XVI. ÉVFOLYAM. 1907. JANUÁR. 1. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

SZERKESZTETTE

KOVÁCS JÁNOS.



BUDAPEST.

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1907.

Szerkesztőség: Budapest, IX., Ferenc-körút 19.

TARTALOM.

	Lap
Peres Sándor, Újabb mozgalmak az írás és olvasás tanításában	1
Vángel Jenő, A tanszermuzeum és a pædagogiai könyvtár	6
Kovács Rezső, A gyermek mozgási élete és értelmi fejlődése közötti kapcsolat	16
$\alpha+\beta$, A minősítések és a polgári iskola	27
Veress Gábor, Svájci népiskolák	30
Kristóf György, A magántanulói rendszer	34
Kisebb közlemények. Stanley Hall, irta (f.,) 39. l. — A gyermekek haragja, irta **Pekár Károly**, 41. l. — A német Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, irta **Gy. B.**	45
Irodalom. *Willmann O.*, Pädagogische Vorträge, ism. **kf.**, 47. l. — *Benndorf C.*, Die englische Pädagogik im 16. Jahrhundert, ism. **Molnár Oszkár**, 48. l. — Report of the Commissioner of Education for 1904, ism. **K. F.** 50. l. — Röpiratok a sexuális pædagogiai köréből (*Schulze Fr.* Die Studentenschaft und der akademische Bund «Ethos». — *Liebermann Leo*, Az egyetemek és főiskolák polgáraihoz. — *Iványi Ernő*, Hasznos tudnivalók ifjak számára. — *Flachar Al.*, Worte der Eltern an die schulmündigen Söhne). ism. **Kemény Ferenc**	52
Külföldi Lapszemle. Frauenbildung, 1906. III—IV. füzet, ism. **Hancsókné Wolkenberg Ilona**, 55. l. — Zeitschrift für das Realschulwesen, 1906. 5—12. füzet, ism. **kf.**	59
Magyar Pædagogiai Társaság. Felolvasó ülés 1906. nov. 17-én	62
Beküldött könyvek	63
A szerkesztő bucsuszava	64

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 előfizetesi 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,* dr. Weszely Ödön *főreálisk. igazgatóhoz (IX. Ferenc-körút 19. sz.).*

Kovács.

PEDAGÓGIAI 1953

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

TIZENHATODIK ÉVFOLYAM.

Dr FINÁCZY ERNŐ

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE

Dr WESZELY ÖDÖN

(AZ ELSŐ FÜZET SZERKESZTŐJE: Dr KOVÁCS JÁNOS.)



BUDAPEST.

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1907.

REV 77

REV 85

REV 98

REV 2010

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

1366
1929

051

~~71021~~6

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

A Magyar Pædagogia dolgozótársai 1907-ben.

Altenburger Adolf
Bálint Aranka dr.
Bihari Ferenc
Császár Elemér dr.
Dőri S. Zsigmond
Endrei Gerzson dr.
Finászy Ernő dr.
Goldzieher Károly dr.
Gyulai Ágost dr.
Hancsókné Wolkenberg Ilona
Hellebrant Árpád
Juba Adolf dr.
Kaiblinger Fülöp dr.
Kálmán Miksa
Karl Lajos dr.
Kelemen Béla
Kelemen Ignác
Kemény Ferenc dr.
Kovács János dr.
Kovács Rezső
Kornis Gyula dr.
Kristóf György
Miklós Elemér dr.
Molnár Oszkár
Nagy József dr.
Ozorai Frigyes dr.
Pekár Károly dr.
Peres Sándor
Popovics Iván
Szabó Dezső
Szántó Károly dr.
Szelényi Ödön dr.
Székely György dr.
Teveli Mihály
Téri József
Toncs Gusztáv
Vángel Jenő dr.
Veress Gábor
Vida Sándor dr.
Weszely Ödön dr.
Závodszky Levente dr.

---

*

TARTALOM.

Lap

Kovács János, A szerkesztő búcsúszava ... 64
Weszely Ödön, Olvasóinkhoz ... 65

I. Tanulmányok.

α+β, A minősítések és a polgári iskola ... 27
Dőri S. Zsigmond, A pædagogiai kisérlet értéke ... 321, 456, 541
Endrei Gerzson, Reformtörekvések a gyakorlati pædagogia terén 469, 525
Finászy Ernő, Közoktatásügyi szemle ... 67
Juba Adolf, Pædagogia és iskolaegészségügy ... 151
Karl Lajos, A francia középiskola és az 1902. évi új tanterv ... 577
Kovács Rezső, A gyermek mozgási élete és értelmi fejlődése közötti kapocs ... 16
Kristóf György, A magántanulói rendszer ... 34
Miklós Elemér, A tanár egyénisége ... 332
Nagy László, Az érdeklődés fejlődéstana ... 193, 271
Peres Sándor, Újabb mozgalmak az írás és olvasás tanításában ... 1
Szemere Samu, A gyermekjátékok fejlődéstani és neveléstani jelentősége ... 129
Székely György, Reformtörekvések a tudományos pædagogia terén 77, 142, 209, 288
Toncs Gusztáv, Az ember tragédiája ... 257
Veress Gábor, Svájci népiskolák ... 30
Wangel Jenő, A tanszermúzeum és a pædagogiai könyvtár ... 6
Weszely Ödön, A pædagogia és pszichologia viszonya ... 449, 513

II. Kisebb közlemények.

Bálint Aranka, A művészettörténet tanítása Franciaországban ... 550
Endrei Gerzson, Szabadabb mozgás a középiskolák felsőbb osztályaiban 342
— A württenbergi legujabb tantervek és a tanulók szellemi munkája 349
Gy. B. A német Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung ... 45
Kelemen Ignác, Herbart Amerikában ... 91
Kornis Gyula, Az első latin könyv ... 299
Nagy József, Az esztétikai nevelésről ... 595
Ozorai Frigyes, Möbius a lélektanról ... 233

Lap

Pekár Károly, A gyermekek haragja ... 41
Popovics Iván, A középiskolák Szerbiában ... 488
Stanley Hall *(f.)* ... 39
F. Szántó Károly, A magyar írásbeli dolgozatokról ... 590
Szelényi Ödön, Ellen Key pædagogiai nézetei ... 162
Teveli Mihály, A módszeres tanácskozások ... 94
Toncs Gusztáv, A magyar dolgozatok kijavítása ... 480
Závodszky Levente, A Monumenta Hungarie Pædagogica ... 166
Tanítás az iskolán kívül *(ld.)* ... 229

III. Hazai irodalom.

Bagyary Simon, Történelmi térképeinkről ... 497
Boga Imre, A nyelvtanítás lélektani alapja, ism. Kaiblinger F. ... 556
Gyárfás E. Tanulmányok a nemi kérdésről ... 305
Iványi Ede: Comenius A. J. élete, ism. *Bihari F.* ... 601
Iványi Ernő, Hasznos tudnivalók ifjak számára, ism. Kemény F. 54
Kelemen B., Jó magyarság, ism. Szabó Dezső ... 172
Kuthy I. beszédei, ism. Kelemen Béla ... 109
Liebermann Leo, Az egyetemek és főiskolák polgáraihoz, ism. Kemény F. ... 52
Magyar Remekirók X. sorozat, ism. Császár Elemér ... 357
Nagy László, A gyermektanulmányozás mai állapota, ism. J. G. ... 108
Ozorai Frigyes, Pædagogiai programmértekezések ... 563, 606

IV. Külföldi irodalom.

Barth P., Erziehungs- und Unterrichtslehre, ism. Dőri S. Zsigmond 269
Benndorf C. Die englische Pædagogik im 16. Jahrhundert, ism. Molnár Oszkár ... 48
Budde, Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten, ism. Kálmán Miksa ... 239
— Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten, ism. Kálmán Miksa ... 242
Cauer, Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform, ism. Endrei Gerzson ... 109
Campetti A., La casa di maternita e l'organisazione sociale dell' educazione, ism. Vida Sándor ... 356
Fluchor, Worte der Eltern an die schulmündigen Söhne, ism. Kemény F. ...
Guischard et Voinchet, L'enseignement pacific à l'école primaire, ism. Kemény F. ... 308
Henke, Vademecum für die Homerlectüre, ism. eg. ... 103
Höller, Die sexuelle Frage in der Schule, ism. Kemény F. ...
— Report of the Comissioner of Education for 1904., ism. K. F. 50
— Report of Comissioner 1905., ism. K. F. ... 238

Lap

Klein und Schimmack, Der Mathematische Unterricht an den höheren Schulen, ism. Goldzieher Károly ... ...
Matthias, Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin, ism. Kemény F.
Nascimbene, Il collegio come campo per la psicologia colletiva, ism. Vida Sándor 355
Paulsen, Das deutsche Bildungswesen, ism. Ozorai Frigyes 499
Romano P. La psicologia Pædagogica, ism. Vida Sándor 349
Schulze Fr., Die Studentenschaft und der akademische Bund «Ehhoo», ism. Kemény F. 52
Siemering, Ich bin im Volk ein schlichter Lehrer, ism. Kemény F. 107
Smith, The Education Bill, ism. kf. 99
Stall S., Was ein junger Mann wissen muss, ism. Kemény F. ...
Willman O., Pädagogische Vorträge, ism. kf. 47

V. Belföldi lapszemle.

Lapszemle: W. y. 114
(Budapesti Szemle, Athenæum, Egészség, Magyar Nyelv, Gyakorlati Pædagogia, Népmívelés, Huszadik Század, Nemzeti Nőnevelés, Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, Polgári Iskolai Közlöny, Nemzeti Iskola, Evangélikus Népiskola, Religio, Rajzoktatás.)
Lapszemle: W. y. 180
(Budapesti Szemle, Uránia, Athenæum, A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei, Huszadik Század, Népmívelés, Nemzeti Nőnevelés, Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, Polgári Iskolai Közlöny, Néptanítók Lapja, Család és Iskola, Népnevelők Lapja, Magyar Tanítóképző, Katholikus Szemle, Izr. Tanügyi Értesítő, Munka és Játék, Rajzoktatás, Herkules.)
Lapszemle: W. y. 245
(Uránia, Huszadik Század, Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, Polgári Iskolai Közlöny, Néptanítók Lapja, Család és Iskola, Népnevelési Közlöny, Evangélikus Népiskola, Katholikus Szemle, Kereskedelmi Szakoktatás, Kisdednevelés.)
Lapszemle: W. y. 363
(Népmívelés, Nemzeti Nőnevelés, Magyar Tanítóképző, Polgári Iskolai Közlöny, Néptanítók Lapja, Család és Iskola, Biharmegyei Népmívelés, Gyermekvédelmi Lap, Népnevelési Közlöny, Religio, Rajzoktatás.)
Lapszemle. W. y. 621
(Budapesti szemle, Népmívelés, Uránia, Athenæum, Irodalomtörténeti közlemények, Orsz. középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, Magyar Tanítóképző, Nemzeti Nőnevelés, Polgári iskolai Közlöny, Néptanítók Lapja, Család és Iskola.)

Lap

VI. Külföldi lapszemle.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, ism. Wy. ... 113, 174
Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie u. Hygiene, ism. K-n. ... 309
Zeitschrift für das Realschulwesen, ism. Kemény Ferenc ... 111, 361
Lehrproben und Lehrgänge, ism. Téri József ... 111, 243, 506
Frauenbildung, ism. Hancsókné Wolkenberg Ilona ... 55, 176, 358
Revue Pédagogique, ism. Nagy József ... 559
Revue de l'Enseignement des Sciences, ism. Goldziher Károly 503
Revue Universitaire, ism. Nagy József ... 572
Pæd. Blätter f. Lehrerbildung, ism. *Altenburger Adolf* ... 614

VII. Könyvészet.

Pædagogiai irodalom (1906), összeállította Hellebrant Árpád ... 368
Külföldi pædagogiai könyvészet 1906-ban, összeállította dr. Gyulai Ágost ... 191, 254
Beküldött könyvek ... 63, 256, 576

VIII. Magyar Pædagogiai Társaság.

Felolvasó ülés 1906 dec. 15-én XV. évi nagygyűlés ... 117
Fölolvasó ülés febr. 21-én ... 186
Hivatalos nyugtázás ... 189
Kérelem. Értesítés ... 190
Pályázati hirdetmény ... 190
Felolvasó ülés márc. 16-án. Hivatalos nyugtázás ... 251
Felolvasó ülés ápr. 20-án ... 314
Felolvasó ülés okt. 19-én ... 575
Fololvasó ülés nov. 16-án ... 633
A Magyar Pædagogiai Társaság 1907-ben ... 636
Hivatalos nyugtázás ... 639

IX. Vegyesek.

Életkor és szolgálat (kf.) ... 184
Antialkoholizmus (kf.) ... 184
Felhivás (Gyermektanulmányi Társaság) ... 511
A müncheni középiskolák statisztikája ... 512
Nemzetközi jogosítás (kf.) ... 631
A fővárosi középiskolák fejlődése ... 627

ÚJABB MOZGALMAK AZ ÍRÁS ÉS OLVASÁS TANÍTÁSÁBAN.*

Igaza van a Flóri könyvének, mikor ezt mondja: «Jaj, de bajos ez az ábécé!» Igaza van! A holt ákom-bákomba élő hangot, a holt betűsorba értelmes szót varázsolni bizony óriási szellemi munka, nagy tudomány és művészet. S milyen félelmetesen nehéz lehet ez a munka annak a gyermeknek, aki a hallható szóból se tudja még kipécézni a hangot, látható képen sem ismeri még föl határozottan a látható tárgyat. Ami a szemé, hogyan legyen az a fülé is; és ami tehetetlen hulla, ki birhat abba egykönnyen lelket önteni?

Szó, ami szó, az írás és olvasás tanulása kemény munka. Vagy meg kell szabadítani tőle az elemi iskolás kis gyermeket; vagy olyan könnyűvé kell tenni ezt a nehéz munkát, hogy azt a kis gyermek is megbirja. *Rousseau* az elsőt akarta; a többi pædagogus a könnyebbítésen fáradozott. Mért is hagynók későbbre az írás és olvasás tanítását? Hiszen az iskolába fogott gyermeknek testi-lelki egészsége zárt szobát és könyvet kíván, nem pedig természetet és életet! Aztán mi könnyebb a pædagogiában, mint a könnyebbítés! Minél rövidebb idő alatt tanulja meg a gyermek az írást és olvasást: annál könnyebbé tettük a munkáját. Ez ugyan nem természettudományi igazság, de pædagogiai gyakorlat, melytől egy tanuló sem halt még rögtöni halált, de amely — mindnyájan sejtjük — nagy bűnös a mi idült testi és lelki nyomorúságaink keletkezésében, terjedésében és növekedésében.

Tekintsük át az írás és olvasás tanulását «megkönnyítő» újabb mozgalmakat. Tisztán hazai talajon maradhatunk; nem azért, hogy elzárkózzunk a külföldtől, hanem azért, mert a külföld ilyen irányú mozgalomban alig-alig vett részt.

1890-ben a losonci «Nevelésben» *Ember* János cikket írt az «i-i»-ről s azt kivánta, hogy az írást és olvasást az elemi iskola két alsó osztályában tanítsuk. Az I. oszt. tanulja írni és olvasni az egy-

* A M. Pæd. Társ. 1906. novemberi ülésén tartott felolvasás.

jegyű kis betűket, a II. oszt. pedig a kétjegyű kis betűket és az összes nagy betűket. 1891-ben jelent meg Temesváron *Elemy* Sándor könyve: «A népiskola hamupipőkéi.» Szerző azt akarja, hogy válasszuk külön az olvasás tanítását az írás tanításától, előbb olvasásra tanítsunk, azután írásra. — Tudtommal ezekkel az irodalmi tényekkel kezdődött az a nagy hullámokat vert mozgalom, mely az írás és olvasás tanítását többé-kevésbé módosította.

Az újítók nem követték *Embert* vagy *Elemyt*, akik hosszabb időt szántak az ábc tanítására, hanem arra törekedtek, hogy minél rövidebb idő alatt, de a gyermekekben minél több kellemes érzelmet, minél fokozottabb érdeklődést keltve, tanítsanak meg az ábc-re. Mindnyájan ténynek ismerték el, hogy nem az írás nehéz, hanem az olvasás s itt a betűalak gyors felismerése, a hangnak a betűhöz való gyors és biztos kapcsolása s a hangok egybefoglalása. Ezeknek a nehézségeknek a legyőzésére különböző módszertani eljárásokhoz és fogásokhoz folyamodtak. A szerint, amint eljárásukban valami jellemző van, a következő csoportokba oszthatom őket: 1. kulturhistorikusok, 2. jelképesek, 3. fonomimikusok, 4. játékosok. Ebben a beosztásban az időrendet szigorúan nem tarthatom meg, de azért nagyjában még az ellen sem sokat vétek.

A kulturhistóriai alapra állók főként a betűalak megismerését akarták biztosítani s a betű és hang kapcsolatát akarták gyorssá tenni. *Budinszky* Károly az írás kulturhistóriai fejlődése alapján képet rajzol a gyermekek elé. Egyik képe pl. az alma. Mindenki ráismer. De ez a kieszelt kép, kiszámított törlések után, mint «a» betű marad a nézők szeme előtt. Minden törléskor «rövidít» a szón, azaz elhagy az alma szó végső hangjaiból úgy, hogy az alma képe akkor lesz «a» betűvé, amikor az alma szóból sem maradt egyéb az «a» hangnál. Igy jár el minden betűnél, ügyelve arra, hogy az újabban tanított betű a már tanulttal értelmes szóvá legyen összefűzhető. A nyomtatott betű-alak, mint egyszerűbb, megelőzi az írottat; a nyomtatott betű-alak kirajzolása, kifestése érc-patronok alkalmazásával, megelőzi az írást, de az írás és olvasás egymástól nem válik el. *Dreisziger* Ferenc a nagybetűkkel kezdi az írást és olvasást, mert történetileg a nagy betű-alak megelőzte a kicsit, mert a nagy betű egyszerűbb a kicsinél s mert a nagy betű megismerését az alak nagysága, határozottsága és az írásához szükséges huzamosabb ideig tartó, lendületesebb, érzékelhetőbb mozgások bizonyosabbá teszik.

A jelképesek neveléstörténeti úton haladtak. Ábc-ink már jó ideje alkalmaztak képeket abból a célból, hogy a gyermek a hangot gyorsabban kapcsolja a betűhöz és egymáshoz. *Forgó Bácsi* Képes Abc-je, vagy a *Péterfy* Sándor és társainak képes Abécéje, avagy a

Rónai-féle Betű-bonctan, ha nem is tisztán ezzel a céllal, de adtak képeket, melyek a betű-alakhoz hasonlítottak, avagy olyan tárgyat rajzoltak, amelynek neve a tanítandó szóhanggal kezdődött. *Comeniusé* az elsőség érdeme; voltaképen az ő nyomdokain járnak a jelképesek, akik közé *Tóth* Károly, *Czike* Imre, *Jovicza* Sándor tartoznak. Abból a durva kezdetből, hogy a «c» betű mellé rajzolt tücsökről a «c» hang s az «ő» betű mellé rajzolt őzről az «ő» hang jusson a gyermek eszébe: ők egész művészetté és tudománnyá emelték a jelképek tervezetét, rajzolását. A «c» betű pl. ott van a «c» alakúvá görnyedt egér képében, a «c» hang pedig az egér hangjában; az «u» betű az ugató kutya szája, az «u» hang pedig a kutya ugató hangja stb. Így akarják a jelképesek megrögzíteni az emlékezetben a betű-alakot s ehhez hozzákapcsolni a hangot.

A fonomimikusok a nem épérzékű, a szellemileg elmaradt gyermekeknek való eljárást alkalmazták az ép érzékű és eszű gyermekekre. *Grösselin* volt a mesterük, noha *Munkácsi* Antal, aki jelképes is, fonomimikus is, azt vallja, hogy önálló feltaláló. Tanulmányához az ötletet az a tény adta, hogy régi tanítók is hasonlították pl. az *i* betűt a feltartott mutatóujjhoz s utánoztattak egyes természeti hangokat, hogy segítsenek a betű megismerésében és hangoztatásában. A fonomimikusoknál jellemző, hogy minden hangnak van kézjele és meséje; a kézjelben *Grosselint* követik, de eltérésekkel, a mesében eredetiek. Az *i* hang kézjele pl. a szájhoz merőlegesen tett mutatóujj, meséje pedig arról a kis leányról szól, aki így nevet: i-i-i. A jelről a hangnak kell az emlékezetben fölújulnia, de nagyon jó, ha a jel alakja a betű-alakhoz hasonlít. Ez az utóbbi kívánság azonban csak ritka esetben realizálható. A fonomimikusok — akik közé *Tomcsányiné Czukrász* Róza, a már említett *Munkácsi* Antal és *Gábel* Gyula sorolható — a legnagyobb agitációt fejtették ki s eljárásukat leginkább elterjesztették. Meg kell említenem róluk, hogy előbb olvastatnak s aztán iratnak; hogy a szóhangot nem elemzés útján kerestetik ki, hanem valamely természeti hang utánzása alapján önállóan fogatják fel (pl. a «v» nem a *vas* szó első hangja, hanem a mozgó vonat «v» hangja); hogy első olvasási gyakorlataikban a szavak mássalhangzón kezdődők; hogy a betű-alakot szeretik valamely tárgyhoz hasonlíttatni s ezt a hasonlatot szavakba foglalva betanítani. *Gábel* Gyula az egész gyermeket használja jelül; aki Irén lesz *i*, aki Rózsa, lesz *r*. Irén kiáll a nagytáblához egyenesen, peckesen s így a nyomtatott *i* betű éppen olyan, mint ő; Rózsa pedig, ha jobb karját kissé emeli és kezefejét jobbra lehajlítja, bizonyosan «*r*». — A teljesség kedvéért meg kell említenem *Csáky* Eleket is, aki azon a tapasztalaton indulva, hogy nehány hang is elég ahhoz, hogy a hangokat szavakká foglalni megszokja (sémát

szerezzen) a gyermek, nem tanít minden hanghoz jelt. — Végül egy kis kép: olvas a fonomimikus gyermek. Előtte az olvasandó gyakorlat. Látja az első betűt, eszébe jut a jel, csinálja a jelet s némán mondja a hangot; nézi a második betűt, eszébe jut a jel, csinálja a jelet, igazítja a száját s összefoglalva kimondja a két hangot. És eközben ugyan kiül arcára a töprengés, a gond.

Utoljára hagytam a *játékosokat*. Ilyennek vallja magát dr. *Gőöz* József s ilyennek tartom az «Eleven Abc»-t és *Kálmán* Mártont is. Ők, hogy játékszerűvé tegyék a tanulást, alkalmaznak nagy alakú betűt, játék-betűt, jelképet, jelt, mesét, dalt, játékos cselekvést; hol egyiket, hol másikat, mintha eklektikusok volnának, de ritkábban a rendszer, — inkább a játék kedveért. Betűjök nő, kisebbedik; ugat; suhint mint az ostor; kezet fog, játszik, dalol, mesét mond. Változatosság, élet van tanításukban, melyet teljesen még az se ronthat el, hogy jelképeik keresettek, meséik egyhangúak, dalaik néha együgyűek és — mint *Kálmán* csinálja — erőszakkal koncentrálnak s árnyékbetűt mutogatnak. Utóbbi szerint — aki játék-betűivel *Ratichra* emlékeztet — pl. Imre képének árnyéka az *i* betű, ennek hangja pedig, mert az *i* csak árnyéka Imrének, nem lehet Imre, hanem csak *i*.

Áttekintvén a mozgalmakon, engedjék meg, hogy bármely röviden, elmondjam róluk egyéni véleményemet.

Mint tényt konstatálhatom azonban, hogy ezek a mozgalmak a tanítóság figyelmét a módszer kérdéseire ismét nagy erővel irányították reá s hogy arra ösztönöztek mindnyájunkat, hogy újra meg újra keressük azokat a módokat, melyek a tanítás és tanulás munkáját kellemesebbé, kedvesebbé teszik s a tanulást, legalább az alsó fokon, közelebb hozzák a játékhoz. Ezt a tényt szívesen elismerem és a mozgalmakban résztvevőknek nagy érdeméül emelem ki. Érdemül számítom azt is, hogy az írás és olvasás előgyakorlatainak nagy fontosságát ismét beláttatták, hogy a szóhangokat — kivált a fonomimikusok — nem elemzés alapján kerestetik meg, hanem természeti hangok utánzása alapján, mint önálló hangot mutatják be.

Amennyiben eljárásukhoz psychologiai alapot kerestek, ott — az Abc tanulásának értelmi oldalát tekintve — kevés jót mondhatok az újítókról. Azt hitték, több érzékkel szemléltetik, mélyebben emlékezetbe vésik és erősebben összefűzik a betűt és hangot, ha képeket, kézjeleket, meséket, elbeszéléseket alkalmaznak. Újító törekvéseikben sokan megfeledkeztek róla, hogy magának a betűalaknak többoldalú szemléltetése igazában éppen abban az eljárásban van meg, amelyet legalább egyelőre mellőznek, t. i. a betű iratásában. És miközben megakarják dönteni azt a tényt, hogy a hangnak a betű csak jele s keresik a módot, miként lehetne a hangot és betűt oksági kapcsolatba

hozni, talán éppen ugyanegy képzetté tenni: bizony eltévelyedtek, psychologiát, logikát kiforgattak s nem ritkán agyafurttá és nevetségessé váltak. Elfeledték, hogy az analogiák alapján induló gyermeki léleknek a betű valami új dolog, a hangja pedig nem hangja — mint az asztalnak a kopogás, a csengőnek a csengés, hanem neve a betűnek, mint ahogy az asztalnak neve asztal, a csengőé pedig csengő. És ha a képet, tárgyat, pl. a láb képét az *l*-nél a betű szemléltetésére használom s nem hasonlításul, akkor zavart okozok, mert már a gyermek előtt is képtelenség, hogy valami megmaradjon ugyanannak s mégis mássá legyen, hogy a láb láb is, de «*l*» nevű betű is legyen. Nem vették észre, hogy eljárásuk voltaképen képzetsorokat alkot s nem egy képzetet szemléltet több érzékkel. Képzetsoraiknak alkotó részei csak az időbeliség alapján füződhettek egybe s ezt a kapcsolatot értelmileg erősebbé, könnyebbé a hozzájok csatolt mozgás sem teheti. Az «a» betű és minden más betű játékbetűjét, jelképét, betűjét, kézjelét, hangját bizony-bizony sok ismétlés és gyakorlás útján tanulja meg a gyermek egy sorba fűzni s talán annál több ismétlés és gyakorlás útján, minél többtagú a képzetsor.

Abban, hogy a gyermekek több kedvvel tanulták az Abc-ét, hogy egy esztendő alatt az osztály 98%-a is megtanult írni és olvasni az új eljárások segítségével: nem lehet a tanulás értelmi munkájának megkönnyítését látnunk, de igenis meg kell látnunk a tanító fölfrissült kedélyének és a tanulók élénkebb képzeletének, vidámságának, kellemes érzelmeinek nagy hatását, mely nem a munkát könnyítette, hanem a munkakedvet és munkaerőt fokozta. Éppen ezért én az újabb eljárások többé-kevésbé kialakult rendszere közül egyik mellé sem állok. Azt pedig, ami bennök mozgás, játék, dal, képzelet-élénkítő, kedélyfrissítő, ha csak nem mesterkélt, nem együgyü — amilyen most még csaknem mindenikben sok van — mindenikből összeszedném s alkalmaznám az Abc tanításában. Igen, az Abc tanulását játékossá kell tenni, az iskolát virágokkal kell behinteni! Hiszen még így is él az az aggodalom, hogy meg nem szabadítva a kis gyermeket az abc súlyos gondjaitól, nem járunk-e vele úgy, mint a termésre erőltetett fával, mely egy gazdag gyümölcsözés után évekig, talán sohasem terem többé ép, egészséges gyümölcsöket. PERES SÁNDOR.

A TANSZERMUZEUM ÉS A PÆDAGOGIAI KÖNYVTÁR.*

Bizonyára szokatlannak látszik, hogy e helyen — ahol tudományos pædagogiai kérdésekről szoktak értekezni — egy olyan tárgyról, egy olyan intézmény szervezetéről és fejlesztéséről óhajtok felolvasni, amely nagyon is gyakorlati értékű. Másrészt azonban a tanszermuzeum és a pædagogiai könyvtár olyan szoros és benső viszonyban van a pædagogiai tudományossággal, hogy ismertetése kivételesen helyet találhat társaságunk felolvasóülésének keretében, különösen akkor, hogyha tekintetbe vesszük, hogy a szóban forgó intézmény nálunk még nem izmosodott meg és hogy működéséről még alig tudunk valamit.

Hogy tanszermuzeumunk és pædagogiai könyvtárunk létjogosultságát s müködésének fontosságást kellően méltányolni tudjuk, legalább nagyjában okvetlenül meg kell ismerkednünk a külföldi hasonló intézmények keletkezésével valamint azoknak a tanügy terén eddig kifejtett hatásával.

A természeti s az ember alkotó erejét dicsérő műtárgyak már régóta alkalmat adtak megfelelő gyüjtemények létesítésére. Az ember részint tudásvágyból, részint szórakozásból a rokon tárgyakat összegyüjtötte, ami hasonlónemüek szemléltetésére s behatóbb tanulmányozásra serkentette és serkenti a kutatni és tanulni vágyókat.

A tapasztalás igazolja, hogy hosszú idő mult el és már nagyon sok téren — sokszor igen alárendelt dolgokból is — figyelmet érdemlő s kiválóan becses gyüjteményt állítottak össze, míg végre a XIX. században hozzáfogtak a különböző iskolai és nevelésügyi tárgyak gyüjtéséhez is. Maga a gyüjtés tulajdonképen két irányban indult meg. Egyfelől u. i. a tanítás eszközeit iparkodtak összehozni, így származtak a tanszerkiállítások, ezek azután alkalmat adtak az állandó kiállításokra vagyis a tanszermuzeumok keletkezésére. Másfelől a pædagogiai irányú könyveket is összegyüjtötték ami a pædagogiai könyvtárak felállítására vezetett. Eleinte e két rokon s egymást kiegészítő iránynak külön hódoltak, később azonban a legtöbb helyen e két irányt egyesítették.

A legrégibb tanszermuzeum a torontói «educational muzeum» angol Kanadában 1853-ban alapíttatott. Utána következett 1857-ben a londoni (South Kensington Museum, Educational Division), amelynek

* A M. Pæd. Társ. 1906. októberi ülésén tartott felolvasás.

létesítésére az 1854-ben tartott nagyszabású tanszer- s könyvkiállítás adott alkalmat.

A harmadik helyen kell felemlítenünk a lipcsei tanszerkiállítást, amelyet az 1865-ben megtartott általános német tanítógyüléssel egybekötve rendeztek s amelynek fentartását a nagy számban összegyült tanítóság elhatározta. Maga az intézmény eleinte nagyon is szük körülmények közt tengődött, a vállalkozók nemtörődömsége folytán részben tönkre is ment; később azonban 1871 nov. 16-án Julius Kirchhoff indítványára Comenius születése kétszázados évfordulójának emlékére megalapították a hires lipcsei központi, az u. n. Comenius féle könyvtárt. Ez kontinensünk egyik legnagyobb pædagogiai szakkönyvtára. Az 1905-iki kimutatás szerint tartalmaz 120,696 munkát, köztük 19,560 darab pædagogiait. Maga a könyvtár mintaszerűen van rendezve, tágas olvasótermekkel, ahol a világ minden részéről mintegy 384 tanügyi lap áll az érdeklődőknek rendelkezésére. Fentartásához hozzájárulnak: Lipcse városán kivül a legtöbb németországi tanítóegyesület, úgy hogy évi bevétele 30—40 ezer márka, kiadása pedig 20—30 ezer márka közt váltakozik. A könyvtárt használók és látogatók száma meghaladja évenkint a 100,000-t.

Az Egyesült-Államokban az 1867 márc. 2-án és 1868 jul. 28-án hozott törvények alapján felállították az első amerikai tanszermuzeumot Washingtonban. Ezt követte 1870-ben a németalföldi, majd 1872-ben a bécsi tanszermuzeum létesítése. Közben 1873-ban Gönczi Pál kezdeményezésére néhai Trefort Ágoston kultuszminiszterünk is elhatározta, hogy Budapesten egy hasonló intézményt fog alapítani.

A bécsi tanszermuzeum keletkezésének hatására és mintájára csakhamar a rómait és 1873-ban a hires Cassianumot alapították. A Cassianum eleinte Neuburgban volt, később azonban áthelyezték Donauwörthbe. Ez egyike a legjelentősebb tanszermuzeumoknak és könyvtároknak, amelynek jótékony hatása kihat úgy a német tanügyre, mint a german tanítóságra.

Ugyenezen évben nyilott meg a zürichi tanszerkiállítás, amelyet dr. Tschudi buzdítására 1874-ben állandósítottak és amely később, 1890-ben a Pestalozianum nevet vette fel. Maga a muzeum gazdag és jól rendezett; gyüjteményeiben minden iskolai nem, különösen pedig a szak és továbbképző iskolák vannak képviselve. Igen érdekes a rajzoktatásra vonatkozó bel- és külföldi tanszerek gyüjteménye, De nem egyedül ezekkel gyakorolja a svájci tanítóvilágra irányító hatását, hanem főleg az által, hogy igazi szellemi központja lett a tanítóságnak. Külön kiadványaiban nagyon sok eredeti pædagogiai cikk, tanszerismertetés stb. lát napvilágot.

1876-ban alapíttatott, de csak 1877 dec. 24-én nyilott meg a

második németalföldi tanszermuzeum Amsterdamban. Eleinte bérelt helyiségben volt elhelyezve, most azonban már külön e célra épített háza van. Hasonlóan összegyüjt mindent, ami e különböző iskolák fölszereléséhez tartozik. Van külön, több ezer kötetre menő könyvtára is. A muzeumi tárgyakról kiadott katalogusa 252 lapra terjed.

Ez időben létesült a tokiói tanszermuzeum, amelynek évi dotatiója meghaladja a 150,000 koronát. Érdekes, hogy ez intézmény feladatai közé tartozik többek közt még az is, hogy a japán iskolákban használt fizikai, kémiai stb. eszközöket beszerezze.

A belga tanszermuzeum alapítását Brüsselben 1878 aug. 29-én indítványozták. 1880 aug. 24. nyitották meg nagy ünnepségek közepette s 1887-ben felvette a musée scolaire nationale nevet.

Az 1879. év igen nevezetes a tanszermuzeumok és könyvtárak történetében, mert ezen évben keletkezett a világ leghiresebb és legnagyobb pædagogiai muzeuma, a «Musée pædagogique et la bibliotheque centrale». Magának az intézménynek létesítését különben már 1871-ben Jullien követelte. 1831-ben pedig gróf Montalivet nyilvános könyvtárt állított fel a tanítóknak. Majd úgy a második császárság, mint az utána következő köztársaság alatt legjelesebb francia pædagogusok hiába sürgették a tanszermuzeum felállítását. Végre sok eredménytelen vajudás után Jules Ferry 1879 máj. 13-án törvényhozásilag biztosította ez intézmény létesítését. Maga a muzeum a közoktatásügyi és szépművészeti miniszterium fenhatósága és ügykörébe tartozik. Évi költségvetése 60,000 frank. Van külön igazgatója, könyvtárnoka, gyüjteményőre, 2 titkárja, kik a különböző kiadványokat szerkesztik és 3 laboránsa s preparatora. Őriz könyvgyüjteményeket, tudományos eszközöket, legkülönfélébb fajtájú iskolafelszereléseket, elősegíti a pædagogiai tanulmányokat, fényes tevékenységet fejt ki a tudományok népszerűsítése terén is, amennyiben fölhasználja erre a népszerű oktatás legmodernebb eszközét a scioptikont. Saját házában kiállítva található a régi és új tanszerek gyüjteménye. A tanítók és tanárok gyakorlati kiképeztetése érdekében külön-külön 20—30 személyre való fizikai, kémiai és természetrajzi laboratoriumot rendezett be és végül 1887-ben életbeléptette a Conférences-t, amely az előadók és hallgatók között lefolyó vitákból és eszmecserékből áll.

Nagy könyvtára kilenc részre oszlik. Ú. m. Rapet-félére, fő-, tartalék-, vándor-, üdülők-könyvtárára, továbbá a francia, külön az idegen tanügyi közigazgatási okmányok, a kettős példányok és a tanulófüzetek gyüjteményére.

Különösen érdekes a bibliothéque circulaire-je. Ennek magának 70,000 kötetje van forgalomban és azonkivül van vagy 30,000 kötet tartalékkönyve is. Minden munka 12 példányban van meg. Azon ta-

nító, aki hivatalosan folyamodik az igazgatósághoz, kaphat 5 kgr.-nyi súlyig portómentesen könyveket kölcsönbe. A könyvtárban különben számos unikum van és igen gazdag az irattára, valamint a földrajzi munkák gyüjteménye.

Ezen intézmények hatása alatt egymás után nyiltak meg a világ minden müvelt részében a tanszermuzeumok és a velük kapcsolatos pædagogiai könyvtárak. Így a többek közt 1881-ben a magdeburgi, 1882-ben a madridi, ugyanabban az évben még a liszaboni, továbbá 1883-ban a rio de janeroi, a stockholmi, 1884-ben a freiburgi, 1887-ben a mecklenburgi, 1889-ben az innsbrucki stb., stb., úgy, hogy csakhamar a tanszermuzeumok és pædagogiai könyvtárak valóságos hálózata vette körül és környezi a művelt országokban az egyes iskolákat. Jelenleg nem kevesebb, mint 172 e fajta intézményről van tudomásom. Ezek közül leginkább kiválnak: a párisi, a pestalozzianum, a bazeli, a Comenius-féle, a brüsszeli, a tokiói stb. tanszermuzeumok és pædagogiai könyvtárak.

A mi szerény pædagogiai muzeumunk keletkezésére nézve a 6. volt. Igaz ugyan, hogy gazdagságra, felszerelésre nézve nem vetekedhetik mindezekkel, másrészt azonban merem állítani, hogy megvan azon biztos és egészséges alap, amelyen érvényesítheti a hazai tanügy terén jótékony hatását. Hogy ez így lesz, azt legjobban akkor fogjuk megitélni, ha ismerjük multját, ha tudjuk a jelenjét és akkor a multat a jelennel összevetve megrajzolhatjuk magunknak a jövő képét is.

Mint fentebb említettem volt, az országos tanszermuzeum 1873-ban, a bécsi világkiállítás hatása alatt alakult, de csak 1877 máj 27-én nyilott meg. Azóta majdnem három decennium mult el; az intézmény élén kiváló pædagogusok és szakférfiak állottak, kik nem kiméltek semminemű fáradságot, szép tervekkel állottak elő, a létező bajokat férfiasan és őszintén feltárták, külön emlékiratokat adtak ki, de mindez hiábavaló volt, a szép tervek csak a papiron maradtak, mert az intéző körök nem adták meg azt, ami minden könyvtár és muzeum felvirágoztatásának első eminens alapfeltétele, t. i. a pénzt. Az intézménynek alig volt 3—4 ezer korona évi dotációja, beleszámítván a személyi kiadásokat is. Ebből magyarázható, hogy a tanszermuzeum a célszerü kifejlődés eszközei hiányában tulajdonképen csak napról napra tengődött és hogy közoktatásunknak egész a legujabb időkig egyik igen elhanyagolt ága, valóságos mostoha gyermeke maradt. Hozzájárult még, hogy nem volt megfelelő hajléka sem, hogy az egyik rossz helyiségből a másik kevéssé jobb helyiségbe kellett vándorolnia, mig végre hosszú vajudás után 1903-ban nyerhetett véglegesebb, de a leendő fejlődésnek még most sem egészen megfelelő

elhelyezést a Szentkirályi-utcai Ferenc József tanítók házának 2. és 3. emeletén, ahol azután Berzeviczy Albert volt miniszter 1904 jul. 2-án véglegesen meg is nyitotta.

Időközben az anyag is folytonosan halmazódott össze; igaz ugyan, hogy nem tervszerűen, hanem inkább ötletszerűen és alkalomszerűen, az emberek lelkesedéséből többnyire ajándékozás utján összehozva. Ily módon majdnem 4000 drb taneszköz és 5000 drb könyvből álló gyüjtemény verődött össze. Végre az intéző körök a muzeum szükséges voltát belátták és Neményi Imre dr. osztálytanácsos kezdeményezésére a kormány f. é. március hóban új szabályzatot adott ki, az egész intézményt egészséges alapon ujonnan szervezte, világosan és határozottan kijelölvén a tanszermuzeum célját, feladatát és hatáskörét. Maga az új utasítás különben olyan tág, körültekintő és sokoldalú, hogy a kijelölt korlátok közt mozogva biztosan remélhetni, miszerint a tanszermuzeum végrevalahára a hazai kultura és a magyar nevelésügy javára fel fog virágozni és hogy idővel olyan központi intézménynyé fog fejlődni mint az élő szervezetben a szív. És hogy ez úgy lesz és hogy ez be fog következni, az már csak azon egyszerű tényből is kitetszik, hogy Neményi buzgólkodására nemcsak új szabályzatot nyert, hanem még megkapta a hozzávaló nervus rerumot is. Ugyanis évi dotációja négy ezer koronáról jelen évben egyszerre 10,000 koronára emelkedett, a jövő évben pedig az elnökségnek már 12,000 korona fog rendelkezésére állani; megjegyezvén, hogy ez is még a szükségletnek és a természetes fejlődésnek megfelelően évről-évre emelkedni fog.

Ami az országos pædagogiai könyvtárt illeti, az a tanszermuzeumnak egyik igen lényeges alkotó és kiegészítő része. Vele legszorosabb organikus egybefüggésben van. Tulajdonképeni alapját Wlassics Gyula volt miniszter 1896 febr. 21-én 2758. sz. a. kelt rendelettel vetette meg, midőn hivatalbeli elődöm Gyertyánffy István ajánlatára a Pædagogiai Könyvtár felállítását elrendelte, egyben meghagyta, hogy a Néptanítók Lapjának közel 2000 munkát magában foglaló könyvgyüjteménye az Országos Pædagogiai Könyvtár alapját képező Tanszermuzeum Könyvtárához csatoltassék, továbbá utasította Gyertyánffyt, hogy az ilymódon létesült Országos Pædagogiai Könyvtár fejlesztése érdekében haladéktalanul részletes javaslatot készítsen. Gyertyánffy e megbizatásnak nagy örömmel és lelkiismeretesen eleget is tett, de fájdalom javaslata csak irott malaszt maradt. A könyvtár azóta — kivévén az 1896-ban az országos kiállítás alkalmával megszerzett s ajándékba kapott tankönyveket, továbbá más — elszórtan érkezett s az adakozók jó lelkületét mutató adományokat — alig gyarapodott valamivel, vásárlásra pedig a dolog egyáltalában soha

sem került. Eleinte a könyvtár elhelyezése is igen fogyatékos volt, alig lehetett a könyveket rendben tartani, annál kevésbé használni; mig végre e kérdés is 1903-ban ideiglenes megoldást nyert az által, hogy a tanítók házában, a muzeumban külön, nagy szobát kapott és hogy Miklós Gergely helyettes igazgató s titkár nagy buzgalommal hozzá foghatott a tanszermuzeumon kivül még a könyvtár végleges rendezéséhez, a felállításhoz és a katalogizáláshoz is. A rendezés nagy munkáját azonban az idő rövidsége miatt nem fejezhette be. Midőn az ügyek vezetését f. é. március hóban átvettem, a legelső gondom és teendőm volt — amint különben elnöki beszédemben annak kifejezést s adtam — a Miklós által megkezdett munkát tovább folytatni és befejezni, vagy is a könyvtárt olyan állapotba hozni, hogy az a szakférfiak által használható legyen. E célból közös erővel hozzáfogtunk a rendezés folytatásához, a rendezett könyvek átrevidiálásához, egyszerű katalogus készítéséhez, a még be nem osztott könyvek leltározásához, a betüsoros cédulajegyzék elkészítéséhez, a hiányoknak részben való megállapításához. A munkában nagy segítségemre volt dr. Nagy Zsigmond, segédtanfelügyelő, ki a rendezésben dicsérendő szorgalmat fejtett ki. A könyvtár jelenleg rendezve van, úgy hogy az a legközelebbi jövőben megnyitható. A könyvtárban bejegyezve van 6873 drb. munka, nem számítván a napokban Gyertyánffytól kapott 800 drb könyvet. Ugyancsak ő később egész pædagogiai könyvtárát is oda fogja ajándékozni a muzeumnak.

A könyvtárban található könyvek XXIII csoportba vannak osztva, még pedig:

I. *Bölcseleti, neveléstudományi munkák és miniszteri jelentések és tantervek.*
   - *A)* Bölcseleti munkák ... 43
   - *B)* Neveléstudományi munkák ... 699
   - *C)* Miniszteri jelentések ... 104
   - *D)* Tantervek, utasítások ...

II. *Ifjúsági irodalom.*
   - *A)* Emke könyvtár ... 110
   - *B)* Ifj. irodalmi termékek ... 655

III. *Magyar nyelv és irodalom.*
   - *A)* Magyar nyelv- és irálytanok ... 252
   - *B)* Magyar olvasókönyvek ... 189
   - *C)* Költészettanok, magyar irodalmi könyvek ... 43

IV. *Földrajzi és statisztikai munkák.*
   - *A)* Földrajzi munkák ... 339
   - *B)* Statisztikai munkák ... 25

V. *Történelmi munkák* ... 212
VI. *Jogtudományi és alkotmánytani munkák* ... 153
VII. *Németnyelv és irodalom.*
A) Nyelvtanok ... 105
B) Olvasókönyvek ... 109
C) Irodalom ... 55
VIII. *Idegen nyelvek, tankönyvek, ifjúsági iratok és irodalmak (külföldiek)* ... 651
IX. *Latin-görög nyelv és irod. és szótárak.*
A) Latin-görög munkák ... 153
B) Szótárak ... 62
X. *Természetrajzi, egészségtani és gazdaságtani munkák.*
A) Természetrajzi munkák ... 166
B) Egészségtani munkák ... 79
C) Gazdaságtani kereskedelmi és ipari szakmák ... 197
XI. *Természettani és vegytani munkák* ... 107
XII. *Szám- és mértani munkák* ... 288
XIII. *Iskolai értesítők* ... 148
XIV. *Rajz és szépirás* ... 98
XV. *Ének* ... 176
XVI. *Hit- és erkölcstani munkák* ... 388
XVII. *Torna* ... 22
XVIII. *Folyóiratok* ... 265
XIX. *Katonai munkák* ... 50
XX. *Hazai idegen tannyelvű tankönyvek, külön a német, tót, oláh, orosz stb.* ... 185
XXI. *Iskolai dolgozatok* ... 578
XXII. *Vegyesek* ... 167
XXIII. Hazai népiskolai tankönyvek gyüjteménye.

Lehet, hogy e csoportosítás a pædagogiai igényeket mindenben nem elégíti ki, lehet, hogy az egyben-másban fogyatékos; másrészt azonban nem volt alkalomszerű, de még nem is lett volna eléggé indokolt a csoportosításon ez idő szerint változtatni.

A dolog természetéből, de meg a könyvtár keletkezéséből is következik, hogy az sok tekintetben fogyatékos, hogy igen szegény és hogy jelen állapotjában egyáltalában nem nyujthatja a hazai pædagogiai irodalom teljes képét, annál kevésbé találhatni meg benne a jelesebb külföldi pædagogiai munkákat. Ez okoknál fogva a könyvtárt tervszerűen fejleszteni és melléje a pædagogiai olvasót berendezni okvetlenül szükséges.

Erre nézve legyen szabad megjegyezni, hogy az elnökség a könyv-

tárt nemcsak a hivatalos példányok megküldése és ajándékozás utján óhajtja fejleszteni, hanem első sorban vásárlás utján. A jövő évtől kezdve évenként legalább 2—3 ezer korona fog olyan alapvető hazai és külföldi pædagogiai munkák beszerzésére fordíttatni, amelyek más hazai nyilvános könyvtárban nincsenek meg, vagy amelyek beszerzése az egyes szakembereknek költséges voltuk miatt nehéz. Úgy hiszem ez által a hiányokat a közel jövőben részben pótolni és a legujabb pædagogiai termékeket megszerezni lehet.

Hasonlóan szükséges lenne a magyar könyvkiadó cégek tanügyi kiadványait összegyüjteni. Nincs kétségem az iránt, és reménylem is, hogy a hazafias könyvkiadó cégek az elnökség, vagy a minisztérium buzdító felhívására esetleg mérsékelt árban, készségesen át ne adnák a könyvtár részére kiadványaikból a hiányzó pædagogiai munkákat.

A hazai és külföldi iskolai törvények, az iskolai szervezetek és az administratio körébe tartozó kiadványok a pædagogiai könyvtár egyik lényeges kiegészítő részét teszik. A külföldiek közül csakis a jelesebbeket, de a hazaiakból okvetlenül be kell szerezni mindazt, amit csak birunk a multból és a jelenből, hogy megismerhessük a multat és tanulmányozhassuk a jelent. Nemcsak az állami iskolák tanterveit, utasításait stb. szükséges megkeríteni, hanem még a hazai felekezeti iskoláink szervezetére, tanterveikre vonatkozó egyházhatósági kiadványokat is. Hasonlóan össze kellene gyüjteni iskoláink értesítőit is, hogy azok a pædagogiai könyvtárban necsak esetlegesen beküldött egy-két értesítővel lennének képviselve, hanem az összesekkel. Örömmel említhetem, hogy a magas kormány e tekintetben is megtette már a hivatalos intézkedéseket a jövőre nézve; a multra nézve pedig a könyvtár az egyes iskolákhoz s különösen a közoktatásügyi tanácshoz fog fordulni, mint amelynek birtokában igen sok iskolai értesítő van.

A pædagogiai könyvtárnak különösen gondja lesz a hazai tankönyvek összegyüjtésére, hogy mindenkinek könnyen hozzáférhetővé legyenek mindazon megbecsülhetetlen tanulmányok, amelyeket a tankönyvek gyüjteménye nyujtani hivatva van. Fontos, hogy az illető tankönyv ne csak egy, hanem az összes kiadásaiban legyen képviselve, mert csak ily módon győződhetni meg a szóbanforgó könyvnek egymásután következő kiadások szerint való tökéletesedéséről, a tankönyvirodalomnak a kor és tudomány szerint való fejlődéséről s haladásáról. Különösen itt gyors és erélyes lépésekre van szükség. Mert mentül később fogunk a megvalósításhoz, annál nehezebben lesz az kivihető, még pénzáldozatokkal is. Olyanok a régi tankönyvek, mint ősszel a lehullott falevelek, melyeket a szél felkap, elvisz messzire, átad az örök pusztulásnak s az enyészetnek. Még az antiquarisok sem törődnek sokat velük. Hol vannak régi tankönyveink? — az a kevés,

ami még található az előző századokból, nagyobbára magánkönyvtárak tulajdona. Ha esetleg ezek gazdát cserélnek, akkor a legfölebb ósdi tankönyv, mint hasznavehetetlen portéka a tüzbe vagy a szemétdombra kerül. A jövőtől itt sem kell félni, mert a minisztérium f. é. junius hótól kezdve az approbált tankönyveket hivatalosan küldi meg a könyvtárnak. Szép volna még az egyes iskolákban használt tankönyveknek iskolafajok szerinti külön csoportosítása, a horvát országiak megszerzése is. Általában a horvát taneszközökkel, tankönyvekkel nagyon mostohán bánunk, megszerzésükre alig gondolunk, pedig mint társország iskolaügye reánk nézve közömbös egyáltalában nem lehet.

Idővel lehetne olyan iratok gyüjtésére is gondolni, melyek a nevelés, a tanítás egyes szakaival foglalkoznak és amelyek iskolai kérdéseket fejtegetnek. Ezek az elmult időkről sokszor felvilágosítást adhatnának, az utókornak pedig jó tanulságul szolgálnának s emelett még müvelődéstöréneti értékkel is birnának.

A magyar nemzeti kultura és tanügy érdekében különösen fontos a szervezeti szabályzat 2. §. *b)* pontja értelmében a pædagogiai olvasóterem létesítése. Ez ugyanis célszerű berendezés és jó kihasználás mellett — nagy szolgálatokat tehet a folytonosan fejlődésben levő közoktatásügyünknek is.

A pædagogiai olvasótermet most rendezzük be és a legközelebb jövőben, de legkésőbb f. é. dec. hó 31-én megnyilik.*

A pædagogiai olvasó közvetlenül a könyvtár mellett lévő nagy, nyolcablakos terem. A falak mellett van 16 szekrény, amelyekben a hazai tanszergyárosok és tanszerkészítők legujabb és legmodernebb eszközeiket megfelelő felirásokkal ellátva fogják kiállítani, és időről-időre felcserélni. Ily módon a könyvtárt használó és a pædagogiai olvasót látogató tanférfiak folytonos tájékozást nyerhetnek a legujabb hazai taneszközökről, megtudhatják azt, hogy mit és hol lehet beszerezni.

A pædagogiai olvasóban f. é. január hó 1-től járatva 87, még pedig 65 magyar nyelvű, 18 német nyelvű, 3 francia nyelvű és 1 angol nyelvű tanügyi lapot s pædagogiai folyóiratot használhatnak az érdeklődő pædagogusok és tanférfiak. Ismétlem 65 magyar nyelvű vagyis az összes magyar nyelven megjelenő tanügyi szaklapok meglesznek. Ujévtől kezdve a könyvtárnak még több folyóirat fog járni, amennyiben a legtöbb ország tanügye egy-két lap által lesz képviselve; nevezetesen nem fogok megfeledkezni: az egyesült-államok,

* 1906 dec. 23-án (vasárnap) d. e. 11 órakor ünnepélyesen megnyittatott.

japán, olasz, orosz, portugál, svéd, horvát stb. tanügyi lapokról. Felette fontos és szükséges, hogy az országos pædagogiai könyvtárban necsak az összes hazai tanügyi lapok meglegyenek, hanem, hogy még a legfontosabb s legnevezetesebb külföldi pædagogiai folyóiratok is járjanak, vagy is, hogy a könyvtárban egyaránt felvilágosítást lehessen szerezni mindazon pædagogiai problemákról és tanügyi mozgalmakról, amelyek úgy hazánkban, mint külföldön az egyes szakférfiakat foglalkoztatják.

Esetleg mindezt ki fogja egészíteni egy hivatalos értesítő kiadása is. Az értesítőnek feladata lenne az új könyvek és folyóiratok jegyzékét, valamint az újabb taneszközök birálatát és ismertetését közölni. A kiadványt az iskolák esetleg dijmentesen kapnák meg. Legalább ez uton is mindenki értesülhetne a pædagogiai irodalom és a tanszerkészítés terén előforduló ujdonságokról és a kérdés-felelet rovatában a tanügyre vonatkozó különböző dolgozatokra adott felvilágosításokról.

Nagyon jó lenne még egy külön kis társalkodó szoba berendezése is, ahol a tanférfiak nézeteiket nyugodtan, háborítatlanul kicserélhetnék. E kérdés sikeres megoldásával is foglalkozik az elnökség. Végül az egyes könyveket a szabályzat értelmében használatra ki is kölcsönözhetni.

A könyvtár és a pædagogiai olvasó nyitva lesz: vasárnap, csütörtökön d. e. 9—12-ig, hétfőn, szerdán, csütörtökön és szombaton d. u. 3—6-ig. Pénteken és kedden az összes helyiségek zárva lesznek. Amint készen leszünk, az olvasó megnyitását napilapok útján, külön is közölni fogjuk.

Ime nagyjában ezek volnának az Országos Pædagogiai Könyvtár belső képének körvonalai. Úgy hiszem ez által az Országos Pædagogiai Könyvtár a szabályzat 2. §-ában körvonalazott célját mindenben elérné, amennyiben a tanüggyel foglalkozóknak a tanulmányaikhoz szükséges segédeszközöket rendelkezésükre bocsátaná, hazai pædagogiai irodalmunkat lehetőleg teljesen magában foglalná, a külföldiek közül pedig mindazokat, amelyek a magyar viszonyokra vonatkoznak, vagy amelyek gyakorlati fontosságuknál és maradandó tudományos becsüknél fogva mellőzhetetlenek. Reménylem, hogy ily módon az Országos Pædagogiai Könyvtár a mi specialis viszonyainkat szolgáló igazi pædagogiai könyvtár lesz; olvasóterme pedig találkozó helye lesz mindennemű tanférfinak, a pædagogiával foglalkozó szaktudósnak. Minden nagyítás nélkül merem állítani, hogy egy ilyen — mindenki által hozzáférhető és jól rendezett közkönyvtár az ország központjában megbecsülhetetlen hasznot fog nyujtani úgy egyeseknek, mint a magyar kulturának s a hazai tanügynek. Mindez nem légvár és hiú ábránd, mert kis jóaka-

rattal megtudjuk valósítani. Különösen akkor, ha a könyvtár megfelelő anyagi és erkölcsi támogatásban részesülne. Az anyagi támogatást megadja a kormány, ennélfogva ez irányban való fejlődése biztosítva van, az erkölcsi támogatásért pedig elsősorban a Magyar Pædagogiai Társasághoz fordulok és kérem úgy az erkölcsi súllyal biró társulatot, mint annak minden egyes érdemes tagját, hogy igazi magyar hazafiassággal s lelkesedéssel ez intézménynek újra életre való keltéséhez és felvirágoztatásához jó példával s munkával hozzájárulni méltóztassanak. Hisz a Pædagogiai Társaságnak, mely magában foglalja s egyesíti a magyar tanférfiak szinét és javát — szintén érdekében van, hogy egy modern, a kor és tudomány követelményeinek megfelelő, a magyar érdekeket kiválóan szolgáló pædagogiai szakkönyvtárt használhasson. Egyedül ez volt az oka, hogy itt megjelenni és hogy a pædagogiai könyvtár állapotát, rendezését s fejlesztésének módját először e helyen előadni bátorkodtam. Ez az oka, hogy teljes bizalommal kérem ki társaságunknak, valamint minden egyes tagjának nagybecsű támogatását, kérvén szakszerű tanácsaikat jelesen úgy a könyvek, mint a folyóiratok beszerzése körül, — biztosítván, hogy én a körülményekhez képest kívánságaiknak mindenben eleget tenni kellemes kötelességemnek ismerem. Csak ily módon — közös erővel — tudjuk az Országos Pædagogiai Könyvtárt felvirágoztatni úgy, hogy az a hazai kulturát igazán szolgálja és hogy a magyar tanügynek elsőrendű factora legyen. VÁNGEL JENŐ.

A GYERMEK MOZGÁSI ÉLETE ÉS ÉRTELMI FEJLŐDÉSE KÖZÖTTI KAPCSOLAT.*

Az az idő már erősen mulóban van, amikor jó tornász-fiúnak lenni kétes dicsőség volt; mert körülbelül rossz tanulót jelentett. A magolási rendszer letünése s a testi kiválóság nagyobb értékelése következtében a tanulók ezen mult typusa mindjobban kivesz s a tanulók egy másik typusa: a harmónikusan képzetté, mind sűrűbb lesz. Mikor az angol orvos-egyesület megbízásából dr. Francis Warner London környékén 50,000 gyermeket abból a szempontból vizsgált meg, hogy a testi és lelki állapot mikép hatnak egymásra, ez a tudós megállapította, hogy a testi fejlődésben kisebb értékűek szellemileg is hátrább állanak. Dr. Townsend Porter pedig az Egyesült-Államok 34,500 gyermekét tanulmányozta. Tanulmányait az óvódákban kezdte

* A M. Pæd. Társ. 1906 novemberi ülésén tartott felolvasás.

és a középiskolákban végezte; megvizsgálta valamennyinek hosszúságát és teste súlyát tekintettel értelmök fejlettségére. Vizsgálódásainak eredményeként kijelenti, hogy az értelmileg jól fejlettek, átlagosan testileg is jobban fejlettek, azaz nehezebbek és magasabbak, mint hason korú társaik. Nagyobb értelmiségnek eszerint nagyobb testi kiválóság felel meg.

Szerényebb méretekben magam is kutattam ez irányban. Egy polgári fiú-iskola 488 gyermeke közül kiválasztottam a testi képességek tekintetében leggyengébb klassist s összehasonlítottam annak átlagos értelmiségét a többiek átlagos értelmiségével. A testileg alantasak kisebb csoportját a torna alól fölmentettek összesége adta, a tornára kötelezettek adták a másik, nagyobb csoportot. Az értelmiség fokmérője gyanánt a fiúk mértani osztályzatát használtam. Az összehasonlítás eredményeit mellékelt táblázat mutatja:

Osztály	Tornázók száma	A mértani osztályzat		Felmentettek száma	A mértani osztályzat	
		összege	átlaga		összege	át aga
I. *a)*	48	169	3·52	4	15	3·75
I. *b)*	56	201	3·58	2[1]	7	3·5
I. *c)*	51	201	3·94	6	24	4·—
II. *a)*	54	197	3·46	6[2]	20	3·33
II. *b)*	53	211	3·98	12	45	3·75
III. *a)*	51	188	3·68	2	9	4·5
III. *b)*	49	177	3·61	5	22	4·4
IV. *a)*	36	128	3·55	5	18	3·6
IV. *b)*	43	147	3·41	5	19	3·8
Összesen ...	441	1619	3·67	47	179	3·81

Ebből kitűnik, hogy az intézet összes tornaköteles növendékeinek átlagos mértani osztályzata jobb, mint a tornamenteseké. 9 osztály közül 6-ban a tornamentesek osztályzata rosszabb, 2-ben a positiv eredményt megzavarta az a körülmény, hogy a tornamentesek egy része — nem tudván boldogulni — kimaradt s csak 1 osztályban maradt a tornakötelesek osztályzata egy kevéssel mögötte a tornamentesek átlag-osztályzatának. Kitünik a táblázatból az is, hogy míg a tornakötelesek átlag-osztályzata sehol sem éri el az elégségest, addig

[1] Nincs beleszámitva 1 felmentett, kit szülői visszaküldtek az elemi iskolába.
[2] Nincs beleszámitva 2 felmentett, kik azért maradtak ki, mert osztályzatuk tulnyomóan elégtelen volt.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

a tornamentesek átlag-osztályzata 3 osztályban elégséges, vagy annál is gyengébb. Azóta rájöttem, hogy a testileg legkisebb értékűek kifejezésére azok, kiknek leggyengébb torna-osztályzatuk van, tulajdonképpen alkalmasabbak, mint a tornamentesek. Mert számos esetben nem ezek a leggyengébbek. Emlékszem egy féllábú tanulóra, ki mankójának felhasználásával s nagy ugrásokban, versenyt futott akárhány éplábú tanulóval; mult esztendőben volt egy púpos tanulónk, ki igen hasznavehetőnek bizonyult, mikor a tanulók tilosban footballoztak. Ez iskolai évben pedig van egy kicsiny sánta tanulónk, ki gyors rohamban neki ugrik a vízvezetéki csapnak, egy pillanat alatt a lefolyó medencén hasal, s a csapra akasztva magát — iszik; egyetlen ép tanulónk sem képes erre. Azt hiszem, ha táblázatom elkészítésénél a tornamentesek helyett a leggyengébb tornakötelesekét vettem volna kombinációba, az a tétel, hogy az értelmi kiválóság együtt fejlődik a testi kiválósággal, még szembetűnőbben igazolódott volna.

Ez a két alakú tökéletesbülés minden észszerű nevelő-oktatás eredménye s behatóbb kutatások szerves kapcsolatot állapítottak meg a kettős-haladás között, mivel mindkettő ugyanegy oknak, t. i. *bizonyos elvek szerint meghatározott* fizikai tevékenységnek a kettős okozata. Ismétlem, nem minden fizikai tevékenységnek s nem egyforma mértékben okozata. Az idevágó törvény így fejezhető ki: A fizikai tevékenység elsőrendű tényező az értelem alakításában. Hatásának foka függ e fizikai tevékenység mennyiségétől, de főképp minőségétől.

A további fejtegetések kiindulási pontjául egy eléggé érdekes kisérletről számolok be, melynek médiuma egy polgári iskolai 4. osztály 9 legrosszabb és 5 legjobb tornászója. Mindegyiket elláttam egy lap tiszta papirral s felhívtam figyelmüket a történendőkre; azután meghagytam egy hozzájuk nem tartozó fiúnak — úgy, hogy ők nem hallhatták — hogy adott jelre lehetőleg szabályos körben, egyenletes tempóban fusson egyszer körül. Miután ez megtörtént, elvezettem a kétféle tornászt arról a helyről s fölszólítottam őket, hogy a kapott papirlapra írják fel: 1. milyen idom volt a futási pálya, 2. hány másodperc kellhetett elvégzéséhez, 3. hány rendes lépés lehetett annak legnagyobb szélessége, 4. hány rendes lépés lehetett az egész futási pálya, 5. kiki a saját nevét. A papirlapokon kapott feleleteket s az általam megállapított valóságos méreteket mellékelt táblázaton foglaltam össze.

A megejtett mérés eredményei:

futási idő: 5 másodperc | 5½ átmérő lépésekben | 18 kerület lépésekben.

futási idő A «kitünő» osztályzatuak becslései:

G.	6	másodperc	8	átmérő	lépésekben	25	kerület	lépésekben
K.	2·8	«	5	«	«	15	«	«
K.	8	«	6	«	«	13	«	«
R.	3	«	3	«	«	12	«	«
Sz.	6	«	8	«	«	25	«	«
Átlag	5·1	másodperc	5·6	átmérő	lépésekben	17	kerület	lépésekben.

futási idő: Az «elégséges» osztályzatú tornászok becslései:

B.	5	másodperc	2	átmérő	lépésekben	6	kerület	lépésekben
D.	2	«	5	«	«	10	«	«
F.	4	«	7	«	«	16	«	«
G.	13	«	4½	«	«	25	«	«
G.	4	«	6	«	«	14	«	«
K.	2	«	5	«	«	8	«	«
K.	20	«	5	«	«	15	«	«
N.	4	«	5	«	«	20	«	«
R.	5	«	4	«	«	10	«	«
Átlag	6⅝	másodperc	4·8	átmérő	lépésekben	13·9	kerület	lépésekben.

E táblázatból kitünik, hogy

a legjobb tornászok becslései átlagban:

0·1 mp. idő alatt, 0·1 lépés átmérőt, 1 lépésnyire közelítették meg a kerületet,

a legrosszabb tornászok becslései átlagban:

1⅝ mp. idő alatt, 0·7 lépés átmérőt, 4·2 lépésnyire közelítették meg a kerületet,

a legjobb tornászok csoportjában becsléseiben:

3 mp. idő alatt 2½ lépés átmérőt, 7 lépés átmérő volt a legnagyobb eltérés,

a legrosszabb tornászok csoportjában becsléseiben:

15 mp. idő alatt 3½ lépés átmérőt, 10 lépés átmérő volt a legnagyobb eltérés.

Miután a parallel osztályban ugyanezt a kisérletet hasonló eredménnyel végeztem, előttem beigazoltnak látszik, hogy *a testi képességek dolgában kiválóbbak térben és időben jobban szemlélik a jelenségeket, mint a hasonló értelemben vett selejtesebbek.* Azaz amazok *szemlélete tisztább.* Hogy ez mit jelent az értelem alakítására nézve, annak a legkiválóbb pædagogusok más-másképp adtak kifejezést. Natorp-nál pl. az intelligenciaképzés első foka: a szemlélet tisztasága. E ponton a közönséges értelemben vett fizikai tevékenység tehát

egyenesen és közvetlenül hat, mivel a szemlélet alapjait rakja le. Amely gyermek legkisebb korában távolságokon át csúszik-mászik, majd tárgyakba fogódzkodva és szabadon botorkál, később pedig távolságokon át jár, szalad, ugrik, a térbe behatol vertikálisan és horizontálisan, e téren szinte vivisekciót végez, annak sokkal tisztább a térbeli szemlélete, mint az, ki a teret, a tér arányait csak a szem nyujtotta perspektivikus eltorzulásaiban ismeri.

Sőt a látás szemlélete nem is közvetlen. Meglátva egy tárgyat, gyors következtetés útján szerkesztjük meg a perspektiva adta torz alakból a való alakot. De erre a rekonstruktióra és annak az észrevétlenségig menő gyorsaságára csak azért vagyunk képesek, mert a kiterjedési viszonyokról mozgási apparatusunk útján szereztünk helyes és sokszor ismételt tapasztalatot és arról, hogy e tapasztalatot a szem mikép mutatja.

Talán még döntőbb a mozgási apparatus szerepe az idő helyes érzékelése tekintetében. A cselekvés, a mozgás időben történik; a mozgás egyúttal fizikai érzelmeket támaszt benső állapotunk változásairól. Ez érzelmek crescendója (pl. fáradás közben) és decrescendója (pl. pihenés közben) mindig időhöz vannak kötve. Az egyén így az ízmok útján érzi meg az időt. A hintázás vagy egyéb rithmikus mozgás fizikai érzelmeknek szabályszerűen ismétlődő váltakozását okozza. Ez a szabályszerű ismétlődés az időt egyenletesen folytonosnak tünteti fel. Olykor a fizikai érzelem egész azonosnak tetszik az idő-érzettel. Ha pl. régi katonának teszem 8 lépést előre vezényelnek, ő nem igen olvassa a lépést; megérzi a letelt idő szerint, hogy megtette a kívánt számú lépést s megáll.

Amint a mozgási apparatus intenziv tényked̈ése a tér és időarányok tisztább szemléletét biztosítja, ép így biztosítja azt a szemlélet egyéb alapformáira nézve is. Külön figyelmet érdemel a gazdagabb mozgási élet, mint a tapasztalati anyaggyűjtés kora. Ami megfigyelésünk nem elég éles, hogy a gyermek által, szabad foglalkozásaiban tett tapasztalatok mindegyikét regisztrálhatnók. Ismeretes a kis gyermek pincka-játéka. A pinckát kiütik s leesési helyétől a métáig megolvassák a lépéseket. Az egyik érdeke, hogy több legyen a lépés, a másiké, hogy kevesebb. Amaz iparkodik görbe vonalon járni, ez erélyesen követeli az egyenes vonalat. Mindkettő pedig megtanulja, hogy «2 pont között a legrövidebb út az egyenes» s hogy «az egyenes kifejezője 2 pont távolságának.» Ezt a tapasztalatot a gyermek még nem tudja szóval kifefejezni, de tudatában él s alkalomadtán tudatossá lesz. Ez csak egy eset a sok ezer közül, amikor a gyermek mozgási játékai, általán mozgási élete közben és ennek következtében megfigyeléseket és tapasztalatokat tesz, melyeket később az

iskola a tudományszakok szerint szétszed, csoportosít s tudatos ismeretté alakít.

Az egészséges gyermek nem él *szemléleti*, hanem *cselekvő* életet s ennek köszöni az első ismeretek gazdagságát és helyességét. Anyagi értelemben ezt kimutatni fölötte bajos, mivel a konkrét példák nagy sokaságának synthesisére volna szükségünk s akkor is csak halvány képét kapnók a mozgási élet s értelmi fejlődés ezerszeres kölcsönhatásának. Ha a mozgási élet közben mindakkor, mikor valami tapasztalat vonul a gyermek tudatába, vagy alsó tudatába, kis csengő szólana meg, úgy ennek a csengőnek jóformán megszakítás nélkül kellene szólnia.

De ha igaz az, hogy az emberi társadalom fejlődése lényegileg ugyanazokat mutatja, mint a gyermeki fejlődés, s ha igaz az, hogy minden haladottságunkat a munkának köszönhetjük, úgy igaznak kell lennie annak is, hogy a gyermek értelmi fejlődése az ő cselekvő életének köszönhető. Már Pestalozzi meglátta a fizikai munkában az értelemképzés hatalmas instrumentumát, pedig akkor a kisérlet még nem vonult be a fiziologiába. De ép ez a nagyok ismertető jele, hogy a mély igazságokat közvetlenül is meglátják.

Néhány szóval akarom jelezni a mozgási élet *indirekt* hatását az értelem fejlődésére. Nem célzok arra, hogy az értelem jó megalapozása, ami gazdag mozgási életnek az eredménye, már magában véve is óriási jelentőségű a későbbi fejlődésre nézve, arra sem célzok, hogy a mozgási apparatus sok és sokféle funkciója az egész szervezet erősítését jelentvén, az idegrendszer munkabírása is ezenközben tetemesen fokozódik. Ezek általánosságok s ámbár reális voltukhoz nem fér szó, a pozitiv irányban fegyelmezett elmét nem vonzzák. De különös érdekre tart számot a gazdagabb mozgási élet hatása egyrészt a nyelvre, másrészt a figyelemre. Mind a nyelv, mind pedig a figyelem az értelem fejlődésének a munkával egyenértékű, nagy, erős tényezői s ha a mozgási apparatus rendszeres funkciója a figyelem tartósságára, a figyelem erejére, ha a nyelv gazdagabb és határozottabb kialakulására kedvezően hat, így indirekt hatása az értelem fejlődésére nézve kétség nélkül megállapított. Mindezek külön tanulmányokat igényelnek, amelyek hálásaknak látszanak, mivel pozitiv eredményekkel kecsegtetnek. Én csak néhány gondolatot akarok felvetni. Nem kell visszamennünk a nyelv keletkezésének ködös feltevéseihez, hogy a cselekvésnek, a történésnek döntő szerepét a nyelv kialakulása körül elismerjük. A nyelv különben nem keletkezett, hanem folyton keletkezik s e folyton való keletkezésre nézve a lökések nem a dolgok állapota, hanem azok állapotváltozása, a jelenségek, ezek alapformája: a mozgás adja. A mesterségek sok szóval gyarapították és gyarapítják

a nyelvet, de tulajdonképen nem azért, mert a kulturális haladás bizonyos formái, hanem mert az emberi cselekvést sokféleképen differenciálták és differenciálják s a cselekvésnek mindennemű differenciálása, amilyenre a gazdagabb mozgási élet sokszoros alkalmat ad — kell, hogy nyelvbeli meghatározásokat szüljön. A nyelv parancsoló, felkiáltó és kérdő mondatokban keletkezik, fejlődik, jelentő mondatokban szabályozódik. A nyugalmi állapot nyelvében a jelentő mondat, a cselekvő élet nyelvében a parancsoló, kérdő és felkiáltó mondat dominál. Az előbbi inkább a dolgok képeinek s a reflexióknak nyelve, az utóbbi maguknak a dolgoknak és az akaratnak a nyelve. Hogy a szociális munka, amilyen a mozgási játék is, mennyire nem lehet el nyelv nélkül s hogy ennek tudata mennyire él a folklore-ben, mutatja a Babel tornyáról szóló legenda: a nagyra törekvő alkotásnak félbe kellett maradnia, mivel a nyelv felmondta a szolgálatot. Mondottam, hogy a mozgási játék is szociális munka. Munka és játék között — ami az élettani folyamatot illeti, — csak fokozati különbségről lehet szó. Amaz talán kitartóbb, ritmikusabb, egyformább, de a szívesen, örömmel végzett munka, lélektanilag is közelebb áll a játékhoz, mint pl. a kedvetlenül űzött, parancsolt játék. Sőt a fentebb említett fokozat sincs meg. Egy football erőkifejtés dolgában is fölötte áll teszem az amerikázó kőmíves munkájának. Az anyagi haszon a döntő; az angol hivatásos játékosok rendes fizetésben állanak, azok játéka bizony munka. A szociális munkának a nyelvre való hatásáról szólván, nem hallgathatom el, hogy mennyire nem ismerik a játék pædagogiai értékét, kik játék közben föltétlen csendre szorítják növendékeiket. Ők az értelmi fejlődés egy termékenyítő forrását zárják el; ők tehát szakmaemberek és nem szakemberek, bár sokat hivalkodnak a szó dogmatikus értelmében vett szaktudásukkal.

A figyelemben látja Darwin az emberi értelem fejlődésének legfontosabb tényezőjét. Egyszer — amint beszéli — megkérdezte egy embertől, ki a londoni állatkert egy majmáért 5 font sterlinget adott s ki majomidomító volt, mikép tudja ő ilyen rövid idő alatt megállapítani, hogy melyik majom mennyire alkalmas az ő mesterségéhez. Ez azt felelte, hogy ez tisztán attól függ, hogy a majom milyen *figyelemmel* kiséri azt, ami előtte történik.

A figyelem lényegéről ugyan eltérők a nézetek; némelyek motorikus folyamatnak, mások vegyi folyamatnak tartják. Mosso reflex jelenségnek minősíti, mely — mint a kiválasztás, csak időszakonként funkcionálhat. De a figyelemnek a fizikumhoz való közét már mind többen érintik, Mosso is: «Hogy anyagi hasonlattal éljek, azt mondom, hogy agyunk érzékenysége nem olyan, mint a fényképlemezé, mely sötét helyen tartva, mindig kész a kép felvételére, hanem, hogy

az egész szervezet részt vesz az erőteljesebb agytevékenység feltételeinek előkészítésében.» * Feré pedig így nyilatkozik: «Mikor az agy gondolkodik, az egész lény van munkában.» Az ilynemű megfigyelések oda utalnak, hogy a figyelem általános erősítését a fizikumon keresztül kell keresni. Épúgy spontán erősítését.

A tapasztalat ugyanis azt mutatja, hogy élénkebb, de ki nem merítő mozgás után a lelki funkciók erősebbek, élénkebbek, ámbár kevésbé megbízhatók. Az inger-küszöb mélyebben fekvő, tehát gyengébb ingerek is támasztanak érzetet. Az inger-reakcio rövidebb idejű, vagyis a pszichikai folyamatok rövidebbek s az associatio élénkebb, könnyebb. Azonban a lelki élet ezen emelkedettsége a megbízhatóság rovására esik. E tekintetben az élénk mozgás hatása olyan, mint azoké a szereké, melyeket az orvostan stimulánsoknak nevez. Ismeretes az antialkoholisták ama kisérlete, mellyel kimutatták, hogy szedők — ha sör mellett szedtek, bár igen mérsékelt mennyiségű sört fogyasztottak, egy egység időben több sajtóhibát szedtek, mint mikor szárazon, vagy víz mellett szedtek. Élénkebb mozgás után az emlékezés könnyebb, de hibásabb, az érzetkör kisebb, vagyis a tapintási körző gyenge nyomását is megérezzük, de már eléggé tágra nyitva a körzőt, két hegyét még egynek érezzük. Ez az inharmonikus állapot legalább addig tart, míg az erősebb mozgás okozta fokozottabb légzés és vérkeringés le nem csendesedett; azután a lelki működés megbízhatósága is fokozatosan visszatér, míg a nagyobbfokú lelki élénkség még egy darabig eltart. Ez esetben tehát az érzetkör tágulását nem fárdtság, hanem valószínűleg a vér okozta, illetőleg ennek nyugtalanabb magatartása az idegközpontokban.

A mozgási élet és az értelmi fejlődés között fennálló kapcsolat legfontosabb fejezetét kétség nélkül e kapcsolat materialis alapjának a kimutatása képezi.

A már említett Mosson kívül Mann, főkép pedig Demoor, ki a brüsseli egyetemen tanítja az élettant, kutattak ez irányban. Még másfél évtizeddel ezelőtt azt hitték, hogy a Rolando-féle barázda környékén levő idegközpontok mozgási centrumok; azóta a legalaposabb kutatások kétségtelenné tették, hogy ezek ép úgy érző, mint mozgási központok s hogy nemcsak az arc, a törzs és végtagok izmait mozgatják, de egyúttal szülő helyei a közérzeteknek, a tag-izom- és tapintási érzeteknek, vagyis azoknak, melyek a lelki fejlődés menetét jóformán megindítják s legfontosabb elemeit adják egész lelki életünknek, főkép intellektusunknak.

Minden szerv fejlődésének feltétele az, hogy működjék, s min-

* Mosso: «La fatigue» 106. oldal.

den tétlenség következménye, hogy az illető szerv visszafejlődik, végre elpusztul. E törvényt a lamarkisták így fejezik ki: «Működés szüli a szervet.» Az agysejtekre vonatkoztatva a modern fiziologusok — különösen azok, kik a Darvin-Weissmann-féle irányt követik, a *sejtek küzdelméről* beszélnek, mikor ezek alaktani gazdagodására, illetve elszegényedésére utalnak A Rolando-féle központokra nézve minden izomcselekvés inger a sejtek működésére nézve s így a mozgás következtében az illető agyterületek materialis elváltozáson mennek át: a sejtek ágasodnak, egymás között gazdag összeköttetéseket létesítenek és a fejlődés következő foka a centrumokban való differenciálódás lesz, azaz a centrumokon belül mind kisebb centrumok keletkeznek, aminek viszont mind pontosabb izomműködés felel meg. Ha kezdetben pl. az egész lábra nézve egy mozgató központ volt, később ezen belül a láb minden részének, még később minden izomcsoport részére lesz egy-egy külön központja s így tovább. Azonban e központok egyúttal a lelki élet fejlődésének szempontjából fontos érzetek és képzetek szülő helyei lévén, izomcselekvés által egyenesen, közvetlenül tudnak hatni az érzékelő központok gazdag kialakulására, vagyis pontos érzet-lokalisatióra, az illető érzetek és képzetek határozottságára és helyességére, ami elsőrendű kelléke a szemlélet tisztaságának s a szemlélt anyagon való uralkodásnak.

Szorgos kutatások azt is nyilvánvalóvá tették, hogy az agyfejlődés menetében az érző-mozgató központok gazdag kialakultsága mekkora befolyást gyakorol a fölébük helyezkedő associatiós központok kialakulására s ez utóbbi körülmény milyen benső kapcsolatban van a logicai funktiók erejével és élénkségével. Joggal mondja Demoor: «Dans nos abstractions et nos généralisations sommeillent les échos de nos activités musculaires.»

Természetes, hogy ez a tudományos alap a testgyakorlati oktatás lényegére és miképtjére kell, hogy hatással legyen; sőt a mutatkozó hatás sokkal nagyobb, semmint első pillanatra gondolnók. Ugyancsak Demoor felveti a kérdést, hogy miért nem kívánják a pædagogusok az izomra nézve ugyanazt, amit a látásra és hallásra nézve egyhangulag kívánnak, t. i. azok gyakorlását *lélektani jelentőségük* szempontjából. A kérdés jogos, mert már Dubois Reymond mondotta, hogy a torna nemcsak az izmok, hanem főleg az idegrendszer gyakorlása. Szabatosabban most sem tudnók ezt a pædagogiai elvet kifejezni, mint hogy az újabb tudományos földerítések teljes mértékben igazat adtak neki. A torna-pædagogia nem fogta fel elég tudatosan és világosan e becses elvet az egy Spiess-et kivéve, ki azóta az elavultság, a gyermekes tudákosság hirébe keveredett s kinek, amint később látni fogjuk, nem egy elvét a legfrissebb tudományos

felderítések fel fogják támasztani. Az izom gyakorlása a legtöbb esetben elég tévesen magáért az izomért történik, hogy az térfogatra és erőre nézve gyarapodjék; tudatosan még azok sem törekednek az illető agyközpontok alakítására, belső differenciálódására, akik a mozgások pontos koordináltságára nagy súlyt helyeznek. «A gyakorlásnak oda kell törekednie — mondja Demoor — hogy mindinkább kisebb izomcsoportokat működtessen, hogy így segítségére legyen a központok mind tökéletesebb munka lokalisatiójának, melyek lélektani előnyei oly tekintélyesek. E célból, a testi nevelés mind speciálisabb izomgyakorlatokhoz és a kismozgásokhoz fog folyamodni.» Szóval Spiess redivivus s a tornából kiűzött «mozgási lehetőségek» ismét pædagogiai jelentőséghez jutnak s a lemosolygott Spiess-féle kismozgások, mint fejbiccentés, újjhajlítások stb. tudományos tisztelgések között ismét bevonulnak. Igy ez a kérdés mind szélesebb mederben mozog, részben rehabilitál egy torna-pædagogust, új ösvényt nyit az értelem megművelésének, sőt — amennyiben a nálunk ismert torna-rendszernek egy vélt gyengéjéről kimutatja, hogy erőssége; e ponton — hangsúlyozom: e ponton — fölényét mutatja a svéd rendszerrel szemben. Igy ez az egy tudományos tény, hogy a mozgási centrumok egyúttal érzési centrumok s hogy ezek mozgási ingerek következtében gazdagon kialakulnak s alanyait képezik gazdagabb lelki életnek is, ez az egy tény beleszól a testgyakorlati rendszerek vitájába. Hogy melyik testgyakorlati rendszer jobb? Ez a kérdés csak a multban lehetett nagy, szenvedelmes viták kiinduló pontja. A jelen a tudományt állítja bírónak. Ez pedig sem az egyik, sem a másik kizárólagosságát nem fogja hirdetni, hanem el fogja dönteni, hogy melyik rendszernek milyen elve, milyen részlete állja meg a tudományos kritikát s míg igazolni fogja úgy az egyik, mint a másik, talán harmadik rendszernek az értékes elemeit, ki fogja selejtezni az értékteleneket, támogassa bár azokat akármennyi általudomány, vagy fő és albeosztásokkal dolgozó tudákosság.

A kis-mozgások vitás kérdése már meg van világítva, de a föntebb kifejtettem ugyanaz a tudományos tény igazolja egyúttal azt a végtelen fontosságot, melyet a svéd gimnasztika gyakorlatainak, kivált a kiindulási helyzeteknek a túlzásig menő precizitására és a mozgásoknak megalkuvást nem tűrő jól koordináltságára fektet. E kívánalmak mögött fontos lelki kvalitások kibontakozásának a feltételei vannak s ha Ling talán nem is látta tisztán a tudományos igazságokat, szerencsés, mondhatni divinináló ösztön vezette sok elvének fölállításában.

Szólni kell még a testgyakorlatok óriási fontosságáról a szellemileg alsóbb rendű gyermekek oktatásánál. Ezek rendszerint mozgá-

saikban, járásukban is esetlenek, ami újabb bizonyítéka a jól koordinált izomtevékenység és a szellemi épség közötti kapocsnak, lévén mindkettőnek ugyanegy materialis alapja: a mozgási-érzési agyközpontok fejlettsége. E visszamaradtakra nézve a *mozgások nevelése* az a módszer, mely biztosan hat, meglepő sikerrel jár s a szellemi élet észrevehető javulását eredményezi. Elmira, London és Brüssel kisegítő iskoláiban *a zenekisérettel végzett testgyakorlatok* bizonyultak különösen üdvösöknek. Az alkalmazott zene könnyű, de erősen kiérző rithmussal; minden mozgásnak megvan minden korra a maga saját hangjelzése úgy, hogy még hosszabb mozgás-sorozatnál sincs az emlékezet megterhelve. Nem tudom, a mannheimi iskola-rendszer, mely tulajdonképen a brüsseliből vette impulzusait, alkalmazta-e ezt az eurithmikus tornát; tekintve, hogy nálunk nem ismerik, holott mi rendszerint a német után indulunk, azt kell hinnem, hogy ott sem használják. És tartok attól, hogy nálunk mindaddig nem fogják használni, amíg Németországon keresztül nem érkezik hozzánk. Hisz így vagyunk a testgyakorlati oktatással is. Belgiumban, a skandináv országokban, Franciaországban, Amerikában már mindenütt az a meggyőződés tört útat magának, hogy szakítani kell az iskolai testgyakorlás tisztán *empirikai alapjaival* s azt beható anatómiai, élettani, pszichologiai, sőt mozgástani alapokra kell fektetni. Míg a jelzett külföldön ez irányban nemcsak tekintélyes irodalmi, de már tanulságos gyakorlati eredmények mutatkoznak, mi lessük, hogy Németország mikor, mit importál kulturánk részére. Nem kicsinylem ezzel a német kulturát, hisz más dolgokban viszont onnan indul ki az iniciativa, de kishitüségnek tartom, hogy a megismert jót csak akkor fogadjuk el, ha Németország approbálta jóságát.

Az euritmikus testgyakorlat nemcsak a mozgások határozottságát s nemcsak a lelkesebb hangulatot biztosítja, de egy mélyebben fekvő lélektani jelentőséggel is bir, ugyanazzal, mely a fonomimikai módszernél s a kézmozdulattal összekötött számtani oktatásnál mutatkozik. Mindezek egy általánosabb elvre vezetendők vissza, mely az *izomérzetek associáló erejében* gyökeredzik. Az euritmikus testgyakorlatnak a kisegítő iskolákban az ad kiváló jelentőséget, hogy a sima associatió nevelésében első rangú tényező.

*

A testi nevelésről szóló s tudományos alapra helyezkedő tannak van néhány vezérgondolata, néhány alapelve. Ilyenek: A hasznos munka lehető legnagyobb mértékét az energia-elhasználás lehető legkisebb mértékével elérni, erre kell törekednie minden észszerű testi

nevelésnek. A vérkeringés maximumát elérni az intoxicatio (izommérgezés) minimumával, az az ideális testgyakorlat. — Sem a testhossznak, sem a test vagy izmok térfogatának nincsen elhatározó befolyása az energia-termelésre, fontos a szövetek minősége és a tengéleti szervek működése. — A most fejtegetett kapcsolat mozgási élet és értelmi fejlődés között egy része az új bizonyosságnak: hogy a lelki tökéletességek felé vezető út a fizikumon vezet keresztül.

Kovács Rezső.

A MINŐSÍTÉSEK ÉS A POLGÁRI ISKOLA.

Az a gazdag tartalmú, gondolatkeltő és sok irányban tájékoztató cikk, amely e folyóirat előbbi számában »*Teendőnk a középfokú oktatás terén*« címmel, $x+y$ jelzéssel megjelent, indít egy pár megjegyzésre a címben írt dologra vonatkozólag.

Bizonyosan mindenki megegyezik a «Teendőnk» írójával abban, hogy minden iskolafajnak meg kell adni a feltételeket ahhoz, hogy a maga sajátos irányában szabadon fejlődhessék és így minél tökéletesebben művelhesse meg a nemzeti kultura mezején azt a területet, amely közoktatásunk szervezetében részére kijelöltetett. Az egyes iskolafajok helyes functiójának sokféle belső és külső föltétele között igen nagy szerep jut annak, amire a «Teendőnk» is sok figyelmet fordít: az iskola minősítő jogának. Nagyon találóan mutat rá a «Teendőnk» írója azokra a visszásságokra, amelyek a minősítő jogok helytelen szétosztásából erednek, ami elriaszija az egyik iskolától az abbavaló elemeket és odazsufolja a másikba a nem odavalókat. Nem lehet helyesebb álláspontot foglalni el ebben a kérdésben, mint aminőt a «Teendőnk» felállít és nem lehet azt találóbban fejezni ki, mint a cikk írójának szavaival: «Szakítani kell azzal a rendszerrel, amely a jogosítás adást mint privilegiumot tekinti, holott *minden jogosítás jogszerű tartozéka azoknak a tanulmányoknak, amelyek az illető jogosítás szükségleteit kielégítik.*»

Tudvalevő, hogy közoktatási kérdéseink közül a legégetőbb, a legkényesebb, a legnehezebben tisztázhatók egyike: a polgári iskola reformjának kérdése, Tudvalevő az is, hogy ebben a kérdésben a minősítési jogoknak elsőrendű szerep jut. Hogy a törvénykönyvünkben hat osztályúnak tervezett iskola a legtöbb helyen négy osztállyal csonkán maradt s így az alapítók intentióját nem szolgálhatja teljes mértékben, ennek okául azt adják a polgári iskolai tanárok, hogy a polgári iskola minden minősítő jogtól megfosztva állott a minden joggal ellátott középiskolákkal szemben. Ez az állítás teljesen iga-

zoltnak tünik fel, ha megtesszük a szükséges megkülönböztetést *a teljes polgári iskola és a csonka négy osztályos* között, mert hiszen a törvény 6 osztályú polgári iskolát szervezett, amit a négy osztály akár feladatában, akár a róla való beszédben épen olyan kevéssé képviselhet, mint az algimnázium a teljes gimnáziumot. A polgári iskola négy osztálya megkapta mindazt a minősítő jogot, amit a középiskolák négy osztálya; ebben a pontban teljesen érvényesült a méltányosság. Ellenben a teljes polgári iskoláról — egy kis tulzással — azt lehet mondani, hogy kifelejtették a Minősítési Törvényből. Abban a sok paragrafusban, amely a teljes középiskolák minősítő jogait hosszú rendben felsorolja, egyetlenegyszer történik említés a teljes polgári iskoláról, olyanformán, hogy a dohány- és lottohivatali kezelőtiszti állásokra «csak kivételesen vehetők föl egyének polgári iskolai hat osztállyal» (19. §.).

E mellett a «különleges» kedvezmény mellett vegyük számba a teljes polgári iskola többi minősítvényeit is, úgy amint a Minősítési Törvény után és úgy amint ma állanak. Hamar készen leszünk velük. Akkor joga volt még a teljes polgári iskolát végzett tanulónak *a községi jegyzőséghez*, joga volt belépni a felsőbb intézetek közül az *állatorvosi akadémiába*, az *erdészeti akadémiába*, a *gazdasági tanintézetekbe*, Ma már a községi jegyzői tanfolyamokra csak középiskolákat végzett tanulók vétetnek fel; az állatorvosi akadémia főiskolává fejlődött s a fölvételhez érettségi bizonyítványt kiván; az erdészeti akadémia a gyakorlatban azelőtt sem engedte érvényesülni ezt a jogot; a gazdasági tanintézetek most lettek akadémiákká s ezzel szintén érettségihez kötik a felvételt. Mindezeket a jogokat tehát időközben mind elveszítette a teljes polgári iskola; időközben eltörülték (hál'istennek) a lutrit is, maradt tehát *egyedüli* kilátásnak «kivételesen» (ha t. i. nincsen középiskolai konkurrens) a dohányhivatali kezelőtisztség.

Ez olyan quantuma a minősítő jogoknak, amit a közép- és kereskedelmi iskolák mindenre minősítő jogával szemben bátran lehet elhanyagolható mennyiségnek tekinteni. S ezt a megengedett elhanyagolást megtéve, felállíthatjuk azt a tételt, hogy *a teljes polgári iskola ma semmivel sem ad több minősítő jogot, mint a polgári iskola négy alsó osztálya.* Ha tehát megvan — aminthogy megvan — a minősítő jogoknak az a hatása, hogy meglétük vonzó, hiányuk elriasztó hatással van a tanulókra, akkor ezt a hatást sehol sem érvényesíthették tisztábban, mint elriasztólag a magyarországi teljes polgári iskolákkal, vonzólag pedig közép- és kereskedelmi iskoláinkkal szemben. Pedig itt még nem is említettük az egyévi önkéntesség jogát, amelynek hiánya egyedül is elég ahhoz, hogy a szülőket és tanulókat a polgári iskola helyett a középiskolák felé térítse.

Mindnyájan, akik a polgári iskolai reform kérdése iránt különösen érdeklődünk, jóleső érzéssel fogadtuk azt a hathatós támogatást, amelyet a «Teendőnk» című cikk álláspontunknak nyujtott, amidőn erős érveléssel kimutatta a minősítő jogok helytelen adományozásának visszás és káros hatásait. Még inkább örvendtünk volna, ha a kitünő cikk a kérdésnek a teljes polgári iskolára való vonatkozásaira is kiterjeszkedik. Lehet, hogy azért nem tartotta ezt szükségesnek, mert a kérdés ebben a vonatkozásában leginkább volt tárgyalva az utóbbi időben s így föl lehet tenni, hogy a tanügyi irodalmat figyelemmel kísérő olvasók tájékozva vannak ebben az ügyben. De vannak kevésbé tájékozott olvasók is és a kérdésben érdekeltek szeretnének mindenkit tájékoztatni. Attól tartanak, hogy amidőn a vonatkozások complexumából épen a teljes polgári iskola marad ki, ezzel elhomályosul az a tény, hogy a minősítő jogok tekintetében épen a teljes polgári iskola járt a legrosszabbul s annak van itt legtöbb *követelni* valója, mert a mint a «Teendőnk» mondja, a jogosítás nem privilegium, hanem jogszerű tartozék. Még inkább tarthatunk a teljes polgári iskola ebbeli állapotának homályban maradásától, amidőn azt olvassuk, amit a «Teendőnk» a felső népiskoláról és a középiskolákról mond a polgári iskolával szemben.

A felső népiskoláról panaszképen említi, hogy nem kapta meg mindazt a jogosítást, amit a polgári iskola, ami pedig a felső népiskolát épúgy megilleti, mint a polgári iskolát. (627—628. lapon.) Másfelül a 630—631. lapokon a középiskolákat veszi védelmébe a polgári iskolával szemben, bebizonyítván, hogy a középiskolákat legalább is annyi jogosítvány illeti meg, mint a polgári iskolát. Mikor ezeket olvassa a tájékozatlan, nem azt kell-e hinnie, hogy a polgári iskola az a minősítésekkel gazdagon ellátott intézet, amelyik nemcsak az őt megillető, hanem még a többi iskolákat illető jogokat is magához ragadta vagy készül ragadni?

Pedig hogyan van a dolog? Igaz, hogy a felsőnépiskolát a Min. Törvény még inkább elfeledte, mint a teljes polgári iskolát. De ez a mulasztás később pótoltatott. Az 1889. évi 80816. számú belügyminiszteri rendelet a háromosztályú felsőnépiskolákat a minősítési törvény szempontjából egyenlő rangba helyezi a polgári iskolák alsó négy osztályával. S mivel fennebb kimutattuk, hogy a teljes polgáriskola semmivel sem ad több minősítő jogot mint alsó négy osztálya, azért mondhatjuk, hogy ma és már 18 év óta a felsőnépiskolának épen annyi minősítő joga van, mint a polgári iskolának. Csak épen dohánykezelőtiszt nem lehet a felsőnépiskolás tanuló, még kivételesen sem.

Hogy a középiskolákat legalább is annyi minősítő jog illeti

mint a polgári iskolát, ez kétségbe sem vonható igazság. A «Teendőnk» mégis védelmére kel ennek az igazságnak «tekintélyes helyekről hallott javaslattal» szemben. E sorok írója ama tekintélyes helyekre vonatkozólag szintén a tájékozatlanok közé tartozik, ámbár eléggé tájékozva van e kérdés irodalmában, főképen pedig tájékozva a polgári iskolai körök felfogásában. Ezek pedig arra törekszenek, hogy a középiskolák minősítő jogát (a főiskolákra bocsátás kivételével) terjesszék ki a polgári iskolára *is*, de eszükbe sem jutott azt kívánni, hogy a középiskolák ezektől a jogoktól megfosztassanak. A míg a teljes polgáriskolának semmi minősítő joga sincs, addig lehetetlen ebbe a semmibe a középiskolákat akár belevenni, akár abból kirekeszteni. A vita hevében innen is, tulról is elhangzó tulzások nem érdemlik a komoly számbavételt. Ilyen tulzás lehetett az is, amelyik a polgáriskolának *több* jogosítást követelt, mint a középiskoláknak.

A mai tényállás tehát az, hogy a felsőnépiskolának semmivel sincs kevesebb jogosítványa, mint a polgáriskolának; ha tehát látogatottság tekintetében vesztes lett a polgáriskolával való versenyben, annak okát nem a minősítésekben, hanem más körülményekben kell keresni. Másfelől: mindazokból a jogosítványokból, amennyivel a teljes középiskolának *több* van mint alsó négy osztályának, a teljes polgári iskola semmit sem kapott meg; a polgáriskolák két felső osztályának csekély látogatottságát tehát igen is lehet a minősítések hiányának tulajdonítani.

Hogy ez a tény ne maradjon homályban, az a polgáriskolai reform kérdésének nagy érdeke. És szükséges, hogy amikor a minősítő jogoknak a «Teendőnk» által olyan hathatósan sürgetett új rendezése sorra kerül, akkor a rendezők előtt a polgáriskolák igényei is tisztán álljanak. $\alpha + \beta$.

SVÁJCI NÉPISKOLÁK.

A svájci szövetséges cantonok sajátságos közjogi helyzete és alkotmánya, a népoktatásban is, mint az egyes cantonok belügyeit érintő összes kérdésekben, a cantonok vezetőségének belátására bízza a törvények magyarázatát, végrehajtását, megenged a localis viszonyoknak megfelelő különös intézkedéseket, de megkívánja egyszersmind, hogy a törvény szelleme, iránya, intenciója sértetlenül őriztessék meg a cantonális intézményekben is. Oly államban, mint Svájc, egészen természetes, hogy a cantonok lakosságának nyelve, szociális viszonyai, műveltsége s száma az egyes cantonokban néha diametralis ellentéte-

ket követelnek meg a népoktatási törvény[1] részleteinek keresztülvitelénél, úgy, hogy svájci népiskolákról, mint ilyenekről, jóformán szólni sem lehet. Midőn tehát én e sorokban a svájci alsófokú oktatásról óhajtanék néhány érdekes adatot közismertté tenni, a szövetségi tanács által hozott törvényeket és utasításokat szem előtt tartva, a részletkérdéseket megvilágító példákat jobbára a zürichi canton iskolaügyéből hozom; e részletkérdéseknél az ellentétek és a különbségek az egyes cantonokat illetőleg úgyis inkább localis természetű okokra, mint generális, avagy a törvény magyarázásában rejlő eltérésekre vezethetők vissza.

Svájcban a tulajdonképeni népiskola nyolc évfolyamra van osztva. Ezek közül az első hat (Primarschule 6—12 évig) díjtalan és kötelező, a két utolsó folyam (szorosabban véve már a Sekundarschulehoz tartozik: 12—14 évig) szintén díjtalan, de fakultativ. Egyebekben az alsófokú iskolák organizációja megegyezik a mieinkkel. Osztály- és nem szaktanító rendszer van, fiúk és leányok külön vannak választva,[2] a tanév két félévre van beosztva, szükség esetén parallel osztályok állíthatók föl stb. stb. Az általános tankötelezettség azonban hasonlíthatatlanúl következetesebben van keresztülvive, mint minálunk. Az ingyenes tanításon kívül a tanköteles gyerek az egész Svájcban ingyen könyveket és tanszereket kap; ez a rendkívül modern intézkedés a legszegényebb szülőtől is elveszi a gondot gyerekei iskoláztatásáról. Viszont a törvényhozás rászorítja a szülőt arra, hogy tanköteles gyerekei iskolalátogatását szivén hordozza. Igazolatlan mulasztás esetén a tanító direkt úton panaszt emelhet az illető szülő ellen a rendőrségnél, mely már első esetben 1—15 frcig terjedő pénzbirságot vet ki, ismételt esetben pedig átteszi a keresetet az ügyészséghez s a vétkes szülő elsőfokú bíróság útján a törvények iránt való engedelmesség megtagadása címén büntettetik. Az ily módon iskolalátogatásra kényszerített gyerek testi, szellemi és erkölcsi fejlődésére aztán tapasztalt, jóindulatú egyének ügyelnek. Magát az iskolaépületet a legmodernebb igényeket is kielégítő kivételes gonddal építik s tartják jó karban. Az a cél itt is, mint minden iskoláztatásnál, hogy a test és lélek harmonikus fejlődése egész emberré tegye a növendéket. Csakhogy ez Svájcban nem csak papiroson van meg. Az összhangzó testi és szellemi nevelés megkezdődik már azokban az években, melyekben pl. nálunk a legegyoldalúbb szellemi megterhelés zárja el a gyerek egészséges testi fejlődésének útját. Az alsófokú oktatásról szóló legutolsó

[1] Revideáltatott 1874-ben Schenk elnök alatt.

[2] A 7. és 8. osztályos leányok kivételes esetekben az első három osztály fiú növendékeivel együtt oktathatók.

törvénycikk (1874) világosan kimondja az iskolák célját: kötelességérzetet, munkakedvet, a meggyőződés szilárdságát, igazságszeretetet, nyiltságot, szabadságszeretetet kell a gyerek lelkébe oltani, s a szellemi oktatás minden izében e tulajdonságok ápolásán fárad. Az első években nem az a követelmény, hogy a tanuló az írásban vagy az olvasásban minél előbbre haladjon, hanem: hogy a szülői ház és az iskola között híd építtessék. Híd, mely a gyereket fejlődni kezdő tehetségének útjára vezeti, s ezt aztán később ösztönszerűleg követnie kell. Svájcban egyáltalán nem kevés számú kivételes tehetséget, hanem életrevaló, középszerű egyéneket, nem *egyeseket*, hanem *tömegeket* nevelnek s ennek megfelelően a köteles iskolázás aránytalanúl kevesebb követelményekkel terheli az egyes évfolyamokat, mint nálunk. Az elv ez: keveset, de jól tanítani.

Hogy az iskola és a szülői ház a gyereknevelésben egyöntetűen működhessék, a tanító tudomást szerezhet tanítványa családi viszonyairól, s szükség esetén azok megváltoztatására kezdeményező lépéseket is tehet. (Elég gyakori eset ez pl. rendőrség vagy bíróság útján is.) A tanórák beosztásánál is tekintettel vannak az otthonra. A leányoknak pl. később nincs annyi leckeórájuk, mint a fiúknak, mert Svájcban a család igen (talán túlságosan is) elfoglalja a leány-gyereket. Írásbeli házi feladatok az első években egyáltalán nincsenek, később is csak mértékkel, mert nem mindenik tanuló lehet abban a helyzetben, hogy a szülői háznál is teljesen higienikus viszonyok között dolgozhassék. Az iskola és az otthon viszonyát különben igen talpraesetten fejezik ki a törvény e szavai: Das Kind in der Schule der Schule, im Haus dem Hause gehört. (Mennyire felvilágosodott álláspont ez, ha a mi 10—14 éves gyermekeink házi föladataira gondolunk!)

Az iskolákban a fegyelem általán kitünő. A tanítónak, ki csak tanító lehet, s idejét semmi mellékes foglalkozással le nem kötheti, legaprólékosabb utasítás van adva a gyerekek fegyelmezésére. Legyen szabad néhány érdekes pontra hivatkoznom. A testi fenyítés bizonyos keretek között meg van engedve. Ezt a — szerény véleményem szerint — egészen helyes intézkedést maga a törvény (1859 dec.) is kifejezi: «Körperliche Züchtigung darf nur in Ausnahmefällen zur Anwendung kommen.» Tanítás után a gyereket büntetés céljából csak addig lehet visszatartani, míg a tanító is az iskolában tartózkodik. Végül érdekesen rendelkezik az idézett törvény egy nálunk is széltében elterjedt szokásra vonatkozólag: «Das oftmalige Abschreiben einer und derselben Aufgabe als Strafmittel ist als *unzweckmässig* zu vermeiden».

Amit az oktatás és fegyelmezés a tanuló higienikus nevelésének

érdekében megtesz, azt kiegészíti a testi nevelés. Ez — bár ugyanazon szempontokból — mégis egészen másként van szervezve Svájcban, mint pl. Angliában. Itt több elővigyázati intézkedés van életbe léptetve; nem hagyják a gyereket annyira magára, s a testi nevelésben is általában óriási fegyelmet tartanak. S ez érthető is. A svájci polgár, kit ideálizmusa, fogékonysága a természeti szépségek iránt, nem egyszer hivatása a hegyek közé ragad, ki a hegyek között s a hegyek által él, testi erejét nem arra használja, hogy ennek produkcióiban kedve teljék; ehhez az élethez nem vakmerőség, nem kivételes irányokban fejlesztett ügyesség, ehhez harmonikus testi fegyelmezettség kell. S ezt hozza magával minden svájci férfi már a népiskolából. Ez jellemzi őt minden munkájában. Idegennek, ki svájciakkal huzamosabban érintkezni alkalma volt, el kell ismernie, hogy azzal az elasztikus, hihetetlen kitartással, azzal a törhetetlen munkaerővel, mellyel a svájci kenyérkereső munkáját végzi, azzal az energiával senki fia nem versenyezhet. Nem tudom, nem becsülöm-e túl a testi nevelés hatását, de szeretném e kiválóan karakterizáló tulajdonokat azokra a rugékony izmokra, arra az egészséges testre visszavezetni, melyeknek egy svájci férfiú úgyszólván typusa. A torna tanítása már az első elemi osztályban megkezdődik, s később hozzájárúl a *katonai kiképezés előkészítése*. Öklömnyi gyerekek (sok még nem is tizennégy éves) vonulnak föl szombatonként az utcákon, dobszóra hosszúkat lépkedve, komoly, katonás tartással, a kisebb csoportok egy-egy altiszt, nagyobb csapatok egy-egy tiszt vezetése alatt, s kezdetben utánzott, később valódi katonafegyverekkel megtanulják az összes katonai gyakorlatokat. Hogy ez az egyszerű (mondjuk) játék minő befolyással van az ébredező férfiúi önérzetre, arról nem szükség beszélni.

A tananyag elosztásának vázlata a következő: A *vallás* tanítása mint «Bibliai történetek», s mint «Erkölcstan» szerepel s az első hat évben nincs konfesszionális karaktere. Egyházi tanító csak a 7-ik osztályban veszi át a hitoktatást. A *német nyelv* tanításában az első két év a honi dialektust és az irodalmi nyelvet hozza összhangzásba. Ugyanígy van a dolog az olasz és a legtöbb francia cantonban az *olasz*, illetőleg a *francia* nyelv (mint anyanyelv) tanításával.

Számtant és *geometriát* a svájci népiskola olyan nivón és olyan mennyiségben tanít, mint a mi alsóbb osztályaink (kb. a 3 középiskolai osztály anyagáig inclusive), csakhogy a geometria oktatásánál kitünő gondot fordítanak e tárgy gyakorlati használhatóságára. Szakadatlan távolsági, területi és köbmérési gyakorlatokkal a szemmértéket fejlesztik. A népiskolai törvény *realiák* gyüjtőnév alá foglalja és a 4 osztálytól kezdve taníttatja a következő tárgyakat: *Heimatskunde* (csak a 4-ik évfolyamban) a lakás, vidék, környék ismertetése, jelenetek a gya-

korlatu életből, szemléltető oktatásban; *Természettudományok* az 5—8. osztályokban, s ehhez csatlakozik a *földrajz* és *történelem*.

Tanítanak még *írást, olvasást*, úgy mint nálunk az első években, *éneket* (a hangjegyek ismeretére kiváló gondot fordítanak), továbbá *tornát* már az első évben, elkezdve a legelemibb mozgási gyakorlattól a legkomplikáltabb szertornázásig fokozatosan.

Köteteket lehetne összeírni azokról a céltudatos intézkedésekről, melyek egyöntetű működéssel a gyerekből egész embert, ép testben ép lelket nevelnek a családnak és a hazának. Azonban a gyakorlati eredmény a rendszerek életrevalóságának próbaköve. S az eredmény Svájcban megfelel a népoktatáshoz fűzött várakozásnak. E rendszertől egészséges, józan, középszerű társadalmat várhatunk. S ezt találjuk Svájcban; talán inkább, mint bárhol is a világon.

Svájc középszerű állam. Polgárainak lelkesedése, szenvedélyei, vágyai, reményei, ideáljai, céljai — középszerűek. Ez a nevelés módszereinek eredménye. Hogy aztán ez az eredmény szociális szempontokból kielégítő-e: más kérdés. Hogy ez a nyugalmas középszerűség ad-e (legalább relativ) boldogságot? ne kutassuk. A svájci társadalom középszerű minden tekintetben. Csak egyben nem. Büszkén emlékező, fáradhatatlan kitartást követelő, szerényen reménykedő, kiapadhatatlan hazaszeretetben. S ebben a kicsiny Svájc felülmul minden más nemzetet. Minket is. VERESS GÁBOR.

A MAGÁNTANULÓI RENDSZER.

A művelt állam társadalma az iskolában kapja meg jellemének alapját. S ennek a társadalomnak vezetőeleme a közép- és főiskolákban szerzi meg azokat a feltételeket, amelyek igénybevételével hivatva van a vezérlet munkáját végezni. Ezért mindenha joga marad a társadalomnak az iskolát felelősségre vonni: vajjon betöltötte s betölti-e hivatását? De másfelől az is bizonyos, hogy az iskola nem itélhető el a társadalomnak ama fogyatkozásaiért, a mik egyenesen a társadalom kebelében keletkezve élnek. Az a körülmény, mit ezúttal emlékezetbe idézünk, az iskolára, mint (állami, felekezeti, községi stb.) közintézményre jobbadán közömbös. De nagyon is fontos a társadalomra s a társadalom által az egész nemzetre. Már pedig — úgy gondolom — a tanügy hivatalos munkásainak kötelessége megvilágítani s véleményt mondani minden olyan útról, mely a jövendő társadalom jellemének s világnézetének kialakulásához vezet bármily csekély részben is.

Pedig a magántanulók száma nálunk tekintélyes, sőt igen nagy.

Így pl. a máramarosszigeti főgimnáziumban — ha jól emlékszem — pár év előtt szinte 70-re rúgott. A leány magántanulók száma pedig épen tekintélyes, kivált a tanítóképzőkben és felsőbb leányiskolákban. Ez közönségesen ismert tény.

De voltaképen nem is a percentnél fogva fontos a társadalomra s a társadalom által az államra, hanem azon szomorú ténynél fogva, hogy a magántanulók legnagyobbrésze a születési és pénznemesség családjaiból kerül ki. Tehát épen azon osztályból, melynek sarjai isten ingyen kegyelméből kapott előnyüknél fogva hivatottak majdan a társadalom élén érvényesíteni jellemüket. Ha a magántanulók névsorát összeállítanók, akkor legelőkelőbb főúri családjaink s legvagyonosabb férfiaink családi nevének kapnók meg a fényes, de — szerény véleményem szerint — elszomorító gyűjteményét. Hogy az ilyen családok fiai s leányai hol és hogyan szerzik meg jellemüket, erkölcsi érzésüket s világnézetüket, az közömbös a társadalomra s a nemzetre nem lehet. Természetesen nem közömbös az illető családokra sem, amiről mindjárt szólani fogok; de első sorban a kérdésnek a közt érdeklő vonatkozásait kívánom érinteni.

Milyen gyönyörű főnemessége van nemzetünknek! Büszkeség tölti el az ember lelkét, ha e családok ősrégiségét, fényes multját számba veszi. S eme régi, terebélyes családfák új hajtásai hol fejlődeznek? Ha végignézzük intézeteink értesítőit, ott bizony csak mint magántanulók szerepelnek ezek a jövőben nagyra hivatott gyermekek. Világért sem vádolok. De az tény, hogy régente Erdélyben a főnemesség gyerekei is a kollégiumokban főként, általában pedig a nyilvános intézetekben nevelkedtek. Nem is volt ott a művelt osztályok között az öröklött kiváltságok miatt kétféle társadalom soha. Főnemes és nemes, meg az ú. n. lateiner elem egy egységes és erős társadalomban élt és pedig élt eleven és termékeny társadalmi életet. Hogy az első magyar színház Kolozsvárt létesült, az csakis abban lelheti magyarázatát, hogy itt volt meg az egyesek hazafias buzgósága mellett a megfelelő társadalmi környezet is.

Kemény Zsigmond, kinél a viszonyok és mozgalmak eredetét világosabban nem sok magyar fő látta, azt mondja, hogy irodalmunk akkor emelkedik fel a kívánt magaslatra s fog hatni nem csupán a hazafiságra, hanem általában a kulturára, ha nőink s kivált a főrangúak elegendő számú s érdekes magyar olvasmányt találnak. Ami az irodalmat illeti, az ha teljesen nem is, de részben már meg tud felelni eme feltételeknek. S a főrangú hölgyek? Azok még mindig Gypeket, George Sand-okot olvasnak. Elvétve — magyar könyvet is. Mi az oka ennek? Miért beszél a főnemesség most is túlnyomóan idegenül otthonában?

Nincs ennek más oka, mint az, hogy főrangú nőink francia és német, de mindenesetre pénzért szolgáló, üres szívű nevelőnőktől nyerték világnézetüknek túlnyomó elemét. Ezek pedig ma Brassóban, holnap Nagykőrösön, aztán Bécsben, Kairóban, New-Yorban, akárhol a világon egyformán vállalkoznak és nevelnek. Ezekben nemzeti érzés nincs. Emberséges érzés is kevés. Hogyan nyerjen most már az ilyentől a növendék erkölcsi s nemzeti érzületet?

Azok a pædagogusok, kik a főrangú fiúkat nevelik, ezekben a bűnökben nem vádlottak. Lehet, hogy egyébként is teljesen megfelelnek elvállalt kötelességüknek. De a leánygyermek — mielőtt benne nemes erkölcsi érzület, hazafias készség fejlődhetett volna s a fiú még inkább szemmel látja és hallja azokat az anyagi s társadalmi előnyöket, melyek őt *őseinek* s csakis *őseinek* érdeme alapján készen várják. Lesz belőlük munkát nem szerető, önmagával eltelt s másokat lekicsinylő egyén. A nők ezenkívül kozmopolitákká válnak s azok is maradnak mindig, ha a férj majd nem támasztja fel bennük a hazafias gondolkozást, a hazafias lelkületet. Mert az olyan eset kivétel, fehér holló kivétel, mint amilyen gróf Majláth Józsefné családjában van, ki maga tanította leányainak a vallást, a magyar nyelvet és irodalmat s a hazai és világtörténelmet. Olyan kevesen vagyunk magyarok, hogy nem szabad belenyugodnunk abba, hogy bármily csekély percent is elmarad és kimaradjon a nemzeti munkából, amelyben mindenkinek részt kell vennie.

Ezért szeretném, hogy hallja meg szómat az egész társadalom s hallja meg mindenek felett az arisztokrácia. Hadd legyen nyilvánvaló, milyen nagy veszteség a társadalomra s a nemzetre néhány száz rangban s vagyonban dús gyermekének a nélkülözése. Hadd legyen nyilvánvaló, hogy bűn az, hogy eme néhány száz kiváltságos szíve még csak nem is meleg olyan eszmék hallatára, amely eszmék vezetésére és megvalósítására ők el vannak híva s amelyek milliókat égő szenvedelemre tüzelnek. Hadd hallják az ilyen családok meg, hogy bűnt követnek el önmaguk s nemzetük ellen, ha idegen s elszigetelt forrásból alakul ki gyermekük jelleme.

Nem fogom én ezúttal rendszeresen és részletesen kifejteni a nyilvános és magánnevelés előnyeit és hátrányait. Kifejtették azt már sokan, de különben is nagyon ismeretesek. Kifejtette már 1817-ben a Döbrentei Erdélyi Múzeumában (VI. f. 110—143. l.) Szilágyi kolozsvári professzor. Azonban röviden egybefoglalni mégis kötelességemnek tartom akkor, amikor a magántanulással járó hátrányokra felhívom a társadalom s az érdekeltek figyelmét.

A házi nevelés határozottan hátrányosabb a nyilvános iskolázásnál a tanítás személyi és tárgyi tényezőit illetőleg.

A házi nevelő fiúknál rendszerint kezdő ember, ki első próbálgató kisérleteit teszi meg növendékén. Rendszerint egyetemi hallgató, kit anyagi helyzete kényszerít hivatásának korai, de kelletlen gyakorlására. A tapasztalatlan nevelő pedig nagyon sokat botlik, téved, sokszor jut zsákutcába. Hisz ez ellen a leghosszabb gyakorlat sem feltétlen biztosíték. Gyakorlatlanságához járul az, hogy új viszonyok közé kerül. Az új viszonyokba be kell, hogy élje magát, ami szintén jelentékeny időt vesz igénybe. S mikor így félig-meddig környezetét s növendékét megismerte, előáll a magánnevelés egyik legnagyobb baja: a nevelő — mivel a szerződésszerű év kitelt — tovább megy. Évről-évre változik.

De maga a nevelő akármilyen derék, hivatását értő s azt betölteni kívánó egyén, a főrendűek körében elvétve találja meg azt az erkölcsi, lelki táplálékot, amely a kedélyt felfrissítve mindig teljes rugalmasságban és éber cselekvésre készen megtartja. Hiába! más az ő világa s más környezetének a világa. Magam is igen sokszor voltam olyan kedélyben, hogy sírnom kelle elhagyottságomon. Pedig mondhatom, hogy külsőleg, látszatra jobb, kényelmesebb nevelői állást gondolni sem lehet, mint amilyent én töltöttem be. A nyomott hangulattal végzett munka pedig sohse olyan sikeres, mint amilyen kellene, hogy legyen.

Aztán egy ilyen nevelőnek minden tárgyat kell tanítani. Már pedig, kivált a magasabb osztályokban, nem elég minden tantárgy sikeres tanításához az igyekvés, a jó szándék. Elméleti tudás is szükséges hozzá. S az a nevelő, ki később egy-két tárggyal fog kedve szerint foglalkozni, most minden tárggyal nem szívesen foglalkozik behatóbban, mivel még a maga szaktárgyában sem otthonos eléggé. A kényszerűség hajtja, tehát foglalkozik mindennel — felületesen. Így elmélyítő, benső hatást egyik tárgy se fog kelteni a növendékben.

Nyilvános iskolában ellenben a több előadó között, ha van is kezdő, az az idősebbek és tapasztaltabbak vezető ellenőrzése alatt áll. Ha akad is egy-két ideiglenes tanerő, de az is legalább szakvizsgázott egyén, szakjában otthonos s nem idegennek, hanem a társasághoz tartozónak érzi magát. Mert társaival együtt egy hivatásnak s egy világnézetnek a részese. Itt mindenki a kedves tárgyával foglalkozik. Abban elmélyed s így másokat is az elmélyedésre előkészít.

De különösen hátrányos a házi nevelés a tanuló szempontjából. Az ilyen növendék kedélye izoláltan fejlődik s ezért nem is fejlődik. Lecke után görbed ülőjátéka mellett vagy minden érdek nélkül barangol nevelőjével. Nem érdekli semmi, csak ami új. szokatlan és merész. Mi ez, ha nem bágyadtság, magyarul blazírtság? Pedig én a

kedélyi, hangulati tényezőket nagyon fontosnak tapasztaltam úgy nevelőkoromban, mint most a nyilvános iskolában. S fontosnak találom a tanító s tanuló érdekéből egyképen. Tanítás alatt pedig a növendék nem látja és hallja maga körül a példát, igyekvő s szorgalmas tanulótársainak dicsérését s rossz és hanyag pajtásainak mindenki által ócsárolt példáját. Pedig ez épen a gyermeki lélek működésének megindításában szintén fontos és nemes rugó. Az ilyen tanulóból lehet eszes ember, de mindig lesz benne különködés, izolaltságra hajlam. Csöndes magányban fejlik a talentum, világi zaj közt állandó karakter — mondja Eötvös. Az ember társas lény s társaságban kell edződnie eszének, nemesedni szívének. A magánosan tanuló gyermek pedig sem játékban. sem munkában ezt meg nem találja. Ha a családban van, akkor nem neki való eszméket hall; ha nincs a családban, akkor semmit se hall. Hamar megtudja a reá váró előnyöket s ez elbizakodottá teszi a nélkül, hogy a család multja által szerzett kiváltságokat a maga egyéni és személyes tevékenységével is kiérdemelte volna.

A magántanuló jutalmazásának vagy büntetésének az eszköze kézzelfogható ajándék vagy közvetlenül érzékenyen ható büntetés. S ennek erkölcsi hatása nem igen van. Nem a sikerért, az erkölcsi tudat nemes hatásáért iparkodik, de azért, hogy azonnal gyümölcsöt szedjen a fáról, a nélkül, hogy annak az ápolásában bár egyszer a derekas munkától megizzadt volna. Aki pedig rögtön almát keres az ágak között, annak a törzs életműködése mellékes. Az ilyen tanuló a hibától sem azért óvakodik, mert az rossz. Legfölebb azért, mert nem lovagolhat, nem űzheti szeszélyes kedvteléseit.

A kedélyi s erkölcsi szemponton kívül a didaktikai szempont is a nyilvános iskolázás javára billenti a mérleget.

Egy intézet — még a legszegényebb is — taneszközökben mindig gazdagabb, mint a legvagyonosabb magántanuló szülői. Hogy pedig a térképek, szemléltető s kisérletező eszközök milyen nagy fontosságúak a tanításban, az szakember előtt ismeretes. Sok tárgy sok része egyáltalán nem tanítható eredménnyel a szükséges taneszközök nélkül. A magántanuló a tanítás alatt hallottakat a tanítás óráján kívül elméjében meg nem forgathatja. Tanítója örvend, ha a tanulásnak terhes percét bevégezve legalább fizikai üdüléshez jut. Nincs kedve tovább folytatni a peripatetikus iskolát. Ellenben a nyilvános iskola növendéke, mert társaival együtt lakik vagy legalább egy úton jár haza és iskolába, csak úgy önként természetszerű kényszerből, de eleven érdeklődéssel szót vált a napi tananyagról, annak valamely részletéről. S lehet, hogy épen egy ilyen beszélgetés világít meg s alakít át benne eleven kinccsé olyan részletet, amely a legsza-

batosabb iskolai magyarázat dacára is homályos volt előtte. Ilyen termékenyítő iskola-társadalmi életben a magántanulónak része nincs.

Egyházi, nemzeti, iskolai ünnep reá nézve nem létezik. Izoláltan fejlődik s így hitének s vallásos meggyőződésének alapja nem általános, hanem részleges, nem bensőséges, de felületes. Nemzetét a multban vagy jelenben mozgató nagyszerű eszméket nem éli s érzi át. Ezeknek csak szemlélője — mint az ellenség, mert az is csak néz — s nem együttérző s az érzés, a mult megbecsülése nyomán nem együttcselekvő munkás individuum.

Sem a nemzeti, sem az egyéni munka értékének a közbecsülését nem látja és tapasztalja, mint a nyilvános tanuló. S ezért aztán felnőve, maga is inkább éldegél vagy éldel, mintsem tartalmat adjon éltének az egyéni, a becsületes, izzasztva nemesítő tevékenység által.

A leányoknál, ha magántanulók, igen sokszor, a legtöbbször még hozzájárul az a hátrány is, hogy nevelőjük jelleme — gépszerű. Igaz nőiességet azoktól vagy épen semmit, vagy nagyon keveset tanulnak.

Nem állítom én, hogy minden magántanuló s minden házi nevelő messze mögötte marad céljától: az erkölcsi egyén kialakulásától és alakításától. De hogy a legtöbben egész életen át sínylik a rendszeres magános tanulást, ezt állítom. Tudom, hogy van az ilyen nevelkedésnek is előnye, de ez számba se jőhet azokkal az előnyökkel szemben, amelyeket a nyilvános iskola nyujt az egyeseknek s a társadalom által a nemzetnek is. A báró Eötvös József példája marad e tekintetben kiváló tanuságnak és intő példának.

Kristóf György.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Stanley Hall** munkásságát abból az alkalomból, hogy az amerikai gyermekpsychologus 1904-ben ünnepelte doktorrá avatásának 25-ik évfordulóját, hosszabb cikkben méltatja *Lovinsky Viktor* a Zeitschrift für Pædagogische Psychologie etc. 1905. évfolyamában. Tekintettel a gyermekmegfigyelés hazai állapotára, helyénvalónak látjuk ennek a nagy tárgyilagossággal megírt összefoglaló megemlékezésnek legjellemzetesebb részeit kivonatosan megismertetni. Hall, a cikkíró szerint, nem annyira úttörő, felfedező, rendszeralkotó elme, mint inkább elsőrangú szervező és propagáló tehetség. Egy nagy mozgalmat indított meg, melynek érdeme nem is az új tan elvi és elméleti eredményeiben rejlik, mint inkább az amerikai életfelfogásnak, a mammonismusnak megváltoztatására irányuló idealisztikus törekvések előmozdításában. Igen beha-

tóan veszi vizsgálat alá a cikkíró azokat a módszereket, melyekkel Hall dolgozik. Legelébb is a statisztikai módszert, a kérdőívek módszerét vizsgálja. Azt találja, hogy ez az eljárás, nem tekintve az előmunkálatok történeti megvilágításának és értékelésének teljes hiányát, nélkülözi az anyag analytikus feldolgozását; mindenütt csak typizálás mutatkozik, melynek oka abban van, hogy azok, kik ezt az anyagot összehordják, a tudományos kísérletet a tömeg megkérdezésének surrogatumával vélik helyettesíthetni. Ez a tömegstatisztika a kérdezőnek bizonyos számsorokat és görbéket szolgáltat, melyek benne azt a boldogító hitet keltik, mintha ezekkel a maga problémáját s kivánt eredményeit a mathematikai tárgyalás eszményéhez lehető közel hozta volna. A Hall által megindított munkálatokról való első és maradandó benyomás tehát nem lehet más, mint bizonyos schematismusnak a benyomása. Ez a schematismus pedig szükségkép oly módszereket vont maga után, melyeknek a nagy tömeg különböző képességeihez és érdekeihez kellett alkalmazkodniok, úgy hogy Hallnak a tudományosságból és kényszerítő tudományos bizonyításból annyit kellett engednie, amennyit ügybuzgóság és a tárgy szeretete dolgában nyerni akart.

Ami egyébként Hall psychologiai álláspontját illeti, a Herbart-féle képzet-psychologiával szemben a voluntarismusból indul ki, még pedig ennek ama felfogásából, mely szerint nincs lelki életünkben semmiféle folyamat motorikus elemek nélkül, s hogy ennélfogva az izomrendszer pontos tanulmányozása alapja minden psychologiának és pædagogiának. Ehhez az állásponthoz járul egy másik, nem kevésbé nevezetes, mely szerint a fejlődés elmélete, a biogenetikus alaptörvény kell, hogy szabályozza a nevelés functióit, amiből következik, hogy Hall és követői szándékosan nem akarnak rendszert, mert az ő rendszerök ép a rendszer tudatos kerülése. E két alapelv Hallék felfogását a nevelés céljáról és módjáról a hagyományos elméletekkel teljes ellentétbe helyezte: a cél nem lehet más, mint a «practical man», a tett embere, s így minden nevelésnek és oktatásnak a tetthez, öntevékenységhez, izommunkához, cselekvéshez kell kapcsolódnia. Ebből következik folytatólagosan, hogy az oktatásból minden routine, mechanismus kirekesztendő; nem az a fontos, hogy a tanító tárgyismeretet (azaz: szakismeretet) hozzon magával, hanem hogy a gyermeket jól ismerje; a gyermektől kell megtanulnia, hogyan nevelje őt.

Ez a nézet (elméletnek alig nevezhető) több igen nyomós ellenvetéssel találkozhatik. Egyik az, hogy ilyetén módon a tárgyi ismeretnek, a tudásnak a szempontja teljesen háttérbe szoríttatik, s úgy a tanító, mint a tanítvány félműveltségének veszedelme áll elő. Az oktatás felszínessé válhatik. A művelődésnek alapelemei közül, melyek történetileg kifejlődtek, egynek sem szabad hiányoznia, ép a «practical

man» célja szempontjából. A másik ellenvetés a gyermekmegfigyelést érheti. A tanítót egész műveltsége arra képesítse, hogy esetleg a kísérleti psychologia eszközeinek alkalmazásával, esetleg állandó megfigyelés útján maga kutasson; ugyanakkor azonban ahhoz is értenie kell, hogy megfigyelését a gyakorlatba vigye át. Ez pedig tömegtanításban lehetetlenség. A tömeges megfigyelések substrátumába annyiféle megmérhetetlen és ismeretlen, a helytől és időtől és körülményektől függő mozzanat játszik bele, hogy mentől nagyobb a megfigyelés anyaga, annyival megbizhatatlanabb a belőle vont eredmény általános törvényszerűségek szempontjából. Pedig a cél az, hogy normák állapítassanak meg. De tegyük fel, hogy látszólag sikerülne bizonyos rendkívül komplex jelenségekből törvényeket kiemelni analysis útján, még mindig fennmarad az a veszedelem, melyre maga Hall utalt, hogy az esetek tömegéből a kérdéses jelenségnek már ismeretes vonásai emelkednek ki, úgy hogy az egész nagy aparátussal végzett megfigyelés végeredménye nem más, mint valamely banális igazság. «Ha ezek után azt kérdezzük, hogy a statisztikai módszernek mint ilyennek mi köze az eredményekhez és követelésekhez, akkor — nem tekintve az anyag megszerzése körül teljesített jó szolgálatokat — édes kevés marad fenn belőle, s mi csak ismételhetjük azt a tapasztalatot, melyet más területek is nyújtanak, hogy a statisztika azt igazolja, amit az ember kiván tőle.» Ezt most már a gyermekpsychologusok is kezdik belátni, s újabban inkább az egyéni megfigyelésektől várnak igazi eredményeket.

Mégis igen nagy érdeme marad Hallnak, hogy a nevelők figyelmét a gyermek érdeklődésének különböző nemeire, melyekkel eddig senki se törődött, ráirányította. Az érdeklődésnek azon nemeiről van itt szó, melyek nem iskolaszerűek, melyek nem a művelődésnek, az oktatásnak bizonyos tervszerű menete során, hanem spontán módon keletkeznek, s nem csupán a lelki életnek bizonyos meghatározott folyamataival (pl. képzetélettel) kapcsolotosak, hanem az egész gyermekkel, mint psychophysikai lénnyel. A feladat (mely komoly eredményekkel is kecsegtethet), csak az lehet, hogy a gyermeki fejlődésnek mely pontján jelentkezik, gyarapszik, hanyatlik az érdeklődésnek illető neme; mikor és hogyan lép kapcsolatba más érdekekkel; mit jelent ez a kapcsolat psychikailag stb. «A feladat oly hatalmas, hogy Hall legnagyobb érdemének lehet tekinteni azt, hogy ő e feladatot rendszeresen kigondolta és megoldását megindította.» *(f.)*

*

— **A gyermekek haragját** illetőleg kérdőíves kutatást rendezett nemrég az 1899-ben *Buisson F.* kezdeményezésére megalakult párisi Szabad Gyermektanulmányi Társaság, melynek elnöki megnyitójában

is kimondott elve volt a szakpszichológusokat és pædagogusokat közelebb hozni egymáshoz. A 19 pontból álló kibocsátott kérdőívekre, mint rendesen szokott lenni az ily kutatásnál, a reméltnél sokkal kevesebb felelet jött, összesen 197. De ezeknek feldolgozása is, amire *Malapert P.*, a Nagy Lajos-lyceum filozófia-tanára vállalkozott, igen érdekes.

A dolgozatnak pædagogiai tanuságai a következőkben foglalhatók össze: 1. tanuságok magának a haragnak tüneti lefolyására vonatkozólag és 2. tanuságok a haragnak kezelésére vonatkozólag.

Ami a *harag tüneti lefolyását* illeti, nyilvánvaló, hogy a szülőknek, nevelőknek a legnagyobb mértékben tekintetbe kell venni — mondja Malapert — azokat a tanuságokat, melyeket a gyermek lelkülete, egészségi állapota, haragos voltának gyakorisága, minősége, súlyossága szolgáltat. Sokszor — teszi hozzá — oly jelek ezek, amelyek arra intenek, hogy nem rossz fiúval van dolgunk, akit javítani kell, hanem oly beteggel, akit mihamarabb orvosi gondozás alá kell adnunk, büntetések, korholások vagy szép beszédek helyett.

Egyaránt kell vigyáznunk — folytatja — az egészségügyi rendszabályokra. Érdekes példakép említi fel azt a leánykát, akinek haragját sohasem tudta anyja feddése vagy kedveskedése lecsillapítani, hanem rögtön eltűnt, *amint jól kiszellőzték a helyiséget.* Egyik fiúcska haragja csak akkor szokott csillapodni, ha *jól kiszaladgálhatta, kiugrálhatta magát.* Egy másik főleg *az ebéd után, az emésztés alatt volt ingerlékeny.* Láthatjuk tehát, ezek igen tanulságos példák. Annak a leánykának a jó levegő épp oly természeti szükség volt, mint a fiúcskának a hiányzó izommunka, testgyakorlás. Az egyikben a jó levegő hiánya hozta létre a haragos lelkiállapotot, a másikban a már nagyon szükséges izommunka, testgyakorlás hiánya. Ime a harag nemcsak olyan véletlenül fellépő lelkiállapot, ahogy a laikusok gondolnák, amilyen véletlenül előálló lelki jelenség azonban egyáltalán nem létezik, mert mindent megfelelő ok vagy okok idéztek elő s ezektől így determinálva is van, ami a véletlent kizárja. De térjünk vissza Malapert összefoglalójához. Sokakat az *értelmi vagy fizikai fáradtság, a túlságos meleg* vagy a *viharos idő* tesz izgékonyakká, ingerlékenyekké, a haragra hajlandókká. Mindebből az a tanuság a nevelést illetőleg, hogy vigyázzunk a rendes étkezésre, a rendes testgyakorlásra, a tanulóóráknak, az értelmi munkának túlterhelés nélkül való helyes elosztására, hogy bizonyos időjárás alkalmával türelemmel, elnézéssel legyünk. Nagy pædagogiai igazság, teszi hozzá Malapert, hogy a nevelés egyéni dolog. Nem is lehet tehát minden gyermektől ugyanazt követelni, sőt egyugyanazon gyermektől sem ugyanazt minden időben, minden körülmények közt. A viharos idő ilyetén hatását a gyermekekre, magunknak is volt alkalmunk ismételten megfigyelni,

különösen az alsóbb osztályokban. A tanárnak ilyenkor csakugyan elnézőbbnek, engedékenyebbnek kell lennie, mert különben túlságos szigorúságával, gyakori dorgálásával csak még nyugtalanabbá teszi az ilyenkor úgyis természetes, idegrendszerünkre sajátos módon ható okok folytán nagyobb számban levő nyugtalan elemeket.

Fontos tanuság, hogy nem minden harag egyforma. Eddig is láttuk, hogy a harag mintegy jele volt valami természeti szükségnek vagy nyugtalanságnak, de ép így sok minden egyébnek lehet jele, ami tudniillik oka volt a harag létrejöttének. Így Malapert megkülönbözteti főleg a *támadó, agressiv haragot* és a *védelmi, defenziv haragot*. Jól meg kell figyelni, hogy mi idézte elő a haragot. Van nagyon jogos harag, mely az egyéni önérzetről tanuskodik s van megint más, amely kicsinyes hiúságból, nevetséges, túlzott önszeretetből fakad. Van aljas harag, melynek forrása irígység, rosszakarat. Van megint olyan, amely igen finyás erkölcsi érzésből fakad, amelyet a legcsekélyebb érintés elkeserít. Van harag, amely bizonyos lelki nemességnek, nagylelkűségnek a jele. Ilyen, amelynek az igazság érzése a forrása, vagy a hazugságtól, kétszínűségtől, árulástól való undorodás.

Ami a *harag kezelését* illeti, e kérdésre Malapert szerint nem lehet általános érvényű felelettel felelni. A gyógyító eljárást itt is, mint mindenütt, az egyéni természethez kell szabnunk. Azt az ismert francia mondást idézi: Nincsenek betegségek, csak betegek vannak.* Ha a harag ideges kitörés, akkor csak úgy szűnik meg, ha valami hasonló fajta, de ellentétes erő megakasztja, gátat vet neki. Valami, lelkünkbe mélyen befészkelt kép vagy érzelem képes így szembeszállni a haraggal s fölébe kerekedni, megfékezni. Ez természetesen különféle lehet, de — mint Malapert mondja — a fő, hogy van ilyen tényező. S valóban magunk is megfigyeltük a gyermekeknél, hogy csakis eléggé intenziv ily ellenkező irányu pszichológiai jelenség vethet gátat a haragnak, amely tudniillik képes a figyelmet teljesen absorbeálni, amit különben ép a harag lelkiállapotának domináló képzet-kapcsolásai foglaltak le teljesen. Így lehet a kis gyermeket, aki azért haragudott meg, hogy valami nem neki való dolgot kivettek kezéből, lecsendesíteni, ha neki kedves dolgot, például piskótát adunk neki, de érdekes megfigyelni, hogy egyszerű odaadás nem elég, mert ez nem képes a harag intenziv fokával megküzdeni s még a piskótát is elöki, hanem néhány kedveskedő s nagyot jelentő szóval, megfelelő arcjátékkal kell odaadni s akkor képes lesz ez érzéki benyomás kellemes volta a haragot legyőzni, illetve a haragtól mintegy magához kaparítani a figyelmet.

* Il n'y a pas des maladies, il n'y a que des malades.

A testi fenyíték hatása is ebben rejlik. Sok gyermekre igen jól hat. Meglepi s egészen elfeledteti vele a haragot. Felhozza például, hogy a szabályzat 20-ik pontjával szemben, mely megtiltja a testi fenyíték alkalmazását, igen jól használta valaki egyik fiúval szemben, akit mint haragosat előre ajánlott erre az édesanyja; az illető előre kilátásba helyezte neki a testi fenyítéket, ha haragos lesz s a kellő időben meg is kapta ezt a fiú, aki azután meglepve elhallgatott s elaludt s ezzel vége volt a jelenetnek s azóta nem merte mutatni haragját sem az iskolában, sem otthon, amiért a szülők nem győztek eléggé hálálkodni. Malapert mindazonáltal általánosan nem tartja ajánlhatónak a testi fenyíték alkalmazását, mi sok kellemetlenséggel járhat. Többre becsüli a hideg vízzel való lelocsolást, amit szintén ajánlottak a kérdőíveken. A hidegvizes locsolás tudvalevőleg mint erős bőringer hat s a haragot megszünteti meglepő s intensiv bőrérzéklet keltésével. Malapert szerint mind ez eszközök fogyatékosak, amennyiben csak bizonyos ideig hatnak s a harag azután újra erőre kaphat, ha nem tűnt el azalatt. Ő az értelmi s erkölcsi motivumokat becsüli legtöbbre. Érdekes például hozza fel azt a gyermeket, akit fejére öntött pohár vízzel csillapítottak le, azután tanítója azt tanácsolta neki, hogy ő maga öntse le magát, ha érzi, hogy haragudni akar, amit a fickó meg is tett, úgy szaladt a vízvezetékhez s rovid zuhantózás * után, mint szelid bárány tért mindig vissza. Idővel — véli Malapert — meg fog a fickó elégedni a vízvezeték gondolatával, vagyis azzal a gondolattal, hogy tud magán uralkodni. S valóban erre kell törekednünk, az észre való hivatkozással ide nevelni az ifjúságot a legjobb, a legbiztosabb és a legerkölcsösebb. Tanulja meg a gyermek, hogy önmagától várja a segítséget, segítsen önmagán. Nem a másoknak való alávetést, hanem a maga fölött való uralkodást, rendelkezést kell tanítani. Az észbeli, ellenőrző képességek természetes fejlesztése a fő.

Mindezt erős erkölcsi nevelésnek kell kiegészítenie folyton — teszi hozzá beszámolója végén — a gyermeknek meg kell győződve lennie, hogy szeszélyei előtt meg nem hajlunk, hogy a ráparancsolt irány, a neki osztott parancsok, a viseletére nézve tett megjegyzések, a rászabott büntetések nem szeszély dolgai. A tökéletes szabályszerűség, rend az élet beosztásában elsőrangú fontosságú. A nevelő nyugodt biztossága — teszi hozzá — a másik fődolog. Ha magunkra vigyázunk, az a legjobb mód, hogy a gyermekre is vigyázzunk.

Pekár Károly.

* Zuhantó = «douche», zuhantózás = «douche»-olás. P. K.

*

— **A német Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung** október elején tartotta 36. naggyűlését Nürnbergben. *Carolath* Henrik herceg volt az elnök. A sok üdvözlés után a főtitkár terjesztette elő az évi jelentést, amely szerint 4800 kisebb-nagyobb testület tartozik annak körébe. Főtevékenységét *népkönyvtárak* alapítása képezte évek óta; az általa alapított könyvtáraknak nemcsak ingyen ad könyveket, hanem $^2/_3$ bolti áron is. Azért az elnökség valóságos könyvkereskedést tart fenn. 1901-ben meghonosította a *vándorkönyvtárakat;* az utolsó évben 632 ily könyvtár volt forgalomban 30,194 kötettel. Ez a vidék jövő könyvtára, mert a legnagyobb takarékosságot a legnagyobb szolgálatképességgel egyesíti. A vándorkönyvtárakon kívül az évben 288 állandó könyvtárt nyitott 14,883 kötettel és 3271 létező könyvtárt 44,543 kötettel segélyezett. 1892 óta a társaság közel 15,000 könyvtárban 444,000 kötetet helyezett el. (Megemlítjük itt, hogy e sok könyv nagy része ajándék. A társaság lapja havonkint nehány ezer ajándékkönyvet sorol fel és mond értük köszönetet az adományozóknak. Nálunk nehány száz kötetet is alig képesek összegyűjteni az ezzel foglalkozó egyesületek!) Sőt továbbképző- és népiskoláknak, egyes tanulóknak, munkásoknak is adott a társaság ingyen könyveket, füzeteket, taneszközöket. A társaság kezelési nyomtatványokkal is ellátta a könyvtárakat; adott ki könyvjegyzékeket is. Vannak különböző alapítványai, amelyekből könyveket, népszerű füzeteket adnak ki, pl. Hogyan tarthatjuk fenn egészségünket és keresetképességünket. Van külön lapja, a *Volksbildung,* mely havonkint kétszer jelenik meg. Óriási tevékenységet fejt ki az előadások rendezésében; felvilágosítást ad népestélyekről, szónokokról, előadókról, népkönyvtárak összeállításáról, vetítő képekről, szinházi eszközökről stb. Tagjainak száma 9006. Évi bevétele 182,072 M., Kiadása 169,059 M.

A jelentés után dr. *Geyer* (Nürnberg) a *Délnémetországi önkénytes művelődés ügyéről,* dr. *Sieper,* egyetemi tanár *A művészet- és népnevelésről* beszélt. S minket főkép az utóbbi érdekel. Először is arra a kérdésre felel: Hogyan kell a népnevelést szervezni, hogy az igazi művészet útját előkészítse? Minthogy a művészet felvirágozásának előföltétele az egész, osztatlan, egyszóval: összhangzóan fejlődött ember, ennélfogva az iskola és nevelés feladata, hogy ilyen embert képezzen. A mostani iskolai nevelés pedig nem felel meg e feladatnak, mert egyoldalúan csak az elmét képezik, összes működésük majdnem kizárólag abban áll, hogy oktatnak. Néha szólnak ugyan kedélyképzésről is, de a gyermeknek kedélyéletére való *közvetlen* hatást többé-kevésbé elhanyagolják. Holott épen ez volna a legfontosabb. Nem is annyira a tanárok vagy tanítók személyében van a hiba, mint inkább abban a rendszerben, melyet a tanítóképzésben követ-

nek. A felsőbb iskolákban ugyanis a tanítóképzés kizárólag szaktudományi természetű; a pszikologiai kiképzés hiányzik, holott ennek kellene munkája alapját képezni. A tanítóképzés programmjában sokkal nagyobb tért kell juttatni az eddiginél az irodalom és zene remekeink; de a képzőművészetek műveit sem szabad figyelmen kívül hagyni. A tanárjelöltek szaktudománybeli munkáját is kevesbíteni kell, hogy legyen idejük magukat művelt emberré képezni. Nemcsak az iskola helyiségeit kell méltóképen alakítani és felékesíteni, hanem magát a gyermeket vezessük a természetbe, hogy látni és gondolkozni tanuljon; igyekezzünk nekik alkalmat adni a műremekek élvezetére és hogy költészet, képek, zene és ének által a szép iránti érzékét táplálja. A nevelés kötelessége az is, mondta Ruskinnal, hogy az erényeket, élsősorban tiszteletet és részvétet, gyakorlás által erősítsük. Azt is helyesli, hogy a főiskolák ifjúságát a szociális munkába is belevonjuk. A tanulók egymás közt is gyakorolhatják az erkölcsöket, a jellemképzést. A tanulók egymás közt soha se vétsenek az igazságosság, jog és nagylelkűség ellen. *Érzékeinket* pedig az iskola egyáltalán nem vagy hiányosan gyakorolja. Szerinte még a testgyakorlást is oly módon kell űzni, hogy megfeleljen a teljes harmonikus képzésnek. Az oktatásban pedig *productiv* és nem *receptiv* munkát ajánl. Sok iskolában és életben is, ha alkalmunk van, ne műtörténelmi oktatást adjunk, hanem tegyük lehetővé valódi műremekek szemléletét.

A második napon *Fürth* városában folytatták a nagygyűlést ugyancsak *Carolath* herceg elnöklésével. Az üdvözlő beszédek után dr. *Pohlmeyer* (Berlin) tartott előadást az *északnémetországi önkéntes művelődésügyről*, amelynek keretében bőven ismertette Berlin intézményeit, ú. m. az *állami és egyetemi könyvtárakat* s a *városi* kezelésben levő könyvtárakat, amelyek kizárólag a népművelés szolgálatában állnak. A sokféle előadó intézmények közűl említette a *Humboldt-akadémiát*, ezt néhány testület s a város is segélyezi; e téren legtöbbet tesz. Van egy *Népmulatságokat rendező egyesülete* is, mely vegyes estélyeket rendez a nép számára a zene, szavalat és művészet köréből vett darabokkal. Ennek kezdeményezésére rendez a *Schiller-szinház* több év óta *költő* és *zeneművész*-estéket. Nevezetes intézmény náluk az *egyetemi hallgatók tanfolyamai*, amelyeket diákok tartanak a munkások számára igen szép sikerrel. A munkások szellemi emelésén dolgozik a *Munkás jóléti-intézmény* központja is. Van továbbá Berlinben is *Szabad iskola*, s ehhez hasonló szervezet a *Lessing-főiskola*, a *Népszerű főiskolai tanfolyamok* egyesülete és egy egész sorozata a kerületi egyesületeknek, a melyek mind a népmívelés terén munkálkodnak.

Ezután dr. *Forsterné* felolvasása következett: A szabad művelődésügy s a *munkásnő*. Végül: dr. *Koeppen* a népies *Művészestékről s azok gyakorlati rendezéséről* szólt. Az utóbbi mindenekelőtt azt bizonyította be, hogy ily estékre nagy szükség van, mert e téren a tájékozatlanság igen nagy, az ízléstelenség pedig általános. Az előadásokat mindenkor szakértő tartja, mert csak az tud a meleg érdeklődés, lelkesültség és meggyőződés igaz hangján szólni. Amiről jó képünk nincs, arról ne is szóljunk. Főképen az összehasonlító módszert ajánlja, ha valamely művészi alkotást ki akarunk emelni.

Majd a választások következtek, a nagygyűlés befejezése, este díszelőadás a színházban stb. *Gy. B.*

IRODALOM.

Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht. Von *Dr. O. Willmann*, 4. kiadás (Leipzig, Gräbner 1905. XIV + 144. lap.)

Az egyéb művei után is előnyösen ismert szerző, a Herbart iskolának híve, itt alapos, de egyúttal modern szellemben tárgyalja a tanításnak néhány felette időszerű s már-már feledésbe ment fejezetét. Ezek az immár negyedik bővített és javított kiadásban előttünk fekvő értekezések vagy 40 év előtt keletkeztek, amikor szerzőjük a lipcsei «Erziehungschule»-ban első ízben tartott ú. n. szülői értekezleteket (Schulabende). Mind tárgyuk, mind a feldolgozás módja szerint azonban én, legalább úgy találom, nem csupán a művelt szülőknek vannak szánva, hanem még inkább a művelődő tanférfiúnak. Előszavában Willmann azt a tételt is vitatja, hogy a neveléstudomány egy lévén, helytelen és káros az elemi és a középfokú iskolák pædagogiájának szembeállítása és megkülönböztetése. Bevezető előadásának elején szóvá teszi a család és iskola viszonyát s csakis mindkettőnek állandó és összhangzó együttműködésétől vár eredményt. Majd azt fejtegeti, hogy a tanításban még a legkisebb lépésnél is arra kell törekedni, hogy a közölt ismereteket az érdeklődés révén a tanuló szellemi tulajdonába vigyük át (jeder Schritt ein Ziel), s a különböző tantárgyakon megmutatja, hogy miként érhetni el azt, hogy a tanuló ismeretei gyarapodásának állandóan tudatában legyen és örvendjen is.

A többi előadások tárgyai a következők: népmesék és Robinson, mint a nevelőoktatás anyaga; a tanítás és a növendék saját tapasztalata; a tananyag kapcsolata és a különböző tantárgyaknak összeköttetése egymás között; a müveltség megszerzésének szubjektiv és ob-

jektiv tényezője; ez az utóbbi értekezés azonban már csak szakembereknek való.

A felolvasások szövegének becses kiegészítése a külön függelékben közölt 79 jegyzet, részben irodalmi utalás és idézet, részben kommentár, amelyek a további tanulmányozásra is szakszerű útbaigazítást adnak. Kiemeljük a 60., 69. és 75. számú jegyzeteket, amelyekben szó esik a költemények szövegének csekélyebb módosításáról, a reáliák és humaniorák igazságtalan szembeállításáról és az ú. n. párhuzamos nyelvtanokról.

Akik a komoly, de egyúttal élvezetes pædagogiai olvasmányokat kedvelik, haszonnal forgathatják ezt a kitünően megírt és szépen nyomtatott könyvet. *kf.*

*

Die englische Pädagogik im 16. Jahrhundert, wie sie dargestellt wird im Wirken und in den Werken von Elyot, Ascham und Mulcaster. Von *Cornelie Benndorf*. Wien und Leipzig, Wilhelm Braumüller. 1905. 8-r. XI. + 84. l. — Ára: 3·60 kor.

A pædagogia történetének nem nagyon gazdag irodalommal dicsekedhető részét öleli fel szerző a *Wiener Beiträge zur englischen Philologie* c. vállalat XXII-ik köteteként megjelent könyvében. Az a körülmény, hogy egy pædagogiai dolgozat philologiai érdekeket szolgáló vállalat köteteként jelenik meg, azt a gyanút kelti, hogy szerzőt nem tisztán pædagogiai, hanem philologiai szempontok is fogják vezetni fejtegetéseiben. A csekély terjedelem pedig (mindössze 84 l.) azt mutatja, hogy nem nagy apparátussal készült neveléstörténeti monografiával van dolgunk. Átolvasván a könyvet, azt az impressziót nyerjük, hogy inkább műkedvelő pædagogiai íróval, semmint tudományosan képzett szakemberrel állunk szemben. Hiányzik szerzőben az a mélység, a nagy problemáknak már genesisükben való éles megpillantása, azután fontosságuk kidomborítása s méltatása, szóval az a képesség és otthonosság, melyet csak valamely tárggyal való hosszas és állandó foglalkozás révén szerezhetünk meg. Mindazonáltal, tekintve az idevágó irodalom szegényes voltát, nem lesz teljesen érdektelen az előttünk fekvő munka tartalmát nagy vonásokban megismertetni.

A könyv öt fejezetre oszlik. Az első fejezet Elyot életrajzát tartalmazza, továbbá *The Governour* és *A Defence of Good Women* című műveit ismerteti. A második fejezet Ascham-mal foglalkozik és művei közül a *Toxophilus*-t és a *Schoolmaster*-t mutatja be. A harmadik Mulcaster életét s *Positions* és *The First Part of the Elementarie* című munkáit tárgyalja. A negyedik fejezet a három író összehasonlítását és kritikáját nyujtja pædagogiai szempontból és végül az ötödik ugyanezt irodalomtörténeti és philologiai szempontból.

Az életrajzokban kevés a jellemfestő erő. Kissé szétfolyóak, szerző nem mindig a lényeges dolgokat emeli ki, innen van aztán, hogy nem domborodik ki eléggé az egyes írók egyénisége. Az egyes művek tárgyalásánál, helyesen, magukat az eredeti írókat szólaltatja meg, csak az a baj, hogy töredékesen, nagyon rhapsodikus menetben, bőséges angol citatumokkal.

A negyedik fejezet a legsikerültebb. Rövid történeti visszapillantást vett az oktatásügy középkori állapotára Angliában; rajzolja az Itáliából kiindult új szellem, a renaissance hatását; kimutatja a humanisták hibáit és ebből a háttérből lassan az előtérbe lépteti a XVI. századbeli angol nevelésügy három kiemelkedő alakját, hogy érdemeiket egymással összevetve, kinek-kinek helyét megállapítsa a pædagogiai eszmék fejlődésének folyamatában.

Mindhármukra nézve jellemző, hogy nincsen bennök semmi trnaszcendens vonás; a józan angol szellem tükröződik irásaikból. A középkor túlságos ideálizmusát nem leljük műveikben. Ők már nagyon jól látják, hogy a szellemi és erkölcsi haladásnak fizikai feltételei is vannak. Innen a testi nevelés erős hangsúlyozása. Angliában Elyot az első, a ki a sportot és a testgyakorlatot pædagogiai szempontból tárgyalja s kiemeli azok nevelő értékét. Ascham Toxophilusának az volt a főcélja, hogy az Angliában a divatból kiment nyíllövést ismét meghonosítsa. De pædagogiai szempontok is vezették. Hangsúlyozza a test gyakorlásának fontosságát. Élesen elitéli azon szobatudósokat, kik testüket elhanyagolják, nem sejtvén azt a belső összefüggést, mely a test és lélek között fennáll. Amit Elyot és Ascham csak általánosan, elméletileg hangoztatott, azt Mulcaster belevitte a gyakorlatba. Ő az egyetlen közöttük, ki gyakorlatilag is működött és az évek tapasztalataiból, olvasásból és egyéni elmélkedésből leszűrt elveket gyakorlatilag megvalósítani is törekedett.

A másik nagy kérdés, mellyel mind a hárman foglalkoznak, a *nyelvoktatás* kérdése. Nem merő véletlen, hogy e kérdés mind a hármukat foglalkoztatja. A XVI. században a tanítás egész anyaga a nyelvoktatás szűk körére szorítkozott. A természet és a vele összefüggő tudnivalók ismeretlenek voltak s így nem is alkothatták a közművelődésnek azt az anyagát, amelyet terjeszteni az iskola feladata. A latin nyelvi oktatás lefoglalta az iskola figyelmét és kimerítette egész tevékenységét anélkül, hogy az eredmény arányos lett volna a ráfordított fáradsággal. Ezen akartak segíteni Elyot és Ascham. Szerintök a latin nyelv tanításából ki kell küszöbölni a túlságos grammatizálást. Elyot azt kivánja, hogy a gyermek játszva és beszélgetésszerűen tanulja meg a latin nyelvet. Ascham az olvasmányokkal kivánja kezdeni s csak azután jőjjön segítségül a társalgás. Ascham mód-

szerének súlypontja az írásra, Elyoté a beszédre esik. Mulcaster sokkal tovább megy és kimondja a nagy elvet, hogy a klasszikus nyelveket előzze meg az *anyanyelv*. Ennek az egyszerű, látszólag magától értetődő elvnek a kimondása Mulcastert a legmodernebb angol pædagogusok közé emeli. Három századnak kellett elmulnia, míg Mulcaster kívánsága Angliában beteljesedett. Csak 1867-ben történt először, hogy a City of London School-ban az anyanyelvi tanítást bevezették. Mulcaster az anyanyelv iránti érdeklődésével nem áll egyedül. Elyot jó példával járt elől: dacára a renaissance erős hatásának, nem latinul, de anyanyelven írta meg 1531-ben a már említett munkáját, The Governour-t, amely angol nyelven írott pædagogiai munka. Példáját követték Latimer, Ascham, Wilson stb. Mulcaster volt azonban az első és sokáig az egyedüli, aki az angol nyelvnek, mint tantárgynak az előjogait hangoztatta. Kár, hogy a nagy elvnek, hogy t. i. az anyanyelvnek meg kell előznie minden más nyelv tanítását, — az inductiv tanítás szempontjából való méltatását nem találjuk e könyvben.

Benndorf Cornelia munkájának kétségtelen érdeme, hogy nem másodkézből merít, hanem eredeti forrástanulmányokon épült fel. Felsorolja az idevágó irodalmat is. Kár, hogy e repertorium nem kimerítő. Megelégszik a német és angol könyvek és cikkek felsorolásával; franciát egyet sem említ. Nincs tudomása pl. Gabrielle Coblencenek Aschamról írott magvas cikkéről stb.*

Akik e korral foglalkozni akarnak vagy általános áttekintést akarnak a 16. sz. angol pædagogiájáról nyerni, dacára fogyatkozásainak, — haszonnal forgathatják Cornelie Benndorf munkáját.

Molnár Oszkár.

*

Report of the Commissioner of Education for 1904, volume 1. (Washington, 1906, CIV + 1176 lap).

Ennek a Jelentésnek különös érdekességet és becset kölcsönöz az a körülmény, hogy ép oly részletes, mint szakszerű feldolgozásban megtaláljuk benne az 1904. évi st.-louisi világkiállítás tanügyi csoportjainak méltatását; még pedig ebben az 1. kötetben (863—998. lap) egyelőre az Egyesült-Államok tanügyével, továbbá főiskoláinak és tudományos intézeteinek monografiáival találkozunk, melyeket az arra leghivatottabb tényezők szerkesztettek. Ezek a tanulmányok, melyekhez G. E. Gay írt tájékoztató és összefoglaló bevezetést, felölelik az illető

* Un pédagogue anglais au XVI-e siécle. Roger Ascham. — Revue Pédagogique. XXXIX. kötet. 435—48. l.

állam iskolaügyének szervezetét és kiállításának méltatását s ennek révén mind a kiállítást a helyszínén tanulmányozó szakférfiakra, mind a távolmaradottakra rendkívül tanulságosak, mert összegyűjtve és egységes elvek szerint feldolgozva nyújtják az Egyesült-Államok mai kulturájának hiteles képét. A kiadó-szerkesztő bevezetése után még két önálló értekezéssel találkozunk: H. J. Rogers a közoktatásügyi csoport elnöke a kiállítás tanulságairól értekezik; A. T. Smith pedig mint a jury tagja, röviden jellemzi és bírálja ennek a csoportnak egyes részeit. Rogers szerint a két legjobban kiemelkedő tanulság: az Egyesült-Államok egyes államai tanügyi kiállításainak hasonlósága, amely amellett szól, hogy Amerikának is van egy nemzeti közoktatásügyi és nevelési rendszere, másrészt a humanioráknak az ipari nevelés alá rendelése az idegen államok kiállításaiban; Smith pedig a kiállítás tetszetős és festői voltát állítja oda az ilyen vállalatok sikerének elengedhetetlen feltételéül.

A többi nagyobb szabású tanulmány közül kiemeljük és az érdeklődőknek figyelmébe ajánljuk a következőket. A növés statisztikája (Boas F. és Wissler Cl., 108 lap): a worcesteri iskolák tanuló ifjúságán végzett anthropometriai vizsgálódások táblázatos eredményeit és tudományos feldolgozását adja. 115 lapon összeállítják az összes német egyetemeknek a tanárok nyugdíjára és évjáradékára vonatkozó szabályzatait, annak ötletéből, hogy Carnegie tíz millió dollárt adományozott az amerikai tanárok részére rendelt nyugdíjalapra. A párisi egyetem története alapításától a középkor végéig (John. W. Hoyt, 40 lap). Különböző jelentések az iskolai alkoholellenes mozgalomról és tanításról (51 lap). Züllött gyermekek vétségeinek statisztikája Németországban (14 lap). Két tanulmány (799—833, 833—861. lap) foglalkozik Anglia közoktatásügyével a legújabb 1902-iki törvények alapján; 846—47. lapon szemléltető módon mutatják be a tanításnak új szervezetét a legalsó foktól a főiskoláig. Svédország közoktatásügyét (767—797. lap) a svéd kormánybiztosnak, Lagerstedtnek a st.-louisi kiállításra készített monografiája alapján ismertetik részletesen. Maga a nevelésügyi főbiztos a következő három értekezéssel van képviselve ebben a kötetben (1129—1144. lap): A műveltség fogalma; a művészi nevelés mint az iparra való nevelésnek alapja; a szerszámmal űzött kézimunkának intellektuális értéke. A 715—766. lapon két alaskai tanár, Kelly és Willard, közli a délkeleti Alaska *Hingit* nyelvének grammatikáját és szójegyzékét, amire filologusaink figyelmét hívjuk fel. Az összefoglaló bevezetés végén Harris főbb tételei szerint táblázatosan csoportosítva bemutatja magának a Bureau of Education-nak pénzbeli szükségletét 1867-ben történt alapítása óta napjainkig, amiből álljon itt csak a következő két jellemző és imponáló adat: a tisztviselők

fizetése 12,592 dollárról (1870-ben csak 5400 d.) 53,140 dollárra emelkedett, az évi jelentések nyomtatásának költségei 84 dollárról 31,800 dollárra (1897-ben 61,454 d.).

Ime mutatóba a vaskos és tartalmas kötetből, mely a tanügy iránt érdeklődőknek minden lapon tanulságos adatokkal szolgál.

K. F.

*

Röpiratok a sexuális pedagógia köréből:

1. *Die Studentenschaft und der akademische Bund «Ethos»*, von *Franz Schulze*, (a «Comenius-Blätter für Volkserziehung» különlenyomata 1905. 1. füzet 15 lap).

2. *Az egyetemek és főiskolák polgáraihoz*, a budapesti kir. m. tud. egyetem orvoskari tanártestületének megbízásából írta *Szentlőrinczi Liebermann Leó, dr.* (kiadja a budapesti tud. egyetem orvostudományi tanártestülete, 1906, 24 lap).

3. *Hasznos tudnivalók ifjak számára* Orvosi tanácsok, írta *dr Iványi Ernő* szakorvos stb. (Budapest, 1905, kis 16 lap, ára 30 fil.).

4. *Worte der Eltern an die schulmündigen Söhne.* Im Auftrag der Elternkonferenz verfasst von *Alois Fluchar* (Wien, a «Gesunde Erziehung» című egyesület kiadása, 1906, 8 lap).

A nemi élet főleg az ifjúságra való vonatkozásaiban az utóbbi években állandóan napirenden van: se szeri, se száma azoknak a könyveknek, füzeteknek és röpiratoknak, amelyeket ez a fontos kérdés megérlelt; köztük elég olyan, amely beéri merő általánosságokkal és szüntelen hangoztatott közhelyekkel. Már többször mutattam rá, hogy ebben a küzdelemben is immár nem szavakra, hanem tettekre van szükség, s minthogy a felsorolt füzetek ebbe a kategóriába tartoznak, hasznos útmutatásokat adván arra nézve, hogy hova, mikor s hogyan kapcsolhatjuk be a cselekvést, a felsorolt sorrendben röviden szóvá teszem őket.

1. Egy lelkesen és meggyőzően megírt hívő-szózat és propagandacikk ez, melynek szerzője egy berlini bölcsészethallgató s amelynek jelentőséget az a hely ad, ahol megjelent. Szól pedig a felhívás mindazoknak az egyetemi polgároknak, akik a tömegből kiválva, tiszta erkölcsös életmódot óhajtanak folytatni, melyre az «Ethos» c. szövetségben nyílik legjobb alkalom. Érdekes találkozása az eszméknek, hogy ebbeli törekvésében csaknem szószerint mondja azt, amit Liebermann füzetében imígy fejez ki a 21. lapon: «Katonákat akarunk toborzani erre a nagy társadalmi küzdelemre, katonákat a legműveltebb értelmi osztályból, az egyetemi és főiskolai polgárok köréből.»

Ép négy éve, hogy «Főiskolai erkölcsnemesítő egyesületek» c. felolvasásomban (l. «Magyar Pædagogia» XII. évf. 193—205 lap)

megemlékeztem többek közt a zürichi egyetem kebelében fennálló ugyanilyen nevű deákegyesületről s a mi köreinket is buzdítottam, hogy tegyenek végre valamit a pusztító kór ellen. Jól esik látnom, hogy az én felhívásom sem hangzott el nyomtalanul: a tavaly megalakult «Országos védőegyesület a nemi betegségek ellen» a főiskolákat is bevonta működési körébe, hivatott egyénekkel felvilágosító előadásokat tartott az egyetemi és főiskolai hallgatóknak. Hogy ezek ebben a fontos küzdelemben nálunk is tömörültek volna, arról még nincsen tudomásom, jóllehet a *Good Templars* egyetemi osztálya az antialkoholizmus érdekében már 1903-ban megalakult.

Schulze, miután az ilyen főiskolai egyesületek jogosultságát és szükségességét meggyőző szavakkal kimutatta, méltatva az egyesületnek teljesen szabad és független jellegét, elhárítva a gyanusításokat és utalva a nehézségekre, néhány érdekes statisztikai adatot is közöl. E szerint a németországi «Ethos»-szövetség 1904-ben alakult meg s egy év múlva 140 tagot számlált, kik közül 99 egyetemi polgár, 41 pedig volt hallgató. Kezdetnek ugyan elég, de szembeállítva a sok ezernyi egyetemi polgárral, mégis csak elenyésző. Nagyon helyesen mondja a szerző továbbá, hogy a főiskolai torna- és sportegyesületek volnának elsősorban hivatva arra, hogy az Ethoshoz csatlakozzanak, mert hisz emberi és nemzeti eszményeik közösek. Ebből a szempontból is melegen ajánljuk a cikknek elolvasását főiskolai köreinknek.

2. A budapesti egyetem orvoskari tanártestülete két évvel ezelőtt pályázatot hirdetett egy ilyen füzet megírására; a pályázat nem hozta meg a várt érdemes munkát s azért az említett testület Liebermann tanárt bízta meg annak szerkesztésével. Nagy megnyugvással olvastam végig ezt a tartalmas és derék dolgozatot s bármily különösnek hangozzék is, gyönyörűségem telt benne, mert magam is ilyennek képzeltem az érett ifjúság kezébe adandó nemi tanácsadót. Ez nem szentimentális prédikáció, hanem az ifjúság iránt táplált határtalan jóakaratból fakadó meggyőző érvelések sorozata, mely távol áll a felületességtől és hatásvadászattól; egyetlen bántó szót sem találtam benne, vagy olyast, ami nem állná a tudomány mai eredményeinek szigorú kritikáját. Hogy azonban a tudós szerző érzelmekre is tud és akar hatni, azt bebizonyítja a 15—16. lapon írt szívhez szóló fejtegetéseivel.

Ime, dióhéjban a foglalatja. Mindjárt a bevezetés emelkedett: filozófiai alapon fejtegeti, hogy a nemi ösztön ellensúlyozásául a természet az embert észbeli tehetségekkel ruházta fel. Ezt követik külön kis fejezetekben: az ember keletkezése, a termékenyítés fogalma és lényege, az öröklés. A nemzősejtek keletkezése és fejlődése. A nemi ösztönről általában, a vele járó veszélyek és betegségek. Szól végül a

nemi betegségek felismeréséről, gyógyításáról és az ellenük való védekezéséről.

Férfias nyiltság és az az erős törekvés vonul az egészen végig, hogy a haza reményének segédkezzék a rossz leküzdésében és támasza legyen a jóravalóság útján. Nem is idézek belőle, mert az egészet kellene lenyomatnom, azért azt ajánlom *mindenkinek*: olvassa el, mert még a felnőtt, a meglett ember is okulhat belőle. Külön köszönjük, hogy a borítékra az ára helyet ezt nyomatta «utánnyomás megengedve», s kívánjuk és reméljük, hogy ez minél nagyobb mértékben fog megtörténni.

Ilyen csapásokon kellene haladni s hasonló szellemben megírni a középiskolai ifjúságnak szánt tanácsadót, mely korlátoltabb célját tekintve, több nehézséggel is járna, de a Liebermann feldolgozta anyagot erre a célra is bőven fel lehetne használni; a módszert illetőleg ajánlanám a kérdéseket és feleleteket (káté).

Egy esetleges s bizonyára a közel jövőben szükséges új kiadásnál a szerző megemlékezhetnék még röviden a cölibatusról, a túlzott nemi élvezetek (kicsapongások) káros hatásairól s a külföldi főiskolákon alakult abstinens-szövetkezetekről (Ethos stb.)

A derék szerzőnek, de még inkább magának az egyetemi polgárságnak pedig mindenképen gratulálunk: ők ma még nem is tudják, hogy mily becses ajándékot nyertek ebben a füzetben!

3. Iványi dr. kisded füzetkéjéről, a dicséretes szándékon kívül, sajnos, nem mondhatunk sok jót. Nagyon megérzik rajta, hogy nem pedagógus írta, mert hangja nem olyan, hogy komoly hatással lehetne a művelt magyar ifjúra; stilusának magyarsága sem kifogástalan. Már a bevezetés is céltévesztett: mert azzal ugyan nem készítjük elő a kellő hangulatot, hogy «a szép és kedves nők iránti érdeklődésre» hivatkozunk; a befejező mondat ugyancsak nem a legszerencsésebb: «Gyógyíttassuk magunkat lelkiismeretesen önmagunk és a haza iránti kötelességérzetből» ez a cél kissé reklámízű. Közben részletesen leírja a betegségek három főfajának jelentkezési módját, lefolyását * és következményeit, két ízben is (6. és 16. lap) óv az újságokban hirdető orvosoktól, ellenben keveset vagy semmit se hallunk a tisztaságról, a higiéne egyetemes uralmáról, árnyékszékekről stb. Aránylag legjobbat sikerült a két utolsó lap, ahol az abstinenciáról szól; szerintem ezzel kellett volna kezdeni. Iványi dr. füzete egy negativ tanulsággal szol-

* Ezzel szemben így érvel Liebermann fent említett füzetében: «Nem orvosok számára írt füzetben, mint a minő ez, *céltalan a tünetek részletes leírása.*»

gál: azzal, hogy mily nehéz egy ily rövid tanácsadót jól megírni: itt minden egyes szó fontos, mert vagy használ, vagy árt.

4. A Fluchar szerkesztette beszéd, melyet dr. Netolitzky tartományi egészségügyi tanácsos és dr. Schneider specialista-orvos felülvizsgáltak és jóváhagytak, igen érdemes munka. A szerző az iskolájánál rendszeresített szülői értekezletnek megbízásából írta ezt a tanácsadót, melyet bátran adhatni a polgári iskolát végzett, átlag 14 éves tanuló kezébe. Ez a búcsúbeszéd bizalommal közeledik az ifjúsághoz, emlékezetébe idézi az egészség egyéni és jövő társadalmi fontosságát és a szerelem magasztos rendeltetését, s óva int, hogy ne hallgassunk romlott társak és emberek szennyes és léha beszédére. Majd természettudományi alapon a csipkerózsa példáján szépen kifejti a szaporodás folyamatát és utal azokra a komoly veszélyekre, amelyekkel az ivarszervekkel űzött visszaélések az emberre járnak, különösen ha elmulasztja, hogy idejekorán megbízható orvos tanácsát kikérje. Általános és közismert higiénikus tanácsok fejezik be a jól átgondolt dolgozatot, melyet az iskolaév végeztével bátran adhatunk már a középiskola negyedik osztályát végzett tanuló kezébe.

Mikor lesz nekünk egy ilyen vagy lehetőleg még különb segédeszközünk? *Kemény Ferenc.*

KÜLFÖLDI LAPSZEMLE.

Frauenbildung. V. Jahrgang 1906, III—IV. füzet.

Első cikke «*Továbbképző iskola leányok számára*» Professor Dr. Otto Lyontól. Hogy a mozgalomnak, melynek célja a leányok számára a népiskola után továbbképző iskolát létesíteni, eddig annyi volt az ellensége, s hogy hosszú ideig ő is ezek közé tartozott, annak okát abban a sem az életet, sem a tudományt nem gazdagító, tisztán teoretikus gondolkozásban találja, mellyel ezt a kérdést is, — mint annyi mást mindenféle téren — megoldani igyekeztek. Pár éve ez a teoretikus egyoldalúság megszűnt; ma nem úgy fogjuk fel a továbbképző leányiskolát, mint minden baj gyógyszerét, de mint egyik lényeges eszközét a nép erkölcsi, szociális és gazdasági kifejlődésének. Ma már vannak is Németországban mindenfelé ilyen iskolák 13—14 éves leányok számára aszerint, hogy a népiskolai oktatás hét- vagy nyolcéves. De ezek az iskolák fakultativok. S ez az oka annak, hogy a megfelelő korú leányoknak alig három százaléka látogatja. Meg kell szűntetni fakultativ voltát és kötelezővé kell tenni; kötelezővé a nagy tömeg kulturájának érdekében. Kötelezni a családot és a munkaadót, hogy a házimunkára vagy az azonkívüli munkára befo-

gott fiatal leánynak időt és alkalmat adjon a tanulásra, a művelődésre; hogy az biztosíthassa magának az önálló megélhetés lehetőségét vagy később szabad választás útján alapított boldog családi életet; — nem fog ezzel megszűnni a prostitució, de sok ezer leány menekül meg tőle. Az államnak érdeke a nagy tömeg kulturájának emelése; ez az iskola eszköz erre; azért kell kötelezővé tenni, oly módon, hogy a népiskolának sem kiegészítője, sem folytatása ne legyen, hanem egy egészen külön jellegű, *hivatásra* előkészítő iskola, hol nem gyermekeket tanítanak, hanem az ifjúságot. Ha azok a támadások, melyek az iskolát főleg az «általános műveltség»-nek ma is fennálló uralmáért érik, — talán kevésbbé jogosultak a gimnáziummal szemben; de a leány-továbbképzőiskola semmiesetre sem lehet «általános műveltséget» nyújtó iskola; ekkor csak kiszélesítése volna a népiskolának.

A centruma minden törekvésnek itt a hivatásra való előkészítés legyen; kétféle hivatásra készítsen elő, egyrészt: háztartásvezetésre, másrészt: vagy kézművességre vagy kereskedésre. Az első szükséges mindenkinek, a másodiknál választhat. Ezen szakokon belül különböző körök határozandók meg, a melyeknek megfelelő tárgyak három vagy négy éven át legalább heti négy órában taníttassanak. — *A felső leányiskolák jövője* címen van közölve dr. Lohmann hannoveri igazgató előadása, melyet a porosz igazgatóknak 1905 okt. 1-én tartott gyűlésén tartott. A nyilvános felső leányiskoláról beszél, amelyet egyenrangúvá kell tenni a felső fiúiskolákkal, különben a leánygimnáziumok háttérbe szorítják. Ez azáltal történhetik meg, ha 1. az állam elismeri, mint felső iskolát, és 2. ha tanárai egyenrangúakká tétetnek a felső fiúiskolák egyenlő képzettségű tanáraival. Részletesen fejti ki azokat a sérelmeket, melyek a felső leányiskolát érik — egyrészt azáltal, hogy a tíz osztályt végzett növendékek bizonyítványai nem fogadtatnak el különbözeti vizsga alapjául, ha gyógyszerészeti pályára akarnak menni, — másrészt azáltal, hogy szemináriumokba nem vétetnek fel csak egy olyan vizsga alapján, melyett egy idegen bizottság előtt kell megállaniok. — Ezen beszédre a «porosz nyilvános felső leányiskolák egyesülete» 1905 okt. 5-én tartott gyűlésén elhatározta, hogy ezen sérelmek orvoslása végett a miniszterhez fog fordulni.

W. Steudel azokról a kívánalmakról értekezik, melyek a felső leányiskola és általában a nők kimüvelése terén felmerülnek. A kívánalmakat ezen pontokban foglalja össze. 1. Szükséges különböző fajtájú felső leányiskolát létesíteni, mint ahogy a felső fiúiskolák különbözőek. 2. Végső vizsgálatot feltétlenül meg kell követelni. Ezen két kívánalom teljesítése meghozza a harmadikat, t. i. azt, hogy a felső

leányiskola tényleg elismertetik felső iskolának. És ez felette fontos, mert ma már nem lehet a leányok egyedüli czélja az, hogy mélyebb műveltséggel biró feleségek, anyák, háziasszonyok legyenek, hanem kell, hogy önálló élethivatásuk legyen. Nemcsak a szükség kényszeríti őket erre, hanem joguk van hozzá és erkölcsi kötelességük. Kell, hogy legyenek nők, akik a férfiaknak segítői legyenek hivatásukban. Igaz, hogy azáltal, hogy az állam a nők munkaerejét leköti magának, a házasság megváltozik; de hogy lehetne ez szerencsétlenség a jobb sorsúak osztályában, ha nem szerencsétlenség, sőt egyenesen jótétemény a közép és alsó osztályokban? — De hogy mindez megvalósuljon, a nők kiművelését nagyobb érdeklődéssel kell, hogy kivánják a nők mellett a férfiak, a szülők s az állam.

Dr. Margarete Rösler ismerteti Sir Joshua Fitch angol pædagogusnak, a nőnevelés őszinte követelőjének minden vallásos és szociális előitélettől ment «Educational Aims and Methods» című munkáját, melyben szemléletes képét adja az angol pædagogiai viszonyoknak a reneszánsztól 1900-ig.

A «Literaturbericht» rovatban dr. Hermann Yantzen egész sereg nyelvtani és irodalomtörténeti munkát ismertet.

Végül az «Aus der Tagespresse» című rovatban a porosz tanítónő-szemináriumok túlzsúfoltságáról, a Danzigban felállított leánygimnáziumról, a gimnáziumi nőnevelésről irott cikkek vannak ismertetve.

IV. sz. Frieda Kundt ismerteti azt a tanácskozást, melyet január 23. és 24-ikén tartottak Berlinben dr. Studt kultuszminiszter elnöklésével a felső leányiskolák reformálásának ügyében. Itt döntés nem történt, de a miniszter megigérte, hogy ezen konferencia állásfoglalását gondosan fogják mérlegelni. *Dr. K. Kraepelin* értekezik a természettudományok szerepéről a felső leányiskolák tantervében. Nem foglalkozik az egyes természettudományi tárgyaknak hatásával a megfigyelőképesség kifejlesztésére, az itélőképesség és önálló gondolkodás nevelésére, az embert körülvevő világ sokféle jelenségeinek, erőnyilvánulásának, életformáinak megértésére, csupán csak arra terjeszkedik ki, vajjon a természettudományi oktatásnak más szerepe is van-e és mennyiben van más szerepe a felső leányiskolákban, mint az ugyanolyan műveltséget nyújtó hat osztályú fiú-reáliskolában; s ebből kifolyólag mennyi a természettudományi óráknak szükséges minimuma? A porosz hatosztályú reáliskolában a természettudományokra heti 18 óra jut. Részletesen kifejti, hogy ez mennyire kevés és hogy ezt okvetlenül szükséges 20—22 órára felemelni. Már most, ha a leányokra nézve is szükségesnek tartjuk a természeti világnak legalább olyan fokú ismeretét, mint a fiúktól megkivánjuk, akkor ott is 20—22 óra a szüksé-

ges minimuma a természettudományi óráknak. De a szakértők megegyeznek abban, hogy a leányoknak, mint jövendő háziasszonyoknak és anyáknak — alaposabb természettudományi iskoláztatásra van szükségük. Eltekintve attól, hogy igaz-e az, hogy a női nemnél a fantázia az uralkodó, hogy inkább vezetteti magát érzelmei, mint tudatos logikai itéletei által, — tagadhatatlan, hogy az indukció helyes alkalmazására a mai nő — az ő túlnyomó esztetikai — irodalmi nevelése mellett — képtelen. Már pedig azon ismeret nélkül, hogy minden természet-történés állandó törvényeknek hódol, a babonától és előítéletektől nem lehet megszabadulni. Ezért hozza a XX. század asszonya is az óra megállását valamely távol levő rokon halálával oksági kapcsolatba. Legszembetünőbb oka az intenzivebb természettudományi oktatás szükségességének a leányiskolákban a nő hivatásából magyarázható meg. A férfitől a világ reális dolgai foglalkozása folytán gyakran messze esnek. De a nő, ha hivatását jól akarja betölteni, minduntalan a természettudományi ismeretekre kell, hogy támaszkodjék: akár az ételek kiválasztásáról és elkészítéséről; akár a test ápolásáról, a ruházat és a lakás higienikus voltáról van szó. S milyen mértékben áll ez anyai és nevelői hivatása körében. Saját testének ápolása, mely a gyermeke sorsát elsősorban határozza meg, mily fontos; s ezt helyesen csak úgy végezheti, ha ismeri az emberi testet és annak funkcióit. Ezt természetesen nem lehet megismerni azon a heti 1—2 órán, melyen «Anthropologiát» tanítanak (a felső osztályban) fiziologiai ismertetésekkel és higienikus életszabályokkal; hanem az állatoknak és növényeknek egyszerűbb organizmusával kell az ismertetést kezdeni. A gyermeket az anya ápolja hosszú időn át; hogyan ápolja testi és szellemi fejlődésének előnyére, ha hiányoznak erre a tudományos ismeretei? És ha elkövetkezik az az idő, amikor a gyermek a tényeket, a jelenségeket kezdi felfogni és szellemileg feldolgozni, ismét az anyának kell tudásvágyát kielégíteni, ismereteit helyes irányba terelni. De ezen a legfontosabb ponton az anya tudása felmondja a szolgálatot, s a gyermek kérdéseire azt a feleletet kapja: «Hallgass már a te csacsi kérdéseiddel».

Tehát legalább is olyan mértékben szükséges a nőket természettudományi oktatásban részesíteni, mint a férfiakat. Hogy azután a tantervben mi módon viszik keresztül ezt az oktatást, az mellékes. Sok alkalmas mód kinálkozik. De akik a felső leányiskola tantervét készítik, ne feledkezzenek meg arról, hogy egy bármily pompás palota sem elégíthet ki, ha benne a többi helyiségek javára a gyermeket fénytelen és levegő nélküli helyiségekbe teszik. Ilyen gyermek a természettudomány a tudományszakok között.

