számára. 2-dik kiadás. Budapest, 1906. Szt.-István-Társ. 512 l.

Vargyas Tivadar, Iskolások énekkönyve. Budapest, 1906, Szt.-István-Társ. 64 lap.

Térey Gábor dr., Modern festők, eredeti színekben és magyarázó jegyzetekkel. 1906. évi 7. és 8. füzet. Budapest, Franklin-Társulat. Egyes füzet (6 kép) ára 3·60 K. Egyes lapok ára 1·20 K.

Kármán Mór, Közoktatásügyi tanulmányok. I. A felekezeti oktatás és az állam részvéte a népiskola szervezésében. Budapest, 1906, Franklin-Társ. 174 lap. Ára 3 K.

Sáfrány Lajos, Neveléstan. II. kötet. A lelki élet ismertetése, tekintettel a nevelés feladataira. Tanítóképzők II. oszt. számára. Debrecen, 1906, Hegedűs és Sándor kiadása. 195 lap.

Sztankó Béla, Dalgyüjtemény, a népiskolák számára kiadott miniszt. új tantervhez alkalmazva. Az I. és II. osztály anyaga, a tanító részére. Budapest, 1906, Franklin-Társ. 120 lap. Ára kötve 1 K.

U. a., Szövegkönyv. A Dalgyüjtemény sorozatmintáiban feldolgozott dalok szövegei. A népiskolák I. és II. oszt. számára. Budapest, Franklin.-Társ. 31 lap. Ára kötve 30 fill.

U. a., Daloskönyv a népiskolák számára. Budapest, Franklin-Társ.

Első kötet: a III. és IV. oszt. részére. Az új tanterv szerint átdolg. 6. kiadás. 96 lap. Ára kötve 70 fill.

Második kötet: az V. és VI. oszt. részére. Az új tanterv szerint átdolg. 4. kiadás. 96 lap. Ára kötve 70 fill.

A BÉKEMOZGALOM PÆDAGOGIAI JELENTŐSÉGE.[1]

Nihil humani a me alienum puto.

Méltóztassanak megengedni, hogy előadásomat rövid kitéréssel kezdjem. Hosszú tanári és felolvasó-pályámon elég alkalmam volt a hallgató pszichologiájával is megismerkedni s ez az ismeret most azt súgja nekem, hogy t. hallgatóimnak egy része, m. p. nem is a laikusok, hanem a pædagógiailag képzettek, bizonyos elfogultsággal viseltetnek mai felolvasásomnak tárgya iránt, sőt titokban talán mind engem, mint Társaságunkat hibáztatják, hogy az ilyen szerintük pædagógia-ellenes témának vendégjogot adtunk.

S ha erre gondolok, nyomban be kell ismernem, hogy előadásomnak címét több körültekintéssel állapíthattam volna meg, amit ezennel jóváteszek azzal, hogy a békemozgalom pædagogiai *jelentőségének* megelőzésével először ezen mozgalomnak *jogosultságával* foglalkozom, jóllehet a jelentőségnek megállapításából amaz önként következik.

Mielőtt tehát tárgyamhoz hozzálátnék, magának a témának megokolására kell néhány szót szentelnem, mert épenséggel nem lehet reám közönyös az, hogy a t. hallgató s majdan olvasó milyen köszöntéssel fogadja fellépésemet s mekkora elfogultsággal munkámat. Minthogy pedig én ezt az ügyet komolyan veszem, kérem, vegyenek önök is komolyan engem.

I.

Egy rövid előadás keretében nem lehet szándékom, hogy ezt az egyetemes és az utóbbi évtizedek alatt irodalmilag is óriásilag megnövekedett témát kimerítően tárgyaljam ;[2] még csak összes vonat-

[1] Kivonatosan előadta a *Paedagogiai Társaság* 1906 október 20-iki ülésén.

[2] A béke-irodalom bibliografiáját Henri La Fontaine állította össze. Első kisérlete «*Essai de bibliographie de la paix*» (Bruxelles 1891) alig

kozásait sem említhetem, hanem az iskolával és a neveléssel képzelhető, lehetséges vagy máris megvalósított kapcsolataira szorítkozom. Szólni fogok tehát arról, hogy a békebarátok mit akarnak az iskolától s hogy ebbeli törekvéseik jogosultak-e? hogy mit tehet az iskola és a család a béke érdekében s hogy melyek ennek a behatásnak főalapelvei? Ismertetni fogom azután azt, amit ezen a téren a különböző kulturnemzetek máris megvalósítottak s azt a becses anyagot, melyet ebben a keretben, a békének iskolai tárgyalása körül, határozatok alakjában a nemzetközi békekongresszusok a mai napig felhalmoztak.

Ne higyje senki, hogy a békebarátok vagy legalább is jó részük merőben az ú. n. «örök békére» gondolnak akkor, amikor a békemozgalom érdekében buzgólkodnak. Mi, a béke hívei, távolról sem vagyunk akkora utópisták (amit köznyelven néha bolonddal fordítanak), mint a minőknek híresztelnek, mert jóllehet állandóan szemünk előtt lebeg az a végtelen távolban tündöklő végcél, beérjük, ha lépésről-lépésre közeledhetünk feléje; ehhez pedig oly csekély jóakarat és józanság szükséges, hogy méltán csodálkozhatni azon, hogy az egész világ értelmisége még nem egyesült egy hatalmas béketáborban.

Minthogy a béke híveit szándékosan avagy céljaik félreismeréséből eredő tájékozatlanságból nem egy igazságtalan váddal illetik s hamis és ártalmas törekvéseket tulajdonítanak nekik, legyen szabad őszintén megmondani, hogy mit akarunk és mit nem, mert — higyjék el — nagyon jámbor emberek ők.

Nem akarják az emberi természetet mivoltából kiforgatni és a természet örök törvényeinek útját állni; nem a meglevő állapotokat erőszakosan felforgatni s ezzel az államok és a népek létét veszélyeztetni; nem a hazafiságon csorbát ejteni és a férfias erényeket kiölni; nem a katonaságot egy csapással eltörölni és az örök békét parancsszóra megvalósítani; nem erősíteni, hanem enyhíteni akarják az emberrel született gonosz hajlamokat: nem az ember őstermészetében rejlő küzdelmet akarják kiirtani, hanem a könnyelműen és komoly ok nélkül viselt háborúskodást megnehezíteni; nem múló divatnak hódolnak ők és épenséggel nem akarnak az amúgy is túlzsufolt tanterveinkbe új tantárgyat becsempészni.

Akkor tehát *mit akarnak?* Az egyénekben a jog és igazság érzését, a népekben az összetartozóság tudatát ébreszteni és fejleszteni s az egyéneknek és tömegeknek ebből származó jobb megértése révén a társadalmi és a népbékét biztosítani; a helytelenül értelme-

terjed 25 lapra, míg az 1904-ben ugyanattól a szerzőtől összeállított béke-irodalom *első* kötete XIII + 280 negyedrét-lapon összesen 2222 címet tar talmaz, jóllehet csak 1903 május 1-ig terjed.

zett sovinizmusnak fattyúhajtásait lenyesegetni; a fegyveres békének folyton növekedő terhein lehetőleg enyhíteni akarnak és azt, hogy a népek viszályait ne a fegyverek esélyeire, hanem a választott bíróságok bölcseségére bízzák; végre az iskolában és a családban az ifjúságot mások jogainak tiszteletben tartására és felebaráti szeretetre buzdítani, érzésüket nemesíteni és szívjóságukat öregbíteni, a béke áldásait és a háború borzalmait ismertetni: szóval egy a munkásság és igazságszeretet talpkövére alapított szeretettel teljes nevelés révén egy szebb és jobb jövőnek útját egyengetni — ezt akarják.

Egytől-egyig örökké igaz s jogosult eszményi törekvések ezek, melyekhez minden tisztességes ember tartózkodás nélkül hozzájárulhat, m. p. nyomban s bármely engedély nélkül. S mindezért a béke hívei nem várnak sem pénzt, sem jutalmat, csak egy kevés türelmességet és sikert.

Az a sokszor lesajnált s folyton ócsárolt békemozgalom szerény és félénk kezdetből kiindulva ma már annyira fejlődött s akkora tekintélyt vívott ki magának, hogy valóságos attributuma lett a nemzetek műveltségének és elismert feltétele a kulturnemzet fogalmának. Ma már államférfiak és államfők vesznek tudomást az ő összejöveteleikről és a nemzetközi kultura *bon ton*-jához tartozik, hogy abban részt vegyünk. Az embervédelemnek ez a nagyarányú mozgalma évek óta több tekintélyes közeggel rendelkezik: interparlamentáris konferencia, (alapítva 1889.), berni béke-iroda (1891.), monakói béke-intézet (1903.) és számos a föld egész kerekségén szétszórt béke-egyesület.*

Egy német béke-röpiratban találkozom kultuszminiszterünknek következő szavaival, melyeket onnan fordítok vissza magyarra: «Az idő javunkra dolgozik. A háború fogja megsemmisíteni a háborút. Csak az a kérdés, vajjon erkölcsösen gondolkodó embereknek joguk van-e ahhoz, hogy ezt a bár lassú, de biztos véget egybefont karokkal várják be. Minden időnyereség ezen a téren egyértelmű az emberi szenvedések leírhatatlan megtakarításával. Ezen időnyereség érdekében mindent el kell követni.» Mily szépen találkoznak ezen szavak Victor Hugo jóslatával: «Au XXe siècle la guerre sera morte».

Aki nyilt és elfogulatlan tekintettel szemléli korunk kulturális és humanitárius mozgalmait, aki figyelemmel kíséri az utóbbi években hatalmasan fellendült testi nevelést, a hygiéna térfoglalását, az alkohol és az erkölcstelenség elleni küzdelmet és a művészi nevelést,

* A teljes, 1906 nov. 1-én lezárt címjegyzék: «*Liste des organes du mouvement pacifiste*» 95 lapra terjed és számos olyan tanügyi egyesületet is tartalmaz, melyek a békemozgalomhoz csatlakoztak *(adhérent)*.

az csakhamar fel fogja ismerni, hogy mindezek a mozgalmak és törekvések egy pólus felé tartanak, hogy azután az onnan minden irányban kiágazó sugarakkal behálózzák az egész emberiséget. Ez a pólus, ez a hatalmas középpont, *az iskola!* S valóban, tekintve, hogy egy ország tanítósága és tanársága mekkora kulturális erőt képvisel, hogy ez az egyetemesen civilizáló elem az, mely a népek új nemzedékeit előkészíti, míveli, tehát a jövő számára dolgozik, mintegy természetesnek tetszik, hogy a legkülönbözőbb reformerek már csak önzésből is, azaz eszményeik diadalrahozatalának érdekében igyekeznek az iskolát és munkatársait segítőkül megnyerni. Régi s elkoptatott közhely ez: Akié az iskola, azé a jövő.

S az a szüntelen szidalmazott s a társadalom mostohájának beillő iskola a jó cseléd szerepére vállalkozik: szeszélyes gazdája minden újabb kívánságának eleget igyekszik tenni, amíg lehet némán és megadással tűri a túlterhelést s túlkapásokat — s nem csoda, ha végre nélkülözhetetlenségének tudatára ébredve, nagyobb tiszteletet és nagyobb bért követel.

A béke kérdése mindannyiunk ügye, egy mindent felölelő probléma s mint ilyen a kulturát, az iskolát sem mellőzheti, mely vele két irányban is foglalkozik: a *nevelés* és az *oktatás* szempontjából. Ezen alkalommal, tekintettel az anyag óriási keretére, csupán az elsőt *(éducation pacifique)* teszem szóvá,* a másik főfejezetet *(enseignement international)* egy más alkalomra tartva fenn magamnak.

Csak egy szóval óhajtom érinteni azt a külső körülményt, mely engem több évi várakozás után arra birt, hogy a békemozgalmat a tanügyi körök előtt ismét szóvá tegyem. Amikor *Apponyi* Albert gróf közoktatásügyi miniszterré lett, ez nem csupán a magyar békebarátoknak volt esemény, hanem világszerte nagy várakozással töltötte el a béke híveinek nagy táborát. Lestük és lestéк, hogy az interparlamentáris konferencia magyar csoportjának elnöke, új hatáskörében mit fog tenni a haza *és* az emberiség érdekében.

Nem sokáig kellett várakoznunk s megismertük az új kultuszminiszter és az új kormány kultur-programmját. Apponyi gróf a tanáregyesület küldöttségének válaszolva többek között ezt mondta: «ne csak tudást gyarapítsunk, hanem *jellemeket* neveljünk»; Wekerle miniszterelnök pedig május 30-iki programmbeszédében a képviselőházban így

* Alapvető munkám, egy még 1888-ban francia nyelven megírt pályamű kivonata, mely egyúttal a magyar békeirodalomnak első terméke, 1900-ban jelent meg ezzel a címmel: «A békeprobléma megoldásának egyik módja» (Budapest, Lampel-Wodianer, 1900. 91 lap). Erre több ízben leszek kénytelen hivatkozni.

nyilatkozott: «Nagyobb súlyt kell fektetnünk a gyakorlati oktatásra, a tudásnak erőszakolása helyett az *erkölcsi jellemfejlesztési* szempontokra, a testi nevelésre, az értelem fejlesztésére és a jellemképzésre, szóval az embernek mint egésznek összhangzó művelésére.» Nyomban lesz alkalmunk kimutatni, hogy a béketanítás a jellemre való nevelésnek egyik hathatós eszköze.

Tárgyunknak pædagógiai jogosultságát a következőkben igyekszem kimutatni. Hogy mi a nevelés, arról a különböző korok pædagógusai nem egyformán vélekedtek. Ime néhány meghatározás, mely a mi szempontunkból különös figyelmet érdemel. *Hegel:* nevelés az a művészet, mely az embereket erkölcsösökké teszi. *Stuart Mill:* a nevelés felöleli mindazt, amit akár saját magunk, akár mások cselekszenek érettünk abból a szempontból, hogy természetünk tökéletességéhez közeledjünk. *Herbert Spencer*: a nevelés előkészítés a tökéletes életre. — Még különbözőbb véleményekkel találkozunk, ha a nevelés célját, feladait kutatjuk, mert ez első sorban az illetőnek világnézetétől függ, ami viszont elválaszthatatlan attól a kortól, melyben élt. *Pestalozzi* a humanismust teszi első helyre, szerinte az embert emberré kell nevelni. *Herbart* az erkölcsös jellemet tűzi ki a nevelés céljául, *James Mill* a boldogságot, *Herbert Spencer* az életrevalóságot. *Kant* azt mondja, «hogy minden következő nemzedék legyen különb az előzőnél».* Látható tehát, hogy a nevelés céljának magva az erkölcsi jellem fejlesztése, mely minden ember számára alkalmas és szükséges, mert az embernek valódi értékét nem a tudás és a képességek adják meg, hanem amaz. A jellem nevelése egyúttal örök cél s eredménye, hogy állandóan jobb és tökéletesebb nemzedékek fogják földünket benépesíteni. Ez az általános cél mindenkire érvényes, mellette a különleges célok csak annyiban állhatnak meg, amennyiben amazt nem károsítják. Az erkölcsös jellem meghatározásával az etika foglalkozik, de minden vallásnak is megvan a maga erkölcstana.

Az ember hármas nevelésének, a lelki, szellemi és testi képzésnek egyértelmű végcélja az egyén tökéletesítése, aminek legpregnánsabb kifejezését abban látjuk, amit *jellem*-nek szokás nevezni. Oly boldog polgárokat, akik egyúttal a haza boldogítására törekszenek, ennek híján nem képzelhetek. Ámde a valódi jellem az önzéssel összeférhetetlen; sőt egyik legfeltünőbb ismertető jele, hogy a maga érdekeit a másoké alá tudja rendelni s ezzel mintegy önmagát emeli fel. Az egyéni és tömegérdekeknek ez a harmonikus elrendezése és össze-

* A nevelés értelmezését és célját lásd pl. Felmérinél: A neveléstudomány kézikönyve 115—122. lap. — Aug. Vogel: System. Enzyklopädie der Pädagogik 21. l. f.

egyeztetése pedig nemcsak előfeltétele, hanem kulcsa a békés fejlődésnek és életnek.

S most már így állítom fel a kérdést: háborús vagy békés együttlétre kell-e az egyéneknek és tömegeknek törekedniök? Figyelmen kívül hagyva a megalkuvást célzó «*ha*» feltételeket, a válasz nem lehet kétséges.

Hivatkozzam-e még a vallásra, a hitre és tanításaira, melyek, bármit is szóljanak, az igazi nevelésnek szerves részét teszik? Arra az egyetemes és örök érvényességű igére, mely ezt tanítja: Szeresd felebarátodat mint tenmagadat!* Arra, hogy a vérengző háborúk az emberiség kulturális fejlődésének legerősebb béklyói, a béke pedig a kultúra: a tudományok, művészet és irodalom leghatalmasabb ösztönzője! Arra, hogy a gyermekben eredettől fogva megvan a viszálykodás és a kapzsiság ösztöne, hogy tehát ezeket nem istápolni, hanem inkább mérsékelni és a békére való neveléssel ellensúlyozni kell! Végre arra, hogy *szeretet* és *jóság* nélkül nincs élet s nincs nevelés, s hogy szeretet és jóság híján e földi lét mártiromság! Mindezek pedig nem csupán jelszavai, hanem ha szabad magamat így kifejezni: legerősebb fegyverei a békemozgalomnak és híveinek.

Mindezekből kiderül, hogy a békebarátok törekvéseinek legalább az elméletben erkölcsi, tudományos és bölcseleti alapja van. Nézzük immár a valóságot, az életet: az egyén és a társadalom életében

* Ulfilas gót bibliafordításából kihagyta a királyok könyvét, nehogy népének harcias szellemét még jobban tüzelje. A számos alkalmas bibliai idézet közül íme csak néhány. Máté evang. 5 : 9, 44; 7 : 3, 12, 16, 18—20. 2. Zsoltár: 1. A szentírásra támaszkodik Tolstoi is, aki a Kreutzer-szonátához írt utószavában kijelenti, hogy «A keresztény ember eszménye felebarátjának és Istennek szeretete». Dessewffy M. gf. (lásd hátul a repertoriumot) is valláserkölcsi alapra helyezkedik. — A vallás és a háború viszonyát részletesen fejtegeti Felméri: A neveléstudomány kézikönyvének «nemzeti nevelés» c. fejezetében, ahol t. k. ezt mondja: Bármily különösnek lássék is ez a tétel, bizonyos, hogy az *ősi időkben* a hadviselés és vallás eszközölték a nemzeti nevelést (89. l.). Azt sem lehet említés nélkül hagyni, hogy a vallás kiegészíti a hadviselés munkáját (91. l.). — W. Toischer (Theoretische Pädagogik 154. l.: Kirche und Menschheit) a vallás befolyását az «egyetemes jóakarat» fejlesztésének szempontjából mérlegeli. — Katholikus szempotból tárgyalja a kérdést Perraud szerzetes «L'Évangile de Paix» c. egyházi beszédében (l. Bibliothèque de la Paix, 8. füzet, továbbá a «Le Sillon» párisi folyóiratnak több cikke (pl. 1906 jún. és okt. füzet). A nk. békekongresszusok alkalmával a pápához intézett üdvözlő-levelekre érkezett válaszokból kitűnik, hogy a pápa «a maga részéről is szívvel-lélekkel mozdítja elő ezt a kiválóan keresztyén és jótékony művet.»

lépten-nyomon találkozunk önzéssel, irígységgel, kapzsisággal, gyűlölséggel — s valóban nagy elfogultság kell azon paradoxon felállításához, hogy ezeken a visszásságokon az emberi jogok és kötelességek intenzívebb tanításával kevésbé lehessen segíteni, mint a felsorolt bűnöknek elhanyagolásával, vagy ami még rosszabb: tervszerű istápolásával. Mi nem áltatjuk magunkat azzal, hogy egy csapással vagy akár néhány év leforgása alatt egy új s tökéletes emberiséget fejlesztünk, de arról igenis meg vagyunk győződve, hogy a mások jogainak igazságosabb elismerésével és az örökké igaz és szép emberi erényeknek tervszerű nevelésével nagyot lendítenénk s lényegesen enyhítenők az egyénnek, a társadalomnak és az emberiségnek évszázados sebeit. Ha tehát a nevelésnek végcélját, *az emberiség nemesítését* a béke tanainak segélyével könnyebben és biztosabban közelíthetjük meg, ezt tenni nem csak jog, de kötelesség is.

Ezzel talán sikerült önöket meggyőznöm arról, hogy mi, a béke és a békére való nevelésnek hívei, tisztában vagyunk mind szándékaink jóravalóságával és realitásával, mind pedig közeli céljaink korlátozottságával s az eléjük tornyosuló nehézségekkel, s hogy törekvéseink teljes összhangban állnak a humánus neveléssel és a szeretet pædagógiájával.

II.

Ebben a fejezetben a békeprobléma megoldására szolgáló két főirány szembeállításával igyekszem kimutatni a pædagógiai megoldás elsőbbségét.

A béke problémájának megoldására irányuló törekvéseket, természetük szerint, két főcsoportba osztályozhatni. Az egyik, hogy úgy mondjam, az orvosságot politikai, diplomáciai és katonai elemekből akarja összeállítani és nemzetközi szerződésekkel, választott bíróságokkal, fegyverkezések beszüntetésével vagy korlátozásával, nemzetközi hadsereg felállításával stb. véli a célt elérhetni — míg egy másik, kisebb és szerényebb, de folyton gyarapodó és erősbödő párt bölcsészet-nevelési irányt követ: az iskolától és családtól és az általuk jobban és helyesebben nevelt társadalomtól reméli a boldogulást.* S itt mindenekelőtt egy igen fontos elvi különbségre kell utalnom. A «politikai» békepárt több vagy még inkább kevesebb egyénnel számol: törvényhozók, miniszterek, államférfiak és diplomaták, legmagasabb

* Újabban tanulságosan fejtegeti a különböző megoldási terveket és ezen két irány: «felülről-alulról, tetőzet-talaj» viszonyát *Lers Vilmos* dr. «*Békeeszme és paedagógia*» című értekezésében (A Magyar Békeegyesület Évkönyve 1905-re, 33—43. lap).

fokon maguk az uralkodók lépnek itt sorompóba; az ő akaratuk, nézetük, meggyőződésük: megannyi eredménye és gyümölcse azon nevelésnek és oktatásnak, melyben önmaguk részesültek, döntik el a kérdést jobbra vagy balra, a fejlődést előre vagy hátra; szóval itt *egyéneken* fordul meg a dolog. Bizonyára a legnagyobb elismerésre érdemes az a külügyminiszter, aki hazájának az előnyös békét nemzetközi egyezségek révén biztosítja, úgyszintén az olyan fejedelem, aki a békét nem csupán szóval hirdeti, de szándékának őszinteségét tettekkel is támogatja. De ki tudja, hogy kik veszik át örököket s hogy miként sáfárkodnak vele? Más szóval: ez a megoldás, ahol a mult eredményeit és vívmányait egy pillanat szeszélye máról-holnapra romba döntheti, nem megoldás, mert egyéni szubjektiv jellegénél fogva a romlás és megbízhatatlanság csiráit önmagában hordja.

De akkor mitévők legyünk? Az egyének helyett forduljunk a *tömegekhez*, ezeket igyekezzünk ügyünknek megnyerni, az emberséges és békés eszmék befogadására és érvényesítésére képessé tenni. Az embereket ősi természetükből kiforgatni, a rosszra, főleg idegen javak eltulajdonítására irányuló s velük született hajlamaiktól *egészen* felszabadítani mi sem akarhatjuk, de erősen hiszszük, hogy az emberi természet, szellem és lélek, mai állapotában még nagyon távol áll attól a tökéletesebb alaktól és tartalomtól, melyre képesítve és rendelve van és amelynek elérésére más utat, módot és eszközt nem is képzelhetni, mint a nevelést és oktatást. Az embert jobbá tenni lehet és kell is. Ha így idővel mind jobb és mind nagyobb tömegekkel állunk szemben, jobb tömegerőkkel is rendelkezünk. A jó emberek egyéni akaratából támad a jó tömegek tömegakarata s ez képes lesz a rossz egyéni, de még a rossz tömegakarattal is szembeszállni. Csak az ifjúságnak leggondosabb képzése és nevelése fogja a jövendő nemzedéket annak az igazságnak elismerésére és gyakorlására vezetni, hogy a népek közötti viszálykodások jobbára a mult előítéletei és szokásai által teremtett agyrémek; s hogy az egyesek, mint a népek érintkezésében az erőszak használata nemcsak mind a két félre káros és megsemmisítéssel fenyegető, hanem teljesen felesleges is, minthogy az *ész*, mint bíró, képes minden viszályt elintézni.* De ez a meggyőződés csak úgy válhatik általánossá, ha a béke eszméjét idejekorán oltjuk az ifjuság lelkébe s ha ennek révén sikerül több nemzedéken át a harcias hajlamokat enyhíteni és a *hazafiság* fogalmát, menten mindattól, ami a népek eredendő bűneként évezredeken át rátapadt, eszményi tisztaságában ismét visszaállítani.

* A tanító a béke szolgálatában, írta *dr. Gyulay Béla* («Néptanítók Lapja 1906 febr. 1. szám).

Jól tudom és magam is vallom, hogy a hazafiság minden nemzetnek legféltékenyebben őrzött kincse és ősi ereje, melyből a legszebb erények fakadnak. Azt is tudom, hogy nyomban egyetemes megbélyegzés érte azokat, akik avatatlan kezekkel nyúltak ehhez a nebántsvirághoz. De azért mégis rá kell mutatnom arra, hogy az *ál*hazafiság örve alatt egyetlen erénnyel sem űztek annyi visszaélést, mint az igazi hazafisággal s hogy a nagyhangú hazafias szólamok vajmi ritkán jártak karöltve az igazi hazafias tettekkel. Az emberiség történetében ez a fogalom számtalan változaton ment keresztül, melynek két szélsősége: a legkiméletlenebb sovinizmus és a legközönyösebb kozmopolitizmus. Miért ne lehetne csak épen itt egy helyes középútat feltalálni, mely «a haza mindenek felett» elv csorbítása nélkül a többi nemzetek létjogosultságát is elismerni hajlandó, amit Jókaink klasszikus egyszerűséggel imígy fejezett ki: «A hazaszeretet nem zárja ki az emberszeretetet». A gondolatoknak és az érzéseknek ezt a küzködését élhette át maga Széchenyi István is, amikor ugyanazon művében, a *Hitel*-ben két helyen így szólal meg: «Van valami ki nem mondható, mi a nemesb embert ellenállhatatlan erővel csatolja hazájához, legyen az bár kopár mező, bár berkes lapály vagy hósivatag» — majd pedig «Extra Hungariam non est vita, szánakozást vagy kacagást gerjesztő beszéd».*

Ebből a szempontból legsürgősebb teendőnk: *a tanító nemzedék nevelésének és előkészítésének gyökeres, célirányos reformja.* Ha ezen emberséges szellemben tervezett újjáalkotása a tanítóképzésnek megvalósul, első s természetes következményeként új, jobb s nemesebb szellem és érzés fog bevonulni iskoláinkba s növendékeink lelkébe. Ezen belső újjászületés nem egy tanítónál önként megy és ment végbe s azok, akik arra alkalmatlanok, pályát tévesztettek. Mert képzelhető-e rútabb és végzetesebb látvány oly tanítónál, aki képesítését nem annyira nevelő tehetségének és tudományos hajlamainak, mint inkább politikai és egyéb hasonló érdemeknek köszönheti s aki az iskola szent falait azzal mocskolja be, hogy vallásos türelmetlenséget és nemzetiségi fanatizmust hirdet és csepegtet az ifjú fogékony lelkekbe!

Ennek a tervnek legfőbb előnye és becse, szerintem az, hogy nyomban foganatosítható, mert saját kisebb-nagyobb körében a munkát ki-ki megkezdheti, hosszas előkészület, tanácskozás, engedély, pénz stb. nélkül. Hogyan még külön engedély nélkül is? Mindenesetre, avagy létezik-e szabályzat, rendelet és paragrafus, mely arra kötelezne,

* Lásd még «A sovinizmus természetrajza.» (A békeprobléma megoldása stb». 40—50. lap.

FŐVÁROSI PEDAGOGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

hogy növendékemet felebarátjának gyűlölségére tanítsam s hogy lelkét megmételyezzem a türelmetlenség, az önzés és a gőg bűnös csiráival? Hogy azonban a modern tanítóság e tekintetben saját lelkiismeretével számolhasson, kell hogy e fenkölt tanok elébb hozzájuk férkőzhessenek. Hogy itt mennyi a teendő, azt ki-ki mérlegelheti, ha önmagát vizsgálva, saját önző és elfogultan gondolkodó és érző egyéniségére ismer, ha figyelemmel kíséri a külvilág jelenségeit és az emberek tetteit, ha alkalmilag bepillant az iskolákba, a jövő nemzedék műhelyeibe és visszagondol saját nevelésére. Ilyenkor megütközve a tapasztaltakon, fájdalommal fogja szemlélni a világ folyását.

Az emberiség nemesebb és komolyabban gondolkozó része nagy megnyugvással fog tudomást venni arról, hogy a békének az ifjúság útján való előkészítése még azon táborban is lelkes hivőkre és illetékes szószólókra talál, amely a politikusok felfogása szerint a legnagyobb veszéllyel fenyegeti az «európai egyensúlyt». Ime azon fenkölt szavak, melyeket M. Bréal az akadémikus intézett jó néhány év előtt a francia ifjúsághoz, s amelyek megérdemelnék, hogy minden nemzet ifjúságának szívébe vésődjenek: «Még ha fel is tételezzük, hogy ellenséges táborban fognak egymással szemben állani, önökön a sor, hogy az állig felfegyverkezett Európa kellő közepébe elhintsék a jövendő engesztelődés csiráit, mert ha majdan a kölcsönös pusztításokkal beérik, végre csak vissza fognak térni emberséges és türelmes életmódhoz. S vajjon honnan induljanak ki ezek a jobb és szebb idők, ha nem az ifjúság köréből, mely hivatva van azokat előkészíteni!»

Foglaljuk össze elvi fejtegetéseinket. Itt rejlik a kérdés kulcsa, mert amit évszázadok létesítettek és szentesítettek, azt *egy* csapással el nem tüntethetjük. És nem bízom a leggyorsabb eszközökben, hanem inkább azon biztos módoket kutatom, melyek tartós eredménnyel kecsegtetnek. Szent meggyőződésem, hogy csak egy igazi eszköz van: *az ifjúság nevelése és tanítása.* A gyermekekből lesznek a férfiak, férfiakból törvényhozók, akik parlamentekké alakulnak s interparlamentáris szövetségek révén a nemzetek tömegakaratával döntő befolyást gyakorolnak a világ folyására. Egyesüljenek tehát a földgömb összes népeinek nevelői, tanítói és szülői, és alakítsák át lassan, de állandóan a jövő nemzedékek szellemét és szívét, lelkét és jellemét az emberszeretet és türelmesség igéinek értelmében. Jókai mondta, hogy «a világ olyanná alakul, amilyenné az ifjúságot nevelik». S nincs az a hatalom, teszi hozzá d'Estournelles báró, mely háborút zúdíthatna ránk, ha a népek békés hajlamai egyetemessé válnak.

III.

Eddigi beható fejtegetéseinkkel azt igyekeztünk kimutatni, hogy az iskolai és általában a pædagógiai békepropaganda jogosult s egyúttal a legnagyobb reményekre jogosít. Nézzük immár, hogy melyek ennek a mozgalomnak eszközei. Itt legelső helyen a *történelemnek* tanításáról kell megemlékeznünk.

Ez az a pont, mely egyaránt forrása a kárhozatnak és a boldogulásnak, mert az, hogy miként tükröződik vissza a jövendő nemzedék elméjében és lelkében család, haza és emberiség, azon fordul meg, hogy mily világításban és vonatkozásokban pillantotta meg a minden jó és szép, de sajnos egyúttal a rossz és nemtelen iránt is fogékony ifjú az emberi létnek ezen alapfogalmait.

A történelemnek, m. p. saját hazánk és az egész világ történelmének tanításától, az ebben és az ifjúsági olvasmányokban megnyilatkozó szellemtől függ tehát első sorban a jövő nemzedékek sorsa. Ez az oktatás azon ága, mely a legsürgősebb és legalaposabb reformra szorul s annál inkább, mert itt fog kezet a nevelés az oktatással.

A történelem ne foglalkozzék merőben nyert vagy vesztett csatákkal, vérfürdőkkel, melyeket egyik vagy másik nép úgynevezett «érdeke» megkövetelt, hanem hirdesse a békés korszakok előnyeit, a béke védelme alatt létesített haladást; tartsa szent kötelességének, hogy kezdettől fogva a szerencse forgandóságát és a dicsőség hiúságát szemléltesse, szóval ne háborúkat és háborúskodásra tanítson, hanem oktasson a művelődés vívmányainak és a szellem haladásának bemutatásával!

A hazai történelem, írja Lers Vilmos saját tapasztalatai nyomán (id. h.), jórészt csak annak felsorolása, hogy mi hol, kit, mikor vertünk meg s esetleg minket hol, mikor vertek meg, s azután, hogy mi hol boszultuk meg a csorbát. A fejedelmek névsorát s uralkodásuk évszámát is illik tudni. «Aki nem velünk, az ellenünk»: ez a história tanításának vörös fonala a mi ifjaink előtt. Minden idegen nép ellenség: köztük a «magyar történelem» és közkeletű szójárás szerint persze leginkább a «pogány török», a «kutyafejű tatár» és a «huncut német.» A történelemben, teszi hozzá Gyulay, az ifjú megtanulja lekicsinyelni a többi népeket és dicsőíteni a katonai győzelmeket, jóllehet valamely nép boldogsága nem az állam nagyságában rejlik csupán, hanem polgárainak tevékenységében és erkölcseiben. Amikor XIV. Lajos megkérdezte Colbert-től, hogy miért nem képes a nagy és hatalmas Franciaország a kis Németalfölddel elbánni, a miniszter imígy válaszolt: Ez onnan van, Sire, mert egy országnak nagysága nem területének kitejedésétől függ, hanem népének *jellemétől*.

Mint a népek munkájának sok más terén, itt is szembeötlő azon jelenség, hogy a természetes, egyszerű útra csak oly későn térnek, holott a mult századnak egyik legkiválóbb elméje, korát jóval meghaladva prófétai ihlettséggel jelezte és hirdette egész életén át ezt a legtermészetesebb és leggyökeresebb megoldást. Ez a férfiú *Voltaire* volt, akinek életrajzírója, Condorcet, joggal mondhatta róla, hogy Európában egy oly szövetséget alapított, melynek jelszava ez volt: *Raison et Tolérance* (ész és türelem).

Voltairet a XX. század humanismusának előhírnökévé avatták művei;* tőle származik ez az itt helyén való idézet: *Chez toutes les nations l'histoire est défigurée par la fable jusqu'à ce qu'enfin la philosophie vienne éclairer les hommes.*

Ezen a téren számos és biztató reformtörekvéssel találkozunk. A történelmi tankönyvek reformja ügyének világos és kimerítő tárgyalását adja Ducommun E.-nek 1896-ból kelt e című jelentése: «*Rapport sur une réforme des manuels scolaires au point de vue des idées pacifiques*», melynek mindvégig rendkívül érdekes tartalmából álljanak itt a következő részletek. A nk. békekongresszusok már 1889 óta állandóan foglalkoznak e fontos üggyel. Akkor Párisban elhatározták, hogy a békeegyesületek előmozdítják a békéltető szellemben működő iskolai irodalmat és azoknak az iskolákban való elterjesztését elősegítik, a végből, hogy a balvélemények, téves tanok és sophismák helyét igazságos, erkölcsös és emberséges elvek foglalják el. Határozottabban és részletesebben hangzik az 1894. évi antwerpeni kongresszus határozata, mely egyenesen kimondja, hogy a jutalmazandó műveknek egyik főtulajdonsága az legyen, hogy a háborús tevékenység helyett a népek társadalmi, politikai, művészi és tudományos munkássága álljon a középpontban. További kongresszusi határozatok ezek: A történelem tanárainak kötelessége az ifjúság figyelmét azon rettenetes bajokra terelni, amelyek az emberiséget a háborúk révén mindenha érték, úgyszintén azon tényre, hogy a háborúk csaknem kivétel nélkül kicsinyes okokból származtak (1890. London). — Hogy az ifjúság tisztelettel és bátorsággal viseltessék a többi nemzetek iránt, szükséges, hogy a történelem tanárai behatóan tanulmányozták legyen valamennyi nemzet közművelődési, politikai, társadalmi és vallási intézményeit és híven emeljék ki azon jótékony befolyást, melyet minden nép az emberiség haladására gyakorolt (1891. Róma).

Ezen határozatok azonban, mint nyomban látni fogjuk, távolról sem merítik ki a megindított mozgalmakat és az elért eredménye-

* Essai sur la Tolérance. Dictionnaire philosophique. Essai sur les mœurs, stb. (l. A békeprobléma megoldása 57—58. lap).

ket, melyek főleg két kiváló békeegyéniség nevéhez fűződnek: az angol Hodgson *Pratt*-éhoz és a dán Fredrik *Bajer*-éhez. Amaz még 1895-ben a következő javaslatokkal lépett fel: 1. Szerkesztendő és terjesztendő egy rövid *Vademecum*, mely a legfontosabb nevelési és tanítási elveket tartalmazná irodalmi utatásokkal. 2. Jutalmazása oly képes műveknek, melyek a háborún kívül álló tetteket dicsőítenek. 3. Népies történetek írása, melyek az emberiségnek békés haladását és vívmányait tüntetik fel. 4. Ilyen és ehhez hasonló írásbeli pályatételek a felsőbb osztályok tanulói részére évenkint. 5. Az olvasókönyvek számára a háborúkról szóló olvasmányok szerkesztése. Ugyanazon évben F. Bajer francia körlevelet küldött szét, melyben az olvasó- és a történelmi könyveknek békés és háborús szempontból való átvizsgálását sürgette világszerte, ami azonban, könnyen érthető okokból, csak csekély eredménnyel járt.

Azon egyesületek közül, melyek mozgalmunkat tettel és anyagilag is előmozdították, a következőket soroljuk fel. Az «*International Arbitration and Peace Society*» 1893-ban 1250 franknyi pályadíjat tűzött ki «egy az elemi iskoláknak szánt, a békét, háborút és kapcsolatos kérdéseket tárgyaló mintafejezetre». A díjat *M. Sève* francia tanító nyerte el, kinek munkája angol és francia nyelven meg is jelent. A «*Société française pour l'arbitrage entre nations*» 1000 franknyi díjat tüzött kt a legjobb s a hivatalos elemi iskolai tanterv követelményeinek megfelelő ily című történelmi vezérfonalra «*Histoire de France avec notions très sommaires d'histoire générale*». A feltételek többek közt így szólnak: «Ezen tankönyv, melyből száműzendő mindaz, ami 9—12 éves gyermekek értelmiségét túlhaladja, elfogulatlan méltányosság szellemében irandó meg. A szerző igyekezzék a gyermekek szívében *a hazaszeretetet fejleszteni, de egyidejűleg* iparkodjék velük megértetni, hogy e szeretetnek nem szabad és nem lehet más nemzetek kárára irányuló megtévesztésben, erőszakoskodásban és rablásban nyilvánulnia». A «*Deutscher Verein für ethische Cultur*» 4000 márkát szánt egy oly népszerű munka jutalmazására, amely a szülők, nevelők és tanítók kezében az ifjúságnak humánus szellemben való nevelésére a legalkalmasabb. A Berzeviczy Albert dr. elnöklete alatt megalakult *Magyar Békeegyesület* által a millenniumi évben Budapesten rendezett VII. nemzetközi békekongresszuson a következő két indítványomat fogadták el:

1. Szerkesztessék egy *Felhívás*, amely röviden, de hatékonyan rámutasson a történelem tanárainak nagy befolyására és a történelmi tanításnak rendkívüli fontosságára oly szempontból, hogy az ifjúságot sikeresen lehessen ezen a réven az emberiesség és türelmesség felé vezetni. E tanárok nyomatékosan megkérendők, hogy a történelem

tanítása alkalmával a rájok bízott ifjúságra ezen jótékony, emberies szempontból hassanak. E Felhívás magyar nyelven a M. Békeegyesület I. évkönyvében (1897, 49—51. l.: Szózat az ifjúság nevelőihöz, tanítóihoz s főleg a történelem tanáraihoz!), majd újabb s Jókai Mór által kiegészített alakban a «Tanáregyesületi Közlöny» 1897/98. (XXXI.) évf.-nak 265. l. jelent meg. Ennek a Felhívásnak a tanügyi kormányzat részéről olyannyira kívánatos jóváhagyását azonban, sajnos, nem tudtuk elnyerni.

2. *A millenniumi béke-pályakérdés* így hangzik: «Kivántatik népszerű értekezés, mely könnyű előadásban tárgyalja azokat a módokat és eszközöket, melyek a hazai viszonyok figyelembevételével legalkalmasabbak arra, hogy az ifjúság oktatásánál és nevelésénél, az iskolában és a családban, az általános emberi érzelmeket, békés hajlamokat és a béke eszméjét előmozdítsák és terjesszék. A pályamunka magyar nyelven irandó, a külföldi szakirodalom felhasználásával; terjedelme legfeljebb két nyomtatott ív. A pályázatban csak a magyar békeegyesület tagjai vehetnek részt. Az abszolut értékű és legjobb magyar dolgozat *kétszáz korona* jutalomban részesül és az egyesület tulajdonába megy át. A két következő jobb dolgozat dicséretében részesül, kiadásukról a szerzők beleegyezésével az egyesület gondoskodik. A kitűzött határidőre tényleg három dolgozat érkezett be, ámde a Jókai elnöklete alatt működő bíráló-bizottság, noha az egyik tanulmányt megdícsérte, a jutalmazásra egyik művet sem találta érdemesnek.

Külön, erélyes megemlékezésre méltó az a fontos és mintaszerű felterjesztés, melyet öt német város békeegyesülete együttesen intézett a badeni nagyhercegség «második felső kamarájához» 1897 augusztus havában és amely 2000 aláírással (köztük 230 tanító és tanár) van ellátva. Nem állhatom meg, hogy ezen kulturtörténelmileg is oly kiváló okmányból az eredeti nyomán ne idézzek részletesebben. «Kérésünk oda irányul, hogy az elemi és középiskolák tanításában a jövőben minden sovinistikus melléklet kerültessék és a háborúk története csak főbb vonásaiban szerepeljen; ellenben fokozott mértékben ápoltassék a művelődéstörténelem s mindezeknek szemmeltartásával a történelmi tankönyvek gondos átdolgozásban részesüljenek . . . A nemzetközi választott bíróságok felállítása végcélunk, de ez a helyes cél magának Bismarck hercegnek egy alkalmi nyilatkozata értelmében csak akkor valósítható meg, «*ha a népek végre eléggé felvilágosodtak lesznek arra*, hogy belássák, hogy a háború kétélű fegyver s hogy a támadó fél gyakran egyúttal a legyőzött fél is». Ámde a mai elemi és középső oktatás merőben ellenkezik a népeknek most hangoztatott felvilágosításával, mert megmételyezi és megtéveszti az ifjú lelkeket,

a hódítókat hősökként ünnepli, bármily alávaló is volt tettük rugója, az iskolai könyvtárakat egyoldalú, jórészt katonás iratokkal tölti meg, stb., stb. . . . Mind ennek ellenében mi azt valljuk, hogy a német deákban hazájára való jogos büszkeségét jobban tápláljuk akkor, ha kiemeljük, hogy Németország oly elméket szült mint: Guttenberg, Dürer, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Kant, Humboldt és még sok más hasonló szellemi óriás, akiknek tettei és művei rászolgáltak arra, hogy legalább oly dicsőítésben részesüljenek, mint a német hadvezérek által kivívott győzelmek . . . Jól tudjuk, hogy a Vogeseken túl az «Erbfeind» hasonló irányban vét, de ez a győzőket a megtéréstől annál kevésbbé menti fel, mert amott az általunk javasolt reformok már is eredményt érleltek».

S a felterjesztés sorsa? Jól esik hírt adnunk arról, hogy a második kamara kérvénybizottsága, a felterjesztés tartalmát három pontba foglalva, az ügyet 29 szóval 28 ellenében pártolólag a kormányhoz tette át. [1]

Az iskolai történelem-tanítás ügyében érdekes mozgalmat indított ez év május havában az «*American Peace Society*,» külön bizottságot küldvén ki, mely az amerikai tankönyveket a béke és a háború szempontjából vizsgálta meg. Ez a bizottság kérdőívekkel fordult vagy 3000 oly város iskolaigazgatóihoz, melyek 10.000 v. ennél több lakóssal bírnak s minthogy 126 igazgató válaszolt is, nagyjában hitelesen lehetett megállapítani a tankönyvek minőségét és befolyását, a tanerők eljárását és a háború vagy béke ismertetésére szentelt időt. A bizottságnak nyomtatásban is megjelent beszámolója [2] az eredményeket kedvezőknek minősíti és konstatálja, hogy az újabban megjelenő történelmi tankönyvek a kultúra műveinek és haladásának már nagyobb tért engednek és a háborúk leírását korlátozzák. Ez a füzet egyúttal jeles útmutatással szolgál a béke-tanítás tekintetében és felemlíti, hogy az utóbbi az Egyesült-Államok mind számosabb iskolájában hódít.

Érdeklődéssel kutattam, vajjon gimnáziumi Utasításaink érintik-e ezt a gondolatkört. A történelem tanításáról a bevezető részben (10. l.) ezt olvassuk: «Az iskola feladataihoz alkalmazkodván a tanítás, a népek és országok emelkedésére nagyobb súlyt helyez, mint hanyatlásukra . . . Különösen gondos méltatásban részesítendők azok a kapcsok, amelyek az egyént nemzetéhez kötik és *a nemzeteket az*

[1] Ennek a kérdésnek terjedelmes irodalmát l. «A békeprobléma megoldása stb.» 64. lap.

[2] The teaching of History in the Public Schools with reference to War & Peace. Report of a Committee of three (Boston 1906, 27 p.).

emberiségben egyesítik.» A részletes utasításokban pedig a tanítás módja c. fejezet (180. l.) többek közt ezt tartalmazza: «*Az igazság tisztelete*, a tanuló ifjúság odaadó szeretete, a pædagógiai lelkiismeretesség legbiztosabban megszabják útját (a tanár egyéniségének). Ez az út pedig *a haza- és emberszeretet eszményképe* felé visz, amely egyesít és fölemel s mindent elutasít magától, ami meghasonlást támaszt és lealáz.» Az, hogy a történelem tanáraitól elvárhatnók a választott bíróságok intézményének ismeretét és az 1899. évi hágai értekezlet megállapodásait, bizonyításra nem szorul; azért kívánatosnak tartanók, hogy ilyen tételek a vizsgálati kérdésekben is helyet találjanak.

IV.

Jóllehet a történelem tanítása és az abban megnyilatkozó szellem mintegy gerince az iskolai béketanításnak, ennek egy kevés jóakarattal és belátással helyet szoríthatunk a többi tantárgyak keretében is, első sorban a *vallástanban*, melyről már a bevezetésben szóltam.

A *földrajzban* gyakran van alkalmunk idegen népekről szólni: szomszédainkról és a távolesőkről. A közlekedési eszközök és terményeiknek szüntelen kicserélése mutatják, hogy az egyének módjára a népek is egymásra szorulnak, ami nagyban elősegíti a népek összetartozóságának érzését. Ha egy nemzetet baj ér, megérzik azt a többiek és a népeknek ez a szolidarítása az áldozatkészségnek szép példáit érlelte meg. Más országnak is vannak természeti szépségei, sőt lehetnek olyan kincsei, melyekkel mi nem rendelkezünk. A híres utazók és felfedezők (Kolumbus, Nansen stb.) az összemberiség javát mozdították elő.

A *természetrajz* nem csupán arra tanítja az ifjúságot, hogy a különböző országokban a természet három birodalma hogyan van képviselve, hanem ismertetve az emberi szervezet csodás alkotását és az egészség fentartásának elsőrendű fontosságát, utalhat az élet becsére és szentségére. A *természettanban* és a *vegytanban* látjuk, mint sikerült az emberiségnek a természet törvényeit kikutatni és hasznára fordítani. A puskapor nem csupán rombolásra és gyilkolásra szolgál, hanem a kultura műveit is elősegíti (folyók szabályozása, alagutak, utak). Itt emlékezhetünk meg a nagy tudósokról (Galilei, Kepler, Newton, Lavoisier, Faraday stb.), akiknek szelleme áldást árasztott az egész emberiségre.

Az *egészségtanban* utalhatunk a háború borzalmaira, a sebesültek légióira, a Vörös-Kereszt intézményre s megemlékezhetünk azokról a híres orvostanárokról, akiknek felfedezései enyhítették az emberek halandóságát és nyomorát. Még a *testi nevelést* és az *énektanítást* sem vesszük ki, mint amelyek nagy befolyással vannak a jellemre és a kedélyre. A torna,

sport, sőt még az ú. n. *katonai* gyakorlatok célja sem a virtuskodás és a nyers erőnek támadó tevékenysége, hanem a fizikai erő szülte nagyobb önfegyelmezés és a szenvedélyek fékezése. A svájci iskolákban lőfegyverekkel felszerelt iskolai zászlóaljak vannak s ez a nép mégis a legbékésebb a föld kerekségén. Az énektanításból nem akarjuk egészen száműzni a katona- és szabadságdalokat, de mellettük akad elég, mely a szívet békésen nemesíti. A *szépírás* és a *helyesírás* gyakorlásában a szavak, mondatok és a tollbamondott szöveg megválasztásával szintén figyelemmel lehetünk célunkra. A *művészi* oktatás és szemléltetés keretében nagy hatással vannak az ifjúságra a háború borzalmait és a béke áldását feltüntető képek, melyeknek reprodukcióit a tantermekben és a folyosókon lehetne, esetleg alkalmas klasszikus mondások kíséretében kifüggeszteni. Ilyenmű segédeszközökben szintén nincs már hiány.

Nálunk erre a feladatra szóba jöhetnek még az *önképzőkörök* is, melyeknek elsőrendű hazafias missziójáról imígy egyeztethetnők szépen össze az általánosabb emberi szemponttal. Ezek a körök különben is reformra szorúlnak és egyik buzgó apostoluk * helyes érzékkel jelöli meg ennek útját. Elengedhetetlen feladat, mondja Gidófalvy dr., hogy a közép-, felsőbb- és szakiskolák nevelési körébe bevigyük *a mások bajával való törődés gondolatát* és más szociális vonatkozásokat . . . Az ezen iskolákból kikerülő nemzedék kötelessége: a ma kétségtelenül meglevő nyomorból, az érdekek szerencsés kiegyenlítésével, a köz javára történő szövetkezés útján, a közmegelégedés és egymást támogató felebaráti szeretet élő fáját növeszteni.

Hosszasan szólhatnék még az *olvasókönyvekről*, az ifjúságnak prózai és költői olvasmányairól és az ifjúsági iratokról, melyek egy tévesen értelmezett hazafiságnak leple alatt szinte tervszerűen és a zsenge koron kezdve irtják ki a gyermek lelkéből a felebaráti szeretetet és azoknak az embertársainknak tiszteletét, akik véletlenül más földrajzi szélesség alatt születtek és más nyelven szólnak emberhez, Istenhez. Csak elevenítsük fel saját iskolai emlékeinket és legyen erkölcsi bátorságunk a tények elfogulatlan mérlegelésére. Lers panaszolja (id. h. 38. lap), hogy már elemi iskolai könyveink hemzsegnek az olyan hazafias versektől, melyek az idegen népekről mint a haza ellenségeiről izzó gyűlölettel emlékeznek meg s hozsannát zengenek a nagy hadvezérek és hódítók emlékének; még bibliai történetben is csak úgy csattog a sok fegyver! Gimnáziumainkban a latinból Livius

* *Az önképzőkörökről*, irta *Gidófalvy István dr.* kir. közjegyző Kolozsvárt. (Különlenyomat a Magyar Gazdák Szemléjéből, Budapest, Kilián 1904. 8 lap.)

pún háborúit és Sallustiusból a Jugurtha elleni háborút, a görögből Xenophon Anabasisát, tehát Cyrus seregének viselt dolgait és Homeros énekeit a trójai háborúról olvassák. De semmit vagy elenyészően keveset halottunk, folytatja, a klasszika-filológia révén és egyéb szakokban az emberi kultura fejlődéséről, a béke áldásairól, az emberi eszmék haladásáról! Miért nem tanítjuk már az ifjúságot a szellem-erkölcsi tulajdonságok internácionális méltánylására, a humánus művelődés dicsőítésére s általában a kölcsönös megbecsülésre, túlzó illemszabályok helyett etikára!? Gyulay Béla is azt követeli, «hogy az olvasókönyvekből küszöböljük ki a görög és római hősregéket, a féktelen és lehetetlen népmeséket s adjunk több helyet az ipar, kereskedelem, erkölcsök és szellem vitézeinek».

A *tankönyveket* illetőleg Ducommun E., a berni «Bureau» főtitkára és a Nobel-díj nyertese, még 1896-ban felette tanulságos jelentésben számolt be az iskolai könyveknek a béke-eszmék szempontjából olyannyira szükséges és fontos reformjáról, egyenként felsorolva azokat az eredményes alkotásokat és buzdító tényeket, melyeket a békepropaganda ezen a téren máris megérlelt. Jelentését a következő két határozati tétellel fejezi be: 1. Buzdítani kell jó olvasó- és történelmi tankönyvek megírására a mai soviniszta és részrehajló könyvek helyébe, amelyek az igazságtalanság, a roszindulat és a nemzetközi gyűlölség csiráit oltják be kezdettől fogva az ifjú lelkekbe. 2. Személyes utánjárással és a minden akadályt elhárító és a nemes cél megengedte kitartással azon kell lenni, hogy az iskolai hatóságok ezt a reformot ne akadályozzák meg. Azóta is folyton hódított az a meggyőződés, hogy a tankönyveknek elsőrendű befolyása van a békés eszméknek a tanuló ifjúság körében való terjedésére s az ilyen szellemben megírt könyvek, nagyobbára nyilvános pályázatok útján, szüntelen megjelenőfélben vannak, különösen a franciáknál, ahol az ősz Passy Frigyes és egyéb előkelőségek buzgólkodása folytán egész sereg ifjúsági irat, történelmi és olvasókönyv és tanügyi füzet jelent meg, melyeknek az ifjúság és a tanítóság jó hasznát veheti.

A békebarátok azonban nem önzők és nem hálátlanok: amikor ők az iskolát igyekeznek ügyüknek megnyerni, mely voltaképen nem más mint az emberiességre való nevelés, a maguk hatáskörében egyúttal mindent elkövetnek, hogy az iskola szent, de nehéz munkáján lendítsenek. Annak beigazolásául, hogy nemcsak egyes kiváló békebarátok, de maguk a nemzetközi békekongresszusok is mily buzgón és mennyi szaktudással foglalkoznak az iskola és a nevelés ügyével, utalok az eddigi 15 kongresszusnak ezirányú nagyszámú határozatára *,

* *Résolutions textuelles des onze congrès universels de la paix*

melyek a következő tárgyi köröket ölelik fel: általános útmutatások, tantervek, katonai gyakorlatok, a választott bíróságok intézményének elméleti és gyakorlati ismertetése, tankönyvek (olvasókönyv és történelem), elemi-, közép- és főoktatás, nemzetközi iskolák, nemzetközi levelezés, gyermekcsere, tanárcsere, főiskolai hallgatók nemzetközi szövetsége és kongresszusa.

Jóllehet a tanítóság még uem is oly régen állott a békeeszme szolgálatába, mint a következő összevont felsorolásból látható, máris szép eredményeket ért el.

A berni egyetem évenként pályadíjat tűz ki a békét tárgyaló legjobb értekezésre. Ennek révén a doktorátust is el lehet nyerni. A berni kanton tanítóegyesületei egyhangúlag elfogadtak egy indítványt, mely a modern béketörekvéseknek az iskola részéről való támogatását célozza. (1902.) A würzburgi egyetem alapításának 350. évfordulója alkalmával Meurer rektor ünnepi beszédének tárgyául ezt választotta: A hágai békeértekezlet munkálatai, különösen a nemzetközi viszályok békés elintézésének módozatai. Ferdinand Buisson a párisi elemi iskolák volt főigazgatója és jelenlegi képviselő imígy nyilatkozott: «A jövő a gyermeké és a mi eszméink győzni fognak, ha a tanítók minden iskolában a gyermekek szívébe fogják oltani. Mindenütt, ahová befolyásom ér, a tanítást ily értelemben fogják gyakorolni s Franciaországnak egyik végétől a másikig kapom a tanítóknak üdvözlő hozzájárulását...» (1904.) A *L'Amicale* c. francia tanító- és tanítónőegyesület több mint 22.000 taggal a béke szolgálatába szegődött. A *L'Education pacifique* alapítói, Laguerre és Carlier asszonyok a közoktatásügyi minisztérium támogatásával egy «*Pour la Paix*» c. könyvet szerkesztettek, mely a hivatalos tankönyvjegyzékbe is felvétetett. Massachusetts államban és Amerikának sok közép- és főiskolájában május 18-át ünnepélyesen megülik s a béke áldásait és a népek testvérisülését ünnepelik meg.* Boselli olasz kultuszminiszter ez év ele-

(1889—1902). Ezeket a határozatokat tárgyi szempontok szerint szakszerűen dolgozta fel *Ducommun E.* «*Rapport sur l'exécution etc.*» c. füzetében. Azóta is a legújabb időkig a berni *Bureau* minden újabb kongresszusnak határozatait francia, angol és német nyelven teszi közé. Az első nyolc kongresszusnak idevágó határozatait magyar nyelven közöltem «A békeprobléma megoldása stb.» c. művemben (86—89. lap).

* Az amerikai viszonyokról hitelesen és kimerítően tájékoztat *E. D. Mead* cikke «*Peace teaching in American schools and colleges*» («*Outlook*» New-York 1906 jún. 16.). Régibb keletű a következő a «Harper's Weekly» 1897 aug. 21. füzetében megjelent értekezés: «An education, not for war, for peace and prosperity», opening adress of *Ch. R. Skinner*, superintendent of public instruction of New-York Staten.»

jén elrendelte, hogy az évnek egy bizonyos napján az ország összes középiskoláiban és tanítóképző-intézeteiben a növendékeknek magyarázzák meg a békemozgalom céljait, a választott bíróságok fogalmát és a hágai konferencia eredményeit. A cagliari-i tanító-egyesület már előbb elhatározta, hogy ezen a napon az ifjúságot főleg a mások jogainak megbecsülésére és emberiesség érzelmeire és kötelességtudásra fogja buzdítani. Itt emlékezünk meg azokról a látogatásokról és tanulmányi utazásokról, amelyeket a főiskolai hallgatók a nyugati államokban egymás között végeznek és amelyek valóban nemes kulturális hivatást teljesítenek.

A luzerni békekongresszuson (1905) elfogadták azt a határozatot, hogy május 18-át, mint az első hágai konferencia megnyitási napját az összes iskolákban megünnepeljék és a békemozgalmat mindenütt ismertessék. A népoktatásnak Liége-ben tartott nemzetközi kongresszusán Bodin k. a. indítványára megalakították a néptanítók és tanítónők nemzetközi irodáját, mely a 100.000 tagot számláló német tanítóegyesülettel együtt most júniusban tartotta meg Münchenben első értekezletét, melynek főtárgya az iskolai békemozgalom és propaganda feladatainak és módszerének megállapítása volt. Hamburgban az iskolai hatóság jóváhagyásával a városi iskolában tartanak idevágó felolvasásokat. Anglia Surrey grófságának összes iskoláiban egy «Nevelés az élet magán- és nyilvános kötelességeire» című falitáblát függesztettek ki, mely a hazafiság, igazságosság, háború és béke, a választott bíróságok stb. fogalmait magyarázza meg a gyermekeknek értelmi fejlettségükhöz mérten.

Az iskolai béketanításban néhány év óta Franciaország vezet, ahol erre a célra külön középpontok alakultak.[1] Ezek «a békére való nevelés egyesülete», «a béke iskolája» és «a nőknek egyetemes szövetsége a békének az iskolában való tanítására». Az elsőnek elnöke, Carlier asszony, a tavaly Luzernben tartott nk. békekongresszuson beszámolt a békés eszméknek haladásáról az oktatásban s adatokkal mutatta ki, hogy a békemozgalom immár nem fér el a békebarátok keretében, hanem mind nagyobb helyet foglal el a tanítószemélyzet nemzeti gyűlésein és nemzetközi kongresszusaiban.[2] A másodiknak alapítója terjedelmes tanulmánnyal lépett az idei milanói kongresszus

[1] Société de l'Education pacifique (alapította Mme Carlier 1901-ben). École de la Paix, association nationale de la jeunesse pacifique en France (alap. M. H. Thivet 1905-ben). Alliance universelle des femmes pour la paix par l'éducation (alap. 1896-ban): célja a nevelés útján egy a békére kedvező közvéleményt teremteni.

[2] L. a liége-i kongresszus határozatát (Magyar Pædagogia 1905. évf.).

elé és a következő javaslatot terjesztette elő: «Tekintettel arra, hogy a neveléstannak a gyermek lélektanán alapuló fölfogása lehetővé teszi azt, hogy az értelmi nevelést tudományos módszerekkel végezzük, nem pedig büntetésekkel és jutalmakkal; hogy a békének bekövetkező korszaka a népek egyéni és társadalmi erkölcsének következménye lesz s hogy a békére vezető hajlamokat és az erkölcsöt könnyebb szemlélettel éleszteni (*se vivre*) mint tanítani, a kongresszus arra kéri a nevelőket, hogy iskoláikban békés hangulatot terjesszenek s a gyermekeket békés és erkölcsös szokásokban neveljék fel. A kongresszus foglaljon állást minden testi fenyítékkel szemben és küszöbölje ki az iskolából a jutalmaknak és elismerésnek minden látható vagy nyilvános alakjait.»

A népszerű és iskolai békepropagandának egyik felette hathatós módja a szemléltetés. A *La paix par le droit* c. békeegyesület a Bloch-féle alapítvány támogatásával vagy 250 vetíthető (diapositiv) képet készített, melyek 25-ös kikerekített sorozatokban és megfelelő szövegkönyvvel szerezhetők meg (a képek darabja 50 cent). Megjegyzem, hogy ezt az előadást a népszerű felolvasásnak nemzeti egyesülete (*Société nationale des conférences populaires*) programmjába felvette. A mi Urániánk is kiterjeszthetné rá figyelmét, tekintettel nagyszámú tanulóközönségére és arra, hogy a háború már szerepel műsorán.

V. *Békenap.*

Íme, tisztelt Társaság, mintegy dióhéjban az, amit az iskolai békemozgalom érdekében el kellett mondanom. Immár röviden még arra óhajtok rátérni, amit tételem függelékeként említettem *a békenapra*. Amikor a miniszter úr kibocsátotta 26.120. sz. rendeletét a madarak és fák napjának megünnepléséről [1] s annak befejező részében ezt a rendeletet «a nép javának előmozdítására irányulónak» mondja, önkéntelenül eszembe jutott az a régebben vitatott s már több ízben hangoztatott tételem, hogy az embervédelem az állatvédelemnél előbbre való.[2] Az e téren több mint egy évtized óta kifejtett működésem és az a körülmény, hogy nekem jutott osztályrészül hazánk békemozgalmát a külföldi nemzetközi testületekben képviselni, arra bátorítottak, hogy a miniszter úrnak személyesen nyújtsak át egy előterjesztést, melyben hivatkozással fent említett humánus és

[1] L. Magyar Pædagogia 1906. 374. lap.

[2] Újabban Sternberg gf. imígy fejezte ezt ki: «Es gibt internationale Konventionen für Singvögel; für Menschen gibt est keine» (Die Massacres in Russland, Neue Freie Presse 1906 júl. 6.).

eszményi rendeletére és több kulturnemzet példájára, felhívtam figyelmét egy másik fontos tényezőre, mely nagyban mozdítaná elő a középfokú tanintézetek mindkét nembeli ifjúságának lelki műveltségét. Erre a történelemnek humánus és kulturális szellemben való tanítása mellett ajánlottam az ú. n. «világbékenap»-nak meghonosítását, amikor a történelem tanára egy órát szentelne a békés törekvéseknek, a béke áldásainak és a nemzetközi választott bíróságok intézményének ismertetésére. Hogy ebbeli eljárásomnak nagyobb erkölcsi súlyt kölcsönözzek, indítvány alakjában megismételtem a Magyar Békeegyesület közgyűlésén, mely azt egyhangúlag elfogadta és írásba foglalva küldöttséggel nyújtotta át a miniszternek. Ezután pedig kellő megokolás kiséretében a következő indítványt terjesztettem az Országos Középiskolai Tanáregyesület idei közgyűlése elé: Az «O. K. T. E. kívánatosnak tartja, hogy a történelem tanításában minél teljesebb mértékben érvényesüljön az Utasítások ajánlotta *igazság tisztelete* és az *emberszeretettel párosult hazaszeretet* s hogy középiskoláink ifjúsága megismerkedhessék azokkal az erényekkel (türelmesség, emberszeretet) és intézményekkel (választott bíróságok, interparlamentáris konferencia), amelyek a népek békés együttműködését és a kultura haladását vannak hivatva előmozdítani. Azért kéri a vallás- és közoktatásügyi miniszter urat, hogy a jövendő nemzedékek lelkének és jellemének nemesítése érdekében, az *arbor day* és *birds day* mintájára rendelje el, hogy május 18-ika mint az első hágai konferencia megnyitási napja «*békenap*» címen ilyen szellemben ünnepeltessék meg.» De még ezzel sem értem be; hanem a közelmultban Milanóban lezajlott XV. nemzetközi békekongresszus alkalmával, már csak azért is, hogy Magyarország ezirányú törekvéseinek a művelt nemzetek humánus koncertjében érvényt szerezzek, de azért is, hogy beadványainkat az enyészettől megmentsem, újra szóvá tettem az ügyet, hogy mily eredménnyel, azt mutatják a kongresszusnak következő egyhangú határozatai.*

1. A kongresszus nagy örömmel vett tudomást arról, hogy Magyarország közoktatásügyi minisztere, Apponyi Albert gf. támogatásával lehetővé tette a tanári kar egy tagjának részvételét a *Commission d'Enseignement international* munkálataiban és felette örvendetesnek tartaná, ha ezt a példát a többi államok is követnék.