A füzetben van még a badeni felső leányiskola reformjának ismertetése dr. J. Wichgram tollából; irodalmi közlemények és apró közlemények. *Hancsókné Wolkenberg Ilona.*

*

Zeitschrift für das Realschulwesen.

5. füzet. *Hočevar F.* (Grác) igenlően felel arra a kérdésre, vajjon a középiskolák felső osztályaiban tanítsák-e a felsőbb mennyiségtant. Ugyanígy nyilatkozott már e folyóirat tavalyi évfolyamában (641. lap) Czuber. A következő értekezés írója, *dr. Kleinpeter,* ebben a kérdésben különválasztja a gimnáziumot és a reáliskolát s csak az utóbbira ajánlja a felsőbb mennyiségtant, még pedig a fizikai tanítás alapján. *Weyde* a gyakorlatjavítás szempontjából a köteles tanítási órák számának leszállítását javasolja azon tanárok részére, akik túlzsufolt osztályokban tanítják a nyelveket és Stefan-nal szemben védelmébe fogja a házi dolgozatokat. *Subak* a «*tant soit peu*» eredetét és jelentését vizsgálja összehasonlító nyelvi alapon. A tanügyi hírek rovatában *Kemény* kimutatja, hogy a magyar középiskolákban főleg iskolai írásbeli dolgozatok járják, majd egész terjedelmében közli a tanulóifjúság tanulmányi kirándulásai és utazásai ügyében kiadott miniszteri rendeletet és szabályzatot.

6. füzet. Ebben a füzetben kezdik és a következőben fejezik be a legutóbb Bécsben tartott IX. deutsch-österreichischer *Mittelschultag* részletes és kimerítő ismertetését. 35 nyomtatott lapon kapjuk itt a teljes ülésekben és a hat szakosztályban tartott és az összes elméleti és gyakorlati tantárgyakat felölő mindvégig tanulságos és időszerű előadások gondolatmenetét és az elfogadott tételek szövegét. A középiskola mai tudományos, methodikai és szervezeti kérdéseiről lévén ezekben szó, melegen ajánljuk kartársainknak figyelmébe. *Kaller* (Bécs) hét táblázatban adja az osztrák középiskolák statisztikájának összehasonlítását az utolsó hat évben. (1899/1900—1905/1906.) Ime néhány, bennünket is közelebbről érdeklő eredmény: német gimnázium volt 1899-ben 100, 1902-ben 105, ma 105; német reáliskola rendre 59, 64, 69; a tanulók száma amott háromévi időközökben 6·6 ill. 5·2 %-kal, a reáliskoláknál 18·5 illetve 10·7 %-kal növekedett, úgy hogy csupán Bécsben, ahol az utolsó három év alatt három új reáliskolát állítottak, még 15 új párhuzamos osztályt kellett szervezni. Az egyik táblázatból azt is megtudjuk, hogy a középiskolai tanároknak 18·4 %-a a hetedik rangosztályban volt. *Bechtel* francia és német nyelven összeállítja az automobil-ipar és sport műkifejezéseit, amivel a szótárírónak és az illető sport és iparág képviselőinek bizonyára nagy szolgálatot tett; egy tanügyi folyóiratba azonban — véleményünk szerint — ez nem való. A könyvismertetések élén maga az egyik szerkesztő, *Glöser,* számol be rész-

letesen és rokonszenvesen arról a 37 lapos füzetről «Das Unterrichtswesen Ungarns im Jahre 1903», melyet a közoktatásügyi kormány az illető miniszteri jelentés kivonataként a külföld részére német nyelven kiadott.

7. füzet. *Kemény F.* részletesen írja le az 1905. évi országos ifjúsági tornaversenyt, egy széljegyzetben utalva arra, hogy immár Németországban is kezdik ennek az intézménynek életrevalóságát belátni s ahhoz képest azt meghonosítani.

8. füzet. *Schaewen* (Glogau) terjedelmes és rajzokkal kísért értekezésben foglalkozik a két körív által származó holdalakú idomok területeinek összegével. *Bechtel* folytatja a füzetben megkezdett tanulmányát a francia helyesírás egyszerűsítéséről, ismertetve az *Académie Française* állásfoglalását a tervezett reform ellen és Brunot tervét a helyesírásnak fonetikai alapon való egyszerűsítése érdekében. Az *Académie* és a tanférfiak és nyelvtudósok közt felmerült ellentét folytán Briand kultuszminiszter Croiset akadémikus elnöklete alatt új bizottságot küldött ki a kérdés megoldására. Az iskolai hírekből megtudjuk, hogy a középiskolai és egyenrangú tanintézetek tanerőinek fele, amennyiben 12 szolgálati évvel rendelkeznek, a «tanár» (Professor) címet nyerheti és a 4. osztályú tanácsosok (Räte IV. Klasse) rangjába sorozható be. A könyvismertetések rovatában *Kemény F.* nagy aparátussal és behatóan bírálja dr. Horn.-nak Berlinben most megjelent művét «Das höhere Schulwesen der Staaten Europas».

A 9. füzetet maga a főszerkesztő *Czuber* nyitja meg egy a tömeges események törvényszerűségéről írt alapvető értekezéssel (Kollektivmasslehre). *Stangl* és *Stefan* bécsi tanárok polemikusan foglalkoznak Weyde-nek az 5. füzetben megjelent cikkével: kimutatván, hogy a házi írásbeli dolgozatokról vallott nézetei tarthatatlanok és a dolgozatok javítása dolgában tett kiegyenlítő és kárpótló javaslata az iskolai gyakorlatban nehezen keresztülvihető. *Bechtel* tárgyilagosan ismerteti Kemény Ferencnek «*Institut International Pédagogique etc.*» című s Bernben megjelent füzetkéjét, sorait imígy fejezvén be: «Amidőn Kemény igazgatónak messze kiható kezdeményezését és terveit tudomásvétel és megfontolás végett melegen ajánlanók az illetékes köröknek, a tanférfiakat és az iskola barátait óvni szeretnők attól, hogy az ő törekvéseit merőben «eszményieknek» tekintsék és egyszerűen a jövőre hárítsák».

10. füzet. A modern nyelvek tanárait nagyon fogja érdekelni a Deutscher Neuphilologen-Verband meghívására f. é. jún. 5—7-ig Münchenben tartott «XII. deutscher Neuphilologentag» tárgyalásairól szóló részletes beszámoló. Francia, angol és olasz irodalmi tanulmányokon kívül behatóan foglalkoztak ott ezen tanároknak egyetemi kiképzésé-

vel és elfogadták Viëtor marburgi egyetemi tanár tételeit. Potel párisi tanár előterjesztette a tavaly megalakult «Bureau international de renseignements» alapszabálytervezetét, melyet a magam részéről illetékes helyen be fogok mutatni (l. Egyet. Philologiai Közlöny 1905, 179. lap). *Tertsch* (Bécs) befejezi szakszerű értekezését az ásványtan tárgyalásáról a főreáliskolában és ebben a részben az ásványfizikával és szisztematikával foglalkozik. A tiroli középiskolák igazgatóinak Innsbruckban 1905 nov. 20—22 én tartott értekezletéről közölt első tudósítás alapján ott a tanulók elhelyezésével (konviktusok) és az érettségi vizsgálattal (könnyítések) foglalkoztak és számos erre vonatkozó tételt fogadtak el. A program-értekezések rovatában Kemény F. a legnagyobb elismerés hangján ismerteti *Dörre* Tivadarnak a bpesti VI. ker. áll. főreáliskola 1904/5. évi értesítőjében «Szabadkézi rajztanításunk menete» c. 30 képmellékkel díszített értekezését, melyet méltónak tart arra, hogy a kulturnemzetek is tudomást vegyenek róla.

11. füzet. *Horn* Albin «Mexikón keresztül az Atlanti oceántól a Csendes oceánig» címmel másfél nyomtatott íven leírja egy 18 hétre terjedt utazását, melynek eredményét: 130 kétéltűt és halat s 30 rovart, köztük több ritkaságot és ujdonságot, külön gyűjteményként őrzik a bécsi Naturhistorisches Hofmuseumban. *Achitsch* Adrian (Pola) két sort közöl a logaritmusok kiszámítására. Következik a tiroli középiskolai igazgatók értekezletének folytatólagos ismertetése. A program-értekezések közül nálunk is figyelemreméltó a prágai 1. német állami reáliskola tanárának, *Wenk* Frigyesnek értekezése az idegen nyelvű iskolai recitációkról.

12. füzet. *Kirchberger* Róbert (Leitmeritz) behatóan és a részletek szakszerű megvilágításával foglalkozik az ábrázoló mértannak tanításával és történetével az osztrák reáliskolákban. Szóvá teszi a tankönyveket s a bennük megnyilatkozó haladást s főleg az egy képsíkon való ábrázolás fontosságát hangsúlyozza. A tiroli középiskolai igazgatók értekezletének befejező ismertetése: az érdemjegyek számának csökkentése és gimnáziumi előkészítő-osztály felállítása. Figyelemreméltó, hogy az osztrák kultuszminiszter egy újabb rendeletet bocsátott ki, melyben az ezen értekezleten elhangzott kívánságok stb. jó részének eleget tett.

Az egész évfolyamot egy 20 lapra terjedő, rendkívül áttekinthető tartalomjegyzék fejezi be, mellyel együtt az 768 lapra terjed.

kf.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó-ülés 1906 nov. 17-én.

Jelen voltak: *Fináczy Ernő* elnöklése alatt Barna Jakab, Bardócz Pál, Békefi Remig, Bély Mihály, Balla László, Böngérfy János, Budinszky Károly, Csáky Elek, Éltes Mátyás, Göőz József, Gyulay Béla, Gyulai Ágost, Hegedűs István, Ispánovics János, Jablonkay Géza, Juba Adolf, Katonáné Thuránszky Irén, Kálmán Márton, Kemény Ferenc, Kerékgyártó Elek, Komáromy Lajos, Kovács János, Kovács Rezső, Létay Péter, Miklós Gergely, Nagy László, Peres Sándor, Sturcz György, Tass József, Tomcsányi János, Tomcsányiné Czukrász Róza, Zettner Ede, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül nagy számban vendégek.

I. Elnök az ülést megnyitja.

II. *Peres Sándor* r. tag felolvasást tart: «*Az írás és olvasás tanításában keletkezett újabb mozgalmak*»-ról. (L. folyóiratunk jelen számában.)

A kérdéshez szólnak:

Nagy László, aki Peres előadását néhány adattal kiegészíteni óhajtja. Előadja, milyen nehéz munkát végez a tanító, amikor tanítványaival a betűket és hangokat egymás mellé állíttatja. A tanulók 40%-a nem képes tisztán kiejteni a hangokat s ez a körülmény a tanító munkáját nagyon megnehezíti. Várady Lajos hajdu-nádudvari tanító leleményes eljárási módja megadja lehetőségét annak, hogy a gyermek előtt a hangok öntudatossá váljanak és hamar megtanulják a hangokat tisztán ki is mondani. Ezt a módszert fiziologiai módszernek is lehetne elnevezni s azt hiszi, a tanítók ezzel az eljárási módozattal még sokat fognak foglalkozni.

Dőri S. Zsigmond néhány tévedésre figyelmezteti az előadót. Azt a módszert, melyet az előadó Dreiszigernek tulajdonít, Kármán alkalmazta először. Gábel nem fonomimikus; neki sajátságos módszere van, amelyet a többivel nem lehet egy kalap alá fogni. Peres nem említi a *normál* szavak módszerét, melyet Rein is használ «Das erste Schuljahr» c. művében. Gockler nagybecskereki tanító, később párisi középiskolai tanár írt ilyen abécét. Előadó nem említi továbbá Gutzmann fiziologiai módszerét sem, mely egy preparált fejen bemutatja az összes betűk fiziologiai keletkezését. Felszólaló felhívja még a Társaság figyelmét azon tachiostoskopikus kisérletekre, melyeket a gépies olvasással kapcsolatban végeztek s amelyek az olvasástanítás jövő módszereire befolyással lesznek.

Még *Kálmán Márton* ad kifejezést amaz óhajának, hogy a betűk

összevonására valamilyen egységes eljárás volna keresendő s végül az előadó *Peres Sándor* mond köszönetet a felszólaló uraknak helyreigazító adataikért.

Elnök az érdekes összefoglaló előadásért, valamint a felszólalóknak köszönetet mond.

III. *Kovács Rezső*: «*A gyermek mozgási élete és értelmi fejlődése közötti kapcsolat*»-ról értekezett.

Elnök a tetszéssel fogadott felolvasásért előadónak köszönetet mondott.

A felolvasó ülés ezzel véget ért.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Prónai Antal dr., Uj szavalókönyv. Budapest, 1906. Szt-István Társ. 468 l. Ára kötve 2·60 K.

Flavigny grófnő után *Gubicza István*, Imák és elmélkedések. II. kiadás. Budapest, 1906. Szt.-István Társ. I. rész 468 lap; II. rész 324 lap. Ára (a két rész egybe kötve, bőrkötésben) 6 K.

Szinek A. J., Pax vobis, liber precum. Budapest, 1906. Szt.-István Társ. 381 lap, Ára chagrin-bőrkötésben 3·20 K.

Dickens Ch., Nickleby Miklós élete és viszontagságai. A magyar ifjúság számára átdolgozta *Hevesi Sándor*. Budapest, 1906. Szt.-István Társ. 393 lap. Ára 2·80 K.

Sebők Imre dr., Az én naplóm. Budapest, 1906. Szt.-István Társ. 360 lap. Ára 2·40 K.

B. Büttner Lina, Öt évi találkozó; elbeszélés fiatal leányok számára. Budapest, 1906. Szt.-István Társ. 216 lap. Ára 2 K.

G. Büttner Julia, Az elveszett Aranyvirág. Regény fiatal leányok számára. Budapest, 1906. Szt.-István Társ. 192 lap. Ára 1·80 K.

Kincs István, Romok a rom fölött, történeti elbeszélés. Budapest, 1906. Szt.-István Társ. 219 lap. Ára 1·80 K.

Ruschek Antal, Az esti csillag. Történeti elbeszélés a XVI. századból. Budapest, 1906. Szt.-István Társ. 115 lap. Ára 1·40 K.

Nagy László, A gyermektanulmányozás mai állapota. Budapest, 1906. Franklin Társ. 66 lap. Ára 1 K.

Boér Jenő, Az ember. Ébredő korszellemünk megnyilatkozása. Budapest. 1906. Politzer Zs. bizománya. 123 lap.

Édes Jenő, A balatonfelvidéki népnyelv. A Simonyi-féle Nyelvészeti Füzetek 40. száma. Budapest, 1906. Athenæum. 69 lap. Ára 1 K.

Károly Ignác, Ép testben ép lélek. Fiúk könyve. 2-dik kiadás. Kapható a szerzőnél Zircen. 67 lap.

Kemény Ferenc, A szünidei fürdőkonviktusok bizottságának II. jelentése. Budapest, 1906. Az Orsz. Gyermekvédő Liga kiadása. 31 lap.

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

469. sz. *Bródy Sándor*, Az automobil és egyéb elbeszélések 78 lap.

470. sz. *Thallóczy Lajos*, III. Béla és a magyar birodalom. 80 lap.

471. sz. *Ebner-Eschenbach Mária*, Krampampuli és egyéb elbeszélések. Fordította *Radó Ágnes*. 64 lap.

472—473. sz. *Molière*, A tudós nők. Fordította *Gábor Andor*. 82 lap

---

A SZERKESZTŐ BÚCSÚSZAVA.

Hét évi szerkesztés után megválok e folyóirat vezetésétől. Sajnálattal teszem ezt, mert sok szellemi örömtől foszt meg e megválás. De nem tehettem másképp, mert sokféle elfoglaltságom, ami az utóbbi években még újakkal szaporodott, nem engedi, hogy a szerkesztésre annyi erőt fordítsak, amennyit e folyóirat és vele a magyar pædagogiai irodalom érdeke méltán megkövetelhet. Hiszen a támasztható követelmények az én részemről csak nagyobb erőfeszítéssel volnának kielégíthetők, mint az olyan szerkesztő részéről, aki szakszerűen foglalkozik a pædagogiával. Ideje volt már, hogy tudományos pædagogiai folyóiratunk ilyen szerkesztő kezébe kerüljön. Az itt előadott okok kifejtésével bírtam rá a M. Pæd. Társ. elnökét, hogy lemondásomat elfogadja. Hálás vagyok iránta azért, hogy ezt nem mindjárt az első szóra tette, hanem csak egy év óta többször megismételt kérésemre. Úgy tekintem ezt a vonakodást, mint lelkiismeretes törekvéseimnek méltánylását. Hálás vagyok iránta azért a nagyon hathatós támogatásért is, amellyel mint munkatárs, de főkép mint tanácsadó segített a folyóirat színvonalát emelni. Hálásan köszönöm tisztelt munkatársaimnak hű és buzgó támogatását, ami egyedül tette lehetségessé, hogy nehéz feladatomnak becsülettel megfelelhessek. A velük való baráti érintkezés emlékét híven fogom őrizni egész életemben. Kérem, tartsanak meg engem is barátságukban. Támogatásukkal pedig ajándékozzák meg utódomat is, akinek eddigi irodalmi és szerkesztői sikerei, ifjú energiája, továbbá az a közreműködés, amelyet az elnök úr neki az eddiginél is nagyobb mértékben megigért, teljes biztosíték arra, hogy e folyóirat a jövőben még teljesebben töltheti be nemes hivatását a magyar pædagogiai tudományosság szolgálatában.

Budapest, 1907, január 31.

Kovács János.

OLVASÓINKHOZ.

Midőn a Magyar Pædagogiai Társaság e folyóirat szerkesztését reám ruházta, komoly és fontos feladattal bízott meg. Hálás szívvel köszönöm ezt a bizalmat, mely annál nagyobbnak tűnik fel előttem, mennél jobban átgondolom azt a nagy és fontos hivatást, amelyet a Magyar Pædagogia tudományos irodalmunkban eddig betöltött, s melyet a jövőben is be kell töltenie.

A Magyar Pædagogiának a többi pædagogiai lapokkal és folyóiratokkal szemben az a hivatása van, hogy a tudományos pædagogiát művelje, s ebben a magas feladatban egyesítse a legkülönbözőbb iskola-nemek pædagogusait, sőt egyáltalán a pædagogia munkásait.

Magam előtt látva e nagy és komoly célt, megnyugvással tölt el az a gondolat, hogy e munkában nem leszek egyedül, hanem támogatni fog dr. Fináczy Ernő, a Magyar Pædagogiai Társaság elnöke, a budapesti tud. egyetemen a pædagogia tanára,

Bízom benne, hogy az ő hathatós közreműködésével sikerülni fog e folyóiratot a maga különleges feladata számára megtartani és a tudományos pædagogia munkásainak találkozó helyévé tenni.

Irodalmunk pædagogiai lapokban és folyóiratokban nem szegény. Számos folyóiratuk van a népiskola tanítóinak, van folyóiratuk a középiskola, a polgári iskola, a tanítóképző és különféle szakiskolák munkásainak. Mind e folyóiratok azonban egy-egy iskolanemnek, vagy a közoktatás egy bizonyos ágának speciális érdekeit tartják szem előtt. Nem zárják el ugyan hasábjaikat a tudományos pædagogiai cikkek elől sem, feladatuk azonban mégis inkább egy-egy iskolafaj körére szorítkozik s közönségük is mindenkor a pædagogia munkásainak egy bizonyos körére terjed.

A Magyar Pædagogia, mint ahogy a Pædagogiai Társaság is, a maga táborában egyesíteni óhajtja a pædagogia munkásait a kisdedóvótól fel a legmagasabb tudományos intézetig, az egyetemig, s ezzel szolgálni akarja azt a célt, hogy a kultura munkásait egymáshoz közelebb hozza, hogy ezek egymás munkáját megértsék és méltányolják.

A Magyar Pædagogia első sorban tehát a tudományos pædagogiát szolgálja s ennek elméleti kérdéseivel óhajt foglalkozni. Nem zárja ki ez azonban, hogy oly gyakorlati kérdések, melyeknek megoldása azok elméleti alapjaiban gyökerezik, e keretből kirekesztessenek. Egyáltalán e folyóirat szívesen nyitja meg hasábjait minden pædagogiai kérdés számára, ha az tudományos módszerrel s tudományos szempontból tárgyaltatik. Különösen szívesen terjesztenők ki ezt módszertani kérdésekre.

Feladata e folyóiratnak egyúttal az is, hogy olvasóit tájékoztassa minden hazai és külföldi pædagogiai mozgalomról, észrevegyen irodalmunkba minden e körbe vágó munkát s tegye azt megbeszélés tárgyává. Kisérje tehát figyelemmel a hazai és külföldi pædagogiai irodalmat, s az irodalomról híven beszámolva, legyen segítségére hazánkban azoknak, akik nálunk tudományos pædagogiával óhajtanak foglalkozni.

E szép tudománnyal való foglalkozás pedig a legnagyobb mértékben kivánatos a magyar tanügy minden munkására nézve, mert hiszen ez ád neki pædagogiai működéséhez magasabb szempontokat, ez teszi gyakorlatát öntudatos művészetté s ez teszi őt a tanügy terén szakemberré.

Bármely tudományággal foglalkozik is tehát a tanár vagy tanító, a pædagogia mindenkinek egyetemes tudománya.

Ezért hiszem, hogy mindazok, kik a nemzet kulturális haladását szívükön viselik, közoktatásunk mélyítését, a pædagogiai munka intenzitásának fokozását óhajtják: támogatni fogják a Magyar Pædagogiai Társaságnak e folyóiratát.

Erre, mint új szerkesztő, kérem a magyar pædagogia munkásait.

WESZELY ÖDÖN.

Közoktatásügyi szemle.

(Dr. Fináczy Ernő elnöki megnyitó beszéde a Magyar Pædagogiai Társaság 1907. évi januári nagygyülésén.)

Tisztelt közgyűlés!

Talán szokatlannak látszik, hogy a Magyar Pædagogiai Társaság ülésén szemlét akarok tartani közoktatásunk fölött, amikor az elméleti pædagogiának számos megoldatlan vagy vitás kérdése kinálkoznék hálás tárgyul, s amikor ez a társaság, eltérően más tanügyi egyesületektől, ép a pædagogiai tudományok művelését tekinti főfeladatának. Vállalkozásomat mentse ki egyrészt a nagygyűlés alkalma, melyhez szélesebb körök érdeklődése fűződhetik, másrészt az a szükségszerű kapcsolat, mely a közoktatásügy minden intézményét és a vezetésére hivatottak minden ténykedését az elmélethez köti. De talán javamra lehet írni egynémely megbocsátható személyes inditékot is. Azok a tapasztalatok, melyeket éveken át a tanügyi kormányzat kebelében szereztem, időnként akaratlanúl is felujúlnak bennem, még mindig erős és eleven emlékek alakjában. Ezek az emlékek is arra késztetnek, hogy — szives engedelmökkel — néhány fontos közoktatásügyi kérdéshez hozzászóljak. Eleve kijelentem, hogy csakis a magam nevében nyilatkozom s a magam egyéni véleményét fejezem ki.

Legelébb is mondani valóm volna a *központi tanügyi adminisztrációról*, amelyhez legtöbb emlékem kapcsolódik. Nem kritikának akarom alávetni iskolai kormányzatunk módját, konkrét vonatkozásait, személyi és tárgyi viszonylatait; inkább néhány teljesen általános elvi követelést fogok felállítani, néhány egészen egyetemes kivánságot hangoztatni.

Ha nem csalódom, a jó tanügyi adminisztrációnak kettős feladata van. Egyik az, hogy az iskolának a sikeres munkásságához megkivánt összes feltételeket és eszközöket a maga ide-

jén hiánytalanul megadja; a másik, hogy a köznevelés szellemét a tanügyi intézmények megfelelő berendezésével korszerűen irányítsa. Az első feladat megoldása megteremti az iskola közönséges rendjét, biztosítja normalis működését, megóvja zavaroktól és kötelességmulasztásoktól s az értékes hagyományok állandósítását lehetővé teszi; a másodiknak a megvalósítása gátat vet a megmerevedésnek, biztosítja az eszmék és módszerek fejlődését, s új alakulásoknak nyit utat. Néhány példa megvilágíthatja a mondottakat. A tanügyi adminisztrációnak kötelessége arról gondoskodni, hogy minden tanár és tanító az iskolai év elején rendeltetése helyén legyen; hogy évközben akár betegség, akár más ok miatt történt szabadságolás esetén a tanítás munkája ne szüneteljen s rendes menetéből ki ne zökkenjen; hogy a tanító vagy tanár megállapított illetményeit kellő időben és minden fennakadás nélkül megkapja; hogy az iskola helyiségei pædagogiai és egészségügyi szempontokból mindenkor kifogástalan rendben legyenek; hogy a szükséges szemléltető eszközök meglegyenek stb. Ugyancsak az adminisztráció gondoskodik azonban arról is, hogy a köznevelés munkájára csak olyanok alkalmaztassanak, kik a tisztjökhöz megkívánt elméleti és gyakorlati készültséggel rendelkeznek; hogy minden ember arra a helyre kerüljön, mely képzettségének és rátermettségének legjobban megfelel; hogy az iskola megállapított terv szerint végezze teendőit; hogy ez a terv sem az egyéniséget meg ne ölje, sem az önkénynek kaput ne nyisson; hogy a tanítás anyaga oly sorrendben és kapcsolatosságban szerveződjék, mely a fejlődő lelki élet szükségleteinek legjobban felel meg stb.

E példákat minden irányban szaporíthatnám; de a felhozottak is már alapot adhatnak annak a sarkalatos kérdésnek eldöntéséhez, miben kell keresnünk a jó tanügyi adminisztrációnak — az egyéni rátermettségen túl — elvi biztosítékát. Hangsúlyozom és ismétlem az ‚elvi' jelzőt. A természettől praedesztinált jó adminisztrátorok voltak és lesznek; csakhogy az iskola sorsát egyes kiváló egyéniségek véletlen felbukkanásától nem tehetjük függővé. Ami a *tanügyi* adminisztráció jóságát biztosítja, az a vezető, szervező és alkotó képesség bennrejlő rátermettségein kívül — gondolom — nem lehet más, mint hogy azok, kik az iskolákat kormányozzák (értem országos legfőbb

tanügyi hatóságok egyes tanügyi osztályainak közvetlen vezetőit és tagjait), az iskolát ismerjék. Ez az elvi kívánalom nem azt jelenti, hogy ezek az iskolavezetők matematikusok vagy filologusok legyenek; azt sem, hogy az iskolák kormányzói épen csak valamely iskolanem ügyeiben és viszonyaiban szereztek légyen tájékozottságot; hanem azt, hogy az iskolai életet általában, az iskola szükségleteit, a tanulmányok szervezetét és összefüggését, az iskolai organizmus alkotó elemeit és tényezőit, a tanítói és nevelői hivatás különleges természetét ismerjék, saját tapasztalataikból és saját eleven szemléletökből. Azt hiszem, hogy az iskolai életnek ez a benső ismerete fogja finomítani az adminisztrátor érzékenységét minden felmerülő esettel szemben. Ez az érzékenység fogja tetterejét sarkalni, fog intézkedésének lendületet és irásos rendelkezéseinek szárnyat adni; ez fogja megóvni a laisser faire veszedelmeitől; ez fogja gyorsaságra inteni ott, ahol emberek sorsáról van szó; ez fogja ellenálló erejét fokozni a bürokrácia szükséges és nem szükséges formaságainak reá zúduló özönével szemben, melybe nem szabad elmerülnie eszének, szívének, akaraterejének; ez fogja vele megéreztetni, hogy az akták nemcsak azért vannak, hogy alakilag elintéztessenek, hanem, hogy a bennök foglalt ügy érdemben is jó, helyes és gyors elintézést nyerjen, s hogy a szürke papiros mögött ott van az egyénileg érvényesülni kívánó, sokoldalú, pezsdülő és viruló élet; ott van az iskola a maga érzékeny struktúrájával; a maga élő embereivel, nagyokkal és kicsinyekkel; a maga sajátos szellemi légkörével, melyhez semmi más nem hasonlítható. Bizonyosan igaz, hogy az iskola ismerése egymagában még senkit se tett jó tanügyi adminisztrátorrá; de bizonyos az is, hogy a legjobb iskolai adminisztráció, mely szemem előtt lebeg, csakis akkor remélhető, ha az egyéniség erejével és súlyával az iskolai élet ismerete párosul.

A kormányzat régióiból hadd szálljak le közoktatásügyünk egyes nagy területeire, melyek közelebb esnek hozzánk.

A *népoktatás* széles mezején ma már céltudatos munkásság folyik. Úgy tetszik, már jó ideje nemcsak új iskolák állíttatnak, ami szintén fontos, hanem az intézmények továbbfejlesztésére irányuló törekvések is mutatkoznak. A népiskolai tantervhez való utasítások révén értékes eszmék, új szempontok, új módszerek kerültek forgalomba. Ha csak tizedrésze

valósul meg annak a nemes tartalomnak, mellyel e munkálat telítve van, népoktatásunknak új perspektivák nyilhatnak. De hogy ez megtörténhessék, s e didaktikai útmutatás termékenyítő hatását az egész vonalon éreztesse, múlhatatlanul hozzá kell látnunk a tanítók képesítésének államivá tételéhez s ezzel kapcsolatban a tanítóképző intézeti tanárképesítésnek törvényerejével leendő rendezéséhez, amikre nézve néhány évvel ezelőtt meg volt a kezdeményezés. E kettőnél fontosabb és sürgősebb teendőt ezidőszerint nem ismerek egész közoktatásügyünk területén. Gondoljuk meg, mit jelent a mi viszonyaink között, hogy hazánknak nem magyar tannyelvű képző intézetei oly képesítő okleveleket osztanak, melyek a magyar állam egész területén érvényesek, melyeket tehát az állam a maga tanintézeteiben is érvényesekül kell, hogy elismerjen; s hogy képzőintézeteinkben általában mily különböző előképzettségű, egyetemi és pædagogiumi szaktanfolyamot végzett, elemi, polgári és középiskolai képesítésű, néha képesítéssel nem rendelkező, sőt szakszerűen egyáltalán ki nem képzett egyének működnek egymás mellett tanárokul. Tudok hitfelekezeti képzőintézetet, melyben a természettudományok tanítását évről-évre más-más fiatal egyházi férfira bízzák, ki sem egyetemen, sem magánúton semminemű felsőbb természettudományi tanulmányt nem folytatott és semminemű, még népiskolai tanítói képesítéssel sem rendelkezik, s akinek már most a szaktanítás mértéke szerint kémiát, fizikát és természetrajzot kell tanítania, még hozzá a szemléltető eszközöknek igen fogyatékos készletével. Lehetetlen be nem látni, hogy itt sürgősen cselekedni kell. S erősen hangsúlyozom, hogy az állami képesítésnek (értve mind a népiskolai tanítói, mind a tanítóképző intézeti tanári képesítést) felfogásom szerint épen semmi köze sincsen sem a hitelvekhez, sem a hitfelekezeti nevelés jogosúlt igényeihez, melyek a teljesen szabadjára hagyandó képzés egész folyamatán bőségesen érvényesülhetnének. Ép hazánk iskolai törvényhozása (mert nem akarok külföldi analógiákra hivatkozni) szembetünő példát nyújt arra, hogy az állami tanképesítés sem az egyházak érdekeit nem sérti, sem a hitélet meglazulását nem vonja maga után, sem a felekezeti jellegű vallás-erkölcsi nevelés szellemét nem veszélyezteti. Az 1883. évi XXX. t.-c. meghozatala előtt tudvalevőleg hazánk egynémely hitfelekezetei is adtak képesítést középiskolákban

való tanításra; az idézett törvény — mint szintén tudva van — kifejezetten azt rendelte, hogy azontúl Magyarország területén középiskolai tanár nem lehet csak az, akit az állam erre képesített. A törvénynek ez a mérhetetlenül fontos rendelkezése egyszeriben összehozta a magyar középoktatás tanító tényezőinek törekvéseit, a meglevő állapotokhoz képest magasra emelte az oktatás színvonalát országszerte, s egy újabb kő volt a magyar állam egységének épületében. Ma az országos tanárvizsgáló bizottságok előtt békés egyetértésben és hitelvi álláspontjuk minden sérelme nélkül jelennek meg és teszik le az állam nyelvén a vizsgálatot az összes hitfelekezetek tagjai, magyar ajkúak és magyar tannyelvű intézetek tanári székeire pályázók ép úgy, mint erdélyrészi számok, románok, szerbek. Amit a hitfelekezetek nemes önmegtagadással megtettek 1883 előtt, el lehet tőlük várni a népoktatás területén is, ahol talán még nyomósabb okok szólnak amellett, hogy ebben az érdekektől széjjelmarcangolt szerencsétlen országban ne keressük mindig azt, ami szétválaszt, hanem azt, ami összehoz bennünket. Az áldozatot, melyet a hitfelekezetek hozni fognak s melyet az újabban nagy bőkezűséggel folyósított és folyósítandó állami segélyek ellenében méltányos is hozniok, nem a kormánynak, nem az uralmon levő pártnak vagy pártoknak hozzák, hanem hozzák a magyar állam egységének, a magyar nemzet politikai oszthatatlanságának . . .

Nagy mértékben foglalkoztatja a közvéleményt a *polgári iskolák* reformjának kérdése. Egy rövid elmefuttatás keretében lehetetlen e szövevényes kérdés mélyére hatolni, de azért engedje meg a tisztelt nagygyűlés, hogy az ügynek néhány külső mozzanatára kitérhessek.

Mindenekelőtt feltűnhetik a távolabb álló szemlélőnek az a jelenség, hogy abban, amit polgári iskolai mozgalomnak nevezhetünk, — úgy tetszik — kelleténél kisebb mértékben érvényesült mindeddig a tiszta elvi szempont. Nem kedvező benyomást tesz, ha ezen ügynek tagadhatatlanúl lelkes és buzgó szószólói akkor, mikor a polgári iskolának kifejlesztéséről és újjászervezéséről szólnak, rendszerint nem mulasztják el érveléseikbe egyidejűleg anyagi és társadalmi követeléseiket is belekapcsolni. Igen széleskörü tanügyi ismeretségem körében már többekkel találkoztam (értve a közművelődési intézményeinket elvi szükségszerűség szempontjából mérlegelőket), kik a

kérdéseknek ilyetén összeszövését bizalmatlanul fogták fel. Hogy a polgári iskolai tanárok fizetése kevés, ki tagadná? Hogy a 40 évi szolgálat leszállítandó volna, bizonyára nagyon jogos kívánság; hogy a tanítói cím helyébe a tanári kerüljön, oly kívánalom, melynek teljesítését alig fogja valaki ellenezni. Helyes is, hogy a polgári iskolai tanárok e kívánságaik teljesítését kérik, de talán helyesebb volna, ha az elvi nagy kérdésektől elkülönítetten és azokból kikapcsolva kérnék. A szoros és telyes iunktim előtérbe helyezése azt a — bizonyára egészen téves — de könnyen támadható látszatot keltheti, mintha nem a polgári iskolával kapcsolatos közművelődési, társadalmi és gazdasági érdekek kötnék le a mozgalom résztvevőinek figyelmét legfőképen, hanem azok a végelemzetben szubjektiv járulékok és tartozékok, melyek az alapkérdés eldöntésének nyomában járhatnak.

A legelső teendő itt az, hogy az érdekeltek közoktatásunk egész nagy rendszerében (tehát nemcsak a gimnáziumokkal szemben) megjelöljék a polgári iskola helyét és ezt a helyet elvileg megokolják; vagyis, egy oly oktatásügyi szervezet körvonalait rajzolják meg, melyben egyfelől a népiskolának és polgári iskolának, másfelől a népiskolának, polgári iskolának és középiskolának egymáshoz való viszonya, egymással való összefüggése természetes megokolást leljen. S amikor középiskoláról beszélek, nemcsak a gimnáziumot értem, hanem a reáliskolát is, melyet a polgári iskolai kérdés fejtegetői mindeddig többnyire mostoha elbánásban részesítettek. Mintha ilyen latin nyelv nélküli középiskolai typus nálunk egyáltalán nem volna. Pedig nagyon is van, s ép jelenlegi közoktatásügyi miniszterünk erősen hangsúlyozta jogosúltságát. A hét osztályú egységes polgári iskola előharcosai miért nem szegzik tekintetöket gyakrabban és maradandóbban a latin nyelv nélküli, modern műveltséget adó és a nemzeti tárgyak anyagát is elég bőségesen felkaroló reáliskolára is?* . . .

A középiskola kérdésről rövid idővel ezelőtt, az 1906. évi miniszteri enquête alkalmából, részletesen kifejtettem nézetei-

* A kérdést a legszélesebb alapon kell tárgyalni, mint ahogy pl. a Magyar Pædagogia legutóbbi füzetében az x+y jegyű író megtette. (Teendőink a középfokú oktatás terén. Magyar Pædagogia XV. évfolyam, 617. §. 3. l.).

met. Ma is ragaszkodom azon, nem újabb keletű meggyőződésemhez, hogy a *jogosítás egységének* nem pusztán a szoros értelemben vett nemzeti tárgyak egysége, hanem az összes művelődési elemek lényeges részeinek egysége kell, hogy megfeleljen. Nem tudtam és nem tudom megérteni, miként lehetséges a latin nyelvnek oly kiterjedt tanulmányát (Magyarországon 44, Németországban még sokkal több órában tanítják) teljesen közömbösnek feltüntetni a középiskola által adott műveltség jellegének és jogosító (főiskolára előkészítő) hatályának megítélésében — csak azért, mert a különböző középiskolák évfolyamainak száma egyenlő. A külföldön tett ilynemű intézkedések — nézetem szerint — a tökéletlenség jegyében születtek és élnek. Franciaországban nem négyféle középiskola van, hanem *egy* fedél alatt, *egy* intézmény keretében négyféle irány folyik egymás mellett párhuzamosan, az egyes irányok közt sokféle átlépés lehetőségét engedve meg. Tehát rendkívül bonyolult és épen nem utánzásra méltó iskolai szervezettel állunk szemközt, mely már ma is sok panasz tárgya. A porosz példa sem biztató. Schiller H.* (a német irodalomban nagyrabecsült pædagogiai író) az 1900-ik évi középiskolai reformot, az egyenjogosítás reformját ismertetve, kénytelen megvallani, hogy a porosz főreáliskola és reálgimnázium tanítóira nézve «a tényleges egyenjogosítás csak a papiron van meg. Akinek az a határozott szándéka van, hogy fiát egyetemi tanulmányokban részesítse, helyesen cselekszik, ha ezentúl is gimnáziumba adja.» Az egységes jogosításnak azon értelmezését, mely az 1906-ik évi enquete elé bocsátott törvényjavaslattervezetben jut kifejezésre, részemről nem tartom retrográdnak, sőt erősen hiszem, hogy ezen alapgondolatnak — ha nem is épen hajszálnyira a tervezet alakjában — még van jövője hazánkban is, Európaszerte is.

Az *egyetemi kérdések* nagy tömegéből csak egyet akarok ezúttal kiemelni; olyat, melynél ma alig van hazánkban népszerűbb, a harmadik egyetem kérdését. Nem magát a harmadik egyetemet értem, mert ennek szükségességét mindenki elismeri. Inkább a hely kérdéséről akarok néhány szót ejteni. Nemes versenyre keltek, mint tudjuk, nevezetesebb vidéki városaink, fényes anyagi áldozataikat vetve latba, hogy megkapják a har-

* Handbuch der praktischen Pädagogik. 4. kiad. Lipcse. 1904. 26. l.

madik egyetemet. Amily örvendetes jelenség e felbuzdulás, oly keveset jelenthet szerintem a hely megválasztásában. A szellemi élet feltételei nem mindig az anyagi erőkifejtésben keresendők. Ahhoz, hogy valahol egy tudományos főiskola gyökeret verhessen és felvirágozhassék, a milliók egymagukban még távolról sem elégségesek. Ezt igazolhatjuk Amerika példájával. Az unió államaiban elképzelhetetlenül sokat áldoz a társadalom egyetemi és főiskolai célokra, s tényleg felszerelés, berendezés, építkezés, tanszékek száma s a tudományos munkásság mennyisége tekintetében már-már felülmúlja az új világ a vén Európát. Ha azonban ennek a tudománytanításnak és tudományművelésnek a mélyére tekintünk, egészen más kép tárul elénk. Amerikának van sok tudományosan művelt filozófusa, filológusa, kemikusa, fizikusa és matematikusa, — de hol vannak a nagy elmélkedők és rendszeralkotók, a nagy elvek felfedezői, aminőket a szerényebben javadalmazott európai egyetemek idők folyamán oly nagy bőségben képeztek és termeltek? Hol vannak a tudományos kutatás és vizsgálódás korifeusai, az új tudományos irányok kitűzői, kiknek neve korszakot jelent? Bármely szaktudomány területére essék tekintetünk, mindenütt hiányukat kell megállapítanunk. Oka e jelenségnek az amerikai művelődésnek aránylag fiatal és primitiv voltában rejlik. A tudományos egyetemnek a múltba kell gyökereit lebocsátania; vagyis, annak a helynek, ahol egyetem létesül, oly talajjal kell rendelkeznie, melyet a történeti fejlődés a magasabb szellemi élet számára már többé-kevésbbé megtermékenyített. Az egyetemnek kultúrai légkörre van szüksége, mely sem a lakosságnak, sem a városban székelő hatóságoknak stb. számától nem függ, hanem hosszú, zavartalan fejlődés folyamán képződött. Délvidéki városaink egyikét sem tartom a sürgős szükséglet kielégítése szempontjából első sorban figyelembe veendőnek egyetem helyéül. Oly várost kell kijelölni, ahol a szellemi élet fejlődését sem a török hódoltság nyomorúságai, sem háborús idők viszontagságai nem szakították széjjel; ahol századokon át soha sem szünő folytonosságban volt valamelyes magasabb szellemi munkásság; ahol a sokkal fejlettebb nyugati tudományosság és kultúra hatása mindenkor szemmel látható nyomokat hagyott; ahol mindig megtalálták az európai eszmék útjokat; ahol mindig voltak emberek, akik, hacsak gondolatban is, részt-

vettek a nyugat szellemi mozgalmaiban, tudomást vettek róluk részint az irodalom, részint az iskola útján, s ily módon nemzedékről nemzedékre áthagyományozták a műveltség javainak tiszteletét. Ilyen város pl. Kassa, — de legelső sorban Pozsony, az országnak századokon át tényleges székvárosa és politikai középpontja, a nyugatról jövő szellemi áramlatoknak legközvetlenebb lerakodó helye és gyűjtő medencéje, ahol már a XV. században volt főiskola, ahol a XVII. és XVIII. század folyamán a katholikusoknak és protestánsoknak kollégiumai hazánk első rangú felsőbb iskolái közé tartoztak; ahol viharos századokban is mindig volt oly kultúrai élet, mely fejlettség és tartalmasság dolgában, minden más magyarországi város szellemi életét felülmúlta. E nézetem nem új. Már 1894-ben kifejtettem Pozsony mellett szóló érveimet egy nagy napilap hasábjain. Azóta csak még jobban erősödött meg bennem a Pozsony elsőségéről táplált meggyőződésem. Hiszem, hogy e városban — melyhez különben semmi érdek sem köt — *volna* jövője egy tudományos egyetemnek.

Tisztelt közgyűlés! Közoktatásügyünknek számos intézményét és kérdését lehetne még ez alkalommal szóvá tenni. A népoktatás területén a gazdasági ismétlő iskolák helyes szervezése, a középiskola köréből a tanulmányi rend több fontos pontja, a tanárképzés és tanárképesítés nehány mozzanata mindmegannyi érdekes tárgyai lehetnének az elmélkedésnek. De félek, hogy már nagyon is igénybe vettem türelmöket. Az említett kérdéseket ezúttal mellőzve, csupán egy őszinte szót engedjenek még meg befejezésül. Ez az őszinte szó bizonyos kóros tünetekre vonatkozik, melyek szerintem a hazai tanügy egész vonalán jelentkeznek.

Aki a most lefolyt negyedszázad alatt figyelemmel kísérte tanáraink és tanítóink munkásságát, nem fog elzárkózhatni azon nagy eredmények elől, melyeket a magyar tudomány, iskola, közművelődés mindnyájuknak köszön; de viszont nem fog menekedhetni azon benyomás elől sem, hogy e nagy tanítói és tanári karnak ideálizmusa az utóbbi években mintha megfogyatkozott volna. Mindnyájan, kik nem vagyunk a sorsnak földi javakban duskáló kegyeltjei, érezzük azt, hogy megnehezült fölöttünk az idők járása, s hogy néha nagy küzdelembe kerül a legszükségesebbekről való gondoskodás. Termé-

szetes tehát, hogy illetményeink megjavításán fáradozunk, törvényes úton és illő eszközökkel. Csakhogy ez az igyekezet mintha ezenközben igényeinket is szeren túl megsokasította volna, s mintha azalatt a tízenöt esztendő alatt, míg a fizetésrendezések jelszavai forgalomban vannak s talán ép e jelszavak hatásaként, észrevetlenül közibünk, a tudomány, az igazság, az erkölcs papjai közé is belopódzott volna az anyagi jólét kultuszának, a mammonizmusnak kárhozatos bálványa. Jól és kényelmesen élni, oly jelszó, melynek meglehet a jogosúltsága az anyagi világot birtokba vevő körökben, de amelynek, mint szabályozó életelvnek, egészen távol kell maradnia azoktól, akiknek hivatásuk és sorsuk az önfeláldozó munka, a lemondani tudás, a szellemi érdekek szolgálata, s azoknak a nagy és szent eszményeknek ápolása, melyek nélkül ezt a földi életet, hitem szerint, nem is érdemes végigélnünk. Aki a tanítói és tanári pályára lép, ma és mindenkor, annak tudnia kell előzetesen, hogy azt a nemzetnevelő és nemzetművelő munkát, mely reá várakozik, lelkiismeretes kötelességteljesítés esetén sem állam, sem társadalom, sem egyház, sem község soha meg nem fizethetik; annak *kell* a lemondás erejével rendelkeznie, annak el *kell* készülve lennie a nélkülözésre is; annak nem szabad minden követ megmozgatnia, hogy a nélkülözésnek véget vessen, mert rendszerint csak úgy vethet neki véget, ha anyagiak eléteremtésére fordítja azt az idejét, melyet önművelésére, tudományos munkálkodására, tanítói és nevelői tevékenységének javára fordíthatna. Igényeinknek összébb szorítása ép azért, hogy hivatásunk nemes követeléseinek élhessünk; valamivel több puritánság életfelfogásunkban és életmódunkban; a szellemi világban való megnyugvás az élet keserűségeivel és az anyagi jólét hiányával szemben; nagyobb önmegtagadás abban, ami legtöbbször emberi divatnak és ephemaer vélekedésnek köszöni értékét, s viszont nagyobb elmélyedés abba, ami szellemi, eszményi, örök — íme ez az, amire benyomásom szerint nekünk tanároknak és tanítóknak ismét törekednünk kell, hogy éles választófalat húzzunk köztünk, a szellemi élet munkásai és azok közt, akik a kötelességteljesítést a hozzá kötött javadalom nagyságához mérik, — akiket nem a tiszta igazság fensége vonz, lelkesít, munkálkodtat, hanem a helyzetekhez alkalmazkodó igazság és a nyomában járó relatív becsű jutalmak csillogó reménye.

Lelkemből kívánom, hogy a magyar tanítói és tanári kar ennek az ideálizmusnak magasztos világába ismét fel tudjon emelkedni, amitől tudományos életünknek, tanügyünknek, egész közművelődésünknek fellendülését várom.

Amidőn szíves elnézésöket kérem azért a közvetlenségért, mellyel elmondottam amit érzek és gondolok, a Magyar Pædagogiai Társaság XV. közgyűlését megnyitottnak nyilvánítom.

Reformtörekvések a tudományos pædagogia terén.*

(Első közlemény.)

Napjainkban az elméleti pædagogia, mint tudomány, terén sajátságos forrongást észlelhetünk. A huszadik század nem akar vagy nem tud megelégedni a megelőző századnak jórészt sem pædagógiai tudományával, sem gyakorlati nevelés-módjaival, eszközeivel és intézményeivel egyaránt. A reformok vágya dagasztja az elméket: a régi elméleti pædagogiát az új korszakban ki nem elégítőnek és elavultnak hirdetik, de az ujat eddig még senki sem csinálta meg s a huszadik századnak nincs még Comeniusa; azok, akik Herbartban csalódottnak vélik magukat, mohó türelmetlenséggel várják, hogy az új physiologiai és sociálpsychologiai kutatás eredményei a pædagogiára alkalmaztassanak; a humanisztikus gimnázium és reáliskola helyett az egységes középiskola lebeg szemeink előtt, a népiskola helyett a nemzeti iskola: de az erre vonatkozó alapelvek, módok még nem tisztultak meg kellőleg, s mi a pædagogia elméleti és gyakorlati mezején is sok tekintetben zürzavaros átmeneti korszakot élünk. Tanulmányunk célja a pædagogiai eszmék és törekvések tisztázásához hozzájárulni részint más nevezetes gondolkodók nézeteinek ismertetésével, részint eredeti észrevételeinkkel.

Az elméleti, a tudományos pædagogiában is, mint minden tudományban, a legelső és legfontosabb kérdés, amelyet természetszerűleg mindenekelőtt tisztázni kell — az alapvetés, t. i., hogy milyen viszonyban van a pædagogia a többi tudományokhoz, mi képezi feladatát és tárgyát, alapelveit, mert ha az alapot jól megvetettük, arra könnyebb lesz szilárd és tartós épületet emelni. Hogy épen ezen alapvető kérdésekre nézve mennyire eltérnek egymástól a szaktudósok és gyakorlati pædagogusok egyaránt, azt hiszem erre nem szükség példákat fölemlegetnünk.

* A M. Pæd. Társ. 1906. decemberi ülésén tartott felolvasás.

E tekintetben mi a legtöbbet köszönhetünk az amerikai Cambridge Harvard-egyetem kitünő tanárának, a német származású Münsterberg Hugónak, ki már hat évvel ezelőtt, 1900-ban megjelent «Principien der Psychologie» című művével, mely bár nem közvetlenül a pædagogia, hanem a psychologia alapvető kérdéseivel és elveivel foglalkozik, magának a pædagogia tudományának is kiváló szolgálatot tett. A Münsterberg könyve nem tankönyv, hanem, mint ő maga mondja: Kampfbuch, harcias mű, mely a napjainkban divatos psychologiai elveket és irányokat élesen kritizálja s nem kész megállapodott igazságokat hirdet dogmatikus módon, hanem elméleteket ismertet, birál s a maga felfogását széles történeti és mély ismeretelméleti alapon építi fel és igazolja. Münsterberg mindig érdekes, mindig gondolkodásra, eszmélésre késztető s a dolgokat legtöbbször frappans szemüvegen át nézi; ha mindenik állítását nem fogadhatjuk is el, ha mint új elveket és igazságokat hirdető gondolkodó néha végletekbe is sodródik, de a legtöbb alapgondolata számára ellenállhatatlanul meg tudja nyerni és magával ragadni a mi helyeslésünket, meggyőződésünket. Őt leginkább Rousseauhoz hasonlíthatnók, kinek *Emilje* mintegy új *Evangélium* volt a XVIII században s ki paradox gondolatai daczára is vagy épen ezeknél fogva roppant sok embernek az elméjét képes volt megtermékenyíteni.*

I.

Mióta a tizenhatodik században az újkor világnézete kialakult, az emberiség szakított az ókor és középkor dogmatikus és teleologikus felfogásával; a természettudományok virágzásuknak tetőpontját érték el: azóta egész napjainkig sohasem szünt meg az a törekvés, hogy a szellemi tudományokat is a természettudományok mintájára alakítsuk át s hogy egységesen azaz természettudományilag fogjuk fel a szellemi jelenségeket is, illetőleg, hogy ezek kutatásában is egyedül az induktiv módszertől, a *mechanikai*, azaz a kauzális felfogástól várjunk termékeny eredményeket, hogy így aztán *sikerüljön lerontanunk azt az űrt, azt a válaszfalat, mely a külső physikai jelenségeket a belső lelki jelenségektől elválasztja.* Ez a törekvés lelkesítette a XVII. századbeli Hobbes Tamást, az első mechanikai és materialis világ-

* Münsterberg könyve ép ezen tulajdonságainak köszönheti azt a nagy hatást, melyet külföldön elért, szeretetet és gyülöletet, barátokat és ellenségeket szerezvén szerzőjének, s nekünk a magunk részéről még a mi szükebbkörű filozófiai irodalmunkban is csodálkoznunk kell, hogy bár egyesek említik is könyvét, bővebben azt még senki sem ismertette. Legyen szabad főbb gondolatainak a kiemelésével e nevezetes irodalmi jelenségre, kissé későn ugyan, felhívni a társaság figyelmét.

nézet megalkotóját, majd a XVIII. századbeli Hume Dávidot, míg a XIX. században megalakult és kifejlődött a pozitivizmus Comte Ágostonnal és Herbert Spencerrel az élén.

Ez utóbbi (Herbert Spencer) a természettudományi módszert objektiv módszernek is nevezvén, azt nagy sikerrel alkalmazza az erkölcsi és társadalmi élet jelenségeinek kutatásában s megalapítója lesz a szociológiának; Németországban pedig ugyane módszert a fiziologiában divó kisérletezéssel a 19. század első és második felében kiterjesztik a lelki élet kutatására s Weber és Fechner, Helmholtz és Wundt megalapítóivá válnak a psychophysikának és a fiziologiai vagy kisérleti lélektannak egyaránt. A pozitivizmust és a kisérleti lélektant a tudós világ mintegy új megváltást üdvözli, a legkiválóbb elmék ennek szolgálatába szegődnek, minden művelt nemzet siet lélektani laboratoriumokat felállítani vagy a művelt világ minden részéből sietnek tudományszomjas ifjak Lipcsébe a Wundt laboratoriumába és körülbelül mintegy ötven év leforgása alatt roppant nagy és értékes anyagot hordanak össze a psychologiai tudományok számára. Közben és kivált a század végén és különösen napjainkban bizonyos fordulat is észlelhető.

Némelyek, sőt maga Wundt is, kezdik belátni, hogy a kisérleti módszer tisztán elégtelennek bizonyult az összetettebb lelki jelenségek földerítésében s maga Wundt élete alkonyán bámulatos szellemi erővel igyekszik laboratóriumi vizsgálatait socialpsychologiai vagy amint ő nevezi, néppsychologiai vizsgálatokkal kiegészíteni s e nemű hat kötetre tervezett művéből immár négy vaskos kötet áll rendelkezésünkre. Mások, különösen Kantnak új követői, aztán Dilthey, James stb. még tovább mennek és ezekhez lehet sorolni magát Münsterberget is. Az ezen férfiak által képviselt fordulatot úgy is jellemezhetnénk a Bodnár-féle egyáltalában nem eredeti hullámelmélet szerint, hogy az idealismus emelkedőben van és visszaköveteli a maga jogait *megtisztultan, megifjodva, megtermékenyülve.*

E helyen nem lehet célunk az, hogy ezen filozofiai mozgalommal foglalkozzunk. Annyit azonban szükséges tudnunk, hogy ennek képviselői a világ elméleti és gyakorlati felfogására nézve elégtelennek tartják a tisztán természettudományi, a Herbert Spencer által objektivnek keresztelt álláspontot, a tisztán mechanikai, a tisztán kausalis álláspontot vagy bármiként nevezzük is el ugyanazt a dolgot. Ezzel tehát szembe helyezik azt az álláspontot, melynek jogosultsága a szellemi élet terén van s ezt némelyek axiologiainak, mások normativnek, Münsterbeg subjektiválónak hívják.*

* Ezek a technikus terminusok kevésbbé érdekelhetnek: ugyanazt a dolgot jelentik, bár elismerjük, hogy némi árnyalati különbséggel.

Harc indult meg tehát azon pszichologia ellen, amely a felvilágosodás nevében az élet értékbecslései ellen dolgozik, amely a történeti és normativ tudományokat meg akarja fosztani mélyebb értelmüktől és amely mégis a valóságnak egy olyan felosztására alapítja a maga jogait, amelynek úgy az ismeretelmélet mint az egységes öntudatnak eredeti naiv tapasztalata ellentmond. Értjük, hogy egy természettudományi korszakban, mint a miénk, a szellemi életnek atomizáló analizise és kauzális vizsgálata könnyen átléphette a maga határait; hisz a tapasztalati lélektan a kausalis kutatásnak logikai csucspontját képezi, amely — midőn a Hegel-féle filozofiai spekuláció és történelmi felfogásmód időszaka véget ért, a fizikai problemákkal kezdte, innen aztán diadalittasan a chemiai, aztán a fiziologiai, majd a psychologiai problemákhoz emelkedett. Azonban napjainkban, mikor ismét történetileg akarunk gondolkozni és nagy erővel készítjük elő a szellemi tudományoknak korát, az ez ellen való reakció kikerülhetetlen.

Ennek a reakciónak alapelveit röviden a következő pontokban foglalhatjuk össze:

1. A természetben lehet egyedül jogosult a kausalis felfogás, mert a természetnek nincs öntudata, de a szellemi életben a célszerinti szemléletet nem nélkülözhetjük.* Azért azt az űrt, mely a természetet és szellemi életet elválasztja, át nem hidalhatjuk soha, mert a szellemi élet vizsgálata megtűri, sőt megköveteli úgy a kauzális, mint a célszerinti felfogást. *A természetben csak okok vannak, de a szellemi életben cszmények, célok, követelmények is.* Ezek is *tények* s kiűzni őket *a világból annyi, mint önkényesen megcsonkitani a valóságot.* «Jog és politika, tudomány és művészet, nyelv és vallás a historikus szemében nem pusztán psychologiai folyamatoknak komplexumai, amelyeket aztán analizis és psychogenetikus magyarázat által a tudományt kielégítőleg lehetne feldolgozni. Ezek ezenkivül a szubjektiváló felfogást is megkivánják, amely az illető szellemi tényeknek megértésében és értékelésében nyilvánul. Mivel pedig az a szellemi élet, mely körülvesz bennünket, a mely hatással van ránk és akaratunkat befolyásolja, első sorban is *jelentésére és értékére* való tekintettel érdekel bennünket és nem *összetételére és keletkezésére* nézve, azért a leírás és kauzális magyarázat helyett az interpretaciót és méltatást kell a szellemi élet *természetesebb* vizsgálódási módjának tartanunk. *Tehát van egy tudományosan megismerhető valóság, melyet nem lehet a meglévő objectumok leirása és magyarázata által felfogni.*

* L. Natorp Pál: Socialpædagogik. Stuttgart 1899. 10. lap.

2. A belső lelki és szellemi jelenséget objektiváló és szubjektiváló szempontból tekinthetjük. A psychologia alapvetésében az eredeti, a tiszta naiv tapasztalatból kell kiindulnunk, a melyben az alany és tárgy, a belső lelki képzet és a képzet oka mint külső tárgy: azaz a szubjektum és objektum még válhatlan egységben és kapcsolatban fordulnak elő. Ez az eredeti a primär-tapasztalat álláspontja. Másodlagos már az, mikor ezt a *valóságot* ketté hasítjuk képzetre és tárgyra; a tárgyat a külső téri világba projiciáljuk, a képzetet a belső tudatba introjiciáljuk és az objektumokat a szubjektumtól elválasztva akarjuk megismerni. De ezt ép úgy megtehetjük a psychikai, mint a physikai jelenségekkel s ekkor keletkezik az a két objektiváló tudomány: a physika és a psychologia, amelyeket az eredeti valóságtól való absztrakció útján nyertünk. Az eredeti valóság azonban nem képzetekből áll, hanem a *szubjektum állásfoglalásaiból* amelyeknél a tudat mint *egység*, mint *teljes egész* jő tekintetbe és nem bontható részekre, mert akkor magát az aktust semmisítjük meg.

Azért ismeretelméleti szempontból a természettudományok mintájára épült atomizáló leíró és magyarázó lélektannak, mint konstruktiv lélektannak egy rekonstruktiv lélektant kellene szembeállítanunk, csakhogy ennek lehető feladatait a szellemi tudományok (normativ) az ethika, æsthetika és logika — veszik át és vannak hivatva megoldani. Ebből a szempontból az egyént nem úgy tekintjük, mint objektumot, amely részekből áll s amelynek önmagában meglévő tulajdonságai érdekelnek bennünket, hanem mint szubjektumot, amelyet a maga egészében, egységében kell felfognunk, melynek nem alkotórészei, atomjai érdekelnek bennünket, hanem értékei és jelentősége. A szubjektummal szemben egy másik szubjektum foglal állást s e kapcsolatból kölcsönös megértés és megbecsülés fakad. Azoknak a felfogásában s így a Münsterbergében is — kik így gondolkodnak — lehetetlen észre nem vennünk Kantnak azt a megkülönböztetését, melyet ő a *res* és a *persona* között felállított. A physikai tárgyakat úgy tekintjük, mint objektumokat, tehát mint eszközöket bizonyos célokhoz, de az embert úgy kell tekintenünk, mint személyiséget, mint *öncélt*, mellyel pusztán mint eszközzel nem bánhatunk. A természet mechanikai megismerése okvetlenül és szükségszerűleg vezet el bennünket a *természet* felett való uralomhoz, de amiről Spinoza álmodott, hogy a léleknek és szenvedélyeknek megismerése az azok felett való uralkodásra fog bennünket képesíteni, nem egészen olyan bizonyos és kétségtelen. Az az emberismeret, amelynek a mindennapi életben oly nagy hasznát vesszük, inkább a szubjektiváló felfogáson alapul s kevésbbé függ össze azzal az atomizáló lélektannal, mely a lelket darabokra tépi szét. «A lélek nincs fejezetekre darabolva, mint egy psycho-

logiai tankönyvnek az anyaga. Az emberismerő vagy az egész embert ismeri, vagy semmit sem ismer belőle.» (Principien der Psych. 181. l.)

3. Végül ezen ismeretelméleti vizsgálódásokból logikailag következik, hogy a psychologiai tapasztalat, az egyénnek mint psychophysikai individuumnak a felfogása nem az eredeti valóság, hanem a levezetett, az absztrakcio útján nyert valóság. Épen ezért a psychologia nem a középpontja a filozofiai tudományoknak. Centralis és alapvető jelentőségét át kell engednie az ismerettannak egyrészt, másrészt az értéktannak. Az eredeti, a tiszta, hamisítatlan valóságon alapuló eredeti kettősség nem az, hogy a világ psychikai és physikai jelenségekből áll, hanem igenis az, hogy az egy valóságot, ugyanazt az egy világot két szempontból foghatjuk fel szubjektiváló és objektiváló szempontból s csak miután elválasztottuk az objektumot a szubjektumtól, másodlagosan az objektumot is ketté hasítjuk s így kapjuk a physikai és psychikai jelenségek kettős sorozatát. E szerint aztán négyféle különféleséget kapunk; először a szubjektumtól elválasztottan gondolt *individualis objektumokat:* a psychikait; másodszor a szubjektumtól elválasztott egyénfeletti objektumokat: a physikaiakat; harmadszor az egyéni szubjektiv értékbecsléseket, melyet az *akart*nak nevezhetünk; aztán az egyénfeletti szubjektumtól függő értékbecsléseket, amelyek a *kell* — a kellőség fogalmára utalnak. Ezek aztán anyagát képezik a négyféle tudománycsoportnak a psychikai, physikai, históraí és normativ tudományoknak.

II.

A tudományoknak ezen rendszerében hová kell nekünk a pædagogiát beillesztenünk?! Ez a kérdés vezet bennünket most már sajátképeni feladatunkra, hogy előrebocsátva Münsterberg filozofiai alapfelfogásának vázlatos rendszerét, főbb vonásaiban pædagogiai alapnézetét ismertessük.

A pædagogiában, mint a normativ tudományokban, céltűzésről van szó és e téren is gyümölcsözőbb a szubjektiváló felfogás elméletben és gyakorlatban egyaránt. A pædagogia nem a psychologia, hanem a históriai és normativ tudományok körébe tartozik s egyszersmind ezeket kell tekintenünk a pædagogia alapvető disciplináinak, nem pedig a lélektant. A lélektan, az invidualis és szociális, egyaránt csak másodsorban jön tekintetbe, amennyiben a nevezett alapvető diszciplinákban is benne van, azután segítségére jő a tanítónak abban, hogy miként alkalmazza a gyakorlatban az általános szabályt a speciális esetre.

A tanítónak a tanítványhoz való viszonyát a gyakorlati életben

annak legbensőbb mivoltában értjük félre és torzítjuk el, ha azt objektiválólag és socialpsychologiailag értelmezzük, és aki egy ilyen felfogás rabjaként azt a tanácsot adja a tanítónak, hogy pædagogiai intézkedéseit és eljárását a psychologiára alapítsa a logika, ethika és eszthetika helyett, nem igen szolgálja a felnövekedő *nemzedéknek* legszentebb érdekeit.»

Münsterberg ezen tétele megegyezik a Natorp Páléval, sőt még a Herbart nézetével is összeegyeztethető, mert Herbart p. o. az Umriss pædagogischer Vorlesungen című művében a gyakorlati filozofiát említi a pædagogia alapvető tudományául, amely alatt nemcsak az erkölcstant érthetjük, mint ahogy a jegyzetben van jelölve, hanem az æsthetikát és logikát is. Münsterberg szerint tehát a psychologia csak fontos segédtudománya, de nem alapvető tudománya a pædagogiának.* Münsterberg nézetünk szerint ebben tullő a célon, amikor azt, ami a tanító gyakorlati viselkedésére nézve megállhat, átviszi az elméletre is és mindig csak az atomizáló lélektant veszi figyelembe. Véleményünk az, hogy a psychologia és ethika egyaránt alapját képezik a pædagogiának.

Münsterberg aztán élesen világítja meg azt a kérdést, milyen szolgálatokat tehetnek egyrészt a psychologia, másrészt az ethika és a többi értékbecslő tudományok a pædagogiának.

A tapasztalati lélektan sokkal *szubjektivebb* tudomány, — mondja Natorp is — semhogy a pædagogiának szilárd, megingathatatlan alapzatát képezhetné. Ennek csakis az időbeli tudatjelenségekkel van dolga, ez mindig a hypothetikus tanok körében mozog, míg van egy *idő felett álló tudat*, amely nem egyéb, mint az, hogy szellemi tekintetünket a természeti törvény úgy vélt kényszere fölé emeljük, amely feltétlenül sohasem köthet bennünket. (Socialpæd. 46. l.) Ez a tudat állapítja meg az *eszme* létét s ebből származik aztán a *feltétlenségnek*, a feltétlenül kötelezőnek, a kell-nek fogalma, a mely föltétlen törvényeket, kategorikus imperativusokat van hivatva ránk nézve megállapítani. Szóval a pædagogia tudományának egy objektiv úton megállapított kategorikus törvények codex-féléjének kell lennie, legalább úgy látszik, hogy ilyesmi lebeg Natorp lelki szemei előtt.

«A szokásos diskussziók többnyire két pædagogiai problemát kevernek össze: azt a kérdést, mennyiben kell a tanítónak a lélektant alkalmaznia, nagyon kevéssé választják el attól a másik kérdéstől, mennyire válhatik hasznára a psychologia a tudományos pædagogiának. A tudományos pædagogia egyrészt a nevelés tervével, másrészt a nevelés

* Hibás volna tehát e szerint M. Jahn-nak az elnevezése is: Psychologie, als Grundwissenschaft der Pædagogik. 4-ik kiadás. Leipzig 1904.

módszereivel foglalkozik ; egy időben mindkét téren túlbecsülték a psychologiának az alkalmazhatóságát, de mindkét téren bizonyos határok között jó hasznát lehet venni a psychologiai törvényeknek.

Az általános nevelési *terv*nek kidolgozása, tehát a tananyag kiválasztása, ennek elosztása az első iskolai évtől kezdve a tanulóéveknek bezárásáig terjedő időszakra, az iskoláknak berendezése és kormányozása természetes módon *sociologiai* szempontok alá esnek és itt a szellemi erők növekedésébe való belátás, aztán a szellemi előhaladás összefüggésébe, a fiatal organizmus psychophysiologiai szükségleteibe való belátás nagyon értékesek lehetnek. A psychologiának a túlbecsülése csak akkor kezdődik, ha a pædagogus azt hiszi, hogy a lélektan bármit is szuggerálhat, még mielőtt az elérendő célok meg volnának állapítva, vagy hogy a psychologia maga is eldöntheti a nevelésnek a céljait. A lélektani ismeretek csak abban segíthetnek, hogy kiválasszuk azokat a segédeszközöket, amelyeknek segítségével egy előírt feladatot a legbiztosabban megoldhatunk, de nem írhatja elő azt, hogy mifelé feladatokat tűzzünk magunk elé. Nincs pædagogiai reformeszme és nevelési butaság, melyhez a psychologiai tények valami módon ne alkalmazkodhatnának, de mi megfordítjuk a tényállást, ha aztán elhitetjük, hogy a psychologiai folyamatok maguk követelik azt a végeredményt, amelynek érdekében alkalmaztattak.

A psychologiai folyamatok sem nem jók, sem nem rosszak, még ezekkel a jelzőkkel sem volna szabad illetni őket, hogy alacsonyabbak és magasabbak ; az egyetlen értékitélet, amely a psychologusnak kínálkozik, arra vonatkozik, vajjon azok psychologiailag könnyen vagy nehezen érthetők-é ?! Az értékeknek közel fekvő eltolásánál fogva aztán a jobban megmagyarázható könnyen úgy tünhetik fel, mint a magában véve *jobbik* és pædagogialiag ajánlatra méltóbb, *mig tényleg a nevelési tervnek és az iskoláknak a feladatait és céljait historiai- ethikai és szociális szempontok szerint kell megállapitani.*

A psychologus például megvilágíthatja a természetes hajlamoknak a mechanizmusát és megmutathatja, miképen hajthatók ezek az appercepciók szolgálatába ; de nincs módjában eldönteni, miféle érdeklődések értékesek és melyek károsak, melyeket kell a nevelés által erősíteni és melyeket elnyomni ; általában *meddig* kivánatos a nevelésben a természetes hajlamokat és ösztönöket követni és mennyire kell új *érdekköröket* teremteni, illetőleg kiképezni.

Ekként megjelölve, mit várhat a pædagogus a psychologiától és mit a normativ tudományoktól, Münsterberg áttér specialisan a pædagogiának a kisérleti és physologiai lélektanhoz való viszonyára. Sokan rendkívül sokat várnak az ezen lélektanra építendő új pædagogiától, Münsterberg elvileg szkeptikusan viselkedik ezzel szemben. A kisérleti

lélektan eddig nem volt képes beváltani azon igéreteket, melyeket különösen a szellemi tudományokkal, a gyakorlati élettel szemben támasztott. E tekintetben Münsterberg túlságba is megy, mondván: «A szellemi tudományok szolgálatára az empirikus lélektan alig tudott sok olyant megállapítani, amit már a közönséges tapasztalatból is ne tudtunk volna; az ú. n. magasabb lelki működések vizsgálata terén eredményekben ijesztő szegénységet árul el. Ma még a pædagogus a régebbi psychologia hagyományos kategoriáinak több hasznát veheti, mint az új laboratoriumi lélektannak. (Principien der Psych. 12. lap.)

Azonban abban már tökéletesen igaza van Münsterbergnek, hogy a tanítónak az iskolában tanítani kell és nem psychologiai kisérleteket végezni.

A kisérleti pædagogia különben sem azonos a kisérleti lélektan pædagogiai alkalmazásával. A psychológusnak sajátságos látóköre már eleve valószínűtlenné teszi, hogy vizsgálódásai gyümölcsözők lennének arra nézve, hogy útmutatásokat adjanak a tanítónak. De még ha ebben a tekintetben az optimisztikus álláspontot foglaljuk is el és megengedjük, hogy a *paedagogia* a psychologiának a vívmányait a tanítóra nézve használható szuggesztiókká képes átalakítani, vajjon igazoltuk-é ezzel azt, *hogy a tanítónak az osztályteremben, az óvónőnek vagy egyetemi docensnek a psychologust kell játszania* és tanítványainak psychologiai *analizisét kell fáradozásainak alapjává tennie?!*

Hisz épen ez volt a mi eredeti problémánk és csak most különítettük el ettől mindazt, amit ezzel közönségesen össze szoktak keverni. Csak most nem lehet bennünket félreérteni, ha állítjuk, hogy a tanítónak ép oly kevés köze van a psychologiához, mint a bírónak. (196. l.)

A tanító a pædagogiából kész szuggesztiókat és szabályokat vehet át, amelyek végső sorban a psychologián alapszanak, de a psychologiából a pædagogiába való ezen átplántálást nem *végezheti maga* és *nem szabad magának végeznie.* Ez természetesen nem zárja ki azt, hogy a tanítónak is mint művelt embernek kellőleg el kell sajátítania a psychologiát, hogy a pædagogiának szabályait ne kellessen neki mechanikusan elfogadnia, hanem azoknak gyökereit és alapjait is ismerhesse. De mikor a tanulóval áll szemben, a legátgondoltabb szabálynak is csak mint impulzusnak és ösztönnek kell reá hatnia és ekkor aztán a psychologiai történés, mint ilyen többé nem jő kérdésbe. Mi azt mondottuk, ez nem lehet másként és nem szabad másként lennie, de a lehetőséget és a kellt el kell választanunk. Ami közelebbről a lehetőséget, a képességet illeti, a tanítóra nézve teljes képtelenség, hogy az egyes konkrét esetben psychologiailag is kiszámítsa, aminek történnie kell. Elsősorban is a döntés pillanatában a

psychologiai törvények összessége nem áll rendelkezésére, mint az elméleti pædagogusnak, aki a legkülönbözőbb tényezőket egymással szemben gondosan mérlegelheti; kiszakított egyes psychologiai jelenségek pedig csakis tévútra vezethetnek. Másrészt maga a pædagogus is megelégszik általános szuggesztiókkal, amelyek a tanítónál általános tanítási tendenciákká változhatnak át; a szabályoknak a specializálásához a tudomány mai állásánál úgy a pædagógusra mint még inkább a tanítóra nézve hiányzik *a megfelelő, elégséges psychologiai anyag.*

Harmadszor *ama számító támpontra nézve nincs elegendő alapja, mert tanítványát* psychologiai álláspontról egyáltalában nem ismeri; azt az *objektumot,* amelyre a psychologiai törvények alkalmaztathatnának, e végett oly módon kellene analizálni, amelynek a lehetősége az osztályban a tanítónál ki van zárva. És feltéve, hogy ezek a kisérletek a legtökéletesebb módon végrehajtatnának is, amint azt p. o. a psychologiai laboratoriumoknak technikája megköveteli, korántsem volnának elégségesek ahhoz, hogy valóban előre megmondhatnánk az illető határozott hatásra bekövetkező eredményt az illető meghatározott egyénnél.

Azonban még akkor is, ha ezeket a lehetetlenségeket sikerülne lehetővé tennünk, a tanító a helyes támpontot és a megbizható kiszámítást végre is tudná hajtani, mégsem kellene neki ezt tennie, *mert a kár nagyobb volna, mint a nyereség.* Mi egyidejűleg nem gyakorolhatjuk és nem tökéletesíthetjük magunkat az állásfoglalásnak ellentétes *aktusaiban*; az egyiknek megszokása szükségszerűen elnyomja a másikhoz való hajlandóságunkat. Az a hajlandóság, hogy tanítványunkat, mint ahogy azt a szociologus teszi — úgy fogjuk fel, mint *psychologiai jelenséget, — tényleg antagonisztikus* ama másik hajlandóságunkkal, hogy tanítványunkat úgy ismerjük el, mint értékelt szubjektumot és ezen utóbbi állásfoglalásunkban fejlődnek ki a tanítói tevékenységnek legértékesebb funkciói. *A tanítvány a nevelőre nézve egy egységes szubjektum és nem psychikai elemeknek a kötege és a paedagogiai érzék és tapintat, a részvét, az érdeklődés és a türelem,* amelyben az akarónak egy más akaróhoz való közvetlen viszonya nyilatkozik, *értékesebbek a tanításra nézve, mint a legügyesebb számítások, amelyek psychologiai konstrukciókra vonatkoznak.*

Mindenekelőtt csakis a tanító szubjektiváló állásfoglalásából fakadhat magának a tanítónak a lelkében a tanítás feladatai iránt való logikai, ethikai és æsthetikai érdeklődés; az objektiváló felfogás ellenben ezt az érdeklődést általában megsemmisíti. Miként a birónak a büntetés erkölcsi felfogásánál a bűnöst szubjektiválólag kell felfognia, különben őt büntetlenül kell hagynia (alles begreifen, heisst alles verzeihen): a tanítónak is — hogy érdeklődését a tantárgy iránt

megtartsa — tanítványában az értékelt személyiséget kell megbecsülnie vagy a tanításról lemondania. Mihelyt tanítványát psychophysikailag gondolja, akkor természetesen az a másik problema fogja érdekelni, hogy miképen lehet a legbiztosabban és leggyorsabban bizonyos képzetmódokat és reakclómódokat ama psychologiai mechanizmusból kierőszakolni, de a tananyag ez által élettelen *ingerrendszerré* lett, amely csak mint bizonyos hatásoknak az eszköze, oka jön tekintetbe, nem pedig mint az eleven értékeknek a *rendszere*, amelyeknek egy más szubjektumot is részesévé kell tennünk. A tanító nem lelkesedhetik az igaz, jó és szépért, ha azokat nem megérthető szubjektumokkal közli, hanem csak percipiálható objektumokra erőszakolja rá és miként a psychologizáló birónak le kell ráznia a büntetés erkölcsi értékébe vetett hitet, a psychologizáló tanítónak is teljesen abstrahálni kell attól, hogy az igaz és jó az, amit tanít. Így lesz a büntetés elrettentő eszközzé, a tanítás a létért való harc, a *felszerelésének* eszközévé, de az életnek mélyebb értékeit szétromboltuk.

Mivel pedig az állásfoglalásnak ez a két módja annyira antagonistikus, a kettő közül az *egyiket* kell választanunk és ekkor nem lehet kétséges az, hogy az ifjú nemzedék többet nyer azáltal, hogy a tanító továbbra is *az értékekben* és az *eszményekben* való hittel is végzi a maga dolgát, mint úgy, hogy a tanító a tanítás anyagát mechanikai tényezővé alacsonyítja a psychophysikai számítás terén — szóval ha a tanítványát szubjektumnak és nem objektumnak tekinti.

Natorp is közeledik azon felfogáshoz, mely szerint a pædagogus is művész, tehát sok tekintetben az is születik és nem lesz azzá. «A nevelő nincs egészen arra utalva, hogy a physiologiai vagy bármely más lélektani ismeret közvetítésével tanítson. Az azon pillanat alatt szükséges behatást átláthatja ama közvetlenebb úton is, hogy a maga nyilatkozatai által ellennyilatkozatokat provokál a növendék részéről, amelyek annak belső lelkiállapotát élesen megvilágítják; hogy beleképzeli magát a növendék lelkébe és a szimpatikus közös együttérzésben, együttgondolásban az övével rokon lelkiállapotot közvetlenül átérzi és nem kell neki előbb kiszámítania, a reáhatásnak melyik neme felel meg az adott föltételeknek. Ez a nevelőnek sajátlagos psychologiai művészete, mint általában mindenkié akinek az a feladata, hogy másokra psychikailag hatást gyakoroljon. Ezt a művészetet nem lehet tisztán elméletileg megtanulni; a legértékesebb ebben egy a *hajlam* és *gyakorlat* által feltételezett pædagogiai *érzék* (takt), az az hogy a mások lelkének legcsekélyebb izgalmait is tapasztalatilag és közvetlenül *átéljük, átérezzük;* mégis annál, akinél ezek a föltételek nem hiányoznak, *az elméleti belátás* is sokat tehet.*

* Pædagogische Psychologie in Leitsätzen zu Vorträgen 5. lap. Marburg 1901.

Magától értetődik, hogy ezt a szubjektiváló felfogást nem alkalmazhatjuk ott, ahol hygienikus és pathologikus jelenségekről van szó. Az érzéki észrevételeknek defektusai, szellemi abnormitások, neurasthénikus állapotok, az elfáradás és kimerülés, mindezek természetszerűleg az objektiváló felfogást követelik; szigorúan véve azonban inkább az iskolaorvost kellene érdekelniök és nem a tanítót, bár a tanítónak sokszor még vállalnia kell az iskolaorvosnak a funkcióját is. Nem esetleges tehát az, hogy az iskolapsychologiának leglelkesebb védelmezői is, mihelyt konkrét példákra hivatkoznak, csakis az érzéki defektusoknak és az elfáradásnak kérdéseivel hozakodnak elő, amelyek a tanításnak szellemi lényegét nem érintik és tisztán az *iskolai egészségtan* körébe tartoznak.» (198. lap, Münsterberg.)

Ha az új kisérleti lélektanra alapított pædagogiai irodalomban széttekintünk, igazat kell adnunk Münsterbergnek. Nézzük csak végig a Schiller és Ziehen által alapított, most Ziehen és Ziegler által szerkesztett vállalatnak eddig megjelent köteteit, melyből már a 9-ik járja. *A paedagogiai psychologia és physiologia köréből vett értekezések gyüjteménye* a vállalat címe és évenként 7, 8 tanulmány jelenik meg benne. A legtöbb ezek között tárgyát az iskolai hygienia köréből vagy pædagogiai pathologia köréből veszi s elvétve találunk olyan tanulmányt, melyben a magasabb normális lelki jelenségekről volna szó.

Az eddig mondottak kiegészítéseül végül még azt kell megjegyeznünk, hogy a gyakorlati nevelést Münsterberg is szélesebb sociologiai alapon fogja fel.

A népszerű lélektan kiemeli és magától értetődő logikai követelménynek tekinti azt, hogy mindenkinek teljesen jártasnak kell lenni a lélektanban, a ki embertársai lelki életére hatást gyakorolni van hivatva és különösen áll ez a tanítóra nézve. A psychologia nélkülözhetetlenségét aztán különös előszeretettel nem konkrét példákkal, hanem logikai analogiákkal törekszenek bizonyítani.

Miként az orvosnak ismernie kell az emberi test törvényeit, miként a gyárosnak az anyagok chémiai hatásával tisztában kell lennie vagy a hídépítőnek az anyagok physikai tulajdonságaival; épúgy a bírónak, a lelkésznek, a szociális embernek, a politikusnak és mindenekelőtt a tanítónak ismerni kell az emberi léleknek a törvényeit. Minket az efféle analogiák most már nem téveszthetnek meg. Miután láttuk, hogy a *lélekismeretnek* két alapelvileg különböző módja van, amaz analogiák legfeljebb csak azt bizonyíthatják, hogy e két megismerési mód közül az egyik szükséges a gyakorlati tevékenység számára, de hogy ez a psychologiai vagy az antipsychologiai legyen-é, azt egy ilyen hasonlat nem mondhatja meg, mivel a hídépítési anya-

gok és chémiai *szubstanciák* sohasem jöhetnek mint szubjektumok tekintetbe és a felfogásmódnak ama kettősségét nem türik meg.

«A birónak és tanítónak viselkedése csak tipikus esetei ama számtalan szociális viszonynak, *amelyben az egyik lélek a másik lélekre hat.* Ami ezekre, az áll a politikusra, az államférfira vagy lelkészre és a mindennapi társas érintkezésre, a baráti és családira egyaránt. Mindezen helyzetekben rákényszeríthetik a viszonyok, hogy *másik embertársunkat* csakis objektumnak és így pusztán eszköznek más célokhoz tekintsük és nem mint *öncélt*, és ezen esetekben a psychologiának kell vezérelnie *lépéseinket.* Mikor azonban barátunkat vagy ellenségünket, ismerősünket vagy polgártársunkat, a tanulást keresőt vagy vigasztkeresőt *akaró személyiségeknek* ismerjük el, az ő szellemi valóságuk egy olyan *szférába* esik, amelyre nézve a szétbontó és magyarázó psychologiának kategoriái alapelvileg elvesztik jelentőségüket.*

Ime ezekben foglalhatjuk össze Münsterberg nézeteit a pædagogiának a lélektanhoz való viszonyát illetőleg. Ezt is általános lélektanában találjuk meg inkább csak odavetve, mint részletesebben kifejtve s a pædagogiának többi szintén alapvető kérdéseivel Münsterberg ez ideig még nem foglalkozott. Jól meg kell azonban jegyeznünk,

* Majdnem ugyane felfogásnak ád kifejezést Schubert-Soldern is, a lipcsei egyetem jónevű tanára és szociálfilozofusa legujabban *1905-ben* megjelent művében: Die menschliche Erziehung. Versuch einer theoretischen Grundlegung der Pædagogik. 1905. Tübingen. Laupp. Az illető kornak szociális szükségletei állapítják meg a nevelésnek és a tanításnak a célját és nem az iskola vagy a gyakorlati tanító. Ez utóbbinak a cél adva van, az ő művészete van hivatva, hogy ezt megvalósítsa, amennyiben az megvalósítható. A nevelésnek az illető társaság céljaira alkalmas és boldog embereket kell teremteni; ezen célok felett nem a gyakorlati tanítónak kell döntenie, mert ezeket az iskolán kívül az életben kell megtalálnunk. A tanító legfeljebb csak akkor dönthet, ha az elméleti szociális pædagógia tanulmányozására adta magát.

Ki van tehát hivatva a nevelésnek a célját megállapítani? Az az egyén, aki korának szükségleteit fölismerte, akár tanító, akár nem az. Ezen elméleti szociálpædagógusnak azonban nemcsak tudományos és filozofiai képzettséggel kell birnia, hanem az életnek és az iskolának az ismeretével is. Fájdalom, az ilyen nagy pædagógust az idő szüli, ilyet mesterségesen nem lehet teremteni, sem előre meg nem mondhatjuk, mikor és hol fog felbukkanni, hogy kora pædagógiai reformtörekvéseinek és kívánságainak eleget tegyen. Az ilyennek különösen *szociálethikus*-nak kell lenni, mert az erkölcs csak társaságban fejlődhetik ki és ezért a nevelésnek is az embert különösen a társasághoz való különféle viszonyaiban kell tekintenie. (Id. mű 2., 3., 5. lap.)

hogy Münsterbergnek nem maga a kisérleti lélektan, mint tudomány, ellen vannak kifogásai, hisz ő maga is a lelki jelenségek kisérleti buvárlatának egyik jelentékenyebb képviselője, hanem csak e lélektannak túlzásai ellen és azon nagyzási pöffeszkedés ellen, amellyel annak némely képviselői másnemű irányzatokra és különösen a régebbi lélektan eredményeire kicsinylőleg tekintenek. Igy felfogva a dolgot, mi is osztjuk Münsterberg felfogását, sőt ezt tartjuk a legtermékenyebb és leggyümölcsözőbb álláspontnak az elméleti pædagogia terén. Aki a tudomány mai színvonalán akarja elméleti pædagogiai nézeteinket reformálni, annak a tudományos kutatás új és elfogadható vívmányait, a régiek még mindig értékes nézeteivel, gondolataival kell kiegészítenie. A pædagogusnak nem szabad egyoldalúnak lennie, mindent meg kell vizsgálnia s ami jó, azt megtartania. És e nézetünkkel nem állunk ám úgy elszigetelten, mint némelyek gondolnák. Korunk legkiválóbb elméi megegyeznek velünk e tekintetben. A kiváló elmék közül e tekintetben legyen szabad csak kettőre hivatkoznunk, *Jahn*-ra kinek pædagogiai psychologiája és ethikája méltán lett annyira népszerűvé és kedveltté és Barth Pálra, a lipcsei egyetem kiváló tanárára, kinek nagyértékű pædagógiája épen ez év nyarán jelent meg.*

Jahn mondja: Ujabban a pædagogiát a kisérleti lélektan alapjára igyekeztek fektetni és azt újjáalkotni. A kisérletek azonban eddig csak mellékesekre irányultak és a szellemi fejlődést valódi lényegükben nem érintik és nem alkalmazkodnak a tanításban a megfelelő tevékenységekhez vagy a nevelés egyéb területeihez. Mégis a kisérleti lélektan igen nagy jelentőséget tulajdonít magának és azt hiszi, hogy mindazok, akik a mult századokban a neveléssel foglalkoztak — homályban voltak a növendék lelki fejlődésének menetére és egyéniségének jelentőségére nézve. Ezen felfogásra nézve is áll az, amit Benedikt mondott a fiziologiára, hogy t. i. ennek némely mivelőinél bizonyos nagyzási hajlam érvényesül, amelynél fogva azt hiszik, hogy olyan eredményeket értek el, amelyeknek alapján minden régebbinek valószínűtlennek és hamisnak kell lennie.»

Azért igazat kell adnunk Barthnak, hogy a régieknek, az öregeknek a szavát is meg kell hallgatnunk és meg kell becsülnünk a a tanítás és nevelés kérdéseiben. Akármily *sokat lásson is a mi új tudományunk* a kisérletezés és az analizis által újabb és élesebb világításban — a *régiek* a maguk puszta *intuiciójukkal* már sok tekintetben megelőztek bennünket.

Dr. Székely György.

* Die Elemente der *Erziehungs und Unterrichtslehre* von P. Barth. Leipzig 1906.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Herbart Amerikában.

Sok idő kellett ahhoz, hogy az első rendszeres pædagogiai gondolkodónak, Herbartnak, neve és eszméi Németország határain túl is elterjedjenek. Talán a jenai gyakorlóiskoláé a főérdem, hogy ma már ezek az állapotok erősen megváltoztak, különösen mióta Rein vette át az iskola vezetését. Ezen az úton jutottak elsősorban Herbart gondolatai az Amerikai Egyesült-Államokba is. Mintegy két évtized óta az amerikai pædagogusok egész sora foglalkozik Herbart és követői eszméivel s biztosra vehetjük, hogy az iskolai gyakorlatban is hamarosan érezhető lesz a pædagogiai elmélkedés ezen irányának hatása. Ennek nagy akadálya ugyan az amerikai iskolák közös állami vezetésének a hiánya, úgyhogy majdnem minden iskolának más és más fentartó szabja meg a tantervét, de ezt a nehézséget ellensúlyozza az a körülmény, hogy iskolafentartók, tanítók és pædagogiai elmélkedők egy egyesületbe, a «National Educational Association»-ba tömörülnek és így az iskolák különállása mellett is lehet bizonyos mértékig egységes szellem a tanítás anyagának megválasztásában és a tanítói eljárásban. Ennek az egyesületnek a kebeléből indult ki az a mozgalom is, amelynek célja a középfokú oktatás reformja volt; e végből 1892-ben az ország tíz kiváló pædagogusát bízták meg új tantervek kidolgozásával és a szervezet reformjának megbeszélésével. A tárgyalások eredménye 1894-ben jelent meg «*Report of the Committee of Ten on Secondary Education*» címen és a benne foglalt elveket már a legtöbb iskola magáévá is tette.

Ugyanezen a saratogai közgyűlésen, amelyen ezt a tízes bizottságot megválasztották, a Herbarttól származó gondolatok terjedésének megkönnyítésére és ily módon az iskolai gyakorlatban való alkalmazásuk elősegítésére külön Herbart-Club alakult az egyesületen belül. A Club működése avval kezdődött, hogy *Lange*: «*Apperzeption*» és *Ufer*: «*Einleitung in die Paedagogik Herbarts*» című művét angolra fordították és evvel indult meg tulajdonkép az amerikai Herbart-iro-

dalom. Bár ezek előtt is jelent meg néhány idesorolható munka, a mester tanainak és azok kiváló feldolgozásainak angolra fordítása és a tanoknak újabb feldolgozása csak ekkor öltött nagyobb arányokat.

Az amerikai herbartianusok főleg a tanterv elméletével, leginkább pedig az oktatás tárgyainak egymás mellett való elhelyezésének kérdésével foglalkoznak. A legterjedelmesebb enemű munka, *CH. A. Mc. Murry*: «*Elements of General Method*»-ja, amely a Ziller-Reintól kifejtett herbarti didaktikán alapul. Kiméletlenül támadja a didaktikai formalizmust és hangsúlyozza a tanítás tárgyi elemeinek fontosságát. Mivel pedig ilyen ismeretelemek leggazdagabban a történetben és természettudományokban találhatók, szerinte ezeknek kell az oktatás középpontjában állaniok. Anyaguk az értelmet tevékenységre ösztönzi és az akarati energia fejlődését szolgálja. Az anyag elrendezésében Ziller művelődési fokozatainak elve irányadó, de érzületi anyagnak az angol-amerikai történetet lehet választani, amely különösen a negyedik foktól kezdve kiválóan alkalmazható a gyermeki lélekhez, azonfelül, hogy nagy erkölcsnevelő hatással lehet. A négy korra osztható történeti anyaghoz megfelelő gazdag irodalmi anyag csatlakozik, amely az oktatásra szintén nagyon alkalmas. Az ezen műben adott elmélet illusztrálására szerzője «*Special Methods*» címen módszertani monográfiasorozatot indított meg, amelynek első két füzete közül a földrajzi tűnik ki azzal, hogy a kereskedelmi vonatkozásokat az elemi oktatásban teljes mértékben tudja érvényesíteni.

Col. F. W. Parker: «*Theory of Concentration*» c., csaknem 500 oldalra terjedő műve is az oktatás különböző tárgyainak simultaneitásával foglalkozik. Bár Parkert nem lehet Herbart követői közé sorolni, concentratio-elmélete Ziller hatásának nyomait mutatja. A művelő anyagnak teljes egyesítését kívánja, azaz nem akar egyetlen tárgycsoportot állítani a középpontba és a többieket e körül csoportosítani, hanem minden tárgyat egyenlő mértékben akar érvényre juttatni és egyesíteni, az emberi tudás különböző területei közt fennálló természetes és észszerű filozofiai kapcsolatok alapján. Szó sincs róla, a Ziller-féle tervbe a természettudományi oktatás csak nehezen illeszthető be a szükséges mértékben, de Parker gondolatának második része is arra vall, hogy szerzője nagyon kevéssé ismeri az iskolai gyakorlatot és ehhez az eszméhez elvont elmékedések útján jutott.

Herbartnak talán leglelkesebb hive Amerikában *Ch. de Garmo* a pennsylvaniai Swarthmore College tanára. A «The Great Educators» gyüjtemény hatodik kötete is az ő munkája: «*Herbart and the Herbartians*». Herbart életének psychologiai, ethikai és pædagogiai főgondolatainak rövid, ügyes összefoglalása után azokat a főbb irányokat igyekszik jellemezni, amelyekben tanait német követői (egy-

részről Ziller, Rein, Lange, másrészről Stoy és Frick) feldolgozták, majd külön fejezetben az amerikai herbartianusokról emlékezik meg. Saját elmélkedésének tárgyai közül csak a koncentráció az, amelyről e könyvben részletesebben szól. Lássuk befejezésül a szerző idevágó nézeteit.

Az iskolának nemcsak az a feladata, hogy a növendékek különböző képességeit kifejlessze, hanem teljes mértékben elő kell készítenie az életre is. Az életben azonban pozitiv ismeretekre van szükségünk, tehát az iskolának ilyeneket kell nyujtani. A régi humanisztikus iskola főhibája épp az volt, hogy tanítási anyagának megválasztásában a tanulók képességeinek fejlesztését tartván csak szem előtt, igen kevés pályára készített elő. A természettudományok tanításának behozatala enyhítette ezt a hibát s e mellett az iskola eredetileg kitűzött célja sem szenvedett kárt, mert az értelmi képességek fejlesztésére ezek a nagyon szükséges ismeretek is alkalmasaknak bizonyultak. Evvel azonban az iskola még nincs hivatása magaslatán; új oktatásanyagra és módra van szükség, melyben korunk egész szellemének megfelelőleg a gazdasági kérdések alapeszméi lesznek uralkodók. Ennek kettős értelme van; ez a szellem mindenekelőtt abban nyilatkozik meg, hogy minden tanítás azokra a gyakorlati célokra irányul, amelyeket szolgálnia kell, de abban is, hogy a tanítás tárgyai közé bekerülnek bizonyos, a szükebb értelemben vett gazdasági tevékenységekre vonatkozó tárgyak is, mint a kézügyesség, ipari rajz, iparművészet, gazdaságtan stb.

Ilyen módon három párhuzamosan fekvő és némileg független tanulmánycsoporthoz jutunk, amelyek mindenikéhez szoros kapcsolatban levő tárgyak tartoznak. Az első, humanisztikus csoport, vezető elve ethikai, mert az emberrel, mint szabad lénnyel foglalkozik; az egymásutánra itt alkalmazható a történeti rend. A második csoport tudományszellemű és a természetet képviseli a maga függetlenségében. Az egymásután következés és egymásra vonatkozás rendjét főleg a növendék külső körülményei és psychologiai okok határozzák meg, és csak másodsorban a kifejlett tudomány logikai rendszere. A harmadik csoport az embert és természetet kölcsönhatásukban jellemzi és a fősúly azon van, hogy a növendéket a természet leigázására és erőinek irányítására készítsük elő. Azonban állandó kölcsönös kapcsolatok vannak az egyes csoportok között is. Az általános összekapcsoló tanulmányok az irodalom és földrajz, mert minden tárgynak vannak irodalmi és földrajzi vonatkozásai, de pl. a gazdaságtani és természettudományi csoport összekapcsolására nagyon alkalmas tárgy a mathematika, amelyhez konkrét anyagot szolgáltathatnak a gazdaságtani tanulmányok.

Kelemen Ignác.

A módszeres tanácskozások.

Tiszteletreméltó bástyák még romjaikban is áhitatra gerjesztik a szemlélőt s a hálás utókor tőle telhetőleg késlelteti pusztulásukat, bár sokszor útját állják a fejlődésnek.

Sok ilyen tiszteletreméltó bástyánk van szellemi téren is. Nézzük, csodáljuk, alátámasztjuk. Csupa kegyeletből a múlt iránt egyéni meggyőződéssé érlelődik bennünk, hogy az ellenük intézett minden támadás csak túlzó reformerek koraszülött eszméiből fakadhat.

S különösen az iskolát féltjük az új szellemtől. Pedig az iskola is csak olyan emberi intézmény, melynek a saját korában kell gyökereznie. Itt nem segít a konzervativ ellenállás. Észrevétlenül rányomja a haladó kor a saját szellemének bélyegét.

Ezek az alap-akkordok rezzennek meg lelkemben, valahányszor a módszeres értekezletre gondolok.

Megmerevedett formaszerűség, melyben nincs éltető tartalom, mert maga is élet nélkül szűkölködik. Sok lelkes kartársnak hallottam már véleményét erre vonatkozólag s úgy tapasztaltam, nincs az a rajongó barátja az iskolának, aki a módszeres tanácskozások jelen alakjában igaz örömét lelné, még ha a megtestesült modern Pædagogia ül is az elnöki széken.

Jól megjegyzendő, nem egy iskolára, nem határozott személyekre gondolok. Kicsinyes célozgatásokra nincs okom és sohasem leltem benne örömömet. Itt eszmékről van szó. A haladásnak szeretnék szószólója lenni.

Ha valahol, akkor a módszeres tanácskozásokban kell érvényesülnie a haladás szellemének. Ez legyen a gyújtópont, ahol találkoznak a közös munkában fáradozó, a közös ideálokért lelkesülő kartársak nézetei. Örömmel jöjjenek oda, lelkesítve távozzanak el onnan. Új katharzisnak legyen ez forrása.

Semmiesetre sem szabad lelketlen robottá fejlődnie. A közvetlenségnek, a szóbeliségnek kell győznie itt is. Fejlődése is mutatja, hogy haladásnak ez az útja.

Régen, 1888 előtt, ezeken a tanácskozásokon megállapítottak előre az egyes tantárgyakban elvégzendő anyagot. Az 1888. évi 21/199. számú rendelet értelmében már állandó tanmenetek készültek s ennélfogva a módszeres tanácskozások feladata már csak erre szorítkozott: «Az illető évharmadban tárgyalandó olvasmányok és készítendő dolgozatok kitűzése, a tanításban netalán előforduló hátramaradások bejelentése és megokolása s gondoskodás az akadályok elhárításáról.» *

* L. Pirchala, A magyarországi középiskolák rendje II. 104.

A 90-ben kiadott s most is érvényes Rendtartás 34. §-a szerint a tanmenetben esetleg végzendő módosítások végett úgynevezett módszeres tanácskozást tart a tanári testület. (Az 1903. évi 43/542. sz. rendelet értelmében most már csak kétszer: szeptember és február hó első hetében). E tanácskozások feladata — úgymond a Rendtartás — megállapítani *az iskolai és házi feladatok számát és idejét, továbbá kijelölni az olvasmányokat és könyv nélkül megtanulandó irodalmi darabokat.* Ott olvassuk azonkívül, hogy az igazgatónak a tanítás szükséges egyöntetűségét és kellő összefüggését kell érvényesítenie ezeken a tanácskozásokon. Ezek azok a rendelkezések, amelyek előírják a módszeres tanácskozások mai kereteit. Ezeket a kereteket igyekszünk kitölteni.

És mi módon történik ez több-kevesebb változatossággal országszerte?

Évről-évre nagy íveket írtunk tele háromszor. Most már csak kétszer. Beírjuk ősi szokás szerint, hány órás tárgy az, hány óra esik egy-egy időszakra, ki tanítja azt a tárgyat, milyen tankönyveket használnak a tanulók. Beírjuk továbbá, milyen prózai és költői olvasmányokat fogunk tárgyalni és körülbelül mennyi idő esik egy-egy didaktikai egységre. Megállapítjuk a szavalásra szánt idő tartamát és napját, megmondjuk, mikor tartunk grammatikai összefoglalásokat. Azt a kört is kijelöljük, amelyből a dolgozatok tételeit választjuk majd és kitüzzük a házi és iskolai dolgozatok napját. Ezt megbeszéljük a tanácskozásra szánt időben s ha lelkes igazgatója van az intézetnek, akkor sorra kerül az is, amit Pirchala Imre főigazgató fentebb említettem könyvében röviden így fejez ki: «Ezekben a tanácskozásokban van alkalma az igazgatónak, hogy megbeszélés tárgyává tegye hospitálásai alkalmával szerzett tapasztalatait; minden egyes tanárnak pedig arra, hogy rámutasson azokra a részletekre, amelyekben a tanítás koncentrációja érdekében támogatást vár társaitól.»

A szaktanár lemásolja a nagy ívekből a rávonatkozó részleteket, az osztályfőnök pedig letisztázza az egészet, átadja az igazgatónak, aki egy példányt elküld a főigazgatónak. Megjegyzendő, sok helyütt a matematikus is kiállítja ezt a váltót.

A történelem, földrajz, ábrázoló, szabadkézi rajz, filozófia és a természettudományok tanárait nem kötelezi a Rendtartás erre.

Ime, ez az a hagyományos szokás, melyet ilyen alakban kötelességszerűen teljesítettek a tanári testületek immár tizennyolc esztendő óta.

Az 1888-iki éveket megelőző s az 1877. évi 2752. sz. rendelettel életbeléptetett gyakorlat, mely szerint minden tanárnak részletesen fel kellett sorolnia az egy-egy időszakban elvégzendő tananyagot,

nagyon érthető. Sőt, tekintettel sok mindenféle körülményre, teljesen indokoltnak is mondható. Ámbár már a Ratio Educationis idejében is csak engedélyezett tankönyvet lehetett használni a gimnáziumban.

Az újabb keletű intézkedésekből azonban részemről némi bizalmatlanságot olvasok ki a nyelvek tanáraival szemben.

Az idéztem 1888. rendelet ugyanis állandó tanmenetet kíván minden intézetnél s ugyanezt parancsolja az 1903-iki gimnáziumi Utasításokat kisérő miniszteri rendelet.

Az ilyen tanmenet a legnagyobb körültekintéssel készül. Pontosan megállapítja a didaktikai egységeket s azt is, hogy körülbelül hány hét fog rájuk fordíttatni. Ki van jelölve minden egyes tárgynál az összefoglaló ismétlések ideje. S a tanári testületnek jogában áll a régi rendelet szerint minden év április havában, újabban a rendes módszeres tanácskozáson, megigazítani, «ha netalán az újabb tapasztalatok vagy új tankönyv behozatala módosítást igényelne.»

A régi és az új tanterv világosan megszabja, hány írásbeli dolgozatot kell készíttetnünk az egyes tárgyakból és milyen időközökben. Az Utasítások pedig világosan és szépen adnak útmutatást az olvasmányok tárgyalására és a dolgozati tételek kijelölésére.

Miért kell mégis újabb előirányzatot készítenünk? Nem fölösleges munka-e a feltétlenül kötelező tanmenetnek megismétlése. Mert abba az állandó tanmenetbe még a három legalsó osztály olvasmányanyagát is fel lehet venni. De nemcsak lehet, hanem kell is, ha az állandóság jellegét akarjuk neki adni. A nyelvek összes tanárai közös megállapodásának nagyobb lesz a súlya s a közösen megállapított módszerben, mely az olvasmány-anyagot didaktikai egységekre felosztva oda beállítja, szinte bizonyosra vehető, kevesebb lesz a tévedés, mintha egy ember készíti, aki talán 4—5 évi körforgás után csak egyszer tanít abban az osztályban. A bizonytalan kapkodásnak, az elsietett munkásnak ezzel az eljárással lehet legjobban elejét venni. Sőt a gyakori tankönyvváltoztatásnak is újabb akadályt gördítünk útjába.

Ha ez az állandó tanmenet mindnyájunkat kötelező zsinórmérték, akkor nem lesz mit előirányoznunk, akkor csak javítanunk, tökéletesítenünk kell. Az újabb meg újabb megbeszélésnek pedig ideális tanmenet lesz az eredménye. Határozottan szerencsétlen bilincsrendszernek tartom azt is, ha két-három hónappal előbb kell megmondanom: hogy milyen körből fogom a dolgozat tételét venni. Aki leereszkedett már tanítványai érzelem- és gondolatvilágába, aki érezte már, hogy tanítás közben sokszor milyen ellenállhatatlan erővel ragadja meg figyelmét egy-egy sajátsága a tárgyalt írónak, néha oly erővel, hogy szinte suggerálja az embert, kényszeríti a tanárt, hogy

ezt vagy azt a tételt válassza, aki tudja, milyen teher a szellem munkására minden bénító bilincs: az be fogja látni, mennyivel jobb volna az ilyesmit teljesen a tanárra bizni.

A tanítás is művészet. Ha úgy tetszik, a hatodik művészet. Egy-egy felvillanó eszme, ha kellő időben érvényesülhet, nagyobb energiával működik, mint az ihlet nélkül született kényszer-gondolat.

Nem volna-e jobb, ha ebben a tekintetben is szabad kezet adna nekünk a miniszteri intézkedés. A tanterv megmondja, hány dolgozatot kell készítenünk, az Utasítás megmondja módját; a kivitel legyen a mienk teljes szabadsággal.

Az igazgató és főigazgatói birálatnak csak utólagosan van alapos értelme, mikor nem sejtelmes tervek, hanem eredmények alapján ítélhetnek.

A mostani eljárást egyoldalúnak tartom, amennyiben csak a nyelvésztanárokat kötelezi tananyag előirányzására s ebben — mint mondám — némi bizalmatlanságot is látok; továbbá fölösleges és sok esetben elhamarkodott munkának bizonyul jelen alakjában s vajmi keveset lendít a sokszor hangoztatott s még csak csírájában lévő koncentráció érvényesítésén.

Sokkal ideálisabb feladatnak tekintem a nevelést és a tanítást, hogysem beérném ezzel a sablonos s megszokott voltánál fogva unalmas, célszerűtlen munkával.

A kérdés helyes megoldására nézetem szerint a következő eljárás vezetne:

Legyen minden intézetnek az új Utasítások modern szellemében készült állandó tanmenete, mely magában foglalja az olvasókönyvek anyagának módszeres feldolgozását is. Hogy egy-két olvasmánnyal többet vagy kevesebbet végeztet-e a tanár a didaktikai egységekből, az nem határoz. Rosszul járna az a hadvezér, aki a másik hadakozó fél mozdulatait tekintetbe nem véve, vakon követne egy a legkisebb részletekig kidolgozott haditervet. Amint már sokszor pórul is járt.

A felsőbb osztályok olvasmányait a tantervhez alkalmazott alternativákkal kell beállítani a tanmenetbe. A kettő vagy esetleg három lehetőség közül egy-egy feltétlenül kötelező. Ha nagyobb művekről van szó, a viszonyok szerint áthidalásokkal segíthet magán a tanár.

A magánolvasmányok kanonját is odacsatolja a tanári testület a tanmenethez.

Ha időről-időre, részint szükségből, részint helyesebb belátásból javítanunk, változtatnunk kell a tanmeneten, az erre fordított órák minden tekintetben gyümölcsözők lesznek.

A tanterv követelte határidőn belül készítendő házi dolgozatok

napját a tanár legalább egy héttel előbb közli a tanulókkal s hogy összeütközés, munkatorlódás ne keletkezzék, ajánlatos az osztályban vagy a tanári szobában kifüggesztett ívre is feljegyezni, amint ez a szokás pl. Németországban is dívik.

A módszeres tanácskozás pedig hadd fejlődjék lassan-lassan azzá, amivé már régen kellett volna kialakulnia. Legyen barátságos megbeszélése a közös, egyöntetű nevelésnek, gyümölcsöző tárgyalása a koncentrációs és methodikus tanítás számtalan, folyton szaporodó kérdéseinek. Itt fog érvényesülni a lelkes igazgatónak, a tapasztalt főigazgatónak irányító egyénisége és itt nyerhet táplálékot az iskoláért buzgólkodó tanár lelkesedésének tüze.

Ez lesz helyes előzménye annak, amit az igazgatók számára kiadott 1897-iki Utasítás oly szépen fejez ki:

«Ily gyakorlat mellett (főleg ha e megbeszélések felölelik az egyes szakok részletes módszerét is) idővel, a tanító-eljárásnak (s tegyük hozzá: a közös nevelésnek) a helyi viszonyokhoz alkalmazott becses tradiciója fog kifejlődhetni, mely lehetővé teendi, hogy az osztályonkint több tanár közt megoszló tanításban egyöntetűség és összefüggés létesüljön.»[1]

A részleteket most mellőzöm. S nem bocsátkozom annak megvitatásába sem, vajjon elégséges-e évenként két **ilyen** módszeres tanácskozás. Poroszországban négy hetenkint van tanári értekezlet. «Wenigstens alle 4 Wochen (Preussen, Rheinprovinz, Schleswig-Holstein, Hannover, Hessen-Nassau), so dass auch hier alle 14 Tage eine Konferenz als nothwendig gedacht ist.[2] Bajorországban minden semesterben legalább kétszer, Badenben «nach Bedarf.»

Szóval, ezen lehet vitatkozni. A részletkérdéseket irányító köreink bölcsesége mindenesetre magasabb szempontból állapíthatja meg, mint a középiskolának egyszerű munkása, aki ezekben a sorokban — ezt határozottan merem állítani — igen sok tanár régi óhajának akart csak kifejezést adni. Talán nem fogom már megérni az eszme megvalósulását; a fejlődés törvénye azonban azt súgja nekem, hogy a haladó idő meghozza ezt is. *Teveli Mihály.*

[1] Érdekes és lelkesitő példa erre a miskolczi kir. kath. gimnazium idei értesítője. Polgár György igazgató ugyanis azt írja. hogy a tanári kar önkéntes elhatározásából egymás után *16 módszeres értekezleten tárgyalta* és vitatta meg az új tantervet, állandó tanmenetet és utasítást.

[2] Dr. Hans Marsch: Das höhere Lehramt. Leipzig, 1905. 66. lap. Megjegyzendő, nemcsak módszeres értekezleteket ért itt dr. Marsch, hanem az összes konferenciák száma ez.

IRODALOM.

The Education Bill of 1906 for England and Wales as it passed the House of Commons by *Miss Anna Tolman Smith* (Washington, Government Printing Office 1906, 48 lap).

E füzetet az amerikai «Bureau of Education» adta ki. Az angol parlamenti események, s a Bill napirenden levő tárgyalásai aktualissá teszik. Angliában az uralomra jutott liberális kormány egyik első teendője az *education bill* benyujtása volt. Ennek az új javaslatnak egyik alapvető intézkedése, hogy a sokféle és szövevényes szervezetű felekezeti iskolák helyébe egy felekezetnélküli (állami) iskolát állít és a vallásoktatást a tantervből kizárja s egy közösnek elismerhető erkölcstannal pótolja. *Birrell* miniszternek ezt a javaslatát az alsóház 200 főnyi többséggel elfogadta; a felsőház azonban a lényeget érintő módosításokkal teljesen kiforgatta a javaslatot eredeti alakjából s 80 szavazat többséggel (184 közül) visszaküldte az alsóháznak. Ez Campbell-Bannermann miniszterelnök felszólalása után 228 főnyi többséggel elhatározta, hogy eleve visszautasítja a főrendiek módosításainak megvitatását és az eredeti javaslatot újabb tárgyalás végett nekik egyszerűen visszaküldi. December 19-én történt az újabb tárgyalás, melynek során a főrendek 138 szavazattal 52 ellenében ismét elfogadták a püspökök és érsekek javasolta módosításokat, melynek értelmében az iskolai vallásos nevelésben ne az állam vagy község, hanem a szülőknek akarata döntsön, jóllehet egy ideig az ellentétek kiegyenlítését remélték.

Hogy mekkora mozgalmat keltett ez az ügy, már a felsorolt adatokból is kiderül. Az esetet páratlannak minősítették, kormányválsággal és felsőház feloszlatásával hozták kapcsolatba. A legvalószínűbb azonban, hogy a kormány egyelőre visszavonja javaslatát, mely voltaképen a Balfour alkotta 1902. évi törvény következetes folyománya. Maga a király trónbeszédjében imígy emlékezett meg az eseményről: «Sajnálom, hogy nem jöhetett létre egyetértés az elemi és középfokú oktatás reformjának kérdésében és hogy nem sikerült kiegyenlíteni az e kérdés körül felmerült ellentéteket».

Ezek az események teszik felette időszerűvé az előttünk fekvő füzetet, mely a némettel vetélkedő igazi amerikai alapossággal foglalkozik a legújabb angol közoktatásügyi törvényjavaslattal az alsóház által eredetileg elfogadott alakjában. A hangyaszorgalmú szerző, miután időrendben felsorolja az angol népoktatás fejlődésének főbb mozzanatait 1833-tól 1903-ig, a következő fejezetben számol be tárgyáról: a törvényjavaslatnak eredeti és általános célja, történelmi előzmények, az 1902. évi törvény; statisztikai adatok; az 1906-iki törvényjavaslat eredeti szövege és öt főfejezetének beható ismertetése a parlamenti tárgyalások kapcsán, a fontosabb beszédek és hírlapi nyilatkozatok kivonataival. Egy négy oldalra terjedő tárgymutató zárja be a füzetet és megkönnyíti a részletkérdésekben való gyors és biztos eligazodást.

Ez a füzet még egy másik szempontból is megérdemli a tanférfiak figyelmét, amennyiben elseje a «*Bureau*» tanügyi kiadványai egy új sorozatának, mely «*Bulletin*» címmel időhöz nem kötött monografiákban fogja feldolgozni az amerikai és külföldi tanügynek napirenden levő kérdéseit. A közel jövőre a következő témákról vannak bulletinek előkészületben: a porosz kereskedelmi minisztérium bizottságának az 1904-iki kiállítás alkalmából az amerikai iskolaügyről szerkesztett jelentése; az amerikai (állami és városi) iskolarendszerekben 1904 óta beállt változások; a német kisegítő iskolák (Hilfsschulen).

Mondanunk sem kell, hogy mind a most megjelent tanulmány, mind a küszöbön levők a specialisták részére valóban becses forrásműveknek igérkeznek, melyekkel a «Bureau» újabb hálára kötelezte kiadványainak az egész világon szétszórt olvasóit. *kf.*

*

Dr. Paul Cauer, **Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform.** Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1906. XIV. 285. l. 4. M.

Az 1900. császári konferencia és azt követőleg a középiskolák egyenjogusítása lassú fejlődés és hosszú küzdelem eredménye. E küzdelmet tárja fel a címben idézett könyv, melynek szerzője *Cauer*, a klasszikus irány legelső harcosai közé tartozik és bár ő maga a régi gymnasium hive, mégis majdnem 2 évtized óta sürgette a középiskolák egyenjogusítását, mert abból az elvből indult ki, hogy az egységes középiskola a régi gymnasiumot alapjában támadta volna meg, mig a bekövetkezendő egyenjogusítás folytán minden középiskola a maga egyéni sajátosságait jobban kidomboríthatja és így a gymnasium sem kénytelen a reáltárgyak javára lemondani fősajátságáról, a klaszszikus nyelvek intenziv tanításáról.

A könyv 24 értekezést foglal magában, amelyek egyrészt az 1892. és 1901, porosz tanterveket ismertetik, másrészt azokat a tárgyalásokat, umelyek ezeket megelőzték. Több értekezés a frankfurti reformgymnasiummal és annak tanterveivel foglalkozik. A tanárok helyzetét, a legujabb fizetésjavítást is több értekezés foglalja le; helyteleníti a fizetési rendszerben azt, hogy csak az anciennitas dönt és így az érdem jutalmazására igen kevés tér nyilik.

Az általános műveltség ideáját is egy értekezésben kellő értékére szállítja le. Szól arról a visszatetszésről, mely az egységes jogosítás nyomában papok, orvosok és jogászok között uralkodott. Egyik cikkében, melynek címe: «Finis Gymnasii», kifejezést ad annak az aggodalomnak, hogy a görög nyelvnek csak *négy* évi tanulásával, esetleg annak facultativ tárggyá tételével a gymnasium alapjait bontjuk meg. E cikket az 1900. csász. konferencia előtt irta, midőn a hangulat ilyen volt.

Az egységes középiskoláról szóló cikkében, melyet már 1889-ben írt, kifejti amaz álláspontját, hogy a rengeteg tárgynak egy iskolába való bevitelével a *túlterhelés* állana be; ha pedig azok anyagát lényegesen megrövidítjük, felületesség áll be a tanulmányokban. A módszer javítása nem sokat segít, mivel a nyelveknél nem annyira a módszer a fődolog, mint inkább az intenziv és kitartó tanulás.

Érdekes egy megjegyzése a *módszerre* vonatkozólag. Ptolemaeus király, Lagos fia, egy alkalommal felkérte a hires mathematikus Euklidest, hogy valami könnyű methodusban tanítsa őt a mathezisra, amire Euklides elég udvariatlanul azt válaszolta: *μὴ εἶναι βασιλικὴν ἀτραπὸν πρὸς γεωμετρίαν*, ami annyit jelent, hogy nincs királyi methodus a geometriában. Ezt az 1890. császári konferenciára vonatkozólag mondja, melynek eredménye a latin órák leszállítása is volt; a követelmények azonban ugyancsak maradtak, a latin szabad dolgozat is, az eredményt pedig a módszer javításától remélték.

Érdekesek ugyanezen konferenciára vonatkozó megjegyzései; már ezen konferencia kivánatosnak mutatta az iskolák egyenjogusítását, a tanulók számának korlátozását (40—30), a szakrendszernek az osztályrendszerrel való helyettesítését; a konferencia egyébiránt köszönetet szavazott a kormánynak azért, hogy az óratervekben és a tanításban az iskola körülményeihez képest több szabadságot adott.

Az általános műveltségről szóló fejezetben azt mondja, hogy ilyen nem létezik: ez csak legfeljebb 600 esztendővel ezelőtt volt lehetséges; ma, midőn a tudományok oly annyira felszaporodtak, lehetetlen dolog az, hogy egy ember mindenről tudjon, ma csak *művelődhetik* az ember, de kész müveltsége senkinek sincsen. Elég, ha

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

az ifjú a középiskolában a tudományok iránti szeretetet megtanulja, legalább annál inkább fog az egyetemen a tudományokkal foglalkozni. Az általános műveltségről ugyanaz áll, amit Moltke az örök békéről mondott, hogy az «álom, még pedig nem is szép álom.»

A gymnasium ellenni támadásokat arra vezeti vissza, hogy a kor nem kedvez a *személyiség* (egyén) értékelésének és kiképzésének. Burckhardt szerint ez a humanista tudományok ápolásával kezdődött és tényleg úgy áll a dolog, mondja Cauer (141. l,): «Aki a görög és római világot valódi odaadással tanulmányozta, az okvetlenül arra a nézetre jut, hogy az emberi életben egyedül értékes a személyiség és mindenkinek, aki nem is született óriásnak vagy emberfölötti lénynek (Übermensch), megvan a joga és kötelessége a benne levő egyéni sajátságokat kifejleszteni. Erről azonban a mai társadalom, mely csak tömeghatásra törekszik, tudni nem akar; csak nullára van szüksége, mely az egyes után írva nagyobb számot ad; innen az a nagy ellenszenv a klasszikus ókorral szemben.»

Az utolsó szakaszban (Deutsche Erziehung, Eine Abwehr gegen Ludwig Gurlitt und den Allgemeinen deutschen Erziehungstag in Weimar) támadja az ujabb reformereket (Gurlitt, Schultz, Förster stb.), akik nemcsak a mai gymnasiumnak, hanem az egész nevelési rendszernek hadat izentek; még azt is szemére vetik a gymnasiumnak, hogy a római köztársaság örökös dicsőítésével köztársasági érzelmeket oltanak az ifjúságba. Bizonyítékul Bismarckot hozzák fel, aki saját vallomása szerint 1832-ben az érettségi vizsgálat után majdnem republikánus érzelmekkel hagyta el a gymnasiumot. Azonban, amint tudjuk, Bismarck később a német császárság legnagyobb hive volt, hisz ő teremtette meg az egységes német birodalmat. Mindenesetre azok az eszmék, amelyeket az ifjú az iskolában magába szív, később majd átalakulnak a körülményekhez képest.

Cauer értekezései, melyek különböző folyóiratokban jelentek meg és hiven tükröztetik vissza azon idők felfogását, amelyekben megjelentek, sokkal közvetlenebbül hatnak, mintha az ember ezen reformmozgalmak történeti ismertetését olvassa (Paulsen, Rethwisch), amelyek a mai viszonyok szempontjából irattak. C. stilusa elég élvezetes, bár nem mindenütt könnyű; dialektikája éles, az ironia igen erős fegyvere. Mindezen tulajdonságait figyelembe véve, haszonnal forgathatja e művet mindenki, aki e reformmozgalmakat ismerni kivánja.

Endrei Gerzson.

*

O. Henke, **Vademekum für die Homerlektüre.** Leipzig u. Berlin 1906. 80. 1. B. G. Teubner 0·80. 11.

«A homerosi kornak gondolkozását, világnézetét erkölcsi felfogását, szokásait, magán és közéleti berendezkedését minél több oldalról megismertetni egyik főtörekvésünk legyen.» Az Utasítások e szavait szem előtt tartva nemcsak arra fogunk tehát törekedni, hogy a tanulók a szöveget értsék és eszthetikai szempontból méltatni tudják, hanem az egész kort megértsék, Homeros földjét és népét, erkölcsi és jellembeli sajátságaikat, szóval életük minden vonatkozását megismerjék. E célnak kitünően felel meg *Csengeri*: Homerosi világ c. segédkönyve (Wodianer 1903), mely azonban, mint hallom, nem örvend olyan elterjedtségnek, mint azt a nagy tudományszeretettel és kiváló készültséggel megirott mű megkivánná: ennek oka talán a könyvnek kissé nagyobb terjedelme, mely azt megdrágítja, úgy hogy szegényebb tanulóink azt meg nem vehetik. Csengeri könyve, mint azt Előszavában mondja, sok tekintetben figyelembe vette *Henke*, Homerische Hilfsbücher c. nagyobb műveit, ilyenképen az ő műve is kissé terjedelmesebb lett. Úgy látszik, hogy maga Henke is belátta azt és egy kisebb művecskét írt *Vademekum* címen, mely nagyobb munkájának kivonatát adja. E kis mű kitünő szolgálatot tehet abban a tekintetben, hogy tájékozódást nyújt mindarról, ami a homerosi olvasmányokhoz szükséges.

11. fejezetre oszlik, melyek a következők:

I. *Az eposok chronologiai beosztása.* Röviden és szemléltetően az Ilias és Odysseia chronologiáját adja.

II. *Részletes tartalom.* Az egyes énekek tartalmát adja, de nem külön-külön szaggatva, hanem a fejleményekre tekintettel valósággal drámai módon beszéli el a tárgyat. Ezt tartom a művecske legszebb részének, mely a legterjedelmesebb is, mert a műnek több mint egy harmadát foglalja el.

III. *Homeros földrajza*, mely külön-külön tárgyalja H. földrajzi ismereteit, Odysseus és Menalaos bolyongását, Troas sikságának leírását. Kiemelem az utóbbiból a következő részt: «(46. l.) Az ásatások kétségtelenül bebizonyították, hogy a város, melyért a gyarmatosok alapításának idejében az æolok a mykenæi korban küzdöttek, épen úgy, mint a hogy később e város romjaira épült későbbi városok *Hissarlik* helyén voltak. *Az aeol gyarmatosoknak az őslakókkal folytatott eme küzdelme alkotja a homerosi mondák világának hátterét, amelyből az Ilias anyagát meríti.*»

Bezárja a fejezetet Ithaka leírása, mely Dörpfeld hipothezisét is figyelembe veszi.

A többi fejezet az állami és társadalmi intézményeket, a vallást

és cultust, a hajózást, ruházatot, fegyverzetet és a harcot, továbbá Odysseus házát írja le; az utolsó fejezet a homerosi lelki világot tárgyalja.

Csak *geográfiai* rajzok vannak e művecskében, de ez a szerző fölfogásával függ össze; e szerint a segédkönyv nem képes könyv (Hilfsbuch zur Odyssee p. VII.) *eg.*

*

Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? von *Dr. Adolf Mathias*. Hatodik kiadás. (München, 1907. C. H. Beck kiadása, XVI+297 lap, Ára füzve 3 márka).

Erről a minta-könyvről beérhetném ennyivel: «Irta Mathias s tíz év alatt hat kiadást ért el.» Ámde annyi élvezettel olvastam végig, hogy szívesen írok róla behatóbban, abban a meggyőződésben, hogy jóravaló ismeretséghez juttatom olvasóimat.

Mintha nem is német ember írta volna! A hirhedt vaskalapos és száraz előadás helyett, bárhol is lapozgassunk ebben a könyvben, egy nagy és erősen érző szívnek, egy tapasztalt s kiforrt elménck becses megnyilatkozásaival találkozunk. A jóravaló és kipróbált pædagogiai tanácsoknak valóságos kincsesbányája ez, s ez a minden lapon megnyilatkozó végtelen szeretete a gyermeknek nem is magyarázható meg másként, mint hogy az apai tanácsadó lelki szeme előtt állandóan ott lebegtek saját gyermekei. Értem, hogy ez a könyv a legmagasabb körökbe, az uralkodó családba is eljutott és hogy japán nyelvre is lefordították, ami a mai körülmények között legalább felér egy európai nyelvre való fordítással. Becsét fokozzák egyrészt a megbízható tárgyi ismeretek és adatok, melyek az olyannyira lábrakapott pædagogiai dilettantizmust merőben kizárják, másrészt a választékos nyelv, mely tolakodás nélkül szövi be alkalmilag a költők és bölcsek aranymondásait; ékesszóló, de nem fecsegő s teljesen mellőzi a tudákos, de a nyugodt olvasást zavaró széljegyzeteket és utalásokat. «Ein Buch für *deutsche* Väter und Mütter» teszi hozzá a szerző a címlapon: s könyve valóban hazafias mind gondolkodás és érzés, mind pedig a hivatkozott egyéniségek dolgában, amennyiben a német irodalom és tudomány szellemi óriásait állítja az olvasó szeme elé.

A könyvnek másik erőssége, hogy gazdag gyakorlati példákban és esetekben s súlypontját a szülők nevelésére helyezi. Igy azután természetes, hogy szóvá teszi hibáikat (158, 207. l.) s nem egy oly közkeletű, de immár fel sem tűnő visszásságra utal (53—6., 118—20., 136. l.), melyek közvetve a gyermekeket is téves útra terelik. Jellemző, hogy ismételten szól a nénik, bácsik, nagymamák stb. illetéktelen és zavaró beavatkozásáról a nevelés komoly munkájába, mint

ahogy általában a nőkről vallott nézetei (54. lap) nem túlságosan feminista-ízűek.

Tartalmilag a szerző 23 fejezetben foglalkozik fiatal hősével, akit a bölcsőtől kamaszévein túl kisér, miközben szóvá teszi mindazt, amire egy gondos szülőnek gyermeke nevelésénél ügyet kell vetnie: a játékot s vérmérsékletet, akaratot és jellemet, büntetéseket és jutalmazást; az olvasmányok megválasztását és az egészség megóvását; a gyermek udvariasságát és jámborságát; a pályaválasztást és a természet szeretetét stb. stb. Jóllehet mindebben természetesen sok közismert anyaggal találkozunk, a bölcs megválasztás, logikai összefüggés és a kellemes előadás mindvégig lebilincselik az olvasót. Izelítőül álljon itt csak néhány eszme és fejtegetés, melyek alkalmasak a szerző állásfoglalásának s szókimondásának jellemzésére s részben elütnek a közfelfogástól. A testi fenyítésről több ízben szól (90., 91., 94., 109—111., 126. l.), nem ítéli el feltétlenül, sőt makacsság és hazugság ellenében Locke-kal együtt üdvös eszköznek vallja; mégis az «Ohrfeige» csunya szó kelleténél gyakrabban fordul elő. Fiúknál nagy fontosságot tulajdonít a szellemi és lelki bátorságnak és esküdt ellensége a testi és lelki kényeztetésnek (nyalánkságok, majomszeretet); az egészség megóvásánál a természetes és mértékletes életmódot, a szabad levegőn való tartózkodást s a hideg víznek minél gyakoribb alkalmazását ajánlja, de óva int attól, hogy megfeszített szellemi munka után mintegy ellenszerül túlságos testi mozgást alkalmazzunk, mert ez utóbbinak hatása is kimerítő. A család és iskola viszonyának megbeszélésénél sok olyan, látszólag mellékes, körülményt említ, melyek az iskola javára hangolnak. Az eredménytelenség jelenségét pl. azzal az aprólékos, de fontos kérdéssel vezeti be, vajjon a gyermeknek van-e otthon olyan alkalmatossága, ahol zavartalanul dolgozhat? Nem híve az ú. n. korrepetitori rendszernek, mely a legtöbb kényelmes szülőnek pædagógiai mentsvára és szinte csábítóan adja elő az olyannyira rettegett osztályismétlésnek előnyeit a tanuló jövőjére. De nem folytatom, mert amúgy sem meríthetem ki összes jó oldalait.

Könyvünk, mint már említém, első sorban a szülőknek van rendelve, akikre mély benyomással lesz s meg fogja őket győzni arról, hogy a gyakorlati nevelés munkája egyike a legnehezebb vállalkozásoknak, melyet sohse lehet «kitanulni.» S valóban ezek a jóravaló tanácsok mitsem érnek, ha a szülőben nincs meg az akarat és a képesség megvalósításukra. Ez a két pólus a szülői lelkiismeretben összpontosul, mely a mi viszonyaink közepette elsőben szorul melengetésre és mélyítésre. Üdvös munkát végezne az, aki a Matthias könyvének magyar párját megírná, avagy azt viszonyainknak megfelelően magyar szellemben átültetné. *Kemény Ferenc.*

*

Sylvanus Stall: **Was ein junger Mann wissen muss.** (Németország részére a kiadó: Gerdes & Hödel, Berlin; évszám nélkül XXXI+324 lap, ára 3 márka.)

Vajjon a sexuális irodalomnak az utóbbi években beállt egészségtelen felszaporodását kedvező jelnek vehetjük-e az egészséges erkölcsök tekintetében, arra nem mernék feltétlen igennel felelni. Igaz ugyan, hogy ezen könyvek és füzetek jó részét a közszükséglet hozta létre, tehát olvasókban sem lesz hiány, ami mindenesetre elő fogja mozdítani az egyénnek s közvetve a környezetnek felvilágosítását — másrészt azonban joggal hivatkozhatni arra, hogy nagymennyiségű orvosszerre csak nagyszámú betegségek esetén van szükség s ez amannak gyári termelését is előidézheti.

Philadelphiában a «The Vir Publishing Company» kiadásában egy «Self and Sex Series» című sorozat jelent meg, melynek nyolc vaskos kötete azzal foglalkozik, hogy mi mindent kellene tudnia egy fiúnak (leánynak), fiatal embernek (leánynak), fiatal férjnek (anyának) és középkorban levő férfiúnak (asszonynak). Ezt a ciklust «Puritas-Bibliothek» néven lefordították svéd és német nyelvre; az utóbbi kiadást Dr. P. von Gizycki, Berlin város tanfelügyelője, vállalta el.

Az előttünk fekvő kötet a férfi-sorozatnak 2. könyve s a serdült ifjúság érdekeit tartja szem előtt. Tizenhat fejezetben, melyeknek tartalmát az egy ívre terjedő tartalomjegyzék részletezi, a szerző szóvá teszi: az életre való előkészítést, a szüzességet, az ivarszerveket, a két nem viszonyát, a házasság isteni intézményét és egész komplexumát, a kisértéseket, a védelmi intézkedéseket, sőt a legismertebb betegségeknek részletes leírását is tartalmazza, ami talán inkább elmaradhatott volna, mert ezeknek gyógyítása az orvosra tartozik.

Anélkül, hogy túlságosan a részletekbe bocsátkoznánk, konstatáljuk, hogy a szerző mint evangelikus lelkész nagy szerepet juttat a vallásosságnak, híve az abstinenciának és a felvilágosításnak és mindkét nemre egyazon szigorú s megalkuvást nem ismerő erkölcsi törvényt tart kötelezőnek. Mindjárt az 1. fejezetben a testi nevelésnek egyetemes fontosságát fejtegeti. Legértékesebbnek a könyv két utolsó fejezetét tartjuk, melyekben egyfelől hű képet rajzol a mai életről, társadalomról s a bennük megnyilatkozó ezernyi kisértésről, másrészt nagy szorgalommal garmadákba hordja az eddig elhangzott fizikai és lelki ellenszereket. Kár, hogy helyenként kelleténél bőbeszédűbbé válik. Állításait sem fogadhatjuk el kivétel nélkül. De ha ezekben s a sexuális betegségek részletes bevonásában nem is értünk a szerzővel egyet, készséggel elismerjük, hogy feladatát komolyan fogta fel s hogy legjobb tudásával s szivének egész melegével azon

volt, hogy a serdülő nemzedéknek hű tanácsadója legyen s ezáltal a jövendő emberiség földi boldogságát megszilárdítsa.

Kemény Ferenc.

*

Ich bin im Volk ein schlichter Lehrer. Mahnruf zur Friedensarbeit, gerichtet an alle Jugendbildner. Neu bearbeitet v. *K. L. Siemering*. 3. Auflage. Wien, 1907. (40 lap).

Ez a füzet az osztrák békeegyesület kiadásában jelent meg, amelynek elnöke, Suttner Berta báróné, írt hozzá előszót. Mint alcíme is elárulja, első sorban a tanítóságot akarja az ügy igazáról meggyőzni s közreműködésüket a békemozgalom javára megnyerni. Míg az idevágó irodalom több más terméke szinte módszeres feldolgozásban adja a tanulókkal közlendő anyagot, az osztrák szerző sok számbeli adattal és híres idézettel első sorban a tanítót akarja megtéríteni, s csak a vége felé teszi szóvá az iskolában követendő gyakorlati eljárást. Tekintettel erre az olvasóközönségre, a szerző népszerű előadási formát választott s munkáját 8 fejezetre osztotta, melyeknek gondolatmenete és tartalma röviden a következő: A tanítóságnak hivatottsága a békemunkára; a háborúk és szüntelen fegyverkezések káros hatásai a népek kulturájára és anyagi jólétére; a mai szomorú állapotok okai s ezzel szemben a céltudatos összműködés szükséges volta; a békeegyesületeknek vívmányai és a tanítóságnak eddigi működése; az utóbbinak hatásköre a nyilvánosság előtt és az iskolában.

A szerző elég elfogulatlan, hogy dicsérettel emlékezik meg arról is, ami e téren nálunk történt s mindjárt a 2. lapon idézi *Apponyi* Albert grófnak következő szavait (melyeket én németből vagyok kénytelen visszafordítani): «Az idő a mi javunkra dolgozik. A háború fogja megsemmisíteni a háborút. Csak az a kérdés, vajjon erkölcsileg gondolkodó embereknek joguk van-e ahhoz, hogy egybefont karokkal várják be ezt a lassú, de bizonyos véget. Ezen a téren minden időnyereség az emberi szenvedéseknek leírhatatlan megtakarításával egyértelmű. Ezen időnyereség biztosítása érdekében tehát mindent el kell követnünk.» Majd a folytonos fegyverkezésnek elviselhetetlen költségeiről szólva, (18. lap) idézi *Türr* tábornoknak «a fegyveres félelem költségei» szellemes és találó kifejezését. Az előszóban pedig Suttner báróné emlékezik meg dicsérettel a Magyar Békeegyesületnek egy «békenap» bevezetése érdekében Apponyi miniszternél a közelmultban tett eljárásáról.

Az osztrák békeegyesület részéről a propaganda érdekében ingyen terjesztett füzet népszerűségét mi sem bizonyítja jobban, mint az a körülmény, hogy rövid időn belül három kiadásra volt szükség.

* *Kemény Ferenc.*

A gyermektanulmányozás mai állapota. Irta *Nagy László*, tanítóképző-intézeti igazgató. Ára 1 korona. Franklin-Társulat kiadása 1907.

Nagy László csaknem öt ív terjedelmű füzetben külön is kiadta a Magyar Filozofiai Társaságban a gyermektanulmányozásról tartott előadását.

Ismerteti a gyermektanulmányozás keletkezését, fogalmát, rendszereit és feladatát.

A gyermektanulmányozás feladata: *a gyermektypus megállapítása*, vagyis a fejlődés azon határának kutatása, «amelyen a természetes tényezők hatása alatt a természetes fejlődés keretei bezáródnak s a sociális tényezők mesterséges beavatkozása nélkül a szellemi műveltségnek újabb kerete, vagy iránya nem jön létre.»

A szűk helyhez viszonyítva elég terjedelmesen ismerteti a gyermek nyelvének, művészetének, játékainak fejlődését. E három fejezet képezi dolgozatának gerincét. «A fejlődéstan» és «A gyermektanulmány, mint alkalmazott tudomány» című fejezetek rekesztik be az érdekes tanulmányt.

A gyermek nyelvének fejlődését tárgyaló irodalomban a németek vezetnek. A magyar irodalom még kevés művel dicsekedhetik. Itt néhány mondatban jellemzően állítja szembe a beszéd fejlődésére vonatkozó elméleteket: a feltalálás-, a csudatétel-, az utánzó-, a természetes hangok és a fejlődés elméletét. A fejlődés elméletének Wundt a megalapítója.

Meumann elmélete a feltalálás és utánzási elmélet közt foglal helyet.

A játék fejlődésének irodalma a leggazdagabb. Érdekesen vázolja az elméletek fejlődését, mely fejlődés csúcspontjára Queyrat elméletét teszi, aki a játékot a gyermek lelke szempontjából objektive vizsgálja. A gyermek szempontjából a játékok nem egészen önzetlenek és nem irreálisak. Fontos a képzelet szerepe a játékban, amely az első fokon mint reproduktiv működés nyilvánul. A második fokon a gyermek megeleveníti a játékot, a harmadik fok a tulajdonképeni játék, amikor a gyermek valamely képzeletének konkrét alakot ad, valamely jelenetbe eszmét visz. A legmagasabb fok a regényes találmányok foka, melyek mind belső teremtések.

A fejlődéstan egyenként ismerteti az öntudat, érzéklések, mozgások, képzettársulások, emlékezet, tudattartalom, számképzetek, felfogóképesség, figyelem és az érzelemvilág fejlődését. Majd a fejlődéstani empirizmus, nativizmus elvével s a fejlődés genetikai felfogásával ismerkedik meg az olvasó. Ez utóbbi felfogás felel meg legjobban a tudomány mai állásának, mert szerinte a gyermek erkölcsi fejlődése és öntudata a vele született dispositiók és a környezet kölcsönhatásának eredménye. E nézet legkiválóbb képviselője Stern William.

Tanulmányának eredményét a szerző a következő két tételbe foglalja:

1. «.... Szükséges, hogy a vizsgálatok feladatául első sorban a gyermek testi és lelki jelenségeinek és fejlődésüknek tiszta, objektiv megállapítását tűzzük ki s *csak másodsorban törekedjünk a gyermektanulmány eredményeit, mint alkalmazásokat* más tudományok szolgálatába állítani.

2. A vizsgálatok eredményeinek összefoglalása, feldolgozása és határozottsága érdekében nem helyes, hogy a vizsgálatok folyton újabb és újabb területeket száguldanak be, de szükséges, hogy a területek alaposabb megdolgozására, az extensiv fejlesztés helyett a tanulmányok mélyítésére gondoljunk.»

A dolgozatot a gyermektanulmányozás *magyar* irodalma rekeszti be. Érdemes feljegyezni, hogy csupán a címek és a szerzők nevei csaknem egy ívnyi terjedelmű helyet igényelnek. Ez mindenesetre szép jövő reményével kecsegteti a nálunk oly ifjú gyermektanulmányt s örömmel töltheti el azok lelkét, akik érdeklődnek a gyermek lelki fejlődése iránt. *J. G.*

*

Dr. Kuthy József beszédei. Kiadta a székesfehérvári áll. főreáliskola tanári testülete. Ára 4 korona. Klökner P. cs. és kir. udv. könyvkereskedő bizománya, Székesfehérvár, 1906.

Talán sohasem kivántam annyira a meghallgattatást, mint most, amikor dr. Kuthy József beszédeiről akarok szólni. Szeretném, ha ezeket az igénytelen sorokat minél többen olvasnák s belőlük minél többen tudomást szereznének arról, hogy a magyar irodalomnak, különösen a magyar iskolai irodalomnak ünnepe volt akkor, mikor ez a könyv napvilágot látott. Csöndes, szerény ünnep, az igaz, de jelentőségében, tartalmasságában maradandó emlékű. Kevesen tudtak róla, kevesen törődtek vele, de az a kis kör, mely ennek az ünnepnek részese volt, rendületlenül bízik abban, hogy előbb-utóbb vele fog ünnepelni az egész magyar közönség. Akkor, ha majd fölismeri annak a kincsnek az értékét, mely ebben a könyvben reá maradt.

Pedig az a férfiú, kinek emlékét e könyv hirdeti, sohasem kereste az ünneplést. Dolgozott egy hosszú emberöltőn át, de nem az elismerés kedveért, hanem magáért a munkáért. Époly készséggel szállt síkra a tanárságot és tanítóságot országosan érdeklő általános törekvésekért, amily lankadatlan hévvel szolgálta egy-egy szűkebb körnek — előbb Zentának, majd Székesfehérvárnak — iskolaügyét és közművelődési érdekeit. Nem szándékozom életrajzot írni s így csak annyit említek, hogy dr. Kuthy József műegyetemi tanársegédből 1875-ben Zenta város összes iskoláinak igazgatójává lett, majd 1887-ben a székesfehér-

vári áll. főreáliskolának került az élére. Mind a két helyen mély nyomok jelzik munkásságát: a zentai városi gimnázium egészen, a székesfehérvári főreáliskola pedig jórészt az ő alkotása. Harminchárom évi igazgatói működése után a mult évben nyugalomba vonult, de ma is lelkes vezetője a székesfehérvári katholikus néptanítók egyesületének. Nyugalomba vonulásakor a székesfehérvári főreáliskola tanárai elhatározták, hogy beszédeit és tanulmányait összegyűjtik és kiadják. Kétségkívül szép gondolat és még szebbé teszi, hogy a netalán fennmaradó pénzből Kuthy nevét viselő alapítványt akarnak létesíteni.

A könyv megjelent. A napisajtó ugyan, rendes szokásához híven, alig vett róla tudomást (hiszen nemes tartalmú, komoly munkáról van szó, melyben pikantéria nincsen), de már eddig is figyelmet keltett azokban a körökben, amelyeknek a múló napi érdekű jelenségeken kívül magasabb dolgok iránt is van érzékük. Gyönyörködve olvashatja mindenki, aki barátja a magvasabb, elmét és szívet egyaránt foglalkoztató olvasmánynak. S aki egyszer elolvasta, örömmel fogja újra meg újra elővenni, mindig talál benne valami új szépséget.

Bizonyos, hogy dr. Kuthy József nemcsak alaposan gondolkodó és nagy olvasottságú tudós, hanem a beszédnek finom érzékű művésze is. Az *ezredévi ünnepi beszéd*, a *Vörösmartyról való megemlékezés*, a *március 15-iki* beszédek (nem kevesebb, mint hat darab), a székesfehérvári kath. néptanítók közgyülésein mondott *megnyitók*, az *ifjúsághoz* intézett alkalmi szónoklatok, a *Kossuth Lajos születésének századik évfordulóján* mondott beszéd egytől-egyig jeles szónoki tehetségnek megnyilatkozásai. Tanulmányai is: *A csillagok világából*, *A természettudományok hivatásáról*, *Természettudomány és költészet* stb. nem csupán vonzó tartalmukkal bilincselik le az olvasót, hanem színes előadásukkal és alaki bevégzettségökkel is gyönyörködtetik.

S a tudósnál és a művésznél nem kisebb Kuthyban a hazafi és a nevelő sem. Beszédeinek gyűjteménye kiválóan alkalmas arra, hogy belőle a nemzeti és általános emberi eszményekért lelkesedni tanuljon az ifjuság. A zsenge lelkek bő táplálékot találhatnak benne hazafias érzésük erősbítésére és erkölcsi érzékük megszilárdítására.

Ennek a könyvnek nem volna szabad hiányoznia egy iskola könyvtárából sem. Felhivom reá a tanítással és neveléssel foglalkozóknak figyelmét. Szerezzék be és olvastassák. Gazdagon fog gyümölcsözni. *Kelemen Béla.*

Külföldi lapszemle.

Lehrproben und Lehrgänge. 1906. évfolyam, III-ik füzet.

E folyóirat III-ik füzetének első cikke Waldeck tanáré, ki «Die Tempuslehre in der lateinischen Grammatik» c. tanulmányában elsősorban annak a véleményének ad kifejezést, hogy tanítványaink mindenekelőtt oly dolgok felett, melyek azok munkakörébe esnek, világosan és helyesen gondolkozni tanuljanak meg: ez minden tudományos gondolkodásnak legszükségesebb előfoka, maga pedig a tudományos gondolkodás egy későbbi foknak feladatát fogja képezni. Mennyi logikai és didaktikai hiba származik e szabálynak szem előtt való tévesztéséből, kimutatja szerzőnk az idők tanán. Egy világos példán fejtegeti, hogyan lehet egy rendkívül egyszerű dolgot bonyolulttá és nehézkessé tenni. E véleményének bebizonyítására a Müller-féle latin grammatikának az időtanra vonatkozó fejezetét választja. Waldeck ezen tényleg be is bizonyítja, hogy annak 21 lapra terjedő szabályaival, számtalan kivételeivel, melyeket Müller az idők tanára szentel, nem fog célhoz jutni, még ha ezek magyarázatára egy negyedévet is fog fordítani; e szabályok és kivételek tömkelege csak azt fogja eredményezni, hogy a tanulók e szabályoktól a legegyszerűbb viszonyokat nem fogják látni és fejükben csak zavar támad.

Dr. Weszely Rezső «Grossstadtschulen und Schulreform» című cikkében a nagyvárosi iskolák tantervére vonatkozó reformeszméit adja elő. Elsősorban azt kívánja, hogy a nagyvárosi iskolákban a délutánok mindennemű kötelező tantárgy tanításától mentek legyenek, továbbá azt is, hogy az ötórás délelőtti leckék között 15 perces szünetek legyenek. A testgyakorlat tanítására határozottan azt óhajtja, hogy az a délelőtti tanítás utolsó órájára essék, mert számos pædagogus erre nézve kimutatta, hogy a tornázás a tanulókat a mathematikai, latin és görög nyelvtanítás mellett, leginkább kifárasztotta. Az egyes osztályokba felveendő tanulók számát legfölebb 40-ben állapíttatná meg.

«Was kann die Schule tun um die Fähigkeit der Jugend zu selbständigen Arbeiten zu heben» című cikkben dr. *Herold Richard* ama nézeteket fejtegeti, mikép lehetne az ifjúság önálló munkálkodását emelni. Herold sorra veszi a tantárgyakat és kimutatja, hogy helyes kezelés mellett mindegyik alkalmas arra, hogy a tanulókat önálló munkásságra serkentse. Így az idegen nyelvek tanításakor az olvasmányból vett, avagy a tanártól összeállított példákból a mondattani szabályok lehozhatók és így az egyesből az általánosra megyünk; ép így igen alkalmas a fordítás — vagy az idegen nyelvből az anya-

nyelvre vagy megfordítva — a tanulók önálló működésére. A történelem-tanítást arra kell felhasználni, hogy a tanuló értelmi erejének kimüvelése mellett az ifjúság kedélyének kifejtésére is hassunk. A történelem tanításával még abban a helyzetben vagyunk, hogy nagy és fönséges példákat idézhetünk, amelyek hazaszeretetre serkentik az ifjakat. A földrajz tanításában a szülőföldnek és környékének, valamint a csillagos égnek helyesen irányított szemlélése nemcsak a szülőföld iránt való ragaszkodást fogja emelni, hanem megfigyelésre és összehasonlításra szoktatja a tanulókat. A természetrajz oktatásában széttagolás és összehasonlítás által az általánosan ismert természeti törvényeket maguk a tanulók állapíthatják meg és ezáltal őket önálló búvárlatra és gondolkodásra taníthatjuk, emellett a természet iránt való szeretetet is ápolhatjuk. A mathematika is nagyban hozzájárulhat a tanulók önálló működéséhez, ha a tantételt nem mint megtalált eredményt állítjuk fel, hanem szerkesztés és mérés által a tétel föltalálására és megoldására visszük a tanulókat; vagyis a konkrétről az absztraktra megyünk.

A technikai tantárgyak, különösen a szabadkézi rajz, tanításában a tanulókat ne minták és előlapok szerint rajzoltassuk, hanem a természet után; ezáltal a tanulók lassanként önállólag szemlélni és önállólag teremteni fognak. A tornázás a saját erejében való bizalmat fokozza, a bátorságot és elszántságot és így a minden tudományra nézve oly becses önbizalmat hozza létre. Eme tanácsa mellett a szerző a jó szemléltetési eszközök minél többször való használatát ajánlja, különösen oly módon, hogy a tanulók mondják el azt, ami nekik különösnek tűnt fel és ezek magyarázatát maguk a tanulók találják ki.

Dr. Willenbücher H. mainzi tanár Gœthe Egmontjában előforduló és e drámának az eddig kiadott jegyzetes kiadásban mellőzött, nehezebben megérthető helyeit magyarázza, ami ennek a drámának sikeres olvastatását fogja elősegíteni. *Dr. Mevs* «Der Wert der kleinen Ausarbeitungen» című cikkében az idegen nyelvekből, a földrajzból és természetrajzból 30—40 percig tartó, úgynevezett «kisebb feladatok» célszerűségét bizonyítja, amelyek akkor válnak majd célhoz vezetőkké, ha nem követelünk tőlük többet, mint amennyit a szóbeli előadástól. Cikkének végén az előbb említett tantárgyakból adandó themákat is közli. *Schmitt-Herlieb* egy igen érdekes fejtegetésben kimutatja, hogy összegező kérdések feladása által mikép tárgyalta a középiskolák V. osztályában Gœthe, Schiller, Uhland legismertebb balladáit. A folyóirat szerkesztője *Fries Vilmos* «Die pädagogischen Abhandlungen im Gymnasialseminar» című értekezésében ama pædagogiai tételeket közli, melyeket a vezetése alatt álló seminarium hallgatóinak a pædagogiai szigorlatok alkalmával

adott. «Der Wert der Frage» című tanulmányban *Dr. Schädel Lajos*, a giesseni seminarium tanára lándsát tör a sokratesi heuristikus methodus mellett, melyet újabb időben a pægagogusok háttérbe akarnak szorítani. A «Könyvismertetés» c. rovat fejezi be a füzet tartalmát.

tj.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *O. Flügel, K. Just* und *W. Rein*. Langensalza, H. Beyer u. Söhne.

E folyóirat januári füzetében *Alexejeff W. G.* befejezi hosszabb tanulmányát: «Az arithmologiai és valószínűség-elméleti kausálitásokról mint a gyermekhibák Strümpell-féle klaszifikációjának alapjairól.» Ez értekezés alapgondolata az, hogy Strümpell vizsgálatai a gyermekhibákról alapelveikben nem térnek el a Herbart-féle filozofia főgondolataitól, sőt Strümpell itt használta ki leghelyesebben Herbart nagy eszméjét az arithmologiai törvényszerűségről és az új valószínűség elméleti elvvel továbbfejlesztette. Ezeket a szerző főkép Ziehennel szemben fejti ki, aki azt állította, hogy Strümpell Herbart tanait a szabadon ható kauzálitások bevitele által a fölismerhetetlenségig eltorzította. *Zillig P.* folytatja tanulmányát a népiskolai tanterv alapkérdéseiről s e füzetben a személyiség gondolatát s a nevelő-tanítás eszméjét fejtegeti. *Dr. Boehmer* a vallástanításról értekezik. *Schoen D.* ismerteti azt a módszert, mely szerint Franciaországban a német nyelvet tanítják. Ez a módszer a direkt módszer, mely a felső fokon kiegészül az olvasmányokkal. E célra jó olvasókönyveket szerkesztettek, melyek Németországot, annak földjét, népét és kulturáját ismertetik. E cikket követi tudósítás a Verein für Wissenschaftliche Pädagogik XV. üléséről.

Az irodalmi rovatban *Henkler P.* szigorúan megbirálja Dr. Messmer O. «Kritik der Lehren von den Unterrichtsmethoden und Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden».

A februári füzetben *Wilhelm Fr.* nagyobb tanulmányt kezd: «Az érzelmek tana a psychologia utolsó tíz évében» címen. E füzetben a Herbart-iskola és Wundt nézeteit ismerteti. *Zillig P.* folytatja tanulmányát a tantervről. Ez után *Horsfall T. C.* angol nyelven ismerteti az «Education Billt». Ezzel a Zeitschrift utánozza a nagy tudományos nemzetközi folyóiratokat, melyekben szintén minden tudós a maga anyanyelvén ír. A rövid cikkek közt a szerkesztőség *Schrader W.*: «Erziehungs- und Unterrichtslehre» című könyvének hatodik kiadásáról számol be s azt bizonyítja, hogy Schrader a Herbart-féle rendszernek felületén maradt s ezt absolute nem érti.

Belföldi lapszemle.

E rovatban ismertetni fogjuk röviden hazai folyóirataink és lapjaink azon cikkeit, melyek pædagógiai vonatkozásúak, s melyek olvasóink előtt egy vagy más szempontból érdekesek lehetnek. Ezzel egyrészt tájékoztatjuk olvasóinkat pædagógiai irodalmunk terén, másrészt ráirányítjuk a figyelmet a pedagógiai érdekű czikkekre.

A *Budapesti Szemle* januári füzetében Berzeviczy Albert «Kelety Gusztáv emlékezete» címen közli emlékbeszédét, melyben részletesen szól Kelety működéséről a rajztanítás terén is. *Waldapfel János* «A néplélektan alapítója» címen ismerteti dr. Leicht Alfrédnek Lazarusról szóló érdekes és tanulságos könyvét. A februári füzetben közelről érdekelheti a pædagógust *Kont Ignác* cikke: «*Eötvös és Montalembert*», melyben a szerző ismerteti a két nagy férfiúnak levélváltását a közoktatásügyi kérdésekről s különösen azt az élénk eszmecserét, melyet a két nagy író a magyar népoktatási törvényről folytatott.

Az *Athenaeum* legutóbbi számaiban *Székely György* Natorp pædagógiai rendszerét ismerteti. *Schneller István* «Egyetemi tanügyi irányzatunkról» közöl nagyobb tanulmányt. Az irodalmi rovatban pedig *Szlávik M.* ismerteti dr. Jahn M. «Ethik als Grundwissenschaft der Pædagogik» című munkáját.

Az *Egészség* ez évi második füzetében dr. *Schuschny Henrik* «Ideges gyermekek» címen írt tanulságos cikket; *Dr. Bexheft Ármin* pedig «Az iskolaorvosi és egészségtanári tanfolyam mai szervezetét» ismerteti s fölhívja az olvasókat, hogy annak módosítására javaslatokat tegyenek.

A «*Magyar Nyelv*» januári füzetében *Komáromy Lajos* «A magyar nyelv a budapesti elemi iskolákban» című közleményében mikroskoppal keres hibákat a jelenleg használt magyar nyelvkönyvben. A kimutatott hibák egy része csak sajtóhiba (ilyen is csak egy-kettő van), másrésze (s ez a legnagyobb rész) nem hiba, a többi pedig kétes. Annyit azonban elismer Komáromy is, hogy «e munka módszer tekintetében új és jó úton jár.»

A *Gyakorlati Paedagogia* második és harmadik számában Madzsar Gusztáv mondattani leckéket ád a német nyelvből. *Pintér Jenő* középiskolai történeti olvasmányokat állít össze. *Pap Dezső* «Az első növénytani órák» címen mutat be gyakorlati tanítást. A könyvismertetés rovatában Vértessy Dezső ismerteti behatóan Fináczy Ernő könyvét, az «Ókori nevelés történetét» s nagy elismeréssel szól róla.

A *Népmívelés* januári füzete, melyet már Bárczy István egye-

dül szerkesztett, számos érdekes közleményt tartalmaz. *Herczeg Ferenc*, ez a kiváló író, «Levél egy gyermeklap szerkesztőjéhez» címen elmondja nézetét az ifjúsági irodalomról s élesen világítja meg azokat a sablonokat, melyek szerint ifjusági könyveink rendesen készülnek. *Gineverné Győry Ilona* az angol iskolázásról közöl adatokat. *Ujfalusi Ödön* a franciaországi népkönyvtárakat ismerteti. *Szabó Kálmán* az elemi iskolai nyelvtanításról szól. *Szőllőssi István* «Szociólogia és tanítóképzés» címen sürget reformokat a tanítóképzőben. *Ozorai Frigyes* «A szociális egészségügy és az iskola» címen ismertet egy német könyvet. *Weszely Ödön* a pædagógiai elmélet és gyakorlat viszonyát világítja meg. Nagyon érdekes összefoglaló képet ad ez a füzet a képviselőházi kultuszvitáról.

A *Huszadik Század* második számában *Harkányi Ede* «A középkor újjáébredése Magyarországon» cím alatt éles birálatban részesíti a képviselőház most lezajlott kultuszvitáját.

A *Nemzeti Nőnevelés* januári füzete a következő cikkeket tartalmazza:

Az erudició csődje az iskolában, *De Gerando Antónia*. Kereszténység és feminizmus, *Giesswein Sándor dr.* A modern szociális viszonyok kialakulása, *Gaál Jenő dr.* Szülőkhöz szóló levelek, *Deiphobe*. A női kézimunkáról, *Hollós Károly*. György Aladárról, *Vozáry Erzsébet*. Nőnevelési szemle (vegyesek). Irodalom: Budapesti séták, írta *Tóth Rezső*. Beküldött könyvek.

Az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 17., 18. és 19. számai jórészt a fizetésrendezés kérdésével és az egyesület ügyeivel foglalkoznak. *Boros Gábor* «Az idei kultuszvita és a középiskolák» címen kezd hosszabb cikket. A cikk eddig megjelent részében főkép a görögpótló kurzust birálja s a görög nyelv tanításának visszaállítását követeli.

A *Polgári Iskolai Közlöny* ez évben alakot változtatott, kisebb terjedelemben, de havonként kétszer jelenik meg. A február 1-i számban «A polgári iskola célja és feladatai« címen van két cikk. A cikkek egyike sem találja azonban meg a célok és feladatok helyes fogalmazását. Egyáltalában az a baj, hogy a cikkekben hiányzanak a tudományos és elméleti alapok. A február 15-i számban *Volenszky Gyula* a polgári iskolák felügyeletéről szól; arra az eredményre jut, hogy a polgári iskolai iskolalátogatói intézmény jelen alakjában a célnak megfelel.

A *Nemzeti Iskola* ez évi 5., 6., 7. és 8. számában *Krécsy Béla* ír hosszabb cikket «A madárnap az iskolában» címen. A 6. számban *Tamás Károly* ismerteti a reformtörekvéseket a németországi iskolaügy terén.

Az «*Evangélikus Népiskola*» (Sopron) 1. és 2. számában Szüsz Lajos «Vitorlázás az új tanterv körül» címen behatóan ismerteti az új népiskolai tantervet.

A *Religio* (szerkeszti *Dudek János* dr. egyetemi tanár) 6. és 7. száma két közleményben ismerteti Fináczy Ernő az «Ókori nevelés története» című könyvét. Az első közleményben főleg Pauler Ákosnak a Philologiai Közlönyben megjelent bírálatát bírálja felül; a másodikban apróbb kifogások mellett nagy elismeréssel szól Fináczy munkájáról, azt írván róla: «nagy a jellemző ereje, olyan mint Gyulai Pálé a legjobb emlékbeszédeiben; szinte lelkiélvezet olvasni.»

A *Rajzoktatás* 2. számában *Székely Árpád* értekezik a műalkotásokról a középiskolában, példát adva, hogyan kell a műalkotások szemléleti bemutatásával kapcsolatban összefoglaló előadásokat tartani. *Schauschek Árpád* «Két új iskola-tipus» címen ismerteti a külföldi modern reformiskolákat, egy szóval sem említve, hogy ezekről már a magyar irodalomban is volt szó, sőt a Pædagógiai Társaságban is, s egy szóval sem említve a francia ilynemű intézeteket.

A Rajzoktatás minden számában közöl adatokat hazai rajztanításunk történetéhez. Ebben a számban Simai Kristóf működése van ismertetve. *W.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó-ülés 1906 dec. 15-én.

Jelen voltak: *Kármán Mór* elnöklése alatt, Ballagi Géza, Böngérfy János, Budinszky Károly, Éltes Mátyás, Fináczy Ernő, Gyulay Béla, Halász Ferenc, Juba Adolf, Jubáné Polereczky Jolán, Kálmán Márton, Kemény Ferenc, Kovács János, Lázárné Kasztner Janka, Molnár Viktorné, Székely György, Szuppán Vilmos, Varjas István, Weszely Ödön, Zsengeri Samu, Gyulai Ágost, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül számos vendég.

I. Elnök az ülést megnyitja.

II. *Juba Adolf* rendes tag székfoglalást tart «*A paedagogia és az iskolaegészségügy*» címen.

Elnök az érdekes előadásért köszönetet mond az előadónak, szabályszerű székfoglalójának megtartása után üdvözli őt mint rendes tagot a társaság kebelében s átadja rendes tagsági oklevelét.

III. *Székely György* «*Legújabb törekvések a tudományos paedagogia terén*» címen előadást tart, főleg Münsterberg pædagógiai nézeteiről.

Elnök a tetszéssel fogadott alapos és szép előadásért előadónak köszönetet mondott.

A felolvasó ülés ezzel véget ért.

XV. évi nagy-gyűlés 1907 január 19-én.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* elnöklése mellett Bartoniek Géza, Badics Ferenc, Böngérfi János, Bozóky Endre, Dőri Zsigmond, Éltes Mátyás, Erődi Béla, Geöcze Sarolta, Gyomlay Gyula, Gyulay Béla, Gyulai Ágost, Heinrich Gusztáv, Juba Adolf, Kemény Ferenc, Kovács János, Kerékgyártó Elek, Magyar Gábor, Málnai Mihály, Miklós Elemér, Nagy László, Nagy Zsigmond, Négyessy László, Reif Jakab, Sebestyénné Stetina Ilona, Szuppán Vilmos, Katonáné Thuránszky

Irén, Téglás Gábor, Zsengeri Samu, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül számosan vendégek.

I. *Finánczy Ernő* elnök a M. P. T. XV. nagygyűlését hosszabb beszéddel nyitotta meg, amelyet lapunk élén közlünk.

A Társaság nagy figyelemmel hallgatta meg az elnöki megnyitó nagyérdekű részleteit s éljenzéssel és tapssal jutalmazta az előadót.

II. *Elnöki bejelentések. a)* Zsengeri Samu 50 éves tanári jubileuma alkalmából a Társaság az ünnepeltet levélben üdvözölte. *b)* néhai György Aladár 200 koronát adományozott a Társaságnak. Az elnökség javaslatára elhatározza a Társaság, hogy a nagy gyermekbarát Brunszvik Teréz grófnő életrajzának megírására pályázatot hirdet s a viszonylag legjobb munkának 1909. évi január havi nagygyűlésén fogja a 200 koronás pályadíjat odaitélni.

III. *Gyulai Ágost* titkár felolvassa jelentését a lefolyt év munkásságáról. A jelentés itt következik:

Tisztelt Társaság!

Midőn a Magyar Pædagogiai Társaság 1906. évi működéséről és állapotáról alapszabályaink értelmében jelentésemet kötelességszerűen előterjeszteni szerencsém van, attól tartok, hogy jelentésem ezúttal ha nem is terjedelménél, de tartalmánál fogva kevésbbé fog egyik-másik tagtársam várakozásának megfelelni. Nem szólhatok sem külső tagtársaink számának rohamos emelkedéséről, sem folyóiratunk külső terjedelmének növekedéséről, sem munkásságunknak újabb meg újabb irányba való terjeszkedéséről. Mindamellett meg vagyok győződve, hogy a t. Társaság ezt a jelentést is oly megnyugvással fogja tudomásul venni, mint az eddigieket, mert valóban valamely tudományos társaság fennállása 15-ik esztendejében rendes körülmények közt nem mutathat fel oly csillogó eredményeket, mint esetleg pályája első éveiben, midőn új tervek, új utak egész sora kinálkozik munkásságának fejlődésében.

Mikor Társaságunk 15 évvel ezelőtt megalakult, az alapítóknak nem nagyratörő, chimærikus ábrándok, nem világraszóló tervek lebegtek szemeik előtt, hanem egy derék, tisztességes cél, melyre becsületes munkaprogrammal vállalkoztak: iskolafajra való tekintet nélkül egyesíteni a magyar pædagogia és tanügy munkásait abban az érdeklődésben, mellyel mindnyájan, kik a nevelés és tanitás világában élünk, a pædagogia, mint vezérlő s leginkább a jövő számára dolgozó elméleti tudomány iránt viseltetünk. S ha ezen nem csekély értékű s nem épen könnyen elérhető cél szempontjából vizsgálom Társaságunk elmúlt évé-

nek történetét, előre bocsátott aggodalmam ellenére is azt mondom, hogy lassú, de biztos haladás az, mit e tekintetben Társaságunk 1906. évi munkássága fölmutathat. Társaságunk az elmúlt évben is ezt az eredeti célt követte: szerény eszközei segítségével érintkező pontja óhajtott lenni a magyar tanügy férfiainak, mikor élethivatásuk gyakorlati feladatai mellett elméleti pædagogiai tanulmányaikban hivatásuk nemes eszményeivel foglalkoztak. Igaz, hogy Társaságunknak már kezdettől fogva, de azóta is mindinkább fokozott mértékben nehezebb volt a dolga, mint bármely más tudományos társulaté, mert míg egyéb társaságoknak sikerült speciális tudományszakuknak munkásait teljesen a maguk tűzhelye körül összegyűjteni, a mi Társaságunk e dolog természeténél fogva széles körből ujoncozott, oly nagy körből, melyben a hasonló tárgyú érdeklődés számos más tanügyi egyesület kebelében gyakorlatias tanügyi kérdések megoldásában forgácsolódott el, úgy, hogy a tudományos pædagogia elméleti kérdései számára mindenkor csak az érdeklődés bizonyos kisebb százaléka volt értékesíthető. Társaságunk eszközei, melyekkel célja elérésére indult, a letünt 15 év alatt nem változtak, anyagi körülményeknél fogva nem gazdagodhattak, sőt ez eszközök legfőbbje, folyóiratunk is sok versenytársra talált a különböző tanügyi és rokon tárgyú organumokban. Mindezek figyelembevétele egyrészt megnyugtat Társaságunk elmúlt évi munkásságának értékére nézve, de másrészt gondolkodóba ejt, nem kellene-e mégis, esetleg a Társaság anyagi helyzetének valamelyes javultával, programmunk mélyítésének s eszközeink gazdagításának módját keresni.

Az élet mozgásban, fejlődésben áll, bár a konszolidáció, a megállapodás — mint a mi esetünkben is — semmiesetre sem jelenti még a halált. Társaságunk az eddigi cél követésében s az eddigi eszközök felhasználásával az elmúlt évben is, három lustrumos tradicióinak megfelelően, zaj nélküli, de tisztességes munkát végzett, melyre a becsületesen végzett munka elégedettségével tekinthet vissza, sőt büszkén sorolhatjuk Társaságunk elmúlt évi közvetve létrejött sikerei közé tudományos pædagogiai irodalmunk néhány olyan jeles termékét, mely ugyan a Társaság keretén kívül, de Társaságunk néhány kiváló tagjának tudományos munkássága folytán gyarapította a magyar pædagogia jó hirnevét. Egy becses könyvet s egy derék folyóiratot értek ez irodalmi jelenségek alatt: elnökünknek, Finánczy

Ernőnek könyvét az Ókori nevelés történetéről s két tagtársunknak: Bárczy Istvánnak és Weszely Ödönnek tartalmas folyóiratát, a Népmívelést. Ime, ki mondaná Társaságunkat szegénynek, midőn munkásaitól egy esztendőnek leforgása alatt két ily jelentékeny sikernek örvendő alkotás ered.

Társaságunk eszméinek diadalát vagy az ideáival való kapcsolatot jelentik azonban az 1906. év egyéb pædagogiai érdekű jelenségei is. Így első sorban is a vallás és közoktatásügyi minisztériumnak az a nagybecsű intézkedése, mely új szervezetet s kellő anyagi eszközöket adván az Országos tanszermúzeumnak s pædagogiai könyvtárnak, gyors fejlődésnek induló nagyjelentőségű segédeszközt teremtett a pædagogiai tudomány magyar munkásai számára főleg a pædagogiai olvasó fölállításával, midőn lehetővé tette, hogy ez új nyilvános könyvtárban minden érdeklődő majdan hozzájusson nemcsak a hazai és külföldi pædagogiai irodalom minden nevezetes termékéhez, hanem az összes magyar s a nevezetesebb külföldi pædagogiai szakfolyóiratokhoz is, számszerint mintegy 100 folyóirathoz, mely körülmény — minthogy minden tudomány fejlődése első sorban tulajdonképen a szakfolyóiratokban megy végbe — a magyar tanítók és tanárok tudományos pædagogiai képzésének hatalmas rugójává lenni van hivatva.

Társaságunk erkölcsi súlyának bizonyítékát szolgáltatja egyrészt az elmúlt évnek azon eseménye is, hogy az újonnan összeállított közoktatási Tanácsot ismét nagyrészt tagtársaink sorából alkották meg az intéző körök, — másrészt az a fölhívás is, mellyel a felnőttek oktatásával s továbbképzésével foglalkozó magyar egyesületek, az University Extension, a Szabad Lyceum s az Erzsébet-Népakadémia köréből kiinduló népművelő kongresszus mozgalmának vezetői Társaságunk elnökségét is bevonták már az előkészítő tárgyalásokba. Mindezek mellett a Társaságunk kebelén kívül végbemenő pædagogiai érdekű mozgalmak közül örömmel tölthetik el Társaságunkat azok a nemes s főleg nemzeti irányú törekvések is, melyek intéző köreink részéről a magyar népoktatásra vonatkozó eszmék kultuszában nyilvánulnak.

Mindamellett azonban természetesen teljesen Társaságunk javára csak azt írhatjuk, ami tisztán szervezetének keretén belül, tisztán saját eszközeivel ment végbe.

E tekintetben sem maradt el Társaságunk az előbbi évek

mögött, amit még nagyobb örömmel állapítanék meg e jelentésemben, ha egyúttal számot adhatnék arról is, hogy Társaságunknak főleg rendes tagjai megőrizték teljes érdeklődésüket szorosabban vett saját céljaink és törekvéseink iránt s konstatálhatnám, hogy ennek üléseink szorgalmas látogatásával s folyóiratunk minél gyakoribb szellemi támogatásával adják tanujelét. De ha e tekintetben ez idő szerint van is okunk némi panaszra, úgy gondolom s úgy reménylem, hogy e jelenség inkább múló körülményeknek tulajdonítandó, melyeknek elenyésztével Társaságunk tagjainak meleg érdeklődését sikerülni fog ismét megnyernünk. Némileg kárpótolja azonban Társaságunkat az az érdeklődés, mellyel havi gyűléseinket, legalább hellyel-közzel, a nagy közönség honorálta.

Üléseink, melyeknek száma egy naggyűlésen kivül hét fölolvasó, két elnöki és két zárt ülésben összegezhető, változatos s érdekes tárgysorozattal foglalkoztak. Fölolvasó üléseink napirendjén tudományos előadások szerepeltek és pedig egy tudományos témáról szóló elnöki beszéd, 12 értekezés, köztük egy székfoglaló és két emlékbeszéd; egyéb üléseinken pedig részben általános pædagogiai mozgalmakra, részben a Társaság ügyeire vonatkozó eszmecserék kerültek napirendre.

Fölolvasó üléseink tárgyai részletesen a következők voltak:

Január 20-án: Kármán Mór előadása «Feminismus és pædagogia» címen, továbbá *Katonáné Thuránszky Irén* emlékbeszéde Zirzen Janka fölött.

Február 17-én: Schmidt Márton előadása «Az új érettségi utasításról.» Ez utóbbi előadáshoz annak befejeztével részletes vita is fűződött.

Március 17-én: Kemény Ferenc megemlékezése Franklin Benjáminról és *Miklós Elemér* fölolvasása «A tanár egyénisége» címen.

Április 28-án: Weszely Ödön értekezése a «Modern reformiskolákról» s *Éltes Mátyás* előadása «A javítóintézetek és a gyógypædagogia» címen.

Október 20-án: Kemény Ferenc fölolvasása a Békenap érdekében «A békemozgalom pædagogiai jelentősége» címen, továbbá *Vángel Jenő* előadása az Országos Pædagogiai könyvtárról, a Tanszermúzeumról s a vele kapcsolatos pædagogiai olvasóról.

November 17-én: Peres Sándor ismertetése «Az írás és

olvasás tanításában keletkezett újabb mozgalmakról», hozzáfűződő vitával, továbbá *Kovács Rezső* értekezése «A gyermek mozgási élete és értelmi fejlődése közötti kapcsolat» címén. Végül

December 15-én: Juba Adolf székfoglalója «A pædagogia és az iskolaegészségügy» címen, továbbá *Székely György* tanulmánya «A legújabb törekvésekről a tudományos pædagogiai terén».

Az április 28-án tartott elnöki ülésen még egy tárgy foglalkoztatta Társaságunkat, melynek fölmerülése egyik elhunyt nemes emlékű tagtársunknak babéraihoz fűzött új levelet még halála után is.

György Aladár, Társaságunknak kezdettől fogva lelkes tagja és tisztelője, ez a minden szépért és jóért buzgó nemes szív, még kihülte után is jelét adta Társaságunk s a magyar pædagogia ügye iránti nemes érdeklődésének, midőn végrendelkezése szerint Társaságunknak saját belátásától meghatározandó célra 200 K-nyi összeget hagyományozott. Társaságunk úgy vélt György Aladár nemes intencióinak leginkább megfelelni, hogy ez összeget a magyar pædagogiai irodalom gyarapítására fordítja s a mai nagygyűlésből kifolyólag díjúl tűzi ki egy magyar nevelés-történeti tárgyú pályamunka jutalmazására. Ime, ki maga egész életében önzetlenül rajongva a magyar nevelés- és tanításügyért, attól soha semmit sem kapott, halála után is ennek az ügynek lett jótevőjévé.

Társaságunk munkásságának tulajdonképeni súlypontja azonban folyóiratunkban volt. A Magyar Pædagogia az elmult évben terjedelmileg is fejlődött az előző évekhez képest, amennyiben az eddigi 40 ív helyett 42½ ívnyi terjedelemben jelent meg s arra törekedett, hogy minőségben is emelkedjék, miért is az elnökség, az előző évek szokásához híven, az elmult évben is meleg érdeklődéssel vett részt a folyóirat gondozásában.

A Magyar Pædagogia tartalma 1906-ban 45 munkatárs tollából került és a következő volt: Az önálló értekezések száma 27 volt, köztük egy nagyobb, mely maga öt közleményre terjedt; a hazai irodalmi műveket tárgyaló ismertetéseké 15, a külföldieké 11. Közlönyünk ezenkívül hét nagyobb külföldi pædagogiai szakfolyóiratnak tartalmát kivonatolta részletesen 12 közleményben; négy közleményben teljes könyvészetét adta az 1905 évi külföldi (angol, francia és német) pædagogiai irodalomnak, két közleményben a régi magyar pædagogiai irodalom

egy részének bibliografiájával foglalkozott s egy terjedelmesebb közleményben, mely egy ezentúl állandósitandó rovat első kisérletét teszi, az 1905 évi magyar pædagogiai irodalom teljes könyvészetét adta; volt továbbá folyóiratunkban 25 kisebb közlemény is; ezenkívül az alapszabályok értelmében állandó rovatot tartott fönn a Társaság hivatalos közlései számára. Társaságunk, mely folyóiratának tudományos jellegét az önálló értekezéseken kívül főleg a kritikai rovatnak gazdagításával is determinálni óhajtja, különös gondot fordított arra, hogy folyóiratában a hazai és külföldi pædagogiai irodalom teljes könyvészetének fölkarolásán s a külföldi szakfolyóiratok megfigyelésén kívül a nevezetesebb külföldi irodalmi jelenségek ismertetésével is szolgálhassa a magyar tudományosság ügyét. Evégből összeköttetést keresett a külföldi pædagogiai művek kiadóival, kik szívesen bocsátották rendelkezésre a kiadásukban megjelent művek egy-egy recenziós példányát. Ezzel a körülménnyel folyóiratunk fejlődésének új iránya van biztosítva.

Társaságunk szellemi életének e rendes nyilvánulásain kívül újabb programmpont kitűzését jelenti az a tervrajz, mely a Monumenta Hungariæ Pædagogica megindítása érdekében folyóiratunk elmult évi folyamában elnökünk tollából megjelent. Oly munkatervet kapunk ott, a Társaság egy régi pium desideriumának fogalmazványát, melyet érdemes lesz ismét napirendre hozni, melynek immár megvalósítására törekedni méltó feladata lesz Társaságunknak a legközelebbi jövőben. Mert ha hazai tudós társaságainknak működését nem szabad is a külföld hasonló társaságainak mértékével mérnünk s ha egyrészt anyagi erőink, másrészt szellemi munkásaink számának fogyatékossága miatt, eleve le kell is mondanunk arról, hogy olyan imponáló eredményeket érjünk el, mint ama például szolgáló, nagy idegen nemzetek tudományos egyesületei, azért mégsem szabad csüggednünk kisebb erőnk tudatában sem s 15 év elteltével, bár sok munkás elvesztése után, de sok új munkaerővel is gyarapodva, bíznunk kell a tetterős kor elközeledésében, új terveket kell alkotnunk, melyekért érdemes legyen buzgolkodni és dolgozni. Mily termékeny a francia és az angol pædagogiai irodalom s mily temérdek a par excellence pædagogus nemzetnek, a németnek e tárgyú irodalma! Hányszor jelennek meg ott az új munkák tömege mellett a régi, pædagogiai klasszikusok új meg új kiadásai is! Mindezeket szemlélvén, mégis csak

föl kell merülnie az összehasonlítás gondolatának s következményekép mégis csak jobban meg kell indulnia a mi pædagogiai tudományosságunknak is s e téren, úgy érzem, Társaságunk van hivatva iniciativával és irányító hatással szolgálni. Pædagogiai monumentáink gyűjteményének megalkotásában s a nagy pædagogusok műveinek sorozatos kiadásaiban, esetleg felolvasó üléseinken napirendre tűzendő sorozatos előadásokban kell a remélt pezsgő életnek megindúlnia.

A Magyar Pædagogiai Társaság 1906. évi életének egyik szokott momentuma volt új erőkkel, új tagokkal való gyarapodása, bár ezzel az örvendetes ténynyel szomorú veszteségek is állanak szemben.

1906. évi nagygyűlésünk az előbbi év folyamán megürült tagsági helyek egy részét betöltvén, egyhangú választás útján új tagokkal gyarapította sorainkat. Rendes tagtársainkká lettek: *Bárczy István dr.*, Budapest székesfőváros polgármestere, ki több éven át mint a fővárosi tanügynek buzgó és szakértő vezetője s mint a «Népmívelés» szerkesztője szerzett bokros érdemeket a magyar pædagogia ügyei körül. — *Imre Sándor dr.*, kolozsvári ref. kollégiumi rendes tanár s a kolozsvári tudományegyetemen a pædagogia magántanára, több becses pædagogiai munka szerzője s folyóiratunknak is több év óta munkatársa, — továbbá *Juba Adolf dr.*, fővárosi gyakorló- és iskolaorvos, az iskolai egészségügy irodalmának más szaklapokban s a mi folyóiratunkban is lelkes és hivatott művelője. Mindhármukat rendes tagsági minőségükben szívesen üdvözli soraink között Társaságunk.

Megnövekedett tagjaink száma 36 külső tagnak belépése által is, kiknek jelentkezésében főleg a magyar tanítói karnak Társaságunk törekvései iránti érdeklődését és rokonszenvét ismerhetjük fel.

E becses gyarapodások fölötti örömünket azonban ellensúlyozzák szomorú veszteségeink, melyek — bár nagyobb kímélettel, mint az előbbi években — mégis ismét ritkították sorainkat. Az 1906. év folyamán fájdalommal kellett ismét két rendes tagtársunknak ravatalánál állanunk.

Rendes tagjaink, illetőleg tisztviselőink sorából elhunyt *Verédy Károly dr.*, Társaságunknak régi oszlopos tagja s a Társaságnak alapításától kezdve végig a népoktatás köréből való alelnöke. Benne nemcsak Társaságunk vesztette el tekintélyes

és buzgó tagját s folyóiratunknak különösen régebben szorgalmas munkatársát, — a magyar népoktatásügy is derék és jelentékeny munkását gyászolja benne, ki sokoldalú hivatali elfoglaltsága s számos tanügyi és szociális érdekű egyesületben való buzgó működése mellett, a szorosan vett pædagogiai irodalom terén is lelkesen dolgozott s becses munkát végzett többek között Herbart pædagogiájának ismertetésével s főképen 1886-ban megjelent Pædagogiai encyclopædiájának kiadásával. Társaságunk képzett és értékes munkásságú férfiú nevét őrzi benne s emlékét bizonyára e szerény megemlékezésnél méltóbb formában is föl fogja ujítani.

Szintén rendes tagjaink sorából hunyt el továbbá *Groó Vilmos*, Csanád vármegye királyi tanfelügyelője, egykor a polgári iskolai tanítónőképzőintézetben a pædagogia tanára, ki majdnem 40 évi tanügyi pályáján a népoktatás ügye körül szerzett kiváló érdemeket, főleg a magyar nyelvnek az idegen ajkú iskolákban való tanítása érdekében. Hivatalos elfoglaltsága mellett nagy szorgalmú munkatársa volt a különböző népoktatási szaklapoknak s 1893 óta részese munkásságunknak is.

Midőn elhunyt tagjaink emlékezetét ez alkalommal néhány szóval kegyeletesen felújítom, egyúttal indítványozom a t. nagygyűlésnek, iktassuk jegyzőkönyvbe az elmult évben elveszett társaink elhúnyta fölötti fájdalmunkat.

Tagjaink sorából való veszteségeink lapjára tartozik végül annak megemlítése is, hogy külső tagjaink sorából hármat elhalálozásuk, 23-at pedig kilépésük miatt törölni kellett; minthogy azonban ezzel szemben külső tagjaink száma 36-tal gyarapodott, e tekintetben sem lehet Társaságunk anyagi hanyatlásáról szólni.

Anyagi ügyeinkről, minthogy ezekről Társaságunk pénztárosa részletes jelentést terjeszt a t. nagygyűlés elé, nem szólok, csak annyit említek röviden, hogy Társaságunk anyagi ügyei teljesen rendben vannak. Nem szabad azonban felednünk, hogy Társaságunk jelenlegi anyagi ügyeinek előnyös voltát ezúttal is első sorban a nagymélt. vallás- és közoktatásügyi miniszteriumnak és a Magyar Tudományos Akadémia elnökségének köszönheti, melyek ez anyagi biztonságot nagylelkű adományaikkal, az előbbi 2000, az utóbbi 400 K évi segélynek utalványozásával lehetővé tették. E segélyösszegeknek nagy anyagi s erkölcsi jelentőségére utalva, indítványozom, bízza meg a nagygyűlés az

elnökséget, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszteriumnak és a Magyar Tudományos Akadémiának ezen támogatásért, utóbbinak egyúttal az akadémiai ülésteremnek egész éven át való átengedéséért a t. Társaság hálás köszönetét tolmácsolja.

Kérem a t. Társaságot, hogy a jelentésem során előadott indítványaimat elfogadni s jelentésemet tudomásúl venni szíveskedjék.

Budapesten, 1907. évi január hó 19-én.

Dr. Gyulai Ágost.

IV. *A pénztárvizsgáló bizottság jelentése.*

Zsengeri Samu és Radó Vilmos számvizsgáló bizottsági tagok jelentik, hogy a számadásokat felülvizsgálták, a számadási tételeket a mellékelt okmányokkal egybehasonlították s mindent a legnagyobb rendben találtak. Indítványukra a Társaság Gyulay Béla pénztárnok úr részére a fölmentvényt megadta és buzgó működéseért köszönetet szavazott. Egyúttal a jövő évi számadások megvizsgálására ugyancsak Zsengeri Samu és Radó Vilmos rendes tagokat küldi ki.

Gyulay Béla pénztárnok a következő számadást mutatja be:

A Magyar Pædagogiai Társaság 1906. évi zárószámadása.

Bevétel.	Kor.	fill.
Készlet 1905. évről	7	61
Hátralékokból	1401	—
Folyó évi tagdíjakból	198	—
Alapítványok kamataiból	85	55
Tiszteleti és rendes tagok adományaiból	130	—
Segély *a)* a vallás- és közoktatásügyi miniszter-től	2000	—
Segély *b)* a Magyar Tud. Akadémiától	400	—
Összesen:	4222	16

Kiadás.	Kor.	fill.
Nyomtatványokra	418	46
Irói és szerk. tiszteletdíjakra	2361	35
Titkári tiszteletdíjra	400	—
Pénztárnoki tiszteletdíjra	400	—
Jegyzői tiszteletdíjra	200	—
Szolgáknak	60	—
Hirdetésekre	36	—
Ügykezelési költségek (levelezés, bélyeg, pénzbehajtás, taggyüjtés)	186	97
Vegyes (előfizetés külföldi lapokra stb)	65	40
Összesen:	4128	18
Készlet 1907-re	93	98

Budapest, 1906 december 31-én.

Dr. Weszely Ödön s. k.,
id. ellenőr.

Dr. Gyulay Béla s. k.,
pénztárnok.

A pénztári könyveket 1906 jan. 1-től 1906 dec. 31-ig átvizsgáltuk, úgy a bevételeket, mint a kiadásokat az okmányokkal és tagsági könyvekkel egybehasonlítottuk és megegyezőknek találtuk. A kimutatott 93 K 98 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 (1905 dec. 1-én lejáró szelvényekkel), úgyszintén György Aladár pályadij címén 200 K a Pesti Magy. Keresk. Bank 31083 sz. betétkönyvecskéjében előttünk bemutattatott. Ezek alapján a pénztárnoknak a fölmentvényt megadni kérjük.

Budapest, 1907 január hó 12-én.

Radó Vilmos s. k.,
számvizsgáló bizottsági tag.

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

V. Gyulay Béla pénztárnok bemutatja az elnökség *javaslatát a jövő évi költségelőirányzat tárgyában*. A javaslat a következő:

A Magy. Pædagogiai Társaság 1907. évi költségelőirányzata.

Bevétel.	Kor.	fill.
Készlet 1906. évről	93	98
Hátralékból	1400	—
Folyó évi tagdíjakból	300	—
Alapítványok kamataiból	120	—
Tiszteleti és rendes tagok adományaiból	130	—
Segély *a)* a vallás- és közoktatásügyi minisztertől	2000	—
Segély *b)* M. Tud. Akadémiától	400	—
Összesen:	4443	98

Kiadás.	Kor.	fill.
Nyomtatványokra	530	—
Irói és szerk. tiszteletdíjakra	2500	—
Titkári tiszteletdíjra	400	—
Pénztárnoki tiszteletdíjra	400	—
Jegyzői tiszteletdíjra	200	—
Szolgáknak	60	—
Hirdetésekre	50	—
Ügykezelési költségek (levelezés, bélyeg, pénzbehajtás)	200	—
Vegyes kiadásokra	100	—
Összesen:	4440	—
Bevételi többlet	3	98

Budapest, 1907 január 12-én.

Az elnökség nevében

Dr. Weszely Ödön s. k.,
id. ellenőr.

Dr. Gyulay Béla s. k.,
pénztárnok.

A Társaság elfogadja a bemutatott költségelőirányzatot.

VI. Elnök jelenti, hogy a mai nappal a Társaság tisztviselőinek mandátuma lejárt. Köszönetet mond a Társaságnak a bizalomért és a

támogatásért, amelyben őt és tiszttársait részesítette. Kéri a tisztviselő választás megejtését, amely megtörténhetik közfelkiáltással vagy titkos szavazással. A választás megejtésére elnökül ajánlja Dr. Badics Ferenc rendes tagot.

A Társaság a választás vezetésével Badics Ferenc rendes tagot bízza meg.

VII. Dr. Badics Ferenc elfoglalja az elnöki széket és köszönetet mond a beléje helyezett bizalomért. Ajánlja, hogy a választást a Társaság közfelkiáltással ejtse meg. A Társaság elnök indítványát elfogadja és közfelkiáltással újabb három évre megválasztja tisztviselőit; még pedig:

Elnök: Dr. Finánczy Ernő.
Alelnökök:
a) a népoktatás köréből: Dr. Kiss Áron.
b) a középiskolák köréből: Dr. Erődi Béla.
c) az egyetem köréből: Dr. Kármán Mór.
Titkár: Dr. Gyulai Ágost.
Szerkesztő: Dr. Weszely Ödön.
Pénztáros: Dr. Gyulay Béla.
Ellenőr: Böngérfi János.
Jegyző: Trájtler Károly.
Könyvtáros: Szuppán Vilmos.

VIII. Dr. Badics Ferenc vál. elnök meleg szavakban üdvözli Finánczy Ernő dr. újra megválasztott elnököt s átadja helyét.

Finánczy Ernő dr. elfoglalván az elnöki széket, köszönet mond az újabb bizalomért s kijelenti, hogy a maga részéről mindent el fog követni a Társaság nemes feladatainak teljesítése körül és a kéri továbbra is a tagok támogatását. A tisztviselői kar nevében is köszönetet mond.

IX. Elnök előterjesztést tesz három rendes tagsági helynek betöltése tárgyában.

A Társaság a megüresedett három tagsági helyre az elnökség javaslatához képest egyhangulag megválasztja:

Mosdóssy Imrét,
Dr. Székely Györgyöt,
Dr. Vángel Jenőt.

X. Elnök köszönetet mond a tagok szíves türelmeért és a nagygyűlést bezárja.

TANULMÁNYOK.

A GYERMEKJÁTÉKOK FEJLŐDÉSTANI ÉS NEVELÉSTANI JELENTŐSÉGE.

A gyermekek játékai minden korban magukra vonták a nagy gondolkodók figyelmét. Az antik világ nagy filozófusai legfontosabb műveikben emlékeznek meg róluk s közvetlen kapcsolatba hozzák az állam nagy érdekeivel. *Plato* a Törvényekben a játék rendezését törvényhozásilag akarja biztosítani, a törvényhozónak kötelességévé teszi, hogy a játékok állandóságáról gondoskodjék; *Aristoteles* a Politikában részletes utasításokat ad, milyenek legyenek a gyermek játékai, tekintettel a későbbi, komoly életre; s nagyon jellemző, hogy a görög gyermek egyik legkedveltebb játékát, a mechanikus babát, egy híres államférfi és matematikus, *Archytas*, találta föl. Későbbi korokban is az emberiség nagy nevelői, államférfiak és bölcsészek, kiknek eszméi egész korszakok gondolkodását irányítják, nem átallottak leereszkedni a gyermekek játékaihoz; s köztük vannak a legnagyobbak is: *Szent Ágoston* és *Luther*, *Rousseau* és *Kant*. A mai játékirodalom tehát hosszú multra tekinthet vissza, évezredeknek fölhalmozott tapasztalatait és megfigyeléseit értékesítheti. Mégis a játékkal való foglalkozás ma más jelleget mutat, mint ezelőtt. Korábban ugyanis ritkán foglalkoztak *rendszeresen* a játékkal, inkább csak alkalomszerűen tértek ki rája; sokkal többször találkozunk ötletszerű nyilatkozatokkal, mint alapos, kimerítő fejtegetésekkel. Ma ellenben, a tudományoknak oly gazdag speciálizálódása mellett, midőn a gyermektanulmány terjedelemben és mélységben oly dimenziokat öltött, hogy külön erőket foglal le a maga számára, a játék jelenségeihez is a rendszeres kutatás módszereivel köze-

lednek: törekednek átfogni a játék egész birodalmát s ezt megismerni pontosan, minden oldalról. S e munkából részt kérnek különböző tudományágak művelői. A biologus kutatja a játék keletkezését, viszonyát az ösztönélethez, fontosságát az egyén és a faj életére. A pszichologus vizsgálja, mikép mennek végbe a lelki folyamatok a játékban, miben térnek el e lelki folyamatok másoktól, a komoly élet, a munka lelki folyamataitól. Az esztetikus a játékban a művészet primitiv jelentkezését sejti; vizsgálja tehát a játék soféle gyönyörét, összehasonlítja az esztetikai élet gyönyöreivel, hogy megállapíthassa a viszonyt kettejök közt. A szociologus is sok érdekest talál a játékban, hiszen a játszó társaságban jelentkeznek azok az altruisztikus érzések, melyeken a társadalmi élet fölépül. S végül jön a gyakorlati ember, a pædagogus, aki az előbbiekre támaszkodva, mérlegeli a játék nevelő értékét s útbaigazít arra nézve, mennyiben és miként kell a gyermek játékát vezetni, hogy annak testi-lelki valója a nevelés kitűzött céljának megfelőleg fejlődjék.

Feladatom ezúttal két szempontból szólni a gyermekjátékokról, biologiai és pædagogiai szempontból. A kettőt nem fogom izoláltan, egymástól elkülönülten tárgyalni, mert hiszen a két szempont kapcsolatban van egymással, amennyiben a pædagogus az ő tanait részben a biologus magyarázataira alapítja. Előre is kijelölhetem tehát a következő fejtegetések körét: előbb annak a biologiai elméletnek kialakulását fogom ismertetni, mely ma a legnagyobb elterjedtségnek örvend és mely a játékok értelmezésére a legtermékenyebbnek látszik; azután főleg olyan pædagogiai szabályokról fogok szólni, amelyek a játék biologiai magyarázatából vonhatók le.

Azon elméletek között, amelyek a játék értelmezésére törekszenek, legrégibb az úgynevezett *üdülés elmélete* (Erholungstheorie), melynek legkiválóbb képviselője ujabban *Lazarus*, a néhány éve elhúnyt berlini egyetemi tanár, de alapgondolatát megtaláljuk pillanatra érintve *Locke* neveléstani munkájában a XVII. század végén és bővebben kifejtve *Guts Muths* művében a XVIII. század utolsó éveiben. Az elnevezés nagy általánosságban már magában foglalja az elméletet. A játék üdítő tevékenység. Ha a komoly munkában elfáradunk, elhasznált erőnket még úgy is vissza nyerhetjük, hogy ujabb erőt használunk el, azaz hogy játszunk. A vesztett erő megujulása más uton is történhetik,

ugyan alvás vagy tétlen pihenés által; de a játékban van valami plusz, ami azt a lét magasabb formájává avatja s amit nélkülözünk a semmittevésben. A játék ugyanis szabad cselekvés, olyan tevékenység, melyben nincs kényszer, szükségesség: saját akaratunkból fogunk hozzá és saját elhatározásunkból hagyjuk abban. Az erők rekreációja mellett a játék még a szabadság és az erő érzelmeivel tölti el lelkünket: innen a felsőbbsége a tétlen pihenés fölött. Azt hiszem, aki ezt az elméletet először hallja s igazolására saját tapasztalataiban példákat keres, nem fog azonnal a kis gyermek játékaira gondolni. Gondolunk a tudósra, aki nehéz munkája után a kártya-asztal mellett vagy valami mozgás-játékban keres szórakozást, gondolunk az iskolás fiúra, aki leckéi elvégzése után labdázik, vagy más módon játszik, de a kis gyermek játékai nem jutnak eszünkbe. A kis gyermek játéka, valamint a fiatal állaté is, nem üdülés céljából van. Az iskolaévek előtt a kis gyermek élete csupa játék, nem ismeri még a munkát, nem végez tehát olyan tevékenységet, mely üdülést szükségessé tenne. Az üdülés elmélete nyilvánvalóan a felnőttek játékainak megfigyeléséből keletkezett, azoknak formájára van kiszabva, azokat meg is magyarázza, de ép az első gyermekkor megértésére nem alkalmas.

Sokkal szerencsésebb e tekintetben a másik elmélet, melyet az *erőfötösleg elméletének* szoktak nevezni. Ennek a XIX. században legnagyobb hatású hirdetője *Spencer Herbert*. Mi ösztönöz a játékra? Honnan ered a játékösztön? Erre a kérdésre Spencer körülbelül ilyenformán felel. Az alsóbbrangú állatoknál még nem találunk játékot, mert ezek a lények egész erejöket azoknak a funkcióknak végzésében használják el, melyek az egyén és a faj fenntartására feltétlenül szükségesek; egész életök abban van, hogy megkeresik eledelöket, menekülnek üldözőik elől, készítenek lakóhelyet és gondoskodnak utódokról. Fejlettebb állatok élete más. Magasabb értelmök révén könnyebben elégítik ki életszükségleteiket s ezáltal erőfölöslegre tesznek szert; ezt nem használják el komoly célra, mert életszükségleteik kielégítése után nincs bennük vágy a komoly tevékenységre. Még más úton is jön létre erőfölösleg. A fejlettebb állat, változatos életkörülmények között élve, sokféle életműködést végez, sokféle életszervvel rendelkezik. Természetes, hogy valamennyi szerv nem működik egyszerre, míg egyesek tevékenységben vannak, mások

pihennek. Fiziologiai tény, hogy az idegcentrumok, melyek valamely szerv tevékenysége által dezintegrálódnak, a szerv pihenése által reintegrálódnak; azaz a működésben elhasznált erő a pihenés alatt ismét helyrejön. Ha a szerv kelleténél többet pihen, akkor ismét erőfölösleg halmozódik föl. Bármily módon jött létre az erőfölösleg, mindig abban nyilatkozik, hogy a szerv nagy készséget mutat a tevékenységre; a fölhalmozódott erő fölszabadulásra törekszik. Ha már most a működésre való készség idején nincs alkalom a komoly, reális tevékenységre, akkor az állat utánozza azt: ideális tevékenységet fejt ki, azaz játszik. A játék fiziologiai oka tehát az *erőfölösleg*, sokféle formáját pedig az *utánzás* határozza meg. Ezt az elméletet igazolják állatoknak, embereknek játékai egyaránt. A kutyák kergetődznek, hancúroznak és ez a játék komoly vadászásukra emlékeztet. Macskák tárgyakat görgetnek maguk előtt, utánuk rohannak, elfogják, majd újra mozgásnak indítják, ami nem egyéb egy prédaállat dramatizált üldözésénél. A kis leány babajátéka, a kis fiú katonásdija világosan rámutatnak az utánzásra.

Spencer emez elméletének alapgondolata nem új. Megtalálható már a XVIII. század végén *Schiller*nek esztetikai főművében: *Az ember esztetikai neveléséről szóló levelek*ben. Itt a költő-filozofus, miután legszebb emléket állított esztetikai hitvallásának, az utolsó levélben arról szól, hogy az esztetikai világ csak akkor nyílik meg az ember számára, ha érzéki szükségletei fedezvék, ha erőfölöslege is van. Már a sötét állati élet is mutatja az erőfölösleg jelenségeit. «Ha az oroszlánt nem kínozza éhség és ragadozó nem ingerli küzdelemre, akkor a tétlen erő maga teremt magának tárgyat; szilaj bőgése megtölti a visszhangzó sivatagot és céltalan használatban élvezi a buja erőt.» Ez a gondolat még több variációban ismétlődik. Sőt még költői formaban is nyert kifejezést. Az Eszthetikai levelek megjelenésének évéből való egy kis költemény: *Der spielende Knabe*, ennek utolsó három disztichonja következőkép hangzik:

Spiele, liebliche Unschuld! Noch ist Arkadien um dich,
Und die freie Natur folgt nur dem fröhlichen Trieb;
Noch erschafft sich die üppige Kraft erdichtete Schranken,
Und dem willigen Mut fehlt noch die Pflicht und der Zweck.
Spiele! Bald wird die Arbeit kommen, die hagre, die ernste,
Und der gebietenden Pflicht mangeln die Lust und der Mut.

E sorok: «Még költött korlátokat teremt magának a buja erő, s az akaratot nem vezeti még a kötelesség s a cél»: dióhéjban az egész spenceri elméletet tartalmazzák. De bizonyára nem innen, hanem az Eszthetikai levelekből való az az idézet, mely Spencerre hatott. Maga a filozofus nem tudott magának róla számot adni, csak homályosan emlékezett arra, hogy évekkel ezelőtt olvasta egy német írónak ilyenfajta gondolatát. De hogy mily termékeny talajba jutott ez a gondolat, mutatja, hogy Spencer elmélete általános elismerésre jutott s majdnem korlátlanul uralkodott a XIX. század második felében.

A kilencvenes években megjelent egy svájci tudósnak, *Groos Károly*nak egy két kötetből álló monográfiája: *Die Spiele der Tiere* és *Die Spiele der Menschen*. Ebben a szerző egy új elméletet fejt ki, *a gyakorlás elméletét*, mely győzelmesen versenyez az eddigiekkel. Groos elmélete az előbbieknek kritikájából indul ki. Az erőfölösleg elmélete homlokegyenest ellenkezni látszik az üdülés-elmélettel; az előbbi szerint a fölös erő ad alkalmat a játékra, az utóbbi szerint ellenkezőleg az erő hiánya, az üdülés szükséglete. Közelebbről tekintve azonban a kettő kiegészíti egymást. Ugyanis az a szerv, mely eddig tevékenységben volt és kifáradt, most megpihen és reintegrálódik, egy másik pedig, mely eddig pihent és erőfölöslegre tett szert, most tevékenységbe lép, azaz játszik. Az előbbi példákat alkalmazva: ha az iskolásfiú leckéi elvégzése után labdázni megy, vagy ha a tudós egész napi űlés és fárasztó fejmunka után este tekézésben keres szórakozást, a kifáradt szellemi erő felüdül, a felgyülemlett mozgásenergia pedig fölszabadul. Más kérdés, vajjon az így megegyeztetett két játékelmélet megmagyarázza-e a játékot. Az üdülés-elmélet elégtelenségét már láttuk; de nem elégít ki a Spenceré sem. Ez utóbbiban két mozzanatot kell megkülönböztetni: az egyik az, hogy a játék fiziologiai oka az erőfölösleg, a másik az, hogy a játék formáját az utánzás határozza meg. Mindkettő ellen súlyos ellenvetéseket lehet tenni. Ami az utánzás elvét illeti, ha ezt elfogadjuk is, még mindig magyarázatra szorul az a körülmény, hogy bizonyos állatfajhoz tartozó egyedek mindig bizonyos meghatározott módon játszanak; hogy egy faj körén belül a játékok mindig egyformák; hogy különböző fajok különböző módon játszanak. Hogy *Schneider* példáját említsük: «Ha egy oroszlánkölyök lát egy úszó halat, vagy egy repülő

madarat, aligha érez magában ösztönzést az úszásra vagy a repülésre; ellenben a vén oroszlán mozdulatai fölkeltik benne az utánzás ösztönét, még pedig azért, mert az öröklés révén prediszponálva van ilyenfajta mozdulatokra. Ez meg azt bizonyítja, hogy egy mozdulat észrevevése *magában* nem elegendő egy mozdulat létrehozására, hiszen ebben az esetben a fiatal állatok utánoznák mindazokat a mozdulatokat, miket csak meglátnak; pedig hát ez nem így van.» De az utánzás elve másként sincs igazolva. Számos olyan játék van, mely a komoly cselekedetnek nem utánzása, hanem ellenkezőleg, megelőzése, nem «Nachahmung», hanem — ha szabad így mondani — «Vorahmung». Csak a fiókmadár első szárnypróbálgatásaira, a csecsemő első mozgáskisérleteire kell gondolnunk; senki sem mondhatja ezeket utánzásoknak. Hogy a játék különböző formáit megérthessük, az utánzás elvét helyettesíteni kell mással: *az ösztönök elvével általában.* Ha ezt megtesszük, az erőfölösleg elve következőkép módosul: Az élőlények tevékenységét nagy mértékben örökölt ösztönök határozzák meg. Az a mód, ahogyan a fiatal állat a tagjait mozgatja, hangját használja, prédáját lesi és üldözi stb., örökölt ösztönöktől függ. Ha már most az élőlény erőfölösleghez jutott, az ösztönök működésbe lépnek, még akkor is, ha erre komoly alkalmuk nincs. Látni ezt számtalan állatjátékban. A kutyát a fogságban felgyülemlett mozgásenergia kergetődzni készteti; a macska egerésző ösztöne megnyilatkozik akkor is, ha papirost lát s ezt prédaként üldözi. E módosítással már tetemesen távozunk Spencer álláspontjától. A játékok alapjai most már az ösztönök, melyek mindig lesben állanak, tevékenységre készen; de a sine qua non még mindig az erőfölösleg.

Azonban az erőfölösleg elve sem állja ki a kritikát. Sok gyermeki és állati játékot találunk, melyet ez az elv nem magyaráz. Két kutya, ha holtfáradtra hancúrozta magát, mihelyt csak kis erőre kap, tovább marakodik. A kis gyermek el nem fárad a játékban, egész nap játszik, végül este elalszik — elfáradva a sok játéktól; addig játszik, ameddig csak bírja, s nemcsak addig, amíg erőfölösleggel rendelkezik. Mindezekből látni, hogy a játék fiziologiai föltételei nem mások, mint a komoly tevékenységéi; hogy az ösztön hatalom önmagában, melynek nincs szüksége erőfölöslegre. Vagy ha a most említett játék-

jelenségek magyarázatára uj elveket veszünk föl, amint ez meg is történt, akkor sok elvünk van, melyek mindegyike megmagyaráz valamit, egyike sem az egészet. Ha meg a gyermekek játékait nézzük, egységes világot találunk, melyben a játék életcél. Ennek az egységes világnak megértésére egységes magyarázó elvet várunk. Amíg a játék fiziologiai okát kutattuk, egységes elvre nem tudtunk szert tenni. A magyarázat *szempontját* kell tehát más irányban fölvenni. Ha eddig kerestük az egységes *okot*, mely a játékoknak alapul szolgál, most azt kérdezzük: mi az az egységes *cél*, amely végett a játékok vannak, amelyért a természet azokat létre hozta?

Ezt a kérdést veti fel Groos, s megfelel reá *gyakorlás elméletével* (Einübungstheorie). Ezt az elméletet, mely tisztán *Darwin* fejlődéstani elvén, a *természetes kiválás elvén* épül föl, röviden következőkép lehet összefoglalni. A tulajdonképeni probléma a fiatalkori játékokban van. Ezek alapjául az ösztönöket ismertük föl, melyek idő előtt, komoly ok nélkül is fellépnek. Az ösztönöknek ez a korai jelentkezése biologiai szempontból nagyon hasznosnak bizonyul. Ugyanis csak az alsóbbrangú állatok születnek oly tökéletes ösztönökkel, hogy minden gyakorlat nélkül, vagy csekély gyakorlat után, máris alkalmasak az életműködések teljesítésére. A fejlettebb állatok s az ember ellenben nagyon kezdetleges ösztönökkel jönnek a világra. Hogy a létért való küzdelemben mégis megállják helyüket, az ösztönök tökéletlenségét személyes tapasztalatok szerzésével, egyéni gyakorlattal kell pótolniok. *Erre a szükséges gyakorlatra való a fiatalkor az ő játékaival.* Az egész fiatalkort csak úgy értjük meg, ha ezt a rendeltetését tekintjük. *Nem azért játszanak az élőlények, mert fiatalok, hanem megfordítva, a fiatalkor azért van, hogy az élőlények játszhassanak.* E berendezésben pedig a természetes kiválás művére ismerünk. A tapasztalat mutatja, hogy minél nehezebb és bonyolultabb életviszonyok közt él egy faj, annál fejlettebb az intelligenciája az ösztönök rovására. Közeleső a gondolat, hogy a finom alkalmazkodást követelő viszonyok között jobban tudtak eligazodni azok a lények, melyeknek cselekedeteire intelligenciájok is befolyt, mint azok, melyek csak a vak ösztönre hallgattak. Az ösztön egymagában nem elég az életföladatok teljesítésére. Abban a pillanatban tehát, midőn az értelem többet használt a létért való küzdelemben az

ösztönöknél, a természetes kiválás oly egyedeknek kedvezett, melyeknek ösztönei kevésbé tökéletesek, de ezt a fogyatékosságot a fiatalkorban egyéni gyakorlattal pótolják, tehát azoknak, amelyek játszanak. S most tisztán látjuk a játék egész biologiáját. *A játék célja előkészíteni a komoly életre;* azoknak a működéseknek a begyakorlására szolgál, melyekre a komoly életben szükség van; erre a begyakorlásra való a fiatalkor, mely a természetes kiválás alkotása.

Groos elmélete nagy elismeréssel találkozott. Ha egyes részletek ellen lehet is kifogást tenni, a maga egészében mégis nagystilű koncepció, mely gondolatébresztő erejét máris bebizonyította. Nincs is játékelmélet, mely ma vele versenyezhetne. Említeni lehet még a lényegében hozzá hasonló *kiegészítés elméletet* (Ergänzungstheorie), melyet *Lange Konrád,* egy nagyhírű német tudós, most hat éve fejtett ki «Das Wesen der Kunst» c. művében, de ez inkább a művészeti, mint a játékélet magyarázatát célozza, e helyen tehát bátran mellőzhetjük.

A mondottakból máris kiviláglik a gyermekjátékok nagy pædagogiai jelentősége. A pædagogus egy egyetemes jellegű, nagy vezető gondolatot kap készen a biologustól. Tökéletlenül, fejletlen képességekkel jövünk a világra, de a természet maga gondoskodott nevelő eszközről: megteremtette a fiatalkort, illetőleg a játékokat. A játék tehát nem véletlen, közömbös jelenség, nem is csak kedves ajándék, mit a természet az élet hajnalának megédesítésére szánt, hanem messzevágó, az egész életre kiható funkció, komoly célú berendezés, melyet a természet hímes ruhába öltöztetett s vonzóvá tett, különböző gyönyörök bájával. A játékban kapják első nevelésüket az érzékszervek, itt tanul alkalmazkodni szem és fül. A játék révén fejlődik az izomérzék, ügyesedik kéz és láb; így jön létre a tétova mozgásoknak pontos koordinációja bizonyos konkrét célok elérésére. A játékban szerzi meg a gyermek a beszélő szervei fölötti uralmat. Játszó kisérletezésben, «experimentálás»-ban (Preyer) tanulja a gyermek megismerni az őt körülvevő tárgyakat; kezébe veszi azokat, megnézi minden oldalról, mozgatja ide-oda, szétbontja, összeteszi; ily módon nyeri első világismeretét. Játékban tárul fel előtte az érzelmek világa: az önbizalom, a bátorság, a rend, a harmónia; a társasjátékban tanul meg vezér-

kedni és engedelmeskedni; itt jön létre a kölcsönösség érzelme s itt szokik hozzá, hogy a maga tevékenységét alárendelje egy általánosabb érdeknek. S mindezek mellett, s ezek révén közvetve is, fejlődik akarata; minden tervszerű izommozgás feltételezi az akarat megfeszítését; általában minden játék figyelmet követel, s a figyelem minden koncentrációja akarati aktus (Preyer). Van bizonyos viszony a gyermek játszó kedve és a felnőttnek testi, értelmi és erkölcsi jelleme között. Aki mint gyermek sokat és sokfélét játszott, az rendszerint ez életben is derekasan megállja helyét; aki mint gyermek keveset játszott, az rendszerint valamely ponton defektust mutat: talán félszeg a külseje, vagy bátortalan, vagy szegettszárnyú a vállalkozó kedve, vagy fogyatékos a társadalmi érzéke.

Az egészséges gyermek spontán törekvése, hogy folyton tevékeny legyen; teste nem tud nyugodtan vesztegelni, fantáziája is örökös mozgásban van, folyton újat alkot, mindent megváltoztat. Ezt a tevékenységet nem szabad akadályozni, inkább elő kell segíteni s számára a legkedvezőbb viszonyokat kell létrehozni. Fontos következményeket vonhatunk le ebből a gyermek játékszereire nézve is. Világos, hogy azok a játékszerek az élvezetesek és hasznosak, melyek előmozdítják a gyermek spontán tevékenységét, vagyis azok, melyek leginkább táplálják leleményét. Legjobb tehát az a játékszer, amely egyszerű, kivitelében nem pontosan részletező, sokat rábíz a gyermek képzeletére, inkább csak jelzi a tárgyat, semmint világosan ábrázolná; az, amely nem is épen egyet jelent, hanem amelyből a gyermek képzelete mindenfélét tud csinálni. Ami olyan, hogy nem izgatja a gyermek képzeletét, az nem érdekli, azzal nem tud játszani. Egy nagyon okos kis barátnőm, ki most márciusban lesz öt éves, egyszer unszolta bátyját, hogy játsszék vele; ez mással lévén elfoglalva, egy póstakönyvet nyomott a kezébe, hogy azzal szórakozzék. «Ezzel játsszak?» mondja a kis lány csalódott hangon, «hiszen ezzel nem lehet semmit sem csinálni!» S ez az ellenvetés nagyon méltányos volt. Az a fő: lehessen a dologból valamit csinálni. Mert ilyenkor érzi a gyermek az alkotás örömét, olyanféle gyönyört, milyet a művész érez, midőn képzeletében végbemegy a teremtés folyamata. Az a kis fiú, aki székeket tol össze, hogy belőle vonatot csináljon, jobban mulat, mint az, aki a technika legújabb vívmányai szerint készült gő-

zössel játszik, mert ez nem hagy nagy teret a képzeletműködésnek, — mindig csak gőzös marad — az egybetolt székekkel ellenben változatos játékot űzhet, egyszer vonatot, máskor omnibuszt vagy póstakocsit vagy hajót lát benne. A játékszer drágasága épenséggel nem jelenti egyszersmind hasznosságát is.

Az egészséges fejlődés érdekében még egyebet is kell tekintetbe venni. A játékban elmélyedő gyermek figyelmét egy irányban koncentrálja. A figyelemnek ez a koncentrációja egészséges, mert neveli a gyermek akaratát, kitartásra szoktatja, amire tudvalevőleg a komoly életben nagy szükség van, mert hiszen ettől függ leginkább minden siker. Ha azonban a gyermeknek sok játékot adnak, akkor a benyomások sűrű váltakozása következtében figyelme szétszóródik, megoszlik s a gyermek kapkodáshoz, felületességhez szokik. Épen azért nem tanácsos a gyermeket egyszerre sok játékkal elhalmozni, ez nem gyarapítja élvezetét, ellenben árt fejlődésének. A kevés ez esetben többet ér a soknál.

A játékszer megválogatásában nem szabad figyelmen kívül hagyni az eszthetikai szempontot sem. Zsenge korában a gyermeklélek a legfogékonyabb, az első benyomások a legmaradandóbb nyomokat hagyják hátra. Ha ezek a benyomások rútak, ha a természet első utánzása, mellyel a gyermek megismerkedik, valami csúf szörnyalak, akkor helytelen irányban fejlődik ízlése és áldozatul eshetik szépérzéke. Épenséggel nem hasznos játékszerek tehát azok az ízléstelen Paprika Jancsik, melyek nagyon is gyakran láthatók a kis gyermekek kezében. Egy francia tudós, *Hippolyte Rigault*, meg van győződve, hogy ezek a rútkülsejű és fülbántó füttyhangot hallató bohócalakok számtalan zenészés festőtehetséget tesznek tönkre csirájukban. Emellett az ilyfajta játékszernek még más rossz hatása is szokott lenni: félelmet kelt a gyermekben. Ezt a félelmet a megszokás megszüntetheti ugyan, de érzékenyebb természetű gyermekek nem tudnak tőle szabadulni. *Dickens* saját gyermekkoráról beszél el egy jellemző esetet, mely szerinte fontos dátumként szerepel életében. Karácsony volt, a gyermekek örvendezve csoportosultak a bűvös karácsonyfa köré. A fát ékesítő kedves tárgyak közt függött egy álarc is. Amint ez rámeredt a kis Dickensre, kimondhatatlan rettegés fogta el. «Nem tudtam hozzászokni, mondja.

Nagyon sokáig semmi sem tudta eloszlatni rémületemet. S hiába magyarázgatták, hogy az csak papiros, hiába zárták el, hogy ne lássam többet. Ennek az alaknak már puszta emléke is, maga a gondolat, hogy valahol létezik, elég volt, hogy éjjel fölriadjak, egészen átizzadtan, s hangosan kiabáljak.»

Láttunk tehát most néhány általános pædagogiai szabályt. A gyermek játsszék sokat; játékszere legyen egyszerű; ne legyen sok egyszerre; ne veszélyeztesse esztétikai érzékét. Természetesen a teljesség igénye nélkül állítjuk ezeket egymás mellé, mert hiszen e szabályokat sokszorosan lehet szaporítani s szólni lehetne még más szempontokról is, melyeket nem szabad figyelmen kívül hagyni a játékok megitélésében, mint pl. a morális szempontról. De erre ezúttal nincs érkezésünk. Még kevésbé bocsátkozhatunk most a részletekbe. Itt a pædagogusokra még nagy munka vár. A gondolkodás itt két úton haladhat: egyrészt úgy járhat el, hogy vizsgálja, bizonyos testi-lelki képességek fejlődését milyen játékokkal lehet előbbre vinni, másrészt úgy, hogy elemzi az egyes játékfajtákat, hogy e lélektani elemzés alapján megállapítsa a játékok nevelő értékét. Mindkét úton még sok a tenni való, hiszen alig van egy-két munka, mely a játékról való pædagogiai értékeléseket rendszeresen összefoglalja. Említésre méltó az olasz *Colozza* műve, mely német fordításban is megjelent e címen: *Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels;* továbbá a francia *Queyrat* kisebb munkája: *Les jeux des enfants*, mely azonban a pædagogiai részben csak ritkán megy részletekbe. Hogy mennyi pædagogiai tapintat, mily alapos meggondolás szükséges e téren, kitetszik abból is, hogy az egyes játékok nevelő hatásáról sokszor homlokegyenest ellenkeznek a vélemények, sőt mondhatni, hogy a legelterjedtebb és legkedveltebb játékokra nézve sem tisztázódtak még teljesen a nézetek. Csak egy példát hozok fel ennek illusztrálására: a *babát.* Ennek a játékszernek közkedveltségéről szinte fölösleges szólni; nincs játék, mely vele versenyezhetne elterjedtségben meg régiségben, hiszen tudomásunk van görög meg római babákról s a berlini múzeum kincsei között találni egyiptomi babát is. Tudósok, írók is kiváltságosan bánnak vele; mindenféle kedves névvel illetik, szinte becézik. Az egyik nevezi «a gyermek gyermekének» (Hippolyte Rigault), a másik «kislányunk kislányának» (Michelet). Hugó Viktor azt mondja: «Egy kis-

lány baba nélkül majdnem olyan boldogtalan és épen olyan lehetetlen, mint egy asszony gyermek nélkül.» A pszichologusok, midőn e játék páratlan varázsának forrását keresik, abban találják meg, hogy benne hatalmas, egyetemes ösztönök nyernek kielégítést. E játékban tesz eleget a kis lány az ő női ösztönének, az anyaság veleszületett ösztönének; e játékban talál kielégítést önszeretete is; itt érezheti leginkább a maga énjét, érvényesítheti hatalomvágyát, mert a babával szemben ő föltétlen úr, annak minden mozdulata, egész sorsa tőle függ; e játékban gyakorolja a kislány még szociális ösztönét is, hiszen a babát gyakran «játékai és álmai társává» (Queyrat) teszi s talán épen a szeretés szükségletének nagy mértéke okozza, hogy a gyermek képzeletében minden tárgy oly könnyen babává lesz. S midőn e játékszer nevelő értékéről van szó, valóságos dicshimnuszokat hallani. *Mme Campan* ezt írja többek közt: «Minden anya tudja, mily hasznot lehet meríteni a babajátékból. A ruhának rendbentartása, a tűvel való bánás, az ízlés s a női nemnek minden egyéb értékes tulajdonsága e játék révén fejlődik ki.» Az említett Hippolyte Rigault nagy morális hatását hangsúlyozza: «(A baba) nem tárgy, nem dolog, hanem személy . . . A gyermek képzelete neki életet, mozgást, cselekvést és felelősséget kölcsönöz. A gyermek úgy vigyáz a babára, mint ő reá szülei; bünteti vagy jutalmazza; megöleli, elküldi vagy bezárja, aszerint, amint jól vagy rosszul viselte magát; ugyanannak a fegyelemnek veti alá, amely alatt maga áll; megosztja vele a nevelést, melyet ő maga kap. A gyermek *erkölcsi tudatát* semmivel sem lehet jobban fejleszteni, mint a jónak és rossznak e spontán alkalmazásával . . . Ebben van a babajátéknak filozófiai jelentősége.» E dicsőítő vallomásokat lehetne még folytatni; valamennyiből az hangzik ki, hogy a baba a gyermeki lélekben ép a legértékesebb tulajdonságok fejlődését segíti elő; a baba a játékok játéka. E magasztalások után ki gondolná, hogy a babának lehetnek ellenségei is? Pedig vannak szigorú birálói, kik benne valóságos mumust látnak, s mint káros dolognak komoly hadat üzennek. *Perezre*, a gyermeklélek hírneves kutatójára gondolok itt, ki *L'éducation dès le berceau* c. művében kemény vádbeszédet mond a baba ellen. Vádolja azzal, hogy veszélyezteti a jellem egyszerűségét, hogy legyezi a gyermek hiúságát, beléje neveli úgyszólván a bölcsőtől kezdve a fény-

űzést; minden csinos baba egyben gőgöt és szábban irigységet ébreszt. Továbbá hozzászoktatja a gyermeket, hogy nevetséges es haszontalan módon utánozza a felnőtteket. Emellett teljesen igénybeveszi a gyermek figyelmét, elvonja érdeklődését az őt körülvevő dolgoktól; sőt érzékenyebb gyermekek annyira hatalma alá jutnak, hogy elvesztik álmukat és étvágyukat s valósággal betegei lesznek a babának. S Perez elbeszél egy esetet egy hároméves kis fiúról, kit babájának képzelt migrénje ijedtséggel és részvéttel töltött el, megosztotta volt ételét, magához vette lefekvéskor s kétségbeesetten kiabált, ha ébredésekor nem találta karjai közt. Ilyen és más káros hatásokra alapítja Perez az ő kedvezőtlen ítéletét.

Nem fontos, hogy ezen a helyen eldöntjük-e ezt a vitát vagy sem. Gyakorlati kérdésekben, ahol a vélemények ennyire ellenmondók, az igazság ritkán van csak az egyik vagy a másik oldalon, hanem rendszerint a középúton található föl. Sokszor meg a szempontok különbözősége az ellenmondások forrása. Bizonyára ilyenformán lesz ebben az esetben is. De tanulságos ilyen kérdésben az ellenmondásnak már puszta ténye is, mert ráutal arra, hogy ahol a közönséges szem semmi vitást nem lát, ott az avatottabb pillantás nagyon sok megfontolni valót talál és ami sokak előtt közömbösnek tetszik, az lényegében igen nagy jelentőségű lehet. Gyakran járunk így, mintegy bekötött szemmel, a világ dolgai között, nem is sejtve a nagy kérdőjeleket, melyek mögöttük lappanganak; igazolás nélkül fogadjuk el a dolgokat, amint reánk származtak; természeteseknek találjuk, mert megszoktuk; holott szükséges volna, hogy előbb nagy körültekintéssel és gondos mérlegeléssel ítéljünk helyességük és értékük fölött. A gyermek játékvilága is ily körültekintésre és megfontolásra tart számot; a reá fordított figyelemnek a legszebb jutalma a jövő nemzedék testi-lelki erejének gyarapodása.

Dr. Szemere Samu.

REFORMTÖREKVÉSEK A TUDOMÁNYOS PÆDAGOGIA TERÉN.

(Második közlemény.)

III.

A Münsterberg és Natorp álláspontjával a pædagogiának a pszichologiához és az ethikához való viszonyára nézve sok tekintetben megegyezik a Lehmann Rudolfé, ki erre vonatkozó felfogását «Erziehung und Erzieher» című 1901-ben megjelent művében fejtette ki. Lehmann könyve, bár telve van paradox gondolatokkal és túlhajtott nézetekkel, mégis kiválik reformáló gondolatainak gazdagságával, s szerzőjének nemcsak bölcsészeti képzettségével, hanem általában a tanügy, különösen pedig a német nevelésügy iránt tanusított lángoló lelkesedésével. Lehmannak is az a célja főként, hogy a pædagogia alapvető kérdéseinek tisztázását elősegítse; így fejtegeti a nevelésnek viszonyát az átörökléshez és aztán a szokáshoz, az iskolának viszonyát a szülői házhoz, a nevelési eszményeket s aztán az iskolában divó tantárgyakat (ezek között a latint mellőzendőnek tartja); végül a bölcsészetnek a középiskolába való behozatalát és a tanárképzés reformját sürgeti.* Eszerint műve már egészen a pædagogiának szolgálatában áll, nem úgy mint a Münsterbergé, de megegyezik jellegére nézve a Münsterberg pszichologiájával annyiban, amennyiben ez sem rendszeres mű, nem tankönyv, hanem harcias szellem hatja át, és Lehmann is opozicionális állást foglal el nemcsak Herbarttal és az uralkodó pædagogiai köztudat nem egy meggyökerezett tételével szemben, hanem korunknak pszichológiája és jórészt ethikai tudománya ellen is. Ő is a kor és a pædagogusok túlhajtott pszichologismásával szemben *történetileg akar gondolkodni s nem a lélektant tekinti sem a szellemi tudományok, sem a paedagogia alapvető diszciplinájának.* «A pædagogia tehát mint tudomány-

* Lehmann könyvéről beható ismertetést találunk a Budapesti Szemle 1902-ik évfolyamának 310-ik számában a Bleyer Jakab tollából. Miután minket a műnek csak egyik részlete érdekel, az egésznek tartalmára nézve ide utaljuk az olvasót.

történeti diszciplina, az emberi szellem azon szélesebb körű történetének egyik, lényeges részét teszi, melyet a művelődés történetének nevezünk, amelynek a felderítése és kimüvelése az újabb szellemi tudományoknak leglényegesebb és legvégsőbb feladata. Az a nevelő hatás, amelyet az idősebb nemzedék az ifjabbra gyakorol, ennek változó alakjai, amelyeket ez a viszony a változó műveltségi feltételek, a különböző históriai és geográfiai viszonyok között magára öltött, ez teszi a művelődéstörténetnek egyik legérdekesebb részét. A nevelésnek a története — ilyen szellemben megírva — kétségtelenül tudomány, elméletileg nagy értéke, közvetlenül gyakorlati értéke nincs.» (304. lap.)

Lehmannak ez az utóbbi állítása meglepő és ellenmondásra késztet. Szerencsére ő maga ezt azonnal kellő értékére szállítja le.

«Mint ilyen történeti tudománynak kétségtelenül hatása van a nevelés gyakorlatára is épúgy, mint a hogy a műtörténet befolyásolja a művészetet: hisz jelentékeny szempontoknak, aztán a gyakorlatilag kipróbált eszméknek, nagy nevelőkről és hatásukról alkotott arcképeknek egész sorozatát hagyományszerűleg szolgáltatja. De épúgy mint a műtörténet csak ösztönzően és termékenyítően hathat, *de kész tervet és közvetlen kánonokat nem írhat elő.* Csak azt mutatja, miféle nevelési értékek voltak egykor érvényesek célokban és eszközökben, és miként keletkeztek azok» (l. 305. l.).

Azonban térjünk át arra, miként fogja fel Lehmann a pædagogiának a pszichologiához való viszonyát. «Hogy a nevelés épten-nyomon a lelki életre vonatkozó tapasztalásra szorult és hogy a tudományos lélektan, amennyiben ilyen tapasztalatokat gyűjt és rendez, nagy segítségére van a pædagogiának, azt senki sem vonja kétségbe. De azoknak, kik a pædagogiának pszichológiai alapvetéséről tudományos értelemben beszélnek, egészen más lebeg a szemeik előtt nemcsak az általános tételek és nézetek. Ezek sem többet, sem kevesebbet nem követelnek, mint azt, hogy minden lépés, amelyet a nevelés tesz, minden szabály, melyet a tanításban ád — tudatosan felismert és tudományosan megállapított pszichologiai törvényeken alapuljon; hogy minden lépést ezekkel a törvényekkel lehessen meghatározni, megokolni és megmagyarázni.» (l. 291. l.)

Ez a követelmény megokolt volna, elengedhetetlen volna, ha a lelki életről olyan, annak minden oldalát teljesen megvilágító és kimerítő exakt tudományunk volna, mint a fizika. Lehmann is pesszimistikusan gondolkozik arról, amit Spinozáról már említettünk (l. fentebb az első közleményt 81. lap), mintha a léleknek és szenvedélyeknek a megismerése ma már annyira haladt volna, hogy a fölöttük való biztos vezetésre és uralomra képesíthetne bennünket. «Miként korunk kifejlődött gyári technikája olyan törvényeken alapul, amelyeket a kémiai és fizikai tudományok állapítottak meg, miként a technika ezen alapon azt a nyers anyagot, melyet a természet nyújt, egészen biztos szabályok szerint előre kiszámítható céllá dolgozza fel, épúgy a pædagogiának is, a pszichologiának nem kevésbbé szilárd és tudományosan felismert törvényei szerint járva el, azt a nyers anyagot, amelyet az ifjúság szelleme nyújt, a saját céljaira kellene alakítania. Ekkor már az egyéni hajlamok, külső akadályok vagy segítségek nem akadályozhatnák vagy mozdíthatnák elő a véletlen sikert: mindezen eltéréseket számításba vennők és egy nagy, az egész nevelést felölelő mechanizmust építenénk így az exakt tudomány csalhatatlan biztosságával megalapított s az egész lelki életetet felölelő ismeretre.» (l. 293. l.)

Lehmann szerint a mai pszichologia erre nem képes. Pszichologiai tudományunk csak a legdurvább és legáltalánosabb körvonalakban képes némi képet adni intellektuális életünkről; attól, hogy az a finomabb komplikációkat, különféle kereszteződéseket és eltéréseket oly módon állapítja meg, mint a hogy a fizika és mechanika kiszámítják a külső természetnek a jelenségeit — még nagyon messze vagyunk. Érzelmi és akarati életünknek a mélységei meg úgy tátongnak reánk, mint egy sötét örvény, amelybe eddig alig esett néhány világító sugár. Hogy ez a tudomány a következő évszázadokban mivé fog fejlődni, nem tudhatjuk. Azonban akárhogyan fejlődjék is, Lehmann azon pesszimistikus hitének ad kifejezést, hogy az, amit szilárd, értelmes fogalmakba fogunk foglalni és törvények szerint meghatározni, csak egyik, talán nem is a legjelentékenyebb része lesz a lelki életnek. Ami a tudat küszöbén alul marad vagy a féltudatosságnak derengő fényében a felszínre törekszik: az érzelmeknek és ösztönöknek élete, szóval a léleknek *irracionális*

része, az a pszichologiai értelmezés előtt sohasem fog oly mértékben feltárulni, hogy aztán ebből nem csak elégséges ismeretet és törvényeket, hanem a cselekvésnek is a törvényeit természettudományi biztossággal meríthetnénk. (V. ö. 294. l.)

Ugyanígy vélekedik Lehman a kisérleti lélektanról is. Nézete teljesen megegyezik a Münsterbergével, (csak kevésbbé világos), azért nála e tekintetben semmi újat sem találunk. Lehmann a fizikai és pszichikai tudományok között mesterségesen felállított *analógia* által engedi magát vezettetni, ami tetszetős ugyan, de minket ez az analógia sem meg nem téveszthet, sem meg nem győzhet. Münsterberg nézetét valljuk, hogy az efféle analógiák nem sokat érnek és kevés jelentőségűek a tudomány terén. Pedig maga is szemére veti a mai lélektannak, hogy analógiák szerint való következtetésektől hemzseg. (L. 294. l.)

Azonban Lehmann nemcsak a pædagogia pszichologiai-, hanem ethikai tudományos alapvetésének a lehetőségét is tagadja. «Maga az ethika nem tudomány, mert fogalmaiban és felosztásaiban, eredményeiben és követelményeiben egyaránt hiányzik az az evidencia, az a kényszerűség, ami minden tudományos ismeretnek alapjellemét képezi. Az egyes filozófusok sok ethikai rendszert alkottak, de nincs egy sem, melynek alaptanaihoz kétség ne férhetne: nincs egy általánosan érvényes és általánosan elismert erkölcstanulmány. Vannak ugyan egyes ethikai fogalmak, melyek általánosak és egyetemesek, de ezek épen ott hagynak cserbe bennünket, ahol a nevelés céljai problémákat érintenek, például amikor két egyformán jogosult cél közötti ellentét megszüntetéséről vagy a kettő közötti választásról kellene határozni. Ki tudná általános ethikai elvek szerint gyakorlatilag megállapítani például a patriotizmus és kozmopolitizmus jogosultságának, az univerzális személyiség és egy erőteljes és termékeny egyoldalúság értékének, a humanisztikus és realisztikus műveltség előnyének határát?! Még ha az ethikának alapfogalmai biztosabbak és általános érvényűek volnának is, akkor sem vennők sok hasznát e tudománynak. Amit adhatna, nem volna más, mint a rendszer, a nevelési céloknak a klasszifikációja, de hogy e célokat hogyan kell megvalósítani, azt nem mondhatná meg: a rendszernek, a schemának a nevelésben nem sok hasznát vehetni. És a neveléstanban sokkal

inkább, mint a többi tudományokban nem a merev és abstrakt fogalmi *schémára*, hanem az eleven módszerre esik a súlypont. Illuzió, ha azt hisszük, hogy a rendszer, amelyet a nevelésre mesterségesen reá erőszakoltunk, magából a dolog természetéből, szervesen hajtott ki.» Lehmann aztán erősen birálja Herbart és követőinek pædagogiáját s azt az ethikát, melyen ez a rendszer alapszik — teljesen elvetendőnek és hiúnak itéli. A rendszernek, a világnézetnek nem vesszük semmi hasznát.

«Tanulni azonban még mindig sokat tanulhatunk Herbarttól, de csak úgy, mint Platótól vagy Rousseautól, hogy a korhadttá vált rendszert feladjuk és azon egyes nagy gondolatokra szorítkozunk, melyek annak élettartalmát alkotják. (l. 288. l.). E helyett azonban Herbart követői, amin nem lehet ugyan csodálkoznunk, miután a Herbart filozófiai gondolatkörébe beleélték magukat és azt méltányolni tanulták, ahhoz is ragaszkodnak, ami annak szilárd támasztékát, héját látszik tenni. Sőt a Herbart pædagogiájának valódi és eleven értékei meg annak történetileg ugyan érthető, de megmerevedett és gyümölcstelen formái között nem tettek különbséget, sőt nem ritkán az utóbbiakat tolták előtérbe az előbbiek helyett. A rendszer pedig elöli az élettartalmat: ez mindegyik ethikai pædagogiának a sorsa (l. 291. l.). Már pedig Goethe szerint is ki szerethetné a száraz héjat? (Und niemand kann die dürre Schale lieben.)»

Azonban Lehmann maga sem tartja meg utóbbi kijelentését, mert evvel ellentétbe jutva, Natorpnál nemcsak a tartalmat, hanem annak burkát, magát a rendszert is dicséri.*

* Könyvének 291-ik lapjához csatolt jegyzetben olvassuk: Herbart pædagogiájában az individualisztikus jelleg époly egyoldalúlag lép előtérbe, mint a XVIII-ik században, irodalmunk klasszikus korszakában általában, amelyhez az ethikai tartalmánál fogva tartozik. Korunk állást foglal az individualizmusnak ezen egyoldalúsága ellen, és napjaink pædagogiájában is látjuk azt a törekvést sokszor egyoldalúan is, hogy szociális kötelességeinkkel és hajlamainkkal nagyobb mértékben számot vessünk. Ebből hajtott ki korunk szociális pædagogiája, amelynek az elméletben Natorp adott legjelentékenyebb kifejezést. A pædagogiának is a a fogalmak rendszeres fejlesztése teszi az alapját, Kant határozmányaihoz csatlakozva, melyekkel ügyesen olvaszt össze Natorp néhány vonást a Platón filozófiájából. A felépítés nemcsak egyszerűnek, hanem nagynak is tűnik fel, de az alapfogalmak, mint pl. az ösztönnek és akaratnak elmélete époly kevéssé állják ki a pszichologiai és logikai vizsgálatnak a

Szóval Lehmann arra a következtetésre jut, hogy a pædagogia nem tudomány; legfeljebb csak történeti tudomány lehet. A nevelés a gyakorlatban művészet, s az elmélet itt is époly viszonyban van a gyakorlathoz, mint az esztetika a művészeti foglalkozáshoz. Lehmann jól tudja, hogy ez is csak analogia, a milyeneket Comenius csinált, de az, amit ebből tanulhatunk, még nincs kimerítve.* Lehmann ettől az analogiától igen sokat vár: Nemcsak a nevelés valódi lényege tárul fel ez által előttünk, hanem azt a jelentőséget is megállapíthatjuk ebből, ami a pædagogiai elméletet egyedül megilleti.

Lássuk főbb gondolatait. Miként a szobrász kőben vagy érczben ábrázolja az isteneknek képeit, amelyek lelki szemei előtt lebegtek, épígy a nevelő is azon eleven anyagban, melyet reá nézve az ifjú emberi lélek mutat, akarja a maga eszméjét megvalósítani; miként a műkertész a fákat és virágokat céljai szerint tudja irányítani és alakítani (imé! a Comenius-féle analogizálás), épígy akar a pædagogus is növendékei életösztöneinek és hajlamainak céljai szerint való irányt és alakot adni. Egy teremtő ösztön az, amely őt lelkesíti, egy átszellemült nemzési ösztön, amint azt Plato egyik legszebb és legmélyebb értelmű dialogusában kifejtette. A nevelő növendékének ifjú lelkét alakítani akarja vagy a saját képmására és hasonlatosságára, vagy egy eszmény után, melyet ő egyénileg nem érhetett el, vagy végül — és ez a legmagasabb lehetséges álláspont, —

próbáját, mint Kantnak megfelelő fogalmai. Ami azonban Natorp könyvét (Socialpädagogik 1899 Stuttgart) sok más felett kitünteti és azt kiváló jelenséggé teszi, az az érzületnek az ereje és mélysége, amelyből az egész fakadt. Amire Pestalozzi vallásos és filantropikus érzelmeinek túláradó hatása alatt törekedett, annak itt filozófiailag megtisztult és mélyített kifejezését találjuk meg.» Hogy azonban Natorpnál is megvan a filozófiai rendszer, az a héj, melytől Lehmann annyira idegenkedik, és hogy ez a héj bizony elég kemény dió, míg azt felbontanunk sikerül, annak bizonyságául legyen szabad a magam értekezésére utalnom, mely «Natorp Pál pædagogiai rendszere» címmel az Athenæumban jelenik meg (l. 1906. évfolyam 2., 3., 4. és 1907. évfolyam első szám.).

* Ugyanezt mondom idézett értekezésemben: A föld és növény mivelés és a lélekmivelés párhuzamba állításából eredhető tanulságot a jó Comenius már eléggé kihasználta, mig a másik analogia amely a pædagogus és művész tevékenysége között konstatálható, még mindig elég termékenynek igérkezik. (Athenæum 240. l.)

anélkül, hogy magára gondolna, tisztán azon képet tartva szeme előtt, melynek alapjait maga a természet rakta le a növendék hajlamaiban. Az elsőre nézve Platot, a másodikra nézve Pestalozzit, a harmadikra nézve Gœthet tartja Lehmann jó példáknak.

Másodszor, az elméleti pædagogia épúgy viszonylik a nevelés gyakorlatához, amint az esztetikai elmélet a művészeti gyakorlathoz. Láttuk fentebb, hogy Herbart a nevelési célnak általános meghatározásából, amelynek az emberiség mindegyik korszakában és állapotában érvényesnek kell lenni, — akarta levezetni egy époly általános érvényű neveléstudománynak az egyes szabályait és határozmányait. Épígy a philosophia is a Herbart idejében, mint általában a német irodalomnak klasszikus korszakában, rendületlenül hitt egy általános érvényű eszthetikának lehetőségében, amely aztán mindenféle művészeti alakítást szabályozna és meghatározna. Meg volt győződve, hogy a szépnek általános fogalmát objektiv meg lehet állapítani és hogy ebből a művészet minden egyes fajára és mindenféle művészeti tevékenységére nézve szabályokat lehet levezetni, amelyek époly általános érvényűek lennének.» (l. 300. lap.)

Azóta már megtanultuk — hozzátehetné, hogy leginkább a pozitivismusból és specialiter a Taine mű-bölcseletéből —, hogy a szépet nem objektiv és metafizikailag, hanem szubjektiv és pszihologailag kell magyarázni és megérteni. A metafizikai eszthetika helyére a pszihologiai és művelődéstörténeti eszthetika lépett. Ezt elfogadhatjuk s kiegészíthetjük azzal, hogy az esztetikában tényleg abszolut értékek nézetünk szerint sincsenek.* De a relativ értékekből is fakadnak normák, követelmények, melyeket a művész művészetének kára nélkül nem mellőzhet. Lehmann nincs tisztában magának a lélektannak az elveivel, mikor azt mondja, hogy ez az esztetika sohasem vetemedhetik arra, hogy a művészeti alakításra nézve szabályokat állítson fel. Épígy hibás aztán az a nézete is, hogy hasonlóképen a pædagogusra nézve sem állíthat fel általánosan kötelező szabályokat az elmélet, mert e téren is több függ a csak sejtő és homályos ösztönöktől, a naiv intuiciótól, az érzéstől, mint a tudatos belátástól. «A pædagogia nem

* L. szerző értekezését «A normativ elv jelentőségéről az eszthetikában» Athenæum 1904-ik évfolyam 4-ik szám 572. lap.

tudomány — ez még nem teszi azt, hogy az a pillanatnyi ötletnek, a személyes véleménynek vagy pláne a hangulatnak a dolga; ez csak azt jelenti, hogy az nem elméleti, még kevésbbé absztrakt rendszer. A nevelés mint gyakorlat nem technika — ez még nem teszi azt, hogy anevelést nem kell tanulni, csak azt, hogy azt nem mindenki tanulhatja meg és senki sem tanulhatja meg tökéletesen.» (l. 306. lap.)

A párhuzamot végül még arra is kiterjeszti Lehmann, hogy miként a művészi gyakorlat kell, hogy megelőzze az elméletet, épúgy az elméleti pædagogusnak is a gyakorlatból kell elvonnia a maga elméletét.

Látjuk, hogy Lehmannak némely részletben igaza van, de a baj az, hogy ezt az analogiát — amely különben is sántit — tulságba hajtja. Érdekes volna a kétféle emberi tevékenységben konstatálható hasonlóságok mellé odaállítani a különbségeket is, amelyeket Lehmann nem vett tekintetbe.

Alaptévedése aztán Lehmannak, hogy csak azt akarja tudománynak elismerni, amiben abszolut örök időkre szóló igazságok és értékek vannak. Ma már ezt a fizikai tudományoktól sem követeljük, mert fizikai fogalmaink is folyton változnak, abszolut örök igazságokat egyedül a matematikában mint formális tudományban találhatunk. Minden szellemi tudomány az időhöz van kötve, ebben megegyezünk Lehmannal. «Hogy a multnak nevelési értékei között célokban és eszközökben melyeket kell korunk és a mi álláspontunkhoz képest érvényeseknek tartanunk — azt csak az egyes korok miveltségi ideáljának és céljának gyakorlati megvilágításából meríthetjük.»

E tekintetben például Schubert-Soldern is egyetért Lehmannal, anélkül, hogy ezért a pædagogiának mint elméletnek tudományvoltát kétségbe vonná. «Nincs abszolut pædagogia, mert annak céljai és eszközei a körök és a társaságok szerint változnak; maradandó ezekben csak az, ami az általános emberihez tartozik úgy, amint az fejlettebb társaságokban megnyilatkozik, mert a fejletlenebb társaságok a szándékos nevelésnek még a kezdeteit sem ismerik, még kevésbbé a nevelésnek a szervezetét. (l. id. műnek a bevezetését.) Miután a pædagogiának a korok szerint változó céljai és eszközeiben mégis van állandó s ez az általános emberi; ennek kimutatása, feltárása az ismeretelméleti pædagogusnak feladata, mig a kor pædagogusát vagyis

az, aki saját korának nevelési eszményeit és módjait — felismerve annak szükségleteit és vágyait — van hivatva megállapítani, Schubert szociálelméleti pædagogusnak nevezi. «Az iskola célját az életből, még pedig a közös, társadalmi életből kell venni. Ez a társadalmi élet folytonos változásban van; a változással váltakoznak a társadalmi szükségletek és ezeknél fogva a nevelés céljai is. De mindezen céloknak és társadalmi szükségleteknek vannak bizonyos általános alapjai, mint azoknak feltétele, amelyek minden korszakban megvannak és nemcsak egyesekben, mert ezek mindenféle társadalmi viszonynak és állapotnak legegyszerübb alkatelemeit és legelemibb kombinációit foglalják magukban. Ezeket minden *egyesnek* társadalmi tudatában megtalálhatjuk, mert ez képezi mindenféle világismeretnek ismeretelméleti alapját. Ebből következik, hogy az ismeretelméleti pædagogus, mint ilyen nem lehet saját korának elméleti vagy gyakorlati pædagogusa; célja, hogy tisztítólag, az álláspontot kiszélesítőleg hasson, vagy hogy esetleg megakadályozza az olyan céloknak a felállítását, amelyek sociálisan mindenféle nevelésnek ellene vannak. De nem az ő célja, hogy saját kora nevelésének céljait a részletekben megállapítsa. Ez a filozófiailag és egyuttal ismeretelméletileg képzett szociálpædagogusnak a feladata. (L. id. mű. 3. lap.) «Schubert tehát ismeretelméleti és szociologiai alapra akarja fektetni a pædagogiát; sajnos, hogy nézetét e tekintetben nem világítja meg bővebben.

Lehmannak azon gondolata kapcsán, hogy a pædagogus művész, s így nagy súly esik a nevelő személyiségére, és Schubert Soldern azon gondolata kapcsán, hogy a nevelés csak társaságban lehetséges, mert csak a társaság teszi az embert, tanulmányunk utolsó részében ismertetni fogjuk az ú. n. személyiség pædagogiáját és a sociálpædagogiának reformgondolatait, vagyis azon új eszméket, szempontokat, melyeket ezek a szociálpædagogusok vittek be a nevelés elméletébe.

Dr. Székely György.

A PÆDAGOGIA ÉS AZ ISKOLAEGÉSZSÉGÜGY.[1]

(Első közlemény.)

Tisztelt Társaság!

Igazi örömmel vettem tudomásul, hogy a Magyar Pædagogiai Társaság utolsó közgyűlésén rendes tagjai sorába választani kegyes volt. Örömöm nagy volt, nem csupán a személyemnek szóló kétségtelen kitüntetés miatt, hanem főképen azért, mert a társaság ezen tényével készségesen elismerte, hogy a pædagogiát az iskolaegészségügy emberei is szolgálják, és így az együttműködés a közös tárgy, a tanuló gyermek érdekében, felette kívánatos. S midőn a társaság hivásának megfelelve az alapszabályok által előírt székfoglalót megtartom, ezen előadásom tárgyának mi mást választhattam volna, mint azon összefüggés kimutatását, amely a pædagogia és az iskolaegészségügy között fennáll és amely sokkal nagyobb, mint talán első pillanatra hinnők. Tér szűke miatt azonban fejtegetéseimben csak azon egészségügyi mozzanatokra fogok szorítkozni, melyek kisebb-nagyobb mértékben a tanítással állanak összefüggésben.

I.

Közismert tény, hogy az orvosok többsége, a nemrég elhalt *Cohn Hermann*[2] nyomán, az iskolát tekintetette a közellátás okozójának. Kiindulva abból a három tapasztalati tényből, hogy a közellátók száma és a közellátás foka osztályról-osztályra növekszik, s hogy a városban nagyobb, mint a falvakban, az iskolázás döntő befolyására következtetett Cohn és utána a többi orvos. E tekintetben részemről kezdettől fogva ellentétes álláspontot foglaltam el: még orvosnövendék koromban végigvizsgáltam a VIII. ker. községi főreáliskola tanulóinak szemeit[3] és meglepetésemre arról győződtem meg, hogy náluk voltaképen a görbének két csúcsa van: egyik a negyedik, másik a nyolcadik osztálynak felel meg; az V. osztály tetemes esést mutat. Minthogy a görbének ezen esését nem lehetett az iskolának betudni, a szülői háznak és az öröklési hajlamnak tulajdonítottam legalább akkora be-

[1] Székfoglaló értekezés; felolvasta a szerző a M. Pæd. Társ. 1906 decemberi ülésén.

[2] Hermann Cohn. Untersuchung der Augen von 10.060 Schulkindern. etc. (Leipzig 1867).

[3] Juba Adolf dr.: Az iskolai rövidlátás kérdéséhez. Orvosi Hetilap 1887. évf. és Az iskolások közellátásáról. Országos Közegészségi Egyesület, 1889 április hó 15-iki tagülés.

folyást, mint az iskola követelte munkának. Ezen útra saját példám terelt: élénken emlékszem, hogy elemi iskolás koromban sem tudtam a szemben lévő templom órájáról a számokat leolvasni, míg társaim játszva megtehették, és hogy a táblára felírt feladatokat szomszédom irkájából voltam kénytelen leírni, mert magam meg nem láttam. Az én közellátásom tehát már megvolt s ha talán valamit fejlődött, annyi kétségtelen, hogy egyetemi koroman nem fejlődött már, dacára az akkor kifejlett nagy szemmunkának; ellenben meggyőződtem, hogy közellátásom öröklött tulajdonság.

Ugyanazt a görbét, amelyet a reáliskolai[1] tanulókná állapítottam meg, feltaláltam a VII. kerületi Barcsay-utcai állami főgimnázium tanulóinál 1895-ben, amikor közel 900 tanulót szemtükörrel is megvizsgáltam. Nem is haboztam ezen tapasztalatok alapján kijelenteni, hogy a közellátóság fejlődésében az iskola csak az egyik tényező a többieken kívül. Örömömre a nürnbergi nemzetközi iskolaegészségügyi kongresszuson Cohn Hermann[2] is annak a tapasztalatának adott kifejezést, hogy dacára mindazon követeléseknek, amelyeket az iskolaegészségügy az iskolával szemben felállított és amelyeket számos iskolában teljesítettek, a közellátóknak a száma még sem csökkent. Ezt ő részben annak a körülménynek tudja be, hogy a követeléseknek még nem tettek mindenütt eleget, de elfelejti megmagyarázni, hogy a közellátók száma miért nem csökkent ott is, ahol megfelelő iskolaépületeket emeltek vagy megfelelően átalakították, a helyiségeket, s a kellő intézkedéseket tankönyvek, mesterséges világítás tekintetében sat. megtették. Akinek alkalma volt a német iskolákat behatóan tanulmányoznia, amint a nagyméltóságu minisztérium megbizásából nékem,[3] az meggyőződhetett, hogy az utóbbi évtizedekben mily szigorúan ügyeltek az új iskolaépületeknek kellő megvilágítására, oly szigorúsággal, amilyent minálunk találni nem lehet. (Azt bátran merem állítani, hogy oly sötét épületet, mint amilyen a Barcsay-utcai állami főgimnáziumé, ez időben Németországban sehol sem emeltek.) Emellett teljesen mellőzöm az óriási haladást a tanításban, amely a szemléltető eszközök felhasználására és az iskolai, tehát füllel való tanulásra törekszik, ellen-

[1] Ezen viszonyokat feltüntető táblák a millenniumi kiállításon szerepeltek és jelenleg a VII. kerületi állami főgimnáziumban láthatók.

[2] *Hermann Cohn.* Was haben die Augenärzte für die Schulhygiene geleistet und was müssen sie noch leisten? Internationaler Kongress für Schulhygiene Bd. 1., S. 140. és Pekár: A nürnbergi iskolaegészségügyi kongresszus 11—14. lap.

[3] L. Juba Adolf dr.: Az iskolák építése és berendezése Németországban és Svájcban. 104. oldal, 34. ábra.

ben a tankönyvekből való tanulást, amely szükségképen a közellátást okozó szemösszetérítéssel jár, mindinkább háttérbe szorítja.

Hasonlókép vagyunk egy más betegséggel, amelyet szintén az iskolának tulajdonítottak és amelyet ennélfogva szintén iskolabetegségnek tekintettek. A *scoliosisra*, a gerincoszlop oldalsó elferdülésére célzok. A rosz padoknak tulajdonították, és bárha száz meg százféle padot találtak föl, a gerincoszlop elferdülése csak nem akart csökkenni. Ismeretes, hogy mily sokféle rendszerű padot szerkesztettek és ha engem kérdeznek, hogy melyik a legjobb, erre még ma sem tudok egyenes feleletet adni: nézetem szerint minden kornak másféle pad kell. Annyi világos előttem, hogy mentől inkább *kényszerít* a pad valamely testtartásra, annál jobban mozdítja elő a kényszertartásba hozott izmoknak kifáradását és segíti elő a gerincoszlop elferdülését, mig a szabad mozgékonyság lehetővé teszi az izmok váltakozó igénybevételét. Erre a tapasztalatra az orthopædusok is rájutottak; nevezetesen *Schulthess*[1] és tanítványai számos egyéb okot hoznak föl, amelyek a scoliosis kifejlődését elősegítik, a amelyekre régebben senki sem gondolt. Ilyenek a vérszegénység, a tüdőcsúcsoknak beszürődése, a golyva, a láb boltozatának elváltozásai s a számos többi mellett, milyenek a görbe hát, angolkór, az egész testnek és különösen a gerincoszlopnak veleszületett vagy szerzett gyengesége; a korai fűzés, amely a hátizmok kifejlődését megakasztja; mandola vagy garatmandola okozta nehéz légzés s végül a rossz testtartás *irás közben*. Magam is látom egy magán elemi iskolában, hogy nem egy gyermek, aki most lépett az első osztályba, már hibásan tartja magát; milyenek lehetnek a viszonyok szegény családok gyermekeinél? Persze abból a tényből, hogy az iskola csak az egyik tényező a sok közül még nem következik, hogy az iskola a gerinc elferdülése elleni küzdelmet megszüntesse; ellenkezően tovább kénytelen a gyermekek egyenes tartását írás közben követelni és minden intézkedést megtenni, amely a gerincoszlop megerősödését előmozdíthatja. A futás és játék által megkövetelt foglalkoztatása az izmoknak, többiek között különösen a hátizmoknak, többet lendít, mint a padok szerkezete, és ismeretes, hogy a játékdélutánok létesítése tárgyában[2] elnökünk mily érdemes és felejthetetlen működést fejtett ki. Ekkép kiderült, hogy az írásnak tanítása sokkal kevésbbé ront, mint gondolták, sőt az iskola, mikor a testnek erősítését programmjába veszi, hatásosan küzd ellene.

[1] L. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1906. 8. sz., 546. l.

[2] *Juba Adolf dr.*: A kötelező játékdélutánok. Egészség 1899. évf. 1. szám.

A *vérszegénység* is oly betegség, amelyet gyakran találtak és találnak az orvosok a tanulóifjúság körében és amelyet kivétel nélkül hajlandók az iskola okozta túlterhelésnek betudni, mert főleg akkor észlelhető, amikor a gyermek az iskolába belép vagy könnyebb iskolanemből nehezebb fajtájúba megy át. Ezen «Schulanæmie»-val foglalkozik behatóan *Unruh*, dresdeni orvos, egy igen érdekes közleményében.* Vizsgálata köréből kizárva a szellemileg és testileg kisebb értékűeket, nemkülönben a szívbajosokat, négy csoportra osztja a halvány tanulókat. Az első csoportba sorozza az egyszerűen vérszegényeket és sápkórosokat. Habár vérvizsgálatokat egy kutató sem végezett, mégis megállapította Unruh, hogy csakis ezen csoportbeli tanulókra vonatkozóan lehet az iskolát túlterheléssel okolni a fent említett időpontok alkalmával, és pedig a fiúknál gyakoribbnak tartja a nevezeít író a vérszegénységet a belépéskor, leányoknál ellenkezően a későbbi években (amikor azonban nagyobb fiúk szintén mutathatják). Ellenben semmiesetre sem okolható az iskola azon vérszegénységeknél, amelyek a sziv-izomzat gyuladása folytán keletkeznek (legfeljebb a fertőző betegségeknek közvetítése által), továbbá amikor a sziv és a nagy erek kifejlődésükben visszamaradtak, vagy végül amikor fehérje elválasztásból (albuminuriából) ered. Ezen utóbbi eltérés ciklikusan léphet föl, vagy pediglen fennálláskor, járáskor, mig fekvéskor eltűnik; leányoknál gyakoribb, mint fiúknál, főleg a későbbi gyermekkorban, a fanosodás előtt. Persze minden esetben kizárandó, nem maradéka-e valamely fertőző bajnak? Szerző a gyakorlatában előfordult esetekből vonta le következtetéseit és felette kár, hogy számszerű adatokkal nem támogatta közleményét. Nem is tartja magát képesnek annak eldöntésére, hogy melyik csoport a legerősebb; csak hangsúlyozza, hogy a szívizomzat gyuladásának és a fejlődési formáknak gyakoriságát nem veszik tekintetbe. Kétségtelen, hogy minden ily gyenge gyermek, mihelyest fokozott kivánalmakkal szemben találja magát, összerogy oly munka terhe alatt, amelyet egészséges társai egészen jól elbirnak. De tanulságosak ezen vizsgálatok más szempontból: a *testgyakorlás* szempontjából is. Jelenleg is még sokan azt hiszik, hogy a testgyakorlat és sportolás gyógyszere mindennemű vérszegénységnek, holott ez nem áll az olyanokra, akiknek a szive gyenge, fejletlen: ezen esetben igen nagy körültekintéssel kell az *orvosnak* eldöntenie, hogy a testgyakorlat mikor és mily mértékben kezdődjék, mikor érje utól a hortaisaké; gyermeknek, szülőnek kivánságára hallgatni nem szabad. Én azonban Unruh-nál még tovább megyek és az általa felállított négy csoportnak elsejére vonatkozólag még nyomatékosabban hangsúlyo-

* Deutsche Medizinische Wochenschrift. 1906. évf. 41. sz.

zom, hogy az iskola nem kizárólagos tényező a vérszegénység létrehozásában, hanem egyik a sok közül, amelyeket e helyen részletezni nem lehet, ámbátor föltételezem, hogy az iskolának berendezése olyan, amely a vérszegénység kifejlődését elő nem mozdítja.

A *fejfájások* tekintetében már régebb idő óta átalakultak a vélemények. A szellemi munka fejfájást okozhat; ebben közülünk senki sem kételkedik; hiszen szellemi munkával akárhányszor bőségesen el vagyunk látva és szomorúan tapasztaljuk azt az időpontot, amikor az agyunk többé nem fog, figyelmünk többé nem összpontosítható és amikor sokszor csak a legnagyobb akaraterővel tudjuk munkánkat folytatni jósága rovására, egészségünk, szellemi munkaképességünk ártalmára. A fejfájásnak ezen alakján kívül, amely munkával megterhelt tanulóknál szintén előfordul és amelyet az agy vérbőségére, vagy ellenkezőleg vérszegénységére vezetnek vissza, van még számos más fajtája a fejfájásnak. Nem ismerek oly pontos vizsgálatot e tárgyban, mint azokat, amelyeket *Asel Holst* * 1899. év februárius és március havában a krisztianiai Kathedralschuleban végzett. A 432 megvizsgált tanuló közül 55 = 12½% szenvedett gyakori, legalább is minden két hétben egyszer jelentkező fejfájásokban. A fejfájás 17 esetben részint egészen muló (12), részint hosszabb ideig tartó következménye volt vesebajnak, vörhenynek, influenzának, vagy bélbajnak, túllátásnak, vagy egyéb zavarnak, amely az iskolával nem állott összefüggésben. Más kilenc tanulónak szülői xagy több testvére szenvedett fejfájásban. Beteges, gyengélkedő családnak sarja volt további tiz tanuló, akiknél vérszegénységet, székrekedést, általános idegességet talált a kutató a fejfájáson kívül. Még nyolc tanulónak fejfájása már az iskola előtt jelentkezett. De a megmaradó esetekben sem tudta az iskolának határozott befolyását kimutatni; sőt vizsgálatai alapján még az iskolának fejfájást okozó hatását sem volt képes megállapítani. Az átlagos munkaidő az 1—3. gimnáziumban, a megszakításokkal együtt, napi 7—8 óránál többet nem tett ki. A házi munkásság túlságos hosszú tartalmáról csak kevés fejfájós tanuló panaszkodott. Egyesek panaszkodtak, hogy a hosszas olvasás után erősbödik a fejfájásuk, de ezek feljegyzéseik szerint oly kevés időt fordítottak az iskolai házi munkásságra, hogy azt a sok olvasást csak a magánolvasmányok okozhatták. Az a tapasztalat, hogy nyáron kevesebb a fejfájós, *Holst* szerint nem a munkaszünetnek, hanem a szabadban való több tartózkodásnak tulajdonítható, hiszen tavasszal is csökken a fejfájás. Nagy súlyt helyez még az író a táplálásra, amely nyáron a falun sokkal ésszerűbb, mig a tanulás ideje alatt sokszor éhesek a növendékek, és ettől

* Archiv für Hygiene. Band XLI. Seite 256.

kapnak fejfájást. Emeli Holst vizsgálatainak értékességét azok megismétlése egy év mulva: az 55-ből 12 elhagyta az intézetet, 30 egészséges lett és csak még 13 szenvedett a bajban. Új eset volt 13. Ezek közül 6, a mult éviek közül még 4, a táplálkozás megjavítása, a friss levegőn való hosszabb tartózkodás által meggyógyult. A többiek minden különös kezelés nélkül meggyógyultak, ami amellett szól, hogy a bajuk a fejlődéssel, a növekedéssel függött össze. Végül *Holst* azon véleményének ad kifejezést, amit egészen bátran aláirok, hogy a tanulók szokványos fejfájását nagyon is túlbecsülik és hogy a többi oki mozzanatokat eddigelé nem vették kellőképen tekintetbe, amihez hozzáfűzzük, hogy a *Holst* emlitette okokon kívül még egyebek is szerepelnek, mint fejfájást előidézők. Talán azon körülmény is játszik szerepet, hogy mihelyest valaki komolyabban utánanéz a panaszoknak és azok eredését kutatja, azonnal kiderül, mily gyakran van dolgunk csak olyan odadobott mondással.

A túlterhelésnek tulajdonított betegségek közül foglalkozunk még az *idegbajokkal*. Erre vonatkozólag *Wildermuth*, stuttgarti idegorvosnak köszönhetünk egy igen érdekes közleményt a nürnbergi iskolaegészségügyi kongresszuson tartott előadása nyomán.* Ő fiatalkori, 6—18 éves idegbetegeinél, kbl 9000 idegbeteg közül 360-nál (183 fiú és 177 leánynál), akik a legutolsó 14 év alatt kerültek elébe, kutatta az iskola befolyását, kizárva fejtegetéseiből a minden fokú hülyéket, epilepsiásokat és az idegrendszer szervi megbetegedésében szenvedőket és nagyon szigorúan megfogalmazva az örökölt terheltséget. A 91 neurastheniás beteg közül (47 fiú és 44 leány) 39 volt 14 év alatt és ezek közül 5 vádolta az iskolát és csak az egyiknél lehetett tényleg az iskolát okolni. A 29 ifjú (15—18 éves) között 15 tanuló volt, kik közül hat okolta az iskolát: kettő tényleg az érettségiben erőltette túl magát; egy harmadiknál, aki ifjúkora óta szenvedett féloldali fejfájásban, a szellemi munka lényegesen fokozta azt. A negyedik — versenytárs nélküli első tanuló — magántanulmányokkal erőltette túl magát. A megmaradó kettő ok nélkül vádolta az iskolát. A 14 leány közül (15 év feletti korban) egy a tanítónőképzőben erőltette meg magát, hat *a zenében*. Általában az iskola befolyása lényegesen kisebb, mint a szesz-é, sőt mint a nemi visszaéléseké. A második betegségben, *hisztériában*, 97 fiatalkorút talált. Szellemi túlterhelésben csupán egy fiú szenvedett, aki jól és könnyen tanult, de mindenáron osztályt akart ugrani. Két másik fiúnál, aki jól tanult, iráskor hiszteriás reszketés

* *Dr. med. Wildermuth:* Schule und Nervenkrankheiten. Internationaler Kongress für Schulhygiene. Band 2., Seite 50. és Pekár: A nürnbergi iskolaegészségügyi kongressus. 21—22. l.

jelentkezett, amit egyik atyjától, aki tanító volt, örökölt. Négy esetben a tanító tapintatlan és durva bánásmódjára tört ki a betegség. Végül két jó tanuló az iskolától való félelemben szenvedett s pedig minden ok nélkül. Szóval a szellemi megerőltetés nem igen szerepel a hiszteria kóroktanában sem, amit *Jolly* már régebben megjegyzett. Egyéb *működési neurosisoknál* (48 vitustánc, 9 tic convulsit, 2 foglalkozási görcs, 1—1 tetania és Basedow kór) az iskolát nem tudja, mint oki tényezőt megterhelni. Még érdekesek *Wildermuth* adatai a sokat firtatott kérdésben, vajjon az iskola az *elmebajok* kifejlődését okozza-e, illetőleg előmozdítja, amint azt *Finkelburg* 1877-ben állította.* A 111 fiatalkorú (63 fiú és 48 leány) elmebetege közül 48 szenvedett Dementia precox-ban (21 + 27). Ezeknek 17 %-ánál, az elmezavar kitörése előtt 1—1½ évvel is, már mutatkozott a szellemi munkaképesség csökkenése, sőt egyeseknél a szellemi csőd hirtelen, vizsgák alkalmával jelentkezett és innét eredt a környezetnek azon benyomása, hogy az iskola okozta volna; egyesek gyengeségük tudatában nagyon is erőlködtek. Az iskolát azonban nem tudja okolni, mert az öröklötten terheltek száma igen nagy, soknál pszicho-pathiás jelenségek már a legkorább gyermekkorban voltak kideríthetők, hogy a betegség sok olyannál tört ki, akinél megerőltető szellemi munkáról szó sem lehetett és így azon meggyőződésre jutott, hogy ezen bajok mélyen gyökereztek az illetők alkatában és kitörésükben ártatlan az iskola, de még a család is. Különben felnőtteknél is hasonlóan áll a dolog: a paralysis progressiva kóroktana ma egészen mást tanít, mint régente. Minthogy könnyű esetek nem igen kerültek Wildermuth szeme elé, ezeknek kiderítése végett kivánatosnak tartaná az orvosilag vezetett kimerítő statisztikát a mulasztások és különösen az iskolából való kilépések okaira vonatkozólag. E tekintetben én hajlandó volnék még tovább menni és különösen azokat, akik a tanulmányok vagy a magaviselet tekintetében meg nem felelnek, beható pædagogiai és orvosi megbeszélés tárgyává tenni. Talán sikerülni fog ezen régi eszmémet megvalósítani.

II.

Az eddigi adatokból kiderül, hogy sem a testi egészségnek nagyfokú megrontásával, sem feltünő szellemi túlerőltetéssel a tanítást vádolni nem lehet, olyannal, amely az ifjúság elméjében többé kevesbbé maradandó károkat okozna. Ezzel azonban távolról sem akarom azt állítani, hogy a pædagogia mindenkor megtartja a kivánatos határt a józan, a szükséges megerőltetés és a káros túlerőltetés között. Azzal

* Deutscher Verein für öffentliche Gesundheitspflege 1877.

részemről tisztában vagyok, hogy túlerőltetés minden iskolafokon van: ez függ az illetők szellemi munkaképességétől. Mindegyikünk előtt ismeretes, hogy a tanulók egy része az elemi iskola anyagával sem tud megbirkózni és kisegítő iskolára* szorul: addig, mig a szüleik erőltetik, hogy lépést tartsanak a szellemileg frissebb társaikkal, ezek föltétlenül túl vannak erőltetve. Hasonlóképen áll a dolog akkor, amikor az elemiből a középiskolába és ebből az egyetemre kerülnek: abból, hogy valamely tanuló jól elvégezte az elemit vagy középiskolát és nem képes megbirkózni a középiskola, illetőleg az egyetem anyagával, módszerével, még nem következtethetni az előző iskolák fogyatékosságára, hanem inkább arra, hogy nem mindenki szellemi képességének való a fokozott munka. Tudjuk, mily sokan adják be derekukat és szakítják félbe tanulmányaikat, míg azok, akik egyéni becsvágytól vezetve vagy a szülők által kifejlett nyomás által kényszerítve gyenge munkaképességgel, de nagy szorgalommal végzik tanulmányaikat, a szellemi túlerőltetés veszélyének teszik ki magukat. Nincs nehezebb dolog, mint *tapasztalat* alapján megitélni, vajjon túlterhelés van-e vagy sem: az egyéni benyomásoknak itt felette tág tere nyilik. Részemről — és itt tisztán egyéni benyomásoknak adok kifejezést — azt találom, hogy az elemi iskolákban, ha csak a tanító személyében s pædagogiai eljárásában nincs meg az ok, nincsen túlterhelés, hasonlóképen a gimnáziumokban sem. Már másképen áll a dolog a reáliskolákban, különösen azoknál, kik a latin tanfolyamot is végigcsinálják, továbbá a felső kereskedelmiekben és főleg a tanító- és tanítónőképzőkben — úgy az elemiekben, mint a polgáriakban. — Természetesen mindenütt sok függ a tanártól, úgyszintén az iskola külső körülményeitől, nevezetesen a túlzsufoltságtól, amely a tanulóknak megengedi, hogy kiszámítsák, mikor kerül rájuk a sor a felelésre. Hogy ezen szakadozott tanulás úgy az évvégi, mint az érettségi vizsgák alkalmával, amikor az egészből kell felelni, fokozott munkálkodásra kényszerít, kétségtelen: azért, ha valaki kimutatná, hogy az érettségire készülők súlyvesztesége tetemes, mert sokat kellett éjjelezniök, abból még nem lehetne jogosan arra következtetni, hogy az érettségi vizsga túlnehéz, mert meglehet — és ezen körülményt előbb ki kell zárni — hogy annak idején hiányzott a rendszeres tanulás és annak kellő ellenőrzése. Erre vonatkozólag saját intézetemben iparkodtam adatokat beszerezni, nevezetesen Müller tanár urral megmértük két VIII. osztály és — ellenőrzés szempontjából — két VI. osztály tanulóinak magasságát, súlyát és tüdőképes-

* Juba Adolf dr.: A gyengetehetségüek iskoláztatása. Magyar Pædagogia IX. k. 1. és 2. sz. és A gyengetehetségűek oktatása. Orvosi Hetilap 1900. évf.

ségét, azonkívül a szópár módszerrel a szellemi munkaképességükre is akartunk következtetni, de a befejező mérések teljes keresztülvitele az érettségi, illetőleg a vizsgálatok idején személyes körülmények miatt elmaradt. Nem marad más hátra, mint az egész munkát újból kezdeni. Akiknél sikerült méréseket végezni az érettségi után, azok közül nem egynél tetemes volt a súlycsökkenés.

Nem kicsinyelhető azon befolyás sem, amelyet a tanítási idő tartama gyakorol. Öt órai tanítás egyhuzamban határozottan sok; nem is kellenek pszicho-fizikai kisérletek, nélkülök is megállapítható, mennyire csökkent az 5. órában a tanulók figyelőképessége és ezzel kapcsolatban milyen nehéz a fegyelmezésük, nem is szólva arról, hogy a nagyobb ételfölvétel élettani időpontja bekövetkezett. A ketté osztott tanítás viszont, amely az iskolára nézve előnyös, megszünik az lenni, ha a tanulók otthoni munkájára is figyelemmel akarunk lenni. A felületes észlelő is észreveheti, hogy a vidéki intézetek is mindinkább törekednek az egyhuzamban való tanításra és ahol ez helyi okokból lehetetlen, mindennap déli 12 óráig tanítanak és ekkép legfeljebb csak 3 délutáni tanításra van szükségük a felsőbb osztályokban, a kötelező játékdélutánt számba nem véve. A napi óraszámnak csökkentése legfeljebb 4-re, egybekötve a tanévnek megnyujtásával, bármily csábító az első pillanatra, nem valósítható meg: a keresztülvitele igen nagy akadályokba ütköznék. A két órás tárgyból egy órát elvenni lehetetlen, tehát csak a 4—5—6 órásokból kellene elvenni. A kisebb tantárgyak tehát időt nyernének, a nagyobbak vesztenének, ami a tantervnek és a tankönyvek átdolgozásának szükségességét vonná maga után. Minden nehézség megszünik azonban, ha lemondunk arról, hogy a tanóra a polgári órával egyenlő tartamú legyen és *Hintzmann*, elberfeldi reáliskolai igazgató javaslata szerint* (viszonyainkhoz mérten) 4 órába (esetleg még 15—20 percet segítségül véve) 5 tanórát szorítunk, természetesen a tanévnek meghosszabbításával. Ha öt 45 perces tanórát számítunk, ezek számára kell 225 perc, marad óraközti szünetekre 15 perc, ami kevés és amit 15—20 perccel megtoldva, elegendő időt nyerünk a 4 óraközti szünetre. Mig ha csak 40 perces órát számítunk, akkor 40 perc marad szünetekre és semmiféle megtoldásra nincsen szükség. Persze tapasztalatok kellenek annak eldöntéséhez, vajjon, ha a tanulósereg valamely tárgyba már beledolgozta magát, pszichologiai szempontból nem tiszta veszteség-e az óra megszüntetése már 40 p.-nyi tartam után. Itt pszicho-fiziologiai kisérleteknek is volna helyük. Egy-

* *Dr. phil. Ernst Hintzmann:* Die Vorzüge des ungetheilten Unterrichtes. Internationaler Kongress für Schulhygiene. Band II. Seite 177. és Pekár: A nürnbergi iskolaegészségügyi kongresszus. 64. l.

szerű számítás dolga, hogy a szorgalmi napok számát a jelenlegiekhez képest mennyivel kellene megszaporítani. Heti 30 óra helyett 24 óra adatván, a heti tanítás ideje 20%-kal csökkenne és a veszteség a jelenlegi sok apró ünnep elhagyásával és az érdemleges tanításnak pontosan szeptember 1-én való kezdésével és junius hó végéig való tartásával jobbára helyrehozható volna.

A napi tanítási órák számának csökkentésére engem a tanulók otthoni elfoglaltsága vezetett. A társadalom-tudományi társaságban a középiskolai vita alkalmával tartott előadásomban* iparkodtam rámutatni, hogy a tanulók túlterhelésének megitélése szempontjából menynyire fontos arra otthoni elfoglaltságukat figyelembe venni. Nem tekintve azt, hogy a kötelező játékdélutánok behozatalával aminek hasznosságát már Németországban is belátják, a szabad-délutánok sorozata megcsonkul, ne felejtsük el, hogy a mai műveltség irányzata megköveteli az ifjuság kiképzését a nyelvekben, a zenében, táncban, sőt a vívásban és úszásban is, ahol utóbbit télen megtanulni lehet. Messze vezetne, ha a nyelvek és a zene tanulásával bőven foglalkoznám (ezen kérdést más alkalommal kivánom behatóan tárgyalni), ha a sok hiábavaló időveszteséggel szemben a kevés eredményre rámutatnék és ha a zene tanítását csak olyannak ajánlanám, aki határozott zenei tehetséggel rendelkezik, mig a nyelvek elsajátítását azon későbbi időpontra halasztani javasolnám, amikor nyilvánvalóvá vált, hogy melyik idegen nyelvre van kinek-kinek szüksége, (ami ellen szól az a kétségtelen tapasztalat, amitől a pszicho-fiziologiai vizsgálatok eredményei sem képesek eltántorítani, hogy nyelvet csak fiatal korban lehet jól megtanulni). Annyi bizonyos, hogy ezen társadalmi iránynak megfelelően manap úgy a fővárosban, mint számos nagyobb vidéki városban nem egy tanuló délutáni idejéből több órát nyelvekkel és zenével foglalnak le a szülők és ekkép arra kényszerítik, hogy az alvás rovására a késő estéli órákban tanuljanak. Ilyenkép az alaposan megterhelt ifjúságnak egy külön tipusa fejlődött ki, amelynek munkabirása csak a délelőtti órákra terjed ki: a délutáni órákban álmosság, tompaság vesz rajtuk erőt, még ha nem is alszanak, szellemileg még is pihennek — ilyenkép pótolva a kevés alvást — és csak este képesek ismét szellemi munkát kifejteni akár éjfélig. Hogy ez így nincsen jól, az kétséget nem szenved: a vérképzés és idegrendszer az, amelyek első sorban szenvednek a nagy teher alatt. Felette jogosult tehát, az a kivánságom hogy az iskola az olyan városokban, amelyekben ezen társadalmi irány-

* A középiskola reformja. Vita a középiskolai kérdésről, rendezte a Társadalomtudományi Társaság. A Huszadik Század könyvtára 1906. 76—114. l.

zat megvan, 5-ről 4-re csökkentse a napi szorgalmi időt, amivel mindenesetre együtt jár az iskola általt kivánt otthoni munkának csökkentése is, és csupán azon kisebb városokban tartanám fönn jelenlegi állapotot, amelyeknek intézeteit túlnyomóan nem helybeli tanulók látogatják, akik egész idejüket az iskolai tanulásra fordíthatják, főleg ha internátusban vannak és akiket idegen nyelvek és zene tanulásával nem foglaltatnak el annyira. Sőt lándzsát tudnék törni a tanévnek 9 hónapi tartama mellett — svéd minta szerint, ahol ezen rövid tanévet honosították meg, tekintettel a túlnyomóan nem helybeli tanulók tanultatási költségeire. Igaz, ezen időt nagyobb heti óraszámmal pótolják és még a szünidőkön át az értesítőben közölt feladatok és számtani példák megfejtését megkivánják, amit svéd becsületességgel el is végeznek.*

JUBA ADOLF.

* Juba Adolf. A svéd pædagogiai testgyakorlat. Magyar Pædagogia 1905. 6—7. szám 382—403. lap.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Ellen Key pædagogiai nézetei.

Ellen Key egyike korunk legérdekesebb nőíróinak. Kulturéletünknek majd minden mozzanatával szemben állást foglal, kiméletlenül föltárja modern társadalmunk bajait, gyökeres reformot követel és izzó lelkesedéssel hirdeti az emberi nem szebb jövőjét, amely szerinte a fejlődés világnézetének égise alatt fog bekövetkezni. Egyfelől Darwin és Spencer, másfelől Nietzsche individualizmusa tekinthetők döntőknek életfelfogására nézve, melyet legrendszeresebben legujabb művében fejteget.* Társadalmi és irodalmi tevékenységének alapgondolata, összes törekvéseinek vezérlő eszméje: *az egyéniség szabad kifejlésének a követelése.* Az ő vallása az élet hite, a földi élet értékében való hit, mely lényegében nem egyéb, mint «egy a földi életre irányult tevékeny ösztön.»

Alapelvének felel meg a nőkérdésben elfoglalt álláspontja is. Egyáltalán nem sorozható azokhoz a szélső feministákhoz, kik a nők számára teljes és feltétlen egyenjoguságot követelnek, mert az ő felfogása szerint maga a természet teszi lehetetlenné ezt a teljes egyenlőséget, miért is a nő számára nemének megfelelő munkakört óhajt, és — Michelet-re emlékeztetve — az anyaságot jelöli ki a nő legigazibb hivatásának. A házasságra nézve Tolstoi aszkétikus felfogását kárhoztatja és vele homlokegyenest ellenkező nézetet vall. Nem hirdeti ugyan a «szabad szerelmet», de igenis az «erotoplasztikát» vagyis «a szerelemnek mint tudatosan alkotó művészetnek a tanát.» Megengedi a szerelemben való választást is oly feltételek mellett, melyek *a fajnak* kedveznek, ellenkező esetben annak megszorítását kívánja.

Igen nevezetes irodalmi működésének pædagogiai ága is. Rendszeres pædagogiát ugyan nem ád, amint általában nem is tartozik a rendszeres logikai következetességű gondolkodók közé. A legtöbb

* E. K. Der Lebensglaube. Betrachtungen über Gott, Welt u. Seele. Übertragung von f. Maro. Berlin 1906. Életét L. Nylström-Hamilton írta meg. Leipzig. Haberland.

idevágó gondolatot a «*Jahrhundert des Kindes*» című művének: *Erziehung. Die Seelenmorde in der Schule. Die Schule der Zukunft. Der Religionsunterricht* felírású cikkeiben találjuk.* A nevelésről és tanításról vallott nézeteiben Ellen Key főkép Montaigne, Rousseau és Spencer hatása alatt áll, de hivatkozik Goethére, Ruskinre és másokra is, ezenkivül sok olyat is mond, miről nem is sejti, hogy előtte már mások is megmondották. Szolgáljon mentségéül, amit ő maga Spencerről mond: «abszolut új gondolat véghetetlenül kevés van és az igazságok, melyek valaha újak voltak, oly módon újulnak meg, hogy egy új ember lángoló személyes meggyőződésének mélyéből fakadnak.» Összes fejtegetésein a gyermeki lélek szabad fejlődésébe vetett hit vonul át. Rousseauval mondja, hogy a nevelésben első és fődolog, magára hagyni a természetet «és csak arra ügyelni, hogy a környező viszonyok annak munkáját támogassák». A modern nevelők legnagyobb pædagogiai bűne, a gyermek tulajdon lényét elnyomják és másokéval megtömik. A gyermek nemcsak a szülők örömére és büszkeségére van, hanem *öncél*, azért az egész társadalom haladása megköveteli, hogy az önállóságot fejlesszük a gyermekekben, úgyhogy bátorsága legyen bizonyos esetekben letérni a rendes útról, szembeszállni a hagyományos vélekedésekkel, feltéve, hogy mások jogait nem bántja és hogy letérése nem csupán feltünési viszketegből származik. A gyermeket békén kell hagyni, a lehető legritkábban nyulni bele fejlődésébe és inkább csak a durva, nemtelen benyomások távoltartásáról gondoskodni. A fő, hogy saját életünkre és személyünkre fordítsunk kiváló gondot, mert az ilyen példa, midőn magunk «szépen, fenkölt módon és mértéket tartva élünk», a legjótékonyabb hatással van a zsenge kedélyre. A nevelés tulnyomó része a házra essék. A gyermeket vissza kell adni a háznak; ne az iskola foglalja le idejének javarészét, hanem a ház, a család: a játék, kézimunka, ének, képek szemlélése, olvasás, séta a természetben, mindennek is a házra kellene háramlania.

A legfőbb «konstruktiv» mozzanata a házi nevelésnek «a ház nyugodt rendje, békéje és szépsége.» A szivesség, jóság, munkakedv, egyszerűség önkéntelenül ráragad a gyermekre. A testi büntetést irónőnk minden körülmény között elitéli. A botbüntetés, úgymond, nem a szabad ember, hanem a rabszolga erényeit szüli. Erkölcstelen nevelőeszköz a bizonyítványok és jutalmak kiosztása is, mert céljuk a versengés előidézése (!), ami rendkívül károsan hat. A büntetésnek természetesnek kell lenni; lássa a gyermek az összefüggést a bűn minősége és a büntetés között és érezze, hogy a büntetés az ő általa föl-

* Das Jahrhundert des Kindes. Studien von Ellen Key. Übertragen von f. Maro. Berlin 1905.

idézett következmény. Tűrje el a gyermek a természetes fájdalmat. Nem mert az ütés fáj, hanem mert erkölcstelen és visszataszítóan rút, kell a testi fenyítéket eltörölni. A házi nevelés teljesen egyéni legyen. Mostanában sem a család, sem az iskola nincsen tisztában a gyermek természetével és szükségleteivel. «Új otthonra, új iskolára, új házasságra és új társadalmi viszonyokra van szükség az új lelkek számára.» Ivadékaink által mint szabad lények bizonyos mértékben meghatározhatjuk az emberi nem jövő sorsát. «Ennek a tudatában és az által, hogy az emberek mindent a fejlődés vallásának a fénye mellett fognak szemlélni, lesz a XX. század a gyermek századává.» «A mostani iskolarendszer a butaságok, előítéletek és baklövések oly szövedéke, melynek minden egyes pontja kihivja a támadást; de ez az eddig rendelkezésünkre álló eszközökkel eredménytelen marad.» (!) «A modern iskola hatása, hogy a gyermek azt a tudnivágyást, öntevékenységet, megfigyelő képességet, mellyel az iskolába lépett, a tanfolyam végeztével teljesen elveszíti.» Az «általános műveltség» fantomját ki kell űzni a tanítástervek és a szülők fejéből és helyébe az egyén nevelését tenni. A mostani iskolafajok tönkre silányítják az egyéniséget, azért valamennyit el kell törölni. Az észszerű iskolának, (mely 9—10 éves korukban fogadná be és 15—16 éves korukban bocsátaná el a növendékeket) közös iskolának kell lenni, melyben a két nem együtt neveltetik társadalmi különbségre való tekintet nélkül. Ez iskolában a legszélesebb keretek között érvényesítendő az egyéni nevelés elve: 12 tanulónál több egy-egy osztályban nem lehetne, mert különben az egyéni nevelés lehetetlen. Korunk egyéniségeket követel, de ehhez föltétlenül szükséges a mostani nevelő-rendszer gyökeres megváltoztatása. Meg kell engednünk, hogy a gyermeknek saját akarata legyen, hogy saját gondolatait végig gondolja, hogy önálló ismereteket szerezzen és önálló itéleteket alkosson, mig a mostani iskolák elfojtják az egyéniség anyagát, melyet pedig gondosan meg kellene kimunkálniok. «Nem puszta véletlen, hogy a legnagyobb lángelmék rendetlenül látogatták az iskolát, mert a modern iskola akárhányszor elfojtotta már a lángész csiráit.» Az iskolának lényegében az a feladata, hogy magamagát idővel fölöslegessé tegye és az életet és a boldogságot tegye a rendszerek és holt szkémák helyébe. A kisdedóvót és gyermekmenedékhelyet a házi nevelésnek kell helyettesíteni. (!) «Részleges reformok nem használnak semmit: jönni kell és jönni fog egy nagy forradalom, mely a mostani tanrendszert teljesen elsöpri és el kellene jönni egy nagy pædagogiai özönvíznek is, melyből Noé bárkája csak Montaigne, Rousseau, Spencer és az újabb gyermekpszichologiai irodalmat mentené meg.» (!) A jövő iskolájában, mely első sorban öntevékenységre és önmegfigyelésre fogja nevelni a

gyermeket, nem lesznek «tantermek», hanem «szabad tanulásra szánt, nemesen fölszerelt helyiségek.» Az iskolát szép kert fogja körülvenni, ahol a szépérzék közvetetlen táplálékot találhat. Mert a mai iskola, mely Lichtwark tervei szerint a muzeumokba vezeti a tanulókat, csak művészettani ismereteket nyujthat, de a művészet iránt való kedvet csak azzal ébreszthetjük föl, ha a gyermeket művészi alkotásokkal vesszük körül, melyekben nyugalmasan és teljes szabadsággal elmélyedhet. A jövő iskolájában a gyermek akkor kezdi meg a tanulást, amikor maga kívánja. Tanulni rendszerint a szabadban kell, az esős napok irásbeli munkálatokra fordíthatók. A négy főtárgyat (történelem, földrajz, természettudomány, matematika), melyek közül a gyermek szabadon választhat, nem szabad egyidőben tanulni.

A nyelvek gyakorlatilag tanítandók, hármat egyszerre (az anyanyelvvel) sohase tanuljanak. A rendszeres tornázást a természetes foglalja el: asztaloskodás, könyvkötészet, kertészkedés, sport. A gimnasztika célja ne csak az erő, hanem, mint a görögöknél, a szépség legyen. A mostani vallásoktatás (katekizmus, egyháztörténet, teologia) elmarad, de a vallás-erkölcsi nevelésnek fontos hely jut, csakhogy nem hittant tanítanak, hanem Jézus saját tanaival és nagy emberek életrajzának olvastatásával akarnak a gyermek kedélyére erkölcsileg hatni. Az iskola gazdag könyvtárral van fölszerelve, mely a legkitünőbb irodalmat eredetiben és fordításokban tartalmazza; minden gyermek azt olvassa, ami keze ügyébe kerül. Jutalmak, bizonyítványok és vizsgálatok nincsenek. Ime, Ellen Key pædagogiai utópiája!

Összefoglalólag mondhatjuk, hogy Ellen Key pædagogiai cikkei (nem szólva a bennük sűrűn előforduló idegen reminiscenciákról és idézetekről) gondolatébresztő olvasmányt nyujtanak. A jövő nemzedék boldogságáért való rajongása, az egyén szabad fejlődésébe, az emberi lélek nemesbülésébe vetett rendíthetetlen hite, a fennálló tanrendszereknek éles, sokszor szarkasztikus kritikája nem téveszti el hatását.

Ezzel szemben azonban az is bizonyos, hogy sok helyes tétele, finom lélektani megfigyelése, ügyes pædagogiai figyelmeztetése között számos tulzás, egyoldaluság, igazságtalanság, teljesülhetetlen álom is akad, úgy hogy igazat kell adnunk egyik birálójának,* aki azt mondja, «hogy E. K. mindentől tudta magát emancipálni, csak saját természetétől nem.» Nézeteinek és elveinek még a szigorúbb józanság rostáján kell átmenniök és jobban a való élet követelményeivel számolniok, hogy testet ölthessenek.

Dr. Szelényi Ödön.

* W. Münch: Zukunftspædagogik. 42. l.

A «Monumenta Hungariæ Pædagogica» tervrajzához.

A magyar tanügynek minden igaz barátja örömmel üdvözölte azt a tervrajzot, mely egy rég óhajtott eszme megvalósításához, a hazai nevelés és oktatás emlékei összegyüjtésének elősegítéséhez vezet, s melyet dr. Fináczy Ernő Monumenta Hungariæ Pædagogica címen folyíratunk mult évfolyamának I. füzetében tett közzé.

Azóta a tervrajzzal tudtommal* csak Morvay foglalkozott az Országos Tanáregyesületi Közlöny XXXIX. évf. 21. számában, kiemelvén a Monumentából származó erkölcsi hasznot, hogy «történeti alapon bizonyos jogfolytonosságon kialakuló nemzeti középiskolának megteremtéséhez foghatnánk.»

Nagy munkával állunk szemben: teremteni, maradandót alkotni jelentéktelen, majdnem semmi előzmény után! Ezzel számol a tervrajz s a körültekintő, részletekre is kiterjedő figyelem a tervezőt dicséri. Csupán csak a tervezet egy-két pontjára volna némi észrevételem.

A 2. pont a gyüjtés körével foglalkozik. Azt hiszem, ezt a kört kibővíthetnők a magyarok külföldi iskolázásával, tekintve, hogy számos magyar ifjú külföldön szerezte meg azokat az ismereteket, amelyeket később itthon, mint tanár értékesített. Az akadémia kiadásában megjelenik ugyan «Magyarországi tanulók külföldön» című gyüjtemény, ez azonban alig terjed tul a névsoron. Levelezésük figyelmet érdemel, mert gyakran tanulmányaikra vonhatunk belőle következtetést. Ilyen emlékeket főleg a protestáns egyházak, főiskolák s főurak levéltáraiban találhatunk s magam is ismerek a br. Radvánszky-család levéltárában a XVIII. századból mintegy 200 ilyen levelet, amelyek közül nem egyet írt Tomka-Szászky s más magyar ifjú, később író vagy tanár, Radvánszky Lászlónak, mint a Bohuss-alap kezelőjének.

A tervezet 3. pontja a gyüjtés anyagával foglalkozik. A felsorolás részletes és kimerítő, talán sok is, legalább is több, mint a menynyit egy keletkező vállalat elbir. Hiszen a törvényeket ismerjük, sőt Márkus Dezső Corpus Juris-ának bilinguis kiadásához részletes index is készült. Újra nyomtatásukra akkor is kerülhet sor, midőn az illető törvény hozatalára vonatkozó anyag összegyüjtve kiadatik. Azt hiszem, tanulságosabbak az eredménynél, a törvénynél, az előzmények, a tárgyalások, mert megismerhetjük belőle, milyen körülmények tették

* Vidéken csak a rendelkezésünkre álló ismertebb folyóiratokat kisérhettem figyelemmel.

szükségessé a törvény létesítését s milyen szempontok vezérelték törvényhozó eleinket azok megalkotásában.

Talán még szükebb markuaknak kell lennünk a «ma már nagyon ritka és neveléstörténeti szempontból kiválóan fontos pædagogiai művek és tankönyvek utánnyomatai»-val. Mit ér egyes tankönyvek ismerete, ha nem ismerjük azt a pædagogiai humust, amelyből sarjadzott; korát, amelyben virágzott? E nélkül pedig hatását sem tudjuk kellőképen méltányolni. Közeli példát idézek, az előző évben megjelent s a Magyar Pædagogia ez idei évfolyamának I. füzetében méltatott Losontzi István életrajzát. «Hármas kis tükör» című művét régóta ismertük; alapos, kimerítő s megérdemlett méltatása ez ideig mégis elmaradt, mert szerzőjének életkörülményei s korabeli oktatásügyünk viszonyai ismeretlenek valának előttünk. A nyomtatásban már meglevő művekre tehát csak akkor gondolhatunk, ha a kéziratban levőkkel végeztünk. Addig pedig a Hellebrandt-féle bibliographiához készíttessünk inkább egy pædagogiai repertoriumot, amint azt Imre Sándor folyóiratunk 4. és 5. számában elkezdte.

Szintén az anyagi erő megtakarításával járna, ha az 5. pontban említett bilinguis kiadást elejtenők. Miért csatoljunk a magyar nyelvű emlékekhez latin, német vagy francia fordítást s viszont az idegen nyelvűekhez magyart? Aki behatóan akar foglalkozni velük, az eredeti szöveget használja; arra nézve pedig, hogy a külföldet tájékoztassuk a magyar nyelvű emlékekről, elegendő egy rövid összefoglalás, vagy a tájékoztató bevezetésnek latinra avagy más idegen nyelvre való fordítása. Ily módon két annyi anyag kerülhet kiadásra a tervezetbe felvett 4000 koronából, amit ugyan takarékosan kell beosztani, ha a mindegyre emelkedő nyomtatási és másolási költségek is esetleg belőle fedeztetnek.

Még a levéltárak (4. pont) felkutatásához volna észrevételem. A szerkesztő-bizottság buzgalma s a levéltárak tulajdonosaihoz intézendő kérelem minden esetre eredménnyel jár, ahol elenchus és hozzáértő egyén van. Volt azonban alkalmam több vidéki levéltárat látnom, használnom, sőt rendeznem is s azért jól tudom, mit lehet remélni a felkérésekből és tudakozódásoktól. Számos levéltárat csak jogi szempontból rendeztek s mellette van a levelezés, meg a sok mindent felölelő, tutti-frutti limbus, ha ugyan a régi jó elődök és fiskális levéltárnokok az okleveleknél egyebet is megkíméltek. Ajánlatosabb tehát, ha a Magyar Történelmi Társulat vagy az Erdélyi Múzeum Egylet vidéki kirándulásaihoz csatlakozik a szerkesztő-bizottság, — remélhetőleg e korábbi jó szokás ismét feléled — s akkor számos becses emlékkel gazdagodik a gyüjtemény. Arra azonban ritkán számíthatni, hogy anyagának kész jegyzékét küldi majd el egy-egy levéltár.

Szólhatnánk még a főleg korábbi időkből való, egyes, elszórt adatokról; ezeket azonban csoportosítva majd elhelyezi a szerkesztő, bizottság a Monumenta Hungariæ Pædagogica valamelyik osztályában amelyeknek felállítását az anyag sokfélesége, — szerény nézetem szerint — szükségessé teszi.

A megkezdett munka sikerében nem kételkedhetünk, mert olyan kiváló emberek állanak élén, hogy az eredmény el nem maradhat s így remélhetjük, hogy a terv sikerültével a magyar nevelés és oktatás történetének új korszaka nyilik meg. Üdvözöljük a tervezet készítőjét gondos munkájáért s fáradozásáért.

Dr. Závodszky Levente.

IRODALOM.

Dr. Paul Barth: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Auf Grund der Psychologie der Gegenwart. Leipzig, 1906. Ambr. Barth. 515. l.

Barth lipcsei egyetemi tanár (kiváló történetfilozófiai munkák írója) összefoglaló pædagogiai művel gyarapította a német irodalmat. Könyvének főérdeme, hogy kifejezetten nem szegődik valamely filozófiai vagy pædagogiai rendszer szolgálatába. Gondosan megvizsgál és megbirál a pædagogiai elmélet és gyakorlat terén felmerült minden nevezetesebb adatot és jelenséget s csak azt fogadja el, aminek a megállapodottabb köztudat az elvszerűség legtöbb kriteriumát tulajdonítja. Eklektikusan jár el, de ki járhatna el ma máskép a pædagogia területén? Nem előharcosa ugyan Herbartnak és iskolájának, de nem is beszél a herbartisták tanításairól oly fölényes gőggel és lekicsinyléssel, amint ez mostanában különösen Herbart honfitársainál szokásos. Jól tudja, hogy *Herbart* lélektanán és részben ethikáján ma már nem épülhet föl a pædagogia egész rendszere, de tudja azt is, hogy a herbarti pædagogia számos része még mindig érezteti hatását és erejét s korántsem oly elavult, hogy a régiségtárba kellene helyezni s mint valami *történeti* értékű ereklyét *kegyelettel* megőrizni. Barth a modern pszichologiai kutatások alapján áll, de éles kritikával vizsgálja e kutatások eredményeit, hogy különválassza belőlük ami értékes és megbízható a kétes értékű és megbízhatatlan részletektől. Nem szociálpædagogus olyan értelemben, mint a mélyen gondolkodó *Natorp* vagy a felszines *Bergemann*, de kitünően ismeri a modern szociologia domináló kérdéseit s a helyeseknek itélt és gyakorlati értékű részleteket fel is használja pædagogiai elméletének megállapításában. Barth pædagogiája nem készült továbbá valamely speciális iskola tipus számára, hanem a nevelés és oktatás általános elveit adja, melyek iskolanemek szerint nem különülnek el. A népiskolai tanító és középfokú iskolák tanára egyaránt sikerrel használhatja e munkát, melynek minden szakaszából kiviláglik a szerző azon felfogása, hogy a különböző iskolafajok egymásra, közös munkára vannak utalva és az okta-

tás és nevelés ügyének csak ártalmára lehet, ha egymástól elszigetelten végzik munkájokat és állapítják meg a nevelés és oktatás elveit. Barth nagy elméleti tudását az iskola belső életének ismerete egészíti ki. Sajnálattal említi, hogy a népiskolát csak tanuló korából és későbbi esetleges megfigyelésekből ismeri, de annál nagyobb büszkeséggel állítja, hogy hosszú éveken át, mint gimnáziumi tanárnak bőven nyílott alkalma a középfokú oktatás gyakorlati munkásságába beletekinteni. Művének legtöbb részlete kétségen felül igazolja, hogy szerzője egyúttal gyakorlati pædegagus is. Ajánlja a munkát világos, szabatos stilusa is. A bibliografiai adatoknak nagy gazdagsága pedig, melyekben a szerző a felhasznált forrásokkal beszámol) arról tesz tanuságot, hogy ismeri különösen a modern irodalom minden jelentősebb művét és otthonos a rokontudományok minden számottevő problémájában.

Az 513 lapra terjedő vaskos kötet két főrészre oszlik, melyeknek elseje a nevelés- és oktatástan *általános*, másika pedig *speciális* részeivel foglalkozik.

A bevezető részben mindenekelőtt a nevelés és oktatás *fogalmát* adja, melynek értelmében nevelésen a szó tágabb értelmében mindazon lelki és szellemi diszpoziciók kifejlesztését értjük, melyeket a nevelő a gyermek érdekében kívánatosaknak tart; a szó szűkebb értelmében azonban a nevelés csak az akarat nevelését, helyesebben bizonyos akarati diszpoziciók kifejlesztését jelenti. Nevelés és oktatás nem csupán a szociális szükségszerűség szempontjából, hanem pszichologiai összetartozandóságuk miatt sem választhatók el egymástól; s ezért a szerző a herbartisták tanításait a nevelőoktatásról csak helyeselni tudja s egyedüli hibájokul csak azt rójja fel, hogy pszichológiai intellektuálizmusoknál fogva a *tanítás* nevelői értékét a közvetlen *akarat* fejlesztéseinek rovására túlbecsülik.

Minden pædagogia-elmélet első sorban a nevelés *célját* iparkodik megállapítani. Barth ebben a tekintetben legközelebb áll Schleiermacher felfogásához, mert a nevelés szerinte épen úgy, mint az erkölcsiség a szociális életből fakad; ennélfogva tehát a nevelésnek az emberi társadalom számára kell nevelnie a gyermeket; a gyermek jövendő életének alapvető feltételei a közte és embertársai közt fennálló kölcsönhatásban keresendők.

A következő fejezetben Barth azt vizsgálja, hogy minő összefüggés van *pszichologia, ethika* és *paedagogia* között. Teljesen Herbart álláspontjára helyezkedik, aki az «Umriss»-ban a következőket mondja: «A pædagogia mint tudomány a praktikus filozófiától (ethika) és pszichológiától függ, amaz a *célra* mutat, emez az utakat és (a velejáró) veszélyeket jelöli meg.»

A könyvnek legsikerültebb fejezete az, mely a *nevelés értékéről*

szól. Ezt a kérdést régebben a filozófiai rendszerek szempontjából ítélték meg. Barth felsorolja az ókor összes nagy gondolkodóinak, mint Sokrates, Plato, Aristoteles, Quintilianus véleményét e kérdésben; majd a zsidó és keresztény felfogás szellemét állítja egymással szembe. Mindezek, nemkülönben a közép- és újkor nagy gondolkodói és gyakorlati pædagogusai mint ismeretes, rendkívül sokat vártak a neveléstől. A XIX. század pesszimizmusa hozott (Schopenhauertől kiindulva) először diszonáns hangot ezen eleddig egyhangú felfogásba. A nevelés minden törekvése hiábavaló, erkölcsi hajlamainkat készen hozzuk magunkkal, amelyken a nevelés keveset vagy épenséggel semmit sem változtathat. «A rossz embert, az önző embert», mondja Schopenhauer, «az élet tapasztalatai csak óvatosabbá teszik; a megbánás sem az akarat megváltozása, hanem csak szándékunk és a tulajdonképeni tények megismerése, melyeknek a végrehajtott tett nem felelt meg . . . A jó embert pedig rossz példák és tanítások nem rontják meg.» Az újabb tudományos kutatások, Darwin tanai, Lombroso elmélete a fegyenctipusról, az alkalmazkodás és öröklés törvényei, az alkoholélvezet romboló hatása, mely a későbbi ivadékok erkölcsi életét szinte meghatározza — mind Schopenhauer felfogását látszanak igazolni. Azon tény azonban, hogy az állati ösztönök is megváltozhatnak, nemkülönben a szuggesztió nagy hatása, úgy pathologikus, mint normális állapotban, továbbá ama nagy sikerek, melyeket a szellemileg és erkölcsileg fogyatékos gyermekek nevelésében elértek, igen alkalmasak arra, hogy a nevelés hatalmában való bizalmunkat visszaadják.

Gondolatébresztők és tanulságosak azok a fejezetek is, melyekben a szerző a *szoktatás*, *szemléltetés*, *figyelem* és *emlékezet* neveléstani értékét fejtegeti. Mindenik egy kitünően megírt lélektani monografia, mely a kérdés történeti fejlődését, az arra vonatkozó kisérletek és tudományos vizsgálatok leírását, végül a gyakorlati nevelésben értékesíthető eredményeket foglalja együvé. Az emlékezetről szóló fejezet a könyv egyéb részleteihez mérten szerfölött terjedelmes, amin nem fogunk csodálkozni, ha meggondoljuk, hogy az emlékezet vizsgálata a kisérleti lélektannak és pædagogiának legtermékenyebb fejezete. Az utolsó évtizedben végzett kisérleti vizsgálatok java része az emlékezet vizsgálatára vonatkozik s még azon kisérleteknek is, melyek más lelkiképesség működését, mint pl. a felfogó képességet, a képzettársítást stb. iparkodnak kideríteni, mindúntalan az emlékezet munkaképességére vonatkozó vizsgálatokat kell segítségül hívniok. Míg egyéb lelki jelenségek vizsgálata a legnagyobb ingadozást mutatja, addig az emlékezet vizsgálata terén a tudomány aránylag sokkal biztosabb eredményekhez jutott, melyeknek egyik-másik részlete az oktatás terén is értékesíthető.

A könyv módszertani része is sok okulást nyujt, bár helyenkint nagyon hézagos, mint a földrajz vagy kémia tanítására vonatkozó fejezetekben, ahol a szerző épen csak a legfontosabb momentumok felsorolására szorítkozik. Néhol meg valósággal hiányos a könyv, mint pl. a számtan tanításáról szóló részben, ahol a szerző csak az *első* számtantanítás néhány érdekes és modern problémáját magyarázza. Részletesebbek a hittan, erkölcstan, történelem és irodalom tanítására vonatkozó fejezetek. Az utolsóban nagy szakavatottsággal és érdekes szempontokból fejtegeti Barth az ifjúsági irodalom és ifjúsági könyvtárak kérdését s hogy konkrét példát mutasson az ilyen művek helyes megitélésére, «Az ezeregy éjszaka meséi»-t birálja irodalmi és pædagogiai szempontból.

Általában az egész könyvről bizvást állíthatjuk azt, hogy minminden ízében a mai tudományos közfelfogást tükrözteti, anélkül, hogy félrelökné és lekicsinyelné mindazt, amit már a mult szépet és nagyot alkotott a nevelés és oktatás terén. Barth kitünő művét azonban olvasni kell; mert egy ilyen szűkre szabott, hézagos ismertetésnek csak bizalomkeltés lehet a célja.

Dőri S. Zsigmond.

*

Kelemen Béla: Jó magyarság. Tanácsadó a magyar nyelvtan és helyesírás kétséges eseteire. (Athenæum. 1906. Ára vászonkötésben 2 kor., díszesebb kiadás 3. kor.) — *A magyar helyesírás kis szótára*, a hivatalos iskolai helyesírás alapján. Második bővített kiadás. U. ott. Ára fűzve 60 fill., kötve 1 kor.

Iskoláink tanulói közt szép számmal van a nem fajmagyar elem. Két esetet különböztethetünk meg. Egyik az, midőn a szülők még nem beszélik a magyar nyelvet s otthon a saját nyelvükön folyik a társalgás. Természetes, hogy ilyenkor a gyermek egész szellemi világa a saját nyelvének rendszerére épült fel. A magyar szavakat az illető nyelv törvényei szerint önti mondatokba a gyermeknek bölcsőjétől kezdve kialakult associativ gépezete. Ebben az esetben új, türelmes alapozás szükséges, hogy évek hosszú során át a magyar nyelvet tegyük a gyermek gondolkozásának egyedüli természetes formájává.

A másik eset az, hogy már a szülők is rákényszerültek a magyar nyelvre. Beszélnek pedig annyi magyart, amennyire a gyakorlati élet kényszeríti. Ennyire beszélik rendesen a németet is. Lelki szerkezetök nem fejlődhetik ki teljesen egyik nyelv rendszerére sem. A «hogyan jövök én ahhoz» «meg lett téve»-féle szörnyetegek ezen a talajon születnek. A főváros nyelvét a most beleolvadó kereskedő,

bankár stb. idegen eredetű nép úgy telebeszélte ilyen borzasztóságokkal, hogy száz esztendőn át sem fogjuk tisztára gyomlálni.

Ezek a fertőzési tünetek teszik az iskola parancsoló feladatává a nyelvérzék erős kifejlesztését. Ezért van megbízható kézikönyvekre szükség, melyek a habozó nyelvérzéket útba igazítsák. S ezért tölt be Kelemen Béla könyve egy régi és nagyon is kellemetlen hézagot.

A könyv két részből áll. Első része: «A helyes magyarság szótára» gondosan összeállított helyesírási és nyelvhelyességi szótár, melyben feleletet talál a tanuló minden előfordulható kétségre. Azt hiszem, hogy a tanár a dolgozatok írásában is megengedhetné a tanulóknak e szótár használatát. Mert mindig jobb, ha a helyesírást a tanuló csak akkor tanulja meg, mikor elkerülhetetlenül szüksége van rá, mint hogyha sohasem tanulja meg. Aki helyesírási vitáinkat figyelemmel kiséri, természetesnek fogja találni, hogy egy-két furcsaság még ebbe az igazán gondos szótárba is belecsúszott. Így pl. nem értem, miért írjuk *Rodostót* Rodosztónak. Ahol így ejtik ki, ott nem írják így; miért kelljen nekünk így írni, mikor mi másképp mondjuk. Nem képzelelek olyan merész szavalót, aki így merné mondani Arany költeményének címét: A rodosztói temető. Aztán miért írjuk *Rókust* Rókusznak? Ki mond *Rókuszt* s-sel? A *patkó* rovat alatt ezt látom: *patkó, patkol, patkolda*: patkoló műhely. Hát ezt a *patkoldát* el lehetett volna hagyni. Hiszen még az igazán használatos *palacksőr, palackbor* szavaknál is megjegyzi a szerző (és igen helyesen), hogy nem helyes szavak. Miért ad utasítást oly szó írására, melyet már nem használnak s melyet használni nem szabad? A *ch*-t az idegen szavakban meghagyja s nagyon helyesen anarchiát, Münchent ír (s nem az egészen szörnyű Münkent). De olyan szóban, mint: *hipochondria*, melyben a ch-át tiszta k-nak ejtik s mely oly gyakori a köznyelvben. talán *k*-t is írhatnánk.

Megjegyzem, hogy ennek az első résznek alapján a szerzőtől egy kisebb könyvecske is megjelent *A magyar helyesírás kis szótára* címmel. (Athenaeum. Ára 60 fill. Kötve 1 kor.) Hogy ez a már külső formájánál fogva is praktikus könyv milyen szükséges volt, mutatja az, hogy egy pár hét alatt új kiadásra volt szükség. Jelenleg a legkimerítőbb és legtanulságosabb ilyenfajta munkánk s a népiskola époly jó hasznát veheti, akár a legfelsőbb tanintézetek hallgatósága vagy a nagyközönség.

Nagy gondosságra s a nyelvészeti irodalom alapos átdolgozására vall a könyv második része: «Nyelvtani tudnivalók». Ezt még fontosabbnak tartom a tanuló ifjúság számára, mint az első részt, mert itt a nyelv életének legfontosabb kérdéseit tárgyalja a szerző. A mi mondattanunknak számtalan vitás kérdése van s így még a helyes

nyelvérzékű embernek is igen sokszor szüksége van ilyen útbaigazítóra. A tényeket mindig legkiválóbb nyelvészeink (Szinnyei, Melich, Simonyi, stb.) idevágó munkáinak átvizsgálása után állapítja meg s így kifogásokra ez a rész alig ad alkalmat. Legfeljebb az *ikes igék* számára kérnék egy kis méltányosságot. A szerző ugyanis a 228. oldalon (nagy kiadás) ezt mondja: «Minden jel arra mutat, hogy az irodalom az ikes igék kérdésében egészen vissza fog térni a természetes beszédhez, bár az iskolai hagyomány ezt nagyon megnehezíti.» S azután idézi ugyancsak Simonyi harciriadóját: «rázzuk le az ikes jármot». Hát épen a természetes beszéd kívánja, hogy ne üldözzük az ikes igét. Az ikes igéket nem Révai hozta életre, mindig éltek azok. Bizonyos vidéken bizonyos igék s a köznyelvben és íróinknál egy nagyszámú igecsoport mindig ikes volt. A nyelvérzék tartotta meg ikeseknek ezeket s üldözni őket épen oly erőszak volna a nyelv szelleme ellen, mintha egy önkényesen meghatározott számú igénél mindenkitől kicsikarnók az *ik*-et. Igaz, hogy az ilyen nyelvi finomságok eltüntetése nagyon megkönnyítené a beolvadó elemeknek a magyarosodást. De a beolvasztást nem szabad úgy értelmeznünk, hogy mi rontsuk 50 percenttel a nyelvünket. Hiszen akkor oda kellene dobnunk a tárgyas ragozást, az igekötőket s még ki tudja mit. Ebben a közeledésben nem szabad Budapest népét követnünk. Aki magyarrá akar lenni, ne sajnálja a fáradságot, szíja magába a magyar nyelv minden színét, vésse agyába nyelvünk minden árnyalatát. A beolvadásnak a nemzeti jellemet s a nyelv szellemét egy hajszálnyival sem szabad módosítania.

S épen ez adja meg e kis könyv nevelő értékét, hogy az igaz nyelvérzéknek forrása. Legyen ez a könyv egyike azon fegyvereknek, melyekkel az új nemzedék a magyar faj érvényesülési harcában kivívja a maga diadalát. *Szabó Dezső.*

Külföldi lapszemle.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von **O. Flügel, K. Just** und **W. Rein.** IV. Jahrgang 6. Langensalza, Herman Beyer & Söhne.

E folyóirat márciusi számában az egyik szerkesztő *O. Flügel* «*Herbart und Th. Waitz*» cím alatt ír tanulmányt, amelyben azt igyekszik bizonyítani, hogy Waitz valódi Herbartianus és nem tért el fölfogásában a mester tanításától. E bizonyításra alkalmul szolgált Gebhardt 140 oldalra terjedő értekezése: Th. Waitz's pädagogische

Grundanschaunugen. Gebhardt ugyanis nagy részletességgel igyekszik kimutatni, hol és mennyiben tért el Waitz Herbarttól s arra az eredményre jut, hogy Waitz önálló gondolkodó, akinek eszméi csak nagyon laza összefüggésben állnak Herbart gondolataival. Flügel vizsgálat alá veszi, hogy ez az állítás mennyiben állhat meg, s előbb a pszichologiára, azután pedig az ethikára vonatkozólag igyekszik bebizonyítani ez állítás tarthatatlanságát. Gebhardt u. i. azt állítja, hogy Waitz Wudthoz közeledett, elhagyta Herbart egyoldalú intellektualizmusát és a voluntarizmus álláspontjára helyezkedett. Gebhardt szerint Waitz Herbarttal a pszichologiában csak az exakt vizsgálódás elvében és a lélek egyszerűségéről szóló tanban egyezik. Flügel szerint ellenben Waitz nemcsak általánosságban, hanem a részletekben is Herbartot követi, ezt mindenkor maga is beismerte s mindig így is ítélték meg. Hasonlókép igyekszik Flügel kimutatni, hogy Waitz az ethikában sem tér el Herbart elveitől. Az oly komoly eredeti gondolkodónak s termékeny írónak, — mondja Flügel — nincs szüksége arra, hogy *eredetiségét* ilyen módon minden áron megóvjuk. Végzi Goethe szavaival: Valamennyi tévedés között a legegyügyűbb az, mikor ifjú fejek azt hiszik, hogy elveszítik eredetiségüket, ha elismerik az oly igazságot, melyet már mások is elismertek. A bohók elölről akarják kezdeni, függetlenek, önállóak, eredetiek a maguk útján járók, a maguk saját szemükkel látók akarnak lenni (s Isten tudja, hogy nevezik még az ilyen balgaságokat) s az elérhetetlennek akarnak eleget tenni.

Fr. Wilhelm e füzetben folytatja tanulmányát, melynek címe «Az érzelmek tana a pszichologia utolsó tíz évében» szól Wundtról, ismertetve tanítását az összetett érzelmekről és az indulatokról. Azután Ziehen álláspontját ismerteti.

J. *Zillig* folytatja tanulmányát a népiskolai tanterv kérdéséről, fejtegetve az iskola és élet viszonyát, az igazi és hamis tudást és az eleven és holt ismeretet.

A közlemények között J. *Honke* ismerteti Wasmann S. J. jezsuita páter két előadását, melyeket «Fejlődés-elmélet és keresztény világnézet» címen tartott, s nagyon dicséri a vetített képekkel illusztrált előadásokat, melyeknek célja bebizonyítani, hogy fejlődés-elmélet az egyház tanításával nem ellenkezik. A tudósító így végzi: A mindkét felekezetbeli nagyszámú hallgatóság élénk tetszéssel adózott a szellemes jezsuita páter előadásának.

A közlemények között ezenkívül megragadja figyelmünket egy kis észrevétel, melyben *Muthesius* egy cikkére utalva, — mely a tanítóképzés reformjáról szól, — a szerkesztőség konstatálja, hogy már évek óta küzdenek a következő eszméért: A tanítói pálya felé min-

den ajtót nyitva kell tartani. A rendes út mellett, amely a népiskolán, præparandián és szemináriumon keresztül visz a tanítói pályára, van még egy másik út is a reáliskolán és főreáliskolán át, melyet szintén örömmel kell üdvözölni.

Könyvismertetések, lapszemle s a beküldött könyvek jegyzéke zárja be a füzetet. *Wy.*

*

«**Frauenbildung.**» Zeitschrift für die gesammten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens (Herausgegeben von Prof. Dr. J. Wychgram).

Az 1906-ik évi V. füzetben *dr. Noodt* berlini tanár azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy mi módon lehetne a felsőleányiskolákban az érdeklődést a matematikai tanulmányok iránt fölébreszteni? Az érdeklődés hiányának okát a módszerben találja. Mint Klein Félix göttingai professzor mondja, a matematikai tanítást élénk kapcsolatba kell hozni a későbbi életcélokkal. Ehhez hozzáteszi, hogy a matematikai tanítás kiinduló pontja a mindennapi élet legyen és hogy e tárgy tanítását a többi iskolai tanulmány kellően készítse elő.

. Példákkal világítja meg, hogy milyen szerepük lehet az egyes tárgyaknak ebben az előkészítésben. Első sorban a természettudományok jöhetnek tekintetbe. Az állattanban: a gerincesek csontvázánál lehet a kongruencia fogalmát adni; úgyszintén a fogsorról való tanulásnál; a mézsejteknél, a pókhálónál, a tengeri csillagoknál a körre és szabályos sokszögekre lehet utalni. A botanikában: a monokotyledonok párhuzamos rostu levelei a párhuzamos vonalak fogalmához vezetnek; a sugaras virágok diagrammja, a fatörzs alkata, az évgyűrűk, a mák keresztmetszete a körnek a szabályos sokszöggel való kapcsolatát illusztrálják.

A mathematikai földrajzban: a horizontot a tanuló nem foghatja fel a körsík képzete nélkül; az égtájak, az iránytű egyenesen a szög fogalmához vezetnek; a föld gömbalakja és a rajta való tájékozódás a délkörökkel és párhuzamos körökkel rávezetnek a gömbnek legnagyobb köreire és kisebb köreire, melyeknek sugaruk is kisebb; ezen körök kerületének és átmérőjének összehasonlítása vezet a Π-re; az ellipszisnek fonállal való konstruálásában alkalmasan mutatható meg, hogy az ellipszis fokuszainak közeledtével mint alakul át az ellipszis s mint lesz körré, ha a fokuszok összeesnek.

Kívánatos különösen a funkcionális kapcsolat mibenlétével már korán megismertetni a tanulókat. Bizonyos változóknak egymástól való függését plauzibilissé lehet tenni már a hőmérsékleti, a barométer állását jelző görbék szerkesztésével, a lakosság számának ingadozását jelző görbékkel stb.; ilyen görbék «olvasása» nem csak a geo-

grafiai oktatásnak használ, de előkészíti a természeti törvényeknek megértését.

A rajztanítás is szolgálatára lehet a későbbi mathematikai tanításnak, amennyiben a pontosan és célszerűen rajzolt figurák a geometriai tételek megértését nagyon elősegítik.

És ami a legfontosabb: a számtan tanítását úgy kell átalakítani, hogy alapját képezze a felső osztályok matematikai tanításának. Már célszerű volna az egész számoknak grafikai előállítását tanítani az alsó osztályokban és így elkerülhető volna az, hogy némely feladatokat (2—5 = ?) értelmetleneknek jelentsünk ki; továbbá a zárójelek használatát bevezetni: így elérhető volna, hogy az összeadási és szorzási szabályok már itt ismeretesek lennének; a törtet úgy definiálni, mint egy osztási feladat eredményét; ha valamely feladatcsoport megoldásában kellő készséget mutatnak a tanulók, akkor képleteket alkalmazni (kamat képlete). — Tagadhatatlan, hogy a számtannak ilyen tanítása több időt vesz igénybe, mint amennyi rendelkezésre áll; de könnyű ezen segíteni: a mostani tananyagnak vannak olyan részei, melyek elhagyhatók, sőt elhagyandók: a végtelen tizedes törteknek közönséges törtekké való átalakítása; a rövidített osztás és szorzás; a közönséges kamatszámítás szabályai szerint való kiszámítása a felnövekedett tőkének (ez egyszerűen helytelen eredményt ad); a társasszabálynak, keverékszámításnak körébe tartozó feladatok, melyekre túlsok fáradságot kell a számtan keretén belül fordítani, míg ugyanezek a feladatok játszva oldhatók meg az algebra bevezetése után.

Ha meg lesz az érdeklődés a mathematika iránt, akkor nagyobb lesz a tanulók képessége ez irányban anélkül, hogy túlterheléstől lehetne tartani.

Helene Weinmann a pædagogiai tanítás reformjáról a tanítónőképzőkben értekezik. Kimerítően foglalkozik azokkal az érvekkel, amelyek amellett szólanak, hogy a pædagogia tanítását át kell teljesen alakítani, a részletes pædagogia története helyett a pszichologiát, fiziologiát, logikát és a filozofia történetének vázlatát kell adni a tanulóknak. Természetesen, hogy ez megvalósítható legyen, szükséges, 1. alapos előképzés, 2. három éves szemináriumi kurzusban heti három pædagogiaóra, 3. ezt követő egy évi praktikus továbbképzés.

Gertrud Kirstein berlini igazgató amellett érvel, hogy a nők, mielőtt egyetemre bocsáttatnak, végezzék el a 10 osztályos iskolát, azaz 14 évi tanulás után bocsáttassanak egyetemre.

Közölve vannak a porosz urakházában 1906 március 30-ikán a leányiskolák reformja ügyében elmondott beszédek.

Amalie Nix amerikai tanítónőnek az Egyesült-Államok leány-

neveléséről Jenában tartott előadása a leányok nevelését ismerteti az iskolábalépés idejétől 14-ik évükig; s különösen kiemeli azon mozzanatait az iskoláztatásnak, amelyekre nézve az amerikaiak sokat tanultak a németektől.

Végül bezárja ezen füzetet dr. Rossfeld direktornak Helene Langehoz intézett Nyilt levele.

A VI. füzetben *dr. Noodt* berlini tanár arról értekezik, hogy miként lehet az algebra tanításában fölhasználni, hasznosítani azon indítványokat, melyeket a német természettudósoknak és orvosoknak 1905 szeptemberében Meránban tartott gyűlésén a matematikai tanítás reformálása érdekében előterjesztettek. Ezen indítványok lényege az, hogy fejleszteni kell a természeti jelenségek és az emberi élet jelenségeinek matematikai vizsgálatára való képességet; hozza kell szoktatni a tanulókat, hogy a jelenségek közötti funkcionális kapcsolatot meglássák. (Ezen alapelvek lelkes hirdetője Klein Félix professzor.) A kultuszminiszterium megengedte, hogy néhány fiúiskolában tegyenek kísérletet a matematikának ilyen elvek szerint való tanításával. Ezen kísérletek a felsőleányiskolákra nézve is fontosak; itt is fenn lehet tartani az érdeklődést ezen tudomány iránt, csak idejében kell ápolni a természettudományi gondolkodásra való képességet.

Néhány példán mutatja meg, hogy ezen alapelvek szerint mint lehetne a mathematikát tanítani: Az algebra szabályait előbb speciális példákon kell bemutatni, hogy azután ezen szabályok maguktól értetődők legyenek. A hatvánnyal, mint a szorzás rövidítésével ismertessük meg a tanulókat már a számtan körében. A 0-t és negativ számokat oly példák kapcsán vezethetjük be, melyek a mindennapi életből vannak véve és a tanulók érdeklődését okvetlenül felkeltik. (Tenger színe feletti és alatti magasság; a hőmérő 5 fok melegről 3 fok hidegre szállott le stb.) A szorzási szabályokkal kapcsolatban választhatunk olyan példákat, melyeken be lehet mutatni a változó mennyiségek összefüggését. (Pl. hogy mint függ egy hasáb köbtartalma az éleitől; vagy hogy mint változik $a\ b$ szorzat, ha a-t 1-vel növeljük, b-t 1-vel kisebbítjük. Az osztásnál valamely jól választott példán meg lehet ismertetni a határérték fogalmát, pl. az $\frac{1}{1-x}$ hányadossal kapcsolatban egy konvergens végtelen sor összegének határértékét. Válasszunk olyan példákat, amelyeknek révén a természetben uralkodó nagy törvényszerűséggel ismerkednek meg a tanulók.

Valaki azt az ellenvetést tehetné, hogy a mathematikának ilyetén módon való tanítása a tanulók túlterhelésével járna. Pedig szó sincs róla. Hiszen a most tanított anyagból nagyon sokat lehetne elhagyni anélkül, hogy a rendszer kárát vallaná.

Az egyenletek megoldása legyen a tanítás kiindulási pontja; a praktikus problémák aritmetikai formulázása az aritmetikai, algebrai operációk iránt erős érdeklődést ébreszt. Az egyenlet felállítását és a feladat megértését tetemesen megkönnyíti a rajzoknak az alkalmazása. A példákat úgy kell választani, hogy azok a praktikus szükségnek és a jelen kor ismereteinek megfelelőek legyenek. A geometriai, fizikai feladatok természetesen a tanulók ismereteinek megfelelők legyenek. Magasabb fokú egyenleteknek és egyenletrendszereknek önálló tárgyalását nem kívánhatjuk. A második hatvány és a négyzetgyök — minthogy a geometriában sokszor előfordul — külön tárgyalandó. A másodfokú egyenlet gyökének normál alakjában a gyökjel elé csak + jel teendő, hiszen a gyök maga két értéket képvisel. Az irracionális szám fogalmával is meg kell ismertetni a tanulókat; s ha ez már definiálva van a Dedekind-féle szeletalkotással, akkor érkezett el az ideje bevezetni a tanulókat a funkcionális gondolkodásba. Anélkül, hogy analitikai geometriát tanulnának, alkalmas papiron egyeneseket és néhány másodfokú függvényt kell szerkeszteniök.

Ha túlterheléstől kell félni, elég megjegyezni, hogy az egész kitevő esetén érvényes hatványokra vonatkozó szabályok negativ és tört kitevő esetén is érvényesek. A logaritmusra vonatkozó szabályokat teljesen elég 10-es alap esetére bebizonyítani.

Zárják le az egész tanítást olyan minimum és maximum számítási feladatok, melyeken nagyon tanulságosan mutatható meg, hogy milyen egyszerű eszközökkel mire képes a mathematika.

A német orvosok és természettudósok társulatának tanügyi bizottsága: «A mathematika és a természettudományok tanításáról a felsőbb leányiskolákban» címmel közöl egy tanulmányt. Ezen bizottság kívánatosnak tartja, hogy a mathematikai és természettudományi tárgyakat a leányiskolák nagyobb mértékben tanítsák, mint eddig történt. S ez a tanítás ne legyen szolgai másolata a fiúiskolai tanításnak. Az anyag legyen az, amit a társulat a Meránban tartott gyűlésen a fiúk számára mértékül felállított, de az anyag tanítása ne legyen más; hiszen a felső leányiskola első sorban nem szakiskolára készít elő, hanem általános műveltséget kell hogy adjon. Hogy a leányok értékes matematikai természettudományi nevelésben is részesüljenek, fontos nemcsak rájok nézve, hanem az egész nemzetre, melynek legfőbb feladatai megvalósításához művelt nőkre van szüksége. A Meránban tartott gyűlés tervét a közlemény egy pár megjegyzéssel egészíti ki, melyek között a sexuális életről való felvilágosítást is hangsúlyozza.

Dr. Kurt Schaefer a felső leányiskolák jövőbeli alakjáról írva kívánja, hogy a felső leányiskola 10 osztályos legyen, a felső iskolákhoz számíttassék, s a tanítók akadémiai képzettségüek legyenek.

Rektor Desselberger a württembergi felső leányiskolai tanítónők vizsgálati rendjét ismerteti. Két vizsgálatot kell tenniök: az első az alsó- és középső-osztályokban; a második a felső-osztályokban való tanításra képesít.

Heléne Lange dr. Rossfeldnek nyilt levelére nyilt levélben válaszol.

Irodalmi szemle zárja be a füzetet.

Hancsókné Wolkenberg Ilona.

Belföldi lapszemle.

Tanügyi lapjaink az utóbbi időben élénken foglalkoznak a fizetésrendezés kérdésével. Apponyi miniszter törvényjavaslatai, melyeket a tanítói fizetések rendezéséről a képviselőház elé terjesztett, az egész sajtóban beható méltatásban részesülnek. Csak természetes, hogy az elismerés mellett, mellyel a kétségtelen haladásért még a javaslatok ellenzői is adózni kénytelenek, sokfelől felhangzik az elégedetlenség és a bírálat szava is. Az a körülmény, hogy a fizetésrendezések kérdése oly gyakran merül fel nálunk, ártalmára van a nyugodt munkásságnak, s pædagogusaink irodalmi erőit is e kérdésre köti le, mint az a lapok futólagos áttekintéséből is kitetszik.

Mindamellett a komoly munka sem szünetel, s mindig akad egy-egy figyelemreméltó cikk a tudományos munkásság mezejéről is.

A *Budapesti Szemle* márciusi füzetében *Than Károly*, egyetemünk nagyhírű tanára, írt nagyérdekű tanulmányt: «Kulturánk és a természetbuvárkodás» címen, melyben kimutatja, hogy az exakt tudománynak nem csak az alkalmazása (pl. a technikában), hanem főképen a bölcseleti iránya az, ami a modern kultura fejlődésére hatással van, amennyiben az ily tudományokkal való foglalkozás legalkalmasabb a helyes gondolkozás fejlesztésére. Kulturális elmaradottságunk egyik oka az, hogy nem tudunk kellő anyagi eszközöket nyujtani azok számára, akik hivatva vannak a tudományos búvárkodással való foglalkozásra. Hogy az egyetemek e hivatásnak megfelelhessenek, számukat három helyett hatra kellene emelni. A tudományos búvárkodással foglalkozóknak teljes anyagi függetlenséget kellene biztosítani, s őket a szükséges eszközökkel ellátni. Indítványozza, mondassék ki hivatalból, hogy az önálló tudományos búvárkodás, valamint a tudományos irodalom művelése nagy jelentőségű államérdek, hogy ennek megvalósítására hazai viszonyaink között elsősorban az egyetemek, a műegyetem s a főiskolák tanárai vannak hivatva. Ez azért volna szükséges, mert ez eddig

sehol sincs kijelentve. A tanárokat lehetőleg föl kell menteni minden mellékes teendőtől, esetleg még a tanítás alól is, hogy annál több idejük maradjon a tudományos foglalkozásra. A mellékes teendőkkel fiatal adjunktusokat kell megbízni minél nagyobb számmal, hogy a tudománnyal foglalkozók száma szaporodjék. Az önálló tudományos termelésben sokkal kisebb nemzetek, mint a belgák, svájciak, hollandok és dánok túlszárnyalnak bennünket, sőt még a kisebb balkán államokban is, mint Szerbia, Bulgária, olyan jelek mutatkoznak, hogy ha az ügyet elhanyagoljuk, ezek is túltehetnek rajtunk. «E kérdés — mondja Than — nézetem szerint egyik legfontosabb tényezője nemzeti önállóságunknak, sőt életképes fennmaradásunknak.»

Az *Uránia* márciusi száma tele van érdekesnél érdekesebb cikkekkel és kitünően sikerült képekkel. Az ismeretterjesztő cikkek igazán nagy szolgálatot tehetnek a pædagogusnak. Pædagogiai vonatkozású cikk kettő van a füzetben. Az egyiknek címe «A neveléstörténet», szerzője *Barcsai József*. A szerző nagy vonásokban, de igen vonzóan ismerteti a neveléstörténet feladatát és anyagát s áttekintést nyujt röviden a pædagogia történetéről. E gondolatok elmondására Finánczy Ernő könyve «Az ókori nevelés története» szolgált alkalmul. «Bátran elmondhatjuk e műről, — írja Barcsai — hogy pædagogiai irodalmunk igen sokat nyert általa és új, alaposabb pædagogiai felvilágosodás munkája indul meg vele.» *Schmidt* Márton egy angol nyári tanfolyam címen a londoni egyetemen tartott szünidei tanfolyamot ismerteti s egyúttal nagyon helyesen levonja azokat a tanulságokat is, melyeket az ily tanfolyam nyujt.

Az *Athenaeum* ez évi első számában Schneller István folytatja «Egyetemi tanügyi irányzatunkról» szóló cikksorozatát s ebben a részletben az egyetemi colloquiumok fölösleges és káros voltát bizonyítja. Székely György pedig folytatja Natorp Pál pædagogiai rendszerének ismertetését.

A *Magyar Filozófiai Társaság* közleményeinek 22. füzetében *Bárány Gerő* cikke a determinizmusról és Menger «új erkölcstanának» ismertetése Szitnyai Elektől, érdekelheti közelebbről a pædagogust.

A «*Huszadik Század*» márciusi számában *Haraszthyné Szederkényi Anikó* «Szerelmi nevelésre van szükség» címen erős hangú cikket ír a sexuális kérdésről. E cikkben oly esetek vannak elmondva, melyek kétségtelenül csak kivételek. Nagy hiánya azonban a cikknek, hogy nem mondja el, hogyan képzeli elérhetőnek a célt, amelyet mindnyájan helyesnek tartunk? Egy másik cikk a francia tanítók szervezkedéséről szól. A francia tanítók egy része ugyanis szociálista módon szindikátusokat óhajt szervezni.

A «*Népmívelés*» februári füzete gazdag tartalommal jelent meg. A sok kisebb közlemény mellett, melyek tájékoztatják az olvasót a népmívelésre vonatkozó minden mozzanatról, néhány terjedelmesebb cikk is van benne. A füzet élén *AlexanderBernát Szózata* áll a szabad tanítás magyar országos kongresszusára. Alexander mesteri kézzel rajzolja meg a kultura terjesztésének hiányait s biztos vonásokkal állítja szemünk elé a szabad tanítás programmját. — Igen érdekes *Ujfalusi Wildner Ödön* cikke, melyben Tolsztoj népnevelési munkásságát rajzolja. Nemcsak Tolsztoj elveit fejti ki, hanem színes és eleven képben elénk állítja magát Tolsztojt, amint falusi iskolájában paraszt gyermekekkel foglalkozik. *Czakó Elemér* rajzoktatásunk Olaszországban szerzett sikereiről számol be. Nagyon érdekes egy anya levele a sexuális nevelésről. Behatóan vannak ismertetve a népoktatási törvényjavaslatok, New-York népnevelése stb.

A *Nemzeti Nőnevelés* február—márciusi kettős száma sok becses értekezést tartalmaz, melyek közül megemlítjük *Tóth Emma* cikkét «A leányok művészeti neveléséről», *Steinitzer Vilma* fordítását *A nő magasabb fokú képzése külföldön*, Miklós Elemér fölolvasását «Nemzeti műveltség és családi élet».

Az *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* 20. és 21. számában dr. *Boros Gábor* folytatja és befejezi «Az idei kultuszvita és a középiskolák» című tanulmányát s szól a rendkívüli latin tanfolyamról és a túlterhelésről s végül állást foglal amellett, hogy csak egyféle középiskola legyen. Mint láthatjuk, a szerző csupa oly kérdést tárgyal, melyek nem az idei kultuszvitával kapcsolatban merültek föl s cikkében egy szót sem szól az idei kultuszvitáról. Nem értjük tehát miért szól így a cím: «Az idei kultuszvita és a középiskolák?» A 20. számban ezenkívül beszámolnak a párisi, dijoni, genfi és londoni szünidei tanfolyamokról, Ezenkívül nagyrészt egyesületi ügyekkel foglalkozik a közlöny.

A Polgári Iskolai Közlöny március 1. számában *Hegyháti Béla* a polgári iskolák felügyeletéről szól és azt ajánlja, hogy a miniszteriumba polgári iskolai főigazgató neveztessék ki. *Rácz Elek* a polgári iskolai tanárképzés reformját tárgyalja s arra az eredményre jut, hogy előbb az elemi iskolai tanítóképzőket kell gyökeresen reorganizálni, mert «képezdéink nagyon kevés növendéket bocsátanak ki falaik közül, kik az egyetemi előadások színvonalán állnának s önálló munkálkodásra képesek lennének». Kivánja továbbá, hogy a polgári iskolai tanárjelölt kevesebb tárgyat tanuljon, mint amennyi a mai szakcsoportokban van.

A Néptanítók Lapja f. é. 12. száma a népiskolai javaslatok-

kal foglalkozik, *Scossa Dezső* pedig a gyermekvédelemről ír cikket. A 13. szám Apponyi miniszter képviselőházi beszédét közli.

A *Család és Iskola* f. é. 5. számában *Heinrich Józsa* ír ügyes cikket a «Költészet megkedveltetéséről a népiskolában». A 6. számban érdekes *dr. Fazakas* cikke: «Hogyan tanult Goethe».

A *Népnevelők Lapja* 8. számában figyelmet érdemel az: «Elemi iskolai földrajztanítás» című cikk *Rózsa Ignáctól.*

A *Magyar Tanítóképző* márciusi füzetében több cikk foglalkozik a tanítóképzéssel. *Radnai Oszkár* az esztetikai nevelésről ír, *Kolumbán Samu* az új népiskolai könyvek birálatát kezdi meg, s ebben a füzetben az általános szempontok előadása után behatóan birálja és méltatja Egri György abcés könyvét. A különfélék rovatában ismertetve van a *Blätter für die Schulpraxis* című lap egy cikke, mely a magyar tanítóképzés újabb reformjait tárgyalja. Nagyon helyes, ha a külföld a magyar viszonyokról alapos tájékozást kap. Ennek csak örvendhetünk.

A *Katholikus Szemle* márciusi füzetében dr. *Morvay Győző* ismerteti dr. Finánczy Ernőnek «Az ókori nevelés története» című könyvét s nagy elismeréssel szól róla.

Az *Izr. Tanügyi Értesítő* 3. számában dr. *Szeghő Arnold* ír: A lírai költemények tanításának módszeréről. *Döri S.* Zsigmond pedig folytatja egy nagyobb tanulmányát, amelynek címe: «A gyermeki erkölcs eredete».

A *Munka és Játék* című derék folyóirat, melyet *Teleki Sándor* gróf és *Guttenberg Pál* szerkesztenek, s mely az ifjúság technikai nevelését szolgálja, már II. évfolyamába lépett, s az 1—2 kettős szám telve van érdekes és tanulságos cikkekkel. Kiemeljük a következőket: «Tanító-kurzus Temesvárott». «Newyorki játszóterek». «Félelem az agyagtól». Az «iskolakertek». Kalorimetria a chemiai gyakorlatok körében». «Az időjósló házikó». «Az élet munkája napról-napra».

A *Rajzoktatás* márciusi számának cikkei közül a mi szempontunkból figyelmet érdemel *Pálos Ede* cikke «Révai Miklós, mint rajztanító». A könyvismertetés rovatában dr. Lewinstein Siegfried: «Kinderzeichnungen» című könyve van birálva, mely összefoglalja az eddigi kutatásokat. A biráló azonban értékesebbnek tartja dr. Kerschensteiner hasonló tárgyú munkáját.

A *Herkules* f. é. 5. számában nagyobb cikk szól a testedzésről az iskolában. A lap a német tornával szemben az angol rendszer mellett foglal állást. *Wy.*

VEGYESEK.

— **Életkor és szolgálat.** Azokban a kimutatásokban, amelyeket a statisztikusok a különböző pályákon működő egyének életkoráról közölnek, a tanüggyel foglalkozók, főleg pedig a néptanítók elég kedvező helyet foglalnak el, minthogy átlag a közepesnél jóval magasabb életkort érnek el; a középső iskolánál a viszonyok már kevésbbé kedvezők, jóllehet itt a kötelező szolgálati idő kisebb. — Más kérdés ismét az, hogy a tényleges szolgálatban való alkalmazás, ennek jogosultsága, kötelezettsége mennyi időre terjed, illetőleg melyik életévre tolható ki, mert ebben a helyes kulturpolitika már nem az egyénnek, hanem az iskolának, a köznek érdekeit kell, hogy szem előtt tartsa. Aki közvetetlen szemléletből ismeri az iskola műhelyét, tudja, hogy itt a művezetőre olyan kötelességek hárulnak, melyek nem igen hasonlíthatók össze a többi foglalkozások jellegével, mert *mindvégig*, hogy röviden szóljak, *egész* szellemi lelki és fizikai organizmust követelnek. Az iskola munkája idővel kimerít, emészt, őröl, elfásít s ha a vezető csak egy vagy más irányban is megfogyatkozik, hiányainak és gyarlóságainak százszoros visszhangja kél a reá bízott ifjúságban.

Alsó-Ausztriában ezidőszerint 261 népiskolai igazgató van, aki 60 évnél idősebb, köztük «eine stattliche Anzahl» olyan, aki a 70-en is túl van; csupán Bécsben 133-an vannak! Néptanító 132 van olyan, aki a 60-at meghaladta (csupán Bécsben 112), köztük néhány 78 éves, s még szolgálatban áll. Tanítónő 110 volt 60 évnél idősebb (Bécsben 64), kézimunka-tanítónő 41; de vannak köztük 70—74 évesek is. Lehetetlen ezen esetekre szánalom nélkül gondolni, főleg ha elképzeljük, hogy hány fiatal erő áll rendelkezésre Bizony, nekem úgy tetszik, hogy ez is szociálpædagogia s érdem vele foglalkozni. *kf.*

*

— **Antialkoholizmus.** Az Országos Közegészségügyi Egyesület kebelében megalakult alkoholellenes bizottság még a tavasszal felkérte a budapesti tanfelügyelőséget és főigazgatóságot, hogy hassanak

oda, hogy a majálisok alkalmával a tanulók ne élvezhessenek szeszes italokat. Úgy halljuk, hogy a folyó iskolaévben az említett bizottság az ország összes tanfelügyelőihez és főigazgatóihoz szándékozik ebben a tárgyban egy körlevelet s a siker érdekében a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrhoz is felterjesztést intézni. Teljesen méltányoljuk ennek az elhatározásnak fontosságát és helyeseljük, hogy a mozgalom komolyságának megóvása végett és az ifjúság érdekében erre a gyakorlati lépésre szánta magát a bizottság, mert az antialkoholizmust nem csak tanítani, hanem gyakorolni is kell s mert másrészt közismert dolog, hogy az ifjúság ép ilyen alkalmakkor feledkezik meg leggyakrabban és legkönnyebben a köteles mértékletességről. Ámde ez a rendszabály is kétes értékű lesz pædagogiai szempontból, ha figyelmen kívül hagyja a másik fontos tényezőt, a tanerőket, akikről az éberszemű ifjúság majd joggal mondhatja, hogy vizet prédikálnak, de bort vagy sört isznak. Ez nem csekély önmegtagadással járna és a hagyományos kedélyesség rovására is menne, de azért az ifjúság java és az ügy komolysága megkívánná, hogy évente egy-kétszer az ő szemük láttára mi is az abstinensek táborába szegődjünk. *kf.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó-ülés 1907. febr. 16-án.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* dr. elnöklése mellett Zsilinszky Mihály v. b. t. t., Bardócz Pál, Barna Jakab, Berthóti Paula, Beke Manó, Bielek Antal, Bihari Mór, Böngérfi János, Dőri Zsigmond, Éltes Mátyás, Farkas Józsefné, Gyulai Ágost, Gyulay Béla, Hegedűs István, Jablonszky Géza, Kiss Áron, Kemény Ferenc, Kovács János, Kolumbán J., Migray József, Miklós Gergely, Nagy László, Neményi Imre, Sebestyénné Stetina Ilona, Székely Károly, Vig Albert, Vángel Jenő, Zipernovszky Károly, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül nagy számban vendégek.

I. Elnök meleg szavakban emlékezik meg a Magyar Pædagogiának hét éven át volt szerkesztőjéről, *Kovács* Jánosról. Hálásan mond neki köszönetet a ritka kitartásért és lelkiismeretes munkáért, amelyet nehéz körülmények között is oly sikeresen végzett. Igaz, hogy a célt, amelyet egy tudományos folyóirat maga elé tűzhet, teljesen elérnünk még nem sikerült; ha azonban összehasonlítjuk a folyóirat jelenlegi állapotát a hét év előttivel, talán elismerhetjük, hogy a Magyar Pædagogia szinvonala emelkedőben van. A siker előmozdításában a legnagyobb rész Kovács János szerkesztőt illeti. Arra kéri a visszalépő szerkesztőt, tartsa meg jó emlékezetében szerkesztői pályáját, amilyen buzgó szerkesztője volt a folyóiratnak, olyan buzgó munkatársa legyen azután.

Kovács János nagyon hálásan köszöni az elismerő szavakat s kijelenti, hogy ha munkája révén feladata teljesítése közben valamelyes célt el tudott érni, köszönheti ezt első sorban az elnök bölcs tanácsainak és a Társaság támogatásának. Igen szívesen vesz részt továbbra is a munkában.

Elnök örömmel és szivélyesen üdvözöli dr. *Kiss* Áron kir. tanácsost, pædagogiumi igazgatót, kit a január hóban megtartott nagygyűlés egyhangulag a társaság alelnökévé megválasztott. Kiss Áron egész életét a népoktatásnak szentelte, egész tanítói nemzedékeket nevelt, s a pædagogiai irodalomban is, főleg hazai népoktatásunk

multjának felderítésében maradandó érdemeket szerzett. E tevékeny élet és sikerekben gazdag nevelői és tudományos munkásság iránt való tiszteletének és elismerésének akart a Társaság kifejezést adni az alelnöki választással.

II. *Elnök* sajnálattal konstatálja, hogy a rendes tagok nem eléggé szorgalmasan látogatják a felolvasó üléseket. Az értekezések megjelennek ugyan folyóiratunkban; de azt hiszi, hogy az élőszó hatása mégis csak nagyobb és a személyes érdeklődés mellett könnyebben indul meg az ügyre nézve is hasznos eszmecsere. Kéri a megjelent r. tagokat és vendégeket, hassanak oda saját körükben, hogy az érdeklődés fokoztassék, s legalább a társaság rendes tagjai gyakrabban látogassák az üléseket.

III. *Nagy* László felolvasást tart: «*Az érdeklődés fejlődéstaná*»-ról.

Elnök őszinte köszönetet mond az előadónak érdekes fejtegetéseiért. Hogy a kategoriák, amelyeket az előadó úr fölállított, helyesek-e, behatóbban megvilágíthatná egy megindítandó eszmecsere. Azt ajánlja, várjuk meg, amíg az értekezés egész terjedelmében megjelenik s azután, ha a Társaság tagjai közül valaki hozzá kívánna szólani, a kérdés újra napirendre tűzetnék. A T. ehhez hozzájárul.

IV. Következett *Kemény* Ferenc indítványának tárgyalása a *Békenap* ügyében.

Kemény Ferenc először is köszönetet mond az elnöknek, hogy a kérdés megvitatását napirendre tűzte. Majd röviden összefoglalja multkor tartott előadásának főbb pontjait s elfogadásra ajánlja következő indítványát:

«Kívánatos, hogy a középfokú iskolák valamely felsőbb osztályának (történelem) tanára évenkint egy tanórában alkalmat keressen arra, hogy lehetőleg a tananyaggal kapcsolatban ismertesse a békemozgalom eszközeit és szerveit, nevezetesen a nemzetközi választott bíróságok intézményét.»

A kérdéshez szólnak:

Migray József, aki a kérdés mélyére akar hatolni és azt állítja, hogy ennek az egy békeórának az értéke nagyon is problematikus. Oktatásunk alapja ugyanis ellenkezik azzal az eszmével, hogy az ifjú nemzedék szivében a béke szükségessége iránt a fogékonyság fölébresztessék, megerősödjék és fejlesztessék. A jelenlegi vallástanítással pl. nem erősítjük meg a gyermek szívét a béke eszméje iránt. Ha továbbá az iskolába a létért való küzdelem hamis gondolatát visszük be, akkor sem teszünk szolgálatot a béke eszméjének. De nem hirdethetünk békenapot akkor sem, amikor magunk előtt önző osztályok küzdelmeit látjuk. Az emberek minden morálprédikációt leráznak

magukról s minden békeeszmét illuzóriussá tesz az osztályharc, melyet még a gyermeki lélekbe is beoltanak. Reformáljuk előbb a vallásoktatást s a történelmet ne a fejedelmi családok pletykái nyomán, hanem az emberiség fejlődésének alapjára helyezkedve tanítsuk, akkor ő is örömmel fogadja el az indítványt.

Hegedűs István hosszabb beszédben válaszol az elhangzott szavakra. Elitéli a szociálizmus romboló erőszakosságait. Migray felszólalását nem a szeretet meleg érzése vezette, hanem az izgatás; mert nem osztályharc az, amiről beszélt, hanem emberharc, amelyet egyes individuumok megférhetetlen természete zúdít az emberiségre. Nagyon rosszul ismeri Migray a történelem tannárának feladatát is, amikor föltételezi róla, hogy fejedelmi családok pletykái nyomán halad akkor, amikor a történelmet tanítja. Hál' Isten, a magyar büszke lehet történetére, melynek lapjai telve vannak fényes eseményekkel. Nem a történelem tanára hirdet tehát hamis gondolatokat, harcot és háborút, hanem a szociálisták, akik hiú ábrándokkal fölzaklatják társaikat s nem a szeretetet gyakorolják és a békét hirdetik, hanem az örökös harcot embertársaik ellen. Kemény Ferenc indítványát helyesnek tartja s elfogadja. Óhajtaná, ha a béke eszméjét más alkalommal is hirdetné a tanár, mert egy órát erre a célra elégségesnek nem tart. Azt sem kötné ki határozottan, hogy ezt a feladatot csakis a történelem tanára volna hivatva teljesíteni. Van eset rá, amikor ez nem is alkalmas ilyen feladat megoldására és amikor több hatással léphetne sorompóba az irodalomtörténet tanára, vagy mindkettő egymást kiegészítve. Helyeselné, ha a békenap idejét is meghatároznók (pl. május 18-ára). Az indítvány utolsó rendelkezését, a nemzetközi választott bíróság intézményét az ifjúság nem érti meg, tehát elhagyni kívánná.

Zsilinszky Mihály tisztán az indítványhoz szól, melyet kiegészíteni óhajtana még azzal, hogy a vallástanár is épen olyan hatással tudná teljesíteni a béke eszméjének hirdetését, mert azt csak nem tételezhetné föl senki a papról, hogy a békének ellenese volna. Azt is kívánatosnak tartaná, ha a béke eszméjét nemcsak a felsőbb, de az alsóbb osztályokban is propagálnák.

Nagy László nem fogadja el Kemény indítványát nemzeti szempontból, mert szerinte gyönge nemzeteknek harc az osztályrészük.

Böngérfi János kevésnek tartja a béke eszméjének hirdetésére az egy órát. A történelem tanára ne a háborús események leírására fektesse a súlyt, hanem a műveltségi viszonyok ecsetelésére. El fog következni — úgymond — az az idő, amikor az emberek nem fegyverekkel fognak egymásra törni, hanem csakis szellemi harcot vívnak meg egymással. Az indítványt elfogadja.

Elnök véleménye szerint a hozzászólók a kérdést túlságos széles

mederbe terelték. Migray felszólalására megjegyzi, hogy a szónok, úgy látszik, nem ismeri történeti tanításunk tényleges állapotát. A gimnáziumi utasításban nemcsak hogy nyoma sincs annak, mintha a történelem tanítása fejedelmi családok pletykáira avagy a vétkes háborúkra szorítkoznék, hanem ellenkezőleg erősen hangsúlyozzák az Utasítások az intézmények, művelődési viszonyok, általános emberi vonások kiemelésének szükségességét. A methodika és didaktika tényleg annyira előre haladott, hogy ma a XX-ik században el sem képzelhető olyan oktatás, aminőt Migray festett le előttünk. Aggodalmai vannak, hogy a külön békenap elrendelésével az amúgy is nagy számban levő iskolai ünnepélyeinket túlságosan megszaporítjuk. Egyelőre megelégednék a szerény keretekben mozgó indítvány megvalósításával.

Még szót kért és kapott *Migray* József, aki félreértett szavait iparkodik helyreigazítani és egyben kijelenti, hogy nem tartozik a szociáldemokrata párthoz, mai felszólalásával izgatni nem volt szándékában s örül annak, hogy magyarnak érzi magát.

Elnök az idő előhaladottsága miatt a vita folytatását jövőre halasztja, s az ülést berekeszti.

Hivatalos nyugtázás.

A tiszteletbeli és rendes tagok közül: Bartoniek Géza Budapest 40 K, Vangel Jenő Budapest 20 K, adományoztak. — **1898-ra**: Beck Ottó Kisorosz. — **1899-re**: Glatz Anna Merény. — **1900-ra**: Csáp Sándor Károlyfalu. — **1901-re**: Toncs Gusztáv Szabadka. — **1902-re**: Geleta János Kóka. — **1903-ra**: Vutskits György Keszthely, Zatskó Alajos Szabadka, Balogh Jenő Nagylózs, Sáfrány Lajos Nagyvárad, Streitmann András Jászberény. — **1904-re**: Romanecz Mihály Ungvár, Szirtes Zsigmond Pécs. — **1905-re**: Blickling Antal Magyarcsanád, Lengyel Henrik Huszt, Szabó János Tata, Steinitzer Vilma H.-M.-Vásárhely, Kajtsa József Kiskapus, Jankó László Léva, Kálmán Miksa Pécs, Dörflinger Alajos Budapest, Kemény Fülöp Bakonybél, Hodinka Ágost Sárospatak, Löblovits Izsák Girált, Gácsér József Debrecen, Horváth Balázs Kassa, Steffner Aurél Felsőlövő. — **1906-ra**: Pukovich Sándor Újvidék, Burány Gergely Keszthely, Dach János Pozsony, Stirling Sándor Pozsony, Vozáry Miksa Mezőtúr, Brauner Lajos Csáktornya, Amberg József Pápa, Hetzer János Zólyom, Koncz József Marosvásárhely, Szántó Kámill Pécs, Losonczy László Nagykőrös, Ihász Ferenc Körmend, Nagy Lajos Orosháza, Händel Vilmos Selmecbánya, Kászonyi Mihály Z. Egerszeg, Pallos Albert Kolozsvár, Alszeghy

Alajos Csáktornya, Stoll Ernő Nyiregyháza, Bánfy Alajos Sümeg, Horváth Kristóf Komárom, Verrasztó János Feldebrő, Müller Kálmán Boglyasalja, Újvári Mihály Székelykeresztúr, id. Such János B. Csaba, Városy Malvin Szilágysomlyó, Erdődi Ármin Vágujhely, Krammer József Pozsony, Speidl Ernő Resicabánya, Killényi Endre Hosszúfalu, Hábor Sándor Losonc, Lővy Mór Igló, Bakos Kálmán Modor, Végh Gábor Újpest, Szojka Gyula Pozsony, Acsay Ferenc Győr, Keller János Márm.-Sziget, Scherlo Lajos Losonc, Szabó József Arad, Baaden Károly Nagybecskerek, Jankó László Pápa, Ludmann Ottó Eperjes, Hajkó László Brassó, Bartók Jakab Losonc, Eperjessy István Budapest, Dzsula Illés Balázsvágás, Szilágyi Dózsa Nagyvárad, Horváth Ferenc Karcag, Milleker Bódog Versec, Gyurosevits Mladen Boroc, Pokola Emil Oláhboksa, Guzsvenitz Vilmos Esztergom, Molnár Lajos Anina, Dasssievits Gyula Miskolc, Dudinszky Emil Nagykálló, Kellemen Károly Sümeg, Csiha Sándor Eperjes, Fazekas József Székelyudvarhely, Deák Lajos Marosvásárhely, Szomorú István Magyarpécska, Poitz Ferenc Zalapáka, Pacher Donát Sopron, Schmidt Antal Pozsony.

(Folyt. köv.)

— **Kérelem.** Akik lakhelyöket változtatják, sziveskedjenek azt a pénztárnoknak bejelenteni, hogy a folyóirat rendes küldése késedelmet ne szenvedjen.

*

— **Értesítés.** A Magy. Pædagogia 1892.—1894. évfolyamai a pénztárnoknál 2—2 koronáért megrendelhetők. A folyóirat egyes számainak visszaküldését nem vesszük figyelembe; a kilépési szándékot az alapszabályok értelmében be kell jelenteni. A tag nem előfizető, aki bármikor visszaléphet; rá nézve az alapszabályok irányadók.

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

Pályázat.

A Magyar Pædagogiai Társaság pályázatot hirdet a következő tárgyra:

Készíttessék el az eddigi irodalom s esetleges levéltári kutatások fölhasználásával *Gróf Brunswick Terézia életrajza, különös tekintettel a magyar gyermekkertek alapitása körüli érdemeire.*

A pályadíj néhai György Aladár hagyományából 200 korona.

A jutalomtételre bárki versenyezhet magyar nyelvű dolgozattal, mely azonban három nyomtatott ívnél többre ne terjedjen.

A pályaművek a Magyar Pædagogiai Társaság titkári hivatalánál (titkár: Dr. Gyulai Ágost, Budapest, I., Lógodi-utca 33.) legkésőbb 1908. évi szeptember hó 1-ig nyujtandók be.

A pályairatok negyedrétben, tisztán írva, lapszámozva és kötve legyenek.

A szerző nevét, állását és lakását tartalmazó zárt pecsétes levélen ugyanazon jelige álljon, mely a pályamű homlokán olvasható. A jutalom a viszonylag legjobb munkának csak az esetben adatik ki, ha az magában véve is méltónak találtatik a dijazásra.

A pályadíj a művek birálata után a Társaság 1909. évi január havi elnökségi ülésén fog odaitéltetni s a pályázat eredménye az 1909. évi nagygyűlésen fog kihirdettetni.

A nyertes pályamű a Társaság folyóiratában fog közzététetni a szokásos tiszteletdíj engedélyezése mellett. Föntartatik a szerzőnek azon joga, hogy a Magyar Pædagogiában megjelent dolgozatból tetszés szerinti példányban különnyomatot készittethesen.

Budapesten, 1907 január 19-én.

A Magyar Paedagogiai Társaság.

Külföldi könyvészet.

Alengry F.: Psychologie et éducation. I. Leçons de psychologie. Paris, 1906. Libr. d'éducation nationale. (8-r., XII + 368 l.) 3·50 fr.

Alengry F.: Psychologie et éducation. II. Applications à l'éducation. Paris, 1906. Libr. d'éducation nationale. (8-r., IX + 300 l.) 3 fr.

Hesse R.: La réforme de l'internat dans les lycées et collèges devant la pédadogie. Paris, 1906. Libr. Pedone. (8-r., 62 l.) Ára ?

Wissemans A.: Code de l'enseignement secondaire. Paris, 1906., Hachette et Cie (16-r., XIX + 288 l.) 4 fr.

Programme pédagogique à l'usage des écoles libres. Paris, 1906. Libr. Vitte (18-r, 72 l.) Ára ?

Margerie A.: De la famille. Leçons de philosophie morale. 5. édition. 2 volumes. Paris, 1906. Libr. Téqui. (18-r., XXXV + 329 l.; 378 l., Ára ?

Villard F.: Le collège de Guéret (1699—1880). Notice historique. Guéret, 1906. Impr. Betoulle. (8-r., 145 l.) Ára ?

Sangrier M.: Une méthode d'éducation démocratique. Paris, 1906. Impr. Picquoin. (18-r., 165 l.) Ára ?

Monzie A.: L'histoire et le patriotisme à l'école. Cahors, 1906. Impr. Coueslart. (16-r., 32 l.) Ára ?

Gadrat E.: Organisation nouvelle de l'enseignement de l'hygiène en France. Du certificat d'études d'hygiène de l'Université de Toulouse. Foix. 1906. Libr. Gadrat airé (8-r., 88 l.) Ára ?

Viales A.: La première année du cours d'adultes dans les écoles publiques de garçons et de filles. Millan, 1906. Impr. Maury. (kis 8-r., 138 l.) 1·50 fr.

Gache F.: Collégiens et familles (Le travail de l'enfant à la maison. L'éducation de l'enfant par lui-même. Les vacances). Paris, 1906. Libr. Didier. (16-r., XVI + 400 l.) Ára ?

Déghilage P.: L'éducation sociale à l'école. Montdidier. 1906., Impr. Carpentier (16-r., 343 l.) 3 fr.

Laurent E.: La criminalité infantile. Paris, 1906. Libr. Maloine (18-r., 174 l.) Ára ?

Berget A.: La bataille autour de l'enfance. Liberté ou monopole de l'enseignement. Paris, 1906. Office de librairie. (16-r., 32 l.) Ára ?

Basso E.: Les colonies de vacances. Historique. Fonctionnement. Résultats. Lyon, 1906. Impr. Schneider. (8-r., 73 l.) Ára ?

Centenaire du collège Stanislas (1804-1905). Préface de H. de Lacombe. Paris, 1906. Impr. Dumoulin. (kis 8-r., 185 l.) Ára ?

Bonnet P. et Griveau P.: Des causes et oppositions à l'ouverture des écoles privées ; De leur jugement. 4. édition. Paris. 1906. Société générale d'éducation. (8-r., VII + 152 l.) 2 fr.

Brouard et C. Defodon: Les nouveaux programmes des écoles primaires, avec divisions mensuelles et emplois du temps. 9. édition entièrement refondue. Paris, 1906. Hachette et Cie. (16-r., 136 l.) —·60 fr.

Bodin M.: Les surprises de l'école mixte. Paris, 1906. Librairie universelle. (16-r., 328 l.) Ára ?

Turmann M.: Au sortir de l'école. 4. édition. Paris, 1906. Lecoffre. (18-r., XVI + 434 l.) Ára ?

Goyau G.: L'école d'aujourd'hui. 2-e série: Le péril primaire. L'école et la patrie. L'école et Dieu. Paris, 1906. Libr. Perrin et Cie ; (16-r., XXVI + 428 l.) Ára ?

Durkheim E.: L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France. Paris, 1906. Impr. Dovy. (8-r., 27 l.) Ára ?

Dupille L.: Un maître d'école à Silly-en-Multien (1711—1783.) Dammartin-en-Goèle, 1906. Impr. Lemarié. (8-r., 70 l.) Ára ?

Rousseau J. J.: Emile ou de l'éducation. Nouvelle édition revue avec le plus grand soin, d' après les meilleures textes. Paris. 1906. Garnier frères. (18-r., VIII + 638 l.) Ára ?

Lalanne J. B.: et Bidault ; L'éducation menagère à l'école primaire Paris, 1906. Impr. de la Bibliothèque d'Éducation. (16-r., 225 l.) 1 fr.

Charra E.: Contribution à l'étude de l'alcoolisme héréditaire. Recherches sur les anomalies de développement observées chez les enfants de parents alcooliques. Lyon 1906. Libr. Rey (8-r., 96 l.) 2 fr.

Összeállította: *Dr. Gyulai Ágost.*

TANULMÁNYOK.

AZ ÉRDEKLŐDÉS FEJLŐDÉSTANA.*

(Első közlemény.)

Az intellektuális elméletek.

Az érdeklődés kevéssé méltatott s még mindig megfejtetlen jelensége a lélek életének. Azok a lélekbúvárok, akik egyáltalán foglalkoznak vele, különbözőkép magyarázzák s az ellentétes nézeteket valamely közbeeső magyarázattal kielégíteni nem sikerült. Ezen dolgozatnak nem célja az érdeklődés kérdését általános lélektani szempontból megoldani, hanem az érdeklődés *fejlődésére* vonatkozó tényeket bizonyos szempontok szerint összeállítani. De épen azért, hogy a kutatás és összeállítás szempontjai világosan kitünjenek, szükségesnek látom az érdeklődésre vonatkozó tanoknak lényegét röviden ismertetni s ezekkel szemben a saját álláspontomat jelezni.

A régibb neveléstani és lélektani művek egyáltalán nem foglalkoztak az érdeklődéssel úgy, mint önálló lelki jelenséggel. A neveléstani írók az érdeklődést, mint a tanítás módjának egyik mozzanatát tárgyalják. Szerintök a tanítást *érdekessé* kell tenni vagy azért, hogy a gyermekek *tudásvágyát* (Comenius, Niemayer) felébresszük; vagy, hogy *figyelmüket* lekössük (Diesterweg, Dittes.)

A régi lélekbúvárok mind s az újabb lélektani írók egész sora szintén egészen alárendelt szerepet tulajdonít az elmebeli tevékenységekben az érdeklődésnek. Ezt mint a szándékos vagy öntudatos *figyelemnek* egyik motivumát említik.

* A Magyar Pædagogiai Társaság 1907. február havi rendes ülésén tartott felolvasás.

Szélesebb bölcsészeti és lélektani alapon először *Kant* tárgyalja az éredklődést.* Ő szerinte az érdeklődés az, aminek következtében az ész gyakorlativá vagyis az akaratot meghatározó okká válik. Röviden kifejezve Kant ezen meghatározását, az érdeklődés nem más, mint az *akarat észbeli oka*. Ugyanő már megkülönbözteti a *közvetlen* és a *közvetett* érdeklődést. Szerinte «az ész csak akkor vesz részt *közvetlenül* valamely cselekvésben, ha azon cselekvésnek általános érvényű elve, maximája, vagyis az ú. n. kategoricus imperativus elegendő alapot nyújt az akarat meghatározására». Más szavakkal mondva, ha magának az akaratnak tartalma képes megindítani az akaratot, akkor érdeklődésünk közvetlen. Csakis az ilyen érdeklődés tiszta. Ha azonban az ész az akaratot csak a vágy egy másik tárgyának vagy az alanynak egy különös érzésével határozhatja meg, akkor csak *közvetve* vesz részt a cselekvésben. Ez utóbbi érdeklődés csak empirikus természetű, nem tiszta észbeli érdeklődés.

Habár, amint látjuk, Kant egyoldalúan, tisztán értelmi alapon határozza meg az érdeklődést, az ő fejtegetéseinek mégis nagy jelentősége van az érdeklődés tanának történetében. Míg a többi lélekbúvárok s a pædagogusok az érdeklődésnek csak *pillanatnyilag s esetleg* fellépő szerepet tulajdonítottak a lelki műveletek egy bizonyos fajában, a figyelemben, addig Kant az érdeklődést az akaratelhatározások *állandó* természetű tényezője gyanánt jelölte meg.

Az érdeklődés tanának tulajdonképeni megalapítója *Herbart*, aki a Kant adta alapon az érdeklődést közelebbről meghatározta, más működésektől elhatárolta és az egyéni mívelődésben való szerepét tüzetesen megjelölte.

Hogy Herbart mily nagy fontosságot tulajdonított a szellemi életben az érdeklődésnek, kitünik az «Allgemeine Pädagogik» című művének (Pädagogische Bibliothek, XIII. kötet.) 168. lapján adott meghatározásból. Az akarat tökéletességének három tényezője van: a szellemi törekvések *energiája, kiterjedése és összefüggése*. Az energia nem más, mint az *érdeklődés*; a kiterjedést kifejezi a *sokoldalúság*; a szellemi élet összefüggését pedig biztosítja az *öntudat egysége*. Ebből kiviláglik Herbart azon alap-

* Kant: Grundlegung zur Methaphysik der Sitten. Kant művei. Hartenstein-féle kiadás. IV. k. 307. l.

felfogása, hogy az érdeklődés az egész akarati életnek, a jellem energiájának alapja. Lássuk a részleteket!