2. A kongresszus felhívja az összes békeegyesületeket, hogy az iskolai hatóságoknál és a tantestületek tagjainál tegyék meg a szükséges lépéseket arra, hogy a békenapnak egy külön történeti óra keretében való megünnepelése több állam, nevezetesen az Egyesült-

* Szószerinti fordítása az eredeti francia szövegnek (l. Bulletin Officiel du XVe Congrès Universel de la Paix, Berne 1906, 247. lap.).

Államok és Olaszország mintájára, valamennyi iskolában bevezet, tessék.

3. A kongresszus elfogadja Kemény Ferencnek, a berni Bureau tagjának indítványát és nemzetközi pályázat útján 1500 frank díjat tűz ki egy a tanítóság és az iskola használatára rendelt béke-vezérfonal megírására, melyben E. Arnaud pótindítványa értelmében külön fejezet szentelendő ennek a kérdésnek: Hogyan lehet a haza iránti kötelességeket az emberiség iránti kötelességekkel összeegyeztetni?

4. Tekintettel arra, hogy egy nemzetközi pædagogiai intézetnek és egy nemzetközi hivatalos tanügyi értesítőnek megalapítása, mely terveknek szerzője Kemény Ferenc, nagyban megkönnyítené az illető bizottság munkálatait és végső céljának megvalósítását, a kongresszus elhatározza, hogy ezeket a tanulmányokat a jelen kongresszus határozatainak kiséretében megküldi az összes közoktatásügyi minisztériumoknak.

Ime, tisztelt Társaság, a hazánkra megtisztelő és az ügy komolyságát a maga egészében feltüntető határozatok. Az utóbb említett béke-vezérfonal, melyre a berni központ propaganda-alapjából oly tekintélyes összeget szavazott meg, első sorban arra lesz rendelve, hogy az eddig felhalmozott rengeteg anyagot módszeresen feldolgozott gyakorlati alakban közvetítse és a tanerőket arra képesítse, hogy a békenapon kötelességeiknek jól megfelelhessenek; másrészt remélhetőleg élénk érdeklődést és versengést fog kelteni, aminek eredménye: a tanítóságnak bevonása és békés értelemben vett önképzése szintén nem kicsinylendő.

Félreértések kikerülése végett még hozzá kell tennem, hogy mi nem a szűnnapok és a tantárgyak számát akarjuk könnyelműen szaporítani; a békenap ne legyen vakáció, a béketanítás ne külön disciplina! mi beérjük azzal, ha évenként egy (mondd *egy*) órát szentelnek lelkiismeretesen erre a célra és ha az egész tanítást, különösen pedig a történelem tanítását egy békés, engesztelő, szóval igazán kulturális szellem hatja át.

Befejeztem. Jókai Mór a fentemlített Szózatban imígy aposztrofálja hazánk tanítóságát: «*A hazaszeretet nem zárja ki az emberszeretetet.* Ha az értelmes tanult fiatalság testi és lelki erejét saját nemzetének gyarapítására szentelné, sokkal nagyobb hazafiságot mívelne, mint bárminő hőstettekkel, amiket idegen nemzetek megrontására elkövet.»

Magyarországon ezidőszerint senki sem hivatottabb Jókainak örökszép mondását még szebb igazsággá valósítani, mint az, akinek működésében és egyéniségében a népek együvétartozását kifejező interparlamentáris eszme oly szépen párosul a nemzeti kultura érde-

keivel. A békenap, ez az igazi *embernap*, voltakép csak egyetlen a béke intézményének, eszközeinek és áldásainak szánt történelmi tanítási óra, melynek közép- és felső iskolánkban való meghonosításával miniszterünk igazában csak a második és bizony nem kevésbbé fontos lépést tenné meg azon az úton, amelyet a lélek és jellem nevelése érdekében a népoktatás tűzhelyein az imént megindított.

Nem csupán a magyar békebarátok, de a művelt világ összes nemesen érző emberei nagy és jogosult várakozással tekintenek Apponyi Albert gr. ebbeli döntése elé ; ő a megkezdett művet bizonyára meg fogja koronázni, mert — mint maga vallotta — interparlamentárius létére «*egy hajóban evez velünk.*»

Ugyancsak Jókaival végzem : «Egy nagy államférfi azt mondá a tanítókról, hogy azok vívták ki a *hadjárat* diadalát — higyjük azt, hogy azok fogják kivívni a *béke* diadalát is !»

Repertorium. *Herm. Molkenboer:* Geschichtsunterricht in Volksschulen und Soldatenwesen. Aphorismen (Leipzig 1883). *Többen:* Educational aspects of the question (Proceedings of the Univ. Peace Congress, London 1890, p. 85—100., 224). *Giuseppe d'Aguanno:* Réformes pédagogiques destinées à répandre dans les écoles les principes de la paix (IIIe Congrès de la Paix, Rome 1891. p. 89—101). *A. Sève*, ex-institeur public : La Guerre et la Paix, préface de M. Fr. Passy (Bourg, Ain, 1893, 44 lap) ; angol kiadásban is megjelent. Ára 50 cent. *Dr. Edwin Zollinger:* Schule und Friedensbewegung (Dresden, Pierson, 1894, 24 lap, ára 50 fillér) ; a svájci tanítók XVIII. közgyűlésén, Zürich 1894. tartott előadás. *E. Triebel:* Was kann die Schule zur Förderung der Friedensbestrebungen beitragen ? (Sammlung pædag. Vorträge v. W. Meyer-Markau X. évf. 11. füz., 20 lap, ára 50 fill.) ; a gothai tartományi tanítóegyesület közgyűlésén, Friedrichroda 1897. tartott előadás. *Baron d'Estournelles:* La Paix et l'Enseignement pacifiste. *A. Heilberg:* Die Erziehung zum Frieden, eine Aufgabe für die deutsche Lehrerschaft (1898. 10 fil.). *Ferdinand Buisson:* L'Instruction et l'Éducation internationale (Paris 1905. 19 lap ; különlenyomat a «Grande Revue»-ből). *I. Guichard* professeur & *I. Voinchet* instituteur : L' Enseignement pacifiste à l'école primaire (Reims, imprimerie populaire, 1906. 88 lap, ára ?). — Ich bin im Volk ein schlichter Lehrer . . . Mahnruf zur Friedensarbeit gerichtet an alle Jugendbildner ! 3. Aufl. (Wien, Österr. Friedensgesellschaft 1907. 40 lap). *O. Umfried:* Friede auf Erden. Ein Wort an die Jugend. (2. kiad. 1897, 176 lap.) *Baron d'Estournelles:* Etre utile, discours (Paris 1904.). — Az ifjúsági békeirodalom jóval teljesebb bibliográfiáját «A békeprobléma stb.» c. művem 68—70. lapján közöltem.*

* Rövid foglaltját l. «Das Buch des Friedens» v. Jul. Wundsam (Bern 1897. 29—35. lap.)

A magyar békeirodalomnak csupán két régibb de jelentős művére akarok utalni. Nálunk, tudtommal, *Pápai Páriz Ferenc* írt először a világbékéről; külföldről hazajőve 1680-ban franciából lefordítja Du Moulin Péternek «*Pax animae*, azaz a lélek békeességéről és az elme gyönyörűségéről való tractá»-ját és ezen elmélkedések elé a «Békességszerető olvasóhoz» intézett külön elmélkedést írt a világbékéről (l. Magyar tört. életrajzok XIV. évf. 5. füzet 276. lap). Kantnak értekezése «Zum ewigen Frieden» 1795-ben jelent meg; magyarra (kéziratban) e sorok írója fordította le. Az örök békének egy másik magyar apostola *Dessewffy Marcell* gróf, aki 50 évig elmélkedett kedvenc eszméjén: az örök embernemi békén és létesítésének etikai és politikai feltételein, a probléma megoldását vallás-erkölcsi rendszer alapján kisérli meg a következő című könyvében: «Beiträge zu einer Doctrin des menschlichen Friedens und des allmenschlichen Rechtszustandes» (Pest 1861. G. Heckenast kiadása, Breitkopf és Härtel lipcsei nyomdájából 365 lap). Az «Ország-Világ» is megemlékezett róla (1890. 9. sz. 135. lap).

Kemény Ferenc.

TEENDŐNK

A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS (FELSŐ NÉPISKOLA, POLGÁRI ISKOLA, GIMNÁZIUM, REÁLISKOLA) TERÉN.

Középiskoláink, de meg általán egész közoktatási rendszerünk ellen felhozott legsúlyosabb bajként nagy közönségünk szegénységét és az ország közgazdasági helyzetét szokták felhozni.

Azt szokták mondani, hogy gyarmatszerű helyzetünk miatt hazánkban nincsenek közgazdasági pályák, amelyek nagyobb számú, magasabb fokú szakiskola felvirágzásának létfeltételeit megadnák. Ez oknál fogva és általán, mert nincs erős középosztályunk, amely a maga erejét a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi élet forrásaiból merítené, a legtöbben azok közül, akik nem akarják beérni azzal, hogy egyszerű földmívesek, iparosok vagy kereskedők legyenek, hivatalra, különösen pedig közhivatalra törekszenek.

Ennek következtében van, hogy gimnáziumaink és reáliskoláink, de meg egyetemeink is oly elemekkel vannak túlzsúfolva, amelyek súlya nem engedi érvényre jutni azon tudós színvonalat, amelyen ezeknek az intézeteknek hivatásuknál fogva állaniok kellene. Ezért nem szolgálja nálunk — legalább így hallhatjuk — az egyetem a tudományt úgy, ahogy kellene; ezért nem kielégítő a középiskolai tanítási eredmény és ezért van, hogy főleg az utóbbi intézetekben a tanulmányi eredmény hiányossága mellett is, túlzsúfoltságról szól a panasz.

Ehhez járul — amint szintén hallhatjuk — hogy a gimnázium

és reáliskola, amelynek tudósképzésre való előkészítő hivatása ilyképen elhomályosult, hogy azt a minősítést, ami részben vagy egészben a polgári iskolát és a középfokú szakiskolát egyenlő joggal illetné, úgyszólva, teljesen magához ragadta és így ez utóbbiak helyes fejlődése és érvényesítése meg van akasztva.

Ez okoskodás mellett azok, akiknek a sors hivatásukká tette, hogy az ország tanügyi életét irányítsák, valóban lelki emótió nélkül, úgyszólva ölbe tett kezekkel nézhetik a bajokat, amelyeket oktatásunk egész rendszere felmutat. Hisz ilykép a bajok forrása nagy közönségünk szegénységében és az ország gyarmatszerű helyzetében, vagyis a tanügyön kívül álló oly tényezőkben volna, amelyek megváltoztatása nyilván az ő hatalmi körükön kívül esik. A tanügy hivatott vezérének tevékenysége, ezek szerint, Procrustes ágyába lenne szorítva. Rajtuk kívül álló tényezőkön, a viszonyok mostohaságán mulnék, hogy tanügyünk és általán a nemzet szellemi mívelődése nem virágozhat kellőkép.

Célunk e sorokban kimutatni, hogy ez okoskodás meg nem áll.

Kimutatni óhajtjuk, *hogy tanügyi életünk terén a legfőbb baj oka nem az ország és a közönség gazdasági helyzetében, hanem igen nagy mértékben abban van, hogy tanügyi kormányzatunk nem alkalmazkodott az átalakult gazdasági és társadalmi viszonyokhoz s hogy a végrehajtó hatalom a szellemi kultura intézményének megépítése és belső berendezése tekintetében távolról sem tette meg azt, amit e viszonyokra tekintettel tennie kellett volna. Tanügyi kormányzatunk ez irányban jelesül a tanügyi szervezetnek a társadalmi és gazdasági viszonyokhoz való alkalmazásában még azt sem tette meg, amire a fennálló törvények értelmében köteles lett volna.*

Valóban csodás, hogy a magyar közvélemény mily csendes apathiával fogadja axiomaként kulturpolitikusaink oly kijelentéseit, amelyek szerint tanügyi téren úgyszólva, minden baj forrása a tanügyi élet terén kívül fekvő viszonyokban rejlik. Mintha bizony várni lehetne azt, hogy a gazdasági élet rendje a tanügyi élethez igazodjék.

A tanügyi életnek kell a gazdasági élethez igazodnia. Természetesen, jobb és virágzóbb gazdasági helyzet mellett virágzóbb tanügyet lehet várni. *De nem áll az, hogy gazdasági helyzetünk egyáltalán kizárná a bajaink lényegén segítő tanügyi reformpolitikát.*

Kétségtelen igazság, hogy tanügyi szervezkedésünk nem idomult gazdasági életünk változott rendjéhez. A kormányzat terén nem történtek meg az intézkedések arra, hogy a tanügyi szervezet gazdasági életünk rendjének megfeleljen és hogy megfelelvén, ez a szervezet oly jó legyen, amily jó a fennforgó gazdasági helyzet *mellett* lehet.

Kezdjük a *középiskolával*, amelynek reformja, különösen pedig «az egységes jogosítású középiskola» érdekében Lukács György miniszter kormányzásának utolsó szakában enquêtet tartott és annak jegyzőkönyvét közzé is tétette.*

A középiskolákról szóló 1883. évi I. t.-c. 1. §-a szerint a középiskolának, jelesül a gimnáziumnak és a reáliskolának feladata, hogy az ifjuságot magasabb általános műveltséghez juttassa és felsőbb tudományos képzésre előkészítse.

A törvény azonban e két célt nem alternativ célként tekintette.

A középiskolának az ifjut oly általános műveltséghez kell juttatnia, amelynél fogva az a felsőbb tudós képzésre előkészítettnek legyen tekinthető. A magasabb általános műveltség adása csak annyiban célja a középiskolának, amennyiben ez a felsőbb tudós képzésre, jelesül az egyetemi főiskolákra való előkészítést jelent.

A középiskolai törvényben a felsőbb tudományos előképzésen kívül csak azért van a középiskola céljaként az általános műveltség megadása is említve, mert e törvény jelezni akarta, hogy a középiskola hivatását alkotó tudományos előképzésnek általános jellegűnek kell lennie és nem kivánatos, hogy az szakszerű legyen.

Annál is inkább természetes, hogy ezt a törvényhozó így értette, mert a középiskolai törvény meghozatalakor a megelőző népoktatási törvény másnemű — az elemi iskoláénál magasabb — műveltség megadására hivatott intézetekről már gondoskodott, a felső népiskola és polgári iskola szervezésével.

A kormányzat feladata az lett volna eszerint, hogy egyrészről a gimnáziumokat és reáliskolákat, másrészről pedig a felső népiskolákat és polgári iskolákat — mindeniket a törvény által intendált sajátos feladata irányában — a gazdasági és társadalmi viszonyok tekintetbevételével párhuzamosan gondozza és fejlessze.

A régi iskola 1848-ig mind e feladatokat úgy oldotta meg, hogy a különböző szükségleteket mintegy fokozatosaknak véve, egymás fölé helyezte az összes iskolaszerveket.

Az új szükségletek, a művelődésnek szélesebb körben való elterjedése ennek ellenében azt követelte, hogy minden ily intézet a maga sajátos célja tekintetében különállva szerveztessék és az iskola rendjében egymás mellé helyezkedjék.

A régi iskola fokozatai a következők voltak:

* Az egységes jogosítású középiskoláról a m. kir. vallás- és közoktatásügyi ministeriumban, Lukács György dr. minister elnöklésével 1906. január 29., 30. és 31. napjain folyt szakértekezlet jegyzőkönyve. Budapest, 1906, Márkus Samu könyvnyomdája.

a) A vernaculáris iskola 3 osztálya, amely a legszélesebb köröknek szolgáltatta a mindennapi élethez szükséges általános műveltséget, egyúttal előkészítője volt a grammatikai iskolának.

b) Ez, jelesül a grammatikai iskola, viszont 3, utóbb 4 osztályában egyrészt szolgáltatta a gazdasági pályákra szükséges általános képzést, másrészt pedig előkészületül szolgált a gimnáziumi osztályokra.

c) A gimnáziumi 2 év is még némileg az alsó közpályákra kívánatos közműveltséget adta. Míg az utána következő 2, egyes, főkép protestáns intézetekben 3 filozofiai (lyceumi) évvel együtt az egyetemi tudós képzésnek volt előkészítője.

Ezzel a régi renddel szemben mai népoktatási törvényünk önállóvá tette és nemcsak középiskolai előkészítő intézetnek szánta az elemi népiskolát a maga 6 éves tanfolyamával.

Ezenfelül a grammatikai iskolák helyébe népoktatási törvényünk a felső népiskolára és a polgári iskolára bízta azt a feladatot, hogy a gazdasági élet különböző pályáin (földmíves, iparos, kereskedelmi, kisebb köztisztviselő pályákon) kívánatos általános műveltséget nyujtsa anélkül, hogy azokat ismét más pályákra szükséges előkészítés munkája is terhelné és e teher ez iskolák sajátos feladatának teljesítését zavarná.

Főképen ezen iskoláknak (jelesül a felső nép és polgári iskolának) helyes és célszerű beillesztése iskoláink rendjébe tette volna lehetségessé, hogy a tulajdonképeni középiskolák, gimnáziumok és reáliskolák — tisztán annak a célnak álljanak szolgálatába, amelyre őket az 1883. évi középiskolai törvény szervezni kívánta.

Mindez — főleg a nevezett népoktatási intézeteknek a maguk igaz céljuk szerint való kifejlesztése — a gondos tanügyi követelményeknek teljes mellőzésével elmulasztatott.

Igy elmulasztatott mindenekelőtt az, hogy egyrészről a felső népiskola és polgári iskola, másrészről pedig a gimnázium és reáliskola oly számban és arányban állittassék fel, amint ez azon intézetek hivatásának, illetőleg a különböző társadalmi osztályok szükségleteinek megfelelt volna.

Ez a szükséglet azt igényelte volna, hogy felső népiskolák és polgári iskolák nagyobb számban létesíttessenek, hogy ekként kellő elhelyezést találjanak ama nagyobbszámú társadalmi osztályok, amelyek gyermekeiket nem is kívánják oly hosszú időn át iskoláztatni, amilyet a gimnáziumok és reáliskolák tanfolyama igényel.

A földmíves, iparos, kereskedő stb. osztályok — melyek 87%-át teszik az ország lakosságának — az iskolák állításában nem részesültek kellő tekintetben.

Van ugyanis az ország egész területén 7 (összesen hét) felső népiskola és 117 polgári iskola.

Ezekkel szemben a középiskolák (gimnáziumok és reáliskolák) száma 150 nyolc osztályú és 48 nem teljes iskola; még pedig 125 teljes és 41 nem teljes gimnázium és csak 25 teljes és 7 nem teljes reáliskola.

Látnivaló, hogy nemcsak a felső nép- és polgári iskolák számának a középiskolákhoz való arányában, hanem még a gimnáziumoknak a reáliskolákhoz való számviszonyában is nagy az aránytalanság, tekintve a népesség foglalkozása arányát, amelynek pedig többé-kevésbé kellene, hogy e számarányok megfeleljenek.

Ezen kelletlen viszonyok mellett, amiknek hátrányos hatását — amint ezt alább kifejteni fogjuk — az iskolák belső szervezeti berendezése is hátrányosan befolyásolta — *társadalmunk e különböző iskolákban nem helyezkedhetett teljesen úgy el, amint ezt szükségletei igényelték volna.*

Igen sok esetben közönségünk nem küldheti oly iskolába gyermekeit, amely tulajdonképen neki való lenne, hanem küldi oly intézetbe, amilyen épen rendelkezésére áll.*

Ami az egyes középfokú iskolákba való tényleges elhelyezést illeti, az 1903. tanévben középiskolába járt 61.500 tanuló, még pedig 51.619 gimnáziumba, 9881 reáliskolába. Polgári fiú-iskolába 19.405. Felső népiskolába 378.

Az egyes foglalkozási ágak pedig %-arányszámokkal véve, ekként helyezkedtek el a különböző iskolákban:

Gimnáizum:	%
1. Értelmiség (szabad foglalkozások)	17·6
2. Önálló birtokos	16·9
3. Köztisztviselő	16·1

* Az egész országban csak 26 helyen lehetséges a választás a gimnázium és reáliskola közt. És csak 44 helyen polgári iskola és középiskola közt.

E számok fényesen illusztrálják, hogy nem áll az, mintha a nagyzás és a közhivatalokra való vágyás volna a fő oka, amiért nálunk aránylag oly sokan tódulnak gimnáziumba. A főok az a tény, hogy a szülőknek, a kik a mindennapi népoktatásnál magasabb műveltséget akarnak gyermekeiknek adni: másnemű igényeiknek megfelelőbb intézet rendelkezésükre nem áll. Ezért van, hogy a gimnáziumok túlzsufoltsága nálunk általában nem az egész gimnáziumra, hanem inkább csak az alsóbb osztályokra nézve forog fenn.

	%
4. Önálló iparos	15·0
5. Önálló kereskedő	11·7
6. Magánzó	6·7
7. Magántisztviselő	6·1
8. Személyes szolgálatot tevő	5·1
9. Alkalmazott őstermelő	1·6
10. Iparos	1·3
11. Kereskedő	1·1
12. Katona	0·8

Reáliskola:

1. Önálló iparos	22·1
2. Önálló kereskedő	18·9
3. Köztisztviselő	10·4
4. Magántisztviselő	8·5
5. Értelmiség	8·1
6. Magánzó	7·7
7. Önálló birtokos	6·8
8. Személyes szolgálatot tevő	6·5
9. Alkalmazott iparos	4·3
10. Alkalmazott kereskedő	3·7
11. Alkalmazott őstermelő	1·5
12. Katona	1·5

Polgári iskola:

1. Önálló iparos	22·4
2. Önálló kereskedő	13·8
3. Személyes szolgálatot tevő	12·9
4. Köztisztviselő	10·7
5. Önálló birtokos	10·4
6. Alkalmazott iparos	6·8
7. Értelmiség	5·3
8. Magánzó	5·1
9. Magántisztviselő	4·1
10. Alkalmazott kereskedő	4·0
11. Alkalmazott őstermelő	3·9
12. Katona	0·6

Összefoglalva az áttekintés tanulságát, látnivaló, hogy a rendelkezésre álló intézetek célszerűtlen számaránya (és amint utóbb kifejteni fogjuk, nem megfelelő tanulmányi rendje) mellett is az egyes

társadalmi osztályok a lehetőség szerint igyekvést fejtettek ki, hogy a nekik inkább megfelelő iskolákat keressék fel.

Gimnáziumba járatják ugyanis gyermekeiket főleg az értelmiségi osztályhoz tartozók, a köztisztviselők és önálló birtokosok. Az értelmiségi osztály arányszáma gimnáziumban 17·6%, reáliskolában 8·1%, polgári iskolában 5·3%. Az önálló birtokosoké gimnáziumban 16·9%, polgári iskolában 10·4%, reáliskolában 6·8%. A köztisztviselőké gimnáziumban 16·1%, polgári iskolában 10·7%, reáliskolában 10·4%.

Reáliskolába járnak főkép az önálló iparosok, kereskedők, magántisztviselők és katonák gyermekei. Önálló kereskedők gyermekeinek arányszáma reáliskolában 18·9%, gimnáziumban 11·7%, polgári iskolában 13·8%. A magántisztviselők arányszáma reáliskolában 8·5%, gimnáziumban 6·5%, polgári iskolában 5·1%. Magánzóké reáliskolában 7·7%, gimnáziumban 6·7%, polgári iskolában 5·1%. Katonáké reáliskolában 1·5%, gimnáziumban 0·8%, polgári iskolában 0·6%.

Végre polgári iskolába járatják gyermekeiket az önálló iparosok, a személyes szolgálatot tevők és az alkalmazott iparosok, kereskedők, őstermelők gyermekei. Ezeknek — jelesül, akik gyermekeiket főkép polgári iskolába küldik — arányszáma a különböző iskolákban ekképen alakul: Önálló iparosok gyermekei polgári iskolában 22·4%, reáliskolában 22·1%, gimnáziumban 15%. A személyes szolgálatot tevőké polgári iskolában 12·9%, reáliskolában 6·5%, gimnáziumban 5·1%. Alkalmazott iparosoké polgári iskolában 6·8%, reáliskolában 4·3%, gimnáziumban 1·3%. Alkalmazott kereskedőké polgári iskolában 4%, reáliskolában 3·7%, gimnáziumban 1·1%. Alkalmazott őstermelőké polgári iskolában 3·9%, reáliskolában 1·5%, gimnáziumban 1·6%.

Nyilvánvaló ezekből, hogy — amint jeleztük — a kedvezőtlen körülmények közt is minden társadalmi osztály oly iskola keretében igyekszik leginkább elhelyezést keresni gyermekei számára, ahol jövendő pályájuknak leginkább megfelelő előkészítést várhatnak. A társadalom — a lehetőség szerint öntudatlanul is korrigálni igyekszik a hibákat, amelyeket a kormányzat elkövetett akkor, midőn a különböző nevű iskolák felállításánál nem volt tekintettel azon arányra, amelyben a népesség foglalkozási osztályai egymással szemben állanak.

A közművelődés szükségletei ugyanis azt követelnék, — amint az 1868. évi XXXVIII. t.-c. azt el is rendeli, hogy népesebb községekben mindenekelőtt felső népiskolák vagy polgári iskolák legyenek. Csak másodsorban, ahol erről a szükségletről már gondoskodás történt, van helye középiskolának, még pedig — amint ennek utóbb indokait adjuk — ha ezek helyesen szerveztetnek, e téren is

első sorban inkább reáliskolai irányúnak, mint tisztán gimnáziumnak. Ez utóbbiak jelenlegi aránytalansága épen csak oly történeti okokból ered, amelyeket behatóbb tanügyi politika nem iparkodott helyre hozni. Ugyancsak ezek a történeti, vagy inkább történetes okok szerepelnek abban, hogy a különböző iskolák belső szervezetében is oly fogyatkozások vannak, amelyek majdnem lehetetlenné teszik, hogy mindennemű iskola a maga igaz céljainak szolgálatában működjék.

Mert erre, jelesül a belső szervezet megfelelő alakítására, nemcsak azért lett volna szükség — amint ezt hangoztatni szokták — hogy a gimnáziumot és reáliskolát megszabadítsuk az ezen intézetek hivatásával össze nem férő elemektől, hanem szükség lett volna erre — és ez a főszükség — a felsőbb tudós pályára nem törekvő, de az általános népoktatásnál magasabb műveltségre vágyó elemek megfelelőbb képzése érdekében. Az általános műveltségnek az elemi iskolán felül és a középiskolán (gimnázium, reáliskola) kívül álló intézetei kellő szervezéséről kellett volna gondoskodnunk s emellett természetesen elvül kellett volna felállítanunk, hogy ott, ahol középfokú szakiskolát előkészítő, általános műveltséget adó intézet nincs, ott gimnázium vagy reáliskola nem létesíthető.

Arról, hogy mennyire nem megfelelőleg gondoskodtunk a gimnázium és a reáliskola hivatásán kívül álló oktatás igényeiről, alább részletesebben szólunk, itt csak a középiskolák elhelyezését illetőleg a fenn kimondott irányelvvel szemben annyiszor hallható állításra akarunk felelni, hogy vannak egyes közigazgatási gócpontok, különösen vannak egyes megyei székhelyek, ahol — bár nem tartoznak a nagyobb helyek közé — az ott levő köztisztviselőkre való tekintettel kell a főiskolákra előkészítő képzésről még akkor is gondoskodni, ha ott az eleminél magasabb fokú népoktatásról gondoskodva nem lenne.

Ez ellenvetésre vonatkozólag teljességgel elismerjük ugyan azt, hogy a dolgok normális rendje szerint a köztisztviselők par excellence tarthatnak igényt arra, hogy gyermekeik számára a főiskolai képzés előfeltételei megteremtessenek, de másrészt kétségtelen, hogy a jelölt kisebb helyeken az ifjuság messze túlnyomó zömének mégis csak nem gimnáziumi vagy reáliskolai, hanem polgári iskolai képzettség kell. Sokkal helyesebb tehát, ha e helyeken polgári iskola létesül, amelyben a tanulók jelölt kis részének latinnyelvű tanfolyam berendezésével mód nyujtatik, hogy a polgári iskolában gimnáziumi képzést nyerjenek, mintha e kisszámú tanuló érdekében a polgári iskola elhagyásával gimnázium vagy reáliskola létesül, ahol ezután a tanítás színvonalát mélyen lenyomja az, hogy zsúfolva van oly tanulókkal, akik életcéljuknál fogva polgári iskolába valók, de akik

polgári iskolába azért nem mennek, mert helyben csak gimnázium vagy reáliskola van, de nincs polgári iskola.

A kisebb vidéki helyeken levő köztisztviselők szükségletei kielégítésének a módja (vagyis a latinnyelvű tanfolyammal felruházott polgári iskola) megfelel törvényhozásunk eredeti intentióinak. És pedig nemcsak azért felel meg, mert a polgári iskola 1848 előtti alakjában. jelesül a grammatikai iskolában latint tanítottak, de megfelel azért is — és ez a főok — mert a népoktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. t.-c. 74. §-a szerint is a latin nyelvnek — ahol a viszonyok igazolják — a polgári iskola rendkívüli tárgyának kellene lennie. A népoktatási törvény 76. §-a kimondja, hogy a fiúgyermekek számára állított polgári iskolában a tanterv úgy állapítandó meg, hogy a polgári iskola első négy tanfolyama alatt, habár kimerítőbben, ugyanazon tárgyak taníttassanak, amelyek a középtanoda (reál, gimnázium) négy alsó osztályában taníttatnak, a latin nyelv kivételével. A többi tantárgy a tanfolyam első négy évében legfeljebb megkezdethetik s főleg a polgári iskola két utolsó évfolyamában adandó elő. E szakasz nyilván kifejezi az 1868. évi XXXVIII. t.-c. törvény azon intentióját, hogy a polgári iskolának módot kell nyujtania arra, hogy a főiskolai képzésre törekvő elemeknek legalább a négy első évben azt a képzést adhassák meg, aminek adása a gimnáziumnak vagy a reáliskolának feladata.

Ahelyett, hogy apró helyeken, ahol polgári iskola nem volt, a gimnáziumot vagy reáliskolát támogatták, arról kellett volna a kormányzatnak gondoskodnia, hogy e helyeken polgári iskola létesüljön és pedig oly alakban, hogy minél inkább alkalmasabbá váljék a törvény most idézett szakaszában kifejezett hivatásának teljesítésére.

A gimnázium és reáliskola bajain való segítés kulcsa ekként legfőkép a középfokú szakiskolákra előkészítő intézetek és általán a népoktatási intézetek körül fennforgó fogyatékosságokban van. Ha a középiskola (gimnázium és reáliskola) bajain segíteni akarunk, akkor e téren, vagyis a népoktatásnak általános műveltséget adó magasabb intézetei terén kell cselekedni. *Lényegileg semmi egyebet nem kell tenni, mint helyreállítani és megvalósítani azt, amit* az 1848 előtti történeti traditiók és főleg az *1868. évi törvényhozás tervezett.*

Az 1868. évi XXXVIII. t.-c., valamint középiskolai törvényünk is alapjukban jó törvények. *A baj, hogy* ezeknek, különösen pedig a *népoktatási törvénynek igaz intentiói nincsenek végrehajtva.* Az 1868. évi XXXVIII. t.-c. 48. §-a a következőképen szól:

«Az elemi népiskolai oktatás két tanfolyamot foglal magában: 1. a hat évig tartó mindennapi és 2. a három évre terjedő ismétlő iskolai tanítást.» Ugyane törvénynek a felsőbb népoktatásról szóló

fejezet körébe tartozó 59. §-a pedig következőképen hangzik: «Oly falvak és városok községei, amelyek kebelökben legalább 5000 lakost számlálnak, kötelesek felsőbb népiskolákat, vagy ha anyagi erejük engedi, polgári iskolát állítani.» A 67. §-a ennek a törvénynek hozzáteszi, hogy nagyobb községek, melyeknek anyagi ereje megengedi, kötelesek felsőbb népiskola helyett polgári iskolákat állítani.

Mit akart az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk?

Mindazok általános műveltségéről akart gondoskodni, akik nem törekszenek főiskolai képzést igénylő közpályára. Ezt a nagy közszükséget a törvény — amint a javaslatot báró Eötvös megszerkesztette — két csoportba osztotta. Az egyik a tulajdonképeni nép, amely semmiféle különleges vagy legfeljebb alsófokú szakképzettségre törekszik. Ennek számára létesítette a törvény a 6 évig tartó mindennapi és a 3 évig tartó ismétlő iskolai oktatást. A másik csoportba tartoznak azok, akik, bár nem törekszenek főiskolai képzésre, de a gazdasági vagy közhivatali élet valamely ágában bizonyos különleges hivatást akarnak betölteni. Ezek általános műveltsége érdekéből — mint a középfokú szakiskolák előiskoláját — létesítette a törvény a 3 évi tanfolyamból álló felső népiskolákat, amelyekbe a hatosztályú népiskolai tanfolyam sikeres bevégzése után lehet menni. Ily felső népiskola minden oly városban lett volna létesítendő, amely legalább 5000 lakost számlál. Ezeken és a tanítók képzésére szolgáló intézeteken kívül az Eötvös-féle népoktatási javaslat más népoktatási intézetet nem ismert. A polgári iskolák csak a javaslat országgyűlési tárgyalása során kerültek a törvénybe, Csengeri Antal javaslatára. «Nagyobb községek», mondja a törvény idézett szakasza, «amelyek anyagi ereje megengedi, a felső népiskola helyett polgári iskolát kötelesek állítani.» A felső népiskola helyett lehetett tehát, illetőleg kellett e polgári iskolát állítani. A polgári iskola eredeti célja szerint nem egyéb, mint a felső népiskolának egy tökéletesebb kiadása. A polgári iskolának úgy a tanerők minősítése, mint a tancél, mint pedig az ahhoz fűzött minősítések szempontjából egynek kellene lennie a felsőbb népiskolával. Legjellemzőbb e tekintetben a tanítók minősítésére vonatkozó 103. §., amely következőképen szól:

«Akik felső népiskolai és polgári iskolai tanítói állomásra akarják magukat képesíttetni, azoknak a 102. §-ban megállapított elemi iskolai tanítói vizsgán kívül a felső népiskolai *vagy* a polgári iskolai tantárgyakból és azok tanítási módszeréből a kormány által rendelt hatóság előtt még egy szigorlatot kell kiállaniok». Tehát teljesen egységes minősítés a polgári és felső népiskolai tanítók számára. A tárgyak tekintetében pedig a törvény szerint (64. és 74. §§.) eltérés a felső népiskola és a polgári iskola közt tulajdonképen csak abban volt,

hogy a magyar nyelvű polgári iskolákban egy idegen nyelv (a német) is kötelező tárgyként szerepel.

Vajjon mi lett az 1868. évi XXXVIII. t.-c. intentióiból?

A népiskolát e törvény független, öncélú iskolaként tervezte. Ez önálló, öncélú iskola lett volna mindenekfölött hivatva arra, hogy megvalósítást nyerjen benne az általános tankötelezettség azon ideálja, hogy az ország minden polgára lehetőleg befejezett képzést nyerjen abban, amit minden magyar állampolgár az államhoz és a társadalomhoz való viszonylata szempontjából tudni köteles.

Meg lett ez valósítva? Nem. A népiskola tanterve most is 6 évre van ugyan megállapítva, de azért lényegében a népiskola nem egyéb, mint ami volt a Ratio Educationis (1806) idejében, amidőn nem volt általános tankötelezettség és a széleskörű népműveltség nem tekintetett állami érdeknek. Akkor a vernaculáris vagy máskép nationálisnak nevezett iskola a grammatikai iskolák előkészítője volt. Sajnos, amint ezt alább statisztikai adatokkal illusztráljuk, elemi iskolánk ma is még a népoktatási törvény intentiójával ellentétben nem egyéb, mint előkészítője a gimnáziumnak, reáliskolának és polgári iskolának.

Nem öncélú iskola tehát.

Felsőbb népiskola fiúk számára csak 7 van az országban s így azt lehet mondani, hogy az 1868. évi XXXVIII. t.-c.-nek ezen iskolanemre vonatkozó rendelkezése egyáltalában nincs megvalósítva. Vagyis olyan iskola, amelybe való lépés előfeltételét a népiskola 6 évi tanfolyamának elvégzése képezné, úgyszólva nincsen az országban.

A polgári iskola ugyanis helytelenül úgy szerveztetett, hog épúgy mint a középiskola, az elemi iskola negyedik osztályából veszi fel növendékeit. Ennek, jelesül, hogy felső népiskola úgyszólva nem létesült és hogy a polgári iskola is a negyedik elemi osztályból veszi fel növendékeit — természetes következménye lett, hogy az elemi iskola, népünk nagy tömege műveltségének nagy hátrányára, nem tudott igazán oly öncélú, önálló intézetté kifejlődni, amint ezt az 1868. évi XXXVIII. t.-c. eredeti intentiójában tervezte.

A polgári iskola — amely, amint említettük, a törvény eredeti conceptiójában nem volt benn — mindenesetre legalább is részes e jelenségben. Részes különösen azért, mert ámbár oly intézetként terveztetett, amelynek hivatása az lett volna, hogy népesebb és vagyonosabb helyeken a felső népiskola szerepét vigye és ámbár lényegileg egy tancélt kellett a felső népiskolával követnie, mégis szervezete nem csatlakozott úgy az elemi iskolához, mint a felső népiskola.

De miért nem létesültek felső népiskolák? Azért, mert — mint azt alább részletesebben kifejtjük — mindazt a jogosítást, ami a tör-

vény eredeti szándéka szerint a felső népiskolát épúgy megillette volna, mint a polgári iskolát — a felső népiskola nem kapta meg.

A felső népiskola helyesen úgy volt szervezendő, hogy abba az elemi iskola 6 osztályának elvégzése után lehet lépni, míg a polgári iskolába — amely az elemi iskola 5. és 6. osztályának anyagát is adni hivatott — az elemi iskola 4 osztályának elvégzése után lehet átlépni. Minthogy azonban felső népiskola alig létesült, és a középiskolák is megtartották az abszolutizmus idejében meghonosított azon rendelkezést, amely szerint a középiskolába is 4 elemi osztály tanulása után veszik fel növendékeiket, és minthogy a polgári iskola is 4 elemi osztályból veszi fel növendékeit, az elemi iskola, ámbár célja és tanterve szerint 6 éves, tényleg a legtöbb helyen vagy legalább a legtöbb városi helyen csak mint 4 éves iskola áll fenn s *így a tulajdonképeni népoktatás azzal a céllal, amint ezt a törvény tervezte — mai nap, közel 40 évvel a törvény megalkotása után, a legtöbb helyen, vagy legalább a legtöbb városi helyen nem létezik.*

Még az állami elemi iskolák közül (1818) is az osztatlan egytanítós (812) népiskolának csak 67%-ában van meg a törvényszerű 5. és 6. osztály. A több-tanítós (1006) elemi iskoláknak pedig csak 88%-ában. A községi iskolák (1597) közül egytanítós osztatlanban (938) csak 66%-ban van meg és a több-tanítós (659) 78%-ában. A felekezeti elemi iskolák (13.293) közül az egytanítós osztatlannak (9829) 73%-ában és a többtanítósnak (3464) 88%-ában. Általában összesen az 16.984 elemi iskola közül az egytanítós osztatlan iskoláknak (11.793) csak 72%-ban, vagyis 8505-ben és a több-tanítós osztott iskolákban (5191) 17%-ban van 5. és 6. osztály. Általában közel 4000 iskolában nincs 5. és 6. osztály.

E kép szomorúbbnak mondható, mint ahogy a számok azt mutatják, mert kétségtelen, hogy igen sok, különösen felekezeti iskola szerepel e kimutatásban 6 osztályú iskolának, holott tényleg csak 4 osztályú iskolaként működik. Mily kevéssé megbízható ugyanis e tekintetben a hivatalos statisztikai kimutatás, kitünik azokból az adatokból, amely adatok Budapestről és Kecskemétről szólnak, mert a többi városok a statisztikai adatokban külön nem szerepelnek, hanem csakis a megyékben elosztva.

Az adatok szerint Budapesten az 1900. évben a 157 elemi iskola közül 4 volt osztatlan és 153 osztott (több-tanítós) és mind a 4 osztatlan és 149 osztott iskolában lett volna 5. és 6. osztály; ám a következő évek statisztikája ennek ellentmond, mert eszerint 1901-ben a 179 iskola, azaz 8 osztatlan és 171 osztott iskola között csak 1 osztatlan és 58 osztott iskolában volt 5. és 6. osztály; 1902-ben ugyanannyi iskola közül pedig 2 osztatlanban és 111 osztottban lett

volna 5. és 6. osztály. Hasonló eltérések mutatkoznak Kecskemét statisztikájában is. Ha már most Budapesten lehetséges, hogy az egyik évben 149, azaz majdnem minden osztott iskolában mutattassék ki 5. és 6. osztály, míg a következő évben csak 58 ily iskolában: akkor mennyivel inkább fel lehet tenni, hogy ahol kevesebb az ellenőrzés, mennyire megbízhatatlanok azon adatok, amelyek az egyes elemi iskoláknál az 5. és 6. osztály fennállását tanusítják. Hisz az 5. és 6. osztály számára népoktatási tankönyv-irodalom is úgyszólva nem létezik.

Oktatási szervezetünk egész rendszerén keresztül szövődik az, hogy az egyes intézetek tanterve, szervezete és az illető intézetek célja, valamint az illető intézeteknek adott jogosítás összhangban nincs.

Mikor a jogosítások megállapíttattak, azon intézmény képviselői, amelynek érdekéből a jogosítások meghatározandók voltak, természetesen minél magasabb feltételekhez kívánták kötni az illető intézményben való részvételre jogosító iskolai előképzettséget. A tanügyi kormány feladata lett volna ezzel a törekvéssel szemben ügyelni arra, hogy a tantervi cél és a jogosítások közt szükséges összhang meglegyen. Ez azonban — amint ezt a minősítési törvény és számos, a jogosításokra vonatkozó rendelkezés tanusítja, meg nem történt.

A felső népiskola elvégzése minősítési törvényünk (1883. évi I. t.-c.) szerint semmire sem jogosít. Ha a felső népiskolának egy tantervi célja van a polgári iskolával — pedig az van — úgy általában azt a minősítést, amit a polgári iskolának adunk, vagy legalább azt, ami a polgári iskolát igazán megilleti, a felső népiskolának is meg kellett volna adni.

De nem adtuk meg és amint ezt már jeleztük is, kétségtelen, hogy a megillető jogosítás megtagadása az oka, hogy felső népiskoláink nem alakultak (hiszen csak 7 van) és hogy felállításukat sem a törvényhatóságok, sem a kormány nem szorgalmazta.

Ugyancsak a minősítési törvény és az iskolák tanulmányi rendje fogyatkozásainak következménye, hogy tulajdonképi polgári iskolai oktatásunk sincs.

A minősítési törvény a legtöbb alsó tisztviselői állásra, a gimnázium és reáliskola analógiájára, a polgári iskola 4. osztályához fűz igen sok képesítést. Hasonlóképen járt el a tanügyi kormány, midőn a középfokú szakiskolákba való lépésre (ebben is az absolut időben meghonosult eljárást követve) nem valamely előkészítő tanfolyam teljes bevégzését, hanem a középiskola és alternative a polgári iskola 4 osztályának végzését követeli. A megalakult kevés számú (117) polgári iskola 5. és 6. osztálya ez okból vagy néptelen, vagy egyáltalán

nem létezik. Az 1903. évben első osztályba járt 6006, második osztályba 5134, harmadik osztályba 4080, negyedik osztályba 3687 tanuló; az 5. és 6. osztályban azonban 317 és 181 tanuló. *Tehát 117 iskolában a hatodik osztályban összesen 181 tanuló volt. A 117 polgári iskola közül ugyanis csak 19-re nézve mutatnak ki 5. és 6. osztályt és ezek közül is csak hatban van egy-egy osztályban több 10 tanulónál.* Ugyancsak 1903-ban a 4-ik polgári osztályt végzett növendékek (4618) közül polgári iskolában csak 292 (6·32%) tanult tovább.

Nyilvánvaló, hogy az, amit a törvény a polgári iskola céljául kitűzött — művelt gazdasági, iparos és kereskedő osztály létesítése — ezen az uton megvalósulást nem talált és nem is talál. Maguknak a szakiskoláknak működése pedig már elejétől fogva ez uton meg van bénítva, mert idejüket nem annyira a szakszerű képzésre, hanem azon hiányok pótlására kell fordítaniok, amik azáltal állnak elő, hogy a csupán 4 polgári osztályt végzett tanulók alapvető előkészítése befejezetlen.

Látnivaló ezekből, hogy oly értelemben, amint ezt a népoktatási törvény célszerüen tervezte, nincs a szó igaz értelmében sem általános népoktatásunk, sem felső népiskolai szervezetünk, sem polgári iskolai nevelésünk. A fonák kormányzati intézkedések megrontották a népoktatási törvény helyes intentióit.

Valóban végzetesnek mondható hiba, hogy nem ügyeltünk arra, hogy az egyes iskolák vagy ez iskolák egyes tagozatainak tantervi célja és az általuk adott jogosítások közt kellő összhang legyen. A hiba ebben a tekintetben a most mondottakban és nem abban rejlik — amit unos-untalan hallunk — hogy a gimnáziumnak és a reáliskoláknak oly jogosításokat kötöttünk ki, amelyek a polgári iskolát, avagy más népoktatási intézetet vagy szakiskolát illetnének.

Igaz, hogy a köztisztviselők minősítéséről szóló 1883. évi I. t.-c. a számvevőségi, pénztári, kezelési, börtönügyi és egyéb — főiskolai tanulmányokat nem igénylő — szakoknál minősítési feltételül a gimnázium avagy reáliskola teljes, avagy bizonyos osztályainak elvégzését is említi, ámde a gimnáziumot és reáliskolát mindig csak alternative említi a polgári iskolával, avagy valamely középfokú szakiskolával.

Tekintve, hogy a gimnázium avagy a reáliskola általános műveltség követelményeinek szempontjából sem nyujt kevesebbet, mint a polgári iskola, avagy az említett szakiskolák: tantervi, de egyéb szempontból is egészen helyes, hogy a szóban levő szakokra való azt a jogosítást, amelyet a szóban levő törvény szerint a polgári vagy valamely középfokú szakiskola ad, a gimnázium és reáliskola is megadhassa.

Nem volna tehát jogos és nem is volna helyes, ha a gimnázium vagy a reáliskola bajain — amint ezt oly tekintélyes helyekről hallottuk javasolni — a minősítési törvény oly értelmű változtatásával akarnánk segíteni, hogy a gimnáziumot és reáliskolát a jogosítások megadásától megfosztanók. Ha e változtatás terve foganatba menne, úgy az, aki gimnáziumi vagy reáliskolai tanulmányokat folytatott, a szóban levő szakokra csak úgy léphetne, ha előbb valamely polgári avagy középfokú szakiskolánál vizsgálatot tenne. Ez pedig csak egy újabb teljesen fölös vizsgálati terhet jelentene, mert — amint említettük — az általános műveltség szempontjából a gimnázium és a reáliskola legalább is egyenértékű a polgári iskolával, illetőleg a szóban levő szakiskolával. Már pedig elég sok fölös vizsgálati teher nehezedik közgazdasági és szellemi életünk fejlődésére. A gimnáziumot és reáliskolát úgy egészben, mint egyes tagozataiban igenis megilleti mindaz a jogosítás, amit megadunk az alsóbbrendű — a gimnáziumnál és reáliskolánál semmi tekintetben többet nem nyujtó — intézeteknek. Tisztán gyakorlati tekintetekből is nagy hiba és a mostani elrontott helyzet további megromlása lenne, ha a jogosítást a gimnáziumtól és reáliskolától elvennők, mert hisz akkor bizonyára szánalomból jutna érettségi bizonyítványhoz és menne a főiskolára sok oly a főiskolára nem való elem, amely ma a középiskola elvégzése után fent említett gyakorlati pályára léphet és lép át.

Különben is — és ez a legfőbb gyakorlati érv — nemcsak a minősítési törvény meghozatalakor, de mai nap sincs elegendő számú polgári iskolánk és oly középfokú szakiskolánk, amely jogosítás adása tekintetében a középiskolákat pótolhatná.

Az sohasem hiba, ha oly intézetnek, amely tantervileg többet nyujt, megadjuk azon jogosítást, amit a kevesebbet nyujtó iskola élvez; de hiba az, ha oly tanintézetnek, melynek tantervi célja szerint valamely jogosítás megilletne (mint pl. a felső népiskolát) e jogosítást meg nem adjuk, valamint hiba lenne, ha — amint ez némely részről tervezteték — a jogosítást kizárólagosan oly intézethez kötnők, amelynek tanulmányi célja a jogosítás igaz szükségleteinél magasabb. *Minden jogosítás megállapításánál azt kell szem előtt tartani, hogy melyik az a legalsóbbrendű intézet és a legalsóbbrendű tanintézet melyik legalsó tagozata az, amely tantervi szerkezeténél fogva az illető jogosítás tárgyi szükségleteinek teljesen megfelel?* Ezen intézeten, illetve ez intézeti tagozaton felül azután meg kell adni a jogosítást mindazon egyéb magasabb intézeteknek is, amelyek tanterv tekintetében mindazt nyujtják, amit a már jogosított alsóbbrendű intézet.

A hiba az, hogy ez elvet az egész vonalon nem tartottuk szem előtt. Mi a minősítést először mindig oly intézetnek, vagy oly intézet

valamely tagozatának adtuk meg, amely intézet tanterve szerint magasabb célt követ, mint amily mértéket az illető jogosítás tárgyi okokból igényel és csak azután tárgyaltunk arról, hogy megadjuk e jogosítást azon alsóbbrendű intézetnek vagy ez intézet valamely tagozatának, amelyet e jogosítás tantervi alapon tulajdonképen illetett volna.

A felső népiskola azért bukott meg, mert nem kapta meg azt a minősítési joghatályt, amelyre legelső sorban neki lett volna igénye és amelyet első sorban a gimnázium vagy a reáliskola valamely tagozatának, majd pedig a polgári iskolának adtunk meg. A polgári iskolát a törvény hat osztályúnak tervezte. Tanterve hat osztályra van megállapítva, Tényleg azonban — mint ezt fentebb statisztikai adatokkal illusztráltuk — csak négy osztályú polgári iskolák vannak. Miért van ez? Legfőkép azért, mert a gimnázium negyedik osztályának adtunk bizonyos jogosításokat, amelyeket azután egyszerűen kiterjesztettünk a polgári iskola negyedik osztályára. Pedig a tanterv szerint már a gimnázium negyedik olytálya sem ád befejezett műveltséget és még kevésbé ad a polgári iskola negyedik osztálya. Ha e különböző jogosításokat a tantervi megállapítások és az illető jogosítás tárgyi szükségletének egybevetése alapján mindenekelőtt a hat osztályú elemi népiskolának, és ha ez nem lehetséges, a felső népiskolának adjuk és azután folyvást ugyane viszonyra tekintve terjesztjük ki azt magasabbrendű polgári iskolára, majd a még magasabbrendű gimnáziumra és reáliskolára, úgy az elemi és különösen a felső népiskola és a polgári iskola teljes kiépítésében, illetőleg a népoktatási törvény intentiói megvalósításában nem állott volna be, vagy legalább sokkal csekélyebb mérvben állott volna be a mai hátrányos állapot.

Eljárásunk ez alsóbb fokokon is ugyanabban a hibában leledzett, mint midőn az egyetemi oktatás körében is az egyetemi tanulmányok befejezését tettük előfeltétellé oly pályákra, amelyeknek ily rendszeres tanulmányok végzésére tulajdonképen szüksége nem lett volna. Az egyetemi oktatás szinvonala ezen eljárást ma épen úgy megsinyli, amint a középiskolai tanítás szenved ezen eljárás hatása alatt.

Nagy közgazdasági érdek fekszik abban, hogy ne kelljen közönségünknek anyagi és szellemi erőit magasabbfokú iskolák felvirágoztatására, magasabbrendű vizsgálatok letételére pazarolni, mint amilyet a tárgyi szükség igényel. Nagy közgazdasági érdek azért, mert a magasabbfokú iskolák is és e magasabbrendű jogosítások csak drágábbak, illetőleg nehezebben megszerezhetők, de amellett, hogy az illető magasabbrendű tanintézetet igaz hivatásának ellátásában hátráltatják, a

jogosítás igaz célja szempontjából sem jobbak, sőt kevésbé megfelelők.

A jogosítások megállapításában követett fordított eljárás, jelesül, hogy először is magasabbrendű iskolát ruháztunk fel a minősítés jogával és azután az alsóbbrendű iskoláknak — amelyeket e minősítés tulajdonkép megilletne — meg se adjuk, vagy ily alsóbbrendű iskolát nem is szerveztünk: nagy oka annak, hogy iskoláink oly elemekkel vannak zsufolva, amelyek nem oda, hanem alacsonyabbfokú iskolába valók.

Ez áll a középiskolákra és főiskolákra is.

A középiskolákat illetőleg, a jogosítások megadására vonatkozó e hibára nézve példaként idézzük a községi jegyzőket képező gyakorlati tanfolyamot, amelyre való lépés előfeltételeül a gimnázium vagy reáliskola végzését kívánják. Miért van ez? Hiszen már a hat osztályú polgári iskolának, de bizonyára a tanítóképzőnek és a különböző egyébfokú szakiskoláknak tantervi célja mindezen tanulmányi elemeket biztosítja, sőt mondhatjuk, jobban biztosítja, mint a gimnázium vagy a reáliskola elvégzése. A jelölt tett intézkedés a községi jegyzői kar érdekeit nem szolgálja. De nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a középiskolát oly elemek áraszszák el, amelyek különben nem oda, hanem középfokú szakiskolákba járnának. Ami a főiskolákat és különösen ami az egyetemeket illeti, főiskolai és egyetemi tanulmányok elvégzéséhez van kötve nálunk számos oly pályára való lépés, amely pályán oly tudós képzésre, amelyet az egyetem van hivatva adni, igazán nincs szükség. Mért kell pl. a vasuti, postatávirda stb. igazgatóságoknál alkalmazott tisztviselőknek az egyetemi tanulmányokat úgy elvégezni, mint akik az egyetemre azon célokból járnak, amely célok elérésének igazolása a tudós doktorátushoz van kötve? Az ily tisztviselők számára — miként ez a gyógyszerészeknél van — külön megfelelő tanfolyamokat kellene szervezni az egyetemeken. E tisztviselők képzése olcsóbb és azt hiszem, mondhatjuk, hogy megfelelőbb is lenne ez úton: a gyakorlati tevékenység ideje előbb következnék be és a tulajdonképeni egyetemi oktatás is megszabadulna számos oly elemtől, amelyek hátráltatólag hatnak abban, hogy az egyetem igaz hivatását teljesíthesse. Ezen különleges egyetemi tanfolyamokra való belépésre a középiskolai érettségi vizsgálatot nem kellene előfeltételül kívánni és a különböző középfokú szakiskoláknak is meg kellene adni a jogot, hogy azok elvégzése e tanfolyamokra lépésre jogosítson.

Ezzel a szóban levő pályák érdekei bizonyára nem szenvednének, sőt sok esetben nyernének, és főleg nyerne vele a középiskola, amely számos oly elemtől szabadulna meg, amely a középiskolát nem igazi, nem tudós képzésre előkészítő hivatásáért keresi.

Nem lehet tehát az egyenjogú középiskola tervénél — amelyet az egyenlősítés ideáljaként szoktak újabban felhozni — megállani. Az egyenjogosítás irányát sokkal tágabb mezőre kell átvinni *és az iskolákat úgy kell szervezni, hogy a középiskolán kívül álló legkülönbözőbb szervezetű iskolák is egyenlő idő alatt jogosultság tekintetében a középiskolákkal lehetőleg egyenlő értékűek legyenek.* A középiskola bajainak orvoslása abban áll, hogy a középiskolákon kívül álló egyéb iskolákat kell felvirágoztatni, az őket illető jogokkal felruházni. Szakítani kell azzal a rendszerrel, amely a jogosításadást mint privilégiumot tekinti, holott *minden jogosítás jogszerű tartozéka azoknak a tanulmányoknak, amelyek az illető jogosítás szükségleteit kielégítik.*

Csodálatosnak tartjuk, hogy vannak tanügyi politikusaink, akik a középiskola bajait egyrészt azzal akarják orvosálni, hogy oly jogosításokat, amelyek követelményeinek a középiskolák tanulmányi rendjük szerint kétségtelenül megfelelnek, a középiskolától el akarnak venni és hogy ezt az erőszakos és természetellenes eljárást azzal a másik jogosulatlan és erőszakos jelszóval kisérik, hogy a középiskolák alsó osztályaiban a kevésbé tehetségesnek mutatkozó elemeket meg kell buktatni. Valóban ürügyet adnak arra, hogy a rossz tanár magát a közérdek szolgájának tekintvén, önbizalmat kapjon a helyes pædagogiai elvek mellőzésére.

Az igazság az, hogy a bukások száma a tanításnak oly értelemben fokmérője, hogy minél nagyobb a bukás, annál inkább kifogás alá esőnek mondható a tanítás. De különben is a tehetség a legtöbb esetben nem a 10 éves vagy fiatalabb gyermeknél, hanem később alakul ki.

Kétségtelen mindezeknél fogva, hogy a középiskola bajainak, különösen az alsó osztályokban, az a legfontosabb óvószere, hogy egyrészt középiskolán kívül álló általános műveltséget adó népoktatási intézetek, tehát az elemi iskolán felül a felső népiskola és polgári iskola, kellő módon szerveztessenek, másrészt pedig, hogy az utóbbiaknak kapcsolata a középfokú szakiskolákhoz is célszerüen úgy rendeztessék, hogy ez utóbbiak csak a jelölt előkészítő-iskolák teljes tanfolyamának befejezése után vehessék fel növendékeiket.

Az elemi népiskola és felső népiskola keretei, legalább ahogy azok jogilag megállapítvák, e tekintetből nem kivánnak módosítást. Ezeket az 1868. évi XXXVIII. t.-c. pontosan és célszerüen megállapította. Itt a kormány feladata: a törvény következetes végrehajtása. *Minden elemi népiskolában kivétel nélkül szervezendő első sorban az 5. és 6. osztály (ez a nem osztott iskolákban új tanítót nem igényel), azontúl pedig szervezendők az ismétlő vagyis helyesebben tovább-*

képző tanfolyamok a tankötelezettség három utolsó éve számára. Ez utóbbi kell, hogy minél inkább szakszerű jelleget nyerjen. A fennálló iparos és kereskedelmi iüas, vagy tanonciskolák mellé országunk gazdasági helyzetének megfelelőleg minél nagyobb számban szervezendők az alsó továbbképző gazdasági iskolák. E mindennapos hat tanfolyamos népiskola és a hozzája csatlakozó alsóbb szakiskolák alkotnák a széles terjedelmű alsóbb néprétegek közművelődési rendszerét.

A törvény értelmében aztán minden oly községben, ahol 5000-nél nagyobb a lakosok száma, a helység gazdasági állapotának megfelelőleg mulhatatlanul felállitandó a felső népiskola, vagy a polgári iskola.

Ez a két intézet tulajdonképen a gazdasági élet középosztályának nevelő iskolája. Végcéljuk lényegében ugyanaz. A különbség csak abban áll, hogy a felső népiskola az elemi iskola hat éves tanfolyamához füződvén, a középosztályok gyermekei — egyes községek vagyoni helyzetének fogyatékossága miatt — csak a tankötelezettség utolsó három évében állnának magasabb képzettségű tanítóság vezetése alatt, míg ahol polgári iskola létesül, ott ez, vagyis a magasabb képzettségű tanítók vezetése alá jutás előbb történhetik meg.

Helytelen és a tulajdonképeni vagyis tudós középiskolák utánzásából eredő intézkedés volt azonban, hogy a polgári iskolát teljesen elkülönítve hat tanfolyammal az elemi iskola 4-ik éve fölé helyezték. Az elemi iskola alapvető munkássága miatt a szemléltető tárgyi tanítás, mind pedig az olvasás, írás és számolás ügyességének szempontjából nem terjeszthető ki — amint összes eddigi népiskolai tanterveink és az újabb is igazolják — az első három éven túl. *A negyedik elemi osztály és a különálló polgári iskola első éve, mind tantárgyai, mind pedig módszere tekintetéből teljesen azonosak és így országszerte — ahol ily intézkedés fennáll — egy teljes év veszteséget jelent épen azon osztályok nevelésében, amelyek korábbi kenyérkeresetre vannak gazdaságilag utalva.*

Ez is egyik oka annak, miért nem fejlődhetett ki teljesen a hat évfolyamos polgári iskola. *Az elemi alapvetésnek és a hat éves polgári iskolai nevelésnek együttesen nem volna szabad túlterjednie az általános tankötelezettség évein! Így együttesen oly kilenc éves tanfolyamot alkotnának, amely célszerűen tervezve, befejezett általános készültséget adna mindazoknak, akik ezután vagy még középfokú szakiskolában keresnének speciálisabb készültséget, vagy pedig azonnal a gyakorlati életben keresnék a megélhetés és gyarapodás eszközét.*

A polgári iskolának ilynemű átalakítása még törvény-módosítást sem igényel, mert ha lehetett a törvény határozott rendelkezése elle-

nére közel évtizedeken át megnyugodni a csonka polgári iskolai intézményben, úgy egy oly intézkedés, mely a törvény helyes intencióit mind költség, mind idő tekintetében gazdaságosabban tudja megoldani, talán nem ütközik jogos scrupulusokba és nem okozhat sérelmet.

Mind ez intézkedések arra vezetnének, hogy a középiskolákba inkább csak azok az elemek járnának, amelyek odavalók és amelyeknek későbbi életük pályája a tudós előkészítést megköveteli.

Ez azonban távolról sem oldja meg a középiskolának (gimnázium és reáliskolának) minden nehézségét. Sőt azt merjük állítani, hogy a népoktatási intézetek e megfelelő szervezésével egyidejüleg a középiskola fajainak az egyenjogosítás mellett való variációjára már most elhatározó lépést kell tennünk. Nem fogadhatjuk el azt az álláspontot, hogy ez idő előtti kérdés és a közoktatás egyéb bajaival kell előbb foglalkoznunk. Nem fogadhatjuk el ez álláspontot annál is inkább, mert hisz, ha egyéb, a dolgok mélyére ható reformot vetünk fel, erre is ugyanaz szokott a válasz lenni.

Egységes középiskoláról természetesen nem lehet szó. A közműveltség anyaga megszaporodott és folyton gyarapodik. Egy iskola keretébe e fejlődő anyag többé nem fér be. Ehhez járul, hogy azon társadalmi osztályokon kívül, amelyek fiai számára a régi gimnázium létesült, új társadalmi osztályok keletkeztek, amelyek kétségtelenül szintén hivatvák arra, hogy fiaik a tudós képzés intézeteire kerüljenek. Ez új társadalmi osztályoknak azonban oly tradicióik vannak, amelyek a régi gimnáziummal kevésbé vannak összhangban.

Ez okok, szóval a fejlődés követelései, amint mindenütt, úgy itt is sokféleséggel járnak. Egységes középiskolát létesíteni akarni annyit tesz, mint a történeti fejlődés kerekét legalább is 50 évvel visszatolni.

De minél több sokféleséget engedünk meg középiskoláinkban és általában közoktatási intézményeinkben, *annál nagyobb gonddal kell ügyelnünk arra, hogy mindez intézetekben a nemzeti közművelődés elemei egységesen legyenek képviselve.* Ezt megköveteli a nemzeti egység nagy gondolata, amely a néposztályok és foglalkozások elágazásai és ellentétei fölött is uralkodó hatalmat kell hogy gyakoroljon. Mindez intézetekben azért, mert azon tétel, hogy a nemzeti közművelődés elemeinek a különböző intézet-fajokban egyenlőknek kell lenniök, nemcsak a különböző fajú középiskolákra áll.

Ezeknek az elemeknek általános műveltség adására hivatott minden közoktatási intézetben képviselve kell lenniök. Elemi iskola, felső népiskola, polgári iskola és középiskola között ebben a tekintetben csak mennyiségi és fokozati, nem minőségi különbség lehet.

A középiskola tárgyanyagában tehát van egy rész, amelynek minden középiskolában meg kell lennie. Ezen alapvető részt általános vonásokban a következőkben foglalhatjuk össze:

a) a nemzeti irodalmi és ezzel vonatkozásban levő nyelvi készültség;

b) a nemzeti történet és alkotmány ismerete;

c) a nemzet földjének, természeti és gazdasági életviszonyainak ismerete.

Ezeknek a tárgyaknak minden középiskolában nemcsak, hogy egyenlően meg kell lenniök, hanem azokban a célnak és az anyagnak, valamint a módszeres eljárásnak is azonosnak kell lennie. Ezért is mindezeknek a tárgyaknak egyenlően érettségi vizsgálat tárgyaiul kell szolgálniok. Így lenne biztosítva az, hogy a középiskolák a legnagyobb variació mellett is, a nemzeti műveltség érdekei szempontjából egyek lennének. Nemzeti szempontból a nemzet összes vezető elemei azonos műveltségben részesülnének.

Egyébként azonban nincs szükség teljes egyöntetűségre, sőt a középiskolát követő tanulmányok különbözőségei, de meg főleg a középiskola körébe tartozó műveltség elemeinek folytonos gyarapodása azt igényli, hogy a középiskola tárgyainak anyagában variaciók legyenek.

Azon tárgyakon kívül, amelyeknek nemzeti vonatkozásuknál fogva minden középiskolában egyenlően kell helyt foglalniok, nagy csoportja van a tárgyaknak — e csoport a legnagyobb, — amelyeknek, mint az általános műveltség elismert elemeinek minden középiskolában hely adandó ugyan, de amelyek tekintetében nem szükséges, hogy e tárgyak minden egyes középiskolában azonos szempontokból és egyenlő terjedelemben taníttassanak. Sőt, hogy a különböző művelődési irányt képviselő társadalmi osztályok igényei kellőképen kielégíttessenek és hogy az általános műveltség minden eleme kellő ápolásra találhasson, szükséges is, hogy e tárgyak tanításának terjedelme tekintetében eltérésekre tér nyiljék. Csak így lehet gondoskodni arról, hogy egyrészt azok, akik a legszorosabb értelemben vett tudósképzésre törekszenek, másrészt azok, akik a tudomány művelésére való készültséget nem tekintik ugyan pályacélnak, de egyetemi képzés útján akarnak közpályára lépni: megfelelő előképzésben részesüljenek.