Herbart szerint úgy keletkezik bennünk az érdeklődés, mintha letörnénk valamit az ember szellemi mozgalmasságának hajtásából, a mennyiben a belső elevenségtől nem a fellépését, hanem utolsó nyilvánulását tagadjuk meg.[1] Kérdés most már mi az, amit mi az érdeklődés folyamatában a mozgalmasságból letörünk, vagyis tőle megtagadunk? Nem mást, mint a *tettet* s hajtó erejét a *vágyat*.

Ebből kitünik, hogy Herbart a tett egészéhez az érdeklődésen kívül szükségesnek tartja a vágyat is; azonban jól megkülönbözteti az érdeklődést a vágytól és a tett végrehajtásától. «Az érdeklődés, amely a vággyal, az akarattal és ízlés-itélettel együtt szemben áll a közömbösségel, az utóbbi háromtól abban különbözik, hogy tárgyával nem rendelkezik, hanem *tapad* hozzá. Habár *belsőleg cselekvők vagyunk*, mindazáltal *külsőleg mindaddig tétlenkedünk*, míg az érdeklődés kivánássá vagy akaratttá nem válik. Az érdeklődés a puszta nézés és megfogás között középen áll.»

Herbart ugyanezt a különbséget az érdeklődés és a vágy között úgy is kifejezi, hogy az érdeklődés a *jelenre*, a vágy a *jövőre* vonatkozik.[2]

E meghatározásból nemcsak az a különbség tünik ki, amely az érdeklődés és a vágy között van, hanem az is, hogy mit tart Herbart az érdeklődés lényegének. Szerinte az érdeklődés a *szellemi öntevékenység egy neme*, szemben a puszta tudással, amely csak elraktározott képzettömeg.[3]

Azonban Herbart ezen belső tevékenységen *értelmi* tevékenységet értett, ami kitünik azon meghatározásából, hogy az érdeklődés csak abban különbözik a puszta észrevételtől, hogy érdeklődésünk tárgya a többi képzetek között *valami oknál fogva* különös mértékben foglalja el elménket. Herbart megmagyarázza a képzettömeg túlsúlyra vergődésének okát is s ez az ok részint

[1] Herbarts sämmtliche Werke, Ed. von Hartenstein. X. kötet, 51. l.

[2] Herbart: Allgemeine Pædagogik. X. köt. (Hartenstein-féle kiadás) 52. lap. «Denn die Begierde . . . strebt nach etwas Künftigen, . . . hingegen das Interesse . . . haftet . . . an dem angeschauten Gegenwärtigen.»

[3] Herbart: Allgemeine Pädagogik. A Pädagogische Bibliothek XIII. kötete. K. Richter. 1876. Lipcse. I. kötet. 168. l.

az illető képzettömeg *abszolut erejében áll*, részint azon könnyűségen alapul, a mellyel a többi képzetek visszavonulnak. A képzettömeg ezen túlsúlya megkönnyíti a jellemnek az elhatározásokat. Ez a magyarázat világítja meg a jellem és az érdeklődés ereje közötti összefüggést.

Herbart szerint az érdeklődés a jellemmel együtt az egyén egész művelődésének alapjául szolgál, a mennyiben az érdeklődés hozza létre az eleven tudást. *A sokoldalú érdeklődés* a művelődésnek és a jellemnek a sokoldalúságát (tökéletességét) is biztosítja. Miként ismeretes, hat főirányát különbözteti meg az érdeklődésnek. *A tapasztalati (empiricus)* érdeklődés ismereteink gyarapítására, a *rokonszenvi* (sympathetikus) érdeklődés pedig a másokkal való érintkezésre indít. Mikor a tapasztalás tényei fölé emelkedve, tovább gondolkodunk, kifejlődik az *elmélkedő* (spekulativ) érdeklődés; az érintkezés tágabb körű viszonyairól való gondolkodás közben pedig a *társadalmi* (sociális) érdeklődés. Kiegészülnek ezek egyfelől a *szépészeti* (aesthetikai), másfelől *vallásos* érdeklődéssel, a melyek azonban kevésbbé származnak az előrehaladó gondolkodásból, mint a dolgok és események nyugovó kontemplációjából.*

Ezen elméleti tételekből vonja le Herbart azon nagyfontosságú pædagogiai következtetését, hogy az oktatás célja sokoldalú érdeklődés kifejlesztése a növendékekben.

Nem számítva most a részletkérdéseket, a Kant- és Herbart-féle elmélet ellen különösen két szempontból lehet kifogást emelni.

1. Herbart azon alapelvből kiindulva, hogy a képzeti erők mechanizmusa hozza létre az összes lelkifolyamatokat, az érdeklődés folyamatainak, illetve az érdeklődésben szereplő lelki tevékenységeknek keletkezését *értelmi* alapon magyarázza. Ennek következtében a Herbart-féle elmélet az érdeklődésnek az akarathoz és jellemhez való viszonyát, egyes képzeteknek a tudatba való mélyebb benyomulását kielégítően megmagyarázni nem tudta.

2. Mind Kant, mind Herbart az öntudati élet magas fokán jelentkező érdeklődést tartják szemük előtt, a melyet már több-

* Herbart: Allgemeine Pädagogik. Pädagogische Bibliothek XIII. kötete. 1876. Lipcse. 178. és 179. l.

szörösen összefüggő képzettömegek irányítanak. Minthogy aztán az érdeklődés fejlődését, kezdetleges jelenségeit figyelmükre nem méltatják, nem is képesek kellőképen magyarázni az érdeklődés oly alapvető jelenségeit, mint például «a bizonyos képzettömegek túlsúlyra vergődését», a közvetlen és a közvetett érdeklődést.

Herbart követői lélektani irányban alig fejleszthették tovább az ő érdeklődéstanát; annak csak az *iskolai* oktatástanra való alkalmazását dolgozták ki, dogmaticus merevséggel s nem is mindenben követve Herbart gondolatait. Azok a pædagogusok azonban, akik ennek a kérdésnek a lélektani részével egyáltalán törődtek, érezték a Herbart-féle értelmi elmélet egyoldalúságát s igyekeztek ezen úgy segíteni, hogy az érdeklődés folyamatainak keletkezésében az *érzelemnek* is tulajdonítottak szerepet.

Így *Rein* nagy «Pædagogiájának» a mult évben megjelent II. kötetében ugyan még mindig azon a nézeten van, hogy «az akarat a képzettömegekben gyökerezik», azokból nő ki, azonban hozzá teszi: hogy a tudásból akarat legyen, ahhoz szükséges, hogy a tudás benyomuljon a kedélybe és hogy érzelmi hangulatokkal kapcsolódjék. Az érzelem ad értéket a tudásnak; az érzelem az értékelő szerve a mi bensőnknek; bensőleg összeköt bennünket a tárgyakkal s «amikor az érzelem a részvevő vonzalom állandó állapotává erősödik, érdeklődésnek mondjuk.»* Amint e meghatározásokból látszik, Rein az érdeklődés elmélete számára az értelmi és érzelmi kettős alapot kereste, anélkül azonban, hogy a kettőt szerves gondolattá tudta volna fűzni. Rein meghatározásain már szembetűnően látszik Ostermann hatása.

Reinnál okszerűbben szerepelteti *Kern* az érzelmi-elemet az érdeklődésben. Ő, miként Volkmann is, az apperceptióból magyarázza az érdeklődést. Amikor a meglevő képzettömegek könnyen nyomulnak az új, az appercipiálandó képzet felé, akkor a kedv érzelme keletkezik. Ezen kedv érzelméből ismét az a törekvés származik, hogy megismételjük a tevékenységet; ez pedig nem más, mint azon szükségnek érzete, hogy a tárgygyal

* W. Rein: Pädagogik in systematischer Darstellung. II. Band. Die Lehre von der Bildungsarbeit. 1906. Langensalza. H. Beyer & Söhne. 171—174. lapok.

behatóbban foglalkozzunk. Ebből a kettőből, t. i. a *kedv* és a *szükség* érzéséből tevődik össze az érdeklődés érzelme.[1]

Herbart magyar követői, kik ezzel a kérdéssel irodalmilag foglalkoztak: *Regéczy* József, *Radó* Vilmos, *Barna* Jónás, *Gömöri*-Krausz Sándor, csak arra szorítkoznak, hogy a Herbart-féle érdeklődéstant több-kevesebb részletességgel ismertetik.

Az érzelmi elmélet.

Új alapot teremtettek az érdeklődés elmélete számára *Ostermann* fejtegetései.[2]

Ostermann Herbarttal és követőivel szemben az érdeklődést nem az értelemből, hanem az érzelemből származtatja. Fejtegetéseinek rövidre vont tartalma, a melyeknek alapeszméit egyébiránt *Lotze* bölcseleti műveiből merítette, a következő.

Az *érdeklődés* fogalma ellentétes a *közömbösséggel.* Ha azonban valami nekünk nem közömbös, ez azt jelenti, hogy valami *értéket* tulajdonítunk neki. Ennélfogva az érdeklődés nem egyéb, mint *értéktudat,* más szóval: *értékelés,* s mint ilyen, a legszorosabban függ össze az *érzelemmel,* mert minden értékelés forrása az érzelem. E viszonynak az eredete pedig az, hogy minden kellemes érzelemben testi és szellemi jólétünk előmozdítását s minden kellemetlenben megzavarását látjuk. Tehát az érdeklődés forrása mindig az érzelem. Minden érdeklődés az érzelemben gyökerezik.

Ostermann az érdeklődés keletkezésének magyarázatában merev álláspontot foglal el, a mennyiben tagadja, hogy az akár az akaratból, akár az értelemből magyarázható volna. Az akaratból azért nem, mert az akarat megelőző értékbecslést követel, mint indító-okot. Az értelemből szintén nem magyarázható, mert a puszta értelem szerez ugyan a tárgyakról képzeteket, de ér-

[1] H. Kern: Grundriss der Pädagogik. 5. kiadás. 1893. Berlin. Weidmann-féle könyvkereskedés. 30., 31. l.

[2] Ostermann-Wegener: Lehrbuch der Pädagogik. Első kötet I. része. 12. kiadás. 1902. Oldenburg. Schulze. 123—128. l. — Ostermann: Das Interesse. Encyklopædisches Handbuch der Pädagogik. Rein W. IV. kötet. 557—580. Második kiadás. Langensalza. H. Beyer et Söhne. — Ostermann: Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzanwendungen. Oldenburg und Leipzig, 1905.

zelem nélkül ezekből teljesen hiányoznék a tárgyakhoz való meleg vonzódás s az érzék a tárgyak értékviszonyai iránt. Érzelem nélkül valamely tapasztalatot valónak tarthatnánk ugyan, de semmiesetre sem értékesnek vagy károsnak.

Azonban az értelmi elemek mégsem hiányoznak egészen az érdeklődésből, legfeljebb csak az alsóbbrendűekből, a melyekben a külső ingert követő érzelem egyúttal az értékérzelem is. A magasabbrendű értékérzelmekben azonban szerepelnek az elmult értékérzelmek *emlékezetei* is, még fejlettebb fokon az *értékemlékezetek* összetevődéséből származott *értékmegismerések* és *értékítéletek*. Mikor pedig az érzelem már emlékezetté válik, akkor az már nem érzelem többé, hanem a gondolat tárgya.

Ostermann érdeklődéstana azonkívül, hogy az érdeklődés alapjává az érzelmet teszi, abban is haladást mutat, hogy már az érdeklődés fejlődésére is gondol. Nem elégszik meg a Herbart-féle hat fejlődéstani iránnyal, hanem megkülönböztet alsóbbrendű vagy *érzéki* és magasabbrendű vagy *ideális* érdeklődéseket. Az alsóbbrendűek közvetlenül alapszanak az érzéki érzelmeken, a kellemes és kellemetlen érzelmi elemeken s az életkor első fokán mutatkoznak. Az eszmei érdeklődések csak a fejlettebb korban fordulnak elő s ide tartozik a Herbart-féle érdeklődések hat neme, tehát az intellektuális érdeklődések, továbbá rokonszenvi, esztétikai, erkölcsi, vallási és hazafias érdeklődések. Ezen magasabbrendű érdeklődések keletkezését úgy magyarázza Ostermann, hogy előbb mindég létrejön az illető tárgyi érzelem, például az esztétikai gyönyör s ebből fejlődik ki az érdeklődés megfelelő érzelme.

Ostermann azon az alapon, mint Herbart, szintén megkülönböztet *közvetlen és közvetett* érdeklődéseket, továbbá a szerint, amint az érdeklődésnek a tárggyal szemben vonzó (kellemes) vagy taszító (kellemetlen) minősége van, *pozitiv* és *negativ* érdeklődéseket.

Ostermann elmélete nevezetes lépést jelent az érdeklődés tanának történetében. Mert amikor az érdeklődést az érzelmek közé sorozta, azzal megjelölte az érdeklődés igazi helyét a lelki jelenségek sorában s megadta a helyes alapot az érdeklődés tényeinek helyes magyarázatához. Azonban ami Ostermann elméletének erőssége, ugyanaz a gyengesége is, t. i. az *érzelmi elmélethez mereven ragaszkodik*. Ennek következtében az értelmi

elemeknek az érdeklődésben való szerepét nem képes helyesen magyarázni, a mennyiben az «értékemlékezetek» és az «értékitéletek» erőszakos alkalmazása korántsem nyújt elegendő felvilágosítást az értelemnek szerepéről az érdeklődésben. Az érdeklődésnek a figyelemhez és az akarathoz való viszonyát szintén nem magyarázza meg kielégítően. Hogy azonban mennyire használt az Ostermann érzelemelmélete az érdeklődéstanának, kitünik azon tényből is, hogy Ostermannt az ő érzelmi alapon álló elmélete már eljuttatta a fejlődéstani szempontokig és képesítette őt, hogy az érdeklődésnek nemcsak logikailag fejlett formáival, hanem kezdetleges jelenségeivel is foglalkozzék.

Itt megemlítem, hogy hazai pædagogiai íróink között szintén van kettő, akik Ostermanntól függetlenül, szintén megállapítják az érdeklődés érzelmi természetét. Az egyik *Felméri* Lajos, aki az érdeklődést a tárggyal való «rokonszenvezésnek» mondja. Továbbá szerinte: az érdek nem egyéb, mint a külső ingereknek érzelmeinkben keltett visszhangja, mely érzelmek az akarat támaszai.[1] Érdekesebb ennél *Peres* Sándor nézete, aki egyedül áll azon felfogásával, hogy az érdeklődés a gyermek első tudatos lelki jelensége. Szerinte a csecsemő első tudatos lelki jelensége a kellemes vagy kellemetlen érzelem, amely eleinte tisztán testi, azután érzéki érzelem ismeretek nélkül, később pedig homályos szemlélettel. Ezek az első érzelmek keltik az érdeklődést. Megnyilvánul úgy, hogy a csecsemő a kellemes inger felé fordul, a kellemetlent eltaszítja magától. És az érdeklődés mindvégig nem is marad egyéb, mint belső vagy külső cselekvésre indító érzelem.[2]

Habár igaz az, hogy az első organikus érzelmekből származnak a gyermek első érdeklődései, mindazáltal ezek a testi érzelmek az értelmi elemek teljes hiánya miatt még nem tarthatók érdeklődésnek. *Shinnek* nézete a helyes, aki szerint ahhoz, hogy érdeklődés származzék, szükséges, hogy a gyermek érzéki érzelmeihez figyelem járuljon.[3]

Végül megemlítem, hogy *Lay* akarati alapon magyarázza

[1] Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve. II. kiadás. 1890. 299. lap.

[2] Peres Sándor Neveléstana. Budapest, 1904. Lampel 31. l.

[3] Shinn-Klabbach-Weber: Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes. F. Gressler. 1905. Langensalza. 119. l.

az érdeklődést, mikor azt így határozza meg: «A bizonyos ingerek felé hajló ösztönt vagy szerzett hajlamot érdeklődésnek nevezzük».[1]

Az érdeklődés összefoglaló meghatározása.

Az ismertetett nézetek alapján, az összeegyeztethető nézeteket egybevetve, továbbá módosítva és kiegészítve, a következőkben foglalható össze az érdeklődés elmélete:

I. Az érdeklődés fogalma. Habár az érdeklődés folyamataiban egyaránt vesznek részt a lelki élet különböző elemei, az érzelmi, értelmi elemek és az akarati törekvések is; mindazáltal az érdeklődésnek leginkább kidomborodó vonása és a folyamatot irányító, mozgató ereje az érzelem. Az érdeklődés szón mindig bizonyos folyamat *érzelmi oldalát* értjük. Az érdeklődés érzelmét, mint minden egyéb érzelmet, külső ingerek indítják meg. Az ingerek nyomán azonban csak akkor jön létre az érdeklődés, ha az ingerek élénk belső tevékenységet tudnak gerjeszteni. Az érdeklődés érzelmének általános faji jellegét nem a lelki elemek tartalma, hanem azoknak bizonyos viszonya adja meg. És pedig létrehozza és táplálja az érdeklődés érzelmét az ujonnan származó külső ingereknek s az ezek nyomán fellépő lelki mozgalomnak *az öntudatra hatása,* vagy amiként az értelmi elemekre vonatkozólag Volkmann kifejezi: valamely képzetnek viszonya az én uralkodó képzettömegéhez.[2] Ez a hatás vagy kellemes vagy kellemetlen érzelemben fejeződik ki, a szerint, amint valamely fellépő tartalom öntudati életünket gyarapítja vagy megzavarja. Minthogy az érdeklődés általános, faji jellegét a tudati elemeknek nem a tartalma, hanem egymáshoz való viszonyának egy sajátságos neme határozza meg, azért az érdeklődés érzelme nem is sorolható a qualitativ érzelmek közé, hanem rendszertani helye az ú. n. *alaki érzelmek* között van, ahova az öröm, félelem, remény, unalom érzelmei is tartoznak.

[1] Dr. W. A. Lay: Experimentelle Didaktik. 1903. Otto Nemnich, Wiesbaden. 152. l.

[2] Volkmann (Ritter von Volkmann): Lehrbuch der Psychologie. Cöthen. 3. kiadás. 1885. I. k. Aufmerksamkeit. 203. l.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

II. Részletes meghatározás. 1. Az érdeklődést lélektanilag jellemzi az élénk emóció s a vele járó élénk belső tevékenység. Ami iránt érdeklődünk, az mindig élénk folyamatot indít meg lelkünkben s ami nem támaszt lelkünkben élénk mozgalmat, az iránt nem érdeklődünk. Ezen belső tevékenységnek azonban nem befelé irányuló (bennmaradó) természete, hanem, a benne előforduló objectiv elemeknél fogva, *kifelé irányuló* jellege van. Az érdeklődés érzelmének ezen kifelé irányuló sajátos jellege abban áll, hogy *a külső ingerek által reprodukált képzetek s képzetkapcsolatok világosságra s érvényesülésre törekesznek.* Ami iránt érdeklődünk, azt minden esetben törekszünk világosan megismerni. Továbbá érdeklődünk valamely dolog iránt akkor is, ha azon valamely tulajdonságot óhajtunk feltalálni. Az érdeklődésnek ezen értelmi törekvéséből származik a tudat körének tetemes megszűkítése, vagyis a figyelem erős koncentrációja. Az érdeklődés érzelmére jellemző a figyelemmel való szoros kapcsolata. Ebben áll az érdeklődésnek az öntudathoz való viszonya részletesen.

2. Az érdeklődés érzelmét jellemzik a hozzá fűződő *értékitéletek.* Mindazt, ami iránt érdeklődünk, valamely szempontból, a magunk, családunk vagy embertársaink, a társadalmi közösség, esztétikai s egyéb célok szempontjából értékesnek tartjuk. Ezek az értékitéletek a fejlett fokon az érdeklődés érzelmének faji sajátosságai. Ez a kapcsolat indította Ostermannt az érdeklődés azon meghatározására, hogy az nem egyéb, mint az «értékelés érzelme». (Gefühl der Wertschätzung.) Ez az értékelés érzelme nem egyéb, mint az érzelem tárgyának az öntudatunkhoz való viszonyának megállapítása, amely a fejlődés alacsony fokán lehet tisztán ösztönszerű megérzés s a magas fokon az értéket meghatározó logikai itélet alkotása.

3. Az érdeklődés érzelmében nemcsak az értelem, hanem az akarat is fontos szerepet játszik. Mint mondám, az érdeklődés érzelmének azon jellemvonásában, hogy az értelmi elemek a képzetek és képzetkapcsolatok világosságra törekszenek — megnyilatkozik az öntudat kifelé ható erélye. Ezen elemzésből kitünik, hogy az érdeklődés folyamata természetének lényegénél fogva magában foglalja a vágy érzelmét. Minthogy azonban a képzetek teljes világosságra jutása külső mozgások segítsége nélkül nem érhető el, azért az érdeklődés érzelme természetes

módon *az akaratot kifelé hatólag ingerli.* Az érdeklődés folyamatai rendesen külső tevékenységgel is vannak összekötve, pl. a tárgyhoz közelebb megyünk, azt megfogjuk s szemünk elé hozzuk. Általában igaz az, hogy ami iránt érdeklődünk, azzal akarunk is, vagy legalább óhajtunk valamit cselekedni; ha a lehetősége sincs meg annak, hogy valami dolgot bármikor is cselekvésünk tárgyává tehessünk, akkor iránta nem is érdeklődünk. A *közvetlen* cselekvés megakadályozása hozza létre a figyelmet, ami azonban szintén akarat, mert az izmok bizonyos beállításával jár együtt. Minthogy az érdeklődés érzelmét kísérő belső és külső tevékenységek öntudatunk erejét, vagyis az öntudatban mozgó képzetek világosságát és érvényesülését előmozdítják, azért a belső és külső cselekvések ismétlése fokozza és állandósítja érdeklődésünket. Az állandósult erős érdeklődés a cselekvés egy bizonyos irányának kifejlődését hozza létre, amiből a *jellemnek kialakulása* származik. Állandósult érdeklődés nélkül nincs jellem.

Az érdeklődés fejlődésére vonatkozó vizsgálatok.

Az érdeklődés fejlődése két irányban kutatható. Vizsgálhatjuk, hogy a gyermek érdeklődése a különböző korokban mely tárgyakkal szemben nyilvánul. Ezen kutatásokból tehát megállapítható az érdeklődés reális fejlődése. Vizsgálható továbbá, hogy az érdeklődés a gyermek különböző életkoraiban, mely érzelmi és értelmi működésekkel kapcsolatos. Ezen vizsgálatok összefoglalása pedig az érdeklődés alaki fejlődésére vet világot. Habár a kutatásoknak reális és alaki iránya az érdeklődés fejlődésének két különböző szempontját jelöli meg, mindazáltal ezen két irány, mint az eddigi kutatások bizonyítják, egymással szorosan kapcsolatos. Az érdeklődés tárgyával együtt megváltozik az érdeklődés alakja is. És viszont, amint az érdeklődésben magasabbrendű működések lépnek fel, aszerint változik annak tárgya is.

Az irodalomban eddig közölt kutatások általában a gyermek érdeklődésének tárgyairól szólnak. Azonban e vizsgálatok eredményei alkalmasak az érdeklődés alaki fokozatainak megvilágítására is. E megjegyzés előrebocsátása után lássuk az

irodalomból a gyermek érdeklődésére tartozó vizsgálatok legfőbb eredményeit.

A gyermek első életkorában mutatkozó érdeklődésre adatokat már *Preyer* művében találunk.[1] Preyer azonban a gyermek kedvérzeteit nem különbözteti meg az érdeklődéstől, de külön jelzi azokat a kedvérzeteket, amelyek puszta organikus érzelmeknél egyebeknek nem tarthatók s azon kedvérzeteket, amelyeket már a figyelem működése kisér.

A gyermek első három évében fellépő érdeklődéssel behatóan foglalkozik *Shinn*. Az ő megfigyeléseire később részletesen visszatérünk.

A felnőttebb gyermekek érdeklődésének vizsgálatával leginkább az amerikai gyermektanulmányozók foglalkoztak. Az ideirányuló vizsgálatok egybefoglaló leirását megtaláljuk *Lowinsky* Viktornak cikksorozatában, amely a Zeitschrift für Pädagogische Psychologie VI. évfolyamában jelent meg. «Neuere amerikanische Arbeiten auf dem Gebiete der Kinderpsychologie» cím alatt (l. az 1—33. és 222—254. lapokat). A közölt tanulmányok közül fontosak a *C. Burk* vizsgálatai.[2] Ő a kérdőíves módszer szerint 607 fiú és ugyanannyi leánygyermek gyűjtő-ösztönét vizsgálta meg, akik 6—17 évesek voltak. Burk a gyűjtés ösztöneinek fejlődésében három fokozatot különböztet meg.

A 3—8 éves gyermekek gyűjtésében a tiszta gyűjtő-ösztön nyilvánul. A fő ekkor a birtokszerzésnek, tehát magának a tevékenységnek öröme.

A 8—12 éves korban a gyermek gyűjtő-kedve leginkább a játékokra és természeti tárgyakra irányul. A kornak vége felé a puszta tevékenység ösztöne átmegy a birtokszerzés vágyába.

A 12—18 éves korban hanyatlik a gyermek érdeklődése a természet iránt; ellenben növekedik a szociális viszonyok iránti érdeklődése. Barátság s egyéb viszonyok döntik el a gyűjtés tárgyainak minőségét. Az irodalom és művészet iránti érdeklődés gyakran forrása a gyűjtésnek, de kevés még e korban is a tudományos érdeklődés.

[1] W. Preyer: Die Seele des Kindes. Leipzig, Th. Grieben's Verlag. 1890. III. kiadás. 110. l. Lustgefühle.

[2] A gyermekek gyűjtőösztöne. Angolul megjelent a Pedagogical Seminary VII. évfolyamának 179. lapján.

A gyermek érdeklődésének fejlődésére becses adatokat szolgáltatnak azon vizsgálatok eredményei is, amelyeket *Croswell T. R.* végzett Worcesterben (Massachusets) a gyermekek kedvteléseiről.[1] 4000 gyermeket vizsgált meg. A vizsgálatok kiterjedtek a népiskolától a főiskoláig minden korú gyermekekre. A vizsgálatok eredményei sokban megegyeznek a Burkéivel. Minthogy azonban szélesebb alapon vizsgálja a kérdést, azért az eredmények több szempontból világítják meg az érdeklődés természetét, mint a Burkéi.

A 6—9 éves korig bizonyos játéktárgyak állanak a gyermekek érdeklődésének középpontjában.

A 9—13 éves korig pedig oly játékokkal szeretnek foglalkozni a gyermekek, amelyek az egész test hatalmas működésével járnak együtt.

A 14 éves kortól fogva a teremtő ösztön emelkedik a testi élet fölé s mind gyakoriabbakká válnak a közös célra irányuló közös tevékenységek.

Megvizsgálta a játékok alaki értékét is s úgy találta, hogy a 6—10 évig a gyermekjátéknak csak szimbolikus értéke van; de a következő korszakban mindinkább a való viszonyok tudatos utánzása válik a játékok mozgatójává. A 12—16 éves korban pedig a kedvelt játékok mindinkább a versengés jellegét öltik magukra.

Hogy a gyermek érdeklődésének középpontjába a társadalmi szempontok csak az ivarérés idején, vagy az ezt közvetlenül megelőző korban jutnak, Croswellen és Burkon kívül E. *Barnes* is találta. Ő *a gyermek eszményeinek* megállapítása céljából 2100 londoni gyermeket vizsgált meg, akik a következő kérdésre feleltek írásbelileg: «Kihez szeretnél hasonló lenni és miért?»[2] Azt találta, hogy a 8 év körüli gyermekek eszményeiket a legközelebbi környezetükből, az otthonból, az iskolából vagy a szomszédságból veszik. Idővel fokozatosan választják eszményképeiket a nagy társadalom, a politika és történelem alakjai közül.

[1] T. R. Croswell: A gyermekek kedvtelései. Worcesterben. The Pædagogical Seminary VII. évf. 314. l.

[2] E. Barnes: A gyermek ideáljai. The Pedagogical Seminary. VII. évf. 1. füzet.

Croswellnek azon állításait, hogy a gyermek érdeklődését a kisebb korban a testi tevékenységek irányítják s csak a serdült korban kerekednek fölül a szellemi erők, a német búvás rok vizsgálatai is bizonyítják. *Lobsien* M. a gyermekek eszményképeit vizsgálta 500 nagyvárosi népiskolai gyermeken, kérdőíves módszer szerint. A történeti, bibliai eszményképeken, a kedvelt játékokon, olvasmányokon kívül megkérdezték a gyermekektől azt is, hogy mely iskolai tárgyakat szeretnek. Kitünt, hogy a fiúgyermekek legkedveltebb tantárgya volt mind a négy fokon a tornázás s az alsó három fokon a rajzolás, a leányoké pedig mind a négy fokon a kézimunka.*

A gyermeki eszményképeknek a tantárgyakban való megnyilatkozását *Stern* William boroszlói egyetemi m. tanár behatóbban is megvizsgálta és pedig nemcsak elemi iskolák tanulóin, hanem egy felsőbb leányiskola és egy tanítóképző-intézet tanítványain, tehát felserdült gyermekeken is; a népiskolai tanulók nagyvárosi, kisvárosi és falusi iskolákból valók voltak. A kérdés, amelyekre a gyermekeknek írásbelileg kellett válaszolniok, kettős volt: «Melyik tantárgyat szereted legjobban?» (Pozitív érték.) A másik: «Melyik tantárgyat szereted legkevésbbé?» (Negatív érték.) Stern (népiskolai gyermekeken végzett) vizsgálatainak eredményei megegyeznek Lobsienéivel.

A fiú-népiskolák legkedveltebb tárgyai voltak: a tornázás (a gyermekek 28%-a) és rajzolás (23%), jóval alsóbb fokon, de mégis az elméleti tárgyak között az első helyen áll a történelem (14·5%). A nem szeretett tárgyak között az első volt a német nyelv (olvasás és nyelvtan) (26%) és a vegytan (25%).

A leányiskolák legkedveltebb tárgya volt a kézimunka (32%), amellyel semmi más tárgy nem versenyezhetett, csak nagy távolságban következtek a rajzolás (10%) és az írás (7·25%); a legnagyobb mértékben nem szeretett tárgy volt a német nyelvtan (31%), ezután következett, de már jóval kedvezőbb értékkel a mértan (12·25%). A felsőbb leányiskolák tanulóinak legkedveltebb tárgya volt a német nyelv (irodalom) 26%-kal; csak jóval hátrább következett a tornázás (14·5%); a legkevésbbé kedvelt tantárgyuk volt a természettan (27%).

* M. Lobsien: Kinderideale. Zeitschrift für Pædagogische Psychologie. V. évf. 323. l. Berlin. H. Walther.

A tanítónőképző-intézeti tanulók legkedveltebb tárgyai voltak a neveléstan (30%) és szintén a német irodalom (28·5%); ellenben a legkevésbbé kedvelt tárgyaik voltak a mértan (10·5%) és a kézimunka (9%) s a rajzolás (9%), mely két utóbbit egyetlen tanuló sem szerette.

Ez adatok kétségtelenül bizonyítják, hogy a kisebb korban a testi foglalkozások kötik le a gyermek érdeklődését, de a serdült korban ezek értéke tetemesen csökken s a szellemi működéseket megindító hatások válnak a gyermeknek érdekesekké.

Összefoglalás: A közölt vizsgálatok alapján a gyermekek tárgyi érdeklődésének a következő fokozatait lehet megállapítani:

1. a játéktárgyak iránti érdeklődés;
2. a természeti tárgyak iránti érdeklődés;
3. a társadalmi élet alakjai iránti érdeklődés.

Az érdeklődés alaki fejlődésére nézve pedig megállapítható az említett vizsgálatokból, hogy annak két főkorszaka különböztethető meg, ú. m.:

1. oly korszak, amelyben az érdeklődés középpontjában a testi tevékenység s ennek tárgyai állanak;
2. oly korszak, amelyben az érdeklődést a szellemi tevékenység s ennek tárgyai irányítják.

Az érdeklődés fejlődésének fokozatai.

Habár az előbbi fejezetben közölt fejlődéstani fokozat: testi tevékenység, szellemi tevékenység, már meghatározza az érdeklődés fejlődésének két főkorszakát, mindazáltal eme fokozat nem ad részletes felvilágosítást a fejlődés fokozatairól s különösen tényezőiről. Ez eredmények csak alapul szolgálhatnak további vizsgálódásokhoz, de nem teszik azokat feleslegesekké: kiegészítésre és javításra szorulnak.

A következőkben megkisérlem az érdeklődés fejlődésének s e fejlődés főleg alaki természetének fokozatait összeállítani. Az összeállítás alapjául a saját vizsgálataim szolgáltak, kivéve az első fokozatot (érzéki érdeklődés), amelynek jelenségeit a *Shinn* könyvéből * állítottam össze.

* Shinn stb.: Körperliche und geistige Entwickelung eines Kindes. Langensalza, 1905. F. G. L. Gressler.

Az összeállítás alapjául azon vizsgálatok szolgáltak, amelyeket egy fiú gyermeken (unokaöcsémen) végeztem öt és fél éves korától tíz és fél éves koráig s ennek leánytestvérén (unokahugomon) harmadfél éves korától nyolc és fél éves koráig, Gödöllőn 1902—1906-ig. E két gyermeket minden irányban megfigyeltem s megfigyeléseimet pontosan feljegyeztem. Az érdeklődés fejlődésének megfigyelése végett elvittem a fiúgyermeket hatodfél éves korától minden esztendőben:

egy kovácsműhelybe (3 ízben),
a szérűre a cséplőshez (4 ízben),
a diószürethez (minden évben),
az aratáshoz (csak két ízben).

Megjegyzendő, hogy a gyermekeknek e látni valókat csak velem volt alkalmuk fölkeresni. A leánygyermeket csak az utolsó három évben vittem magammal. Némelykor, az utolsó két ízben egy vagy két gyermektárs is csatlakozott (körülbelül ugyanazon idősek).

A gyermekek magatartását főleg két szempontból figyeltem meg:

figyelmük megnyilvánulását (passziv érdeklődésüket);
testi tevékenységüket (aktiv érdeklődésüket).

Megjegyzem, hogy a megfigyelt két gyermek testileg és lelkileg teljesen ép és egészséges volt; fejlődésük semmi abnormitást nem mutatott.

Ezen célra irányuló vizsgálataimat még három gyermeken hosszabb ideig végzett megfigyelésekkel s egyéb véletlen megfigyelésekkel összevetve az érdeklődés fejlődésének következő fokozatait állítottam össze:

1. érzéki érdeklődés;
2. szubjektiv érdeklődés;
3. objektiv érdeklődés;
4. állandó érdeklődés;
5. logikai érdeklődés.

Nagy László.

REFORMTÖREKVÉSEK A TUDOMÁNYOS PÆDAGOGIA TERÉN.

(Harmadik közlemény.)

Linde Ernő, góthai tanár, 1896-ban egy jól irott és üde szellemtől áthatott, okos kis elméleti neveléstant bocsátott nyilvánosságra, melynek ezt a címet adta: «A személyiség pædagogiája. Intő szózat napjaink módszerbeli hiszékenységével szemben.»* Maga a cím is azt fejezi ki, hogy Linde a nevelésben nem az objektív úton, tehát a pszichológiailag megállapított módszerre, hanem a nevelő, a tanító egyéniségére kivánja a fősúlyt helyezni, nem (mint különösen a Herbarti iskola tagjai) a nevelendő gyermeknek kívülről nyujtott képzetanyagra és ennek módszeres feldolgozására, hanem arra a szubjektív kölcsönhatásra, amely a nevelő és növendék között kell, hogy kifejlődjék és amelyből, mint fentebb is mondottuk (lásd Tanulmányunk első (I.) részének 2-ik pontját), *kölcsönös megértés és megbecsülés fakad.* Lindét és általában véve a személyiség pædagogikájának híveit sok tekintetben egy csoportba foglalhatjuk Münsterberggel, Natorppal és Lehmannal, mert a lényegre nézve egymással megegyeznek és jórészt ugyanazon elvi álláspontot fejtik ki a nevelésre vonatkozó nézeteiket. Linde is ép úgy, mint Lehmann, Herbartot és Zillert és a többi pædagogiai szisztematikusokat nem mesterségesen kigondolt és *tanítványaik által legfőbbnek tartott paedagogiai rendszerüknél* fogva becsüli nagyra, hanem azon eleven, a saját tapasztalatukból merített, találó és finom megjegyzések gazdagságánál fogva, melyeket műveikben találunk, bár ezek sokszor keményen ütköznek magával a rendszerrel. (Lásd Előszó a II-ik kiadáshoz, X. lap.) Elismerem, — mondja ugyanott Linde, — hogy a Herbarti és Zilleri iskolának is vannak derék nevelő személyiségei, de ezeknek kiválósága is legkevésbbé gyökerezik az adoptált módszerben, hanem sokkal inkább másban, személyesebb, egyénibb tulajdonságokban.

Azután a pædagogiai és a művészeti tevékenység között

* Persönlichkeitspädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. II. kiadás. Leipzig, 1905.

megállapítható rokonság, melyet Lehmann oly élesen világított meg, vezethette Lindét arra a föltevésre, hogy mint a művészeti gyakorlatban, a nevelői tevékenységben is fő a nevelő *egyénisége* vagy *személyisége* s ezért miként a műalkotó a *részvét, szimpathia,* érzelménél fogva közvetlen műve és az abban kifejezett gondolatok, érzelmek által kölcsönhatásba kerül a műélvezőkkel, ép így a nevelő is kölcsönhatásba kerül ugyancsak a részvét érzelménél fogva a maga növendékeivel. Csakhogy hozzátehette volna Linde, hogy ez a kölcsönhatás már szerinte közvetlen, egészen személyes, szemből-szembe történő, míg a művész munkája megett mintegy el is rejtheti magát. «Különben a tudományosság és a módszer túlhajtása miatt a nevelés is zsákutcába került, megcsömörlöttünk az indukciótól és szomjazzuk a szintezist; az objektivitás napjai meg vannak számlálva és a szubjektivitás kopog az ajtóinkon».

Ezért Linde egy adag szubjektivitást és szinthezist nyujt könyvében és elsőnek kisérli meg, hogy a nevelést inkább művészeti, mint tudományos oldaláról tekintse. (Lásd Bevezetés XVIII. lap.)

A nevelő és a növendék közötti érintkezés, kölcsönhatás nem külső mechanikai, hanem belső, a részvét érzelmén alapuló, szeretetből fakadó és szeretetet ébresztő. Linde könyvének első és második fejezetében azt adja elő, milyennek kell lennie a tanító egyéniségének. Nemcsak elméletileg képzett tudósnak kell lennie, hanem még inkább gyöngéd fogékonysággal, mélyen érző szívvel megáldott férfiúnak ép, úgy, mint a költőnek; mert a pædagogus is némileg hivatására rátermett, született ember. Akiben ez a rátermettség, veleszületett tehetség nincs meg, annál a tanulás, az előkészület, a módszerben való jártasság csak külső látszat szerint való sikereket teremthet, de nem eszközölheti az igazi lelket építő, lelket nevelő, valóban *nevelő oktató* eredményeket. A túlságos metodizálás a tanító és tanuló közzé ékelve, amannak emerre gyakorlandó közvetlen ráhatását lehetetlenné teszi; a folytonos kérdezgetés lehetetlenné teszi, hogy a gyermek a képzeteket nyugodtan appercipálja; a sablonos eljárásnál fogva a képzetek csak a felszinen maradnak, az emlékezetet terhelik meg és nem hatolnak a lélek mélységeibe.

Linde megegyezik Natorppal abban, hogy az előre készí-

tett ú. n. mintaleckéknek, a preparatióknak nem tulajdonítanak oly nagy jelentőséget, mint a Herbart követői. Fődolog a tanítandó anyag által való áthatottság, azután a lelkesség, meg az, hogy amit a tanító tud, az vérévé vált legyen és mint ilyen másokkal közöltetvén, azoknak veséjéig hasson. Művének 6-ik lapján, mondja Linde, Münsterberggel sok tekintetben megegyezően: «Akinek a maga hivatása terén csak tárgyakkal van dolga, annak nincs szüksége az érzületre — *(mondhatná a leleményre* sem) —, mert a tárgyak mindig ugyanazok maradnak, azokkal egykor ép úgy bánhatunk, mint máskor és az a bánásmód, ami egykor sikeres volt, mindig az lesz. Itt a fődolog, hogy a technikának urai legyünk. Akinek azonban, mint a tanítónak, emberekkel van dolga, kik örökké változnak, kiknek kedélye folyton hullámzik, annak képesnek kell lennie arra, hogy e változásokat és hullámzásokat necsak nyomon kövesse, hanem hogy azokhoz alkalmazkodjék is. Ez a képesség az érzésben gyökerezik; ez az a lelki szimat — hogy úgy mondjuk —, amely egyenesen vezet mindig bennünket a helyes útra, ez a képesség a helyes érzület, amely egy valóban művelt nevelőnek legmélyebb bensejében gyökerezik. A fődolog tehát a tanítónak a személyisége; személyiség pedig csak ott van, ahol érzület van. Erre és nem a tananyag feldolgozására kellene folytonfolyvást nyomatékkal utalnunk.» (Id. mű 7. lap.)

A tananyagnak bármily módszeres és művészi feldolgozása sem nyujt biztosítékot arra nézve, hogy annak nevelő ereje és valódi nevelő sikere leend. A Hildebrand tanítási próbáinál ép az ragad meg bennünket, hogy ő ezekbe a saját őseredeti életét öntötte belé, a saját szemlélését, az ő sajátos érzését, felfogását, gondolkodását és akarását, és ez aztán az olvasóban is felkelti a maga saját életét, sőt a tanítványokban is szükségkép fel kell keltenie. Minden valódi tanítás azon alapul, hogy az anyagnak össze kell forrva lennie a tanító személyiségével s a tanítási leckék ne legyenek egyebek, mint a tanítónak önvallomásai, mint ahogy Goethe mondta a maga költeményeiről. (L. 10. lap.) A tanítóra nézve is áll az, hogy mindig önmagát kell növendékei elé állítania, még pedig abban az alakban, amelyben őt azok felfogni képesek. Aztán a tanítónak is, mint a költőnek, *együtt kell éreznie a maga növendékeivel*, le kell hozzájuk ereszkednie, hogy aztán magához fölemelhesse őket.

De természetesen a tanító individualitásának aztán feltétlenül becsesnek, értékesnek is kell lennie. Főfeladata a tanítónak, amelyen egész életén át munkálnia kell, nemcsak az, hogy szaktárgyait úgy sajátítsa el, hogy lényével összeforrva, abból mintegy természetszerűleg hajtsanak ki; hanem az is, hogy individualitását megnemesítse, a legtisztább, legmagasztosabb emberiességre juttassa. Linde felfogását legjobban véljük jellemezhetni úgy, ha azt, amit Schiller egyik eszthetikai, Bürgerről szóló bírálatában mond a költőről, alkalmazzuk a pædagogusra is. A nevelőnek sem elég a tiszta lelkesültség, a Plato-féle eros, vagy az ihlet; ennek egy mívelt, tanult szellem ihletének kell lennie. Tanításának legnagyobb érdeme nem lehet más, mint az, hogy az egy érdekes és értékes szellem (egyéniség) érdekes lelki állapotának tiszta kifejeződése. Ebből a lelki közösségből, amelybe így a tanító tanítványaival jut, fakad a nevelő tanítás és annak legértékesebb eredménye. A tanító kell, hogy együtt érezzen, együtt gondolkozzék és együtt akarjon a maga tanítványaival. A gondolatközlések, érzelemszuggesztiók személyes élményekké lesznek a növendékekre nézve, és csak így és nem másként érthetjük a *Herbart-féle ikerfogalmat a nevelő oktatásról.*

Natorp is kifejezi ezt a gondolatot a lelki közösségről, az együttműködésről, bár sem az érzületnek, sem a tanító lelkének a tananyag által való áthatottságát nem tartja fontosnak. «Épen a gondolati és érzületi tartalomnak öntevékeny alakítása az, amely másokban jelentkezve, közvetlenül ragadja meg a saját tudatunkat és mozgásba hozza öntevékenységünket. Aki valaha mástól tanult, akinek szemében valami úgy világosodott meg, hogy ő látni tanult ugyanazon tekintettel, amellyel előtte más valaki látott és akihez őt e tekintet képes volt felemelni, az előtt nem lehet homályos a nevelőközösségnek ez az értelme és annak el kell ismernie, hogy minden tanítás, minden nevelés, az értelemnek ép úgy, mint az akaratnak minden képzése egészen ezen alapszik. Itt nem lehet szó egyrészt kívülről való átplántálásról, másrészt passzív befogadásról. Egy más valaki által (például a nevelő által) való legintenzívebb épülés, egyúttal a legintenzívebb öntevékenységet is jelenti és megfordítva. Az elfogadó a *fogamzásnak*, az elfogadásnak elevensége által az ily épülés ösztönzőjévé válik. Ezen alapul a régi latin közmondásnak «*a docendo discimus*»-nak a

titka. Ha a tudatnak egy másik tudattal való ezen közössége nem létesülhetne, nem maradna más hátra, mint hogy az egyik a holt anyagot tartsa oda a másiknak és rábízná, hogy azt valamiképen megeméssze. A tanítás és a tanulás így szükségszerűleg azon utálatos gépies foglalkozás lenne, amilyenné, fájdalom, csakugyan teszi is néha és néhol a szellemeknek kölcsönös lustasága.* (L. Natorp: Socialpædagogik, I. kiadás, 73 l.)

Figyelmünkbe kell vésni, hogy Natorp csak együttértésről és együttakarásról beszél, mert ő az érzelmet teljesen eliminálni törekszik a maga rendszeréből. Linde a Herbart-féle ikerfogalmat a nevelőoktatásról csak mélyíti és utal az érzelemnek nagyobb és mélyebb jelentőségére, s könyvének harmadik fejezetében szépen és érdekesen beszél a kedélynevelésről; Natorp határozott ellensége ennek a kettős fogalomnak s egyáltalában nem akar hallani sem az ú. n. érzületi nevelésről, sem érzületi tárgyakról. *Alaptétele az, hogy minél inkább megőrzi az értelem fejlesztése a maga sajátszerűségét, annál többel járulhat az akarat fejlesztéséhez.* (V. ö. Socialpædagogik, 274 lap.) Natorp egyrészt szemére veti Herbartnak, hogy a közösséget, a társaságot mint nevelési tényezőt csak a *részvétnek* (Teilnahme) bágyadt formájában tudja becsülni, amelyet az *érintkezés* (Umgang) táplál, másrészt dicséri, hogy Herbart az érzelemnek sikamlós és puha talajára nem akart sokat építeni. (V. ö. Natorp művét: Herbart, Pestalozzi 77-ik lap.) Távol legyen tőlem — mondja más helyt —, hogy Herbartot tegyem felelőssé az 1891-ben a felsőbb iskolák számára készült porosz tantervért, amelyben a tanítóra a felsőbb hatóságok lelkesülést, a tárgy

* Herbart, Pestalozzi stb. című művében is azt mondja Natorp: Azt a tételt, hogy a közösség nevel, úgy értjük, hogy mi tanulunk megérteni, amennyiben szellemünk a megértésnek közösségébe lép azzal, aki a dolgot elébb megértette és ebben a megértésnek a mestere. Mi tanulunk akarni, amennyiben akaratunk az akarásnak a közösségébe lép azzal, aki már elébb akarja azt, amit nekünk még tanulnunk kell akarni és ebben az akarásban mester; sőt mi tanulunk esthetikailag felfogni és alakítani, amennyiben a felfogásnak és az alakításnak közösségébe lépünk egy oly valakivel, aki a felfogásnak és alakításnak ezen módjában már mester. Más útja a nevelésnek nincs, olyan semmiesetre sincs, amely közvetlenebbül vezetne a nevelési feladatnak a *mélyére*, azaz amely biztosabban feloldhatná az *önnevelésnek* erőit, amelyek elvégre is a legfontosabbak (id. mű 78 lap).

által való belső áthatottságot, életmelegséget, személyiséget parancsolnak rá. Hiába gunyolódik Natorp, mi e tekintetben Linde mellett foglalunk állást, bár azt el kell ismernünk, hogy ezek, amik itt tekintetbe jönnek, a szeretet, lelkesedés stb. érzelmek, az érzelem pedig, mint Kant mondta, a szívnek és nem az akaratnak a dolga. Én nem szerethetek azért, mert szeretnem kell, mert az kötelességem.

A tanító semmit sem kényszeríthet rá növendékére, semmit sem vihet be külsőleg és mesterségesen annak lelkébe, hanem mindent abból kell kifejlesztenie, mint a kertésznek, ki nem okozza, csinálja a növények fejlődését, hanem csak óvja, gondozza; ebben a gondolatban megegyezik Natorp Lindével. Azonban míg Natorp Herbart egyoldalú képzetieskedésével és individualizmusával szemben az akaratnak és a szociális szempontnak a jelentőségét emeli ki, Linde az érzületnek rendkívüli fontosságára irányítja figyelmünket, a művész és nevelő között konstatált analogiának megfelelőleg. Linde felfogását a következőkben jellemezhetjük: A felvilágosítástól és tanítástól erkölcsi tekintetben gyors és biztos eredményeket várni illuzió. Azok a képzetek, melyeknek erős érzelmi hangulatuk van, lassan jutnak ugyan el a tudat mélyére, de aztán megmaradnak. Minden mélyebb szellemi fejlődés időt igényel és e fejlődésnek menetét nemcsak a képzetek keletkezésének és lefolyásának a törvényei határozzák meg, hanem az érzelmi életnek külön törvényei is. *Csak az marad meg, ami egyszer már az érzelemmel összefonódott, ami érzületünkké vált.* Miután az ész a léleknek valódi életével szemben tehetetlen, s mivel helytelen az észnek a szenvedélyekkel folytatott harcáról beszélnünk: azért a lélek lényege nem a képzetekben van, hanem hajlamainkban, érzelmeink és szenvedélyeink összességében, melyek homályos és öntudatlan ösztöneinkkel együtt személyiségünket is alkotják.*

A mai iskola az értelmet eléggé képezi, de a kedélyt elhanyagolja; a korszellem azonban megint azon a ponton áll, ahol Schiller azt látta, midőn nyolcadik eszthetikai levelének a végén erősen hangsúlyozta, hogy az út a fejhez a sziven át

* V. ö. A qualitativ érzelmek psychologiája című művemnek 6-ik paragrafusával. 42. lap.

vezet és az érzületnek a fejlesztése a kornak legsürgősebb szükséglete. (L. 35. lap id. min.)

Mi azt a tanítást nevezzük nevelő oktatásnak, amelynek tulajdonképeni munkamezeje és nevelési anyaga a növendék kedélye. (L. 38 l.) Fogalmak érzelmek nélkül hidegek. Az akarat, a megtermékenyített személyiségnek ez az eleven szülötte, csak a kedélynek sötétebb, de melegebb méhében fogantathatik meg.

A külső tétlenséget csak akkor győzhetjük le, amikor a belső már le van győzve. És mi egyéb a kedély, mint győzelem — vagy inkább, miután a győzelem harcot, ez meg akaratot tételez fel — a belső tétlenségnek az ellentéte, tehát belső tevékenység, elevenség, spontaneitás, érdeklődés, részvét a legtágabb értelemben?! (41. lap.)

Azonban Linde, bár bizonyos antagonizmusban van is a Herbarti ú. n. tudományos pædagogiával, elismeri, hogy a fentebbi tétel megvalósításához Herbartnál is találunk lépéseket, gondolatokat.

Például az érdeklődésnek fogalma Herbart óta szerepel a pædagogiai elméletben, és nekem úgy tetszik — mondja Linde — ez a legértékesebb gazdagodás, amit a tanítástan a Herbart pszichologiájának köszönhet. Lindét pótlólag meg kell jegyeznünk, hogy Herbartnak némely kiválóbb tanítványai, mint Ufer, épen ez irányban törekedtek Herbart pædagogiáját kiegészíteni, tökéletesíteni és továbbfejleszteni. A hollandus de Raafnak egyik kis könyvében (Elemente der Psychologie 1901. Langensalza) következetesen keresztülvíve találjuk Linde fentebbi gondolatát, ahol az érzelem jelentőségére úgy a képzetek elsajátításában, mint az akarat aktusaiban kiváló súly helyeztetik.

Linde továbbá megegyezik Münsterberggel és Lehmannal arra nézve is, hogy a tanítónak közvetlenül kell hatást gyakorolnia tanítványaira; hogy ezeket értékes subjectumoknak és nem objectumoknak kell tekintenie; azért bizonyos mértékben meg kell szabadítania magát a pædagogiai vagy pszichologiai elmélet nyügétől, mert csak így merülhet bele teljes lélekkel és teljes erővel magába a nevelő oktatásba és csak így tehet aztán mintegy a naiv intuiciótól vezettetve eleget a pillanat körülményeinek. Lelkének egész energiáját a tanításra, mint gyakorlatra, kell irányítania; egyidejűleg nem űzhet elméletet és gyakorlatot,

vagy mint Münsterberg mondja, nem gyakorolhatja magát az állásfoglalás különböző aktusaiban. Előbb kell tanítania s csak azután elmélkedjék arról, hogy *hogyan* kell tanítania. Weber Ernő is azt mondja: «Én szeretem a lélektant és ennek, különösen, mint tanító, sokat köszönhetek. De el kell felejtenem, mihelyt annak tételeit gyermekeim előtt a gyakorlatba át akarom ültetni; különben veszendőbe megy mindaz, amit tulajdonképen értékesnek tartok az én pædagogiai tevékenységemben. A pszichologiai gondolatok halványsága ne betegítse meg az én *naivitásomat*». A nevelve oktató tanítónak lelki állapota alaphangulatára nézve inkább eszthetikai és nem tudományos. Ez mintegy az anyaggal való játék, melyet neki közvetítenie kell. A játék szót Schiller értelmében véve.

Az újabb pædagogia szemében természetesen az a legjobb tanító, aki a neveléstudomány előírt szabályainak a legpontosabban engedelmeskedik, akinek minden lépése előre ki van számítva, sőt aki minden lépésének részleges mozdulatát vizsgáló szemmel kiséri és titkon önmagában ezt a pædagogiai «*rendszer*» egészébe illeszti bele, amelyből annak igazolását is merítheti. Ennek szemében minden pillanatnyi, a benyomást azon módon frissen követő cselekvés bűn: azt hiszi, csak az méltó az emberhez, amit tudatosan és előre megfontolva cselekszünk és minden olyan cselekvést, mely a pillanat átérzésének hatására keletkezik, *állati ösztönnek* bélyegez, bár az adott helyzetnek jobban meg is felel. Az a tanító, kit ez a szellem megragadott, mindig két gondolatmenettel dolgozik: azon gondolatai mögött, amelyeket a tananyag tartalmaz és amelyeket tanítványaival közöl, állanak mint őrök, az ő szaktudományi gondolatai, amelyekkel csendben kiséri előadását vagy tanító párbeszédeit — épúgy mintha egy csomó műbiró lenne a szinpad mögött, minden pillanatban készen arra, hogy a színészeknél közbelépjenek, ha ezeknek eszébe ötlene, hogy saját felbuzgó érzésüket és ne a magas művészi rendőrség szigorú rendeleteit kövessék. Hogy mi lesz az eredmény, könnyen elképzelhetjük. A színészek mint a drótbabák fognak mozogni igen nagy mesterkedéssel. Épen ilyen lesz aztán az a tanítás is, mikor a tanítót a pædagogiai elmélet drótjain rángatják ide-oda (l. 20. l.).

Tévedés, ha a tanítótól azt követeljük, hogy minden nevelői lépését elméleti igazolásának teljes tudatával végezze, mert

akkor nevelését megfosztjuk az *öntudatlannak áldásaitól*. Ezt Linde nyomatékkal hangsúlyozza, mert a személyiség ennek mélyében gyökerezik. *Az emberi lélek magától és természetszerűleg is növekszik; ne akadályozzuk mesterségesen ezt a növekedést, ne vonjuk el a gyermeki lélektől a levegőt, az éltető napfényt, a derűt és a vidámságot.* Ez az, amit Lehmann a lélek irracionális részének nevezett (l. fentebb 144. lap).

Ezen általánosan elismert pszichologiai tényállásra nézve * szép és értékes megjegyzéseket találunk Linde könyvében. Elég néhányat ezek közül megragadnunk.

A lélek a kedélyben és nem az értelemben *növekszik*, kedélyileg és nem értelmileg fejlődik valódi Énünk. A kedély és nem az értelem a személyes életnek anyatalaja, szülőföldje; a kedély és nem az értelem állapítja meg az ember nagyságát, értékét és boldogságát. (L. 28. lap.)

A kedélyt is megölhetjük, megfojthatjuk a többek között például úgy, ha a benyomásokat túlságosan halmozzuk vagy túlgyorsan változtatjuk épúgy, mint ahogy egy növény a tápláló nedv túltöbbsége folytán elpusztul. Legszerencsésebbek e tekintetben azok a gyermekek, akik testi növekedésükben és gyermeki kedélyükben a szükség, nyomor vagy más egyéb által meg nem zavartatva, inkább kevés, mint túlsok külső benyomást kaptak és kapnak, (pl. játék, társaság, utazások stb. által), tehát a középosztály gyermekei. Hozzátehette volna: a falusi vagy kisvárosi gyermekek a nagyvárosiakkal ellentétben. (30. és 31. l.)

A mivel tisztán értelmileg foglalkozunk, az mindig hideg és száraz lesz, gyermeknél és a természet emberénél könnyen kedvetlenséget és elfáradást okoz. A szigorú értelemnek jéghideg lehelletére a lélek behúzza érző csápjait, a rügyező belső élet elfonyad, mint a dér által megcsipett virágok.

Ebből a pszichologiai tényből több fontos pædagogiai elv fakad. Nem szükséges például feltétlenül, hogy a gyermekek emlékezetükben mindent megtartsanak. Sok olyan dolog van, ami kihullott ugyan az emlékezetből, mégsem veszett el ránk nézve, mert hozzájárult *lelkünk növéséhez, elménk magasabbra*

* Ezt a tényt már korán és sokan felismerték. Legyen elég csupán Giordano Brunóra hivatkoznunk, ki azt mondja önmagáról: Ezzel a filozófiával (t. i. magáéval) *nagyobbra nőtt a lelkem* és elmém magasabbra emelkedett. Lásd Lewes-Bánóczi Bölcsészettörténetét.

való emelkedéséhez. Sok mindent kell tanítanunk, aminek a gyermek az életben nem fogja hasznát venni, talán el is fog felejteni, csak kedvvel, örömmel foglalkozzék ezzel s ez hozzájáruljon lelke növekedéséhez. A szóbeli vizsgálatoknak, a gyors feleletekre való készségnek nincs oly nagy jelentősége s a jó tanító nem külső cenzurai sikerre, hanem mélyebb nevelői hatásokra fog törekedni.*

Végül, ha még megemlítjük, hogy Linde az öntudatlannak fogalmával a vallási szempontot is összekapcsolja, nagyjában kimerítettük főbb és érdekesebb gondolatait.

Azt hiszem, a Linde főbb gondolatainak fentebbi vázlatos ismertetésével sikerült meggyőznünk az olvasót arról, hogy Linde Münsterberggel, Lehmannal és Natorppal együtt ugyanazon pædagogiai irányzathoz tartozik. Ugyanis Linde is subjektiválólag fogja fel a nevelőnek a növendékhez való viszonyát; ellensége a pszichologiai elméleten alapuló túlságba vitt methodizálásnak; az objektiv mechanizmussal szemben bizonyos naturalizmus, a kötöttséggel szemben bizonyos szabadság (nem indeterminizmus) hatja át és eleveníti gondolkodását. A nevelői eljárásnak egyrészt a művészeti gyakorlattal, másrészt a vallással való érintkezését, a nevelésnek az iskolán túl való szélesebb körű szociális felfogását, a tudatosság és tervszerűség mellett az öntudatlanság, a naiv intuició bizonyos jelentőségének az elismerését mind megtaláljuk az ő pædagogiai felfogásában.

(Vége köv.) Dr. Székely György.

* Ezeket a szabályokat s az öntudatlannak jelentőségét Linde könyvének nyolcadik fejezetében (Dunkler Besitz címmel) fejtegeti.

A PÆDAGOGIA ÉS AZ ISKOLAEGÉSZSÉGÜGY.

(Második közlemény.)

III.

A túlterhelés megakadályozása végett tehát a *tanulók munkaképességének megtartása* lényeges föladat és ebben az iskolaegészségügy nagyon is kezére járhat a pædagogiának. Első sorban az iskolaegészségügy feladata gondoskodni azon szervek kifogástalan működéséről, amelyekre a pædagogusnak szüksége van: itt látszik a gyengetehetségűek különválasztásának szükségessége a népiskolákban, valamennyi iskolában pedig a figyelésnek szükségessége az érzékszervek közül a szemre és fülre, (meg nem feledkezve az orr-garatüregről), mint amelyeknek útján megy végbe az ismeretek közlése és velük kapcsolatban a figyelem a beszélő szervekre. Tapasztalatból mondhatom, hogy a pædagogia szempontjából fontosabbak a túllátó és astigmás szeműek, mint a közellátók. Az a fáradság, amely az elsőkön a közeli nézéskor erőt vesz, igen sok gyermeknek kedvét elveszi a tanulástól, ami régente tűrhető volt, de manap, amikor a legkisebb hivatal elnyeréséhez befejezett középiskola kell, amikor minden pálya megköveteli a huzamos tanulást, nagy baj. Ezért én részemről első föltételkép kötöm ki, hogy az iskolaegészségügy természetes képviselője, az iskolaorvos, ezen tudomány-ágakban járatos legyen és képes legyen felmerülő esetben kellő utbaigazítást adni a tanulónak, sőt kisebb városokban, ahol megfelelő szakorvosok nincsenek, még azon kötelességgel is fölruháznám őket, hogy a megfelelő üvegeket rendelhessék, a gyógykezelést elvégezhessék.

De a pædagogia szempontjából minden további intézkedés, amely úgy a tanulóknak, mint a tanítóknak munkaképességét fokozni, egészségét előmozdítani képes, örömmel üdvözlendő, és minden ily irányú törekvés a nevelő részéről a legmelegebb támogatást érdemli meg. Lebegjen szemünk előtt a pædagogusnak fáradságos munkája, amelyet a szellem kiművelése érdekében apródonként bár, de mégis összefüggően kifejt, és amelyet a tanulónak távolléte akár betegeskedésével, akár hiányos munkaképességével finomságában megzavar. Ahogy a pók áldozatát önző célból körülhálózza, ép így cselekszik magasabb szempontból a lelkes pædagogus, aki tárgyát minden oldalról földolgozza, mindenféle megvilágításban bemutatja. Ha ezen szálakból egyesek hiányoznak is, a sokból maradt még elég a tanuló előrehaladásának biztosítására, mig ha sok vész kárba, akkor a tanulónak ismerete-

szükségképen hézagosak fognak lenni és nélkülözni fogják az egyöntetüséget, az összefüggést.

Ezen összefüggést a tanulók előmenetele és egészsége között azon tapasztalással is lehetne támogatni, hogy a jobb tanulókat néha csak a legnagyobb fáradsággal, az orvos határozott tiltó szavával lehet az iskola látogatásától visszatartani, mig a gyengébbeknek kellemes minden legapróbb ürügy, hogy elmaradhassanak, sőt nem egyszer betegséget szinlelnek is, csakhogy a nekik nem kellemes munka alól kivonják magukat. Kétségtelenül sok igazság rejlik ezen tapasztalatban Mint internatusi orvos nem egyszer győződtem meg róla: voltak és vannak internisták, akiket sohasem látok, mint orvos, míg ellenben az orvosi tanácsot sürűen igénybevevők rendszerint gyenge, sokszor nagyon gyenge tanulók.

Az összefüggésnek azonban mélyebbnek kell lennie. Már a mult ülésünkben[1] hallottuk *Kovács* tornatanár úr előadását, amelyben fölemlítette az érdekes kapcsolatot a torna alóli fölmentések és a mértanban tett előrehaladás között, amit azonkivül még egy gyakorlati mértani feladvány megfejtésével is igazolt.

Látszólag ezen összefüggés ellen szólnak azon tapasztalataim, amelyeket a két hetedik kerületi állami főgimnázium idegen tanulóinál[2] tettem az 1903/4. tanévben. Ezek szerint a legjobb magaviseletet tanusította a 66 internista, utánuk az a 47 tanuló, akik rokonoknál voltak elhelyezve, mig az idegeneknél elhelyezett 27 tanuló magaviseleténél rosszabb, általában a legrosszabb volt a vidékről vasuton bejáró 40 tanulóé. Előmenetel tekintetében az első helyet a rokonoknál elhelyezettek foglalták el, mig az utolsó hely ismét a vasuton utazóké volt. Óramulasztás tekintetében azonban a vasutazók 36 ½ óra mulasztással a második helyet foglalták el, mig az internistáké volt a legnagyobb (90½ óra). A rokonoknál elhelyezettek 21, az idegeneknél elhelyezettek 43 órát mulasztottak átlag. Számba kell azonban venni, hogy az internisták ragadó betegség miatt nem egyszer voltak kitiltva, mig a vidékről bejáróknál ezen körülmény a közegészségügyi hatóságaik nemtörődömsége folytán teljesen elesik. Tekintetbe kell még venni, hogy az internisták mulasztásait sokszor a legszigorubb ellenőrzéssel sem lehetett megakadályozni, amely ellenőrzésben az idegeneknél elhelyezettek egyáltalán nem részesülnek, mig a vasutazó tanulók szülői nagyon is őrködtek a felett, hogy *csemetéik* az iskolát rendesen látogassák. Nagyon sajnálom, hogy más positiv vizsgálati eljárásokkal nem győződtem meg a tanulók egészségi állapotáról. A mulasztás nem

[1] Magyar Pædagógiai Társaság 1906. évi október havi ülése.

[2] Lásd Tanáregyesületi Közlönyt.

engem terhel, hanem azokat, akik az iskolaegészségügy kellő reformját késleltetik. Az iskolaorvosok mai dijazása mellett minden egyes tanuló alapos megvizsgálását, megmérését, figyelemmel kisérését követelni nem lehet.

Pedig az ilyen adatok még a külföldi irodalomban is gyérek. Két orosz szerző, *Grazianow* (Szent-Péterváron) és [1] *Zack* (Moszkvában) mérte a gimnáziumi ifjúság testhosszúságát és állapított meg összefüggést az előmenetel és a testhosszaság között; az első szerint még az évenkénti növés is nagyobb volt a jobb tanulóknál. Páratlanok, a maguk nemében a saint-louis-i *W. Towsend Porter*-nak [2] vizsgálatai 33500 tanulón 6—17 éves korban: akár a tanulók hosszúságát, testsúlyát, akár a mellbőségét vagy koponya haránt átmérőjét nézte a kutató külön-külön minden évre, mindenképen arról győződött meg, hogy a testileg fejlettebbek, azaz egészségesebbek magasabb osztályokba jártak. Statisztikai összeállításaiban a *Galton* módszerét alkalmazta, amely a rendes átlag megállapításától eltér: ezen eljárás szerint bizonyos sorozatban a középső (például 1000 közül az 500.) adja az átlagot; ettől fölfelé vagy lefelé haladva bizonyos számmal például 300-zal, nyerjük a fejlettebbeknek vagy a gyengébbeknek átlagát (esetünkben a 800, illetőleg a 200.).

A washingtoni *Mac Donald* megerősíti Porter adatait, amelyek *Tarbell* [3] szerint, aki a waltham-i (Massachuset) hülye-intézetben végezte vizsgálatait, a nem normális gyermekekre is állanak. Ezen hülye és gyenge elméjű gyermekek (6—19 éves korban) általában 5 cm.-rel és 4 kilogrammal maradtak vissza, szemben a rendes észtehetségüekkel (Bowditsch mérései), ivarérésük pedig átlag 2 évvel később szokott volt beállani.

Párhuzamosságot állapított meg a testi és szellemi fejlődés között *F. A. Schmidt* [4] Bonn-ban 4000 elemi iskolai tanulón és *Samosch* [5] Breslauban 1969 elemi tanulón. Hasonló eredményt adott az 57.000 elemi és polgári iskolai tanulónak mérése Dresden-ben 1902. szeptember havában: az eredményeket a német városok kiállításán be-

[1] *Burgerstein-Netoliczky:* Handbuch der Schulhygiene. 474. lap és Zack, Körperliche Entwicklung der Kinder in den Mittelschulen in Moskau. Inaug. Dissert. 1892.

[2] Idézett munka 475—481. lap és Transactions of the Academy of Sciences of St.-Louis VI. 1892—1894. Zeitschrift für Ethnologie 1893 B. S. 25.

[3] Burgerstein és Netoliczky i. m. 488. lap.

[4] Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1903. 1. füzet.

[5] Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1904. 6. füzet.

mutatták. *Schuyten* [1] szerint (Antwerpenben) a kezeknek nyomó ereje dinamometerrel mérve sok esetben legnagyobb volt a legtehetségesebb tanulóknál (osztály szerint mérve). Végül dr. *med. Rietz* [2] (Berlinben) a porosz közoktatásügyi miniszterium támogatásával 1903. november havában 20400 tanuló (9—20 éves) testhosszúságát és súlyát mérte meg, akik 19 gymnasiumba, 8 reálgymnasiumba, 3 főreálba és 12 reáliskolába jártak volt. Következtetései ezek: «Die körperlich best veranlagten und zugleich am weitesten in der Schule vorgeschrittenen Schüler jedes Alters reichen meist über das Durchschnittsmass des nächst höheren Alters hinaus, diejenigen mit ungenügender Entwicklung und Befähigung häufig weit unter den Mittelwert des vorangehenden Lebensjahres. In jedem Alter sind also die normal vorgeschrittenen Schüler durchschnittlich die entwickelteren und anderseits die minder befähigten auch die körperlich zurückgebliebenen. Je älter ein Schüler irgend einer Klasse ist, desto weiter steht er in der Entwicklung hinter seinen normal vorgeschrittenen Altersgenossen zurück.» És: «Ich bin aber überzeugt, dass es öfter wie bisher gelingen würde, den Grund für das Nachlassen der geistigen Arbeitskraft eines Schülers in dem gleichzeitigen Nachlassen seiner körperlichen Energie zu finden, wenn man dieser selbst nicht minder Beobachtung schenkte.»

Ezen adatok talán eléggé sejtetik az összefüggést a tanulók előmenetele és azoknak rendes fejlődése, egészsége között. Hogy a részletekben miféle betegségekre és egyéb körülményekre, mint a test egészséges fejlődését gátló tényezőkre kell figyelemmel lenni, e tekintetben bővebb fejtegetésekbe nem bocsájtkozhatom, de nézetem szerint felesleges is, mert *figyelmünket minden betegségre ki kell terjesztenünk; minden tényezőt, amely az ifjúságra behatással van, szemügyre kell vennünk* állandóan, folytonosan, minden megszakítás nélkül, attól a szenpillanattól fogva, amikor a gyermek lépéseit először irányítja a pædagogus munkaterme felé és mind addig, amig tőle bucsut nem vesz. A fősúlyt persze nem annyira a kifejlődött betegségekre kell helyezni; nem szabad várni, mig a káros tényezők maradandó vagy nehezen elmulasztható elváltozásokat hoztak létre a zsenge szervezetben, hanem az okos előre látásra, a fejlődő betegségek első jelensét geire, a fejlődési zavarok legkezdetlegesebb megnyilvánulásaira kell súlyt vetni. Ezért csak az olyan orvos felelhet meg teljesen azon kötelességeknek, amelyeket a pædagogus az iskola érdekében tőle követel,

[1] Stad Antwerpen. *Paedologisch Jaerbock*, 1902—1903. Leipzig. F. Brandstätter.

[2] Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1906. 2. füzet.

aki széleskörű tudományának mindazon ágaiban, amelyek az ifjúkorra vonatkoznak, otthonos, aki a betegségek kezdeti elváltozását és az ifjú test fejlődésének törvényeit ismeri, aki — és erről ne feledkezzünk meg — tudományával állandóan lépést tart, amire a verseny, a létérti küzdelem legjobban kényszeríti. A munkának, amelyet ilyen orvos kifejt, határozottan egyéninek kell lenni; nem lehet itt átlagos számokkal dolgoznia, nem lehet általános intézkedéseket javasolnia; szemmel kell kisérnie *az egyéneket*, minden egyes tanulót és csak az így szerzett tapasztalatokból vonhatja le a következtetéseket. Szóval, egyéni munka kell és nem tömegmunka, éppúgy, mint egyéni pædagogia és sohasem tömeg-pædagogia.

Ilyen irányú munkát akart középiskolánkban *a törzslapok* rendszeresítése életbe léptetni, amelybe a tanuló fejlődésére és egészségére vonatkozó minden adat bekerült volna. Minthogy a tervezet szerint minden intézet az ujonnan belépetteknek törzslapjait az előbbenitől bekérte volna, ekkép igen tanulságos betekintést lehetett volna nyerni abba az összefüggésbe, amely a tanulók egészsége és tanulási előmenetele között fennáll, tekintve akár azokat, kik az érettségi vizsgálatot letették. akár azokat, akik valamelyes okból, első sorban rossz eredmény miatt időközben elhagyták a középiskolát. Jelenleg hiába akarna bárki az ilyen vizsgálatokhoz fogni; az eredmény nem lenne megbizható, mert a tanulók nagyfokú vándorlása következtében még a legnépesebb intézetekben is csak igen gyér számú adat gyülne egybe, amelyekből alapvető következtetéseket levonni nem lehet. Pedig hazánk igen számos középiskolájában folynak rendszeres mérések (a tornában szükséges csapatbeosztások miatt), amelyeket egyes intézetek az évvégi értesítőkben közzé is tesznek. A fent kivánt ujítás tehát egészben csak arra szorítkoznék, hogy a feljegyzések — az iskolaorvos közbejöttével — nem könyvbe, füzetbe, hanem egyéni törzslapokba történnének és szükség esetén egyik intézetből a másikba küldetnének.

Ha szem előtt tartjuk, hogy az iskolaegészségügynek, épúgy mint a pædagogiának tárgya a gyermek, a fejlődő nemzedék, hogy ezen központ körül kell mindennek az iskolában forognia, — akkor az iskolaegészségügynek egyes oly részeit, amelyekre eddigelé helyezték a fősúlyt, való értékükre fogjuk vissza vezetni. Így hosszú ideig az iskola helyes épitése volt főgondunk, mig most tudjuk, hogy az iskola épületének befolyásain kivül az otthonéra is kell tekintettel lennünk. Ezzel nem akarom azt mondani, hogy ezentul kevesebb gondot fordítsunk az iskolák helyes építésére, sőt ha viszonyainkat a külföldiekkel összehasonlítom, be kell vallanom, hogy e téren még mindig messze hátraállunk és mindaddig el fogunk maradni, mig az e téren kellő szakértelemmel és tapasztalattal biró orvosoknak a kellő

befolyást nem biztosítjuk, ami persze csak keveseknek a feladata lehet. Szerencsém volt a nm. közoktatási miniszterium megbizásából ismételten tanulmányozhatni az iskola-épitkezések kérdését a külföldön,[1] volt módomban idehaza is tapasztalatokat gyűjtenem, de egyuttal tudom azt is, hogy sem az én, sem más, e tekintetben a tudomány magaslatán álló orvos véleményét nem igen kérték. Ellenben a felügyelet a kész és berendezett épületre, a fütés, szellőzés, tisztaság stb. ellenőrzése mindig az egyes iskolaorvosok feladata tesz, amennyiben megfelel azon munkakörnek, amelyet a tanuló ifjúság egészsége szempontjából kifejteni tartoznak.

IV.

Végül még az *egészségtannak tanításáról* is meg kell emlékeznünk és kutatnunk, hogy ez mennyire felel meg a pædagogia követelményeinek és miképen járulhat a tanulósereg egészséges fejlődésének biztosításához. Jelenleg az egészségtan nem mint önálló tantárgy, hanem a természetrajzba beleolvasztva szerepel a népiskolák tantervében (6. osztály), amelyhez szóló kitünő utasítást[2] *Alexander Bernát* tanár úr dolgozta ki. Mint rendes tantárgy «Embertan, egészségtani és neveléstani vonatkozással» szerepel a tanító és tanítónőképzők I. évfolyamában, első részét képezvén a pædagogiai tantárgyaknak: ezzel szemben az Egészségtan, melyet a legfelsőbb évfolyamban eddig tanítottak, elmaradt. A középiskolák VII. vagy VIII. osztályában szerepel heti két órában az egészségtan, mint rendkivüli tantárgy heti két órában: e tantárgy hallgatása a tanulók tetszésére van bizva, bár számos intézetben kötelező és így a heti óraszámot növeli. Végül mint rendes és önálló tantárgy — ezért említem utoljára — szerepel az Egészségtan a polgári és felsőbb leányiskolák IV. osztályában heti két órával.

Ezen jelenlegi állapottal szemben kivánatosnak kell jeleznünk, hogy az Egészségtan minden oly iskolában taníttassék, amelyeknek célja és feladata az általános müveltség megadása. Fontos állami érdek, hogy a haza minden polgára a saját és mások egészségét megoltalmazni, illetőleg öregbíteni képes legyen; az államnak, községnek, szóval a köznek munkálkodását a közegészségügy terén megértse és tőle telhetőleg előmozdítsa. Az egészségtan tételeiben való kimüvelődést nem lehet az egyénekre bizni, legkevésbé hazánkban, ahol az érdeklődés az egészség iránt az alsóbb körökben még manap is na-

[1] Juba Adolf: Az iskolák építése és berendezése Németországban és Svájcban. 34 ábra 104. lap.

[2] Utasítás az elemi népiskolák tantervéhez 1905.

gyon csekély, míg a művelt középosztályban rendkivül nagy mértékben haladt. Évtizedekig fog azonban tartani, mig a kellő érdeklődés és fogékonyság az egészség iránt a mi közönségünkben elég nagy lesz: elég egy tekintet a vidéki városok közegészségügyébe, nem is szólva a községekéről. Nem kell egyebet tenni, mint némileg puhatolódzni a fertőző betegségeknek lényege iránt. Hogy ezek ellen mily szükséges a fertőtlenítés és elkülönítés, azt a legkevesebb emberrel sikerül megértetni. De még a dietetikának egyszerűbb szabályai — a külső máztól eltekintve — is ismeretlenek oki és okozati viszonyaikban. A test fontosabb szerveinek elhelyezéséről és működéséről csak igen kevesen tájékozottak. Nem, abban kételkedni nem lehet, hogy az állam érdeke kivánja az egészségtani ismereteknek terjesztését, és hogy ezért annak tanítását minden iskolanemben kötelezővé kell tennie és nem engedheti meg, hogy a jövendő nemzedék egy tekintélyes része benne ne részesüljön, mint jelenleg a polgári fiúiskolák és a középiskolák alsóbb osztályainak tanulói. Ugyancsak az állami érdek követeli, hogy mentől idősebb korban, lehetőleg a legutolsó tanévben történjék az egészségtan tanítása: ekkép annál nagyobb a kilátás, hogy jobban megértik az anyagot mindenféle vonatkozásaiban, és hogy az életben megfelelő hasznát veszik ismereteiknek.

Ezzel szemben a pædagogiának első föltétele, hogy az Egészségtan tanítása a többi tantárgyak keretébe beleilleszkedjék, hogy az Egészségtan miatt az összhangzatos kiképzés ne szenvedjen, sőt inkább általa, ha lehetséges, még emeltessék. E tekintetben az utolsó években lényeges haladás mutatkozik. Igy az elemi népiskolákban a természetrajzzal lép szerves kapcsolatba, annál is inkább, mivel a tanítás amúgy is egy kézbe, a tanító kezébe van letéve. A tanítóképzőkben pedig a neveléstani tudománycsoport első részét teszi a testtan — egészségtani és neveléstani vonatkozásaival, — bár így félő, hogy akkorára, amikor a tanulók az életbe kikerülnek, sokat elfelejtenek.

A kapcsolat a többi tárgyakkal a polgári leányiskolákban is *meglesz*, mert betetőzését fogja képezni a természettudományi tárgyaknak az ember élet- és egészségtana, szigorúan elhatárolva a háztartástannal szemben. Ezen kapcsolatot a polgári fiúiskolákra is egészen szépen és minden nehézség nélkül lehetne átvinni, és kivánatos volna hasonló eljárás a felsőbb leányiskolákban is, (ahol célszerű volna e tantárgy tanítását a IV. osztályból a VI-ba átvinni).

A középiskolákba az Egészségtan sokak szerint rendes tantárgynak azért nem volt behozható, még az utolsó tantervrevizió alkalmával sem, mert a középiskolákról szóló 1883-iki törvény, mely egyenként felsorolja a rendes tárgyakat, az egészségtant nem említi. Cso-

dálkozásomra még tapasztalt iskolaorvosok is azon hiszemben élnek, hogy e tekintetben törvény-módosításra van szükség, holott nem kell egyebet tenni, mint az ember bonc- és élettanát, amely jelenleg az állattannak részét képezi, az egészségtannal egyesíteni «Az emberélet és egészségtana» címén, ami által ez az anyag a természetrajzi tanítás negyedik, betetőző részévé válnék. Legcélszerűbb volna ezt az anyagot a VII. osztályban elhelyezni, ahol jól előkészíthetné a VIII. oszt. bölcsészettanát.

Azon ellenvetés, amelyet az Egészségtannak tanítása ellen fölhozni lehetne: hogy rendes tanítás keretébe nem való, mert nagyon ingadozó, — az én szememben nem állhat meg, mert a vélemények változása idővel minden tudományág keretében mutatkozik, az elsőtől kezdve az utolsóig, habár természetszerüen távolról sem oly nagy mértékben — és ezt készségesen elismerem, — mint épen az egészségtanban. Amely egészségtan-tanár azonban nem enged könynyen pillanatnyi, divatos jelszavaknak és mindig tekintettel van az évszázadok tapasztalataira, az nem fogja egyszer a tulnyomó hustáplálkozást dicsérni, hogy néhány év mulva a vegetarianismus karjaiba vesse magát; az nem fogja egyszerre az alkoholtól való teljes tartózkodást prédikálni, ami épp oly hibás, mint a régebbi eljárás, mely a legkisebb gyermekeket is erős borokkal tömte. Még fokozottabb mértékben áll ez az egészségtani tankönyvek íróira. Persze viszont a tudomány pozitiv haladásaitól elzárkóznia nem szabad, például a váltóláz terjesztésével a mocsaras vizet és levegőt okolva, holott kétségtelen, hogy e betegséget szunyogok terjesztik.

De már értékesebb a pædagogus azon kivánsága, hogy a tanulók egészségtani oktatásából az iskolának is haszna legyen és hogy ezzel kapcsolatosan e tárgy tanítása lehetőleg a legalsó osztályokban történjék. Ha például a középiskolák első osztályában tanítanák az Egészségtant, az egész középiskolai tanulmányi időn végig használna a tanulók egészségének és így az iskolának, a pædagogiának, mig a VII. osztályban tanítva nem igen remélhető, hogy a felsőbb osztálybeliek révén — a magánérintkezés utján — az alsóbb osztálybeliek sokat nyernének. Szempontjukból a tanító- és tanítónőképzőknek berendezése kétségtelenül a legjobb. Részemről teljesen elismerem ezen kivánság jogosultságát és szemben a fentebbi követelményekkel, más megoldást nem tudok találni, mint hogy az alsóbb osztálybeliek is részesüljenek nem összefüggő tantervszerű tanításban, hanem a körülményeiknek megfelelő kioktatásban. (Ennek az álláspontnak *Hercinger Ferenc*, nagybányai tapasztalt iskolaorvos is kifejezést adott.) Mily hasznos volna, ha a polgári és középiskolák első osztályának tanulói például fölvilágosítást kapnának, hogy egészségük érdekében

miképen viselkedjenek otthon és az iskolában. Jelenleg például várni kell a fogak ápolásának magyarázatával, mig a VII-be kerülnek, amikor már a kár helyre nem hozható. Nézetem szerint minden egyes osztály számára az egészségtannak őt érdeklő részét (pályaválasztás, sportolás, fertőző bajok stb.) évente 4—5 előadásban lehetne tárgyalni, amire az órákat szivesen rendelkezésre bocsájtanák az igazgatók, főleg, amikor helyettesítésről van szó.[1] Ilyen módon akkorára, amikor az Egészségtannak mint tantárgynak tanítása kerül elő, az anyagnak egy tetemes része már ismeretes lesz a tanulók előtt; annak csak összefoglalása, kiegészítése, a haladottabb kornak megfelelő tárgyalása válik szükségessé. Hasonlókép, csak fordítva kellene eljárni ott, hol mint a tanítóképzőkben, az egészségtant az első évben tanítják. A IV. évfolyambeliek fölvilágosítása például a nemi életről szerintem nagyon is helyén volna.

Midőn azonban azt kivánom, hogy úgy az állam érdekében, mint az eredményes pædagogiai működés céljából az egészségtan tanítása az egész vonalon érvényesüljön, ez egyuttal nem azt jelenti, hogy a tanítását kizárólag orvosi kézbe óhajtanám letétetni. A társulatnak tisztelt tagjai ezt igen jól tudják, hiszen e kérdéssel: «Iskolaorvos tanítson-e ?»[2] itt kimerítően foglalkoztam, arra a végeredményre jutva, hogy az iskola érdekében van, ha a tanítás művészetébe az iskolaorvos is belepillanthat, különben nem szólhat hozzá a tanítás egészségügyéhez. Sok mindenről egészen más képet nyer az az orvos, aki tanít s itt szükségtelen hozzátennem, hogy a rendkivüli tárgynak tanítása nem adja meg azt a tiszta képet, amit csak a rendes tárgy tanítása nyujthat a tanítás nehézségeiről sat. A pædagógiát tehát a tanítással foglalkozó orvosoknak ismerniök kell és talán legcélszerűbb volna, ha az egyetem bölcsészeti szakán 4—6 hetes mindennapos elméleti tanfolyam tartatnék úgy az orvosi egyetemen alkalmazott és szintén tanítással foglalkozó tanársegédek részére, valamint az iskolaorvos jelöltek számára, mig az utóbbiak gyakorlati kiképzésük végett egyes iskolaorvosok mellé osztatnának be, a tanárjelöltekhez hasonlóan.

Ezzel főbb vonásokban kimutattam a kapcsolatot a pædagogia és az iskolaegészségügy között. Becses itéletükre bizom annak eldöntését, hogy kitüzött feladatomnak mennyire voltam képes megfelelni. De ha talán részletekben eltérés volna is köztem és mások között, abban a tekintetben bizonyára nem lesz véleménykülönbség közöttünk, hogy

[1] *Szuppán* igazgató úr ezen eszmét a kereskedelmi akadémiában óhajtja megvalósítani.

[2] Magyar Pædagogia 1905. évfolyam, és Soll der Schularzt unterrichten? Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1906. 11. szám 780. lap.

mindkettőnek: ugy a pædagogiának, mint az iskola-egészségügynek tárgya lévén a fejlődő nemzedék, (amitől egyébként mindkét tudományág elnevezése tanuskodik), karöltve kell előmozdítanunk a fiatalság testi egészségét, fejlődését, mert ezzel biztosítjuk legjobban a szellemi haladást. S ha ezen tényből a következtetést akarom levonni, hogy miféle legyen az iskolaegészségügy képviselője, nem habozom kijelenteni, hogy első sorban és mindenekelőtt tapasztalt, a tudománynyal haladó orvos, aztán pædagogus és legvégül és legkevésbbé higienikus.

JUBA ADOLF.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Tanítás az iskolán kívül.

A közműveltség terjesztése szempontjából valóban nagy jelentőségű hazánkban az a munkásság, melyet az Uránia-Egyesület fejt ki. Ez az egyesület, melynek megteremtője és lelke Molnár Viktor államtitkár, a mult hó 21-én tartotta közgyűlését. E közgyűlést a magyar kultura szempontjából jelentős eseménynek kell tartanunk, mert ez az egyesület az, mely nálunk az iskolán kívül való tanítást egészen új és hathatós eszközökkel, szerencsés módon, s nagy sikerrel meghonosította. Helyesen mondja Molnár Viktor elnöki megnyitójában, «hogy az iskolán kívül eső oktatás érdekében egy vállalkozás sem tett annyit és készítette elő a jövő helyesebb alakulását, mint mi csekély anyagi erőnkkel.»

A kulturális fejlődés egyik jellemző vonása a műveltségnek minél szélesebb rétegekre való kiterjesztése. Fejletlen társadalmakban a kultura egy-egy rend kiváltsága, s a rendi különbségek megszünése után is nagy ür tátong a tudósok, a tudományosan képzett emberek s a nép többi rétegei között. E nagy különbség némi kiegyenlítésére szolgál az a törekvés, hogy a műveltség bizonyos minimumában lehetőleg mindenki részesüljön. E törekvés eredménye az iskolakötelezettség, s az iskolák számának szaporítása.

Ám az iskola a műveltség terjesztésének csak egyik eszköze. Ha az iskola tökéletesen teljesíti is föladatát, a nép nagy tömegének a közműveltség elemeiből még mindig igen kevés jut, s még mindig nagy kulturális különbségek lesznek egy nemzet keretén belül is. Ehhez járul a modern viszonyok rohamos fejlődése, a tudományok folytonos haladása, minek következtében az, amit az egyik generáció ifjú korában tanult, már nemcsak kevés, de meghaladott is.

Ép ezért az egész művelt világon szabad tanfolyamokkal gondoskodtak az iskola munkájának kiegészítéséről. Angliából indul ki a University Extension intézménye s csakhamar népszerű lesz az egész kontinensen. Azonban ez sem elégíti teljesen ki a közönség kulturális szükségleteit. A modern emberen valóságos kulturális éhség vesz erőt,

s igyekszik ezt a vágyát mindenféle felolvasás, előadás, szabad tanfolyam hallgatásával kielégíteni. A szociálista mozgalmak vezetői csak ennek a szükségletnek tesznek eleget, midőn a munkásság oktatásáról a maguk emberei által, s a maguk céljainak megfelelően gondoskodnak.

Molnár Viktor elnöki megnyitója egészen új világításban mutatja be nemzetünkre nézve a műveltség terjesztésének fontosságát, s széles perspektivát nyit a gondolkodó elmék számára a nemzeti fejlődésről, s a műveltségnek nagy jelentőségéről a nemzet fejlődésének megerősödésében és függetlenítésében.

Hogy e gondolatokkal olvasóink is megismerkedjenek, itt adjuk e beszéd legfontosabb részeit:

«Szükségesnek látom külön hangsúlyozni abbeli meggyőződésemet, — mondja Molnár Viktor — hogy én *a művelt emberek számában látom a nemzetek igazi nagyságát.*

Szükséges ennek a hangsúlyozása különösen napjainkban, mert jelenségek vannak arra nézve, hogy sokan a társadalom kialakulására és szervezésére szintén döntő súllyal bíró vagyont és gazdagságot előbbre valónak tartják minden műveltségnél.

Általánosan elterjedt nézet, hogy a huszadik században a szociális kérdés lesz az emberiség kérdése, mert a munkásosztály mozgalma ma már nemcsak a nyugati közművelődés körét, Európát és Amerikát, hanem a többi világrészeket is, különösen a keresztyén műveltség határain túl eső ázsiai kulturnépeket belevonta érdekeinek körébe.

Tagadhatatlan történeti tény, hogy a fönnálló jogrendszerekben mindig hatalmi érdekek érvényesülnek és hogy polgárosodásunk eddigi fejlődésében a kevés hatalmasok érdekeinek biztosítása széles néprétegek kárával járt. A szociális kérdés megoldása azonban aligha kívánja azt a változást, hogy most viszont a nagy sokaság éreztesse erejét az eddig uralkodó osztályokkal, hanem inkább azt, hogy a mult állapotok ferdesége helyett, mely szerint a műveltség és vagyon egyaránt kevés ember kezében összpontosult, ezentúl *a nemzeti élet egységének és a közérdeknek szempontjából ép a művelődéshez mindenknek egyenlő joga legyen* és a *műveltség megszerzésével minden egyes ember gazdasági és hatalmi érvényesülésének föltételeit is megszerezhesse.*

A nagy történelmi átalakulások — mindenike külön is tanúskodik erről — sohasem történtek, még ha anyagi érdekek állottak is előtérben, egyedül a tömegek útján; a sarkalló ösztön, az összetartó kapocs, a kitűzött cél mindig eszményi volt s ezzel nyerték meg a vezető elmék a népesség nagy rétegének segítségét. Osztályérdekek harca, az emberi visszavonás örök alapja, az elégedetlenség, mindenkor szétrobbanthatott volna minden fennálló intézményt, ha azon szétbontó izgalmak mögött nem rejlenének magasabb ideálok, melyek az intézményeknek nem szétrombolására, hanem átalakítására sarkallanak s így a fejlődés folytonosságának megőrzésére utalnak. A mult idők és a jelen kor közt abban van a főkülönbség, hogy az ideálok,

melyek az emberi törekvést az önzés szűk korlátai fölé emelik, ma már nem egyes különvált körök, rendek és osztályok, felekezetek és pártok lelkének szólanak, hanem általánosabban minden emberi szív és elme húrjain visszahangoznak és inkább egységre, mint szétválásra, inkább összetartásra, mint visszavonásra buzdítanak. A modern állam feladatai közt ezért lépett előtérbe az a törekvés, hogy még a tankötelezettség erőszakolásával is valamennyi polgárnak gondolkodásban és érzésben oly alapnevelést biztosítson, mely őket szellemileg és erkölcsileg egymáshoz közelebb viszi és a nemzeti lelkület egységében összeforrasztja.

Kétségtelen ugyan, hogy azt a különbséget, mely a művelt embert a műveletlentől elválasztja s ebből a tekintetből is a társadalmat erősen széttagolja, egykönnyen nem lehet kiküszöbölni és a jövőben is csak lassan-lassan lehet apasztani, de ép oly kétségtelen, hogy a műveltség közössége, ha nem is teljes egyenlősége, jóval könnyebben és igazabban megközelíthető, mint amit a szociálista és kommunista tanok a gazdagság kiegyenlítése és a vagyon megosztása és közössége körül elérni óhajtanak.

A széles néprétegeket a maguk érdeke is meggyőzi s józan része látja is, hogy az anyagi javak birtokát és élvezését nem lehet egyenlővé tenni a gazdasági gyarapodás és fejlődés kára nélkül. Viszont azonban annak semmi sem állja útját, hogy a szellemi és erkölcsi élet terén megszűnjék a különbség gazdag és szegény között, hogy az emberi elmének felhalmozódott nagy tőkéje tényleg valamennyiünk közös öröksége legyen, melyből valakit kizárni jogfosztás; s azért kötelessége államnak és társadalomnak, hogy a részesedést benne elérhetővé tegye mindenki számára. Azt hiszem, hogy az alsóbb néprétegek elégedetlensége ép műveletlenségén alapul, s a tudatlanságból táplálkozik és nő nagyra azoknak a befolyása, akik a gazdasági egyenlőtlenség igazságtalanságát hangoztatva, forrongást szítanak és az osztályharcot újjáélesztik.

Hazánkban még nagyobb szükség van a műveltségnek, mint kiegyenlítő és egységesítő társadalmi tényezőnek emelésére és terjesztésére, mint bármely más nyugati államban, mert nálunk a társadalmi széttagoltság jóval nagyobb, mint bárhol, nemcsak szellemi, hanem gazdasági téren is.

A jó tanügyi és közgazdasági politikának ebből a tényleges helyzetből kell kiindulnia, tehát magyarnak kell lennie. A nyugati kultura vívmányai csak annyiban és olyképen értékesíthetők nálunk, amennyiben és ameddig az általános, nemzetközi műveltségen kívül a magyar nemzet egységes törekvéseit szolgálni képesek.

A társadalmi tudományok művelői különösen két módon vélik elérhetőnek a művelt és a műveletlenek között való kiegyenlítő közeledést: először azzal, hogy az általános műveltség anyagából a szerintük szükségtelen vagy haszontalan alkotórészt kiküszöbölni akarják; és másodszor azzal, hogy az ily módon megrostált és egyszerűsített művelődési anyag közvetítésére szolgáló intézményeket javítják és szélesbítik.

Mi, akik a művelődés fejlődésének történeti alapján állunk, nem fogadhatjuk el az ajánlott radikális megoldást, hanem célravezetőbbnek véljük, ha a modern állam követelményeihez eléggé simuló

tanügyi szervezetünk mellett gondoskodunk oly intézmények létesítéséről, amelyek lehetővé teszik, hogy mindenki, aki iskolai képzettségének hiányát pótolni, avagy azt kiegészíteni és felfrissíteni akarja, azt felnőtt korában is megtehesse és versenyképessé váljék a többi, a műveltség kellő eszközeivel már rendelkező polgártársaival szemben.

A közművelődés feladatát nem lehet egyszerűen csak az iskola körében és a fejlődő gyermek- vagy ifjúkor idején megoldani, hanem számba kell venni, hogy a lelki fejlődés szüksége nem ismer úgy, mint az iskola, évzáró és tanfolyamokat befejező vizsgálatokat. A közművelődés folyton alakuló folyamata a népélet minden tagjának egész életén át számít érdeklődő részvételére.

A művelődés munkája nem szünetelhet sem életkorok, sem társadalmi körök különbsége szerint, hanem folytonos gondozást kíván az egész életen át és a nép minden rétegében.

Kétségtelen tehát, hogy ezt a nagy feladatot az erőtlen társadalom nem bírja egymaga megoldani és hogy ez az új feladat a huszadik században az államra is nehezedik, amelynek megvalósítása és nemzeti irányban való fejlesztése azért is könnyebb, mert csak az élet és a fejlődő kor követelményeit kell szemünk előtt tartanunk.

Ez idő szerint a viszonyok törekvéseink közvetlen céljául azt tűzik ki, hogy a *magyar kultura fölényéről és vezető szerepéről az egész ország lakosságát meggyőzni siessünk* és ez által minden állampolgárban felkeltsük a vágyat e kultura megismerésére és elfogadására.»

Az Uránia az elnöki megnyitóban körvonalozott programmját már eddigi nyolc évi fönnállása alatt is valóban nagy sikerrel valósította meg. Az egyesület tudományos felolvasásokat iratott szakférfiakkal, ezeket kis füzetekben kinyomatta; gondoskodott a hozzá való vetítő képekről s készülékekről, s ezeket csekély díjért a hozzáfordulóknak rendelkezésre bocsájtja. Egyelőre 12 tudományágból 12 összefüggő előadás-sorozat, összesen pedig 50 felolvasás van készen. Így igyekszik az Uránia lehetővé tenni, hogy a vidékre is eljuthasson működésének hatása.

A vidék kulturális centrumai természetesen az iskolák. S egészen természetesen kapcsolódik az iskola működéséhez a továbbképzés, a műveltség kiegészítése, az iskolán kívüli tanítás, a szabad tanfolyamok intézménye, melyet Apponyi Albert gróf kultuszminiszter is oly melegen karolt fel.

Mind szélesebb mederben foly hazánkban a műveltség terjesztése s a szabad tanfolyamok működése. E terjedésnek igazi lendületet az Uránia működése adott, s a sikerekben már is nagy gyönyörűsége lehet az intézmény lelkes megteremtőjének, Molnár Viktornak. *w.*

Möbius a lélektanról.*

A lélektan területén a legujabb időben óriási szorgalmat és kitartó buzgóságot fejtenek ki. A kutatók minden törekvése az, hogy az önmegfigyelés, a boncolás, kisérlet, statisztika, összehasonlítás stb. lehetőleg exakt módszereivel a lelki élet tudományát a természettudományokkal egyenlő értékű, szigorúan empirikus tapasztalati tudománnyá emeljék; azaz minden metafizikától megtisztulva önállóvá tegyék. A pszichologusok a világ minden részén nagy diadallal hirdetik, hogy a merész, spekulativ, a tapasztalatra támaszkodó lélektan ideje lejárt, s most már szigorúan tudományos lélektannal foglalkoznak. De ime, a tisztán tapasztalati lélektannak is támadtak ellenségei, kik keveslik eredményeit, követelik a filozófiával való kapcsolatát s vitatják, hogy a lelki jelenségek megfejtése metafizikai magyarázatok útján lehetséges. Ezek egyike Möbius, a mult hónapban elhunyt híres lipcsei tudós és író, ki legutolsó munkájában, melynek címe: «Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie» páratlan világossággal igyekszik kimutatni, hogy a tapasztalati lélektan sok helyen megakad, segítségül kell hívnia az oly sokszor megvetett metafizikát.

Az empirikus lélektan szerinte reménytelen, de nem értéktelen. Célját azonban azért nem éri el, mert magát önálló tudománynak gondolja s azt igyekszik nyujtani, mit a fizika a saját mezején. Elfelejti azonban, hogy a külső tapasztalatokkal másként állunk, mint a belsőkkel, mert ezek még hiányosak és elégtelenek. A lelki életről a lélektan soha kellő felvilágosítást nem nyujthat. Sok mindent tanít, sok részének megvan a gyakorlati haszna is, de az embert teljesen ki nem elégíti. Látszólag minden összevág, a laboratoriumokban a kisérletezés a legnagyobb tevékenységgel folyik, de az eredmény kicsinyes. Ezen az úton nem jutunk célhoz, mert belátásunk, ismereteink hézagai szinte a végtelenségig szaporodott kicsinyes munkával sem tölthetők ki. A lélektan vagy meddő, vagy felületes marad, vagy a metafizikát kell segítségül hívnia. Sokan azt állítják, hogy a metafizika nem tudomány. Ez az ő dolguk. Azonban az is tudományosan jár el, ki a tapasztalat határain túl, szem előtt tartva a mesgyét, a tapasztalat értelmében a nem tapasztalhatóra nézve is feltevéseket alkot. E mellett tör pálcát Möbius. Munkáját főleg azoknak szánja, kik természettudományokkal foglalkozva, a lélektan nagy területén is el akarnak igazodni.

Munkájában a fizika és lélektan fogalmának meghatározásából

* Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie von P. J. Möbius. (Halle a. S. 1907.)

indul ki. A lélektan a természettudománynak soha része nem lehet, ha hozzá kapcsolják is, mert az minden jelenséget fizikailag akar felfogni és magyarázni. A pszichologiában azonban nem lehet valamely lélektani magyarázatot fizikaival helyettesíteni s viszont. Ez a veszély áll elő, ha a fizika élőlényhez fordul és fiziologiává válik. A fiziologia a lelki jelenségeket legalább összefüggésükben idegprocessusokból akarja magyarázni s a lélektant beolvasztani. Ez ellen foglal állást Möbius.

Rámutat először is a fiziologiában uralkodó zavaros fogalmakra. A fiziologiának, mert természettudomány, csak természettudományi fogalmakkal szabad dolgoznia. Ezek a fogalmak azonban korántsem világosak. Nagyon is érezhető rajtuk a mindennapi élet gondolkodásmódja s a népies eredet. Pl. mindenhol azt tanítják, hogy az akarat mozgásokat idéz elő, emeli a kezet, stb. Hogy e kettő között oki összefüggés van, ez metafizikai állítás, melyet azonban nem lehet bebizonyítani, melyet a lelkiismeretes fiziologusnak vissza kell utasítania. A fiziologia idáig még nem tárta fel jellemét világosan, a mindennapi élet feltételeiből indul ki s a beszédfordulatokkal a népszerű gondolatokat is átvette.

A lélektani fogalmakkal is, nagy nehézségük miatt, igen óvatosan kell bánni. A benső tapasztalat igen nehéz, mert a lelki folyamatot tartama alatt nem igen figyelhetjük meg; ha meg elmult, az emlékezetben azonnal megváltozik. Ezért hiányzik minden lélektanban a természettudományok határozottsága. A bensőbe mindenki csak egy helyen láthat: ha önmagába tekint. Amit önmagunkban találunk, ahhoz hasonlót tulajdonítunk embertársainknak. Az empirikus lélektan tehát csak önmegfigyelés lehet gondos és gondolkozó feldolgozással. Ami a tapasztalat lehetőségén kívül esik, az metafizika. Ezért minden lélektan, mely általános érvényességre igényt tart, szintén metafizika. Mihelyt a fiziologus a lélektan területére lép, ezzel egyúttal a metafizika birodalmába jutott. Ez nem oly nagy baj, mint általában hiszik. Az igazi metafizika a tapasztalatból indul ki s csak a tapasztalat értelmében következtet, mely következtetések tartalma valószinűségüket tekintve különféle lehet. De nem is követeljük, hogy ezek a föltevések felderített igazságokkal egyenlő rangúak legyenek. Áttérve a lélektan módszerére, csak egy kiinduló pont lehet, s ez az, hogy az ember a bensejében történő folyamatokra eszmél s észleleteit embertársaival közli. Mindkettő igen nehéz. Möbius itt azt kivánja, hogy a pszichologus használjon egyszerű kifejezéseket, az általánosan elterjedt iskolai kifejezéseket pedig kerülje. A tapasztalatot szigorúan különböztesse meg a következtetett eredményektől. Csekély, de mégis mily ritkán teljesített követelések!

Ha önmegfigyelés és nyelvbeli közlés útján normális lélektan-

féle létrejött, akkor előtérbe lépnek az analog következtetések, melyek az összehasonlító lélektan mezejére vezetnek. Az analog következtetésnek azonban át kell nyulni az állatvilágba is, így alakul ki az *állatlélektan*.

Az állatlélektant sokan görbe szemmel nézik, pedig nélküle földi életünk ismerete is igen hiányos volna, meg az emberi lélektan egy lényeges támasztól is megfosztatnék. Sok viszony nagyobb egyszerűsége, sok vonás élesebb kidomborodása oly belátásra vezet, amely a mi lelki életünkre vet fényt. Az állatokat figyelőnek különösen azt kell szem előtt tartania, hogy a lelki élet alapjában véve ösztönökön nyugszik, s hogy ezek az ösztönök az igazán fontosak. Az állatlélektan középpontja az ösztön fogalma. Későn és kerülő úton jutottak ennek megismerésére. Először Descartes és a rationalisták beszéltek róla. Csakhogy ők lélek alatt nem azt értették, mint mi. Szerintük a lélek anima = ratio, amely fogalmakban tud gondolkodni s ezt tagadták az állatban. Descartes csak az értelmes lelket nevezi léleknek.

A rationalismus az ember benső életét az állatétól minőségileg különbözőnek tartja. Möbius azt mondja, abban igaza van Descartesnak, hogy az állatoknál nem szabad ugyan fogalmakat és következtetéseket felvennünk, de az ösztön mellett az állatnak külön tevékenységet is kell kifejteni, mely képessé teszi minden egyes esetben a körülményekhez való alkalmazkodást. A materialista pszichologusok az állatoknak ezt a képességét asszociációval magyarázzák. Möbius erre azt feleli, hogy az érzéki észrevételek asszociációja csak bizonyos képek sorát hozhatja létre, de hasznos tevékenységet nem. Ehhez a célra irányuló akarat szükséges, mely összehasonlít s a legalkalmasabbat kiválasztja. Ezért van az állatban az emberi értelmet helyettesítő cselekvés. Hogyan alakul ez az állatban, nem tudjuk s mint megfejthetetlent nem is fogjuk ismerni. Rávezet azonban ez arra, hogy az emberi értelem nem valami rejtélyes módon került az emberbe, hanem már itt az állatban megvolt, lényegében hasonlított az értelemhez s csak az emberben fejlődött ki. A különbség tehát nem qualitativ, hanem quantitativ.

Áttér ezután az ösztönéletre, melynek ismerete szerinte a lélektanra nézve *alapvető* fontosságú. A lelki életnek két oldalát különbözteti meg, az ösztönöket és ezek eszközeit, azaz: azokat a lelki képességeket, melyek köztük meg a külső világ között közvetítők. Ösztönszerűleg érzünk, mozgunk stb. Az emberi ösztönélet félreismerése azonban a pszichologusok nagy szégyene és semmi sem siralmasabb, mint a képzetekről szóló tan, mely szerint a képzetek, mint kis önálló lények tesznekvesznek az emberben. Az ösztönt magát nem ismerhetjük meg, csak a tevékenységet figyelhetjük meg. Az ösztönök igen sokfélék és különbözők. Az ösztönszerű cselekvés célszerű, akár tudjuk ezt, akár nem.

Az ember azonban magát értelmes lénynek tartva, azt képzeli, hogy cselekvéseit belátásának és tapasztalatainak köszönheti. Az állatok megfigyelése mutatja, hogy náluk az ösztön tevékenysége s az eredmény nem függnek a tapasztalástól. Igy van ez az embernél is, mit a főösztönök bizonyítanak. Ilyen főösztönök: az életösztön, legfontosabb megnyilatkozásában, ha veszély fenyeget: félelem. Az állatot az ösztön óvja a veszedelemtől, az embernek azonban előbb a tapasztalat útján kell arról tudomást szereznie. Az életösztön megóvja az egyes lényt a haláltól, a nemi ösztön a faj fentartását szolgálja. Ez az ösztön is, mint az állatoknál tapasztalható, a célszerű cselekedetek egész rendszerét hivhatja elő. Igen fontos ösztönök még a gyermekszeretet ösztöne, mely igen sok és összetett cselekvés forrása, továbbá a társas ösztön stb. Vannak az ösztönök közt elsőrendűek, aztán alárendelt jelentőségűek. Köztük azonban még azok is, melyek önállóknak látszanak, bizonyos fokban másoktól függnek. A küzdés vágya pl. a hiuságtól, az éneklés és tánc ösztöne a nemi ösztöntől. Különös sulyt helyez Möbius arra, hogy a magasabb szellemi élet az ösztönalap nélkül meg nem állhat. Bizonyos művészetek vagy tudományok iránt megnyilatkozó tehetségeknél ez különösen világos. Ösztönszerű vágyódás nélkül nem volna haladás, sem tudomány. Azonban ép ezek a gondolkodó ösztönök nyujtanak a feldolgozásnál nagy nehézséget.

Jellem alatt semmi mást nem érthetünk, mint az ösztönök erőbeli viszonyát az egyedben. A priori senki sem tud semmit a maga jelleméről, azt csak élete későbbi folyamatában ismeri meg tapasztalat útján. Sőt a legtöbben meg sem ismerik. Az ösztönök félreismerése az erkölcs- és neveléstanban nagy ferdeségekre vezetett. Az erkölcstan maximái, ha a nekik megfelelő ösztönökben nem találjuk meg az alapot, füstté válnak. Minden emberben megvannak az összes embert megillető ösztönök, de a különféle jellemek nemcsak azért különbözők, mert az egyik emberben különösen ez, másikban meg az az ösztön fejlődött ki, hanem fontos az ösztönök egymásközti viszonya is. Az ösztönök az emberben örökös harcot folytatnak. Nem mindig az életösztön a legerősebb, sokszor háttérbe szorítja ezt a harc vágya vagy a nemi ösztön. Bármennyire vizsgáljuk is az ösztönéletet, az eredmény csak az, hogy alapjában bensőnk titkos erőiről senki nem tud meg semmi igazat.

Hogy az ösztönök egymásra hathassanak, ennek feltétele az érzékelés. A tapasztalati lélektannak itt is a tapasztalásból kellene kiindulnia, de senki nem tudja, hogyan történik az érzékelés. Az ember mindig érezni fogja, hogy észrevételei már kezdettől fogva készek voltak.

A mint nem tudjuk, hogyan érzékelünk, ép úgy nem értjük

meg a mozgás keletkezését. A fiziologus a mozgásjelenségeket alapjában szintén nem tudja megfejteni, amint nem adhat feleletet a szellemi tevékenységről, a gondolkodás folyamatáról sem.

Érdekes munkája a léleknek a különféle érzések nyelvbeli meghatározása is, pl. szeretet, csodálkozás, hála, tisztelet, gyülölet, bosszú stb. Ezek a lélektannak igazi fájdalomgyermekei, holott az érzések nem is tartoznak lelki életünk sötét pontjaihoz. Igen nehezen tudjuk fölfogni az összehasonlítás, megkülönböztetés, kiválasztás folyamatait is. Az eredmény kézzel fogható, de nem tudjuk, hogyan történt. Ép így állunk az emlékezet tanával. Emlékezünk, feledünk, de miért történik egyszer így, máskor úgy, nem tudjuk.

Mindezek a példák azt mutatják, hogy szellemi tevékenységünk minden terén oly hézag áll elő, melyet nem tudunk kitölteni. Ezért az empirikus lélektant reménytelennek jelöli Möbius. Mezejét még csak át sem tekintheti s teljesen hijjával van azoknak az eszközöknek, melyekkel a megoldhatatlan kérdéseket meg tudná fejteni. Az empirikus pszichologia a tudattalan fogalmánál vallott azonban teljes kudarcot. Vagy le kell mondania a lélektannak arról, hogy a lelki élet tudománya, vagy át kell lépnie a tapasztalat határát s a metafizikának kezet nyujtania.

Ez röviden Möbius igen érdekes és tiszta fejtegetéseinek menete. Erősen hangsulyozza, hogy lelki jelenségeket csak lelkiekből lehet levezetni. Igen figyelemre méltó a lélektan intellektualisztikus és asszociációs iránya ellen való állásfoglalása, nemkülönben az ösztönök dinamikájára való utalása. Figyelmeztet arra, hogy a lélektan elemezheti a tudatot, felbonthatja a lehető legegyszerübb elemekre, de az elvont eredményeket nem szabad önálló tényekké tennie. Nagy baj lenne azonban, ha metafizikává válnék és módszerét feladná. Amint ez a követelése tulzott, úgy igen helyes viszont harca az egyoldaúlan leíró s csupán kisérleti lélektan ellen, mint minden materializmus ellen. A lélektant kétségkívül ki kell a metafizikának egészítenie. Möbius fejtegetéseinek magva az, hogy az egyén lelki világa nem absolut izoláltságában van meg s azt nem mint teljesen önállóan létezőt kell vizsgálódás tárgyává tenni, hanem függ ez nagyrészt a nem az egyéni öntudatba eső befolyásoktól. Egyelőre helyes eljárás, ha a lelki élet jelenségeit analizáljuk, aztán fordulunk a metafizikához. Minden exakt tudományban az ut a synthetikushoz az analysisen át vezet.

Dr. Ozorai Frigyes.

IRODALOM.

Report of the Commissioner of Education for 1094, volume 2. (Washington, 1906. VII. + 1304 lap.)

Ennek a jelentésnek első kötetét e folyóirat 50—52. lapján ismertettem. A most megjelent II. kötetben folytatólagosan kapjuk a st. louisi világkiállítás tanügyi csoportjainak szakszerű méltatását, nevezetesen az amerikai főiskolákét, az idegen államok közül pedig Argentinia, Belgium, Brazilia, Cuba, Németország, Japán és Svédország kiállításainak ismertetését, rendszerint az illető csoportok kormánybiztosainak tollából. A kritika szempontjából mindenesetre értékesebb lett volna az amerikai szakférfiak véleménye. A következő, számos statisztikai táblázattal felszerelt tanulmány a tanítók szolgálati idejét igyekszik megvilágítani. 379 olyan amerikai városban, melynek lakossága 8000-en felül van, 5 évnél rövidebb ideig szolgált a tanítóság létszámának 30·75%-a; 5—10 évig 25·48%; 10—15 évig 17—31%; 15—20 évig 11·21%; 20—25 évig 6·68%; 25—30 évig 4·29%; 30—35 évig 2·44%; 35—40 évig és tovább 1·82%; átlagban a tanítók 14·7 évig, a tanítónők 11·1 évig szolgáltak tehát, aminek középértéke 16·8 év. Jegyezzük meg, hogy ezek az adatok az európaiak mögött maradnak, mert odaát jóval csekélyebb a pálya állandósága s a jövedelmezőbb foglalkozásokba való átnyergelés napirenden van. Egy, főleg gyermekvédelmi szempontból tanulságos táblázat államonként mutatja ki a kötelező iskolázás minimális tartamát, azt a kort, amelyen alul a gyermekek munkára nem foghatók (átlag 14 év) és a tiltott foglalkoztatásokat, továbbá az alkoholellenes tanítás körül követett módszert és a testi fenyítésre vonatkozó intézkedéseket. A coeducationnak szentelt fejezetből megtudjuk, hogy az együttes nevelés az Egyesült-Államokban még folytonosan hódít: a népoktatási intézetek keretébe tartozó 16.325,000 tanuló közül 15.500,000 együttesen nevelődik; a college-ek közül 76% mindkét nemre közös. Felette érdekes a *Carnegie Institution* működéséről szóló fejezet, nemkülönben a *Nobel-intézet* szabályzata. A tudományos és közoktatásügyi intézmények javára tett alapítványok és adományok 1903—4-ben meghaladták a 17 millió dollárt; 1871-től

erre a célra több mint 326 millió dollárt ajándékoztak. A külföldi tanügynek szánt fejezetekben örömmel látjuk, hogy Magyarország külön államiságával mindenütt számolnak; kár azonban, hogy a helységneveket, nyilván német forrás után, ugyancsak németül adják. Mielőtt félretenném ezt a rengeteg szorgalommal összeállított adatgyüjteményt, az érdeklődőknek figyelmét egy rövid, de rendkívül tanulságos értekezésre óhajtom felhívni, mely *The measure of a teacher's efficiency* címen öt lapon a tanító munkaképességének megmérését fejtegeti és megérdemelné, hogy nyelvünkön is közreadjuk. A szerzővel mi is valljuk,hogy az ihlet *(inspiration)* az eredményes munka egyik legfőbb mozgató ereje. *K. F.*

*

1. **Gerhard Budde: Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen von 1812 bis auf die Gegenwart.** (Halle a. S., Buchandlung des Waisenhauses, 174 lap.)
2. **U. a.: Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen.** (U. o. 1906., 56 lap.)

I.

G. Budde, a hannoveri liceum tanára, az idegen nyelvi irásbeli dolgozatokra vonatkozó reformjavaslatokkal akart előállni. De megelőzőleg kutatásának tárgyává tette, vajjon milyen dolgozatokat írtak az előbbi korokban? E kutatásának gyümölcse az első számú füzet. Az 1812. évet azért választotta kiindulási pontul, mert ekkor jelent meg Poroszországban (s a szerző úgyszólván kizárólag ez országra van tekintettel) az első részletes érettségi vizsgálati szabályzat kötelező írásbeli dolgozatokkal. Ezek a gimnáziumban a latin és görög nyelvből a következők voltak: latin szabad dolgozat s fordítás görögre és görögből németre.

Vajjon mily természetű gyakorlatokkal készítették erre elő a tanulókat, nevezetesen a latin szabad dolgozatra? (A görög nyelvi írásbeli alárendelt szerepet vitt.)

Az 1816. évi tanterv retroverziókat, extemporalékat, stilusgyakorlatokat és németre való fordítást ír elő. Az egyes iskolák azonban szabadon mozoghattak. Így a stralsundi gimnáziumban pl. alig-alig volt extemporale; a berlini Friedrich Wilhelm-gimnáziumban viszont 1833-ban a legalsóbb osztálytól a legfelsőbbig dívott az extemporale.

1834-ben új érettségi szabályzat jelent meg, mely a szabad dolgozat mellé latin extemporalét is tett a görögre való fordítás helyébe, melyet törölt.

A domináló latin szabad dolgozatnak ellenzői is voltak. Ilye-

nekül említi a szerző Hegel-t, Beneke-t, Raumer-t, Herbart-ot. Soha sem fognak oly módszert kitalálni, — ekképen szól erről Herbart — mely korábban hozná létre a szellemi érettségnek azt a fokát, mely a jó latin íráshoz kell. Míg a gimnáziumban válogatottabb tanulók nem lesznek, a tanulók többsége a latin írással olyasmibe fog, aminek végére soha sem jut. Jobb volna az iskolai oktatásban arra törekedni, ami elérhető. A nyelvtani dolgozatokat a tanulóknak közösen a tanár vezetése mellett kellene az iskolában készíteni: ez az eljárás nyújtja a gyakorlás előnyeit hibák elkövetése nélkül; a hibák utólagos javítását a tanuló úgyis ritkán jegyzi meg magának. Megmagyarázott szöveg kivonatolását ajánlja még Herbart és szerinte kell, hogy a nyelvtan s a velejáró gyakorlatok a szekundában befejeződjenek. Azt is követeli, hogy a primában (a legfelső két osztályban) az olvasmány uralkodjék kizárólagosan s az írásbeli dolgozatok is csak ennek a szolgálatában álljanak.

Herbart e szavai azonban akkor, mikor elhangzottak, nem találtak kellő visszhangra. A stilisztikai formalizmus korát fölváltotta a nyelvtani formalizmus kora, melyet Budde az 1837. évtől datál. E korban a formális képzés kedvéért tanítják a latin nyelvtant s a latin írásbeli dolgozatok észgimnasztikai gyakorlásra szánvák. Erre vonatkozólag idézi a szerző Herbart következő szavait: «Mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formalbildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden; das sind leere Worte, wodurch niemand übezeugt werden wird, der die weit grössere bildende Kraft anderer Beschäftigungen kennt und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken.»

Végre az 1892. évi tanterv lemondott arról, hogy stilisztikai készség megszerzését a gimnáziumi latin tanítás főcéljául tekintse; helyébe teszi a remekírók megértését. A nyelvtan s az írásbeli gyakorlatok az olvasmány ügyét szolgálják, ahogy azt Herbart már évtizedekkel előbb követelte. A görög nyelv tanításánál a felső három osztályban más írásbeli dolgozatot nem is ír elő az 1892. tanterv, mint fordítást görögről németre.

Ez a tanterv azonban rövidéletű volt. Egy szakértekezlet, melyet 1900-ban tartottak, a latin nyelv tudásának csökkenését konstatálta s az értekezlet legtöbb tagja a latinul írás fokozásában látta az egyetlen orvosszert, de a formális képzést már nem hangoztatják annyira, mint az előbbi időkben történt volt. Ennek folytán az 1901, évi tantervbe — mely most is érvényes — az eddigi 62 óra helyett 68 órát állítottak be (nálunk a latin nyelvi órák száma 44!) és a következő dolgozatok készülnek jelenleg: A legalsó két osztályban

hetenkint félóráig tartó extemporale; a középső négy osztályban hetenkint fordítás latinra és évnegyedenkint egy fordítás latinból németre. A felső három osztályban legalább kéthetenkint fordítás latinra és szintén évnegyedenkint egy fordítás latinból. A görög nyelv tanításának felső fokán is behozzák a görögre való fordítást a görögből való mellé.

Az érettségi vizsgálaton németből latinra és görögből németre való fordítások készülnek mostanság a porosz gimnáziumban. A reálgimnáziumban a latin írásbeli érettségi: fordítás németre. (A görög nyelvet nem tanítják a reálgimnáziumban.)

Az idegen modern nyelvek tanításánál dívott dolgozatok története hasonlít a latin nyelviekéhez. Extemporalék, gyakorlatok és szabad dolgozatok voltak szokásban. 1882-ben behozták a tollbamondást.

Jelenleg igen változatos dolgozatok dívnak. Az alsó fokon: emlékezetből való leírás a falitáblán s a füzetben; tollbamondás; rövid fordítás az idegen nyelvre; nyelvtani szempontból való átalakítás; kérdésekre feleletírás; mondatok szerkesztése nyelvtani szabályok gyakorlására vagy meghatározott szókincs alkalmazására; rövid elbeszélések reprodukciója. — A középső fokon: extemporale; utánzás; levél. A felső fokon: fordítás és szabad dolgozat.

A most érvényben levő érettségi szabályzat értelmében a gimnáziumban az ott tanított francia nyelvből dolgozat nem készül. A reálgimnáziumban vagy francia, vagy angol nyelvi dolgozatot írnak az abiturienseк s az vagy fogalmazvány vagy fordítás németből az illető idegen nyelvre. A főreáliskolában francia és angol érettségi dolgozat készül és pedig az egyik nyelven szabad dolgozat, a másikra meg fordítanak.

Ime nagy vonásokban az írásbeli dolgozatok története, amint azt Budde a tantervekből, érettségi szabályzatokból, egyes iskolák értesítőiből és miniszteri rendeletekből összeállította. Az utóbbiak közül egy 1856. évi a következő érdekes rendelkezést tartalmazza: Tekintettel az egyetemi tanszabadságra, nagyon fontos a tanulókat a legfelsőbb osztályokban minden módon önálló tevékenységre szoktatni. Ha tehát valamely tanuló komoly házi szorgalmat fejt ki, az olyat egyes házidolgozatok alól föl lehet menteni. S az érettségi vizsgálaton különös elismerésben részesítendők azok, kik oly dolgozatokat mutatnak be, melyeket magánszorgalomból készítettek és melyek tanuságot tesznek az illető tanulók tudományos priváttanulmányairól.

A felsorolt forrásokból merített anyagon kívül a szerző közli még pædagogusoknak idevágó nézeteit, melyeket könyveikben, a Zeitschrift für das Gymnasialwesen-ben, igazgatói értekezleteken s iskolaügyi tanácskozmányokon mondottak el. E nézetek fölötte elága-

zók, azért ismertetésökre e helyütt nem vállalkozhatom. E helyett csak arra szorítkozom, hogy a szakközönségnek különösen ajánlom az idegen nyelvből való fordításra vonatkozó adatok elolvasását. (Lásd a 22—26., 55., 114., 117., 126. és 153. lapot.) Azért ajánlom, mert az írásbeli dolgozatok e fajtája nem szerepel a modern nyelvek tanításánál, holott ott is helyükön volnának, nemcsak a klasszikus nyelvekénél.

II.

Miután Budde végigment az írásbeli dolgozatok történetén, kiadta a címben levő 2. számú füzetet. Az abban foglalt reformjavaslatok a következők: A nyelvtanítás célja az alsó és középső fokon a nyelv elsajátítása legyen; a felső fokon: a nyelvtudás alkalmazása az olvasmány szolgálatában.

E kitűzött célnak rendelendő alá a nyelvtanítás minden eszköze, az írásbeli gyakorlatok is. Tehát az alsó és középső fokon a dolgozatok a nyelvtan begyakorlására valók. Álljanak egyszerű mondatokból, mely mondatok némi összefüggésben legyenek lehetőleg egymással. De túlzás azt követelni, hogy a dolgozatok szorosan az olvasmányra támaszkodjanak, mert különben emlékezetből való retroverziókká lesznek. (Ez dívott széltiben az 1892. tanterv kiadása után s ebben látja a szerző az 1900-ban tartott konferencia tagjaitól eltérőleg okát a latin nyelv tudásában akkortájt tapasztalt hanyatlásnak.) Elég, ha az olvasmány szolgáltatja a dolgokhoz szükséges szavakat. A modern nyelveknél a fordítási gyakorlatok mellé — melyek azonban épenséggel nem hanyagolandók el, — más fajtájúak is sorakozzanak: tollbamondás; átalakítások; kérdések és feleletek.

Házi dolgozatok az alsó és középső fokon nem kellenek, mert többnyire idegen segítséggel készülnek. Helyettök — legalább az alsó fokon — tisztáztatni lehet a kijavított iskolai gyakorlatokat.

A felső fokon azonban ne legyenek többé nyelvtani dolgozatok, mert ezek az olvasmánnyal való foglalkoztatás kárára vannak. A szerző szerint ugyanis mindaddig, míg a felső osztályok tantervében nyelvtani dolgozatok is fognak szerepelni, a filologusok túlságos súlyt fognak reájok fektetni s elvonják a tanulók idejét s erejét a beható olvasástól. A felső fokon készüljenek az eredetihez nem szorosan ragaszkodó retroverziók, olvasmányok kivonatai, szabad dolgozatok s az anyanyelvre való fordítások. Hogy a tanterv a gimnáziumban a kvartától fogva (ez megfelel a mi 3. osztályunknak) negyedévenkint csak egy ily dolgozatot ír elő, azt a szerző kevesli; valamint egész helyesen ajánl ugyanily gyakorlatokat a modern nyelvek tanításánál is.

De különös hévvel fordul Budde az extemporalénak a porosz középiskolákban tulajdonított túlságos fontossága ellen. Elitéli továbbá, hogy az extemporaléra különös előkészülést kívánnak a tanulóktól és hogy fix napokon készül, holott a nyelvtani dolgozat akkor van helyén, mikor a tanulók egy-egy nyelvtani egységet elvégeztek és begyakoroltak. Ezt pedig dátumhoz kötni nem lehet; egyszer előbb, máskor később áll be a dolgozatírás ideje. És minthogy a tanulók nem egyforma tempóban dolgoznak, nem mondatonkint, hanem egyszerre hozandó a tanulók tudomására az egész fordítandó szöveg.

«Karlchens Unglückstag» cím alatt a szerző egy kis gimnazistának s egész családjának az extemporale okozta kínjait festi le egy több lapra terjedő s élénken színezett képben. Sőt az extemporalében látja Budde is az egyik okát annak, hogy míg az amerikai hálásan gondol élete végéig a maga college-ére, addig az ő honfitársai közt az ilyen ember ritka kivétel. Azért van ez igy, vélekedik a most ismertetett füzetek szerzője, mert a gimnáziumot végzettek azt tapasztalták, hogy az iskolában tehetségöket és tudásukat majdnem kizárólag az extemporale alapján itélték meg.

Kálmán Miksa.

Külföldi lapszemle.

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen 1906. év 4. füzet.

E füzet első cikke dr. *Sckmidkunz* Jánosé, ki «Akademisches Studium der Philosophie und der Pädagogik» című tanulmányában azzal a kérdéssel foglalkozik, mikép lehetne a filozófiát és a pædagogiát legjobban tanítani. Erre nézve szerzőnk sorba veszi a legújabban megjelent és e kérdéssel foglalkozó cikkeket. Így *Münch* egyetemi tanár egyik cikkében azt követeli, hogy különösen a pædagogia tárgyalásánál a pædagogia története is fejtegettessék, és kimutatja, hogy ezzel magának a pædagogiának tudományos értéke is tárgyalható. Vaichinger egy cikke nyomán szerzőnk azt hangsúlyozza, hogy a filozófiai tanulmányokat mindjárt az egyetemre való belépés idején meg kell kezdeni és ezen tanulmányokat az egyetemi tanfolyam végéig kell folytatni. Szerző maga cikkének végén a különböző tantárgyak és a filozófia közötti viszonyt is fejtegeti.

Münch Vilmos a portugáli kormány által kiadott és dr. Andrade Ábel szerkesztése mellett megjelent «Bolletina da Direccao geral de Instruccao» (A közoktatásügyi igazgatóság jelentése) című hivatalos jelentés alapján ismerteti Portugália közoktatásügyi állapotát.

Ebből mint legérdekesebbet azt tudjuk meg, hogy Portugália szakítva az eddig dívó szakrendszerrel — s Poroszországot vévén mintaképül — az osztályrendszert hozta be. Az erre a reformra vonatkozó tervezgetések, tiltakozások, ellenindítványok közzététele foglalja el a «Bolletina» felerészét. E hivatalos jelentés végén a portugál kormány egy igen érdekes tervéről is beszámol. Azt tervezi a kormány, hogy az országban egy középiskolai mintanevelő intézet — egy internátus — állíttassék fel, melyben a rendes tanítás kezessége és előnyei mellett itt egyesítve legyenek azok az összes feltételek, melyeket a neveléstudomány mai állása megkíván, de e mellett a testi nevelésre is súly helyeztessék; higiénikus tekintetben pedig a legpontosabb követelményeknek elég tétessék. Az intézet élén a király által kinevezett tanári kar álljon, melynek tagjai az ország legkiválóbb tanáraiból választassanak ki.

Dr. Bruhns B. annabergi főtanító a reálgimnázium középső osztályainak földrajzi oktatására nézve igen ügyes és talpraesett metodikai tanácsokat ad, melyeket számos, cikkében felsorolt példával illusztrál. A fölsorolt példák közül egyet felemlítünk: Ha pl. Rómát akarjuk földrajzi szempontból tárgyalni, mindenekelőtt kimutatjuk, miben különbözik Róma Itália többi városaitól, valamint a többi európai fővárosoktól is; másodszor azokat az okokat fogjuk fölemlíteni, melyek Róma városának fontosságát megalapították; ki fogjuk továbbá mutatni, hogy Róma Olaszország politikai fővárosa, fontos kereskedelmi és ipari város, e téren ugyan nem a legfontosabb kulturváros, de a katholikus világ főhelye; építési tekintetben két irányú, amennyiben van egy új királyi Róma, a másik — a pápai Róma, mindkettő a régi Róma romjain fölépülve; Olaszországnak — az idegenek forgalmát tekintetbe véve — a legelső városa; nagy fontosságú vára van. Közgazdasági tekintetből kiválóbb mint Madrid, de távolról sem oly nagy fontosságú mint London, politikai tekintetben nem oly jelentékeny mint Párizs, honvédelmi tekintetben nem oly fontos, mint Bukarest; régiségekben gazdagabb, de szegényebb fényes, pompás újabbkori épületekre nézve, mint Bécs.

Szerzőnk így sorban tárgyalja Európa majdnem minden államát; kimutatva egyszersmind a kartografiának, a földrajz eme kiváló segédtudományának, nagy fontosságát.

Büdde hannoveri tanító «Aus der Extemporalpraxis» című tanulmányában az extemporalék mikénti kezeléséről értekezik. A szerző mindenekelőtt azt kívánja, hogy az extemporálék készítésénél a tanulók mindenféle fölizgatása elkerültessék, ami csak az által lesz elérhető, ha a tanulókat arról győzzük meg, hogy az extemporálék a kalkulus megállapításánál nem játszanak döntő szerepet. Az aggodalmat pedig már azzal is csillapíthatjuk, hogy az extemporálék elkészí-

tésének idejét nem közöljük a tanulókkal. A szerző ezután az extemporálék mikénti elkészítési módját saját prakszisa alapján egypár példában ki is mutatja.

Igen érdekes *Tiedemann* Pál tanár cikke: «Die ersten Lateinstunden an der Reformschule Frankfurter Systems». Ebben kimutatja, hegy miként tárgyalta római föliratok alapján mindjárt az első latin órán az első és második deklinációhoz tartozó főnevek ragozását, A föliratok e tárgyalása annál célszerűbb volt, mert azokban az igék hiányoztak és így a kázusragok legvilágosabban tűntek föl.

Dr. Mosch Erich az inga mozgására vonatkozó egyenletek levezetésére három ábrával is ellátott praktikus útbaigazításokat ad.

A füzet utolsó cikkében *Kühn* Ferenc a számtannak a felsőbb osztályokban való tanításmódjával foglalkozik.

A «Különfélék» és «Könyvismertetés» rovata e füzetben sem hiányzik. *ij.*

Belföldi lapszemle.

Áttekintve nagyszámú pædagogiai folyóiratainkat és lapjainkat, bizonyos lehangoltsággal kell tapasztalnunk, mily kevesen foglalkoznak oly kérdésekkel, melyek az iskola belső életét, a tanítás és nevelés szubtilisabb részleteit érintenék s arról tanuskodnának, hogy pædagogusaink mennyire öntik egész lelküket tanításukba s mennyire merülnek el akár egy-egy tárgy anyagába, akár egy-egy nevelési probléma megoldásának lehetőségeibe. Ép így hiába keresünk egyes lapokban oly cikkeket, melyek az elméleti pædagogia körébe vágnak. A cikkek inkább általános kérdésekkel, tervezgetésekkel, szervezeti ügyekkel, fizetésjavítással és egyesületi dolgokkal foglalkoznak.

Mindamellett ebben a hónapban is találunk sok figyelemre méltó cikket, sőt olyanokat is, melyekkel érdemes behatóbban foglalkozni.

Igen értékes cikkeket tartalmaz az *Uránia* április havi füzete, melyek, megfelelően e népszerű tudományos folyóirat céljának, a tudományok különböző ágaiból egy-egy kérdés feldolgozását tartalmazzák kellő alapossággal, de amellett érdekesen és vonzóan. A füzet élén *Molnár Viktornak* az Uránia egyesület közgyűlésén tartott elnöki megnyitója van közölve ezen címen: «Az iskolán kivül eső közoktatás». Nagy horderejű gondolatok azok, melyeket Molnár Viktor itt kifejt. Eszméje az, hogy a kultúra ad erőt a nemzetnek s ezért arra kell törekednünk, hogy lehetőleg mindenki részesüljön a kultúra javaiban. A kultúrának e terjesztése az, amit *Bárczy István* a *Népmivelés* programmjában kulturszociálismusnak nevezett.

A *Huszadik Század* áprilisi füzetében szóvá teszi *Than Károly* tanulmányát a magyar kultúráról mely a *Budapesti Szemlében* jelent meg, s amelyre mult számunkban mi is felhivtuk a figyelmet. A cikkíró egyetért Than Károllyal abban, hogy kultúrális elmaradottságunk összefügg a természettudományi tanítás és buvárkodás elhanyagolásával. Nem ért azonban vele egyet abban, amit *Than* ez elhanyagolás legfőbb okának tekint. *Than* u. i. azt hiszi, hogy a természettudományok iránti idegenkedés oka a politika és a jogtudományok iránti előszeretet. A *Huszadik Század* cikkírója azt tartja, hogy a történelmi és jogi tudományok kultiválása és a természettudományok iránti idegenkedés megfelel a magyar feudalis uralom osztályérdekének. Szerinte a természettudományilag művelt ember fölismeri, mi az ő igazi érdeke s ép ezt nem akarja a jelenleg uralkodó osztály. Nem tartja továbbá a *Huszadik Század* cikkírója célravezetőnek *Than Károlynak* a baj megszüntetésére vonatkozó azon indítványát sem, hogy az állam a tudományos buvárkodásban kitünt tanároknak hathatósabb anyagi eszközöket bocsásson rendelkezésére s mentse fel őket az adminisztrativ és mechanikai teendők alól. Ez ellen a *Huszadik Század* cikkírója azt hozza fel érvül, hogy «a külön jutalmakat azok kapnák, kik legkevésbbé érdemlik ugyan meg, de a legtöbb szolgálatot teszik a reakciónak». Mi ezzel szemben azt tartjuk, hogy mégis csak helyes *Than* indítványa, mert ha előfordulna is, hogy ilyen jutalomban érdemetlen részesül, ezért nem kellene az igazi és érdemes tudóst attól, hogy teljesen a tudományos buvárkodásnak élhessen — megfosztani. Az emberi gyarlóság következtében mindig — még a szocializmus uralomra jutása után is — elő fog fordulni, hogy a kevésbbé érdemes is előnyökhöz jut. Ez azonban nem ok arra, hogy az állam senkit se támogasson, mert ha tíz érdemetlen mellett csak egy igazi tudós számára biztosítottuk a tudományos munkálkodás lehetőségét, — ezzel bőven megtérül az így kiadott összeg.

A *Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* 26. számában közli *Oscar Browning* cikkét, melyet az Eighty Club 1906. évi látogatása alkalmából a Club által kiadott emlékkönyvben *Education in Budapest* cím alatt írt. E cikk úgy tartalmánál mit az író egyéniségénél fogva méltó arra, hogy minden magyar pædagogus tudomást vegyen róla. *Browning* neve A «nevelés elméletének története» című kis könyve révén általánosan ismeretes. Ez az előkélő angol tudós Apponyi Albert gróf fölhívására megtekintette Budapest néhány tanintézetét s benyomásairól beszámolt a miniszternek is. Természetes, hogy az udvarias angol vendég egyetlen alkalmat sem mulaszt el arra, hogy elismerő nyilatkozatokat tegyen. Ezek mellett azonban igen

udvarias formában ugyan, de mindig megteszi a maga biráló észrevételét is. Természetes azonban az is, hogy bennünket inkább érdekelnek kritikai megjegyzései, mint udvarias dicséretei, mert a birálatot tartjuk magunkra nézve tanulságosnak. Browning a következő intézeteket látogatta meg: A tudományegyetem orvosi és jogi fakultásait, a műegyetemet, a Pædagogiumot, az Erzsébet-nőiskolát, a mintagimnáziumot, a Ferenc-József-intézetet, a Barcsay-utcai gimnáziumot, a VI. ker. áll. főreáliskolát s végül a fehérsas-téri polgári és elemi iskolákat.

A klinikáról megemlíti, hogy «bámulatosan el van látva a modern haladás minden eszközével s teljesen felöleli a legújabb vívmányokat, sőt ezt annyira teszi, hogy veszélyes kisüléstől tartottam a magasfeszültségű áramok következtében, *melyekkel a kalauzoló orvos, mint bevallotta, nem tud egész tökéletesen bánni.*»

A jogi karról ezt írja «Itt semmi különös nevezetességet nem találtam egy tantermen kivül, melyben négyszáz hallgató is elfér.» (Hátha még tudta volna Browning, hogy ebben az óriási teremben sem fér el valamennyi beírt hallgató.)

A Pædagogium szervezetét úgy látszik nem jól magyarázták meg Browningnak, mert azt írja, hogy ez tanítóképző, ahol három évfolyam van, mint náluk, pedig ez polgári iskolai tanítóképző, míg a tanítóképző nálunk négy évfolyamos.

Igen tetszett neki az Erzsébet-nőiskola épülete. A tanításra vonatkozólag azonban így nyilatkozik «Az Erzsébet-nőiskolában — ép úgy mint más intézetekben, ahol megfordultam — a tanítási módszer túlnyomólag szóbeli. A tanítók beszélgetnek növendékeikkel és kérdéseket intéznek hozzájuk, biztatva őket, hogy hosszú, könyvnélkül betanult darabokat mondjanak el, vagy saját szavaikkal kivonatot adjanak elő a tanultakból. Valami hasonlót láttam Olaszországban, de ez nagyban különbözik a mi angol módszerünktől.»

Igen érdekelte Browningot a gyakorló iskolai főgimnázium. «Ki kell mondanom — írja — hogy ez a mintaiskola, amennyire én tapasztaltam, előkelő helyet foglal el a kontinens iskolái között és oly tipust képvisel, mely Angliában nem létezik.»

A Ferenc-József-intézettel hosszasan foglalkozik. A tanításról azt mondja, hogy «igen jónak látszott, de a rendes magyarországi tipusnak megfelelően szóbeli jellege által tünik fel.» A fiuk játékáról következő megjegyzést teszi: «Hiányzott az igazi élet és szabad szellem és ennek helyét katonai fegyelem foglalta el, mely az angol izlésnek nem felelne meg.» Az intézetről általánosságban ugyan így szól: «Lehetetlen ugyan magasztalásnál egyebet mondani az intézetről,» — de nyomban hozzá teszi, hogy «nagyon sok igaz van abban is, amit ne-

kem egy magyar mágnás mondott róla, hogy «túlságosan katonás, elzárt és a városhoz közelfekvő, miért is ő a maga gyermekei részére nagyobb szabadságot és falusi levegőt óhajtana.»

A Barcsay-utcai főgimnáziumról a többi közt a következőket írja: «A fiuk Horatiust és Virgiliust úgy tudják, mint Etonban szokták tudni és a tanár alig használt könyvet. Ebből bizonyára készségre és a tárgy pontos ismeretére lehet következtetni, de nem volt alkalmam értékelni, hogy az exakt tudományosság mily fokát érik el ebben a középiskolában. Nem lehetetlen, hogy a szoros tudományosságot némileg elhanyagolják, mivel főcélnak tekintik a klasszikusok irodalmi megismerését, melyet a mi angol klasszikus reformereink is ajánlanak.»

Ez állami iskolák mellett Browning egy községi iskolát is meglátogatott. Ez a magyar stilusban épült fehérsastéri iskola. Érdekes, hogy Browning a magyar stilust szecessziósnak nevezi. Egyébként ezt és a mintagimnáziumot két különösen érdekes iskolának mondja. A fehérsastéri iskoláról így ír: «A termek tágasak és szellősek, a szertárak mindennel bőven el vannak látva, a legújabb haladás igényei szerint. Mindenütt ahol megfordultam, arra törekedtem, hogy a külső máznál mélyebbre, a mutatott dolgok belsejébe pillantsak és magukkal a tanulókkal is megösmerkedhessem. *Ebben a tekintetben talán itt boldogultam a legjobban*».

Ezek után Browning igyekszik összefoglaló véleményt mondani a magyar tanügyről. E véleményét a következő szavakkal vezeti be: «Nem vagyok bizonyos affelől, hogy az, amit láttam, hű tükre volt-e az *egész* nevelésügynek. Természetes, hogy nekem a legjobb iskolákat mutatták be és nem volt módomban *ott* kutatni, ahol *én* találtam volna szükségesnek».

Ime a tudós angol, nem csak azt akarja látni, amit neki mutogatnak, nem éri be azzal, ha szalonunkba vezetjük, mikor estély van, ő azt a szobánkat akarja látni, ahol mindennap lakunk s hétköznapi életünket akarja ismerni. Mindamellett, hogy ő csak azt nézhette, amit neki mutattak, mindig a maga szemével nézett s jó szemmel látott.

Általános ítélete a következő: «Nem vagyok bizonyos benne, hogy nem *túlságos sok az épület és apparátus*. Angolországban nem könnyen határoznók el magunkat arra, hogy másfél milliót költsünk új országházra. A mi cambridgei szokásunk az, *hogy először tanárokat és tanítványokat kapjunk;* és jobbról nem gondoskodunk mindaddig, míg csak fejünkre nem szakad a faalkotmány. *Az épület öl, a tanár ad életet. Magyarországon* — úgy látszik — *először az épületről gondoskodnak és abban bíznak,* hogy amint a templomot emelték, a szentlélek is be fog vonulni és ott fog maradni. Mint már

fentebb említettem, a magyar tanulók eleinte nagyon tevékenyek, de *hiányzik bennök a szívós kitartás*; és olyan dolgokat is hallottam, melyekből kitűnik, hogy *némelykor a tanárok is lazák és nem megbízhatók*».

Ez általános kifogáson kívül tanulságos reánk nézve az, amit Browning a módszerre nézve több helyen ismételve mond. Így pl. az Erzsébet nőiskoláról így szól: «a tanítási módszer túlnyomólag szóbeli», a Barcsay-utcai gimnáziumról: «Ugyanannak a tanmódszernek a használatát láttam itt, melyet már előbb leírtam». A Pædagogiumról: «Ismét jól ismert jelenetek tanuja voltam». A Ferenc-József-intézetről: «A rendes magyarországi tipusnak megfelelően szóbeli jellege által tűnik fel». Mindez arra mutat, hogy az angol előtt nagyon feltünő és jellemző tanításunkban az a körülmény, hogy tanulóink nem *cselekszenek*, hanem csak *beszélnek*. Az angol a tett embere. Munkára, szerinte, csak úgy lehet nevelni a tanulókat, ha ők maguk dolgoznak.

Végül érdemes meghallgatni azt is, amit Browning iskoláink berendezésére nézve mond: «A magyar tantermek és iskolai helyiségek mind hasonló módon vannak berendezve, odarögzített padokkal, melyek gyakorlati, de kissé elavult szerkezetüek».

Mindezek a megfigyelések azt mutatják, hogy Browning a dolgok mélyére tekintett s nem érte be azzal, hogy nekünk néhány udvarias bókot mondjon. E megjegyzéseket mindenesetre hasznunkra fordíthatjuk s ép ezért meg kell azokat becsülni.

«*A Polgári Iskolai Közlöny*» 1. (áprilisi) számában *Volenszky Gyula* foglalkozik behatóan dr. Kármán Mór cikkével, mely «A másodfokú közoktatás rendje Európa különböző államaiban» címen a *Népmivelés* 1906. nov.—decz. számában jelent meg. Ezenkívül a polgári iskola céljáról s a polgári iskolák felügyeletéről van egy-egy rövid cikk e füzetben.

A «*Néptanítók Lapja*» 14. száma Révai Miklósról közöl érdekes megemlékezést dr. Rubinyi Mózes tollából.

A «*Család és Iskola*» 7. számában Heinrich Józsa a Revue Pædagogique nyomán, a helyi földrajz és történet tanításáról szól. E kitünő cikk arra tanít, hogyan kell a tanulókat a szülőföldön tapasztalható jelenségek megfigyelésére szoktatni.

A «*Népnevelési Közlöny*» (Nagyvárad) a «Rajztanító Amerikában» címen a Prang-féle rajztanítási módszert kezdi ismertetni.

Az «*Evangélikus Népiskola*» (Sopron) 4. számában Szűsz Lajos folytatja az új tanterv ismertetését s e füzetben a történet tanításáról szól.

A «*Katholikus Szemle*» április havi füzetében vezércikket közöl

«Iskoláinkért» címen dr. Rott Nándor-tól. A cikk alapgondolata az, hogy az állam állítson felekezeti iskolákat.

A «*Kereskedelmi Szakoktatás*» 7. (márciusi) számában Hilkene Fülöp ír alapos tanulmányt «A francia nyelv tanításának módszere» címen.

A «*Kisdednevelés*» 7. (ápr.) számában Alföldi Vidor «A makacs gyermekek neveléséről» szól. Ebben a következőket olvassuk: «Hogy makacs természetű gyermekeket helyesen neveljünk, arra nézve az okosan alkalmazott testi fenyítés, testi fájdalmak előidézése csaknem egyetlen és nélkülözhetetlen eszköz». A szerző pedig a maga eljárásáról a következőket mondja: «Ilyenkor aztán működésbe jön — de óvatosan — a vessző».

Valóban elszomorító, hogy a huszadik században ilyen pædagogiát hirdetnek a «Kisdednevelők Országos Egyesület»-ének lapjában.

Wy.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó-ülés 1907 márc. 16-án.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* dr. elnöklése mellett Zsilinszky Mihály v. b. t. t., Barna Jakab, Bielek Antal, Bihari Mór, Böngérfi János, Dőri Zsigmond, Gabel Gyula, Gyulay Béla, Gyulai Ágost, Hegedűs István, Jablonkay Géza, Kovács János, Kármán Mór, Kemény Ferenc, Kemény Simon, Miklós Elemér, Migray József, Nagy László, Pintér Imre, Vángel Jenő, Waldapfel János, Verner Jenő, Zipernovszky Károlyné, Harsányi Jenőné, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül szép számban vendégek.

I. *Elnök* megnyitja az ülést. A napirend első tárgya: *Kemény Ferenc* indítványának *(Békenap)* folytatólagos tárgyalása.

Kemény Ferenc röviden összefoglalja a mult ülésen előadottakat és hozzáteszi, hogy indítványát föntartja. A vita eredménye hat felszólalás s ezek között csakis egy szónok ellenezte az indítványt. A többiek nemcsak támogatták, de módosításokat is ajánlottak. A módosítások kétféle irányban mozogtak. Alaki szempontból kifejtették, hogy a «*Békenap*»-ról necsak egy órában történjék emlékezés, hanem akkor és annyiszor, ahányszor erre az alkalom önként kinálkozik; valamint, hogy ez a «*Békenap*» mindenkor *máj. 18-án* ünnepeltessék. Tartalmi szempontból kivántosnak tartották a megemlékezés mélyítése végett, hogy ezeket az ünnepi előadásokat ne csak a történelem tanára tarthassa és tartsa, hanem az irodalom-, magyar nyelv- és vallás tanárai is.

Több hozzászóló nem jelentkezvén, *elnök* az eredeti indítvány elfogadását ajánlja azzal, hogy tekintsük ezt olyan kezdetnek, mely egy jövő fejleményének fogja megvetni az alapját. A Társaság ily értelemben határozott.

Elnök köszönetet mondott Kemény Ferenc előadónak.

II. *Dőri S. Zsigmond* fölvassa: «*A paedagogiai kisérlet értéke,*» cimű értekezését.

Elnök szeretné, ha e tárgyban eszmecsere indulna meg. Az előadásnak az a része, amely a gyermektanulmányi törekvéseket ismer-

teti, igen érdekes volt; de más kérdés, hogy az előadónak e kérdésben elfoglalt álláspontja olyan-e, amely akceptálható és hogy nem tulajdonított-e a kelleténél nagyobb fontosságot a kérdésnek, mint amilyet valójában megérdemel.

Hozzászól: *Kármán Mór*, aki kötelességének tartja e téren tett tapasztalatait előadni s álláspontját kifejteni. Hogy pszichologiai kísérleteket a pædagogusok felhasználhassanak, a laboratoriumok vezetését derék, kiváló fiziologusokra és nem pszichologusokra kell bízni. Akárhányszor vannak még a vezető elmék között is, akik egy-egy lelki jelenséget vagy ilyennek kifejezését nem egyformán értelmeznek és magyaráznak. Még Wundt is pld. egy-egy ilyen kifejezést másként magyaráz és értelmez saját munkája első, és másként a második és harmadik kiadásában. Herbartot sem értették meg egyformán a követői, pl. a «figyelmet,» az «apperceptiót» mindegyike más és más módon magyarázza. A pædagogusnak segítségre van szüksége s annak aki tanít, előbb a tárgyat (tanulmányi anyagot) amellyel foglalkozik, jól kell ismernie; csak azután elmélkedhetik módszerekről. Hányan vannak, akik pl. írnak arról, hogyan kell tanítani latint, történetet anélkül, hogy latinul tudnának, vagy a históriát ismernék. A néptanítónak igazán nehéz feladata van, amikor pl. nem nyer segítséget olyan irányban, hogy tisztességes nyelvkönyvet, történetet stb. adjanak a kezébe. A tanítóképző intézetekben is olyan embereknek kellene ülniök, akik első sorban a tárgyukat becsületesen ismerik. Legrosszabb helyzetben van az a tanár, aki a pædagogiát tanítja és semmi más tárgyat behatóan nem ismer. A saját nemzete műveltségi állapotát sem taníthatja más, mint aki nagy nemzeteknek műveltségi történetét folyton tanulmányozza. Csak ily módon telik meg a gyermek azokkal a kincsekkel, amelyeket számára is az emberiség összegyűjtött. A tanító szent munkának tekintse feladatát s mint a népnevelésnek egyik tényezője, tartson összeköttetést az iskola és szülei ház között. A különböző kísérletezések a tanítót könnyen megzavarhatják munkájában, különösen amikor helyes pszichologiai alapismeretek nélkül végeznek tanulmányokat. Az iskola újabb időkben ugyanazt a missziót teljesíti, amit hajdan az egyházak végeztek. A kisérletezésektől tehát meg szeretné menteni a tanítót, akit nem képzel másként, mint hogy együtt él a néppel s amikor annak gondjaiban osztozik, iskolájában nagy, nemes és szent feladatokat teljesít.

Elnök úgy látja, hogy ehhez a kérdéshez többen is kívánnak hozzászólni s mivel az idő már nagyon előrehaladott, a kérdés tárgyalását a jövő ülés napirendjére tűzi.

Az ülés véget ér.

Hivatalos nyugtázás.

Kültagsági díjat fizettek 1898-ra: Matheidesz György Kölpény. — **1900-ra:** Czeglédy István Lőcse. — **1902-re:** Mike Géza Pécs. — **1903-ra:** Korentsy Sándor Kistapolcsány, Szabó Vilmos Eger, Komány Ferenc Jankovác. — **1904-re:** Geleta János Kóka, Baltazár Gábor Kecskemét, Friml Aladár Besztercebánya, Kramer János Szekszárd, Kovács János Nagyvárad, Zrinyi Károly Csáktornya. — **1905-re:** Szvitek Gyula Ujvidék, Balázs Gyula Szabadka, Balogh Péter Szentendre, Bukovinszky István Érsekujvár, Pék János Székesfehérvár, Borbély József Tordaszentlászló, Pataki Jákó Szekszárd, Pőcz János Békés, Marton Gyula Perjés, Szenes Adolf Nagybecskerek, Székely Károly Baja, Batiné-Stáncsics Fanny Nyúlhegy, Fischer Miklós Igló, Szűcs Lajos Zenta, Kurucz Vazul Dicsőszentmárton, H. Fekete Péter Kassa, Téri József Székesfehérvár, Özv. Ruzicska Imréné Néver, Bihari Károly Vác, Végh Kálmán Késmárk, Jablonkay Mariska Solymár, Varasdy Lajos Szekszárd, Abrasich Antal Szabadka, Sassi Nagy L. Szeged, Cs. Papp József Kolozsvár, Zoltáni Károly Halmi, Mondry Hugó Szekszárd, Boga Imre Márm.-Sziget, Posch Zsigmond, Keszthely, Chovancsák Dániel Trsztena, Kocsi Lénárd Kőszeg, Sánek Samú Paks, Károly Ignácz Székefehérvár, Kerekes Sándor Nagyszőllős, Eisler Mátyás Kolozsvár, Wiegand János Szekszárd, Freund B. Nagybitse, Bihari Ferencz Miskolc, György Lajos Losonc, Nagy Lajos Sárospatak, Kötse István Sárospatak, Rissányi József Besztercebánya, Thaisz Lajos Losonc, Bánkorsós József Erzsébetfalva, Waldmann György Szeged, Szántó Sámuel Debrecen, Szieber Ede Kassa, Máncos József Vashegy, Mohar József Csurgó, Kartali Pál Érmihályfalva, Solymossy Endre Székelyudvarhely, Rosenberg Nándor Szeged, Mally Nándor Nagyszeben, Gallauner Anna Újpest, Polgár György Miskolc. Álbert József Pozsony, Petrovicsné-Németh Anna Nagykikinda, Katz Henrik Liptószentmiklós, Werner Adolf Baja, Fest Aladár Fiume. — **1906-ra:** Bacsányi József Igló, Márton Gyula Hugyaj, Pacséri Károly Sopron, Faragó János Pápa, Bajay Amand Miskolc, Vértesy Dezső Budapest, Schlesinger Salamon Privigye, Hamvay Ede Dobsina, Czeizel János Lőcse, Kassuba Domokos Eger, Márk Imre Hajdúnánás, Fazekas Sándor Debrecen, Igert Antal Zay-Ugrócz, Takács József Veszprém, Miller Gyula M.-Sziget, Hodossy Béla Sárospatak, Kelemen Béla Székesfehérvár, Sévic Milán Belgrád, Stettner Aurel Felsőlövő, Stánitz Sándor Székesfehérvár, Máté Lajos Erzsébetváros, Bruck Ferencz Újvidék, Székely Károly Baja, Hodinka Ágost Sárospatak, Gálfy Ignácz

Miskolc, Migály Alajos Pinkafő, Varga Mihály Besztercebánya, Pility Emil Zenta, Vitalis István Selmecbánya, Móroc Emilián Pannonhalma, Katinszky Gyula Eger, Sostárics Elek Horváthásos.

(Folyt. köv.)

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

Külföldi könyvészet.

Berthod A.: Primaire et secondaire. Pourquoi et comment il faut unifier l'enseignement? Poligny, 1906. Impr. Jocquin (16-r., VIII+72 l.) 0·50 fr.

Legouvé E.: L'art de la lecture, à l'usage de l'enseignement secondaire. Nouvelle édition, revue et augmentée. Paris, 1906. Hetzel. (16-r., 312 l.) 3 franc.

Picard E.: L'éducation nouvelle à l'école de Guyenne. 2. édition. Bordeaux, 1906. Impr. Gourouilhon. (16-r., 80 l.) Ára?

Rosier J.: Méthode de version latine ou Conseils aux candidats au baccalauréat ès lettres. Paris, 1906. Tassel. (16-r., 118 l.) Ára?

Lanversin R.: La vie au sortir du collège. Paris, 1906. Beauchesne. (32-r., 88 l.) Ára?

Tixeront J.: Vie mondaine et vie chrétienne à la fin du II-e siècle. Le «Pédagogue» de Clément d'Alexandrie. Lyon, 1906. Impr. Vitte et Cié. (8-r., 24 l.) Ára?

Normand L.: De l'évolution sociale par la famille. Lyon, 1906. Impr. Schneider (8-r., 54 l.) Ára?

Fumouze-Albespeyres: Le livret de l'enfant. Notes sur la santé des enfants. Paris, 1906. Impr. Devambez (kis 8-r., 138 l.) Ára?

Laurie A.: Un semestre en Suisse. Paris, 1906. Hetzel. (8-r., 335 l.) 7 fr.

Pichard A. E.: Nouveau code de l'instruction primaire recueilli. mis en ordre et annoté. 19. édition refondue et mise au courant par A. Wissemans. Paris, 1906. Hachette et Cie. (16-r., XXIII + 755 l.) 6 fr.

Dauthuile P.: L'école primaire dans les Basses-Alpes depuis la révolution jusqu'à nos jours. Digne, 1906. Impr. Vial. (8-r., 362 l.) 3 fr.

Nayrac J. P.: Physiologie et psychologie de l'attention. (Evolution. — Dissolution. — Rééducation). Préface de Th. Ribot. Paris, 1906. Alcan. (8-r., XI + 228 l.) Ára?

Grosjean E.: Ame d'enfant. Paris, 1906. Retaux (16-r., 46 l.) Ára?

Léger C.: L'éducation laïque. Paris, 1906. Cornély et Ciè. (16-r., VIII + 167 l.) 1·50 fr.

Crouzet P.: Maîtres et parents. Étude et enquête sur la coopération de l'école et du lycée avec la famille. Paris, 1906. Colin (16-r., 367 l.) 3·50 fr.

Gaudefroy A.: Histoire de'enseignement musical T. 13. Lille, 1906., Impr. Morel (8-r., 114 l.) Ára?

Mauxion M.: L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques d'Herbart. 2. édition. Paris, 1906, Alcan. (16-r., VII + 92 l.) Ára ?

Leroy L. M.: Vers l'éducation nouvelle. Paris, 1906. Libr. Paulin et Cie. (16-r., XXXII + 261 l.) Ára ?

Pellison M.: Les bibliothèques populaires à l'étranger et en France. Paris, 1906, Colin. (8-r.. 224 l.) 3 fr.

Choix de lettres du XVII-e siècle publiées avec une introduction, des notices et des notes par S. Lanson. 8. édition revue. (16-r., XXXVI + 663 l.) Paris, 1906. Hachette et Cie. 2·50 fr.

Legorju A.: La crise de l'enseignement secondaire. L'éducation et le droit social. 2. édition augmentée. Lyon, 1906. Rey et Cie. (8-r., 424 l.) Ára ?

Anglès P.: L'echange international des enfants et des jeunes gens. Paris, 1906. Impr. Chaix (8-r., 27 l.) Ára ?

Chatelain D.: Les écoles d'apprentissage à Paris. Paris, 1906. Giard et Brière (8-r., 169 l.) Ára ?

Jolivet L.: La caisse des écoles. But, fonctionnement, éléments pratiques de comptabilité. Paris, 1906. Libr. Berger-Levrault (16-r., VIII + 49 l.) Ára ?

Goblon L.: Législation et jurisprudence de l'enseignement public et de l'enseignement privé en France et en Algérie. 3. édition revue et mise au courant. Paris, 1906. Larose et Tenin. (8-r., VIII + 612 l.) 10 fr.

Brédif: Du caractère intellectuel et moral de J. J. Rousseau étudié dans sa vie et ses écrits. Paris, 1906. Hachette et Cie. (8-r., III + 415 l.) 7·50 fr.

Belot A.: L'école nouvelle. Instruction civique. Le peuple. Troisième livret d'éducation civique et sociale. Paris, 1906, Delagrave. (16-r., 50 l.) 0·30 fr.

Grimal A. et G. Colomb: Cent ans de la vie d'un collège (1806—1906). Essai historique sur le collège de Lure. Lure, 1906. Libr. Ecrement (8-r. 253 l.) 5 fr.

Vagner A. Mlle: Cours de pédagogie théorique et pratique préparatoire au certificat d'aptitude pédagogique. Paris, 1907, Libr. Vitte (16-r. IV + 374 l.) Ára ?

Juranville C. Mlle.: Manuel d'éducation morale et d'instruction civique à l'usage des jeunes filles. 14. édition. Paris, 1906. Libr. Larousse. (12-r., 336 l.) 1·25 fr.

Philippe J.: La psychologie des écoliers (étude médico-pédagogique) Paris, 1906. Libr. Paulin et Cie. (8-r., 39 l.) 0·60 fr.

Guibert J.: Le recrutement des instituteurs et des institutrices libres. Paris, 1906. Poussielgue. (18-r., 72 l.) Ára ?

Strowski F.: Montaigne Paris, 1906. Alcan. (8-r., VIII + 356 l.) 6 fr.

Sigwalt C.: De l'enseignement des langues vivantes. Idées d'un vieux professeur dediées aux jeunes. Paris, 1906. Hachette et Cie. (16-r., XIII + 288 l.) 3·50 fr.

Bled O.: Les frères des écoles chrétiennes â Saint-Omer (1719—1906).

Saint-Omer, 1906. Impr. d'Homont (8-r., 242 l.) Ára?

Rauh F. et G. Revault d'Allonnes: Psychologie appliquée à la morale et à l'éducation 2. édition revue. Paris, 1906. Hachette et Cie. (16-r., VIII + 320 l.) 3 fr.

Seignobos C.: L'histoire dans l'enseignement secondaire. (La conception nouvelle de l'histoire. La méthode. Les instruments de travail) Paris, 1906. Colin. (18-r., 59 l.) Ára?

Hoguet P.: L'éducation des enfants. Devoirs de l'heure présente. Paris, 1906, Impr. Féron-Vrau. (16-r., VIII + 88 l.) Ára?

Mazel H.; Ce qu'il faut lire dans la vie. (18-r., 396 l.) Paris, 1906. Société du Mercure de France. Ára?

Leroux A.: Un internat privé en Würtemberg (Souvenirs de l'année scolaire 1873—1874.) Paris, 1906. Libr. Fischbacher (8-r., 23 l.) Ára?

Cornot E. et E. Gillet: Le livre du certificat d'aptitude et des conférences pédagogiques. Nouvelle édition revue et corrigée. 2-e partie: Institutions scolaires et postscolaires; lois fondamentales; législation et jurisprudence usuelles. Paris, 1906. Libr. Nathan. (18-r., 268 l.) Ára?

Összeállította: *Dr. Gyulai Ágost.*

Beküldött könyvek.

Olcsó könyvtár, Szerkeszti *Gyulay Pál,* kiadja a Franklin-Társulat. Egy-egy szám ára 20 fillér.

1451. sz. *Gyulai Pál,* Emlékezés Deák Ferencre 38 l.

1452—1453. sz. *Istvánfi Pál,* Volter és Grizeldis. Bevezette és magyarázó jegyzetekkel ellátta *Vende Ernő.* 100 l.

1454—1456. sz. *Ihering Rudolf,* Küzdelem a jogért. Németből fordította *Szilassy Cézár dr.* 107 l.

1457—1463. Az angol parlament szokásai, furcsaságai és humora. Írta: *Mac Donagh Mihály.*

Ferdinándy Géza dr., A magyar alkotmány történelmi fejlődése. A népszerü főiskolán (University extension) tartott előadásai nyomán. Budapest, 1906. Franklin-Társulat. 144 lap. Ára kötve, 2 K.

Báró Kemény Zsigmond összes művei. Közrebocsátja *Gyulai Pál.* Budapest, Franklin-Társ.

IX. Történelmi és irodalmi tanulmányok. I. köt. 343 lap. Ára 5 K.
X. « « « « II. « 354 « « 5 «
XI. « « « « III. « 216 « « 3 «

Athenaeum, A magyar irodalom története. Megindította és vezeti *Beöthy Zsolt,* a 3-dik kiadást szerkeszti *Badics Ferenc.* I. kötet, 62 műmellékelttel 350 szövegképpel. A két kötet ára kötve 44 K.

Sassi Nagy Lajos, Memorandum a m. kir. miniszteriumokban fölállítandó szociális ügyosztályok tárgyában. Szeged.

TANULMÁNYOK.

«AZ EMBER TRAGÉDIAJA»

AZ ISKOLA SZEMPONTJABÓL.

1. Megjegyzéseimnek sorát annak a sajnálatos ténynek a konstatálásával kell kezdenem, hogy *Az ember tragédiáját* az iskola szempontjából eddig alig érdemesítették tárgyalásra s a sokféle fejtegetés, magyarázat és kommentálás között *Kármán Mór*nak a dolgozata az egyetlen, mely Madách halhatatlan művéről ebből a szempontból értekezik, amint azt bevezető soraiban nyiltan vallja.[1] *Kármán Az ember tragédiáját* végig tárgyalja azzal a felfogással, mellyel a munkát az iskolában tárgyaltatni óhajtaná, de a darabnak pædagogiai jellemvonásait, melyeknél fogva iskolai használatra kiválóan alkalmas, nem fejtegeti. Ilyen jellemvonást csak egyetlenegyet emel ki: a darab klasszikus jellegét. «Klasszikus műnek pedig iskolai értelemben csupán olyat szoktam tekinteni — írja —, amely nemes tartalmának előkelőségén felül abban jeleskedik, hogy nem szorul egyéb segítségre, mint amennyit maga nyújt; arra, hogy fölfogjuk és élvezzük, írójának talán még korát sem, másnemű törekvéseit sem szükséges kutatnunk: műve egymagában teljes, részletei kölcsönösen szolgálnak egymás megvilágítására. *Az ember tragédiája* főleg ily értelemben klasszikus munka.»[2] Fejtegetése végén hasonló gondolatot fejez ki, kijelentvén, hogy célja az volt, hogy «Madách gondolatvilágának következetességét, érzelmességének nemes összhangját»

[1] Kármán Mór, «Az ember tragédiája», Budapesti Szemle, 1905. novemberi (346.) szám, 57. l.

[2] U. o. 57. l.

tüntesse föl.[1] Kétségtelen azonban, hogy *Alexander Bernát* is, aki Madách művét az iskola számára magyarázatokkal adta ki, ezen kiadásában a darab fejtegetésére szintén mintát akar nyújtani, rendszerbe szedvén azon eszméket, amelyeknek értelmében a munka iskolai feldolgozását óhajtja; de a drámai költeményt pædagogiai szempontból ő sem tárgyalja, a nevelés szempontjait külön ő sem emeli ki. A maga céljához képest mindkettő kitünő, bár sok tekintetben meg nem egyező munka; tudományos fejtegetés, mely a tanárnak jó alap s a fejlettebb tanulónak is hasznára válik; de *Az ember tragédiájának* egyik sem pædagogiai jellemzése. A többi tanulmány, mely Madách remekéről megjelenése óta napvilágot látott, szintén tudományos dolgozat, sok értékes anyag és szempont a mű felfogásához, de nem pædagogiai dolgozat.

2. Annak okát, hogy pædagogusaink ezt a nevezetes munkát tisztán iskolai szempontból vizsgálódás tárgyává nem tették, egyrészt régebbi tantervünkben, másrészt abban találhatjuk, hogy mi magyarok az elméleti szempontok iránt még mindig kevés rokonszenvvel viseltetünk.

Ugyanis régibb tantervünk, mely középiskoláink anyagát s annak egymásutánját megszabta, az irodalmi olvasmányokat osztályok szerint nem osztotta be s egy-két darabnak az iskolai olvasását kivéve, az olvasmányok túlnyomó részét a magánfeldolgozás körébe utalta. Az 1900-iki tanterv azonban az irodalmi remekeket osztályok szerint sorolja föl s javarészben kötelezővé teszi. Madách műve az utóbbiak csoportjába jutott és iskolai fejtegetés tárgyává lett. Úgy látszik, hogy a régibb tanterv készítői az iránt, hogy *Az ember tragédiája* lehet-e középiskolai olvasmány, bizonyos tekintetben kétségben voltak. Kármán ezt értekezésében ki is fejezi. «Felfogásom és várakozásom ellenére — mondja — itthon és a külföldön egyaránt, a költemény minden közelismerés mellett igen eltérő méltatásban részesült és semmikép sem alakult olyan egységes értelmezése, hogy az iskola körében minden félremagyarázást kizárva és ami fő, ifjúságunkat minden erkölcsi ártalomtól megóva láthattam volna.»[2] Az újabb tanterv alkotói azonban már ke-

[1] U. o. 113. l.

[2] Budapesti Szemle, 1905 nov. (346.) szám. 58. l.

vésbbé aggodalmaskodnak, mert Madách költeményét minden habozás nélkül kötelező olvasmánnyá tették, melyet fejtegetésben kell részesíteni; ami különben egészen természetes, mert Madách a magyar iskolai klasszikusok közül semmi szín alatt sem maradhatott ki.

E sorok írója azonban már a 80-as évek végén és a következő évtized kezdetén, osztályának értelmi fejlettségéhez képest több ízben, iskolai fejtegetés tárgyává tette a gimnázium VII. osztályában, ahol akkor poétikát kellett tanítani. Olvastatta a drámai költemény elméletével kapcsolatban, számos nehézség között, mert akkor se iskolai kiadás, se mindenoldalú s egységes szempontokon alapuló magyarázat nem állott rendelkezésére. Ma azonban beható, részletes fejtegetése a poétika keretében, a VI. osztályban, igen korán volna; igazi helye a VIII. osztályban van, amint azt az újabb középiskolai tanterv is megszabja. *Az ember tragédiája* így megfelelő helyre jutott, s Alexandernek iskolai kiadása már előjele volt a változásnak, mely e nevezetes mű iskolai felfogásában bekövetkezett s bizonyára a magyar középiskola és általános műveltség csak köszönettel tartoznak, hogy e mély értelmű alkotás helyes felfogásában *Alexander* és most újabban *Kármán* kalauzolják őket.

Ma tehát Madách már a magyar középiskolában elfoglalja méltó helyét; de azért a darab pædagogiai oldala és vonatkozásai nincsenek kifejtve, pedig erre az iskolának és a tanítónak nélkülözhetetlen szüksége van. Ennek második okát főként abban találjuk, hogy a tantervi anyag elméleti megvilágításának szükségét nem igen érezzük. A vád azonban nemcsak Madách, hanem általában a magyar költők — mégis legkevésbbé Arany — miatt sújtja pædagogusainkat, akik annak elméleti vizsgálatára, hogy a magyar költők alkotásai közül melyek, mikor, hol, mily erkölcsi stb. szempontoknál fogva állíthatók a magyar nevelés tényezői közé, időt és gondot fordítani egyéb, minden bizonynyal sürgősebb teendők miatt megfeledkeztek.

Pedig annak megállapítása, hogy melyik klasszikusunk melyik darabja, mikor, mely osztályban, mily erkölcsi szükséglet kielégítése végett olvasandó s olvasható: szükségesnek látszik nemcsak azért, mert a költők a nemzeti és az általános emberi eszméknek és érzelmeknek a legjobb forrásai, hanem tisztán módszertani tekintetekből is. A kiválogatást első sor-

ban ne a gyakorlati pædagogusra bízzuk, hanem az elméletíróra. Mindenek előtt jó iskolai kiadásokról csak ily alapon gondoskodhatunk. Sajnos, ezzel keveset látszunk törődni. Megelégszünk azzal, hogy a költői darabokat nagyjából kiválogatjuk, egy pár nyelvi magyarázatot hozzájuk csatolunk és kész a jegyzetes kiadás. Pedig a tanárnak is, a tanulónak is igazán megfelelő jó kiadásokról kellene gondoskodni, mint ahogy *Lehr Albert* nagy és kis Toldi-kiadása gondoskodik. A jeles költői műveket több és jó kommentárban kellene közrebocsátani, különösen a tanulók számára s igazán feltünő, hogy ilyen Madách-kommentárunk csak egyetlenegy van, mely a közönség és az ifjúság kezén forog. Mi másként járnak el a nagy nyugati népek pædagogusai, akik nemzetök és a világirodalom klasszikusait mindenféleképen feldolgozzák, csakhogy eszméiket az ifjúság lelkébe belecsepegtessék! Ime, az angol könyvjegyzékek *Milton, Pope, Shakspere, Bacon* stb. nevével és munkáiknak iskolai kiadásaival tele vannak! Minden valamirevaló kiadónak megvan a maga *Miltonja,* kinek *Paradise Lost*ját maga a cambridgei «University Press» hat vaskos füzetben bocsátotta ki a szükséges jegyzetekkel s magyarázatokkal ellátva. S az angolok a jegyzetes kiadások nagy száma mellett tanulók számára készített életrajzokat és fejtegetéseket adnak ki, minő p. o. *Brooke*-nak kis kötete Miltonról a Classical Writers-ben (Macmillan, London), mely az *Elveszett paradicsomot* énekről-énekre beható s igen élvezetes magyarázatban fejtegeti. A németeket szinte fölösleges is emlegetni. Töméntelen sok becses kiadásuk s magyarázataik közül csak egyre hivom fel az érdeklődők figyelmét: Dr. G. *Frick* és dr. H. *Gaudig* kiadására, mely *Aus deutschen Lesebüchern* c. alatt a német irodalom epikai, lírai és drámai költeményeit «für die Oberclassen der höheren Schulen und für das Haus» kitünő módszeres feldolgozásban részesíti. A remek költői műveket az arra hivatottak kötelessége tanulmány tárgyává tenni, magyarázatokkal kisérni, hogy a tanár mindent készen és bőven kapjon s neki csak arra legyen gondja, hogy a remekművet a nevelés és oktatás céljaira minél gyümölcsözőbben használja fel.

3. Madáchot, kétségtelen, a magyar középiskolában olvasni és fejtegetni kell; azonban tárgyalásának vannak akadályai, melyeket tanulónak is, tanárnak is le kell győzniök.

Az első az, amit már *Kármán Mór* kiemelt, hogy egységes felfogás sem tartalmát és eszméit, sem költői formáját tekintve, sem itthon, sem a külföldön nem fejlődött ki. Mintha eszméit nem lehetne világosan megérteni és költői szépségeit az első pillantásra élvezni és méltányolni! A magyarázatban és a méltánylásban a legkiválóbb elmék eltérnek egymástól, noha a mű nagy értékét egyaránt elismerik.

Mily messzire állanak például felfogás és becslés dolgában egymástól *Arany* János, a költemény egyik legjobb értelmezője, és *Erdélyi* János, kinek felfogása ellen a költő kénytelen volt tiltakozni. S aztán minő távolság választja el *Alexandernek* a maga nemében teljesen kiforrott és következetes magyarázatát, melyet kiadása végén nyújt, a *Kármán* Mórétól, aki a maga magyarázatát épen azért írja meg, mert az *Alexanderé* nem elégíti ki. S talán mondani sem kell, hogy *Morvay* és *Palágyi* magyarázatai is teljesen más utakon járnak, úgy, hogy a kevésbbé avatott egyén ezekből a magyarázatokból egységes felfogást aligha fog leszűrni magának; bár az, hogy Madách darabjáról tökéletesen egységes felfogás nem fog sohasem létrejönni, azt hiszem, természetes, hiszen ez az egyéni felfogások teljes megszüntét jelentené; de az iskolának mégis bizonyos hagyományra van szüksége, mely megállapodott eszméket és magyarázatot foglal magában, s melyre az iskola, minthogy egyetemes felfogáson alapul, nyugodtan helyezkedhetik. Sajnos, mi tanárok azt a szempontot s azt a felfogást, melyből s melyen át nézve *Az ember tragédiájának* eszméköre teljesen érthető és mindenki előtt világos volna, még nem találtuk meg. A vele való gyakoribb foglalkozás azonban előbb-utóbb mégis csak létre fogja hozni.

Az előbbivel rokontermészetű körülmény, amit szintén érdemes kiemelni, hogy *Az ember tragédiáját* filozófiai és általános tudományos képzettség nélkül sem megérteni, sem magyarázni nem lehet. Madách gondolatköre, mely az egész emberi életet és annak minden vonatkozását felöleli, majdnem minden tudomány főeszméjét érinti s ami a fő, tele van filozófiai gondolatokkal és problemákkal. A munka filozófiai jellegét a magyarázók egyhangúlag kiemelik, valamint elvont természetét, ami amabból következik. Sőt behatóbban vizsgálva, a munkában filozófiai rendszerre is akadunk, melyet Madách a költői

forma alá rejt, aminek tiszta és helyes felfogása amily nehéz, a munka értékének és szépségeinek méltánylása végett ép oly szükséges.

A helyes felfogás és magyarázat természetesen első sorban egységes alapgondolatra törekszik, melyből mint középpontból a a részgondolatokat és a költői kép egyes részeit helyesen ítélhesse meg. Enélkül az esztetikai értékelés sem lehet tökéletes. Aki ily egységes gondolatra a mese tanulmánya alapján emelkedni nem bír, az legcélszerűbben cselekszik, ha csatlakozik valamely kiforrott magyarázathoz, mely őt kalauzolja. Azonban azt hiszem, minden irodalmat tanító tanártól joggal megkövetelhető, hogy akkora filozófiai képzettséggel, hogy jó kalauz mellett a munka filozófiai jellegű eszmekörét megértse s tanítványainak magyarázni tudja, rendelkezzék. Ennek hiánya ép oly szégyen volna reá, mint a magyar középiskolát végzett tanulóra az, ha a VIII. osztályt *Az ember tragédiájának* ismerete nélkül hagyná el. Ennek a bajnak az oka, sajnos, sokkal mélyebben fekszik, semhogy gyógyulását egyhamar remélhetnők. Benne van egyetemi rendszerünkben, mely nálunk a filozófiai képzettséget inkább akadályozza, mint előmozdítja. Ha ezzel a tudománnyal behatóbban foglalkoznánk: általános műveltségünk, irodalmunk, művészetünk, társadalmi életünk sokkal magasabb színvonalon állana s egyetlen nagyszabású filozófiai jellegű drámai költeményünk is szélesebb körű és behatóbb olvasásban részesülne.

Továbbá, hogy egy újabb körülményre térjünk át, Madách remekének részleteiben is van akadály, melyet figyelembe kell venni. Iskolai olvasásra *Az ember tragédiájának* nem minden része alkalmas. A theodiceát alkotó I—III. és XV. szín föltétlenül egész terjedelmében olvasandó. Ezek a részek oly fölségesek, oly magasztosak, hogy őket elhagyni nem lehet, s annyira alapvetők, hogy a bennök kifejtett gondolatok helyes megértésétől függ az egész munka helyes megértése is.

Az álomképek javarésze az iskolában szintén olvasható, de már p. o. a római színből (VI.) csak a befejező rész, pedig ennek igazi, erkölcsileg oly tiszta és mélységes tartalma csak akkor fogható fel teljesen, ha szembeállítjuk azzal az erkölcsi romlottsággal, melyet a szín első nagyobb fele rajzol meg. A munka a tárgy természete szerint a nemi élet vonatkozá-

sait gyakran érinti, — bár sohasem visszatetsző módon, — sőt részben egyenesen rajta fordul meg. Gondoljunk a falanszterjelenetre és Éva anyaságára, ami Ádámot az öngyilkosságtól megmenti. Az ily részletekből már most mit hagyjon ki a tanár és mit nem? Mit adjon fel magán- és otthoni olvasásra s mit nem? Ezt természetesen a tanár belátására kell bízni, akinek tudnia kell, hogy osztályának értelmi fejlettségéhez képest az osztályban mit olvastathat és mit nem? Természetesen más jelenetek ellen esetleg más kifogás emelhető.

Épen azért ki kell válogatni a jeleneteket s ebből a szempontból fontos, hogy mit adnak az iskolai kiadások, aminő voltaképen csak kettő áll rendelkezésünkre, az *Alexander* Bernáté és a *Becker* Hugóé.[1]

Alexander Bernát kiadása az egész drámai költeményt magában foglalja egyetlen sor kihagyása nélkül, nyilván abból a gondolatból indulva ki, hogy a mű csonkítást nem tűr meg; a maga teljességében oly egész, melyből kihagyni, az egész mű felfogása helyességének veszélyeztetése nélkül, semmit sem szabad. Igaza van. — VIII. osztálybeli tanulónak hiányos kiadást adni céltalan dolog is volna, a tanuló a kihagyott részleteket más olcsó teljes kiadásból úgyis elolvasná. A kényes jeleneteket legjobb otthoni feldolgozás tárgyává tenni, az iskolában pedig megfelelő tartalmú méltatásban részeltetni, nehogy a fejletlenebb elme és erkölcsi érzék oly eszméket és következtetéseket vonjon le belőle, melyeknek fölkeltése az írótól egészen távol állott.

A fönntebbiekből folyólag *Becker* Hugó kiadását, mely Madách eszmegazdag költeményének csak egy-két jelenetét tartalmazza, középiskolai használatra a VIII. osztályban célszerűnek nem találom; de leányiskolákban, valamint a VI. osztályban, a drámai költemény fogalmával kapcsolatos tárgyalásra azt az anyagot, melyet magában foglal, elégségesnek tartom, minthogy a VI. osztályban sem elég idő nincs, sem az ifjúság nem elég érett az egész költeménynek elolvasására.[2] Becker kiadásának

[1] Alexander Bernát, «Madách I. Az ember tragédiája». 1900. Athenæum. — Becker Hugó, «Madách lírája és Az ember tragédiája». Szeged, Traub és társa. 1903.