A tárgyak, amelyeknek minden középiskolában, ámde nem okvetlen egyenlő terjedelemben meg kell lenniök, a következők lehetnének:

a) latin nyelv és irodalom, továbbá valamely más, a hazában meghonosult modern nyelv;

b) egyetemes történet, kapcsolatban a politika és közgazdaságtan elemeivel;

c) természettudományok (földrajz, fizika, fiziologia) és mathematika elemei;

d) filozofiai propædeutika (psychologia, logika, ethika);

e) torna, kézügyesség, rajz stb.

E tárgyakat illetőleg indokolásra, úgy hiszszük, csak az a pont szorul, mely a nyelveket állapítja meg. Ez is csak a latin és német nyelv miatt. Tervünk szerint a latin nyelv kisebb vagy nagyobb terjedelemben — eltérőleg a mai rendszertől — valamennyi középiskolában szerepelne, a német nyelv pedig, amely ma minden gimnáziumban és reáliskolában kötelező tárgy, nem okvetlenül lenne minden középiskolában az oktatás tárgya.

Ha a latin nyelvnek csak az a jelentősége volna, hogy a tudományok, különösen pedig a jog és theologia terén a klasszikus hagyományokkal való összeköttetés eszköze legyen, akkor e tárgyat, legalább azon középiskolákból, amelyek reálisztikus irányt akarnak szolgálni, el lehetne hagyni. Sőt talán el lehetne azt hagyni mindazon középiskolákból, amelyek nem azok érdekeit tartják szem előtt, akik élethivatásukul a tudomány művelését kivánják választani. Azt hisszük, pl. a Balkán államai, ahol a latinnak nincs egyéb jelentősége, ezt meg is tehetik.

Magyarország azonban mindenkor a nyugati műveltséghez tartozott és multja valamint nemzeti érdekei is megkivánják, hogy ez az ezredéves kapcsolat meg ne lazuljon. Minálunk a latin, a legújabb időkig, a közélet, a törvényhozás és sok ideig a nemzeti műveltség nyelve volt, és így a nemzeti műveltség tradiciói, valamint az ezen tradiciók őrzéséhez fűzött érdekek ellen vétenénk, ha a latin nyelvet nagyobb vagy kisebb mérvben nem kivánnók meg mindazoktól, akik a nemzet művelt vezető osztálya lesznek. Hazai viszonyaink közt abban, hogy vezető osztályunk minden tagja latinul tanuljon, pótolhatatlan biztosíték van arra, hogy a jövő fejlődés a nemzeti mult talajából fakadjon.

Ami a német nyelvet illeti — amely eddig minden középiskolában kötelező tárgy — ennek a nyelvnek a középiskolai oktatás tárgyai közt *csak mint a hazában meghonosodott egyik idegen nyelvnek lehet jogállása. Ez a jogállás nem lehet privilegiális jellegű.* A románt, a szerbet, a tótot e tekintetben egyenlő jogállás kell hogy illesse. Ezt különben a közönség gyakorlati életérdekei is így kivánják.

Sem azon körülmény, hogy a velünk egy monarchiát alkotó Ausztriának, sem azon körülmény, hogy a közös hadseregnek hivatalos nyelve a német, ennél a kérdésnél számba nem jöhet. Itt csak a

közműveltség szüksége és a nemzeti egyenjogúsági törvény jöhet számba, amely a haza minden nyelvű polgárainak egyenlő jogállást biztosít. *Az egyes középiskolák különböző viszonyainak kell eldönteniök azt, hogy ez egyes középiskoláknál vajjon a német, avagy valamely más hazai nyelv legyen-e kötelező tantárgy a magyar és a latin nyelven kívül.* Ma nemzetiségi középiskoláinkban az intézet tanítási nyelvén és a klaszikus nyelveken kívül a magyar és a német nyelv is kötelező. Nyilvánvaló, hogy ez az elrendezés a magyar nyelv tanítása eredményességének rovására megy. Ily iskolákban a német nyelvnek, mint rendes tantárgynak helye nem lehetne.

A német nyelvnek, külön szabadalmazott állása nagyobbára onnan eredt, hogy ezt tekintették a sok nemzetiségű társadalomban ajánlatos közvetítő nyelvnek. *A XVIII. század helytelen germanizáló törekvéseinek ma is kisértő hagyománya ez. Nyilvánvaló dolog, hogy magyar államiságnak egyik főbiztosítéka az, hogy ily közvetítő nyelv, a gondolatok és érzületek egysége érdekében a magyar legyen.*

A tantárgyaknak eddig vázolt két rendbeli csoportján kívül még van egy harmadik csoportjuk is, amelyre nézve nem látszik ugyan szükségesnek, hogy a közhatalom azok tanítását kötelezővé tegye, de azért kivánatos, hogy megállapíttassanak azon tárgyak, amelyek közül az egyes középiskolákban egyik vagy másik, a közműveltség emelésének és a főiskolai előképzés bizonyos szakirányának erősbítése érdekéből *kötelező* tárgyként felvehető. Ezek a tárgyak *a)* görög vagy angol, vagy franczia, vagy olasz nyelv, vagy *b)* a természettudományok vagy a mathematika valamely alkalmazott része.

A tantárgyaknak e három csoportba való osztályozásával — úgy hiszem — meg van adva az alap az egységes középiskola különböző fajainak megalkotására, meg van adva az elvi alap arra, hogy miben kell a különböző fajú középiskoláknál egységnek lenni és miben van tere variaciónak.

Mily fajú középiskolákra van szükségünk? Úgy hiszszük *három fajú középiskolára.*

Van szükségünk egy középiskolára, amely *a történeti tárgyakat* tartja előtérben; van szükségünk egy középiskolára, amely *természettudományi tárgyakra* helyezi az előkészület súlyát.

És ezenfelül van szükség egy középiskolára, amely *igazi tudós hivatásra* készít elő és tanulóit főkép irodalmi irányban akarja nevelni. Ez utóbbi középiskola, amelyben első sorban természetesen a görög nyelvnek kiváló szerep jutna, lenne a régi gimnáziumoknak, a modern viszonyok szerint való igazi átalakulása.

Mind e középiskolák természetesen egyenlő jogosításúak lennének. Ez őket belső természetük szerint megilleti. Mert mindezen

középiskoláknak hallgatói teljesen egyek lennének nemzeti műveltségben s az általános műveltség igaz elemei közül nem lenne egy sem, amelyben — ha nem is egyenlő mérvben — mindannyinak növendékei tanítást ne nyertek volna.

Az egyenlően jogosító középiskola megoldására irányuló eddigi kisérletek abban a két hibában szenvedtek, hogy egyrészt a nemzeti műveltség tárgyait, másrészt pedig az általános műveltség lényeges tárgyait valamely más tárgy rovására feláldozni, illetőleg e tárgyakat egymással helyettesíteni kivánták. A helyett, hogy az általános műveltség e tárgyai között a tanítás terjedelme alapján tettek volna az egyes középiskolák jellegét eldöntő különbséget, teljesen heterogén jellegű és jelentőségű tárgyakra akarták azt kimondani, hogy egymás helyett választhatók.

A közelmultban tartott középiskolai enquête alapjául szolgáló tervezetben egyrészt az általánosan kötelező tárgyak sokkal szélesebbekben voltak kiterjesztve, semmint azt a nemzeti élet s a közműveltség érdekei kivánatosnak mutatják, másrészt pedig úgy volt különbözés téve az egyes tanulmányi rendek közt, hogy a tanulóknak engedtessék szabad választás azon tárgyak között, amelyek mai napság nem közös tárgyai mindkét középiskolának.

Ez felemés, hybrid kisérlet volt az egyenlő jogosítású és különböző középiskola között. És az ily módon keletkezett középiskola tulajdonképen sem különböző irányú műveltséget nem szolgálna, sem egységes középiskola (amire szükség nincs is) nem lenne.

E középiskolában azok a tantárgyak, amelyek szabad választásra volnának engedve, még érettségi vizsgálat tárgyai sem lehetnének és ez által teljesen ki volnának közösítve az általános műveltség tantárgyai közül.

A mellett módszer tekintetében az iskola ellen még nagyobb fokozatban állana fenn az az aggály, amely a jelenlegi középiskolákat is ostromolja — hogy vajjon meg fog-e férni az új középiskolában a mai gimnáziumnak és reáliskolának úgyszólván összes anyaga, amelyet a tervezet oda beszúrt?

Mily raison alapján lehet, hogy a tanuló — amint a tervezet engedi — ábrázoló geometria helyett francia nyelvet, avagy angol nyelv helyett chemiát válaszszon?

Eltekintve ezen pædagogiai félszegségtől, hogy tanulókra bizassék választás oly dolgok közül, amelyeket nem ismer; a választásnak szülők részéről is csak ott lehet helye, ahol egyenlő értékű, egymást műveltségi érték tekintetében helyettesíteni tudó tárgyakról van szó. A chemia és az angol nyelv egymást művelődési értékben bizonyára nem pótolhatja. Ha áll az, hogy általánosan művelt ember lehet az,

aki chemiát nem tanult, valamint általánosan művelt ember lehet az is, aki angolul nem tud, akkor bizonyára áll az is, hogy általános művelt ember lehet az is, aki egyiket sem tanulta és így a tantárgyak azon tömege mellett, amelyet a tervezet mindenkire egyenlően kötelezőleg megszab: e két tárgy bátran elhagyható volna.

De vajjon áll-e az, hogy pl. a chemia nem szükséges alkotó része az általános műveltségnek? Ez bizonyára nem áll és ha nem áll, akkor az enquête előadói javaslata szerint azt a középiskolát, amely a chemiát nem tanítaná, tulajdonkép nem illetné meg az egyenlő jogosítás. Nem illetné meg annak dacára, hogy e tervnek középiskolái — amint jeleztük — a fejlődésben 50 évre visszamenve, majdnem egységes iskolaként vannak szervezve.

A szóban levő tervezet egységes jogosítású középiskoláról beszél ugyan, de tulajdonkép egységes középiskolát létesít, mert a tervezetnek az a rendelkezése, hogy a mindenkire kötelező tárgyon kívül hat tárgy közül (görög nyelv, francia nyelv, olasz nyelv, ábrázoló geometria, chemia) *egyet* még választani kell, a zászló jelszavának — az egyenlő jogosítású iskolának — megmentésére irányuló mesterkélt kisérletnél egyébnek nem tekinthető.

A fejlődés útja a különbözőségek alakulására vezetvén, az egységes középiskola a jelölt okokból lehetetlen retrográd gondolat. *Ám igenis szükség van az egységes jogosítású középiskolára; de ennek az iskolának olyannak kell lennie, hogy ez az iskola egyrészt az általános műveltség minden lényeges elemében azonos anyaggal szolgáljon és másrészt úgy a fejlődő tudományok, mint a nemzet művelődési irányai különbözőségeinek érvényesülésére tért nyisson.*

Tervünk ezt igyekszik megvalósítani. S midőn ezt teszi, *abban a szellemben mozog, amelyben a művelt nyugat nagy nemzetei oktatási szervezetüket megalkották.*

Franciaországban négyféle középiskola van: *a latin-grec*, ami azon középiskolának felel meg, amelyet mi tudós élethivatásra előkészítő középiskolának mondottunk.

A latin et langues modernes. Ez a mi tervünkkel hasonlítva össze a történeti középiskolának felel meg, amelynek a történelmi tanulmányok ápolására a nyelvtanulás kiválóan érdekében áll.

A *latin-sciences.* Ez az a középiskola, amelyben a természettudományi és mathematikai irány uralkodik.

Végül *a sciences et langues modernes.* Ez oly faj, amely némiképp azt pótolja a francia közoktatás terén, amit helyesen szervezve a mi polgári iskolánk és a hozzá füződő szakiskolák teljesítenek.

Lényegileg *Poroszországban* is ugyanazon elágazásokat találjuk

meg. A porosz *gimnázium* a francia latin-grec-kel helyezhető párhuzamba.

A *reálgyimnázium* megfelel fentnevezett történelmi középiskolánknak azzal az eltéréssel, hogy a történetből valamivel kevesebbet, a mathematika-természettudományokból pedig valamivel többet ad — úgy hogy a porosz reálgimnáziumot a francia latin et langues modernes és a latin et sciences, avagy a tervünkben szereplő történeti és természettudományi középiskola vegyületének is mondhatjuk.

Az *Oberrealschule* megfelel a mi tervünkben szereplő mathematika-természettudományi középiskolának, azzal az eltéréssel, hogy a mi tervünkben latin is szerepel, míg a porosz rendszer az egyetemeken latin tanfolyamokat kénytelen berendezni, hogy az Oberrealschule növendékei bármely egyetemi pályára léphessenek,

Ezenkívül van Poroszországban a Realschule. Ennek csak hat éves tanfolyama van. Ez megfelel a mi polgári iskolánknak. Többnyire a városok tartják fenn.

Ezekben csak nagy vonásokban lehetett körülírni azt, ami nézetünk szerint a középfokú oktatás terén teendő lenne. *A követelmények, amelyeket felállítani megkíséreltünk, épenséggel nem idegenszerűek, ámbár hasonló irányt követnek, mint a művelt Nyugat különböző kísérletei. — A népoktatási intézetek szervezése körül csak a mai törvényeinkben foglalt szempontok határozott érvényesítése forog a javaslat szerint szóban. Többnyire csak mulasztások pótlása, helytelen intézkedések visszavonása. A tulajdonképeni középiskolára vonatkozó kívánságok pedig azt célozzák, hogy végre valahára megszabaduljunk azon kelletlen nyomás alól, amelylyel az osztrák absolutizmus erőszakos intézkedései iskoláink fejlődését megzavarták. Az alakítandó középiskolai rendszer tulajdonképen csak azt valósítaná meg, a mivé e kelletlen, nyomasztó hatás nélkül — iskolai rendünk a nyugat közvetlenebb hatása alatt — kifejlődött volna, ha a távolabbi nyugat oly közvetlen hatást érvényesíthetett volna, mint régente.* x+y.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Közgyűlések.** (Lásd még a novemberi füzetet.)

Az *Orsz. Polgári Iskolai Egyesület* folyó évi közgyűlését Kaposvárott tartotta julius 3. és 4. napjain. A kétnapos közgyűlés gazdag tárgysorozata mellett is főképen a polgáriskolák reformjának sokáig vajudó kérdése dominálta a tárgyalásokat. Ezzel foglalkozott *Lád Károly* elnök megnyitó beszéde és erre vonatkozólag fogadta el a közgyűlés — több más hasonló irányú javaslat közül — egyhangúlag a

választmány következő határozati javaslatát. A közgyűlés régi álláspontjához képest most is azt kívánja, hogy «úgy a fiú, mint a leány polgári iskola reformja önálló törvény útján úgy alkottassék meg, hogy létesüljön egy egységes, a kettős tagozatot kizáró, egységes képesítésű és javadalmazású tanári kartól vezetett hétosztályú polgári fiúiskola, az egyévi önkéntesség jogosítványával, amely közgazdasági pályákon kívül képesít olyan hivatalnoki pályákra is, amelyekre főiskolai vagy különleges szakiskolai készültség nem szükséges». Ezt a javaslatot tartja fenn az Orsz. Közokt. Tanácsnak két tagozatos szervezeti javaslatával szemben, «mivel a kettős tagozást helytelennek, veszedelmesnek kell tartania az intézmény egységére vonatkozólag; veszedelmes a tanulókra azon zökkenés miatt, amelyet az alsó tagozatból a felső, más igazgatás, más tanári testület, sőt esetleg más elvek szerint vezetett tagozatba való átlépésnél érezniök kellene; veszedelmesnek végre a polgáriskolai tanárság kartársi érzületére nézve is, mivel az elégedetlenségnek, számos esetben a mellőztetés keserű érzetének oka lenne.» Elhatározták, hogy a reform ügyében rendkívüli közgyűlést fognak tartani. — Bőven foglalkozik a reform kérdésével *Végh Mihály* titkári jelentése is, amely azután számot ad a vezetőség mult vi működéséről. Ebből fölemlítjük a leányiskolai tanterv sürgetését, nemzetiségi vidékek polgáriskoláiban a magyar nyelv intensivebb tanításának érdekében beadott memorandumot, az iskolák felszerelésére vonatkozó munkálatokat. — *Volenszky Gyula* szerkesztő indítványára elhatározta a közgyűlés, hogy az egyesületi közlönyt ezután kéthetenkint jelenteti meg (eddig havi folyóirat volt) és hogy a szerkesztő mellé háromtagú szerkesztő-bizottságot választ. — A közgyűlésen a következő előadásokat tartották: *Krammer János* «Szemelvények vidékünk multjából és jelenéből» címen Szegzárd vidékének geologiájáról és történeti eseményeiről értekezett. *Ispánovics Sándor* a finn népegyetemekről olvasott fel. *Miklós Gergely* bemutatta Csaszny Valérnak «Aristarchos» és «Tellurium Lunarium» nevű csill. földrajzi szemléltető eszközeit. *Vángel Jenő* előadást tartott a szkioptikonról a szemléltető tanítás szolgálatában. *Király Károly* a polgáriskolai tankönyvekről és birálatukról értekezett. Az egyesületekre (!) bízná a tankönyvbirálatokat. — A fizetésügy kerülvén sorra, kimondotta a közgyűlés, hogy a többi országos egyesületekkel együttes akcióban fogja szorgalmazni a Széllféle javaslat életbeléptetését. Közgyűlés után a tagok nagy része kirándulást tett a Balaton vidékére.

A *Keresk. Szakisk. Tanárok Orsz. Egyesülete* f. évi október 4-én Fiumében, az ottani kereskedelmi iskola 25 éves jubileumával kapcsolatban tartotta közgyűlését. *Szuppán Vilmos* elnök megnyitó beszédében a fiumei keresk. iskola fontosságát abban a feladatban

látja, hogy közvetítőket neveljen az anyaország és a fiumei tengeri kereskedés között. Áttérve az ország kereskedelmi iskoláinak általános feladatára, egyenesen ártalmasnak mondja a keresk. iskolák túlságos nagy számát. A ker. iskolák reformkérdésének megoldását még mindig bizonytalannak látja, de azt hiszi, hogy a tanfolyam kiterjesztése nélkül nem lehet alaposan javítani. A reform elhamarkodását nem tartja kívánatosnak. Javítani a mostani keretben is sokat lehet, még pedig a tanterv követelményeinek megrostálásával és az egyes tanárok követeléseinek mérséklésével. Az anyag megválogatása mellett módszerünk tökéletesítése fog használni. «Újabban divattá lett, hogy a pædagogiát kicsinyeljük . . . Mindenki a tanár egyéniségének jogait hangoztatja . . . Pedig az egyéniséget sajátságos *jelességek* mellett sajátságos *gyarlóságok* is jellemzik . . . A jelességeket érvényesülésükben elő kell mozdítani . . . A gyarlóságokat leküzdeni magának a tanárnak az érdeke . . . Erre a legjobb mód épen az, hogy derekasan foglalkozzunk hivatásunk technikájával és methodikájával.» — *Hajnal Dávid* a fiumei keresk. iskola 25 éves történetét ismerteti. — A társulati ügyek elintézése után megint *Hajnal Dávid* olvasott fel «Kereskedelmi szakiskolai tanárok a gyakorlati életben». Elégtelennek tartja az Ipar és Keresk. Okt. Tanács javasolta eszközöket (kereskedőkből álló szaktanács az iskolák mellé, tanulók tanulmányútjai stb.), hanem azt óhajtja, a tanárok mint a keresk. kamarák aktiv tagjai vegyenek részt azok működésében. *Szmollényi Nándor* a tanárok, *Dancsházy Gusztáv* a tanulók tanulmányútjáról tartottak előadást. *Mittelmann Nándor* egy egyesületi segélyző alap létesítésének tervezetét terjeszti elő. — A fizetésügyben az egyesület csatlakozik a többi országos egyesület akciójához a Széll-féle javaslat megvalósítása érdekében.

*

— **Nemzetközi levelezés a tanulók közt.** Hartmann Sándor, lipcsei tanár, szervezte és vezeti ezt a levelezést. Az ő közvetítésével például egy berlini reáliskola felső osztályainak 50 tanulója levelez Franciaország, Anglia és Amerika ugyanannyi tanulójával. Azoknak a tanulóknak a neveit, akik ily levelezésre hajlandók és képesek, az ő idegennyelvű tanáruk elküldi Lipcsébe, onnét Hartmann tanár egyenlő korú és képzettségű külföldi tanulók neveit és címét küldi meg. Az első levelet rendesen anyanyelvükön írják. Nemsokára azonban a fiatal levelezők új barátaikkal megegyeznek, hogy leveleik felét németül, másik felét franciául (vagy angolul), vagy felváltva egyik levelet németül, a legközelebbit más nyelven írják. Az a tanuló, aki anyanyelvén írott levelet kap, a felelettel együtt megküldi azt barátjának kijavítva. Így összekötik a hasznost a kellemessel. Hogy a fiúknak a

külföldi levelezés örömet okoz, alig kell említenünk. Örömtől sugárzó arccal mutatják a tanárnak a külföldről érkező levelet, újságot vagy képes levelezőlapot. Különösen a francia fiúk csevegnek igen kedvesen. Még ha az iskola is a levelezés tárgya, — s ez a leggyakoribb eset — tetszetősen, de soha szárazon nem írnak. Ha a fiatal angol az ő sportjáról ír, úgy a francia tanulmányairól, gyűjteményeiről és hazája szépségeiről szól. A francia az angolnál gyakrabban cseveg hozzátartozóiról és oly ünnepségekről, amelyeken részt vett stb. Míg a német fiúk karácsonyi örömükről, a császár születése napjáról és a császári udvar legutóbbi ünnepségeiről beszélnek, a franciák arról értesítik őket, hogyan ünnepelték az új évet s a farsangot és mily örömet okozott nekik a köztársaság új elnöke s hogy hivatalba lépése napján szünetet engedélyezett nekik. Levele végén egyik francia fiú sem felejti el német barátja szüleit üdvözölni s ez udvariasságot a német ifjú nem mindig viszonozza. Habár az ily módon kötött barátságok nem mindig lesznek tartósak, de némelyik később személyes ismeretségre vezet s a maga nemében — habár kis mértékben — a nagy kulturnemzeteknek egymás megértését és egyetértését mozdítja elő. (Volksbildung.) *Gy. B.*

*

— **Nemzetközi gyermekcsere.** Párisban 1904-ben egy társaság alakult e címen abból a célból, hogy megkönnyítse a gyermekeknek és tanulóknak külföldön való tartózkodását s így az idegen nyelvek megtanulását. Például: egy német családnak van egy fia, ki a francia nyelvet tanulja; ránézve a legnagyobb haszonnal járna, ha nyelvismereteinek bővítésére nehány hónapig Franciaországban élhetne. Sajnos, a külföldön való tartózkodás sok pénzbe kerül és másrészt a családanya nem igen hajlandó az ő kedves fiát ismeretlen helyre adni ellátásra, ahol ő vagy egészen be volna zárva, vagy igen szabadon élne. Ugyanakkor egy francia család is óhajtaná fiát, ki a német nyelvet tanulja, Németországba küldeni; de az előbbi okokból azt nem teheti. A fentnevezett társaság ezt lehetővé teszi: megkapta mind a két családtól a szükséges értesítéseket és most összeköttetésbe hozza egymással őket s a német fiú elfoglalja helyét a francia családban, a francia fiú pedig a német családban. Így a családok kicserélték gyermekeiket. Természetesen egyik család sem fizet a másiknak ellátási díjat, egyedüli költség az utazás oda és vissza. Ily módon a külföldön való tartózkodás igen kevésbe kerül. Másrészt az ilykép kicserélt gyermekek teljes atyai és anyai fogadtatásban részesülnek a külföldi családnál: erre az időre a ház gyermekének tekintik őket mind a két helyen; a családok naponkint összeköttetésben állanak egymással és

érdeküket azt kívánja, hogy a vendégekkel jól bánjanak. Igy a gyermekek kizárólag azok körében vannak, akiknek körében őket szivesen látják; nem érintkeznek sem földiekkel sem más országbeliekkel, mint az igen gyakran történik a nevelőintézetekben; így az ott tartózkodás sokkal előnyösebb a nyelvtanulásra. A gyermekcsere legnagyobb része a nagy szünidőre esik, tehát csak két hónapig tart. Voltak köztük angolok franciák, németek és egy osztrák; még pedig 71 fiú és 17 leány. Nem elég azonban csak annyit tudnunk, hogy hazánk határán túl él egy család, mely hajlandó egy gyermeket kicserélni; azt is kell ismerni, hol lakik (falun vagy városban), mily családi, anyagi és társadalmi viszonyok közt él. Gyakran az is fontos a szülőkre nézve pl. a távolság, a gyermekek száma, a zene és sport gyakorlásának lehetősége stb. Az eddig cserébe adott gyermekek jobbára tanítók, tanárok, állami tisztviselők és kereskedők fiai és leányai voltak. Hogy mindezekre a kérdésekre felvilágosítást adhasson a társaság, nagyon részletes és kimerítő kérdéseket intéz a nála jelentkezőkhöz; azonkívül a családoktól orvosi bizonyítványt kíván arról, hogy a család mindegyik tagja egészséges. Címe: Societé d' échange international des enfants, Paris, 36. Boulevard de Argenta. Ez év tavaszán a társaság M.-Frankfurtban egy német bizottságot is alakított, melyet a kereskedelmi és közoktatásügyi miniszterek is segélyeznek. Valóban szükséges volna nálunk is hasonló egyesület vagy bizottság, hogy gyermekeink jól megtanulhassanak olaszul, németül, franciául, angolul, vagy akár románul, szerbül stb. *Gy. B.*

★

— **Egy magyar tanár könyvének sikere Németországban.** *Kemény* Ferenc igazgatónak «Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung» című, egy berlini kiadócégnél 1904-ben megjelent könyve, melyet a Magyar Pædagogiában annak idejében *Kovács* Rezső ismertetett behatóan, a gazdag német tanügyi irodalomban is élénk visszhangot keltett és a tekintélyes pædagogiai folyóiratok osztatlan elismerés hangján szóltak róla; így a bécsi «Die Zeit» és «Zeitschrift für das Realschulwesen», a «Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen» és legújabb füzetében a berlini «Monatschrift für höhere Schulen». Németországnak ez a jelenlegi legtekintélyesebb tanügyi folyóirata Moldenhauer kölni tanár tollából két lapot szentel Kemény könyvének, melyről többek közt ezt írja: «Die Schrift Keménys baut sich auf festen philosophischen Grundlagen auf und kann, wenn einmal in Preussen die dringend nötige Reform des Schulturnens begonnen werden sollte, als eine gute Hilfsquelle für dieselbe empfohlen werden.» A könyvnek külföldi sikerét bizonyítja az is, hogy beszerzését a «Kadettenanstalten» c. katonai nevelőintézetekben hivatalosan elrendelték.

HAZAI IRODALOM.

Dr. Fináczy Ernő: **Az ókori nevelés története.** Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Budapest, 1906. Ára 6 korona, 307 lap.

A legelső magyar monografia az ókori nevelés történetéről. Aki tekintetbe veszi, hogy a tudomány mindenütt viszonylagosan fejlődik, ama feltételekhez szabva, melyek előmozdítják vagy megakasztják, inkább ebbe, mint abba az irányba terelik, az már magát a vállalkozást nagy dolognak fogja tartani. Fináczy az első, aki a magyar irodalomban az ókori nevelés történetének egyetemes tárgyalását megkísérelte, a keleti népek és külön a zsidók pædagogiájának vázlatos ismertetése mellett a görögök és rómaiak nevelését forrástanulmányokra visszamenő közvetlenséggel bemutatta. A kezdet érdeme minden időre biztosítja a munka jelentőségét, s minden további haladást ezzel hoz mint kiinduló ponttal kapcsolatba. Ennyit elmondhatunk, még mielőtt a munka további természetét szemügyre vettük volna. Ha azután kiderül — mintahogy bírálatom végeredményét előre bocsátva mondhatom, hogy ki is fog derülni — hogy F. könyve amellett nagyon derék, becsületes, ha nem is kifogástalan mű, a kezdésnek érdemét csak annál többre taxáljuk majd nála.

Mindenekelőtt az *anyag* kérdése kínálkozik. F. sokat nyujt, sokkal többet, mint amennyit egy «vezérfonaltól» várnánk, melyet állítása szerint a saját egyetemi előadásaihoz készített; de viszont elég olyan anyagot mellőz, amelynek hiányát elevenen érezzük egy mégis részletesebben és szélesebben dolgozó monografiában. Mert tényleg ilyennel van F. könyvénél dolgunk, ő maga bárhogy is nevezze el munkáját, s bármily közelebbi célt is jelöljön ki annak. A hiányok bizonyítására felhozok majd egy-két példát.

Jelenleg mi modern pædagogusok nagyra vagyunk a szemléltető és művészeti oktatással; már ezek mindegyikével külön-külön is, hát még, ha szövetkezésök által a művészeti oktatás a szemléltetés formájában történik. Pár év előtt kezdtük (nem is tudom, hogy mennyire vagyunk e kisérletekkel), hogy a tanuló ifjúságot képtárakba és kiállításokba vezettük el, s ott magukban a múzsák hajlékaiban iparkodtunk velök a szépet megértetni. E pædagógiai eljárásról sokféleképen gondolkozhatunk, egy azonban bizonyos, hogy az eljárás nem új, mert már az ókoriak gyakorolták. *Philostratosnak*, a Kr. u. 2. és 3. század átmeneti idejében élő szofistának híres képleírásai, az *Eikones* nemcsak feltételezik, hogy e tanításmód megvolt, hanem egyenesen ennek köszönik keletkezésöket, legalább is megírójuk biztosítása szerint. Philostratos — így szól a bevezetés — egy alkalommal Nápolyban tartózko-

dott, mint átutazó, s egy külvárosi sztoának képeit nézte végig, mert az lakásának közelében volt. Házi gazdájának mintegy tíz éves kis fia megleste foglalkozásában, s arra kérte, hogy magyarázza meg neki a képeket. A szofista vállalkozik erre, miután tanulni vágyó városi ifjak is csatlakoztak hozzájok, s azzal a nyilatkozattal vezeti be magyarázó leírásait, hogy a kis fiú legyen a tanítás alkalma és célja, de a többiek se viseljék magokat passziv hallgatókként, hanem intézzenek kérdést hozzá, ha valamit nem világosan fejteget. Az Eikones kerete tehát tisztán pædagógiai, még az esetben is, ha talán csak a szofista képzelődése tette meg azzá. A leírásokban rendszeresen vissza is tér az ὦ παῖ megszólítás. Pædagogiai szempontból joggal lehetünk már most kiváncsiak, hogy miféle képeket mi módon magyaráz el Philostratos egy tíz esztendős fiúnak. Már Aristoteles megkövetelte, hogy «a hatóságok vigyázzanak arra, hogy a művészet alkotásai, szobrok és festmények erkölcstelen cselekedeteket ne ábrázoljanak» (Fináczy, 163. l.). A későkorú szofistának, úgy látszik, nem igen voltak efféle pædagógiai aggályai, s pl. az 1. könyv 2. képénél «a bortól vörös Komos» alakját magyarázza meg, amint «egy oly ház előtt szundikál, melynek már bejárata elárulja, hogy igen gazdag nászpár fekszik benn az ágyban» ; s ugyanezen könyv 6. képénél, a szintén csiklandós tárgyú Erosok magyarázatánál, azzal a kérdéssel fordul a tíz éves fiúhoz: «talán tudod, amit a nyúlról szokás mondani, hogy t. i. sok van benne Aphrodite természetéből?» Kulturtörténeti szempontból mindenesetre érdekes kérdés egy hivatásos pædagogus szájából.

Fináczy könyvében a Philostratos névvel nem találkozunk. Pedig az Eikones-től eltekintve ugyancsak egy Philostratos a szerzője a görög pædagogusok egyetlen életrajzgyűjteményének, mely reánk maradt (a *Βίοι σοφιστῶν* két könyve), s egyik Philostratos neve alatt szerepel a *Γυμναστικός*, a görög testgyakorlásnak ez a nagybecsű ismertetése, amelyet csak újabban kaptunk meg teljesen a Minas által felfedezett kézirat által.