[2] Nézeteivel itt nem foglalkozunk. T. G.

azonban van egy hibája, amely az egész munka hasznavehetőségét kérdésessé teszi, t. i. az, hogy nála a jeleneteket áthidaló prózai szöveg nemcsak a költemény tartalmát foglalja magában, hanem a kiadónak a véleményét és szubjektiv magyarázatait is, miket a tanuló könnyen összezavarhat Madách eszméivel. A kommentator és a költő gondolatait el kell választani egymástól.

4. Szükséges kiemelni és figyelembe venni azt az iskolai nevelési és oktatási hasznot is, melyet filozófiai költeményünk rendszeres fejtegetéséből meríthetünk. Mert a nehézségek, mint az előbbiekből látható, legyőzhetők. Jó kiadás és lelkes, belátó, okos tanár mellett az érettebb, komoly erkölcsű ifjúságra a mű olvasása csak fejlesztőleg hathat.

E föltételek mellett Madách művének nevelői értéke beláthatatlan nagy. Egy, a maga nemében páratlan és valóban klasszikus alkotásnak, mely az emberi élet legmélyebb problémáit kiváló előadásban és költői fogalmazásban nyújtja, mely egy Arany Jánosnak a lelkét gyönyörűséggel és okulással töltötte be és amelynek szépségét más kiváló szellemek is elismerték, egy ily alkotásnak az ifjúságra való hatását megmérni nem lehet, mert eszme- és érzelemvilága az ember lelki világát egészen betölti és kielégíti. Alig van nagy kérdés, amit nem érintene s szép költői megoldásban nem nyujtana. S ha a belőle meríthető hasznot mégis pontokba próbáljuk foglalni, csak a könyebb belátás kedveért történik.

Egységes világnézetet nyújtani: a nevelésnek és a tanításnak mindig egyik főfeladata volt. *Az ember tragédiája* egységes világnézetet nyújt, komoly vallás-erkölcsi filozófia alapján, felekezeti tendentiák nélkül, bár ilyenekkel gyanusították; aminek azonban legerősebb cáfolata az, hogy a munka épen felekezeti részről határozott elitélésben részesült. Egységes világnézete épen a theodiceában van, amelyhez természetesen alkalmazkodik az emberiség történetének felfogása is a darabban. Ezt a világnézetet kifejteni itt nincs helyén. De rá lehet és rá kell mutatni, mint a darabnakegyik legbecsesebb tulajdonságára, hogy benne a tudomány és a vallás teljes összhangban tárulnak föl előttünk: a tudomány, mely a megismerhető valóságot feltárja és a vallás, melynek tárgya a meg nem ismerhető valóság, amely oly érthetően szól az Úr beszédében, amidőn bizonyos kérdésekre

utal, amelyek az emberi elme vizsgálata elől el vannak zárva és a hivő léleknek vannak fenntartva. Itt a két nagy ellentétesnek látszó érdek és eszmekör kibékülni látszik s az emberi lélek nyugalmának biztos alapot épít.

A munka jótékony hatásai közé tartozik még, hogy az életet a komoly kötelességek teljesítéseként mutatja be; a történelemben pedig a nagy eszmék megvalósítását látja, amelyekért az embernek küzdenie kell. Az álomképek kérdései: Az emberiség halad-e? Van-e számára boldogság? Miben van ez? A boldogság nem puszta illuzió-e? Mi a férfi és mi a nő hivatása? Mi a tudás és mi a művészet lényege? S ezeken felül a társadalom, a vallás számos kérdése van fölvetve a munkában, melyeknek megoldásával tanítványainknak tartozunk.

Madách művének beható olvasása az ifjak lelki világának és egyéniségének kialakulására sok tekintetben igen kedvezően hat. Nagyarányú és nagyszámú gondolataival tágítja látókörünket, edzi elménket és pedig oly oldalról, melyről a reális tények közlésének során a nevelés gyakran meg szokott feledkezni, t. i. felkelti a magasabb eszmék iránt való hajlandóságot. A puszta empririzmus, melyre a mai tanítás úgyis fölötte hajlandó, a lelki világot laposssá teszi, megfosztja szárnyaló erejétől, de annál erősebben növeli a reális tények és érdekek iránt való fogékonyságát. Irodalmi, művészeti és társadalmi életünknek legfőbb nyavalyája épen a magasabb eszméktől való iszonyodás, azon eszméktől, melyeknek tiszta átgondolása adja meg az életnek magasabb egységét. Filozófiai műveltségünk fölötte hiányos, a középiskola semmit sem ad belőle, eredeti filozófiai munkánk szintén csak kevés van s megfelelő figyelemben, bár nehány igazán számottevő is van köztük, az a kevés se részesül, ami van. S filozófiai műveltségünk ily kiáltó szegénysége mellett alig jut eszünkbe, hogy van egy filozófiai költeményünk, melynek a világirodalomban filozófiai eszmebőségre nem akad párja s amelynek beható iskolai tárgyalása a magasabb filozófiai műveltség megkedvelésére ifjaink lelkében alapot vetni épen alkalmas volna. Ha tanítványaink a filozófiai műveltségben tovább nem mennének is, mint amennyire őket Madách műve kalauzolná, már ez is nagy nyereséget jelentene. Madách munkája érzelmi világunk dolgában is igazi kincsesbánya. Mennyi nemes érzelem sarjadzik ki eszméiből

s a megrajzolt helyzetekből, hosszú sorozatban föl egészen a vallás, az igaz, a szép és a jó érzelmeinek a kultuszáig! Szenvedélytől óv, léhaságra nem tanít. Akaratunkra is edzőleg hat; fölébreszti bennünk a nagy gondolatot, hogy az élet komoly kötelességek sorozatából áll, melyek azon nagy eszmékből sarjadzanak, melyeket az életben meg kell valósítanunk. Amidőn akaratunkat edzi, az erény iránt is fogékonnyá tesz s arra a meggyőződésre tanít, hogy ha a világon van is rossz, arra, hogy a szép, a jó és az igaz kultuszáról lemondjunk, semmi ok sincs, mert a rossz a földi életben csak a jónak a szolgálatában szerepel.

Madách darabja az embernek nem gyűlöletére, hanem szeretetére tanít. A mai erkölcstan, méltán, legmagasabb erénynek az emberszeretetet tartja, s keresi azon szálakat, melyek az embert, mint embert, más emberhez kötik, s amelyek lehetővé teszik, hogy az ember a maga szűkebb köréből fölemelkedve, a helyesen értelmezett kozmopolitizmus álláspontjára jusson. Madáchnál ez nem jár a haza fogalmának a megtagadásával, sőt ellenkezőleg, midőn Lucifer Ádámnak megmutatja a falansztert, első gondolata épen a haza, melynek elvesztését fájlalja. S épen ezzel a gondolattal árulja el ami költőnk, hogy nem hisz abban a felfogásban, amely a haza és a nemzet fogalmának feloszlásában látja az ember erkölcsi előhaladásának legnagyobb lépését. A haza szerinte nem áll útjában az emberiségi eszme kifejlődésének, amint a család sem állott útjában a haza eszméje kialakulásának, sem az egyéniség a családénak. Madáchról ellenkezőleg azt kell gondolnunk, hogy az egyéniség tökéletes kialakulásának útját épen a család, a haza és az emberiség eszméinek és érzelmeinek együttes átélésében látja. Nála ezek az erkölcsi eszmék benső harmoniában állanak s csak Lucifer felfogásában vannak disharmoniában: Lucifernek lényege a disz-harmonia s azért semmit harmoniában nem foghat fel.

5. Hátra van még, hogy *Az ember tragédiájának* módszeres feldolgozására is vessünk egy-két rövid pillantást, föltevén a kérdést, hogy e nehéz darabot miként kellene fejtegetni, hogy olvasása a megfelelő haszonnal járjon. Madách művét a középiskolai anyagba hol és miként iktassuk be? A tárgyalást minő előzmények vezessék be? Hogyan végezzük az egyes részek olvasását? Mily szempontok szerint foglaljuk össze a tartalmi és

esztetikai fejtegetést? Ime a főkérdések, melyekre eddigi tapasztalásaink alapján még röviden felelni óhajtanánk.

Mindenki természetesnek fogja találni, hogy *Az ember tragédiáját*, mely a nevelés szempontjából rendkívül értékes munka, az iskolában, — amennyire lehet, — minden részében értékesíteni kell; az is magától értetődik, hogy legteljesebben a VIII. osztályban használható fel, részint mint iskolai, részint mint házi olvasmány, melyről a növendékek a tanár rendelkezéséhez képest számolnak be. Feldolgozása azonban nagyon fáradságos s a munkának nagy körültekintéssel kell történnie, mert különben a várt eredményt nem hozza meg.

A munka olvasását egyfelől figyelemkeltésnek, másfelől a megértés feltételei közlésének kell megelőznie. Idevágó anyagnak tekintem Madách életének egyes mozzanatait, köztük szerencsétlen házasságát; azután a nemzeti élet azon nevezetesb tényeit, melyek a darabbal összefüggeni látszanak: a szabadságharcot és az elnyomatás korát; végül az általános európai szellemi irányokból a vallásos életnek nagy válságát, mely az 50-es években egész Európában mutatkozott, valamint a természettudományok rohamos fejlődését, melynek rendkívüli eredményeit a materializmus a vallás és a vallásos metafizika ellen fordította. *Az ember tragédiájában* egyéni, nemzeti és általános európai állapotok tükröződnek le; tehát nem pusztán egyéni eszméknek és hangulatoknak a kifejezése. Megtaláljuk benne mindazt, ami Madách egyéniségében értékes, a magyar nemzet lelki világában az önkényuralom alatt fontos, s ami a korabeli tudományos világban az emberi elmét és szivet izgatta. Hogy tehát tanítványaink értelmét és kedélyét előkészítsük, hogy Madách remekének egész gondolatkészletét és minden szépségét kellő fogékonysággal képesek legyenek elfogadni: mind e kérdéseket meg kell világítanunk. S ha az iskolában hangulat- és figyelemkeltésre s alapvetésre valahol szükség van: mindenesetre ennél a munkánál van, mely tárgyánál és tartalmánál fogva a legnehezebb irodalmi olvasmányok közé tartozik.

Külön kell megemlíteni, a tárgy nehézségére való tekintettel, hogy a figyelemkeltésnek itt még egy más eszközére is szükség van: a mese előleges elmondására a lehető legrövidebb vázlatban, olyformán, amint Arany János foglalta össze, midőn Madáchot a Kisfaludy-társaságban bemutatta; továbbá szükség

van arra is, hogy a tanítványok figyelmét, szintén röviden, fölhívjuk a problémákra, melyeknek költői megoldása áll előttünk a költeményben, azokra, amelyek Isten és Lucifer, Isten és az ember, továbbá Lucifer és az ember viszonyából keletkeznek. Az álomképek előtt természetesen szintén megfelelő bevezetésekre van szükség.

Ezek után aztán hozzá lehet kezdeni a darab tartalmi és esztetikai analiziséhez, melyhez igen jó kalauzul szolgálhat *Alexander* Bernátnak kiadása, mely a szövegen kívül részletes felvilágosításokat, a szinek foglalatát, elemzését, világirodalmi összevetéseket és végső összefoglalásokat tartalmaz. Minden színben első sorban a lényeges mozzanatokat kell kiemelni, a főeszméket s a cselekmény fontos részeit kell felfogni. Ajánlatos minden színnek a tárgyát is megjelölni, mert az ily rövid meghatározások az emlékezet és a megértés munkáját nagyon megkönnyítik.

Nemcsak az I—III. színnek, hanem az álomképeknek az olvasása is nagy figyelmet követel, egyrészt az álomnak a természete miatt, melynek keretében az események lefolynak, másrészt Lucifer szerepe s azon befolyás miatt, melyet Lucifer az álomképek alakulására gyakorol; harmadsorban pedig azon eszmék miatt, melyeket Ádám törekvéseinek sorozatában követ. Ezek a főszempontok, melyekkel a magyarázatnak föltétlenül tisztában kell lennie. Ezenfelül minden álomképhez bevezetéssel kell szolgálnia, mely nemcsak a történeti alapot világítja meg, hanem azon lélektani szükségképeniséget is, mellyel az álomképek egymásután következnek. Tehát tisztán fel kell tüntetni az egymást követő eszméket és célokat, melyek történelmi igazságok anélkül, hogy az emberiség fejlődésének hű képei akarnának lenni. Különösen föl kell hívni a tanulók figyelmét arra, hogy Ádám törekvései kivétel nélkül mind csalódással, kiábrándulással végződnek s mentül tovább folynak, annál sötétebbek lesznek, különösen a londoni jelenet után, amidőn Ádám már teljesen passziv szerepet játszik. Ezen mozzanatra való tekintettel behatóan meg kell világítani Lucifernek a célját, mely abban áll, hogy Ádámot a sötét álomképek által kétségbeejtse és öngyilkosságba kergesse, ami az utolsó színben csaknem sikerül is.

A történelmi álomképek sorozata után, mielőtt az utolsó

színre menne át a fejtegetés, ajánlatos lesz egy kis visszapillantást tartani, mert a végső szín a megoldást tartalmazza s mint ilyen, az összes előzményekkel vonatkozásban van. Visszapillantást kell tehát vetni Lucifer küzdelmére az Úr ellen, Ádám elpártolására és arra, hogy mit is akart ő voltaképen tudni Lucifertől az álomképekben. Az utolsó szín egész tartalma felelet ezekre a kérdésekre; földeríti előttünk az Úr és Lucifer viszonyát, ennek szerepét a világban és az emberiség életében, az ember viszonyát az Úrhoz, az emberi nem jövendőjét, a halhatatlanság és szabad akarat kérdését, a férfi és a nő viszonyát, egyszóval az összes fölvetett és megoldásra váró kérdéseket. Az utolsó szín föltétlenül minden kihagyás nélkül olvasandó, a legnagyobb figyelemmel és gondos magyarázattal, mert javarészben tőle függ a mű erkölcsi hatása.

A részleteknek ily irányú fejtegetése után következzék az összefoglaló fejtegetés, az eredmények biztosítása, melynek a tartalomra s az esztétikai sajátságokra egyaránt ki kell terjeszkednie. Ennek részletezése azonban itt már fölösleges: az összefoglalás alsóbb rangú szempontjai nem lehetnek kétségesek. Különben azt hiszem, hogy a feldolgozásnak erre a részére igen használhető mintát nyújt *Alexander* Bernátnak a kiadásában a szöveg után található fejtegetés, mely mindazt magában foglalja, amire a tanárnak szüksége van; de a tanuló kívánalmait, bár ez is jó hasznát veheti, messze fölülhaladja.

A módszeres tárgyalásról még egy megjegyzést kívánok tenni. *Az ember tragédiájá*nak ugyanis nemcsak a VIII. osztályban és nemcsak a magyar tanulmányok, hanem más osztályban és más tantárgy keretében is meg lehet a maga helye. Ismertem magas műveltségű hitoktatót, aki Madách ezen remekének egyes részleteit — a theodiceát — Jób könyvével kapcsolatban olvastatta. S tanítványai valósággal feszült érdeklődéssel hallgatták a fenséges gondolatvilágot, mely előttük feltárult. Minden bizonnyal Jóbot is, Madáchot is tökéletesebben megértették s oly vallási és etikai okulásban volt részük, mely többet ért minden elvont vallási és etikai fejtegetésnél. Ennek mintájára nem volna-e lehető Madách remekét a világtörténelmi leckékkel kapcsolatban részletenként olvastatni olyan kiadásban, mint a Beckeré? Tudom, hogy ezáltal a darabnak csak egyes részei érvényesülnének; de az álomképeknek bemutatása és a törté-

nelmi igazságnak kiderítése által a mű olvasása igen jó előkészítésben részesülne. Azonban határozottan fölveendő *Az ember tragédiája* a VI. osztályban a drámai költeménnyel kapcsolatban áthidalásokkal összekötött szemelvényes kiadásban, mely arra, hogy az egész műről bevezető képet szolgáltasson, igen alkalmas.

6. Amidőn irodalmunk ezen nagyszerű termékének nevelői értékesítéséről beszélünk, lehetetlen megfeledkeznünk arról, hogy *Az ember tragédiája* nemcsak arra van hivatva, hogy az iskola falai közt szolgáljon az előrehaladásnak, hanem azonkívül is könyvben és szinpadon a közönségnek, s a magyar nemzeten felül az egész emberiségnek. Jogosultsága egyik irányban sem vonható kétségbe s azt hisszük, hogy nemes tartalma és formája már eddig is megtették a várható szolgálatot, különösen nemzetünk életében. Az egyre szaporodó kiadások mutatják, hogy *Az ember tragédiája* a művelt közönség lelki világában mind mélyebbre hatol. S e tekintetben az egyetemek, a szabad liceumok stb. s egyéb ismeretterjesztő társaságok is megteszik a maguk kötelességét; de a darab igazi hatását csak akkor fogja éreztetni, ha Madách remeke nemcsak olcsó, hanem oly kiadásban is a közönség kezén forog, mely a darab megértéséhez szükséges felvilágosításokat mind magában foglalja. Tudjuk, hogy az ily kiadásnak terjedelmesnek kell lenni, mert *Az ember tragédiájá*ban sok a magyarázni való: de ha műveltségünk már megbírja az egykoronás Petőfi-kiadást, el kell jönnie, hitem szerint már itt van, annak az időnek, mely az egykoronás magyarázatos Madách-kiadást is megbírja. S vajjon a társulat, mely eddig Madách műveinek a kiadó jogát élvezte, fejezhetné-e be méltóbban Madách terjesztése körül szerzett érdemeit, mint ha a munka megjelenésének félszázados fordulóján, egy ilyen Madách-kiadással lepné meg a nagy közönséget?

Toncs Gusztáv.

AZ ÉRDEKLŐDÉS FEJLŐDÉSTANA.

(Második közlemény.)

Érzéki érdeklődés.*

A gyermek életének első hónapjaiban már határozottan jelentkezik az érdeklődés érzelme. Azonban az első két évben főleg az élénk *érzéki benyomások* kötik le figyelmét, olyanok, amelyek érzékszerveit élénken és kellemesen foglalkoztatják. Idővel fellép ugyan a tárgyak iránti érdeklődés is, de ezek közül is az tetszik, amelyik valamely tulajdonságánál fogva élénken ingerli az érzékszerveket.

A csecsemő érdeklődésének fejlődését leginkább a *látás* érdeklődésének jelentkezése jellemzi.

A figyelem már a 25. napon mutatkozott. A figyelmet az első három hónapban a mosolygás, gügyögés, gyors lélegzés és kapkodás kisérte. Az ötödik hónapban jelentkezett a *szétnézés* a fej forgatásával, amit magasabb fokú érzelmek, meglepődés, csodálkozás kisértek. A hatodik hónapban a tárgyak felé való *nyúlás* s a hetedikben a tárgyak megfogására való törekvés volt észrevehető. A második évben fellépett a *kiváncsiság*, a gyermek öntudatosan vizsgálgatta a tárgyakat s elkezdett velük *öntevékenyen* foglalkozni.

Ami az érdeklődés tárgyát illeti, eleinte a *fény*, a napfény, a tárgyak fénye, csillogása és az élénk *színek* támasztottak érdeklődést. Csak az ötödik hónapban kezdett a gyermek a *tárgyak* iránt érdeklődni és pedig azok iránt, amelyek *mozogtak*. A második félévben fellépett az állatok, majd később a természeti tünemények (szélmozgatta fák, a fáknak megvilágitott koronája, a tenger habja) iránt való érdeklődés.

Hallás. A hangok iránt jóval később lépett fel az érdeklődés, mint a fénybenyomások iránt. A gyermek csak a hetedik

* Shinnek már többször említett műve a következő fejezetek alatt foglalkozik a gyermek érdeklődésével: A látás érdeklődése: 119 és 152. lapok. A képek iránt való érdeklődés: 150. l. A hallás érdeklődése: 191. lap. A tapintás érdeklődése: 211. l. A fájdalom iránti érdeklődés: 225. l. Az ízlés érdeklődése: 251. l. A szaglás érdeklődése: 266. l. — Ezekből állítottam össze e fejezetben foglaltakat. — L. a német kiadást.

hónapban kezdett figyelni a hirtelen zajra. De félreismerhetetlenül csak hat hónapos korában mutatkozott benne az érdeklődés a hangok iránt, amikor a gyermek már gőgicsélni kezdett. Ekkor érdekelte őt a saját hangja s mindazon hang, amelyet ő idézett elő, pl. a csengetés, tányérütögetés, papirtölcsérbe való trombitálás. Csak a második évben érdekelte a gyermeket másoknak a zaja, köhögése, tüsszentése s a harmadik évben a rímes szavak, a dallam.

Az érdeklődés alakilag a negyedik hónapban mint *figyelem*, az ötödikben mint *csodálkozás* jelentkezett. A második félévben pedig a kiabáló vagy síró gyermek *elhallgatott* a dobolásra, az óraketyegésre, az álló óra ütésére.

Tapintás. A tapintásérzetek iránti érdeklődés szintén későn ébred fel a gyermekben. Öt hónapos korában kíváncsian tapogatta a saját fejét, fülét, arcát; nyolc hónapos korában felfedezte a haját, de különösen érdeklődött az atyja és nagybátyja szakála, bajusza iránt; tíz hónapos korában nagy élvezetet okozott neki, hogy a sarkát a szőnyeghez dörzsölgette. A fájdalom érzelme csak pillanatra kötötte le figyelmét. Minden fájdalom enyhítője a csók volt.

Az ízlés. A gyermek csak 22 hónapos korában érdeklődött az ennivaló, különösen az édességek iránt.

A szagok iránti érdeklődés valamennyi benyomás között a legkésőbben mutatkozott. Csak a harmadik évben észlelték a gyermeken először, hogy a virágokat élvezettel szagolgatta.

Shinn az ő megfigyeléseiből azon valószínű tételt vonja le, hogy a gyermek érdeklődésében kezdettől fogva magasabb érzékek (a látás és hallás) viszik a főszerepet. Az éhséget leszámítva az alacsonyfokú érzékletek sohasem hatottak oly állandóan a gyermekre, mint a felnőttre.

A szubjektiv érdeklődés foka.

A gyermekben a két éves koron túl a puszta érzéki benyomások minősége iránt nyilvánuló érdeklődés csökken s a gyermek ezentúl már inkább maguk *a tárgyak iránt* érdeklődik.

Azonban jellemzi a tárgyak iránti érdeklődést egy bizonyos korig, hogy a gyermek a tárgyak iránt nem az ő tárgyi

jegyeiknél fogva érdeklődik, hanem azon viszonynál fogva, amelyben azon tárgyak a gyermek öntudatának szubjektiv állapotaihoz állanak. Már a kilenc hónapos gyermeken tapasztaljuk, hogy az az ostor, amelyet ajándékba kapott, nem azért tetszik neki, mert vele üthet, csapkodhat, hanem mert szájába veheti és szophatja. Később, amikor az érdeklődésnek szellemi motivumai működnek, a fahasáb nem azért érdekli őt, mert vele fűteni lehet, hanem mert vele babát játszhatik; a kukorica selymének természeti jelentőségével ő mitsem törődik, hanem azzal, hogy vele boltost játszék, vagy babájának hajat készítsen belőle. Az érdeklődésnek ez a határozott szubjektiv jellege körülbelől a hét éves korig tart.

Ezen szubjektivitásnál fogva az egész korszakon végig, de különösen az első években a gyermek értékeléseinek irányadó szempontja, hogy a tárgy mennyire képes kielégíteni *öntevékenységét*. Amikor kis unokaöcsémet hatodfél éves korában először vittem a kovácsműhelybe, semmi egyéb nem érdekelte, mint egy kalapács, amellyel az elhullott vasdarabokat ütögette s ezzel erejét gyakorolhatta, pedig a műhelyben egy kerékpántkészítés érdekfeszítő művelete folyt le. A szérün pedig, ahol három lóval nyomtattak, legtöbbet törődött a szalmakazallal, amelyen bukfencezhetett. Az aratás nagyszabású munkájának megtekintésekor mindössze egy fácántoll érdekelte, amely egyik arató legény kalapján díszelgett, aminek oka az volt, hogy ez időben szenvedéllyel űzte a tollak gyüjtését. Egy vidéki városka vasúti állomásán, amelyen valamely hazafias ünnep alkalmából nagy néptömeg várakozott az érkező vonatra, egy harmadfél éves fiúcskát csak a vasúti sín érdekelte s pusztán azért, mert arról az ugrást gyakorolhatta. Hasonlókép tapasztaljuk, hogy a zsámoly, a lépcső abból a szempontból érdekli a gyermeket, hogy le bír-e róluk ugrani; a kerítés és az előfa pedig azért, mert rájuk fölmászhat.

Azon időtől fogva pedig, amikor a gyermeknek egyik feltünő szellemi ereje, a csapongó képzelete, hatalmasan kezd működni, akkor aszerint becsüli meg a tárgyakat, mennyire képesek azok *képzeletét* foglalkoztatni. A képzelet mint belső tevékenység magasabb rendű, de ép oly hatalmas tényezője az érdeklődésnek, mint a külső tevékenység. A gyermek játékai naponkint a bizonyító példák egész tömegét szolgáltatják a kép-

zelet érdekirányító hatásának. A székek nem azért becsesek a gyermeknek, mert rájuk lehet ülni, hanem mert belőlük vonatot lehet összerakni. Az udvaron felhányt homokdombnak azon céljával, hogy vakolatot készítenek belőlük, nem törődik, a homok neki csak arra jó, hogy belőle különböző építményeket alakítson. A gyermeknek a képzeletileg végrehajtott cselekvés épen olyan becses, mint a való cselekvés. A gyermek képes étkezés közben magát azzal mulattatni, hogy ujjával az abroszt csipegeti és ujjait a szájához viszi, mintha ennék, amint ezt ötödféléves unokahúgom tette. Ugyanez a kis leány hetedfél éves korában úgy játszotta a szobalányt, hogy szakálkendőcskéjét a homokhoz érintette, mintha vízbe mártogatná s dörzsölte vele a kerti padot, mintha sikálná a szoba padlóját. Közben önmagába merülve mondogatta: «Cobalán, cép leden a coba! szikálni, szikálni!» Ez az illúzió neki nagy élvezetet nyujtott. A gyermekben a külső cselekvésekkel kisért belső mozgalmasság oly élénk érzelmeket támaszt, hogy ezen cselekvések gyakorlati eredmények nélkül is teljesen képesek a gyermek figyelmét lekötni.

E korban a gyermeknek *a természet tárgyai és jelenségei* iránt való érdeklődése is szubjektiv vonásokat mutat. Egészen a szervi ösztönökön alapul, tehát szubjektiv motivumokkal bír a gyermeknek bizonyos természeti tárgyak, az eledelek iránt való intenzív érdeklődése, kedvelésük, vagy tőlük való undorodás, ami a két éves korban kezdődik s az egész gyermekkoron át tart. Számtalanszor felmerül a gyermeknek az a kérdése valamely természeti tárgyról, jó-e az enni vagy nem jó.

De az olyan természeti jelenségek iránt, amelyekről ez a kérdés föl nem merülhet, akkor támad a gyermekben érdeklődés, ha azokat a jelenségeket *érzelmeihez* viszonyítani tudja. Mennél több rokonvonást tud felfedezni a gyermek a külső helyzet és az ő érzelemvilága között, annál élénkebb az ő érdeklődése, s akkor teljes, ha az érzelmeknek a külső jelenségre való kihelyezése (projectiója) létrejön, amihez azonban már a képzelet működése szükséges. Kis unokahugom negyedfél éves korában este hat órakor meglátva a kertben dolgozó hangyákat, lekuporodott melléjük, nagy figyelemmel kisérte minden mozdulatukat s közben ilyen beszélgetést folytatott: «Este van, este van, nem maradnak kinn. Hazamenekülnek szegények. Megeszik a farkasok!»

«Ez még kicsi, ez még nem tud a lépcsőn lemenni.» Azután ujjacskájával tágitani akarván a hangyafészek nyilását, végkép betömte azt. Egy göröngy alá menekült hangyáról pedig azt hitte, bujócskázik vele. Minden áron elő akarta keríteni, közben azt kiabálta: «Huncut, huncut.» A kis gyermek az ő alanyi képzeteit s érzelmeit ruházta a hangyákra s ebből származott az élénk rokonszenv és érdeklődés. Ugyanez a kis lány épen egy évvel később a kertnek ugyanazon helyén meglátva a hangyákat, már nem méltányolta működésüket annyi rokonszenvvel. Elkezdte őket taposni s közben kiabált: «Megölöm, megölöm!» «Miért?» «Mert csípnek.» Az érdeklődés ekkor már ujabb irányt mutatott, amelyben némi része volt az objektiv tapasztalatnak.

A jelenségek *okait* szintén alanyiasan keresi és fogja fel a gyermek. A 3—5 éves gyermek okfejtéseinek a jelenségekhez tulajdonképen semmi reális közük sincs; azok inkább a gyermek alanyi érzelmeit fejezik ki. Egy öt éves fiúgyermeknek semmi módon sem tudta az apja megmagyarázni, hogy miért jár a medve négy lábon? Mikor az apa négyféle elfogadható ok után megtagadta a további magyarázatot, a kis gyermek maga igy fejtette meg a problémát: «Mert rossz volt és megbüntették.» Ismeretes dolog, hogy a gyermekek az okokat is megszemélyesítik. Egy három éves gyermeknek szintén nem tudta az anyja elfogadható módon megmagyarázni: «Miért van a Dunában viz?» A gyermek maga igy fejtette meg: «Valaki teleöntötte.» Egy négy éves kis lány azt a kérdést intézte mamájához: «Ugy-e az élő gyufa, ha vízbe esik, meghal?» A kis gyermek hires kíváncsisága korántsem tudásvágy, mint sokan vélik, hanem ösztönének önkénytelen megnyilatkozása.

Az érzékleti érdeklődés tárgyalásakor szó volt arról, hogy a csecsemőt *a puszta érzékletek* érdeklik. A puszta érzéki benyomások iránti érdeklődés a későbbi (2—6 éves) korban is gyakran előfordul, de egészen szubjektiv alapon. Ugyanis az érzékletek oly összetételeiknél fogva érdeklik a gyermeket, amelyek a *szép* fogalmának jegyeit alkotják. Különösen érdeklik a gyermeket az érzékleti benyomások ütemes váltakozásai, a hangok, az izommozgások és tapintásérzetek ritmusa; majd később a szabályos alakok, a hangok magasságának szabályos váltakozása, emelkedése, sülyedése, a dallam s a szinek bizonyos összetételei. Mindezen érzetösszetételeknek nem a tárgyi tartalma, hanem az

érzetviszonyból származó érzelmi hatása kelti föl az érdeklődést. A tárgyak azért tetszenek, mert szépek, csecsék.

A gyermek érdeklődése e korban igen erős *érzelmekben* szokott megnyilvánulni, amelyek igen változatosak lehetnek, ú. m. öröm, élvezet, rokonszenv, mint a pozitiv érdeklődés érzelmei; vagy ezek ellentétei, a fájdalom, félelem, ellenszenv, undor, mint a negativ érdeklődés érzelmei. Az érdeklődést élénk külső tevékenység, vagy kifejező mozgások, arcjáték, nevetés, sirás, taglejtések, szaladgálás, ugrálás kisérik.

Különös sajátsága még a gyermek érdeklődésének e korban a *változékonyság*. A külső ingerek változásával azonnal átalakul az érdeklődés iránya is. Az elmerülve játszó gyermekcsoportot egyszerre eltéríti játékától egy béka megjelenése s az egész csapat a béka üldözésére rohan. De ha a külső tárgy változatlan marad is, minden átmenet nélkül csapongva módosulhat a képzelet. Pl. egy vasúti sín alakú levélnyomó majd babaágy, majd alagút, s végül szoboroszlop gyanánt szolgálta egy hatéves gyermek kimeríthetetlen játékkedvét.

Az objektiv érdeklődés foka.

Az objektiv érdeklődés időszaka körülbelül a gyermeknek 7—10 éves korára esik.

A szubjektiv érdeklődés korában a külső ingerek a szerint és oly mértékben támasztottak a gyermekben érdeklődést, amenynyire képesek voltak benne külső és belső tevékenységet létrehozni; az értékelés tárgya tehát a tevékenységnek nem a célja, hanem maga a tevékenység mint ilyen volt. A 6—7 éves kortól fogva azonban az érdeklődést támasztó értékelések mindinkább a tevékenységek *tárgyi* tartalmából származnak. A tárgyak az érdeklődést nem szubjektiv hatásuknál, hanem tárgyi értéköknél fogva hozzák létre. A gyermek ideálizmusa szétfoszlik s megkezdődik a *reális tevékenység* korszaka. A tárgyak elvesztik szimbolikus értéköket és reális értékök szerint hatnak a gyermekre. A gyermek nem elégszik meg azzal, hogy a cselekedeteket utánozza és szimbolikusan végrehajtja, hanem cselekvései elé gyakorlati célokat tűz. Nem elégszik meg a játéklóval, hanem valósággal akar lovagolni. Több kedve telik a valóságos kocsizásban, lóhajtásban, mint a játékkocsizásban. A fára nem azért mászik

fel, hogy erejét megpróbálja s a felnőttet utánozza, hanem hogy epret egyék, diót verjen vagy fészket szedjen. Nem elégszik meg a játékpuskával, hanem nyíl, parittya, csuzli vagy épen flóberpuska kell neki, amikkel már el lehet találni a kutyát, macskát, csirkét vagy a fák madarait. E korban tehát a gyermek aszerint becsüli a tárgyakat, amint azok *az ő gyakorlati tevékenységét* előmozdítják.

Sőt e korban már megkezdődik a gyermek tevékenységének *társadalmítása* is. A gyermek valamely társadalmi együttes tevékenységben önmagától keresi és gyakran meg is találja azt a tárgyat, amellyel ő a közösségben a munkafelosztás elve szerint részt vehet. Kis unokaöcsémről már mondám, hogy amikor először vittem kovácsműhelybe (hatodfél éves korában), az ott folyó műveletekkel mit sem törődve, űzte játékait; hasonlóan viselkedett a szérüs kerten s az aratók között. Kilenc és fél éves korában már önmagától jött reá, hogy a kovácsnak a fujtató hajtásával segítsen. Kinn a szérün pedig a kézi rostát hajtotta s az aratáskor segített a keresztrakásban s azok a szerszámok, amelyekkel ő a köztevékenységben részt vett, élénk érdeklődésének tárgyai voltak.

Ennélfogva az objektiv érdeklődés fő jellemvonását úgy határozhatjuk meg, hogy a gyermek érdeklődésének középpontjában azok a tárgyak foglalnak helyet, emelyek *az ő egyéni és társadalmi gyakorlati tevékenységének szolgálatában állanak.*

A gyermekben a gyakorlati tevékenységgel együtt fejlődik ki az a törekvés is, hogy a *való világot* megismerje. A gyermek reálizmusának jellemvonása *az objektiv tapasztalatszerzésre való törekvés.* A való élettel szemben megindult küzdelem kényszeríti erre. Ezen küzdelem hatalmas ösztöne mozgatja *tudásvágyát.* A gyermek minden új dolgot meg akar ismerni, amely szeme elé kerül.

A gyermek tudásvágya azonban ezen korban pusztán *empirikus* irányú. Legalább én sohasem tapasztaltam, hogy a gyermekek ebben a korban, sőt később is egészen az ifjúkorig a felmerülő jelenség okát vagy a tárgyak közötti bensőbb összefüggést keresték volna. A megfigyelt gyermekek mindenik évben minden egyes kirándulás alkalmával, a kovácsműhelyben, a szérün s egyebütt csak azt vizsgálgatták, *miként* működnek a gépek s hogyan hajtanak végre az emberek vagy állatok bizonyos

munkákat, pl. hogyan készítik s verik föl a patkót, hogyan kötik a kévéket, hogy rakják a keresztet, hogy hordják az ökrök a gabonát; megfigyeltek továbbá a gépek szerkezetéből annyit, amennyi működésükkel összefüggött.

A szemléletek fejlődése ekkor két irányt mutat. Az egyik törekvése a gyermeknek, hogy a szemléleteket *részletezzék* (analysis); a másik fejlődés pedig abban áll, hogy megfigyelései a jelenségeknek *mind nagyobb sorozatát* ölelik fel (synthesis). Különösen az utóbbiban, az összefoglalásban volt megállapítható a fokozatos fejlődés. Kis unokaöcsém, mikor hatodfél éves korában először vittem kovácsműhelybe, csupán a kalapálás műveletét figyelte meg és utánozta; három évvel később már a kerékpánt fúrásának és fölszegezésének hosszabb műveletét nézte végig saját jószántából, kitartó figyelemmel; a negyedik évben a kerékpánt fúrásán és fölszögezésén kívül végignézte a pánt teljes elkészítésének és fölverésének műveletét; az utolsó, ötödik évben a kerék pántolásán kívül a patkó elkészítésének és fölverésének munkáját is egyfolytában végig nézte.

A synthesissel ellentétben nem oly határozott a jelenségek elemzésének fejlődése. A gyermek elemző megfigyelése akkor is, amikor a szemléletek egyszerre még kis tárgykört ölelnek fel, elég részletes lehet. A nagyobb körű megfigyeléseknél is a pontos részletezés nem szokott kiterjedni egyenletesen az egészre, hanem csak egyes részletekre. Hogy a gyermek az apróságig menő részletezésre már korán képes, ez azon törekvésből származik, hogy a látott tárgyakkal valamit cselekedni akar, a műveleteket utánozni szereti, ami őt részletes megfigyelésekre indítja. Ami azonban a szemléletek tartalmát illeti, ebben már némi átalakulás tapasztalható. Tapasztalásaim szerint a gyermek figyelmét első sorban a tárgynak *célja* és *eredete* s csak fejlettebb fokon köti le annak *anyaga*.

Határozott fejlődés tapasztalható a szemléletek alakjában is, amennyiben az eleinte teljesen *impulziv* szemlélődés fokozatosan *öntudatos* szemlélődéssé alakul át. Ez az átalakulás szorosan összefügg *az emlékezet* és *a figyelem* fejlődésével.

Ami az *emlékezet* fejlődését illeti, ezen szellemi tevékenységnek sajátságos *ösztönszerű* formája lép föl a szubjektiv érdeklődés időszakának vége felé, az 5—7 éves korban. Ez abban áll, hogy a gyermek szereti emlékezetét s különösen a szóemlé-

kezetét úgyszólván céltalanúl működtetni, gyakorolni. Az 5—6 éves gyermek szenvedéllyel űzi a versek, sőt néha értelmetlen dolgok betanulását; ismertem egy hatéves fiút, aki az egész naptárt tudta könyv nélkül; hétéves unokaöcsém pedig a menetrend betanulását űzte különös kedvvel. Ez a sajátságos emlékezés-gyakorlás idővel megszűnik s helyet ad a gyakorlatias emlékezésnek. Ez a változás akkor következik be, amikor a gyermek életműködései reális színezetet öltenek, tehát az objektiv érdeklődés korában. Az emlékezés azonban eleinte egészen ~~egészen~~ impulziv vagyis *érzéki* természetű. A gyermek a régebben szerzett tapasztalatokat csak akkor képes visszaidézni, ha azokat újra érzékeli. Kis unokaöcsémet a harmadik kovácsműhelyi kirándulás előtt megkérdeztem, mire emlékszik az első két kiránduláson látottakból. A felelet volt: «Semmire.» Amikor azonban a kovácsműhelybe léptünk, egészen jól tájékozódott, ismerősen viselte magát. A negyedik kirándulás előtt azonban ő maga hozakodott elő nehány dologgal, így a vas tüzesítésével, hűtésével. A gyermek ekkor már képes volt az érzéki benyomásoktól függetlenül is visszaidézni nehány képzetét. Hasonlót tapasztaltam mindazon kirándulásoknál, amelyek évenként egyszer ismétlődtek. Akkor, amikor a gyermek az érzéki benyomásoktól elvontan is képes volt emlékképeit visszaidézni, kifejlődött benne *az értelmi emlékezet* foka. Ez az értelmi emlékezet lehetővé teszi, hogy a gyermek már eleve bizonyos dolgokra irányozza érdeklődését s szemléleteit *öntudatosan* végezze.

Ami pedig *a figyelmet* illeti, a gyermek működéseiben eleinte kevés szerepe van a passziv figyelemnek. A gyermek érdeklődései különösen a szubjektiv érdeklődés korszakában külső tevékenységben nyilvánulnak meg. Azonban ezen korszak vége felé sajátságos jelenség lép fel, néha fokozatosan, néha pedig hirtelen, szinte átmenet nélkül, amint az kis öcsémmel is történt öt és fél éves korában. A gyermek elkezdett rendkívül mértékben érdeklődni minden új természeti tárgy és jelenség iránt. Egy-egy új virág, fa, gyümölcs, tapló, moha, bogár, madárfészek megpillantásakor elragadtatással kiáltott fel: «Jaj, beh érdekes!» Az érdeklődés azonban csak addig tartott, amíg a tárgyat észrevette, vagy talán a zsebébe rejtette; mikor ez megtörtént, akkor érdeklődése már másik tárgyat keresett kielé-

gítés végett. Ez a *csapongó érdeklődés* az objektiv érdeklődésnek első *ösztönszerű* megnyilatkozása volt. Ez a jelenség csak egy ideig tartott s az igazi passziv figyelem nem ebből az érdeklődésből, hanem a tárgyakkal való gyakorlati foglalkozásból fejlődött ki.

Ugyanis a gyakorlatias tevékenységnek fellépése és uralomra jutása arra késztette a gyermeket, hogy előbb megismerje azt, amivel foglalkozni akar. Ennek következtében kifejlődik a gyermekben olyan törekvés, hogy a külső tárgyakkal passzive is foglalkozzék. Ez a passziv érdeklődés azonban szoros viszonyban van a gyermek aktivitásával. A cselekvést rendesen megelőzi s előkészíti. Unokaöcsém kilenc éves korában előbb megfigyelte a szénakazalt, mielőtt rajta játszani kezdett; körülnézte a kézirostát, a köszörűkövet, mielőtt hajtotta azokat. Ez volt az *impulziv* figyelem kora.

Később fellépett a passzív érdeklődésnek az a fejlett foka is, hogy a gyermek a *külső tevékenységtől függetlenül* volt képes objektív figyelmét tárgyakra irányítani. Ezt tapasztaltam az utolsó kovácsműhelyi kiránduláson, amikor a gyermek a kovácsműhelyben folyó műveleteket két óra hosszáig kisérte feszült figyelemmel anélkül, hogy — a fujtató hajtását kivéve — külső tevékenységet, munkát vagy játékot végzett volna; sőt jelenlévő pajtása és testvérje sem voltak képesek őt szemlélődésétől eltéríteni. A gyermek objektív érdeklődésének ezen megnyilatkozása már a figyelem fejlődésének azon fokát mutatta, amelyet a figyelmet fentartó akaratnál fogva *öntudatosnak* mondhatunk.

Látjuk, hogy a gyermek emlékezetének és figyelmének kialakulása rokon vonásokat mutat. A puszta ösztönöktől hajtott működések után kifejlődik azon emlékezeti tevékenység és figyelem, amelyet külső jelenségek hoznak létre s ebből kialakul azon emlékezet és figyelem, amelyet már belső értelmi működések táplálnak. Így jut el a gyermek *az öntudatos szemlélet* fokáig.

Állandó érdeklődés foka.

A gyermek érdeklődése állandóan irányulhat valamely tárgykör vagy tevékenységi kör felé. Habár az állandó érdeklődés lényege maga az objektív érdeklődés, és korszakilag nem is

különbözik ettől, mégis meg kell ezt, mint az érdeklődés tartalmilag és alakilag fejlettebb fokát, a puszta objektív érdeklődéstől különböztetnünk, annyival inkább, mert az állandó érdeklődés az egyéniség kialakulásával szorosan összefügg.

Az állandó érdeklődés kisebb-nagyobb mértékben minden gyermeknél mutatkozik a 10—15 éves korban. Azon különböző családokhoz tartozó öt gyermek közül, akiket módomban volt hosszabb ideig megfigyelni, egy 10 éves fiúban a vadászat iránt (nagy mértékben), egy másik 10 évesben a bélyeggyűjtés iránt (nagy mértékben), egy 12 évesben az üvegkereskedés iránt (nagy mértékben) s egy 11 évesben a rajzolás és festés iránt mutatkozott állandó érdeklődés; a 8 éves leánykában ilyen állandó érdeklődés még nem volt határozottan megállapítható.

Az állandó érdeklődés leginkább a gyermek *tevékenységének* állandóságában nyilvánul. Ami iránt a gyermek különösen érdeklődik, azzal állandóan is foglalkozik. S minél gyakoribb és sokszerűbb a gyermek foglalkozása valamely tárggyal, annál fokozottabb erejű az állandó érdeklődése. Ezen állandó foglalkozáson külső tevékenység értendő, amelyet azonban élénk belső tevékenység, figyelem kisér. Ez a figyelem egyrészt a külső tárgykörrel való beható megismerkedésre, tehát kifelé irányul; másrészt a célja az, hogy a gyermek a mult tapasztalatai alapján a saját cselekedeteit szabályozza. Ez a befelé irányuló működése az érdeklődésnek, amely arra ösztönzi a gyermeket, hogy a saját cselekedeteinek értékét birálja; a mozgásokban és eszközökben válogasson s csak azokat a cselekvéseket hajtsa végre, amelyek őt céljához vezetik. Egyszóval az állandó érdeklődésből származó tevékenységek körében a gyermek öntudatossága az *önfegyelmezettség* fokára emelkedik.

Kis öcsém már nyolc éves korában különös kedvvel és sikerrel űzte a rákászatot. Ő maga választotta meg azon helyet, a hol rákhálóit lerakta s azt az óvatos, lassú, majd villámgyors mozgást, amely a rákháló kihúzásakor szükséges, teljes fegyelmezettséggel végezte. Tíz éves korában pedig a vadászatot űzte szép gyakorlottsággal. Kint a hajtó vadászaton, vagy a kertben vagy az erdei cserkészéskor nagy óvatossággal közeledett a vadhoz; tudta összes izmait és egész lelki erejét egyetlen célra összpontosítani, a cselekvést a kellő időben végrehajtani. S a különben igen élénk fiú képes volt magát legalább ezen fog-

lalkozása közben annyira mérsékelni, hogy a vadászszabályokat sohasem hágta át.

A gyermek szellemi működéseinek iránya és alaki fejlettsége ugyanaz marad, mint amilyen a puszta objektív érdeklődés fokán. A szellemi működések továbbra is megtartják *empirikus* természetüket. Azonban a gyermek empirizmusa az állandó érdeklődés tevékenységeinek keretében magas szinvonalat érhet el. A gyermeki elmének különösen a szinthetikus működéseiben tapasztalunk hatalmas fejlődést. Egyrészt a sikernek, másrészt a sikertelenségnek tapasztalata arra készteti a gyermeket, hogy mind több és több tevékenységet állítson az állandó érdeklődés konkrét céljainak szolgálatába. Nemcsak azt tanulja meg a gyermek, hogy járását, kézmozgását, testtartását, érzékszerveinek használatát s képzettársításait egyetlen cél érdekében egységesen koordinálja, hanem folyton új tevékenységek jönnek létre az érdeklődés főtárgyával kapcsolatosan. Így például kis unokaöcsém vadászati tevékenységével kapcsolatosan a következő új tevékenységek származtak: töltéskészítés, a puska szétrakása, összerakása, tisztítása; vadászati jelenetek rajzolása, leírása; vadászati napló vezetése; vadászati, állattani s általában a természetet leíró könyvek olvasása. Egyszóval a külső és belső tevékenységek szinthezise az elme nagyobbarányú *összpontosító* munkáját hozta létre.

De a tevékenységek köre nemcsak eksztenzíve, hanem intenzíve is fejlődik. Bizonyos kisebb mozgások tudatos elhagyása vagy gyakorlása következtében a cselekvések formája fokozatosan tökéletesebbé válik. A megfigyelések s megkülömböztetések mind finomabb részletekre terjednek ki; az emlékezet világossá válik s a gyermeki értelemnek a konkrét szempontok szerint jól kidolgozott s működésre bármikor képes ismeretartalma fejlődik ki. Az összefoglaló és elemző működéseknek ezen koncentrációja következtében a gyermek empirikus tudása és képessége egy bizonyos konkrét tevékenység körében a *szakszerűségig* emelkedhetik. Azon két tízéves gyermek, akiknek bélyeggyűjtő szenvedélyét figyelemmel kisérhettem, ismerték a világ összes államainak földrajzi fekvését, meg tudták nevezni a pénznemeket s a külömböző értékű bélyegek ismertető jegyeit.

Egy gyermeknek többféle állandó érdeklődési középpontja is képződhetik, amelyek szerves kapcsolat nélkül működhetnek

egymás mellett. Pl. 10 éves kis unokaöcsémnek a mult nyáron a következő állandó kedvtelései voltak: vadászat, rákászat, lepkegyűjtés, bélyeggyűjtés és úszás. A gyermek állandó érdeklődései nem nyügözik meg úgy az akaratot, mint a felnőtt ember szenvedélyei.

A logikai érdeklődés foka.

Rendesen a serdült és ifjú korban fejlődik ki s abban áll, hogy az egyén a személyek, tárgyak és jelenségek *eszmei* tartalma, a tapasztalatok *belső* összefüggése iránt érdeklődik. Ez érdeklődés éppen azért, mert a dolgok eszmei tartalmára irányul, magasabbrendű érzelmek alakjában, mint a szülőföld szeretete, hazaszeretet, eszthetikai, vallásos vagy mint tudományos érdeklődés nyilvánul meg.

Ezen érdeklődés kezdetleges, *ösztönszerű* jelenségei már a megelőző korszakokban is mutatkoznak. Azonban a gyermek ezen magasabbrendű érzelmeknek külső okait csak szubjektíve értékeli, pusztán azon szempont szerint, a külső ingerek kellemesen hatnak-e reá vagy kellemetlenül, s az érzelmeknek individuális hatása az érdeklődésre tisztán ezen kellemes vagy kellemetlen érzelmek erejétől függ.

Azonban az ifjú korban sem lép fel azonnal a magasabbrendű érzelmek objektív felfogása. Az elme az abstrakt gondolkodás kifejlődése miatt képes ugyan az eszmék felfogására; azonban az ivarérés következtében hirtelen nagy erővel előtörő nemi ösztön s a nagy társadalom közvetlen hatása erősen hullámzó, a szélsőségekben csapongó mély kedélyéletet teremtenek meg. Ez az élénk kedélyvilág az utolsó gyermekkor objektivitásával szemben újabb *szubjektív életet* teremt, amely nagy mértékben működteti a *képzeletet*. Ebből következik az ifjak lelki életének azon vonása, hogy a külső dolgok iránt való érdeklődésüknek s a velük való foglalkozásuknak mértéke azon hatás lesz, amely szerint a dolgok *belvilágukat* foglalkoztatni, kedélyüket hullámzásban tartani képesek. Az ifjú tehát már képes a társadalmi élet egyes jelenségeinek eszmei tartalmát felfogni, sőt iránttuk, mint társadalmi öntudatának lényeges alkotórészei iránt, mélyen érdeklődni; de az eszméket forrongó lelkének képzeletével ki is szinezi, szubjektivvá teszi s megszemélyesíti.

Az ifjú érdeklődése tehát e korban mint egyes kimagasló eszményi egyének, mint élő ideálok iránt való *rajongó lelkesedés* mutatkozik.

Amint az ifjút az az öntudat, hogy a társadalomban önállóan megélni hivatott és képes, mind közelebb viszi a való élethez, eszményi érdeklődése is átalakul. Eszményeit a való élet gyakorlati körülményei szerint mérlegeli. Az elvont ideálizmus helyett értékelésének főszempontjává a gyakorlati és hasznos lesz. A dolgok megitélésében bizonyos *okjektivizmus* fejlődik ki, mely őt az *igaz eszméjéhez*, mint érdeklődése irányító tényezőjéhez vezeti.

Alaki szempontból a logikai érdeklődés legmagasabb fokát akkor érjük el, amikor részint bizonyos társadalmi kör vagy eszme ismétlődő hatásai alatt, részint jól felismert énünk belső erejénél fogva érdeklődésünknek, egész szellemi életünknek középpontjává *egy bizonyos eszme* válik, amely összes testi és lelki erőinket állandóan működteti s a teremtő akaratot alkotásokra indítja. Ez az *állandósult* logikai érdeklődés foka.

Neveléstani vonatkozások.

Érzem a Pædagogiai Társasággal szemben azon kötelességemet, hogy fejtegetéseimből a neveléstani tanuságokat levonjam, annyival inkább, mert vizsgálódásom tárgya sajátlagos természeténél fogva pædagogiai következtetésekre ösztönöz. Mielőtt ezt tenném, szükségesnek tartom azon véleményemet nyilvánítani, hogy minden új vizsgálati eredményeket csak az esetben tartok alkalmasaknak neveléstani levezetésekre, ha azok az eredmények a tárgyilagos birálat és az ellenőrző vizsgálatok tüzét kiállották. Ez a tétel áll az én vizsgálati eredményeimre is. Ha azonban egybevetjük az én fejlődéstani fokozataimat azon vizsgálati eredményekkel, amelyeket tanulmányomnak egyik fejezetében («A gyermek érdeklődésére vonatkozó vizsgálatok eredményei») közöltem, úgy a megegyezés, a közölt vizsgálatok s az én megfigyeléseim eredményei között, az érdeklődés különböző fokozataiban mutatkozó jellemvonásokat illetőleg, azonnal szembetünik. Tehát a Burk, Croswell, Barnes, Stern és mások által mintegy igazolva találtam megfigyeléseimet. Ennélfogva

jogosítva érzem magam, hogy nehány igen általános tételt összeállítsak, amelyeknek azonban csak egyéni értéket tulajdonítok.

Kiindulok azon tételből, hogy a nevelés nem egyéb, mint a gyermek fejlődésének mesterséges hatásokkal való előmozdítása bizonyos társadalmi eszme, mint cél felé. Ha most a célt, amely kívül esik vizsgálataim körén, figyelmen kívül hagyom, akkor a fenti tételből kettő következik:

1. Vizsgálnunk kell a gyermek fejlődését s a fejlődés korszakai szerint állapítsuk meg a nevelés egyes korszakainak teendőit.

2. Vizsgálnunk kell a természetes hatásokat, amelyek a gyermek fejlődését létrehozzák, s a nevelői hatásokat, mint mesterséges hatásokat, a természetes hatások keretében alkalmazzuk.

Amint láttuk, a gyermek fejlődésének minden korszakában a fejlődésnek saját jellege, iránya van. S egyik korszak a másikon épül s a következő korszak annál inkább kifejtheti a maga erejét, minél erőteljesebb volt a fejlődés az előző korszakban. Az általános fejlődés érdekében minden korszaknak megvan a maga szükségessége s bármelyiket a másik kedvéért feláldozni helytelen és jogtalan. Ebből következik, hogy mindenik korszak nevelésének megvan a maga külön berendezése. Mindenik korszak jellegének kialakulását más és más nevelői hatásokkal kell előmozdítanunk. Származtatnunk kell az egyes korszakok fejlődését előmozdító ingereket s távoltartanunk a gátló ingereket. Ebben áll a nevelés természetes feladata. Ezen elv világánál vizsgálva tárgyunkat, az érdeklődés helyes nevelése abban áll, hogy *az érdeklődés helyesen megállapított korszakainak fejlődéstani irányát a természetes hatásokat nyomon követő mesterséges hatásokkal előmozdítsuk.*

Az érzéki érdeklődés korszaka. Minthogy az első korszak fejlődéstani jelentősége abban áll, hogy az érzékszerveket munkába állítja s a külvilághoz való alkalmazkodás alapját lerakja: ennélfogva e korban sem szabad a gyermeket a külvilággal való érintkezéstől megfosztanunk, sőt az azzal való érintkezést elő kell mozdítanunk s a gyermek egészségének és épségének kockáztatása nélkül érdeklődésének szabad teret nyitnunk. Vigyük a gyermeket minden tárgyhoz közel, ami iránt érdeklődik, amire mutat, amit megfogni akar.

A szubjektív érdeklődés kora. Ezen érdeklődés nagy emó-

ciói és csapongó változásai nem egyebek, mint a gyermek eredeti hajlamainak többé-kevésbbé tudatos megnyilvánulásai. A gyermek mindenik játékában egy-egy ősi hajlam kél szárnyra gondtalanul és szabadon. Az érdeklődésváltozások minden mozzanata egy-egy újabb ösztön tevékenységét indítja meg. Viszont az alkalmazkodás, a védő és támadó ösztönök vagy az egyes életműködések ösztönei egyik vagy másik irányban szakadatlanul működtetik a belső vagy a külső szervek erőit. A szubjektív érdeklődés fejlődéstani értéke éppen abban áll, hogy a gyermek ösztöneit egymás mellett vagy egymás után sorakoztatja fel az élet számára; a gyenge, erőtelen hajlamok megerősödnek, a szunnyadók sorompóba lépnek. Egyszóval a szubjektív érdeklődés következménye az összes eredeti hajlamok szárnyra kelése.

Ennek következtében a szubjektív érdeklődés korszakában a nevelés feladata, *hogy a gyermek érdeklődését olyként táplálják, hogy ösztönei mind kifejthessék erejüket.* Ebben a korban tehát nem szabad a gyermeket játékaiban korlátozni; sőt a legfontosabb teendőnk oda hatni, hogy a játékok a gyermeket *mindenoldalúlag* foglalkoztassák. Adjunk alkalmat a gyermeknek az összes játéknemeknek a legváltozatosabb eszközökkel való űzésére.

Objektív érdeklődés kora. Az embernek a természet ellen folytatott hódító hadjárata az objektív érdeklődés korában ölt komoly alakot, amikor már céltudatosan törekszik gyakorlati cselekvések végrehajtására. Ez a korszak az előbbivel szemben nem a menyország elvesztését jelenti, hanem egy magasabbrendű élet szférájába való belépést. A nevelés feladata tehát e korban *a gyermeknek a természethez való közeledését s a természetbe való beleélését előmozdítani.* A biologiai nevelés igazi kora ez.

Minthogy azonban a realisztikus hajlamok és cselekvések a gyermek szellemi életében az empirizmust, *az ismeretszerzést* teszik uralkodóvá, azért e korszak főnevelői teendője *az oktatás.* Azonban az oktatás csak akkor lesz természetes és sikeres, ha az a külső természettel való passzív és aktív érintkezésen, vagyis *a közvetlen szemléleten és a kézi foglalkoztatáson alapul.* Továbbá akkor helyes az oktatás, ha legalább a korszak kezdetén nem intenzív, hanem *ekszténzív* irányt követ s ha

inkább *az alkalomszerűség*, mint a logikai rendszeresség szerint igazodik.

Állandó objektív érdeklődés. Amikor a gyermek érdeklődése bizonyos cselekvés- és tárgykörök felé állandóan irányul, akkor a különböző érdekeknek és tapasztalatösszegeknek újra való elrendezkedése és bizonyos középpontok körül való csoportosulása jön létre. Az érdek- és tapasztalatköröknek ezen egyensúlya azonban a gyermek egyéni hajlamainak és speciális környezetének közbehatása nélkül nem származhatott. A cselekvésekben való válogatás létrehozza *az egyéni öntudatot*, mint a jellem alapját. Egyszóval az állandó érdeklődés létrejötte a *gyermek egyéniségének első határozott és jellegzetes kibontakozását jelenti*, amely azonban később a serdült és ifjúkor mozgalmas kedélyéletének s a nagy társadalomnak hatása alatt tetemesen átalakul.

Ebből következik, hogy nevelésünk berendezésében a gyermeknek a gyermeki kor utolsó éveiben mutatkozó egyéni érdeklődését mellőznünk vagy éppen elnyomnunk még akkor sem szabad, ha az a felnőtt ember szempontjából nem tünik fel komolynak, értékesnek. Ellenkezőleg a nagyfokú egyéni erőkifejtéseket támogatnunk, sőt követelnünk kell. S nem szabad figyelmen kívül hagynunk az egyéni állandó érdeklődés jelentkezését az oktatásban sem, sőt fel kell használnunk tevékenységre indító erejét *intenzív* ismeretszerzésre s koncentráló hatását az ismeretkészlet *szerves* kiépítésére és kiegészítésére. Tehát ebben a korban (de csakis ebben a korban) lép föl a *koncentráció*, mint a tanítás módszerének egyik követelménye.

Minthogy továbbá a gyermek az állandó érdeklődés korában még a cselekvéseknek nem eszmei tartalma, hanem konkrét célja és kivitele iránt érdeklődik, azért oktatásunknak alapjellemvonása kell, hogy legyen a *konkretizmus*. Oktatásunkat az egyéni és társadalmi élet *konkret tevékenységei szerint rendezzük be*, pl. a népiskolai oktatást illesszük be a gazdasági és az ős foglalkozások, a középfokú oktatás alsó tagozatát pedig az ipari és kereskedelmi foglalkozások keretébe. A fő, hogy ne erőltessük az elvont elmeműködéseket s a tudományos rendszereket. Az abstrakciók még nem e korba valók.

Logikai érdeklődés foka. Ezen érdeklődés fejlődéstani fontossága abban áll, hogy *az egyént társadalmi lénnyé fejleszti.*

Nevelésünkben tehát az ifjú társadalmi érdeklődését arra kell felhasználnunk, hogy *az öntudatos társadalmi életre képesítsük.* Minthogy pedig az széleskörű tanulmány és közvetlen tapasztalat eredménye, feladatunk az egyént elvezetni azon tanulmányokhoz, amelyek a társadalmi élet tartalmát teszik; az ifjút a *közműveltség* birtokába kell juttatnunk. Azonkívül a társadalmi *önképzés* számára is kell az ifjúnak teret és alkalmat adnunk. Minthogy továbbá a közműveltség általános jellegű ugyan, de ennek cselekedetekben való megnyilvánulása mindig egyéni, azért az *egyéni* társadalmi öntudat kialakítását s alkalmazását magára az ifjúra kell hagynunk.

Tisztelt Társaság! Minden indukció helyességének követelménye, hogy általános tételei ne egyoldalú és szűkkörű vizsgálatokból induljanak ki. A helyes általánosítások csak többféle körben és módszerrel végzett vizsgálatok eredményeinek egybevetéséből keletkezhetnek. Hogy az én érdeklődési fokozataim mennyire közelítik meg az igazságot, azt a további vizsgálatok fogják eldönteni. De ha talán idővel az tűnnék is ki, hogy az én fejlődésfokozataim átalakítandók, annyit talán most is elértem, hogy felhívhattam a figyelmet *a Herbart-féle hat érdeklődési iránynak fejlődéstani és neveléstani szempontból való elégtelenségére* s rámutathattam a fejlődéstani kutatásoknak e téren való nagy hasznára és föltétlen szükséges voltára.

(Vége). NAGY LÁSZLÓ.

REFORMTÖREKVÉSEK A TUDOMÁNYOS PÆDAGOGIA TERÉN.

(Negyedik közlemény.)

V.

Korunk sokféle pædagogiai áramlatai és irányai között egyike a legnevezetesebbnek az, amelyet *szociálpaedagogiai* iránynak neveznek. Ez az irány azonban, bár sok új elméleti gondolatnak és gyakorlati reformtörekvésnek lett szülője, magára a szociális szempontra nézve nem egészen eredeti, amennyiben ennek a nevelés terén való jelentőségére már a régiek is utal-

tak: így Plato, aztán Pestalozzi, Herbart és Diesterweg. A különbség a régiek és ez új pædagogusok között abban van, hogy ezek közül némelyek amazoknak sok tekintetben egyoldalu individuális és intellektuális felfogását akarják kiegészíteni azzal, hogy egyrészt a szociális szempontból folyó összes következtetéseket levonják, másrészt utalnak *ésszel* és *tanítással* szemben az *akarat fejlesztésének* és a *nevelésnek* nagyobb jelentőségére; mások pedig a társadalmi evolució Comte- és Herbert Spencer-féle eszméjére támaszkodva, a szociális szempontot túlságba is viszik s a régi pædagogia túlnyomóan individualisztikus jellegével szemben az ellenkező végletbe sodródnak. Ezért a szociálpædagogusoknak is két csoportját állapíthatjuk meg; amazok közé tartozik nézetünk szerint Natorp és Barth, emezek közzé Bergemann és általában a Herbert Spencernek és az általa inaugurált evolucionizmusnak a hívei.

Tanulmányunk eddigi folyamán is több ízben hivatkoztunk *Natorp*ra. Most mintegy kiindulási pontul röviden összefoglaljuk rendszerének főbb elveiről való nézetünket. Érdeme Natorpnak, hogy a Kant és Pestalozzi individualizmusát a szociálizmussal igyekszik összeolvasztani és így ezen két oldalról deduktiv módon felépíteni a neveléstudomány rendszerét. Megegyezik Natorp az előbbi szempontból Hildebrand-Lindével, amennyiben a növendék egyéniségét szentnek tartva, annak belsőleg való fejlesztését és növényszerű fejlődésképességét kiemelve, ennek az értékes egyéni belvilágnak megbecsülését, méltánylását és az ehhez való alkalmazkodást követeli és ezt nem áldozza fel sem a nevelőnek, ki esetleg kívülről erőszakosan akarná az egyén lelkét formálni; sem a társadalomnak. «A közösséghez való felemelkedés tulajdonképpen a saját Énségünknek a kitágulása. A nevelésnek valódi individualitása, (egyéniesülése) spontaneitása ezzel egyáltalában nem ellenkezik. Ez Sokrates—Platónak, aztán Kantnak a vívmánya, tehát ezt éppen azon férfiaknak köszönhetjük, kik felett napjainknak *Nietzsche* féle individualizmusa oly fölényesen napirendre szeretne térni». (Sociálpædagogik 70 lap.)

A nevelésnél is Natorp szerint (amint mi értjük felfogását) a *formában, az elsajátítandó anyagnak vagy a ható tényezőknek miként tjében van az individuális; magában ezen tartalomban, a ható tényezőkben, a szociális mozzanat.*

«Az egyéni tudatra nézve az egyetlenség,[1] minden más tudattól való elkülönülés a lényeges; ez sohasem nyúlhat egy más tudatba bele és semmiféle módon nem lehet azzal a másikkal egygyé. Aki azonban kizárólag erre irányítja tekintetét, az beleesik nemcsak az ethikai egoizmusnak, hanem az elméleti *Solipsis*musnak az örvényébe is. Azonban a tudatnak a valóságban tartalma is van és ez szigorú törvényszerűséggel épül fel. Ez a tartalom eredetileg (von Haus aus, mondja Natorp) mindenkire nézve egy és ugyanaz. Tehát nincs a tudatnak olyan tiszta azaz törvényszerűleg *nemzeti* tartalma, amely az egyesnek kizárólagos tulajdonát képezhetné: minden valódi kulturtartalom közkincs, közvagyon». (Szociálpædagogik 70. lap.)

Egy másik jellemvonása a Natorp pædagogiájának, hogy ő Lehmannal ellentétben meg van győződve egy általános érvényű pædagogiának, mint objektiv tudománynak a lehetőségéről. Igenis a pædagogia, mint tudomány általános érvényű, objektiv módon megállapított törvényeket, kánonokat írhat elő (v. ö. a Lehmannról írott résszel 143. lap.) épúgy, mint a jogtudomány vagy az erkölcstudomány. Amint van jogi kodex, mint pl. a büntető törvények foglalata, kell lenni pædagogiai kodexnek is. Csak nem a pszichologiára, mint szubjektiv tudományra, hanem az objektiv (vagy normativ) tudományokra kell építeni a pædagogiát, tehát a logikára, ethikára és eszthetikára. A mívelődésnek tartalma az egyedek lelkében általános törvények szerint alakul meg. A pozitív képzésnek, nevelésnek amaz örök változatlan törvények szerint kell történnie, amelyek szerint az emberi műveltségtartalom, azaz az elméleti, az ethikai, az eszthetikai tudatnak törvényszerű tartalma a maga elemeiből, a maga szükséges és elégséges alapalkotó részeiből, következetesen felépül; pszichologiai mérlegelést, megfontolást inkább azon akadályok követelnek, amelyek az egyesnek különleges sajátszerűségéből emelkednek a mívelődésnek, a nevelődésnek természetes és normális menete ellen.[2] Az értelem maga teremti megismerésünknek formáit épúgy, mint az akarat maga teremti cselekvésünknek törvényeit. Az ismeretnek alapelemei

[1] Ezért mondja Kant, hogy minden egyén egyetlen a maga nemében és mint ilyen más egyén által nem pótolható.

[2] Lásd bővebben szerző értekezését Natorp Pál pædagogiai rendszeréről az Athenaeumban. 1906., 1907.

azok, melyeket Pestalozzi a szemlélet *abc*-jének nevezett el, tehát a pont, vonal, alak, szám stb. a mathematikai határozmányok.

Figyelmet érdemel továbbá Natorpnak az a kísérlete, hogy a pædagogiának ismeret-elméleti alapjait lerakja. Azt keresi, amire Schubert Soldern is céloz — ami az *általános emberihez* tartozik, ami a pædagogiának a korok szerint változó céljaiban és eszközeiben az *állandó*, ami mindenféle társadalmi viszonynak és állapotnak legegyszerűbb alkatelemét és legelemibb kombinációját teszi.[1]

Míg Natorpnak ez a törekvése teljes méltánylásunkat kelti fel, a kivitelre nézve már nem érthetünk egyet vele. Ő ugyanis, a pædagogiának objektiv alapját a Kant filozófiájában véli megtalálhatónak. «A pædagogiát fundamentumának szigorú egységéhez csak egy olyan filozófia segítheti, amely képes az egyes részeket, a logikát, ethikát, eszthetikát és pszichologiát valódi belső egységében felfogni és kölcsönös viszonyukat pontosan meghatározni. Egy ilyen filozófiának első alapvonalait Kant kritikai rendszerében ismerem fel, maga a feladat itt teljes világossággal van megjelölve». (l. Herbart, Pestalozzi u. die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre, 12 lap.) Ethikájának, pszichologiájának alapvonalait tehát Kanttól, szociologiájának alapvonalait meg Platótól és Stammler Rudolftól veszi Natorp és mellőzi az új fiziologiai és kisérleti lélektant épúgy, mint a modern evolucios szociologiát. Meggyőződésünk szerint azonban az idő épúgy túlszárnyalta a Kant-féle ethikát és pszichologiát, mint a Plató-Stammler-féle szociologiát. Helyesen mondja Barth: Kant sem pszichologus, sem históríkus nem volt; az utóbbi még kevésbbé, mint az előbbi. Az emberi társaságra, annak fejlődésére nézve nem voltak olyan előtanulmányai, mint a természettudományokban. Történetfilozófiai fejtegetései deduktivek; nem alapszanak tényeken, hanem inkább értékítéleteket állapítanak meg. Azért Kantot nem lehet egy mai szociálpædagogia alapjául venni, hanem annak épületéhez a köveket egyrészt a társadalom történetéből, másrészt a modern pszichologiából kell vennünk.[2]

[1] Lásd fentebb Schubert Soldern elméletét a III-ik részben.

[2] Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie XXIV. évfolyam III-ik füzet 368 lap. 1900.

Barthnak Natorp módszere ellen is lényeges kifogása van, amely a mi nézetünkkel is találkozik: A tudománynak, így annak is, amely a nevelés művészetének alapjául szolgál, nincs más feladata, mint az, hogy a valóságot fogalmaknak és törvényeknek rendszerébe foglalja. Mihelyt egy elvet, vagy egy tényt a rendszeren kívül állónak, a kauzalitáson kívül állónak fog fel és eszerint magyaráz, elhagyja a tudományos gondolkodásnak a fonalát, vagy azt megszakítja és így meg is szűnik. Az elméletből *parainesissé* vagy művészi tanná lesz, amely végső sorban nem a gondolkodásra, hanem a cselekvésre akar hatni. Egy ilyen metafizikai tény Natorpnál épúgy, mint Stammlernél és Kantnál a kategorikus imperativus és az ez által uralt *akarat*. Ezt az akaratot pszichologiailag fogják fel, mint amely az alacsonyabb ösztönökre utal, hanem ezzel áttörik a pszichologiai összefüggést. Ez olyan elv, amelyet magyarázat alapjául nem használhatunk, mivel nem pszichologiailag keletkezett, hanem nem egyéb, mint az erkölcsi élet partjainál álló mérték, hogy megmérhessék annak közeledését *egy*, az élet felett álló, mozdulatlan eszményhez. A ki folyvást erre a mértékre tekint, az a valódi életnek folyamát elveszti tekintete elől és annak kauzális megismeréséről lemond. Innen van, hogyha Natorp nehézkes rendszerén átvergődtünk, Lehmannal együtt érezzük a Natorp ethikai érzületének erejét és mélységét, lelkünk magasabbra is emelkedik, hitünk új világot nyer, de tudásunk nem erősbödött és lényegileg nem gyarapodott.

Továbbá kínosan hat Natorpnál az a merev dualizmus, melyet az érzéki és érzékfeletti, a *kauzalitás* és a *telos* között megállapít. «Az akarat szabadsága nem egyéb, mint tudatunk szabadsága, azaz szellemi tekintetünknek, praktikus ítéletünknek a természeti törvény (a kauzalitás törvénye) vélt kényszere fölé való felemelése, amely sohasem köthet bennünket feltétlenül, mert az maga sem feltétlen; tényleg az akarat ítéletét szabadon hagyja. Ellenben az eszmének a törvénye éppen akkor lesz reá nézve irányadó, kettős értelemben, mint az irányt megállapító és mint bíróilag ítélő és döntő. (Sociálpædagogik 46. lap.)

Tehát szerinte a céltűző akarat szabad és ilyen volt mindenütt a történetben is, ahol célokat tűztek és azokat meg is valósították. Ellenben a modern pszichologia még a leg-

magasabb célokról való képzeteket is tisztán pszichologiai elemekből és tényezőkből magyarázza, a legmagasabb célképzeteket is mint erkölcsi eszméket az emberiség lelki fejlődésének egészébe illeszti bele. Natorp és Stammler nem így járnak el, mert az erkölcsi eszmék náluk kívül esnek mindenféle empirikus törvényszerűségen. —

Ha nem szárnyal is oly magasan, mint Natorp, ha nem tűz is maga elé a tudományos pædagogiában oly emelkedett, de sok tekintetben ma még jórészt elérhetetlen célokat, mint Natorp, annál reálisabb az evolueiós pædagogia irányának a képviselője *Bergemann*.

Tudjuk, hogy az evolueiónak, a kifejlődésnek a gondolata Darwin Károlytól ered, aki éleselméjű természettudományi kutatásaival annak a meggyőződésének szerzett érvényt, hogy a természet összes alakulásai, fajai és nemei egy fejlődésmenetnek vannak alávetve, amely mechánikai okok által előidézve, sohasem szünetel és állapodik meg. A különböző állat és növényfajok ugyanazon gyökérre, származási ágra utalnak, sőt maga az emberi nem sem egyéb, mint a gerinces állatok *törzs*-fájának legmagasabb és legtökéletesebb hajtása. Az egyes szerves fajok mai alakjának meghatározó tényezője *a létért való harc*, amelyben az illető faj fentartására nézve hasznos tulajdonságok származnak át az utódokra.

Az evolueiónak ezt a gondolatát alkalmazták aztán nemcsak az ember szellemi képességeinek a keletkezésére, hanem magára az emberi társaságra is. Az átöröklés és alkalmazkodás törvényei szerint az embernek nemcsak testi tulajdonságai fejlődtek a mai tökéletesebb állapotig, hanem a szellemi képességek is csak magasabb hatványait teszik azon lelki tulajdonságoknak, melyeket már a legalsóbbrendű állatoknál is megtalálunk. Ez áll az erkölcsi tulajdonságokra nézve is. Darwin, «Az ember származása» című könyvében fejti ki, hogy már az ember præhisztorikus őseinél is találunk szociális ösztöneket, melyek az egyént a vele egynemű egyénekhez való csatlakozásra sarkalják. A társaság tehát természetes úton és nem szerződés útján mesterségesen keletkezett. Ezen szociális ösztönt, mely egyúttal az ethikai ösztön is, az ember is örökölte, s hozzájárulván ehhez a gondolkodásnak és ítélésnek, a reflexiónak képessége, amelynél fogva cselekedeit egymással össze-

hasonlíthatja és értékük szerint megítélheti, ez a szociális ösztön morális ösztönné lesz; mert az erkölcs nem egyéb, mint az intelligencia ellenőrzése alatt álló szociális ösztön. (V. ö. Wundt Ethik 400. lap stb.) Legbehatóbban Herbert Spencer alkalmazta a fejlődés gondolatát épúgy a társaság keletkezésére, tehát a szociologiára, mint az erkölcsre, az ethikára. Ethikai rendszere jórészt az átöröklés és alkalmazkodás tényein épül fel s főelve a hasznosság.

A társaság maga is szervesség, szerves lény épúgy, mint az állati és növényi organizmus nem egyéb, mint sejteknek a társasága. A társadalmi test (épúgy mint a fizikai test) szerves rendszer; mindkettő egyaránt az evolució törvényének van alávetve. Ezt Herbert Spencer akként formulázza, hogy ez nem egyéb, mint átmenet olyan alakulatokról, melyek részeikre nézve egynemüek és összefüggéstelenek, olyanokhoz, amelyek különböző, de egymással összefüggő részekből állanak. Azon különbségnélküli tömegben, amelyet a csorda képvisel, szociális munkafelosztás folytán épúgy, mint a fiziologiai munkafelosztás folytán az állati testben differenciák lépnek fel s a csordán belül keletkezik a család, természetesen nem a mai monogamikus egy férfiből, egy nőből és gyermekekből álló, hanem csakis a csoportcsalád, amely több fitestvérből és ezeknek közös asszonyaiból, vagy pedig több nővérből és ezeknek közös uraiból áll.

A nevelés épúgy, mint az erkölcs a társadalomban való együttélés terméke, tehát merőben szociális produktum. Ezen az alapon Lange Albert, Willmann Ottó, Bergemann és Barth, nálunk Kármán közösen úgy határozzák meg a nevelést, hogy az nem egyéb, mint azon tevékenység, amikor a társadalom már megszerzett kulturvagyonát átadja, átörökíti a következő nemzedéknek. Willmann ismeretes didaktikai munkájában a társadalmat szintén organizmusnak tekinti és a nevelést a nemzés folytatásának, mert a nemzés által természeti, a nevelés által kulturális, értelmi, erkölcsi, művészeti és mindennemű szociális képességeket és készségeket viszünk, plántálunk át utódainkba. — Lessing is azt mondja Bölcs Náthánjában: A vér maga még nem teszi a szülőt, csak jogot ad arra, hogy ezt a nevet megérdemeljük. A mi Széchényink mondása is idevág, hogy életét szülőinek, azt azonban ami az életet becsessé teszi, t. i. a műveltséget, tanítóinak köszönheti.

Bergemann azonban különbözik is Herbert Spencertől. Helyét a különféle pædagogiai áramlatok között úgy jelölhetjük meg, ha individuális és univerzális evolucionizmust különböztetünk meg. Wundt (ethikájában) épúgy, mint Bergemann ez utóbbihoz tartoznak.

A németek Herbert Spencer utilitárizmusa ellen szállnak síkra s az evolució fogalmát kiszélesítve, az ideálisabb erkölcsi felfogásra alkalmazzák azt. Míg tehát az individuális evolucionizmus az ember legfőbb erkölcsi feladatának a saját tökéletesítését vagy boldogságát tekinti, addig az egyetemes evolucionizmus az erkölcsinek végső célját az emberiség szellemi fejlődésében látja, úgy hogy ennél lép előtérbe a valódi szociális ethika. «Az egyéni akaratnak a célja csak akkor lehet erkölcsös, ha az csak közelebbi és nem végső cél; a cselekvő személyiség mint ilyen, sohasem tulajdonképeni célobjektuma az erkölcsinek», mondja Wundt. Az erkölcsi életnek tulajdonképeni alapja nem az egyesnek a tudata, nem az az egyes ember, aki a tapasztalatban soha sem fordul elő, hanem általános, szellemi lét, amint az a művészetben, vallásban, jogrendben, szóval az emberiség kulturájában megnyilatkozik *és ez utóbbit elősegíteni, a tökéletességnek magasabb fokához közelebb vinni nemcsak minden emberi fejlődésnek az útja, hanem egyúttal az egyénnek legmagasabb erkölcsi feladata is.* (Bergemann, Sociale Pædagogik 230. l.) A legfőbb ethikai elv tehát a kulturális fejlődésnek a fogalma. Egy bizonyos korszaknak kulturális állapota, amint az nyelvben, művészetben, tudományban megnyilvánul, szükséges szem a végtelen fejlődési sorozatnak láncolatában, amelynek végső célja mindenesetre kívül esik a tapasztalás körén és csak az eszményben gondolható el.

Bergemann szerint aztán a legfőbb erkölcsi elv egyúttal a nevelésnek is a célja. Ebben a célban egyesülnie kell az individuális, vagy Bergemann szerint a biologiai épúgy, mint az ethikai vagy szociális momentumnak. «A nevelő kezei közül úgy kerüljön ki a növendék, mint egészséges, tetterővel teljes férfiú, aki *képes* is, *kész* is arra, hogy saját *népe* és kora kulturális feladatai megoldásának munkájában örömmel résztvegyen, még pedig mint a nemzeti államnak derék polgára és az emberi társaságnak általában véve hasznos tagja, akinek gazdasági és politikai nézetei (amennyiben azokra a tulajdonképeni nevelés

tekintettel lehetett), kinek jogi nézetei, erkölcse, vallásossága és művészi izlése népe és kora legjobb és legnemesebb lelkeinek tanaival és meggyőződésével megegyezik és kinek ismereteit minden oldalról gyarapította a nevelés.» (L. Bergemann: Sociale Pædagogik 80. lap.)

A modern pædagogiának a biologián vagy pszichologián és az *evolúciós* ethikán kell felépülnie. Azonban amint az erkölcs folytonos fejlődésben van és folyton halad, változik és tökéletesedik, épúgy nem lehet szó *általános érvényű paedagogiáról* sem, mert a nevelés céljai is épúgy mint a nevelési funkciók a társadalommal, annak szükségleteivel, növekedésével együtt folyton változnak a természeti törvény kényszerűsége szerint. Az abszolút morál — különösen a Herbart követőié — gyümölcstelen formalizmus és schematizmus; aki azt akarja a nevelésre alkalmazni, úgy jár el, mint aki szalmát csépel vagy azt várja, hogy a tüskebokor fügét teremjen. (U. o. 36. lap.)

Csodálkoznunk kell — mondja Bergemann — egész pædagogiai iskolák naivitásán, kik még mindig azt hiszik, hogy általános érvényű pædagogia lehetséges. Művének egyik külön részében (14. §.) fejtegeti e témát és főleg Diltheyvel * polemizál, nézetünk szerint nem egészen meggyőző erővel és érvekkel. Mikor pedig engedményeket is tesz a Dilthey és Natorp álláspontjának, következetlenségbe sodródik.

Egészen bizonyos (u. o. 85. l.), hogy az embernek formális pszicho-fizikai strukturája az egész világon nagyjában és egészében ugyanaz; továbbá, hogy a pszichikai történésnek formális feltételei nincsenek mától holnapra való ingadozásoknak alávetve, hanem természetükre nézve végtelenül csekély mértékben és nagyon is lassan változnak meg; csak nagy korszakonként és állandóan ugrásnélküli haladásban módosulnak. Hogy a pædagogiai módszerek térbeli és időbeli tekintetben is bizonyos mértékben *relative* általános érvényűek is lehetnek, erről kezességet nyujtanak ama vizsgálódások, amelyek a szellemi életnek formális strukturáját minden oldalról megvilágítják; melyek

* Dilthey: Über die Möglichkeit einer allgemein giltigen pædagogischen Wissenschaft. Sitzungsberichte der kgl. preussischen akademie 1888. évfolyam 807. lap.

különösebben az egyes részletekbe menő felvilágosításokat is nyujtanak az érzelmi és ösztönélet körének célszerű funkcióiról, amelyeknek — a lelki élet teleologiai összefüggésében centrális helyük lévén — nagy jelentőségük van. Dilthey csakis a históriai és nem egyúttal a biologiai álláspontra is helyezkedett. (U. o. 85. lap.)

Helyes álláspontot foglal el azonban Bergemann a pædagogiának a lélektanhoz való viszonyát illetőleg. «A pædagogiának, mint minden olyan tudománynak, mely azon eszközök és tényezők vizsgálatával foglalkozik, melyeknek segítségével az *emberekre* hatunk, milyen pl. a pszichiatria, lelkipásztorkodástan (homiletika) stb. a pszichologiai lélektanon kell alapulnia, mely mellett azonban a régi tapasztalati lélektan sem mellőzhető. (U. o. 96. l.)

Hogy a nevelés céljának és fogalmának ezen az evolúciós ethika szellemében történő szociális felfogása mellett az egyéniség, különösen pedig a személyiség elve nem esik áldozatul, azt művének szociális részében érinti szerzőnk. «Hogy emellett a felfogás mellett az egyén és annak fejlődése a rövidebbet fogja húzni, azt csak az állíthatja, ki az egésznek szellemét nem értette meg. Ellenkezőleg az életnek sokoldalúsága, a kulturának bonyolultsága a képességnek rendkívüli sokféleségét, tehát az individuális hajlamoknak széleskörű figyelembevételét és azoknak szabad, akadálytalan kifejlődését követeli meg. A fajfentartást és tökéletesítést főelvnek tekintő szociális, tehát *kulturpaedagogia* az individuálist a mondott oknál fogva igen nagyra becsüli és azt minden kigondolható fejlesztésben részesíti. Azt a feladatot törekszik megoldani, hogy szabad személyiségeket és *szuverén* jellemeket képezzen, hogy *az akaratnak természetes energiáját* keltse fel, hogy az ifjú nemzedékeket önérzetre tanítsa, hogy erőt adjon kinek ahhoz, hogy az életnek lángját önmaguk lobbantsák fel saját belső világukban. Mert csak ilyen szabad, bizonyos mértékben önmagukat teremtő személyiségek lehetnek a társaságnak tökéletes tagjai és csak ilyenek képesek az emberiség célját megragadni és azt betölteni. Sőt ilyen személyiségekké akarja nevelni ez a kulturpædagogika nem csak a kiváltságosakat, a felső tízezert, hanem az egész népet.» (U. o. 237. l.)

Azonban elvileg már nem tudunk egyetérteni Bergeman-

nal azon nézetére nézve, hogy az elméleti pædagogusnak rendszerében mindig a kor szükségleteihez, a közvéleményhez kell alkalmazkodnia. A pædagogus ússzék az időnek és a kulturának árjával, és ne igyekezzék arra hatást, emelő befolyást gyakorolni, illetőleg ne igyekezzék vezetőszerepre szert tenni. Ez hamis, és magának a fejlődésnek, az evolúciónak az elvével is ellenkezik. A nevelésnek nemcsak a már meglévő kulturkincset kell átadnia a következő nemzedéknek, hanem azt gyarapítania is kell. A kidőlt régi nemzedék helyét nemcsak époly erős, hivatott új nemzedéknek kell pótolnia, hanem még jobbnak, fejlettebbnek, tisztább fejűnek és mélyebb, önzetlenebb szívűnek. A magyar ember alig kívánhat jobbat a növekvő, a fejlődő gyermeknek, mint azt, hogy «*légy különb ember apádnál.*» Bergemann is, mint sokan, a pædagogust a költővel, a művésszel azonosítják, kinek csakugyan a *milliók* lelkében szunnyadó gondolatokat, érzelmeket, vágyakat és törekvéseket kell kifejezésre juttatnia. Nem, a pædagogus inkább próféta, egy szebb és jobb kornak hirnöke, előkészítője, munkálója és kell is, hogy az legyen.

A mi nemzeti irodalomtörténetünknek úttörő harcosa, Toldy Ferenc kisebb irodalmi történetében méltányolva a nemzeti ébredés költőit, Kisfaludyt, Czuczort stb. Vörösmartyhoz érve ezt a latin szállóigét írja a fejezet homlokára: «Venio nunc ad fortissimum virum.» Mi is ezt tehetnénk most, mikor Barth Pál és Meumann Ernő pædagogiai reformtörekvéseit kellene ismertetnünk, kikhez nemcsak a meggyőződés rokonsága, hanem személyes ismeretség is fűz, hogy tanulmányunk bizonyos befejezettséget nyerjen. Azonban e folyóirat hasábjait már eddig is kelleténél talán nagyobb mértékben vettük igénybe, így ezt a feladatot egy más alkalomra kell halasztanunk.

(Vége). Dr. Székely György.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az első latin könyv.

A VKM. 22909/1906. sz. leirata számot vetve azon eredménnyel, mely mai latin tanításunkat követni szokta, a sikertelenség okait a *módszerben* keresi. Latin tanításunk, bármennyire hangsúlyozza is mindenki az «olvasmány alapján», a «gyakorlati alapon», az «induktiv módszerrel» való haladást, valójában mégis elsőképen *grammatikai* jellegű. Tankönyveink egy részében meg van a jóakarat s az olvasmányokból való kiindulásra irányuló készség, itt-ott közel is járnak kitűzött céljukhoz, de a *közvetlenség* és az *érdekkeltés*, mely a különben elég száraz és merőben új kezdethez életet önt a zsenge elmébe, hiányzik belőlük. Épen ezért tanügyünk vezetőjének figyelme olyan nyelvkönyv felé irányult, mely mindjárt a kezdő fokon a legszebb és leghasznosabb összhangban tudja megoldani a latin tanítás *alaki* és *tartalmi* követelményeit, és a tárgy könnyedségével és érdekességével próbálja elviselhetővé tenni a nyelvi nehézségeket.

Ez a könyv Harold W. *Atkinson* és J. W. E. *Pearce* műve: *The First Latin Book* (With twelwe coloured illustrations by M. E. *Durham*. — J. M. Dent et co. London), melynek első kiadása 1902-ben jelent meg, 1906. júliusában pedig már a harmadik.

«Az első latin könyv» négy részre oszlik. Az első rész latin olvasmányokat (Reader), a második angol szöveget latin fordításra (Exercises), a harmadik egy 90 oldalas nyelvtant (Explanatory Grammar) foglal magában, a negyedik pedig a nyelvtan nagyrészt táblázatos összefoglalását (Summary of Grammar) tartalmazza. Ezekhez latin-angol s angol-latin szótár csatlakozik.

A szerzők, azon főbb szempontokról, melyek művük összeállításában vezették őket, az előszóban (V—IX. l.) adnak számot. Kiindulópontul ők is természetesen az anyanyelvet veszik; a nyelvtan tanítását képek segítségével azonnal összekötik a római élet általános ismertetésével. Hogy érdeket keltsenek és ezt fönn is tartsák, összefüggő olvasmányokat adnak, melyek minden izökben élénk színű, a

figyelmet lekötő s a gyermeknek könnyen megmagyarázható képekhez kapcsolódnak. Jóllehet a szerzők lehetően a gyakorlatból vonják el az egyetemes nyelvi jelenségeket, *nem adnak reményt arra, hogy a nyelvtannal való komoly foglalkozás nélkül meg lehetne a latint tanulni.* — Az anyanyelvvel való összehasonlítások készítik elő az utat a latin tanításhoz. Ha a tanulók anyanyelvük alakjait ismernék, mind a klasszikus, mind a modern nyelvek tanítása alaposabb és gyorsabb lenne. A nyelvtan a könyv külön részében van; a tanár vagy ezt használhatja, vagy az ő saját magyarázatait taníthatja. De a nyomtatott nyelvtani magyarázatok mégis nagyobb hasznára vannak a tanulónak, mert azokra újból hivatkozhatik, míg a szóbelieket esetleg elfelejti. A latin szórendet a szerzők kezdettől fogva bevezetik, mert így már a kiindulásnál sincs a tanuló nyelvérzékének megszerzésében gátolva. A magyarázó képek a római élet egy-egy nagyobb összefüggő jelenetét ölelik fel mint *festmények*, mert ezek jobb fogalmat adnak a római életről, mint az egyes alakokat egy színben különkülön ábrázoló képek. A könyv használhatóságát emeli az, hogy amire a tanulónak szüksége van, *egy* könyvben találja meg. Gondoskodtak a szerzők arról, hogy semmit se vigyenek könyvükbe, ami jellemében nem római és nyelvében nem latin. Az első 41 olvasmány egyszerű mondatokból áll, a többi pedig összetettekből s így elvezetnek az utóbbiak ahhoz a ponthoz, amidőn már Caesar olvasása megkezdődhetik. Ezután a szerzők műnyelvükről, szótáruk használatáról és a quantitások jelzéséről számolnak be.

Alapelveiknek ez tömör összefoglalása, melyből egyszersmind látható, hogy jórészük megegyezik azon követelményekkel, melyeket a mi Utasításaink is előírnak.

Hogy könyvükhöz más nyelvtanok is használhatók legyenek, a gyakoribb latin nyelvtanok (Kennedy, Postgate, Allen nyelvtanai) megfelelő fejezeteire táblázatokban utalnak.

Az első osztály első latin óráira való *bevezetés* (Introduction 1—4 l.) érdekkeltés célját szolgálja. *Közvetlen* tartalmával nagyon hatásosnak mutatkozik, ügyesen adja meg a tanárnak azt az eszközt, mellyel figyelmet kelthet merőben új tárgya iránt. Miután a legegyszerűbb módon megvilágítják a szerzők a római nép és nyelv történeti fontosságát, hivatkoznak arra, hogy az angol fiúk azért is nagyobb buzgalommal tanulhatják a latint, mert ez a nyelv nagy részt vett az angol nyelv alakításában. Mi természetesen a latin ilyenfajta jelentőségére a kezdő fokon nem hivatkozhatunk, bár a mi nyelvszerkezeteink fejlődésére is hatalmasan befolyt a latin, hanem valami közvetlen egyszerűséggel, szinte naiv módon utalhatunk arra, hogy ez a nyelv volt őseink vallásos, állami és tudományos nyelve egészen a

legújabb időkig. A bevezetés a képekről, mint az érdekkeltés fő eszközeiről, így emlékezik meg: «A képek ebben a könyvben segíteni fognak benneteket annak megértésében, hogyan éltek a rómaiak. Látni fogjátok, miképen öltözködtek, mennyiben voltak hasonlók az ő házaik és boltjaik a mieinkhez, minőfajta hajóik voltak, milyen fegyverzetet használtak, hogyan ostromolták a városokat és ünnepelték a nagy, győzelmes vezéreket.»

Könyvünk talán kissé sokat tételez fel a kis tanulókról akkor, midőn e bevezetésben magyarázni próbálja, honnan merítjük ismereteinket a rómaiakról, kik olyan régen éltek. Hivatkozik a latin iratokra, képekre és szobrokra, melyek ránk maradtak; Pompeiire és Herculaneumra, melyeket csak nemrég, 1900 év után ástak ki. Igaz, hogy ezeket is elő lehet adni, de a még meg nem szerzett történeti tájékozódás hiányában csak nagyon óvatosan, valóban naiv módon. Ugyancsak e rövid bevezetésben hívja fel könyvünk az angol tanulók figyelmét Julius Caesarra, ki megkezdi az ő hazájuk elfoglalását. A *nemzeti szempont* kidomborítása, a *tanulónak saját környezetébe való beleállítása* csak nyer értékben, midőn könyve (tanára) figyelmezteti arra, hogy ebből a nagyon régi római világból még most is sok emlék (épület, fürdő, villa, sánc) található hazájában. Ugyanezen motivum nálunk is hasonló módon lehet az első 1—2 óra egyszerű érdekkeltő eszköze.*

Ezek után következik csak a könyv első része, mely az olvasmányokat tartalmazza. Előbb a szokott módon a latin kiejtést s olvasást kell begyakorolni s csak aztán kell kiindulni a *Cāsa* című olvasmányból. Az olvasmányokhoz tartozó grammatikai magyarázatokra előjegyzetben utalnak a szerzők.

Minthogy az egész könyv *angol* tanulóknak készült, természetes, hogy az olvasmányok mondatai olyan nyelvi elemekből vannak összeállítva, melyek az *angol* gyermek nyelvérzékének felelnek meg. Ez a körülmény *mind az olvasmányok, mind pedig* — mint később látni fogjuk — *a nyelvtan gyökeres átdolgozását tenné szükségessé*, ha esetleg nyelvünkre átültetnék. Példaképen vizsgáljuk mindjárt az első mondatot:

Mārcŭs et Tullĭă villam *hăbent.*

Marcus and Tullia a country house *have.*

Egyik legnehezebb feladat az elemi latin tanításban a nyelvünk szerkezetétől olyannyira elütő *habēre* megértetése, s itt mindjárt az első mondat ezt a legkeményebb diót akarja velünk feltöretni; az

* *Krónikáink*ból készített olvasmányok szintén ezen szempont alá esnek.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

angoloknál azonban a *have* azonos szerkezetű s így semmi nehézséget sem okoz. A harmadik mondat ez :

Vīlĭcus căsam *hăbĭtăt.*

The steward a cottage *inhabits.*

Ki tudná megmagyarázni ezt a teljesen idegenszerű szerkezetet azoknak, kik néhány napja tanulják a latint ? A negyedik mondat már az *intert*, az ötödik a *circumot* vezeti be, amelyek szintén helyükre nézve nyelvünk ellentétei.* Már a 2. olvasmány (Quŏt sunt? How many are there?), a számneveket adja 10-ig. Itt egyszerre egész csomó új magyarázni való akad : 1. számnév után többes ; 2. az unus, -a, -um-mal kapcsolatban a *nem* megértetése, ami szintén egyik legnehezebb feladat. A nemek magyarázatát a nyelvtan nagyon későn (17. §.) hozza. Ennek a 2-ik, párbeszédes olvasmánynak tanításában egy kiváló segítségünk van, ami különben a könyvnek *legnagyobb előnye és ujdonsága : a kép.* Nincs úgyszólván mozzanata a képnek, mely valami módon a tárgyalásban elő ne fordulna. Ez részint magát a tárgyalást könnyiti meg, mert a teljesen új, soha nem hallott szavak jelenlévő, jobban : *jelenített tárgyakhoz* kapcsolódnak s így inkább megszilárdulnak, részint már kis korában megszoktatja a tanulót a műtárgyak részletes és mégis összefoglaló szemléletéhez, ami a középiskoláinkban úgyis elhanyagolt *eszthetikai nevelés* kiváló eszköze lehet. Az első képhez 10 olvasmány kapcsolódik, melyek, mivel teljesen a házi élet képzetköréből vannak merítve, nagyon beleillenek a kis diák gondolatvilágába és mégis római jellegűek. A következő képek s a hozzájuk fűzött olvasmányok a római ház, vendéglő, kút, pék, ucca, iskola, utazás, tenger, hajó, halászás körül forognak. Közbe van szőve egy æsopusi mese (Lŭpus et agnus), sőt később — ami nagyon felötlő — *Horatius* I. 4. ódája (Solvĭtur ācris hiems . . .) és *Catullus*nak Lesbia verebének halálára írt verse.

A 42—77-ig tartó olvasmányok már összetettebb mondatokat tartalmaznak a II. osztály számára. *Tartalmi* szempontból az olvasmányok első felében a római családi és magán élet, a második felében a társas és közélet van feldolgozva Julius Caesar idejéből (triclinium, fali képek, Cicero és Milo, Aeneas fegyverei, tábor, foglyok, Germania, ütközet, polgárháború, városostrom, triumphus), folytonos utalásokkal az angol és latin nyelv különbségeire és a grammatika megfelelő pontjaira.

* Ugyancsak ebben az első olvasmányban egyszerre három, különféle tövű igealak is előfordul (habent, habitat, edunt, currunt), ami a gyermek analogia-érzékét erősen megzavarja.

A latin olvasmányok tárgyát a mi régi tantervünk úgy választotta össze, hogy az I. és II. osztály a római történetből a királyok korszakával, a III. és IV. osztály pedig a köztársaság első századaival, a patricius és plebeius-rend hatalmas viaskodásaival ismerkedett meg. A többi osztályok olvasmányai mind a római történet successiójával párvonalosan haladtak, befejeztetve Tacitusnak a császárságról adott hatalmas korrajzával. Az új tanterv «a művelődési anyag *szerves összefüggésének* elvi szigorúságát némikép enyhítve», Cornelius Nepost is bevezeti már a III. osztályba s így a római történetnek az olvasmányokban megnyilatkozó *folytonosságát* megszakítja. Ez a körülmény azt eredményezi, hogy «Az első latin könyv» olvasmányai *tartalmilag* nem ütköznek jelenlegi tantervünkbe.

A könyv II. része gyakorlókönyv, melynek szövege az olvasókönyv megfelelő pontjainak nyelv- és szóanyagából van összeállítva; a szerzők az egyes angol szöveg elé nyelvtani szabályokat is adnak. Mivel az angol nyelv szerkezete közelebb áll a latinéhoz, mint ami teljesen elütő finn-ugor nyelvünk, természetes, hogy a megfelelő magyar olvasmányokban és gyakorlatokban egészen más példákon kell indulni, hogy a könnyebbről nehezebbre, az ismeretesről a kevésbbé ismertre haladhassunk. Az induktiv tanításmód céljának elérhetése végett egészen más nyelvi jelenségeket kell nekünk előlegeznünk az olvasmányokban, mint a jelen speciális angol nyelvkönyv teszi.

A nyelvtani rész egyszerű, világos és közvetlen, de természetesen folyton az angol nyelvtényeket veszi alapul s az egyes részek eszerint nyernek kidomborítást vagy vékonyabb tárgyalást. Már az *a*-tövű névragozásnál ilyesmi is előfordul: cibus caprae *ā* puellā dătŭr (food is being given to the goat *by* the girl). A latin *a* és az angol *by* egymásnak teljesen megfelelnek s így már az első lépéseknél közbeszőhetők, ami nálunk — mint szenvedő szerkezet — csak jóval később következhetik. A tárgyalás folyamán sokszor hasonlít könyvünk a franciával is, ami talán maguknál az angoloknál is a kezdő fokon túlzott.

Kiváló pontja a nyelvtannak az, melyben konkrét utasításokat ad, miként kell kiindulni a fordításban a végzetekből (47. §. How to translate a latin sentence).

A nyelvtan főhibája, hogy voltaképen kettős: *Explanatory Grammar* és *Summary of Grammar*. Mig az *o*-tövű névragozást az előbbi 11. §-ában találjuk meg; a példákat viszont az utóbbi 4. (b) §-ában. Ez a szétszórtság és folytonos utalás, lapozás és egybevetés nagyon zavaró lehet a kis diákra nézve. Az értelmező és összefoglaló nyelvtan könnyen volna egyesíthető.

A First Latin Book átvizsgálása bárkit könnyen meggyőzhet

arról, hogy *nem oly radikális a különbség közte és a mi latin nyelv- és olvasó könyveink között.* Nagyobb benne a közvetlenség, az egyik nyelvi jelenségről a másikra való átmenet, a gyermeknek sajátos világához való alkalmazkodás, az egyszerűség, a tartalom érdekkeltése és a kivitel előkelősége, mint a mi eddigi könyveinkben. Különösen *egy* kiválóságának átvétele járhat nagy didaktikai haszonnal: a színes, jeleneteket ábrázoló képek és az olvasmányok szerves kapcsolata, ami egyszersmind azt eredményezi, hogy a latin nyelv mintegy élő használatban van feltüntetve és hogy a római nép életének s gondolkodásmódjának, társadalmi s műveltségi viszonyainak megismerésére már az első lépéseknél könnyű szerrel jut a tanuló. Cserép, Molnár Ervin, Rácz Soma stb. olvasókönyveiben is találunk ugyan képeket, de ezek az olvasmánynak úgyszólván csak egy-egy szavához vagy jelenetéhez fűződnek, de felvételük mint *módszeres elv* nem szerepel.

«Az első latin könyv» esetleges magyar átdolgozása nagy munkát igényel; jó nagy részét, ha nyelvünk szerkezetéhez s a hazai viszonyokhoz alkalmazzuk, *egészen újonnan kell megalkotni,* amint a fönnebbi példákból kitűnik. A módszeres próbálkozások eredményét nagy érdekkel várhatjuk. *Dr. Kornis Gyula.*

IRODALOM.

Tanulmányok a nemi kérdésről. Irta *dr. Gyárfás Elemér.* Kolozsvár, 1906. 8°, 36 lap. Ára 40 fillér.

Folyóiratunkban éppen legutóbb (XV : 490. és 493. l.) foglalkozott két értekezés az emberiség egyik legrégibb és mégis legújabb problémájának, a nemi kérdésnek a nevelésre való hatásával. Két teljesen ellentett véleményt olvastunk, amelyek között társadalmunk mai helyzetében a középútra talán úgy lehetne leginkább megfelelően rámutatnunk, hogy leányokra nézve a nő, fiúkra nézve a férfi részéről eredő véleménynek lehet nagyjában igaza. A leány lelke csakugyan olyan illuziókkal telt, fátyolszerű, kényes valami, amelytől a nemi fölvilágosítás végtelen sok ábrándot, egy egész világfölfogást rabol el, éppen azt, amit a nevelésnek a fiú lelkéből el is kell vennie, ha azt ferdeségektől meg akarja védeni. Ez a két serdülő nem közötti különbség társadalmunknak egyik jellemző vonása; kialakulása óta az. A modern folk-lore csakúgy kénytelen vele foglalkozni, mint a szociológia és a pædagógia. Korunknak többé-kevésbbé forradalmi szelleme azonban itt is fölvetett egy kérdést: ha a különbség megvan, miben áll az, miért van meg és meg kell-e lennie? Ezzel a kérdéssel és egy elsősorban pædagógiai érdekű kérdéssel, a kœdukációéval is kapcsolatban fölszínre került a két nem viszonya. Nem egyesekről, korunk gyermekeinek neveléséről, hanem az egész emberiségről: arról van szó, hogy lehet-e az egész emberiség fölfogását a férfi és nő viszonyáról nevelés útján, nem megváltoztatni, csak idomítani. Már azok, akik az egész emberiséget akarták és tudták nevelni: Buddha, Mózes, Jézus foglalkoztak e kérdéssel és részben az ő intézkedéseikből, részben természettudományi alapon indul meg a modern irodalom is, mikor a nemi kérdést fölveti. Három problémáról és egy megoldásról elmélkedik Gyárfás füzete. A három probléma — Tolsztojé, Veráé és Forelé — nagy port vert fel. Az állítólagos megoldás — Madách nagy művére gondol Gyárfás, — e tekintetben meglehetősen hatás nélkül hangzott el.

A Kreutzer-szonáta kezdi meg ezeknek sorát, mikor végtelen

ideálizmussal a teljes önmegtagadás szükségességét hirdette és ezt az érzékiség nélküli szeretetet mondta az emberiség erkölcsi ideáljának. A jelenlegi helyzetet és a nő érzésvilágát sötét pesszimizmussal festette. Jól emlékezünk (kis-gimnazista korunkban, mikor e mai forrongásnak még nyoma sem volt), Mikszáth Almanachjának egy novellája már rámutatott e pesszimista nézet veszedelmes következményeire. Gyárfás pedig helyesen utal ennek Buddha, Hartmann és Schopenhauer tanításával való rokonságára; a szüzesség a cél: «— de hogyan maradjon fönn az emberiség? — «És miért kell az emberiségnek fönnmaradnia?» — «Mert különben mi magunk sem élnénk.» — «És miért kell nekünk élnünk?» Ezzel a negációval vetette Tolsztoj fölszínre az érzékiség kérdését. Gyárfásnak azonban igaza van: Tolsztoj erkölcsi ideálja csak egy eszmény, amely elérhetetlen magasban ragyog, de amelynek mindig előttünk kell ragyognia.

Közelebbi reálisabb ideált, (ha szabad így neveznünk), de a fejlődő ifjúban nagyobb pesszimizmust kelt az a könyv, amelyet több mint egy lustrum előtt *Vera* álnévvel egy fiatal leány írt, s amelynek eszméit veraizmusnak szoktuk nevezni. Megjelenésekor, gimnazista-éveink végén, hozzá nem értően, de érdeklődéssel sokat tárgyaltuk egymás között e könyv jogos elvét: hogy a leány megkövetelheti, hogy tolsztoji illuzióinak szétfoszlatója maga is ne egy világtól undorodó, kiélt lelket és egy prostituáltakra elpazarolt ifjúság után esetleg beteg testet, hanem ugyanolyan illuziókat hozzon a házaséletbe. Vera eszméje, a jogérzet követelése, nem új. Gyárfás nem említi, de utalunk rá, hogy Björnson egyik drámája, *A keztyű* ugyanezt tárgyalja. Ez az eszme, nézetünk szerint nem elérhetetlen ideál, csak a mi társadalmi viszonyaink között, a mi részben degenerált szervezetünkkel megoldhatatlan föladat. Emlékezzünk vissza Tolsztojnak Gyárfástól is hangoztatott adatára, hogy egész táplálkozásunk az érzéki vágyaknak megfelelő. Az érzéki vágy meg örökölt tulajdonság. Szerény véleményünk szerint éppen a nemzedékről-nemzedékre való fokozatos haladás útján érhetnők el, hogy negyed-ötödíziglen való utódaink már, a korán (22—24 éves korukban) való házasodhatás életföltételei mellett tisztaságukat ez időpontig megőrizhetnék. Ez volna épen *neveléssel* elérhető. Sajnos, hogy e téren neveléstudományunknak ma nagyon meg kell elégednie, ha azt a célt eléri, hogy egy emberöltőre való tervekhez oktasson és neveljen. És ezzel elértünk a mai helyzet egyenletéhez. Kiszámítandó, hogy az adott körülmények között mi a mai, évszázadok óta fölállított, de ki nem dolgozott egyenlet megoldása. Ezt az x-et keresi Forel Ágost könyve. Az egyenlet adott mennyiségeinek tekinti az emberi szervezet természeti állapotát, a nemi érintkezés múltját és a társadalom kialakulásával való összefüggését, kœfficien-

seknek a társadalom gazdasági helyzetét és e kérdésben az állam jogát. Kiszámítandó ismeretlen az ezen adatokból kialakulható új rend. Szerinte bizonyos fokig lehetséges az önmegtartóztatás; a Vera problémáját elfogadja annak, de rögtön megoldandónak tartja: a prostitució eltörlésével, a házasodásnak antikoncepcionális szerek alkalmazása által gazdasági úton is lehetségessé tételével, s így a nemzésnek addig való elhalasztásával, míg az emberpár helyzete megengedi gyermekek fölnevelését, és végül a lelencházak fejlesztésével, olyként, hogy az anyának joga legyen megfelelő díjazás mellett a saját gyermekét dajkaságba venni. Gyárfás megint helyesen mondja, hogy e szerint a probléma megoldása a drogéria kezében van és nem az egyén vagy az emberiség nevelésében. De nem mutat rá arra, hogy Forel mint természettudós nem tudja, hogy természetellenes eszközök az egész emberiség fejlődésére való kihatással, ha általánosíthatók is, sohasem alkalmazhatók örök eredményül; mint orvos nem számol azzal, hogy a nemzés bizonyos egyénenkint különböző években egészségesebb gyermeket hoz létre, és mint ember nem gondol vele, hogy bármi kevés illuziónk van is az életről, de ehhez a kicsihez egész, esetleg öntudatlan akaraterőnkkel ragaszkodunk, az ő elmélete pedig ezt is szétfejti. Mert vajjon mit nevez Forel szerelemnek, ha a szerelemben is efféle dezilluzórius gondolatokkal kell foglalkoznunk, noha még Schopenhauer is azt mondja, hogy a szerelem a természetnek az a csalása, amellyel az embereket egészséges nemzedékek létrehozására kényszeríti, szóval a szerelem a természet szempontjából is szükséges illuzió. A megoldást Gyárfás Madáchnál keresi. E szerint a társadalom alapja a család és a tulajdon. Tehát Tolsztojnak nincsen igaza, hogy a szűzesség a cél; családot alapítani minden embernek kötelessége. Forelnek nincs igaza: mert tulajdon nélkül nem szabad családot alapítani. Verának Gyárfás is minden tekintetben igazat ad. A mi igénytelen nézetünk szerint Madách megadja a megoldás két főtényezőjét, de a megoldást nem. A kérdés föl van vetve, de még nem dönthető el. Tisztázni igyekeztek azt Tolsztoj, Vera (illetőleg Björnson) és Forel is. Utóbbi a mult történetének tanulságait vonta le helyesen, Tolsztoj a jövőre egy elérhetetlen eszményt jelölt ki; a jelent sötéten látta. Ennek jogos követelményeivel a Björnson, illetőleg a Vera fölfogása számolt csak reálisan. Björnson föladta a kérdést; Vera részletezte és kidolgozta azt. Eredménye még nem reális. Hogy azzá legyen, ez a nevelés föladata, amelynek kezében a kialakuló ember, társadalom és emberiség van. Ebben az átalakításban a leány lelkileg jórészt, testileg egészen indifferens. A leány illuzióit tehát — igaza van az egyik értekezésnek — nem szabad bántani. A fiúnak, több nemzedék fiainak, a társadalom aktiv tényezőinek átalakításáról van

szó. Itt figyelembe kell vennie a nevelésnek, hogy — amit az első értekezés nő-írója nem tudhat — sokkal nagyobb csalódás az, amit a fiúnak még többé-kevésbbé érzékeny lelke a mai viszonyok között átél, mint az, amely a lassú, rendszeres fölvilágosítás következménye lehet. Más jó következményeire utalt a másik értekezés. A fődolog, hogy itt az egész emberiség életfölfogásának lassú idomításáról, nem egy nemzedékéről van szó és ez, ismételjük, csak a nevelésnek lehet föladata.

G—s.

*

L'Enseignement pacifiste à l'école primaire par *I. Guichard* et *I. Voinchet* (Reims, imprimerie populaire, 1906, 88 lap).

Még néhány év előtt a jó nevelés követelte divat volt a békemozgalmat fölényesen lesajnálni s annak legjobb esetben is csak elméleti, avagy ideális értéket tulajdonítani. Ámde mióta, s főleg az interparlamentáris konferencia intézménye révén, államférfiak, sőt államfők is komoly figyelmükre méltatják, a «szélesebb körök» is kezdenek iránta érdeklődni.

A címül írt kis könyv a kérdésnek pædagógiai oldalát világítja meg talpraesetten. Mert jegyezzük meg, hogy külföldön régóta felismerték ennek a mozgalomnak nevelésügyi jelentőségét, melynek ott tekintélyes irodalma is van. Sève (1893), Zollinger (1894) és Triebelnek a Mayer-Markan-féle pædagógiai értekezések gyűjteményében megjelent kisérletei még tapogatództak, holott a most megjelent francia művecske egész beosztásán meglátszik, hogy a szerzők tisztában voltak azzal, hogy mit akarnak s dicséretükre legyen mondva, hogy törekvésüket siker koronázta; olyannyira, hogy még a békemozgalomnak ellenségei is kénytelenek lesznek vele komolyan foglalkozni. Mert nem kevesebbről van itt szó, mint egy első, de tudatos rendszerről, mely arra tanít, hogy hogyan lehet már az elemi iskolában az ifjúságot módszeresen a békére nevelni, velük az erre vonatkozó ismereteket célszerű alakban közölni s ennek révén érzelemvilágukra hatni. Mintegy csíráját látjuk itt, ha nem is egy új tantárgynak, a béketanításnak, de legalább egy oly gondolatkörnek, mely egy nem távol jövőben minden kulturnemzet iskolai nevelésének szerves részét fogja tenni s a különböző tantárgyak keretébe, mint felette nevelő rész, szépen és kényelmesen beilleszthető lesz.

A szerzők a tananyagot a következő öt kategóriába osztják: 1. Gondolatok, közmondások és aforizmák (16—25. lap), melyek irásmintákul, nyelvtani vagy értelmi elemzésre, avagy fogalmazási tételekül szolgálhatnak. 2. Prózai és költői szemelvények olvasásra, helyesírásra, vagy megbeszélésre (26—49. lap). 3. Számvetés (51—57. lap): a hábo-

rúk költségeiről és az államok költségvetései alapján a tanító kellő szemléltető példákat állíttat az ifjúság szeme elé. 4. Olvasmányok a béke és a háborúk köréből (58—71. lap): magánolvasmányok, esti tanfolyamokra és a felnőttek oktatására. 5. Minták békeünnepélyek rendezésére (73—77. lap) zene-számokkal. Az ezen öt pontban csoportosított anyagot csaknem kizárólag francia írók (Voltaire, Fénelon, Béranger, Victor Hugo) és művészek szolgáltatták, újabb s mintegy önkéntelen bizonyságául annak, hogy a békebarátok nem küzdenek a *hazafias irány* ellen; de egyúttal követésre méltó például, hogy más nemzetek hasonló vállalkozásban lehetőleg szintén így járjanak el.

A bevezetésben, az első 15 lapon, a szerzők a béketanítás jogosultságát teszik szemléltetővé különböző kongresszusok és egyesületek idevágó tételeinek és határozatainak közlésével; a végén pedig a tanszemélyzet részére szánt közleményekkel és bibliografiával találkozunk. A derék művecske megérdemli, hogy minél szélesebb körben terjedjen és éreztesse áldásos hatását, még pedig nem csupán az elemi iskolákban, hanem azokon túl is. *Kemény Ferenc.*

Külföldi lapszemle.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Kiadja: *Kemsies Ferdinand* és *Hirschlaff Leo.* VIII. évfolyam, 1906.

Az ifjúság nemi felvilágosításának kérdésével három cikk foglalkozik. Rosenthal az orvos, Witte a pap és Kemsies a pædagogus szempontjából vizsgálja a kérdést. Mindhárman arra a határozott álláspontra helyezkednek, hogy a felvilágosítás úgy egészségi, mint erkölcsi szempontból szükséges. Ha a szülők és tanítók a gyermekek ezen irányú érdeklődésének azzal akarják útját vágni, hogy minden kérdést elutasítanak, ezzel csak azt érik el, hogy a gyermekek cselédektől, alacsonyabb értékű iskolatársaiktól szerzik be a nemi életre vonatkozó tudásukat, amely így a titokzatos és tiltott dolog ingerét nyeri s a gyermek képzeletét határozatlan és ismeretlen dolgokkal szennyezi be, alapját veti az érzékiségnek, aminek szerfölött gyakori következménye az önfertőzés és a korai nemi érintkezés.

E bajok meggátlására Rosenthal a felvilágosításon kívül a test edzését ajánlja, testgyakorlatokat és ifjusági játékokat, amelyek a testi erőt megfeszítik, az akaratot erősítik s így a gondolkodást a nemi életről elterelik. A felvilágosításnak szerinte egyéninek kell lennie és így az iskolára nehezen lehet bizni ezt a feladatot, amelyet legter-

mészetesebben a szülők végezhetnének. De ez mindhárom szerző szerint ma lehetetlen, mivel a szegényebb szülő egész nap távol van a háztól és a jobb körökben is sokszor hiányzik a kellő ügyesség, a szellemnek és a szívnek szükséges műveltsége, az elegendő pædagogiai értelem és a természettudományi képzettség, legtöbbször még a hajlandóság is. Végre tehát mégis csak az iskolára maradna a feladat (? Szerk.), hogy különösen a természetrajzi tanítás keretében tapintatosan bevezesse az ifjuságot a nemi élet szükséges ismeretébe. A serdülő korban aztán feltétlenül meg kell tenni mindent, hogy az ifjúságot megóvjuk a nemi betegségek rettenetes veszedelmeitől. Itt be lehetne vonni az iskolaorvost is, ha elegendő pædagogiai tapintata van. Ez a felvilágosítás körülbelül 16 éves korban adható.

Witte arra figyelmeztet, hogyha egyénenkint nem adjuk a felvilágosítást, az esetleg még ártatlan gyermek lelkében is erkölcstelen képzeteket kelthetünk fel és ezzel több kárt okozhatunk, mint hasznot. Lépjen a tanár és pap érintkezésbe a szülői házzal, így könnyebben oldható meg a feladat, amelyet csak ügyes, tapintatos és erkölcsileg komoly egyének oldhatnak meg. A felvilágosítás ideje körülbelül a 14. év legyen.

Kemsies arra hivatkozik, hogy az iskolákban eddigelé végzett próbálkozások igen biztató eredménnyel jártak. Elmondja az ő eljárását is, amely kedvezően sikerült 13—14 éves fiúknál. De nézete szerint a felvilágosításnak a gyermek egész fejlődése folyamán lassan, fokonként haladólag kell fellépnie a szülői házban és iskolában párhuzamosan, mert csak így lehet annak hygienikus és ethikai következményeire számítani.

Baginsky Adolf: Erdei iskolák és erdei üdülőtelepek címen mindenekelőtt a kérdés történeti fejlődését ismerteti. A szünidei gyermektelepek áldásainak a tanulók mennél nagyobb csoportjaira való kiterjesztése végett már negyedszázaddal ezelőtt ösztönzött arra, hogy a rendes iskolák mellett üdülőiskolákat rendezzenek be nyárára a várostól nem messze fekvő erdőben, ahol a tanítás csak részleges lenne s a szabadban folyna, a többi időt pedig tornára, játékra stb. használnák fel. Akkor nem volt fáradozásának sikere, de a kérdés újabban, a tuberkulózis elleni küzdelemmel kapcsolatban újra napirendre került és 1902-ben megnyilt az első ilyen erdei üdülőtelep tuberkulotikus, vagy ilyen hajlamu gyermekek számára és ennek jótékony hatásai utánzásra csábítottak. Az oktatás itt csak mellékesen történik, inkább csak üdítés céljából. 1904 augusztus 1-én Charlottenburg nyitotta meg az első erdei iskolát. Ide olyan gyermekeket vesznek fel, akiknek 4—5 órai tanítás 60-tagú osztályban nagy teher, de nem olyan betegek, hogy gyógyítást igényelnének; csak a teljesen

egészségesekkel nem tudnak lépést tartani. Hat osztályt vettek 2—2½ óra tanítási idővel; a természettudományi, torna és énektanítás szabadban történik; egy-egy tárgy félórás. Más typus a Hohenlychenben 1903-ban felállított erdei iskola, amelynek rendszeres tanítási terve nem is lehet, mert a tanulók nagyon gyorsan váltakoznak. Tanulságúl szerző azt vonja le ezekből, hogy a beteg gyermekek számára üdülőtelepeket állítsanak fel, ahol a tanítás mellékesen, csak a gyermekek kedélyének élénkítése végett folyjon; gyenge, vagy ilyen üdülőtelepen eléggé rendbe jött gyermekek számára pedig rendezzenek be a charlottenburgi mintára erdei iskolákat, amelyek elé szigorú pædagogiai célt is lehessen tüzni.

Schepp, Typen von Schülern című cikke azokkal a gyermekekkel foglalkozik, akik bizonyos pathologikus tulajdonságaik mellett is részt vehetnek az általános osztálytanításban. Megpróbálja csoportosítani a gyermekek kisebbfokú abnormitásait, hogy ezen az alapon el lehessen dönteni, részt vehet-e valamely gyermek a rendes iskolai munkában, vagy kisegítő iskolába, illetőleg gyógyintézetbe való. Az ilyen gyermekekkel való bánásmód egyik főszabálya, hogy lehetőleg tekintetbe kell venni különös képességeiket és gyengeségeiket. Leír részletesen minden csoportból egy-egy jellemző esetet és felemlíti azokat a módokat, amelyekkel az ilyen gyermekek betegségére tekintettel lehetünk. A közös tanításból kivonni nem kell a gyermeket, míg állapota meg nem kívánja, mert a pathologikus gyermekre nagyon jól hat az egészségesekkel való együttélés és együttmunkálkodás. És ha ezekkel szeliden, szeretettel bánik el a tanító, az egészségesekkel is ezt fogja tenni és ezzel csak az iskolai munka eredményességét biztosítja.

Nausester W.: A gyermeki nyelv grammatikai alakjáról értekezik. Az írott szóra alapított grammatika egyik alapja az a jogosulatlan nézet, hogy a ragozási alakoknak értékük van a jelentés szempontjából, holott ezek csak ott szerepelnek a természetes beszédben, ahol vagy pontosan kifejezzük szótövekkel azt, amit az alakok állítólag kifejeznek, vagy a szemlélet, illetőleg a beszéd összefüggése feleslegessé teszi a formákat. Mert a beszélő és hallgató egy helyen tartózkodik, ugyanazon érzéki benyomások hatnak mindkettőjükre és ezért egész sereg közös képzetük és szemléletük van. A gyermek ezért, ha ismer is már egy-két ragozási alakot, nem használja azokat, ha az említett okok valamelyikéből feleslegesekké válnak. Helyesen mondja Meumann, hogy a formák képzését csak példákon lehet megtanulni, amelyek aztán mintákul szolgálnak.

Többen tapasztalták, hogy a gyermek a nyelv tanulása közben a névszót, különösen pedig a főnevet feltünő előnyben részesíti. Nem

azért van ez. mint Meumann hiszi, mert a felnőttek könnyebb és gyorsabb megértetés okáért több főnevet használnak a gyermek előtt, mint igét, hanem azért, mert a nyelv szilárd eleme a névszó, ezt ragadja meg a gyermek s csak később egészíti ki az igével, amely a mozgékonyság képviselője. A gyermek csak szilárd és mozgékony szempontjából való felbontást ismer; semmi más grammatikai finomságot; ez teszi nyelvét erősebbé, gazdagabbá, hiszen a nyelvek fejlődésének főjelensége a formák fogyása. A ragozás iránt való érzéket pedig az fejleszti ki a gyermekben, hogy ez a két elem beszédünkben teljesen áthatja egymást.

A gyermek fogalmaira nézve nem szabad elfelejtenünk, hogy mikor mi egy szót kimondunk, nincs tudatunkban az illető logikai fogalom és ahol a fogalmat akarjuk gondolni, ott az azt jelző *szó* lép a tudat előterébe. Mikor azt mondjuk, hogy valamiről tiszta fogalmunk van, ez azt jelenti, hogy a dolog megjelenését, lefolyását jobban el tudjuk képzelni. Ez a beszédben úgy nyilatkozik meg, hogy jobban le tudjuk írni, több jegyét tudjuk felsorolni, de gondolkodás és beszéd nem vehető egynek. Általában kimondhatjuk, hogy az igazán jó nyelvi kifejezés a gyermeknyelv törvényeit követi. Máshelyen megállapította a szerző, hogy a közmondásokban és költészetben szintén háttérbe lépnek a hajlítási és képzési alakok.

*Lobsien M.: Az emlékezet differenciálódásai*ra vonatkozó kísérleteiről számol be. Schuyten vizsgálta először a hallás után való számemlékezet változásait nemek, korok, foglalkozások, hőmérséklet, napszak stb. szerint. Eredményei azt mutatják, hogy az emlékezésnek ezt a faját és valószínűleg az emlékezés egész fejlődését befolyásolja az iskolai munka különböző volta, a gyakorlat, a felfogás élessége, a szellemi fejlettség foka, a nem, az évszak, a gyermek szociális helyzete, phisikai alkata. Lobsien tanítás előtt és tanítás után végezve a kísérletet, mindenekelőtt azt találta, hogy az utóbbi esetben az emlékezet tevékenysége gyengébb. Emellett azt is látta, hogy a teljesen friss emlékezetet a fáradás sokkal erősebben megtámadja. Vizsgálta még az értelmi képesség variáló hatását, valamint a gyakorlottságét is. Érdekes, hogy az osztály figyelme erősen reprodukálandó számsor első tagjaira szegződött és ha a sort csak egyszer-kétszer hallják leírás előtt, nagy a hajlandóság a fordított reprodukálásra, amely azonban megszünik, ha a sort leírás előtt többször ismétlik.

Wolodkewics Nikolai az iskolásgyermekek magasabb szellemi képességét vizsgálta Binet nyomán, aki szerint az egyéneket nem annyira az érzések és lelki mozgalmak egyszerű megnyilatkozásai különböztetik meg egymástól, mint inkább a magasabb értelmi folyamatok, az emlékezet, itélet és kedélymozgalmak. Két ellentétes han-

gulatú képet mutat különböző fiú- és leányosztályoknak, hogy mindenki írja le, amit látott. Egyelőre csak 60 leány dolgozatáról számol be. Az egyes dolgozatokban levő gondolatokat a következő kategoriákba sorozta: 1. tárgy, 2. közelebbi megjelölés, 3. a tárgy helyzete, 4. cselekvés, 5. cselekvés módjának megjelölése, 6. ítélet, következtetés, 7. érzelem, 8. alkotó képzelet, 9. ismeretek, 10. eszthetikai érzés, 11. képes beszéd, figurák. Az objektiv összehasonlítást úgy gondolja elérhetőnek, hogy egységül veszi (100) azt a lelkiállapotot, amelyet a növendékben a kép szemlélete felkeltett és tudatában kifejezésre jutott, azután százalékokban fejezi ki, hogy e lelkiállapot előidézésében mennyi része van az egyes kategoriáknak. Az így nyert táblázat feldolgozásánál főleg arra a kérdésre igyekezett feleletet találni, milyen kölcsönös vonatkozásban állanak a kapott számokban megnyilatkozó különböző lelki képességek, vagyis mely képességek változnak egyenes és melyek fordított arányban. Csak ebből lehetne áttérni annak a kérdésnek a megoldására, hogyan lehetne a kisérletet felhasználni a tanulók objektiv osztályozására képességeik szerint. Szerző meg is próbálta ezt, de bár a képességek egymásközt való változásaiban nyilatkozott valamelyes törvényszerűség, határozott eredményre nem jutott a kölcsönös befolyások rendkivüli bonyolultsága miatt. *K—n.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó-ülés 1907 ápr. 20-án.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* dr. elnöklése mellett Bartos Fülöp, Barna Jakab, Dőri Zsigmond, Éltes Mátyás, Gyulai Ágost, Gyulay Béla, Hegedűs István, Halász Ignác, Jablonszky Géza, Kovács János, Megyéssy János, Migray József, Nagy László, Ranschburg Pál, Sziklás Adolf, Tas József, Waldapfel János, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Vendégek nagy számban.

I. *Elnök* megnyitja a gyűlést. Bejelenti: *a)* A Petőfi Múzeum hölgybizottsága felhívta a Társaságot, hogy a nemes célra adakozni szíveskedjék. Elnök indítványára a Társaság 25 korona adományt jegyez a gyüjtőívre. *b)* Dr Székely György r. t. szívesen vállalkozik arra, hogy elhunyt Szász Károly tiszteleti tagról emlékbeszédet mond a Társaság valamelyik ülésén. Köszönettel tudomásul vétetett.

II. Napirenden van: «*A paedagogiai kísérlet értéke*» (a vita folytatása).

Dőri Zsigmond röviden összefoglalja multkori előadásának tartalmát.

Elnök bejelenti, hogy Kármán Mór mai napon más egyesületben tart előadást s ez okból nem vehet részt gyűlésünkön. Röviden összegezi Kármán Mórnak Dőri előadására tett ellenvetéseit. Kérelmet intéz a hozzászólókhoz, hogy különösen arra a kérdésre sziveskedjenek feleletet adni, mennyiben hasznosíthatók és értékesíthetők a pædagogiában a psichologiai kisérletek?

A kérdéshez szólnak:

Nagy László: Amikor egy régi pædagogiai irányzat, amelyet teoretikusnak lehet nevezni, szemben találja magát egy újabb irányzattal, amelyet pedig pozitivnak nevezhetünk, helyesli, hogy a Pædagogiai Társaság vita tárgyává teszi ezen irányzatokat s módot nyújt a különböző felfogások szabad megnyilatkozásának. Szerinte nem csupán a kísérleti pædagogiáról van most szó, hanem mindazon tanokról, amelyek ezzel kapcsolatosak, amelyek tehát az újabb irányzat tényezői. Maga az előadó is felölelte ismertetésében a gyermektanul-

mányozás kérdését, Kármán Mór is kiterjeszkedett mindazon szakokra, amelyek lélektani kísérletekkel dolgoznak, tehát az élettani lélektanra is. Ő ezért nem csupán a kisérleti pædagogia, hanem a gyermektanulmány szempontjából kíván a kérdéshez szólni, amely különben is magában foglalja a kísérleti pædagogiát is; ez utóbbi ugyanis a gyermektanulmánynak csak egyik ága. Nem szándékozik elméleti fejtegetésekbe bocsátkozni, de pozitiv tényekkel bizonyíthatja azt, hogy a gyermektanulmány a tudományok körében s így a pædagogiában is bizonyos helyet és értéket vívott ki magának. Elsősorban a gyermektanulmányozás módszereivel foglalkozik. Kimutatja azt, hogy a gyermektanulmány az ő induktiv módszereit a különböző tudományokból vette át; így a kísérleti lélektanból a kísérleti eljárásokat, a régi empirikus lélektantól, a nyelvtudományoktól, a biológiától, a néprajztól a a megfigyelő módszereket, a társadalomtudománytól a statisztikai módszereket, az embertantól az antropo-metrikai méréseket. De ezen módszereket nemcsak átvette, hanem lélektani alapon tovább is fejlesztette. Egyes példákkal, különösen az emlékezet vizsgálatának módszereivel kimutatja, hogy a gyermektanulmány a maga módszereit tudományosan meghatározott elvek és rendszerek szerint, a kísérleti eljárásokat pedig exakt formák között is végzi. E szerint nem állhat meg s csak a kellő tájékzottság hiányából származik az az állítás, hogy a gyermektanulmányi módszerek semmi tudományos értékkel nem bírnak s eljárásai a kísérlet elnevezést meg nem érdemlik. Igaza lehet Kármánnak abban, hogy a kísérleti alapon álló lélektanokban is különféle definiciói találhatók fel ugyanazon lélektani fogalmaknak; de nem látja Kármán azt a nagy haladást, amely abban áll, hogy a gyermektanulmány az egyes testi és lelki lefolyások exakt meghatározására s azon külső és belső tényezők pontos megállapítására törekszik, amelyek a folyamatot létrehozzák és fentartják, s ezen irányban bizonyos eredményeket mutathat fel, amelyekből bizonyára ki fognak fejlődni a helyes definiciók is. Kármán az egész gyermektanulmányozást csak abból a szempontból ítéli meg, hogy a gyermektanulmányozás mennyiben hasznos és szükséges a pædagogiára nézve. Ez nem helyes felfogás, mert a gyermektanulmány nem csupán kiegészítő tudománya a pædagogiának, hanem önálló tudomány, az antropológiának egy ága, ennek fejlődéstani része. A pædagogia csak egyik alkalmazása a gyermektanulmányozásnak, épen úgy, mint a gyógypædagogia, a gyermekvédelem, gyermekgyógyászat s a kiskorúak büntető joga. A gyermektanulmánynak az eredményei tehát elsősorban magának ezen tudománynak szempontjából mérlegelendők s csak másodsorban ezen alkalmazások szempontjából. Kármán szemére lobbantja az új iránynak, hogy külön beszél a lélektanról s külön a pædagogiáról. Ezzel szemben

azt állítja, hogy ez az elválasztás nem hiba, hanem nagy haladást jelent, mert előbb megállapítandók a gyermektanulmány tudományos tételei objective, tisztán tudományos alapon s csak azután lehet azoknak bármiféle alkalmazásáról szó. Ezután részletesen foglalkozik azon haszonnal, amelyet a gyermektanulmány, mint a gyermek fejlődésének tudománya, a pædagogiának nyújt. Kimutatni igyekszik, hogy a pædagogia és a gyermektanulmány közötti kapcsolat sokkal közvetlenebb és természetesebb, mint az általános élettan, lélektan és a pædagogia között. Adatokat sorol fel a gyermektanulmány és a kísérleti pædagogia eredményei közül, amelyek bizonyítják, hogy tételeik közvetlenül kapcsolódnak a gyakorlati élethez, kiigazították az oktatástannak egyes hibáit, eddig nem méltatott kérdésekre irányították a figyelmet, régi vitás kérdéseket eldöntöttek, vagy legalább is szabatosan meghatároztak. De különösen figyelemre méltók a gyermektanulmány azon kutatásai, amelyekkel a gyermektanulmány és a kísérleti pædagogia az egyéniséghez öntudatosan alkalmazkodó nevelés és oktatás kifejlődéséhez a kezdő lépéseket megtették. Egyoldalúnak tartja Kármánnak azon felfogását, hogy a tanító legfontosabb feladata, hogy a tanító ismerje a maga tantárgyát. Azon pædagogiai felfogás szerint, amelyhez a gyermektanulmány nyújtja az alapot, a gyermek a maga egyéni hajlamaival, természeti és társadalmi környezetével együtt felbonthatatlan egységet, indivíduumot alkot. A nevelő a maga összes tantárgyaival együtt a társadalmi és természeti környezetnek csak egy láncszeme, a nevelésnek egyik külső tényezője A mai oktatás alaphibája, hogy a nevelés középpontjába a tantárgyakat illeszti; ezzel szemben érvényesülnie kell azon felfogásnak, amely szerint a középpont a gyermeki individuum s a nevelő kötelessége eljárásait az individuum sajátos viszonyai szerint szabni meg. Végül megjegyzi, hogy a gyermektanulmány a természettudományok hatásának és azon bölcseleti felfogásnak az eredménye, amely a természettudományok következtében fejlődött ki. Fejlődése nem ötletszerű, hanem szükségképeni. Örülnünk kell azon, hogy ez a modern tudomány hazai művelődéstörténetünkben is útat tört. Felkéri hazánk nagy vezető pædagogusait s közöttük Kármánt is, hogy álljanak a mozgalom élére s irányítsák azt elismert nagy tudományukkal, bölcseségükkel és széleskörű tapasztalataikkal.

Elnök most nem akarja a szűkre szabott időt a maga felszólalásával lefoglalni, egy megjegyzése azonban van. Nagy László a gyermektanulmányozásról beszél, holott Dőri előadó a pædagogiai kísérletek értékét fejtegette. Arra, amit Nagy László a gyűlésen jelen nem levő Kármán Mórra vonatkozólag elmondott, kötelessége kijelenteni, hogy Kármán nem azt állította, mintha ezek a kísérletek a pædagogia szem-

pontjából teljesen értéktelenek lennének, hanem azt, hogy nem feladata a tanítónak és tanárnak ezeket a kísérleteket az iskolában végeznie. Nagy Lászlónak további állítása, hogy Kármán Mór azért támadja ezt a törekvést, mivel a fenforgó kérdésekben nem eléggé tájékozott, szintén helyreigazításra szorul. Biztosíthatja Nagy Lászlót, hogy Kármán Mór ismeri a pszichologiai kísérletezések összes lényeges eredményeit, s amit mondott, tudatosan, a tárgy ismerése alapján mondotta. Egyebekben köszönetet mond Nagy Lászlónak érdekes hozzászólásáért.

Dr. Ranschburg Pál a gyógypædagogiai pszichologiai magy. kir. laboratorium vezetője s a m. gyermektanulmányi társaság kísérleti pædologiai osztálya elnöke, nagyjában elfogadja Dőri óvatos fejtegetéseit s nem vállalkozhatik arra, hogy maga részéről is felsorolja a kísérleti pszichologia azon tételeit, melyek a pædagogiára értékesek lehetnek. Számuk legió, de puszta felsorolással az ügyet tisztázni nem lehet. Pædagogiai értékök eldöntése a pædagogusok feladata. Ő a kísérleti pszichologia szempontjából kénytelen felszólalni, mely forrása a kísérleti pædagogia tételeinek, s melyet az elmúlt ülésen támadás ért. A kísérleti pædagogia és pædologia nem választható külön a kisérl. pszichologiától. Majd felszólaló tételekben foglalja össze saját álláspontját a kísérleti pszichologiáról és pædagogiáról. A pædagogia ne adja fel egyetlen tapasztalati tételét sem, de igyekezzék tételeit a kísérleti pszichologia (v. pædagogia) által tisztázott tételekkel egybevetni, azokat kipróbálni, magába hasonítani, s a didaktikában felhasználni. A tanár- és tanítójelölteknek az egyetemen és pædagogiumon, illetve képezdében nyújtassék alkalom, hogy gondolkozásukat a gyermek elméjének tapasztalati tanulmányozása s a kísérleti vizsgálatok útján ezen irányban is kiélesítsék, s képesek legyenek ezen, tudományuk irodalmában is egyre nagyobb tért foglaló tudományszakról fogalmat és ítéletet alkotni, annak haladásait később figyelemmel kísérni s pædagogiai felfogásukban és eljárásukban annak eredményeit értékesíteni. Addig is, míg ez realizálható, ez ismeretek kurzusokon, esetleg az elme-élet hygiénéjével kapcsolatosan nyújtandók. A lélektan tételei, az elme fokozatos fejlődésénél fogva, nem egyformán érvényesek az élet minden korszakára. A gyermekkor, nevezetesen az iskoláztatás korának lélektana a pædagogus segítsége nélkül nem tanulmányozható s már ezért is az idevágó pædagogiai és didaktikai lélektani kérdések tisztázása első sorban a pædagogusok feladata. Ez azonban nem jelenthet annyit, hogy minden pædagogus foglalkozzék pædologiai észleléssel vagy kísérletezéssel a gyermeklélektani kutatás szempontjából. Egyszerűbb ilyen vizsgálatokat egyes gyermekek közelebbi megismerése céljából minden pædagogus végezhet,

de a tudomány gyarapítása csak a hivatottak, kiválasztottak és önként vállalkozók feladata lehet.

Hozzászóló a gyermekpsychologiai kisérlet természetének, egyszerűségének s pædagogiai vonatkozásainak feltüntetése kedvéért röviden bemutat néhány táblát azon vizsgálatokból, melyeket a 6—11 éves gyermek számolási képességére, az egyszeregy lélektanára vonatkozólag végzett pædagogusok (a magyar gyermektanulmányi társaság kísérleti pædologiai szakosztálya) segélyével körülbelül másfélszáz normális s kisebbszámú abnormis gyermeken. A vizsgálatokat végző tanítók összesen pár óráig, a gyermekek átlag negyedóráig voltak igénybe véve. A kísérleti jelleg abban állott, hogy a tanító a gyermek egyes számolási miveleteinek időtartamát kezében tartott ötödmásodperc órával lemérte s feljegyezte. Mégis ez az elemi egyszerüségű kísérletes vizsgálat felvilágosítással szolgál az egyéni számolási készség ingadozásairól, lehetővé teszi a különbözű tanítók által cenzurált gyermekek objektiv munkateljesítő képességének megközelítő meghatározását a szóbanforgó feladatkörben; a cenzurálás helyességének tárgyilagos megitélésében, az életkornak az associativ művelet jóságára, biztonságára, gyorsaságára gyakorolt hatása, az egyes számolási alapműveletek objektiv nehézsége, a tudás jósága s a gondolkodás gyorsasága között fennálló viszony természete kérdéseiben szolgál tapasztalati bázison nyugvó, részben igen határozott felvilágosításokkal, betekintést enged a gyenge tudás és gyengetehetségüség között fennálló különbségekbe, szóval egész raját a (hozzászóló tudomása szerint) eddig nem tisztázott s a pædagogiával és didaktikával összefüggő kérdéseknek veti fel s viszi közelebb a biztos megoldáshoz. R. nézete szerint nemcsak a nemzet multjának tanulmányozgatása, hanem az ilyenfajta, tisztán tudományos kutatás is kulturális munka, s bármily csekély tégla legyen is a pædagogiai tudás nagy épületében, egyike a legelső és becsületes gonddal kidolgozott tégláknak, s minthogy magyar pædagogusok csinálták, tehát nemzeti kultura is.

R. azután Kármán professzor távolléte feletti sajnálkozásának adva kifejezést, a Magyar Tanügy március 24-iki számában Kármán ellenfelszólalásáról megjelent s nem módosított részletes referatumra való hivatkozással veszi fel a vitát a Kármán által a kísérleti pædagogia és psichologia, valamint a pædagogiai kísérletezés ellen felhozott érvekkel. Tévedett Kármán abban, hogy a kísérleti psychologiai laboratoriumok pathologusok kezében vannak. A pathologus psichologusok is egyre általánosabban veszik ugyan igénybe a kísérleti módszert, de ama laboratoriumoknak messze túlnyomó része, melyek a pædagogiai psichologia részére értékesíthető tételekkel foglalkoznak, nem pathologusok, hanem jeles, fiziologiailag is több-

nyire képzett filozofus-psichologusok és pædagogusok vezetése alatt áll. Ilyenek: *Ebbinghaus* Halleban, *Erdmann* Bonnban, *Meumann* és *Kowalewsky* Königsbergában, *Marbe* Frankfurtban, *Gross* Giessenben, *W. Stern* Boroszlóban, *Ach* és *Stumpf* Berlinben, *Martius* Kielben, *Lipps* Münchenben, *Külpe* Würzburgban, *Müller G. E.* Göttingában, *Wundt*, *Wirth*, *Brahn*, stb. Lipcsében, *Höfler* Prágában, *Meinong* és *Witasek* Grazban, *Dürr* Bernben, *Schumann F.* Zürichben, *Kiesow* és *Krueger* Wundt tanítványai Torinóban, illetőleg Buenos Ayresban, *Netschajeff* Szt. Pétervárott, *Pizzoli* Milánóban, *Mac Dongall* Oxfordban, *J. Watt* Aberdeenban, stb., nem is említve az északamerikai intézeteket. Kármán azt kívánná, hogy e laboratoriumok inkább fiziologusok vezetése alatt álljanak. De hisz ma már legtöbb fiziologiai intézet foglalkozik psichologiai bírálatokkal, melyek azonban részben főleg élettani természetűek, részben az érzetpsichologiával foglalkoznak, amivel K. nincs megelégedve. Pedig a pædagogiai psichologia csak nem utalható a fiziologiai intézetekbe. Az is tévedés, hogy «a pathologia nem experimentál.» Kísérleti kórtani intézetek mindenütt találhatók, ha pedig K. a psichopathologiát gondolta, azzal a franciák már rég foglalkoztak, Kræpelin pedig a 90-es évek elején megteremtette az exakt psichopathologiai kísérletet, valósággal a kísérleti psichiatriát. K. kifogásolja, hogy a különféle kísérl. psichologusok egy-egy alapfogalmat nem egyformán definiálnak. Tényleg Wundt többször változtatta az apperceptió definicióját, s tény, hogy nem egy psichologiai alapfogalom vitás. De könnyen érthető, hogy ezredéves spekuláció nyomán megmaradt homályt nehéz 30 év alatt eloszlatni, főleg, ha ez a rövid idő egyszersmind a dolgozhatásért való küzdés ideje is volt. De a legtöbb természettudománynak is bőviben vannak vitás alapfogalmai, ami nem változtat kísérlet útján tisztázott tételeinek biztonságán, értékén s értékesíthetőségén.

Kármán az alchimiához hasonlította a kísérleti irányt. Alchimikus pædagogiának és psichologiának gúnyolja a modern törekvést. Ez érthetetlen. A kísérleti irány, melynek egyébiránt a kísérlet csak ellenőrző eszköze, nem célja, keresi az igazságot nyíltan, titokzatosság nélkül, a természettudomány saját céljaira alkalmazott módszereivel. Hol van itt az analogia? Ha valamelyik, úgy bizonyára a spekulativ lélektan be nem bizonyított tételeire, egyéni ízlés szerint felállított filozófiai rendszerek dedukcióira támaszkodó, s a gyermek elméjét e spekulátiók szerint kiszabó régi pædagogia az, a melyik a középkori búvárkodáshoz közelebb áll.

De már azt igazán nem tudja felszólaló elképzelni, hogy Kármán, kinek pædagogiai egyéniségét és meggyőződését is felette tiszteli, azt mondotta volna, hogy: «a pædagogusnak nem a psichologia

a segítsége.» Ha mondotta, úgy — sokkal súlyosabban, mint Wundt, aki csak egy fogalmat módosított, — ellenkezésbe jutott egész multjával, eddigi tanításával, módszertanával, mely igenis főleg a lélektanra támaszkodik, s tán minden számbavehető pædagogus felfogásával is. Ha pedig nem mondotta, úgy kár volt ezt a nagyjelentőségű tévedést tanügyi lapban heteken át helyreigazítás nélkül meghagyni. Ugyanez áll K. azon kitételére is, mely szerint: «a pædagogusok egyedüli segítsége csak egy van: alaposan ismernie kell a tárgyat, melyről tanít.» Ha ez így volna, akkor igazán kár a kísérleti pædagogia értéke felett vitatkozni, mert akkor a pædagogia mint tudomány egyáltalán megszünt létezni, vagy legalább is elvesztette létjogosultságát.

R. végül köszönetet mond a vita liberális felvetéseért s azért, hogy szabad volt mint vendégnek oly terjedelmesen felszólalnia.

Elnök megköszöni Ranschburg előadását s mivel az idő előrehaladott, a vita folytatását a lehetőség szerint egy közelebbi ülésre halasztja. Szólásra föl vannak jegyezve Jablonkay Géza és Migray József. Jelenti egyúttal, hogy a május havi ülésen Kármán Mór tart az egyetemekről előadást, ennélfogva a vita folytatása csakis a jövő tanévben lehetséges. Ranschburg felszólalására ezuttal csak annyit jegyez meg, hogy a pædagogusoknak azon óvatossága és várakozó álláspontja, melyet a kísérletezéssel szemben rendszerint elfoglalnak, részben megmagyarázható ama sokszor ellentmondó eredményekből, melyeket a kísérletezők néha ugyanazon problémára vonatkozólag megállapíthatni véltek. Valamikor (nem is oly régen) nagyra voltak például a Griesbach-féle æsthesiometeres fáradtságméréseknek állítólag nagyon exakt eredményeivel, s messzemenő következtetéseket vontak belőlök; ma pedig (Bolton és Leuba vizsgálatai után) ezeket az eredményeket mind a psichologia, mind a pædagogia szempontjából értéktelenéknek kell nyilvánítani.

A gyűlés véget ért.

TANULMÁNYOK.

A PÆDAGOGIAI KISERLET ÉRTÉKE.*

(Első közlemény.)

A pædagogiai kisérlet kialakulása.

Minden igaz tudomány összegyüjtött tapasztalatokból és az ezekből levont következtetésekből áll. «Csak a tapasztalatban van igazság», mondja Kant. A külvilág tárgyai és jelenségei ugyanis az érzékszervekre hatnak, melyek a nagy agyvelő belső középpontjaiban szubjektiv képzetekké lesznek. Abból a tényből kiindulva, hogy eredetileg minden tudomány érzéki tapasztalatokban találja a maga ősforrását, azt állítják a tapasztalati tudományok képviselői, hogy a tények exakt megfigyelésével és leirásával az illető tudomány feladatát már meg is oldotta és hogy a filozófiai spekuláció semmi egyéb, mint a fogalmakkal való üres játék. Ez az egyoldalú szensualizmus, melyet először *Condillac* és *Hume* tanitottak, azt állítja eszerint, hogy egész lelki működésünk érzéki képzetek játékán alapszik. Ez a felfogás különösen a XIX. század második felében, a természettudományok felvirágozásával jutott érvényre s a természettudósok jelentékeny többsége még ma is azt a nézetet hangoztatja, hogy a tények exakt megfigyelésével és azok leirásával a tudomány minden feladatát teljesítette és mindaz, ami ezen túlmegy, különösen a messzemenő filozófiai következtetések, bizonytalan és megbizhatatlan. A legélesebben *Virchow Rudolf* adott kifejezést ezen empirikus felfogásnak egy 1894-ben a berlini egyetem megnyitásakor tartott beszédében. A filozófia történetének

* Felolvastatott a Magyar Pædagogiai Társaság 1907. évi március havi ülésén.

beható vizsgálata eléggé bizonyítja, hogy ez a felfogás egyoldalúságánál fogva meg nem állhat, annyi azonban bizonyos, hogy a való tények beható és kritikai megfigyelése és azoknak kisérletekkel való megalapozása és kiegészítése a modern tudományoknak óriási előnye minden régebbi törekvéssel szemben. A klasszikus ókor kiváló gondolkodói a gondolatok világában jóval otthonosabbak voltak, mint a legtöbb modern természetkutató és filozófus, másrészt azonban felületes és gyakorlatlan megfigyelők voltak és a kisérletet épenséggel nem ismerték. Ez utóbbinak nagy jelentőségét, mint az igaz tudomány legbiztosabb alapját először Verulami *Bacon* ismerte fel, aki «*Novum Organum*» című, 1620-ban megjelent munkájában a természettudományi megismerés alaptörvényeit megállapította. *Bacon* ily módon a modern empirikus kutatási módszerek megalapítója lett, nemcsak azért, mert a való jelenségek exakt és alapos megfigyelését tette minden bölcselkedés alapjává, hanem azért is, mert azoknak a *kisérlettel való kiegészítését* követelte; hiszen a kisérlet sem más, mint megállapított feltételek közt lefolyó megfigyelés, melyben mintegy kérdést intézünk a természethez, hogy tőle magától nyerjünk választ.*

A kisérletet első sorban a természettudományok különböző ágaiban, mint a kémiában, fizikában, fiziologiában, pathologiában stb. alkalmazták nagy eredménnyel. E két utóbbiból fejlődött ki a *kisérleti pszichologia*, mely egészen új keletű.

Évszázadokig spekulativ értelmezésekkel, beosztásokkal, magyarázatokkal érte be s nőtt ily módon naggyá, de a természettudományok fellendülése, megfigyelés és kisérlet alapján elért nagy eredményei, a pszichologiát is hasonló módszerek felvételére késztették. A pszichologiát, mely elsősorban a fiziologiára támaszkodik, most már szintén a természettudományok közé számíthatjuk, míg a régi spekulativ fiziologiának már csak történeti jelentősége van. A kisérleti vagy fiziologiai pszichologia tisztán *empirikus* úton jut a maga eredményeihez, minden metafizikát kizár a maga köréből s csak tapasztalat és megfigyelés szabnak neki irányt. Kezdetben az empirikus pszichologia is elszórt alkalmi megfigyelésekkel elégedett meg és a *lelki folyamatokat teljesen elkülönítve gondolta a testiektől.* Az utolsó

* Ernst Haekel, Die Lebenswunder. Stuttgart. 1906.

ötven évben mindez gyökeresen megváltozott. Az empirikus *pszichologia* fiziologiai *pszichologiává* fejlődött, amennyiben a fiziologia módszereit, elsősorban a kisérletezést alkalmazza a legszélesebb terjedelemben, a pszichologiai jelenségeket pedig a *testiekkel* kapcsolatban veszi figyelembe.[1]

Sokáig kétségbe vonták, hogy vajjon létezhetik-e egyáltalában exakt természettudományi pszichologia? Maga *Kant* is ezen kételynek adott kifejezést és főérve az volt, hogy a lelki jelenségek mennyiségileg meghatározhatatlanok, azaz nem mérhetők s így matematikailag nem kezelhetők. A pszichologia története rácáfolt Kant állításaira, mert már negyven évvel később *Herbart* a legkimerítőbb módon alkalmazta a matematikát a pszichologiában. Akár elfogadjuk Herbart eredményeit, akár nem, a pszichologiának matematikai úton való kezelhetése mindenesetre nyilvánvalóvá lett.[2] *Weber* volt az első, aki behatóbban foglalkozott kisérleti pszichologiával. *Wagner* pszichologiai kézi szótárában közölt cikke a *tapintási érzékről* még ma is alapvető munka. *Fechner* nagy lelkesedéssel folytatott kisérleteket ily irányban, különösen az *inger és az érzet egymáshoz való* viszonyaira vonatkozólag. Fechner volt az első, aki tényleges eredménnyel kezelte matematikailag a fiziologiai pszichologia némely részeit és ezért méltán őt nevezhetjük a pszichofizika megalapítójának. Wundt Vilmos 1879-ben alapította az első kisérleti pszichologiai intézetet, amelynek mintájára sok hasonlót állítottak Német-, Francia-, Olasz- és Angolországban és hazánkban, különösen pedig Amerikában. Így a kisérleti pszichologia jól kiképzett módszerekkel, a vizsgálatok számára készült eszközökkel dicsekedhetik, amelyek teljesen megbízhatók és pontos vizsgálatot tesznek lehetővé.

A kisérleti pszichologia természetesen igen gyakran olyan kérdéseket is von vizsgálatai körébe, amelyek a pædagogiát is közelről érintik. Az emlékezet munkaképességére vonatkozó vizsgálatok pl. természetszerűen felkeltették a pædagogusok figyelmét is, másrészt azonban a pszichologust is rászorították a pædagogusok e tárgyra vonatkozó megfigyeléseinek tekintetbe vételére, de kereste a pszichologus a kontaktust a pædagogusok-

[1] Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. Jena, 1900. 1. l.
[2] U. o. 3. lap.

kal már azért is, hogy e vizsgálatokkal elért eredmények a gyakorlatban kipróbálhatók, módosíthatók, elfogadhatók vagy elejthetők legyenek. A sok és meglepő eredmény teljes mértékben ráfordította a pædagogusok figyelmét a kisérleti pszichologiának ilyen kérdéseire és ez a szokatlan nagy érdeklődés lett a megteremtője a *paedagogiai pszichologiának*. A pædagogiai pszichologia csak másodsorban veszi figyelembe a pædagogia érdekeit, amennyiben a maga eredményei számára gyakorlati alkalmazást keres; mindamellett nagy hasznára van a pædagogiának is, mert olyan kérdéseket világítottak meg a vizsgálatok eredményei, amelyeket eddig figyelemre se méltattak. Sokkal fontosabbak azonban e vizsgálatok és az általuk elért eredmények azért. mert olyan két tudománynak vetették meg alapjait. amelyek már első sorban a pædagogust érdeklik és tisztán a nevelés és oktatás céljait szolgálják. A *kisérleti paedagogiát és didaktikát* értem, amelyeknek fejlődését és mai állását Meumann alapján nagy vonásokban az alábbiakban kivánom ismertetni.*

A pædagogia mint tudomány két részből áll. Az egyik leirja és magyarázza az e tárgy körébe vágó ismereteket, a másik része pedig megfigyelések, kisérletek és kutatás útján bővíti ki azokat. Ez utóbbi részében a pædagogia is eljuthat oda, hogy mint minden más empirikus tudomány eredményeit általános érvényűvé tegye. Egész pontossággal meg tudjuk állapítani azt a processzust, mely a gyermek lelkületében végbemegy, ha a nevelésnek bizonyos tényezőit reá hatni engedjük. Ezen kutató, ismereteinket kiegészítő rész mellett a pædagogiának egy másik, általános és tisztán *szisztematikus* részére van szükségünk, mely a nevelésnek és a neveléstudomány általános fogalmának meghatározásával, a speciális kutatások eredményeinek rendszeres összefoglalásával és a nevelés általános szabályainak és előírásainak tárgyalásával foglalkozik, melyeknek ismerete nélkül gyakorlati pædagogus a maga működését meg sem kezdheti. Elsősorban az experimentális pædagogia és didaktika eredményeitől függ, hogy a pædagogia ezen része minő fejlődést mutathat fel.

Amennyiben a pædagogiának szisztematikus része az em-

* Lay-Meumann, Experimentelle Pädagogik. I. Zur Einführung. (A folyóiratot bevezető cikk.)

pirikus kutatásokat rendszerbe foglalja, feltételezi magát a kutatást. Az *experimentális paedagogia és didaktika tehát a paedagogiának empirikus alapvetése*, mely anyagot hord az általános pædagogia nagy épületének felépítésére.[1]

A legelső vizsgálatok, melyek a kisérleti pædagogia jellegét viselték, — hogy Meumann összefoglalását kövessem —[2] *higiénikus*, elsősorban *a szellemi munkásság higieniájára* vonatkozó kérdések voltak. A túlterhelés kérdése tudvalevőleg a mult század hatvanas éveiben egész sereg theoretikus vitát idézett fel. Egyes kiváló orvosok szellemileg elfáradt gyermekeken kisérleteket végeztek, hogy ebben az elméleti vitában megállapodásra jussanak. Ezen vizsgálatokból vált ki nemsokára az iskola szellemi higiéniájának eszméje, mely mintegy párhuzamosan haladt az általános iskola-egészségügyi törekvések irányításával és fejlesztésével.

Hasonló okokból arra vonatkozólag arra is történtek kisérletek, hogy nem volna-e tanácsos a *gyengébb tehetségű gyermekeket* a szellemileg normális gyermekektől *különválasztani* és az előbbiek számára külön iskolákat vagy kisegítő osztályokat szervezni. Ezen vizsgálatok egy tudományos alapra fektetett új tannak, az ú. n. tehetségtannak első kezdeteihez vezettek, a melynek kérdéseivel talán legtöbbet foglalkoznak manapság a kisérleti pædagogia körébe vágó munkálatok.[3]

A gyermeki tehetségek beható vizsgálatával és osztályozásával arra a kérdésre is kerestek választ, hogy mi okozza azt, hogy az egyik gyermek többé-kevésbé tehetséges, a másik teljesen gyengeelméjű; másrészt, hogy mivel magyarázható, hogy a tehetségek némely gyermeknél egyik, más gyermeknél más irányban fejlődnek. Mindezen kérdésekre határozott választ adott az *öröklés* törvényeinek vizsgálata, *a környezet és a nevelés hatásának megfigyelése*. Kitünt ily módon, hogy vannak öröklött és szerzett képességek és tehetségek, egyúttal az is, hogy e te-

[1] Lay-Meumann, Exp. Päd. I, 7—8. lap.

[2] Lay-Meumann, Exp. Päd. I. 2—4. l.

[3] Evvel a kérdéssel foglalkoznak *Meumann* és *Elsenhans* egyetemi tanárok a berlini gyermektanulmányi kongresszuson tartott előadásaikban. Sajnos, hogy a kongresszusnak e két csaknem legérdekesebb előadását a csak röviddel ezelőtt megjelent kongresszusi napló nem egész terjedelmében, hanem csak kivonatosan közli.

hetségek természetes fejlődésének mik a legnagyobb akadályai. Mindezen kérdéseknek kisérleti vizsgálata egy fontos tudományágnak az úgynevezett *paedagogiai pathologiának* vetették meg alapjait.

A tudományos alapokon nyugvó *tehetségtan* mélyebb gyökeret a kisérletek egy oly csoportjával nyert, amelyek elsősorban elborult elméjű emberek elmebeli állapotának megvizsgálásának érdekében eszközöltettek. *Charcot* és tanítványai állapították meg a különbséget, mely az egyes emberek képzettipusai között van, de már előtte *Galton*, angol pszichologus mutatott ki hasonló különbségeket az ember képzetalkotásában, míg francia és német pszichologusok, különösen *Binet, Bourdon, J. Cohn, Külpe* és *Ogden* jutottak először biztos módszerekhez, hogy ezen különbséget pontosan kimutassák. Később *Lay* és újabban *Netschajeff* mutatták ki, hogy minő nagy pædagogiai jelentőség rejlik a képzetalkotás individuális különbségeiben.

Nagy jelentőségűek a *fizikai időmérésekre* vonatkozó kisérletek, melyeket legelőször *Kraepelin* végzett és amelyeknek alapján később *Lay és Stern* érdekes méréseket végeztek, hogy felnőttek és gyermekek szellemi munkásságának gyorsasági fokát a nap különböző részein megállapítsák és hogy számbelileg legyen kimutatható a szellemi elfáradás mértéke és a szellemi munkának az a maximális anyaga, melyet valamely egyén bizonyos időközökben feldolgozni képes. Pusztán pszichologiai okokból végeztettek először azok a kisérletek, melyek az *emlékezet munkaképességét* vizsgálták és amelyekből az előnyös tanulás módszereit lehetett megállapítani. Nem kevésbbé fontosak a *felnőttek és gyermekek gépies olvasására és irására* vonatkozó kísérletek, melyeknek segélyével megállapítható volt az emberi szellemnek az a munkássága, melyet írás és olvasás közben végez és amelynek alapján mintegy betekintést nyerünk a gyermek ez irányú szellemi munkásságának mechanizmusába.

A kísérleti pædagogiának további forrása a *gyermek-lélektan*. Az e körbe vágó irodalom óriási fellendülése mutatja, hogy a gyermeklélektani kutatások mily hatalmas kiterjedést nyertek. A gyermek testi és szellemi életének tudományos kutatása a pszichológusok és pædagogusok különös munkakörévé nőtte ki magát, melynek teljes megismerése és értékesítése széles terjedelmű tanulmányozást kiván. Az idevágó vizsgálatok legnagyobb

része a kísérleti pszichológia vagy pædagogia jellegét viselik magukon, amelyekben mintegy elrejtve fekszik szinte kimeríthetetlen kincsesbányája azon anyagoknak, amelyek a gyakorlati pædagogiában való értékesítésüket türelmetlenül várják. Hadd említsünk ezen vizsgálatok közül csak néhányat.

A gyermek fejlődését pszichológiai, fiziológiai és antropológiai szempontból teszik vizsgálatok tárgyává. Testi és szellemi típusa, a felnőttektől eltérő karakterisztikus különbségek, amelyek észrevételeit, képzetalkotását, gondolkodását, érzését, akaratát, nemkülönben esztétikai, erkölcsi és vallási itéleteit a különböző években és fejlődésének különböző korszakaiban mutatják, kisérletek által állapíttatnak meg. Az egyes szellemi képességek, különösen az *emlékezet* és az *intelligencia* fejlődése, ezeknek függő viszonya a különböző fejlődési faktoroktól, fejlődésüknek mértéke a különböző életévekben — mindezek behatható kutatás és vizsgálatok tárgyát képezik. Szellemi képességeik individuális különbségének ismerete, tehetségeiknek eltérése, ez eltéréseknek végső okai és kiegyenlítésük módozatainak felismerése az utóbbi években végzett kisérletek segélyével mind lehetővé lettek. Mindezen kísérletek szoros kapcsolatban állanak tisztán pædagogiai problémákkal. Tantervek helyesebben voltak megállapíthatók, órarendek célszerűbben beoszthatók ezen kísérletekből eredő tanulságok alapján. Hogy egyik tantárgy korábbi vagy későbbi években taníttassék-e, hogy a nap folyamán miként oszoljanak el a tanítás egyes tárgyai, melyeket végezzük a korábbi és melyeket a későbbi órákban, mindezekre választ, tanácsot, útbaigazítást az ez irányban végzett kísérletek adnak. Mindezideig tanítók vagy iskolai hatóságok praktikus ösztönére voltak bízva e fontos kérdések elintézése, a kísérleti pædagogia azonban a gyermek szellemi képességeinek fejlődésére vonatkozó rendszeres kutatások által biztos és tudományos alapra iparkodik azokat helyezni.

A pædagogiai elmélet és gyakorlat szempontjából kiválóan fontosak azok a gyermekfiziológiai vizsgálatok, melyek a *gyermeknyelv* kutatását célozzák. *Preyer, Wundt, Gutzmann, Meumann, Idelberg, Balassa, Thewrewk* stb. ezirányú vizsgálatai és tanulmányai élénken tanuskodnak amellett, hogy e vizsgálatok már meglehetősen sok eredménnyel jártak. Kimutatják e vizsgálatok azokat a *beszédhibákat*, amelyekkel a gyer-

mekek nagyrésze az iskolába jön, de útbaigazítást adnak arra is, hogy miként előzhetők meg és háríthatók el e fogyatkozások. Nagy didaktikai jelentőséget igérnek azok a kísérletek, melyek e kérdésből kiindulva, azt vizsgálják, hogy fogalmazás és beszéd közben miként alkotják a gyermekek az egyes mondatokat és miként fejlődik időről-időre fogalmazási képességük.

A kísérleti pædagogia és didaktika érdekes fejezetei azok a kisérletek, melyek a gyermekek *vallomásaira, tanuzásaira, kijelentéseire, állitásaira* vonatkoznak. Igazságszolgáltatási érdekekből vizsgálták először ezt a kérdést, hogy kísérlet alapján legyen kimutatható az a különbség, mely ugyanazon tényre vonatkozó tanuvallomásoknál mutatkozik és hogy a nyert eredmények alapján miként legyenek értékesíthetők és felhasználhatók a gyermeki tanuvallomások. Kezdetben tisztán pszichológiai jelentőségüek voltak e vizsgálatok, amennyiben érdekes fényt vetettek a gyermeki megfigyelés feltételeire, a megfigyeltek pontos megtartására, a megfigyelés és vallomás individuális különbségeire, a különböző nemű, korú és különböző műveltségi fokon álló gyermekeknek a tanuvallomásoknál eltérő viselkedésére. Csak ezek után alkalmazták *Stern, Lobsien és Borst Mária* e kísérleteket a gyermek-pszichológiára és kimutatták, hogy a gyermekek fejlődésük különböző éveiben egészen másképen figyelték meg az eseményeket és hogy nem egyforma hűséggel, hanem számos körülménytől befolyásolva tesznek vallomást. E körbe vágó kísérleti vizsgálatok és eredmények a pszichológusokat is érdekelték, kik kutatás tárgyává tették, hogy menynyiben volna a szemlélés, megfigyelés és vallomás fejleszthető és irányítható; azonban már első pillantásra szembeötlik e kérdések didaktikai jelentősége is. A helyes szemléltetés, a szemléltettek pontos leírásának szükségességét pædagogus előtt külön hangsúlyoznunk nem kell, hiszen a modern tanítás nem is kíván mást, különösen a tanítás alsóbb fokain, mint időben és térben elhelyezett dolgoknak és eseményeknek szemléltetését és leírását. Magának a szemléltető oktatásnak vagy beszéd- és értelemgyakorlatoknak természetszerűen egészen új irányt fognak szabni e kísérletek és vizsgálatok.

Nem kisebb jelentőségűek azok a vizsgálatok sem, melyekkel több kitünő pszichológus, de első sorban *Ziehen, a gyermekek képzettársításának lefolyását és gyorsasági fokát* állapí-

totta meg. Kétséget kizáróan igazolták az illetők, hogy a képzettársításnak sok módja van, amelyek közül némelyek különösen jellemzők a gyermek gondolkodásmódjára nézve. Tisztán pszichológiai célok vezették Ziehen-t e kísérletek végzésénél, de első pillanatra is szembetünő e vizsgálatok pædagogiai értéke; és ezzel útbaigazítást adnak az oktatóknak, hogy különböző korú és képzettségű gyermekekkel miként ismertessenek meg valamely új és ismeretlen anyagot. Kitünik e vizsgálatokból is a szemléltetés rendkívüli fontossága, mert legkönnyebben akkor és úgy értethetők meg új fogalmak, ismeretlen anyagok növendékekkel, ha azok a természetben vagy képben eléjük állíthatjuk, vagy pedig, ha az előadás szemléletességével és könnyedségével tudjuk kiegészíteni, vagy pótolni a valóságos szemléltetést.*

Az eddig felsorolt vizsgálatok csaknem mindegyikénél a pædagogiai kísérlet csak mint a pszichológiainak alkalmazása és kibővítése jelentkezik. Nem is lehet ez máskép, mert a jelenkor pszichológiája módszer és eredmények tekintetében jelentékenyen megelőzte a tudományos pædagogiát. Az utolsó évek kísérleti-pædagogiai munkálataiban azonban mindenfelé azt a törekvést látjuk előtérbe lépni, hogy *a paedagógiai kísérlet a pszichológiaitól különválasztassék és saját lábaira állíttassék.* Ha csak egy pillantást vetünk az alább felsorolt kísérletekre, úgy ez könnyen nyilvánvalóvá lesz.

A fiziológusok és idegorvosoknak a szellemi elfáradásra vonatkozó mérései vetették fel a tisztán pædagogiai érdekek szolgálatába álló szellemi higiénia kérdését. A szellemi képességeknek individuális különbségeire vonatkozó pszichológiai vizsgálatokból fejlődött ki a speciális *tehetségben*, ebből ismét a *gyengetehetségű* gyermekek jellemző tulajdonságainak pædagogiai kutatása. A *gyermeknyelv* általános pszichológiájából jött létre az iskolai oktatással fejlődő nyelvnek speciális tana. Ez utóbbi ismét a különböző korú és képzettségű iskolás gyermekek *mondatszerkesztési módozatainak és fogalmazási képességének* vizsgálatát eredményezte.

Azon szellemi processzusok vizsgálatából, melyek a felnőttek írását és olvasását vizsgálták, fejlődött a gyermeki *írás*

* Ziehen, Die Ideenassociation des Kindes. I., II. 1898.

és olvasásnak speciális vizsgálata; az emlékezetnek pszichológiai vizsgálatából a *gazdaságos tanulás technikája*, az elfelejtés fiziológiai vizsgálataiból pedig az *iskolai ismétlések* hatásának megállapítása; a különféle képzettípusoknak pszihológiai és pszihiátriai vizsgálatából indult ki a szorosabb értelemben vett pædagogiai megfigyelés. Legjellemzőbben igazolják a tisztán pædagogiai irányú kísérleteknek önállóságra való hajlandóságát azon legújabb és gyakorlati pædagogiai kérdésekre vonatkozó experimentális munkálatok, melyeket *Mayer* és *Schmidt* Würzburgban, *Meumann* Zürichben végeztek, hogy kipuhatolják az *egyedül és csoportosan* végzett, nemkülönben az *iskolai és házi* munka értékét. Lay[1] munkálataiban látunk először állandó és kitartó törekvést a pædagógiai kísérletek önállósítására, eredeti módszerek és jellemző fogások megállapítására a pædagogiai kutatás számára.

A tudomány ez ágai még nem jutottak el odáig, hogy egész rendszerük tudományosan lett volna megállapítható, hosszú tudományos munkálkodás és búvárkodás eredményezheti ezt csak, mert a kísérleti kutatás csak lassan és fáradságos úton haladhat előre. Könnyebb dolog tisztán elméleti gondolkodás alapján pædagogiai rendszereket megállapítani, mint kísérlet alapján bármely tételt is felállítani, amely a próbát ki nem állotta és igazolást nem nyert volna. Nagy munkára és sok munkásra van azért szükség, különösen a különböző rendű oktatók köréből, hogy a kísérleti pædagogia és didaktika pontosan megállapított rendszerét megállapíthassuk. Ily irányú munkásság számára *Meumann és Lay* organumot[2] is létesítettek, amelynek eddig még négy kötete jelent meg és amely időhöz nem kötöttem évenkint négy nagyobb füzetben jelenik meg. A kísérleti pædagogiával és didaktikával foglalkozó pszichológusok és pædagogusok itt közlik kísérleteik és vizsgálataik eredményeit. A közlöny első füzetében *Lay* terjedelmes munkaprogrammot állított össze, amelyből kitetszik, mily sok kérdés várja ily módon való feldolgozását.

[1] Lay, Führer durch Rechtschreibeunterricht. Wiesbaden. Nemnich. 1899. Lay, Führer durch den ersten Rechenunterricht. 2. kiadás 1907. ugyanott.

[2] Lay-Meumann: Experimentelle Pädagogik. Wiesbaden. Nemnich.

A kísérleti pædagogia az utolsó években óriási lendületet vett. Alig van pszichológiai folyóirat, amelynek hasábjain e körbe vágó cikkek és tanulmányok ne jelennének meg. Csaknem napról-napra jelennek meg óriási kötetek, amelyek a vizsgálatok eredményeiről beszámolnak. Első helyen *Meumann* zürichi, majd königsbergi jelenleg meiszeni egyetemi tanár munkásságát kell itt felemlítenem, aki maga már egy egész könyvtárt írt össze. Ő e mozgalomnak leglelkesebb képviselője; tanítványai és követői első sorban akadémiai képzettségű tanítók sorából kerülnek ki. Mint vándor apostol járja be Németország különböző városait, hogy előadásának mélységével és érdekességével meggyőzze e tudomány szükségességéről azokat, akik annak fejlődését közönnyel, ellenséges indulattal nézik. Különös figyelmet érdemel még *Lay* munkássága, mely bár kissé lármás, de másrészt sok értékesíthető adalékkal gyarapította a kísérleti pædagógiát. A kísérleti pædagogia egész rendszerét egy több kötetes munkában* akarja összeállítani, melynek első kötete már néhány évvel ezelőtt megjelent. Ez a könyv, melyet egy magyar tanügyi lap hasábjain teljes részletességgel ismertettem, az elmúlt hetekben óriási pædagogiai botránynyra szolgáltatott alkalmat. *Cordsen* dr., hamburgi tanítóképzői tanár ugyanis *Ebbinghans* folyóiratában kritika tárgyává tette ezt a könyvet és arra a kompilálás és plagizálás vádját sütötte rá. *Lay* ugyan védekezett ezzel szemben két röpiratban is, de a közvélemény, úgy találom, meglehetősen igazságtalanul, Cordsen álláspontjára helyezkedett. E kritika okozta, hogy Meumann elvált Laytól és egyelőre egymaga szerkeszti a már említett «Experimentelle Didaktik» című folyóiratot. A kísérleti pædagógia ellenzői táborában kapóra jött ez a botrány, hogy tőkét kovácsoljanak a kísérleti pædagogia törekvései és jogosultsága ellen. Igy a *Rein és Flügel* szerkesztésében megjelenő «*Zeitschrift für Paedagogik und Philosophie*» egyik számában is olvasunk egy cikket, mely ebből az ügyből kifolyólag a kísérleti pædagogia felett tör pálcát.

A pszichologiai és pædagogiai *laboratóriumok* száma is egyre növekedik. Amerikában 50-nél is több ilyen intézet áll fenn, Európában 5—6, ezek között van a mienk is, amely országszerte elösmerésnek örvend és amely *Ranschburg* Pál dr.

* Lay-Meumann, Experimentelle Pädagogik. Wiesbaden. Nemnich.

vezetésével igen sok becses és a külföldi szaklapokban is elismert adalékkal gyarapította a kísérleti pædagogiát.

A kísérleti pædagogiával foglalkozó könyvvállalatok közül külön ki kell még emelnünk *Ziehen és Ziegler* szerkesztette gyűjteményt, melynek legtöbb füzete kisérleti alapon törekszik a felmerülő pædagogiai kérdéseket megoldani.[1]

Téves tehát *Székely* György dr.-nak a «*Magyar Paedagogia*» f. é. márciusi számában közölt azon állítása, hogy ezen vállalat javarésze a higiéna és pædagogiai pathologia köréből veszi tárgyait. Egész sereg címet sorolhatnánk fel, mely ép az ellenkezőt bizonyítja. (*Schiller*, Der Stundenplan; *Schiller*, Studien und Versuche über die Erlernung der Ortographie; *Huther*, Die psychologische Grundlage des Unterrichts; *Schmidt*, Über den Reiz des Unterrichtens; *Schneider*, Die Zahl in grundlegendem Rechenunterricht; *Zeissig*, Raumphantasie im Geometrieunterricht; stb.)

DŐRI S. ZSIGMOND.

A TANÁR EGYÉNISÉGE.[2]

Legszebb, de talán legnehezebb pályánkon, a tanári pályán, lépten-nyomon találkozunk olyan akadályokkal, melyek munkánk sikeres elvégzését megnehezítik, sokszor lehetetlenné teszik. Ezek az akadályok pedig legtöbbször nem tudományos problémák, melyek megoldásra várnak, hanem az emberi természetből eredő oly nehézségek, melyeknek eltüntetése vagy legalább enyhítése a gyakorlati tanítás feladata. Tisztán ebből a gyakorlati szempontból szeretnék a tanár egyéniségéről szólani, mely minden pædagogiai siker alapját teszi. Mily kellékei vannak a nevelés és tanítás szempontjából? Miképen kell képzelnünk ezt az egyéniséget, hogy mélyen éreztesse hatását a fiatalságra? Ezekkel a kérdésekkel akarok foglalkozni, teljes

[1] Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Berlin. Reuther & Reichard.

[2] A Magyar Pædagogiai Társaság 1906. március havi ülésén tartott felolvasás.

közvetlenséggel feltárva azokat a gondolatokat, melyekkel pályámon megindultam.

Az első kellék, úgy érzem, a tanári pálya iránt való őszinte szeretet és lelkesedés. Pályaválasztásakor vessen minden ifjú komolyan számot a maga hajlamaival, tehetségével. Ne legyen a pædagogiai pálya menedéke azoknak, kik nem érzik magukat egyébre hivatottaknak. Vessünk véget annak az ósdi felfogásnak, hogy aki nem jó orvosnak, jogásznak, az még mindig megfelel, ha tanár lesz belőle. Gondolja meg mindenki, hogy a kedve ellenére választott pædagogusi pálya nemcsak az illetőnek teszi hivatalos működését elviselhetetlenné, de megmételyezi a növendékek lelkét is, kik így a tanár elhibázott választásának ártatlan áldozatai. Gondolja meg mindenki, mennyi önzetlen lelkesedés kell ezen a téren, hol sem fényes anyagi javadalmazás, sem gyors hivatali előléptetés nem kecsegtet, egyedül az a gyönyörűség, melyet a tanítás nyujt. Aki nem találja meg ebben a jutalmat, aki e pálya célját és elismerését tanítványai körén túl keresi, az ne vállalkozzék erre a hivatásra, mert munkáján nem lesz áldás, működésének nem látja senki sem hasznát, eredményét. Nemcsak egyéni, de közérdekből is lelkiismereti kérdést kell csinálni a pályaválasztásból, s épen a tanároknak kell felhasználniok minden alkalmat, hogy pályájuk szépségeire, de komoly kötelességeire is figyelmeztessék a pályaválasztás előtt álló ifjúságot. Ha az ifjú érett megfontolás után ezt a pályát választotta s az egyetemre, vagy tanárképző-intézetbe kerül, a pályája iránti szeretetet ébrentartani, azt megszilárdítani tanárjainak feladata. Semmi sem hat mélyebben a tanárjelöltek lelkére, mint az a komoly szeretete egy nemes hivatásnak, mely némely tanár egyéniségéből feléjük sugárzik. Ekkor vehetik észre, hogy nemcsak ifjú ábrándból láthatja valaki szépnek a tanári tisztet, de hogy lehet ősz hajjal is lelkesedni, szeretni az ifjúságot. Ekkor látják meg, hogy annak, ki egy emberöltőn át szeretettel foglalkozott növendékeivel, megvan az a jutalma, hogy lelke örökifjú marad s hogy a gyorsan szálló esztendők nem fosztják meg ideáljaitól. Ha így sikerül a jelölttel megkedveltetni hivatását, akkor megtörtént az első, legnehezebb lépés, mely után a többi csaknem önként következik. Hányan indulnak el a tanári pályára anélkül, hogy erre az első lépésre valaha megtanították volna

őket! Hányan indulnak el közönnyel, fásult szívvel arra az útra, melyen csakis lelkesedéssel, szeretettel lehet előhaladni! Erre a fontos ethikai momentumra kell nagyobb figyelmet fordítani mindazoknak, kiknek befolyásuk van a tanárok képzésére, nevelésére.

Ha ezt a legnehezebb kelléket sikerült megszerezni s az ifjú tanár szivét teljesen eltölti a hivatása iránt érzett lelkesedés, még mindig számtalan nehézséggel áll szemben, melyeknek legyőzésére sokszor épen azért nem képes, mert nincs senki, ki őt útba igazítaná. Minden pálya kezdetén vannak ilyen nehézségek, midőn az elméleti tudomány kénytelen meghátrálni a gyakorlati élet hatalma előtt, midőn az ifjú látja, hogy sok évi tanulmánya után jóformán meg sem tudja kezdeni tudásának gyakorlati alkalmazását. De kétszeresen érezhető ez a nehézség a tanári pályán. Harminc-negyven fiatal gyermek van előttünk, kiknek mindegyike más-más természetű egyéniség s akikkel való bánásmódot semmi szabályból, semmi könyvből nem lehet megtanulni. Ilyenkor legokosabb, ha a tanár belátja, hogy fejlődő gyermeki lelkeket nem lehet, nem szabad előre megállapított rigorózus szabályok szerint kormányozni, hanem igyekszik megismerni növendéke egyéniségét, kedvét, hajlamát s ahhoz alkalmazkodik. A legtöbb kezdő tanárnak épen a fegyelmezés okoz nagyobb nehézséget. Már pedig fegyelem nélkül sikeres tanítás el nem képzelhető. Ennek a fegyelemnek azonban nem a büntetéstől való félelmen, de a tanár iránt érzett tiszteleten és szeretetten kell alapulnia. Tiszteletet és szeretetet kell a tanárnak a maga egyéniségével felkelteni, oly érzelmeket, melyek iránt az ifjú lélek nagyon fogékony s melyeket ezért ép oly könnyű megszerezni, mint elveszíteni. Sokan tanártársaink közül méltóságukon alulinak tartják, hogy növendékeik szeretetét kiérdemeljék. Azt gondolják talán, hogy az ifjúság szeretete olyan, mint a népszerűség: nem mindig esik a legméltóbb személyekre. Ebben igen nagy tévedés van. Az ifjúság a maga itéletében többnyire igazságos s mintegy ösztönszerűleg meg tudja becsülni azokat, kik szeretettel fordulnak felé. Viseltessünk komoly szeretettél, bizalommal növendékeink iránt s tegyük ekként tanár és tanítvány között olyanná a viszonyt, amilyennek azt a modern pædagogia a nevelés érdekében megkívánja. Érezze a növendék, hogy a tanár tudásban és jó lelki tulajdonaiban

felette áll, de érezze azt is, hogy a köztük lévő távolságot kisebbé teszi az a nagy szeretet, mellyel mestere magához emelni törekszik, megajándékozva eszének, szivének kincseivel. A tanárnak sohesem szabad megfeledkeznie arról, hogy ő nemcsak egyszerű tanítóközeg, ki bizonyos ismeretanyagot ad át tanítványainak, de olyan egyéniség, kit mintául kell, hogy válasszon az ifjúság. S épen itt van, véleményem szerint, hivatásunk legnagyobb nehézsége, melyet sokan olyan legyőzhetetlennek tartanak, hogy kényelmes nyugalommal mellőzik el, mintha nem is tartoznék a dolog reájuk. Itt van a legnagyobb nehézség, mert óriás akarat és lelki erő kivántatik ahhoz, hogy a tanár minden körülmények között tudjon uralkodni természete gyengeségein.

Elég csak egy eset is, hogy a tanár megfeledkezzék magáról s rögtön szertefoszlik az a nimbusz, mely alakját esetleg körülvette s növendékei között szájról-szájra terjed a hír, sokszor nagyítva is. Hiába intjük mi az ifjúságot őszinteségre, mérsékletre, önmegtartóztatásra; nem szavakkal, de saját példánkkal kell megmutatnunk, vagy legalább igyekeznünk reá, milyen legyen az őszinte, igazságos férfi, a jellemes, jó hazafi. Ezen a téren nagyobb önvizsgálatra és ellenőrzésre van szükség. A tanítói pályán működők kezében szentségnyugszik, a haza jövője, a haza reménysége. Ezt nem lehet, nem szabad avatatlan kezekre bízni s ha van valaki, ki nem méltó ily kincs kezelésére, azzal szemben a legnagyobb szigorúsággal kell fellépni. Épen a tanárság feladata, hogy saját jó híre érdekében, nagyobb erélyel, minden kimélet nélkül tisztítsa meg sorait az avatatlanoktól.

Figyelmen kívül hagyva a tanár tudományos képzettségét, próbáljuk nagyjából megrajzolni, milyennek képzeljük a tanár egyéniségét. Talán legkönnyebben vezet célhoz, ha abból indulunk ki, hogy a tanár növendékei lelkét főleg a maga példájával fejleszti s így egyéniségében is azok a tulajdonságok a legfontosabbak, melyeket az ifjúság lelkében fel kell ébresztenie. Legyen *pontos* és *kötelességtudó!* Mutassa meg a maga példájával, hogy minden embernek mily pontosan kell teljesíteni a maga kötelességét. De éreztesse azt is, hogy ezt nem kényszerből teszi, hanem mert belátja, mennyivel kellemesebb és hasznosabb a kötelesség teljesítése a pontatlanságnál. Éreztesse a tanulóval a pontatlanság következményeit és ne feledje el soha

dicsérni, bátorítani azokat a gyengébb tehetségeket, kik lelkiismeretes kötelességtudásukkal igyekeznek pótolni a természet mostohaságát. Hisz a mindennapi élet átlagos munkásai nem a pontatlan lángelmékből állanak, de olyan emberekből, kik bizonyos megjelölt határokon belül pontosan teljesítik kötelességüket. A tanár példaadó szerepe szempontjából elsősorban érdemelnek figyelmet az Isten, haza és embertársaink, iránt való kötelességek, melyek minden emberre kötelezők s így általános érvényűek. Ne mulasszon el a tanár egy alkalmat sem, amikor ez erkölcsi kötelmek teljesítésére hívhatja fel a figyelmet. Isten, haza, emberiség, ez a három eszme kapcsolja össze az egyes tantárgyak körét. Vallás, hazaszeretet, könyörület, ez legyen az a három érzés, mely áthatja, megnemesíti az iskolai nevelést, örök ideálokat adván az ifjuságnak.

Legyen a tanár *igazságos*. Tudjuk, hogy az igazság abszolut mértéke földi halandók számára elérhetetlen, de törekednünk kell, hogy azt, úgy ahogy megközelitsük. Igazságos csak azzal szemben lehetek, akit ismerek. Ismerje meg a tanár is növendékeit s necsak abból az egy-két feleletből alkosson magának képet, de ismerje meg — lehetőleg — tanítványa egyéniségét. Tudjuk, hogy ez a növendékek nagy számánál fogva nagy nehézségekbe ütközik, de kérdezzük, elkövet-e minden tanár minden lehetőt arra nézve, hogy tanítványait megismerje? Sajnos, olyanokról is beszél a hír, kik öt-hat évi tanítás után növendékük nevét sem ismerik, nemhogy egyéniségükről volna valami fogalmuk. Mivel az ember az igazság keresésében gyakran téved, kérdezze meg a tanár a maga lelkiismeretét, nem tévedt-e ekkor és ekkor, ennek és ennek a tanítványnak a megitélésében. Ne alkosson apodiktikus dicsérő vagy lesujtó itéletet, de tegye fel annak lehetőségét, hogy tévedett s adjon alkalmat arra, hogy itéletét újabb okokkal bizonyítsa. Vailjuk meg, gyakran megtörténik velünk, hogy a legjobb akarat mellett is félreismerjük egyes növendékeinket s gondoljuk meg, mennyi keserűséget okoz az érzékeny gyermeki lélekben az ilyen tévedés is. Ne higyjük magunkat csalhatatlanoknak; ne szégyeljük bevallani, ha talán tévedtünk; ezzel sok keserűséget fogunk eloszlatni s még példáját adjuk annak is, hogy a tévedést belátni férfias dolog. Már az elmondottakból következik, hogy nem szigorú, kérlelhetetlen igazságot követelünk, de elnézéssel

párosult méltányosságot. Tudjuk az életből, hogy méltányosság nélkül az igazság nem elégíti ki mindig emberi érzéseinket s tudjuk, hogy a helyén alkalmazott elnézés sokszor többet ér az igazságos büntetésnél. Az iskolai életet nem lehet, nem szabad lelketlen paragrafusokba szorítani. Ne a betű, szabály vezesse itéletében a tanárt, de a tanár öntsön emberi lelket, szellemet az utasításokba.

Legyünk hajlandók a *gyermekről inkább a jót elhinni*, mint a rosszat. Hány eset van, amikor nem látjuk világosan az igazságot s csak megszokásból is készek vagyunk itéletünkben a rossz felé hajolni s növendékeinkről inkább a rosszat feltételezni. Fejlődő gyermeki lelkekkel van dolgunk, ezek pedig szeretetet, bizalmat kivánnak, nem rosszhiszeműséget, előítéleteket. Sokszor halljuk a növendékek ajkáról azt a gyermekes panaszt, hogy ez a tanár haragszik rá, rossz indulattal viseltetik iránta. Bármily nevetségesnek látszik is ez a feltevés, vizsgáljuk meg magunkat, nincs-e valami alapja a mi rokon- vagy ellenszenvünkben. Nem mutatunk-e tényleg haragot vagy roszszabb kedvet egy vagy más alkalommal, ezzel vagy azzal a növendékkel szemben. Uralkodjék a tanár a maga indulatain s mihelyt az osztályba lép, felejtse el egy időre magánviszonyait, esetleges kellemetlenségeit s ne éreztesse soha a növendékkel a maga egyéni hangulatát. Nagyon nehéz dolog az, amit itt kivánunk; majdnem határos a lehetetlenséggel, hogy az ember mintegy kiemelkedjék a maga egyéni viszonyaiból, érzésvilágából, mikor tanári hivatását teljesíti, de szükséges legalább rámutatni arra az ideális állapotra, melyet csak nagy önfegyelmezéssel és önbirálattal lehet megközelíteni. Legyen a tanár *szivélyes* tanítványaival szemben. Ne csak azt lássák benne, ki a tanításban teljesíti kötelességét, de jóbarátot, tanácsadót is, ki mindig kész segítségükre lenni a növendékeknek. Követeljen őszinteséget és bizalmat az ifjúságtól és szoktassa őket hozzá, hogy nyiltan bevallják hibáikat, mulasztásukat. Hány tanuló jellemét rontotta el az a bújkálás, titkolózás, melynek alapja a tanártól való oktalan félelem volt.

Legyen a tanár *erkölcsi hatással* növendékeire s ügyeljen különös gonddal azoknak a hibáknak a megjavítására, melyek jellembevágóak s az egész életre kihatnak. E hibák közül különösen kiemelem: a kétszinűséget, a hízelkedést és az árulko-

dást. Nagyon sok függ a tanár egyéniségétől, mennyire képes elnyomni még csirájukban ezeket az igen elterjedt, gyakori rossz tulajdonságokat. Sok tanár nem fogadja el az úgynevezett mentségeket s ezzel mintegy arra birja a tanulót, hogy kétszinűen elhallgassa készületlenségét, így megcsalja saját magát és tanárjait. Az a tanár, aki szívesen veszi, ha tanítványai apróbb figyelemmel vannak iránta, ezzel a hízelkedést fejleszti. A másik viszont vigyázókat állít, vagy nagy eréllyel nyomoz s vizsgál egyes kihágásokat, amivel csak alkalmat nyújt a legcsúnyább vétekre, az árulkodásra.

A tanár ne sértse meg növendéke *érzékenységét*. Oly szabály ez, mely ellen sok ember talán a legtöbbet vét úgy az életben, mint az iskolában. Tudjuk, hogy a csendes gúnyolódás, a szatira sokszor a javítás legjobb eszköze. De ne felejtsünk két dolgot: az egyik az, hogy ezt a gúnyos hangot szeretetnek kell áthatnia, melynek meglétele vagy hiánya mindig megérezhető. Másik pedig az, hogy nem mindenkinek a természete alkalmas arra, hogy vele szemben ilyen gúnyos hangot gyakrabban használni lehessen. Ne sértsük meg ilyen gúnyolódásokkal növendékeink önérzetét. Sokszor észrevétlenül sebezzük meg a gyermeki lelket s ezek az apró tűszúrások végzetesebbek, veszedelmesebbek, mint sokszor hinnők. Ne felejtsük egy pillanatra sem, hogy fogékony, érzékeny gyermeki lelkek vannak gondozásunkra bízva s hogy nevelésünk csak úgy lehet sikeres, ha a tanulás kedvét ébrentartjuk, fejlesztjük növendékeinkben, s becsvágyukat, önérzetüket nem igyekszünk elfojtani. Hogy a tanulás kedvét felébresszük s állandóvá tegyük, hassa át lehetőleg tanításunkat a kedély jótékony melege. Gyakran halljuk emlegetni, hogy a mai korban mintegy kiveszett a kedélyesség a gyermekekből s mint mondani szokás, nincsenek is már valódi gyermekek. Ennek a jogosult panasznak oka főképen a családi életben kereshető s található meg; a családi életben, mely mintha folyton veszítene a maga melegségéből, bensőségéből; de az iskolai élet sem mindig alkalmas arra, hogy a gyermekes kedélyt a maga üdeségében megőrizze. Látunk tíz-tizenkét éves gyermekeket, kik reszketve mennek az iskolába s ideges félelmükben elveszítik lélekjelenlétüket egyik-másik szigorúbb, mogorvább tanárjuk előtt. Tegyünk különbséget szigorúság között a tanulmányok megkövetelésében, meg szigorúság között abban a modorban,

mellyel ezt a követelést kinyilvánítjuk. Legyen bennünk, magunkban elég kedély arra, hogy meg tudjuk bocsátani a gyermekben is a kedélyességet, megkülönböztetve azt egyéb, rossz lelki indulatoktól. Mert bizony hiába ajándékozzuk meg tudományos ismeretek halmazával az ifjúságot, ha ez szivének üde fiatalságát, őszinte kedélyét kénytelen érte cserébe adni!

Hogy mennyivel könnyebb és élvezetesebb a tanítás, ha kedélyes, jókedvű ifjúsággal állunk szemben, mintha erővel megrendszabályozott, ijedt arcokat látunk magunk előtt, azt magyarázni teljesen felesleges. Az iskola nem kínzó-intézet s a tanárok célja nemcsak a tanítás, de a nevelés, a jellemképzés, kedélyfejlesztés is. Csak annak a tanárnak működése lesz igazán gyümölcsöző, ki e feladatok közül egyiket sem hanyagolja el a másik mellett.

A tanár egyéniségéről s a tanulókhoz való viszonyáról még sok mondani valóm volna, de befejezésül csak egy igazságra szeretném felhívni a figyelmet. Jusson a tanárnak eszébe, hogy ő is volt valaha rövidnadrágos fiú; ő is átélte, átérezte az iskolai élet minden viszonyát; mielőtt ítéletet mond, képzelje saját magát annak a diáknak helyzetébe s ne csak a maga tanári szempontjából, de annak tanulói szempontjából is vizsgálja az eseményeket. Nem leereszkedés az, ha magunkat növendékeink helyébe képzeljük, de olyan felemelkedés, olyan erkölcsi magasság, melynek elérésére törekedni, a tanárság legfontosabb kötelessége.

Mielőtt ezeknek az igénytelen elmélkedéseknek eredményét összefoglalni megkisérleném, legyen szabad a pædagogia munkásait arra a feladatra figyelmeztetni, melyet a nevelés érdekében a legfontosabbnak tartok. Reformálni akarjuk a középiskolát, lelkünk meg nem érett ideákkal telik el s a messze jövőbe tekintve elterelјük figyelmünket a legsürgetőbb kérdésről, a tanárképzésről s különösen a tanár egyéniségének fejlesztéséről. A középiskolának erősségét és igazi értékét nem a tanterv adja meg, sem a rendeletek vagy utasítások, hanem a tanárok lelkes buzgalma, erkölcsi tartalma, szóval: egyénisége. Kétszeres fontossága van e kérdésnek közéletünk mostani válságos időszakában; hiszen a magyar tanárságra vár az a fenséges feladat, hogy nemzeti és erkölcsi tartalmat öntvén az ifjúság lelkébe, egy szebb és jobb kornak alapját vesse meg.

Multkor olvastam iskolás gyermekek számára készített tízparancsolatot s őszintén szólva egy kis lelkiismereti furdalást éreztem. Mi mindenfélére kell, vagy kellene vigyázni sok a tanulóknak, e szabályok szemmeltartásában. Mennyi tökéletességet, önfegyelmezést követel az iskola a gondjaira bízott növendékektől! Elhatároztam, hogy mivel magam is tanárember vagyok, telve hibákkal, gyengeségekkel, készítek a magam számára ilyen tízparancsolatot s ezekbe foglalom össze azokat a főbb irányelveket, melyeket tanári pályámon követni szándékozom. Mert hiszen, ha a gyermek hibázik, ennek csak ő maga látja kárát, de a tanár hibájának sokszor egész nemzedékek viselhetik szomorú következményeit. Hadd olvassam fel e tízparancsolatot, mely ugyan csak magánhasználatra készült, de hátha akad közöttük egy-kettő, melyet a kezdő magyar tanárok közül valaki elfogadhat a maga számára.

1. Szeresd komolyan, lelkesedéssel hivatásodat.

2. Ismerd meg növendékeidet, ismertesd meg magadat velük, hogy tiszteljenek s megszeressenek.

3. Necsak tanító-közege, de erkölcsi ideálja is igyekezzél lenni az ifjúságnak.

4. Légy pontos és kötelességtudó, ne feledkezzél meg hazafias s erkölcsi kötelességeidről.

5. Törekedjél igazságosságra, de ne kérlelhetetlenül, hanem elnézéssel, méltányossággal.

6. Sohse tartsd magadat csalhatatlannak s ne resteld belátni tévedésedet.

7. Uralkodjál indulataidon s ne éreztesd az iskolában egyéni hangulatodat.

8. Növendékeid előtt ne légy megközelíthetetlen; bánjál velük szivélyesen s legyen gondod a kedély ápolására!

9. Nehéz kérdésekben, döntő véleményadás előtt képzeld magadat tanítványod helyébe; gondolj vissza tanulói pályádra, gyermekéveidre!

10. Ismerd meg tenmagadat s igyekezzél megszabadulni hibáidtól!

*

Ezzel visszaérkeztem oda, ahonnan kiindultam. Legszebb — legalább nekem — a tanári pálya, mert lehet-e szebb, neme-

sebb feladat, mint jóra fogékony, romlatlan, ifjú lelkek előtt megnyitni egy új világot, a tudomány világát; gyarapítani ismereteiket, fejleszteni szivük nemesebb indulatait? De legnehezebb is e pálya, mert önfeláldozással jár s attól, ki komolyan akarja hivatását teljesíteni, sok lemondást, sok önuralmat és akaratot követel. Adja Isten, hogy a magyar tanárság, legyőzve hivatása nehézségeit, teljes mértékben élvezze azt a sok gyönyörűséget, melyet minden tanár megtalálhat, ha azt jó helyen keresi. Én a magam részéről, hálás vagyok a Gondviselésnek azért a nemes élvezetért, melyet nekem a tanítás nyújt; vajha képes volnék azt az ideált megközelíteni, melyet képzeletem a a tanár egyéniségéről magának megalkotott!

Dr. Miklós Elemér.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Szabadabb mozgás a német középiskolák felsőbb osztályaiban.

A középiskolák legfelső osztálya és az egyetem között még mindig igen nagy az ellentét: amott megkötöttség a tanulmányokban, emitt a legteljesebb szabadság. Ez a hirtelen átmenet nem mindig üdvös az ifjúságára; egyeseket elkábít a hirtelen nyert szabadság és visszaélnek vele, amennyiben minden egyébbel, csak tanulmányaikkal nem foglalkoznak. Midőn a gimnáziumok a 16. században keletkeztek, inkább megvolt az átmenet a legfelsőbb osztályokból az egyetemre. Ez az átmenet mindinkább megszünt; a ma is létező válaszfalat még inkább emelte a múlt század elején behozott érettségi vizsgálat s ezért követelik sokan e vizsgálat megszüntetését.*

Arra az ellentétre, mely a középiskolák legfelső osztályának tanulmányai és az egyetem között fennáll, először *Paulsen* mutatott rá részletesebben (Monatschrift für höhere Schulen 1905 65. s kk. l.) és ajánlotta, hogy a legfelső osztály akademikus színezetet öltsön; ezóta a kérdés mind erősebb hullámokat vetett. Előbb már *Münch* titkos tanácsos is foglalkozott e kérdéssel 1898-ban és azt ajánlotta, hogy

* *Cauer*, Zur freieren Gestaltung des Unterrichts. Leipzig, Dieterische Verlagsbuchhandlung. 1906.

Dr. K. *Michaelis*, Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen innegehalten werden? Leipzig, Dürr, 1906.

Dir. A. *Gronau*, Zwei Jahre Bewegungsfreiheit in der Prima des Elbinger Gymnasiums. Monatschrift für höhere Schulen 1907. 129 l. s kk. *Koppin*, Zur Studienfreiheit in den oberen Klassen. Ugyanott 134—146. l. *Matthias*, Freiere Bewegung in den oberen Klassen. Ugyanezen folyóirat 1906. jún. számában. L. még Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1907 jún. számában a rajnai tanárok gyüléséről szóló tudósítást.

Szabadabb mozgás a felsőbb osztályokban. Magy. Pæd. 1906 247. l.

O. II-től kezdve bizonyos differenciálódás legyen, melyben a tanulók leendő pályájuknak megfelelően vegyenek részt, legyenek *kötelező* és *választható* tárgyak; azonban akkor e kérdés nem igen talált visszhangra. *Matthias* szerint már a régibb iskolákban is megvolt ez a 18. század végén és a 19. század elején. Kiválóbb tanügyi férfiak, mint *Ernesti, Gessner, 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 1901. tantervek már több szabadságot adnak a tanároknak és a tanulóknak; kötelező tárgyak mellett választhatók is vannak, nevezetesen az angol, héber nyelv és a szabadkézi rajz. Egyes intézetekben a francia nyelv helyett az angol tehető kötelező tárggyá. A görög nyelv helyett az angolt tanulhatják U. III. O. III. és U. II-ben azon tanulók, akik ezen osztály után tanulmányaikat nem folytatják, érettségi vizsgálatra nem tartanak igényt, hanem csak az egy évi önkéntességre akarnak jogot szerezni. Azonkivül még a tantervek is bizonyos szabadságot adnak a testületeknek a tananyag kiszemelésében; figyelembe vehető a tanulók munkaképessége, valamint egyéni sajátságaik. Megadják az alapot az egyes tárgyak, az egyes iskolák és iskolafajok individualis fejlesztésére.

Szóba került ez a kérdés a porosz képviselőház 1905. és 1906. tárgyalásai alkalmával (1905 márc. 2 1906 márc. 7.); az előbbi alkalommal *Studt* porosz kultuszminiszter a következőképen nyilatkozott.

«Ha a mai vita folyamán azt óhajtották, hogy a gimnáziumnak felső osztályai akadémiai jelleggel birjanak, ha kivánják, hogy a kötelező tárgyak mellett több facultativ is legyen, úgy olyan kérdést pendítenek meg, melyet *Paulsen* csak nemrégen fejtett ki (l. fent). Régóta foglalkozom e gondolattal, mivel az átmenet a gimnáziumról az egyetemre nem elég közvetlen. Ami pedig a tanításban való szabadabb mozgást illeti, azon a nézeten vagyok, *hogy a tanári testületek még mindig nem veszik eléggé igénybe azt a szabadságot*, mely részükre biztosítva van; némely testületek nagyon is korlátozva érzik magukat, holott a tanterv csak alap, nem pedig szorosan előírt szabály; annak *szellemét* kell figyelembe venni, nem pedig a *betűkhöz* ragaszkodni.»

Hogy a gimnázium mindjobban eltávolodott az egyetemtől, annak okát *Cauer* abban találja, hogy a politikai és közgazdasági viszonyok javulásával a gimnáziumok száma és ebben a tanulóifjúság emelkedett; mindenki tanulni akart, akinek nem is volt tehetsége hozzá: ez már maga is leszállította a tanulmányok színvonalát. A methodust akarták javítani, hogy mindenkinek hozzáférhetővé tegyék a

tanulmányokat; még a népiskolákban alkalmazott methodusokat is belevitték a középiskolába, így aztán a gimnázium mind távolabb került az egyetemtől. A tanárok is mindinkább hivatalnokok lettek, kik nem mind cselekszenek belső hivatásból. Azelőtt az U. II. már a magasabb osztályokhoz számított; együtt tanultak az U. II. és O. II.; most az egy éves önkéntességi jog folytán az U II. az alsóbb osztályokhoz került; latin és görög magánolvasmányok, a bibliai iratoknak, történelemnek, mathematikának és fizikának magasabb szempontból való tanulmányozása csak az O. II-ben kezdődik; így a mélyebb és intenzivebb tanítás csak három esztendeig tart.

Lássuk, hogy miképen igyekeztek eddig *megvalósítani* a tantervben adott szabadságot, másrészt milyen *tervek* merültek fel annak megvalósítására vonatkozólag.

Már régebben is, mint *Cauer* írja, Pfortában minden héten egy nap szünet volt, amely az olvasmányok bővítésére volt szánva; az írásbeliek egy részétől fel voltak mentve azok, akik valamely szabadon választott théma kidolgozására vállalkoztak. Ezt a szokást máig is megtartották.

Egyik *strassburgi* gimnáziumban a legfelső osztály tanulóinak szabad tetszésére bízzák, hogy vajjon nyelvi vagy mathematikai tanulmányokkal kívánnak-e behatóbban foglalkozni. Akik mathematikai tanulmányokkal óhajtanak foglalkozni, azok ezen órákban (4) több mennyiségtant tanulnak a gimnáziumi követelményeknél; ugyanezek fel vannak mentve a latin stilusgyakorlatok alól és az érettségi vizsgálaton csak latinból való fordítást készítenek; a többiektől pedig, akik nyelvi tanulmányokkal óhajtanak foglalkozni természetesen e tanulmányokban való nagyobb jártasságot követelnek.

Az *elbingi* főgimnázium tanári testülete nem fogadta el s Strassburgban meghonosított rendszert, azon elvből indulva ki, hogy a tanuló még nem képes választani az egyes tárgyak között és a legtöbbször nem arra a pályára megy, amelyre a gimnáziumban készült.

Azért másnemű kedvezményeket nyujtottak a prima tanulóinak. Eredetileg egyes tanulókat a német dolgozatoktól, vagy írásbeli math. feladványoktól, könyvnélküli tanulástól, másokat egyik-másik melléktárgytól mentettek fel, vagy szabadnapot is adtak. A miniszterium mindezt helyeselte, kivéve azt, hogy egyik-másik melléktárgytól mentsék fel a tanulókat.

E szerint a prima tanulóit megkérdezték, hogy szabad óráikban mivel foglalkoznak; egyesek zenét, mások kísérleti fizikát, történelmet, többen művészettörténetet, német irodalmat, francia irodalmat, nyelvtudományt említettek. A tanárok, amennyire lehetett, ezt a privát munkásságot méltányolták és támogatták. Bár kezdetben a

tanulók idegenkedtek attól, hogy egyes tárgyakban felmentést kérjenek, mégis lassan-lassan megtették; leginkább jeles tanulók vették igénybe e kedvezményeket. Egészben véve 1905-ben 36 tanuló közül 10 részesült kedvezményekben, 1096-ban 32-ből hat. Érdekes az, hogy az illető tanulók később azt a szakmát választották, amellyel a gimnáziumban behatóbban foglalkoztak.

A *württembergi* legújabb tantervben is (1906 szeptemberben lépett életbe) szó van e kérdésről, bár még egyelőre igen szerény mértékben, amennyiben csak a főreáliskola legfelső osztályában a *mennyiségtanban* van szabad választás engedve a tanulóknak az egyes részek tekintetében.

Bár a kultuszminiszter az egész mozgalmat helyesli, rendelet alakjában mégsem intézkedett e kérdést illetőleg. Érdekesen nyilatkozik e kérdésről A. *Schmidt* (Monatschrift f. h. Schulen 1907 febr. számában a württembergi legújabb tantervről írott cikkében).

«Mindenesetre a legóvatosabb próbát igényli e kérdés: nem szabad oda jutni a dolognak, hogy az általános műveltség rovására essék az ily irányú képzés. Kérdés továbbá, hogy a szabadabb mozgással járó quantitativ és qualitativ tanerőt megszerezhetjük-e? Érthető tehát a felsőbb hatóság óvatos magatartása, mely bár szívesen látja egyik vagy másik iskola ilyen irányú kisérletezését, mégis eddigelé tartózkodott attól, hogy hivatalos rendeletet adjon ki ez ügyben, amely ezt a kérdést szabályozná.»

A *tervek* közül említsük meg a következőket:

A Kölnische Zeitung 1905. évf. 1035. számában egy valaki azt a tervet pendítette meg, hogy a három felsőbb osztályban a mennyiségtani és klasszikus tanításban minden tanuló részt venne olyanképen, hogy az anyag három 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 terv, mert a 18. század végén *Manso*, az oldenburgi gimnázium igazgatója ezt már megtette és a hanyatló iskolát ezzel magasabb fokra emelte.

E terv, mint *Michaelis* mondja, mindenesetre igen furcsa helyzetet teremtene. Különösen az a kérdés, hogy praktikus szempontból megvalósítható-e? Van benne bizonyos elnézés a tanuló gyengéi iránt; ez a jó, de egyúttal veszedelmes oldala is: ez a kompenzaciós rendszert még jobban igyekszik érvényre juttatni.

Michaelis a gimnáziumegyesület 15. gyűlésén (1906 június 6.) részletesebben szólva a mozgalomról, általánosságban a felvetett kérdés hívének vallja magát. Abból az elvből indul ki, hogy minden munka, mely szeretetből és szabadságból fakadt, többet ér a sze-

mélyiség képzésére, mint minden feladatok által megszerzett ismeretek.

A következő pontozatokat terjeszti elő megokolás kiséretében:

1. A tanítás szabadabb alakítása a legfelsőbb osztályokban bizonyos határok között *lehetséges* és *megengedhető*; nem tantervi megállapításokra van első sorban szükség, hanem kisérletekre.

Minél több a tehetséges tanuló, minél nagyobb az akaraterő és határozottabb a pályaválasztás, mennél nagyobb a tanulók érettsége, annál nehezebben fog esni az ilyeneknek a tanterv megkötöttsége. Minél gyengébb az ifjúság, annál jobb lesz a tanterv korlátozása; hasonlóképen nem minden iskola igényelheti a nagyobb szabadságot, csak a legjobbak tarthatnak igényt a kisérletezésre.

2—3. Az osztály- és szakrendszerrel kapcsolatban e tételt terjeszti elő: Az osztály- és szakintézmény összekeverése a vizsgálati rend megfelelő változtatása mellett lehetséges és megengedhető; azonban bizonyos, hogy a gyakorlati kivitelben nehézségekbe fog ütközni.

4. A priváttanulmányok előmozdítása és érettebb tanulók vagy tanulók csoportjainak különös hajlamára való tekintet a tanítási órák korlátozása vagy egyes tárgyakban való kivánalmak mellett megengedhető és óhajtandó és az iskola követelményei, valamint a tanulók törekvései között levő feszültség enyhítésére vezethet.

5. A tanulók egyéni hajlamaira való tekintet különösen a német tanításban érvényesülhet.

Vannak azonban meggondolandó oldalai is a dolognak. Szól a leánygimnáziumok reformjáról, ahol a felsőbb osztályokban kötelező és választható tárgyak lesznek, azonban ezt a gimnáziumra átvinni nem volna helyes. Szóló szerint a görög nyelvvel áll vagy bukik a gimnázium. A görög nyelvnek fakultativ tárggyá való tétele a gimnázium végét jelentené. Az 1900. braunschweigi határozat alapján áll, miszerint a görög tanulmányok tanulmányok a gimnaziális képzés magvának tekintendők, melyek a történelmi forrásokhoz vezetnek; e szerint a

6. tétel: A különböző csoportok beosztásánál a görög nyelv tanulásának célja és óraszáma változatlanul fenntartandó.

7. A választási szabadság kiterjesztése egyéb tárgyakra nem kivánatos és ellenkezik a gimnázium céljaival és sajátos jellemével.

8. A felső osztályok elválasztása a gimnáziumtól és ezeknek önállóvá alakítása, mintegy átmenetül az egyetemre, nem kivánatos.

A *rajnai* tanárok 43. közgyűlésén (1906. húsvét) szóba került e kérdés, melyről *Jäger* Oszkár, titkos tanácsos referált; 8 tételt állított fel, melyek oda konkludálnak, hogy a kérdés nem akut. Ha a

tanulóknak különböző irányú hajlamaik vannak, ott vannak a különböző középiskolák. Leghelyesebbnek tartaná különben, ha a legfelső osztály mintegy átmenetet képezne az egyetemre; 20—25 óra *kötelező* volna mindenkire, a többi pedig választható tárgy volna. Különben ez a szabadság nem idézne elő organikus változást az iskolákban, inkább csak egyes iskolákat érdekelne. Jäger különben mindig erősen konzervativ érzésű volt, különösen ami a klasszikus studiumokat illeti, amelyeknek egyik leglelkesebb harcosa.

Ugyanezen gyűlésen *Buschmann* oda nyilatkozott, hogy a gimnáziumoknak mostan joguk és kötelességük, hogy a megengedett szabadságot igénybe vegyék.

Cauer, hasonlóképen, mint Jäger, a klasszikus studiumok lelkes védője, nem sok jót vár e kérdéstől a klasszikus studiumokra vonatkozólag.

Cauer 1905 májusában ajánlotta, hogy a felsőbb osztályokban francia és angol nyelv között lehessen választani, újkori történet vagy földrajz, fizika vagy kémia és biologia között (Neue Jahrbücher XVI.), azonban szavai nem találtak nagyobb visszhangra. Nem helyesli a Strassburgban meghonosított rendszert: mit tegyenek azon tanulókkal, akiknek sem a mathézis, sem a nyelvek iránt nincs különös érzékük? Egyébként akárhány jeles tanuló van, aki mindkettőt egyformán erősen akarja tanulni; ezek számára tehát egy harmadik csoportot kellene teremteni.

Nem annyira különös rendszabályokra, mint a tudományok mélyítésére van szükség; ez pedig majd minden tárgynál elérhető. A történelemnél az eredeti források tanulmányozására lehet buzdítani az ifjúságot; az ókori történelemnél latin és görög forrásokra, az újkori történelemnél francia és angol forrásokra.

A mathematikai tanítás sem elég mély: nem ismerik akárhányszor az egyes tételek közötti összefüggést, nem ismerik a math. fogalmak történeti áttekekintését. *Descartes* és *Liebniz* óta a math, alaptételekről való fogalom sok tekintetben megváltozott, azért ideje volt azokkal is foglalkozni. Szerző szerint alapos természettudományi képzésre a gimnáziumot végzett tanulóknak is szükségük van: a biologia legalább a reáliskolában szerepeljen, azonban a vallási szempontokra is kell ügyelni. Nem kell titkolni semmit, hisz esetleg hónapok mulva az igaz valósággal is megismerkednek (esetleg előbb is).

A latin és görög nyelvben is mélyebb képzést kiván, nem száraz stilus- és nyelvtani gyakorlatokat. Nagy súlyt helyez a parallelgrammatikára, amely abból áll, hogy a nyelvek közös szintaktikai tulajdonságára ügyelni kell. Homeros minden nyelvi tulajdonságra klasszikus példákat nyujt. Nem helyesli a szemelvényes kiadásokat, amelyek

egyes részeknek csak a tartalmát adják, ahelyett, hogy a tanuló rágódnék át rajtuk.

A különböző szövegkiadások használata emeli a nyelvérzéket, mert különféle szövegkritikai megjegyzésekre ad alkalmat.

A német nyelv használatában nem szabad túlságosan megkötni a tanuló ifjúságot; a dolgozatokban és szabad előadásokban tág teret kell engedni. A német tanítás a legfelső fokon a tudományos gondolkodás és dolgozás előfokának tekintessék. Erre különböző eszközök állanak rendelkezésre; feladatok, melyek az irodalmi vagy történeti kutatás terére nyúlnak át; tudományos próza olvasása; fontosabb fogalmak tisztázása a filozófiai propaedeutikában; eszmecserék a különböző tudományoknak egymáshoz való viszonyáról. Nincs szükség szerző szerint különböző módszerre vagy különös intézkedésekre. *Men, not measures*: emberekre van szükség és nem rendszabályokra; eleget avatkoztak már eddig is bele a tanításba. Végeredményben oda jut, hogy minden változtatás nélkül is lehet mélyíteni a dolgokat.

Koppin fent idézett cikkében attól tart, hogy egyesek nem épen azért fogják a másik szakot választani, mert azt szeretik, hanem csak egytől vagy mástól szabadulni óhajtanak és így a kisebbik rosszat választják.

Felhívja a figyelmet a választható tárgyakra (angol, héber és szabadk. rajz) és a következő 3 pontot terjeszti elő:

1. A kötelező tárgyakban egy és más dolog engedtessék el a tanulóknak, hogy a választható tárgyakban nagyobb tevékenységet fejthessenek ki; így azután ez utóbbiakkal olyanok is foglalkoznának, akik eddig idő hiányában nem foglalkozhattak azokkal.

2. Egyes nehezebb math. példák kidolgozása, francia beszédgyakorlatok és latilusgyakorlatoktól felmenthetők némely tanulók.

3. 2. mathematikai óra, 2 latin nyelvi, 1 francia nyelvi óra elengedése azon tanulókat illeti, akik *egy* választható tárggyal behatóbban foglalkoznának; minden egyes tárgyért 1—1 könnyítés.

A választható tárgyakhoz még hozzájárulnának 2 órás természettudományi gyakorlatok.

Ezt a választást a három legfelső osztályra terjesztené ki. Fontosnak tartja szerző az angol tanulását és a természettudományokban való nagyobb jártasságot.

Különböző terveket láttunk, amelyek mindegyikének az a célja, hogy a munkakedvet, a tudományok szeretetét növelje az ifjúságban, hogy ez által az egyetemre való átmenet könnyebb legyen és az ifjúság az ottani szabadsággal kellőképen élni tudjon.

Dr. Endrei Gerzson.

A württembergi legújabb tantervek és a tanulók szellemi munkája.

A porosz középiskolák tantervének 1901. változtatása mindjobban érezteti hatását a többi szövetséges német államban; 1906. év őszén Württembergben is új tanterv lépett életbe, mely sok tekintetben a legújabb porosz tanterv bélyegét viseli magán. A. *Schmidt* a Monatschrift für höhere Schulen 1907. februári számában szól e kérdésről és részletesen méltatja e tanterveket. A württembergi gimnáziumokat még a mult század utolsó tizedéig az erős klasszikus tanítás jellemezte. Az 1890. porosz iskolakonferencia következménye volt az 1892. porosz tanterv, melyet a következő tulajdonságok jellemeztek:

1. A klasszikus elem gyengítése quantitative, ezzel szemben qualitative erősödött;

2. A nemzeti elem erősebb érvényre jutása úgy a német nyelvben, mint a történelemben;

3. A tanulók erősebb testi képzése a tornaórák számának emelése, másrészt a heti óraszám apasztása által.

Mindezen elvekből az 1891. württembergi tanterv semmit sem valósított meg; itt a porosz 62 latin órával szemben 81 áll, a 36 görög órával szemben 40; az órák összes száma Württembergben 267, míg Poroszországban 252; a torna itt 27, ott 16 órával szerepel; a württembergi reáliskolában 280 órával szemben Poroszországban 258.

A württembergi legújabb tantervek a porosz tanterveket is túlszárnyalják. A következő tulajdonságok jellemzik: Az óraszám leszállítása a klasszikus nyelvekben; a tanórák számának emelése, a napi munka kisebbítése, különösen a tanulók házi munkásságának apasztása.

Most Poroszországban a	gimnáziumban	259,	W.-ben	258 óra van,
«	a reálgimnáziumban	262,	«	265 « «
«	a reáliskolában	262,	«	264 « «

a latin nyelv azonban még mindig 74 (Poroszországban 68), görög 38 (Poroszországban 36).

A heti két tornaóra mellett behozták a kötelező játékdélutánokat is, amikor a *házifeladatokat* elengedik; ezeket különösen abból a szempontból méltatja az értekező, kogy a bajtársi érzést erősítik; ajánlatos volna Poroszországban is meghonosítani. Azon ellenvetésre pedig, hogy a kötelező játék már nem játék, azt mondhatjuk, hogy ez tévedés, mivel csak látni kell, hogy miképen villanyozza fel a jókedvű és fürge tanuló még a leglustábbat is; a fődolog csak az, hogy a házi feladatokat ilyen alkalmakkor el kell engedni. Kérdés azonban, hogy szükséges-e az *összes* házi feladatoknak elengedése és nem volna-e elegendő azok felére való redukálása?

A württembergi tantervek méltatásánál még arról a kérdésről is meg kell emlékeznünk, ami most Poroszországban a pædagogusokat sok tekintetben foglalkoztatja; ez pedig a szabadabb mozgás a felsőbb osztályokban. (L. Magy. Pæd. 1906. 247. l.) A felsőbb hatóság egyelőre nem rendelte el hivatalosan, hogy miféle szabadság adható az ifjúságnak; e kérdést az egyes iskolák belátására bízta. Württemberg-

ben már a tantervben is szó van erről a kérdésről, bár még egyelőre igen szerény keretekben, amennyiben csak a főreáliskola legfelső osztályában a mathematikában van szabad választás engedve a tanulóknak az egyes részek tekintetében.

A württembergi tanterv a napi munkásságot a felsőbb osztályokban nyolc, az alsóbb osztályokban hat órában állapítja meg; ez megegyezik *Gossler* porosz kultuszminiszternek 1884-ben kiadott rendeletével. Poroszországban a 6 iskolai óra csak 5-nek számittatik (50 perces órák), míg Württembergben *egész* órának tekintik as iskolai 50 percesórát is. A 8 óra tehát így kerül ki: 5 iskolai óra, 1 torna vagy rendkívüli tárgy, 2 óra a házi feladatok elkészítésére. Míg tehát Poroszországban 3 órát számítanak az otthoni tanulásra, addig Württembergben csak *kettőt*. Pontosan megállapítani azonban nem lehet hogy meddig tart a házi feladatok elkészítése, mert ez függ a tehetségtől, hangulattól, akaraterőtől; függ továbbá a feladatok mennyiségétől, melyeket nem lehet épen mathematikailag felosztani.

Vannak, akik tagadják azt, hogy elegendő volna ez a 2 vagy 3 óra. Griessbach a «Woche» 1906. augusztus 18. számában felemlíti, hogy 5—5½ óra is szükséges a felső osztályokban. Természetes, hogy ilyen esetnek okszerű tanítás mellett nem volna szabad előfordulni. (Azt hiszem, hogy nálunk is megesik elég gyakran, különösen némely szakiskolában.) Ertekező nem hiszi, hogy a kitűzött 2 óra elegendő volna a házi feladatok elkészítésére; a klasszikus studiumokban még mindig elég nagyok a követelmények s így bajos azokat és más egyéb feladatokat 2 óra alatt elvégezni.

Griessbach egyébiránt az egységes középiskola híve; szerinte a 3 iskolanem eltörlendő; egy középiskola legyen 40—45 perces órákkal; a heti óraszámot az utolsó osztályokban 20-ra, a középosztályok-24-re, a felsőbb osztályokban 28—30-ra kellene leszállítani; így tehát a házi munkássággal együtt volna a II—IV-ben 2½—3, a III—II-ben 3½, a II—I-ben 4½—5 óra. De vajjon az így képzett ifjú elsajátíthatja-e azt, amit a modern kultura megkíván? Hogy állana a logikai, történeti és eszthetikai képzés? És mit szólnának a szülők ahhoz a sok szabad időhöz, melyet gyermekeik élveznének? Ezek a reformok különben mindent a módszertől várnak, holott mindent attól remélni, nevetséges dolog; a tanárok nem bűvészek és nincsenek birtokában a nürnbergi tölcsérnek. Bizonyos fokú házi munkásságra szükség van, hogy megerősítse az iskolában tanultakat.

Hogy a tanulás nagyon megviselné az ifjúságot, nem lehet állítani; csak látni kell azt a sok vidám arcot, mellyel a tanulók az udvaron játszadoznak. Nem helyes, amit Griessbach mond, hogy az iskola csak a *szellem* művelésére gondol, a test művelését pedig elhanyagolja. Erről szó sem lehet, csak arra kell ügyelni, hogy az ifjúságot túl ne terheljük és napi 8 óránál több munkája ne legyen.

E. G.

IRODALOM.

Tarlózások az olasz pædagogiai irodalomban.

1. **Pietro Romano: La Psicologia Pædagogica.** Torino, 1906. IX. 364. l.

Azóta, hogy a mult század közepén a lélektan a metafizikai okoskodásokkal való szakítás s a kisérlet bevezetése révén a rohamos fejlődés útjára lépett, a tapasztalati lélektan eredményeinek alkalmazása által a lélektani tudományágok egész sora (néplélektan, gyermeklélektan, társadalmi lélektan) keletkezett, más tudományok pedig új alapon indultak az eddiginél bővebb és jobb terméssel biztató virágzásnak. Ez utóbbiak közé tartozik a pædagogia is, melyet ugyan már Herbart fektetett lélektani alapra, de csak az általános lélektan, a gyermektanulmányozás (pedológia) és gyermeklélektan terén szigorúan tudományos módszerrel végzett kutatások emeltek a fejlettség jelenlegi színvonalára. A pædagogiának ma már szintén megvan a maga külön lélektana, mely a tudományos vizsgálódások és eredmények jelentékeny mennyiségével rendelkezik úgy, hogy szükségesnek látszik azok szakszerű rendezése és összefoglaló feldolgozása is. Ilyen munkára vállalkozott szerzőnk, ki az ide vonatkozó irodalom alapos ismeretével és kritikai felhasználásával igyekszik összefüggő képet adni a pædagogiai lélektan mai állásáról. «A pædaoggiai lélektan szerény szintézisét kiséreltük meg — mondja — amely megfeleljen valamenynyire az új tudományos törekvéseknek s azon fők szükségleteinek, melyek a tudat tanulmányozásában keresik az emberi nevelés főszabályait.» E kijelentésével mindjárt figyelmeztet, hogy műve nem alapvető tények önálló vizsgálatáról számol be, hanem mások kutatásainak kritikai értékelését, e kutatások következményeinek levonását és összegezését tartalmazza. Jelzi egyszersmind tárgya tekintetében elfoglalt álláspontját is, melyet azonban a továbbiakban részletesen is körvonaloz. «Bármily terjedelműnek kell is lenni a nevelendőről való ismeretünknek, első sorban lélektani ismeretnek kell lennie. Az, amit nevelünk, a szellem, az energia, mely érez, gondol és akar; a tudat. Az

élettani tekintetben vett élet nem egyéb, mint a lélektani tekintetben vett életnek támasza és eszköze.»

A szellemet az író energiának tekinti, melynek fejlődésére elsőrendű feltétel a társadalmi környezetből származó alkalmas ingerlés; a tudat tevékenységének mibenlétét illetőleg Wundthoz csatlakozik. Maga a könyv két részből áll: történetiből és elméletiből. A történeti részben különösen Herbart, Frőbel és Baldwin tanaival foglalkozik szerzőnk részletesen. Az elsőben látja a nevelés és lélektan termékeny egyesülésének létrehozóját, a másodikban az első gyermekpszichológust, a harmadikban a gyermeki léleknek eleddig legjelesebb búvárát, akire gyakran hivatkozik munkája folyamán. Az elméleti részben mindenekelőtt a pædagogiai lélektan fogalmát tisztázza s elkülöníti a rokon tudományszaktól. A pædagogiai lélektant úgy határozza meg, mint a lelki nevelhetőség tudományát s ez alapon azt a nevelés elméletének tartja. Céljául azon mód megállapítását jelöli meg, melyen legbiztosabban érhetjük el az emberi lélek képessége körébe eső tökéletesüléseket. A pædagogiai lélektan módszereinek és segédtudományainak ismertetése után áttér tulajdonképeni tárgyára s külön fejezetekben foglalkozik az örökölt lelki energiának, amint az az ösztönökben, kezdetleges indulatokban, játékban, nyelvben, utánzásban nyilatkozik, nevelhetőségével, a pszichikai megszokás neveléstani fontosságával, a tudat asszociativ és szinthetikus tehetségének, az emlékező, képzelő, eszmélkedő, elmélkedő, okoskodó tehetségek s az érzelmi és akaratbeli lelki tevékenységnek a nevelhetőségével. Nagyon hosszúra nyulnék ismertetésünk, ha csak vázlatát akarnók is adni e fejezetek tartalmának, azért csupán néhány főszempont kiemelésére szorítkozunk. Szerzőnk abból indul ki, hogy a nevelendő lélek tanulmányozásának azon örökölt lelki jelenségek vizsgálatán kell kezdődnie, melyek sem a közvetlen, sem a közvetett nevelésben nem részesült gyermeknél tapasztalhatók, mikor ingerek érik. A gyermek ugyanis nem tehetetlen tömeg, a melyet mechanikailag lehet bármely irányban befolyásolni, hanem belső erőt nyilvánító pszichofizikai szervezet, mely különbözőképen reagál különböző hatásokra. A fejlődésnek, a nevelhetőségnek és a nevelésnek — e pszichofizikai örökölt alapon túl — további feltételei, a fizikai és a társadalmi környezet, amely utóbbinak fokai ismét a családi, az iskolai és a polgári élet viszonyai. A nevelési tényezők e fokozatain át való haladásában mutatja be az író a nevelendő lelkét, rámutatva az egyes tényezőknek a tökéletesedés folyamatában játszott szerepére.

A lelki jelenségek magyarázatánál mindig szigorúan ragaszkodik a tényekhez s a rendelkezésre álló elméletek közül különös előszeretettel hajlik a biológiaiakhoz, mint amelyeket a pædagógiára nézve is

leggyümölcsözőbbeknek tart. Így a játékban szükségszerű tüneményt lát, melyet az élethez és környezethez való alkalmazkodás törvénye követel; a nyelvet pedig öröklésből s utánzásból származónak vallja s keletkezésében a benyomásokra felelő természetes és szükségszerű visszahatásnak. A játék magyarázatában eszerint Groos és Baldwin felfogásához csatlakozik, a gyermeknyelv fejtegetésében pedig Wundt és Meumann tanait kisérli meg, kielégítő megoldás végett, összeolvasztani. Ahol nem talál elég pozitivnak látszó megfejtést, ott vagy megkorrigálja ez irányban a felmerült nézeteket vagy új, (bár nem mindig sikerült) magyarázatot próbál meg nyujtani. Így a tudat egységének, illetőleg a szinthetikus tevékenység okának vizsgálatánál, miután analizálta Wundt, Ribot és James véleményeit s arra az eredményre jutott, hogy azok egyike sem tartalmazza az igazságot, ő maga veszi a tudatot boncolókése alá s úgy találja, hogy a tudat dinamikája szorosan hozzá van kötve a fizikai világ mechanikájához s a szociális dinamizmushoz. A tudat tehetségbeli energia, amelynek fejlődésében biofiziológiai és szociális feltételekre van szüksége; melynek tartalma a különböző feltételektől formált egyének szerint változik s amely épen a megismerhető dolgok ingerléseiben és a környezetben találja azon tevékenységindító működéseket, melyek szinthetikai és egységes formát adnak neki az ő fejlődésbeli egységesítő különböződésében. A szellem tehetségbelileg minden, ténylegesen semmi, de mindent tartalmazhat eredeti benső erejénél fogva. Ez a mesterséges magyarázat mindenesetre alkalmas arra, hogy ráterelje a nevelő figyelmét az előbenyomások megválasztásának fontosságára s mély és maradandó készségek beoltásának módjaira, de a tudattevékenység szinthetikus voltának okáról semmivel sem nyujt több vagy biztosabb ismeretet, mint bármely más ez ideig alkotott feltevés.

Francia és amerikai írók nyomán tárgyalja szerzőnk az utánzást és szokást, mint a lelki fejlődés elsőrendű tényezőit, messze kiterjesztve mindkét, de különösen az első fogalom körét a közönséges nyelvhasználatban szokásos területen tul. Az utánzásban keresi és találja a tanulás kezdetét; s az egész oktatás feladatát főleg bizonyos ismétlések és utánzások alkalmas módon való felkeltésében s szokássá merevítésében látja. Azonban bár a szokás az érzés, gondolkodás, akarás, cselekvés könnyítésére, azok idejének megrövidítésére irányul, figyelmeztet arra, hogy a szokás nem cél, hanem csak eszköz a tökéletesülésre s ezért szokások plántálásának nem szabad automatizmus létesítésére, hanem inkább a cselekvő és tudatosságának erősítésére irányulnia.

Az eddig jelzettnél járatlanabb útra lép az író könyve elméleti részének következő szakaszaiban, melyekben az ú. n. differenciális

lélektannak pædagógiai szempontból való megalapozására tesz kisérletet. A differenciális lélektan pædagógiai alkalmazásának szükségességét azon tényből vezeti le, hogy bár az összes emberek megegyeznek egy fokozatosan, bizonyos általános törvények szerint fejlődő tudat birásában, de e tudat fiziognómiája, magatartása, egyes jelenségei a nem, kor, faj, társadalmi viszonyok és iskolai csoportok s végül egyéni vérmérséklet és a lelki tipusok szerint váltakozó különbségeket tüntetnek fel, melyek ismerete nem kevésbbé fontos a nevelőre nézve, mint az általános lélektan nyujtott a tanulság. A nemek lélektani vizsgálata a nő alacsonyabb szellemi képességeiről való meggyőződésre vezeti. A kœdukációnak, ha ez csak a két nemnek egymás mellett történő tanítására vonatkozik, különösen az alsóbb fokon, erkölcsi, társadalmi s nevelési okokból nem ellensége, de igenis tévesnek tartja azt, amennyiben teljesen azonos nevelő eszközök alkalmazását akarja jelenteni. A faji és nemzeti sajátságok ismeretéből merített következményképen elengedhetetlen követelménynek jelenti ki, hogy az iskola visszatükrözze a nemzet lelkét társadalmi feladataiban és miveltségében, amelyek mint nemzeti erőeszmék, fejlődésének feltételei, mert «a franciát nem lehet indián módjára nevelni.» Az iskolai csoport lélektanának vizsgálatából kifolyólag az iskola fokát, a növendékek szüleinek társadalmi állását és anyagi helyzetét az intézet helyét (falusi, városi, hegyes vagy sík vidéken fekvő) véli figyelembe veendőnek. A jellemek három főalakját különbözteti meg: az érző, gondolkodó és cselekvő alakot, melyek mindegyikének fiziológiai alapját a megváltozhatatlan vérmérsékletben látja. A jellemet azonban alakíthatónak tartja s a jellemnevelés feladatául a háromféle jelleg lehető összeolvasztását tüzi ki. Hasonlóképen a lelki tipusok tárgyalásánál is az egyes tipusok végleteinek ellensúlyozását s ezzel szemben más tipusok sajátságainak fejlesztését ajánlja. A társadalmi lélektan szempontjából pedig a következő szabályt állitja fel: «Neveld az egyént összes egyéni jellemvonásaival a társas életre; azaz neveld a nevelendő tudatát a szociális gondolkodásra, érzésre és cselekvésre.»

A mű, melyben a szerző a normálisok pædagógiai lélektanát kisérelte meg vázolni s melynek folytatásául igéri az anormálisok pszichológiáját, a didaktikára vonatkozó néhány megjegyzéssel fejeződik be.

Hibákat és ferdeségeket kétségkivül lehet benne találni s az adott differenciális lélektan bizony még sokoldalú kiegészítésre szorul. De tekintetbe kell vennünk, hogy az iró felhasznált adatai jelentékeny részének rendszerezésében uttörő munkára vállalkozott, aminek tévedések és hiányosságok természetszerű következményei.

Részünkről legfeljebb azt sajnáljuk, hogy nem használta fel alaposabban, akár jelesebb külföldiek rovására is, hazájának immár meny-

nyiségben és tartalomban egyaránt gazdag pædagógiai és lélektani irodalmát. Ily összefoglaló munkák egyik fontos feladatát ugyanis különösen, ha a tudomány terén vezető szerepet nem játszó nemzet szellemi műhelyéből kerülnek ki, abban látjuk, hogy számot adjanak a saját nemzetük kutatóinak az illető téren folytatott vizsgálódásairól, melyeknek egyes szakmunkákban lefektetett anyaga és eredménye laikusok körében és idegenben kevésbbé ismeretes és sokszor nehezen hozzáférhető.

*

2. **Giovanni Nascimbeni: Il collegio come campo per la psicologia collettiva.** (Rivista di Filosofia e Scienze affini, IX. 1., 2.)

Sokan vannak a társadalmi lélektan munkásai közől, kik lehetségesnek tartják a kísérleti eljárásnak alkalmazását a társadalom statikai lelki jelenségeire, de csak azokra, melyek kis csoportokban jönnek létre. A cikkíró ezzel szemben úgy véli, hogy nagyobb társadalmi csoportok, sőt az egész emberiség körében lejátszódó kollektiv lelki jelenségek is tanulmányozhatók kísérletileg, ha sikerül találni olyan kis csoportot, amely visszatükrözi, lényeges és jellemző vonásaiban, a nagyobb csoportokat, esetleg az emberiséget. Azt hiszi, hogy talált is ilyent a «kollégium»-ban.* A kollégium valódi «emberi társadalom» kicsinyben. Tagjai a többi emberekétől külön életet élnek; de minthogy nekik is eleget kell tenni ugyanazon főbb követelményeknek, melyeket az élet más emberi lényekkel szemben támaszt, ennélfogva köztük is kifejlődik legnagyobb része ama kollektiv lelki tényeknek, melyek az emberiségre jellemzőek. A kollégiumban nem csupán közös céltól összehozott személyek vannak, mint az iskolában vagy műhelyben, hanem igazi társadalmi életet élő egyének, akiknek megvannak foglalkozásaik, kedvteléseik, ellenségeskedéseik, barátkozásaik, mint a közönséges életben élőknek. A kollektiv jelenségek természetesen veszítenek a kollégiumban kiterjedésük tekintetében, de a veszteséget visszanyerik intenzitásban. Míg egyrészről a kollégium nagyon alkalmas arra, hogy benne közvetlen közelről figyeljük meg az emberi társadalom némely kollektiv lelki jelenségeit, másrészt ott számos társadalom-lélektani jelenséget mesterségesen is előidézhetünk. Hogy tényleg vannak a kollégiumnak és társadalomnak ily összevágó tüneményei, annak tapasztalati bizonyságául szolgálhat például az a megfigyelés, hogy a kollégiumban épúgy, mint az emberi társadalomban rendesen található egy vagy egynehány olyan egyén, aki a többiek közt vezető szerepet játszik, akinek a többiek, mintegy

* Konviktus értelemben.

öntudatlanul, alárendelik magukat s a kiket a társadalomban vezetőknek, sugalmazóknak, demagógoknak szoktak nevezni. S e vezetők mindkét körben általában nem az értelmileg legkiválóbbakból kerülnek ki, hanem a közepes tehetségekből, akik sajátos, fokozott mértékü erkölcsi szuggesztiv — erejüknél fogva ragadják magukkal társaikat s a tömeget. A rendkívüli értelmiség épen akadálya lehet ily vezető szerep elérésének, mert egyén és tömeg között nagyobb különbségeket állapít meg, mint a mekkorák mellett a sugalmazó és sugalmazott, vezető és vezetett között nélkülözhetetlen erős rokonszenv létrejöhet. A vezető azután lehet igen jó vagy igen rossz; a véglet minősége nem tesz számot. Ha a tömeg nem tud felemelkedni a nagy értelmiség magasságáig: de érzelmeinek gazdaságánál fogva erkölcsileg felemelkedhetik és lealacsonyodhatik, ameddig a vezető akarja. Abszolút értékü törvényeket bizonyára nem fogunk a jelzett módszerrel nyerni, de ez nem is célja a lélektannak, hanem igenis az, hogy megrajzolja a lelki tények befolyásának tipikus alakjait.

Úgy véljük, hogy az ilynemű társadalom-lélektani jelenségek vizsgálatával való foglalkozásra erre alkalmas helyen működő pædagogusok volnának elsősorban hivatva.

*

3. **Amelia Campetti: La casse di maternita e l'organizzozione sociale dell' educazione.** (Rivista di Pædagogia II. 1.)

Társadalmunk csak a legújabb időben kezd foglalkozni a gyermek születéselőtti általános gondozásának szükségével. Köztudomású dolog, hogy a szülés előtti utolsó időkben nyugvást élvező anyák gyermekei erősebb, ellenállóbbak s így az élet bajainak és fáradalmainak viselésére képesebbek s szellemi készségek tekintetében is előnyben vannak. A munkásnép asszonyai ezen, a jövő nemzedék szempontjából oly fontos nyugalom áldásaiban a maguk erejéből nem részesülhetnek s azért felmerült az eszme, hogy társadalmi segítséggel kell e nyugalmat lehetségessé tenni. Így keletkezett Itáliában az anyasági pénztárak egész sora, melyek Turin, Brescia, Milano, Palermo, Firenze, Róma s más városokban a szegénysorsú szülő anyáknak vannak hivatva a kellő nyugalmat biztosítani. E társadalmi hozzájárulással működő pénztárak havi 35—55 fillér csekély díj ellenében tagjaiknak a szülés idejében másfél lirányi napi segítséget nyújtanak harminc napon keresztül. Az összeg nem nagy, de a nélkülözésekhez hozzászokott anyáknak elégséges arra, hogy maguknak viszonyaikhoz mért kényelmet biztosítsanak. A pénztárnak vannak orvosai, kiknek egyedüli feladatuk az volna, hogy a tagok álla-

potáról hivatalos jelentést tegyenek, de ezek nemes versenynyel terjesztik, ki munkásságukat az anyák ingyenes látogatására s esetleges műtétekre is s amellett ellátják a szülőnőket a gyermeknevelésre vonatkozó gyakorlati utasításokkal is. Lehetetlen e pénztárak, illetőleg az ilynemű gondoskodás nemzeti fontosságát fel nem ismerni. Itáliában e tekintetben valóban jó példával jár elől annál is inkább, mert e segítség általánosítását és állandósítását törvényileg is szándékozik biztosítani.

Dr. Vida Sándor.

*

Magyar Remekírók. X. sorozat. Budapest, 1906. Franklin-Társulat.

A befejezéshez közeledő gyűjteményes vállalatnak utolsóelőtti sorozata van előttünk, Deák Ferenc, Petőfi, Kármán és Berzsenyi művei s egy kötet magyar népballada.

Deák beszédeinek II. kötetét, úgy mint az I.-t, WLASSICS GYULA rendezte sajtó alá. A második kötet számára azon beszédek javát válogatta össze, melyeket a haza bölcse a 61-iki második fölirati beszéd óta tartott. Wlassics az első kötet bevezetésében megrajzolta Deáknak mint szónoknak, államférfiúnak és embernek képét, a beszédek összeválogatásával pedig az volt a célja, hogy a művelt olvasó magának Deáknak művei alapján egészítse ki a művészileg festett, de a szűkre szabott tér miatt vázlatos képet. Ezért nemcsak Deák híres politikai szónoklatait és újságcikkeit válogatta ki, hanem fölvette azokat a kisebb beszédeket is, melyek a nagy államférfiút az élet mindennapi viszonyai között, bizalmas körben mutatják be s így nemes jellemének rejtettebb vonásaiba vetnek világot.

Petőfi Sándor műveinek III. és IV. kötetébe BADICS FERENC az elbeszélő költeményeket, a fiatalkori kísérleteket és a költő által gyüjteményeiből kihagyott verseket (III.), valamint Petőfi jelentősebb prózai műveit (IV.) gyűjtötte. Mind a két kötet elé igen tartalmas bevezetést írt a szerkesztő. Különösen azokra a tanulságos fejtegetésekre utalnak, amelyekben Badics egyfelől Petőfi epikájának kapcsolatát mutatja ki életének változatos fordulataival, másfelől fölkutatja azokat a forrásokat, melyekből a költő műveinek anyagát vagy egyes mozzanatait merítette.

Kármán József műveiből hármat és **Berzsenyi Dániel** költeményeit HEINRICH GUSZTÁV foglalta egy kötetbe. Hogy e két egymással a legcsekélyebb rokonságban vagy kapcsolatban sem álló költő művei egymáshoz fűzve jelennek meg, annak egyetlen magyarázata a technikai célszerűség: Berzsenyi prózai művei valóban nem tartoznak irodalmunk remekei közé s a költemények egymagukban nem adtak

volna teljes kötetet. Heinrich az összes költeményeket közli — csak a mindmáig kiadatlan töredékes *Kupa támadásának* hiányát sajnáljuk — még pedig hiven a Döbrentei gondozta eleddig leghitelesebb szöveghez. Kármán művei közül a *Fannin* kívül az *Uránia bevezetését* és a nemzet csinosodásáról szóló két tanulmányt kapjuk, de szerettük volna *A módit* s a bár félben maradt, de igen érdekes regénykísérletet, a *Fejveszteséget*, olvasni. A két bevezetés az írók életét és műveit ismerteti, röviden de alaposan, minden fölösleges cifraság nélkül s az értékelésükre megkívántató adatokat az olvasó rendelkezésére bocsátva.

A **Magyar Népballadákat** Endrődi Sándor válogatta össze. Ez a tizenötíves gyűjtemény az egész vállalatnak egyik legelhibázottabb kötete. A fölületességet, amellyel össze van állítva, már az a külső jelenség is mutatja, hogy a kötet címe a címlapon *Magyar Népballadák*, a lapfejeken pedig *Magyar népköltészet*. Még érdekesebbek azok a csoportok, amelyekbe Endrődi költői szeszélye a balladákat osztályozta: *Székely balladák, A kuruc korszak népballadái, Apró történetek, Népballadák*. Akinek a poétikai terminusokról ilyen homályos fogalmai vannak, az, elképzelhető, milyen tarka változatosságban adja a második két csoportban a balladákat. Fokozza a tartalom vegyességét, hogy a balladák közé nagy számmal sorol lírai költeményeket, dalokat vagy dalszerű költeményeket. A kuruc balladák között ott találjuk a *Bujdosó szegény legény* énekét (ha ez is ballada, akkor az első balladát irodalmunkban Balassi Bálint írta) s az Apró történetek csoportjának legalább egy felére a legnagyobb jóakarattal sem lehet ráfogni, hogy ballada. (*A pozsonyi kisasszony, A tücsök meg a légy lakodalma, A kis lány, Az Úr Jézus-Krisztusról* stb.) A bevezetés értelmes, világos, de mindössze négy lap, így alig ad többet, mint az eddigi gyűjtemények rövidre vont ismertetését. Ez pedig a leglaikusabb, tehát legkevesebbet váró közönség követeléseit sem elégíti ki. *Császár Elemér.*

Külföldi lapszemle.

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von Professor **Dr. J. Wychgram.** V. Jahrgang. 1906. VII., VIII., IX. füz.

E folyóirat VII. füzetében *Dr. Noodt* berlini tanár a természettudósok Meránban tartott kongresszusán készített tervezeteknek a liceumok geometriai oktatásában való mikénti felhasználását veszi vizsgálat alá. Fejtegetésének főbb pontjait a következőkben vázolhatjuk:

Mindenekelőtt mellőzendő minden, aminek megértése és alkalmazása bizonyos mérvű rutint tételez fel. Különöstől haladjunk az általánoshoz, egyszerűtől az összetetthez. Az első órákon összehasonlításokkal, nagyságoknak szemmérték szerinti megítélésével, szóval szemléltetéssel foglalkozzunk. Azután győződjünk meg a szemléltetett tárgyak eltávolítása után, hogy emlékeznek-e a látottakra. A geometriai fogalmak megismertetésénél ne a pont fogalmából induljunk ki, hanem kezdjük a kockánál s úgy haladjunk a lap és vonal fogalmán át a pont fogalmához. Emlékeztessünk azon geometriai ismeretekre, melyeket a növendékek magokkal hoztak. Sohase használjunk olyan kész modelleket, melyeket a növendékek maguk is el tudnak készíteni. Nagy súlyt kell helyezni arra, hogy a növendékek az önálló tevékenységhez, gondolkodáshoz szokjanak. Lassan haladjunk s addig ne adjunk új tételeket, míg az eddigiekkel kellően nem barátkoztak meg. A direkt bizonyítást, ahol csak lehetséges, helyezzük elébe az indirektnek. A tételeket ne ismertessük, mint kész tételeket, hanem a tanulók lássák a tételek keletkezését és praktikus hasznát; hiszen a geometriai még inkább praktikus szükségleteknek köszöni keletkezését, mint bármely más tudomány. Ezzel nagy mértékben fokozzuk a növendékek érdeklődését.

Vegyük a tanítás folyamán igénybe a szemléltetést: a parallelák teoriájánál; a kongruencia tételeknél, az ú. n. geometriai alapkonstrukcióknál, a derékszögű és ferdeszögű parallelogrammák tulajdonságainak ismertetésénél; a kör definiálásánál stb. De miután valamely tételre szemlélet, mérés által rájöttek, akkor ismertetni kell velük azon tétel szigorú bizonyítását is; olyan fontos tételt, mint a Pythagoras tétele több oldalról világítsunk meg; az arányosság, az idomok hasonlósága iránti érdeklődést már a geografiában fel kellett kelteni; azon esetet, amikor két távolság inkommenzurábilis, nem kell a liceumokban tárgyalni; szabályos sokszögek tárgyalásánál a sokszöget meghatározó háromszöget nem elég felrajzolni, hanem papirosból vagy fából ki kell vágni; a körre vonatkozó számításokat a II-nek tapasztalati úton való meghatározásával vezethetjük be. A stereometriai tanításánál a legfontosabb az, hogy valamely eszközzel a térbeli idomokat a növendékek előtt a térben konstruáljuk, nem pedig a síkban rajzoljuk. A trigonometriából elég a derékszögű és ferdeszögű háromszögek megoldását és a szögfüggvényeknek a körben való előállítását tanítani s ezeknek sokoldalú érdekes gyakorlati alkalmazásait. Koordináta rendszerrel célszerű ábrázolni a trigonometriai függvényeket s bemutatni ilyen módon az ő periodikus voltukat. A függvény fogalmával és analitikai geometria elemeivel való megismerkedés zárja le az anyagot.

Dr. Gaudig lipcsei professzor ismerteti azon általa összeállított elveket, melyeket a «Verein für das höhere Mädchenschulwesen» az 1906. évi gyűlésén Drezdában alapul vett a leányoknak az egyetemi tanulmányokra való előkészítésének tárgyalásánál.

Dr. J. Wychgram professzor elmondja egy nagyon aktuális kérdésre-, t. i. a felsőbb leányiskoláknak átalakítására, vonatkozó véleményét.

A VIII. és IX. füzet — bő tartalommal — együtt jelent meg. A sok érdekes közleményből — melyek között ott találjuk *Paust* liegnitzi tanárnak az evangélikus hittan tanításáról; *dr. Lohmann* igazgatónak az egységes osztályozásról; *Amalie Nix* az amerikai iskolákról írt értekezését — a következőket emelem ki.

Oppenheim Róza azokat a módszereket ismerteti, amelyeket az egyes gyermekek intelligenciája fokának megállapítására szoktak alkalmazni. Ezeket a módszereket általában két csoportra lehet osztani: 1. antropometrikus, 2. pszichologiai módszerre. Az antropometrikus módszerrel a fej méreteiből akarnak a gyermek intelligenciájának fokára következtetni, abból a feltevésből indulva ki, hogy az intelligencia a fej nagyságával direkt összefüggésben van. Ezen Gall és Spurzheim által megkezdett vizsgálatok eredményeit tetemesen kibővítették Binet vizsgálatai. Ezen közvetett módszerrel szemben a pszichologiai módszerek magát az intelligenciát veszik vizsgálat alá. Amerikában egyszerű eljárások és eszközök alakultak ki, melyekkel a gyermek érzékleteit: hallásának és látásának élességét, hangok, színek, világossági fokokra vonatkozó megkülönböztető képességét, a bőrnek a nyomás, hőérzetek és fájdalomérzetek iránti érzékenységét, szag és íz iránti érzékenységet stb. — veszik vizsgálat alá. Ha elemi jelenségeket vizsgálnak, akkor német módszerről, ha ellenben komplikált jelenségeket; mint pl. az emlékezeteit, a fantázia-képeket stb. vizsgálnak, akkor francia-módszerről beszélnek. Ezen utóbbinak megalapítója Binet, aki Henri-vel együtt végezte vizsgálatait, még pedig iskolás gyermekeken. Binet módszerét Ebbinghaus módosította s ebben a módosított formában kombinációs módszer a neve, mert a kombináló képességet veszi az intelligencia mértékeül s ezt vizsgálja. Meumann az emlékező és a reprodukáló képességet vizsgálja.

Noack Margit a gyermekek rajzairól ír egy tartalmas cikket. Az idevágó vizsgálatoknak eredményeit a következőkben vázolhatjuk. A gyermekeknek közös sajátságuk, hogy nagy hajlam van bennök a játszásra. Ezen hajlamot annak, aki helyes, harmónikus nevelésre törekszik, nem szabad kevésre becsülni. Ennek egyik nyilvánulási formája a gyermekeknél a rajzolás iránt való előszeretet. Ennek sincsen, épen mint a művészetnek, praktikus célja; egyetlen célja az, hogy a szer-

vezetet bizonyos feszültségi érzetektől feloldja, hogy energiát szabadítson fel. Az ismeretlen jelenségeket megismeri a gyermek az által, hogy rajzolva utánképzi azokat. Egy öt éves gyermek, akinek tudatába jutott a «lélek» fogalma, ezt érzékelhetővé akarta tenni s egy rugóra emlékeztető rajzot készített a törzsön belül. Egy másik gyermek a háborút akarta rajzolni s rajzolt a levegőbe össze-vissza röpködő gömböket (talán ágyúgolyókat). Rajzukat oly tökéletesnek tartják, hogy végtelenül meg vannak sértve, ha valaki nem érti meg azt. Minden újat akként rajzol meg a gyermek, hogy a már ismertnek rendeli alá. Előbb mindent, ami két lábon jár, a «férfi» fogalma alá rendel, a hol a «férfi»=«ember.» Csak később differenciál. A férfinek szakált, a nőnek hosszú ruhát rajzol. Ez adja meg a gyermeki rajzoknak a nagy pædagogiai jelentőséget: rajzolva bővíti ismereteit, amit egyszer rajzolva analizált, azt sohasem felejti el. Természetesen a rajzoláshoz tartozik kiegészítőként a mintázás. A gyermeki rajzok anyaga elsősorban az ismeretek terjedelmétől függ. De ezen belül érdekes törvényszerűségeket találunk. Minél fiatalabb és szellemileg fejletlenebb egy gyermek, annál inkább van érdeklődésének középpontjában az ember. Csak később rajzolják az ember környezetét, itt is elsősorban az élőt. Tájakat nagyon ritkán rajzolnak. Ugyanaz a törvényszerűség ez, amit primitiv népek művészetében találunk. Az ábrázolandónak csak azon elemit rajzolja, amely neki feltűnt, tehát amely az ő szempontjából fontos s sohasem rajzolja azt, ami előtte van, hanem mindig emlékezetből. A rajzolandónak azon elemeit, melyeket a nyelv külön névvel jelöl meg, ő is különállóknak rajzolja. Minthogy a legfeltűnőbbet, a leglényegesebbet rajzolja, azért rajza sokszor karrikatura. A szín nem ilyen lényeges elem, azért nem fest, csupán rajzol. A rajz technikájában és az ábrázolandó személyek számában egyaránt takarékos. Kevés vonallal rajzol; egy osztályt négy-öt gyermekkel jelez stb. Technikai tudásához képest nagyon ügyesen tudja kifejezni azt, amit fontosnak tart. Bár látják a perspektivát, de perspektivikusan ritkán rajzolnak (akár a japánok). Egész általánosságban mondhatjuk, hogy a gyermek-rajzok analogiákat mutatnak a képzőművészet fejlődésével.

Hancsókné Wolkenberg Ilona.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. (Wien, 1907, 1—4. füzet.)

1. füzet. *Ernst* Pál (Wien) a magyar származású Petzval József hírneves mathematikus születésének 100. évfordulója alkalmából (1907 január 6.) bemutatja képben és ismerteti azt a «Guitharfe» c. hangszert, melyet Petzval a 31-es hangrendszer alapján szerkesztett és a

melyet a bécsi konzervatórium múzeumában őriznek. *Frank* (Wien) 19 lapon «száz történelmi analógiát» közöl, melyek rendkívüli olvasottságról tanuskodnak és a történelem tanítása közben jó szolgálatokat tehetnek. *Hartl* reichenbergi tanár saját szerkezetű egyszerű függvénymérőjét (Funktionenzeiger) ismerteti, melynek kisebb mintája 80 fillérért szerezhető be az Allgem. österr. Lehrmittelanstalt útján. *Pleskot* (Pilsen) egy algebrai tételnek mértani bizonyítását adja. Következik egy érdekes okmány: az osztrák képviselők egy csoportjának a kultuszminiszterhez intézett interpellációja a reáliskolának és a technikusoknak az iskola-ügyben általában s különösen a közoktatásügyi minisztérimban történt mellőzése ügyében. (Ugyan ki gondolna ilyesmire nálunk, a mi hamupipőke-reáliskolánk érdekében!) A könyvismertetések köréből általánosabb érdeklődésre tarthatnak számot: *Krebs*, Die k. u. k. Militär-Oberrealschule in M.-Weisskirchen (233 lapra terjedő félszázados története) és *Dissel-Rosenhagen*, Verhandlungen der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Hamburg 1905 (Teubner 224 lap).

2. füzet. *Neumann* (Wien) Leygues-nek, a volt francia kultuszminiszternek «*L'école et la vie*» című könyve alapján ismerteti annak nézeteit a nevelésről és az iskoláról. Leygues mint demokratikus köztársasági ember egy célt ismer el: hazájának anyagi és szellemi jólétét, s különösen hangsúlyozza a jellemnek, testi és művészi nevelésnek fontosságát; a választott bíróságok intézményéért (ellentétben Briand-dal, a mostani közoktatásügyi miniszterrel) épenséggel nem lelkesedik s előbbrevalónak tartja azt, hogy a polgári társadalom erkölcsét az igaz vallásosságon alapuló türelmesség hassa át. *Witlaczil* (Wien) «A borsó» címmel módszeres előadást közöl a természetrajz tanításának kezdő fokára. *Schiffner* (Wien) egyszerű módon bizonyítja a derékszögű háromszög magasságának négyzetéről szóló tételt, *Wanka* (Fiume) pedig néhány mértanilag tanulságos és egyszerű árnyékkísérletet ismertet. A tanügyi hírek közt olvassuk a folyó év augusztus havában Londonban tartandó II. nemzetközi egészségügyi kongresszus tudnivalóit.

3. füzet. *Duschinsky* (Wien) az 1894-ben alapított «Wiener neuphilologischer Verein» tevékenységéről és törekvéseiről számol be egy ny. ívre terjedő ünnepi beszédben, melyet az egyesületnek 1906 november 9-én tartott 100. ülésén tartott. Minthogy ez a beszámoló felöleli a középiskolai s nevezetesen a modern-nyelvi oktatás kérdéseinek egész komplexumát s időszerű vonatkozásainál fogva a mi viszonyainkra is felette tanulságos, részletesebben számoltam be róla a «Tanáregyesületi Közlöny»-ben s kartársaimnak nem ajánlhatom eléggé, hogy erről vagy még inkább az eredeti értekezésről saját

okulásuk kedvéért vegyenek tudomást. *Schaewen* (Glogau) a racionális háromszögekről értekezik, *Achitsch* (Pola) egy a fény visszaverődésénél fellépő minimális tulajdonságról emlékezik meg. Az ismertetett könyvek közül Czuber elismeréssel szól Fran *Napravnik* «Vollständig gelöste Maturitätsaufgaben aus der Mathematik» című gyűjteményről (Wien, Deuticke 1907, 233 lap), mely gyengébb és magántanulóknak igen jó szolgálatokat tehet. A znaimi főreáliskola 1904. évi értesítőjében dr. A. Bouchal már 3. részét közli következő értekezésének: «Oknyomozó ismertetése Ausztriának Csehországhoz és Magyarországhoz való viszonyának és fejlődésének a Babenbergek korában» (29 l.).

4. füzet. *Resch* (Leitmeritz) «A középiskolai nevelésről és oktatásról» címmel terjedelmes és a következő füzetbe nyúló értekezést kezd meg, melyben Münch «Geist des Lehramtes» című jeles könyve fonalán szóvá teszi azokat a német irodalmi termékeket, amelyek ezen a csapáson indulva az utóbbi években megjelentek. A könyvismertetéseknek egy szerves összefüggésbe hozott sorozatával állunk itt szemben, melynek folyamán a szerző több ízben egyéni nézeteinek is kifejezést ad. Így pl. az ifjúsági (iskolai) egyesületekről szólva, helyesen jegyzi meg, «hogy az alsó osztálybeli gimnazistáknak tulajdonképeni nevelői a felső osztálybeliek, ez utóbbiakat pedig a főiskolai hallgatók nevelik.» Következik két mathematikai értekezés: a pythagoreusi számoknak egy analógiájáról és a Spieker-féle körnek elemi tárgyalásáról. A tanügyi hírek rovatában érdekes adatokkal találkozunk az egyenjogosítás szülte új előkészítő tanfolyamokról a porosz egyetemeken. Eszerint a római jog forrásaiba bevezető latin tanfolyamokat 236 hallgató látogatta, még pedig 49 gimnáziumi, 139 reálgimnáziumi, 47 főreáliskolai abituriens; a görög nyelvi kezdő tanfolyamban 175-en vettek részt, még pedig 5 gimnáziumi, 128 reálgimnáziumi és 40 főreáliskolai abituriens. A többi füzetek módjára ezt is számos könyvismertetés és tartalmas lapszemle zárja be.

A felsorolt (1—4.) füzetben a következő *magyar* vonatkozású közleményekkel találkozunk: Apponyi gróf nyilatkozata a középiskoláról (155 l.); az 1906. évi 47,732 sz. rendelet a középiskolai tanárjelöltek és tanárok utazási ösztöndíjairól (158—160. l.).

Kemény Ferenc.

Belföldi lapszemle.

A «*Népmívelés*» II. évfolyamának 3. száma, mint rendesen, úgy most is az érdekes cikkek egész sorozatát adja. Az első cikket *gróf Teleki Sándor* írta «A nép muzeumai» címen. Számos érdekes példát hoz fel a szerző külföldi tapasztalatainak gazdag tárházából s különösen a

manchesteri «Art Museum» s a stockholmi «Skansen» intézményeit ismerteti behatóan. E múzeumoknak kiválóan instruktiv jellege van s már egész berendezésük olyan, hogy szemléltetve tanítanak. Kívánatos volna, hogy a tanításnak ezt a módját a mi intéző köreink is felkarolják. *Báthory Nándorné* Paul Crouzet «Tanítók és szülők» című könyve alapján ír igen érdekes cikket a szülők és iskola viszonyáról. Nagyon figyelemreméltó *Minich Jenő* cikke, «A jogi ismeretek tanítása.» E cikkben kifejti a szerző, hogy a népnek nem annyira alkotmánytanra, mint inkább jogi ismeretekre van szüksége. Jelenleg ugyanis senki sem tanítja a népet arra, hogy mit szabad tennie s mit nem, mert ha tanulnak is erkölcstant, ez távolról sem vág össze a jogszabályokkal. Innen ered, hogy a nép pöröl, mikor úgy érzi, hogy igaza van s a perlésre rámegy egész vagyona, holott ha ismerné a jog szabályait, tudná mikor érdemes perelnie, míg így csak elkeseredik igazságszolgáltatásunkon. A szerző megmutatja azt is, hogyan lehet a jogot elemi módon tanítani. *Dr. Szabó Sándor* fővárosi tiszti főorvos «A tanszemélyzet közreműködése a fertőző és ragályos betegségek elleni küzdelemben» címen ismerteti egy német szerzőnek dr. Kirstein Frigyesnek érdekes könyvét, hozzáfűzve a mi viszonyainkból merített megjegyzéseit, s azt az örvendetes tényt konstatálja, hogy a mi iskolai egészségügyi intézményeink egészben véve megfelelnek a haladó kor kívánalmainak. Kívánja azonban dr. Szabó Sándor, hogy a tanítók szünidei tanfolyamokon a közegészségi ismeretekre kioktattassanak, a közegészségtan a tanítóképzőkben vizsgálati tárgy legyen s az egészségtan tanítása az iskolákba fokozatosan bevezettessék. Nagyon becses *Ujfalusi Ödön* ismertetése az angol népkönyvtárakról. E cikk tartalmát nem lehet rövid kivonatban adni, de ajánljuk mindazok figyelmébe, akik a könyvtárak ügyével foglalkoznak. *Sziklás Adolf* «A polgári iskolai tanterv-revizió» cím alatt ismerteti és bírálja a készülőben lévő új polgári iskolai tantervet. Főkifogása az, hogy e készülő terv nagya hasonlít a felsőbb leányiskolák tervéhez. E bírálat legalább is korai, mert hiszen a tanterv még csak készülőben van s bizonnyal még sok módosításon fog keresztül menni. A megbirált tervezet nincs is a nyilvánosságnak szánva. Az írónak sem az impurumát szoktuk megbirálni.

Ezeken kívül még számos érdekes cikk van a *Népmivelés*-ben, minők pl. egy ausztráliai kerti iskola ismertetése *Farkas Gézától.* «A fiúk kézimunkára nevelése» *Ozorai* Frigyestől stb. s több apróbb közlemény.

A «*Népmivelés*» 4. és 5. száma kettős füzet gyanánt jelent meg s terjedelmes kötetet tesz ki. Harminc nagyobb cikket s számos apróbb közleményt tartalmaz. Itt csak a jelentékenyebbeket emelhet-

jük ki. E füzetnek két cikk ád különös érdekességet. Az egyik *Molnár Viktor* államtitkár tanulmánya: «A nép művelésének országos szervezése.» A másik *Bárczy István* cikke: «Az Uránia és a szabad tanítás.» E két cikk egymást kiegészíti, s azzal a nagyfontosságú kérdéssel foglalkozik, amely Apponyi miniszter rendelete folytán immár aktuális: a népművelés szervezésével. Molnár Viktor nagyszabású programmot ád erre nézve. A nép művelésének eszközei gyanánt a következőket jelöli meg: a tanfolyamokon való tanítás, a szemléltető oktatás (Uránia), kulturális középpontok teremtése. E kulturális középpontokban gondoskodni kell: 1. könyvtárról. 2. múzeumról (régiségtár, természetrajzi és néprajzi osztály). 3. képtárról. Végül a magyar irók olcsó, filléres kiadása is hatalmas eszköze volna a népművelésnek. Mindezek segítségével a nemzetiségeket is meg lehetne győzni a magyar kultura fölényéről.

Bárczy István e programmhoz kiegészítésül azt ajánlja, hogy a fővárosban működő sokféle kulturegyesület egyesítse a maga erőit. Kívánatosnak tartja, hogy ezek szövetségbe lépjenek, s egységes szervezettel, egységes haditervvel folytassák működésüket.

A cikkek özönéből külön kiemeljük *Sándor Tamás* cikkét: «Hogyan fogunk élni ötven év mulva?» Ebben élénk tollal rajzolja meg a közegészségügy helyes feltételeit. *Ember János* a mellékfoglalkozásokról ír igen okos és megszívlelni való dolgokat. *Weszely Ödön* a nemi felvilágosítás kérdéséhez ád új szempontokat. *Nádai Pál* a mesélésről, *Ozorai Frigyes* a produktiv munka nevelő értékéről szól.

A «*Nemzeti Nőnevelés*» ápr.—májusi száma szintén több értékes cikket tartalmaz. Vezető helyén közli *Molnár Viktor* elnöki megnyitóját, melynek címe: «Az iskolán kívül eső közoktatás.» *Berta Ilona* ismerteti Molnár Viktornak Wlassics Gyuláról írt könyvét. Majd a «Szülőkhöz szóló levelek» címen kissé édeskés és szentimentális aforizmák vannak közölve *Deiphobe* álnevű német szerzőtől. A tudományos pædagogia szempontjából talán legbecsesebb dr. *Tedeschi Borbála* cikke: «Figyelem és elfáradás.» Nagyon helyes, ha tanítónőink is foglalkoznak ily kérdésekkel, csak azt szeretnők, ha több volna e cikkekben saját tapasztalataikból. *Reuss Zsófia* a fonográf felhasználását sürgeti az idegen nyelvek tanításánál. Az irodalom rovatában nagyon meg van dícsérve *Molnár Ferencnek* «A Pál-utcai fiúk» című könyve.

A «*Magyar Tanítóképző*» április havi füzetében *Palágyi Lajos* kezd érdekes cikket ezen a címen «Hogyan tanítsuk a költészetlant?» Hangsúlyozza ebben az olvastatásnak fontosságát, ami igen helyes dolog. Kifogásolja azonban az oly módon való olvastatást, melynek folyamán a tanár tárgyi magyarázatokat nyújt, miközben az olvasást minduntalan megszakítja. A szerző maga is elismeri, hogy példája,

melyet ott fölhoz, túlzott. A cikkből azonban, úgy látszik, hogy ellene van az olvasmányok magyarázásának. Érdekkel várjuk a cikk folytatását. *Dr. Barcsa János* «A tanítóképző növendékek gyakorlati kiképzése» címen mond el figyelemreméltó dolgokat tapasztalataiból. *Quint József* a testtan tanításáról ír s azt kívánja, hogy ennek keretében a nemi szervek leirása is taníttassék. Tíz pontba foglalja az anyagot, mellyel a testtant kiegészíteni kívánja s a többi közt ilyeneket sorol fel: a megtermékenyített pete barázdálódása, az ébrény burkai stb. Mi azt hisszük, hogy igen jó tanító és igen erkölcsös ember lehet az is, aki az ébrény burkait nem ismeri. Az irodalmi rovatban *Kolumbán Samu* folytatja az új népiskolai tankönyvek ismertetését.

A «*Polgári Iskolai Közlöny*» 7. számában a polgári iskolai szakfelügyelettel foglalkozik s több hozzászólást közöl e kérdéshez. A 8. számban *Volenszky Gyula* a polgári iskolai tanárképzés és képesítésről ír s módot keres arra, hogyan juthatnának a polgári iskolai tanárképző növendékei az egyetemre. Több más cikke a folyóiratnak tantervi kérkésekkel foglalkozik.

A «*Néptanítók Lapja*» legutóbbi számaiban leginkább az új népoktatási javaslatokkal foglalkozik. Fölvetette ezen kívül az egyhuzamban való tanítás kérdését. A 18. számban *Alexy Kornél* nyújt arról tájékoztatást: mit tehet a tanító a madárvédelem tekintetében?

A «*Család és Iskola*» 8. és 9. számában Répay Dániel «Nemzeti pædagogia» címen Zimmer H. lipcsei tanár nyomán azt fejtegeti, hogy a pædagogiát folklorisztikai alapra kell fektetni, mert a *Folklore* tanulmánya nyújt fogalmat valamely nép nemzeti sajátságairól. E lap hasábjain szólal meg hosszabb hallgatás után az agg *Péterfy Sándor*. Tanulmányának címe: «Néhány tanügytörténeti adat a XVI. századból.» Adatokat közöl benne a külföldi főiskolákat látogató magyar ifjúságról. A 9. számban Heinrich Józsa a *Revue Paedagogique* egy cikkét ismerteti a játékról. Érdekes e cikket egybevetni a *Magyar Paedagogia* 3. számában közölt tanulmánnyal. Egyébként e folyóirat összes rovatai arról az örvendetes körülményről tesznek tanuságot, hogy Kolozsvárott élénk pædagogiai élet van.

Úgy látjuk, hogy «*Biharvármegyei Népmívelés*» címen is jelenik meg egy tanügyi lap, mely magát «társadalmi és tanításügyi ujság»-nak nevezi. Mindenesetre különös jelenség, hogy alig indult meg Budapesten a «*Népmívelés*» című folyóirat, melyet *Bárczy István* szerkeszt s a Franklin-Társulat ad ki, nyomban támadt a vidéken is két hasonló című lap. Az egyik a «*Nemzeti Népmívelés*,» a másik a «*Biharvármegyei Népmívelés*». Miért használják a címben ezek is a «Népmívelés» szót, melyet addig nem használt más s mely alkalmas arra, hogy az embereket megtévessze? Vagy nem tudtak új címet

találni, vagy pedig óhajtják az összetévesztést. A törvény nem védi a lapok címeit s így természetesen mindenkinek jogában áll olyan című lapot indítani, amilyet akar.

A «*Gyermekvédelmi Lap*», melyet Edelsheim-Gyulai Lipót gróf és Karsai Sándor dr. szerkesztenek, 3. számától kezdve mellékletül egy új pædagogiai lapot ád, «*A Gyermek*» címen. «*A Gyermek*» a Magyar Gyermektanulmányi Társaság lapja s a társaság megbízásából egy bizottság közreműködésével *Nagy László* szerkeszti. Az első szám «Beköszöntővel» kezdődik, mely után *Návay-Szabó Sándor* dr. miniszteri tanácsos ír cikket «Egyesült erőkkel» cím alatt, annak helyességét fejtegetve, hogy a Gyermekvédő Liga és Gyermektanulmányi Társaság együtt működik. *Babarczi-Schwartzer Ottó dr.* «A gyermek akaratáról» értekezik. *Donner Lajos* «A gyermek eszthetikai érzelmeiről» kezd hosszabb tanulmányt, mely illusztrációkkal jelenik meg. E cikkeken kívül a lap a Gyermektanulmányi Társaság működéséről számol be részletesen. Az új lap mindenesetre a legszebb reményekkel indulhat útjára.

A «*Népnevelési Közlöny*» 15. számában Kotzmann János befejezi a «Rajztanítás Amerikában» című cikkét, melyben a Prang-féle módszert ismertette.

A «*Religio*» f. é. 16. számában a szerkesztő, dr. Dudek János egyetemi tanár, *Erdődi* Neveléstörténetének új kiadást bírálja, melyet Guzsvenitz Vilmos dolgozott át. Itéletét a könyvről a többi között a következőkben foglalja össze: «kevés benne az oknyomozó elem; a fejlődések összefüggésének nyomozása, a monografiák fölhasználása mellett sok részlete színesebb s itt-ott újabb fölfogású lehetne, mint azt Fináczy legújabb művén látjuk. A főbb nevelők műveinek bemutatásánál pedig nem ártana az irány, a szellem rövid jelzése, melyet az illető könyv szolgál.»

A «*Rajzoktatás*» szerkesztését a 4. számtól kezdve Tardos Krenner Viktortól *Kende István* vette át. E számban a sok szakszerű közlemény mellett általánosabb érdekű Bors Károly cikke a francia rajzoktatási kongresszusról, továbbá *Pálos Ede* cikke Révai Miklós két tankönyvéről. Ebben Révainak a szépírás és az építészet tanításához való tankönyveit ismerteti. A szépírási tankönyv címe «Az Ékesírásnak a nemzeti Oskolákra alkalmazott Eleji», építészeti tankönyvé pedig a «Városi építés Eleji.» Mindenesetre érdemes munka ez, s a leghelyesebb, ha ily megemlékezéssel ünnepeljük Révai Miklós halálának száz éves évfordulóját. *Wy.*

PÆDAGOGIAI REPERTORIUM.

A magyar pædagogiai irodalom 1906-ban.

A Pædagogiai Társaság elnökségének megbízásából a múlt évben először állítottam össze a magyar pædagogiai irodalom repertoriumát. Most másodízben adom az összeállítást, mely az 1906. év gazdag irodalmát öleli fel. Az egész anyagot következő 10 csoportba osztottam:

1. Elméleti és gyakorlati pædagogia és didaktika.
2. Módszertan.
3. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet, tanító- és tanárképzés.
4. Nőnevelés.
5. Testi nevelés.
6. Szakoktatás.
7. Gyógypædagogia.
8. Külföldi tanügy.
9. Neveléstörténet.
10. Vegyes.

Mint látszik ez összeállításnál némi változás történt; amennyiben a tavalyi 11 csoport helyett tízbe van az anyag beosztva. Ez onnan van, mert az elméleti és gyakorlati pædagogiai csoportot egyesítettem. Igen sokszor bajos volt a cikkek beosztása. Némely cikk vagy értekezés az elméletibe ép úgy beillett, mint a gyakorlatiba. Azt hiszem, ez egyesítéssel csak könnyebbítettem a keresést.

Törekvésem most is az volt, hogy lehetőleg mindent összegyűjtsek. De ez nem sikerült minden tekintetben. A tárgy természete hozza magával, hogy egy könyvészet sem lehet teljes. Bizonyos az, hogy minden értékesebb cikk, értekezés vagy könyv fel van véve. Óhajtom, hogy a repertorium minél nagyobb szolgálatot tegyen a pædagogiai irodalommal foglalkozóknak. Meg kell még jegyeznem, hogy az iskolai könyvek (minők nyelvtan, számtan, történelem stb.) mellőztettek a repertoriumban. A neveléstant és oktatástant tárgyaló művek azonban, ha mindjárt kézikönyvek is, mint beleillők, fel vannak véve.

1. Elméleti és gyakorlati pædagogia és didaktika.

Á. A dicséret az iskolában. Népisk. Tanügy 5. sz.

Aggházy Kamil. A katonai kiképzés és a pædagogia. Ludov. Akad. Közl. 647—662. l.

Agricola. Erkölcsi nevelés. Polit. Hetiszemle 4. 5. sz.

Alapi István. A munka szeretete. Népnevel. Lapja 38. 39. sz.

Alexander Bernát. Az olvasó könyvekről. Népmívelés I. 260—282. 433—462. l.

Alexy Kornél. A gyermek joga. Néptan. Lapja 51. sz. (A gyermek lelki fejlődésének előmozdításáról.)

Altai Rezső. Évvégi gondolatok. Nemz. Iskola 30. sz. (Az évvégi vizsgálatokról.)

Altera P. Tanítás az elemi iskolákban (Rivista d'Italia) Ism. Cs. Papp József. Magy. Pædag. 259—265. l.

Alvincy Sándor. Középiskolai reformjavaslatok. A közoktatásügyi ministerium megbízásából. Nagyvárad. 1906. (Budapest. Nagel O.) (8-r. 240 l.) 5 K. — Ism. Görcsöni Dénes. Alkotmány 212. sz. Grenső. Budap. Napló 193. sz. 13. l.

Amberg József. Exakt. aktív tanításmód. Magy. Tanítóképző 571—574. l.

— Az oksági törvény energetikai magyarázata Ostwald természetbölcsészetében. Magy. Tanítóképző 113—118. l.

Ambrus Zoltán. A szinház mint nevelő. Népmívelés I. 47—53. l.

A-n I-e. Lelki rendellenességek. Népnevelő 46—47. sz.

Andreánszky Olga. Gondolatok a nevelésről. (Tolstoj Leó naplójából és leveleiből.) Nevelés 23. évf. 6—7. sz.

— Leányok és fiúk közös tanítása. Nevelés 23. évf. 10. sz.

Angyal Malvin. Engedelmesség. Kisdednevelés 2.

— A meg nem engedhető fegyelmi eszközökről. Kisdednevelés 5. sz.

Antistatisztikus. Kalkulusírás és statisztika. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 485. l.

Ardelean, Ioan. Formarea caracterului în școală. Biserica și Scoala 50. sz.

Arnold János. Az új Tanterv és az osztatlan népiskola. Néptan. Lapja 1. sz.

Az árvaházak és az állami gyermekvédelem. Gyermekvédelem 6. sz.

B. A. Mikor kezdődjék a tankötelezettség? Nemz. Iskola 22. sz.

Badics Jozefa. Erkölcsi nevelés. Petrozsény és vid. 22. sz.

Bakó Béla. Növendékeink magán-faiskolája. Néptan. Lapja 40. sz.

Bakonyi Hugó. A jövő iskolája. Polg. Iskola 4. sz.

Balázsy Júlia. A női kézimunka oktatás. Hevesm. Tanügy 12. sz.

Baldrián Károly. Tantermeink világításának kérdéséhez. Ford. Erdős István. Magy. Siketnéma oktatás 1. sz.

Balló István dr. Küzdelem a falusi ifjúság erkölcsi romlása ellen. Székelység 23—24. sz.

Baló József dr. Az «élettani és lélektani alap» a pædagogiában. Magy. Tanítóképző 186—192. 244—249. 295—301. l.

— Új tantervünkön micsoda módosítások szükségesek a pedagógia szempontjából? Magy. Tanítóképző 474—478. l.

Balogh Péter. A középiskola reformja. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 562—565. 579—583. l.

Bán József. A hasznos olvasásról. Bdp. kegyr. főgimn. értes. 9—26. l.

Bányai Jakab. Az emberszeretetre való nevelés a nemzeti nevelés szolgálatában. Néptan. Lapja 16. sz.

Barabás Endre. A szociális élet és az iskola. Család és Iskola 11. sz.

Baranyai Gyula. Szorgalmi könyv. Polg. Iskola 8. sz.

Barca Albin. Az iskolai fegyelmezés. Nemz. Iskola 14. sz.

Barcsa János dr. A gyermektanulmányozásról. Magy. Tanítóképző 444—449. l.

— A gimnáziumi önképzőkörök. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 191—194. l.

Barcsai József. Kísérletek a tanítóképző-intézetek lélektani oktatásában. Bajai áll. tanítóképző intézet 1905/6 értes. 3—15. l.

Bárczy István. Az ének mint nevelési eszköz. Népmívelés II. 74—76. l.

Bárd Vilmos. Szeressük a gyermeket! Izr. Tanügyi Értes. 5. sz.

Bardócz Pál. Kisdednevelés. Népmívelés, I. 54—56. l.

— Az új iskolakönyvekről. Népmívelés 265. l.

— Az iskolakönyvek engedélyezése. Népmívelés II. 447—449. l.

Barna Jakab. A gyermekjátékok pædagogiai és társadalmi jelentősége. Népmívelés II. 236—238. l.

— Száz gyermekjáték. Budapest. Ism. Balla Bernát. Izr. Tanügyi Értes. 336. l.

Baumann, Dr. Jul. Wille u. Charakter. 1905. Ism. Endrei Gerzson. Magy. Pædag. 575—578. l.

Baumgarten Otto. Ueber Kindererziehung. Tübingen. Ism. Ozorai Frigyes. Népmívelés I. 501—505. l.

(Bcz.) Az elemi iskolai új írófüzetekről. Népmívelés I. 201. l.

Bédy-Schwimmer Róza. A nő munkája az állami gyermekvédelem terén. Gyermekvédelmi Lap 4. sz.

Bene Lajos. A mesék megválogatásáról. Család és Iskola 14. sz.

Benedek Elek. Népiskolai és népkönyvtárak. Népmívelés I. 120—126. 327—332. l.

Berend Miklós. A környezet hatása a gyermeklélek fejlődésére. Az Ujság 354. sz.

Bergmann József. A madarak és fák napja a slöjd szolgálatában. Magy Tanítóképző 344. l.

Berzeviczy Albert a polgári iskolai kérdésről. Polg. Iskola 8. sz.

Berzeviczy Gizella. Tudományegyetem és polgári iskola. Polg. Iskola 1. sz.

— Ifjúságunk jelleme. Polg. Iskola 8. sz.

— Dualizmus az iskolában. Polg. Iskola 3. sz. (A 7 osztályú polg. iskola kettős tagozottságáról.)

Bessenyey Lajos dr. Az új érettségi utasítás 7. §. *B), c)* pontjához. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 705. l.

— Az indulatfolyamatok tanításához. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 499. l.

Bielek Antal (Dezseri) Az osztályismétlés. Egyetértés 204. sz.

Biró Lajos. Az etikai nevelés fontossága; a költészet ennek szolgálatában. Székelyföld 1. sz.

Bódiss Béla. Alkotmánytan az új állami és fővárosi tantervben. Néptanoda 11. sz.

Bodnár Zsigmond. A gyermekvédelem. Magy. Pestalozzi 36. sz.

— Istenérzés. Magy. Pestalozzi 40—42. sz.

— A Polgári iskola. (Polg. Iskola. 6. sz.)

Bödöné Trinksz Paula. Mi legyen a népiskolai oktatás legfőbb célja? Alföldi Népiskola 1. 2. sz.

Bodonyiné Varga Mária. A jó levegő és fegyelem. Nemz. Iskola 9. sz.

Bökényi Dániel. Társadalom és gyermeknevelési otthon. Néptanítók Lapja 11 sz.

— A gyermeknevelési otthonok kérdéséhez. Kisdednevelés 4. sz.

Bokor József dr. A jellemképzésről. Egyetértés 185. sz.

— Egyetemi törvény. Egyetértés 41 sz. (Az egyetemekről szóló tervezetről.)

— Az együttnevelés kérdése. Egyetértés 171. sz.

— Az egységes jogosításu középiskola. Egyetértés 20. sz.

— A polgári iskola reformja. Egyetértés 206., 211., 227. sz.

— A tanulók utazásáról. Egyetértés 110. sz.

— A vándor-kiállítások és az iskola. Egyetértés, szept. 23.

Bola János. Utilizmus a nevelésben. Szilágyvárm. Tanügy 7. sz.

Böngérfi János. A jövő iskolája. Polg. Isk. 3. sz. (A reformált 7 osztályú polg. iskola.)

Borbély József. Az iskolai esztendő kezdetén. Család és Iskola 13. sz. (Az új Tanterv és Utasításról.)

— Új Tanterv, Utasítás. Olvasókönyvek. Nemz. Iskola 23. sz.

Borbély Sándor, Stancsel János, Mlinkó István, Nagy Péter, Wentzel József, Völker József, Hercsuth Kálmán, Klug Péter, Bihari Károly, Schäffer Károly, Németh László. Egy-egy osztály növendéklétszáma. Magy. Siketnéma-oktatás. 4. sz.

Bozga Miklós. Az erkölcsi nevelés hatása. Nevelés. 23. évf. 1. sz.

Bratu, Aurel. Cultura psichologică a învățătorului. Biserica și Scoala 44—46. sz.

Brückler Gyula. Az ifjúság nevelése a keresztény szocializmus jegyében. Népnevelő 18. sz.

Büchler Hugó. A gyermekek képzettársításai. Délvid. Tanügy (Nagybecskerek) 10. 11. sz.

— A nyelvtan az új tantervben. Délvid. Tanügy. (N. Becskerek) 3. sz.

A budapesti állami polgári iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek tanterve. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister 1901. évi május hó 22-én 498. eln. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, egyet. ny. 1906. (8-r. 65. l.) 68 fill.

Bugyáki János. A népiskolai ifjúsági egyesületek, népszövetség, népkönyvtárak nevelő feladatai. Népmívelő 30. sz.

Cădariu, Ioan. Despre educație și educator. Biserica și Scoala 5. sz.

— «Rugăciune» de Mihail Eminescu. Prelegere ținută la școala de aplicație elementară de la pedagogia gr. or. rom. diu Arad. Biserica și Scoala 9. sz.

Chobodiczky Emma. Mese az óvodában. Kisdednevelés 16 sz.

Costăchescu, V. Condițiunile unui învățământ educativ propriu zis. Foia școlast. 8. sz.

— Individualitatea. Foia școlast. 5. sz.

Crisan Ioan. Prelegere practică din exercițiile intuitive (Edificiul școalei) Reuniun. învățătorilor 10. sz.

Csallóközi, Jenő. Fegyelmezés és büntetés. Gyakorl. Pædag. II. 300—310. 345—353. l.

Cséplő Ernő. Népkönyvtárak és a tanítóság. Néptan. Lapja 47. sz.

Csernoch János dr. Népiskoláink jövője. Beszéd, melyet a VI. orsz. katholikus nagygyűlésen mondott. Esztergom, 1906. Buzárovits G. (8-r. 14 l.)

Csiky Lajos. Belső erőink nevelése. Magy. Pestalozzi 28. sz.

Csontos Alajos. Az ifjúság erkölcsi veszedelme. Hevesm. Tanügy 12. sz.

Csőregi János. Az új Tanterv és Utasítás. Tanítótestületi Értesítő (Torda) 1. 2. sz.

Csősz Imre dr. Az iskola és a vallástudomány Váci kegyr. főgimn. értes. 3—19. l.

— A jó nevelés rendíthetetlen alapja. Váczi Közl. 2—4. sz.

Csukási Fülöp, Kuttner Miksa és Földes Lipót. Az új népiskolai Tanterv és utasitások. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.

Csulak Lajos. Gondolatok az életbelépő új tantervről. Család és Iskola 13. sz.

Czáró János. Népiskolai «sorozás.» Néptan. Lapja 3. sz.

— Falusi gyermek-otthonok. Néptan. Lapja 9. és 16. sz.

— Napközi otthonok a nevelés szolgálatában. Néptan. Lapja 34. sz.

— Az ismétlő iskolákról. Nemz. Iskola 31. sz.

Czeglédy István. A játszva tanulás. Eperj. Lapok 33. sz.

Czerny orvosprofessor a túlterhelésről. Népmívelés II. 437. l.

D. Gy. A műszaki kiképzés kritikája. Egyetértés sept. 23.

(D. J.) Leszoktatás a hazugságról. Papok Lapja 3. sz.

— A szemléltető inductiv módszer csontváza. Papok Lapja. 6. sz.

Danczer Béla. Kultura és nevelés. Nemz. Nőnevelés 51—62. 119—130. Önállóan is megjelent. (8-r. 25 l.) Rövid ism. Religio 15. sz.

Darvas Lázár. Neveljük tanítványainkat a madarak védelmére. Néptan. Lapja 17. sz.

— Népiskolai «sorozás» Néptan. Lapja 5. sz.

Deiphobe. Briefe an Eltern. Ism. Ellen Key. Tavaszi rügyek nyárutóján, címmel. Nemz. Nőnevelés 425—429. l.

Dénes Károly. A polgári iskola célja és feladatai. Polg. isk. Közl. 676—684. l. Szerkesztő megjegyzése. U. o. 684 l.

Deutsch Ernő dr. Az erkölcsileg veszélyeztetett gyermekek védelméről. Gyermekvédelem 3. sz.

Dezső Lipót. Az óvodai mulasztások ellenőrzése. Kisdednevelés 9. sz.

Dienstl Emilia. A gyermek otthon. Nagybecskereki központi áll. elemi népisk. értes. 3—7. l.

Dietz Etel. A jótékonyság nevelő hatása az óvodában. Kisdednevelés 1. sz.

Dittler Ida R. A gyermek itélete. Belényesi áll. polg. leányisk. értes. 3—11. l.

— A tanuló sexuális felvilágosítása. Magy. Pædag. 490—493. l. — *Ravasz Árpád.* U. o. 493—504. l.

Dobó József. A szemléltető inductiv módszer «előkészítés»-nek nevezett mellékfokáról. Papok Lapja 7. sz. — Az első fokról: Az előterjesztésről. U. o. 9. sz. — Előismeretek az elbeszélések keresésének, illetve készítésének receptjéhez. U. o. 10 sz. — Az előterjesztésben előfordulni szokott elbeszélés készítésének, illetve keresésének módja. U. o. 11. sz. — Az előterjesztés egységeiről. U. o. 12. sz. — Hogyan járjunk el, ha az egységes szemléltetés lehetetlen? U. o. 13. sz. — Az előterjesztésben használandó elbeszélés tulajdonságairól. U. o. 15. sz. — Ezek szerkezetéről. U. o. 16. sz. —

A szemléltető inductiv módszernek második főfokáról a fogalommagyarázatról. U. o. 19—22 sz. — Ennek utolsó fokáról. U. o. 23. sz.
— Az akarat nevelése a hitoktatásban. Papok Lapja 4. sz.
Döbrössy Alajos. Olvasás. Népisk. Tanügy 33. sz.
Donszky Lukács. Iskolai nevelés. Polg. Iskola. 6. sz.
— Sorakozzunk! Polg. Iskola 10. sz. (A kettős tagozat ellen.)
Dőri S. Zsigmond. Kísérleti pedagógia és didaktika. 1905. Ism. Medgyesi János. Magy. Pestalozzi 6., 7. sz.
— A kisdedóvó. Izr. Tanügyi Értes. 2. sz.
— A gyermekhazugságok lélektana. Népnevel. Lapja 6. sz.
— A gyermeknyelv. Izr. Tanügyi Értes. 4. sz.
— A berlini gyermektanúlmányi kongresszus. Izr. Tanügyi Értesítő 347—352., 383—387. l.
Draia, Teodor. Faptele şi învăţătura. Biserica şi Scoala 11. sz.
— Morala în educaţiune. Biserica şi Scoala 31. sz.
Dreisziger Ferenc. Általános és részletes oktatástan. Ism. J. J. Egyházi Közlöny 4. sz.
E. G. Jegyzetek a Rendtartáshoz. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 312—316. l.
Éber Rezső. A gyakorlati tanítási órák arányos beosztása. Magy Tanítóképző 547—553. l.
Edelmann Menyhért dr. Züllött gyermekek. Gyermekvédelmi Lap 2. sz.
Edelsheim Gyulay Lipót br. A gyermekvédelemről. Felvidéki Hiradó. (Eperjes) 23. sz.
— A társadalmi gyermekvédelemről. Gyermekvédelmi Lap. 1. sz.
Egy év középiskoláink életéből. (Az idei értesítők alapján.) Pesti Hirl. 211., 212.. 214. sz.
Elek Gyula. A palatáblákról. Néptan. Lapja 28. sz.
Elek Oszkár dr. Elméletek az akaratról. Egri főreáliskola Értesítője 6—23. l.
Éles Károly. A palatáblákról. Néptan. Lapja 30. sz.
Az ember lelki élete. (A műveltség könyvtára.) 1905. Ism. Karl Lajos. Magy. Pædag. 249—253. l.
Ember János. A közoktatás egysége. Néptan. Lapja 48. sz.
— A testi fenyítésről. Népmívelés. II. 472—474. l.
Ember Károly. Nemzeti népoktatásunk válsága. Alkotmány nov. 6. és Népnevelő 45. sz.
— A Rendtartási szabályok szelleme. Népnevelő 24. sz.
— A katholikus iskola jövője. Népnevelő 39. sz.
Endrei Gerzson dr. A rendtartás reviziójához. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 703. l.
eő. Dalok a népiskolában. Zeneközl. V. 1. sz.

Eperjessy István. A népiskolába lépő gyermekek ismeretvilága. Népmívelés II. 125—135. l.

Erdei iskola. Népmívelés I. 304. 425. l.

Erdélyi Károly. Az iskola és a haza. (Georges Grosjean könyve.) Budap. Hirl. 154. sz.

Erdődi János. Népiskolai nevelés- és tanítástan. Az új tanterv szerint átdolgozták Guzsvenitz Vilmos és Klinda Károly. 5. kiad. Budapest. 1906. (8-r. 316 l.) 3 K. 60. Ism. Religio 17. sz.

Erdős István. A kézügyesítő oktatás tanterve. Magy. Siketnéma-oktatás 10. sz.

Erdőssy Béla. Napló a magyar rajztanárok és rajztanítók 1905. évi junius havában tartott nagygyűléséről. Budapest, 1906. (8-r. 292 l.) 6 K. — Ism. C. G. Népmívelés II. 246. l.

Az érettségi vizsgálat reformja. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 385—391. l.

Az Erzsébet-Népakadémia három éve. Népmívelés II. 164—169. l.

Esztetikai nevelés a skótoknál. Népmívelés I. 103. l.

F. Egységes középiskola, egységes jogosítás. Nemz. Iskola 5. sz.

(F. Z.) Az erkölcsi érzék fejlesztése. Papok Lapja 3. sz.

— A fegyelmezés a hitoktatásnál. Papok Lapja. 5. sz.

Fábián Irma. A gyermek játéka. Népmívelés I. 370—372. l.

— Óvodáink száma. Kisdednevelés 5. sz.

Farkas Sándor. A tantervmódosítás alapelvei. Magy. Tanítóképző 537—547. l.

Faur-Gyula Zsófia. A női kézimunka tanítása az új tanterv szerint. Népoktatás XI. 9. sz.

A fiúk és leányok együttes tanítása. Néptanoda 20. sz.

Fodor Ignác. Ingyenes népoktatás. Néptan. Lapja. 2. sz.

Fokozatosság a nevelésben. Religio 18. sz.

Földes Lipót. A szülői iskola (házi nevelés.) Izr. Tanügyi Értes. 4., 5., 6. sz.

Földes Miklós. A polgári iskola nemzeti hivatása. Polg. Iskola 2. sz.

Földes Vilmos. A polgári fiúiskola reformja. Polg. Iskola 9. sz.

A fölmenő tanítási rendszer. (A főgimn. tanári kar előterjesztése.) Sárosp. ref. Lapok 10. 11. sz.

Fóti Bernát. Gyermekeink egyéni nevelése. Néptanoda 21. sz.

— Hazugságok a tanításban. Néptan. Lapja 23. sz.

A fővárosi polgári iskolák évvégi vizsgálatai. Népmívelés I. 216. l.

Frenyó Lajos. Ellentétek az iskolai és családi nevelés között. Ev. Őrálló 5. sz.

Freund. Emberismeret és érzületi tananyag. Magy. Kisdednevelés XII. 10. sz.

Freund Bernát. Egy kis psychologia. Nevelés XI. 9. sz. (Praktikus psychologiáról.)

— Neveljünk háladatosságra. Népoktatás XI. 6. sz.

— Erélyességre való nevelés. Nevelés 23. évf. 8. sz.

— Pozitivizmus az iskolában. Szilágyvárm. Tanügy 5. sz.

Frimmel J. Az ifj. könyvtár idegenajkú iskolában. Néptan. Lapja 14. sz.

Fritz György. Iskolai és ifjúsági könyvtárainkról. Győregyh. kath. Tanügy. IV. 15., 16. sz.

Füle Mária. Az óvodai gyermek anyjának nevelése. Kisdednevelés 17., 18. sz.

Füzesi Márton. A slöjd az új tanterv keretében (Felolvastatott a Kassai tanítókör gyűlésén). Budapest, Markovits és Garai ny. 1906. (8-r. 20 l.) és Nemz. Iskola 10., 11. sz.

— Tapasztalatok a slöjdoktatás köréből. Népmívelés I. 244—249. l. és Magy. Kisdednevelés XII. 4. sz.

— A slöjdről. Kassa, László B. 1906. (8-r. 19 l.) és Néptanoda 15—17. sz.

G. I. Cartea de cetit ca bază instructiunei și educațiun e : : poporală. Reuniun. învățătorilor. 12. sz.

Gál Kelemen dr. Harc a míveltség és nevelés eszményeért. Kereszt. Magvető 81—92. l.

Gárdonyi Géza. Új szántás, új vetés. Népmívelés I. 12—20. l. (A népnevelésről.) — *St.* Megjegyzése. U. o. 351. l.

Gárdos Mór. «Nevelj az életnek.» Néptanoda 6. sz.

Gáspár István. Az irka. Népisk. Tanügy 8. sz.

Gerencsér István. A költészet a pædagogiában. Család és Iskola 11—12. sz.

— A mese a népiskolai oktatásban. Család és Iskola 7., 8. sz.

Giszka Demeter. Észrevételek az új tanterv és tananyagra vonatkozólag. Tanítótest. Értes. (Torda) 9. sz.

Glass Ferenc. A nevelés művészete. Székely nép 2. sz.

Glósz János. Hajlam és pályaválasztás. Szentgotthárdi áll. gimn. 1905/6. évi értes. 3—17. l.

Gömöri Sándor. A társadalmi nevelés célja és feladatai. Család és Iskola 6. sz.

— Az egyéni nevelésről. Család és Iskola 14. sz.

Görcsöni Dénes. Iskolai jutalomkönyvek. Alkotmány. 135. sz.

— Iskolai értesítők. Alkotmány. 190., 191., 192., 196. sz.

Göttl Károly. Pályaválasztás és a polgári iskola. N. Becskereki áll. polg. isk. értes. 3—9. l.

Gramma (Mollinári) Döme és *Cseh István.* Osztatlan elemi népiskola

részletes tanterve. A nagyméltóságú vallás és közoktatásügyi miniszter úrnak 1905. évi június 6. án kelt 2202. sz. rendeletével kiadott tanterv és utasítás alapján. Kaposvár, 1906. Szalai F. (8-r. 124 l.) 5 K.

Gramma Ödön. Népiskolai «sorozás.» Néptan. Lapja 1. sz. (Tankötelezettség keresztülviteléről.)

Gregus Gyula. Népiskolai «sorozás.» Néptan. Lapja 4. sz.

— Reformtörekvések a «népiskolai sorozás» alapján. Néptanítók Lapja 10. sz.

— Mikór kezdődjék a tankötelezettség? Nemz. Iskola 26. sz.

Gregus Gyuláné. A tanulók figyelmetlenségének külső okai a népiskolában. Néptan. Lapja 29. sz.

Grész Ernő. A testi és lelki élet harmonikus fejlesztésének fontossága a népiskolai tanításban. Magy. Pestalozzi 39., 40. sz.

Grofsorean, I. Superficielitatea în școală. Biserica și Scoala 36. sz.

Gróh István. Nemzeti törekvések építő művészetünkben. Népmívelés I. 506—510. l.

Gubitza Kálmán. Az iskolák tisztogatása és fűtése. Néptan. Lapja 3. sz.

— Ki söpörje az iskolát? Néptan. Lapja 11. sz.

Gurlitt. Neue Wege und Ziele der Jugenderziehung. Schul. u. Kirchenbote 4. sz.

Guttenberg Pál. A slöjd multjából. Népmivelés I. 106—109. l.

Guzsvenitz Vilmos és *Klinda Károly.* Népiskolai Nevelés- és Tanítástan. 5. kiad. 1906. Ism. Belányi Tivadar. Hivat. Közl. 13. sz.

Gyárfás Károly. A jövő polgári iskola nemzeti missiója. Pancsovai áll. polg. fiúisk. 1905/6. értes. 3—6. l.

A gyermektanulmányozás mai állapota. Népmívelés II. 488. l.

A gyermekvédelem Magyarországon s a jövő feladatai. Gyermekvédelem 4. 5. sz.

Györe János. Az idegen szók használatáról. Nevelés 23. évf. 8. sz.

Győrffy János. A székesfővárosi tanköteles gyermekek beiskoláztatása. Népnevel. Lapja 13. sz.

Gyuk Pál. A bögötei szociális iskola vizsgája. Népnevelő 37. sz.

Gyulay Béla dr. A tanító a béke szolgálatában. Néptan. Lapja 5. sz.

Gyuris Géza. Egy tanító tapasztalataiból. Népmívelés II. 382—386. l. (A szülői értekezletekről, gyermekjáték-, gyermekvédelemről, ifjúsági könyvtárak rendezéséről és a virágkultuszról.)

— A magyar slöjdtanítás. Népmívelés II. 255. l.

(H. B.) A kisdednevelés külföldön. Népmívelés I. 197—199. l.

H., K. H. Die Lehrmittelausstellung in Kronstadt. Schul- u. Kirchenbote. 16. 17. sz.

Hajós Lajos dr. Az egyéniség megismerése és az egyénítés az elemi oktatásban. Népmívelés I. 144—154. 306—315. l.

Hajtai Etelka. Ifjúsági könyvtárainkról. Polg. isk. közl. 259—268. l.

— Ifjúsági könyvtáraink kiselejtezése. Nemz. Nőnevelés 63—68. l.

Halász Ferenc. Nemzeti állam és népoktatás. Népmívelés II. 179—201. l. (Önállóan is megjelent.) — Ism. Szentmártoni. Prot. egyh. isk. Lap 47. sz. — Pallós Albert. Család és Iskola 20. sz. — Egyetértés 317. sz. — Dr. Őszi Béla. Hevesm. Tanügy. 11. sz. — Néptanoda 39. sz.

— Nemzeti népoktatás. Polit. Hetiszemle 47—50. sz.

Hall, G. Stanley. Adolescence, its psychology and his relations. Newyork. Ism. Benczelits Józon. Huszadik Század XIV. köt. 333—342. l.

Haller István. Iskolakönyvet a tanulónak! Népnevelő 15. sz.

Hantos Gyula. Elmélet és gyakorlat. Család és Iskola 14. sz.

— Az iskola hatása. Család és Iskola 12. sz.

— Tanításunk hiányai. Család és Iskola 4. sz.

Harkányi Ede. Az együttes nevelés. Huszadik Század XIII. köt. 543—549. l.

Harnack, Ad. Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit. Berlin, 1905. Ism. Endrei Gerzson. Magy. Pædag. 389—391. l.

Harsányi István. Az élő, önálló, személyes meggyőződésen alapuló hitre való nevelésről. Tanári székfoglaló. Sárospatak. 60 f. Ism. Raffay Sándor. Theol. Szaklap 310. l.

Hausner Ignác. Néhány szó az új érettségi vizsgálati utasításhoz. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 664—669. l.

Havas Irma. Az idegesség. Magy. Pestalozzi 3. sz.

Havas István. Új tanterv, új tankönyvek a fővárosi iskolákban. Népmívelés. II. 267—269. l.

— Iskolai és tanítói könyvtárak Népmívelés I. 463—465. l.

Havas Pál. Az új «Népiskolai tanterv»-ről. Hevesm. Tanügy. 1. sz.

A házi föladatok. Népmívelés I. 426. l.

Hazugságok a tanításban. *Hegedüs Lajos.* Néptanít. Lapja 5. és 20 sz. (A földrajzi munkák hibás adatairól szól.) — *Szentgyörgyi Lajos.* U. o. 17. sz. — *Havas Gyula dr. Szabó Elemér.* U. o. 19 sz. — *Bökényi Dániel.* U. o. 20. sz. — *Darvas Lázár. Pollák Simon.* U. o. 26. sz. — *Kuthi Zsigmond.* U. o. 22. sz. — *Lakatos Lajos.* U. o. 25. sz. — *Hochreich Lajos.* U. o. 26. sz. — *Schön József.* U. o. 27. sz. — *Dezső Lipót.* U. o. 29. sz. — *Lakatos Lajos.* U. o. 33. sz.

Hegedüs Ármin. Az iskolaház. Népmívelés I. 115. l.

Hegedüs Árpád. A belépő-vizsgálatról. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 515—517. l.

Heinrich Józsa. A család és az iskola közös nevelői munkássága. Család és Iskola 18. sz.

Helyvig Ede. A tanítás új tervezete. Iskoláink 1. sz.

Hergel Gusztáv. Középiskolai tanulóink munkabírása és a munkabírás értékelése — nyomán Dr. Kohlbach Bertalan. Gyakorl. Pædag. II. 137—144. l.

Hevesi Mór. A tanító nevelői hatása az iskolán kívül. Néptan. Lapja 25. sz.

— Gyermekszínházak. Néptan. Lapja 11. sz.

— A népiskola nemzeti föladata. Néptan. Lapja 31. sz.

— A szexuális felvilágosítás kérdéséhez. Néptan. Lapja 38. sz.

Hodoegus. Nemi nevelés. Egyh. Közl. 5. sz.

Holczmann Ferenc. A műveltség és az iskola Győri Skultéty László fiú-isk. értes. 3—5. l.

Horeczky Emilia. A palatábla. Néptan. Lapja 31. sz.

Horváth Cézár dr. Néhány jó szó apró madaraink érdekében. (A «Madarak napja.») Pápai kath. gimn. értes. 3—22. l.

Horváth E. János. Órarendkészítés. Népnevel. Lapja 11., 12., 14. sz.

Horváth Nep. János. A könyv szeretete. Népnevel. Lapja 22. sz.

Horváth Lajos. Gondolatok a hazaszeretetről, s annak fejlesztéséről a népiskola főbb tárgyai által s néhány szó a tárgyak általános módszeréről. Délvid. Tanügy. (N. Becskerek) 5—7. sz.

Hosszu Lajos. Az anya a gyermek első nevelője. Nemz. Iskola 40. sz.

Hübner Gyula dr. A neveléstan kézikönyve, I. rész. A testi élet ismertetése élet-, egészség-, s neveléstani vonatkozásokkal tanító- és tanítónő-képzőintézetek számára. Az új tanterv szerint. Budapest, 1906. Szt. István T. (8-r. 130 l.) 3 K. 50 f.

i. m. Az egységes középiskola. Magy. Állam 272. sz.

i. s. A felekezeti iskola ellen. Magy. Pædag. 377—379. l.

Imre Sándor. Nemzeti jellemvonások nevelésünkben Magy. Pestalozzi 17., 18., 19., 20. sz.

— Magyar vonások nevelésünkben. Budapest. Ism. Szitnyai Elek. Magy. filoz. társ. közlem. 175. l.

— Az újító törekvésekről. Család és Iskola 7. 8. sz. (A nevelés reformjáról.)

Imrich János. A szülői értekezletek irányelvei. Magy. Pestalozzi 15., 16. sz. — *Károlyi Lajos.* U. o. 17. sz.

Incze István. A szülők és az iskola. Nagykanizsai kegyr. főgimn. értes. 5—18. l.

Indrei, Georgin. Simțul intelectual ca factor principal în școala poporală și grădinarul lui. Foia școlast. 9. sz.

Ingyen-tankönyvek és ingyen iskolaszerek. Népmívelés II. 95. l.

Ipolyi Tamás. Régi és új nevelés. Huszadik Század XIV. köt. 216—226. 310—326. l.

Jablonkay Géza dr. A gyermektanulmányozás módjai. Népmívelés I. 494—498. l.

— Mit beszélnek a kis művészek rajzai? Népmívelés II. 484—487. l.

Jahn, Dr., M. Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. 1905. Ism. Dr. Szlávik Mátyás. Athenæum 394—400. l. — Endrei Gerzson. Magy. Pædag. 319—322. l.

Jakobinyi Péter. A középfokú iskolák vizsgálatairól. Nevelés 23. évf. 10. sz.

Járosy Dezső. Etikai nevelés. Egyh. Közl. 29. sz.

Járványszerű idegesség az iskolás gyermekeknél. Népmívelés II. 258—260 l.

Jászi Oszkár. Szabad iskolák. Budap. Napló 300. sz.

Jeanplong József. A gimnáziumi oktatás céljáról. Pancsovai áll. főgimn. értes. 5—16. l.

Jő. A nemzeti nevelésről. Magy. Pestalozzi 22. sz.

Jókay Endre. A polgári iskola és annak munkásai. Polg. Iskola 9. sz.

Juhay Antal. Az ötödik osztály tanítója. Gyakorlati vezérfonal az elemi népiskola V. osztályában kötelezett összes tantárgyak tanítására. Tanítók Szava 1—10. 12. 14—24. sz.

— vezérkönyvei. Ism. Kákosy Ödön. Tanítók Szava 14—21. sz.

K. Ludovika. Az intézeti nevelés képe. Magy. Pestalozzi 5. sz.

Kabdebo Gyula. Fűtés és szellőztetés az iskolákban. Népmívelés I. 254—557. l.

Kaján József. Az iskolák tisztogatása és fűtése. Néptan. Lapja 7. sz.

Kajtsa József. Az iskola nemzeti ünnepei. Magy. Pestalozzi 42. sz.

Kálmán Miksa dr. Szoktassuk a tanuló ifjúságot önálló munkásságra! Gyakorl. Pædag. II. 249—256. l.

— A szövegdiktálás az írásbeli érettségi vizsgálaton. Pótlás Schmidt Márton fölolvasásához. Magy. Pædag. 371—374. l.

— A tanulók pályaválasztásának statisztikája. Tanáregyl. Közl. 39 évf. 215. l. — A IV. osztályt végzett tanulók pályaválasztásának statisztikája. U. o. 328. l.

— Olvasmány serdült ifjak számára. Magy. Pædag. 553—559. l. (Ismerteti Doumer «Livre de mes fils» című munkáját.)

Karl J. Iskola és család. Népnevelő 38. sz.

Kármán Mór dr. Állam és egyház viszonya a magyar népoktatásügy körében. Népmívelés I. 21—33. l.

Károlyi Sándor. A népjólét előmozdítása. Néptan. Lapja 49., 50. sz.

Karsay Sándor dr. A gyermekvédelem. Bácska 20—24. sz.

Káth József. Minő eszközökkel érhető el az iskolában a természetes fegyelem. Győregyh. kath. Tanügy. IV. 4. 10. sz.

Kaufmann István. Az ifjúsági olvasmányok különös tekintettel a hazai nem magyarajkú iskolákra. Délvid. Tanügy. (N. Becskerek.) 4. sz. — Kræmer Frigyes. Hozzászólás. 5. sz.

Kazaly Imre dr. Egy terv a seminariumi nevelés érdekében. Papok Lapja 3. sz.

Kecskeméthy László. Az ismétlésről. Néptan. Lapja 22. sz.

Kelemen János. Az osztályzatok értéke. Nemz. Iskola 41. sz.

Kemény Ferenc. Glosszák egy ankétről és egy jegyzőkönyvről. Magy. Pædag. 381—385 l. (Az egységes jogosítású középiskoláról.)

— Együttes nevelés. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 749. l.

— A békemozgalom pædagogiai jelentősége. Magy. Pædag. 593—617 l.

Kertész Ödön. Árvaházi impressiók. (Pædagogiai és szociológiai szempontból. (Nemz. Iskola 12., 13. sz.

Kf. Testi és szellemi munka. Magy. Pædag. 245—247. l.

Kipper István. A polgári iskola nemzetgazdasági hivatása. Polg. iskola 5. sz.

Király Károly. A polgári iskolai tankönyvekről és azok bírálatáról. Polg. isk. közl. 449—463. l.

Kiritzescu, Stefan. Scopul educaţiunii după pedagogia solidarităţii. Biserica şi Scoala 6., 7. sz.

Kiss Gábor. Az új érettségi utasítás adminisztrativ intézkedései. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 687—689. l.

Kiss József. Az erkölcsi jellem nevelése. Család és Iskola 9. sz.

Kiss Lujza. Vers átalakítása játékká. Kisdednevelés 1. sz.

Kiss L. Zoltán. Az új tanterv ismertetése. Szilágyvárm. Tanügy 8., 9. sz.

Kiss Mihály dr. A gyermekvédelem egy nagy kérdése. Gyermekvédelmi Lap 8. sz.

A kisdedek tanítása. Népmívelés I. 56. l.

A kisdedóvónő- (kisdedóvo-) képző intézetek tanterve. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister 1891. évi 57,472. sz. alatt kelt rendeletével. Budapest, egyet. ny. 1906. (8-r. 17 l.) 24 fil.

Kisérletek a házi és iskolai feladatokkal. Népmívelés II. 503. l.

Kobány. Az óvodai mulasztások ellenőrzése. Kisdednevelés 7. sz.

Kohányi Gyula. Hivatásunk. Család és Iskola 5. sz.

Kokas Nándor. Az iskola a nemzeti ipar szolgálatában. Polg. isk. közl. 530—537. l.

A kolozsvármegyei egytanítós, osztatlan népiskolák részletes tanterve.

Kiadja az új tanterv alapján a kolozsvármegyei tanítótestület. Kolozsvár, Gámán ny. 1906. (4-r. 17 ív.) 2 K. 50 f.

Koltai Lajos. Jellemképzés általában. Család és Iskola 15—17. sz.

— A testi büntetésről népiskolai szempontból. Család és Iskola 5—8. sz.

Kolumbán Ágoston. A családi nevelés félszegségei. Néptanoda 31., 32. sz.

Komáromi Elek. Mit tehet a népiskola a gazdasági, ipari és kereskedelmi életpályáknak az ifjúság körében leendő megkedveltetésére? Tanítótest. Értes. (Torda) 10. sz.

Komjáthy Jenőné, özv. Mese a nevelésben. Komáromi polg. leányisk. értes. 3—9. l.

Kont, I. La réforme de l'enseignement secondaire en Hongrie. Revue internat. de l'enseignement. Vol. 51. 431—434. l.

Kormányjelentés az ifjúsági könyvtárakról. Népmívelés II. 98. l.

A kormányjelentés a magyar népmívelésről. Népmívelés I. 480—485 l.

Körösy György dr. A szemléltetve oktatás kérdéséhez. Gyakorl. Pædag. II. 145—149. l.

Kőszeghy István. Az ismétlésről. Néptan. Lapja 22. sz.

Kovách Margit. Az igazság és önmunkásság elvének alkalmazása a tanításánál. Hevesm. Tanügy 3. sz.

Kovács Adolfné-Balog Vilma. Családi élet és gyermeknevelés. Munka Szemléje 21. sz.

Kovács Dániel. Az iskolai kirándulások. (A polgári iskola szempontjából.) Család és Iskola 15. sz.

Kováts S. János dr. Új elvek és irányok a modern nevelésben és oktatásban. Magyar reformiskola tervezete. Nagyvárad, 1906. (Budapest, Benkő Gy.) (8-r. 67 l.) 1 K.

— Neveljük növendékeinket. Keresk. Szakokt. XIV. 4. sz.

Kováts Lajos dr. Gyermekotthon Pozsonyban. Pozsony, 1906. Wigand ny. (8-r. 36 l.) 40 f.

Kováts, Dr Ludwig. Das Kindesheim. Zweck und Nothwendigkeit desselben. Pozsony, 1906. C. Angermayer ny. (8-r. 43 l.)

Kováts Tinka. Hegedű az óvodában. Kisdednevelés 16. sz.

Kozáry Gyula. Átöröklés és nemzeti nevelés. 1905. Ism. Bihari Ferenc. Magy. Pædag. 253—255. l.

A középiskola reformja. Vita a középiskolai kérdésről. Rendezte a «Társadalomtudományi Társaság.» I. kötet. Budapest, 1906. Deutsch és Tsa. (8-r. 269 l.) 6 K. — Ism. Schütz Antal. Egyet. Kritik. Lapok 9. sz.

Középiskoláink élete. (Az idei értesítők.) Budap. Hirl. 203., 204., 206., 208. sz.

Kozma Ferenc. Nemzeti nevelés. Család és Iskola 6. sz.

Králik László. Egy atya levelei fiához az érettségi évében. Nagybecskerek. kegyr. főgimn. értes. 3—54. l.

Krammer József. Nevelő tanításunk irányelvei. Kismartoni polg. fiú és leányisk. 1905/6 értes. 12—20. l. — Nevelőtanításunk rendszerének főbb mozzanatai a lefolyt 25 év alatt. U. o. 21—94. l.

— A kérdés jelentősége a nevelőtanításban. 1905. Ism. Bihari Ferenc. Magy. Pædag. 196—198. l. — Barczán Endre. Gyakorl. Pædag. II. 62. l.

— A lecketanulás és szorgalom. Budapest, 1906. Franklin T. (8-r. 32 l.) 60 f. — Ism. Bihari Ferenc. Magy. Pædag. 196—198. l. — Mihály Gábor. Néptanoda 32. sz.

Krausz Jakab dr. A néplélektanról. Népmívelés I. 316—318. l.

Krausz Sándor. A Herbart- Ziller- Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat. 1902. Ism. Kákosy Ödön. Tanítók Szava 9. sz.

Kreizler Sándor. Nevelőosztály, nevelőintézet. Népnevel. Lapja 23. sz.

Kriesch Aladár. A magyar nép művészetének jövője. Népmívelés I. 159—165. l.

Krisch Jenő. A felső kereskedelmi iskolák önképzőköreiről. Keresk. Szakokt. XIV. 9. sz.

Kuncz Elek. Középiskolai nevelésünkről. Magy. Pædag. 209—214. l.

Kuthi Zsigmond. Az ismétlésről. Néptan. Lapja 23. sz.

Küzdelem a ponyvairodalom s a rémregények ellen. Népmívelés I. 172. l.

Laicus. A magyar papnevelés megreformálására. Magy. Állam 162—164. sz.

Lakatos Lajos. Tanterv a nemmagyarajkú katholikus népiskolák számára. Néptan. Lapja 29. sz.

Lakatos (Schlosz) Lajos. Valláserkölcsi alap. Néptan. Lapja 19. sz.

Lakos Alfréd. Gyermekművészet. Rajzoktatás 155—157. l.

Lamann György. A szegénysorsú iskolás gyermekek gondozása. Család és Iskola 3. sz.

Láncz József. Népiskolai tankönyveinkről. Néptan. Lapja 2. sz.

Lederer Ábrahám. Az új tanterv embertana és erkölcstana. Néptanoda 1., 2. sz.

— Még néhány észrevétel az új tantervhez. Népnevel. Lapja 7., 8. sz.

Legányi Gyula dr. Az oktatás egészségtana. Debreczen. Ism. H. Fekete Péter. Magy. Pædag. 323—325. l.

Le Mang. Die Volksschule der Zukunft. Ism. R. J. Schul- u. Kirchenbote 11 sz.

Lenkei Henrik. Jellemképzés a középiskolában. Bdp. V. ker. főreáliisk. értes. 3—10. l.

Lesian, Ioan. Invățămîntul intuitiv. Locuitorii din casa părintască. Foia școlast. 5. sz.

Laszner Rudolf dr. Illemtan. Gyakorl. Pæd. 107—109. l. — Dr. Miklós Ferenc. Nyilt levél a szerkesztőhöz. U. o. 166—168. l. — Leszner R. észrevételei. U. o. 246—248. l. — Miklós. Még egyszer az illemtan. U. o. 295. l.

— Ethikai széljegyzetek a középiskolai tantárgyakhoz. Gyakorl. Pæd. II. 1—16. l.

— Tisztaság az iskolában. Gyermekvédelem 1. sz.

Lévai Ödön dr. A gyermeknevelésről. Gyermekvédelmi Lap. 4. sz.

— A dolgozó gyermekek. Gyermekvédelmi Lap 1. sz.

Liebermann Leó id. Benyomások a középiskolai reform ügyében tartott értekezletről. Orvosi Hetilap 7. sz.

Lohán László. Intézetünk hivatása a magyar kultúra terjesztésében. Szegedi főgimn. 1905/6. értes. 3—15. l.

Lyka Károly. A tanulás iskolája. Népmívelés I. 179—191. l.

M. Mittelschulreform. Akad. Blätter X. 8. sz.

M. A. Miért szükséges a gyermeknevelésnél a szülők egyetértése? Az Ujság 240. sz.

M. F. Az évzáró vizsgákról. Tanügyi Értes. V. 6. sz.

(My.) Az elhagyott gyermekek nevelője. Népmívelés I. 299. l. (Dr. Barnardo.)

Mácza Ödön. Tekintettel a szocialisták mozgalmára: a kath. tanítónak mily irányban és módok szerint kell a község erkölcsi életének emelésére közreműködnie! Magy. Kisdednevelés XII. 10. sz.

Madarak és fák napja a középiskolákban. *Róna Jenő.* Tanáregyl. Közl. 39. évf. 697. l. *Krécsy Béla. Id. dr. Perényi József.* U. o. 715. l.

A mai gyermeknevelésről. Egy öreg ember csevegései. Nevelés 23. évf. 6—8., 10. sz.

Maier, Rudolf. Über die Arbeitskunde in der Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 13. sz.

Maislis Ferenc. Az új Tanterv és Utasítások. Az olvasókönyv. Izr. Tanügyi Értes. 6. sz.

Major Károly dr. Panaszok a mai középiskola ellen. Gyöngyösi áll. főgimn. értes. 3—27. l.

Malonyay Dezső. A népművészetről. Népmívelés II. 149—162. l.

Mandola Aladár. A kézimunkára való nevelés. Magy. Tanítóképző 341—344. 487—490. l.

Marian, Josif. Din psihologia băiatului. Funcțiunea sâmțurilor și sămțămintele. Foia școlast. 12—16. sz.

Maris, Teodor. Să ne îngrijim de școală. Biserica și Scoala 10. sz.

Márki Sándor dr. Az oktatás egysége. Nemz. Iskola 49. sz.

Marton Sándor. A középiskolai reformtörekvések. Orsz. Reform. tanáregyl. évkönyve 1906/7. 106—122. l.

Máthé József. Gyakorlati irány a nevelésben. Néptan. Lapja 25. és 28. sz.

— Az egységes oktatás terve a gyakorlatban. Néptan. Lapja 48. sz.

— Felnőttek oktatása — munkásképző-iskola. Néptan. Lapja 32. sz.

Medgyaszay István. Népünk művészetéről. Népmívelés I. 321—326. l.

Megyesi Ferenc. Az ifjúsági könyvtárak ügye. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 361—364. l.

Méhes Endre. A kötelességérzet. Nevelés 23. évf. 4. sz.

— Minő szemléltetési eszközökkel tehetjük a tanítást tökéletessé? Nevelés 23. évf. 7. sz.

Mencsey Károly. A Madarak és Fák napja. Néptan. Lapja 39. sz.

— Az előmenetel nyilvántartása a népiskolában. Néptan. Lapja 30. sz.

Menich Antal. Tanmenet és utasítások a népiskolai énektanításhoz. Pozsony, Eder J. ny. 1906. (8-r. 28 l.) 80 f.

Mérnök. «Falusi liceumok.» Nemz. Iskola 18. sz. Verner Jenő. Válasz. U. o. 20. sz. — Blozsán Kálmán. U. o. 21. sz.

Mészáros Sándor. A büntetőtörvény és az iskola. Néptan. Lapja 34. sz.

— Magyar nyelvi tankönyveink némely fogyatkozásairól. Keresk. Szakokt. XIV. 7. sz.

Mezey Mihály. Az ismétlésről. Néptan. Lapja 21. sz.

Mező Dániel. Népies előadások. Néptan. Lapja 14. sz.

— Tanév kezdetén. Néptan. Lapja 38. sz. (Az új Tantervről.)

— Büntetheti-e a tanító az iskolakerülőt? Néptan. Lapja. 42. sz.

Mi legyen a népiskolai oktatás legfőbb célja? Alföldi Népiskola 10—11. sz.

Migray József. A gyermekek idegességének okairól. Népnevel. Lapja 5. sz.

Mihalicska János. A nem magyar tanítási nyelvű kath. népiskolák új tanításterve. Népnevelő 51., 52. sz.

Mihalik Gyula. Népművészet — magyar művészet. Népmívelés II. 505—508. l.

Mihalik Lajos. Pædagogiai esetek. 1. Gyermekmegfigyelés lélektani szempontból. Nemz. Iskola 20. sz.

Mihály Ferenc. Részletes Tanterv osztott és osztatlan elemi népiskolák részére. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministerium 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. számú rendeletével kiadott tanterv és utasítás alapján a szatmár-németi áll. el. iskolák tanítótestülete közreműködésével és megbízásából összeállította —. Szatmár. (4-r. 123 l.) 2 K.

Mihály Gábor. A könyvnélkül tanulásról. Tanügyi Értes. (Beszterce.) XI. 1., 2. sz.

Mihály József dr. A vizsgálatokról. Népmívelés I. 499—501. l.

Mihályfi József. Magyar nemzeti kulturpolitikánk hibái. Néptanoda 36. sz. Huszár Imre. A volt osztr.-magy. államvasúttársasági, jelenleg állami iskolai tanító hazafisága. U. o. 38. sz. — Mihályfi J. Viszontválasza. U. o. 41. sz.

Miként kell az idegen ajkú gyermekekben és népben a hazaszeretet érzelmét fejleszteni. Tanügyi Tanácskozó 7., 8. sz.

Miklósy József. A nemzeti öntudat és fajszeretet nevelése. Népisk. Tanügy 33. sz.

Millner Antal. A katholikus tanító elsőrangú kötelessége. Győregyh. kath. Tanügy IV. 15., 16. sz.

Mittner Zoltán. A suggestiv nevelés. Uránia 163—171. l.

A módszertan tanítása. Népmívelés I. 230. l. Válasz Palágyi L. a Magy. Tanítóképzőben megjelent megjegyzéseire.

Molnár István dr. A képzelet nevelése a középiskolában. H.-böszörm. ref. főgimn. értes. 1905/6.

Molnár Mária. Az óvodai ünnepélyekről. Magy. Kisdednevelés XII. 3. sz.

Molnár Viktor. A közmüveltség határainak kiterjesztése. Uránia 145—148. l.

Muskétás K. Az új tanterv az osztatlan iskolában. Néptanoda 40., 41. sz.

Mustó Béla. Az ifjúsági könyvekről. Népmívelés I. 283—286. l.

Nagy József. Iskolai fegyelem. Néptan. Lapja 22. sz.

Nagy Kálmán. A gazdasági ismétlő iskolák munkanaplója. Néptan. Lapja 18. sz.

Nagy László. Gyermekművészeti kiállítás. Népmívelés I. 96—102. l.

— Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. 1905. Ism. Özv. Radnóti Dezsőné. Család és Iskola 4., 5. sz. — Dőri S. Zsigmond. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz. — gr. Magy. Siketnéma oktatás 1. sz. — Stepankó Albert. Magy. Tanítóképző 313—317. l. A Rajz 7. sz. és Kisdednevelés 10., 11. sz. — Székely Károly. Néptan Lapja 1. sz. Türk Frigyes. Hevesm. Tanügy 5. sz. — Magy. filoz. társ. Közlem. 108. l. — Büchler Hugó. Délvid. Tanügy. (N. Becskerek) 2. sz.

— A gyermektanulmányozás mai állapota. Magy. filoz. társ. Közlem. 57—90., 143—151. l. Önállóan is megjelent. Ism. Egyház Közl. 52. sz. — Tas József. Népnevel. Lapja 51. sz.

E. Nagy Olivér dr. Az egyhuzamban való tanításról. Eperjes, 1906. Kósch Á. ny. (8-r. 14 l.) Megjelent az Eperjesi Lapok 48., 49. sz. is «A délelőtti tanítás» címmel.

Nagy Sándor. Hol kezdődik a nevelés? Népmívelés I. 43—46. l.
— Új nevelés, új élet. Népmívelés I. 192—196. l.
— A bot szerepe az iskolában. Néptan. Lapja 18. sz.
Napközi otthonok Budapesten. Népmívelés I. 300. l.
Nemes József. Az anya mint első nevelő. Kassa közs. elemi. isk. értes. 3—10. l.
A néplélek tanulmányozása. *(By.)* Népmívelés I. 157. l.
Neubauer Elemér. Az új tanterv művészeti szakasza. Tanügyi Értes. (Szatmár) V. 4. sz.
Novák Mihály. Az anyai szeretet, mint a családi nevelés tényezője. Zalaegerszegi áll. elemi isk. értes. 3—8. l.
A nyilvános oktatás előnyei. Győri Opitz Anna leányisk. értes. 3—6. l.
Ő. K. A részletes tanítástervről. Győregyhm. kath. Tanügy. IV. 9., 10. sz.
Az oktatás idejéről. Népmívelés I. 68. l.
Oláh Erzsébet. A nemzeti érzület fejlesztése a népiskolában. Tanügyi Értes. (Beszterce) XI. 3. sz.
Oláh Gábor dr. Mikép gondoskodik a máv. alkalmazottainak gyermekeiről? Gyermekvédelmi Lap 11. sz.
Oláh Péter. A gyermekotthon és felállításának fontossága hegyvidéki községekben. Nevelés 23. évf. 3. sz.
Omega. A magántanulók polgári iskolai tanári képesítő vizsgálatairól. Polg. Iskola 3. sz.
Ocnean, Aug. Curăţirea şi încălzirea şcoalelor. Foia scolast. 17., 18. sz.
Oniţiu, Virgil. Schimbul de şcolari din punct de vedere pedagogic. Brassói gör. kel. gimn. értes. 1905/6. 5—12. l.
Orbán Gyula. A tanár nemzeti missiója. Kalazantinum XI. évf. 9. sz.
Orbánhegyi. A polgári iskola problémája. Népmívelés II. 219—222 l.
Öreg tanító. A gyermekek nevelése séta közlen. Család és Iskola 15 sz.
Ősz Béla dr. A tanító és a büntetőjog. Hevesm. Tanügy. 9., 10. sz. (A testi büntetés és a bírói itéletek.)
Óváry János. Népiskola a hazai ipar- és a gyermekvédelem szolgálatában. N.-Becskereki Eötvös-utcai áll. elemi népisk. értes. 3—9. l.
— Gyermekvédelem a tankötelezettség pontos végrehajtása érdekében. Néptan. Lapja 49. sz.
Ozorai Frigyes dr. A pædagogia felső korhatárai. Népmívelés II. 320—323. l.
Ozsváth Miklós. A palatábla. Néptan. Lapja 32. sz.
Pagács János. Öröm és egészség az iskolában. Népnevel. Lapja 18. sz.

Paguba, Julián. Cauzele, cari împedecă progresul învăţământului din Bihor. Biserica şi Scoala. 48. sz.

Palágyi Lajos. Az új tanterv egy nevezetes hibája. Magy. Tanítóképző 9—14., 174—178. l. — A szerkesztő megjegyzése. U. o. 14. l. — *r.* Megjegyzések U. o. 111—113. és 178. l.

Palásthy Kálmán. Neveljük ifjainkat jobbjaink megbecsülésére. Magy. Pestalozzi 10—12., 14. sz.

— A tanítói könyvtárak szervezése. Magy. Pestalozzi 2. sz.

— Az új Tanterv és Utasítás. Néptanod. 18—31. sz.

— Karban felelés. Néptanoda 41. sz.

A palatábla. (Hozzászólások.) Néptan. Lapja 33. sz.

Pálinkás Béla. Egyetemes pályamutató. A pályaválasztás előtt álló ifjúság számára. Az összes iskolák, tanintézetek, képzők, tanfolyamok stb. szervezeti és vizsgálati szabályzatai az összes minősítő és szervező törvények, ministeri rendeletek, utasítások, iskolai és tanintézeti értesítők, rendszabályok és prospektusok stb. alapján. I. kötet. Nagybánya 1906. Kovács Gy. (8-r. 241, VIII l.) 3 K.

Papp Ilona. Az óvoda alakító hatása a népre. Kisdednevelés 7. sz.

— A hegedű az óvodában. Kisdednevelés 19. sz.

Papp László. Az új tanterv általános ismertetése. Szilágyvármegyei Tanügy 10. sz.

Pap Tibor dr. Erkölcsi nevelés. Nevelés 23. évf. 7. sz.

A párhuzamos osztályok kérdése és a tandíjemelés. (Sárosp. főgimn. tanári kar előterjesztése. (Sárosp. ref. Lapok 8., 9. sz.

Payot Gyula. Az akarat nevelése. Ford. dr. Weszely Ö. 1905. Ism. Lukácsy István. Kath. Szemle 324—326. l. — Endrei Gerzson. Magy. Pædag. 256—259. l. — Dr. Hanauer Á. István. Bölcs. folyóir. 325—327. l. — i. m. Polit. Hetiszemle 13. sz. — i. m. Magy. Állam 48. sz. — Mezey Mihály. Család és Iskola 7. sz. — Migray József. Népnevelők Lapja 8. sz. — Molnár Oszkár. Magy. Tanítóképző 197—201. l. — Székely György. Prot. Szemle 53. l.

Pázmány Péter. Gyermeknevelés. Magy. Szemle 2. sz.

A pædagogiai akadémia. Népmívelés I. 398. l.

Peisner Ella. A jövő népiskolája. Népmívelés II. 379—382. l.

Pekár Károly dr. A magyar jellem (Néppszichológiai tanulmány.) Népmívelés II. 304—320. l.

— Melyik a könyv nélkül való tanulás leggazdaságosabb módja? Népmívelés II. 136—144. l.

Peres Sándor. Karácsonyfa-ünnep az óvodákban. Népmívelés II. 377—378. l.

— Az engedelmesség. Kisdednevelés 9., 10. sz.

Pfeifer János. A szakrendszer. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 367. l.

Pilisi Sándor. Az iskola a nemzeti ipar szolgálatában. Polg. isk. közl. 537—540. l.

Pintér Zsigmond. A kifejtő tanítási módszer. Előadta a jénai szünidei kurzuson Lehmensick. Izr. Tanügyi Értes. 317—319. l.

Podhraczky Lajos. A polgári iskola socialpædagogiai hivatása. Polg. Iskola 5. sz.

— Szocialpædagogia. Néptan. Lapja 41. sz.

— Tanítsunk olvasni. Nemz. Iskola 39. sz.

Polack F. Mi biztosítja iskolai munkánk sikerét? Ford. Szieberth Róbert. Néptanoda 33—35. sz.

Polgár Gyula. Az emlékezet tanának pædagogiai vonatkozásai. Magy. Pædag. 1—20. 78—97. l. — Önállóan is megjelent. (8-r. 42 l.

Polgári iskola 17 jogosítással. Népmívelés I. 387. l.

Polgári iskolai fölszerelés. Népmívelés II. 262. l.

Polyánszky Gyula. Az új tantervről és utasításról. Nevelés 23. évf. 9. sz.

Popp, Octavian. Experinţe pedagogice. Foia şcolast. 14. sz.

— Cum să se tracteze piezele din cartea de cetire. Foia şcolast. 4., 5. sz.

Positivus dr. Az együtt iskoláztatás kérdéséhez. Nemz. Nőnevelés 278—281. l.

Potzta Ferenc. Az emlékezet műveléséről. (A Kalocsavidéki rk. tanítóegyesület kiadványa 2. sz.) Kalocsa, Werner K. 1906. (8-r. 35 l.)

Prohászka Ottó. A régi «új élet.» Nemz. Nőnevelés 271—277. l.

R. Vizsgálati jutalmak. Népisk. Tanügy 23. sz.

— Az osztott iskola. Népisk. Tanügy 45. sz.

— Gyakorlati munkánk részletei. Népisk. Tanügy 9. sz. (A tanítók munkájáról.)

rd. Internatus. Izr. Tanügyi Értes. 7. sz.

R. O. Aktuális kérdés. Népnevelők Lapja 24. sz. (Szülői értekezletek.)

r—r. Az igazolatlan óra. Gyakorl. Pædag. II. 112—114. l.

R. S. A tanító, mint a nép anyagi jólétének előmozdítója. Magy. Kisdednevelés XII. 5. sz.

Radnóti Dezsőné özv. A karácsony nevelő hatásáról. Család és Iskola 6., 7. sz.

— A szép az iskolában. Család és Iskola 1., 2. sz.

Ranschburg Pál dr. A szellemi működések fizikája. Nemz. Nőnevelés 241—245. 303—306. 334—339. 430—442. l.

Reményik Lajos. Koll. tanítóképző-intézeti gyakorló-iskola tanításmenete. Összeállította —. Eperjes, 1906. Kósch Á. (8-r. 95 l.) 2 K. 50 f.

Rein, W. Pädagogik in systematischer Darstellung. Ism. M. E. Schul- u. Kirchenbote 7. sz.

Répay Dániel. Gróf Tolsztoj Leo pædagogiai nézetei s néptanítói munkássága. Néptan. Lapja 15—20. sz.

Resli István. A tanító mint jós. (Jövendőmondó.) Népnevelő 17. sz. (Minden tanítványáról egy kis jellemrajzot ír.)

Részletek a gyakorlatból. *B—r.* Népisk. Tanügy 12. sz. (Számtan.) — *s.* (Szorzás. Ütemolvasás.) U. o. 13. sz. — (Névmásról. Olvasmányról. *s.)* U. o. 16. sz. (Beszéd- és értelemgyakorlat Német Gy. U. o. 23. sz.

Részletes tanításterv. I. A nemzeti nyelv ismertetése. Győregyh. kat. Tanügy. IV. 13. sz. — Wiemann. U. o. 14. sz. — Millner Antal. U. o. 15., 16. sz.

Riedl Frigyes. A tankönyvek illusztrálása. Népmívelés I. 117—119. l.

Roethe, G. Humanistische und nationale Bildung. Berlin 1906. Ism. Endrei Gerzson. Magy. Pædag. 389—391. l.

Rolul învățătorului afară de școală. Foia scolast. 18—21. sz.

Rombauer Emil. A középiskolai reform. Tanáregyl Közl. 39. évf. 62—77. l. Ez előadásnak megvitatása. U. o. 77—80. l.

Rövó Lajos. A katholikus népiskolák új tanítási tervéről. Népisk. Tanügy 22. sz.

Rózsa Ede. A jövő gyermeknevelése. Izr. Tanügyi Értes. 356—358. l.

Rózsa Ignác. A túlterhelés gazdasági oka. Népnevel. Lapja 6. sz.

Ruffy Pál. Az állami gyermekvédelemről. Nemz. Nőnevelés 3—21. 110—118., 149—160., 218—229. l.

— Természeti tényezők az állami gyermekvédelem irányításában. Gyermekvédelmi Lap 3. sz.

— Gyermekvédelmi rendszerünk reformja. Gyermekvédelmi Lap 4. sz.

Ss. A fővárosi polgári fiúiskolák tantervének módosítása. Népmívelés I. 215. l.

— Általános és gazdasági irányú ismétlő iskolák. Népmívelés I. 69—71. l.

Sáfrány Lajos. Neveléstan. Vezérfonal a tanító- és tanítónőképző intézetek számára. II. rész. A II. osztály számára. A lelki élet ismertetése. Tekintettel a nevelés feladataira. Debrecen, 1906. Hegedűs Sándor. (8-r. 199 l.) 3 K. — Ism. Dr. Baló József. Magy. Tanítóképző 317—319. l. — Peres Sándor. Hivat. Közl. 18. sz.

Sándor Péter. Az elemi iskola viszonya a középiskolához. Népnevel. Lapja 44. sz.

Sarbó Artur dr. A beszéd összes vonatkozásaiban. Ism. Dr. Szegő Arnold. Izr. Tanügyi Értes. 6. sz. — Bardócz Pál. Népmívelés II. 122—124. l.

Sarmaságh Géza. A család, egyház, állam jogai és kötelességei a tanítás és nevelés terén. A budapesti kir. tudományegyetem hittani karától a Horváth-alapból 2000 korona díjjal jutalmazott pályamű. II. kötet. Az állam jogai és kötelességei a tanítás és nevelés terén. Nyitra, 1906. Kapsz és Kramár ny. (8-r. 588 l.) A két kötet ára 7 K 60 f. — Ism. Dr. Acsay Antal. Bölcs. folyóir. 533—538. l. — Dr. Stuckner János. Kath. Szemle 759—765. l. — Papok Lapja 12. sz.

Schiller, H. Handbuch der Pedagogik. Leipzig, 1905. Rövid ism. Népmívelés I. 320. l.

Schlegel Ferenc. Érzelmi nevelés. Népnevelők Lapja 19. sz. (Válaszul Schön L. A magyar beszéd tanításának természetszerű módja cikkére. Néptan L.)

Schlosz Lajos. Jobban tanulnak-e a leányok, mint a fiúk? Néptan. Lapja 9. sz.

Schmid Vilmos. Tananyagrészletezés. Nevelés 23. évf. 8. sz.

— A tankötelezettségi kor kezdetéről, egyben a phonomimikának kellő helyére tételével. Nevelés 23. évf. 2. sz.

Schmidt Antal. Idegenajkú népiskoláink tanítási sikerének fokozása és biztosítása. Néptanoda 3., 4. sz.

Schmidt Béla dr. A gyermekek «fölvilágosításá»-ról. Család és Iskola 13. sz.

Schmidt Gyula. A falusi lyceum. Népnevelő 17. sz.

Schmidt Jenny. Foglalkozás volt növendékeinkkel. Nemz. Nőnevelés 456—464. l.

Schmidt Márton dr. A büntetés hatása a gyermekre. Magy. Pædag. 480—489. l.

— Egynehány szó az évvégi Értesítőkről. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 698—701. l.

— Az új érettségi utasítás. Magy. Pædag. 156—169. l.

Schneller István. Egyetemi tanügyi irányzatunkról. Athenæum 101—109., 248—254., 369—375., 515—521. l. Elejét lásd a mult évi folyamban.

— Egyéniség — személyiség. Magy. Pædag. 137—155. l. — Külön is megjelent. (8-r. 21 l.)

— A nemzeti nevelésről. 1905. Ism. *Jó.* Magy. Pestalozzi 24. sz.

Schöbel Adél. Fogyatékosságok a családi nevelésben. Alföldi Népiskola II. 12. sz.

Schön József. A munkaszeretetre való nevelés módja. Néptan. Lapja 14. sz.

— A tanítási anyag ismétlésének pædagogiai haszna. Néptan Lapja 18. sz.

Schön József. Az ismétlésről. Néptan. Lapja 25. sz.

Schulz, Arthur. Wert und Bedeutung der Frage. Schul- u. Kirchenbote 3. sz.

Schuschny Henrik dr. A gyermekek idegességéről. Polg. isk. Közl. 89—99. l.

Schwarczel Adél. Jegyzetek a gyermektanulmányozás köréből. Család és Iskola 3. sz.

— A tanulók saját taneszközei. Család és Iskola 18., 19. sz.

Sebestyén József. Az új népiskolai tanterv főbb irányelvei. Tanügyi Értes. (Beszterce.) XI. 1., 2. sz.

Sebestyén Lajos. A illedelmes magaviseletre való szoktatás. Hevesm. Tanügy 1. sz.

Siegmund, Heinrich dr. Die geschlechtliche Frage in der Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 23., 24. sz.

Simon Lajos. A tanítók míveltségének hatása az iskolára. Nemz. Iskola 48—50. sz.

Sinka Sándor. A tanár egyénisége és a tantervi utasítások. Orsz. Reform. tanáregyl. évkönyve 1906/7. 71—87. l.

Sipos Andor. Az erkölcsi nevelés tényezői a népiskolában. Gyakorl. Pædag. II. 425—434. l.

Solymossy Sándor dr. Irásbeli dolgozatok s a tanulók egyénisége. Népmívelés. II. 144—147. l.

— Mit szeret a nép olvasni? (A külföldi népkönyvtárak statisztikájából.) Népmívelés II. 329—341. l.

— Népkönyvtárak szervezése. Népmívelés I. 511—521. l.

Spaller József. Az iparosifjúság hazafias neveléséről. Magy. Iparoktatás XI. 1. sz.

Span, Dr. Petru. Lectii de Didactică. In usul şcoalelor pedagogice. Nagyszeben, W. Krafft, 1906. (8-r. 112 l.)

Spencer Herbert. Értelmi, erkölcsi és testi nevelés. Angol eredetiből a szerző engedélyével magyarra fordította Öreg János dr. és Losonczy László. 3. átnézett kiadás. Budapest, Hornyánszky V. 1906. (8-r. XVI. 223 l.) 3 K. 20 f.

Stepanko Albert. Gyermekművészeti kiállítás. Kisdednevelés 5. sz.

Stumpf Mariska. Mulatságok az iskolában. Néptan. Lapja 8. sz.

— Leányok és fiuk közös tanítása. Néptan. Lapja 21. sz.

Sz. A népnevelés hatalmas tényezői. Nagyszombati Hirl. 21—24. sz.

Szabadabb mozgás a felsőbb osztályokban. *eg.* Magy. Pædag. 247. l.

Szabó Elemér. A nemzetiségi törekvésekről népoktatásügyi szempontból. Néptan. Lapja 26. sz.

Szabó István. Az ismétlésről. Néptan. Lapja 24. sz.

Szabó József. Egyhuzamban való tanítás. Győregyhm. kat. Tanügy IV. 8. sz.

Szabó Kálmán. Magyar nevelés. Néptan. Lapja 33. sz.

— Az állami tanterv és a grammatika. Egyetértés 288. sz.

— Száz gyermekjáték. Egyetértés szept. 23.

Szabó Kata. Hegedű az óvodában. Kisdednevelés 18. sz.

Szabó Sándor dr. Mintaszerű iskolaépület. Népmívelés I. 249—253. l.

Szalayné Vlaszák Erzsébet. Van-e haszna az elemi iskolának abból, ha a gyermek óvodába jár? Alföldi Népiskola 7. sz.

Szana Sándor dr. A nevelőszülők kiválasztása s a gyermekeknek telepre való kihelyezése körüli eljárás a temesvári állami gyermekmenhelyben. Gyermekvédelmi Lap 2. sz.

Szántó Zsigmond dr. A betegség és gyógyítás forrásai a középiskolákban. Lugos. 1905. Ism. *tj.* Tanáregyl. Közl. 39. évf. 237. l.

Szász Gyula. A fegyelem és a szülői ház. Alföldi Népiskola 2. sz.

A szegedi községi tanyai osztatlan vegyes népiskolák állandó részletes tanmenete. A nm. vkm. 2202/1905. sz. rendeletével kiadott tanterv és utasítás alapján készítette a tanyai tanítótestület Kézirat helyett. Szeged, Endrényi Lajos ny. 1906. (8-r. 50 l.)

Székely Árpád. Szemléltetés és cselekvés a tanításban. Néptan. Lapja 15. sz.

— Karban felelés. Család és Iskola 3. sz.

Székely György dr. Natorp Pál pædagogiai rendszere. Athenæum 234—241., 358—363., 449—457. l.

— Pædagogiai antinomiák. Magy. Pædag. 274. l.

Székely Károly. Az ismétlésről. Néptan. Lapja 21. sz.

Székely László. Osztályismétlés. Tanítótest. Értes. (Torda) 5. sz.

Szerencse József. A jelek. Népnevel. Lapja 20. sz. (A gyakorlatok javítási módja.)

Szigma. Elmaradottságunk a kisdedóvás terén. Népmívelés II. 24. l.

— A tanítóság az ifjúsági irodalomért. Népmívelés II. 270. l.

Sziklás Adolf. Polgári iskoláink. Népmívelés I. 80—82. l.

— Polgári iskolai ifjúsági könyvtárak. Népmívelés II. 450—456. l.

— Népiskolai tanulók pályaválasztása. Népmívelés II. 26—29. l.

Szilágyi Arthur Károly dr. Budapest a gyermekvédelem szolgálatában. Munka Szemléje 15., 16. sz.

Szilágyi Tamás. A szülői és tanítói értekezletek pontossága. Tanítótest. Értes. (Torda) 5. sz.

Szirtes Ignác. A pályaválasztás kérdéséhez, különös tekintettel az iparra és kereskedelemre Izr. Tanügyi Értes. 8. sz.

Szitnyai Elek. Învăţatura universalului moral. Tradusa de Petru Coroia. Biserica şi scoala 34., 35. sz.

Szlávik Mátyás dr. Ingyenes népoktatás. Magy. Kisdednevelés XII. 2. sz.

A szlöjd a kisdedóvó szolgálatában. Népmívelés I. 372. l.

Szüsz Lajos. Vitorlázás az új tanterv körül. Ev. Népiskola 145—149. l. 1. Magyar nyelv. U. o. 283—292. l. 2. Mennyiségtan. U. o. 317—320. l. 3. Beszéd- és értelemgyakorlatok. U. o. 344—346. l.

Szuszai Antal. A nagy mesterség. Vagyis gyermekek első házi nevelésének a mestersége. 1905. Ism. dr. Mihályfi Ákos. Kath. Szemle 770. l.

Szvitek Gyula. Fölmentés egyes tantárgyak tanulása alól. Polg. isk. közl. 396—398. l.

Takácsné Berényi Ilona. Játék a nem magyarajkú kisdedóvodákban. Kisdednevelés 15 sz.

Tamás Károly. A hétosztályú polgári iskola a kor követelménye. Polg. Iskola 8., 9. sz.

Tanfi Iván. A népiskolai új tantervről és utasításokról általánosságban. Nevelés 23. évf. 6. sz.

Tanítók az iskolaszékben. Népnevel. Lapja 8. sz.

A tantermek fekvése. Népmívelés II. 94. l.

Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1905. évi junius hó 16-án 2202. eln. számú rendeletével. Budapest, 1906. Egyet. nyomda. (8-r. LVI, 335 l.) 3 K.

Tanterv a magyar királyi honvéd főreáliskola számára. (Tervezet.) Budapest, 1906. Pallas. (8-r. 56 l.)

Tanterv a magyar királyi honvéd hadapródiskolák számára. (Tervezet.) Budapest. 1906. Pallas. (8-r. 72 l.)

Tanterv a magyar királyi honvéd Ludovika Akadémia számára. (Tervezet.) Budapest, 1906. Pallas. (8-r. 50 l.)

Az új tanterv és szakfelügyelet. .. *y* ... *l.* Nemz. Iskola 6. sz.

Tárnai Andor. Az ifjúság idegessége és bűne. Népisk. Tanügy 16. sz.

Társadalmi nevelés. *(oi.)* Népmívelés. I. 155—157. l.

Târziu, Georg. «Prin ce se poate ferici omul? Prin avere? Nu, ci prin adevărata educaţiune!» Foaia şcolast. 7. sz.

Tas József. A kisdedek öntudatáról. Népnevelők Lapja 11. sz.

— A gyermek idegességének okai. Népnevelők Lapja 5. sz.

— A gyermeklélektan föladatairól. Néptan. Lapja 36. sz.

Teendőink a középfokú oktatás (felső népiskola, polgári iskola, gimnázium, reáliskola) terén. *x+y.* Magy. Pædag. 617—642. l.

Teleki Sándor gr. Népművelés. Népmívelés. I. 34—42. l.

A templom és az iskola osztozkodása az oktatás idején. Népmívelés I. 67. l.

Terner Béla dr. Mikép neveljük gyermekeinket? Gyermekvédelem 1. sz.

A testi fenyíték az iparostanonciskolában. Népmívelés I. 214. l.

Timon Zoltán. A túlterhelés fajtái. Népisk. Tanügy. 6. sz.

Tomcsányiné Czukrász Róza. Egységes tantervünk hiányai. Magy. Pestalozzi 21. sz.

Torday Ferenc dr. Gyermeknevelés. Kisdednevelés 18. sz. és Gyermekvédelmi Lap 3. sz.

— A gyermekápolás tanításáról. Kisdednevelés 19—21. sz. és Gyermekvédelmi Lap 2. sz.

Torkos Gizella. A gyermekünnepélyek. Kisdednevelés 21. sz.

Tóth Kálmán (egri). Gyermekeink védelme. Népmívelés I. 139—140. l.

— Az évzáró vizsgálatok kérdése. Népnevel. Lapja 18. sz. és Nemz. Iskola 14. sz.

Tóth Lajosné. Készen szerzett játékeszközök felsorolása és használata. Kisdednevelés 1—3. sz. Eleje a mult évi folyamban.

— A gyermekünnepélyek. (Az ünnepélyek anyagának és a kivitel módjainak leírása.) Kisdednevelés 14—16. sz.

Tower Vilmos. Iskolamulasztások. Alkotmány 197. sz.

Ugray János. A gyakorló polgári iskola. Polg. Iskola 3. sz.

Ujfalusi (Wildner) Ödön. A népszerű főiskolák problémái. Népmívelés II. 509—513. l.

Ujfalussy Sándor (Peres Sándor). Napközi otthonok. Nevelés 23. évf. 5. sz.

Urbányi C. József. Modern nevelés. Népnevelő 11. sz.

— Társadalmi népmentés. Néptan. Lapja 28. sz.

— Eszmék a magyar nemzeti nevelésről. Néptan. Lapja 15. sz.

V. A középiskola reformja. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 434—436. l.

Váczy István. Az elhagyott gyermek védelme. Néptanoda 4. sz.

— A gyermekek játékáról. Alföldi Népiskola 8., 9. sz.

Vaday József és *Szász Ferenc.* Az 1906/7-ik tanévi tananyagbeosztás teljes szövege. 1906. 3 K. — Rövid ism. Székely Tanügy 6. sz.

— Részletek és eszmecserék az 1906/7. évi tananyagbeosztásból. Néptan. Lapja 14. sz.

Várady Lajos. Megfigyelések a népiskolába járó gyermekek iskolai életéből. Magy. Tanítóképző 41—48., 124—132. l. (Elejét lásd a mult évi folyamban.)

Várdai Béla. Milyen legyen a gimnáziumi ifjúsági könyvtár? Tanáregyl. Közl. 39. évf. 225—232. l.

Varju János. Iskoláink és a reformirányok. Pesti Hirl. 234. sz.

Várkonyi Sándor. Az ifjúsági könyvtárakról. Család és Iskola 4. sz.

Vaskó Imre. Keresztény nevelés. Komáromi r. k. elemi fiúisk. értes. 3—8. l.

Vass Flóra. Nemzeti nevelés. Szegedi közs. polg. leányisk. 1905/6. értesítő. 3—5. l.

Vécsei János. Az önképzőkörökről. Keresk. Szakokt. XIV. 1. sz.

Végh Gábor. Az órarend új irányelvei. Magy. Pestalozzi 30. sz.

Végh Kálmán Mátyás. A gyermekek nemi fölvilágosítása. Népiskolai Tanügy 18. sz.

— A népiskola és néptanító házi fegyelmi joga. Népisk. Tanügy. 26—29. sz.

Végh Manó. A népiskolai nevelés a jellem szolgálatában. Magy. Kisdednevelés XII. 9. sz.

Verédy Károly. Népiskoláinkról. Népmívelés I. 209. l.

Vértes József dr. A gyermek lelke. Néptan. Lapja 52. sz.

— Gyermekpszichológia. Néptan. Lapja 5. sz.

Villányi Henrik dr. Az érettségi vizsgálat egyszerűsítése. Egyetértés 69. sz.

Visnyovsky János. Eleven tanszerek. Magy. Pestalozzi 4. sz. (Az iskolai udvar átalakítása élő tanszermúzeummá.)

Vörösváry Béláné. Slöjd az elemi iskolában. Néptan. Lapja 31. sz.

— Gyermekvédelem—embervédelem. Néptan. Lapja 10. sz.

W. Emlékeztető az iskolai könyvtárak ügyére. Népnevelő 18. sz.

W. L. A megfigyelő tehetség és ápolása a népiskolában. Népiskolai Tanügy 19—21. sz.

— A gondolatkör egysége a tanításban. Népisk. Tanügy 40. sz.

(Wr.) A budapesti VIII. kerületi munkáskaszinó és népkönyvtár. Népmívelés I. 339—343. l.

Weber Aladár. A fogalmazás az életre való nevelés szolgálatában. Népnevelő 8. sz.

— Hol tanul hazudni a gyermek? Népnevelő 52. sz.

Wein Dezső dr. Nemzeti kulturánk és a testi nevelés. Budapest, 1906. Franklin ny. (8-r. 8 l.)

Weissenfels, Dr. O. Kernfragen des höheren Unterrichts. Berlin, 1905. Ism. Téri József. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 301. és 671. l.

Weszely Ödön dr. Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan. Tanító- és tanítónőképző-intézetek számára. Az új tanterv szerint. Budapest, 1906. Lampel R. (8-r. IV, 332 l.) 3 K 40 f. — Ism. Dr. Málnai Mihály. Magy. Tanítóképző 410. l.

— A grammatika szerepe a pædagogiában. 1905. Ism. Gyakorl. Pædag. II. 150 l.

— A jövő iskolái. A modern reformiskolák. Népmívelés I. 355—369. l. II. 1—19. l.

— A koedukáció kérdése. Népmívelés. II. 45—51. l.

Wildner Ödön. A felnőtt nép művelése. Népmívelés I. 166—168. l.
— Népszerű színielőadások. Népmívelés I. 332—336. l.
Wohlmuth Ernő. Népmívelés. Népnevelő 24. sz.
— A kath. népies iratok propagandája. Népnevelő 26., 27. sz.
— A népiskolai, ifjúsági és népkönyvtárak. Népnevelő 33. sz.
— Az iskolai könyvtárak felhasználásának módja. Népnevelő 49., 50. sz.
— Iskolai könyvtárak — népkönyvtárak. Népnevelő 7. sz.
Wolfring, Lydia. Was ist Kinderschutz. Ism. dr. Rottenbiller Fülöp. Gyermekvédelmi Lap. 1. sz.
Wr. Ö. A Társadalomtudományok Szabad iskolája. Népmívelés I. 521—523. l.
Wy. A tanítási gyakorlatok. Népmívelés II. 400—406. l.
Zadák Ilona. Népakadémia. Népnevel. Lapja 20. sz.
Zombory Béla. A katholikus tanítók hazaszeretetéről. Népnevelő 24., 25. sz.
Zorkóczy Gyula. Utazás a «polgári iskolai kérdés» körül. Polg. Iskola 8. sz.
Zoványi Lajos. Megfigyelés, tapasztalat. Néptan. Lapja 26. sz.
— Az iskola és szülői ház közötti kapcsolat. Szilágy várm. Tanügy 9., 10. sz.
— Egyéni lapok az elemi iskolában. Néptan. Lapja 9. sz.
Zseltvay Bogdán. Valami az ifjusági könyvtárakról. Néptanoda 22. sz.
Zsoldos Károly. A nemzeti szellem ápolása a népiskolában. Néptan. Lapja 46. sz.
Zsomboryné Urschitz Anna. A testi büntetésről. Kisdednevelés 7. sz.

2. Módszertan.

Beszéd- és értelemgyakorlatok.

Czakó Jakab. A beszéd- és értelemgyakorlatok az új tantervben. Magy. Kisdednevelés. XII. 1. sz.
Gömöriné K. Ágnes. A beszéd- és értelemgyakorlat tanítási anyaga az új tanítástervben. Népoktatás XI. 4. sz.
Keszeg Máté. Utazás a beszéd- és értelemgyakorlatok körül. Népisk. Tanügy 41. sz.
Nagy László. Vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlatok tanításában a népiskolák első és második osztálya számára. Budapest, 1906. Egyet. ny. (8-r. 4., 207 l.) 48 f.
Plichta Béla. Az alsófokú beszédtanítási cél eléréséről. Magy. Siketnéma-oktatás 5., 6. sz.
Székely Árpád. Beszéd- és értelemgyakorlat leckékben. A második

osztály anyaga. Nagybánya, 1905. Ism. Régeni Áron. Család és Iskola 9. sz.

Szurinka Bertalan. Beszéd- és értelemgyakorlatok az új tanterv szellemében. Szilágy várm. Tanügy 5. sz.

Ének és zene.

Beszterczey György. Az énektanításról. Polg. isk. közl. 315—325. l.

Blau Henrik. Az énektanításról. Polg. isk. közl. 383—392. l.

Fuchs Vilmos. Az ének és tornatanítás a népiskolában. Szegedi zsidó népisk. 1904/5. értes. 3—5. l.

Grónay Andor. Az éneklés az új miniszteri tanítási tervben. Népisk. Tanügy 11. sz.

Győrffy Imre. A magyar dal sorsa. Néptanoda 10. sz.

Hackl N. Lajos. Középiskolai énektanításunk reformja. Egyetértés szept. 23.

— A magyar zeneoktatás feladatai. Nèpnevel. Lapja 23. sz. Zenevilág V. 22., 23. sz.

— Az énektanítás csődje. Zenevilág V. 36. sz. és Népnevelők Lapja 38., 39. sz. — *r—s*, megjegyzése. U. o. 40. sz. — *Hackl* válasza. U. o. 41. sz. *Mócsy László* és *r—s*, megjegyzése. U. o. 42. sz.

— A magyar dal a nemzeti eszme szolgálatában. Néptan. Lapja 8. sz.

Hangos. Nézetek. Zenelap 3—6. sz. (Az énektanítás s az énekkarok szervezésének sikeréről.)

Hodossy Béla. A középiskolai énektanítás ügye. Protest. Zeneközl. 18. sz.

Istel Edgár dr. A gyermek zenei nevelése. Zenevilág V. 9. 11. sz.

Kárpáti Sándor. Félszegségek az énektanításnál. Evangel. Népiskola 78—82. l.

Kasics Ozmán dr. Zenei nevelésünk reformja. Zenevilág V. 31. sz.

Keviczky Sándor. A népiskolai énektanítás. Protest. Zeneközl. 16., 17. sz.

Kollwentz Rezső. Néhány szó a középiskolai énekoktatásról. Miskolci kath. gimn. értes. 27—29. l.

Kőveskuti Jenő. Az énektanítás módszertana. Énektanárok, néptanítók és tanítónövendékek számára. (Népnevelők könyvtára. 28.) Budapest, 1906. Lampel R. (8-r. 85 l.) 1 K.

— A dal és zene pædagogiai fejlődéstanából. Magy. Pestalozzi 14. sz.

Mihó Ernő. Az énektanítás feladata az elemi népiskolában. Kecskem. ref. tanító-egyl. 1906/7. évkönyve 66—71. l.

Otrok Mihály. Az ének tanítása a felsőbb leányiskolában. Nemz. Nőnevelés 134—137. l.

Seprődi János. A középiskolai énektanító. Protest. Zeneközl. 15. sz.
— A középiskolai énektanítás ügye. U. o. 17. sz.
(sz—n.) Az énektanítás és még valami. Iskoláink 3. sz.
Szent-Gály Gyula. Társadalmunk és a zene. Kecskemét, 1906. (4-r. 8 l.)
Sztojanovits Jenő. Az egyházi ének és az énekoktatás. Népmívelés II. 426—431. l.
— Az ének az elemi iskolában. Népmívelés I. 239—243. l.
— A zene az iskolában. Népmívelés I. 104. l.
— Hangváltozás. Népmívelés I. 416—420. l.
Tóth Irma. Az énektanítás fontosságáról. Család és Iskola 13. sz.
Vargóczi János. Útmutató az éneknek hangjegyek szerint való tanításához. Kassa, Vitéz-ny. (16-r. 16 l.)
Vidéky Ödön. A zenetanulás és társadalmunk. Zenelap 14. sz.

Földrajz.

Barczán Endre. A politikai földrajz tanítása a középiskola VII. osztályában. Gyakorl. Pædag. II. 330—335. l.
Höttinger János ifj. Földrajzból gyakorlati lecke. Győregyh. kat. Tanügy IV. 6. sz.
Láncz József. A III. osztály földrajzanyaga. Néptan. Lapja 16. sz.
Mánczos József. Útmutató az új tanításterv alapján írt Gömör és Kis-Hont vármegye földrajza című népiskolai kézikönyvem használatára. Budapest, 1906. Márkus-ny. (8-r. 27 l.)
Máté József. Földrajz a III. osztályban. Népoktatás XI. 1. sz.
Mihalicska János. Földrajz és történelmi ismeretek. Népnevelő 2—4. sz.
Miklós Gergely. Két új magyar tanítási eszköz a mennyiségtani földrajz tanításához. Magy. Tanítóképző 301—313. l. és Polg. isk. közl. 245—259. l.
Pintér Jenő dr. Hibák a földrajz tanításában. Gyakorl. Pædag. II. 218—223. l.
Schönvitzky Gyuláné. A földrajzi oktatás az új tanterv- és utasításban. Magy. Kisdednevelés XII. 5. sz.
Szeywarth Gyula. Perzsia és az ázsiai orosz birodalom. (Gyakorlati lecke a földrajz köréből.) Győregyh. Kat. Tanügy. IV. 12. sz.
Végh Gábor. A sárgolyóbis a népiskolában. Magy. Pestalozzi 14. sz.
Vladár Ferenc. Földrajztanítás az új tanterv szerint. Tanügyi Értes. (Szatmár) V. 1., 2. sz.

Francia nyelv.

Jelics Gyula. Nézetek a francia nyelv tanításáról és tanulásáról. Temesvári felső keresk. isk. értes. 3—13. l.

Kálmán Miksa. A francia nyelv tanításának ügye a januári szakértekezleten. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 565—567. l.

Kováts S. János dr. Kérdés a francia nyelv tanítóihoz. Keresk. Szakokt. XIV. 3. sz. Dr. Villányi Henrik. Válasz. U. o. 4. sz. — Dr. Roth Fülöp. Válasz. U. o. 6. sz.

Írás-olvasás.

Árvay Ilona. Szépírástanítás, tekintettel az új tantervre. Tanügyi Értes. (Szatmár) V. 5. sz.

Balla Bernát. Az eleven ABC. Izr. Tanügyi Értes. 2. sz.