A Philostratosok — az irodalomtörténet néggyel is bajlódik, kik között biztosra elosztani az irodalmi hagyatékot nem igen sikerül — az úgynevezett második szofisztika korában éltek. A szofisztikának ezt a másodvirágzását, mely a Kr. e. 5. század emlékeit akarta új életre kelteni, F. a Kr. u. 2. századtól datálja (53. l.). Tényleg azonban jóval előbb jött létre, mintahogy első nagy képviselőjének, a *prusai Dion*-nak (Chrysostomos) élete javarészében a Kr. u. 1. századba esik. Ilyformán Fináczy könyvében Dionról sem hallunk semmit. Pedig ép az újabb időben fordult a tudomány nagy érdeklődéssel e szofista személye felé, kitől nagy számban maradtak beszédek és egyéb dolgozatok reánk. 1898-ban jelent meg Hans von Arnim vaskos kötete: Le-

ben u. Werke des Dio von Prusa, s 1901. Karl Kraut-tól válogatott beszédeinek német fordítása az Osiander—Schwab-féle gyűjteményben.* Eltekintve már most attól, hogy Dion egész mozgalmas szofistaélete és működése a pædagogia történetébe tartozik, egyes dolgozataiban is sok olyat fogunk találni, ami a kérdéses szempontból figyelmet érdemel. Pl. a királyok legjobb nevelőjének Homerost tartja (or. 2.); kétféle *παιδεία*-t különböztet meg, egy istenit és egy emberit, s az utóbbinak lényegét a könyvismeretekben találja meg, főleg melyek nyelvekre és irodalomra vonatkoznak, míg szerinte az isteninek eredménye az az erkölcsi magatartás, melyet «semmi idő és semmi szofista» nem rabolhat el attól, akinek az tulajdona (or. 4.); egyik értekezésében meg (18.) valamely előkelő jótevőjének ad utasítást, hogy mint államférfiú miként szerezzen szónoki gyakorlatot, s itt sok egyéb pædagógiailag érdekes tanács mellett azt is ajánlja, hogy a költői műveket (Menandrost, Euripidest) ne maga olvassa el, hanem olvastassa fel azokat, mert «teljesebb a hatás, ha az ember a saját olvasásának fáradalmától szabad», írás helyett meg a diktálást tartja előnyösebbnek.

De ezen szétszórtan található pædagogiai helyek mellett van Dionnak egy elbeszélése, az *Εὐβοϊκὸς ἢ χυνηγός*, amelyet a nevelés-történet szempontjából annyira fontosnak tartok, hogy azt hiszem, hogy általa valamikor Dion kiváló helyet fog elfoglalni a görög pædagogiai elmélet ismertetéseiben. Az az említett elbeszélés, mint Arnim helyesen állapítja meg (492. l.), a társadalmi irányköltészet körébe tartozik. A szofista valamikor mint hajótörött Euboia szigetére került, s itt egy oly családnál talált szíves fogadtatásra, amely minden társadalomtól és műveltségtől távol a vadásznép (— innen a cím —) legegyszerűbb és legtermészetesebb életét élte. Tudós nevelésről, akár csak írás-olvasásról szó sincsen; csupán a született értelmi képességek és erkölcsi hajlamok azon önkénytelen kibontakozásáról, melyre a létfenntartás szüksége és a természeti környezet indítanak. Itt még

* Arnim munkájában különösen a bevezetés nagyfontosságú a görög pædagógia történetét illetőleg: Sophistik, Rhetorik, Philosophie in ihrem Kampfe um die Jugendbildung; a philosophiának és a rhetorikának egymáshoz való viszonyát: küzdelmeit és szövetkezéseit érdekesen tárgyalja a kezdettől fogva a 2. sophistika koráig. Új anyagként kiemelendő, hogy itt az epikureista Philodemosnak *περὶ ῥητορικῆς* c. munkájából (Philodemi Volumina Rhetorica. ed. Siegfr. Sudhaus, 2 köt. Teubner 1896.) a Demokritos tanait valló teosi *Nausikratesnek* (Kr. e. 4. sz.) egy sajátságos pædagógiai elméletét hámozza ki. Ez elmélet szerint a természettudás — persze atomistikának felfogva — a legjobb előkészület a politikai élet, a szónoklás gyakorlatához.

a pásztorkutyák is mesterséges vezetés nélkül, ösztöneik természetes útmutatása folytán, változnak át lépésről-lépésre vadászkutyákká. De az embereknél ez a lemondás a nagyobb körű társaséletről és ennek műveltségéről nem az erkölcsi eldurvulást jelenti Dion szerint, sőt ellenkezőleg, itt a természethez való visszatérés a szeretet érzelmét annyira kiterjesztette, hogy ez a család tagjain kívül az összes többi embereket is magában foglalja. Az önző városi lakosság nem is képes megérteni e természetes emberek igénytelenségét, mely maga számára csak a szükségest kívánja meg, s áldozatkészségét, amelytől vezetve egyetlen ruhájokkal is a fázó idegent takarják be. Dion ezt az ő életideálját arra elég részletességgel ismerteti, hogy elbeszélése és a hozzá fűzött fejtegetések ép annyira érdekeljék a politika vagy a közgazdaság, mint az etika és a pædagogia történészét. Ha Rousseau elméletéhez az ókorban keresnénk analogiákat, elsősorban Dionra kellene gondolnunk; a boldogságra vezető út gondolatában senki sem áll a nagy franciához annyira közel, mint a görög szofista.

Eddig Philostratos Eikonesével és Dion retorikai munkáival olyan irodalmi hagyatékot hoztunk szóba, a mely rég ismeretes. De az az ernyedetlen buzgóság, mellyel a modern tudomány Egyptom ezredek óta elföldelt szellemi kincseit újból napfényre hozza, évről-évre növeli a görög irott emlékek számát. Természetesen nem lehet megkívánni egy speciális kézikönyv szerzőjétől, hogy a papyrus-kiadások gazdag sorozatából azokat a szórványosan előforduló centókat kikeresgélje, melyek tárgyára vonatkoznak (pl. íráspróbák, szerződés tanító és tanítvány között stb.). De még így is, e követelményt nem is támasztva, feltünő, hogy F. *Herondas* 3. mimiambosáról, a *Didaskalos*-ról nem emlékezik meg. Talán nincs egy második eset, ahol a görög iskolai praxis oly közvetlen, oly szemléltető módon tárul fel előttünk, mint ebben a drámai költeményben. Metrotime, az elkeseredett anya, sajátkezüleg vezeti vásott fiát, Kottalost, az iskolamesterhez (a *γραμματιστής*-hez), Lampriskoshoz. Bánatát hosszú beszédben önti ki. Elmondja, hogy miként rongálja meg a fiú játékával a háztetőt; hogy mennyivel jobban ismeri a csavargók lakásait, mint az iskolát, hol a hónap 30. napján oly keservesen kell a tandíjat megfizetni; hogy odahaza mint fekszik a tábla a földön az ágy lába mellett, hogy mily fáradsággal történik az olvasás és az apa diktálása után mennyi hibával az írás; hogy a «kivülrőlit» (a *ῥῆσις*-t) milyen makogással kezdi meg, s hogy szökik meg otthonról, ha tovább faggatják stb. stb. A tanítónak nincs is szüksége sok buzdításra; hamarosan előkéri a bikacsököt, s Kottalost alaposan elveri azon igéret kiséretében, hogy az olvasásból még akkor is «tertiát» (*τὸ μηδέν* = semmit) fog kapni, ha Kleonál (Kleionál) jobban olvas. Ez az eleven

élet, melynek szemlélete mélyebb impressziókat kelt, közvetlenebb tudást hoz létre minden tudós ismertetésnél. F. könyvében sűrűn közöl fordításokat a görög irodalomból. Herondas e kis remekét nemcsak hogy említenie, hanem fordítását egész terjedelemben közölnie kellett volna.

*

Az anyag kérdése után a *kritikáé*, az igazmondásé sorakozik. Talán nem kell hosszasan bizonyítgatnom, hogy F. a pontos, a megbízható tudósok közé tartozik; adatai, akár nevekre, akár évszámokra vonatkozzanak, tényeket illető megállapításai az események körében ép úgy, mint az intézményekében, gondos utánjárásnak eredményei szoktak lenni. Persze azért tévedés vele is megesik, az egyszerű *tények* kérdéseiben is. Pl. a 93. lapon az *ephebia* intézményét helytelenül magyarázza. Beszél ott «a legtágabb értelemben vett ephébiáról, amely a 15-ik évtől a 20-ik évig tartott s két időszakra oszlott», beszél «az ephébia negyedik és ötödik évéről» stb. Mindez egészen hibás, s a serdülő kornak (a ἥβη-nek) az ephébia intézményével való összezavarásán alapszik, amitől Girard is különösen óv *Ephebi* c. kitünő cikkében a Daremberg—Saglio-féle Dictionnaire III. k. 621. lapján.* Bármiként is számították a görögök a fiúknál a serdülés korát, az ephébia, mint állami intézmény — legalább Athénben — csak a 18 éves, még pedig minden valószinűség szerint a 18. életévöket már betöltött ifjak számára nyilott meg. Más kérdés azután, hogy erre az intézményes ephébiára nyertek-e az ifjak valamiféle külön előkészítést, s hogy ezt az előkészítést végező iskolák voltak-e az állammal valamiféle összeköttetésben? Girard külön fejezetet szentelt e kérdéseknek az athéni nevelésről szóló munkájában (l. az előbbi jegyzetben id. művének 54. s köv. l.: L'éducation des enfants et l'éphébie), még pedig azzal az eredménynyel, hogy főleg a Diogeneionra, egy athéni gimnáziumra vonatkozó feliratok valószinűvé teszik, hogy az ephébiának állami ellenőrzés mellett végbemenő előkészítése is létezett. De először: ez nem általános tünemény (az államtól független *μελλέφηβοι*-jal peiraieusi

* . . . il faut se garder de confondre cette ephébie naturelle, essentiellement variable, avec l'éphébie légale, qui commençait plus tard et qui durait un temps déterminé (t. i. a 18. évvel kezdődött, s a 20.-kal végződött). Girard cikkének kiválósága különösen feltünő, ha a Pauly—Wissowa szótár ama gyenge közleményével vetjük együvé, melyet Thalheim készített s Oehler egészített ki. Thalheim Paul Girard-t nemcsak a Dictionnaire-ből nem ismeri, ahol az *Educatio*-cikk görög része szintén tőle van, de még a: L'éducation athénienne au V. et IV. siècle alapján sem; legalább is nem idézi.

feliratokon találkozunk), másodszor: csak egy későbbi korban lép fel, mikor az ephébia már nem is bír kötelező jelleggel, harmadszor pedig és mindenekfölött: magát az ephébia fogalmát egészen érintetlenül hagyja. Ez megmarad a 18. és 20. életévek közé eső katonáskodásnak. F. könyvének említett helyén zavarólag hat, hogy ő ott az ephébiának arra a nagy átalakulására, mely vele az idők folyamán végbement és eredeti természetét majd teljesen megváltoztatta, nincsen tekintettel; pedig másutt (50. l.) maga is szó tárgyává tette.

Míg F. munkájában a tények megállapításánál kevés alkalom nyílik a kifogásra, ott a kifogásolható — s ez némileg a dolog természetéből folyik — abban az arányban növekszik, amelyben az egyes tényekből az általánosabb *összegezések*, az egyszerű kritikától a magasabb rendű *értékelés* felé haladunk. Pl. közvetlenül az ephébia után a *nőnevelésről* beszél (94. s köv. l.); de oly sötét színekben festi itt le a görög nők társadalmi helyzetét, annyira egyoldalúan emeli ki bármely irányú szabadmozgásuk megszorítását, mintha csak valamely keleti állam háremhölgyeiről volna szó. Mindenekelőtt a különböző korok és helyek váltakozó viszonyait kell itt tekintetbe venni. A hellenistikus kor nőemancipációjának szép sorokat szentelt Beloch görög történetének III. kötetében (1. Abth. 425. s köv. l.), ahol helyesen utal arra, hogy a gynaikonomoi rendőri intézménye a legjobb bizonyíték, hogy az a társadalmi mozgalom phaleroni Demetrios idejében Athén városa előtt sem lehetett ismeretlen. Egyébként már az V. századbeli Athénben sem szabad a nők helyzetét quasi-rabszolgaságnak minősíteni. Egy oly társadalom, melyben Aristophanes Ekklesiazusai-a lehetséges, bizonnyal nyujtott a nőknek a szabadabb mozgásra is elég alkalmat.

F. a 22. s köv. lapokon a *homéri kornak* általános jellemzését adja. De ez a jellemzés nem mondható sikerültnek. Többek közt ilyen állítások fordulnak benne elő: «A homéri költemények oly társadalom képét tükröztetik vissza, melyben szervezett intézmények nem találhatók. Az ember e korban vagy az ősi megszokás és hagyomány szerint, vagy érzéseinek közvetlenségéből cselekszik»; azután: «Habár a patriarchális életközösség foka már meg van haladva, állami szervezetről még nem lehet szó.» De mit ért akkor F. állami szervezeten, ha ilyet Homerosban még nem akar látni? Hisz egy nagy nemzetközi vállalkozásról van az Iliasban szó, hatalmas államok közös hadjáratáról, s az efféle dolgokat — bárhogy is gondolkozzunk különben a trójai mondakör történeti alapjairól — nem szokták a költők egyszerűen a magok képzelőerejökkel kitalálni. Finánczyt itt nyilván az zavarta meg a politikai fogalmak használatában, hogy egy, még mindig makacsul fenntartott előítélet következtében, a homéri kort lehe-

tőleg primitivnek és egyúttal naivnak akarta bemutatni. De először is: primitiv és naiv nemcsakhogy egyet nem jelentenek, de bizonyos értelemben ellentétet fejeznek ki; másodszor meg: Homeros és kora se nem primitiv, se nem naiv. Hisz manapság felfedték már az ásatások azt a nagy idejű és a műveltség fokát illetőleg is jelentékeny kort, melyre a homéri költészet támaszkodik, s amely nélkül létre sem jöhetett volna. S ezzel együtt meg kellene már egyszer szűnnie annak az ahisztorikus és apszichologikus felfogásmódnak, amely egy olyan befejezett tökéletességű művészettel szemben, mint a homéri, még mindig a gyermekbölcsőre gondol.

Finánczy, ahogy ezt az utolsó példa is mutatja, bizonyos konzervativ hajlandóságot árul el a tudomány régibb keletű közhelyei iránt. Különösen szembeötlő ez, ahol a legáltalánosabb fokon és szavakkal jellemzi a görög fajnak és műveltségnek sajátságait. A 19. lapon beszél a görög lélek «harmonikus» voltáról, «a nemes arány, a helyes mérték iránt való finom érzékéről», azután még egyszer külön «testök harmóniájáról», mely «a nemes és egyszerű nyugalmat tükrözteti», a belvederei Apollóról, «tagjainak arányáról», «nagy, nyugodtan tekintő szeméről» stb. stb. Hát hisz kétségtelen, a harmóniára való törekvésnek a görög gyakorlati életben is megvolt időközönkint a maga jelentősége (a *καλοκἀγαθία* pl. a görög lovagkorra jellemző kifejezés, melynek azután csak az V. század reflexiója iparkodott mélyebb erkölcsi értelmet adni), s azután még inkább az elméletben: Pythagoras kosmosában ép úgy, mint Platon *δικαιοσύνη*-jében, vagy az erénynek aristotelesi meghatározásában. De mindazonáltal azt hiszem, hogy mi nagyon egyoldalúan az esztétikai, elsősorban a szobrászati görög ideál bűvkörén keresztül itéljük meg egész történetüket, ha a görög élet minden korszakában és megnyilatkozásában harmoniát keresünk és találunk. Tessék csak az athéni államéletet, az ekklésia szerepléset, a tömeg magatartását közelebbről tanulmányozni; itt ugyan vajmi keveset kezdhetünk a görög lélek harmonikus természetével. Vagy ha akár a legideálisabb, a tudományos törekvéseiket vizsgáljuk: az elméletnek, a tudásnak az a nem sokra, hanem mindenre becsülése, mely már Sokrates-szel kezdődik, s mely azután Platonra és Aristotelesre is jellemző, inkább egy egyoldalúan és túlzással előretörekvő agonisztikus lelki hajlamnak kifejezése, mint egy önmagát mérséklő harmonikusnak. Hogy nálok a pædagogiában a testi nevelés, a gimnasztika, mindenkor ellensúlyozta a szelleminek túltengését, azt tán inkább történeti fejlődésök, mint a harmoniára irányuló öntudatos reflexiójuk magyarázza meg. A test gyakorlata és edzése a műveltség alacsonyabb fokain mindig jelentékeny szerepet játszik, s szükségkép intézményszerű jelleget ölt, ahol azt a vallás a testi versenyek, ago-

nok keretei közt oly módon szankcionálja, mint a hogy ez a görögöknél történt. E versenyek meg folytatólag inkább a küzdelmi és a játékszenvedélynek, mint az esztétikai érdeklődésnek és élvezetnek köszönik fennmaradásokat, mert elsősorban az előbbieket elégítik ki.

Tehát F. ítéletei és becslései ellen, amint látjuk, több kifogást lehet tenni. De ez természetesen nem zárja ki azt, hogy még e szempont alatt is a legtöbb esetben helyesnek és a tényekben gyökerezőnek tartsuk nézeteit, s mindenekelőtt nem állja annak útját, hogy F. egész könyvét jó *rendszerbe* szedett és nagyon jól megszerkesztett munkának tekintsük. Pedig F. a rendszerezés feladatát nem fogta fel a könnyebb oldaláról. Szépen megírt bevezetésében nyomatékkal emeli ki, hogy minden kornak pædagogiája e kor általános míveltségének csak egyik részét teszi ki, amelyet — ép mint ilyen részt — csak azon esetben érthetünk meg, ha mindig az egésszel hozzuk kapcsolatba. Azért törekszik azután a feldolgozásban maga is a pædagogiai gyakorlatot kortörténeti keretei közt, a pædagogiai elméleteket meg egész irodalmi művek alapján bemutatni. Ez utóbbi tekintetben még egy lépéssel tovább is mehetett volna. Mindenesetre Platon pædagogiájának megbeszélésénél a Politeiának és a Nomoi-nak, az Aristotelesénél a Nikomachosi Ethikának és a Politikának tartalmi kivonata a legközelebb fekvő feladat; de azoknak a nevelési elméleteknek még mélyebb felfogását közvetítenők, ha legáltalánosabb bevezetésül az egész platoni és aristotelesi gondolkozásmódnak és filozófiának ismertetését adnók.

F. igazi ereje a *szerkesztésben* nyilvánul meg. Amit egyszer tudományos anyagként megragadott és gondolkodásban feldolgozott, azt könnyen áttekinthető, világos egymásutánban képes elrendezni. E tekintetben helyes érzékkel inkább a franciáktól, mint a németektől tanult. Jól tagozott fejezetei az antik pædagogia fejlődéséről tetszetősen áttekinthető képet nyujtanak. Ehhez járúl még nyelvezetének egyszerűsége, világossága, határozottsága. Mindmegannyi kiváló erény egy kézikönyv megírásánál. Ha tanítványai, akiknek a munka első sorban szánva van, nem kapnak is anyagban és felfogásban mindig újat, viszont disciplinájok általános tudnivalóit annál biztosabban és annál kevesebb fáradsággal szerezhetik meg általa. Ha F. szemei előtt csakugyan ez a cél lebegett, — s nem kétlem, hogy így van — akkor a munka megírásával célját teljesen elértnek tekintheti.

*

Említettem már, hogy F. könyvében sűrűn fordulnak elő hosszabb *fordítási részletek* görög és római pædagogiai írókból. Most utoljára e

fordításokat akarom szó tárgyává tenni. Mert javarészöket — s ez magyar irodalmunk szegényes voltát eléggé jellemzi — F. kénytelen volt maga elkészíteni, minthogy megfelelő kész fordítások nem állottak rendelkezésére. Bevezetésül még csak azt jegyzem meg, hogy bár egy tisztán tudományos munka szempontjából hosszabb fordítási részleteket egész fölöslegeseknek tartanék, itt, a munka didaktikus célját tekintve, nagyon is helyén valóknak itélem azokat. A pædagogia történetével foglalkozók közül még azok is, akik a görög irodalmat nem ismerik vagy nem is ismerhetik, szerét tehetik ilyformán a görög írókkal való közvetlen érintkezésnek. És minden igaz történeti tudás ezen a közvetlenségen fordul meg.

Természetesen az összes fordításokat nem nézhettem át; de azt sem akartam, hogy ide-oda kapkodva majd ebből, majd abból a fordításból ragadjak ki egy-két mondatot ellenőrzés végett. A fordítói készség nagyjában ugyanannak marad meg, s így megitélésére elegendő, ha *egyetlen* hosszabb részletet annál nagyobb tüzetességgel vizsgálunk át. E célra *Lukianos Anacharsis* c. dialogusát vettem alapul, melynek bevezetését F.-nál a 86. s köv. lapokon kapjuk fordításban.

F., aki a classica philologia köréből ment át a pædagogia területére, a görög nyelvet jól ismeri, s így természetes, hogy nála erős baklövések, durva félreértések egyáltalán nem fordulnak elő. De azért hiába, a görög szöveg csak görög szöveg, s így bizony F.-val is megesik, hogy az írónak valamely gondolatát nem a maga teljességében, nem nuance-okig menő pontossággal értette át, vagy legalább is nem ennek megfelelően adja vissza. A birkózókról pl. azt olvassuk nála, hogy «az olaj sem óvja meg őket a piszoktól..» A görögben ez áll: *καὶ οὐδὲ τοῦ ἐλαίου ἕνεκα φείδονται μὴ μολύνεσθαι*, a mi annyit jelent: «s még az olaj kedveért sem óvakodnak, hogy piszkosak ne legyenek.» Anacharsis beszél, aki mint skytha nem ismervén a görög szokásokat, a testnek birkózás előtt történő beolajozását kozmetikai műveletnek tartja s már most csodálkozik, hogy még azt a szép olajat sem kimélik meg a piszoktól. Lehet, hogy ez a gondolat F. fordításában is benne van, ha t. i. a mondatát átvitt értelemben vesszük, világosan azonban semmiesetre sincs kifejezve.

«Amott meg mindannyian sürögnek-forognak, s visszaugranak, mintha futni akarnának, pedig egy helyben maradnak». Lukianos ezt mondja: *ἄλλοι δὲ ἀλλαχόθι πάντες ἐγκονοῦσι καὶ ἀναπηδῶσιν ὥσπερ θέοντες ἐπὶ τοῦ αὐτοῦ μένοντες*. Itt először is az *ἄλλοι*-on van a hangsúly, mely szót Fináczy egész fordítatlanul hagy, tehát: «mások meg másutt (és nem: amott) sürögnek forognak valamennyien»; azután *ἀναπηδῶσιν* nem «visszaugranak», hanem *föl*ugranak vagy *neki*ugranak,

mert itt a magas-ugrásról van szó, melyet a skytha céltalan volta miatt hasonlókép nem akar megérteni. — F. szerint Anacharsis a következő büszke szavakat intézi Solonhoz: «de ha valamelyiketek velem bánnék ilyen módon, meg fogja tudni, hogy nem hiába van az oldalunkon szittya kard.» F. az ἀκινάκης-t fordítja «szittya kard»-nak. És csakugyan a szótár szerint ez az eredetében perzsa szó a görögök nyelvén a szittya kardot is jelentette, mert a szittyák a perzsáktól vették a kérdéses fegyvernemet kölcsön, a mint ezt a déloroszországi királysirokban talált rövid, egyenes kardok tényleg igazolták. De kérdés már most, hogy Lukianos azonkívül, hogy a fegyvernek szittya elnevezését használta, különös módon hangsúlyozni akarta-e Anacharsis kardjának szittya voltát? Hisz a szittyák természetesen szittya fegyvert hordanak, s így a fordító, ha nem tunya jelzőt használ, tán egy egész idegen gondolatot magyaráz bele Lukianos szavaiba. Mindez szőrszálhasogatásnak tűnhetik fel, de efféle szőrszálhasogatások nélkül nincsen pontos fordítás. — F. «az istennő szent fájából való olajat» említi; nem «fájá*ból* valót», hanem valamivel mégis megfelelőbben «fájá*ról* valót» kellene mondania, mert az olajat a fáról (és nem a fából) termett olajbogyók szolgáltatták.

Egy következő helyet is félreértett nézetem szerint F. Egymás mellé irom majd le Lukianos szövegét, F. és azután a magam fordítását, s az összevetésből, azt hiszem, nyilvánvaló lesz F. tévedése.

Lukianos:	*Fináczy:*	*Az én fordításom:*
Ἀνάχαρσις: Τοῦτο φής, ὦ Σόλων, τὸ τέλος ἡδὺ καὶ λυσιτελές, ὅτι πάντες αὐτοὺς ὄψονται ἐστεφανωμένους καὶ ἐπὶ τῇ νίκῃ ἐπαινέσονται πόλυ πρότερον οἰκτείραντες ἐπὶ ταῖς πληγαῖς, οἱ δὲ εὐδαιμονήσουσιν ἀντὶ τῶν πόνων μῆλα καὶ σέλινα ἔχοντες.	Hát azt nevezed édes és üdvös eredménynek, hogy az egész világ megkoszorúzva látja őket? *s azt hiszed,* hogy győzelmük miatt magasztalni fogják őket azok, a kik kevéssel azelőtt szánakozva nézték dulakodásaikat? s *hogy* ezek most már boldogok lesznek, mivel almát és zellert szereznek fáradalmaikért?	Hát azt mondod, Solon, a kellemes és hasznos végcélnak, hogy őket mindnyájan megkoszoruzva fogják látni és hogy győzelmök miatt túláradóan dicsérni fogják azok, akik az előbb szánakoztak rajtok az ütések miatt s hogy ezek a győztesek meg boldogok lesznek, mert fáradalmaik ellenében alma és zellerlevél a tulajdonuk?

Amint látjuk, F. a nézők «magasztalását» a kételkedés formájában fejezi ki, holott ez a ὅτι-től függő ἐπαινέσονται által kategorikusan van kifejezve, s a győztesek «boldogságát» hasonlókép kérdésessé teszi, holott Anacharsis okoskodása ép azon fordul meg, hogy az illetők csakugyan boldogoknak érezik magokat.

De hagyjuk a további elemzést. A fordítás egészben véve jó; csak itt-ott fordulnak elő (a lényeget is érintő) félreértések, s ugyan

kivel nem történnek meg ezek a fordítás nem könnyű feladatánál? Az ókori írókból vett helyek a magok összességökben, mint már kiemeltem, arra szolgálnak, hogy F. könyvének egyébként is jelentékeny didaktikai értékét még növeljék.

Hornyánszky Gyula.

*

Magyar Remekírók. VIII. sorozat. Budapest, 1906. Franklin-társulat.

Két kötet Petőfi költeményeiből, Mikes Kelemen Törökországi Levelei, azok a fontosabb beszédek, melyeket Deák Ferenc 1861-ig tartott, vagy ezer népdal: íme a Remekírók legújabb sorozatának tartalma.

Az egyes kötetek össseállításában legkönnyebb dolga *Badics Ferencnek* és *Erődi Bélának* volt. Az előbbi *Petőfi* kisebb költeményeit rendezte sajtó alá a leghitelesebb kiadások alapján s csak arra kellett ügyelnie, hogy a közlés mindenütt hű legyen a forráshoz, a Havastól megállapított szöveghez; Erődi pedig *Mikes* művei közül a legjellemzőbbet, a Törökországi Leveleket adta, a legkedvesebb magyar prózaírónak esztétikai szempontból egyetlen értékes művét. Szövege nem a Toldy és Abafi-féle rossz kiadásoknak lenyomata, hanem fölhasználta a Wodianer-féle Remekírók Mikes-kiadásának, valamint a készülő nagy Mikes-kiadásnak szövegeit, melyek az eredeti kéziratokon alapulnak.*

De e kötetekhez előljáróul szolgáló életrajzok és méltatások szintén e két tudósunknak adtak legkevesebb munkát, mert mind a ketten már régóta foglalkoznak a kiadott íróval, sőt életük rajzát is megírták, úgy hogy e jelen kiadás bevezetésénél régebbi munkálataikra támaszkodhattak. Badics az Athenæum iskolatárának 1. és 2. füzeteiben olvasható két bevezetését használta föl s mivel azok a tanuló ifjuságnak szóltak, most meg a művelt közönséget kellett tájékoztatnia: a részletező életrajzot összevonta, az esztétikai méltatást kimélyítette, pótolta azoknak a közleményeknek ismertetésével, amelyeket ott pedagógiai okokból mellőzött (szerelmi ódák): az értekezéseket tanulmányokká alakította. Erődi szintén egy régebben ké-

* Erődi a «Jegyzetek» élén látszólag mást mond: «A Törökországi Levelek ezen kiadásának alapjául szolgál a Toldy Ferenc szövege, minthogy az eredeti kézirat nem állott rendelkezésemre.» A folytatás azonban a mi állításunkat igazolja: «De az eredeti kézirat nyomán készült szöveggel való egybevetés által a Toldy kiadásában levő összes hibákat kijavítottam. Helyreállítottam Mikes stylusának eredeti kifejezéseit, az erdélyies szavakat és szólásmódokat, a magok eredeti alakjában.»

szült értekezését dolgozta át, azt a Mikes-életrajzot, amely Abafinak a Magyar Helikon című vállalatában jelent meg. (1885.) A munka gerince változatlan maradt s a tartalma csak annyiban változott, amennyiben a változott körülmények szükségessé tették. A régebbi életrajz, mely a Törökországi Levelektől függetlenül jelent meg, részletesen ismerteti Mikes törökországi életét; az új, mint bevezetés a Levelekhez, ezt csak röviden adja, mert az olvasó magából a levelekből úgyis megismerkedik vele. Helyette részletesebben ismerteti Mikes irodalmi munkásságát. Mindkét életrajz sikerült alkotás, hű tükre Petőfi és Mikes életének. Nem annyira lelki rajzot, mint inkább a külső élet képét adják; méreteik helyesek, színeik igazak és találók.*

Már *Wlassics Gyulára* nehezebb föladat várt. Deák szónoki és államférfiúi pályájának két nagy korszakát, 48-ig s innen 61-ig, kellett szónoklataiban bemutatni. Anyag e föladat megoldására Deák beszédeinek hatalmas köteteiben volt elég, de, s épen ez tette a föladatot nehézzé, sok is volt, s könnyű elgondolni, hogy a szerkesztőnek mennyit kellett magával küzdeni, míg egy-egy beszéd közléséről *lemondott*. A gondos, lelkiismeretes válogatás eredményeként olyan gyűjteményt adott, amelyben meg vannak Deáknak nemcsak fontosabb beszédei, hanem mindazok, amelyek alapján képet alkothatunk Deák hosszú szereplésének mozzanatairól és fontosságáról, sőt arra is figyelt, hogy pár apróbb, rögtönzött beszéd bemutatásával Deák parlamenti működését minden oldaláról megismerjük. Életrajzot nem írt Wlassics a kötet elé, hanem helyette egy magas színvonalon álló, eszmei szempontokra emelkedő, ötíves tanulmányt, amely mintha Grünwald Bélának Széchenyiről írott könyvét követné, még Deák születésének és halálának évét sem közli. Hogy a magas röptű tanulmányokat a száraz életrajzi adatok, mint valami ügyetlen ballaszt, könnyen a földre rántják, az igaz, de ilyen, a nagy közönségnek

* A Mikes-életrajzba azonban ott, ahol Erődi Mikes munkáit sorolja föl, egy pár tévedés csúszott. A 12 pont alatt fölsorolt műveket Erődi szerint Mikes legnagyobbrészt Claude Fleury alapján készítette. Ez téves állítás, mindössze két munkájáról tudjuk, s a harmadikról gyanítjuk, hogy Fleury nyomán készült. *Az idő jól eltöltésének módja* azonban nem Fleury *Traité du devoir des maîtres et des domestiques*-nek fordítása, mint a bevezetés mondja, hanem De Courtin Antal 1667-ben megjelent munkájáé, mely a franciában *Traité de la paresse* címet visel. A «Kereszt»-ről is jóval többet tudunk, mint az életrajz: címe a *Kereszt királyi útja* (1774) s eredetijét Van Haeften Benedek írta *Regia via crucis* címmel. Abafi még látta Mikes fordítását és egy részét közölte is a Figyelő X. kötetében.

szánt bevezetés még sem lehet el nélkülük, még akkor sem, ha mint Deáknál, minden magyar embernek kötelessége a fontosabb dátumokat ismerni. Igy Wlassics tanulmánya egészen elüt a Remekírók többi bevezetéseitől: Deák élete folyásáról jóformán semmit sem tudunk meg belőle, hanem az első rész Deák jellemét rajzolja, megkeresvén azokat az érzelmeket, értelmi és erkölcsi tulajdonságokat, melyeknek szerencsés találkozása és vegyülése Deákot a legtisztább, legerősebb jellemű és legbölcsebb magyarrá tették, a második része pedig, miként érvényesültek Deák jellemének e vonásai a *vezérben*, az *államférfiúban*, a *törvényhozóban* és a *szónokban*.*

Egy rövidsége ellenére is igen ügyes tájékoztatóval vezeti be *Endrődi* a *Magyar Népdalok* című kötetet. A népdalok összeválogatása és rendbe szedése azonban már kevésbé sikerült, miben nagy része van annak, hogy Endrődi kötetének összeállítása volt mindenesetre a legnehezebb föladat mindazok között, melyeket a vállalat az egyes kötetek szerkesztőire rótt. Kétségtelen, hogy ezt a népdal-gyűjteményt mindenki a maga szubjektiv ismereteihez és esztétikai ítéletéhez méri s a tetszését vagy nem tetszését nagyrészt az irányítja, megtalálja-e benne a maga kedves dalait. Épen ezért elhallgatom a magam szubjektiv fölfogását, s inkább csak egy pár általánosan ismert és énekelt népdal hiányát emelem ki. Nincsenek ezen ezer népdal között az: *Árok is van gödör is van, Ég a kunyhó, Kis Komárom nagy Komárom, Ritka buza, ritka árpa, Vékony deszka kerítés*, sőt még a történeti nevezetességű *Esik eső karikára* s *Kerek ez a zsemlye* sem. Megjegyzem, hogy nem rendszeres összevetés útján, hanem csak úgy találomra vettem észre e dalok hiányát. Még különösebb azonban, hogy az ismert szerzőknek népdallá vált költeményeit milyen egyoldalúan állította össze: majdnem kizárólag Petőfi és az utána élt költői nemzedék dalaiból. Közöl ugyan Csokonaitól egy, Horváth Endrétől két s Czuczortól három dalt — az utóbbitól bátran adhatott volna többet — de hiába keresünk dalt Amadétől, hiába attól, aki legelőször gyűjtött magyar népdalokat, Pálóczi Horváth Ádámtól s attól a két költőtől, akik a népdalok iránt először keltettek érdeklődést, Vitkovicstól és Kisfaludy Károlytól. Vörösmarty és Kriza nevét is hiába keressük, bár az előbbi mint költészetünk egyik dicsősége, a másik mint a nép költészetének buvára, megérdemelték volna, hogy megkeresse egy-egy olyan költe-

* Kár, hogy a Franklin-társulat sajtója nem állította ki e kötetet a szokott gonddal: aránylag sok sajtóhiba maradt benne, közöttük egy igen boszantó (a 69. lapon *tétel* helyett *étel* olvasható)

ményüket, melyet a nép is énekel. Hogy a *Bort ittam én, boros vagyok* kezdetű dalról nem tudja, hogy az nem népdal, hanem Czuczor költeménye, annak nem tulajdonítok nagy fontosságot. A dalokat nyolc csoportra osztja (Szerelem rózsái; Katona-élet; Pásztordalok, betyárnóták; Bor mellett; Vidám órák; Vegyes dalok; Ágról-ágra; Ismert szerzőktől). A fölosztás megállhat, bár kissé elaprózza az anyagot (a Vidám órák, a Vegyes dalok s az Ágról-ágra egy részét bele lehetett volna osztani a többiek közé) s viszont a *Házáról* címmel lehetett volna még egy csoportot alkotni, de e nagy csoportokon belül nem földrajzi rendben adja a dalokat, nem is tárgyi rokonságuk szerint, hanem a legsablónosabb csoportosítás szerint, ábécé-rendben. A vidék különben, ahol a dalt éneklik, sehol sincs megnevezve. *Cs. E.*

Külföldi pædagogiai könyvészet.