Bellaagh Aladár. Ismét az írás-olvasás tanításáról. Népnevel. Lapja 11. sz.

Birou, Juliu. Metodul Scriptolegiei. Foaia Scolast. 6. sz.

Bodnár János. Az írás tanítása. Szülők és tanítók számára. Nagyvárad, Sebő J. 1906. (8-r.) 1 K 60 f.

Campean, Elie. Seris-cetitul. Foaia scolast. 19. sz.

Csáky Elek, Jablonkay Géza dr. és *Jovicza I. Sándor.* Vezérkönyv az olvasás- és írástanítás kezdő gyakorlatai használatosabb eljárásaihoz. Az Egri-féle Ábécéskönyv tananyagfelosztása. Budapest, 1906. Singer és Wolfner. (8-r. 120 l.)

Domonkos János. A hangoztatásról és írva-olvasásról. Néptan. Lapja 30., 31. sz.

Eleven ABC. (Új eljárás az olvasástanításban. (Polit. Hetiszemle 5. sz. (Kálmán Márton ABC-jéről.)

Gábel-féle írva-olvasási módszer játékalakban. Budapest, 1906. Benkő Gy. (8-r. 23 tábla.) 1 K.

Gábel Gyula. Az eleven A-B-C. Népnevel. Lapja 8. sz.

Gönczy Pál. Vezérkönyv a magyar Á-B-C és elemi olvasókönyv tanításához. Tanítók számára. A népiskolai új tanterv alapján átdolgozta Peres Sándor. Budapest, 1906. Egyet-ny. (8-r. 92 l.) 80 f.

Horváth István. Az olvasás tanítása, különös tekintettel a hangutánzó (fonomimikai) eljárásra. Sarkad. (8-r.) 1 K. — Ism. Márton Ilona. Család és Iskola 14. sz.

Illea, Teodor. Fonomimica. Scoala Scolastica. 1. sz. Eleje a mult évi folyamban.

Jablonkay Géza. Újítások az írva-olvasás tanítása terén. Népnevel. Lapja 4. sz.

K. l. Újítások. Egyetértés. 117. sz. (Az írva-olvasás tanításáról.)

Kálmán Márton. Az új írás-olvasási vezérkönyvről. Népnevel. Lapja 47., 48. sz. (A Csáky Elek, Jablonkay Géza és Jovicza Ignác vezérkönyvéről.) — A szerzők válasza. U. o. 49. sz. — Kálmán M. Pár szó a Válaszra. U. o. 50. sz. — Barna J. és Jablonkay G. Szegény Kálmán M. U. o. 51. sz.

Klinda Károly. Az olvasás-írás vezérkönyve a phonomimika szerint. Budapest. Ism. G. J. J. Egyh. Közl. 4. sz.

Köbrich. Kiejtési gyakorlatok. összekötve leolvasási, írási és olvasási gyakorlatokkal. Hill: Utasításának II. része. — Átdolgozása után fordította Deschensky Ferenc Magy. Siketnéma-oktatás. 3., 5., 7., 10., 11., 12. sz.

Koncsek Lajos. Az írástanítás kezdete. Néptanoda 15. sz. — Népnevel. Lapja 16. sz. — Nemz. Iskola 14. sz.

Kovács Ignác. Egy írva-olvasási módszerről. Nagyszombati Hirl. 22., 23. sz. (Gábel módszeréről.)

L. Hangrögzítő képek az ábécés-könyvben. Népisk. Tanügy 49. sz.

Lakatos Lajos. A magyar fonomimika külföldön. Néptan. Lapja 40. sz.

Novák Mihály. A fonomimika terjedése. Néptan. Lapja 1. sz.

Péter József. Eljárásom a fonomimika segítségével való olvasástanításban. Galánta. Ism. Gorzó Dénes. Hivat. Közl. 1. sz.

Pintér Zsigmond. Eleven ABC. Néptan. Lapja 6. sz.

— Olvasás-írás és nem írva-olvasás. Népnevel. Lapja 9. sz.

Pora, Andreiu. Metodul nostru. Foia scolast. 8. sz.

Rövid vezérfonal a fonomimikai előgyakorlatokhoz. (Horváth Lajos és Nemes József kassai községi tanítók által szerkesztett magyar ABC-és olvasókönyvhez.) Kassa, 1906. Maurer A. (8-r. 44 l.) 60 f.

Rózsa Ignác. Az eleven ABC. Népnevel. Lapja 28., 29. sz.

Sarkadi Sándor. A betű és hangrögzítő képletes magyar ABC és olvasókönyv lényege. Néptanoda 11. sz.

Szentpétery Erzsi. Új olvasás-írás tanítási módszer. Tanítótest. Értes. (Torda) 7. sz.

Vuia, Juliu. Instructiunea metodei sunetelor vii alui I. Gabel. Arad, 1906. (8-r. 16 l.) 80 fill.

Kézimunka.

Freund Vilma. Női kézimunka-oktatásunk ujjászervezése. Népmívelés I. 218—227. l.

Kárpáti Ernő. A művészeti és kézügyességi oktatás a jövő népiskolájában. Nevelés 23. évf. 9. sz.

Katonáné dr., Madarász A. A női kézimunkáról. Rajzoktatás 445—448. l.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

Kolumbán Károly. Kézügyesség tanítása a népiskolában. Tanítótestületi Értesítő (Torda) 4. sz.

Lohr Lajos. Az iskolai kézimunkaoktatás jelene. Népmívelés I. 422—423. l.

Morvay Margit. A női kézimunka tanítása az új tanterv szerint. Szilágyvárm. Tanügy 3. sz.

Özv. Novákné Harmath Ilona. Kézimunka, kézügyesség. Néptan. Lapja 28. sz.

Poncsák Jenő. A nevelő kézimunka az iskolában. Népiskolai Tanügy 10. sz.

— Zsámoly készítése. (Gyakorlati tanítás a kézimunka-tanítás köréből az V—VI. oszt.-ban.) Népisk. Tanügy 13. sz.

— A kézimunka és a rajz egymáshoz való viszonya. Népisk. Tanügy 14. sz.

— Valami a kézimunka tanításáról. Népisk. Tanügy 48. sz.

Roth, J. Der Handfertigkeitsunterricht im Dienste der Schule. Schul- u. Kirchenbote 8. sz.

Simkó Endre. A tanítóképző tanárok részére Budapesten tartott kézimunka- (slöj-d) tanfolyamról. Magy. Tanítóképző 421—427. l.

Szabó Lajos. Kézimunka az új tantervben a fiúk részére. Szilágy várm. Tanügy 3. sz.

Tafferner Béla. Művészet a női kézimunkában. Népoktatás XI. 3—7. sz.

Ticskáné Halász Mária. A női kézimunka-tanítás falusi iskolákban. Néptan. Lapja 45. sz.

Vargha Tivadar. A kézügyességi oktatás. Hevesm. Tanügy 11. sz.

Xántus Elek. A kézimunka tanítás történelmi multja és annak fontossága a nevelésnél. Székely Tanügy 14. sz.

Zsomboryné Urschitz Anna. Az óvodai foglalkoztató eszközökről. Kisdednevelés 14. sz.

Klasszikus nyelvek.

Agnótos. Görög és görögpótló VIII. osztályban Gyakorl. Pædag. II. 384—406. l.

Albert János. Óravázlatok. 1. (Olvasmánytárgyalás a középiskolák II. osztályában.) 2. (Latin olvasó-óra a gimnázium II. osztályának anyagából.) Gyakorl. Pædag. II. 21—32. l.

ef. A görögpótló irodalom tanítása. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 589—591. l.

E. G. Mivel kezdjük az V. és VI. osztályban a latin olvasmányt? Gyakorl. Pædag. II. 64. l.

Incognitus. A görögpótló irodalmi olvasmány az V. osztályban. Gyakorl. Pædag. II. 186—214., 267—280., 310—318., 354—366. l.

Janicsek József dr. Róma, az örökváros. Gyakorl. Pædag. II. 366—376. l.

— Horatius főbb szentenciái a gimnázium VIII. osztályában. Gyakorl. Pædag. II. 376—384. l.

Kovács Dániel. Gyakorlati tanítás a latin nyelvből a gimnázium V-ik osztályában. Gyakorl. Pædag. II. 32—42. l.

Márkos Albert. Mikor kezdjük a latint? Magy. Pædag. 350—362. l.

Pázmán József. Néhány észrevétel a latin nyelvnek a reáliskolában való sikeresebb tanításához. Gyakorl. Pædag. II. 215—218. l.

Pekár Károly. Vizsgázzanak-e görögből, akik a franciát tanítani hivatvák? Magy. Pædag. 366—371. l.

Radó Sámuel. A deák iskola. Pesti Napló 273. sz. (A latin és görög oktatás ellen.)

Rein, W. Über das Studium der alten Sprachen an den Gymnasien. Ism. M. E. Schul- u. Kirchenbote. 5., 6. sz.

Révai Sándor dr. Adatok a reáliskolai latin nyelvi tanításhoz. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 162—167. l.

Timon Zoltán. Latin-görög helyett angol-német. Közművelődésügyi tanulmány. Arad, nyomda r. t. 1906. (8-r. 75 l.) 1 K. 50 f.

Vértesy Dezső. Curtius Rufus jelentősége. Gyakorl. Pædag. II. 169—185. l.

Magyar nyelv és irodalom.

Bányai Jakab. Az elemi iskolai fogalmazástanítás. Néptanoda 14. sz.

Barcsa János dr. A középiskolai magyar írásbeli dolgozatok tárgyköre és kezelésmódja. Gyakorl. Pædag. II. 162. l. *(y—n.)* Észrevételek U. o. 293—295. l.

— A magyar irodalom tanítása a tanítóképző-intézetben. Magyar Tanítóképző 99—103. l.

Barna Jónás. Néhány bevezető megjegyzés az olvasmányok tárgyalásához. Néptanoda 22., 23. sz.

Barna Pál. A magyar beszédre tanítás. Kisdednevelés 20. sz.

Bencze Károly. Magyar polgár. Czuczortól. Hazafias költemény tárgyalása. Tanügyi Tanácskozó 9. sz.

Cavalloni József. A magyar nyelv a fiumei felső kereskedelmi iskolában. Keresk. Szakokt. XIV. 10. sz.

Elek Oszkár dr. Az esztétikai nevelés és irodalmi oktatás a felsőbb leányiskolákban. Nemz. Nőnevelés 188—196. l.

Az első osztály nyelvtanítása. Népisk. Tanügy 33., 34. sz. — Nyelvtanítás a második osztályban. U. o. 35—38. sz.

Gerley Szevér. A magyar nyelv tanítása a főváros iskoláiban. Népnevel. Lapja 5. sz.

Gyakorlati példák az olvasmányok kezelésére. Tanítók Szava 9. sz.

Hoffmann Richárd. A magyar nyelv nemzetiségi vidékeken. Néptan. Lapja 41. sz.

Horváthné-Bányai Gratiana. Irodalomtörténet-e vagy irodalmi alakok ismertetése? Polg. isk. közl. 310—314. l.

Izsépy Béla. A magán- és mássalhangzó az I. osztályban. Népiskolai Tanügy 10. sz.

Kreutzer Lipót. Az iskolai helyesírás. Keresk. Szakokt. XIV. 3. sz.

Láng Mihály. Útmutató a magyar nyelvkönyv című műhöz. Tanítók és tanítóképző ifjúság számára. Budapest, 1906. Lampel R. (8-r. 181 l.) 3 K.

— Indreptar practic la propunerea intuitiva a limbei maghiare. In clasa I. si a II-a a scoalelor poporale romane. Pentru folosul învățătorilor români din regatul ungariei. Partea I. Budapest. 1906. U. o. (8-r. 221 l.) 3 K.

— Utmutató könyv a magyar beszéd tanításához. A román ajkú népiskolák I. és II. osztályában. Budapest, 1906. U. o. (8-r. 210 l.) 3 K.

— Indreptar practic la invatarea scrisó-cetitului maghiar. In scoalele poporále romána. Budapest, 1906. U. o. (8-r. 208 l.) 3 K.

Léderer Ábrahám. Három kérdés (Irta Tolsztoj L.) című olvasmány módszeres tárgyalása. Izr. Tanügyi Értes. 6—8. sz.

Lersch Ernő dr. A felsőbb leányiskolai magyar nyelvi oktatás kérdéséhez. Nemz. Nőnevelés 465—468. l.

Löblovits Izsák. A magyar nyelv az új tantervben, különös tekintettel az idegenajkú, magyar tannyelvű, 4 tanerővel bíró népiskolákra. Magy. Kisdednevelés 3., 4. sz.

Madzsar Gusztáv. Julia szép leány. (Olvasmánytárgyalás a középiskolák első osztályában.) Gyakorl. Pædag. II. 65—74. l.

Mártonffy Józsefné. A felsőbb leányiskolai magyar nyelvi oktatás. Nemz. Nőnevelés 350—355. l.

Mihály Ferenc. Nyelvtani magyarázatok sorrendje az olvasmánnyal kapcsolatban. Tanügyi Értes. (Szatmár.) V. 2—5. sz.

Mitrovics Gyula. A magyar irodalomtörténet tanítása a felsőbb leányiskolában. Gyakorl. Pædag. II. 121—127. l.

r. A kiejtéstanításról. Magy. Siketnéma-oktatás 1. sz.

Reőthy Vladimir. A magyar nyelvi írásbeli dolgozatokról a polgári iskola III. osztályában. Túróc-szentmártoni áll. polg. fiú és leányisk. értes. 3—33. l.

Schmidt Boldizsár. A magyar nyelv és fogalmazás tanítása vonatkozással az új tantervre. Néptanoda 5., 6. sz.

Schön József. A magyar beszéd tanításának természetszerű módja. Néptan. Lapja 16. sz.

Sretvitzer Lajos és *Barna Jónás.* Vezérkönyv a magyar nyelvkönyvhöz. Budapest. 1906. Stampfel. (8-r. 44 l.) 1 K.

Szabó Dezső. Módszeres anyagfelosztás és eredménytár. A komáromi Szabó-féle magyarnyelvi példatárhoz. Budapest, 1906. Singer és Wolfner. (8-r. 95 l.) 1 K. 40 f.

Szabó Elemér. A magyar nyelv érvényre emelése. Néptan. Lapja 40. sz.

Szabó József. Helyesírási mintalecke. Győregyh. kath. Tanügy. IV. 17. sz.

Szabó Kálmán. A fogalmazás tanítása az elemi iskolában. Népmívelés II. 204—208. l.

— Magyartalansági falitáblák. Néptan. Lapja 42. sz.

Téglás Gábor. Észleletek. (A délkeleti nemzetiségi területek népiskoláinak magyarnyelvi eredményeiről.) Néptan. Lapja 3. sz.

Ujlaky Géza. A magyar nyelvoktatás anyaga és módszere a régi és az új tanítástervben. Gyakorl. Pædag. II. 406—413. l.

Urbányi. Nyelvoktatásunk új iránya. Népnevelő 18. sz.

Vass Bertalan. A magyar nyelv, stílus és irodalom tanítása. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 37—51. l. — Ez előadásnak megvitatása. U. o. 52—62. l.

Végh Gábor. Fogalmazás a népiskolában. Magy. Pestalozzi 3. sz.

Zoványi Lajos. A magyar nyelv tanítása az új tantervben. Szilágy várm. Tanügy 1. sz.

— Az új tanterv a magyar nyelv tanításáról. Család és Iskola 1—3. sz.

Zsomboryné Urschitz Anna. Verstanítás az óvodában. Család és Iskola 15. sz.

Mathematika.

Albrich, Karl jun. Behandlung der Funktionen im Mittelschulunterricht. Nagyszebeni ág. gimn. 1905/6. értes. melléklete 11—57. l.

Böhm János. Utasítás a síkmértan tanításához. I. és II. év. 1906. (Székesfővárosi szakirányú iparostanonciskolák.) Budapest, 1906. Károlyi ny. (Kőnyomat. 4-r. 13 l.)

Burján Károly. A középiskolai matematikai oktatás fejlesztési irányának megjelölése. Budap. VII. ker. külső állami főgimn. 1905/6. értesítő 14—30. l.

Costachescu, V. Metodica Aritmeticei. Foia Scolast. 13. sz.

Faragó Andor. A trigonometria tanításához. Tanáregyl. közl. 39. évf. 364—367. l.

Farkas János. A körbeírt és a kör körül írt négyszög. (Egy rajzológeometriai elméleti óra vázlata a középiskolák I. osztályában) Gyakorl. Pædag. II. 46—49. l.

Göttl Mariska. Néhány szó a mértantanításról. Népnevelő 18. sz.

Kelemen I. Reformok a középiskolai mathematikai oktatásban. Magy. Pædag. 549—553. l.

Keuler József. A mértani és szabadkézi rajz elkülönítésének kérdéséhez. A Rajz 6. sz.

Szmetka L. Ödön. A hármasszabály methodikája. Nagyváradi premontr. főgimn. 1905/6. értes. 9—55. l.

Szőke Béla. A trigonometria tanításáról. Tanáregyl. közl. 39. évf. 716—719. l.

Tanfi Iván. A népiskola mennyiségtantanításának módszere. 1906. Ism. Bittenbinder Miklós. Hivat. közl. 20. sz.

Zöld Sándor. A mennyiségtani műszavak egységéről. Polg isk. közl. 192. l.

Művészeti nevelés.

Both, Samuel u. *Roth, Viktor.* Wege zur Kunst. Sieben Vorträge zur künstlerischen Erziehung in der Volksschule. Hermannstadt, W. Krafft, 1906. (8-r. VI, 63 l.)

Buzogány Anna. Művészeti nevelés az iskolában. Népmívelés II. 65—71. l.

Csizik Gyula. A művészi képzés kérdése és az iskola. Népmívelés I. 407—415. l.

De Gerandó Antonina. A művészi érzék fejlesztésének fontosságáról egyáltalában és kiváltkép a felső leányiskolákban. Kolozsv. felső leányisk. értes.

H. Fekete Péter. Művészeti képzés — erkölcsi és nemzeti nevelés. Néptanoda 2. sz.

Halász Sarolta. A kisdedóvó és a művészi nevelés. Népmívelés II. 202. l.

Jablonkay Géza dr. A népiskola a művészi nevelés szolgálatában. A Rajz 9., 10. sz. Népnevel. Lapja 15. sz. és Népmívelés. II. 239—246., 412—420. l.

— A tanítók orsz. bizottsága a művészi nevelésért. A Rajz 14. sz.

Káldor Ágoston. Képzőművészeti oktatás a gymnasiumban. Temesvári áll. főgimn. értes. 3—20. l. és a Rajz. 1. és 11. sz.

Kende István. A művészi nevelésről. A Rajz 8. sz.

Megyesi Ferenc. Művészettörténeti előadásaink. Zombori áll. főgimn. értes. 3—63. l.

Relković Mita. A művészetek a polgári iskolában. Polg. isk. közl. 594—599. l.

Schlosz Lajos. A magyar művészet népszerüsítése. Néptan. Lapja 2. sz.

Német nyelv.

Bánfi János. Néhány szó a német nyelv tanításáról. Polg. isk. közl. 522—529. l.

B., G. Beispile für die Behandlung von Gedichten in der Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 7., 9—10. sz.

Gay Károly. A német nyelv tanításáról. Polg. isk. közl. 599—602. l.

Hámosné Dusovszky Mária. A német nyelv tanítása a polg. leányiskolában. Aranyosmaróthi polg. leányisk. értes. 3—10. l.

Hiemesch, K. H. Die Selbsttätigkeit im Aufsatzunterricht. Schul- u. Kirchenbote 4., 5. sz.

— Umbilden von Satzerweiterungen zu Nebensätzen. Schul- u. Kirchenbote 13. sz.

Jancsó Gábor. A német nyelv tanítása. Polg. isk. közl. 268—271. l.

Leyrer Mátyás. Néhány szó a német nyelv tanításáról. Magy. Tanítóképző 567—571. l.

Madzsar Gusztáv. Mondattani leckék a német nyelvből. Gyakorl. Pædag. II. 256—267. l.

S. J. Néhány szó a német nyelv tanításához. Gyakorl. Pædag. II. 106. l.

Nyelvtanitás általában.

Bokor József dr. Az élő nyelvek tanulásáról. Egyetértés 90. sz.

Colţău, Petru. Prelegere practică din studiul limbei materne. (Gramatică.) Reuniun. învăţătorilor 12. sz.

Dániel Jenőné. Nyelvtanítás és csoportrendszer. Népmívelés II. 38—41. l.

Hunyady Béla. A gyakorlati nyelvtanítás anyaga. Nemz. Iskola 27., 28. sz.

Hunyady—Tóth. A nyelvoktatás vezérkönyve 4 füz. Ism. Jablonkay G. Nemz. Iskola 42. sz.

Kálmán Miksa. Hogyan kellene a reáliskolákban a modern nyelvek tanítását szervezni? Tanáregyl. Közl. 80—97. l. — Ez előadásnak megvitatása. U. o. 97. l.

Lámor István. Az elemi iskolai nyelvtanítás az új tantervben. Nevelés 23. évf. 6—7. sz.

Lăpĕdat, Dumitru şi Crişan, Juliu. Ocupaţiunile în scris din limba

maternă, in şcoală şi acasă, pentru anii I—VI ai şcoalei poporale. Szelistyei gör. kel. elemi isk. anuarul VI. 4—10. l.

Madzsar János. A népiskolai nyelvtanításról. Gyakorl. Pædag. II. 16—21. l.

Paguba, Iulian. Ortografia în scoalele noastre poporale. Biserica si Scoala 11. sz.

Schmidt Mária dr. Nyelvtanítás és csoportrendszer. Népmívelés II. 222. l.

Soltész Kálmán. A nyelvtan tanítása a főváros népiskoláiban. Népnevel. Lapja 4. sz.

Şuteu, Traian. Chestiunea gramaticei in şcoalele noastre poporale elementare. Foaia scolast. 14—16. sz.

Szabó József. A nyelvtan. Győregyh. kat. Tanügy. IV. 12. sz.

Végh Gábor. A nyelvtanítás anyaga. Magy. Pestalozzi 6. sz.

Rajz.

Ágotai Lajos. A rajzolás tanításának reformja. Népmívelés I. 233—238. l. — *S.* válasza. Rajzoktatás 207—210. l.

Bárd Vilmos. A rajz- és énektanítás a zsidó elemi iskolákban, tekintettel az új Tantervre és az utasításokra. Izr. Tanügyi Értes. 3. sz.

Benedek János. A rajztanítás anyaga. Népnevel. Lapja 13. sz.

Bereczk Kornél. Tervező rajzolási elemek. Népnevelő 15. sz.

Boros R. A művészeti rajz és tervezés elemei 1905. — Boros Rudolf. Egy bírálat körül. Rajzoktatás 16—20. l. Schauschek Árpád. Válasza. U. o. 21. l.

Csizik Gyula. Újabb rajzoktatásügyi mozgalmak. Magy. Iparoktatás szept. 15. okt. 1. — Vámos Adolf. Az új irány kritikája. Rajzoktatás 404—408., 449—454. l.

Csöregi János. Rajztanítás a népiskolában. Tanítótest. Értes. (Torda, 6. sz.

Az elemi iskola rajztanításához. A Rajz. 5. sz.

Az elemi iskolai rajzoktatás reformja. Magy. Tanítóképző 192—197. 249—252. l.

Fejér András. Rajztanítás az új tantervben. Magy. Kisdednevelés XII. 8. sz.

Feszty Árpád. Rajzoktatóinkhoz. Rajzoktatás 302—305. l.

A fővárosi rajzoktatás. (A fővárosi tanítói körök felfogása.) A Rajz 4. sz.

A fővárosi rajzoktatás. Fővárosi tanító! Nemz. Iskola 13. sz.

Gaál József. Gondolatok a rajzoktatásról, a közműveltséget terjesztő intézetekben. Keszthely Sujánszky ny. (8-r. 40 l.)

Greisinger Ottó. A polgári iskolák rajzoktatási tanterve. A Rajz 1. sz. Sándor István. Buday Lajos. Kauler József hozzászólásai. U. o. 1. sz. — és Polg. isk. közl. 20—23. l. Hozzászólás U. o. 103—105. l.

Grónay Andor. A rajzolás tanítása a miniszteri tanítási terv és utasítás szerint. Népisk. Tanügy 7. sz.

— Hozzászólás az új irányú rajztanításhoz. Hevesm. Tanügy 3. sz.

h. f. Rajzoktatás az óvodában. Kisdednevelés 11., 12. sz.

Hollós Károly. A testrajzolás módszere. Rajztanár. egyl. értes. IX. 5—13. l.

Horváth István. Rajzoktatásunk jövője. Magy. Pestalozzi 25. sz.

— A rajztanítás új módszere. Néptanoda 29. sz.

(K. B.) Vezérkönyv a rajzoktatáshoz. A Rajz 6. sz.

Kerschensteiner Dr. Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung. München, 1905. Ism. S. Rajzoktatás 49—55. l.

Kovách Géza. Fővárosi rajztanítás. Nemz. Iskola 14. sz.

— A fővárosi modern rajztanítás. Rajzoktatás 98—110. l.

Kozák István. Rajzoktatásunkról. Nyiregyh. ág. főgimn. 1905/6. értes. 7—13. l.

Kraszneczné Endersz Julia. A rajz mint a társalgás segédeszköze. Kisdednevelés 24. sz.

Lányik János. A modern rajzoktatásról. A Rajz. 13. sz.

Létai Antal. A népiskolai rajztanítás. Tanítótest. Értes. (Torda) 10. sz.

Littván Sándor. A rajztanfolyamok. Nemz. Iskola 39. sz.

Madáchy István. A modern rajzoktatás. Miskolci kath. gimn. értes. 23—26. l. és a Rajz 9., 10. sz.

A magyar rajzoktatás a külföldön. Népmívelés II. 422. l.

Maszák Hugó (Szegedy.) Fordulat a rajzoktatás terén. Budap. Szemle 126. köt. 127—143. l. — Önállóan is megjelent. (8-r.) Ism. Hollós Károly. Rajzoktatás 331—347. l.

Mezei József. Iskolai rajzkiállítások. Rajzoktatás 365—371. l.

Micholitsch, Adalbert. Der moderne Zeichenunterricht. Wien. Ism. M. H. Schul- u. Kirchenbote 5. sz.

Modern — nem modern. *a.* Rajzoktatás 192—197. l. (A modern rajztanítás alapföltételeiről.)

Nagy Sándor. A rajztanításról. Rajzoktatás 90—97. 145—152. l.

Papp Dezső dr. A rajzolás a biologiai oktatásban. Gyakorl. Pædag. II. 419—425. l.

Pap Henrik. A rajztanításról. Művészi Ipar 3. sz.

Polgáry Miklós. Rajzoktatásunk a felsőbb leányiskolákban. Egri áll. felsőbb leányisk. értes. 8—14. l. és «A Rajz» 12. sz.

Rajzolás az óvodában. Népmívelés I. 199. l.

Rajztanárjelöltek az artisztikus rajzoktatásért. A Rajz 4. sz.

Régeni Áron. A rajztanítás az új tantervben. Család és Iskola 10., 11. sz.

Resli István. Egy rajzoktatási óra az új módszer szerint. Népnevelő 15. sz.

S. Rajztanítási kézikönyvtár. Rajzoktatás 454—460. l.

Schauschek Árpád. Adatok a hazai rajzoktatásunk történetéhez. Rajzoktatás 118—120., 206., 324—328. l. — Bayer József. U. o. 153—155. l. —. *S. K.* U. o. 288. l.

Schell, C. Jul. Zur Reform des Zeichenunterrichtes an unsern Volksschulen. Schul- u. Kirchenbote 1—3. sz.

Schmidt Boldizsár. A rajztanítás a népiskolában az új tanterv szerint. Néptanoda 19. sz.

Schönvitzky Gyuláné. A rajzoltatás szerepe a tanítás körében. Magy. Kisdednevelés XII. 7. sz.

Suján Pál. Természet után való rajzolás a középiskolákban. A Rajz 5. sz.

Székely Gáborné. Az óvodai rajz újabb módszere. Kisdednevelés 4. sz.

Szücs Izsó. A modern rajzoktatás vezérfonala. Nagyvárad. 1906. (8-r.) Ism. Raidl Sándor. Hivat. Közl. 21. sz. — Biró Márk. Nemz. Iskola 26. sz. — Györgyi Kálmán. Népmivelés II. 71—73. l. — Horváth István. A Rajz 8. sz. és Szabadság (N. Várad) jun. 16. — G. Rajzoktatás 371—373. l. — L—G. Budap. Napló jun. 24. — Budap. Hirl. jun. 26. — Az Ujság jun 29. — Vaday József. Néptan. Lapja 28. sz.

— A szines kréta egy természetes rajzolási módszer szolgálatában. A Rajz 2. sz.

Tardos Krenner Viktor. Székely Bertalan tanítása. Rajzoktatás 1—7. füz.

Timina Zoltán. A műizlés fejlettségének befolyása az egyénre és a társadalom; a rajzoktatás reformja. M.-Óvári kegyr. gimn. 1905/6. értes.

— A rajztanítás reformja. (Magyaróvári kat. főgimn. értes.)

Török Mihály dr. Rajzolás a hitoktatásnál. Egyh. Közl. 34. sz.

Tóth László. A rajztanítás módszere. Ujpesti áll. polg. fiúisk. értes. 3—9. sz.

Az új rajzoktatás. Népmívelés I. 102. l.

(W.) A rajztanítás és a művészi nevelés irodalma az 1905. évben. A Rajz 14. sz.

Weixlgärtner Ármin. A polgári leányiskola szabadkézi-rajzi tanterve. Polg. isk. közl. 187—191. l.

Zombory Dániel. A modern népiskolai rajztanítás módszeréhez. Kecskeméti ref. tanítóegyl. 1906/7. évkönyve 57—63. l.

Zoványi Lajos. A rajztanítás felszerelési eszközei. (Jegyzetek a továbbképző tanfolyamról.) Szilágyvárm. Tanügy 8. sz.

Zsitvay János. A rajzkiállítások ügyéhez. Rajzoktatás 414—417. l. — Mezei József. Válasz. 417—419. l.

Számtan.

Apró János. A törtek ismertetése a népiskolában. Gyakorl. Pædag. II. 82—87. l.

Bournáz János. Elemi iskolai számolókönyveinkről. Család és Iskola 1., 2. sz.

Csikós Gyula. A jelképes (mimikai) számolástanítás módszere a tanítás alsó fokán. Család és Iskola 3. sz. — Néptan. Lapja 3. sz. Ev. Népiskola 45—54. l. Ism. x. y. Magy. Siketnéma oktatás 2. sz.

Csőregi János. Jelképes (mimikai) számolástanítási mód a tanítás alsó fokán. Néptan. Lapja 10. sz.

Ében Mihály dr. előadása számgépéről és számtanitási módszereiről. Kecskem. ref. tanítóegyl. 1906/7. évkönyve 37—42. l. Önállóan is megjelent. (8-r. 4 l.) 4 f.

— A számtanítás helyes módja. Néptan. Lapja 32. sz.

Fischerné Klein Etel. Magoltassuk-e az egyszeregyet a számtanítás folyamán? Izr. Tanügyi Értes. 4. sz.

Goldziher Károly dr. A számtan tanításának tárgyi körei. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 591—593. l.

Gramma Döme. A számtan tanítása a nem-magyarajkú iskolákban. Néptan. Lapja 18. sz.

Hărduţ, Nicolau. Numărul «12.» Tractarea metodică după metodul lui Grube. Reuniun. învăţătoril. 6. sz.

A jelképes (mimikai) számolástanításról. Néptan. Lapja 13. sz.

Károlyi Lajos. A számolástanítás és mimika. Néptanoda 15. sz.

Kovács Sándor. A jelképes (mimikai) számolástanításról. Néptan. Lapja 9. sz.

L. Osztályok és számkörök. Népisk. Tanügy 43. sz.

Lay, W. A. Über die Zahlvorstellungen u. den grundlegenden Rechenunterricht. — Ism. Polgár Gyula. Magy. Pædag. 57. l.

Marosán János. A mimikai jelképes számtanítás. Tanügyi Értes. (Szatmár) V. 5. sz.

Medgyesi János. A mennyiség érzete. Népnevel. Lapja 16. sz.

Mihalicska János. Új tanítástervünk. Számolás és méréstan. Népnevelő 11—14. sz.

Morvay Margit. Egy új számolástanítási módszer. Szilágy vármegyei Tanügy 9. sz.

Ruppenthal Lajos. Néhány szó a tanítóképző-intézeti számtanításról. Magy. Tanítóképző 478—486. l.

Sasvári Béla. A számolás tanításáról. Izr. Tanügyi Értes. 3. sz.

Sípos Andor. Az időszámítás tanításának módja. Gyakorl. Pædag. II. 109—111. l.

Szabó Ottó. A számolás és a szlöjd. Népmívelés II. 432—434. l.

Székely Árpád. Számtani lecke. (Cél: a törtszámok ismertetése.) Család és Iskola 10. sz.

Szerényi Mór. Az elemi számolás tanításának gyakorlati módja. Nemz. Iskola 9. sz.

Sziklás Adolf. Vezérkönyv az elemi népiskolák számtani oktatásához. Az összes osztályok számára. Az I. osztály tanítás-anyagának részletes feldolgozásával. Budapest, 1906. Lampel. (8-r. 216 l.) 3 K.

Szvitek Gyula. Az elemi iskolai és középiskolai számtanítás áthidalása. Néptan. Lapja 5. sz.

Tanfi István. A jelképes (mimikai) számolás-tanításról. Néptanítók Lapja 7. sz.

Török Lajos. Számtan az új tantervben. — Mértan az új tantervben. Magy. Kisdednevelés XII. 2. sz.

Zimann Ede. A jelképes számolás-tanítás módszere. Iskoláink 4. sz.

Természettudományok.

Ardos Frigyes. Az embertan tanítása a középiskolában. Gyakorlati Pædag. II. 127—137. l.

Boleszny Antal. Próbatanítás a természetrajzból az aradi kir. főgimnázium V. oszt.-ban 1906. febr. 15.-én. Gyakorlati Pædagogia II. 414—419. l.

Capesius, Dr. J. Die Bedeutung und die besondere Aufgabe der Schule. Schul- u. Kirchenbote 9. sz.

Claussen, Dr. P. Pflanzenphysiologische Versuche u. Demonstrationen für die Schule. Lpz. Brl. 1905. — Ism. Győrffy István. Gyakorl. Pædag. II. 105. l.

Éber Rezső. Ásványtani tanuló-gyüjtemények. Gyakorl. Pædag. II. 43—46. l.

Gesichtspunkte für den Lehrplan aus Naturkunde an unsern Volksschulen. Schul- u. Kirchenbote 15. sz.

Goldziher Károly dr. Reformtörekvések a reális tárgyak oktatása körül. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 751—756. l.

Jäger József. A természettudományok az új tanítástervben. Népoktatás XI. 8. sz.

Kanabé Dezső. A természet iránti szeretet fölébresztése s a természetrajz tanítása a népiskolában. Népoktatás XI. 5—8. sz.

Neubauer Elemér. Természettudományok elemei a népiskolában. Tanügyi Értes. V. 6. sz.

Papp Dezső dr. Az alsófokú természetrajzi tanításról. Gyakorl. Pædag. II. 74—82. l.

Péch Aladár. A fizika tanításának sikerességéről. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 588. l.

Pintér Zsigmond. A kacsa, mint vizi madár. Gyakorlati tanítási minta a kifejtő tanítási módszer alapján. Tartotta a jénai szünidei kurzuson Henkler Pál. Izr. Tanügyi Értes. 387—389. l.

Poske Frigyes dr. Természettudomány és iskolareform. Egyetértés 358. sz.

Riegl Sándor. A fizika tanítása a kalocsai főgimnáziumban. (Múltja és jelene.) Kalocsai érs. főgimn. 1905/6. értes. 3—35. l.

Steiner Simon dr. A természettani földrajz tanításmenete. Gyakorl. Pædag. II. 223—231. l.

Szántó Jolán. A biologia a természetrajz tanításánál. Család és Iskola 9., 10. sz.

Szijártó Miklós. A galvanométer skálázása a VIII. osztály fizikai tanításában. Tanárképző gyakorló főgimn. 1905/6. értes. 3—17. l.

A természetrajz a népiskolákban. Népmívelés II. 386. l.

Vangel Jenő dr. A növény- és állattan tanítása és az új tanterv. Magy. Tanítóképző 266—277. l.

Wagner János. A természetrajz tanításának módja és eszközei. Arad, 1905. Ism. Győrffy István. Gyakorl. Pædag. II. 153. l. — Lőrinczy Dénes. Család és Iskola 13. sz. — Pinkert Zsigmond. Magy. Tanítóképző 201—206. l.

Wellmann, J. Präparationen aus der Naturlehre. Schul- u. Kirchenbote 21—24. sz.

Zsigmond Albert. A természettudományi tárgyak fejlődésének története s természettudományi tárgyak az új tantervben. Tanügyi Értes. (Beszterce) XI. 7. sz.

Történelem.

Biron, Iuliu. Ioan Corvin de Hunyad. (Model de lectic practică din Istorie.) Foia scolast. 19., 20. sz.

Crişan, Joan. Prelegere practică din istoria patriei, cu elevii cl. V. Regele Matei Huniade Corvinul. (1458—1490.) Biserica şi scoala 4. sz.

J. G. dr. A polgári jogok és kötelességek oktatása a népiskolában. Népmívelés I. 376—378. l.

Höttinger János ifj. A koronázási jelvények. (Lecke az alkotmánytanból.) Győregyh. kat. Tanügy IV. 13. sz.

Máthé József. Történelmi emlékek és hagyományok. Néptan. Lapja 16. sz.

Saja Viktor. A történelem és alkotmánytan az új tantervben. Tanügyi Értes. (Szatmár) V. 4. sz.

Szilágyi Lajos. A történet tanítáta az új tantervben. Szilágy várm. Tanügy 1., 2. sz.

Téglás Gábor. Helyi emlékek és hagyományok. Néptan. Lapja 12., 13. sz.

A történelem és földrajz szerepe a hazaszeretet felépítésében. Székely Tanügy 15—18. sz.

Über den Unterricht in der Vaterlandskunde. Schul- u. Kirchenbote 9., 10. sz.

Végh Gábor. A múlt a jövőért. Magy. Pestalozzi 20. sz. (Történelem tanításáról.)

Wolfner Pál. Hogyan tanítsunk történelmet. Népmívelés I. 57—66. l.

— A történelemtanítás kérdéséhez. Huszadik század XIII. köt. 33—46. l.

Zöld József. Történeti tárgyak az új tantervben. Népoktatás XI. 7. sz.

Vallástan.

Aubermann Miklós. A hitoktatás gyakorlati oldalairól. Papok Lapja 14. sz.

B. L. Az elemi iskolai vallástanitásról és az új vallástanítási tervezetről. Ev. Őrálló 34. sz.

Barla Jenő. A biblia az ev. ref. középiskolai vallástanításban. Prot. egyh. isk. lap 26—28. sz.

Becker Vendel. Fonyó kátéjának tanítási menetéről. Papok Lapja 17. sz.

— A katekizmustervezet. Egyh. Közl. 30—35., 39., 42., 47—49. sz.

— A Fonyó-katekizmus tanítási menetéről. Egyh. közl. 11. sz.

A bérmálás szentségéről. (Gyakorlati hitelemzés.) Papok Lapja 12. sz.

Bernstein Béla dr. Az egyetemes vallásoktatási tanterv. Magy. Zsidó Szemle 77—91. l.

Braun Salamon dr. Hittani tankönyvek. Izr. Tanügyi Értes. 2. sz.

Chanadensis. Magyar nyelvű hittanítás idegen nyelvű népiskolákban. Papok Lapja 15. sz.

Crişmariu, Nicolae. Religiunea în scoala poporală. Biserica şi scoala 2. sz.

(D. J.) Az utolsó kenet szentségéről. (Gyakorlati hitelemzés.) Papok Lapja 20—21. sz.

(D. J.) Isten II. parancsa. (Gyakorlati hitelemzés a III. osztály számára.) Papok Lapja 13. sz.

— Inductive vagy deductive járjunk-e el a hitoktatásban? Papok Lapja 5. sz.

— Az utolsó itéletről. (Gyakorlati hitelemzés.) Papok Lapja 8. sz.

Dluhopolszky Bertalan. Gondolatok a hit- és erkölcstan tanítása körül. Hevesm. Tanügy 11. sz.

Dobó József. Írva emlékezés a hitoktatásban. Papok Lapja 2. sz.

— Fonyó kátéjának tanítási menetéről. Papok Lapja 14. sz.

Emlékirata, A bremai tanítótestület —. A vallásoktatásnak az iskolából való kiküszöbölése tárgyában. Nagyvárad, 1906. (Budapest. Deutsch biz.) (8-r. 20 l.) 30 f.

(F. Zs.) A szülők közreműködése a hitoktatásban. Papok Lapja 2. sz.

Gerely József. Katechetikai széljegyzetek. Egyh. Közl. 22—24. sz.

Győrfi István. Az unitárius vallástanítás anyaga az I—VI. oszt. és ismétlők évfolyamaiban. Unit. Egyh. 1 3. sz.

Isaic, I. Unul este dascălul vostru Hristos. Foia scolast. 1—6. sz.

Keletéri. Kateketikai tükördarabok. Papok Lapja 42—46. sz.

Laczó Viktor dr. Katechetikai jegyzetek. Papok Lapja 33—41., 48—52. sz.

Masznyik Endre dr. A népiskola vallástanítási terve. Ev. Népiskola 65—73. l.

Mázy Engelbert dr. A középiskolai vallásoktatás módszere. Kőszegi kath. gimn. értes. 5—11. l.

Németh István. Hitoktatásunk némely bajai. Unit. egyh. 12. sz.

Németh Károly. A vallástanítás evangelikus felekezeti népiskoláinkban. Ev. Őrálló 25. sz.

A népiskolai hitelemzés hitvédelmi kezelése. Papok Lapja 27., 28. sz.

Pál István. A Mária-kultusz pædagogiai jelentősége. Magy. Állam 235. sz.

Perczelné Kozma Flóra. Az unitarizmus a nevelés szolgálatában. Unit. Egyház 2. sz.

— A vallás szerepe a nevelésnél, U. o. 10. sz.

Pintér Zsigmond. Gideon legyőzi a miljánitákat. Gyakorlati tanítás a kifejtő tanítási módszer szerint. Izr. Tanügyi Értes. 352—356. l.

Pödör Sándor. A magyarországi ágostai hitvallású evangelikus keresztyén egyház vallástanítási tervének ismertetése. Ev. Népiskola 231—239. l.

Raffay Sándor. Az evangélikus népiskolai vallástanítás módszertana. Tanítóképző intézetek növendékei és evang. tanítók számára. Budapest. 1906. Kókai L. (8-r. 31 l.) 60. f. — Ism. B. Pap István. Prot. Szemle 346 l.

Schön József. Bibliamagyarázat. Izr. Tanügyi értes. 3. sz.

Siposs Antal. Katholikus hitoktatástan. Esztergom, (8-r. 416, XXVIII. l.) 4 K. Ism. Báthy László Religio 22. sz. — *M.* Kalazantinum XII. évf. 3. sz.

Sipos István dr. A szemléltető módszer a katholikus hitoktatásban. 1905. Ism. Dr. Gallovich Jenő. Hittud. folyóir. 436—442. l.

Şpan, Dr. Petru. Religiunea în scoalele noastre. Foia şcolast. 12—17. sz.

Stieglitz H. Gyakorlati hitelemzés a bőjtről. Közli D. J. Papok Lapja 2. sz.

(Sz. A.) Szabad-e a katekézisben mesélni? Papok Lapja 10. sz.

Széchényi Sándor. Állami iskola és a hitoktatás. Néptanoda 5. sz.

A történelmi hitoktatás módszere. Papok Lapja 17. sz.

Varga Sándor. A katekizmus betanulhatósága. Egyh. közl. 43—44. sz. Becker Vendel. Válasza. U. o. 47., 49., 51., 52. sz.

Vétek Sándor. A gazd. ismétlő iskolák vallástanitása. Népisk. Tanügy 42. sz.

Wéber Antal dr. Isten hetedik parancsáról. (Gyakorlati hitelemzés a szemléltető inductiv módszerben.) Papok Lapja 4. sz.

— A rágalomról (Gyakorlati hitelemzés.) Papok Lapja 6. sz.

Zempléni M. Geyza. Hitoktatásunk múltja és jelene. Papok Lapja 13. sz.

Zubriczky Aladár dr. Néhány szó a középiskolai hitvédelmi tankönyv érdekében. Religio 14—15. sz.

3. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet, tanító- és tanárképzés.

Ágotai Béla. Budapest továbbképző iskolái. Népmívelés II. 34—37. l.

Állásfoglalás a gyakorlati kiképzés ügyében. Népmívelés II. 58. l.

L'assistance publique de l'enfance en Hongrie. Publié par le ministre roy. hong. de l'intérieur. Budapest. Pátria. 1906. (8-r. 175, 3 l.)

B. E. A tanárok egyik társadalmi hivatása. Gyakorl. Pædag. II. 155—159. l.

Bakó Irma. Az óvónők szünideje. Kisdednevelés 1. sz.

Baló József dr. A magyar népoktatásügy szervezete. A tanító- és tanítónőképző intézetek IV. osztálya számára. Második javított kiadás. Budapest, 1906. Lampel R. (8-r. 140 l.) 2. K.

Barton Imre. Az iparostanoncoktatás reformja. Néptan. Lapja 46. sz.

Barabás György. Fizetésünk rendezésének perspectivája. Népnevelő 52. sz.

Barsi Dezső dr. Reformkérdések az állami gyermekmenhelyek belszervezetében. Gyermekvédelmi Lap 9. sz.

Bartha Pál. Az állami tanítók fizetésrendezése. Magy. Pestalozzi 34. sz.

Benedek István. A tanítói lakás- és kertilletmény. Népnevelő 20. sz.

Bertalan Vince. A tanítók fizetésrendezése. Népnevelő 51. sz.

Berzeviczy Gizella. A nyelvtörténeti tanfolyam. Polg. Iskola 6. sz.

Berzsenyi Ignáczné. Az óvónők továbbképzéséről. Kisdednevelés 18. sz.

Biró Gyula. Milyen legyen a polg. isk. tanárok gyakorlati kiképzése? Polg. Iskola 5. sz.

Blau Henrik. A felekezeti polgári iskolai tanárok helyzetéről. Polg. Iskola 4. sz.

Blozsán Kálmán. Válasz a tanítói önképzésre. Nemz. Iskola 4. sz. N. S. Megjegyzések. U. o. 5. sz. — Verner Jenő. Megjegyzések. U. o. 6. sz. — Hütler Adolf. Nemz. Iskola 15. sz.

Bodor Kálmán. Az igazgatókról. Nemz. Iskola 44. sz.

Bökényi Dániel. A tanítóképzésről. Tanügyi Értes. (Szatmár) V. 5. sz.

Bokor József dr. A népoktatási intézetek akadémiája. Egyetértés 55. sz. (A közoktatásügyi minister szabályzata a tanítóképző intézeti tanárok képzéséről.)

— Két új kollégium. Egyetértés 302. sz. (A budap. áll. polg. isk. tanító-intézet és a budap. áll. polg. isk. tanítónő-intézettel kapcsolatos kollégiumokról.)

— Megtakarítás. Egyetértés 62. sz. (A Fejérváry-kormány 1905. évi költségvetés előirányzatáról szóló jelentést bírálja, s hogy a megtakarítás a kultura rovására történt.)

— A kolozsvári vizsga alkalmából. Egyetértés 151. sz. (A doktoratus minősítési erejéről.)

— Köznevelésügyi minister. Egyetértés 157. sz.

— Az egyetem és fakultásai. Egyetértés 288. sz.

— Aggodalmak. Egyetértés okt. 7. (A pénzügyminiszter törlése a közokt. tárcából.)

— A tanítók fizetésügye Egyetértés 295. sz. — Még egyszer a tanítók fizetés ügye. U. o. 316. sz.

— A tanítók anyagi helyzete. Egyetértés 199. sz.

Borsy Ilma. Tanítónők továbbképző tanfolyama Budapesten. Nemz. Nőnevelés 357—361. l.

Buday József. A községi szocialpolitika követelései az oktatásügy terén. Magy Pædag. 21—42., 97—113., 169—191., 226—243., 308—318. l.

Csánki Mariska. Hozzászólás a továbbképzéshez. Kisdednevelés 23. sz.

Csengeri János dr. levele a szerkesztőséghez. (Tanítóképzésről, népiskola elemi iskolai minőségéről és a fonomimikáról.) Nevelés 23. évf. 5. sz.

Cséplő Ernő. A szövetkezeti eszme a tanítóképzőkben. Néptan. Lapja 23. sz.

Csircsán Julia. Az óvónők továbbképzéséről. Kisdednevelés 21. sz.

Csonka Panna. Az igazgatókról. Válasz Sipos Andornak. Nemz. Iskola 33. sz.

Czáró János. Kulturális állapotaink rendezése. Néptan. Lapja 49. sz.

Dancsházy Gusztáv. Szolgálati pragmatikát kérünk. Nemz. Iskola 32. sz.

Dékány Mihály. Néhány szó a tanárok mintatanításáról s gyakorlati kiképzés a csáktornyai áll. tanítóképzőben. Magy. Tanítóképző 18—21. l.

Demkó György dr. Az egyetemek és egyetemi főiskolák. Religio 13—16. sz. — (Lukács György által készített ily című törvénytervezetnek taglalása.)

Dezső Lipót. A tanítók továbbképzése. Néptan. Lapja 49. sz.

— Közigazgatás és népoktatásügy Nemz. Iskola 22. sz.

— A nemzetiségi iskolák rendezése. Néptan. Lapja 26. sz.

Dobrovits Mátyás dr. A pozsonyi egyetem. Nyugatmagy. Hiradó 292. sz.

Éber Rezső. A tanítóképzők módszerének kérdéséről. Magy. Tanítóképző 15—17. l.

— A tanítói fizetés. Egyetértés 97. sz.

Az egri főegyházmegye római katholikus népiskolái 1907-ben. Eger, 1906. érs. lyc. ny. (8-r. 45 l.)

Egyetemet Temesvárnak! Az Arany János Társaság emlékirata. Délmagy. Közl. 32. sz.

Elemi népoktatásunk 1904-ben. Néptan. Lapja 39., 40. sz.

Ember János. Népoktatási felügyeletünk a magyar nyelv tanítása szempontjából. Néptan. Lapja 26. sz.

Ertl Vendel. Az óvodai szünet az óvónők szempontjából. Kisdednevelés 1. sz.

Az «Erzsébet nőiskola» új szervezete. Nemz. Nőnevelés 346—349. l.

Farkas Mihály. Az új népiskolai statisztikai táblázatokról. Ev. Őrálló 24. sz.

Farkas Sándor. Tanítóképzés. Nemz. Iskola 31—34. sz.

— Beköszöntő. Magy. Tanítóképző 329—341. l. (Szerkesztői beköszöntőjében a népiskolára és tanítóképzésre vonatkozó eszméit közli.)

A főigazgatói intézmény reformja. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 466—474. l.

Földes Géza. Tanítók törvénye. Ism. Rozsonday István. Székelyudvarhely 35., 36. sz.

Földes Vilmos. Fizetésrendező javaslatok. Polg. Iskola 7. sz.

Földes Vilmos. Fizetésünk és a Széll-féle javaslat. Polg. isk. közl. 602—607. l. — *Kokas Sándor.* U. o. 608—611. l.

Folenta Lajos. Gyakorlati kiképzés a csurgói állami tanítóképzőben. Magy. Tanítóképző 287—295. l.

Găzdac, Mihail. Cum îşi poate căştigà şi sústinea învăţătorul auctoritate în şcoală şi afară de şcoală? Foia şcolastica 1—7. sz.

Gömöri Sándor. A gyakorlati kiképzésről általában. Magy. Tanítóképző 57—72. l.

Graef, J. Friedrich. Richtschnur für die Abhaltung von Lehrproben in den Zweigversammlungen der Volksschullehrer des Bistritzer ev. Kirchenbezirkes. Auf Beschluss der Volksversammlung vom 26. Nov. 1906. 2. verbesserte Auflage. Bistritz. (8-r. 7 l.)

Gramma Döme. Működési bizonyítványok kiállítása. Néptan. Lapja 38. sz.

Gubicza Lajos. Szükségesek-e a mintaelőadások és miként tartandók meg? Népnevelő 3—6. sz.

— A kath. elemi iskolák közigazgatása. Népnevelő 9. sz.

Gurgulits Antal. Rangsor-e, vagy fokozatos előlépés. Nemz. Iskola 51. sz.

Guttenberg Pál. A tanítóképző tanárok részére tartott kézimunka tanító-tanfolyam munkarendje. Magy. Tanítóképző 346—348. l.

Guzsvenitz Vilmos. A katholikus népiskolák rendszabálytervezete. Egyh. Közl. 8. sz.

A gyakorlati tanárképzés. *n.* Gyakorl. Pædag. II. 297—300. l.

Gyömörey Zsigmond dr. Egy-két megjegyzés a gyakorlati kiképzés kérdéséhez. Magy. Tanítóképző 231—235. l.

György Ignác. A tanítók anyagi helyzete. Néptanoda 39. sz.

Gyurcsovec Károly. A fizetésrendezés ügyéhez. Népnevelő 42. sz.

h. Énektanító-képzésünk. Zenevilág V. 26. sz.

Hajtmann Pál. A gyakorlóiskolai tanítók és a tanítói szakképzés. Magy Tanítóképző 237—243. l.

Halász Ferenc. Az állami iskolák elhelyezése. Néptanítók Lapja 37., 38. sz.

Havas Gyula dr. Kell-e közoktatási tanács? Magy. Pestalozzi 25. sz.

— Köznevelési miniszterium. Magy. Pestalozzi 27. sz.

Hegedüs Ármin. Új elemi iskola a fővárosban. (Képmellékletekkel.) Népmívelés II. 440—446. l.

A helyettesítési terv. Népnevelők Lapja 26. sz. Sántha Lajos. U. o. 27. sz.

Hollósi. Az igazgatókról. Néptanoda 19. sz.

Holzinger Mihály. Népoktatásügyünk és a népnevelési egyesületek. Délvid. Tanügy. (N. Becskerek) 1. sz.

Horváth A. János. Gyakorlati kiképzés az iglói képzőben. Magyar Tanítóképző 235—237. l.

Hozzászólás a szünidő kérdéséhez. I. özv. Szalainé. Kisdednevelés 3. sz. II. Füle Mária. III. Gózon Aladárné. U. o. 4. sz.

Hüll Cecilia. Továbbképzés és fizetésügyünk. Kisdednevelés 19. sz.

Ideiglenes szabályzat a felekezeti, törvényhatósági és községi középiskolák igazgatóinak, tanárainak és tornatanítóinak engedélyezendő rendkívüli segélyről, illetőleg személyi pótlékról. Budapest, 1906. Egyet. ny. (8-r. 8 l.)

Ignotus. A papneveldei oktatás. Papok Lapja 12. sz.

Az intézeti mellékteendőkről. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 233—235. l.

Az iparművészeti oktatás reformja. Magy. Iparművészet 265—267. l.

Az iparoktatás az 1902—1905. években. Kiadja a kereskedelemügyi m. kir. minister. Budapest. 1906. (8-r. 336 l.)

Az iparoktatás reformja. Néptan. Lapja 22. sz.

Az iparos tanonciskolák szervezete. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1893-ik évi augusztus hó 31-ik napján 33,564. szám alatt kelt rendeletével. Budapest. Egyet. ny. 1906. (8-r. 39 l.) 40 f.

Az iparostanoncoktatás reformja. Néptan. Lapja 15. sz.

Az iskolafelügyelet és a nők. Népmívelés I. 393. l.

Iskolaorvosok szolgálati utasítása. Népmívelés II. 256—258. l.

Javaslat a Veres Pálné leányiskola szervezetéről. Nemz. Nőnevelés 282—290. l.

Jeszenák Gábor báró. A magyarországi latin- és görög szertartású római katholikus elemi népoktatási intézetek szervezete és közigazgatására vonatkozó rendszabályok. Esztergom, 1906. Buzárovits ny. (8-r., 124 l.)

— A kath. iskolák és az országos autonomia. Magy. Állam. 159. sz.

Jő. A tanügyi szervezet reformja. Magy. Pestalozzi 26. sz.

— Állami, vagy társadalmi intézmény-e az iskola. Magy. Pestalozzi 25. sz.

K. Pál. Igazgató tanítókról. Nemz. Iskola 7. sz. Szamosi J. György. Válasz. U. o. 12. sz. — V. Ferenc. Hozzászólás. U. o. 13. sz.

Kabdebó Gyula. Mintaszerű iskolaépület. Népmívelés II. 80—83. l.

Kajtsa József. A tanítói fizetések rendezése. Magy. Pestalozzi 39. sz.

Kármán Mór. Népoktatásunk szervezése és az újabb törvényhozás. Budap. Szemle 127. köt. 333—374. l. 128. köt. 47—69., 238—268., 378—388. l. (Önállóan is megjelent.)

Kárpáti József. Ingyenes népoktatás. Magyar Szó 8. sz.

Kazacsay Irma. A népnevelési egyesületek létesítésének (szervezésének) kérdése. Tanítóegyes. Értesítő (Torda) 5. sz.

Kazaly Imre dr. A katholikus iskolák jövője. Papok Lapja 46—48 sz.

Keményfy Kálmán Dániel. A tanítóság s az egyházmegyei iskolatanács. Népnevelő 34. sz.

Kepes Ernő. Az egyetem bajai és reformja. Huszadik Század XIII. köt. 447—454. l.

Kerékgyártó Elek dr. Az igazgatókról. Néptanoda 7. és 23. sz.

Király Károly. Fizetésügyünk és a Széll-féle javaslat. Polg. isk. közl. 695—700. l. és Polg. Iskola 10. sz.

Kiss József. Kerékkötő. Népisk. Tanügy 28. sz. (Az iskolákban uralkodó rendszert vádolja, amely nem felel meg feladatának.) *D. L.* cáfolata. U. o. 30. sz.

Kis-Pál János. Az igazgatókról. Nemz. Iskola 36. sz.

Kokas Nándor. Rendezett státusz. Polg. Iskola 8. sz. (A polg. isk. tanári státusz rendezéséről.

— A Széll-féle törvényjavaslat és a polg. isk. tanárság. Polg. Iskola 6. sz. (A fizetésrendezésről.)

Kolb Lajos. A Széll-féle javaslat és a polgári iskolai tanárok. Polg. Iskola 9. sz.

Kollányi Ödön. A hadsereg a nemzeti eszmék szolgálatában. Polg. isk. közl. 392—396. l. (Kapcsolatban a polg. isk. tanárok katonai szolgálatával.)

Kornis Gyula. Az osztályfőnök hivatása. Kalazantinum XII. 5. sz.

Kovács Dezső. A tanító hivatása a nemzeti munkában. Család és Iskola 12. sz.

Kovács Samu. Az állami polgári iskolai tanárok újabb sérelme. Polg. isk. Közl. 237—241. l. (Polgári iskolai költségvetés terhére ne neveztessenek ki más iskolafajnál működők.)

Közigazgatása, A római katholikus népiskolák és kisdedóvodák —. Az egyházmegyei hatóság engedélyével kiadja a győregyházmegyei főtanfelügyelőség. Győr, 1906. Győregyhm. sajtó. (8-r. 4, 214 l.) 2 K. 50 f. — Ism. Egyház. Közl. 50. sz. — Balics. Religio 32. sz.

Központi intézet a női kézimunka iskolai szervezésére. Népmívelés II. 397. l.

Kristóf György dr. Egyetem és tanárképzés. Prot. Szemle 431—437. l.

Kuzaila Péter. Appendix a gyakorlati képzéshez. Magy. Tanítóképző 553—557. l.

L. Katholikus népoktatásügyi szervezet. Népisk. Tanügy 7., 8. sz.

Lakatos (Schlosz) Lajos. «Alldeutsch» üzenet. Néptan. Lapja 27. sz. (Korodi Luc a Pädag. Arch.-ban megjelent támadásaira cáfolat.)

Láncz József. A néptanítók nevelői értéke. Magy. Petalozzi 4. sz.

Láng Mihály. A hazai tanítóképzés új rendje. Nevelés 23. évf. 5. sz.

— Vélemény a gyakorlati kiképzés, az ismétlő-iskola és az ifjúsági

egyesületek szervezése tárgyában kiadott miniszteri rendeletek végrehajtásának módjáról. Magy. Tanítóképző 72—95. 160—167. l.

Langlois, Ch. V. La préparation professionale à l'enseignement secondaire. Paris, Ism. Dr. Szabó Károly. Tanáregyl. közl. 39. évf. 508. l.

László József. A tanítók fizetésügye. Népnevelő 44. sz.

Lengyel József. Tanítóváltozások. Néptan. Lapja 25. sz.

Lenhossék Mihály dr. Az egyetem küszöbén. (— dékán tanév megnyitó beszéde.) Uránia 373—378. l.

Leutschaft, Ludwig. Rede des neugewählten Rektors — (Pflichten und der Wirkungskreis des Direktors.) Medgyesi ág. gimn. 1905/6. értes. 10—13. l.

M. C. Der ministerielle Lehrplan für den Knaben-Handarbeitsunterricht. Schul- u. Kirchenbote. 8—9. sz.

M. J. Újítások az iskolaépítés terén. Népmívelés I. 429. l.

M... T... Ó. Szakfelügyelet a polgári iskolában. Polg. Isk. 2. sz.

Machay Vendel. Szolgálati időnk és nyugdíjügyünk. Polg. Iskola 10. sz.

Magyar József. A tanítóképző-intézeti tanárképzés. Néptanoda 12—14. sz.

Magyarország közoktatásügye az 1905. évben. Külön lenyomat a m. kir. kormány 1905. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai évkönyv című műből. Budapest, 1906. Athenæum. (4-r. 172 l.) — Ism. Népmívelés II. 371—376. l.

Magyary Gyula. A járási iskolafelügyelők. Egyetértés 323. sz.

— Félelmetes felebbvalók. Egyetértés 107. sz. (Az iskolák igazgatóiról.)

Mártonffy Imre. Mi tilos és mi szabad a tanítónak. Néptanoda 24. sz.

Medgyesi János. Új irány. Magy. Tanítóképző 2—9. l.

— Tanulnak a tanítóképző-intézeti tanárok. Népnevel. Lapja 43. sz.

Mencsey Károly. A tanítóképző-intézeti tanárok képzése. Néptanoda 3. sz.

Mihály Ferenc. Szolgálati pragmatika. Tanügyi Értesítő (Szatmár) V. 2. sz.

Miklóssy István. A középiskolai igazgatókról. Tanáregyl. Közlöny 39. évf. 583—585. l.

Minke Béla. Tanfelügyelői értekezés és annak tanulságai. Néptanoda 14. sz.

Minta iskola. Népmívelés I. 432. l. (Iskolaépítésről.)

A mintaóvoda. Népmívelés I. 200. l.

Modori. Az igazgatókról. Nemz. Iskola 39. sz.

Mosdóssy Imre. A magyar népoktatásügy szervezete. 1906. Ism. Dr. Szabó Mihály. Hivat. közl. 19. sz.

Nagy Béla. Statisztikai kimutatások helyes kitöltése. Néptan. Lapja 42. sz.

Nagy Béla Működési bizonyítványok kiállítása. Néptan. Lapja 31. sz.

Nagy László. A tanítóképző-intézeti tanárok képzésének és képesítésének rendje. Magy. Tanítóképző 145—150. l.

Nagy Olivér (Dr. Eöttevényi.) Törvényjavaslat az egyetemekről és egyetemi főiskolákról (Lukács javaslatának kritikai méltatása.) Ev. Őrálló 10., 11. sz.

Németh Károly. Felekezeti tanítóképzésünk. Ev. Őrálló 47. sz.

Nikolaus, M. Die Fortbildung des Lehrers im Amte. Schul- u. Kirchenbote. 16—17. sz.

Az országos pædagogiai könyvtár és Tanszermuzeum szervezeti szabályzata. Néptan. Lapja 11. sz.

Az országos tanszermuzeum és pædagogiai könyvtár. Magy. Pædag. 506. l.

Ősz Béla dr. A «Tanítók törvénye.» Hevesm. Tanügy 4. sz.

Paládi Lajos. A minta tanításokról. Tanügyi Értesítő (Szatmár.) (V. 1. sz. — Szentgyörgyi Lajos. Hozzászólás. U. o. 3. sz. — Paládi L. válasza. U. o. 4. sz.

Pálmai Lenke. Gyakorlati kiképzés a sepsiszentgyörgyi állami tanítónőképző intézetben. Magy. Tanítóképző 229. l.

Papp Dezső dr. Tanárképzésünk egy hiánya. Tanáregyl. közlöny 39. évf. 517. l.

Papp Ilona. Az óvónők szünideje. Kisdednevelés 2. sz.

Párvy Endre. A gyakorlati képzés a znióváraljai állami tanítóképző-intézetben. Magy. Tanítóképző 22. l.

Paska István. A katholikus népiskolák fejlesztése. Egyh. Közl. 10. sz.

Pinkert Zsigmond. A kiskunfélegyházi m. kir. áll. tanítóképző-intézet növénykertje. Magy. Tanítóképző 565—567. l.

Pirchala Imre. A magyarországi középiskolák rendje. Budapest. 1905. Ism. Rombauer Emil. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 217—219. l.

Polgári iskoláink 1905-ben. Népmívelés II. 394. l.

Pop, Octavian. Examenele dela şcoalele noastre poporale. Foia şcolast. 10. sz.

Posch Jenő. A középiskolai igazgatókról. Egyetértés 69. sz.

R. A tanítók függetlensége. Népnevel. Lapja 25. sz.

R., Fr. Zur Neugestaltung unserer ländlichen Fortbildungsschule. Schul- u. Kirchenbote 20. sz.

R. O. A tanszerkiállításról. Népnevel. Lapja 34—35. sz.

— Törvényhatósági népiskolák. Néptanoda 26. sz.

Reimesch, Fr. Die Fachaufsicht in der siebenbürgisch-sächsischen Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 19. sz.

Rendes tanszék a középiskolai hitoktatás számára. Alkotmány 138. sz.

Répay Dániel. Tanítóképzői új tantervünk legbecsesebb intézkedései. Magy Tanítóképző 277—287. l. (Visszhangképpen Palágyi cikkére.)

— Muthesius Károly nézetei a tanítónövendékek pædagogiai kiképzéséről. Magy. Tanítóképző 493—501. l. (Muthesius «Unterrichtslehre u. Unterrichtspraxis» című dolgozatának fordítása.)

Resli István. A kath. elemi iskolák közigazgatása. Népnevelő 13. sz.

Rombauer Emil. A főigazgatói intézmény reformja. Tanáregyl. közl. 39. évf. 392—398. l. Hozzászólások. U. o. 408—415. l.

Sámson Tibor Sándor. Gyermekvédelmi szervezet. Munka Szemléje. 8—9. sz.

Sarudy György. Amiről nem szóltak az egységes jogosítású középiskolai szakértekezleten. Tanáregyl. közl. 39. évf. 601—604. l. (A reáliskola átalakításáról görögpótló irodalommal.)

Schlosz Lajos. A tanítóképzés reformja. Néptan. Lapja 12. sz.

Schneller István. A kolozsvári tanárképző intézet feladatáról. Magy. Pædag. 529—540. l.

Schön József. A nevelőnőkről. Néptanoda 8—9. sz.

Simcsó József. Az iparostanonc-iskolai bizottságról. Hevesm. Tanügy 6. sz. — Az iparos tanonciskolai tanítói tanfolyamok szervezete és tanterve. U. o. 6. sz.

Simon Lajos. A pædagógiumról. Polg. Iskola 3. sz.

— A polgári iskola és tanárai. Nemz. Iskola 41—44. sz.

Sipos Andor. A tanítók önképzése. Nemz. Iskola 38. sz.

— Az állami iskolai gondnoksági utasítás. Nemz. Iskola 30. sz.

— A tantestületi ülésekről. Néptan. Lapja 37. sz.

Soltész Kálmán. A fővárosi iskolák modern igazgatása. (Kapcsolatban az iskolatörténetek kötelező megírásával.) Népnevel. Lapja 21. sz.

Solymásy E. Oszkár. Tengerészeink kiképzésének újjászervezése. Fiumei tengerész akad. 1905/6. értes. 3—9. l.

Stepanko Albert. Az óvónő védelme. Kisdednevelés 6. sz.

Süttő József. Működési bizonyítványok kiállítása. Néptanítók Lapja 33. sz.

Svarba József. A képző-intézeti gyakorló iskolai tanítók szünidei tanfolyamáról. Magy. Tanítóképző 23—31., 104—111. l.

Sz. R. Tanítók továbbképző tanfolyama Baján. Néptanoda 27., 28. sz.

Szabályzat a felekezeti, törvényhatósági és községi középiskolák igazgatóinak, tanárainak és tornatanítóinak engedélyezendő rendkívüli segélyről, illetőleg személyi pótlékról. (Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter az 1906. évi november hó 7-én 95,333. sz. a. kelt rendeletével.) Budapest, 1906. Egyet. ny. (8-r. 8 l.) 16 f.

Szabályzat a felső nép- és polgári iskolai tanítók és tanítónők képesítő vizsgálatáról. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister

1902. évi február hó 19-én 539. eln. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, Egyet. ny. 1906. (8-r. 16 l.) 50 f.

Szabályzata, a magyarországi róm. kath. felső-, nép- és polgári iskolai tanító- és tanítónőképző intézetek képesítő vizsgálatainak —. A nagyméltóságú püspöki kar magas megbízásából kiadja az orsz. kath. Tanügyi Tanács. Budapest. Szt. István. 1906. (8-r. 22 l.) 40 f.

Szabó Elemér. Tanítók kiképzése a vezető állásokra. Néptanítók Lapja 32. sz.

— Nemzetiségi iskoláink rendezése. Néptan. Lapja 20. sz.

Szabó Kálmán. A fővárosi elemi iskolai hoszpitálások. Egyetértés 204. sz.

Szabó Károly. Szakfelügyelet — területi felügyelet. Magyar Pædagógia 42—45. l.

Szalayné Vlaszák Erzsi özv. Az óvoda szünete. Kisdednevelés 12—13. sz.

Szántó Jenő. A tanítói fizetések rendezése. Magy. Pestalozzi 38. sz.

Székely Árpád. Szolgálati pragmatika. Tanügyi Értes. (Szatmár.) V. 4. sz.

— A népiskola reformja a tanítók törvényében. U. o. V. 5. sz.

M. Székely János. A tanítók fizetésügye. Nemz. Iskola 32. sz.

— Az igazgatókról 37. sz.

Szenes Kálmán. Az új tanterv és a testgyakorlás tanítása. Izr. Tanügyi Értes. 2. sz.

Szervezete, A m. kir. állami polgári iskolai tanító- és tanítónőképző intézetek — és rendtartási szabályai. Budapest. 1906. Egyet. nyomda. (4-r. 23 l.)

(szi.) A képesítő reformja. Magyar Szó 12—13. sz.

Szieberth József. A kisegítő iskolákról. Néptanoda 25—26. sz.

Sziklás Adolf. Elemi népiskoláink bajai. Népmívelés I. 373—376. l.

Szöllősi István. Végletek. Magy. Tanítóképző 220—229. l. (A tanítóképző tanárok működéséről.)

Szombathy László. A tanítók továbbképzése. Néptan. Lapja 51. sz.

Sztodolnik János. A gyakorlati képzésről. Magy. Tanítóképző 150—160. l.

Szuppán Vilmos. Az orsz. ipari és kereskedelmi oktatási tanács eddigi határozatai a felső kereskedelmi iskola reformjáról. Keresk. Szakokt. XIV. 5. sz.

Szüsz Lajos. A kisegítő iskolák. (A gyengetehetségűek világából.) Ev. Népiskola 106—111. l.

T. Gy. A tanító szakképzettsége. Győregyh. kat. Tanügy. IV. 15—16 sz.

A tanítók fizetésügye. Tanítók Szava 22—24. sz.

Tanítók törvénye a népiskolai közigazgatásról. Törvénytervezet, me-

lyet az V. és VI. egyetemes tanítógyűlés megbízásából szerkesztett a magyarországi tanítók országos bizottsága. Budapest, 1906. Toldi L. (8-r. 56 l.) 1 K. — Ism. Kákosy Ödön. Tanítók Szava 10—11. sz. — Ősz Béla. Heves m. Tanügy 4. sz.

Tanítók továbbképzése. Néptan. Lapja 43. sz.

A tanítóképző tanárok képzése és képesítése. Magy. Pædag. 191. l.

A tanító- és tanítónőképző intézeti tanárjelöltek kollégiumainak szervezeti szabályzata. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minisztertől 1906. évi junius hó 20-án 51,167/1906. sz. alatt kelt rendeletével. Budapest, 1906. Egyet. ny. (4-r. 8 l.)

A tankönyvrevizió. Religio 12. sz.

Tantermek világítása. Népmívelés I. 258. l.

Társulati és magániskolai tanítók korpótléka. Néptan. Lapja 24. sz.

Tas József. Adalék a fővárosi tanfelügyelethez. (Verédi K. előadásairól.) Népnevel. Lapja 13. sz.

A Toldy-kör szózata a pozsonyi egyetem érdekében. Nyugatmagy. Hiradó 278. sz.

Tóth Geyza. Hozzászólás. (A r. k. népokt. intézetek szervezete és közigazg. szabályzatához.) Népnevelő 16. sz.

Tóth Kálmán. A hospitálás kérdése. Nemz. Iskola 14. sz.

Továbbképző iskolák gyengetehetségűek részére. Népmívelés. I. 492. l.

A továbbképző iskolák jelentősége. *(oi.)* Népmívelés I. 212. l.

— *U Ö* — Vidéki kulturális központok teremtése. Népmívelés II. 513—515. l.

Urbányi. A fizetésügy. Népnevelő 47. sz.

Urhegyi Alajos. A gyakorló iskola és a gyakorlati kiképzés. Magy. Tanítóképző 95—99. l.

(V. Gy. dr.) A tanfelügyelőkről. Egyetértés 110. sz.

Váczy István. A tanítók továbbképzése. Néptan. Lapja 53. sz.

Vajna Gábor (dr. Pávai). A Pozsonyban felállítandó harmadik teljes egyetem orvosi fakultásának előnyei. Nyugatmagy. Hiradó 275—277. sz. (Önállóan is megjelent.)

Vangel Jenő dr. Orsz. Pædagogiai könyvtár és Tanszermúzeum. Néptan. Lapja 32. sz.

— Az újra szervezett tanszermúzeum és pædagogiai könyvtár tanácsának első ülésén tartott elnöki megnyitó. Magy. Tanítóképző 348—356. l.

Varga János. Működési bizonyítványok kiállítása. Néptan. Lapja 40. sz.

Vladár Ferenc. A szolgálati pragmatikáról. Tanügyi Értes. (Szatmár) V. 3. sz.

Volenszky Gyula. Fővárosi polgári iskolai tanárok nyugdíj- és fizetésrendezési tervezete. Polg. isk. közl. 649—676. l.

Vorschlag (Ein) betreffend die Abänderung der theologischen Prüfungen. Schul- u. Kirchenbote 3. sz. — Müller Jos. U. o. 12. sz.

(w. y.) Az iskolai felügyelet. Népmívelés I. 127—130. l.

Wallner Gyula. A gazd. ism. iskolai tanszerek és eszközök beszerzéséről. Néptan. Lapja 14. sz.

Weber Aladár. Iskoláink fejlesztéséről. Népnevelő 12. sz.

Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Oesterreich. Wien. 1905. Ism. Endrei Gerzson. Gyakorl. Pædag. II. 87—91. l.

Weszely Ödön. A tanítóképzők felügyelete. Népmívelés II. 229—232. l.

Wohlmuth Ernő. Fizetésügyünk. Népnevelő 46. sz.

w. y. A tanítóképzés fejlődésének iránya. Népmívelés I. 86—88. l.

Wy. Tanítójelöltek gyakorlati kiképzése. Népmívelés I. 395—398. l. — A gyakorlati kiképzés fokozása. Népmívelés II. 52—57. l.

(Z.) Iskolaügyünk. Győregyh. kat. Tanügy. IV. 10. sz.

Zalay József. Válasz a Hozzászólásra. Néptan. Lapja 1. sz. (Szabó Jenő a szaktanítós ismétlő iskolák szorgalmi idejéről szóló hozzászólásra.) Szabó Jenő. Válasz a «Válaszra.» U. o. 5. sz.

— Szaktanítós gazd. ismétlő iskolák anyagi ügyei. Néptanítók Lapja 5. sz.

Zerbes, M. Die Reform der Fortbildungsschule. Schul- u. Kirchenbote 20. sz.

Zoványi Lajos. A tanfelügyelői utasításból. Család és Iskola 9. sz.

4. Nőnevelés.

Bartók Jenő dr. A nők magasabb képesítéséről. Nyiregyházi polg. leányisk. értes.

A belvárosi községi felsőbb leányiskola és leánygimnázium. Egyetértés 178. sz.

Bezák István Ferenc dr. A leánynevelés hajdan és most. Nyitrai felső leányisk. értes. 9—28. l.

Bodnár Zsigmond. A feminizmusz. Magy. Pestalozzi 27—31. sz.

Bokor József dr. Újabb kísérlet a leányiskolákkal. Egyetértés 192. sz.

Buchaláné Fiala Olga. A leánynevelésről. Polg. isk. közl. 685—695. l.

Dárday Sándorné. Árnyképek. (A gyermekvédelem és nőkérdés rejtelmeiből.) Gyermekvédelmi Lap. 2. sz.

Dittler Ida Regina. Az emancipált nő. Magyar Pestalozzi 18—21., 23. sz.

Ember János. Az óvónő és a feminista mozgalom. Kisdednevelés 3. sz.

Faragóné-Szalontay Margit. Néhány szó leányaink kézimunkájáról. Kecskeméti áll. polg. leányisk. értes. 904/5. 3—11. l.

Fekete Gyula (Dr. Nagyiványi). Modern leányok. Egyetértés 208. sz.

Fischer Ferencné dr. A nőnevelésről. Szilágy 14—15. sz.

Futima Sarolta. Néhány szó a nőkérdéshez. Néptanoda 14. sz.

Glücklich Vilma. A koedukáció. Népmívelés II. 42—44. l.

Gulyásné. Hogyan neveljük leányainkat önálló keresetforrásul szolgáló életpályára, hogy természetes hivatásuk a családban háttérbe ne szoruljon? Tanítótestületi Értesítő (Torda) 3. sz. *Tulogdiné Nagy Ilona.* U. o. 4. sz.

Havas Irma. A nő a pædagogiában. Magy. Pestalozzi 5. sz.

K. Ludovika. A nő érlelése. Magy. Pestalozzi 6. sz. — Patriarkalis leányiskola. U. o. 7. sz. — Gyakorlati nőképzés. U. o. 13. sz.

Karl Józsa. A leánygyermek első nevelője. Népnevelő 9—10. sz.

— A leánynevelés fontossága. Népnevelő 21—23. sz.

— Katholikus feminizmus. Népnevelő 41—42. sz.

Kármán Mór. Feminizmus és pædagogia. Magy. Pædag. 114—126. l. Külön is megjelent. (8-r. 15 l.) 60 f. — Ism. Religio 25. sz.

A kereskedelmi leányinasok iskolázása. Népmívelés I. 213. l.

Miklós Elemér dr. Felsőbb leányiskola és leánygimnázium. Nemz. Nőnevelés 161—166. l.

Otrok Mihály. Pædagogiai útmutatások. (Felsőbb leányiskolák számára.) Nemz. Nőnevelés 451—455. l.

Ritrok Emma. Nők az egyetemen. Egyetértés 178. sz.

Sassu, Marian. Ceva despre educaţia fetelor în şcoalele poporale. Foia scolast. 12. sz.

Schmidt Mariska dr. Az értelmi műveltség és a női kedély. Nemz. Nőnevelés 443—450. l.

Sebestyénné Stetina Ilona. A nőnevelés feladatai. Népmívelés I. 83—86. l.

Stricker Sándorné Pollacsek Laura. Néhány szó a nőről s nőnevelésről. Budapest, 1906. Czettel ny. (8-r. 26 l.) — Ism. *r.* Munka Szemléje 17. sz.

Sulyok Ilda. A nőegyletek társadalmi munkája. Nemz. Nőnevelés 45—50. l.

Szabó Jenő. Leánynevelés az újkorban. Székely Ujs. 96—97. sz.

Szilágyi Nándor. Néhány szó leányaink neveléséről. Kassai izr. elemi isk. 1905/6. értes. 1—5. l.

Sztrókay Lajos. A feminizmus az iskolában. Nemzeti Iskola 24., 25. sz.

Takács György dr. A budapesti állami felsőbb leányiskola. Nemz. Nőnevelés 30—44. l.

Tiborcz Ida. A polgári leányiskolai nevelésről. Polg. isk. közl. 99—103. l.

Tóth Rezső. A leányolvasmányokról. Nemz. Nőnevelés 246—258. l. — Külön is megjelent. (8-r. 15 l.)

Weszely Ödön. A koedukáció kérdése. Népmívelés II. 45—51. l.

5. Testi nevelés.

Balogh Dénes. Az iskolai zászlóaljakról. Néptan. Lapja 42. sz.

Bély Mihály. A lélegzés gyakorlása. Népmívelés II. 59—63. l.

— A test gyakorlása. Népmívelés I. 93—95. l.

Bernáth János. Tornatanítás elemi iskoláinkban és tanítóképezdéinkben. Tornaügy XXIV. 4. sz.

Bexheft Ármin dr. A középiskolai egészségtan-tanítás reformjának kérdéséhez. Tanáregyl. közl. 39. évf. 606. és 622—624. l. — Dr. Bozóky Endre. Válasz. B. A. cikkére. U. o. 658. l.

Blasutigh Károly. A kisdedóvóintézet és a népiskola a közegészségügy szolgálatában. Gyermekvédelem 9. sz.

Bodnár Sándor dr. Közegészségügy és gyermeknevelés Egyetértés 6., 20., 27., 62., 104. sz.

Bödőné Trinksz Paula. A népiskola a közegészségügy szolgálatában. Alföldi Népiskola 4—6. sz.

Bohn Ferenc. A testgyakorlás fiziologiai fontossága. Fehértemplomi áll. főgimn. értes. 3—13. l. és Tornaügy XXIV. 5—8. sz.

Bokor József dr. Szünidei fürdőkonviktusok. Egyetértés 117. sz.

— Nagymosás. Egyetértés 164. sz. (A feministák egyesületének kérvényéről, hogy az összes iskolák természetrajzi és egészségtani tanításába illesszék be a nemi felvilágosítást.)

Bozóky Endre dr. Az egészségtan kérdéséhez. Tanáregyl. közl. 39. évf. 556—559. l.

Csernátoni Gyula. Egészségügy az iskolai padban. Néptan. Lapja 19. sz.

Décsi Károly dr. A betegségek hatása a gyermekek szellemi állapotára. 1906. Ism. Sövény. Magy. Pestalozzi 29. sz.

Demitrovich Ármin. Az iskolaszoba egészségügyi igényei. Építő ipar. 36—42. sz. Önállóan is megjelent. Budapest, Pátria. 1906. (8-r. 36 l.) 1 K.

Deutsch Ernő dr. Erdei üdülőhelyekről. Gyermekvédelmi Lap 3. sz.

Döri, Sigmund. Die körperliche Entwicklung des Schulkindes. Pester Lloyd 314. sz.

G. A. Hasznosak-e egészségi szempontból a mászási gyakorlatok? Tornaügy. XXIV. 5. sz.

Gerlóczy Zsigmond dr. Védelmezzük gyermekeinket a fertőző betegségek ellen. Gyermekvédelem 1—2., 10, 12. sz.

Halasi Jenő. A leányok testi neveléséről és egészségéről. Dobsinai közs. polg. leányisk. értes. 3—9. l.

Havas Gyula dr. A népiskola testőrsége. Magyar Pestalozzi 4. sz. (A népisk. orvosi intézményről.)

Iskola egészségügyi kongresszus. Népmívelés I. 113. l.

Az iskolaépület egészségtana. Népmívelés I. 259. l.

Iskolaorvosok. Népmívelés I. 113. l.

Iskolásgyermekek fogainak ápolása. Népmívelés I. 112. l.

Juba Adolf dr. Az iskolaorvosi tanfolyamok. Egyetértés 97. sz.

— Iskolaorvosok az állami népiskolákban. Néptan. Lapja 41. sz.

— Az iskolai zászlóaljakról. Néptan. Lapja 48. sz.

Jung Miklós. Ép testben ép lélek. Népoktatás XI. 1. sz.

Kalász Benedek. A fáradtság és az elfásulás. Magy. Pestalozzi 32. sz. — A szellemi élet higienája. U. o. 34. sz. — A szellemi túlmegerőltetés és annak következményei. U. o. 35. sz.

Katona József dr. Az egészségtan és az iparos. Népmívelés II. 209—218. l.

Kemény Ferenc. A szüneti fürdőkonviktusok célja, rendeltetése és jövője. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 368. l.

Kokas Lajos dr. A csecsemők s gyermekek nyári gondozásáról. Gyermekvédelem 8. sz.

Kovács Géza dr. A gyermekek testi nevelése. Udvarhelyi Hiradó 7. sz.

Podhraczky Lajos. A testgyakorlat általánosítása. Néptan. Lapja 47. sz.

Répay Dániel. A testi munka szerepe a nevelő-oktatásban. Magyar Tanítóképző 118—123. l.

Schlegel Ferenc. Az egészség és az iskola. Népnevel. Lapja 16. sz.

Schlosz Lajos. Iskolaorvosok a népiskolában. Néptan. Lapja 6. sz.

Szalay Béla dr. A tanulók szemeinek megvizsgálása. Népmívelés I. 110—112. l.

Szigeti Gusztáv dr. Elemi iskolai orvosok. Egyetértés 130. sz.

Szőke Elemér. A tornaóra helye a tanrendben. Tornaügy XXIV. 2. 4. — A testgyakorlás fiziologiai és pszichologiai hatása. Győri főreálisk. értes. 3—13. l.

Turóczi János. Torna és ifjúsági játékok. Tornaügy XXIV. 7. sz.

Uy Bálint. Az új népiskolai tanterv és a tornázás népiskoláinkban. Szilágyvárm. Tanügy 2. sz.

Váczy István. Iskolaorvosok a népiskolában. Népnevelő 6—7. sz.

Vadász (Veverán) Lajos. A népiskolai orvosok intézményéről. Hevesm. Tanügy 5. sz.

Verő Adolf. A tornázás hatása a testre és lélekre. Temesvári állami főreálisk. értes. 3—7. l.

6. Szakoktatás.

Barát Béla dr. Kereskedelmi iskolákat! Pesti Hirl. 214. sz.

Bátory István. Az építőiparoktatás kérdéséhez. Építő Ipar 2. sz.

Belóczy Sándor. A késmárki áll. felső keresk. iskolával kapcsolatos «egyéves textilipari tanfolyam.» Keresk. Szakokt. XIV. 8. sz.

Bencze Károly. Gyakorlati leckék a faiskolában. (A gazdasági ismétlő iskola I. évfolyama számára.) Tanügyi Tanácskozó 1., 3., 4., 6., 7. sz.

Berzi Amália. A csipkeverő háziipar mint kereseti forrás. Kisdednevelés 1. sz.

Bokor József dr. A kor iskolája. Egyetértés 137. sz. (Kereskedelmi iskolákról.)

Borbély József. Gazdaságtan a népiskolában. Néptan. Lapja 1. sz.

— A gazdasági ismétlő iskolákról. Nemz. Iskola 37. sz.

Dénes Károly. Az iparostanonc-oktatás reformja. Néptan. Lapja 4. és 40. sz.

Dezső Lipót. Az iparostanonc-oktatás reformja. Néptan. Lapja 12. sz.

Dorogsághy Dénesné. Háztartási népiskolák. Népmívelés I. 71—73. l.

Egyesületünk felterjesztése az érettségi vizsgálat ügyében. Keresk. Szakokt. XIV. 5. sz.

eil. Iparoktatásunk reformjához. Magy. Iparoktatás XI. 3. sz.

Emlékirat a felülről való bővítés ellen. Keresk. Szakoktatás XIV. 5. sz.

Erdély Sándor dr. Az átmeneti tételek számlájáról. Keresk. Szakokt. XIV. 1., 2. sz.

A felső építőipariskola reformja. (A m. mérnök- és építészegylet felirata.) Építő ipar 5. sz.

Goldzieher Károly dr. A biztosítási tudományok művelése. Keresk. Szakokt. XIV. 2. sz.

Hajgató Géza. «Szaktanítós gazd. ism. iskolák szorgalomideje.» Néptan. Lapja 1. sz.

Hajnal Dávid dr. A fiumei kereskedelmi tanintézet mint közgazdasági tényező. Keresk. Szakokt. XIV. 7. sz.

Havasalji. A gazdasági ismétlő-iskola vagyoni kezeléséről. Néptan. Lapja 31. sz.

Horváth Gyula. A budapesti hangszerész szakirányú iparostanonciskola. Zenelap 19—21. sz.

Inasiskolák a polgári iskolákban. Népmívelés I. 214. l.

K. Ö. Hozzászólás «A debreceni gazd. ism. iskola üzemterve» c. közleményhez. Néptan. Lapja 40. sz.

Karch Kristóf. Megint könyvvitel. Keresk. Szakokt. XIV. 1. sz.

Kelen Ferenc dr. A kereskedő tanulók képzéséről. Népmívelés I. 77—80. l.

A keleti kereskedelmi akademia mint export-akademia. Keresk. Szakokt. XIV. 3. sz.

Kirchner Béla. A kereskedelmi iskolák reformja. Magyar Pædagogia 540—548. l.

Komáromy Erzsébet. A kertészkedés érdekében. Nemzeti Nőnevelés 307—312. l.

Koncsek Lajos. A háztartási népiskolák továbbfejlesztéséről. Nemz. Nőnevelés 469—473. l.

Kún Gyula. A gyorsírás a jövendő felső kereskedelmi iskolában. Keresk. Szakokt. XIV. 10. sz.

Lissák Kálmán. A mesterinas-iskolák. Népmívelés II. 388—391. l.

L—us. A felső kereskedelmi iskolák jövője. Gyakorl. Pædag. II. 111. l.

Magister. A mi katonai iskoláink nevelésügyének kritikája. Egyetemi Kritik. Lapok 7. sz.

Makfalvi Ferenc. Nyelvtisztaság a felső-kereskedelmi iskolában. Keresk. Szakokt. XIV. 2. sz. — Koltai Virgil. Pótlék e cikkhez. U. o. 2. sz.

Nagy Béla. A gazdasági ismétlő iskola államsegélyéről. Néptanítók Lapja 9. sz.

— Az iparostanonc-oktatás reformja. Néptan. Lapja 7. sz.

Pisszer János. Az építő iparoktatás kérdéséhez. Építő Ipar 1. sz.

— Az építő ipariskolák kérdéséhez. U. o. 4. sz.

— A felső építőipariskola reformja. U. o. 6. sz.

Podhraczky Lajos. A mesterinas-iskola bajai. Néptan. Lapja 14. sz.

Polyánszky Gyula. Szőnyegipar a gazdasági ismétlő iskolában. Nevelés 23. évf. 4. sz.

Rádai Gyula. A közgazdaságtan tanítása a felső kereskedelmi iskolában. Szombathelyi felső keresk. isk. értes. 3—12. l.

Reformok felső szakoktatásunkban. Keresk. Szakokt. XIV. 6. sz.

Reich Manó. Egyszerűsítsünk! Keresk. Szakokt. XIV. 10. sz. (Az oktatás egyszerűsítéséről.)

Reöthy Vladimir. A polgári és felső kereskedelmi iskolák mai kapcsolata. (Adatok a VII osztályú polgári iskola kérdéséhez.) Polg. Isk. 1. sz.

Rv. A külön szaktanítós gazdasági ismétlő iskolákról. Néptanítók Lapja 44. sz.

Schodits Lajos. A mű-egyetem és a felső ipariskolák kapcsolata. Építő Ipar 4. sz.

Stefanica László. Gazdasági ismétlő iskolák. Belényesi gör. kath. polg. leányisk. értes. 1905/6. értes.

Sz. Mesterinas-iskoláink. Népmívelés I. 74—76. l.

Székely Károly. Inas otthon. Néptan. Lapja 13. sz.

Szmollény Nándor. Első kritika az első keresk. szakiskoláról. Keresk. Szakokt. XIV. 8. sz.

Tóth Irma. A gazdasági ismétlő iskola a mezőgazdaság szolgálatában. Család és Iskola 4—5. sz.

Trautmann Henrik. Felső kereskedelmi iskoláink reformja az országos ipari és kereskedelmi oktatási tanácsban. Keresk. Szakoktatás. XIV. 3. sz.

Veress Vilmos dr. Utazás a négy éves tanfolyam körül. Kereskedelmi Szakokt. XIV. 6. sz.

Vidor F. R. Az iparostanonc-oktatás reformja. Néptan. Lapja 8. sz.

Vig Albert. A magyar iparoktatás intézetei a milanoi kiállításon. Építő Ipar 35—37. sz.

Villányi Henrik dr. Általános műveltség és szaktárgyak. Keresk. Szakokt. XIV. 8. sz.

Zivuska Jenő. A megreformált akadémia. Pædagogiai tanulmány a felső erdészeti oktatás köréből. Ungvár, 1906. Székely és Illés (8-r. 88 l.) 1 K.

7. Gyógypædagogia.

Blasutigh Károly. A gyermekek kisebbfokú abnormitásai. Gyermekvédelem 12. sz.

Borbély Sándor. Az általánosról és az egyesről. Magy. Siketnéma oktatás 3. sz.

— Siketnémák nyelvtanító könyve. Ism. Taritzky Ferenc, Éliás Jakab, Gácsér József, Herodek Károly, Ákos István, Klis Lajos. Magy. Siketnéma-oktatás 5. sz. — Borbély Sándor. U. o. 6. sz.

— A siketnémák első osztályából. Magy. Siketnéma-oktatás 11. sz. (A kiejtés és szóviszonyítás.)

Eck Péter. A vakokról. Népmívelés II. 285—289. l.

Éltes Mátyás. Közérdekű tudnivalók a gyengetehetségű gyermekek oktatására szolgáló kisegítő iskolákról. 1905. Ism. Schön József. Magy. Pædag. 195. l. — Szüsz Lajos. Népnevel. Lapja 14. sz. — Kleitsch János. Magy. Pestalozzi 4. sz.

— Javítóintézeteink s a gyógypædagogia. Magy. Pædag. 337—350. l. Külön is megjent. (8-r. 16 l.)

— Bűn és pædagogia. Polit. Hetiszemle 41. sz.

(*F. Zs.*) A gyöngeelméjüek hitoktatása. Papok Lapja 10. sz.

Fenyvesi Samu. Alkoholtól degeneráltak és azok nevelése. Népnevel. Lapja 51. sz.

Forel Ágost dr. Az egészséges és beteg idegek és szellem hygiénéje. Magy. Tanítóképző 583—592. l.

Forel Ágost dr. Ideghygiene a fejlődés-, illetve a gyermekkorban. Ford. Horvay Ede. Magy. Tanítóképző 433—444., 501—516. l.

Gönczi Gyula. Hat osztály-e vagy nyolc osztály? Magy. Siketnéma oktatás 3. sz.

— A siketnémák továbbképzése és gazdasági képzésük a továbbképzés szolgálatában. Magy. Siketnéma oktatás 8—9. sz.

Herodek Károly. Mit tehetnek a tanítók a vakok érdekében? Néptan. Lapja 49. sz.

Hetvényi Lajos. A vakokról, tekintettel a vak gyermekek oktatására. Ev. Népiskola 126—135. l.

Isaic, I. Institutul de obşte al orbilor. Foia scolast. 7. 8. sz.

Klis Lajos. A siketnémák oktatása. Népmívelés II. 114—122. l.

— A siketnémák védelme. Néptanoda 7—8. sz.

Kolumbán Károly. A vakok oktatása köréből. Család és Iskola 5—7. sz.

A kormányjelentés a gyógypædagogiai intézményről. Népmívelés I. 490—492. l.

Korom. Gyógypædagogia és a javitóintézetek. Magy. Pestalozzi 1. sz. — *Éltes Mátyás.* Megjegyzése. U. o. 2. sz.

Kovács Ida (T.-né.) Iskola süketnéma fiúk számára. Csi-fúban. Népmívelés II. 290—292. l.

Lánya. Süketnéma vakok nevelése. Kisdednevelés. 7. sz.

Mihalik Lajos. Adatok a vakok lelki világából. Család és Iskola 17—20. sz.

Náray-Szabó Sándor. A magyar gyógypædagogiai intézetek szervezete. Népmívelés I. 302—304. l.

— A gyógypædagogia köre. Népmívelés I. 141—143. l.

zoray Frigyes dr. Gyengébb tehetségű tanulók tipusai. Népmívelés II. 476—483. l.

Rózsa Ede. Egy siketnéma-vak leány tanítása. Magy. Siketnéma-oktatás 7. sz. és Izr. Tanügyi Értes. 3. sz.

Szobolovszky István. Hogyan lehet a gyermek dadogóvá. Gyermekvédelem 7. sz.

Sztodolnik János. A beszédhibák gyógyítására képesítő tanfolyamról. Magy. Tanítóképző 557—561. l.

Tas József. Néhány siketnéma és vak gyermek nyelvi fejlődéséről. Népnevel. Lapja 7. sz.

Zádor Endre. A siketnémákról. Ev. Népiskola. 38—45. l.

8. Külföldi tanügy.

Az alsófokú kereskedelmi oktatás Belgiumban, Spanyolországban, Portugáliában és Szerbiában. Népmívelés I. 382—385. l.

Az amerikai ifjúság önkormányzata. Népmívelés II. 147. l.

Az angol rajzoktatási utasítás. Népmívelés II. 423—425. l.

Arnhold Nándor. A berni rajzoktatási kongresszus határozatai. Rajzoktatás 307—316. l.

Báthory Nándorné özv. A svéd iskolák szervezése. Népmívelés II. 465—468. l.

Bély Mihály. Tapasztalataim az athéni olympiadon. Népmívelés I. 401—406. l.

Bodnár Zsigmond ifj. La Chalotais. Magy. Pestalozzi 9. sz.

Bölöni Farkas S. az amerikai nevelésről. Közli Gálos Rezső. Magy. Pædag. 193—195. l.

Borgovanu, V. Gr. Scrisori pædagogice. 31. Reforma învăţămăntului primar în România. Foaia Scolast. 3. sz. 32. Pentru cultura satelor. U. o. 4. sz. — 33. Pentru limba românească. U. o. 9. sz. — 35. Pentru limba românească, în Basarabia. U. o. 13. sz. — 36. Zorile Românismului în Basarabia 20. sz.

Borsos István. Népfőiskolák egy nagy cél szolgálatában. Dunántúli protest. Lap 13—14. sz. (A dán, svéd, norvég népfőiskolákról, melyeknek célja Isten és emberszeretet, haza és becsület.)

E. T. K.-né. Franciaország gyermekvédelme. Népmívelés I. 486—489. l. — A gyermekek védelme Németországon. Népmívelés I. 297—299. l.

Education bill. (Az új angol népnevelési törvényjavaslat.) Népmívelés I. 466—480. l. II. 107. és 457—464. l.

Egy gyermekvédelmi törvény hivatalos kritikája. Népmívelés II. 281—283. l. (A berlini törvényről.)

Egyhuzamos tanítás a bécsi iskolákban. Népmívelés I. 378. l.

Egy német város szünidei gyermektelepeinek tanulságai. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 604—605. l.

Az elfogadott új porosz iskolatörvény. Népmivelés II. 100—105. l.

Európa tanítói és tanítónői. Népmívelés II. 398. l.

Falusi iskolaház a drezdai iparművészeti kiállításon 1906-ban. Népmívelés II. 261. l.

Fóti Bernát. Az amerikai iskolai fegyelemről. Néptan. Lapja 6. sz.

Gineverné Győry Ilona. Technikai nevelés Angliában. Népmívelés II. 251—254. l.

Guttenberg Pál. Hoszpitálás angol földön. Népmível. II. 490—493. l.

A gyermeknevelés Japánban. Népmívelés II. 171—173. l.

Gyermektanulmányi és gyermekvédelmi kongresszus Berlinben. Népmívelés II, 293—303. l.

Hollerung Károly. Jelentés a Grenoble-ban tartott szünidei tanfolyamról. Keresk. Szakokt. XIV. 1. sz.

Hoppe Rezső. A berlini zene-pædagogiai kongresszus. Népmívelés II. 248—250. l.

Horvát-Szlavonország közoktatása. Népmívelés II. 522. l.

Az iskola belső értéke Ausztriában. Népmívelés I. 138. l.

Iskolai élet Chinában *(my.)* Népmívelés I. 174. l.

Ispánovits Sándor. A finn tanítóképzés. Nemz. Iskola 5. sz.

— Népakadémiák Finnországban. Nemz. Iskola 8. sz.

— A finn népoktatásügy ötvenéves jubileuma. Népmívelés I. 524—526. l.

— A finn szlöjdtanítás. Népmívelés II. 77. l.

Jászi Oszkár. A lyoni népegyetem. Budap. Napló 198. sz.

Justus. A tanítónő állása Németországban. Népmívelés II. 224—228 l.

K. A német és az amerikai egyetemek. Uránia 299—302. l.

Kármán Mór. A másodfokú közoktatás rendje Európa különböző államaiban. Népmívelés II. 355—371. l.

A katonaság iskolázottsága Poroszországban. Népmívelés II. 523. l.

Kreutzer Lipót dr. A francia kereskedelmi iskolák. Keresk. Szakokt. XIV. 10. sz.

Külföldi pædagogiai múzeumok. Népmívelés II. 499—503. l.

Különböző irányzatok az amerikai iskolai közigazgatásban. Népmívelés II. 272—275. l.

Kwö. A bécsi népháza megnyitása. Népmívelés I. 169 l.

A leányok tornázása Svájcban. Népmívelés II. 408. l.

A Lette-ház. Népmívelés II. 396. l.

A «Ligue de l'enseignement» gyűlése Angersben. Népmívelés II. 31. l.

Mihály József. A francia tanítóképzés. Népmívelés I. 228—230. l.

A müncheni népoktatás újabb haladása. Népmívelés II. 33. l.

Mustó Béla. A nőnevelés az Egyesült Államokban. Népmívelés I. 389—393. l.

Nagy Zsigmond dr. A hollandus nőnevelésről. Sárosp. Ref. Lapok 6—7. sz.

A német iskolaorvosok kongresszusa. Népmívelés I. 424—428. l.

Német továbbképző iskolai kongresszus. Népmívelés II. 391. l.

A német továbbképző iskolák jelene. Népmívelés I. 380—382. l.

Német tanítók továbbképző kurzusai. Népmívelés II. 233. l.

Németországi továbbképző iskolák. Népmívelés I. 73. l.

Népháza Zürichben. Népmívelés I. 171. l.

A népoktatás Baden nagyhercegségben. Népmívelés II. 208. l.

A népoktatás Oroszországban. Népmívelés II. 345—347. l.

A népoktatás Zürichben. Népmívelés I. 208. l.

Népszerű tanfolyamok Finnországban. Népmívelés I. 171. l.

Az olaszországi iskolák állapota. Népmívelés II. 83. l.

P. Az angol új iskolai törvényjavaslat. Prot. Szemle 406—412. l.

Pályi Sándor. A rüsselsheimi népakadémia. Magy. Pædag. 244. l.

Páris, London és Berlin elemi népoktatásának összehasonlítása. Népmívelés II. 29. l.

Pekár Károly dr. A nürnbergi iskolaegészségügyi kongresszus. Az is-

mertetett vizsgálódások, a felvetett eszmék és javaslatok beható ismertetése az előadások és a jelentések alapján. Liebmann Leo egyetemi tanár előszavával. Budapest, 1906. Kókai L. (8-r. 116 l.) 1 K 60 f.

Pfeiffer Miklós. A freiburgi katholikus egyetem. Alkotmány 142., 185., 194. sz.

A polgári iskola Svájcban. Népmívelés II. 395. l.

Popovics Iván. A horvát középiskolai tantervről. Magy. Pædag. 362—366. l.

Porosz törvényjavaslat a népiskolák föntartásáról. Népmívelés I. 130—136., 287—296. l.

Pruzsinszky János. A középiskolák reformja Németországban. Tanáregyl. közl. 39. évf. 659—664. l.

Roth Fülöp dr. A párisi École Supérieure de Commerce. Keresk. Szakokt. XIV. 7. sz. — Kreutzer Lipót. Néhány megjegyzés. — Roth F. Válasza. U. o. 9. sz.

Rózsa Ede. A porosz törvényjavaslat a népiskolák fentartásáról. Izr. Tanügyi Értes. 4. sz.

Sági Ernő. A horvát-szlavonországi magyar iskolák. Vasárn. Ujs. 36. sz.

Sz. K. A tanárképzés reformja Franciaországban. Tanáregyl. közlöny 39. évf. 297. l.

Szabó Aladár dr. Az oktatásügyi harc Angliában. Prot. Szemle 640—656. l.

Szabó Gyula. Németország legújabb iskola-épületei. Népmívelés II. 89—93. l.

Szeberényi Lajos. A skandináv főiskola. Budap. Szemle 125. köt. 189—212. l.

Szf. Népnevelési ügyek a porosz képviselőházban. Népmívelés I. 202—207. l.

T. Női kereskedelmi tanfolyam Leipzigben és még egyéb. Keresk. Szakokt. XIV. 3. sz.

Tanítóképzésről. 1. A szász tanítók. — 2. A morva tanítók. 3. Tanítóképző tanári állások szervezése Bajorországban. 4. A tanítóképzés reformja. 5. A bécsi Pædagogium újjászervezése. — 6. A francia tanítóképzés és a katonai szolgálat. 7. Szünidei tanfolyamok. Népmívelés I. 86—93. l.

Tas József. Bosznia és Hercegovina iskolaügye. Népmívelés II. 518—521. l.

Testi nevelés az Egyesült-Államokban. Népmívelés I. 232. l.

A testi nevelésügy német irodalmi termékei 1905-ben. Népmívelés II. 407. l.

(TK-né.) A leányok továbbképzése Németországban. Népmívelés I. 210—212. l.

A testi fenyíték az osztrák iskolákban. Népmívelés I. 67. l.

Törpe iskolák (melyekben csak 2, 3, 4, 5 tanuló van) Poroszországban. Népmívelés II. 524. l.

A történelem oktatása Franciaországban. Népmívelés I. 68. l.

E. Tóth Kálmánné. A csavargó, kolduló és a törvénnyel összeütközésbe kerülő ifjúság védelme Belgiumban. Népmívelés II. 279—281. l.

Tóth Rezső dr. Az újabb német ifjúsági irodalomról. Néptan. Lapja 7—8. sz. — Külön is megjelent. (8-r. 19 l.)

T—r. A német elemi iskolák osztályainak látogatottsága. Népmívelés I. 207. l.

Új iskolatörvény Basel Kantonban. Népmívelés II. 468—470. l.

Az újabb német ifjúsági irodalomról. Polg. isk. közl. 342—344. l. Tóth R. cikkére (Népt. Lapja.) tesz megjegyzéseket.

Vida Sándor. A középiskolai reform kérdése Olaszországban. Tanáregyl. közl. 39. évf. 212—214. l.

Zsoldos Benő. Az iskola-város. Vasárn. Ujs. 8. sz. (A bosztoni schoolcity intézményről.)

9. Neveléstörténet.

Adalékok a sárospataki főiskola történetéhez. 1. Az 1618-iki rendszabályok. Közli Szinyei Gerzson. Sárosp. Ref. Lapok 39. sz. 2. Márton József előterjesztése a német nyelv oktatásáról. U. o. 44—45 sz.

Bacher Vilmos. A liptó-szentmiklósi izrælita hitközség iskolájának hatvanéves jubileuma. Magy. zsidó Szemle 310—313. l.

Bakó István. A besztercebányai alumneum ötvenéves története. 1856—1906. Besztercebányai kath. főgimn. értes. 1—63. l.

Bedy Vince. A Győregyházmegyéhez tartozó győrmegyei kath. iskolák történeti fejlődése és az iskolamesterek javadalmazása. Győregyhm. kath. Tanügy. IV. 8—12., 15—16. sz.

Békefi Remig dr. A népoktatás története Magyarországon 1540-ig. Az Oltványi-jutalommal kitüntetett pályamű. Budapest, 1906. Akadémia. (8-r. XXXVII. 558 l.) 12 K — Ism. Áldásy Antal. Kath. Szemle 765—767. l. — Br. R. Korr. Bl. d. Ver. f. siebenb. Landesk. 7. sz. — Görcsöni Dénes. Alkotmány. 134. sz. — Imre Sándor. Erd. Múz. 298—314. l. Békefi válasza. U. o. 387—396. l. — Imre felelete. U. o. 396. l. — Téglás Gábor. Magy. Pædag. 559—562. l. és Néptan. Lapja 27. sz. — Religio 17. sz.

Benedek Sándor. Emlékbeszéd, néhai Némethy Gerő volt harasztosi állami isk. tanító felett. Tanítótest. Értes. (Torda) 9. sz.

Bökényi Dániel. Emlékezés Várady Gáborra. Kisdednevelés 23—24. sz — Somlyay József. Nevelés 23. évf. 2. sz.

A budapesti II. ker. állami reáliskola emlékkönyve. 1905. Ism. Heller Bernát. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 219—229. l.

C. Műveltség és iskolaügy a régi kulturnépeknél. Népiskolai Tanügy 1—4. sz.

Cavalloni Pál. Somlyay József emlékezete. Népnevel. Lapja 32—33. sz.

Ciura, Alexandru. Educaţia vechilor Elini. Balázsfalvi gör. kath. román isk. raport. 3—40.

Cristea, Nicolae. Joan Amos Comenius. Reuniun. învăţătoril. 4—5. sz.

D. G. Emlékezzünk régiekről. (Tóth Istvánról.) Kisdednevelés 11. sz.

Dalotti Ödön. Antolik Károly 1843—1905. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 140—142. l.

Dezső Lipót. Néhány szemelvény a «Kis Tükör»-ből. Nevelés 23. évf. 10. sz.

Divéky Adorján dr. A krakkói magyar diákok életéből. Vasárn. Ujs. 11. sz.

Dudás Gyula. Adatok az oktatásügy történetéhez Zemplén vármegyében. Adatok Zemplén várm. tört.-hez 7—8. sz.

Emlékkönyv. Kiadja a körmöcbányai áll. főreáliskola tanári testülete az intézet 50 éves fennállásának jubileuma alkalmával. Körmöcbánya, 1906. Paxner és Biron ny. (8-r. 80, 4 l.)

Fábián Irma. György Aladár. (1844—1906.) Kisdednevelés 12. sz.

Finászy Ernő dr. Az ókori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából. Budapest, 1906. Hornyánszky (8-r. VI, 307 l.) 6 K — Ism. Dr. Baló József. Magyar Tanítóképző 592—596. l. — Hornyánszky Gyula. Magy. Pædag. 647—657. l. — S. I. Nemz. Nőnevelés 503. l. — Sz. F. Prot. Szemle 624—630 l. — Weszely Ödön. Népmívelés II. 493—499. l.

— A nevelés története a XVIII. században. — előadásai után jegyezték és kiadták Csobán András és Végvári István. Budapest, 1904—1905. II. félév. (4-r. 224 l.) (Kőnyomat.)

— Monumenta Hungariæ Pædagogica. (Tervezet.) Magy. Pædag. 61. l.

— Száz esztendő előtt. Népmívelés I. 5—11. l. (Ratio educationisról.)

Fischer Lipót. A liptószentmiklósi izr. hitközség iskolája 1845—1906. Ism. *R.* Izr. Tanügyi Értes. 337. l.

Gálos Rezső. Régi fordítás Rousseau «Emil»-jéből. Magyar Pædag. 504—506. l.

Galle, Dr. R. Bitschins Konrad. Pædagogik, 1905. Ism.: Magyar Pædag. 572—574. l.

Gorzó Dénes. Tomcsányiné Czukrász Róza 25 éves jubileuma. Néptanoda 13. sz.

Guex, François. Histoire de l'instruction et de l'éducation. Paris. Ism. Népmívelés I. 318—320. l.

Hajnóci R. József. Hetven évig néptanító. Magy. Pestalozzi 36—37. sz. (Béler Pálról.)

Hamvas József. A liceum 300 éve. Markusovszky Sámuel munkája alapján. Nyugatmagy. Hiradó 268—270. sz.

Havas Mihály. A XVI század legkiválóbb tanítója. Népnev. Lapja 1. sz. (Tinódi Sebestyén.)

Hegedüs János. A 100 esztendős Ratio Education is. Nemz. Isk. 9—11. sz.

Heilmann, Dr. Karl. Quellenbuch zur Pædagogik. Leipzig. 1905. Ism. *(f.)* Magy. Pædag. 507—509.

Hellebrant Árpád. A magyar pædagogiai irodalom 1905-ben. Magy. Pædag. 402—456. l.

Heller Bernát. A budapesti II. kerületi állami főreáliskola jubileuma. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 209. l.

Herder, J. G. Schulreden. Herausg. v. H.-Michælis. Leipzig. Ism. Molnár Oszkár. Magy. Tanítóképző 32—41. l.

Herfurt József ifjúkora. A megboldogúlt híres collegiumi professor feljegyzései ifjú koráról. Közzéteszi Frenyó Lajos. Eperjesi Lapok 26—35. sz. Önállóan is megjelent. (8-r. 79 l.) 1 K

Hornyánszky Aladár. A magyarországi ág. hitv. ev. lelkésznevelés a XIX. században. Prot. Szemle 213—226., 313—326. l.

Imre József dr. Emlékezés Fodor Lajosra. Kisdednevelés 22—23. sz.

Imre Sándor. Gr. Széchenyi István nézetei a nevelésről. 1905. Ism. Végh Gábor. Magy. Pestalozzi 11., 12., 15., 24. sz.

— A bölcsészet, művelődés és nevelés körébe tartozó közlemények a Tudományos Gyűjteményben 1817—1841. Magyar Pædag. 270—271. 329—335. l.

— Iskola-történeti adattár. Magy. Pestalozzi 33. sz.

Jaross Ferenc. A lévai iparos-tanonciskola 20 éves története. Bars 30., 31. sz.

Katonáné Thuránszky Irén. Zirzen Janka emlékezete. Magy. Pædag. 65—77. l.

Kemény Ferenc. Franklin Benjámin. (1706. jan. 17. — 1790. ápr. 17.) Magy. Pædag. 465—480. l.

Kiss Áron dr. Losontzi István életrajza Budapest. Ism. Gyulai Ágost. Philol. Közl. 249. l. és Magy. Pædag. 53—57. l. — B. Pap István Prot. Szemle 344—346. l.

Kiss E. János. Báthory Nándor. (1838—1905.) Tanáregyl. Közl. 39. évf. 294—296. l.

— Ternyei Ferenc. 1828—1906. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 497. l.

Koch István. Az erdélyi szász iskolák a nemzeti fejedelmek korában. (Művelődéstörténeti értekezések 23.) Budapest. 1906. (8-r.)

Kölcsey Antónia naplójegyzeteiből. Közli Pap Károly. Nemz. Nőnevelés 295—302. l.

Kontraszti Dezső. Kalazanci szent József emlékezete és a «Vegyes iskolák» szervezete. Kalazantinum XII. évf. 6. sz.

Kovásy Zoltán. Koós Ferenc emlékezete. Nevelés 23. évf. 5. sz.

Kraemer Frigyes. Græf János emléke. Délvid. Tanügy (N. Becskerek) 3. sz.

Lakatos Lajos. Egy csendes emlékünnep. (A II. Ratio Educationis kiadásának 100. évfordulóján.) Néptan. Lapja 44. sz.

Lampsas, D. Die künstlerische Erziehung d. athenischen Jugend im 5. u. 4. Jahrh. v. Chr. Langensalza. — Ism. Gálos Rezső. Magyar Pædag. 392—397. l.

Ludányi Béla dr. Az egri mensa academica története és működése. Eger. Lyc. ny. 1906. (8-r. 46 l.)

Lukács György dr. ministeri működése. Néptan. Lapja 10. sz.

Markusovszky Sámuel. Tiz év a pozsonyi liceum történetéből. Nyugatmagy. Hiradó 278., 279., 283., 284. sz.

Marossy Aranka. A naszódi m. kir. állami elemi népiskola alapítása és tizenegyéves múltja. Tanügyi Értes. (Beszterce) XI. 3—4. sz.

A második Ratio. Népisk. Tanügy 2. sz.

Miklós Elemér dr. A budapesti állami felsőbb leányiskola jubileuma. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 355—357. l.

Molnár Oszkár. Megjegyzések a neveléstörténet tanításáról. Magyar Pædag. 283—294. l.

Morvay. Monumenla Hungariæ Pædagogica. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 506. l.

Nagy József. Fleury Kolos. Magy. Pædag. 214—226., 294—308. l. — Külön is megjelent. (8-r. 28 l.)

Nagy Sándor. Adalékok a Mikó-kollégium történetéhez. Székely Nép 5—6., 21. 44. sz.

Oldal János. Verédy emlékezete. Egyetértés 354. sz.

Péterfy Sándor. Lapunk alapítójáról. Népnevelők Lapja 3—6. szám. (Dr. Márki József.)

— Egy régi iskoláztató társulatról. Néptan. Lapja 22. sz.

— Székely Ádám gróf neveléstudományi könyvéről. Család és Iskola 3—5. sz.

— Hevenesi Gábor műveiből szedett pædagogiai gondolatok. Család és Iskola 11—12. sz.

A petrozsényi elemi- és polgári leányiskola. Petrozsény és vid. 27. sz.

A petrozsényi főgimnázium. Petrozsény és vid. 28. skv. sz.

R. Klimó Mihály. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 359—361. l.

— György Aladár. Kisdednevelés 3. sz.

Radácsi György. Régi pataki diákélet. Orsz. Reform. tanáregyl. évkönyve 1906/7 88—105. l. és Sárosp. Lapok 35—36. 40. 43. sz.

Radnai Rezső dr. Báró Eötvös József. Néptan. Lapja 6. sz.

Ráthonyi Sándor A mi jó tanárunkról. Nevelés 23. évf. 6. sz. (Báthory József-ről.)

Rațiu, Dr. Joan. Teodor Vandor. Foia şcolastica 1—2. sz.

Réthi Lajos. Koós Ferenc. Magy. Petalozzi 40—43. sz.

Révfy Lajos. Rákóczi Ferenc és az iskolák Néptan. Lapja 44. sz.

Römer, J. Ein warmer Freund der Volksschule und ihrer Lehrer. Zur Erinnerung an E. A. Roszmäszler. Schul- u. Kirchenbote 5. sz.

Rousseau, J. J. Emil sau despre educatiune. Tradus de Joan Ardelean. Biserica şi scoala 27—30. sz.

Rusznák Miklós dr. Adatok az eperjesi ker. szt. Jánosról nevezett gör. kath. táp- és nevelő intézet történetéből. Eperjes, 1906. (8-r. 27 l.)

Sebestyénné Stetina Ilona. Veres Pálné szobra. Nemzeti Nőnevelés 230—240. l.

Soltész Kálmán. Az iskolatörténetek kötelező megírása. Népnevelők Lapja 30—31. sz.

Sretvitzer Lajos. Rövid visszapillantás. Népnevel. Lapja 3. sz. (A lap múltjából.)

Szentgyörgyi Lajos. Egy lelkes buzgóságú kartársunkról. (Tomcsányi Czukrász Róza.) Család és Iskola 7. sz.

— A magyar nyelv ügye az őshazában. Magyar Pestalozzi 6. sz. — A magyar nyelv ügye az új hazában. U. o. 9. sz. — A magyar nyelv ügye az 1868. XXXVIII. t.-c. előzményeiben. U. o. 11. sz. — A magyar nyelv ügye az 1868. XXXVIII. t.-c. keretében. U. o. 12. sz. — A magyar nyelv ügye az 1877. évi szabályrendeletben. U. o. 14. sz. — A magyar nyelv ügye az 1879. évi XVIII. t.-c. keretében. U. o. 16. sz. — A magyar nyelv ügye az 1891. évi XV. t.-c. keretében. U. o. 17. sz. — A magyar nyelv ügye az 1893. évi XXVI. t.-c. keretében. U. o. 20. sz. — A magyar nyelv ügye három körrendeletben. U. o. 21. sz. — A magyar nyelv ügye az új törvényjavaslatban. U. o. 24. sz. — A magyar nyelv ügye a «Tanítók Törvényé»-ben. U. o. 25. sz. — A magyar nyelv ügye a nem magyar tannyelvű iskolák órarendjében. U. o. 35. sz.

Szolga Ferenc dr. Székelykeresztúri gimnaziumunk. Unit. egyh. 4. sz.

Thury Etele. Iskolatörténeti adattár. I. kötet. Pápa, 1906. főisk. ny. (8-r. VIII, 443 l.) 8 K — Ism. Kováts László. Könyvszemle 366—368. l.

Thurzó Ferenc. A nagybányai ev. ref. főiskola története. 1905. Ism. Bártfai Szabó László. Századok 65—67. l.

Török István. A kolozsvári ev. ref. kollégium története. 1—3. köt. Kolozsvár. (8-r. 384, 343, 443 l.) Ism. Dr. Kristóf György. Prot. Szemle 341—344. l.

Tulogdy Pál. Csegezi Elek aranyosrákosi állami iskolai tanító 48 évet eltöltött tanítói pályájának méltatása. Tanítótest. Értes. (Torda) 6. sz.

Váczy István. A II Ratio educationis 100 éves évfordulóján. Népnevelő 16. sz. és Néptanoda 35. sz.

Váncza Mihály. Verner Péter 30 éves igazgatói jubileuma. Beszterce-bányai áll. felsőbb leányisk. értes. I—VIII. l.

Vay Sándor. A magyar nőnevelés úttörője. Uránia 130—132. l. (Veres Pálné.)

Veress Endre dr. A kolozsvári Báthory-egyetem története lerombolásáig, 1603-ig. Oklevéltárral. Kolozsvár. 1906. (4-r. IV, 83 l.)

Veres Samu. Egy elhunyt pædagogus. (Emlékezés Groó Vilmosra.) Gömör-Kishont 51. sz.

Versényi György. Egy régi tanári pályázat. Magy. Pestasozzi 38. sz. (Szerdahelyi György magy. æsthetika irója.)

Willmann Ottó. Aus Hörsaal und Schulstube. Freiburgi Br. 1904. Ism. *p.* Magy. Pædag. 509—511. l.

Wollmann Elma. Uhrl Józsa emlékezete. Nemz. Nőnevelés 177—187. l.

— Zirzen Janka. Magy. Tanítóképző 359—365. l.

Zerkovitz Zsigmond dr. A gyermekvédelem története Franciaországban. Gyermekvédelemi Lap 5. sz.

Ziegler, Dr. Die Deutsche Volksschule am Anfang des 20. Jahrhunderts. Schul- u. Kirchenbote 14. sz.

10. Vegyes.

Adatok az alkoholizmus elterjedéséről az iskolában. Népmívelés II. 85. l.

Analele asoțiațiunei pentru cultura poporului Român din Maramurăs. 1860—1905. Edate prin comitetul asoțiațiunei. Gherla, A. Todoran 1906. (8-r. 263 l.) 5 K.

Aschenbrenner József. Iskoláink és a sajtó. Keresk. Szakokt. XIV. 10. sz.

Bányai Jakab. Tanítógyűléseink és a sajtó. Néptanoda 9. sz.

Barabás Endre. A magyar néptanító szociális feladatai. Budapest, 1906. (8-r. 32 l.) (Tanfi-Barabás, Közgazdaságtan-ból külön nyomat.) Ism. Takács. Nemz. Iskola 27. sz.

Bertalan Vince. Az állami tanítók és a magyar katholikus tanítóság. Magy. Állam 167—168. sz.

— Kérő szó az árvaház érdekében. Népnevelő 41. sz.

Bökényi Dániel. A Magyar Gazdaszövetség és a néptanító. Néptan. Lapja 47. sz.

Bokor József dr. Vénülő egyesület. Egyetértés 281. sz. (A Tanáregyesületről.)

— Magyar iskolánerek. Egyetértés 253. sz.

— A tanítók karácsonyfája. Egyetértés 354. szám. (A tanítók fizetésrendezéséről.)

— A tanítók ítélete. Néptan. Lapja 35. sz. (A magyarországi tanítók orsz. bizottsága nagygyűléséről.)

Bokor József dr. Nyelvében él a nemzet. Egyetértés 354. sz.

— Tanítók országos gyűlése. Egyetértés 232. sz. — Tanulságok. U. o. 239. sz.

— A katholikus nagygyűlés után. Egyetértés 267. sz.

Brückler Gyula. A kath. tanítók a szövetkezés eszméjének szolgálatában. Népnevelő 14. sz.

Cséplő Ernő. Hitelszövetkezetek az Eötvös-alapért. Néptan. Lapja 13. sz.

Dénes Károly. Az 5%-os iskolai pótadó. Néptan. Lapja 50. sz.

Donszky Lukács. Hitvallás. Polg. Isk. 1. sz. (A «Polg. Iskola» programmjáról.)

É. É. Párbajozó tanárok. Egyetértés 178. sz. (A VI. ker. főreálisk. néhány tanárának a középisk. tanáregyl. nemzeties megújhodása érdekében indított mozgalmáról, s ebből kifolyó becsületügyről.)

Elek Gyula. A gyermek-napszámosokról. Család és Iskola 12. sz.

Ember János. Az országos bizottság. Néptanoda 28—32. sz.

Farkas Géza dr. Nagyúri passzió. A bögötei iskola. Magy. Pestalozzi 8. sz.

Földes Géza. A tanítók országos szervezete. Nemz. Iskola 39—40. sz.

Földes Miklós. Küzdjünk komolyan. Polgári Iskola 7. sz. (A címkérdésről.)

Formica. Iskolai takarékpénztár. Győregyh. kath. Tanügy IV. 7. sz. Tinhof György. Válasz. U. o. 9. sz. — Formika Válasza U. o. 10. sz. Tinhof. Válasza. U. o. 12. sz. — Formika. Cserkészet. (Az iskolai tak.-pénztárhoz.) U. o. 14. sz.

Gárdos Mór. Egy kicsiségről. Izr. Tanügyi Értes. 5. sz. (A II. oszt. olvasókönyvek első lapjára odanyomandó az írott és nyomtatott kis és nagy ábécé.)

Geleji Frigyes. A társadalom a nemzeti nyelv szolgálatában. Néptan. Lapja 34. sz.

Gergely György dr. Polgári iskola Szigeten. Nevelés 23. évf. 7. sz.

Goldziher Károly dr. A X. alkoholellenes nemzetközi kongresszus tanulmányai. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 154—161. l.

Gööz József dr. Tanítók föld- és IV. oszt. kereseti adója. Néptan. Lapja 21. sz.

— Az izraelita tanítók hitközségi megadóztatása. Néptan. Lapja 24. sz.

Görcsöni Dénes. Közoktatási kérdések. Alkotmány 159. sz. (Beöthy Zs.-nak a középisk. tanáregyl. ülésén tartott beszédével foglalkozik.)

Gy. B. Nemzetközi levelezés a tanulók közt. Magy. Pædag. 644. l.

— Nemzetközi gyermekcsere. Magy. Pædag. 645. l.

Gyenesné Támár Judit. Mindennek a tanító az oka? Szolnoki «Constantin» r. k. elemi isk. értes. 3—9. l.

Gyertyánffy István. A «Polgári Iskolá»-ról. Polg. Isk. 1. sz.

Győri Ilona dr. Az első segélynyújtás, tekintettel az iskolára. Nemz. Nőnevelés 362—371. l.

Győrik Márton. Középiskolai tanárok önsegélyezéséről és a liceumi tanárok millenniumi önsegítő intézete. Pozsonyi ág. liceum értes. 3—12. l.

Gyulai Sándor. A vegykísérleti állomásokról. Keresk. Szakokt. XIV. 1. sz.

Hausner Ignác. Hol van a mi szövetségünk? Tanáregyl. Közl. 39. évf. 182—184. l. (A tanári szövetségről.) — Strasser Sándor. U. o. 233. l.

Herrmann Antal dr. Polgári fiúiskola Máramarosszigeten. Nevelés 23. évf. 7. sz.

Homoky György. Ev. ref. népiskolánk hanyatlás okai. Magyar Szó 230. sz.

Hornyák Géza. Az alkoholellenes mozgalom és a középiskola. Nagykanizsai kegyr. főgimn. értes. 19—36. l.

Hornyánszky Gyula dr. Az antik műveltség a középiskolában. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 546—551. l.

Horváth E. János. A mi magyarságunk. Népnevel. Lapja 9. sz.

Janicsek József dr. Az alkoholizmus elleni küzdelem kérdéséhez didaktikai és neveléstani szempontból. Gyakorl. Pædag. II. 318—330. l.

Karl J. J. Szocializmus és népiskola. Néptan. Lapja 23. sz.

Károlyi Sándor. Az új munkatéren. Néptan. Lapja 45. sz. (Tanítók tevékenységéről gazdakörök, szövetkezetek szervezésénél.)

— A tanító és a Magyar Gazdaszövetség. Néptan. Lapja 37. sz.

A katonakötelesek intelligenciájának megvizsgálása. Népmívelés II. 341. l.

Kolb Lajos. Milyen cím és jelleg illet meg minket? Polg. Iskola 2. sz.

Kollányi Ödön. Kaszárnyai iskolák. Nemz. Iskola 42. sz.

Kondor Zoltán. Küzdelem az alkoholizmus ellen. Néptan. Lapja 41. sz.

Kovács Samu. Tömörüljünk a közös cél érdekében. Polg. isk. közl. 182—186. l. (A Polg. isk. egyl. közgyűlésén való megjelenésről.)

Kozma László. Iparpártolás és az iskola. Néptan. Lapja 33. sz.

Kristóf György dr. A társadalom és a gimnázium. Prot. egyh. isk. lap 15—17. sz.

Kúti Zsigmond. A magyar tanító és a szociálizmus. Néptanítók Lapja 46. sz.

(Kwő.) Népmívelés a hadseregben. Népmívelés I. 336—338. l.

Lakatos Lajos. Népnevelés a kaszárnyában. Néptan. Lapja 39. sz.

— A fővárosi rendőrség a gyermekvédelem szolgálatában. Néptan. Lapja 46. sz.

— Szülők gondja. Néptan. Lapja 34. sz. (A színiiskolák ellen.)

Lázár István. A néptanítók szociális föladatai. Néptan. Lapja 37. sz.

Ludvig Blanka. A bögötei iskola. Magy. Pestalozzi 41—44. sz.

Mailáth József gróf. A tanító szociális feladatai. Előadta a somogymegyei hitelszövetkezetek szövetsége 1906. évi közgyűlésén Budapest, 1906. Stephaneum. (8-r. 16 l.) — és Néptan. Lapja 35. sz. Néptanoda 27—28. sz.

Makkay János. A tanügy-irodalmi pályázatok reformjai Magy. Pestalozzi 32. sz.

Márki Sándor dr. Az iskolák városa. Család és Iskola 16. sz.

Máthé József. Két fontos intézkedés. Néptan. Lapja 44. sz. (Ingyen jogszolgáltatás bevezetése és egy kisebb magyar gazdasági iskola missziójának biztosítása.)

Medgyaszay István. Népünk művészetének egyik remekéről. Népmívelés II. 325—328. l. (Kalotaszegről.)

Méhes Endre. A «Közművelődési Egyesület» jutalomdíjainak reformjáról. Nevelés 23. évf. 9. sz.

Mibe kerül egy elemi népiskolai tanuló iskoláztatása? Népmívelés V. 105. l.

Miklóssy István. Az országos középiskolai tanáregyesület. Egyetértés 330. sz.

Minke Béla. Az országos tanítói szövetségről. Néptanoda 16. sz.

Nagy Béla. Gyermekek korcsmázása. Néptan. Lapja 20. sz.

Nagy Károly. Az 5% iskolai adó. Néptan. Lapja 53. sz.

Nagy Lajos (Sassi). Szervezkedjünk országosan. (Az összes tanítóegyesületek szövetsége.) Néptanoda 11. sz.

Nagy Péter. A kath. tanító a keresztény szociális tevékenység terén. Népnevelő 28. sz.

Négyesy László. Az alkoholizmus elleni küzdelemről. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 418—427. l. Hozzászólás. U. o. 427—432. l.

Nisztor Joachim. A tanító írók társasága. Magy. Pestalozzi 5. sz.

Novothny Jenő. Szocializmus a tanítói karban. Népnevelő 45. sz.

Palásthy Kálmán. A tanító munkássága a társadalomban. — Ism. Bartha Pál. Magy. Pestalozzi 3. sz.

Pallós Albert. Az erdélyrészi magyar tanítóság feladatai. Család és Iskola 19. sz.

— Legyünk magyar tanítók! Család és Iskola 19. sz.

Péterfy Sándor. Az Eötvös-alap érdekében. Néptan. Lapja 24. sz.

Petrányi Ferenc. A kath. tanító és a társadalmi kérdés. Kalocsa, Werner K. ny. 1906. (8-r. 20 l.)

Pianovszky Károly. Vármegyei népoktatásunk bajai. Nevelés XXIII. 1., 3. sz.

Podhraczky Latos. A szocirlizmus és a tanító. Néptan. Lapja 34. sz.

Práger József. A tanító-egyesületi élet fejlesztése. Győregyhm. kat. Tanügy. IV. 8. sz.

Quint József. Biológiai gyakorlatok. Magy. Tanítóképző 561—564. l.

Schimmer József. Hol és miben nyilatkozik meg a néptanítói munkásság szociális hatása. Népisk. Tanügy 30. sz.

Schlosz Lajos. Nemzeti kulturánk és «alldeutsch» viaskodás. Néptan. Lapja 4. sz.

— Magyar tanítók szanatóriuma. Néptan. Lapja 1. sz.

Schmidt Miklós. A r. k. iskoláknál működő osztálytanítók tekintélyéről. Győregyh. kat. Tanügy IV. 34. sz. — Őszi. Válasz. U. o. 15., 16. sz.

Simon Lajos. A polgári iskolai tanárság élhetetlensége. Polg. Iskola 7. sz.

Stumpf Maris. Tanítótestületi szellem. Néptanoda 33. sz.

Szabó B. László. Nyilt levél dr. Bokor Józsefhez. Népnev. Lapja 30., 31. sz. (Válasz az Egyet. aug. 27. sz. Tanítók országos gyűlése cikkére.)

Szabó Sándor dr. Ócska könyvek fertőtlenítése. Népmívelés II. 435. l.

Szamosi J. György. Az egyesületi élet fejlesztése s a tanítói közszellem ápolása. Hevesm. Tanügy. 3. sz.

Székely Árpád. A társadalom felfogása a tanítói munkáról. Tanügyi Értes. (Szatmár.) V. 3. sz.

Szigeti Rezső. A címkérdésről. Polg. Iskola 5. sz. («Tanár» címről.)

Szilágyi Lajos. A legszükségesebb társadalmi és polgári törvények elsajátításáról s azoknak tiszteletben tartásáról. Szilágyvármegyei Tanügy 3. sz.

Szvitek Gyula. «Akár tanár, akár tanító.» Nemz. Iskola 14. sz.

Özv. Takácsné Berényi Ilona. Pihenő időnk. Kisdednevelés 7. sz.

Tarcsafalvi Albert. A mi Szövetségünkről. Néptan. Lapja 20. sz. (Az Erdélyrészi Tanító-egyesületek szövetségéről.)

— Az erdélyrészi Tanító-egyesületek szövetségének céljairól. Család és Iskola 11. sz.

«*Tavaszi*». A r. kath. iskoláknál működő osztálytanítók tekintélyéről. Győregyh. kath. Tanügy IV. 11. sz. — Őszi. Válasz. U. o. 13. sz.

Teveli Mihály. Irodalmi működésünk és társadalmi szereplésünk az Értesítőben. Tanáregyl. Közl. 39. évf. 781. l.

Tóth Kálmán. A tisztviselő gyermeke. Gyermekvédelmi Lap 4. sz.

Tóth Kálmán (egri). A budapesti szegény iskolás gyermekek szünidei kitelepítéséről. Népmívelés II. 110—113. l.

A tót Matica és gimnáziumok. Vágvölgyi Lap 37—40., 41., 45., 47., 49. sz.

Tower Vilmos. Gyermekek korcsmalátogatása. Alkotmány 251. sz.

Trauschenfels Lucia. A tanítónők egyéni életéről. Nemz. Nőnevelés 372—377. l.

«Trónbeszéd és kultura». (Válasz dr. Bokor Józsefnek.) Polg. Isk. 2. sz. (Az Egyetértés máj. 27. sz.-ban megjelent cikkre, mely a jövendő magyar kulturpolitikának a trónbeszédben megjelölt irányát ismertette.)

Vadász (Veverán) Lajos. A gyermekek dohányzása és az ellenakció. Hevesm. Tanügy 10. sz.

Varga Jenő. Mit mondjunk a miniszternek? Polg. Iskola 10. sz. (A polg. iskolai tanárságról.)

Vargha Gyula. A polgári iskolai tanárok egyesületi életének bírálata. Polg. Iskola 7. sz.

Vasady Lajos. Az 5%-os iskolai adó. Néptan. Lapja 48. sz.

Vécsi Ágoston. Az iskola és a kivándorlás. Népisk. Tanügy 29. sz. — *Kiss József.* U. arról. U. o. 31. sz. — *Vécsi* válasza. U. o. 32. sz.

Végh Gábor. Népnevelési egyesületek. Magy. Pestalozzi 28. sz.

Verner Jenő. Tanítók irodalmi munkássága. Népnevel. Lapja 52. sz.

Versényi Elemér. A gyermek személybiztonságának védelme. Gyermekvédelmi Lap 3. sz.

Wachner, Helene. Was kann der Volksschullehrer zur Durchführung der oberbehördlichen Erlässe, betreffend die Bekämpfung des Alkoholismus durch die Schule, beitragen? Schul- u. Kirchenbote 21. sz.

Wohlmuth Ernő. A katholikus néptanító munkakörének vázlata. Népnevelő 19. sz.

Zempléni M. Geyza. Gyermekek korcsmalátogatása. Alkotmány 205. sz.

Zelenka Jánosné özv. Alkoholizmus és emberiség. Polg. Isk. Közl. 175—182., 241—244. l.

Zima János. Tanítók a kaszárnyában. Tanítók szava 15. sz. (Tanítóknak katonai szolgálatáról).

Összeállította: HELLEBRANT ÁRPÁD.

A KÖZÉPISKOLAI REFORMRÓL.*

I. Elvi megokolás. A középiskola helye a közoktatás szervezetében.

Jelszóvá vált a «középiskolai reform.» Kemény szavakban itélik el egyesek a középiskola jelen állapotát; védői az egyetemet teszik a bajért felelőssé; a középiskola és az egyetem végre közösen a baj forrását a társadalomban, közelebb a családban találják.

Az ide-oda repdeső vád és panasz csak is azt bizonyítja, hogy a baj diagnosisa nem oly egyszerű; hogy a létező bajnak okai különbözők s hogy a legnagyobb igazságtalanság csak is *egy* tényezőt, a társadalomnak csak is *egy* szervét tenni felelőssé azért a bajért, amely magában a társadalomban, az egész szervezetben s úgy mint minden társadalmi bajnál, első sorban a társadalomnak őssejtjében és folyton éltető csirájában: a családban székel.

De nem követem a recriminálók utját; nem csak azért nem, mivel a symptomák *különböző* betegségeket is jelezhetnek, hanem nevezetesen azért sem, mivel ezek megitélésének kriteriuma végre is az *egészséges szervezetnek eszméjében* rejlik. Akinek lelki szeme előtt egészen tisztán lebeg az igaz középiskola eszméje, rendeltetése és tagoltsága, munkája szerint: az — még pedig csak is az mondhatja meg tisztán, hogy a most létező középiskolában hol van a baj s hogy e bajt mikép lehet eltávolítani és jóval pótolni. Csak a jó győzi le a rosszat! csak eszményben gyökerező erő küzdi le az érzéki és így önző élettel járó bajoknak seregét is.

Ennek előre bocsátása után tán nem veszik meglepőnek az igen tisztelt köri tagok és hallgatók, ha kerülve a polemiát,

* Felolvasta a szerző 1905 június 1-én a kolozsvári tanári körben.

valamint a különböző orvoslási receptek bírálatát s meg nem említve azokat, kikre mindég hálával gondolok — csak is nevelési és oktatási eszményem, és ez alapon középiskolai eszményem előterjesztésével foglalom le becses idejüket.

Nevelési és oktatási elméletemnek központi és ezért is szervező gondolatja: a *személyiség* eszméje. Ennek természeti gyökere az egyéniség. A lélek nem tabula rasa. A kölcsönhatás ténye már feltételezi a sajátos «Én»eket, az egyéniséget. Nem az Én, hanem csak is az Éniségnek *tudata* — a kölcsönhatásnak eredménye. Ezt a kettőt: az «Én»-t és az Énnek tudatát szoktuk összetéveszteni. Az ismereti okot összecseréljük a realis okkal! Ezen alapulnak a félreértések! Az «Én» vagyis az egyesnek egyénisége, mint a kölcsönhatásnak, a fejlődő életnek priusa — teremtő actusnak eredménye. Minden egyes egyénit a szerves egész, az Universum önmagának fenntartása és fejlesztése érdekében külön-külön teremt a véges tényezőknek, a kölcsönható életnek felhasználásával. Így mondható minden egyes egyén isteni célgondolatnak, feltétlen értékünek, vagyis keresztyén vallásunk szerint — Isten gyermekének. Ezzé *tényleg* azonban még csak a kölcsönható életfejlődés közben akkor lesz, ha ethizálódik, vagyis ha a történeti hatalmakban érvényesült kulturkincset önmagába felveszi, azt sajátosan értékeli s így épen ezen sajátossága alapján a köz érdekében érvényesíti is. Az oly egyén, aki sajátossága alapján ért, értékel és érvényesít mindent s teszi ezt annak tudatában, hogy a szerves egésznek szerve, tehát teszi ezt az egésznek fenntartása és fejlesztése érdekében: az ily egyén *ethizált egyéniség*, avagy egy szóval *személyiség*.

Minden nevelésnek *egységes* és *egyetemes* célja a *személyiség*.

A nevelés tehát a történeti hatalmak utján való ethizálása az egyéniségnek. *Át kell tehát élnie* minden jól nevelt egyéniségnek a történeti hatalmakban létező kulturkincset; át kell haladnia a családi, a községi (nemzetiségi vagy törzsi), a nemzeti, az emberi Énnek fokozatait, fel kell emelkednie az Isten országának örök Énjéig s így sub specie æternitatis megérteni a kulturát, értékelni s érvényesíteni is: még csak ekkor, ez alapon válhat az egyéniség személyiséggé, az ember jól felnevelt, szabad és jellemes lénynyé!

De valjon megteheti-e ezt minden egyes?! Áthaladhat-e,

felemelkedhetik-e eme különböző fokozatokon, hogy végre is eljusson a személyiség céljáig?! Igenis lehetséges ez abban az esetben, ha a történeti hatalmak őssejtjét, az összes történelmi hatalmaknak typikus megvalósítóját és folyton éltető forrását: a *családot* a keresztyén vallásnak szelleme áthatja. A ház a hazának, a tűzhely az oltárnak typusa; a családatya a királyt, a papot, a legfőbb bírót, — az anya az állam rendező, gyámolító, felsegítő hatalmát képviseli; a család egyes tagjai a természeti ellentét és a munka felosztáson nyugvó társadalom képét adják; a szellemet a maga egységében a családi vallás, a családi nyelv — az anyanyelv fejezi ki; a szellem különböző irányzatai typikusan érvényesülnek és pedig a tudományé a családi hagyományban, a jogi és erkölcsi törvényé a családi szokásban és a haza szeretete a családi érzésben. A keresztyén vallás beplántálja a családba az emberi méltóságnak, az általános emberszeretetnek eszméjét s ezen eszme differentiálása alapján Isten országának képét tartva szeme előtt, értékelődik a család, a törzs, a nemzet. Ily családban átélheti az egyes az emberiség kulturalis fokozatait, felveheti magába a kultura kincseinek termő elemeit: ily családban a történelmi hatalmak hatása alatt ethizálódhatik az egyéniség, létesülhet a személyiség. Sokkal organikusabb és a fejlődés természetének is inkább megfelelő, ha e történeti hatalmak természetes egymásutániságban hatnak az egyesre, úgy hogy nem csak önkénytelenül, mintegy véletlenül, hanem céltudatos hatások mellett tervszerüen és így tudatosan ethizálódik az egyéniség; hogy ha nevezetesen e történeti hatalmak nemcsak létükkel, hanem külön e célra létesített intézményeikkel is végzik ez ethizáló, az egyéniséget személyiséggé fejlesztő munkát.

A történeti hatalmaknak hatásuk biztosítását célzó intézményeik az *iskolák*, amelyek ismét a történeti hatalmaknak *fokozatai* szerint *különbözők*.

Nem véletlen ezért is az iskolák keletkezése s nem önkényesen határozható meg ez iskolák feladata. Nem mi *csináljuk* az iskolákat; az iskolák lesznek.

A családok törzsökben, nemzetségekben egyesülnek, amelyek letelepedve a mi *községeinkben, helységeinkben* maradtak fenn s alkotják azt a történeti hatalmat, amely a család mellett *mindnyájunkat* legmélyebben befolyásol. Mindnyájan osztályra, társadalmi állásra való minden tekintet nélkül, tehát a *népnek*

egésze, ezen községi szellemnek hatása alatt áll, amelyet midőn a község *iskola utján* biztosítani kíván — felállítja a *nép*iskolát. A község családoknak egyesülete, melyeket a *helyen* kivül a *nyelv* vagy a *vallás* vagy mind a kettő szellemileg is egyesít. Az otthon érzése, az otthon hagyománya és az otthon szokása, az otthonnak vallása és nyelve alkotják első sorban azt a kulturkincset, melyet a népiskolában mindenekelőtt el kell sajátítani. Minthogy azonban minden község létét és fejlődését, közbiztonságát és kulturájának háborítlan művelését végre is nem önmagának, hanem a nemzetállam hatalmának, védő és fejlesztő erejének köszöni: ezért is minden község — midőn a maga szellemét a népiskola utján növendékében biztosítani és fejleszteni kívánja — beleneveli az egyest egyszersmind a nemzetállam szellemébe is, amely őt létében és fejlődésében biztosítja. A kiindulási pont a népiskolánál tehát az otthon világa, amely azután a *haza* országává tágul; tannyelve a község anyanyelve, azonban a nemzet nyelvét is tantárgyaként müveli; vallása felekezeti — de az interconfessionális állam szellemével számolva — nem türelmetlen más felekezettel szemben.

A községek élete a talaji viszonyok, valamint a munka felosztás alapján sajátosan alakul, úgy hogy a társadalom a vidékre, sőt egész az országra kihatóan *osztályérdekek* szerint differenciálódik, amely sajátosságokat és érdekeket biztosítandó ez osztályok, külön — sajátos ismeretek és ügyességek átadása céljából *szakiskolákat* létesítenek. Ez iskolák épen az érdek, a haszon hangsulyozásával inkább csak az oktatás, mint a nevelés szempontja alá esnek s mivel sajátos osztályérdekeket szolgálnak, a *köznevelés* jellegével sem birnak.

A társadalom azonban nemcsak differenciálódik a sajátos osztály érdekek szerint, hanem *általános nemzeti érdekből* az osztályérdekek, a községek helyi érdekei, az anyanyelvi és felekezeti elkülönítő érdekek fölé emelkedve egyesül is azzal a céllal, hogy a nemzetet nagygyá, erőssé, hatalmassá, dicsővé tegye. Nemzetünk ilyenné csak akkor lehet, ha a kulturnemzetekkel való kölcsönhatásában sajátosságát nem csak megőrzi, hanem azt kifelé is érvényesíti; ha az emberiség élő kulturkincsének egy egészen sajátos értékü tényezőjét alkotja. A társadalom ily nemzeti ambitio mellett nem zárkózhatik el a kulturvilágtól. Aki ily irányban vezetni kívánja nemzetét, — nem elégedhetik meg

azzal, hogy nemzetének multját és jelenét ismerje; ismernie kell nemzetének sajátos jellemét is. Ez ismeretre csak összehasonlítás utján jut s így ismernie kell — más nemzetek történetét, kulturáját, sajátos jellemét is. De nem elég a multnak és jelennek ismerete: ismernie kell a kulturának általános haladását, kell, hogy intuitive lebegjen előtte az emberi kulturális fejlődésnek eszménye, melyet a kultur nemzetek respublikája megvalósítani hivatott s így ismernie kell a nemzete egyéniségén alapuló sajátos feladatot is, amely ez eszmény megvalósításánál épen nemzetére vár. Ez eszmény által megvilágosított és ez eszményt tisztázó egyetemes történetnek központi jelentősége ily cél megvalósítására nézve evidens. Az oly férfiu, ki emez általános kulturkincseket fejlődésükben birja s így képes tág látókörénél fogva és a nemzeti sajátosságok kiérzésével, tudatra emelésével nemzetére vezetőleg hatni: *igazán művelt, felvilágosodott* embernek mondható. Nem osztályérdek, — hanem a nemzeti érdek kivánja, hogy e műveltek társadalmilag is egyesüljenek és pedig egyesüljenek oly célból, hogy a jövő nemzedéket az általános kulturális haladás kincseinek birtokába helyezzék s így értse meg ez is igazán nemzetének sajátos feladatát a művelődés előretörő nagy küzdelmében. Midőn a művelt társadalom ily célra egyesül — természetesen megteremti azt az iskolát, melyet helyesen a *humanumnak*, a humaniorák studiumának palæstrájául tekintettek s melyet mint a népiskola és a főiskola közt helyet foglalót — nálunk *középiskolának*, Németországban felsőbb iskolának neveznek. Célja magyarázza meg, hogy ily középiskolát különösen azok a keresztyén felekezetek emeltek, amelyek a keresztyén vallásban érvényre emelt egyéniség elvét, tehát a nemzeti egyéniség elvét hangsulyozzák és emellett Istennek országát nem érzékítik meg, nem szorítják egy bizonyos emberi intézményre, hanem kiterjesztik az egész emberiségre. Hogy az ujabb időben maga az állam is versenyre kelve a társadalmi tényezőkkel, lelkes gyülekezetekkel és egyesekkel, középiskolákat állít: nagyon is érthető ama jelen, nézetem szerint nagyon téves irányzat alapján, amely szerint az állam Leviathan módjára elnyeli a társadalmat, mindent államosítani kiván s a társadalmi tényezők autonomiájának, felelősség érzetének észrevétlen elpárolgásával — a társadalmi önérzetes munkát, az egyeseknek szabadságérzetét és önállóságát megbénítja. A nemzetállam a társa-

dalomnak szervezője, a Platói δικαιοσύνη erényének megvalósítója az által, hogy arról gondoskodik bölcsen, hogy a társadalom minden egyes tényezője és egyese is zavartalanul végezhesse a köz érdekében egyéni sajátos feladatát — másnak munkakörébe nem vágva. Nem konkurrál az állam a társadalmi tényezőkkel, hanem azokat nem egyenlően, de igenis a kifejtett kulturmunka arányában erkölcsileg és anyagilag is támogatja. Az állam csak is rendkivüli esetekben, a társadalmi munka elzüllésekor ébreszthetí fel a társadalom lelkiismeretét minta intézmények létesítésével.

Nem az állam, hanem a művelt társadalom, a társadalom műveltje a középiskolának teremtője, fejlesztője és fenntartója azon célból, hogy a *műveltek* közkincsét — az *általános műveltséget* — amint azt középiskolai törvényünk is mondja — a jövő nemzedék számára biztosítsa.

II. A középiskola feladata és szervezete.

Az általános műveltség azonban nem azonos az egyetemes történetben közönségesen feltárt anyagnak birtokával. Az általános műveltség egyáltalában nem is azonosítható bizonyos ismeretek és ügyességek meghatározható summájának birtokával. Lehet valaki ügyes ember, ki nagyon sokat ismer, tud — és mégis nagyon műveletlen. Lehet, hogy valaki a műveltek társaságában könnyen forog, a társalgás tárgyában és formáiban egészen otthonos; aki tájékozva van a tudományos kutatások és felfedezések eredményéről, ki hozzá szólhat a közérdekű akár socialis avagy politikai kérdésekhez; ki képes gondolatait könnyen, akár szellemesen is nemcsak anyanyelvén, hanem akár több kulturnyelven is kifejezni: s lehet, hogy az ily egyén e nagy erudiciója ellenére sem mondható igazán műveltnek. A legnagyobb szélhámosság, a legfinomabb gazemberség el sem lehet az ily műveltség nélkül.

Kell az igaz műveltséghez e sokoldalu ismereten és ügyességen: e *megszerezhető birtokon* kivül még egy személyileg minősítő vonás, egy *erkölcsi habitus*, amely a birtokot nemesíti s a műveltséget igazi műveltséggé teszi: ez az egyéniséget átható *szeretetnek* szelleme. A velünk született önzés és önelteltség lelkét, az egocentrismusnak az elvét az édes anya eszményi lényének, emez élő Mária-képnek szelid ereje töri meg s a szeretetet

mint *egyetemes* elvet a történetben, valamint az egyesben a keresztyén vallás emelte érvényre. E szeretet képesít arra, hogy önmagunkból: kedvenc és igen gyakran téves képzeteink köréből kilépjünk; hogy a szeretet erejében behelyezkedhetünk mások lelkébe, mások lényébe, úgy hogy érezzük, amit ő érez, gondolatát úgy értjük, amint azt ő gondolta, akarását és cselekedeteit nem a magunk, hanem az ő értékképzeteivel mérjük és mérlegeljük. Még az úgynevezett holt természetben is egyéni erők hosszu fejlődésének megkötött eredményét látjuk; mindenütt keressük s a szeretet éles szemével mind inkább meg is találjuk ama láthatatlan végső energiák alig látható sajátos egyéni hordozóit, melyek az élet tüneményeit alapjukban minősítik és mozgatják egyéni erővel ugyan — de hódolva a természet általános törvényeinek. Az önzetlen, odaadó szeretet szelleme nyitja meg a természet életének rég eltemetett ősi korszakát s az itt nyert kép a maival összefüggésben mutatja, hogy magában a természetben is miképen sülyednek el, kövülnek meg a csak nyers tömegerőt képviselő mennyiségi tényezők s hogy az egyszerű is fejlődésében miképen differenciálódik, egyéniesül, sajátosan minősül s mikép győzedelmeskedik mindinkább a sajátos szervekben egységesen ténykedő *szellemi* erő. S valamint a nagy mindenség egyéni sajátos tényezőit a mechanika világában az *egy* gravitációnak ereje egyesíti a sphærák harmoniájába: úgy a még magasabb erkölcsi világban a szeretet szelleme egyesíti kölcsönösen támogató munkásságra az egyéni szerveket. Egy nagy szerves egészet alkotunk, amelynek egy-egy szervét képviseli ki-ki közülünk. Az egésznek szelleme hat át minket, ha nem csak sajátosan akarjuk azt önmagunkban kialakítani, hanem ha ugyancsak felebarátunkban is keressük az ő egyéniségét, a mellyel ő is egészen sajátosan szolgálhatja az egészet, s így egyéniségét az egészet építő erejében szivesen elismerjük, értékeljük s érvényesülésében is szivesen támogatjuk. Az egészben, a feltétlenben gyökerező értéke adja meg az egyes embernek igazi méltóságát. Mindenki egyéniségében benne fekszik ez az érték; csak ki kell azt emelni, érvényre kell azt juttatni. Ez a tudat, ez az érzület változtatja meg teljesen önző viselkedésünket embertársainkkal szemben; szolgailag nem hódolunk előttük, mert tudjuk, hogy ami értéket ad nekik, az a szerves egésznek adománya, s viszont le sem nézzük őket, mert tudjuk, hogy ugyan úgy, mint mi magunk, ők is

az egésznek sajátos szervei. Viselkedésünk embertársainkkal szemben nem az önző, számító udvariasságnak, hanem a szivesen elismerő, méltató, támogató udvariasságnak, vagy amint azt Locke oly szépen mondja — a szív udvariasságának viselkedése. A *szívnek* ez a szeretet elvén alapuló *udvariassága* különbözteti meg az igazán műveltet — a közönséges értelemben vett műveltől.

S midőn már most az ilyen igazán művelt társadalom vagy egyes az emberiség történetében felgyülemlett kulturkincset át akarja adni az új nemzedéknek: mennyire más szemmel nézi ez a történetet, mint a hogy azt közönségesen nézzük!! A tér és az idő schemája köti ugyan a tüneményi világot s így a történetet is: ez a kötelék azonban csak külső kapcsolási pont, amelyre az eseményeket s nem a történetet függesztjük; ez csak megszámlálható rythmusa a történetnek — de nem maga a történés, nem maga a történet. Pedig többnyire e külsőségeken rágódunk s gyermekes módon ebben látjuk a nagy, mert *megmérhető* történeti ismeretet. Történettel csak akkor foglalkozunk igazán, ha azt látjuk, hogy miként nő ki az egyes, a nép — történeti multjának és földrajzi meghatározottságának természeti talajából, ha önfeledten elmélyedünk az egyesnek, a nemzetnek lelkébe s látjuk azt a küzdelmét, amelyet megvív saját természetével és a külső világ akadályaival; ha látjuk azt, hogy miképen küzdi fel magát egy idealis országba s mikép száll le az itt vett eszmény erejében a való világba, hogy itt építse ki a társadalmi élet szervezésében, a tudomány és művészet alkotásaiban eszményét. Önfeledten, ájtatos szemmel és szívvel kell másnak lelkébe, más nemzet szellemébe elmélyedni, művészi szemmel fel kell lelni azt az értékes, mondhatjuk isteni célgondolatot, a melyért az egyes ember, az egyes nemzet teremtetett s történeti szerepet vitt; be kell látni, hogy mindenki másképen, egészen sajátosan oldja meg a történeti feladatát s hogy éppen az egyéninek ebben a gazdagságában dicsőül meg az egésznek nagysága; s meg kell tanulni, hogy igazában nincs ismétlés az igaz történetben, hogy egy és ugyanazon hangnak színe is mindig más és más és hogy minden látszólagos visszaesés, nagy kulturák látszólagos megsemmisítése ellenére is a tökéletesedésnek, szeretetnek a szelleme halad. Az elsülyedt kulturkincsek ujra felélednek, nemzetek értékes szelleme — alhatik, de el nem hal. A kulturális fejlődés láncolatából mint egy kikapcsolt nemzetek szelleme, a chinaiak és külö-

nösen az indek szelleme a Tao elméletének, a Vedanta és Sankhya philosophiának lelke épen napjaink gondolkozását, de művészi alkotásait is mélyen befolyásolja. Valamint a physikai erő, úgy a szellemi sem semmisül meg: minden, minden arra szolgál, hogy az emberi szellem végtelen értékének megfelelően végetlen egyéni alakulásaiban érvényesüljön, s hogy feltünjék előttünk mind tisztábban annak képe, hogy a szellem miként bontakozik ki az anyagnak, az önzésnek talajáról, mint hódítja meg a természet erőit, miképen szünteti meg épen e pusztító természeti erőkkel a tér és idő szük korlátait, hogy még a rossz is miként emeli sötét hátterével magát a jót, hogy még az a vérengző küzdelem is, mely gyülölettel folyik nemzetek közt, arra való, hogy e nemzetek egymást megismerjék, kölcsönösen egymást megbecsüljék, méltányolják; megaláztatásukban önismeretre s a szabadság értékének tudatára emelkedjenek s hogy mindezáltal létesüljön végre is a szabad és önálló nemzetek respublikája, amelyben minden nemzet kölcsönösen elismert sajátosságával versenyezve kivánja a humanumot és ezzel a szeretetnek, Istennek országát megvalósítani. (Typikusan ugyan ez — hazánknak fenséges hivatása. A magyar genius a maga szellemének erejében *egy* nemzetté olvasztja a különböző nemzetiségeket a nélkül, hogy azokat sajátosságuktól, sajátos kulturájuktól megfosztani akarná. Nemzetünkben ők képviselik a különböző nemzeteket azzal a hivatással, hogy eme nemzetek kulturkincsével növeljék nemzetünk szellemi erejét, s hogy emez erőt szellemi közvetítésük utján érvényesítsék kifelé is. Az uniformizáló törekvések hazánk történetének tanusága szerint idegen, bécsi keletüek.)

Midőn ily szemmel nézzük a történetet, hazánknak történetét — a történet nem anyaghalmaz, melynek befogadása az egyéniséget elnyomja, hanem a történeti hatalmak éltető nagy iskolája, amelyben az egyéniség ethizálódik. Az egyes mint ember *átéli* értékes mozzanataiban az emberiség történetét, hogy ő is azzal együtt ethikai magaslatra felemelkedjék, hogy ő is szerves módon betaglalódhassék nemzete útján az emberiség egészébe, hogy így az ő sajátosságának, célgondolatának tudatára is eljusson s ennek érvényesítésével szolgálhassa hivatásszerüleg nemzetében az egészet.

Így teszi a történet az embert igazán művéltté; művéltté esze, művéltté szíve, művéltté egész lénye szerint.

A középiskolának ezért is — midőn általános igaz műveltséget kíván adni — főtantárgya, sőt állítom *egyedüli* tantárgya a történet. Igenis egyedüli tantárgya, mivel a többi ott előforduló tantárgyak, akár ismeretet, akár ügyességet szerzők, mind a történetnek alárendelhetők, azaz *történetivé* teendők. A vallásoktatás elveszti a középiskolán felekezeti jellegét, humánná válik, magát a történetet kiséri lépten-nyomon s annak titkát, leginkább mozgató erejét áhítatos lélekkel tárja fel az illető nép vallásának bemutatásával, átélésével az ámuló tanulók előtt. Az a sajátos világnézet, mely a nép vallásának háttere, feltárandó s a vallásos lélek küzdelmei, melyek az asketikus és hymnikus irodalomban megnyilatkoztak, itt olvasandók fel, a kultusnak módja, lefolyása itt mutatandó be! Mily érdekes, mily szent órákká válnak ezzel a vallási órák: ezek az órák, amelyek ma a legtöbb iskolán egészen mellékes, lógós órák, központiakká válnak, amelyekben egy-egy népnek legszentebb érzelmei hatnak mireánk.

A különböző nyelvek órái, amelyek ma a nyelvek formai kezelése miatt a legtöbb esetben gyötrelemként nehezednek az ifjúságra, bemutatják a történeti órákban tárgyalt népnek értékes és jellemző irodalmát, ha nem eredetiben, úgy fordításokban. A különböző nyelvek tanárai a jellemző termékek ismertetésében osztozkodnak.

A *földrajzi* órák a sajátos kulturának alapjait keresik a talaji, égalji viszonyokban s így nyomon kisérik a történetet.

A *természettudományok* is lehetőleg lépést tartanak az illető tudománynak művelésével az illető korszakokban. A történeti módszer a didaktikai pædag. követelményeknek megfelel. Az első szempont, amely alatt a természetet nézzük, ép úgy a történetben, mint az egyes ember fejlődésében a haszonnak, a kellemesnek szempontja; azután külső ismérvek szerint sematizálunk; míg végre organikussá válik felfogásunk, amidőn ugyanis az egyesnek sajátosságát az egészben való életében biologiailag kívánjuk alapjaiban, de egészében is megérteni. Hogy nemcsak a természetrajzot, hanem a természettant is lehet, sőt a kellő megértés érdekében kell is történetileg tárgyalni, erre hazánkban különösen Albrich és Capesius jeles tanáraink értékes cikkeikkel s részben már tankönyveikkel is utaltak.

Még a *mathesis*, e puszta formák tudománya is alkalmazkodhatik a történethez, midőn az egyes népek szám- és mérték-

rendszerét és az ebben követett módszert is bemutatja s mentében a fizikához is símul: jóllehet igenis elismerem azt, hogy ez a tudomány, mint a tér és idő puszta formáinak tudománya, épen a történés tartalmától való elvontságában éli a gondolkozást, az egészen sajátos matematikai gondolkozást fejlesztő világát.

Annál határozottabban alkalmazkodhatnak teljesen a történetben tárgyalt korszakokhoz az ének, zene, a rajz és a torna.

A népek, a nemzetek külső, alakító képességének eszményeit a rajz érzékítheti meg; az ének, zene, a hang pedig lelkének rezgéseit, életének legmélyebb titkát árulja el. A rajz, valamint az ének, zene tanítása az embert ez irányában követi a történet útjain. Történeti hangversenyek nőnének ki emez ének-, zeneórákból, amelyek minden szónál hívebben jellemeznék lelke szerint a megfelelő kort; a rajz pedig a művészet-történet szolgálatába kerülne; a torna végre az athletikának, a tánc és hadászat történetének volna mindig érdekes és értékes mutatója!

Az ügyességek, amelyek többnyire csak formális jellegüek voltak, s melyek tanításánál az önkény többnyire nyitott ajtóra talált, most komoly, értékes tartalommal telnének meg s a tartalom közlésének egymásutánját a történetben megnyilvánuló objektiv genetikai módszer szabályozná!

Középiskolai oktatásunk képe mennyire megváltoznék, még pedig nem önkényesen, hanem az *igazi humanműveltség* szoros *követelménye* szerint!

De nemcsak eme követelménynek felelne meg a középiskolának e képe, hanem azoknak a követelményeknek is, amelyeket a neveléstudomány és a tapasztalat hatása alatt álló köztudat is erélyesen hangsúlyoz a középiskolával szemben. A tantárgyak sokfélesége ellen hangzik fel méltán a panasz. Alig hogy egy tárggyal foglalkozott a fiú, máris más tárgy kívánja figyelmét lefoglalni; óránkint más-más képzetkör fogadja s mindegyiknek tanára a szakférfiú kívánalmait támasztja a tanítványával szemben tekintet nélkül tanártársai követelményére! Ez a folytonos ugrás egyik képzetkörből a másikba okozza a fiúk *idegességét*, de *felületességét* is; a szaktanári követelmény pedig a fiúknak *túlterheltetését* s mindez együttvéve azt a közönyösséget, azt az *érdeklődésnélküliséget*, hogy ne mondjam, tanulási taediumot, amely mai nap nem egy középiskolát végzett jó tanulót jellemez.

A felhangzott panaszok mind e bajokra vonatkoznak; a bajok okát kell elmozdítani s megszünt a baj.

Középiskolai eszményünk épen e baj okait szünteti meg. A tudományos pædagogiának követelménye értelmében a *koncentráció* elvét nem csak szóval hirdeti, hanem tényleg érvényesíti is. Csak egyetlen egy tantárgya van a középiskolának: ezt az egyet világositják meg a különböző tanárok a különböző oldalakról. Minden egyes előadásnak központi irányítója a történeti óra. Az összes tanárok a történet előadóját nézik s egymás közt a a *történetet* illustráló tananyagot osztják fel. Nincs itt helye a szaktanári kedvtelésnek, túltengésnek. Egy és ugyanazon cél egyformán irányítja az összes tanárokat; mindegyik bevezetni igyekszik növendékeit egy és ugyanazon nemzetnek szellemébe, lelkébe, hogy e történeti hatalmak lelkének hatása alatt minden egyes növendék egyénisége ethizálódjék s ezzel érlelődjék a jelen kornak, a mi nemzeti hivatásunkkal adott követelményeknek egyéni megoldásában való közreműködésre. E folyton előttünk lefolyó nagy feladat mellett eltörpülnek a szaktanári személyiségek ambiciói. Lépjen fel a tanár mint szakférfiú az irodalom terén, gyűjtsön szaktanulmányaiban erőt és frisseséget hivatása megoldására: de itt az iskolában nem ő az úr, hanem a növendék szükségérzete; nem a szaktekintély határoz, hanem egyesegyedül a nevelői oktatásnak célja. Ezzel a tantárgyi koncentrációval megszűnik a fiúk idegessége, hisz egy a tárgy, amelyben megpihenhetnek; megszűnik a fiúk felületessége, hisz minden vonza az elmélyítésre; megszűnik a túlterhelés panasza, hisz vége a szaktanári kedvtelésnek s megszűnik a fiúk érdeklődésnélkülisége, mert nem a teljességen, a jóllakáson, hanem egy-egy korszak forrásának lüktető erejében való bemutatásán s e forrás, az élet áthasonitásán s ezzel az életerő fokozásán, tisztulásán a súly.

Nem befejezett az oktatás, amelynek anyagát, mint készet be kell fogadni; hanem megkezdett, amelyet forrásaiban csakis megizlelni kell, hogy annál inkább szomjuhozzunk a történet gazdag forrásai után s annál inkább vágyódjunk az abban tényked életerők után. Az ily középiskolai oktatás nem ad befejezett — s igy könnyen reprodukálható — ismereti anyagot, hanem a megizlelt ismeret alapján vágyódást új ismeret után, tehát épen azt, amit az újabb tudományos pædagogiai iskola is annyira hangsúlyoz: valódi *sokoldalú érdeklődést.*

S van az újabb tudományos pædagogiának még egy erősen hangsúlyozott követelménye: a *kulturfokozatok elméletének* (kulturstufentheorie) követelménye, amely az ismereti anyag közlésében a kulturfokozatok megtartását kívánja. Ezt a követelményt is a mi középiskolai eszményünk teljességében figyelembe veszi és komolyan követi, midőn a történet fonalán haladva, a kultúrának a fejlődésben fokozatosan gyarapodó kincsét kívánja a tanítványoknak az iskola összes óráiban jellemző alakjaiban bemutatni. Iskolaeszményünk ezzel igazán eleget tesz ama Herbart óta szintén hangsúlyozott pædagogiai követelménynek, mely szerint az oktatás összes anyagát az *érzületi anyag* (der Gesinnungsstoff) határozza meg.

Mindez megerősít ama meggyőződésünkben, hogy középiskolai eszményünk épenséggel nem subjectiv értékű, véletlen és önkényes jellegű, hanem ép úgy megfelel az igaz műveltség, nemzetünk vezetőeleme érdekének, amint megfelel azoknak a követelményeknek, amelyeket az újabbkori pædagogiai tudomány állít fel a középiskolai pædagogiai oktatásra nézve.

Hogy éppen ez a középiskolai eszmény a személyiség elvének egyik szükségszerű kialakulása: ez csakis megerősíthet törekvéseink iránti bizalmunkban, illetőleg abban a meggyőződésben, hogy helyes úton járunk.

*

De . . . de hallom az ellenvetéseket. Jó-jó: de ennek az eszménynek megvalósítását nem lehet 10—11 éves gyermekekkel megkezdeni; nem lehet őket az ó-kor szellemébe és e szellem irodalmába bevezetni s ily alapon ez ifjakat felvezetni a legújabb korszak magaslataira.

Sehol sem állítottam, hogy ezt így kell megcselekedni: sőt épen e feltevéssel szemben arról vagyok meggyőződve, hogy az egyetemes történetnek ily irányú előadását csak akkor lehet megkezdeni, ha az *kellőleg elő van készítve.* — A 10—11 éves gyermek még erősen az érzéki schema alatt percipiál. A *tér* és az *idő mechanikus* schemái és másrészt a kedvenc képzeteken nyugvó képzeleti schemák azok, amelyekben a tárgyi világ a gyermek elméje elé lép. Hiába beszélünk ily gyermekeknek egy-egy korszak szelleméről, mozgató elvéről, a cselekmények pragmájáról, a történet rációjáról. Mindez nem való gyermekeknek. Mindez feltételezi a

befogadónál az erre vonatkozó appercipiáló képzeti tőkét, ama fix pontokat, amelyekre és amelyek köré emez új képzetek, gondolatok csoportosulhatnak. Konkrét, a képzelet által élő — az egyes korszakokat tipikusan jellemző alakokra van szükség elsősorban, akiket a gyermek újra és újra ismételten szem elé állít, lelkébe vés, azokért lelkesül: a végett, hogy ezek útján megnyerje eme korszakok szellemének, lelkének appercipiálására az élő erőt.

Életrajzi úton végig kell mennie az ifjúnak az egyetemes történeten, hogy azután a magasabb fokozaton életteljesen átélhesse a mi értelmünk szerint a történetet fejlődésében.

Ha már most a történet korszakainak megfelelően három éves tanfolyamra osztjuk az egyetemes történet fejlődésének tanítását: úgy igen természetesen hároméves tanfolyam készíti elő ugyancsak e tulajdonképeni középiskolát, vagyis a hároméves *gimnáziumi tanfolyamot* megelőzi egy hároméves *előkészítő gimnáziumi, avagy progimnáziumi* tanfolyam.

Ezt az előkészítő tanfolyamot azonban nemcsak a történet, hanem a többi, a történettel szorosan összefüggő tantárgyak is megkívánják. A földrajz a természetrajzzal szövetkezve természettudományi szempontból mutatja fel azt a vidéket, azt az égaljt, s általában a természeti tényezőket; amelyek sajátos kulturára vezetnek. Lehetetlen, hogy a fiú az énekben, zenében a történeti fejlődést *könnyen* kövesse, ha nem ismeri a hangjegyeket, ha azokat nem képes leolvasni, azaz leénekelni, ha nem gyakoroltatott az egyes hangok különböző erejének kifejezésében, sem abban, hogy a hang ott ahol annak szövege is van, e szöveg interpretációjának szolgálatába helyezendő s végre ha nem nyujtunk az ifjúnak alkalmat arra, hogy szíve teljességét egyházi és népdalban kifejezze s ezzel sejtse a dalnak előterjesztő, igazán művészi jellegét. A történeti fejlődésben feltűnő hangszerek és ezek zenéjének megértése is megkívánja, hogy egy-egy hangszert tanuljon minden egyes, a zene iránt csak némi érzékkel biró tanuló.

A rajz is csak akkor helyezhető a történet s közelebb a művészet-történet szolgálatába, ha annak elemeivel tisztában vagyunk, ha a fiút nem csak a geometriai, hanem nevezetesen a szabadrajzban, a tárgyak utáni, kidomborodó, plasztikus rajzban is gyakoroltuk és a gyermek képzeleti világát sem öltük el — a rajztanításnak különben szükséges mechanizmusával.

A történeti fejlődést jellemzően illusztráló atletikai, harcá-

szati gyakorlatokat, valamint a táncot csakis az képes maga is bemutatni, aki testét edzette, izomzatát egyenletesen kifejlesztette, s testének mozdulatai fölött könnyen uralkodik. A szabad- és a szergyakorlatok tervszerű fokozatosságban való végzése, de e mellett a nem ellenőrzött szabad játékban való részvétel nyújtja a szükséges előképzést.

A természettani ismeretek fejlődése iránti érdeklődést szintén fel kell kelteni az által, hogy a természeti tünemények törvényeinek nagy jelentőségét a köznapi életben, annak eszközeiben, szereiben bemutatjuk.

A szám és méretek rendszerét, valamint az azokon belül véghez vitt műveleteket fejlődésükben fel nem ismerhetjük, ha a tér és idő formáira vonatkozó alapműveletekkel tisztában nem vagyunk. A progimnáziumban kell emez ismereteket és ügyességeket nyújtani.

Van azonban a gimnáziumnak még két tárgya, még pedig a nevelés szempontjából igen fontos két tárgya, amely szintén megköveteli az előkészítést: a *vallás* és *nyelvek* tantárgya. A vallás és a nyelv a szellemet a maga egységében mutatja be. Mind a kettő egyformán árulja el a nép, a nemzet gondolkozását, érzelmi, de akarati világát is. Amilyen valakinek Istene, olyan a lelke is; ama jelszó pedig: «nyelvében él a nemzet», bizonyságot tesz a nyelvnek e központi, a szellemet közvetlenségében, egységében kifejező jelleméről.

Kell tehát a *vallás* fejlődésének átélhetése érdekében egyes vallási főalakokban bemutatni az egész szellemélet tényezőinek ama sajátlagos vegyületeit, amelyek a népjellem, egy-egy korszak szelleme által módosultan *egyes egyénekben* tipikus alakot nyertek, avagy később a képzelet túltengése következtében mitosokban repkényként simulnak a vallás tényeihez és alakjaihoz. — Igen természetes, hogy az előkészítő fokozaton különösen a héber és keresztyén vallás alakjai és mitoszai, legendái lépnek előtérbe, mint amelyek az ifjúság tudatához legközelebb állanak.

Nem ily világos és magától értetődő a gimnáziumi *nyelvi* órák előkészítése. *Tárgyi* szempontból az ugyan világos, hogy az előkészítő tanfolyamokban is a nyelvi órák a megfelelő történeti kort kisebb, a gyermek képzetköréhez lehetőleg közel álló költeményekkel, prózai olvasmányokkal illusztrálják; az is magától értetődik, hogy ez illusztráció első sorban a gimnázium tannyel-

vén, a nemzet nyelvén, magyar nyelven eszközlendő: az azonban már nem világos, hogy *mily más nyelvek* is vonandók be e feladat teljesítésére; s továbbá az sem világos, hogy a nyelvek *alaki szempontból* való boncolása, a nyelv szerkezetének, grammatikai és szintaktikai alakulásának ismeretei hol és melyik nyelven közlendők?!

A nyelvvel alaki szempontból foglalkozni kell! Nem elég annak, aki a műveltnek, a nemzet vezetésére hivatottnak jelzőjére igényt tart, hogy a nyelvvel csak a közvetlenség fokozatán foglalkozzék. Nemcsak használnia kell tudni a nyelvet, hanem ismernie is kell azt, ismernie grammatikai, szintaktikai törvényei, sajátosságai s nevezetesen etimologiájában is megnyilatkozó sajátos szelleme szerint. Már most világos az, hogy aki egy nyelvet tud, tulajdonképen egyet sem tud. Történeti tény továbbá, hogy a nyelvvel mint nyelvvel a görögök is és később a rómaiak is csak akkor kezdtek foglalkozni, midőn idegen nyelvekkel ismerkedtek meg. Minél inkább szigeteli el magát egy-egy nemzet, annál kevésbbé foglalkozik nyelvtudománnyal. Egyenesen kegyetlenségnek tűnik fel az egynyelvű szemében az anyanyelvnek boncolása, annak, ami csak egészében szép — szétszedése s annak törvény útján való megállapítása, ami oly természetesen igaz s amit végre is a közönséges egynyelvű emberben érvényesülő nyelvérzék sokkal biztosabban és megbízhatóbban is megmond, mint a legfinomabb nyelvészeti studiumon át a törvények útján köszörült tudós elme!!

Sem ama történeti tény, sem ezen ethikus érzelem, sem végre eme nyelvészeti igazság előtt nem szabad szemet hunynunk. Az anyanyelv nem arra való, hogy azt minden művelt ember boncolgassa, szétszedje s azon tanulja meg a nyelvnek, a beszélésnek törvényeit. De tovább megyek: általában *élő* nyelv sem erre való. Az élő nyelvet tanuljuk meg per usum; a gyakorlás útján keltsük fel a tanulóban ezen nyelvnek érzékét s az illető minden grammatika és szintaxis nélkül helyesen fogja beszélni és jól fogja felhasználni irodalmában lerakott kincseit. *Holt nyelv* való az anatómia asztalára, *normális* holt nyelv, amely tipikusan, izmosan bemutatja — etimologiájában átlátszóan, formáiban következetesen a nyelvnek egész szerkezetét. Ily holt nyelv a *latin* nyelv. Igaz, hogy a görög nyelv sokkal finomabban tagolt; időt, módot még finomabban megkülönböztet s a mondat szerkezetét is sok-

kal plasztikusabban jelzi partikuláival. *Művészi*, plasztikai szempontból sokkal tökéletesebb a görög a latinnál: de *didaktikai* szempontból megfelelőbb a latin nervosus, tipikus és egyszerű következetes, hódító voltánál fogva. De *kulturális* szempontból is fontosabb a latin a görögnél. Igaz, hogy a görög irodalom az európai kulturának megindítója s a kultureszményt, úgy mint a megindítók bármily téren, keletkezésében a lehető legtisztábban tűnteti fel és pedig bámulatosan a kulturának majd minden terén; s igaz az is, hogy aki mélyrehatóan és alaposan kíván a kultura munkájában részt venni, erőt és irányítást vagy legalább indítást ma is a görögben talál: s mégis fontosabb a kultura történetére nézve a latin. A göröggel megállunk a kultura kapujánál s amint a keletet elhagyjuk s nyugat felé fordulunk, a latin vezet. A latin nyitja meg Európa barbár népeinek vadonjait, átkisér a középkor kulturális nagy birodalmin, mai politikai állami létünk, civilizációnk megalapításának és fejlődésének stádiumain s latin nyelven szólalt meg egész a legújabb korig a tudomány internácionális hatalma. Midőn gimnáziumunknak az a feladata, hogy az emberiség történetét átélesse a növendékkel s ezért is a kor lelki életének megnyilatkozását az irodalmában lehetőleg eredeti nyelvén mutassa be, egy nyelven sem teheti meg oly bőségesen minden nemzetre s minden korra kiterjeszkedően, mint a *latin* nyelvvel. *Végre* arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy a latin nyelv az olasznak, a spanyolnak és a franciának anyja, hogy a latin nyelvből oly sok szó, fogalom ment át a germán nyelvekbe, valamint magyar nyelvünkbe, sőt, hogy nem egy irodalmi termék, sőt írói iskola is a latin irodalom hatása alatt keletkezett: úgy hogy a latin nélkül ama nyelvek keletkezése egészen érthetetlen s a többi nyelvekben s azok irodalmában is sok egyenesen megfejthetetlen lenne a latin nélkül.

Mindezek alapján határozottan a *latint*, ezt az oly sok életet támasztott *holt* nyelvet választjuk arra, hogy azon boncoljuk a nyelvet grammatikai, szintaktikai szempontból. Minthogy pedig a nyelvet a gimnáziumon már birnunk kell, hogy azon a latin irodalmi termékeket olvashassuk: ezért is e fontos munka a *progimnáziumra* esik.

Itt tanulja a fiu az *első grammatikát;* azelőtt nem tanult s azután is csak annak alapján tanul: de nem tanulja e grammatikát magában. A latin grammatika tanulása és a grammatiká-

hoz teljesen alkalmazkodó olvasókönyv fordítása céltudatosan és tervszerűen arra is szolgál, hogy a latinnal szemben az ismert *élő nyelvnek* egyezését és különösen különbségét, tehát az élő nyelvek sajátosságait is összehasonlítva, tudatra emeljük. Igenis *univerzális grammatika* a latin grammatika, amelyen nemcsak a latin, hanem a magyar nyelvnek sajátosságait is megismerjük. Mosolyogva tekint az ily Comeniusi, Páriz Pápay-féle anachronismusokra a modern nyelvtudós! Jól teszi, ha mint tudós mosolyog. Csak hogy mi a gimnáziumon nem nevelünk nyelvtudósokat, akik a præsens perfectumokban, præsens inperfectumokban és a határozók körmönfont különbségeiben gyönyörködnek és azért, mivel mindezt oly nagy nehezen fundálták ki, világra szóló nagyfontosságúnak tartják; mi általános műveltséggel biró egyéneket kivánunk nevelni, akik a történetet átélve, beletekintettek az egyes nemzetek lelkébe és így azt legközvetlenebb módon kifejező nyelvükbe azon az alapon, hogy a nyelvnek általános szerkezetét ismerik s ezzel való összehasonlítás alapján más nemzetek nyelvének sajátosságáról is szerezhetnek tudomást. Gyök-nyelv, agglutináló nyelv, organikus nyelv között levő különbségekről csakis grammatikai és szintaktikai ismeretek alapján szólhatunk; csak ez ismeret alapján értékelhetjük ezt az egyes nyelvtörténeti fokozatokban megnyilatkozó szellemet sajátosságában, s így a történetben szereplő nemzetek nyelveit is.