(1905.)

(Negyedik, befejező közlemény.)

(A *-gal jelölt munkák legközelebb ismertetésre kerülnek.)

III.

Német irodalom.*

(Folytatás.)

Freimut G. H.: Was tue ich für meine Familie? Goldene Ratschläge für Eltern. Neue Mittel u. Wege zur Beseitigung der Familiensorgen und zur Erziehung gesunder u. begabter Kinder, sowie zur Pflege des Familiensinnes. Leipzig, 1905. Moderne Medizin. Verlag. (8-r., IV + 393 l.) 4 M.

Fritzsche W.: Die pädagogisch-didaktischen Theorien Charles Bonnets. (259. füzete a köv. vállalatnak: Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Herausgeg. v. Fr. Mann.) Langensalza, 1905. Beyer & Söhne. (8-r., V + 120 l.) 1·50 M.

Gastbar: Gutachten üb. die Schularztfrage in Stuttgart, zugleich Bericht üb. die informator. Untersuchg. der Schulkinder im J. 1904, erstattet im Auftrag des Gemeinderats Stuttgart. Stuttgart, 1905. W. Kohlhammer. (Lex. 8-r., 82 l.) 1 M.

Gärtner Theodor: Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums zu

* A Hinrichs-féle *Wöchentliches Verzeichnis* c. hetenkint megjelenő folyóirat alapján.

Zittau: I. Heft. Bis zum Tode des Rektors Christian Weise (1708). Leipzig, 1905. Teubner. (8-r., V + 142 l.) 3 M.

Gehrig Herm.: Methodik des Volks- u. Mittelschulunterrichts. In Verbindg. m. namhaften Schulmännern u. unter Mitwirkg. v. Friedrich E. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. (n. 8-r., X + 38, 56, 84, 102, 62 u. 8 l.) 5 M.

Genau A.: Geschichte und Methodik der Raumlehre. Gotha, 1905. Thienemann. (8-r., IV + 96 l.) 1·40 M.

Grüner J.: Das Schulwesen des Netzedistrikts zur Zeit Friedrichs des Groszen (1772—86). Ein Beitrag zur Schul- u. Kulturgeschichte des 18. Jahrh. Breslau, 1905. F. Hirt. (n. 8-r., XII + 135 l.) 2 M.

Grünweller A.: Unsere Stellung zu Herbart und Dörpfeld und unsere besondere Aufgaben. Berlin 1905. Zillessen. (8-r., 56 l.) 0·30 M.

Gurlitt Ludwig: Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers. Berlin, 1905. Wiegandt & Grieben. (n. 8-r., XII + 240 l.) 2 M.

Hagmann J. G.: Zur Frage der Lehrerbildung auf der Volksschulstufe. St. Gallen, 1905. Fehr. (8-r., 49 l.) 0·80 M.

Hampp Philipp: Der Gesangsunterricht in der Volksschule. 2. Auflage. München 1905. Oldenbourg. (n. 8-r., 72 l.) 1 M.

Hancock Irving: Dschiu-Dschitsu, die Quelle japanischer Kraft. Methodische Körperstählung und athletische Kunstgriffe der Japaner. Stuttgart, 1905. J. Hoffmann. (8-r., XV + 235 l., 51 Taf.) 5 M.

Hartmann M.: Die höhere Schule u. die Gesundheitspflege. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. (IV + 56 l., 8-r.) 1 M.

Haufe E.: Aus dem Leben e. freien Pädagogen. Leipzig, 1905. K. G. Th. Scheffer (8-r., III + 132 l.) 2 M.

Heigermooser Jos.: Überblick der geschichtlichen Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Bayern bis zur Gegenwart. Berlin, 1905. Hofmann & Co. (Lex. 8-r., 97 l.) 1·60 M.

Heilmann Karl.: Psychologie und Logik mit Anwendung auf Erziehung und Unterricht. 16. Auflage. Leipzig, 1905. Dürr. (8-r., 190 l.) 2 M.

**Heilmann K.:* Quellenbuch zur Pädagogik. Qellenschriften u. Quellenstücke f. die Vor.- u. Fortbildg. des Lehrers. 1905. Leipzig Dürr'sche Buchh. (n. 8-r., VI + 634 l.) 6·50 M.

Heine Otto: Die Krüppel in der Schule. (90. füzete a köv. vállalatnak: Pädagogische Abhandlungen.) Bielefeld. 1905. Helwich. (8-r., 23 l.) 0·50 M.

Helm Joh.: Handbuch der allgemeinen Pädagogik. Leipzig, 1905. A. Deichert Nachf. (n. 8-r., IX + 285 l.) 4·80 M.

Henk W.: Das erste Schuljahr. Ein Lehrgang im Sinne moderner

Bestrebgn. Jena, 1905. Thüringer Verlags-Anstalt. (Lex. 8-r., 142 l.) 2·50 M.

Hergel G.: Willenstärke u. Urteilskraft. Eine social-pädagog. Studie. Wien, 1905. C. Fromme. (n. 8-r., VIII + 100 l.) 2·50 M.

Hermann A.: Handbuch der Bewegungsspiele für Mädchen. 2. Aufl. mit 69 Abbildungen. Leipzig, 1905. Teubner. (8-r., VIII + 181 l.) 1·80 M.

— Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugendspiele. 5. Aufl. mit zahlreichen Abbildungen. Leipzig, 1905. Teubner. (8-r., IV + 91 l.) 0·80 M.

Heszling Klara: Das Mädchenturnen. Ein Wegweiser zur Erteilung eines methodischen Turnunterrichts, nebst Lehr- und Wochenstoffplänen. 4. Auflage mit 138 Abbildungen. Berlin, 1905. Weidmann. (n. 8-r., VIII + 426 l.) 6 M.

Hild Otto: Die Jugendzeitschrift in ihrer geschichtlichen Entwicklung, erziehlichen Schädichkeit u. künstlerischen Unmöglichkeit. Mit einer Kritik der gangbarsten gegenwärtigen Jugendzeitschriften. Leipzig, 1905. E. Wunderlich. (n. 8-r., IV + 88 l.) 1·20 M.

Hildebrand Rud.: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Leipzig, 1905. Klinkhardt. (n. 8-r., VIII + 279 l.) 3 M.

Hinterberger Alex.: Ist unser Gymnasium e. zweckmässige Institution zu nennen? Wien, 1905. W. Braumüller (8-r., III + 115 l.) 1·50 M.

Hopp Joh.: Volksschule und Knabenerziehung. Ansichten und Erlebnisse eines preussischen Volksschullehrers. Leipzig, 1905. Verlag für Literatur. (8-r., 91 l.) 1 M.

Hübner Max: Methodik des Geschichtsunterrichts. 2. Auflage. Breslau, 1905. Goerlich. (n. 8-r., VIII + 188 l.) 1·80 M.

Hümmer F. K.: Das von Fürstbischof Julius gestiftete Seminarium nobilium zu Würzburg. Jubiläums-Festgabe. Würzburg, 1905. Bauch (Lex. 8-r., VIII + 180 l.) 4·50 M.

Hümmerich Franz: Zur Methode des literaturgeschichtlichen Unterrichtes in der Oberklasse. Hof, 1905. Grau & Co. (8-r., 39 l.) 1 M.

Ibach F. W.: Eine Schulverfassung, die allen Schulinteressenten gerecht wird. 1905. Braunschweig, H. Wollermann. (n. 8-r., 64 l.) 60 M.

Irgang Herm.: Notwendigkeit, Organisation und Lehrplan der Fortbildungsschulen für Volksschülerinnen. Von der Königl. Akademie der Wissenschaften zu Erfurt gekrönte Preisarbeit. Erfurt, 1905. Villaret. (n. 8-r., 75 l.) 1.50 M.

Israel Aug.: Pestalozzi-Bibliographie. Die Schriften u. Briefe Pestalozzi's nach der Zeitfolge, Schriften u. Aufsätze über ihn nach Inhalt u. Zeitfolge. (XXXI. kötete a: Monumenta Germaniæ Pädago-

gica vállalatnak.) Herausgeg. von K. Kehrbach. Berlin, 1905. Hofmann & Co. (8-r., LIX + 639 l.) 18 M.

Jahn M.: Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. Ein Lehr- und Handbuch. 3. Auflage. Leipzig, 1905. Dürr'sche Buchh. (n. 8-r., XIII + 366 l.) 5·40 M.

Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich mit Einschluss der gewerblichen Fachschulen u. der bedeutendsten Erziehungsanstalten. Divis Jos. Wien, 1905. F. Tempsky. (8-r., X + 546 l.) 9 M.

— statistisches, der höheren Schulen u. heilpäd. Anstalten Deutschlands, Luxemburgs u. der Schweiz. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. 25. Jahrg. 2 Tle. (k. 8-r., XXVIII + 521, IV + 223 l.) 3·60 M.

— des Unterrichtswesens in der Schweiz, 1903. Huber Alb. Zürich, 1905. Art. Institut Orell Füssli. (n. 8-r., XII + 183 és 164 l.) 6 M.

**Jäger O.:* Homer und Horaz im Gymnasial-Unterricht. München, 1905. Beck. (n. 8-r.) 5 M.

Zur Jugendschriftenfrage. Eine Sammlung von Aufsätzen und Kritiken. 2. Auflage. Leipzig, 1905. Wunderlich. (n. 8-r., IV + 161 l.) 1·60 M.

Kalthoff H.: Schule u. Kulturstaat. Leipzig, 1905. R. Voigtländer. (8-r., 48 l.) 0·80 M.

Kehrein's Überblick der Geschichte der Erziehung u. des Unterrichts f. Lehrer- u. Lehrerinnenseminare, bearbeitet von Johs. Kayser. 12. Auflage. Paderborn. 1905. F. Schöningh. (8-r., X + 280 l.) 2·50 M.

Kerrl Th.: Johann A. Comenius. Sein Leben, seine päd. Schriften u. seine Bedeutg. I. Teil. Halle, 1905. H. Schroedel. (17. füzete a köv. vállalatnak: Die pädagogischen Klassiker.) (8-r., VIII + 99 l.) 1·35 M.

— Johann Amos Comenius. Sein Leben, seine pädagogische Schriften und seine Bedeutung. II. Teil. Die wichtigsten Schriften des Comenius. 1. und 2. Abteilung. (20. és 21. kötete a köv. vállalatnak: Die pädagogischen Klassiker, herausgegeben von E. Friedrich und H. Gehrig.) Halle, 1905. Schroedel (8-r., V + 88 l., VI + 99 l.) 2·60 M.

Kerschensteiner Georg: Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. Mit 800 Figuren in Schwarzdruck und 47 Figuren in Farbendruck. München, 1905. Gerber. (Lex. 8-r., XV + 508 l.) 12 M.

Kietz H.: Die Erziehung im Elternhause. Ein Ratgeber f. gewissenhafte Eltern. Leipzig, 1905. K. Grethlein (k. 8-r., 122 l.) 1 M.

— Erziehungssorgen. Wegweiser zur Heilg. der Fehler unserer Jugend. Leipzig, 1905. K. Grethlein. (k. 8-r., 107 l.) 1 M.

Kienitz-Gerloff Felix: Methodik des botanischen Unterrichts. Mit 114 Abbildungen. Berlin, 1905. Salle. (n. 8-r., VIII + 290 l.) 6·50 M.

Kippenberg A.: Ausführlicher Lehrplan der höheren Mädchenschule. Hannover, 1905. Norddeutsche Verlags-Anstalt. O. Goedel. (n. 8-r., IV + 68 l.) 1·20 M.

Kleins Frz. u. Merkt Alf.: Der Aufsatz in der Volksschule. Stuttgart, 1905. Muth. (8-r., 152 l.) 1·80 M.

Kley W.: Volksschule u. Fortbildungsschule. Ein Beitrag zu e. zeitgemässen schlichtbürgerl. Erziehg. unserer Gewerbetreibenden. Hannover, 1905. C. Meyer. (k. 8-r., VIII + 198 l.) 2·80 M.

Knabe Karl: Geschichte des deutschen Schulwesens. (85. kötete a köv. vállalatnak: Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen.) Leipzig, 1905. Teubner. (8-r., VI + 154 l.) 1 M.

Knepper Jos.: Das Schul- und Unterrichtswesen im Elsasz von den Anfängen bis gegen das Jahr 1530. Strassburg, 1905. Heitz. (n. 8-r., XVI + 459 l.) 12 M.

Krause Fr.: Hören u. Sprechen. Physiologisch-psycholog. Betrachtg. der beiden Sprachzweige, nebst Hinweisung auf deren method. Behandlg. 6 Vorträge Cöthen, 1905. P. Schettler's Erben (8-r., VIII + 198 l.) 2 M.

Krieg C.: Lehrbuch der Pädagogik. Geschichte und Theorie. 3. Auflage. Paderborn, 1905. Schöningh. (n. 8-r., XVI + 588 l.) 7·60 M.

Krüger E.: Eberhardt v. Rochow. Zum 100 jährg. Todestage am 16. V. 1905. (10. füzete a Pädagogische Abhandlungen-nek.) Bielefeld, 1905. A. Helmich. (n. 8-r., 14 l.) 0·40 M.

Köhler Aug.: Die Praxis des Kindergartens. Theoretisch-praktische Abteilung zum Gebrauche des Fröbelschen Erziehungs- und Bildungsmittels in Haus, Kindergarten und Schule. I. Bd. 5. Auflage. Weimar, 1905. Böhlau's Nachf. (8-r., XII + 239 l.) 4·60 M.

Köhne Heinr.: Elternfreude und Elternpflicht. Ein Wort zur häuslichen Erziehung. Gütersloh, 1905. Bertelsmann (8-r., 60 l.) 0·50 M.

Küffner Karl: Die Musik in ihrer Bedeutung und Stellung an den Mittelschulen. Berlin, 1905. Vieweg. (n. 8-r., 160 l.) 2 M.

Landesgesetze f. das Erzherzogt. Österreich unter der Ems vom 25. XII. 1904 u. vom 23. I. 1905. über das Volksschulwesen. 1905. Kornauberg. J. Kühkopf. (k. 8-r., 128 l.) 0·90 M.

Landesgesetze, Unter-Österreichische, vom 25. XII. 1904 über das Volksschulwesen. Wien, 1905. A. Pichler's Wwe. u. Sohn. (8-r., 82 l.) 0·80 M.

Landmann Florenz: Das Schulwesen des Bistums Strassburg zur Siche-

rung des Nachwuchses für die theologischen Studien von 1802 bis 1904. Eine geschichtliche Übersicht mit Urkunden und Tabellen. Strassburg, 1905. Herder. (Lex. 8-r., 65 + 13 l.) 1·50 M.

Lange Thdr.: Werde ein Mann! Mitgabe für die Lehrzeit. Leipzig, 1905. O. Spamer. (k. 8-r., 270 l.) 1·50 M.

Lay W.: Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. 2. Aufl. Leipzig, 1905. Nemnich. (n. 8-r., XXII + 595 l.) 9 M.

Lehner Tassilo: Simon Rettenbacher. Ein Erzieher und Lehrer des deutschen Volkes. Wien, 1905. Braumüller. (8-r., XVI + 52 l.) 1 M.

Die verheiratete Lehrerin. Verhandlungen der 1. internationalen Lehrerinnen-Versammlung in Deutschland, berufen im Anschluss an den internat. Frauenkongress im Juni 1904. Herausgeg. vom Landesverein preuss. Volksschullehrerinnen. Berlin, 1905. H. Walther. (n. 8-r., 80 l.) 1 M.

Lehrplan f. e. achtklassige mittlere Volksschule. (171. füzete a Pädagogische Studien-nek.) Kiadja Mittenzwey L. Leipzig, 1905. Sigismund & Volkening. (n. 8-r., XV + 228 l.) 3·80 M.

— f. die Königsberger Volksschulen. Königsberg, 1905. Gräfe & Unzer, Buchh. (8-r., 112 l.) 0·80 M.

Leisser Hans: Grundzüge der Pädagogik. Berlin, 1905. Modern-pädagog. u. psycholog. Verlag. (8-r., VI + 246 l.) 4 M.

Lembke Fr.: Die ländliche Fortbildungsschule u. die ländl. Volkshochschule. Unter besond. Berücksicht. der Prov. Schleswig-Holstein dargestellt. Kiel, 1905. Lipsins & Fischer. (n. 8-r., 131 l.) 2 M.

Leutz Ferd.: Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, mit besonderer Berücksichtigung psychologischer Grundlagen. 5. Auflage. Karlsruhe, 1905. Lang. (8-r., VII + 400 l.) 4 M.

Levinstein Siegfr.: Kinderzeichungen bis zum 14. Lebensjahr. Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte u. Völkerkunde. Leipzig, 1905. R. Voigtländer. (Lex. 8-r., VII + 119 és XIV l.) 10 M.

**Linde Ernest:* Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. 2. Auflage. Leipzig, 1905. Brandstetter. (8-r., XVI + 245 l.) 2·50 M.

Linde Fr.: Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. die Volksschule. (233. füzete a Pädagogisches Magazin-nek.) Langensalza, 1905. H. Beyer & Söhne. (8-r., 79 l.) 1 M.

Lindner G. A.: Allgemeine Erziehungslehre. 13. Auflage. Wien, 1905. A. Pichler's Wwe. & Sohn. (8-r., 166 l.) 2·10 M.

Lion C. Th.: Comenius A. J. grosse Unterrichtslehre. (10. kötete a Bibliothek päd. Classiker-nek.) Langensalza, 1905. H. Beyer & Söhne. (8-r., CII + 300 l.) 3 M.

Machule P.: Zur preussischen Schulpolitik. Breslau, 1905. Priebatsch III + 74 l., n. 8-r.) 1·20 M.

Madsen Ronberg: Grundtvig und die dänischen Volkshochschulen. (253. füzete a köv. vállalatnak: Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Herausgeg. v. Fr. Mann.) Langensalza, 1905. Beyer & Söhne. (8-r., VI + 124 l.) 1·60 M.

Maennel B.: Vom Hilfsschulwesen. 6 Vorträge. Leipzig, 1905. Teubner. (8-r.) 1·25 M.

Magnus K. H. L.: Der praktische Lehrer. Übungen in der Handfertigkeit für den Unterricht. 2. Auflage. Hildesheim, 1905. Lat. (8-r., XII + 210 l. + 346 ábra) 3 M.

Martin M.: Die höhere Mädchenschule in Deutschland. Leipzig 1905. Teubner. (8-r., VI + 130 l.) 1·25 M.

Meszmer O.: Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden auf logischer und experimenteller Basis nebst kritischen Bemerkungen über die «formalen Stufen» v. Ziller. Leipzig, 1905. Teubner. (n. 8-r., XII + 238 l.) 3 M.

Methsieder I. F.: Erinnerungen aus meinem Leben nach e. 53 jährigen Dienste in der Schule. Nürnberg, 1905. F. Korn. (n. 8-r., VII + 113 l.) 1·50 M.

Mevius W.: Methodik des Unterrichts im Rechnen und in der Raumlehre. Leipzig, 1905. Teubner. (n. 8-r., IV + 144 l. + 63 ábra) 1·80 M.

Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern, Lehrer u. Bibliothekvorstände, v. der Jugendschriften-Kommission des schweiz. Lehrervereins. 28. füzet. Basel, 1905. Verein f. Verbreitg. guter Schriften. (8-r., VII + 144 l.) 0·50 M.

**Morsch Hans:* Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ein Beitrag zur vergleichenden Schulgeschichte und zur Schulreform. Leipzig, 1905. Teubner (Lex. 8-r., IV + 332 l.) 8 M.

Munk Max.: Die Hygiene des Schulgebäudes. Brünn, 1905, Karafiat & Sohn. (8-r., 177 l.) 2·50 M.

— Die Schulkrankheiten. I. Heft. Die Schulkurzsichtigkeit. Verkrümmungen der Wirbelsäule. Brünn, 1905. Karafiat & Sohn. (8-r., 57 l.) 1·50 M.

Mühlbauer Mart.: Führt die Kinder zu Maria! Ein Hauptmittel zur Erleichterung u. Sicherg. der christl. Kindererziehg. f. Eltern, Seelsorger u. Lehrpersonen. Regensburg, 1905. Verlagsanstalt von G. J. Manz. (8-r., VIII + 412 l.) 3 M.

Münch Wilh.: Eine Einführung in die Berufsaufgabe der Lehrer an höheren Schulen. 2. verbesserte Auflage. Berlin, 1905. Reiner. (n. 8-r., XI + 548 l.) 10 M.

Münz Paul: Fragmente zur Schulaufsichtsfrage. Wiesbaden, 1905. Rauch. (8-r., 55 l.) 0·50 M.

Müller C.: Verordnungen betr. das gewerbliche u. ländliche Fortbildungsschulwesen in Preussen. Wittenberg, 1905. R. Herrosé. (n. 8-r., IV + 132 l.) 2 M.

Müller Joh.: Von den Quellen des Lebens. 7 Aufsätze. 2. Auflage. München, 1905. Beck. (8-r., VIII + 364 l.) 4 M.

Natorp Paul: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. Marburg, 1905. Elwert. (n. 8-r., IV + 77 l.) 1·50 M.

— Ein Wort zum Schulantrag. (Aus: «Deutsche Schule.») Leipzig, 1905. J. Klinkhardt. (n. 8-r., 48 l.) 0·50 M.

— Pestalozzi und die Frauenbildung. Leipzig, 1905. Dürr. (8-r., 47 l.) 0 60 M.

Neuendorff Edm.: Die Turnlehrer an den höheren Lehranstalten Preussens und der Geist des Turnlehramts. Berlin, 1905. Weidmann. (n. 8-r., III + 131 l.) 2·40 M.

Neuland A.: Der Weg zur Universität. Ratschläge f. Volksschullehrer, die sich dem Universitätsstudium widmen wollen. Aachen, 1905. H. Köster. (VIII + 105 l., 8-r.) 2 M.

Nieden J.: Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage und in systematischer Darstellung. 5. Auflage. Strassburg, 1905. Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt. (8-r., XI + 219 l.) 2·50 M.

Niemeyer Aug. Herm.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, ausgewählt und mit Einleitung versehen v. I. Nieszen. (8. füzete a köv. vállalatnak: Schriften hervorragenler Pädagogen für Seminaristen u. Lehrer.) Breslau, 1905. (8-r., 63 l.) 0·65 M.

Nüesch Emil: Allerlei interessante Beobachtungen. Eine in ausgeführten Beispielen gegebene praktische Anleitung, die Jugend zu recht vielseit. genauen Beobachtungen anzuregen. 2. verb. Auflage. Frauenfeld, 1905. Huber & Co. (8-r., XI + 154 l.) 2 M.

Oppenheim Nathan: Die Entwicklung des Kindes. Vererbung und Umwelt. Nach dem engl. Original des Verfassers übersetzt von Berta Gassner. Leipzig, 1905. Wunderlich. (n. 8-r., V+199 l.) 3 M.

Oppel Karl: Das Buch der Eltern. Praktische Anleitung zur häuslichen Erziehung der Kinder vom frühesten Alter bis zur Selbstständigkeit. 5. Auflage. Frankfurt a. M., 1905. Diesterweg. (n. 8-r., XVII + 391 l.) 3 M.

Overberg Bernh.: Anweisung zum zweckmäszigen Schulunterricht. Bearb. v. J. Gansen. 4. Auflage. (1. kötete a köv. vállalatnak: Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit. Herausgeg. v. J. Gansen.) Paderborn, 1905. Schöningh. (8-r., XXVIII + 329 l.) 1·80 M.

Overberg Bernh.: Anweisung zum zweckmässigen Schulunterricht. Mit Einleitung und Anmerkungen von J. Nieszen. (9. füzete a köv. vállalatnak: Schriften hervorragender Pädagogen für Seminaristen u. Lehrer.) Breslau, 1905. Hirt. (8-r., 116 l.) 1·20 M.

Otto Berthold: Hauslehrerbestrebungen. Altersmundart und ihre Gegner. Eine Streitschrift. Leipzig, 1905. Scheffer. (n. 8-r.. 62 l.) 1 M.

Otto H.: Die ländliche Fortbildungsschule. Mit e. Anh.: Ministerialerlasse f. das ländl. Fortbildungsschulwesen. (n. 8-r., 61 l.) Berlin, 1905. P. Parey. 1·20 M.

Pache Osk.: Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens. 7. Tl. (Schriften des deutschen Vereines für das Fortbildungsschulwesen. Nr. 17.) Wittenberg, 1905. Herrosé. (n. 8-r., V + 200 l.) 4 M.

Paul Max: Für Herz und Gemüt der Kleinen. 56 bibl. Geschichten für die ersten vier Schuljahre in erzählend dargestellter Form auf Grund Wundt'scher Psychologie. 2. Auflage. Leipzig, 1905. Wunderlich. (n. 8-r., X + 207 l.) 2·40 M.

Pädagogisches Jahrbuch. Rundschau auf dem Gebiete des Volksschulwesens 1904. Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner hrsg. v. J. Meyer u. H. Rosin. 2 Teile in 1 Bande. 2. Jahrgang. Berlin, 1905. Gerdes und Hödel. (Lex. 8-r., XII + 198 + 278 l.) 4·60 M.

Päd. Jahrbuch, 1904. (Der päd. Jahrbücher 27. Bd.) kiadja a Wiener Päd. Gesellschaft. Red. von Vikt. Zwilling. Wien, 1905. Manz. (n. 8-r., IV + 170 l.) 3 M.

Pädagogischer Jahresbericht. Bearbeitet und herausgegeben von H. Scherer. Leipzig, 1905. Brandstetter. (n. 8-r., XV + 707 + 184 l.) 12 M.

Die päd. Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des XVII. Jahrh. (XXXII. kötete a köv. vállalatnak: «Monumenta Germaniæ Pædagogica».) Herausgeg. von Kvačala Jos. Berlin, 1905. A. Hofmann & Co. (8-r., VII + 238 l.) 7·50 M.

Pedersen-Gheorgov: Experimentelle Untersuchungen der visuellen und akustischen Erinnerungsbilder, angestellt an Schulkindern. — Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für Selbstbewusstsein bei Kindern. (1. kötete a köv. vállalatnak: Sammlung v. Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik. Herausgeg. v. E. Meumann II. Bd. Leipzig, 1905. Engelmann. (n. 8-r., 96 l.) 1·80 M.

Pestalozzi J. H.: Auswahl aus P.'s Schriften. Bearbeitet von Paul Natorp. II—III. Teil. (24. és 25. kötete a köv. vállalatnak: Greszler's Klassiker der Pädagogik, herausgeg. v. H. Zimmer.) Langensalza, 1905. Schulbuchhandlung. (8-r., VI + 344 l., VI + 511 l.) 11 M.

— Lienhard und Gertrud. Bearb. von W. Bürgel. 6. Auflage. (12. kötete a köv. vállalatnak: Sammlung der bedeutendsten pädagogischen

Schriften aus alter u. neuer Zeit. Herausgeg v. J. Gansen.) Paderborn, 1905. Schöningh. (8-r., VIII + 200 l.) 1·20 M.

Pestalozzi H.: Lienhard u. Gertrud. (7. füzete a köv. vállalatnak: Velhagen & Klasing's Sammlung pädag. Schriftsteller zum Gebrauch an Lehrer- u. Lehrerinnen-Seminarien.) Bielefeld, 1905. Velhagen u. Klasing. (k. 8-r., X + 236 l.) 1·60 M.

Peters H.: Allgemeines Bedürfnis und besondere Aufgabe der ländlichen Fortbildungsschule im Zusammenhang mit der Volksschule. Leipzig, 1905. Voigt. (8-r., 69 l.) 1 M.

— Theorie u. Praxis der ländl. Fortbildungsschule im Zusammenhang m. der Volksschule. Hildesheim, 1905. Gerstenberg. (VIII + 157 l., 8-r.) 2 M.

Petzoldt J.: Sonderschulen f. hervorragend Befähigte. (Aus: «Neue Jahrbücher f. Pädagogik».) Leipzig, 1905. B. G. Teubner. (8-r., IV + 51 l.) 1 M.

Pfeifer W.: Einrichtungs-, Lehr- u. Stoffplan f. Dreiklassige Volksschulen. Halle, 1905. H. Schroedel. (n. 8-r., VI + 175 l.) 3·50 M.

Pfeifer und Wohlrabe: Einrichtungs-, Lehr- u. Stoffplan f. Halbtags-, einklassige u. zweiklassige Schulen. Halle, 1905. H. Schroedel. (n. 8-r., VIII + 167 l.) 3·50 M.

Poschmann Joh.: Das königl. Schullehrerseminar zu Hildesheim. Hildesheim, 1905. Borgmeyer. (n. 8-r., 96 l.) 1·50 M.

Preuss Hugo: Das Recht der städtischen Schulverwaltung in Preussen. Berlin, 1905. R. L. Prager. (n. 8-r., 90 l.) 1·50 M.

Protokoll des VI. allgemeinen deutschen Taubstummen-Kongresses zu Leipzig im Saale des Krystallpalastes. Pfingsten, 1905. Leipzig, 1905. Dude. (8-r., 58 l.) 1·50 M.

Quehl: Verordnungen betr. das Volksschulwesen im Reg.-Bez. Düsseldorf, sowie die Mittel-, höheren Mädchen-, Fortbildungs- u. Privatschulen. Düsseldorf, 1905. A. Bagel. (n. 8-r., XXVII + XIII + 1272 l.) 18 M.

Raszfeld Karl und Wendt Herm.: Bilder aus der Geschichte der Erziehung. Ergänzung zum Grundrisz der Pädagogik. Leipzig, 1905. Teubner. (8-r., IV + 52 l.) 0·60 M.

Rausch Erwin: Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts im Abrisse dargestellt. 2. verb. Auflage. Leipzig, 1905. Deichert Nachf. (n. 8-r., VIII + 192 l.) 3·20 M.

Raydt H.: Spielnachmittage. Leipzig, 1905. Teubner. (n. 8-r., VI + 101 l.) 1·60 M.

Reden u. Verhandlungen des ersten allgemeinen Tages f. deutsche Erziehung in Weimar zu Pfingsten. Fridrichshagen, 1905. Verlag der Blätter f. deutsche Erziehung. (8-r., 132 l.) 1·20 M.

Regener Fr.: Besondere Unterrichtslehre. Im Grundrisse dargestellt. Leipzig, 1905. Th. Hoffmann (8-r., VIII + 432 l.) 4·20 M.

Reiner Jul.: Über Erziehung. Leitsätze für Eltern und Lehrer. Hannover, 1905. Tobies. (8-r., XI + 283 l.) 5 M.

Rein W.: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage. III. Band. Langensalza, 1905. Beyer & Söhne (Lex. 8-r., VII + 967 l.) 8 M.

— Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 8. Bd. I. Ergänz.-Bd. 1. Hälfte. Langensalza, 1905. Beyer & Söhne. (Lex. 8-r., 1—480 l.) 7·50 M.

— Kirche, Staat u. Schule. Berlin, 1905. Paed.-Verlag. (n. 8-r., 29 l.) 1 M.

— Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes gesammelt u. hrsg. (237. füzete a: Pädagogisches Magazin-nek.) Langensalza, 1905. Beyer & Söhne. (n. 8-r., III + 54 l.) 0·75 M.

Reininger M.: Fried. Eberhard v. Rochow, der Reformator des preussischen Landschulwesens. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik. Langensalza, 1905. Schulbuchh. (8-r., III + 72 l.) 0·80 M.

Reuschert E.: Fried. Moritz Hill, der Reformator des deutschen Taubstummenunterrichts. Ein Gedenkblatt zu seinem 100 jährig. Geburtstage. Mit Beiträgen hervorrag. Zeitgenossen Hills. Berlin, 1905. Selbstverlag. (n. 8-r., 185 l.) 4 M.

Richter Karl: Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln, sowie nach seiner geschichtlichen Entwickelung dargestellt. 4. Auflage. Leipzig, 1905. Brandstetter. (8-r., XX + 379 l.) 4·50 M.

Rosenburg Herm.: Methodik des Geschichtsunterrichts. 5. Auflage. Breslau, 1905. Hirt. (n. 8-r., 154 l.) 2·25

Rousseau's Emile. In verkürzter Darstellg. v. G. Hofmann. Leipzig, 1905. Dürr'sche Buchh. (n. 8-r., V + 126 l.) 1·50 M.

Rousseau J. J.: Emil oder Über die Erziehung. (6. füzete a Schulausgaben pädagogischer Klassiker c. vállalatnak.) Kiadja Tupetz Theodor. Wien, 1905. F. Tempsky. (8-r., 112 l.) 1·20 M.

Röttger Karl: Das Leben, die Kunst, das Kind. Beiträge zur modernen Pädagogik. Bremen, 1905. Schünemann. (8-r.. 110 l.) 1·50 M.

Rühle Otto: Arbeit u. Erziehung. Eine Pädagog. Studie. München, 1905. G. Birk & Co. (8-r., 80 l.) 0·50 M.

Salzmann' Christian, methodische Schrift: «Über die Mittel, Kindern Religion beizubringen» von P. Schütze, (7. füzete a köv. vállalatnak: «Schriften hervorragender Pädagogen f. Seminaristen u. Lehrer».) Breslau, 1905. F. Hirt. (8-r., 78 l.) 0·80 M.

Sanden Alfr.: Zur Geschichte der Lissaer Schule 1555—1905. (Festschrift zur 350 jährigen Jubelfeier des königl. Comenius-Gymnasiums zu Lissa.) Lissa, 1905. Ebbecke. (Lex. 8-r., 104 l.) 2·50 M.

**Scharrelmann H.:* Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik. 4. Tausend. Hamburg, 1905. Janssen. (8-r., 159 l.) 3 M.

*— Weg zur Kraft. Des herzhaften Unterrichts 2. Teil. Hamburg, 1905. Janssen. (8-r., 283 l.) 4·50 M.

Schädel E.: Das Sprechenlernen unserer Kinder. Nach seiner Entwicklg. dargestellt, stb. Leipzig, 1905. F. Brandstetter. (8-r., VII + 132 l.) 1·50 M.

Scheiblhuber A. Cl.: Kindlicher Geschichtsunterricht. Streitfragen und Geschichten. Nürnberg. 1905. Korn. (n. 8-r., III + 148 l.) 1·60 M.

Schenckendorff E. und Lorenz H.: Wehrkraft durch Erziehung. 2. Auflage. Leipzig, 1905. Teubner. (Lex. 8-r., VIII + 267 l.) 3 M.

Schicksal der Schulnovelle u. die Protestbewegung in Württemberg. Stuttgart, 1905. Deutches Volksblatt. (8 r. III + 177 l.) 1 M.

Schilo Wilh.: Kompass in der Schulfrage oder Wohin zielt die Agitation für die Simultanschule und gegen die geistliche Schulaufsicht? Wiesbaden, 1905. Rauch. (8-r., 72 l.) 0·50 M.

Schleichert F.: Beiträge zur Methodik des botanischen Unterrichts Leipzig, 1905. Teubner. (Lex. 8-r., IV + 48 l.) 1 M.

Schmidt Alfr.: Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geisteslebens, ein Grundproblem der pädagogischen Psychologie. Zugleich eine Darstellung der Psychologie Strümpells, nach ihrer historischen Stellung und ihrem wissenschaftlichen und pädagogischen Werte. Langensalza, 1905. Beyer & Söhne. (n. 8-r., XVI + 196 l.) 3 M.

— Kunst und Gedichtsbehandlung im Unterrichte. Einführung in die Musik der Sprache in der deutschen Poesie und in das Wesen einer ästhetisch gestimmten, gemütvollen Gedichtsbehandlung. Mit Lehrbeispielen und Einzelbesprechungen. Altenburg, 1905. Unger. (n. 8-r., XII + 312 l.) 4·80 M.

Schmidt F. A.: Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen bei Jugend- und Volksfesten. 3. Auflage, mit zahlreichen Abbildungen. Leipzig, 1905. Teubner. (8-r., VIII + 128 l.) 1·20 M.

Schneider Ernst: Die bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts. (1. kötete a köv. vállalatnak: Archiv für schweizerische Schulgeschichte. In Verbindung mit schweiz. Schulhistorikern hrsg. von Ernst Schneider.) Bern, 1905. Grunau. (n. 8-r., VIII + 240 l., 1 Taf., 1 Facsim. und 18 Tab.) 3·20 M.

Schönhuth Ottmar: Methodenlehre für den Unterricht in Religion. Anleitung zum Katechisiren. Tübingen, 1905. Mohr. (n. 8-r.. XII + 142 l.) 1·80 M.

Schreck Ernst: Schillers pädagogische Bedeutung. (1. füzete a köv. vállalatnak: Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. Herausgeg. von C. Rademacher XI. Bd.) Bielefeld, 1905. Helmich. (8-r., 20 l.) 0·40 M.

Schröer H.: Methodik des Turnunterrichts. Leipzig, 1905. Teubner. (n. 8-r., IV + 102 l.) 1·20 M.

Schubert-Soldern Rich.: Die menschliche Erziehung. Versuch einer theoretischen Grundlegung der Pädagogik. Tübingen, 1905. Laupp. (n. 8-r., VIII + 197 l.) 3·60 M.

Die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreich Bayern. Königlich allerhöchste Verordnung vom 23. VII. 1891. Ansbach, 1905. Brügel & Sohn. (kis 8-r., 101 l.) 0·50 M.

Schultz Adolf: Das Grundproblem der Pädagogik Goethes. (5. füzete a köv. vállalatnak: Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. Herausgegeben v. C. Rademacher XI. Bd.) Bielefeld, 1905. Helmich. (8-r., 26 l.) 0·50 M.

— Esaias Tegnér. Sein Leben u. seine Schulreden. (18. kötete a Die Päd. Klassiker-nek.) Halle. 1905. H. Schroedel. (8-r., V + 108 l.) 1·35 M.

**Schulze-Berghof P.:* Schiller u. die Kunsterzieher. Eine pädg. Studie. Leipzig, 1905. E. Wunderlich. (n. 8-r., XI + 147 l.) 2 M.

Schumann, Glob J. Gr. u. Voigt: Lehrbuch der Pädagogik. 1. Tl. Einleitung u. Geschichte der Päd. m. Musterstücken aus den päd. Meisterwerken der verschiedenen Zeiten. (1. kötete a: Pädagogische Bibliothek-nek.) 1905. Hannover. C. Meyer. (XV + 484 l., n. 8-r.) 4·50 M.

Schumann J. Chr. und Voigt Gust.: Lehrbuch der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie in 2 Teilen. 4. Auflage (2. kötete a köv. vállalatnak: Pädagogische Bibliothek.) Hannover, 1905. C. Meyer. (8-r., VIII + 278 l.) 3·40 M.

Schumann G.: Religion u. religiöse Erziehung bei Rousseau. (181. füzete a Pädagogische Sammelmappe-nek.) Leipzig, 1905. Sigismund & Volkening. (8-r., IV + 80 l.) 1·20 M.

Schwochow H.: Die Schulpraxis. Eine übersichtliche Darstellung der äusseren Verhältnisse der Volksschule in ihrer erziehlichen Bedeutung. 2. Auflage. Leipzig, 1905. Th. Hofmann. (n. 8-r., VIII + 543 l.) 5·40 M.

Seidel L. E.: Die deutschen Lehrerkonferenzen des Jahres 1889. Themen, Thesen und Ausführungen pädagogischer Vorträge, ge-

halten auf den verschieden Lehrerkonferenzen Deutschlands. 2. Auflage. Langensalza, 1905. Schulbuchhandlung. (8-r., VIII + 175 l.) 1·75 M.

Seidel L. E.: Die deutschen Lehrerkonferenzen des J. 1890. Themen, Thesen stb. Langensalza, 1905. Schulbuchhandlung. (8-r., VIII + 195 l.) 2 M.

Seyfert R.: Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Praktische Ratschläge u. Proben f. die Alltagsarbeit u. f. Lehrproben. Leipzig, 1905. E. Wunderlich. (n. 8-r., IV + 241 l.) 2·40 M.

— Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung. Leipzig, 1905. Wunderlich. (n. 8-r., III + 80 l.) 0·80 M.

Seyffarth L. W.: J. H. Pestalozzi. Nach seinem Leben u. aus seinen Schriften dargestellt. (21. füzete a Pädagogische Studien-nek.) Leipzig, 1905. Sigismund & Volkening. (n. 8-r., XII + 256 l.) 3 M.

Selge Paul: Wem gehört die Zukunft? Zwei Aufsätze zur Reform der höheren Schulen. Leipzig, 1905. Gerhard. (8r., 52 l.) 1·35 M.

Shinn M. W.: Körperliche u. geistige Entwicklung e. Kindes in biographischer Darstellung, nach Aufzeichnungen. Langensalza, 1905. Schulbuchh. (8-r., VIII + 646 l.) 9 M.

Sieverts Wilh.: Das erste Schuljahr. Leipzig, 1905. Scheffer. (n. 8-r., 140 l.) 2 M.

Simson: Die Kirchen- u. Lateinschulen 1436—1817. (1. füzete a Simson P.: Geschichte der Schule zu St. Petri u. Pauli in Danzig c. műnek.) Danzig, 1905. L. Saunier. (n. 8-r., VIII + 119 l.) 1·50 M.

— Die höhere Bürgerschule, Realschule 1. Ordnung, das Realgymnasium, die Realschule u. Oberrealschule. (2. füzete a Simson P.: Geschichte der Schule zu St. Petri u. Pauli in Danzig c. műnek). Danzig, 1905. L. Saunier. (8-r., IV + 138 l.) 1·50 M.

Skrczyzpczek Stanislaw: Jean Paul Friedrich Richter. Sein Leben und seine pädagogischen Werke. Die «Levana» vom Standpunkte moderner Pädagogik betrachtet. (19. kötete a köv. vállalatnak: Die pädagogischen Klassiker, herausgegeben von E. Friedrich und H. Gehrig.) Halle, 1905. Schroedel. (8-r., VI + 103 l.) 1·35 M.

Spencer Herb.: Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht. Nach der 3. englischen Auflage in deutscher Übersetzung von Fr. Schultze. 5. Auflage. Sachsa, 1905. Haacke. (n. 8-r., XI + 300 l.) 4 M.

Spielmann C.: Die Meister der Pädagogik nach ihrem Leben, ihren Werken und ihrer Bedeutung kurz vorgeführt. 7—12. Heft: Montaigne, Ratke, Francke, Basedow, Overberg, Diesterweg, Neuwied. 1905. Heuser. (8-r., 23 + 27 + 34 + 29 + 28 + 31 l.) 3·60 M.

Stahlecker R.: Beiträge zur Geschichte des höheren Schulwesens in Tübingen. Stuttgart, 1905. Fues. (n. 8-r., 102 l.) 2·80 M.

Stern L. W.: Helen Keller. Die Entwicklg. u. Erziehg. e., Taubstumm-Blinden als psycholog., pädagog. u. sprachtheoret. Problem. (2. füzete a Sammlung v. Abhandlungen aus dem Gebiete der pädag. Psychologie u. Physiologie.) Berlin, 1905. Reuter & Reichard. (n. 8-r., III + 76 l.) 1·80 M.

Strackerjan Karl: Aus dem Leben und Wirken eines deutschen Schulmannes. Mitgeteilt von Else Wirminghaus geb. Strackerjan. Oldenburg, 1905. Stalling. (8-r., VIII + 340 l.) 5 M.

**Strakosch-Graszmann Gust.:* Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. Mit 95 Portr. und 29 Abbildungen im Texte und 2. Beilagén. Wien, 1905. Pichlers Wittwe. (n. 8-r., VI + 372 l.) 7·50 M.

Tecklenburg Aug.: Methodik des Geschichtsunterrichts. Leipzig, 1905. Teubner. (n. 8-r., VI + 110 l.) 1·40 M.

Tellheim Oswald: Jugend-Literatur. Ein Versuch in Skizze. Leipzig, 1905. E. Kempe. (k. 8-r., 104 l.) 1·20 M.

Thomas P. O.: Geschichte des Döbelner Schulwesens von den Anfängen bis zur Feier des 25. Stiftungsfestes des pädag. Vereins zu Döbeln. Döbeln, 1905. Thalwitz A. (n. 8-r., 106 l.) 1·75 M.

Tibitanzl Jos.: Die Bedeutung Ferdinand Kindermanns für das Schulwesen. (5. füzete a köv. vállalatnak: Pädagogische Zeitfragen. Herausgeg. von Franz Weigl.) München, 1902. Lentner. (8-r., 63 l.) 0·80 M.

Trarbach P.: Konzentration des Unterrichts in der Volksschule, nebst einem Lehrplane. 2. Auflage. Berlin, 1905. L. Oehmigke. (n. 8-r., 136 l.) 2·20 M.

Tränckner: Vom Recht der Kunst auf die Schule. Beiträge zur Künstler-Bildg. (32. füzete a köv. vállalatnak: Beiträge zur Lehrerbildung u. Lehrerfortbildung.) Gotha, 1905. E. F. Thienemann. (n. 8-r., 88 l.) 1·40 M.

Ullrich Rich.: Benutzung und Einrichtung der Lehrerbibliotheken an höheren Schulen. Praktische Vorschläge zu ihrer Reform. Berlin, 1905. Weidmann. (n. 8-r., XX + 148 l.) 2·80 M.

Verhandlungen der II. Konferenz der Direktoren der Mittelschulen im Erzherzogt. Österreich unter der Enns. Im Auftrage des k. k. nö. Landschulrates. Wien, 1905. (Lex. 8-r., II + 209 l.) A. Hölder. 5·20 M.

— der XIII. Direktoren-Versammlung in der Provinz Schlesien 1905. Berlin, 1905. Weidmann. (Lex. 8-r., V + 179 l.) 4 M.

Volkmer: Grundriss der Volksschul-Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Habelschwerdt, 1905. Franke. (8-r., VI + 372 l.) 3 M.

Waldberg A.: Schlaglichter aus der Sphäre des Gymnasiums. Dresden, 1905. Pierson. (8-r., 96 l.) 1 M.

Walsemann Herm.: Pädagogische Psychologie. Mit 19 Figuren im Text und zahlreichen Anwendungsaufgaben. Potsdam, 1905. A. Stein. (8-r., IV + 196 l.) 2·50 M.

Wentzel C. A.: Repetitorium der Geschichte der Pädagogik. Zusammengestellt aus den histor. Werken v. Schumann, Schorn, Rahle, Neumaier, Kehrein, Schmidt u. a. Langensalza, 1905. Schulbuchh. (k. 8-r., VI + 124 l.) 1·50 M.

Wentzel C. A.: Repetitorium der Psychologie. Als Anhang: Des Volksschullehrers Aufgabe hinsichtlich der körperlichen Erziehung der Jugend. 5. Auflage. Langensalza, 1905. Schulbuchhandlung. (kis 8-r., VIII + 102 l.) 1·50 M.

Wegmann Heinr.: Licht- und Schattenseiten der häuslichen Erziehung. Zürich, 1905. Orell Füssli. (8-r., 88 l.) 1·20 M.

Wehrmann Mart.: Die Begründung des evangelischen Schulwesens in Pommern bis 1563. Berlin, 1905. Hofmann & Co. (Lex. 8-r., 72 l.) 1·60 M.

Wichmann Ralf: Geistige Leistungsfähigkeit u. Nervosität bei Lehrer und Lehrerinnen. Eine statist. Untersuchung. Halle, 1905. C. Marhold. (n. 8-r., 80 l.) 1·50 M.

Widemann Franz: Der Lehrer der Kleinen. Ein praktischer Ratgeber für junge Elementarlehrer. Überhaupt aber ein Buch für alle, welche sich für die Erziehung der Kleinen interessieren. 9. Auflage. Leipzig, 1905. A. Oehmigke. (8-r., VIII + 403 l.) 4 M.

Wiget Thdr.: Die formalen Stufen des Unterrichts. Eine Einführung in die Schriften Ziller's. Chur, 1905. J. Rich. (n. 8-r., 117 l.) 2 M.

Wilckens Jak.: «Der Ihrige.» Pädagogische Briefe, nebst zwei Vorträgen über Diesterweg u. Comenius. Flensburg, 1905. A. Westphalen. (8-r., III + 298 l.) 3·20 M.

Wilhelm Th.: Das sexuelle Leben und seine Bewertung in der Erziehung der Kinder. Ein Beitrag zur Aufklärungsfrage. Donauwörth, 1905. Auer. (8-r., 63 l.) 0·50 M.

**Willmann Otto:* Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre. Freiburg i. B., 1905. Herder. (n. 8-r., VIII + 328 l.) 3·60 M.

*— Pädagogische-Vorträge üb. die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht. Leipzig, 1905. G. Gräbner. (n. 8-r., XV + 144 l.) 2 M.

Wohlrabe: Der Lehrer in der Literatur. Beiträge zur Geschichte des Lehrerstandes. Osterwieck, 1905. A. W. Zickfeldt. (n. 8-r., XVI + 563 l.) 5·50 M.

Wolffgarten: Sammlung der f. Präparandenanstalten Lehrer- und Lehrerinnenseminare, höheren Mädchenschulen, Taubstummen- u. Blindenanstalten ergangenen Bestimmungen und Verordnungen. Essen, 1905. G. D. Baedeker. (n. 8-r., IV + 856 l.) 14 M.

Wolgast Heinr.: Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. 2. Auflage. Leipzig, 1905. Teubner. (8-r., VIII + 225 l.) 2·40 M.

Wotawa Aug.: Der deutsche Schulverein 1880—1905. Eine Gedenkschrift. Wien 1905. Pichler's Wittwe & Sohn. (8-r., 72 l.) 1 M.

Wotke K.: Das österreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias. I. kötet. (XXX. füzete a Monumenta Germaniæ Pædagogica c. vállalatnak.) Berlin, 1905. A. Hofmann & Co. (Lex. 8-r., LXXX + 615 l.) 18 M.

Zählsdorff E.: Die Psychologie, als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik in ihren Grundzügen dargestellt. Mit einem Begleitwort von Sem.-Dir. Bauckmann. Hannover, 1905. C. Meyer. (n. 8-r., XII + 252 l.) 3·60 M.

Zedlitz-Neukirch Anna: Kindergedanken und Gedanken über Kinder. Hamburg, 1905. Agentur des Rauhen Hauses. (8-r., 223 l.) 3 M.

Zeller E.: Erziehungsfehler. Ein Vortrag. Basel, 1905. Helbing & Lichtenhahn. (8-r., 40 l.) 0·50 M.

Ziegler Theobald: Allgemeine Pädagogik. 6 Vorträge. 2. Auflage. (33. kötete a köv. vállalatnak: Aus Natur und Geiteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen.) Leipzig, 1905. Teubner. (8-r., VIII + 147 l.) 1 M.

Zoller Mich.: Die ländliche Fortbildungsschule. Vortrag. Zugleich e. Beitrag zur Lösung der Volksbildungsfrage. Regensburg, 1905. Verlaganstalt vorm. G. J. Manz. (n. 8-r., IV + 43 l.) 0·50 M.

Zollinger Fr.: J. Jak. Redinger u. seine Beziehungen zu J. A. Comenius. Eine histor.-pädagog. Skizze aus dem XVII. Jahrh. Zürich, F. Amberger. (Lex. 8-r., VIII + 196 l.) 6·40 M.

Közli GYULAI ÁGOST.

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG

1906-ban.

I. A Társaság tisztviselői:

Tiszteletbeli elnök: *Heinrich* Gusztáv dr., min. tan., nyug. egyet. tanár, a M. Tud. Akad. főtitkára.

Elnök: *Fináczy* Ernő dr., egyet. tanár, az Orsz. Közokt. Tanács alelnöke.

Alelnökök: *a)* a népoktatás köréből: —

b) a középiskolák köréből: *Erődi* Béla dr., udv. 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: —

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. főgimn. igazgató, Haraszti (1894).

Berzeviczy Albert dr., v. b. t. t., a M. Tud. Akad. elnöke, 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, v. b. t. t., pannonhalmi főapát, Pannonhalma (1894).

Leövey Sándor, közigazgatási biró, Budapest (1894).

Molnár Viktor dr., vall. és közokt. min. államtitkár, Budapest (1904).

id. *Pálffy* János gróf, földbirtokos, Budapest (1901).

Sée Camille, francia államtanácsos, pædag. iró, Páris (1904).

Takács Menyhért dr., jászóvári prépost, Jászó (1904).

Vaszary Kolos, bibornok, Magyarország hercegprimása, Esztergom (1894).

Wlassics Gyula dr., v. b. t. t., a közigazgatási bíróság elnöke, Budapest (1896).

Zsilinszky Mihály, v. b. t. t., Budapest (1894).

III. Rendes tagok:

Alexander Bernát dr., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Badics Ferenc dr., kir. tan., gyakorló főgimn. igazg., Budapest (1892).
Bárczy István dr., székesfővárosi polgármester, Budapest (1906).
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. min. biztos, Budapest (1892).
Bokor József dr., egyet. m. tanár, Budapest (1892).
Böngérfi János, polg. isk. tanár, Erzsébetfalva (1892).
Capesius József dr., tanítóképzőint. igazgató, Nagyszeben (1892).
Csáka Károly, nyug. gimn. igazgató, Vác (1893).
Csengeri János dr., egyetemi tanár, Kolozsvár (1892).
Demeczky Mihály dr., udv. tan., Ferenc József-nevelőint. kormányzó, Budapest (1892).
Dóczi Imre, egyházkerületi gymn. felügyelő, Debrecen (1903).
De Gerando Antonina, fels. leányisk. igazgató, Kolozsvár (1892).
Dreisziger Ferenc, tanítóképzőint. tanár, Kalocsa (1905).
Ember János, kir. tanfelügyelő, Székelyudvarhely (1892).
Elischer József, kir. tan., tanker. főigazgató, Nagyszeben (1892).
Erődi Béla dr., udv. tan., tanker. főigazgató, Budapest (1892).
Eötvös K. Lajos, kir. tanfelügyelő, Debrecen (1892).
Ferenczy József dr., műegyet. tanár, Budapest (1892).
Finászy Ernő dr., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Földes Géza, polg. isk. igazg., Budapest (1897).
Geöcze Sarolta, tanítónőképz. int. tanár, Budapest (1892).
Géresi Kálmán, tanker. főigazgató, Debrecen (1893).
Gőőz József dr., polg. leányisk. igazg., Budapest, (1892).
Gyertyánffy István, kir. tan., a Pædagogium ny. igazg., Budapest (1892).
Gyomlay Gyula dr., az Eötvös-kollégium tanára, Budapest (1892).
Gyulai Ágost dr., a Pædagogium tanára, Budapest (1904).
Gyulay Béla dr., polg. leányisk. igazg., Budapest (1892).
Hajnóczy József dr., kir. tanfelügyelő, Lőcse (1893).
Halász Ferenc, min. tanácsos, Budapest (1896).
Hegedüs István dr., egyetemi tanár, Budapest (1895).
Hegedüs Károly, iparisk. főigazgató, Budapest (1892).
Imre Sándor dr., egyetemi magántanár, Kolozsvár (1906).
Juba Adolf dr., iskolaorvos, Budapest (1906).
Kármán Mór dr., kir. tan., egyet. m. tanár, Budapest (1892).
Károly Gy. Hugó, fels. leányisk. igazgató, Budapest (1892).

Katonáné Thuránszky Irén, tanítónőképzőint. igazg., Budapest (1892).
Kemény Ferenc, főreálisk. igazg., Budapest (1903).
Kerékgyártó Elek dr., polg. isk. igazgató, Budapest (1892).
Kirchner Béla, keresk. isk. főigazg., Budapest (1903).
Kiss Áron dr., kir. tan., a Pædagogium igazgatója, Budapest (1892)
Körösi Henrik dr., kir. tanfelügyelő, Budapest (1903).
Kőrösi Sándor, főgimn. tanár, Budapest (1892).
Kuncz Elek, kir. tan., tanker. főigazg., Kolozsvár (1892).
Kuthy József dr., c. főig., főreálisk. igazg., Székesfehérvár (1892).
Komáromy Lajos, az Erzsébet-nőisk. nyug. 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).
Léderer Ábrahám, nyug. igazgató, Budapest (1892).
Málnai Mihály dr., tanítóképzőint. tanár, Budapest (1892).
Márki Sándor dr., egyetemi tanár, Koloszvár (1892).
Mártonffy Márton, udv. tan., iparisk. főigazgató, Budapest (1893).
Mayer Béla, püspök, Kalocsa (1893).
Mázy Engelbert, főgimn. igazgató, Kőszeg (1903).
Medveczky Frigyes dr., udv. tan., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Nagy László, tanítónőképzőint. igazg. Budapest (1892).
Nátafalussy Kornél, kir. tan., tanker. főigazg., Nagyvárad (1892).
Négyesy László dr., gyak. főgimn. 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).
Pauler Ákos dr., jogakad. tanár, Pozsony (1905).
Peres Sándor, tanítónőképzőint. igazg., Budapest (1892).
Péterfy Sándor, nyug. tan. képzőint. tanár, Parndorf (1892).
Pethes János, tan. képzőint. igazg., Pápa (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., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Radó Vilmos, ny. tan. képzőint. igazg., Budapest (1892).
Rombauer Emil, c. főigazg., főreálisk. igazgató, Budapest (1905).
Schack Béla dr., keresk. isk. főigazgató, Budapest (1901).
Schneider István, polg. isk. igazgató, Pécs (1893).
Schneller István dr., egyetemi tanár, Kolozsvár (1896).
Sebestyén Gyula, tan. képzőint. szakfelügyelő,, Budapest (1892).
Sebestyénné Stetina Ilona, az Erzsébet-nőiskola tanára, Budapest (1892).

Sebesztha Károly, kir. tan., kir. tanfelügyelő, Temesvár (1892).
Spitkó Lajos, kir. tan., tanker. főigazg., Budapest (1892).
Somogyi Géza, tan. képzőint. igazg., Znióváralja (1904).
Szuppán Vilmos, kir. tan., keresk. akad. igazg., Budapest (1892).
85 Trájtler Károly, nép- és iparisk. igazg., Budapest (1892).
Tóth József, kir. tan., ny. kir. tanfelügyelő, Budapest (1892).
Ponori Thewrewk Emil, udv. tan., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Vajdafy Gusztáv, ny. elemi isk. igazg., Budapest (1892).
Váró Ferenc, ref. kollég. igazg., Nagyenyed (1892).
90 Velősy Lipót, elemi isk. igazgató, Budapest (1892).
Wagner Alajos, c. főigazg., főgimn. igazgató, Budapest (1892).
Waldapfel János dr., gyak. főgimn. tanár, Budapest (1897).
Walter Gyula dr., c. püspök, Esztergom (1899).
Weszely Ödön dr., főreálisk. igazg., Budapest (1902).
95 Wollmann Elma, tanítónőképzőint. igazg., Pozsony (1892).
Zajzon Dénes, nyug. tan. képzőint. igazg., Losonc (1892).
97 Zsengeri Samu dr., polg. isk. tanár, Budapest (1892).

(3 hely üresedésben van.)

IV. Külső tagok.

A külső tagok száma 761.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Vári Rezső dr., A classica-philologia encyclopædiája. A cl. phil. tudomány ágainak módszertanába bevezető kézikönyv. A v.- és közokt. miniszter megbizásából. Budapest, 1906, Athenæum. 2 melléklettel és 22 arcképpel. 483 lap. Ára 8 K.

Lamiraudie C. de, Geneviève megtérése, elbeszélés. Fordította *A. V.* Budapest, 1906, Szt. István-Társ. A Családi Regénytár 47. kötete. 169 lap. Ára kötve 1 K.

Coloma Lais, Spanyol képek. Ford. *Jánosi B.* Budapest, 1906, Szt.-István-Társ. A Családi Regénytár 48. kötete. Ára kötve 1 K.

Mócsy László, A kisgazda lova. Budapest, 1906, Szt. István-Társ. 48 lap Ára 24 fill.

Szokoly István, A majomszeretet, vagy ne rontsd meg a gyermekedet! Két elbeszélés. Budapest, 1906, Szt. István-Társ. 23 lap. Ára 16 fill.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

A MŰVÉSZETEK TÖRTÉNETE

a legrégibb időktől napjainkig.

A Vallás- és Közoktatásügyi m. kir. minisztérium megbízásából

szerkeszti

BEÖTHY ZSOLT.

Kétezernél több szöveg közti illusztrációval, számos műmelléklettel és szines táblával.

Négy negyedrétű, átlag ötszáz lapra terjedő kötetben.

A teljes négy kötet ára diszkötésben 64 korona.

Az első kötet megjelent. — Ára diszkötésben 16 korona.

Minden évben egy további kötet hagyja el a sajtót.

A megjelent I. kötet, mely 500 lapra terjed, hetedfélszáz szövegközti illusztrációval, 20 műmelléklettel és 19 szines táblával van ellátva, az **Ókor Művészetét** tárgyalja a következő beosztással:

1. **Az őskor művészete.** Irta Sebestyén Gyula.
2. **Az ókor keleti népeinek művészete.** Irta Mahler Ede.
3. **A görögök művészete.** Irta Láng Nándor.
4. **A rómaiak művészete.** Irta Zsámboki Gyula.
5. **A római művészet Magyarországon.** Irta Kuzsinszky Bálint.

A II. kötet a **középkor művészetét**, a III. és IV. kötet az **újkor művészetét** tárgyalja.

A Művészetek Története a műtörténeti kutatás gazdag eredményeit összefoglalva, korszerü feldolgozásban, világos és élvezetes formában előadja, az épitészetnek, szobrászatnak, festészetnek egyetemes történetét a legrégibb időktől a XIX. század végéig, különös tekintettel a művészetnek Magyarországon való fejlődésére és annak nemzeti vonásaira.

A Művészetek Története **havi részletfizetésre** is megrendelhető minden könyvkereskedésben vagy a kiadónál

LAMPEL R. KÖNYVKERESKEDÉSE

(Wodianer F. és Fiai) részvénytársaságnál

Budapest, VI., Andrássy-út 21. sz.

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

Tanári könyvtáraknak beszerzésre ajánlva!

ÓCSKAY LÁSZLÓ

II. RÁKÓCZY FERENCZ FEJEDELEM BRIGADÉROSA ÉS A FELSŐMAGYARORSZÁGI HADJÁRATOK 1703—1710.

Eredeti levelezések s más egykorú kútfők nyomán irta

THALY KÁLMÁN.

TÖRTÉNETI TANULMÁNY.

Második bővített és illusztrált kiadás. Két kötet nagy lexikon alakban.

Ára díszkötésben 35 korona.

A FRANKLIN-TÁRSULAT KIADÁSA.

A kuruckor nagy történetirójának legnépszerűbb munkája az Ócskay László brigadérosról szóló monografia. Ócskay az egész felkelés során egyik főszereplője volt a Rákóczy-kornak s a tragikus véget ért kalandorhős változatos pályafutásának nyomról-nyomra való követése megkivánta a történetirótól a Rákóczy-kor eseményei túlnyomó részének a részletes feldolgozását is. A hatalmas munka első kiadása régen elfogyott már. Második uj kiadása tetemesen bővült és átdolgozott kiadás. Két huszonötives nagyedrétalaku nagy kötet számos műmelléklettel, egykoru rajzzal, illusztrációval, ostromtervekkel és eredeti okmányok facsimilijével.

Kapható: LAMPEL R. könyvkereskedése (Wodianer F. és Fiai) részvénytársaságnál Budapest, VI., Andrássy-út 21. szám.

Tóth Béla

Szálló igék lexikona.

Ára 5 korona.

Szálló igék lexikona

a cime Tóth Béla legujabb könyvének, mely méltó párja a hires „Szájról-szájra“ gyüjteménynek.

Rendkivül gondos összeállitásban a magyar, latin, görög, francia, olasz spanyol, angol és német szállóigéket betürendben közli, az idegen nyelvüeknél a magyar jelentésükkel együtt. A 380 lapos (24 ives), izlésesen kiállitott kötet a Franklin-Társulat kiadása.

Kapható: **LAMPEL R.** könyvkereskedése (WODIANER F. és FIAI) részvénytársaságnál Budapest, VI., Andrássy-út 21. sz. és minden könyvkereskedésben.