Ezt az alapismeretet a progimnáziumban kell megszerezni. E fokozaton a latin nyelv tanulásánál az *alakon* van a súly. Valamint a számtan alapműveletei tanulásánál semmis a tartalom, mivel ha azt is tekintetbe vesszük, csakis szórakoztatjuk a növendéket s megakadályozzuk a számolás reflexszerű mechanismusának létesülését: úgy a nyelv elemeinek megtanulásánál is az érdekes, a vonzó tartalom csak is akadálya a concentrált, intenzív nyelvtanulásnak. Nem érdekes, hanem *ismert* legyen a nyelv elemeinek tanításánál az olvasmány tartalma, — úgyhogy az elemi nehézségek legyőzésének felemelő tudata mellett örüljön a növendék azon is, hogy ezt a jól ismertet már most idegen nyelven is kifejezheti. Csakis a felnőttnek s nem a gyermeknek, s nem is a gyakorlati irányú nyelvésznek, hanem csak is a theoretikusnak álláspontjáról érthető a nyelvtanulás kezdetekor a szöveg tartalma *érdekességének* követelménye! Mintha bizony csak is ezzel válnék érdekessé az elemi nyelvtanulás a gyermek

álláspontján? ! A gyermek, ki még erősen az érzéki éniség álláspontján áll s így az érzéki schema szerint társít: örömmel magol s örömét leli a két szónak (az idegennek és az ismertnek) összeforrasztásában, a deklinációk és konjugációk, valamint a szabályok megtanulásában, s a tanulttal való brillirozásban. Hány örömtől sugárzó arcot, általános feszült figyelmet láttam a latin nyelv tisztán alaki kezelésének módszere mellett — mint mind megannyi protestatiót az ellen, hogy az ily nyelvtanítási módszer nem lenne érdekes! S még az a theoretikus nyelvész is, ha maga is gyakorlatilag meg akar tanulni egy új nyelvet, nem tehet mást, mint vágja a szavakat, tanulja a paradigmákat s még csak akkor, ha ez uton tovább döcögött bármily közönyös tartalmú olvasmányon — úgyhogy meglehetősen értve olvashat már e nyelven is: még csak ekkor fog érdekes könyvhöz, amely az ő tudását kiegészíti, érdeklődését kielégíti. De nem csak didaktikai, hanem *pedagógiai* — ethikai szempontok is kivánják az oly olvasmányt, amely egészen alkalmazkodik a grammatikához. Ne legyen semmi meg nem értett, mindent pontosan és határozottan tudni kell; nincs helye az ötletszerű kombinációnak, a látszatos tudásnak, minden a szoliditásnak, a lelkiismeretes kötelességteljesítésnek jellegét viseli. Semmi sem mellékes; az egész szempontjából minden fontos. Így lesz s csak így lesz pedagógiai szempontból épen a latin nyelv tanulása *alapvető* fontosságú. A progimnáziumnak ezért is főtárgya, legtöbb tanórával ellátott főtárgya a latin nyelv tanulása.

Természetes, hogy a latin nyelvnek lényegileg ily szempontból való forçirozott tanulása a három évi progimnáziummal nem ér véget. A *gimnáziumban* — a latin irodalmi művek olvasásánál a tanár igenis a mű tartalmára fordítja a főgondot: de épen a tartalmi elmélyedés céljából a latin nyelv és a latin író szellemének sajátosságát igyekszik a tanuló tudatára emelni. Nem használ a fiú sem fordítást, sem jegyzetes kiadást, de igenis használja otthon nem a szerzőhöz írt, hanem az általános latin szótárt s ennek segélyével állapítja meg, a szó etimologiájában követve a psychologiai és logikai sajátos folyamatot, az összefüggés alapján a szónak megfelelő jelentését. A latin órában is a tartalom mellett ezt a sajátos, mondhatjuk nemzeti és egyéni psychologiát és logikát kell hangsulyozni, valamint azt, hogy az értelmet hűen és azután az élő nyelv vagy nyelvek szel-

lemének megfelelően adják vissza. Így megmarad a latin nyelv még a gimnáziumon is a nyelv, illetőleg a nyelvek lelkébe való behatolásnak substratuma.

A latin nyelv tanulása a *magyar* ifjúnak mindég nagyobb nehézséget okoz, mint bármely indogermán nyelvet beszélő ifjúnak. Sokkal könnyebben tanulna meg a magyar ifjú is latinul, ha bármely indogermán nyelvet is beszélne. Már magában ez is egy élő indogermán nyelv megtanulására indítja figyelmünket; egyenesen pedig követeli ezt a *nemzeti érdek*. A büszkén magába visszavonuló egyén vagy nemzet másnak nem kell. Aki mással nincs kölcsönhatásban, az elhal, annak nincs igaz élete. A teljes függetlenség nem emberi állapot s ha az: úgy csak képzelt, őrült. Nem függetlenségre, hanem egyéni és nemzeti önállóságra kell törekednünk, ha nemzetünket igazán szeretjük. Önállóak akkor vagyunk, ha mások hatását sajátosan értékeljük s ha egyéniségünket másokon is érvényesítjük. Minél sokoldalubb e hatás és minél inkább vagyunk képesek egészen sajátosan e sokoldalu hatásokra reagálni: annál önállóbbak, szabadabbak vagyunk akár mint egyes, akár mint nemzet.

A szellemi hatás közege a nyelv: de csak akkor, ha azt kölcsönösen értjük. Magunkban vagyunk alig kilenc millió magyar az indogermánok milliós tengerében. Nem kívánhatjuk, hogy a nagykulturáju indogermán nagy nemzetek hozzánk alkalmazkodjanak, különösen akkor, midőn mint eddig az osztrák befolyás még azt sem engedte meg, hogy a magyar királyt mint ilyent ismerje a külföld s még magunk sem voltunk itthon oly erősek, hogy kormányunk utján elérjük azt, hogy a mi államiságunk a *mi* külföldi képviseletünkben önállóan kifejezésre jusson. Ily megalázó nemzeti viszonyok közt mindent el kell követnünk, hogy ha a mi természetes majestásunk nem képviseltet minket a külföldön: mi szellemi uton legalább hassunk kifelé is, hogy ne legyünk csak befogadók, hanem kihatók is. A befogadásra, valamint a kihatásra okvetlen szükséges eme kölcsönhatás közege — a *nyelv!*

Melyik nyelv?! Geographiai és történeti helyzetünk szerint ez nem lehet más, mint a *német*. Geographiailag a német nemzet áll legközelebb hozzánk még akkor is, ha Ausztriára gondolunk; s magában hazánkban is az összes nemzetiségek közül a német szigetek vannak egész országunkban, országunk min-

den vidékén leginkább elszórva. Történetileg is a legintenzívebb érintkezést hazánk Németországgal folytatta. Ehhez járul mint igen nyomós ok az, hogy mai nap elismerten a német egyetemek vezetnek s Németország vezető szerepét a kultura terén általában is mind inkább elismerik. Szellemi téren pedig e vezető szerepnek alapja nemcsak a kifejlett tudományos élet, hanem az a német nemzeti sajátosság, amelyet Schiller oly szépen megjelölt s mely abban áll, hogy a német igyekszik bármely nemzetben feltünő eszményi alakulásokat azonnal irodalmába átültetni. Nincs irodalom, amely nemzeti sajátos volta mellett annyira internationalis jellegű lenne, mint épen a német.

Ha tehát a gimnáziumban a nyelvi órák főfeladata az, hogy a különböző nemzetek irodalmát bemutassuk: úgy tényleg egyetlen egy nyelv sem alkalmasabb e feladatra, mint a német. A nemzeti, valamint a human érdek s így mind a kettőnek szolgálatában álló gimnáziumi érdek egyformán követeli, hogy a magyar müvelt ember németül tanuljon, még pedig már a latin nyelv tanulása előtt.

Ezelőtt nemcsak azért, mivel ez alapon könnyebben tanulja a magyar a latint, hanem nevezetesen azért, mivel két nyelvet egyszerre nem szabad tanulni, — amint ezt már Comenius is oly szépen kifejté — s mivel élő nyelvet annál gyorsabban tanulunk meg, minél ifjabbak vagyunk. Minél idősbek vagyunk: annál inkább reflektálunk önmagunkra s így annál inkább röstelkedünk, szégyenkezünk mint kezdők idegen nyelven dadogva beszélni, de reflektálunk a nyelv alakjára, összehasonlítjuk azt más nyelvekkel s így megakasztjuk a közvetlen percipiálást. A progimnázium előtt kell tehát a német nyelvet megtanulni.

De hol? ! Csak nem a népiskolában?!

Nem, a népiskolában nem: az világos. A népiskola tannyelve nemzetiségi s tantárgya a felsőbb osztályokban a *magyar* s nem a német, érdeklődésének tárgya az otthonnak kulturkincse a nemzeti kulturkincs irányában. Itt a németnek mint tantárgynak nincsen helye.

Ezért is — úgy amint azt a külföld is teszi — a középiskolára *előkészítő* tanfolyamot, illetőleg tanfolyamokat kell berendezni a népiskola III. osztályának végeztével. Két év alatt heti 7—8 órában a direkt módszerrel tanítva a németet, elsajátíthatja azt a magyar fiu úgy, hogy azt beszéli s fel is használhatja mint

a progimnáziumban is folyton külön-órákban is növekedő appercipiáló tőkét a latin nyelv tanulásánál; — s felhasználhatja azt azután a gimnáziumban mint a történetet a német irodalom utján is megvilágosító eszközt.

Szükséges azonban ez előkészítő két tanfolyam nemcsak a magyar ifjuság szempontjából, hanem a nemzetiségi iskolások szempontjából is. Általános a panasz nemzetiségi vidékeken, hogy a gimnáziumba sietö fiuk nem tudnak magyarul; miért is a kellő alapvetés és haladás lehetetlen. A gimnázium mindegyik osztályának meg van a maga pensuma; ezt el kell végezni így vagy úgy: de el kell végezni. Sisyphusi munkát végez mai napság az I-sö osztályban nem egy tanár. Hibáktól hemzseg a fiuk munkája s ime mégis kénytelen tovább menni; a hibák hatványozódnak s hiába a javításnak erőt, időt emésztő minden munkája. Ez tűrhetetlen állapot. A törvény, mely elrendeli, hogy a nyilvános népiskolai IV. osztályt végzett fiu a középiskolába felveendő — nem engedi meg a felvételi vizsgálatot, s így azt sem, hogy külön előkészítő osztály rendeztessék be. Csak ez az előkészítő osztály, amelynek tannyelve is a magyar, szüntetheti meg az elismert létező nagy bajt. Az iskola tannyelve a magyar, azonkívül heti 7—8 órában külön foglalkoznak a magyar nyelvvel, magyar olvasmányokkal s mindegyik nemzetiségnek van még alkalma saját anyanyelvét is heti néhány órában mint tantárgyat is művelni. Ha ez nem a német, a maga anyanyelvét művelheti a német helyett a progimnáziumban, valamint a gimnáziumban is.

Szükséges ez előkészítő tanfolyam végre még azért is, hogy itt összefoglalólag két év alatt a *magyar nemzeti történetet* tanulhassák, mely a népiskolában a VI. évre is kiterjed. Az ifjak, mint a magyar történet által ápolt nemzeti szellemtől áthatott fiuk lépjenek a középiskolába. Míg a három első népiskolai évben a történet az otthon alapján vezetett át a nemzetire: most az előkészítő osztályokban a magyar nyelvvel a magyar *nemzeti történet* dominál. Szükséges ez annálinkább, mivel a magyar nemzeti történet az eddig bemutatott középiskolán mint külön tantárgy nem fordul elő. Igen természetes, hogy maga az egyetemes történet ott, a hol lehet, a magyar nemzeti történetet is felkarolja s még természetesebb, hogy különösen a magyar órák, a többiek is a középkortól kezdve magyar történeti okmá-

nyok olvasásával fogják a megfelelő korszakot illusztrálni: mégis külön nemzeti történet még a gimnáziumi fokozaton nem tárgyaltatik, amiért is okvetlenül szükséges, hogy ez egészében, a gyermeki felfogással számítva adassék elő annál is inkább itt, mivel a nemzetiségi iskolákon *általában* véve a magyar nemzeti történetet igaz nemzeti szellemben és lelkesedéssel nem igen tárgyalják.

Az előkészítő évfolyamokon az írást, az olvasást és a számolást gyakorolják. A földrajzi anyag a történethez csatlakozik. A természetrajzi és természettani anyagot pedig az olvasókönyv karolja fel. A vallásoktatásról pedig az illető felekezetek gondoskodnak.

S még sem térhetek még az összefoglalásra.

A személyiség célja kívánja a történeti hatalmak útján az egyénnek ethisálását. Történeti hatalmak kulturkincsükkel a népiskolában a néptudat utján, a középiskolában a műveltek köztudata utján hatottak az egyesre, tekintet nélkül az egyes növendék egyéniségére, amint azt a történeti éniség álláspontja követeli is. Az egyéniség azonban, amely az érzéki éniség álláspontján oly zabolátlanul tört ki — bár mily erővel is hat a történeti hatalom, nem törik meg. Már a nemzeti egyéniség érvényesülése a történet tárgyalásánál is ébren tartja az egyéni erőket s a nyomás csak a gyengére nézve veszélyezteti az egyéniséget; az erős ellenben épen e nyomás, e sokoldalu hatás alatt észrevétlenül is nő és még inkább erősödik. Már nagyon korán mutatkozik a fiúknál, hogy az illetőnek egyénisége inkább az okok, az alapok felé hajlik, vagy pedig inkább a gyakorlati téren való érvényesülés felé; kiismerhető, hogy vajjon inkább contemplativ, avagy discursiv természetű-e; vajjon inkább érdeklődik-e a kulturfa gyökere vagy gyümölcse iránt; vajjon inkább theoretikus-e vagy praktikus.

Jó már most, hogy az ifju, amidőn majdan elérkezik egyénisége érvényesülhetésének ideje, azokkal az eszközökkel is rendelkezzék, amelyek néki abban vagy ebben az irányban segítségére vannak. Aki az emberiség kulturájának alapjai s az azokban érvényesült eszményi tipusok iránt érdeklődik: arra nézve nagy támogató eszközül szolgál a görög nyelv. Aki ellenben nem igen törődik a multnak alapos munkájával, hanem a jelenben kiván a reá maradt és általa is kifejlesztett kulturtőkéjével lehetőleg tág

körben is hatni, nem elégszik meg a magyar mellett még egy más, hazai nemzetiségi nyelvvel: még egy más idegen nyelvre van szüksége, akár a *franciára*, akár az *angolra*.

Erre való tekintettel szükséges, hogy még a gimnáziumon fakultativvá tétessék a görög avagy a francia, esetleg ehelyett az angol nyelv.

Eszerint az elemi iskola III. osztályának végeztével kezdődő középiskolai oktatás tagolása ez lenne:

Előkészítő iskola.

Magyar — a tannyelv.

	Magyar történet	Olvasás	Irás	Számolás	Ének	Rajz	Torna	
I. évfolyam	4	3	3	3	2	2	2	= 19*
II. «	4	3	3	3	2	2	2	= 19*

Progimnázium.

	Történet	Latin	Magyar	Német vagy más nemzetiségi nyelv	Természetrajz Földrajz	Vallás	Rajz	Ének	Torna	Számtan	
I. évfolyam	4	8	2	2	3	2	2	2	2	3	= 30
II. «	4	8	2	2	3	2	2	2	2	3	= 30
III. «	4	8	2	2	3	2	2	2	2	3	= 30
	12	24	6	6	9	6	6	6	6	9	= 90

Gimnázium.

	Történet	Latin	Magyar	Német v. más élő nyelv	Természetrajz	Physika	Mathematika	Vallás	Ének	Rajz	Torna	Görög v. francia	
I. évf.	4	5	2	2	2	1	3	2	2	2	2	4	= 31
II. «	4	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	4	= 30
III. «	4	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	4	= 30
	12	10	6	6	6	6	9	6	6	6	6	12	= 91

* Ez óraszámhoz járul magyar nyelvüek iskolájában német nyelv = 8 óra = 27 óra. Más anyanyelvüek iskolájában magyar nyelv = 6 óra és anyanyelv 2 óra = 27 óra.

Ha az eddig mondottakon végig tekintünk s középiskolai eszményünket a mostani tényleges középiskolai állapotokkal egybehasonlítjuk: úgy *iskolaszervezet* szempontjából eszményünk előnye:

1. hogy a középiskolába lépő ifjuság tantárgyilag és nyelvismeret dolgában egyformán van előkészítve a középiskolai tanulásra;

2. hogy maga a középiskola is két részre tagolt, amelyek mindegyike egy-egy egészet alkot, amennyiben mindegyik a műveltek kulturkincsét történeti fejlődésében adja; csakhogy az egyik inkább biographikus, concret alakban, a másik pragmatikus, elvont, — eszmék által meghatározott alakban; az egyik inkább elemei, — a másik ezek kifejtése szerint; az egyik a nyelvet is inkább alaki, a másik tartalmi szempontból nézi. A közösség mellett mindegyiknek meg van tehát egészen határozott és egységes tipusa. E tagoltságnak előnye tekintettel az életre az, hogy aki 14., 15 éves korában az iskolát elhagyja, egy egységes képzetkörrel távozik onnan; tekintettel pedig a didaktikai érdekre, számol e tagoltság a fiúk lelki állapotával, fejlődési fokozatukkal. Ez különben már átvezet eszményünk *didaktikai* előnyeire.

1. Aki az ifju lelkének fejlődését figyelemmel kiséri, tudja azt, hogy egy és ugyanazon fiu is egészen másképen válik be az alsó és a felső osztályokban; hogy nevezetesen egészen más valaminek ténylegességét és egészen más valaminek okszerűségét tudni. Az érzéki én a ténylegességre irányul; a történeti én az alárendelésre, a másban való feltételezettségre; amaz az önkényszerűt, ez az értelemszerűt; amaz az egyest, emez az általánost hangsulyozza. Egészen más itt és ott is a megértés schemája, az értékelés kriteriuma és ezzel az érvényesitő irány motivuma. Ott a véletlennek és önkényszerűnek jellegével biró mechanikus (tér és időbeli) és képzeleti schema szerint kötjük össze a képzeteket; itt az okság, a logika törvénye szerint; ott az érzékileg kellemes és kellemetlen az értékelő; itt a közösség által való elismertetés; ott az önkény, az önzés a mozgató: itt a közösség által fegyelmezett vagy átidomított altruisztikus akarat.

A lelki fejlődés által adott e kettős világgal kell az *oktatásnak* is számolnia. Vannak egyes egyének, kik az alsóbb fokozaton kitünően beválnak, de tovább nem fejlődnek s igy minél

inkább hangsúlyozzuk az okszerűséget: annál inkább elmaradoznak. Külön-külön, egészen sajátos iskolára van ezért is szükség, amelyben bár egy és ugyanazt — mégis más és más szempontból adjuk: egyszer a ὅτι és azután a διοτι álláspontjáról; itt és ott is az általános műveltséget, tehát a középiskola anyagát, csakhogy egyszer konkrét elemei, tényei szerint, azután pedig mozgató, áthasonító lelke szerint. Kár volna egyes fiukat, akik a felsőbb fokra nem érettek, befejezetlen képzetkörrel kivenni az iskolából és az életnek indítani; s baj volna alapozás nélkül adni az általános műveltségnek pragmatikus történetet, amidőn nem a feltételezett egyes tényeken, hanem a történet lelkén, a korszakok szellemén van a fősúly.

2. Didaktikailag nagy előnye eszményünknek, hogy a magyar fiu a latin nyelvet egy immár ismert élő áriai nyelv segélyével könnyebben tanulhatja és viszont a nem magyar ifju a középiskola magyar tannyelvét is egészen jól birja.

3. Didaktikailag nagy előnyt látok abban is, hogy a grammatizálás zavaró tultengése itt meg van szüntetve. Nincsenek különböző, egymást csak zavaró grammatikák, terminus technikusok: csakis *egy* grammatika van. Azért azonban azt a feladatot, amely az általános műveltség szempontjából a lényeges, t. i. a nemzetek szellemét legtisztábban visszatükröző nyelvnek sajátosságát — épen a folytonosan követelt és legalább még két nyelvvel való összehasonlítás és a felsőbb fokozaton épen az ily érdekből követelt összehasonlítás jobban fogja megoldani, mint az eddigi gyakorlat.

4. Nagy előny, hogy a mi iskolaeszményünk egyszerre két nyelvet nem tanít. Mindég csak *egy* nyelv lép előtérbe; a többiek mint már ismertek csak az összehasonlítás szempontjából világosítják meg a tanulandónak sajátosságát, ami közben maguk is sajátosságukban tisztulnak.

5. Előnye az is, hogy a progimnáziumon, valamint a gimnáziumon a nem magyar anyanyelvü az élő nyelvek közt választhat és hogy mindnyáján arravalóságuk szerint a gimnáziumon választhatnak a múlt kulturájának főnyelve és a jelen kulturának főnyelvei közt; s így eszményünk már némileg számol ha nem is az egyesnek individualitásával, mégis az egyesnek nemzetiségi és általános szellemi irányokat jelző individualitásával.

6. Legnagyobb didaktikai előnye, hogy a koncentráció köve-

telményének sokkal jobban megfelel, mint az eddigiek, amennyiben tényleg oly tárgyat helyez a központba, amely az iskola minden egyes osztályában megmaradhat egyformán főtantárgynak s amelyben tényleg a többi bennfoglaltatik, az egy anyagot csak különböző irányai szerint differenciálja. A magyar történet csak egy része a tananyagnak, a magyar irodalomtörténet pedig csakis e résznek *egy* része s így fontossága dacára sem az egyik, sem a másik nem lehet koncentráló tantárgy. Nálunk a koncentráló tantárgy nem egy gondolat, amelyre reflektálhatunk, hanem egy elv, mely minden egyes tantárgyat éltet.

7. Ezzel összefüggésben előnyünk, hogy tantervünk a modern pedagógika és didaktika által hangsulyozott *kulturfokozatok elméletével* is számol, azokat tényleg alkalmazza.

8. *Módszeri* szempontból pedig, hogy épen azzal, hogy a történeti forrásokra megy vissza — a tananyagot kiveszi az apodicticitásnak, a dogmatismusnak bevégzett köréből, mindent a történetnek, a fejlődésnek, a haladásnak folyamatába helyez s ezzel nem a befejezett, ledarálható ismeretet, hanem a *folytonos és sokoldalú élő érdeklődést* hangsulyozza.

Ezzel függ össze eszményünk *pedagógiai előnye*. Midőn tantervünk szerint a történetet nemcsak hangsulyozzuk, hanem azt mint szervező elvet az összes tantárgyak központjába helyezzük: a történetben, mint első sorban érzületkeltőben — hangsulyoztuk az *érzületet*. Midőn pedig a történet tanulásánál nem az abban előforduló kész dolgoknak, adatoknak emlékelését kivántuk, hanem azt, hogy a tanuló magát a történeti folyamatot átélje, hogy az nem a természetesen önző, hanem a másban élő, a mással lelkesülő, a más által nemesedő életet folytassa: ekkor az ilyen történet tanulása az egyéniséget tényleg ethizálja, fogékonnyá teszi másnak baja iránt, felkelti az altruisztikus socialis érzéseket, amelyeknek művelésére joggal hivta fel körünket, s közönségünket Gidófalvy István, társadalmunknak egyik ideális alakja.* Aki a mi eszményünk szerint foglalkozott a történettel, az a műveltek kulturkincsét fejlődésében átélve, igazán birja s így nemcsak ismeretekre, ügyességekre tett szert, hanem *jobb* is lett: tanítása igazán pedagógiaivá is vált.

Haladást látunk eszményünkben, amely a kiemelt előnyei

* Kolozsváron 1904-ben tartott nyilvános felolvasásában.

által magától szünteti meg az idegesítésnek, a túlterheltetésnek, a kifáradtságnak, a tanulás és tanulmányozás iránti közönynek, az önző és lelkiismeretlen akarnokságnak panaszait.

A művelt társadalom azt, amit önfentartása szempontjából az iskola felállításával akart, elérte; nyert a történet kulturkincsét fejlődésében átélt és ezért is lelkük szerint igazán művelt egyéneket.

Ezeket bocsátja el a művelt társadalom az államnak ellenőrzése mellett tartott érettségi útján — nem ugyan az egyetemre, hanem az életbe s mind azon állásokra, amelyek az általános műveltséget és csakis azt feltételezik. E gimnáziumi érettségi megadja az önkéntességi jogot, feljogosít bármely felsőbb szakiskolába, akadémiába való lépésre, az eddigi érettségiek összes előnyeit nyújtja, csak egyet nem: nem jogosít fel az egyetemre való lépésre.

III. Átmenet a középiskoláról az egyetemre.

S ezzel elérkeztünk egy általunk szintén már gyakrabban hangsúlyozott kívánalomra: a középiskola és az egyetem közt közvetítő intézmény felállításának kívánalmára: *líceumra* van szükségünk.

Középiskolai törvényünk (1883: XXX. t.-c. 1. §) a középiskola feladatául azt tűzi ki, «hogy az ifjuságot magasabb általános műveltséghez juttassa *és* a felsőbb tudományos képzésre előkészítse». Törvényünk nem azonosítja e kettőt, sőt a kettőt még egységesíteni sem kívánja olyformán, hogy a középiskola feladatául a főiskolára való előkészítést az általános műveltség nyújtása útján tűzné ki; törvényünk a két célt egymás mellé állítja mint két különbözőt. S ez helyes is. Lehet valaki általánosan művelt, nagyon szép ismerettel, tág látókörrel, a szív udvariasságával biró egyéniség anélkül, hogy az egyetemi tanúlmányozásra a legcsekélyebb hajlammal, érettséggel bírna; s vannak viszont igen műveletlen, szűk látókörű, egyoldalú tudósok. Igaz műveltség és tudósság nem azonosak, sőt gyakran egymástól távol eső fogalmak.

A gimnázium, mely a mi meghatározásunk szerint a társadalom művelt elemei kulturkincsét adja át az új nemzedéknek, még ezzel nem készített elő az egyetemre; sőt minél inkább

megfelel mind a kettő igazi feladatának, annál kevésbbé készíthet elő a gimnázium az egyetemre. Igenis más, egymástól egészen elterő a kettőnek a tárgya, célja és módszere. Míg a gimnázium a műveltek köztudatában élő kulturkincset a maga fejlődésében és egészében kívánja átadni az új nemzedéknek s így az egyest az általános műveltségnek tág látókörű álláspontjára felemelni: addig az egyetemnek *tárgya* nem a fejlődésében kész, eredményében előttünk elterülő kulturkincs, hanem az universum és pedig nem az immár megoldott kérdéseivel, hanem nagy és kicsiny problemáival, amelyeknél bajosan mondható meg, hogy mi kicsiny, mi nagy; mivel az organismus egészében minden, sőt mondhatjuk, épen a legkisebb mikroorganismusok a legnagyobb problemák megoldásának alapjai. Az egyetemnek *célja* sem az, hogy hallgatója a kész kulturkincsnek birtokába helyezve, tág látókörű álláspontjáról áttekinhessen e kulturán és erről az áttekintésről be is számolhasson, hanem az, hogy az universum egy-egy problemájának megoldásával maga is foglalkozzék és e foglalkozás alapján alakítsa meg magamagának világnézetét. A tárgy és a cél különbözőségével igen természetesen egészen más a gimnázium és az egyetem szellemi munkásságának a *módszere* is. — A gimnáziumi tanár előadásának módját teljesen tanulói képzettségének fokához alkalmazza; kutatja, hogy mit tudnak (analysis) és még csak ez alapon növeszti az újnak adásával (synth.) az ismeret tőkéjét (system) s nem elégszik meg azzal, hogy ez ismeretet, mint egészet bírják növendékei, hanem kívánja azt, hogy alkalmazni is tudják (methodus). Ezért is írásbeli gyakorlatokat is ad fel, amelyeknek azonban tárgya a már átvett, avagy az átveendő és pedig a bemutatott mód szerint. Az egyetemi tanár előadásainál nem hallgatói természetére, hanem *tárgya* természetére néz, nem amazokhoz alkalmazkodik, csak egy irányítót ismer el: a tárgy természetében kutatott *igazságot*. Míg a gimnázium tanárát előadásánál nem csak a tanítványok képzettségének a természete, hanem az osztály pensuma is kötelezőleg határozza meg: addig az egyetemi tanárt az igazság kutatásának természeténél fogva semmiféle külső szabály vagy törvény nem köti, mivel az igazság csak a szabadság, a teljes szabadság légkörében él.

A gimnázium tanára végre tanítási módszerével fel akarja emelni tanítványát a maga álláspontjának magaslatára; az egye-

temi tanár ellenben arra kívánja saját példájával indítani ismeretekkel ékeskedő hallgatóját, hogy vele együtt közösen alázattal hódoljon az igazságnak. Míg amott a tanár maga előtt tanítványt lát: addig itt commilitót.

S mennyire más a gimnáziumi tanulónak és az egyetemi studensnek szellemi munkájában követett módszere is! Amaz előírt pensum szerint naponta, sőt a napi tanórák mindegyikére készül; s annál jobb tanuló, minél inkább köti magát az előírt pensum végzéséhez: emez szabadon maga választja tantárgyát s annak abba a részletébe merül el, amely kedvére van s annál jobb studens, minél inkább képes sajátos uton járva az általa választott problemát megoldani. Amott a receptivitas, itt a spontaneitas; amott az egész, itt a rész; amott a befejezettség, itt a végetlenség; amott a kötöttség, itt a szabadság; amott egy szóval a tanulás, itt a tanulmányozás a szellemi munkásság mikéntiségének irányítója!

A munkásság *eredménye* dolgában is mily ellentét! Amott körülhatárolható ismeret, amelyet naponta classifikálhatunk és az érettségin nagy büszkén be is mutathatunk: itt az ismeret végetlensége miatt csakis folytonos haladás, amely minden egyes eredmény elérésekor számos problemának lesz újra kiindulási pontja. — Amott az érettségivel elbocsátja az intézet tanulóját: itt az alma mater még csak a doctoratussal öleli keblére a mesterré érett hallgatóját!

Mindenütt, mindenben ellentét!!

Ezt az ellentétet át kell hidalni! Ha nem tesszük: ifjúságunk az ugrás közben vajmi gyakran elbukik, szabadságát csak is szabadosságra, munkaidejét léhaságra használja fel, s csak későn veszi észre, hogy az életeszmény szabad megalakulásának alkalmát elmulasztotta s ezzel szüleit reményeiben, hazáját joggal várt gyümölcseiben megcsalta. A másik lehetőség pedig az, hogy az egyetemet fenntartó hatóság az ellentét kiegyenlítése céljából beviszi a gimnáziumot az egyetemre: a tantárgyakat kötelezővé, a hallgatást katalogus olvasásával is kötelezővé teszi, évközben is a kész ismeretek birtokát colloquiumok útján konstatáltatja s a tanárt is munkájában évenkénti vizsgálatokkal ellenőrzi s e vizsgálatok érdekében methodologiailag felosztja tanfolyamokra az egyes szaktárgyakat és e sorrendben való hallgatást is kötelezővé teszi. — Egyetem helyett nyertünk szakiskolát, a

gimnázium fölé helyezett még egy öreg gimnáziumot. Tanügyi politikánk az elsőt látva, látva egyetemi ifjuságunk szabadosságát, már is majdnem ideális módon megvalósította az öreg gimnáziumot! Jó- és nem rossz indulat vezette kormányunk e lépéseit; hiányzott azonban az, ami épen e téren a legfőbb : a gimnázium és másrészt az egyetem sajátos természetébe való belátás! Ha ez meg lett volna, és tegyük hozzá: léteznék: úgy belátták volna, hogy e bajon nem úgy segítünk, ha az ideálok megalakulását, a szabad öntevékenység által a szabad férfias jellem kialakulását az egyetem degradálásával megakadályozzuk, hanem csakis úgy, hogy a gimnázium és az egyetem közé helyezünk egy oly intézetet, amely számol az egyéniséggel, a szabadsággal, úgy azonban, hogy az egyéni hajlam alapján szabadon választott irányban való haladásnál a *választást tanácsával támogatja*, a *választott irányt a tudomány egészével egybekapcsolja* s a *választott irányban kifejtett munkásságot ellenőrzi*. Mindez által érleli *az egyesben sajátos hivatásának*, valamint *nemzete sajátos hivatásának tudatát; megóvja munkájának az egésztől való elszigetelésétől*, a *szaktudóssal oly gyakran kapcsolatos egyoldalúságtól*, valamint *munkásságának rendszertelenségétől, kapkodó voltától*. — E nagyfontosságú, az egészen szabad egyetemi tanulmányozásra átvezető feladatot megoldja a *líceum*.

Hogy közelebb miképen? ez a kérdés.

Már a gimnáziumi tanfolyamokban a történetnek s így az összes tantárgyaknak is ethizáló célzata volt. Ne *tanulja*, hanem *élje* át a tanuló a történetet. Midőn így lelkével érintkezett az egyes a történet szellemével, kulturájával: igen természetes, hogy lelke *egyéni meghatározottságában* is érintkezett a történet kulturkincsével és így egyénileg is visszahatott a vett hatásra. Ezzel már a gimnáziumi folyam alatt is a kulturának egyes irányaival és tagjaival szemben nagyobb rokonság fejlődött ki, úgyhogy már ezen oktatás közben is a hivatásérzet, egy bizonyos életpálya iránti előszeretet fejlődött ki. Fokozta ezt az egyéniségre ható irányzatot a történetnek oly kezelése, amely az egyetemes történet tényeit is lehetőleg vonatkozásba hozta hazánkkal és így a mi bennünk levő, egyéniségünk egyik alapérzését — a *nemzeti érzést* ápolta.

A líceumnak feladata első sorban ezt a nemzeti érzést

mindenkiben tudatossá tenni és minden egyes számára a tudományok encyclopædiáját feltárni. Tudatossá lesz e nemzeti érzés, ha a történetnek immár ismert egyetemes köréből nemzetünk történetét kivesszük, s nemzetünk alapításában és fejlődésében tényked ő, hazánkat fenntartó, nemzetünket fejlesztő erőket tudatra emeljük, valamint e lét és fejlődés ellenségeit is felfödjük, hogy így nemzetünk hivatását, amelynek megoldása a többi nemzetekkel szemben épen reá vár, tisztán felismerjük s ez alapon mi is hatásosan közreműködhessünk nemzetünk erősödése, fejlődése ügyében. *A magyar nemzet történetét ily* szempontból elő kell adni a líceum I. tanfolyamában. S minthogy nemzetünk fejlődő szellemét a nyelv mellett legközvetlenebb módon a művészet, nevezetesen az irodalom tükrözi vissza: a *magyar irodalom története* is előadandó.

E nemzetfejlesztő munkából azonban csak akkor vehetjük ki igazán részünket, ha nemzetünknek minél sajátosabb szolgálatot teszünk; ha mi is számolunk lelkiismeretesen a *mi* sajátos hivatásunk kérdésével, s nevezetessen tisztázzuk azt, hogy a tudományok melyikének, s mily irányú művelése iránt van leginkább kedvünk, hajlamunk, egyéni hivatottságunk. E tudat tisztázása céljából elő kell adni és pedig az első semesterben a a tudományoknak általános encyclopædiáját.

Támogat e sajátos hivatásunk munkájában a nemzeti öntudatban rejlő erő mellett a vallástörténetből kinőtt és annak életéből leszűrődött valláserkölcsi világnézet, amely Istentől való egészen sajátos függésünkre alapítja a világtól való szabadságunkat, erkölcsi önállóságunkat. Az első évben kell ezért is a vallástörténeten alapuló vallásnak és erkölcsnek lényegét, fejlődésük törvényét s úgy valláserkölcsi világnézetünk rendszerét mindenkire kötelezőleg előadni.

De a rendszeralakítás tudatos csak akkor lehet, ha mindenek előtt az ismeret határait, theoretikus ismereteink, valamint gyakorlati értékképzeteink s végre akarásunk motivumainak keletkezését, fejlődését, mindezek fejlődésének törvényeit, de nevezetesen a helyes gondolkozásnak törvényeit ismerjük s egy egységes, központi gondolat hatása alatt az anyagot ezek segélyével rendszerezni is tudjuk. A propædeutika, vagyis a bevezető philosophiának a II. semesterben ezt kellene szintén mindenkire kötelezően előadnia.

Az egyetemet végzett egyén azonban sajátosságával nemcsak szolgálja hazáját a tudomány terén, hanem arra is bír hivatottsággal, hogy vezesse a társadalmat s részt vegyen esetleg az állam politikai vezetésében is. A társadalmi tudománnyal, nevezetesen a társadalom keletkezésének, valamint a társadalmi bajok eltüntetésének kérdéseivel kell ezért is az ily egyénnek foglalkoznia s e foglalkozást nem önkényétől, szabadságától kell függővé tenni. Az egyetem előtt kell ezért is kötelezőleg minden egyént e kérdésekre és ezek különböző megoldására figyelmessé tenni. A sociologia tehát kötelezőleg hallgatandó és pedig a II. évnek első semesterében. Eszerint a líceumnak mindenkire nézve kötelező tantárgyai lennének:

Az I. év *a)* semesterében:

Magyar történet	h.	4 órában
A magyar irod. története	h.	2 órában
Általános tud. Encycl.	h.	4 órában
és valláserkölcsi philos.	h.	4 órában
Összesen tehát	h.	14 óra.

A *b)* semesterben:

Magyar történet	h.	4 óra
A magyar irod. története	h.	2 óra
Propædeutika	h.	4 óra
Összesen	h.	10 óra.

A II. évnek *a)* semesterében: Sociologia h. 6 óra.

A II. évnek *b)* semesterében: nincs általánosan kötelező tantárgy.

Mindnyájára nézve még kötelezők az ének, a rajz és a torna ügyességei heti 2—2 órában, tehát 6 órában, mely órák azonban inkább *szórakozás* számba mennek s így e fokozaton a heti óraszámba fel nem veendők.

A többire nézve választhat kiki nem ugyan tantárgyakat, hanem szakcsoportokat.

E szakcsoportokra nézve általános szabály: 1. hogy a nyelveket a történettől nem szabad elszakítani; 2. hogy a physika a mathesissel, a természetrajz a földrajzzal kapcsolandó össze;

s 3. hogy általában a seminariumi tudományos munkásságra, annak vezetésére fektetendő fősúly és 4. hogy a IV. semesterben tehát az utolsó félévben behatóan adandó mindegyik szakcsoport encyclopædiája, az egyes tantárgyak methodologiája és irodalma is h. 6 órában, hogy így kellő tájékozottsággal élhessenek az egyetemre lépők a teljes egyetemi szabadsággal.

A csoportok következőképen alakulhatnának:

I. Történet — különösen ókori történet és a görög s latin nyelv.
II. Történet — különösen középkori.
III. Történet — különösen újkori, mely két utóbbi csoport a latin mellett a modern nyelvek bármelyikével combinálható.
IV. Physika + Mathematika.
V. Természetrajz + földrajz.

Az egyes csoportokon belül a tananyag a tudományos munkásságba való bevezetés elvének szem előtt tartásával semesterekre osztandó — úgy azonban, hogy a súly minél inkább nem az előadásokra, hanem a seminariumokban kifejtendő munkásságra, a tudomány egyes problemáinak irásban való feldolgozására helyezendő. Nem az ismeret summájára, hanem az ismeret utáni szomjra, nem a késznek átvételére, hanem a késznek a problema szempontjából való feldolgozására kell itt a líceumon példát, utmutatást, buzdítást nyujtani. E fokozaton nagyon is helyén van serkentő nagyobb pályadíjaknak kitűzése. A tanár egyéni munkásságában való részvét, segédkezés és ezáltal a lelkiismeretes tudós munkájába való bevezetés ugyancsak e célt szolgálná.

Igen természetes, hogy a szabadon választott s e választás alapján a csoportokhoz kötött munkásság nem jelenti azt, hogy az *egy* csoportban dolgozó ne vehessen részt más csoportnak előadásaiban; csakhogy ehhez szükséges az érdekelt csoportok vezetőinek beleegyezése is. A szakférfiú irányítja, vezeti és birálja meg kinek-kinek munkásságát; e birálatnál első sorban a seminariumokban kifejtett munkásságot veszi alapul; miért is minden egyes munkára megokolt birálatát rávezeti. Az összes két évi munkák végén az összefoglaló szaktanári birálatok állapítják meg, hogy az illető egyetemi tanulmányozásra érett-e vagy nem.

Az itélet ellen rendkívüli, különösen kétes esetben appellálhat az illető az egyetemi rendes szaktanárok itéletére.

Az egyéniség érvényesül eszerint a líceumi tanfolyamon: a szakcsoportok választásánál, de az ezen belül kifejtett egyéni munkásságot a szakférfiu szabályozza.

Még csak az egyetem a teljesen szabad, semmiféle tekintetek (katalogus olvasás, colloquium, vizsgálat) által nem zavart munkának oazisa, ahol azután ily szakszerű, a munkában fegyelmezett, a szabadsággal élni tudó egyéniségek a teljes szabadságnak levegőjében az eszményért lelkesedő, az igazságért örömmel munkás és áldozó, sőt e sajátos munkában boldogságukat és megnyugvásukat lelő igazán erkölcsi egyéniségekké, igazi személyiségekké válnak s ezzel oly tényezőkké, akiktől egyesegyedül függ politikai és társadalmi bajaink orvoslása. Csak a személyiség jegyében biztos és tartós és áldásos a jónak győzelme. Így válik iskolaügyünk *természetes* kialakulása a személyiség elvének tervszerű érvényesítőjévé s így eredményében a személyiség elvének apologiájává!

IV. A tanárképesítés.

Csak utalni akarok arra, hogy az ily középiskolával és líceummal a tanárképesítés is lényegileg megváltoznék.

I. A szaktanári eszmény, mely mai nap a tanárokat nagyrészt egyoldalúvá s a pedagógika is didaktika követelményei iránt közönyösekké teszi, a tanulókat pedig tulságosan sokoldalúvá, túlterheltekké és ezért végre is apathikussá teszi — a középiskolán erélyesen korlátozandó. A középiskolai tanár első sorban művelt ember legyen s még csak azután lehet szakember is. Ezért is 1. a középiskolai tanári vizsgálatnál mindenkitől megkövetelendő a történetnek általános ismerete és a történet ama részének közelebbi ismerete is, amellyel akár nyelvészeti, akár természettudományi szaktárgya, akár végre előadandó ügyessége is szorosabban összefügg. 2. Bármely nyelvvel foglalkozzék: azt magában nem veheti. Lehet az egyik nyelv főszaktárgya, de épen tudományos érdekből összehasonlítólag is kell azt másokkal kezelnie s az egységes nyelvtanítás érdekében pedig mindég a magyarral is kombinálnia.

II. A líceumi tanár első sorban szakférfiú, tudós, aki a reá

bizottakat, tekintettel egyéniségükre, a szabad tanulmányozás magaslatára fel akarja vezetni. Néki tehát az egyetemmel, az ott folyó élettel kell szorosabb, bensőbb érintkezésben lennie. Képesítő ezért is az egyetemi örökös polgárjog: a doctoratus és bizonyos évek mulva megszerzendő egyetemi magántanárság! A líceum így lesz természetesen, minden μεταβασις εις το αλλο γενος nélkül igazi átmenet az egyetemi hallgatóságra, valamint az egyetemi tanárságra nézve; azon nagyfontosságú intézménnyé, amely lehetővé teszi, hogy a gimnázium maradjon meg gimnáziumnak s az egyetem se degradáltassék öreg gimnáziummá s így ne veszítse el hazánk egyetemeiben a szellemi és erkölcsi szabadságnak folyton éltető, világító és melegítő focusait.

Utószó.

Lehet, hogy akad, ki e tanügyi szervezetet — a népiskolától fel az egyetemig — *utopiának* állítja.

Kijelentem azt, hogy minden új dolog utopiának tünt fel; s hogy bizonyos mértékig nem rosszalást, hanem dicséretet hallok ki az «utopia» vádjából; de csak akkor, ha az utopia nem bir az önkényszerűségnek jellegével. A mi iskolaeszményünk a személyiség ethikai és ezért is általános elvén alapul és nyugszik a történeti hatalmakban rejlő, létüket és fejlődésüket biztosító objectiv motivumokon; tehát lehetőleg távol áll az önkényszerűségtől. De nem is olyan új, mint aminőnek feltünik. Hazai nevelés- és oktatásügyünk az Organisationsentwurf előtti időben tanügyünknek épen ezt a tagolását nem csak ismerte, hanem követte; az Organisationsentwurf is a progimnázium és gimnázium fokozatát az al- és főgimnáziumában és pedig már mélyebb didaktikai értelemmel előkészítette. A történet központi jelentőségét már 1774-ben Hess Mátyás Ignác (Gedanken über Einrichtung des Schulwesens) ismerte el s e gondolat azóta többször is felmerült; elvi jelentőségében azonban mint nevelési elv a kulturfokozatok elméletében jelent meg. A koncentráció gondolata pedig épen a mai tudományos pedagógikának közkincse. A latin előtt egy új élő nyelvnek követelésével a reformiskolák léptek fel. A fokozatokat a furcatio elvével Eötvösünk is — különösen svájci példán igazodva — felállította. Közelebb a líceum gondolatával a jelen időben Willmann már rég óta, most

már Paulsen is megbarátkozik. Történeti alapon áll tehát gondolatvilágom, történeti alapon nyugszik eszményem, amelyet — régebben csakis nagy Eötvösünk hatása alatt állva — immár 30 év óta hirdetek.

Emez eszme létesítésére, az utopiának hazánkban való meghonosítására ismét csakis egy nagy államférfiúi személyiségre, egy második Eötvösre volna szükségünk.

Schneller István.

AZ ÚJ NÉPISKOLAI TANTERV.

A magyar népoktatás történetében az utolsó évtizedet bátran nevezhetjük az elemi népoktatás «*újjászületése*» korának. E korszakban rendre követték egymást az üdvösebbnél-üdvösebb kormányzati intézkedések. A kiinduló pont az *államosítási* nagy akció volt. Országszerte rohamosan és mégis a legnagyobb tervszerűséggel szervezte a közoktatásügyi kormány az állami népiskolákat úgy, hogy az állami népoktatás ma már nemcsak számbeli súlyával, de főleg intenziv irányú fejlődésével a népoktatás vezetője, példaképe. Csakhamar szerves kapcsolatba hozatott az állami népiskola a *gazdasági ismétlő* iskolával és ezzel nemcsak a gyakorlati életre való tekintettel rendezte be a kormány az elemi népoktatást, hanem különösen a nemzetiségi vidékeken elhelyezett állami népiskolákban még további három évig lehet az ifjúságot a nemzeti nevelés hatása alatt megtartani. Ugyancsak szerves kapcsolatot létesített a kisdedóvók és az állami népiskola között annak a helyes elvnek a követésével, hogy a kormány *állami kisdedóvókat* csak ott *állít* — nemzetiségi vidékeken — *ahol már állami elemi népiskola van.* Hogy pedig a nemzeti népnevelés kiváló becsű és fáradságos eredményét az élet számára is megtarthassuk: a közoktatási kormány országszerte szervezte az *ifjúsági egyesületeket.* Az állami népoktatás nagyarányú fejlődésével új *állami gondnoksági* — majd később új *községi iskolaszéki* utasítás készült. Ezeket követte a *tanfelügyelői utasítás* tervezet és az új *népiskolai törvényjavaslat.* Azt csak közbevetőleg említem meg, hogy kiadták a *történelmi szemléltető* képek sorozatát és országszerte egyszerre állították föl a népiskolai *ifjúsági könyvtárakat.* E korszak áldásos munkásságának betetőzéseül a közoktatási kormány egy monumentális munkát adott a néptanítók kezébe: *az új tantervet és utasítást.*

Nem habozom kimondani, hogy jobb szerettem volna, ha az új

tanterv, — ez a kiválóan becses mélyreható pædagogiai munka, — az új népiskolai törvény életbelépése után jelent volna meg. A törvényjavaslat ugyanis új alapokra fekteti a tanítóképzést. Célja a tanítóképesítő színvonalának emelése. Éppen ezért tartja mindenki a törvényjavaslatnak ezt a részét a legértékesebbnek. Be kell vallanunk, hogy az új tanterv, de különösen a hozzá fűzött utasítás, sokkal több filozófiai gondolkodást, pædagogiai belátást és didaktikai ismeretet tételez föl, mint amennyit a képzőkből magunkkal hoztunk. Még azok is, akik a mostani képzőkből kikerülve önmagukat tovább művelték és igyekeztek pædagogiai tanulmányaikat kibővíteni, még azok is nagy fáradsággal tudnak keresztül hatolni a nagy terjedelmű és mély tartalmú munkán. Bizony vajmi sokszor fogják kollegáim csüggedten letenni e vaskos könyvet, mert lépten-nyomon érzik, hogy hiányzik valami összekötő kapocs a régi és az új képzetcsoport között. Pedig minden áron, minden módon okvetlenül meg *kell* ismerni az utasítás legapróbb részletét is minden egyes tanítónak. Mert ennek az utasításnak az a rendeltetése, hogy megkönnyítse a néptanítónak nehéz, nemes és fontos munkáját. De nem akarja mégsem a tanítót szabadságától megfosztani, kezdeményezését megkötni. Az utasítás nem akar kész, elméleti rendszert adni a tanítónak, inkább kipróbált gyakorlati útmutatást a különrészben, és a modern magyar népiskolai nevelés és tanítás főbb szempontjait az általános részben. Behatóbban csak azokat az elveket fejtegeti, melyekre nézve a népiskolában még ingadozást tapasztalhatni. Részletesen csak a tanítás anyagát sorolja föl, hogy e tekintetben a maximumot állapítsa meg és a tanulót meg a tanítót a túlságos megterheléstől megóvja.

Így szól az utasítás önmagáról. Mily gazdag anyag rejlik e pár sorban is! Szinte érzem a modern pædagogia lehelletét végigsurranni az elemi népiskolában. Nincs más mód, mint egy pár tanfolyamot rendezni az új népiskolai tanterv és utasítás beható ismertetésére, tanulmányozására. Egyes tantárgyakra maga az utasítás kilátásba helyezi a tanfolyamokat; mennyivel égetőbb az utasítás egész szellemének átértésére és helyes követésére megfelelő tanfolyam szervezése. Mert habár az új tanterv kibocsátásakor kiadott körrendelet szerint fölszólíttatnak a tanítók, hogy az utasítást gondosan tanulmányozzák és a tanítótestületi és egyesületi ülésekben behatóan tárgyalják, a tanfelügyelők pedig iskolalátogatásaik alkalmával az utasítást vonják megbeszéléseik keretébe: még sem várok nagyobb eredményt mindezektől. Előbb jól át kell érteni az új utasítást és csak akkor lehet vele üléseken behatóan foglalkozni. Ezért sürgetem e célra a tanfolyam rendezését. A tanítóképzőkben pedig sutba kellene dobni minden lim-lom elavult neveléstani tankönyvet és helyébe rendszeres

studiummá kellene tenni e nagyszabású munkálatot. A képesítő vizsgálaton irgalmatlanul el kellene buktatni azt a jelöltet, aki az új tanterv és utasítás minden részét alaposan nem ismeri.

Állításom igazolására csak futó pillantást vetek a régi és az új tanterv legszembeszökőbb különbségére. Hiába mondja a bevezető körrendelet, hogy többnyire a régi törvényben megjelölt irányban haladt tovább az uj tanterv; mert a főbb eltérések fölsorolásából azonnal szembeszökik a kettő közti lényeges különbség.

Nagy jelentőségű mindjárt az az eltérés, hogy az új tanterv elkülöníti a tantervet a módszeres utasítástól, a célt mindenütt pontosan megjelöli és a tananyag terjedelmét, főbb pontjait bizonyos részletességgel állapítja meg.

A régi tanterv egyszerű nyelven röviden csak a következő utasítást adta az iskolai hatóságoknak és a tanítóknak:

A tanítás fősúlyát az elemi népiskolában:

a) az anyanyelvbeli oktatásra fektessék és erre nézve különösen használják fel *a beszéd- és értelemgyakorlatokat; az olvasókönyvekben* foglalt olvasmányok és mondatok értelmi taglalását; a nyelv alaktanának szabály szerinti mélyebb taglalásába ne bocsátkozzanak, e részben szorítkozzanak főleg a helyesirás megtaníthatására, a szükséges nyelvtani legfőbb alakok ismertetésére.

b) A földrajzi és természettani ismeretek közlésénél kövessék a szó szóros értelmében a szemléleti oktatást; kerüljék az e téren gomba módra termett rossz kézi könyvek betanultatását; általában e tantárgyak tanításában a gyermekek kezébe könyvet csak akkor adjanak, midőn a tárgyakat földabroszról, vagy a természeti tárgyakról, vagy kisérleti megmutatás utján egészen megértették. (Tanterv az el. n sz. 4. pont.)

Ennyi úgyszólván az egész utasítás. A többi apró-cseprő részlet. Igaz, hogy e pár szóban és ezekben a részletekben benne foglaltatik minden, ami a jó tanítás alapföltétele, de inkább csak sejteti és nem magyarázza. Ellenben az új tantervhez fűzött utasítás valóban megrajzolja a magyar népiskola ideálját. *Az általános* rész meghatározza az iskola szellemét. *A különös* rész az egyes tantárgyak tanításának célját fejtegeti, részleteit megállapítja és a nehézségek leküzdésére módszeres utasításokat ad. A *harmadik* rész pedig az osztatlan népiskola sajátos viszonyaiból kiindulva megmutatja a tanítónak, mikép kell az itt felmerülő nehézségeket leküzdenie.

A régi tantervhez fűzött utasítások pár szavával szemben az új már külsőleg is három részre oszló vaskos kötet, telve minuciózus részletekkel kidolgozott pædagogiai elvekkel és módszerekkel.

A tantárgyak számára és óratervére nézve azt mondja a beve-

zető körrendelet, hogy itt sem történhetett lényeges változás. A körrendelet szerint új csak a kézimunka tanításának terve; a kézimunka nem fordul elő mint kötelező tárgy a népiskolai törvényben, a rajz sem, de kívánatos, hogy mindkettőt fokozottabb mértékben bevigyük a népiskolába. Az óraszámban sem történt — a körrendelet szerint — nagyobb változás, csak a magyar nyelvre szánt órák száma növekedett hárommal, az énekóráké kettővel, a testgyakorlási óráké héttel. Mindössze csak hattal emelkedett az összes órák száma 139-ről 145-re.

Hasonlítsuk össze a régi és az új elemi népiskola tantervét és óratervét. Így tisztábban látjuk az eltéréseket. Mindkét terv az 1868. évi XXXVIII. törvénycikkelyen alapszik:

I. Régi szerint:

Tantárgyak.

1. Hit erkölcstan.
2. Magyar nyelv
   - *a)* beszéd és értelemgyakorlatok,
   - *b)* irás és olvasás,
   - *c)* magyar nyelvtan.
3. Mennyiségtan
   - *a)* számtan,
   - *b)* mértan.
4. Történelmi tárgyak
   - *a)* földrajz,
   - *b)* történelem,
   - *c)* polg. jogok és kötelességek ismerete.
5. Természettudományi tárgyak
   - *a)* természetrajz,
   - *b)* természettan,
   - *c)* gazd. és kertészeti gyakorlatok.
6. Testgyakorlás.
7. Művészeti tárgyak
   - *a)* éneklés,
   - *b)* rajzolás.

II. Az új szerint:

Tantárgyak.

1. Hit- és erkölcstan.
2. Magyar nyelv
   - *a)* olvasás,
   - *b)* irás, fogalmazás,
   - *c)* nyelvtani magyarázatok.
3. Mennyiségtan
   - *a)* számtan,
   - *b)* mértan.

4. Beszéd- és értelemgyakorlatok.
5. Történeti tárgyak — *a)* földrajz, *b)* történet, *c)* polg. jogok és kötelességek.
6. Természettudományi tárgyak — *a)* természetrajz, *b)* természettan.
7. Művészeti tárgyak — *a)* rajzolás, *b)* éneklés.
8. Kézimunka.
9. Gazdasági és háztartási ismeretek.
10. Testgyakorlás.

*

Első tekintetre is észrevesszük, hogy a tantárgyak számában igenis történt lényeges változás. A régi tantervben — igen helyesen — a *beszéd- és értelemgyakorlat* az *anyanyelvi* oktatás keretében volt; illetve helyesebben mondva az anyanyelv szolgálatában állott, habár a régi óratervben, amelyet alább mutatok be, külön óra volt szánva a beszéd- és értelem gyakorlatoknak; de ez itt nem irányadó. Az új tantervben teljesen *külön álló tantárgy*. Ez bizony lényeges változás! Eddigelé a jó tanító sohasem tekintette a beszéd- és értelemgyakorlatot külön tantárgynak, hanem *módszernek*, amelyet minden tantárgy tanításánál használt, ezentúl már — sajnos — valóságos tantárgyképen kell vele elbánni. Ez oly lényeges változás, amelyet bátran lehet e remek munka szépséghibájának tartani. Érzi ezt a szépséghibát az utasítás maga is. Mert maga beismeri, hogy nincs jellemző neve a tanításnak, mert nincs különleges tárgya; és nevét két kiváló alaki céljától: a beszéd- és értelem gyakorlásától vette, ámbár *természetesen minden más* tanítás *is gyakorolja a beszédet és értelmet* (115. lap). Majd így folytatja: «nevezik még szemléleti oktatásnak is, mert módszerében a szemléltetés uralkodik, de ez is *minden tanítás* alapja. (115. l.) E tárgy (?) módszeréről szólva, azt mondja az új utasítás igen helyesen, hogy a beszéd- és értelemgyakorlatok — közös gyökere a népiskola legtőbb tantárgyának. Fölsorolja, hogy mi mindennel van szoros kapcsolatban: az irás- és olvasással, a történelemmel, a polgári jogok és kötelességek ismereteinek elemeivel, a szám- és mértannal, a gazdaság- és háztartással, a természetrajzzal, a kézimunkával, a rajzzal és az énekléssel, szóval minden tantárggyal. Ha így áll a dolog, amint hogy tényleg így is van: akkor mi szükség volt arra, hogy külön tantárggyá avatta ezt a *módszert* e kitűnő tanterv? Azzal, hogy hetekre beosztotta a tananyagot, egy csöppet sem változtatott a régi sablonon. Továbbra is nyűg marad e tantárgy, mert nem fogunk menekedni tudni a gépies betanítástól.

Az új tantervben a magyar nyelvi részben a beszéd- és értelemgyakorlat helyét külön az *olvasás* foglalja el. A régiben az irás- és olvasás együtt volt. Most ketté választották és az irás mellé a *fogalmazás*, mint új anyag került. A magyar nyelvtan helyett pedig csupán *nyelvtani magyarázatokat* kivánnak.

Hogy az új tanterv a magyar nyelvi oktatást az egész népiskolának a főtengelyévé tette, azt hálásan elismerjük. Minden tanítás a népiskolában a nyelvben való kimüvelést is szolgálja és viszont minden haladás a nyelvi készségben a tanítás minden ágának javára válik. Nem csoda, ha e tantárgy célja és módszere a leggondosabban van kidolgozva. Mindjárt az irás és olvasás módszerének ismertetése gyakorlott pædagogus kezére vall. Kár, hogy az irás és olvasás tanításának terén fölmerült újabb tanítás-módokat és fogásokat nem érinti; azért, mert ezek szerinte még csak kisérletek, melyeket a tanítóság figyelemmel kisér, de befejezetteknek még nem tekinthet. Az új utasítás az ú. n. *irva — olvastató* vagy *hangoztató* módszer főbb szempontjait említi. Nem vonom kétségbe, hogy e módszer hasznát hosszú tapasztalat bizonyítja, de merem állítani, hogy ma már éppen a legközvetlenebb tapasztalat alapján a fonomimika országszerte rohamosan hódít, úgy hogy rövid idő alatt teljesen ki fogja szorítani a többi módszert.

Az *olvasás* fokozatait szépen állítja egybe az új utasítás és nagyfontosságú rész *az olvasmányok tárgyalásának* és a *fogalmazás* tanításának a módszere. Külön címek alatt tárgyalja az *olvasmányok tartalmi* és *alaki* tárgyalását; a *könyv nélkül* való tanultatás módját; az *olvasókönyvet*, az *irodalmi* és *történelmi* olvasmányokat; *egyéb* olvasmányokat; megállapítja az A B C olvasókönyvi részének, valamint a II., III., IV., V. és VI. osztály olvasókönyvének tartalmát. Végül megjelöli azokat a költeményeket, amelyeknek az olvasókönyvek egyikéből sem szabad hiányoznia. Ezzel a népiskolákban is méltó helyet biztosítottak a nemzeti irodalom legjobbjainak. Kár, hogy a köteles olvasmányok közül Arany János: Az első lopás cimű költeménye kimaradt a VI. osztályból.

A legnagyobb figyelmet érdemli még a *fogalmazásról* szóló rész. Ez igazán egészen új az elemi népiskolában. A legnehezebb tanítási anyag. Az új utasítás a fogalmazás tanításának legapróbb részletére is kiterjed. Előbb a *fogalmazás tanításának mivoltáról* szól; azután ismerteti a *módszert*. Külön tárgyalja a *szóbeli fogalmazást; a fogalmazás tanításának fokozatait; a szabad fogalmazást; a fogalmazás tárgyait; a stilisztikai fajokat; a hibák javítását* és a *tanítás anyagát*.

Teljesen eltér a régi tantervtől a magyar nyelvtan tanítási része.

Már a cím is: *nyelvtani magyarázatok az olvasmánnyal kapcsolatban*, kifejezi, hogy a grammatizálás kora egészen letünt. Igen tanulságos a kis történeti bevezetés a nyelvtan tanításáról, amelynek végső eredménye az, hogy a nyelvtani oktatás csupán *segédeszköze a nyelvismeret tudatossá tételének*, vagyis a helyes beszéd és a helyes írás megtanításának.

Az új utasítás a nyelvtan tanításának anyagát osztályonként és hetenként jelöli meg. Oly mélyreható gyökeres reformot hoz ezzel be a nyelvtan tanításban, hogy azt hiszem, összes nyelvtani kézikönyveink hasznavehetetlenek és teljesen új kézi könyvekre lesz szükség.

Az óratervben is a legnagyobb eltérés a magyar nyelvi órák számánál mutatkozik; persze most nem ügyelve arra, hogy egészen új a *kézimunka* tanításának terve is, új elvi alapokon nyugszik a rajz és ének tanításának terve — ez utóbbi tárgyak óraszáma természetszerűleg szintén lényeges változáson ment keresztül.

Álljon itt összehasonlításúl a *régi* és az *új óraterv*.

I. Régi.

A hat tanitóval biró népiskola általános óraterve.

	Tantárgyak	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	A heti órák összege
		osztály						
1	Hit- és erkölcstan	2	2	2	2	2	2	12
2	Beszéd- és értelemgyakorlatok	3	3	—	—	—	—	6
3	Olvasás, írás	8	6	6	5	3	3	31
4	Magyar nyelvtan	—	2	4	4	2	2	14
5	Szám- és mértan	5	5	5	5	4	4	28
6	Földrajz	—	—	2	2	2	1	7
7	Történet és alkotmánytan	—	—	—	—	3	3	6
8	Természetrajz	—	—	—	—	2	3	5
9	Természet- és vegytan	—	—	—	—	3	3	6
10	Éneklés	1	1	1	2	1	1	7
11	Rajzolás	—	—	3	3	3	3	12
12	Testgyakorlás	1		1		1		3
13	Gazdasági és kertészeti gyakorlat	—	—	Együtt szerda és szombat délután				
	A heti órák összege	20	20	24	24	26	26	137

II. Uj.

	Tantárgyak	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	A heti órák összege
		osztály						
1	Hit- és erkölcstan	2	2	2	2	2	2	12
2	Magyar nyelv	9	9	9	9	7	5	48
3	Mennyiségtan (számtan-mértan)	5	5	5	5	4	4	28
4	Beszéd- és értelemgyakorlatok	2	2	—	—	—	—	4
5	Földrajz	—	—	2	2	2	2	8
6	Történet	—	—	—	—	2	2	4
7	Polgári jogok és kötelességek	—	—	—	—	1	1	2
8	Természetrajz	—	—	—	—	2	2	4
9	Természettan és vegytan	—	—	—	—	—	2	2
10	Rajzolás	1	1	2	2	2	2	10
11	Éneklés	1	1	1	2	2	2	9
12	Kézimunka (kézügyesség)	(2)	(2)	(2)	(2)	(3)	(3)	(14)
13	Gazdaságtan és háztartástan	—	—	—	—	2	2	4
14	Testgyakorlás	1	1	2	2	2	2	10
	Összesen	21	21	23	24	28	28	145

Ez összehasonlításból kitünik, hogy a magyar nyelvre szánt órák száma tényleg növekedett hárommal, de azért a nyelvtanra szánt idő mégis a felére van leszállítva. A régi óratervben az olvasás, irás óráinak száma beleolvadt az új órater magyar nyelv óráinak számába. A beszéd- és értelemgyakorlatok óráinak a száma az első és második osztályban háromról kettőre szállt le és ezeket a magyar nyelvi órák kapták. A harmadik osztályban tíz óra magyar helyett 9 óra vétetett az új óratervbe, ellenben az ötödikben a régi öt óra helyett hetet kapott a magyar nyelv. A szám- és mértan órái változatlanok maradtak. Csupán a név változott. Most *mennyiségtan* név alatt szerepel az új óratervben. A földrajz az új óratervben a hatodik osztályban nyert egy órát, úgy hogy most ez osztályban is két óra a földrajz. A történeti órák száma hat maradt. Csakhogy két részre osztatott. Külön van a történet és külön polgári jogok és kötelességek. A *természetrajzi* órák száma eggyel apadt. A hatodikban három helyett két óra van és így az összes természetrajzi órák száma: 4. *A természettani* és *vegytani* órák száma tetemesen csökkent. Hatról kettőre szorították le. A *rajzolási* órák számának összege tizenkettőről tízre apadt;

de az osztályok szerinti beosztás előnyösen változott. A régi óratervben az első és második osztályban nem is szerepelt a rajz, míg az újban 1—1 óra van a rajzra is szánva ez osztályokban. Az *ének* óráinak száma kettővel növekedett és az új beosztás szerint a gyarapodás az V. és VI. osztálynak jutott. Nagyot nőtt a *testgyakorlási* órák száma, összesen hét órával a régihez képest. Egészen új a *kézimunka* óraterve 14 órával. Külön terv van a fiú- és külön a leányiskolák számára.

A körrendelet szerint az új tanterv a mindennapi népiskola mind a hat osztályában az 1906/7. iskolai évben egyszerre léptetendő életbe. Az ismétlő iskolák új tanterve és a hozzávaló utasítás még nem készülvén el, ezekben egyelőre érvényben marad az eddigi tanterv. Az ének, rajz, kézimunka, természetrajz, természettan, vegytan, gazdaságtan és háztartástan új tantervének módszere elsajátítása céljából tanfolyamokat szerveznek és megfelelő tan- és vezérkönyvek készülnek.

Oly óriási anyagot ölel föl az új tanterv és a hozzá fűzött utasítás az egyes tárgyak módszerére nézve, hogy okvetlenül külön-külön kell velök foglalkoznunk. Minden egyes tantárgy külön tanulmányt érdemel. Éppen ezért most csak általánosságban ismertetem az új tantervet és az utasítást.

Az egészet bevezeti egy körrendelet, amely világosan és rendkívül szabatosan megjelöli a régi és új tanterv közötti különbséget és nagy vonásokban ismerteti az Utasítás főbb szempontjait. Ezután következik az új tanterv ötvenhat oldalon és ezt követi *háromszázharminc* lapon az *Utasítás az elemi népiskola tantervéhez.*

Az *Utasítás* három részre oszlik. Az első azokat a szempontokat jelöli meg, melyek a tanító eljárására általában vonatkoznak és így az iskola szellemét határozzák meg. Itt szóba jönnek az erkölcsi, értelmi, gyakorlati és esztetikai nevelés főbb elvei. A második a tanítás egyes ágainak metodikáját jelzi. A harmadik az osztatlan népiskola különleges viszonyairól szól.

1. Az első részben az *erkölcsi nevelés* néhány főbb elveit állapítja meg és óva int attól, hogy az erkölcsi nevelés külön tantárgynak vétessék és erkölcsi szabályok emléztessenek be. Erkölcsi intelmek sűrű ismétlése, erkölcsi szabályok emléztetése nemhogy fejlesztené a tanuló erkölcsi érzékét, hanem ellenkezőleg eltompítja. A tanító legyen a példa. Azután foglalkozik a *tanító* és *tanulók közti* erkölcsi érzésekkel, majd rámutat az *erkölcsi cselekedet* mivoltára, a *szoktatásra, büntetésre* és *jutalmazásra.* Ezután meghatározza az *erkölcsi belátásra* való oktatás fokait; az erkölcsi oktatás alkalmait. Első sorban a *magyar nyelv* és a *történet* áll az erkölcsi felfogás fejlődésé-

nek szolgálatában. E részt annak a fontos kérdésnek a fölvetésével fejezi be, hogy mily *erkölcsi eszmény* irányában fejlesszük mindezek alapján a gyermek lelkét?

2. Az *értelmi* nevelésről szóló részben előbb az értelmi nevelésről általában szól, azután az ismeretek mennyiségéről, azok kapcsolatáról és itt egy axiomát állít föl, amely szerint az *ismeretek egységes összekapcsolása az egész tanítás legfőbb elve.* (A koncentráció.) Ezután kitűzi a tanítás legfőbb céljait: a természet, az erkölcsi és szellemi világ megismerése. A gyakorlati és ideális élet harmoniája az egész népiskolai oktatás és nevelés legfőbb eszménye. Az értelmi nevelésről szóló fejezet további részei: Isten, Király és Haza. Munka. Ügyességek és készségek. A módszer fontossága. A szemlélet. A szabadban való tanítás. A belső szemlélet. Az önmunkásság. Az ismeretek meggyökereztetése.

3. Külön részben foglalkozik az új Utasítás az *esztetikai* neveléssel. Gyönyörűen kidolgozott fejezetben erősen hangsúlyozza, hogy az *esztetikai nevelést ne tekintsük rendszeres tanításnak vagy épen külön tantárgynak.* Egyedüli feladata, hogy a *gyermek ízlését fejlessze.* Az ízlés fejlesztésének alapja pedig a *szemlélet.* Ezután megállapítja, hogy a gyermek *öntevékenysége* minden tanulásnak, minden tudásnak, minden készségnek egyetlen eszköze. Végül az *iskolai fali képekről* szól e rész.

4. *A nevelés gyakorlati jellege* című fejezetben meghatározza, mit kell értenünk a nevelés gyakorlati jellegén. Fölötte fontos, hogy minden elméleti tanítás, amennyire csak lehet, *cselekvéssel* kapcsoltassék össze. *Közös munka* és *közös játék* alkalmat ád ily irányú nevelésre. De ez még nem meríti ki a gyakorlati nevelés szempontjait, némileg tekintettel lehetünk a *gyermek leendő élethivatására* is. A magyar népiskolának elég erős hangsúlyozással *földmives, gazdasági* háttere van.

5. Az általános részt befejezi az *iskolai élet rendje* című fejezet. E fejezetben az *osztályozás*, a *vizsgálatok*, a *feladatok*, a *tankönyvek* és *iskolaeszközök* kérdésének főbb elveit ismerteti.

II. A *különös rész* az egyes tantárgyak metodikájával foglalkozik. Már fentebb említettem, hogy minden egyes tantárgy módszerének ismertetése külön-külön tanulmányt igényel.

III. A harmadik rész az *osztatlan népiskoláról* szól. Három fejezetben tárgyalja az osztatlan népiskolát. Rámutat az osztatlan népiskola sajátos viszonyaira: a nehézségekre; a kedvező körülményekre. Szól az egytanítós iskola megosztásáról, az osztályok összevonásáról; a szorgalmi idő kihasználásáról. Ezután részletes utasítást ad a csendes foglalkoztatásra és a tanterv keresztülvitelére. Befejezi

e hatalmas munkát: általános óraterv az egytanítós hat osztályú, a két, három, négy, öt tanítós elemi iskola óraterve, és egy részletes *órarend* az egytanítós hat osztályú osztatlan népiskola részére.

Ez a váza az új népiskolai tantervnek és utasításnak! Nem tudok menekülni attól a gondolattól, hogy túlságos *szép*, túlságos *tartalmas* munkát adtak kezünkbe. Ugyanazokat a nagyfontosságú pædagogiai és didaktikai elveket, amelyek e nagy munkát oly értékessé teszik, talán kevesebb szóval és jóval kisebb terjedelemmel is el lehetett volna mondani az új utasításokban. Igy talán inkább elérte volna a kitűzött célt. De lehet, hogy tévedek. Egy azonban bizonyos, hogy a magyar tanítóság osztatlan szeretettel fogadja az új tantervet, mert erős *nemzeti érzés* lüktet benne. Az új tanterv méltó helyet adott népiskolánkban zengzetes anyanyelvünknek; föltárja már a kis iskolás fiúk előtt is a magyar költészet ragyogó kapuit és megismerteti velök a magyar irodalom és költészet legjobbjait. Megtanítja őket a haza földjére, őseink erkölcsére és szokásaira és beléjük plántálja a nemzet nagyjai iránt való kegyeletet.

Stumpf Mariska.

HAZAI IRODALOM.

Magyar Remekírók VII. sorozat. Budapest, Franklin Társulat, 1905.

Gyűjteményes vállalatoknál szokatlan pontossággal jelennek meg a Magyar Remekírók sorozatai, és ez a pontosság, mondhatni sietség nem látszik meg az egyes köteteken, mindegyik lelkiismeretesen, gondosan van megszerkesztve és kiállítva. A legutóbbi ötös sorozatról is elmondhatjuk ezt a dicséretet.

Arany János műveiből a negyedik kötetet hozza e sorozat, most is Riedl Frigyes szerkesztésében. Említettük már, hogy a szerkesztő helyes érzékkel szakított Arany csoportosításával, szerencsés kézzel a lirai és kisebb elbeszélő költeményeket időrendben adta, a nagyobb elbeszélőket Aranynak szubjektiv és ezért kissé önkényes csoportosítása helyett tárgyuk szerint állítja egymáshoz. Az epikus alkotások közül először a *Toldi-trilogiát* közölte egy kötetben, a másodikra maradtak a komoly tárgyúak közül a nagyobb alkotások, a *hún rege*, *Murány ostroma* s a töredékek. Mivel *Az öldöklő angyal*-t kivéve mindegyik történeti tárgyú s Kazinczy kifejezését használva, «fentebb stilusu», talán jobb lett volna e helyett a *Keveházát* adni, hogy a következő kötetekre maradtak volna a víg eposzok és a komolyak közül azok, melyek tárgyuk modernsége (*Az első lopás*) vagy előadá-

suk módja által (*Szent László füve*) nem illenek a nagy történeti alkotásokhoz. Ha nem csalódunk, ez a szempont vezette a csoportosításban Arany legjobb és legfinomabb ízlésű ismerőjét.

A másik kötet Kisfaludy Károly munkáinak közlését kezdi meg. A megjelent I. kötet Kisfaludy összes költeményein kívül két szomorújátékát, *Irénét* és *Kemény Simont* hozza. Amit ad, az mind szükséges és igen jól van közölve, a költemények eredeti szövegükben, a hagyományos fölosztás szerint, de az egyes csoportokon belül szigorú gonddal a chronologiára, úgy hogy a költő mintegy az olvasó szemeláttára fejlődik. Azonban véleményünk szerint kissé kevés ami ebbe a kötetbe került. Igaz, hogy a vállalat papirosa nagyon jó, szedése pazar s így a kiállítása költséges, de 18½ ív — ennyi a Kisfaludy-kötet terjedelme — kevés. *A tatárokat*, amely az első zajos sikert szerezte Kisfaludynak, és *Stibort*, Iréne után legkiválóbb bevégzett tragédiáját nehezen nélkülözzük. A bevezető értekezést Kisfaludyról Heinrich Gusztáv írta, rövid, de logikus és a legszükségesebb tudnivalókat magában foglaló tájékoztató, mely a legújabb kutatások eredményeit is feldolgozza. Még nagyobb érdeme, hogy igen sűrűn szólaltatja meg az egykorúakat, Kisfaludy Sándort s magát a költőt és az ő szavaikkal jellemzi hősét.

Csokonai munkáiból Bánóczi József állított össze egy kötetre valót. A *Lilla* dalokat egy kivételével mind fölvette (*A szeplő* című, bár az eredeti kiadás nincs kezemben, azt hiszem tévedésből került ebbe a csoportba a következő helyett), az *anakreoniak* közül három maradt el úgylátszik erotikumuk durvasága miatt, az *ódák* közül azonban több, de egyikért sem kár, mert a kihagyottak Csokonai múzsájának nem legszerencsésebb termékei. Ezenkívül a *Dorottyát* olvashatjuk teljesen s a bevezető értekezésekkel együtt. Hogy *A Tavasz*, a *Békaegérharc*, vígjátékok és prózák elmaradtak, azt, ha már a kiadó társulatnak nem volt szándékában teljes Csokonait adni, magunk is helyeseljük, azt viszont sajnáljuk, hogy *Diétai Magyar Múzsa* pár darabját (pl. *Zsugori uram, Magyar! Hajnal hasad!*), valamint egyet-kettőt az *Elegyes versek* közül nem vett föl (pl. a nemcsak életrajzi érdekességű, hanem Petőfi-re emlékeztető stilusával is kiváló *Visszajövetel az Alföldről, Kazinczyhoz, mikor kiszabadult*). A bevezető életrajzot, mely tudományos, anélkül, hogy száraz volna, élvezetes, anélkül, hogy fölületessé válna, szépen, a művelt közönség követeléseihez képest írta meg Bánóczi.

Rákosi Jenő a *Bánk bánt* és a *Kegyencet*, ezt a két egymástól annyira elütő és mégis sokban rokon tragédiát foglalta egy kötetbe és mindegyik elé külön írt egy-egy kis tanulmányt. Katona remekét kisérő esztetikai fejtegetésekkel nem mindenben értünk egyet, különösen mikor Shakespeare hatását tagadja a Bánkra, de nézeteitől az

eredetiséget, merész állításainak védelmétől az éleselméjűséget eltagadni nem lehet. Teleki politikai pályájának rajza, tragikumának megfejtése pedig igazán művészi.

Kiegészíti a sorozatot *Gyöngyösinek Murányi Venusa* és *Kemény Jánosa*. Hogy tudja-e élvezni a XX. század magyar közönsége e két verses szerelmi regényt, az mellékes, Gyöngyösi e két műve, mint a XVII. és XVIII. század legnépszerűbb olvasmánya, mindenesetre reászolgál arra, hogy a Remekírók művei közé soroztassék. De még jobban örvendünk e kiadásnak azért, mivel teljesül vele az irodalomtörténet buvárainak egy régi, újabban Szily Kálmántól hangoztatott vágya: bírjuk végre Gyöngyösi két főművét úgy, amint a költő kiadta őket. A Murányi Venust ugyanis már vagy két százada abból a rontott kolozsvári kiadásból (1702) nyomtatják újra, melyet még 1793-ban megbélyegzett Verseghy. Ez a címlap szerint «megjobbított» kiadás nemcsak töméntelen önkényes változtatást, illetőleg rontást tett a szövegen, hanem több mint kétszáz sort elhagyott belőle. Mivel Dugonics és később Toldy (1864. kiadásában) szintén ezt a romlott szöveget vették alapul, azóta a különösen Toldy tekintélyével fedezett apokrif szöveg szerepelt mind mai napig. Badics Ferenc az első, 1664-iki kiadás alapján visszaállítván a hiteles szöveget, nagy szolgálatot tett a magyar tudománynak. A kiadás elé háromíves bevezetése is inkább a tudománynak, mint a laikus olvasónak szól. Nagy apparátussal, az eddig ismert egész Gyöngyösi-irodalom segítségével találó, de túlságosan részletes képet ad a költőről, kiterjeszkedve életére és műveire is. Olyan tömören van az első fele megírva, annyit beleszorított a pár lapba, hogy ez a bevezetés tudományos szempontból Gyöngyösinek legjobb életrajza, de a nem szakembernek kissé fárasztó.

cs. e.

*

Magyar és német kézi szótár, tekintettel a két nyelv szólásaira. Szerkesztete *Kelemen Béla*, áll. főreáliskolai tanár. *I. Német-Magyar rész.* VIII + 522 l. *II. Magyar-német rész.* VIII + 528. l. Budapest, az Athenæum r.-t. kiadása. A két rész ára 16 kor.

Ha igaz az, hogy a nyelv minden szava a néptudat egy-egy fogalmának felel meg, akkor a nép összes fogalmait vagyis műveltségét feltárja a jó szótár. Minden szótár ilyformán a maga korának kulturképe, amint az a szerző öntudatában tükröződik. Modern kulturánknak már most keresve is alig találhatnók teljesebb képét, mint Kelemen Béla új, kétkötetes kézi szótárában.

Nem magyar kulturánkat említettem: annak leghivatottabb thesaurusát az Akadémia Nagy Szótárában fogjuk tán valamikor

üdvözölhetni. Én szándékosan modern kulturát mondtam, mert annak fogalma — mondhatnók — teljesen kimerül abban a kölcsönös érintkezésben, mely köztünk és a német közt ma fennáll. Hazánk szélesebb, könyvolvasó rétegének egyetlen idegen nyelve a német, a külfölddel való érintkezésünk pedig részben a német szó vidékére szorítkozik, részben annak közvetítésével él más népekkel szemben. Ezen élő magyar-német szókincsből hiányozni fog persze sok oly speciálisan magyar, illetve német fogalomnak a neve, melyet a népnyelv mintegy a maga magánhasználatára alkotott, úgyszintén a szaktudományok sok részletfogalma, melyet a hazai nagyközönség sem ismer, viszont napról-napra új területet fog elhódítani ez a szókincs az új teknikai vívmányok, a népszerűsített tudományok és sportok világából, mert ezek mindinkább közkincsévé válnak az egész művelt emberiségnek. A nyugati nemzetek megteremtették kölcsönös érintkező nyelvüknek páratlan tökéletességű kincsesházát, a Sachs-Villatte-t és Muret-Sanders-t, nekünk meglesz jó időre a magunk Kelemenje! A németek számára ez a könyv még nem készült: ez meglátszik több helyen, azonban nekünk ez lesz a par excellence német szótárunk.

A munka, melyet e kettős mű szerzője végzett, nem kicsinylendő. Két hatalmas kötetnek hármas hasábjait tölti meg a százezernél több címszó, melyeknek száma fölülmúlja így apáink szótárát, a Ballagit, a ma ismert Simonyi-Balassa szókészletének majdnem kétszeresét öleli fel. Vagy hinné valaki, hogy következő, nagyon általános szavak nincsenek meg e szótárak egyikében sem: *galambősz, görbe nap, jogállam, kedélyvilág, kenyérkérdés, közérzet, közszájon élő, lóratermett* (nép), *magánhasználatra, magyartalanság, művészeti irány, nagyhatalmi állás,* három *napi* fogház, *népélet, népieskedés, öngyilkossági kísérlet, őstermelő ország, párbajellenes* mozgalom, *pormentes, rovatvezető, ráhárul* (a feladat), *törökvilág* Magyarországon, *trónöröklésödési háború, seregek ura, várjobbágy, zsidóország, zsúfoltság.* És az ilyenek száma ezerekre rúg! Pedig e roppant anyaggal szemben is épen a megszorításban mutatkozott a mester. Kelemen erős kritikával megrostált minden egyes szót, — a könyv vége felé még jobban, mint az elején — közkeletű-e a művelt társaság ajkán? előfordul-e a mai szépirodalom és újság nyelvén? Ha igen, akkor viszont nem kérdezte, törvényes-e születése vagy valamely nyelvújításnak terméke-e? Nagy előnyére vált itt a szerzőnek újságírói multja és modern ízlése. De a szigorú kritikus és lelkiismeretes magyar tanár sem tagadja meg magát. Ha liberális volt a szavakkal szemben, annál kevesebb alkut ismer a frazeológiában, — melyet tudvalevőleg a címben is könyve egyik fontos részének tart — mikor arról van szó, hogy valamely szólásnak, kifejezésnek adja mását

magyarul. Szertehasznált magyartalan frázisainkat «elrettentő» például sem találjuk szótárában, ellenben kiemeli a könyvnek valamennyi birálója, hogy szerzője gazdagon merített magyarságunk ősforrásából, a népnyelvből, a közmondások igéiből és ezrivel találjuk a szövegben klasszikusaink legszebb, legismertebb mondásait, sorait: műforditóink, diákjaink legörvendetesebb meglepetésére!

És ez rávezet bennünket Kelemen szótárának egy másik jelességére. Ez a szótár az iskolából került ki, az iskolában is fogja rendeltetését végezni. Az puszta ábránd, hogy e könyv minden intelligens magyar ember könyvespolcán helyet foglaljon, mint nélkülözhetetlen házieszköz; azonban a középiskola, különösen pedig az abituriens ezentúl nem lesz el nélküle. Érdekes, hogy Kelemen épen erre való tekintettel, az összes használtabb olvasókönyveket és stilusgyakorlatokat is kicéduláza nehezebb kifejezések dolgában, hogy ilyformán is könnyítsen a tanulókon. Beosztásában. berendezésében ez a szótár ugyanazon a csapáson halad, amelyen az ő közvetlen elődei, a kis Kelemenek haladtak: az ország diákságának régi jó ismerősei és mellőzhetetlen tanácsadói. Az iskoláé e szótár annyiban is, hogy megjegyzésekkel, útbaigazításokkal, kívánalmakkal nem egy tanférfiú fordult a szerzőhöz, kinek munkáját ez a sokoldalú érdeklődés is tökéletesítette; és végül mert első sorban pædagogiai elv, hogy a szótár minden kérdés dolgában gyorsan és pontosan útbaigazitson bennünket.

A gyors kezelés lehetőségét szolgálja az a körülmény, hogy minden önálló szó, tehát az összetett és a képzett szó is, — külön, feltűnően szedett címszó alatt foglal helyet. Az igekötők, melyek különálló életet is élnek, külön címszó alatt szerepelnek persze, de összetételeik javarésze azután egyenkint következik szigorú betűrendben; tehát: *át alakit, át alakul, át alakuló, átalány, átall* és aztán ismét: *át állit*. Kelemen még a ragokat, a szótárak mostoha gyermekeit is gondjába veszi és a magyar-német szótára végén két lapon fordításukra nézve sok becses útmutatást ad. Sok gondot okoz minden szótárírónak a frázisoknak jó helyen való elhelyezése, hogy a kereső lehetőleg két helyen ne legyen kénytelen lapozni. Kelemen a frázist annál a szónál hozza, amely ránézve a legfontosabbnak mondható; pl. a «gondot ad» a *gondnál*, «adja a bölcset» az *ad* igénél keresendő; sok szólás meg két helyen is megvan. Egységes elvünk erre nézve persze nincs; megkönnyítik azonban a munkát a gyakori utalások; mekkora munka!

Hogy a szótár pontosan is kiszolgáljon bennünket, a célból a modern szótár egyúttal kis nyelvtanná is lett, mely, mint pl. az említett Muret-Sanders is, majdnem minden nyelvtani kérdésre ad felvilágositást. Kelemen minden egyszerű magyar főnévnek megjelöli

3. birt. személyét, tárgyesetét és többesét, hogy úgy tővégi hangzóit megismerhessük, az igének mult időbeli 1. és 3. személyét, valamint felszólító módját adja, hogy esetleges tőváltozásait is lássuk; a német szavak pedig az iskoláinkban dívó módon a genust, genitivust és pluralist, illetve a teljes averbőt mutatják. Végig megjelöli még Kelemen az összetett szavak elválhatóságát, a német melléknevek fokozott alakjait és I. kötete végén terjedelmes összeállításban találjuk a német erős igék teljes ragozását.

Ha még végezetül megemlítem, hogy az I. kötet a régi helyesírást követi, a II. kötet ellenben szigorúan betartja úgy a magyar, mint a német új helyesírást, sőt hogy a szerző az ebből származó nehézségek elhárítására a II. kötet végén pontos jegyzékét adja a két német helyesírás eltéréseinek, — akkor mindezek alapján bátran mondhatom, hogy Kelemen szótára a magyar szótárírás nagy sikerét jelenti, melyet a magyar szorgalom és a magyar pædagogia vívott ki.

Fürst Aladár.

KÜLFÖLDI LAPSZEMLE.

Zeitschrift für Pædagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. *Herausgegeben von Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.* Berlin. Walther. 1904. évfolyam (498 lap. 6 füzet).

E folyóirat különösen a pædagogiai psychologia újabb irányainak áll szolgálatában. Egy-egy évfolyam 6 füzetre terjed. A folyóirat hoz főcikkeket, psychologiai társaságok üléseiről szóló referátumokat, könyvismertetéseket, apróbb közleményeket és pontosan vezetett pædagogiai és psychologiai könyvészetet (bibliotheca pædo-psychologica).

Az 1904. évfolyam értekező cikkei között a figyelemre méltóbbak a következők: *Zimmer Hans* a német nyelvű neveléstörténeti irodalom 1904. évi jelenségeiről jól tájékoztató, bíráló észrevételekkel kísért áttekintést közöl, mely fogalmat adhat a külföldnek idevágó, nagyarányú munkásságáról. — *Lowinsky Viktor* két hosszabb tanulmányszerű cikkben ismerteti az amerikai gyermekpsychologia újabb irodalmát, főképen pedig Stanley Hall iskolájának tevékenységét. Magának Hallnak gondolatai lényegileg a következők: Minden nevelés kezdete és vége a test okszerű ápolásában keresendő. A testi nevelés még erkölcsileg is fontos; akaratunk szervei az izmok, ezeknek ápolása tehát azonos erkölcsi neveléssel; az izmok elfajulása egyúttal erkölcsi degenerálást jelent. Minden nevelés legyen továbbá társadalmi nevelés, amit eddig nagy mértékben elhanyagoltak. Tanügyünk tarta-

lom és methodus dolgában elidegenedett az élettől; háromnegyedrészben formai képzés s csak egynegyedrészben tartalmi műveltség adása; a tantervek egyformasága elöli a tanító egyéniségét; a tananyag többnyire nagyon is elvont; a tanulók versenyző hajlamát gyakran mesterségesen elnyomjuk. Az iskola gyökereztesse meg a tanulóban azt az érzést, hogy a nevelés célja nem a tudás, hanem a tevékenység. Az egyetemi oktatásra vonatkozik Hallnak az a tanácsa, hogy óvakodni kell az időelőtti specializálástól. Nagyon megszívlelendők azok az észrevételek, melyeket Hall az úgynevezett laboratóriumi psychologiára tesz. «A laboratóriumi psychologia irodalma» úgymond «fölötte gazdag oly dolgozatokban, melyek puszta felsoroláson alapszanak, s a gyermektanulmány irodalmával sem vagyunk különben. Amazokban adatok és mérések, emezekben kérdőívekre adott feleletek vannak táblákba és grafikonokba feldolgozva, melyeket úgy tekintenek, mintha szentségek és fétisek volnának. Lehet, hogy mindebben sokszor nagyon érdekes és értékes anyag rejlik; nagy része azonban nem más, mint a későbbi felépítmény céljaira szolgáló törmelék, mely felhasználatlanul hever. A kibányászásnak és szorgos alapozásnak ez az ösztöne, mely rendesen abban nyilvánul, hogy az építkezést egyszerre csak félbeszakítják, az inductiónak egyik specifikus tünete ... Az ilyen foltozgató emberek rendesen bevallják tehetetlenségöket, de türelmesen várnak valamely nagy rendszerezőre, aki az ő tégláikat valamikor nagy mozaiktemplomba fogja beleilleszteni, melynek pompájához, úgy vélik, ők is hozzájárultak szerény törekvéseikkel. Elfelejtik, hogy a töredék, mentől kisebb, annál előbb avul és bomlik. Igazi kötelességök az volna, hogy a tárgyukra vonatkozó minden tudnivalót megállapítsák s ezen anyag fölött oly soká elmélkedjenek, míg a részek közti összefüggés, melyben minden csupa élet és valóság, nyilvánságossá nem leszen.» Hozzátehetjük ehhez, hogy — különösen a gyermekmegfigyelésre vonatkozó tanulmányok — mindeddig nagyon kevés egyetemes érvényű igazságot szolgáltattak a pædagogiának. Mindazok az esetek, amelyeket egyes buzgó megfigyelők gyűjtenek, magukban nagyon érdekesek, de természetesen teljesen egyéniek. A roppant nagy fáradsággal egybekötött és millió adatokat felderítő gyermektanulmány még nagyon kevés oly általános pædagogiai elvet eredményezett, melyet gyermekmegfigyelés nélkül is mindeddig ne tudtunk volna. S hogy ezekben az eljárásokban némelyek mily mérhetetlenül túloznak s mennyire eltávolodnak mesterök józan álláspontjától, azt a Hall-féle iskola egyik tagjának, *Hancocknak* a Pædagogical Seminary-ban megjelent fejtegetései bizonyítják, melyeknek címe: «Iskolagyermekek megfigyelése.» Lássuk, mi mindent akar megfigyeltetni a tanítóképző intézetek növendékeivel. A tanítójelölt mindenekelőtt

FŐVÁROSI PEDAGOGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

végezzen a kis tanulókon testméréseket, melyek vonatkoznak a test nagyságára, ülő és álló helyzetére, a tagok viszonyára; végezzen erőméréseket, vizsgálja meg a bőr- és izom-érzékenységet s ezek viszonyát a kifáradáshoz, az időjáráshoz, a napszakokhoz és a foglalkozásokhoz. Mérje meg a látás, fájdalom és érintés érzékenységét; továbbá, mekkora a tanuló térbeli és súlybeli érzékenysége; milyen a ki- és belélegzés s az úgynevezett reakció ideje. Különösen fontos, hogy Galton, Kräpelin és Sikovsky kutatásai alapján fáradtságméréseket eszközöljön. Használjon ergografot, dinamometert, tremografot. Gondosan figyelje meg az abnormis gyermekeket, az idegeseket, nehéz hallásúakat és rosszul látókat. Figyelje meg továbbá a gyermekek motorikus képességeinek fejlődését kisérletekkel (minők pl. hajítás, csukott szemekkel való ülés stb.) s azt is, hogy az önállóság mily fokát mutatják bizonyos izomcsoportok, karok, kezek, újjak. A játékokat elemezze psychologiai tartalmuk, változatosságuk, periodusaik, életkor és nem szerint. Ide tartozik a gyűjtés ösztöne. Az értelmi képességek megfigyelésében mindenekelőtt különböztesse meg a motorikus, visualis és akusztikai tipusokat (Binet módszere alapján); továbbá a leíró, megfigyelő, érzelmi és tudós gyermektipusokat. Ehhez járulnak oly vizsgálatok, melyek a tudat szűkére, a feledés és a gyakorlás törvényeire, a figyelem fokaira, a felfogás gyorsaságra, az associálás módjaira, a gyermek megkülönböztető képességeire, causalitási érzékére vonatkoznak. Tartsa szemmel a gyermekek olvasmányait, nyelvét, vágyait, a természet iránt való hajlamaikat. Figyelje meg a gyermekeknek egymás közt való erkölcsi viszonyát, csoportosulásaikat, barátságaikat, társulásukat, mindezek indító okait és funkcióit; miképen fogják fel a jogot és jogtalanságot, mennyiben mondhatók önzetleneknek; milyen a boldogságérzelmök; miképen viselkednek a parancscsal és tilalommal szemben; miképpen nyilvánulnak vallásos érzelmeik; milyen a becsületérzésük fejlődése (mindezt ismét tekintettel a nemre, életkorra, nemzetiségre); milyenek akarati nyilvánulásaik; milyen szerepet játszik náluk a sugalmazhatóság stb. — Mindezek nagyon szép dolgok, ha módjával történnek. Hogy tanítójelöltek oly vizsgálati módszerekkel dolgozzanak, melyekkel még a szaktudós is csak nehezen tud elbánni, nemcsak a tudomány, hanem az iskola érdeke ellen van. Egyébiránt nem sok apa fog akadni, aki gyermekét ily terjedelmű és irányú kisérletezés számára szívesen átengedné. A Hall-féle iskolába tartozó megfigyelők kiválóbb dolgozatainak tárgyai egyébként a következők: Az ontogenetikus és phylogenetikus elvek a nevelésben. — A gyermek általános tipusa. — A nők nevelése. — Néhány psychikus vonatkozás a társas közösség és az egyedüllét közt. — Az életfokok fejlődése és pædagogiai fontosságuk. — Összehasonlító megfigyelések

a mozgások fejlődéséről. — Három gyermek nyelvkincse. — A gyermek érdeklődése a szavak iránt. — A gyermekek sugalmazhatósága. — Milyen viszonyban van a gyermek értelme és kedélye a felhőkkel (! ?). — A gyűjtés ösztönéről. — A tulajdon-érzék psychologiájához. — A gyermekek igazságérzete. — Fiúgyermekek gonosz hajlamai. — A fiú-gyermekek társadalmi pædagogiája. — Ifjúkori barátságok. — A gyermekek eszményeiről. — A gyermekek pénz-érzékéről (!). — Fetisizmus a gyermekeknél. — A csoportos játékok psychologiája, pædagogiája és vallásos oldala. — Gyermekek mulatságai. — *Lobsien Marx* a «vallomások psychologiájáról» (Psychologie der Aussage) értekezik. Az alkalmazott psychologiának ez a legeslegújabb ága tanulmány tárgyává teszi, hogy az egyének valamely átélt eseményt mily hűséggel és megbizhatósággal képesek bizonyos idő múlva elmondani: különösen a gyakorlati jogászoknak (vizsgáló bíróknak) és pædagogusoknak akar szolgálatot tenni, s megfigyeléseinek anyagát is a praxis forensis és az iskola területéről veszi. Pædagogiai vonatkozású célja, hogy a gyermeket főleg a megfigyelés pontossága által feltétlen igazmondásra nevelje. Mindeddig nem vették behatóbb vizsgálat alá a gyermekek kijelentéseit, melyekbe igen sokszor öntudatlan hamisítások vegyülnek, részint természetes okokból, részint pathologikus körülmények hatása alatt. Az új disciplinának már van külön folyóirata («Beiträge zur Psychologie der Aussage. Mit besonderer Berücksichtigung von Problemen der Rechtspflege, Pädagogik, Psychiatrie und Geschichtsforschung.» Lipcse), melyet Stern William szerkeszt. Lobsien ezúttal főleg Stern elvi álláspontját és kísérleteit ismerteti. — *Weinrich Dora* «Gyermekbenyomások» címe alatt saját gyermekkorából eredő visszaemlékezéseket közöl, melyekkel a gyermekpsychologia anyagát reméli gazdagíthatni. Újabban a psychologusok ezekre a gyermekbenyomásokra nagy figyelmet fordítanak. — *Lutz M.* beszámol azokról az intézkedésekről, melyeket a mannheimi népiskolák újjászervezése érdekében tettek. Figyelmet érdemel, hogy nem csupán kisegítő osztályokat állítottak (gyenge tehetségű és szellemileg elmaradt kezdő tanulók számára), hanem ismétlő osztályokat is (a tanév végén elbukott tanulók külön tanítása céljából), úgyszintén befejező osztályokat (Abschlussklassen) olyanok számára, akiket az iskolakötelezettség teljesítése után el kellene bocsátani anélkül, hogy a normális tanítás célját elérték volna. — *Bierwass Rikárd* azt indítványozza, hogy a gyenge tehetségű és kisegítő osztályokba utasított tanulók számára menedékhelyeket kell felállítani, ahol szabad idejöket munkával, különösen famunkával és kertészkedéssel töltsék, hogy ily módon a társadalom hasznos tagjaivá lehessenek. — *Walsemann Hermann* «A számérzékítés legkedvezőbb feltételei» címen egy új számolóké-

süléket ismertet. — *Treitel Lipót* arról értekezik, hogy milyen a gyermek testi fejlődése az iskoláztatás időtartamában. Kiindul dr. Rietznek a brandenburgi iskolák 5134 tanulóján és Axel Keynek Svédország 15,000 középiskolai tanulóján végzett vizsgálataiból. Rietz bebizonyította, hogy tanulmányi tekintetben visszamaradó növendékek, kortársaikhoz mérten, testi fejlődés dolgában is átlag elmaradnak. A 7-ik évtől a 11-ik évig fiúk és leányok egyformán nőnek és gyarapodnak (súlyban); a 11-ik évtől a 14-ik évig a leányok fejlődnek jobban, mint a fiúk. Axel Key kutatásai szerint a középiskolai tanulók testi fejlődése három fokozatot mutat: az első 2—3 évben mérsékelten nőnek; a második időszakban szünet áll be; a harmadikban, a pubertas korában, a fejlődés legnagyobb. A test növekedése mindig megelőzi a súlyban való gyarapodást. Az első két szakaszban aránylag sok a betegség és betegeskedés; a harmadikban szünőfélben van. Joggal következteti Axel Key, hogy az iskolának mindvégig egyenletesen növekedő tanulmányi feladataival nem tart egyenletes lépést a betegeskedés eseteinek szaporodása; amiből tovább az következik, hogy a betegeskedések gyarapodása nem az iskola rendjében, hanem a gyermeki szervezetben leli okát. — *Dewey John* chicagói tanár az iskola és a közélet viszonyairól értekezik. A mai iskola csak a hallásra és olvasásra van berendezve, de nem a munkára. A nevelés átlagos és nem egyéniesítő. A tantervek helytelenül uniformisak, a módszerek chablonosak. A nevelés súlypontja nem a gyermekekben, hanem a gyermeken kívül van. Az iskola legyen olyan, hogy a gyermek ott a maga módja szerint kiélhesse magát s készüljön az életre. A gyermek életeleme a mozgás és tevékenység, a cselekvés vágya: ennek kielégítésére alkalmat kell adni. Ápolni és fejleszteni kell társulási, alkotó, kutató és művészeti ösztöneit; nem leckét feladni és lekérdezni, hanem beszélgetni vele, ez titka minden szellemi gyarapodásnak. A mai iskola-rendszer tömérdek erő- és időpazarlással jár. Az iskolai intézmények nincsenek egymással szerves összefüggésben. Egy részök elavult és mesterkélt. Nincs gondoskodva arról, hogy az iskola és az élet kapcsolatba lépjen; a gyermek az iskolában nem dolgokat és tárgyakat tanul, hanem elvont ismereteket. Az egyetemeken is legtöbbször csak pædagogiai elméletet tanítanak, de nem gyakorlati pædagogiát. Minden egyetem pædagogiai tanszéke mellett gyakorló iskolának kellene lennie, mely alkalmat adna oly kísérletekre, melyeknek célja a nevelés és tanítás életrevalóbbá tétele. *(f.)*

*

Revue Universitaire (1905. évf. január—juniusi füzetek).

E folyóirat utolsó füzeteiben sokat foglalkoznak az *élő nyelvek tanításával. Varenne Gaston* arról ír, hogy milyen szerepe legyen a német vagy angol nyelvi tanításban a grammatikának? Arra az eredményre jut, hogy e kérdésben nem szabad szélsőségekbe tévedni: sem azoknak nincs igazuk, kik a rendszeres grammatikát egészen ki akarják küszöbölni, sem azoknak, kik vele kezdik és reá építik az egész tanítást. Ma már odáig érett a vita, hogy az ellenfelek kompromisszumra léphetnek. A grammatikát mellőzni nem lehet, de csak akkor folyamodjunk hozzá, mikor az empirikus nyelvi tanulmánynyal alapot vetettünk neki. A beszédgyakorlatokból kell kiindulni, s eleinte csak arra törekedni, hogy a tanuló az idegen nyelvben tegyen szert némi grammatikai eszméletességre (conscience grammaticale). Az empírikus nyelvtanítás egyes jelenségeit csak később kell összefoglalni és rendezni, — s ha szükséges, kiegészíteni. Ez a kiegészítés különösen fontos. Nem mindent lehet a gyakorlati substratumból kiemelni; erre sokkal több idő kellene. Itt van jogosultsága annak, hogy a rendszer segítsen ki bennünket, melynek egyik-másik adatát előlegezhetjük. Egyébként az élő nyelvek grammatikáit is sok felesleges tehertől, ritka és kivételes jelenségektől lehet és kell megszabadítanunk. — *Hovelaque Emil* hosszabb cikkben értekezik az élő nyelvek tanításának folyamatos összefüggéséről. Kifogásolja, hogy az élő nyelvek tanításának módszere a legalsó osztálytól a legfelsőig nincsen még összefüggően és szervesen kidolgozva. A tisztán felvezető rendszer, (mely szerint egy és ugyanaz a tanár vezeti fel osztályát végig) nem is kívánatos. Két-három év mulva a legjobb tanár kimerítette tanításának hatását; ideje, hogy utána más németet, más angolt halljanak a növendékek, másképen színezett eljárással jussanak érintkezésbe. Ez azonban csak a legrészletesebb tanulmányi naplók feltétele mellett biztosítja a sikert: az új tanárnak pontosan ismernie kell mind előzője módszerét, mind az átvett osztály eddigi tudását. Csak ily módon kapcsolódhatik az új a régihez. Ezeket előrebocsátva kifejti Hovelaque, miképen kell megvalósítani ezt a methodikus összefüggést a francia középiskola négy alsó osztályában (a Sixième-től a Troisième-ig bezárólag), tehát azon a két fokon, melynek didaktikai céljait az 1902. évi tanterv e két szóval jelöli: parler, — lire. Az alsó fokon, tehát a Sixième és Cinquième osztályaiban nem arra kell a tanárnak törekednie, hogy ismereteket halmozzon föl a növendékben, hanem hogy bizonyos nyelvi megszokásokat, készségeket, habitusokat állapítson meg. Első dolga kipuhatolni, hogy osztályában kiknek van főleg visualis, s kiknek auditiv emlékezetök. Amazok jobban emlékszenek azokra az idegen szókra, melyeket látnak; emezek a hallott

szókra. Mindenekelőtt e két csoportot kell nivellálni s azután az egész osztályban a halló és beszélő szervek reflexeit megalapítani. A helyes kiejtés iránt való érzéknek automatikussá kell válnia. Ez az első habitus, melyet a tanár megyökereztet. A második az, hogy a növendékben szintén reflexszerű megszokássá kell kifejlődnie annak, hogy az idegen szót rögtön és közvetlenül (tehát az anyanyelv közbejötte nélkül) társítsa magával a tárggyal vagy cselekvéssel, melyet a szó jelöl. Az idegen hangcsoportnak azonnal feleljen meg a tárgy képzete, s nem előbb az anyanyelv szava. A harmadik habitus: a tanulót hozzá kell szoktatni, hogy egész mondatokban, s nem elszigetelt szókban gondolkozzék. — A második fokon (Quatrième, Troisième) az olvasás célja uralkodik. Míg az elsőn a könyv az érkezés pontja volt, most a kiindulás pontjává lesz. Három foglalkozásról van itt szó. Az első a szöveg magyarázata, a beható, mindenre kiterjedő szó- és tárgyi feldolgozás, melynek értelmes vezetése igen sok alkalmat adhat a beszéltetésre is; a második az olvasás tartalmának előzetes bemutatása érdekkeltés céljából, kapcsolatban az idegen nép jellemvonásainak ismertetésével; a harmadik a kursiv olvasás, s ennek révén a házi olvasás megkedveltetése. — Csak igen röviden adhattunk számot e fényesen megírt dolgozatról, mely a nyelvtanítás módszerének legnehezebb problemáit nagy elméleti tudással és gyakorlati érzékkel fejtegeti. A cikk érdemes volna arra, hogy egész terjedelmében lefordítsa valaki. (Szerzője országos szakfelügyelő, inspecteur général.) Ugyancsak az idegen nyelvek tanításának tárgyával érintkezik *Bornecque Henrik* ismertető cikke a Németországban újabban divatossá vált francia nyilvános felolvasásokról (recitatiókról), melyeknek célja az, hogy olyanok, kik már értik a nyelvet, időről-időre szép és tiszta francia szót halljanak, főleg irodalmi tárgyakról, melyeknek előzetes tanulmányát megfelelő közlemények elősegítik. Az előadók születetett franciák. A cikkíró talán arra gondol, hogy hasonló módon lehetne Franciaországban is a német vagy angol nyelvű recitatiókat meghonosítani: legalább a német és angol iskolai intézményeknek beható tanulmánya, mely jelenleg Franciaországban napirenden van, nem teszi valószínűvé, hogy az ily kisérletek ma már erősebb ellenállással találkoznának a közvélemény részéről. *Massoul Henrik* azt bizonyítgatja, hogy a Carré szakfelügyelőről elnevezett «Méthode Carré» miképen volna a középiskolák legalsó osztályaiban, az élő nyelvek tanításában alkalmazható. E módszer azokban a franciaországi népiskolákban aratott sikert, ahol a tanulók anyanyelve nem a francia (Flandre, Basse-Bretagne, Pyrenées basques), s ahol az volt a feladat, hogy ezeket az idegen ajkú tanulókat minél hamarább tanítsák meg a nemzeti (francia) nyelvre. Németországban, tekintettel Felső-Szilézia némely vidékére és Schleswig-Holstein dán ajkú lakosságára, Hoffmann Hugó

alkalmazott a Carré-féléhez hasonló módszert, mely egyébként nálunk sem ismeretlen. Szemléltető, cselekedtető és beszéltető módszernek lehetne nevezni. A tanuló mindazt, aminek idegen nevét hallja, maga előtt látja a valóságban és a képben, s minden cselekvés megjelölésére szolgáló kifejezést úgy tanul meg, hogy a cselekvést (egyúttal beszélve) maga végzi el. Végül *Berillon Alice* azokat a tanulságokat fejtegeti, melyeket az élő idegen nyelv tanára a süketnémák intézeteiben divó mimikai eljárásokból meríthet. — Mindezek a cikkek világosan bizonyítják azt, hogy a direkt módszer mennyire foglalkoztatja a pædagogusokat és tanférfiakat a külföldi országokban, de egyúttal azt is, hogy ebben az irányban még az alapelvekre nézve is sok tisztázni való van. Talán nincs terület, ahol oly könnyen fenyegethet a túlzás veszedelme, mint az úgynevezett «új» módszerek alkalmazásában. (Lásd a phonomimika szertelenségeit!)

Moll-Weiss Auguszta kapcsolatban a francia közoktatási kormány rendeleteivel, mely szerint az iskolából el kell távolítani minden gümőkóros tanítót, javaslatokat tesz, hogy a nevezett betegség okából szabadságolt vagy nyugdíjazott tanítók felsegélésére és anyagi támogatására társadalmi úton mit lehetne tenni. (Főleg fogyasztási szövetkezeteket ajánl.) E czikkből mellékesen megtudjuk, hogy a francia nyilvános közoktatás (elemi és középoktatás) tanárai és tanítói mekkora hadsereget alkotnak együttesen. Van ugyanis 53,277 elemi néptanító, 54,674 tanítónő, 1239 leányközépiskolai tanár, 5793 liceumi tanár és 3600 kollegiumi tanár — összesen 118,583 tanár és tanító. Megtudjuk továbbá, hogy a legújabb fizetésrendezés szerint a népiskolai tanító kezdő alapfizetése (helyi pótlékkal) 1900 frank, mely fokozatos előléptetés útján felmehet 3000 frankra; a tanítónőké 1600-tól 2600-ig.

Seur György azt indítványozza, hogy a görög nyelvnek külön szaktanárai legyenek ezentúl a francia középiskolákban (eddig a francia, latin és görög nyelvek egy kézben voltak). Ezt az indítványt az új tantervnek quadrifurcatiójával okolja meg, mely a görög nyelvet is szabadon választható rendes, ill. rendkívüli tárggyá tette. A görög nyelvi tanulmány jövőjéhez fűzött reflexiók minket is érdekelhetnek (a görög studiumnak némileg hasonló helyzeténél fogva). — *Mme Gonnet* vizsgálat alá veszi a francia lycée de jeunes filles nevű intézeteket (leányközépiskolákat) abból a szempontból, vajjon ma is megfelelnek-e megalkotójuk (Sée Camille) célzatainak; jelesül az intézetek végvizsgálatainak és felső osztályainak tantervi berendezésében nincsen-e szükség módosításokra? Ezt a kérdést az tette időszerűvé, hogy a nevezett középiskolák növendékei — az 1882 óta tett tapasztalatok szerint — legnagyobb részt nem ama társadalmi osztályokból kerülnek, melyek leányaiknak önzetlen általános művelt-

séget akarnak adni, hanem inkább azokból, melyek e mellett még minden eshetőséggel szemben is biztosítani akarják gyermekeiket, tehát minősítő oklevélre törekszenek. Bizonyítja ezt az a körülmény, hogy a mondott időben végzettek igen nagy része az intézeti végbizonyítványon kívül a tanítónői oklevelet is megszerezte. A cikk írónője tehát az iskolát a gyakorlati élet szükségletei szerint óhajtaná átalakíttatni olyképen, hogy a közös és mindenkire nézve egyaránt kötelező tárgyak törzstanítása mellett a felsőbb osztályokban (a IV-ik évtől kezdve) speciális szakaszok rendeztetnének be, speciális jogosítványokkal; és ehhez képest a végvizsgálat irásbeli része is megfelelően differenciálódnék. Egyik ilyen szakasz végzése egyenértékű volna a tanítónői oklevéllel; a másikban különösen a háztartás és varrás taníttatnék; egy harmadikban ókori irodalommal foglalkoznának, egy negyedikben természettudományokkal (az egyetem illető karaira való beléphetés jogával) stb.

A francia akadémia határozatai a helyesírás egyszerűsítése tárgyában nekünk is némi tanulságúl szolgálhatnak. E határozatokat jól megokolt konzervativizmus lengi át, mely különösen a phonétikai helyesírás dolgában mutatkozik. Az akadémia azt hiszi, hogy nincs önkényesebb valami, mint a phonétikai helyesírás; hogy a phonétika nemzedékről nemzedékre változik; hogy nincs olyan terület, melynek lakói azt állíthatnák magukról, hogy az ő kiejtésök az igazi, s hogy a kiejtés alapul vétele mellett egyszerre többféle francia helyesírás keletkeznék. A francia helyesírásnak az etymologián kell alapulnia (az okok részletesen fel vannak sorolva), s ezért a helyesírás egyszerűsítésére kiküldött bizottság radikális javaslata legnagyobb részt elfogadhatatlan. Az akadémia által elfogadott újítások között a legnevezetesebbek a következők: 1. déja (e. h. déjà); 2. chute (e. h. chûte, s hasonló szók hajtott ékezettel); 3. ile (e. h. île); maitre, (e. h. maître); naitre (e. h. naître); 4. ognon (e. h. oignon); 5. s-et (nem x-et) vesznek fel a többesben: bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou; 6. échèle (e. h. echelle); 7. a görög eredetű szavakban az rh-nak h-ja elhagyható; 8. a tudományos műszavakban az y-nak i-vel leendő átírását az akadémia nem ellenzi; 9. valamint nem ellenzi az ily helyesírást: dizième, sizième (e. h. dixième); 10. néhány orthographiai kérdésben a vagylagos írást megengedhetőnek véli. Általában igen kevés az, amit az akadémia a beadott javaslatból magáévá tett. Ezt mi idegenek, akiknek a francia nyelv nem anyanyelvök, csak hálásan fogadhatjuk; de hálásan fogadhatja a francia tudomány is: a helyesírás nem olyas valami, amit parancsszóra és egy csapásra meg lehetne csinálni, hanem ami hosszú idők szerves fejlődésének eredménye.

Végül e folyóirat juliusi számában egy törvényjavaslatot olva-

sunk (indokolással együtt), amely nagyon megragadja figyelmünket. A javaslatot *Simyan Julian* nyújtotta be 1905 június 9-én. Célja az, hogy a francia állami középiskolákban újabban lábra kapott helyettesítési rendszert megszüntesse és egyúttal a tanárok fizetését javítsa. Mióta ugyanis a francia lyceumoknak vagyonkezelés tekintetében önrendelkezést adtak, az igazgatók — csakhogy megtakarításokat mutathassanak ki — azt a helytelen eljárást léptették életbe, hogy a megüresedő rendes tanszékek egy részére nem kérték rendes tanárok kineveztetését, hanem az illető leckeórákat vagy az intézetnél működő rendes tanárok közt osztották meg (mint díjazott óratöbbleteket), vagy a helyettes tanárokul (adjoints) alkalmazott maitre répétiteurökre bízták, a szokásos helyettesítési díjak ellenében. Mivel e díj aránylag mérsékelt, a célba vett megtakarításokat tényleg elérték — de az iskolák színvonalát elrontották. Van oly intézet, hol hetenkint mintegy 60 ilyen helyettesített leckeórával találkozunk. Különösen helyteleníti a törvényjavaslat szerzője azt a valóban eléggé el nem ítélhető erőszakosságot, mellyel az osztályok szükséges párhuzamosítása takarékosság miatt mellőztetett. Pedig Franciaországban eszményi állapotok uralkodnak e tekintetben a mi zsúfolt osztályainkhoz képest. Az elégikus hangulat egy neme száll meg bennünket, mikor a törvényjavaslat indokolásában a következőket olvassuk: «Innen (t. i. párhuzamosítások elmulasztásából vagy megakadályozásából) következett be az az állapot, *hogy sok intézetben az osztályok tanulóinak létszáma 40 és 50, mely lehetetlenné teszi, hogy a tanár, főként az egyórás tanítás rendszere mellett, úgy foglalkozhatnék minden egyessel, amint szükség volna, még ha egészségét hajlandó is feláldozni ... Mivé válik ily körülmények közt az értelmi és erkölcsi irányítás, mely azonos magával a neveléssel? Egy-egy osztályban nem volna szabad 25 tanulónál többnek lennie, hogy a tanár mindegyiket elég alaposan kérdezhesse, összes dolgozataikat kijavíthassa és haladásuk iránt érdeklődhessék. Harmincöt tanulóval nagynehezen még megfelelhet feladatának.* A törvényjavaslat 3. szakasza ennélfogva így szól: «Egyetlen osztály se fogadhat be 35 tanulónál többet. Az állami középiskolákban évenként a tanév elején minden oly osztály, melynek tényleges állománya e létszámot meghaladja, párhuzamosítandó.» Az állandó helyettesítések eltiltatnak. A rendes tanári alapfizetések következőleg rendeztetnek: *A)* Páris liceumaiban: I. fizetési osztály: 8000 fr., II.: 7500, III.: 7000, IV.: 6500, V.: 6000, VI.: 5500; — *B)* A vidéki liceumokban: I.: 5400, II.: 5300, III.: 4900, IV.: 4500, V.: 4100, VI.: 3700. — Vajjon e javaslat (tekintve, hogy nem a miniszter nyújtotta be), törvénnyé válik-e, kérdéses: de az a körülmény, hogy a kamara a közoktatás-

ügyi bizottságnak adta ki, mutatja, hogy a francia törvényhozói közvéleményt az osztályok túlságos népességének pædagogiai veszedelmei erősen foglalkoztatják. (f).

Miniszteri rendeletek a magyar nyelv tanítása ügyében.

Az 1879. XVIII. t.-c., mely a magyar nyelvnek kötelező tanítását a nem magyar tannyelvű népiskolákban elrendeli, negyedszázados fennállása óta még mindig annyira hiányosan van végrehajtva, hogy a 3343 nem magyar tannyelvű népiskola közül 1340-ben, tehát 40%-ban a magyar nyelv nem taníttatik sikeresen. A törvény pontosabb végrehajtását célozza a f. évi 72000. és 72001. számú vallás- és közoktatásügyi min. rendelet, az első a népiskolákban, a második a tanítóképzőkben szabván meg a tanfelügyelők teendőit a törvény végrehajtásának ellenőrzése körül.

A népiskolákra vonatkozó 72000. sz. rendelet mindenekelőtt, mint a siker előfeltételére, a rendes iskolábajárásra utal. Továbbá az 1879. XVIII. t.-c. értelmében a vall. és közokt. minisztertől a *községi* népiskoláknak a magyar nyelv tanítására vonatkozólag *kötelezően* kiadott tanterv és óraterv ellenőrzésére, amelyből az óraterv a felekezeti iskolákra is kötelező. E végre bekérendő a felek. főhatóságoktól az általuk megállapított népiskolai tanterv és óraterv.

A tanfelügyelők iskolalátogatására nézve a következőket rendeli:

«Elengedhetetlen kötelességévé teszem tanfelügyelő úrnak, hogy a tankerületében levő *összes nem magyar* tannyelvű elemi népiskolákat minden tanévben *legalább egyszer meglátogassa*, még pedig olyan időben, amidőn a magyar nyelvtanítás eredménye felismerhető. Az iskolalátogatás alkalmával vizsgálja meg, mennyiben érte el az iskola az 1879. évi XVIII. t.-cikkben és az 1879. évi 17.984. sz. a. kiadott tantervben kitűzött azt a célt, hogy minden állampolgárnak kellő mód nyujtassék az állam nyelvének elsajátítására. Állapítsa meg, hogy a magyar nyelv tanítására megszabott heti tanítási órák csonkítatlanúl megtartatnak-e? Követelje, hogy a népiskola *második osztályától* kezdve a *számtanítás* segítségével is gyakoroltassék a magyar nyelv. A hazai földrajz, történelem és alkotmánytan tanításánál a magyar beszéd igénybevétele, az éneknél a hazafias magyar szöveg szintén módot nyujt a tanítónak a gyermek szívében a hazafias érzület felkeltésére és ápolására, amit különben az egész népiskolai oktatás és nevelésnél kimagasló célként kell a tanítónak munkálnia. Az ismétlő iskola három évfolyamában különös gond fordítandó az elemi népiskola hat évfolyama alatt elért magyar nyelvtanítási eredmény megrögzítésére, mert csak ily módon lehet az iskola hatását az életre biztosítani. Ez okból az ismétlő iskola megfigyelésére kellő alkalmat kell találni. Megfigyelendő, vajjon a tanító kellő módszerrel tanítja-e a magyar nyelvet? Az ú. n. grammatizálás szigorúan kerülendő, mert az ilyen iskolákban a magyar nyelvtan tanítását a magyar írás alapjául szolgáló legszükségesebb tudnivalókra kell szorítani. Ahol szükséges, tanfelügyelő úr vezesse be a tanítót a magyar nyelvtanítás természetes és egyedűl helyes módszerébe (az ú. n. direkt módszer)».

Ebben a segédtanfelügyelők is közreműködnek. «Ahol a tankerület nagy kiterjedtsége vagy a nem magyar tannyelvű iskolák túl

nagy száma miatt a tanfelügyelői hivatalnak iskolalátogatásra jogosított személyzete nem képes ezekben az iskolákban a látogatásokat a most megkövetelt módon teljesíteni, az állami felügyeletnek teljes érvényre emelése céljából az *1876: XXVIII. t.-c.* 3. §-a alapján, *szakértő ideiglenes* iskolalátogatókat fogok kirendelni. Ilyen iskolalátogatókul első sorban a nagyobb állami elemi népiskolák kitünő *igazgató-tanítóit*, továbbá az állami *tanítóképző-intézetek igazgatóit*, végre a szükséghez képest más, középfokú tanintézetek igazgatóit kívánom alkalmazni, akik működésük tartamára mérsékelt napidíjban és útiköltségben részesülnek».

A továbbiakban a rendelet az ebben az irányban sikerrel működő tanítók fokozott *jutalmazását* igéri (az eddiginél kétszer többet), és felhívja a közigazg. bizottságokat, hogy a tanulók jutalmazásáról is gondoskodjék. A sikertelenség esetében pedig a következőket rendeli:

«Ha az eredménytelenség oka a tanítóban keresendő, ez esetben a következő eljárást kell követni:

a) Azért nincs eredmény, mert a tanító nem bírja a magyar nyelvet oktatóképességgel. Ez esetben, tekintettel az 1879. évi XVIII. t.-cikk 2. és 3. §-ainak ama rendelkezéseire, melyek szerint *1882-től kezdve tanító vagy segédtanító senki sem lehet, aki a magyar nyelvet annyira el nem sajátította, hogy azt a népiskolában tanítani képes legyen*, az 1875. évi XXXII. t.-c. alapján nyomban indítsa meg az illető tanító *végellátása* iránt a szabályszerű eljárást azon a címen, hogy a tanító a tanítás törvényes ellátására szellemi fogyatkozása miatt nem képes. Ha az ilyen tanító az országos tanítói nyugdíjintézetnek nem volna tagja, keresse meg az illető egyházi főhatóságot, hogy a tanítót a tanítás alól azonnal mentse fel, s helyére magyarul jól beszélő, legalább is képezdét végzett segédtanítót rendeljen ki. Ha ezen megkeresése hat hét alatt érdemi elintézést nem nyerne, tegyen hozzám jelentést.

b) Azért nincs eredmény, mivel a tanító a magyar nyelvtanítás törvényes kötelességét elhanyagolja. Az ilyen tanítóval szemben következőképen járjon el: Ha az illető felekezeti tanító akár fizetéskiegészítés, akár pedig korpótlék címén az 1893: XXVI. t.-c. alapján államsegélyt élvez, az államsegélyről szóló nyugtatvány láttamozását függeszsze fel; s minthogy az ilyen tanító «az állam nyelvének törvényben meghatározott alkalmazása ellen vétett», tehát az 1893: XXVI. t.-c. 13. §-a utolsó pontjában körülírt fegyelmi vétséget követte el, az iskolalátogatási jegyzőkönyv bemutatása mellett a fegyelmi eljárás elrendelése végett hozzám kimerítő jelentést tegyen. A fegyelmi eljárás foganatosítására a most idézett törvényszakasz negyedik bekezdése szerint a közigazgatási bizottság illetékes.

A községi tanító természetesen ugyanilyen fegyelmi felelősséggel tartozik.

Megjegyzem, hogy, ha valamely községi vagy felekezeti iskolának egymásután két tanítója mozdíttatott el a magyar nyelv tanításának vétkes elhanyagolása miatt, az ilyen községi vagy felekezeti iskola az 1893: XXVI. t.-c. 15. §-a alapján meg fog szüntettetni és helyébe állami iskola állíttatni.

Ha az illető felekezeti tanító államsegélyt egyáltalán nem élvez, ennek mulasztása felől szintén ide tegyen tanfelügyelő úr kimerítő jelentést. Ennek alapján az egyházi főhatóság innen fog megkeres-

tetni, hogy a tanító ellen a fegyelmi eljárást haladéktalanul foganatosítsa.

Ha a hitfelekezet főhatósága megkeresésemnek eleget nem tenne, az illető hitfelekezeti iskola ellen az 1868 : XXXVIII. t.-c. 15. §-ában megszabott megintési eljárást fogom megindítani.»

További közvetlen támogatást szervez a rendelet következő tétele :

«Ha valamely nagyobb népességű felekezeti népiskola fenntartója anyagi viszonyai miatt nem képes arra, hogy iskolájában a magyar nyelv tanítását kellő számú tanerő alkalmazásával biztosítsa, nem zárkózom el az elől, hogy az illető hitfelekezet kérelmére és az illetékes egyházi főhatóság beleegyezésével tisztán a magyar nyelv tanítására az illető felekezeti népiskolához ideiglenesen állami tanítót (tanítónőt) rendeljek ki szolgálattételre. Az így kirendelt állami tanító azon vallásfelekezetből való lesz, amelynek jellegét az iskola viseli; összes javadalmát az államtól nyeri és rendes tagja az illető népiskola tanítótestületének.»

A tanítóképzőkre vonatkozó 70001. sz. rendelet rámutat arra, hogy «a törvény laza magyarázatának és lanyha végrehajtásának árát legdrágábban éppen azok adják meg, akiket a legkevésbé terhel mulasztás: a képzőintézetek tanuló ifjusága». Mert a magyar nyelvben való készültségük miatt nagy számmal vettetnek vissza a tanképesítő vizsgálatokon. — Elrendeli a tanterv, az óraterv, a tankönyvek bemutatását. Fölvételi vizsgálat helyett a megfelelő iskolai előképzettséget, vagy a fölvételi vizsgálaton a magyar nyelvből s a nemzeti tárgyakból szigorúan annyi készültséget, amennyit a közép- és polgáriskolák négy alsó osztályában tanítanak. Elrendeli, hogy a tanfelügyelők a nem magyar nyelvű tanítóképzőket «évenként többször, de legalább két izben látogassák meg, s az I., II. és III. osztály évzáró vizsgálatain mindenesetre jelen legyenek. Hasson oda a tanfelügyelő, hogy a képzőintézet mellé *gyakorló iskola* állíttassék (mert még ez sincs mindenütt) és hogy ott a jelöltek a magyar nyelv tanításában gyakorlatot szerezenek. — Rámutat azután a rendelet arra, hogy egyes felekezeti képzőknek még képesítő vizsgálati szabályzatuk sincs; ezt megsürgeti. Elrendeli, hogy a képesítő vizsgálaton a tanfelügyelő behatóan járjon végére, hogy a jelölt beszédben és írásban bírja-e a magyar nyelvet és tudja-e tanítani. Ez utóbbiról így rendelkezik : «Minthogy erről csakis gyakorlati tanítás meghallgatása után formálhatni itéletet, ennélfogva köteles minden jelölt a magyar nyelvből, mint elemi népiskolai tantárgyból egy — a tanfelügyelő által 24 órával előbb kitüzendő és neki írásban kiadandó magyar nyelvbeli tételről a vizsgálóbizottság előtt gyakorlati tanítást tartani.»

A kitűzött cél elérésére nevezetes segítséget állapít meg a rendelet következő tétele : «az illetékes egyházi főhatóság kivánságára teljes készséggel intézkedem az iránt, hogy az állam költségén ideiglenes minőségben az illető felekezethez tartozó magyarnyelv-tanár és gyakorlóiskolai tanító osztassék be az illető képzőintézetekhez, aki beosztásának ideje alatt mint a tanári testület rendes tagja működik.» Azonkívül államsegélyt helyez kilátásba a többi tanár fizetésének kiegészítéséhez is.

TANULMÁNYOK.

A PÆDAGOGIA ÉS PSZICHOLOGIA VISZONYA.

(Második közlemény.)

A pszichologia ellen irányuló éles nyilatkozatok is talán arra vezethetők vissza, hogy a pszichologia még nem lépett eléggé kapcsolatba a pædagogiával. Csak egymás mellett áll a két tudomány, de nincs közöttük kapocs. A közös villamos áram így nem járhatja át mindkettőt.

Ezt a tényt jókor belátták, s igyekeztek is rajta változtatni. Ámde nem sok sikerrel. Azok a pszichologiák, melyek «pædagogiai pszichologia» címe alatt megjelentek, nagyon kevéssé voltak pædagogiai pszichologiák. Jórészt az általános pszichologia tételeit adták, s közbe igtattak minden fejezet végére egy-egy részletet a pædagogiából. Szóval e pszichologiák nem adták azt, amit a címben igértek, nem dolgozták fel a pszichologiát pædagogiai szempontból.

Pedig mélyreható különbségnek kell lennie a pszichologia és pædagogiai pszichologia között. A pszichologia csak a lelki élet tüneményeit állapítja meg, amint azok végbe mennek s kifejlődnek, míg a pædagogiai pszichologiának mindig szem előtt kell tartania azt a kérdést, hogy a lelki élet a kulturális hatások által hogyan befolyásolható, hogyan módosítható, hogyan alakítható? Szóval a lélektant a pædagogusnak a maga szempontjából át kellene dolgoznia. Amit a pædagogus a pszichologusoknál készen talált, az nem mutatkozik erre a célra kielégítőnek. A pædagogusok várták a pszichologia haladását, várták, mit hoz nekik a pszichologia egy-egy újabb iránya. Nem csoda eszerint, ha nagy lelkesedéssel fordultak minden újabb irány felé, mert attól várták, hogy meghozza a nekik

szükséges alapokat. Mint a Münsterberg nyilatkozatából láttuk, különösen az újabb kisérleti pszichologiához füztek nagy reményeket. De egy német orvos könyve azután egészen más irányban terelte a pædagogusok figyelmét. Ez a könyv *Preyer* W. «Die Seele des Kindes» c. könyve. Ime, gondolták, megvan, a mit a pædagogia várva várt: a gyermeki lélek ismerete. Hiszen a pædagogiának voltakép nem is az általános lélektanra, hanem a gyermeki lélek ismeretére van szüksége. Ám a Preyer könyve sem adja azt, amit címe igér. Nála csak följegyzések vannak a gyermek szellemi fejlődéséről, adatok; de ez nem lélektani tájékoztatás. E könyv azonban megindítja a hasonló megfigyelések egész seregét. Emlékezetbe hozza az előbbi hasonló kisérleteket, a Tiedeman-ét, a Hartmann-ét, sőt a filantropisták kisérleteit is. Igy a pszichologiának egy új ága alakul: a gyermekpszichologia.

Majd kibővülnek a gyermekre vonatkozó tanulmányok, s vizsgálat tárgyává teszik a gyermek egész testi és szellemi fejlődését, s így a gyermekpszichologia gyermektanulmánnyá szélesedik ki. Különösen Amerikában indul meg nagy mozgalom, mely bevonja a gyermektanulmányozás munkájába nemcsak a pszichologusokat és pædagogusokat, hanem az egész társadalmat. A mozgalom vezetője *Stanley Hall*, aki Németországon tanult, s ott érlelte meg a gyermektanulmányozás gondolatát. Amerikán kívül főleg Németországon talált termékeny talajra a gyermektanulmányozás eszméje; azonban Franciaországban, s Olaszországban, sőt nálunk is visszhangra lelt az. Csakhamar óriási gyermektanulmányi irodalom fejlődött ki.*

Lehet-e természetesebb alapja a pædagogiának, — így gondolkoztak — mint az a tudomány, mely a gyermek testi és szellemi fejlődésének törvényeit adja, megismertet a gyermek összes tulajdonságaival, s megállapítja a gyermek tipusát, szemben a felnőtt ember tipusával? A tanítás és nevelés gyakorlatában is folyton arra van szükség, hogy a gyermeket ismerjük. Csak akkor járhatunk el helyesen, ha ismerjük a gyermek összes sajátságait.

A pædagogia az újabb időkig nagyon kevéssé vette tekintetbe ezeket. Pszichologiája, mely vezette, a felnőttek pszicho-

* Erről tájékoztat: *Nagy László:* A gyermektanulmányozás mai állapota c. műve. Budapest, 1907. Franklin-Társulat. Ára 1 korona.

logiája volt. Terveiben csak az átszármaztatni való kulturjavakat vette tekintetbe. A nevelés gyakorlatában is az ethikai célok lebegtek a szülők és tanítók előtt, s így gyakran vétettek a gyermeki lélek ellen. A gyermeki lelkületnek ez a tekintetbe nem vétele, szülte az irodalomban azt a reakciót, melynek zászlóvívői *Ellen Key* és *Perkins Gillmann*. Ellen Key «A gyermek százada»[1] c. könyvében hevesen védelmére kel a nem méltányolt gyermeknek. Azt vitatja, hogy a gyermek egyéniségét tiszteletben kell tartani, fejlődni kell engedni, s nem unos-untalan rendszabályokkal korlátozni, elnyomni, s egyéniségét tönkretenni. *Perkins* Gillmann Sarolta pedig «Gyermekkultura»[2] c. könyvében fejteget hasonló gondolatokat.

A gyermeki lelkület meg nem értését tárgyalja újabban sok szépirodalmi munka is, regény és dráma. Mindezek azt mutatják, hogy valóban voltak súlyos mulasztások e téren. Ámde mindezek az irodalmi jelenségek csak reakciói a mult idők mulasztásainak, s egyoldalú túlzással védik a gyermek minden tulajdonságát. A tanítás és nevelés alkalmával nemcsak a gyermek van szemünk előtt, hanem az is, amivé a gyermek lesz. Hiszen a gyermek nem marad gyermek, hanem felnő, s ekkor részesévé lesz a társadalomnak. A társadalom egy tagjává akarjuk tenni, kinek bírnia kell a kultura bizonyos javaival, s bizonyos képességekkel, hogy a társadalom többi tagjaival együtt munkálkodhassék.

Ismerjük meg tehát a gyermeket! De ismerni még nem egyjelentésű azzal, hogy engedni — mondja egy gyermekpszichologus.[3] A gyermek tanulmányozása tehát kétségkívül nagyon hasznos és nagyon szükséges. Bizonyára hozzá fog járulni ez a tanulmány ahhoz, hogy a szülő és nevelő helyesebben ítélje meg a gyermeket; ne tekintse bűnnek azt, ami talán csak testi diszpoziciók következménye, ne gondolja, hogy a gyermek rossz, mikor pedig csak beteg; ne bánjék vele úgy, mint a felnőttel, hanem helyezkedjék bele lelki világába, értse meg őt, s e helyes megértéssel vezesse helyes irányba.

[1] *Ellen Key*, Jahrhundert des Kindes. Berlin, 1902. S. Fischer.

[2] *Perkins Gillmann Sarolta*. Ismertetve a «Népmívelés» II. évf. 6. füzetében. 1907.

[3] Martinak. Bericht über den Kongress für Kinderforschung etc. 65. l.

Hozzá fog járulni ez a tanulmány ahhoz is, hogy a gyermek iránti érdeklődés és szeretet a társadalomban mindjobban elterjedjen. Sőt fog adni kétségtelenül becses adatokat a pszichologia számára is. A gyermektanulmánynak az a része, mely a gyermekpszichologiával foglalkozik, igen becses része a pszichologiának, olyan, minő pl. a néppszichologia vagy állatpszichologia. Segít megérteni a szellemi jelenségek fejlődését. S a pszichologia nem teljes, ha föl nem tűnteti, hogyan fejlődnek a szellemi jelenségek. A gyermekpszichologia oly viszonyban áll az általános pszichologiához, mint az embriologia az anatonomiához.*

Ámde a gyermektanulmány nem tisztán lélektani tanulmány, hanem ezenfelül fiziologiai, pathologiai, s biografiai tanulmányok összege, melyeket a tárgyi kör egysége fűz össze. E különböző tanulmányok mind abban találkoznak, hogy tárgyuk a gyermek. Ez egyesíti őket külön szakká: gyermektanulmánnyá, nem pedig a tanulmány természete és minősége. Ezért kell az ifjú tudománynak az elismertetésért még küzdenie. Igy felfogva azonban ez a tudomány nem is gyermekpszichologia többé, hanem paidologia, gyermektan.

A pædagogiának is nagy szolgálatokat tehet ez a tudomány, még pedig úgy az elméleti, valamint a gyakorlati pedagogiának. De nem ez az egyedüli tudomány, melyre a pædagogia alapítható, s nem az egyedüli, mely a tanítót vezeti.

Amint e gyermektanulmányok nagy zajjal megindultak, sokan hitték és hirdették, hogy ez a tudomány hivatva van új alapokra helyezni a pædagogiát. Hirdették, hogy a gyermektanulmány van hivatva arra, hogy a pædagogia számára új célokat tűzzön ki, s új utakat jelöljön meg. Ez fogja megadni azoknak az eszközöknek ismeretét is, melyekkel a pædagogus a maga céljait eléri. De mindenesetre egészen át fogja alakítani eddigi pædagogiai tudásunkat.

A gyermektanulmány e túlbecsülése a hívek rajongó lelkesedésének a következménye, kiket azok az ideálok, melyeket elérni óhajtottak, szinte elkábítottak. Az elérendő célokat a lelkesedés világánál már is elért eredményeknek tekintették.

Komoly tudósok csakhamar föl is emelték szavukat e túlzások ellen. Igy Münsterberg, aki külön cikkben szólalt fel a

* Münsterberg, Gr. d. Psychologie. 192. l.

gyermektanulmány e veszedelmes tünetei ellen.[1] Majd később «Psychology and Life» c. könyvében, melynek tartalma megbővítve pszichologiájában is benne foglaltatik. Münsterberg, mint föntebb láttuk, egyáltalán nagyon óvatos a pszichologia hasznának a megítélésében. Nagyon kétségesnek tartja, hogy a tanító a pszichologiának nagy hasznát venné a gyakorlatban. «De ha a pszichologia egyáltalán használ a tanítónak, mondja, miért várjon előbb a gyermekkor speciális pszichologiájára, midőn a lelki élet általános alapformái mindenesetre érvényesek a fejlődés minden stádiumára.»[2] «Ma — mondja továbbá — a gyermekpszichologiának még bizonyára csak a legeslegelső kezdetei vannak előttünk, s azok a nagy szolgálatok, melyeket a tér- és időszemlélet, a kedélymozgalmak, az akarati jelenségek, a gátolások és személyi érzelmek, a nyelv és a logikai funkciók genetikai megértésének talán tehet, — ma még határozottan nincsenek teljesítve. Másrészt nagy része annak, amit a gyermekpszichologia a maga neve alatt összehordott, egyáltalán nem pszichologia, hanem kulturtörténeti anyag, mely érdekesen világítja meg azokat a körülményeket, melyek között különböző vidékeken s különböző társadalmi osztályokban gyermekeink ma felnevelkednek, de az ily statisztikai vizsgálatok pl. a képzetekről, melyeket bizonyos korú gyermekek külső tapasztalás által gyűjtöttek, nem nyújtanak bepillantást a pszichikai mechanizmus természetébe, s ez nem pszichologia.»[3]

Hasonlókép nyilatkozik *James* is. «Legkevésbbé sem tartozhatik a tanító kötelességei közé — mondja előadásaiban, melyeket a cambridgi tanítók számára a Harward egyetemen tartott — a pszichologia számára adalékokat nyujtani, s módszeresen s felelősségteljes módon pszichologiai megfigyeléseket tenni. Félek, hogy némelyek önök közül, kik a gyermektanulmányért rajonganak, erre nézve bizonyos terhet vettek magukra. Ezek a tanulmányok ugyan épen ne hanyagoltassanak el. Jól tudom, hogy alkalmasak arra, hogy a gyermek életének a megértését előmozdítsák. Vannak tanítók, akik nagy gyönyörűségüket talál-

[1] A cikk megjelent az Educational Revue c. amerikai pædagogiai folyóirat, 1898. októberi füzetében.

[2] Münsterberg, i. m. 193. l.

[3] Münsterberg, i. m. 192. l.

ják abban, hogy protokollumokat vesznek föl, megfigyeléseikről könyvet vezetnek, s az így nyert statisztikai táblákból százalékokat számítanak ki. Ez által életük bizonyára tartalmasabb lesz, s ha az így nyert statisztikai eredmények, amint látszik, egészben véve csak csekély értékűek, az ily megfigyelések bizonnyal közelebb fogják hozni tanítványaikhoz. Szem és fül hozzá fog szokni, hogy az egyes gyermekben azokat a jelenségeket, melyekre hasonló megfigyelések olvasása által figyelmük föl van híva, fölismerjék, melyek különben figyelmüket elkerülték volna. De az Ég szerelmére kérem, hagyjuk békében ezzel azokat a tanítókat, akik nem érzik magukat hivatva megfigyelések gyűjtésére. Ne hirdessük a gyermektanulmányt, mint elengedhetetlenül szükséges kötelességet, s ne sújtsuk vele azt is, akinek ez kimondhatatlan teher, s aki erre hajlandóságot nem érez.» «A legjobb tanító nyújthatja a legértéktelenebb adalékokat a gyermektanulmány számára, míg másrészt az ilynemű legértékesebb munka a legkevésbbé megfelelő tanítótól származhatik.»[1]

De ma már a gyermektanulmány leglelkesebb hívei is belátják, hogy e tanulmányt túlbecsülték. Az 1906. októberében tartott gyermekpszichologiai kongresszuson hangzott el a következő kijelentés: «A gyermektanulmány aránylag új területe, belefoglalva azt is, amit kisérleti pædagogiának neveznek, nem maradt megkímélve a túlbecsüléstől, nemcsak az amerikaiaknál, akikre bizonyára először gondolunk, hanem nálunk is.»[2]

Egy másik német tudós, William Stern, élesen bírálja a gyermektanulmányok eddigi módszerét és eredményeit. A gyermektanulmány egyik módszere a kérdőívvel való statisztikai adatgyűjtés. Erre nézve William Stern így nyilatkozik: «Az ilynemű kérdezősködés útján nyert összes adatoknak és a kérdezősködésre alapított statisztikáknak csak nagyon problematikus értékük van.»[3] «Kérdőívekkel meg lehet állapítani, milyen

[1] *William James*, Psychologie und Erziehung. Leipzig, Engelmann 1900.

[2] *Ufer*, Das Verhältniss von Kinderforschung u. Pädagogik. Karl L. Schaefer, Bericht über den Kongress für Kinderforschung und Kinderfürsorge in Berlin. (Langensalza, 1907. Hermann Beyer & Söhne.) 29. l.

[3] *William Stern*, Über Psychologie der individuellen Differenzen. Leipzig, Ambrosius Barth, 1900. 29. l.

jövedelme van valakinek, de nem azt, milyen a temperamentuma; melyik vallásfelekezethez tartozik, de nem azt, melyik emlékezeti tipushoz.»[1] Azt mondja Stern, hogy az ily kérdezősködés veszedelmesen hasonlit az ismert játékhoz: Melyik az ön kedvenc színe? kedvenc költője? kedvenc étele? stb.

Hasonlókép nyilatkozik a gyermektanulmány másik módszeréről, a kisérletről. «A kisérleti eljárásnak ez az új formája részben oly utakra terelődött, melyek nagyon is lejtősek, s melyek nagyon is könnyen vezetnek messze el a tudomány magasságaiból. Szerencsére a mozgalom fiatal, csak néhány évet számlál; reméljük, hogy egy figyelmeztető «Megállj» még visszhangra talál!»[2]

Mi is ezt reméljük. Maga a gyermektanulmány kétségtelenül helyes és szükséges. Jogosultságát birálói is elismerik. Igy Münsterberg azt mondja: «A gyermekpszichologia kétségkívül becses része az általános pszichologiának.»[3]

A gyermekpszichologia bizonyára adatokkal fog szolgálni a kultúrtörténet és a pszichologia számára, segíteni fog megoldani a pszichogenezis problemáját, s segíteni fogja a pædagogiát is. De föltétlenül szükséges, hogy kevesebb zajjal és több komoly tanulmánnyal munkálkodjék, s módszerében tudományosabb legyen. Szükséges hozzá az, amit Stern ajánl, hogy a kérdezősködésnél ebben iskolázott szakemberek munkásságát vegye igénybe, a kisérletezésnél pedig exaktabban járjon el.

A pædagogiai pszichologiának tehát része lesz a gyermekpszichologia is; a gyermektanulmányok többi részlete pedig szintén adhat becses felvilágosításokat a pædagogia számára.

Azonban újabban a pszichologiának más ágai is fejlődtek, melyek ép oly értékes vagy talán még értékesebb adalékokat szolgáltathatnak a pædagogia számára. Ilyenek a nép- és szociálpszichologia, s a differenciális pszichologia. E tanulmányok mind arra vannak hivatva, hogy kiegészitsék azt a lélektani alapot, melyre a pædagogiának szüksége van. Steinthal, Lazarus, Müller Miksa megindították a néppszichologiát, mely a népszellem alkotásait vizsgálja: a nyelvet, a mithoszt, az erkölcsöt.

[1] U. o. 30. l.
[2] U. o. 34. l.
[3] Münsterberg, i. m. 191. l.

Újabban Wundt Vilmos összefoglaló kisérletet is tett e tudomány megalapítására. Sőt tovább menve látjuk kezdeteit a szociálpszichologiának is, amennyiben e vizsgálatokat más területekre is, — minők a gazdaság, az ipar, társadalmi osztályok, a kriminalitás, — kiterjesztették.

A pædagogia szempontjából e vizsgálatok még értékesebbek volnának, ha a különböző nemzetek differenciálpszichologiájává bővülnének, azaz: a népszellem jelenségeit nemcsak általánosságban vizsgálnák, hanem a különböző nemzetek közötti differenciákat is törekednének megállapítani. Így a magyar népszellem ilyen képét kapni a nemzeti nevelés szempontjából végtelenül értékes volna. Tudósaink előtt itt az önálló vizsgálatnak egy igen szép és igazi babérokat termő mező áll nyitva. Az eredmények nemcsak a magyar nemzet, hanem általában a nemzetközi tudomány szempontjából is nagyon értékesek volnának.

A pszichologiai vizsgálatok számára egészen új utakat nyitott meg az *egyéni* pszichologia, mely ugyan még egészen a fejlődés kezdetén van, azonban már is gazdag eredményekkel kecsegtet. E tudomány megalapítójának *W. Dilthey*-t tekinthetjük.* Föladatait azonban első ízben *William Stern* boroszlói tanár körvonalazta. Az egyéni különbségek pszichologiájának nevezi az új tudományt, s az általános pszichologiának kiegészítőjéül kivánja tekinteni. Meg akarja állapitani az egyéni sajátságokat és különbségeket. Miben különbözik az egyének szellemi élete? Mily különbségeket mutat egyes nemzetek szellemi élete? Melyek ezeknek a különbségeknek a feltételei? S miben nyilvánulnak ezek a különbségek?

Az ily egyéni pszichologiai megfigyeléseket a tudomány az előtt nem tette vizsgálat tárgyává, mert a tudomány épen az általánosat kereste, azt, ami minden emberben közös. Az egyéni különbségeket eddig csak a művészet igyekezett feltüntetni. A költők és írók adták az egyén pszichologiáját; s ez a pszichologia annál tökéletesebb, minél nagyobb a költő. Mennyi pszichologia van Arany János műveiben! Mennyi Madáchban! Kemény Zsigmondban szinte elnyomja a pszichologus a költőt. Shakespeare műveiből pedig mondhatni megismerhetjük

* *Dilthey*, Beiträge zum Studium der Individualität. Sitzungsberichte der k. pr. Akademie des Wissenschaften zu Berlin. 196. I. 293.

az egész emberiséget. Az egyéniség gyakorlati megismerését így eddig a művészet szolgálta.

Az egyéniségnek tudományos megismerése a differenciális pszichologia föladata.

A pædagogia s a gyakorlati pædagogus ettől a tudománytól mindenesetre sokat várhat.

Már maga a gyermekpszichologia is voltakép egy része ennek a differenciális pszichologiának, amennyiben a gyermek és felnőtt közötti különbségeket keresi. Útjaik gyakran találkoznak, s módszerük is egészen egyezik.

A pædagogusnak mindkettőre szüksége van.

Látjuk tehát, hogy a pædagogia és pszichologia viszonya is újabb időben kissé változott.

A pædagogus gyakorlati eljárása mindig bizonyos pszichologiai ismeretekre volt alapítva, de ezek az ismeretek a gyakorlati megfigyelés által szerzett pszichologiai ismeretek voltak. Aki gyermeket nevelt, az mindig szükségét érezte annak, hogy a gyermeket megfigyelje.

Amint a tudományos pædagogia kifejlődött, felismerték a pædagogiának kapcsolatát a pszichologiával. A «szellemi tudományok» elméletben egyáltalán mind elismerték, hogy pszichologiára kell alapítani törvényeiket, de nem voltak képesek ezt a követelményt valóra váltani.* A pædagogia sem tudta a két tudomány között a kapcsolatot kielégítő módon helyreállítani. Ennek oka abban rejlett, hogy a pszichologia távol állott attól, hogy problémáit megfejteni képes legyen. Újabban azonban a psichologia nagyot haladt, s újabb ágai is fejlődtek, így tehát kilátás van reá, hogy e kapcsolat mégis szorosabb lesz. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a pædagogia átalakul alkalmazott pszichologiává, mert a pædagogiai problémákat nem a pszichologiának, hanem a pædagogiának kell megoldania.

A pszichologia is, a pædagogia is, önálló tudomány. Összefűzi őket azonban mindenekelőtt az, hogy mindkettő a filozofia tágasabb keretében foglal helyet. Ám a filozofiai tudományok közül az ethika mellett a pszichologia az, mely a pædagogiával legszorosabb viszonyban van.

E viszony azért oly szoros, mert maga a nevelés szellemi

* L. Stern, i. m. 27. l.

funkciók sorozata, s a szellemi funkciókat magyarázni a pszichologia föladata. Ám ezeket a szellemi funkciókat, — mint kifejtettük* — a kulturális célzat teszi pædagogiai jellegűekké. E pædagogiai célzat azonban végső eredményében a szellemi élet tökéletesítése, s az értelmi belátás uralma. Így tehát a szellemi élet ismerete általában föltétele a tudományos pædagogiának. A pædagogiai eljárás megállapítása azonban a pædagogia feladata, valamint a kultura értékes elemeinek, s pædagogiai célzatú hatások elérésére alkalmas részleteinek a kiszemelése. De az általános pszichologia csak a szellemi élet általános képét adja. Szüksége van a pædagogiának az összehasonlító és differenciális pszichologiára. A néppszichologia fényt derít a közösség folytán alakult szellemi jelenségek fejlődésére, minők nyelv, mithosz, erkölcs. A szociálpszichologia pedig a tömegek pszichologiáját adja. A differenciál-pszichologia azokat a különbségeket állapítja meg, melyek úgy egyes közösségek (pl. nemzetek, társadalmi csoportok, nemek) szellemi élete között, valamint az egyes egyének, s az egyének különböző életkora között mutatkoznak.

Szükség van ez életkorok közül különösen a gyermekkor pszichologiájára.

De a pædagogia még ezekkel sem érheti be. Nem elég csak a pszichologiát alapul vennie. A szellemi élet ismerete ugyan a legfontosabb; de a testi élet ismerete is szükséges, már csak annál a kapcsolatnál fogva is, melyben a szellemi működések a testi szervekkel állanak. De mindezek: úgy a testi, valamint a szellemi működések, végelemzésben *életjelenségek*, s a pædagogia a maga kulturális célzatait csak úgy valósíthatja, ha az életjelenségek fejlődését kulturális irányba tereli. Az életjelenségek fejlődését befolyásolni pedig csak akkor lehet, ha ez életjelenségek törvényeire alapítjuk az eljárást. Így tehát a pædagogia végső alapja a *biologia*.

Mint ahogy a célok kijelölésénél az ethika helyett az *egész kulturát* kell a pædagogiának szem előtt tartania, úgy az eszközök kiszemelésénél sem elegendő többé a pszichologiát alapul venni, hanem ki kell terjeszteni a vizsgálatot az *egész élet* vizsgálatára.

Mint ahogyan azonban a kulturális célzatú hatások között

* L. *Weszely:* A nevelés fogalma és célja. *Népmivelés*, II. 7., 8. f.

az ethikai célzatúak a legfontosabbak, úgy az életjelenségek közül is a pædagogusra nézve a pszichikai jelenségek a legfontosabbak.

Ám, nemcsak a tudományos pædagogiára nézve, hanem a gyakorlati pædagogusra nézve is fontos a pszichologia ismerete. Nem kell ugyan azt hinni, hogy aki a pszichologiával megbarátkozott, az mechanice és tudatosan operálhat az összes szellemi funkciókkkal, akárcsak valami gépezettel.

A gyakorlatban az a gyakorlati pszichologia a fontos, melyet emberismeretnek neveznek, s melyet tapasztalás és megfigyelés útján szerzünk, s költői olvasmányok, — tehát nem csupán tudományos könyvek — olvasása által kiégészítünk.

E gyakorlati pszichologia megszerzéséhez is bizonyos egyéni diszpoziciók szükségesek, ép úgy, mint annak pillanatnyi átérzéséhez, hogy a kivánt lelki hatás adott esetben mily módon érhető el.

Azonban a pszichologiai és biologiai ismeretek emelik általában az ember műveltségét, hozzájárulnak a tanító lelkének gyarapításához, s így ahhoz, hogy egyénisége, mely a tanítványokra hat, minél műveltebb, gazdagabb egyéniség legyen.

A pszichologiai ismeretek hozzá fognak járulni ahhoz, hogy világosan értse, amit mint pædagogus cselekszik. Számot fog tudni magának adni utólag arról, hogy eljárása helyes volt-e. Bizonyos módszerekről előre fogja tudni, hogy tévesek, s így fölösleges kisérletezéstől kiméli meg önmagát és a tanítványokat, s bizonyos tévedésektől ment marad.

A pszichologia ismerete hozzá fog járulni ahhoz, hogy gyakorlati eljárását elméletileg is tudja igazolni, s érdeklődése s önérzete is emelkedik, ha tudja, hogy eljárása elméletileg is megtámadhatatlan.*

A pædagogiai eljárás vezető elveit azonban, mint kész utasításokat a pædagogiából kell vennie, melyek az iskolai élet talajából fejlődtek. A tudomány senkit sem tesz művésszé. A tudomány csak megvilágosíthatja a művészi eljárást; művésszé az arra való hivatottság, s az eleven élet gyakorlati fejlesztő ereje fogja tenni azt, akiben e hivatottság érzete élénken él.

A modern pædagogia pedig nemcsak tudományt kiván, hanem művészeket is, akik a jövendő nemzedék lelkét a magok gazdag lelkületével lángra gyujtsák. Dr. Weszely Ödön.

* *James*, Psychologie und Pädagogik.

REFORMTÖREKVÉSEK A GYAKORLATI PÆDAGOGIA TERÉN.

(Második közlemény.)

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

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

Homeros tanítása azzal kezdődött, hogy $^1/_4$ évig a homerosi grammatikát tanulták; az írók méltatásánál a korrajzzal semmit sem törődtek; mindenütt csak grammatika volt. Azt a sok keserűséget, amit a gimnáziumban szenvedett, csak szülei enyhítették, különösen pedig atyja, aki gyengéden bánt vele. Atyja nem átallotta előtte kijelenteni, hogy a gimnáziumok csak butító intézetek és kevés olyan embert látott az életben, akik oly kevéssé tudták szemüket használni és a világot olyannak látni, amilyen, mint a filológusok. Egyik-másik tanárának gyalázatos bánásmódját sohasem fogja elfelejteni, különösen a mathézis professzorét, aki a primában tanította és mindenütt csak üldözte.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Összegezve *Gurlitt* kívánságait, a következőket mondhatjuk:

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

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

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

III.

Kunsterziehungstage. (A művészi nevelés megvitatására szánt gyűlések.)

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

gyakorlás kérdését, mint a művészi nevelés fontos kellékeit tárgyalták.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lichtwark a *művészi nevelés egységéről* értekezett; ki-

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

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

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

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

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

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

Dr. Diebow a *tornagyakorlatokról* szólott.

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

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

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

Fricke az *úszás tanításáról* szól. Mennél gyengébb vala-

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

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

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

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

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

Dr. Endrei Gerzson.

A PÆDAGOGIAI KISÉRLET ÉRTÉKE.

(Harmadik közlemény.)

Az eddig feldolgozott anyagot három csoportra oszthatjuk : 1. Azon vizsgálatokra, amelyek a gyermek testi életére és egészségi állapotára, 2. olyanokra, melyek a gyermek szellemi életére és 3. amelyek annak erkölcsi életére vonatkoznak.

Az első csoportba tartozó kisérletek, amelyeket természetüknél fogva legcélszerűbben *vizsgálatoknak* nevezhetünk, a gyermek testi fejlődésére vonatkozó méreteket tartalmazzák. Minden művelt államban végeznek ilyen vizsgálatokat, így utoljára dr. Lucy *Hoesch-Ernst** Zürichben, akinek vizsgálatai körülbelül 300 hét—tizenötéves korú fiú- és leánygyermek testméreteit tartalmazzák. Ha csak egy pillantást vetünk abba a nagy munkába, mely e vizsgálatok eredményeiről beszámol; ha elolvassuk a vizsgálatokból levont eredmények összefoglalását, rögtön tisztán áll előttünk e vizsgálatok tudományos és gyakorlati értéke. Hasonló vizsgálatok volnának a mi iskoláinkban is végzendők, amelyek természetesen csak a legfontosabb méretekre, mint a testsúly, testmagasság és mellbőség megállapítására szorítkozhatnak. Egy kis útbaigazítással minden tanító maga végezheti e méréseket, melyek azután az anyakönyvbe és a tanuló félévi értesítőjébe is bejegyzendők volnának, hogy ily módon nemcsak a gyermek szellemi és erkölcsi, hanem testi állapotáról és fejlődéséről is áttekinthető kimutatást nyerhessünk. Középfokú iskolákban a tornatanár vagy az iskolaorvos végezhetné a méréseket, amint több iskolában már eddig is megtörtént. A kb. iskolákban, életkorokban, a kb. nemeknél, földrajzi vidékeken nyert statisztikai anyag összehasonlítása tanulságos következtetésekre szolgáltat alkalmat, melynek gyakorlati értékét nem szükséges bővebben fejtegetnünk. Itt csak egy-két eset felsorolására szorítkozom. Orvosok, tanítók és szülők megfigyelései alapján állítható, hogy a gyermek testi fejlődése nem egyenletes; némely hónapban vagy némely esztendőben szinte megakadni látszik s amint a tapasztalat mu-

* Dr. Lucy Hœsch-Ernst und E. Meumann : Die geistige und körperliche Entwicklung des Schulkindes. I. kötet. 1906. Nemnich. Wiesbaden.

tatja, különösen oly időben állapodik meg a gyermek testének fejlődése, amikor nagyobb szellemi munka megoldása hárul a gyermekre. Az eddigi vizsgálatok a *fogváltozás* korán kívül különösen két ilyen korszakot mutatnak: a *hatodik* életévet, midőn a gyermek az iskolába lép és 14—15. életévet, midőn a *pubertas* korát éri el. Az első esetre vonatkozó vizsgálatok gondolkodóba ejtették az iskolafenntartó hatóságokat, pædagogusokat és orvosokat, hogy nem volna-e célszerű, a gyermekek iskoláztatását csak a 7. életévvel megkezdeni. Magától értetődik, hogy csak a további beható vizsgálatok dönthetik el e kérdést végérvényesen. Ha meg a fiúk és leányok testi fejlődését hasonlítjuk össze, azt találjuk, hogy e fejlődés épenséggel nem egyforma a két nemnél. Kezdetben a fiúk előzik meg a leányokat, egy darabig lépést tartanak, hogy azután a leányok kerüljenek előre. Aki tudja, hogy a testi és szellemi fejlődés között mily szoros a kapcsolat, rögtön be fogja látni, hogy a két nem a 12—13. életév után nem nevelhető *közösen*, mert ebben a korban rohamosan közeledik a leánygyermek a nemi érés felé, amikor egész testi, szellemi és erkölcsi életében gyökeres változás áll be.

*

Kraepelin megvizsgálta az energia viselkedését, ha ugyanazon munkával tartósabban foglalkozik a tanuló, és kisérletileg iparkodott megállapítani, hogy munkaidő, alkohol és iskolában észlelt szellemi elfáradás minő hatással vannak az energia működésére.

Kisérlet alapján megbízható adatokat nyerhetünk az egyes tanulók és osztályok jellemzésére, az oktatási anyag elosztására a nap és az év folyamán, a délelőtti vagy egész napos tanítás kérdésében és a szünidők helyes beosztásában. Fáradságos kisérleteket végzett ezen a téren *Lay*. Említsünk ezek eredményei közül csak néhányat:

1. Helytelen a munkaidőnek olyatén napi beosztása, mely utóbbi időben magasabb fokú, sőt elemi iskolákban is gyakorlati alkalmazást nyert, hogy t. i. az egész tanítási idő a délelőtti órákra helyeztetett.

2. Az első reggeli órák épenséggel nem a legalkalmasabbak nehezebb tantárgyak felfogására, dacára annak, hogy erről

mindenki meg volt győződve és a tanrendek is e körülmények figyelembe vételével állapíttattak meg.

3. Azon tanítási órák, melyeket úgy osztunk be, hogy az energia hullámzásának emelkedéseivel essenek össze, eredményesebbek lesznek, mint azok, melyek a hullámvonal völgyeire esnek. Tanrendek készítésénél e körülmény alaposan figyelembe veendő.

4. Helytelen a tanévnek olyan beosztása, hogy az évvégi vizsgálatok a legmelegebb hónapokra essenek, amikor az összes növendékek pszihikai energiája csökken.

Axel Key stockholmi fiziologus 11,210 tanulót vizsgált meg és a vizsgálat eredményeként azt észlelte, hogy sápkór, gyakori orrvérzés, étvágytalanság, idegesség, hátgerinc-görbülés és skrofula minden magasabb osztályban nagyobb százalékban lép fel.

Más orvosok a tanulók *hallását* vizsgálták meg, így *Richter dr.* Grossvartenbergben 700 tanulót, kiknek 12·4%-a gyenge hallású és 3·3%-a nagyot halló volt. Érdekes, hogy a gyermekek legnagyobb része alig tudott a bajáról, az oktatók is csak a tanulók egyharmadánál ismerték azt fel és az ilyen növendékeket figyelmetleneknek és szórakozottaknak tartották, akiket mintegy fel kellett rázni tétlenségükből, hogy a tanítás menetét követhessék.

A *szemvizsgálatok* az alsóbb osztályokban sokkal kevesebb rövidlátót tüntetnek fel, mint a felsőkben. Újabban a növendékek fogait is kezdik vizsgálni és szinte elrémítő eredményeket konstatálnak a fogorvosok. Megfelelő útbaigazításokkal és állandó vizsgálatokkal sokat enyhíthetne az iskola e kóros állapotokon. Az idegesség vizsgálata is elszomorító eredményeket tüntet fel.

A második csoportba tartoznak a gyermek *szellemi* életére vonatkozó vizsgálatok, a tulajdonképeni *kisérletek*. Oly gazdag a vizsgálatoknak ez az ága, hogy azt egész teljességében egy rövidebb összefoglaló tanulmány keretében szinte lehetetlen bemutatni; azért csupán nehány jelentősebb kérdésre kívánok utalni.

A gyermek *felfogó képességére* vonatkozó kisérletek pl. igazolták, hogy az egyes gyermekek felfogó képességében *individuális* különbségek vannak. Az egyik gyermek lassan fog fel, a

másik gyorsan. A gyorsan vagy könnyen tanuló azonban nemcsak azzal tűnik ki, hogy gyorsabban jut célhoz, a hibátlan reprodukcióhoz, hanem tanulásának egész módjával, emlékezete hűségével, figyelmének működésével is. Így a gyors tanulásra hajló tipus jelentékenyen rövid idő alatt jut ugyan célhoz, de a vizsgálatok tanusága szerint, gyorsabban is felejt, mint a lassú tanulásra hajlamos.

A tanulás *módja* is más e két tipusnál. A lassú soká marad az *átolvasásnál*, a gyors csakhamar megpróbálja a *felmondást*, figyelme könnyen terelhető más tárgyakra; minden csekélység megzavarja, amiket a lassú tipusú észre sem vesz. Kedélyállapotuk is különböző. A gyors tipusú vidámabb kedélylyel, izgatottan tanul, s türelmetlenül várja, hogy célját mielőbb elérje; a lassú bizonyos kedvtelen szorultsággal végzi munkáját, folyvást aggódva, hogy a kijelölt anyagot nem sikerül majd idejére megtanulnia.

Úgy a gyors, mint a lassú tipusú alkalmazkodásának előnyei és hátrányai vannak. A gyorsan alkalmazkodó könnyen tér egyik cselekménytől a másikra, a lassan alkalmazkodó pedig rövid szünet után is teljes energiával folytathatja munkáját, mert figyelme a szünet közben sem téríttetik el tárgyától. A lassan alkalmazkodó tipus ezért szivósan kitart megkezdett munkája mellett, nem szereti a változatosságot, de tudása biztos és tartós lesz.

A gyorsan alkalmazkodó emberek ujságírói, orvosi, tanitói, diplomata pályákra alkalmasak, amelyek a minden körülmények között való gyors feltalálást kivánják meg. A lassan alkalmazkodókból kerülnek ki a lassan és alaposan gondolkodó tudósok.

Más tekintetben is mutatkoznak tipikus különbségek az egyes gyermekek *felfogóképességében*, nevezetesen abban, hogy a gyermek melyik érzékszerve jut leginkább érvényre a dolgok vagy szavak felfogásában. Az eddigi vizsgálatok három *tiszta* tipust ismernek fel, ú. m.: 1. *akusztikai* (auditiv, hallásos); 2. *optikai* (vizuális, látásos) és 3. *motorikus* (kinesztétikai, mozgásos) tipust. Az akusztikai tipushoz tartozók *hangképek*, az optikaiak *látóképek*, a motorikusok pedig *jellemző mozgások* segítségével szerzik meg és idézik vissza a képzeteket. Ezek a tipusok egymagukban *tisztán* csak ritkán, hanem többnyire

kombinálva fordulnak elő. A legtöbb ember a végzett kisérletek tanusága szerint az akusztikai és motorikus kombinált tipus hajlamával bír. A nők és a gyermékek az eddigi kisérletek szerint inkább az optikai tipushoz tartoznak.

A tipikus különbségek felismerését különböző *módszerek* és *mesterfogások* teszik lehetővé. Ha annyira haladtak már e vizsgálatok, hogy a tanító meglehetősen rövid idő alatt, aránylag kevés fáradsággal állapithatja majd meg az egyes tanuló felfogó vagy emlékezeti tehetségét, akkor a pædagogiai gyakorlat a gyermek egyéniségének felismerésében, hatalmas lépéssel jut előbbre s akkor e vizsgálatok a tanitási módszerek megjavulását és fejlődését fogják elősegíteni.

A felfogó képesség vizsgálatával sokoldalú vonatkozásban áll *az emlékező tehetség* vizsgálata. Megtanult dolgokra, elmult eseményekre ugyanis nem egyformán emlékezünk vissza; az egyik ember gyorsabban felejt, a másik lassabban; az egyik a látottakra emlékezik vissza könnyebben, a másik a hallottakra; egyikünk neveket, számokat jegyez meg jól magának, másikunk mathematikai képleteket vagy zenei dallamokat. Mi okozza az individualis különbségeket? Eltüntethetők-e azok? Vannak-e módszerek, amelyeknek segítségével felismerhetők e különbségek? Mindezen és hasonló kérdésekre első sorban a kisérleti vizsgálatoktól várhatunk eredményt. *Ebbinghaus* végzett először e körbe vágó kisérleteket s általa ösztönöztetve csaknem minden későbbi kisérleti pszichologus; úgy hogy elmondhatjuk, hogy a kisérleti vizsgálatoknak épen ezen ágában mutathat rá a kisérleti lélektan és pædagogia a legmegbizhatóbb eredményekre.* Lehet-e kétségbe vonni e vizsgálatok nagy didaktikai jelentőségét? Hiszen minden tudásunknak, összes ismereteinknek legfontosabb alkotó eleme az emlékezet. A jó felfogásnál majd lényegesebb a jó emlékezet. Egész tanitási rendünk az emlékezeten alapszik; a gyermek tudását és képességeit a legtöbb esetben emlékezetének minősége szerint ítéljük meg.

Ha megismerhetnők emlékezetünk működésének törvényeit,

* Az emlékezetre vonatkozó vizsgálatok fejlődését, módszereit és eredményeit l. bővebben: Radossawljewitsch, Das Behalten und Vergessen bei Kindern und Erwachsenen nach experimentellen Untersuchungen. Pädagogische Monographien I. 1907. Nemnich. Leipzig.

bizonyos tekintetben uralkodhatnánk rajta. Nem terhelnők akkor elménket olyasmivel, amiről eleve tudjuk, hogy úgysem őrzi meg. Irányt szabhatnánk ily módon emlékezetünk működésének és mintegy kifoghatnánk rajta; olyan tartalmú anyagot bízván arra megőrzés végett, melyet legkevesebb fáradsággal és legrövidebb idő alatt szerzett meg; és mégis azt követelve, hogy azt minél hosszabb ideig és minél hívebben őrizze meg. A tanulás *technikájára* és *ökonomiájának* vizsgálatára vonatkozó kisérletek egyébként oly általánosan ismertek, hogy behatóbb fejtegetésökre nem kívánok kitérni.

A pædagogiai gyakorlat szempontjából igen értékesek azon vizsgálatok, melyek a gyermek *értelmiségének* fokát és minőségét kutatják, nemkülönben azok, amelyek a gyermek *hajlamait* és *tehetségeit* vizsgálják. Régi pædagogiai tapasztalat, hogy minden egyes növendéknek más az egyénisége, mások a képességei, de az egykorú gyermekeket vizsgálva, bizonyos mértékben és irányban tipikus vonásokat ismerhetünk fel, amelyektől a növendékeknek csak csekély része mutat eltéréseket. Egy-egy osztályban csak kevés tanuló marad a normális fokon alul s talán még csekélyebb töredék emelkedik az átlagon felül. E tapasztalat s az e téren végzett kisérleti vizsgálatok eredményezték a *gyengetehetségű* tanulók számára állított *kisegítő* iskolákat, a melyeknek száma az utolsó évtizedben világszerte rendkívül mértékben meggyarapodott. Ma már pontosan megállapított tantervük, tan- és vezérkönyveik vannak a kisegitő iskoláknak. A mannheimi iskolarendszer nem koruk, hanem képességeik szerint osztályozza a gyermekeket. A gyakorlatban ugyan nem vált be minden részében ez a módszer, annyi azonban nyilvánvalóvá lett, hogy a növendékek beosztásánál nemcsak a kor, hanem más körülmények, így első sorban a képességek és hajlamok is figyelembe veendők. Az utóbbi években már olyan óhaj is felhangzott, hogy a kiváló képességű növendékek számára külön osztályok állíttassanak fel, mert a normális képességű tanuló tanulmányi tempójának lassúsága a tehetségest nem elégíti ki: szelleme nem jutván ily módon a megfelelő táplálékhoz, visszafejlődik.

A gyermek *képzettársításának* módjára és gyorsasági fokára vonatkozó kisérletek* bizonyos mértékben bevilágítanak a

* Ziehen, Die Ideenassociation des Kindes. I—II. 1898.

gyermeki gondolkodás menetébe. A végzett vizsgálatok nagy eltéréseket mutattak a gyermek és a felnőtt, a normális és abnormális, a fiú és a leány képzettársításának módjában és gyorsaságában. Kevés még e vizsgálatok gyakorlati értéke; a további vizsgálatoktól azonban e téren is nagyobb eredményeket várhatunk.

Az idevágó kisérletek egy másik csoportja *módszertani* kérdések megvilágítására törekszik. Így *Catell* és *Messmer tachistoskopikus* vizsgálatai[1] a *gépies olvasásról* azt igazolták, hogy a növendékek az olvasásban két egymástól teljesen eltérő tipust mutatnak; ezeknek egyikét *objektív*, másikat *szubjektív* tipusnak nevezhetjük. A két szélsőség között azonban az átmeneti stádiumoknak egész sorozata állapítható meg. Mindenik tipus más sajátságokat mutat.[2] E kisérletek az egyes betűk és szavak optikai és akusztikai képét vizsgálják, majd pedig azt a különbséget, mely a felnőtt és a gyermek olvasási módja között van; végül kimutatják azon tipikus olvasási hibákat, melyek a tanulók gépies olvasásánál észlelhetők. Az olvasástanítás módszerére mindenesetre termékenyítőleg fognak hatni e vizsgálatok.

Egyéb kisérletek a gyermek *helyesírási*, *fogalmazási* képességét és módját, a *számképek* első felfogását, az idegen nyelvek különböző módszereinek értékét stb. vizsgálják s ezeknek pædagogiai értékét tagadni nem lehet.

A vizsgálatok harmadik csoportja a gyermek *erkölcsi* és *szociális* életének felkutatására törekszik. A vizsgálatok ezen ágában, nem a kisérleti, hanem egy másik, az ú. n. *statisztikai* vagy *adatgyűjtő* módszer használatos. Helyesebben *kérdőíves* módszernek volna nevezhető, mert kérdések és azokra nyert válaszok feldolgozásával jutunk a vizsgálatok ezen ágában eredményekre. E tanulmány keretébe nem tartozik a vizsgálati módszer és eredményeinek behatóbb ismertetése és kritikai méltatása; azért csak néhány lényeges idevágó gondolat felsorolására szorítkozom. E módszer használata különösen Amerikában divik s legkiválóbb művelői Stanley *Hall* és *Monroe*. Ellenzői-

[1] Catell, Über die Zeit der Erkennung und Benennung von Schriftzeichen. Phil. Studien II. 4. 1885. — Messmer, Zur Psychologie des Lesens. 1904. Engelmann Leipzig. 1905.

[2] Dőri, A gépies olvasás lélektana. Népn. Könyvt. 26. füzet.

nek tábora még sokkal nagyobb, mint a kisérleti módszereké, s Európában ezért nem is tudott mélyebb gyökeret fogni; csak újabban látunk különösen francia pszichologusok közt törekvést e módszer behatóbb értékesítésére. A kérdőíves módszer segélyével vizsgálták a gyermeknyelvet, gyermekjátékot, gyermekrajzot; továbbá a gyermekhazugságot, a gyermeki bűnöket, a büntetés hatását a gyermekre, általában a gyermek teljes erkölcsi életének fejlődését. Mennyit és mily körülmények között alszik a gyermek? Kik a hálótársai és hányan osztozkodnak egy ágyon? Mit és mikor, hol és mennyit eszik a gyermek? Minő bűnöket követ el? Mik e bűnöknek okai? Ezen és más hasonló kérdések vizsgálata a gyermek szociális életére kívánnak fényt deríteni. Sok kifogás emelhető a vizsgálatok ilyetén módja ellen, annyi azonban nem tagadható, hogy ezek az utolsó évtizedben rendkívül mértékben megnövelték a gyermek iránt való érdeklődést. Országszerte gyermekvédő ligák alakultak, hogy az elhagyott, elzüllött gyermekeket oltalmukba fogadják és a társadalom számára megmentsék. Különösen bámulatraméltó az a nagy lelkesedés és ügybuzgóság, amellyel épen a hazai liga karolja fel a gyermekvédelem érdekeit.

A népiskolákkal kapcsolatban napközi otthonok létesültek; a játékterek és fürdők az iskola nélkülözhetetlen alkotórészei lettek; a szünidei gyermektelepek száma mindegyre növekedik. A szülők szorosabb kapcsolatba kerültek az iskolával; a szülői értekezleteken élénken megvitatják a serdülő gyermek minden érdekeit; szóval az egész társadalom megmozdult a gyermek érdekében, mintegy érezve azon egyenlőtlen küzdelem igazságtalan voltát, mely a felnőttek és gyermekek között évszázadokon át lefolyt. Méltán nevezte Ellen *Key* századunkat a *gyermek századának*, mert soha nem fordult nagyobb érdeklődéssel, több szeretettel és buzgalommal a társadalom figyelme a gyermek felé, mint épen a mi századunkban.

A kisérleti lélektan és pædagogia eddigi eredményeit *Lay* már több izben említett műve foglalja össze. A közelmultban pedig egy nagyobbszabású rendszeres pædagogiai munka jelent meg, — Barth e lapban már ismertetett műve — mely első izben kisérli meg, hogy csaknem összes tanításait a modern kisérleti pszichologia eredményeire helyezze. A kisérleti módszer alkalmazása nem maradt tehát egészen meddő a pædago-

giára, mert már eddig is sok értékes adalékkal módosította, gyarapította azt.

Nagy hibájuk a vizsgálatoknak, hogy nem egységes és tervszerűen megállapított módszerek alapján végeztettek. Ennek megszüntetésére s általában az egész mozgalom fejlesztésére és irányítására néhány hóval ezelőtt Németországban «*Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung*» címmel intézmény létesült, mely egyrészt irányt kíván szabni a vizsgálatoknak, másfelől meg tudományosan feldolgozni és egybevetni óhajtja a mindenfelől beérkező vizsgálati anyagokat.

A kisérleti módszer óriási térfoglalását legélénkebben a közelmultban lefolyt berlini gyermektanulmányi kongresszus igazolja. A kongresszus napirendjén alig volt új kérdés, a vizsgálatok eredménye sem volt mindig új, de alig tárgyaltatott ott pædagogiai és iskola higiéniai kérdés, mely eredményeihez nem a kisérlet alkalmazásával jutott. Olyannyira feltűnt ez az eleddig szokatlan jelenség már a kongresszus folyamán is, hogy ott épen a kisérlet alkalmazása kérdésében hatalmas vita indult meg, amelyben pro és kontra, a pædagogia meg pszichologia kiváló művelői vettek részt. Sok igaz és megszivlelendő dolgot mondottak ez irányvédői és ellenzői.

Ime látjuk mindezekből, hogy a kisérleti lélektan és pædagogia mily sokoldalú és hatalmas tudományágakká nőtték ki magukat. Irodalmuk oly óriási arányokban növekedik, a céljaikat szolgáló intézmények oly lendületet vettek, a pædagogiai gyakorlatban értékesíthető eredmények már eddig is oly jelentősek, hogy e tudományágakat többé lekicsinyelni és elmellőzni nem lehet; annál kivánatosabb azonban, hogy eredményeik vizsgálatában szigorú kritikát alkalmazzunk, mert korántsem lehet vagy szabad feltétlenül megbiznunk minden közzétett adatban, ha még oly nagy lármával és szenzációval halljuk annak megdönthetetlenségét hirdetni.

*

Ha e kis tanulmány a pædagogiai kisérlet legfontosabb kérdéseiben és azok megitélésében csak némileg is tájékoztatta a mélyen tisztelt hallgatókat, úgy a reá fordított fáradság nem volt egészen hiábavaló. DŐRI S. ZSIGMOND.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A művészettörténet tanítása Franciaországban.

A művészettörténetnek mint külön és önálló tudománynak való ápolása a XIX. század eredménye s az iskolákban való tanítása a XIX. század végén kezdett általánossá válni. Az áramlat Németországból indult ki s a művészettörténet már 1891-ben hivatalosan helyet kap a francia tanításban, még pedig a szakiskolákon és az egyetemen kívül az egyetem ingyenes népszerű előadásain és a középiskolai tanításban is.*

Kezdetben sok nehézséggel kellett küzdenie. Nem sokkal előbb tették a középiskolában kötelező tárggyá az irodalomtörténetet, anélkül, hogy különös eredményeket tudtak volna elérni, s a szülők gyermekeik túlterheltetéséről beszéltek. Az új tárgyat nem fogadták szívesen, tanítása nem volt kellő gonddal előkészítve s ez volt az oka annak, hogy eleinte nem hozta meg a várt eredményeket. Nem voltak meg a tanításhoz a kellő segítőeszközök; az iskoláknak, különösen vidéken, nehéz volt a szükséges gyüjteményeket, reprodukciókat, gipszeket beszerezniök; a tanulóknak nem volt alkalmuk képeket, szobrokat látni, s így sokhelyütt igazán vakoknak kellett színekről beszélni.

Nehéz volt azt a kérdést is eldönteni, vajjon vizsgálat tárgyává tegyék-e az új tárgyat? A pædagógusok egy része féltette a tárgy tekintélyét, ha a vizsgálatot nem teszik kötelezővé; mások a tárgyat féltették attól, hogy száraz és unalmas adatgyüjtéssé válik, ha a vizsgálat tárgyai közzé felveszik, s hogy így célját téveszti.

Mert — Croiset szerint — kettős célját látták a művészettörténet tanításának azok, akik a nemzeti nevelésben való fontosságát hangsúlyozták. Egyik az esztétikai nevelés, melyet reakcióképen annál fontosabbnak láttak, minél inkább befolyásolta a XIX. század természettudományi szelleme a gondolkozást, érzésvilágot. Másik a

* Croiset: Minerva, Revue des Lettres et des Arts. Paris 1902.

művészettörténet módszerének nevelő hatása. A művészettörténet, mint az emberi mult történetének egy része, módszerének határozottságával hozzájárul az emberi szellem formai képzéséhez s így a nevelésnek fontos eszközét teszi.

Nagy s nehezen leküzdhető nehézség volt a képzett tanárok hiánya. Nehéz volt olyan embereket találni, akik a kellő tudás és készültség mellett művészi ízléssel is birjanak, hogy az ifjúság még ki nem képzett ízlését rossz irányba ne tereljék, akik jó történészek legyenek, hogy előadásaikat vonzókká és kellemesekké tudják tenni és végül még jó pædagogusok is, akik az óriási anyagból a megfelelő részeket ki tudják válogatni, anélkül, hogy az anyag egysége és folytonossága hiányt szenvedjen. Idővel azonban sikerült olyan tanárokat nevelni, akik feladatuk magaslatán állanak, mint pl. Maurice Emmanuel, aki jelenleg két Lycée des jeunes fillesben, a Lamartineban és a Racineban a művészettörténetet és a zenét tanítja.

A művészettörténet tanítását aszerint, hogy milyen célt tűz ki maga elé, három csoportba osztja Fierens-Gevaert,* mely csoportok közül mi a bennünket legközelebbről érdeklőt, a középiskolai tanítást legvégül fogjuk tárgyalni.

I. Szaktanítás.

Ide tartoznak mindazon iskolák, melyek művészek, tanárok múzeumi őrök stb. képzését tűzték ki céljukúl.

Művészek számára a megfelelő festészeti, építészeti, szobrászati szakiskolákban tartanak művészettörténeti előadásokat, tehát az École des Beaux-Artsban, ahol az esztétika és művészettörténet tanárai régebben Viollet-le-Duc és Taine voltak, és az École Libre d'Architectureben. Ezek szakiskolák ugyan, de előadásaik, mint Franciaországban kevés kivétellel minden előadás, «public»-ek, vagyis mindenki, akinek kedve van, ingyen meghallgathatja.

Ugyancsak nagyobbrészt ingyen mindenki számára hozzáférhetők azok a szakiskolák is, melyek esztétika-, archeologia- és történettanárokat, múzeumi őröket, művészettörténeti írókat képeznek, tehát az École normale supérieure és az École des Chartes, a Cours du Louvre és a Cours de Trocadéro.

Ezek közől az École Normale és az École des Chartes tanárokat, a másik kettő múzeumi őröket képez. Az École du Louvret ezelőtt körülbelül 30 évvel alapította de Ronchaud s azóta nagy hírnévre tett szert, melyet főképen Courajodnak köszönhet, a mai francia

* Fierens-Gevært: Nouveaux Essais, Paris 1903.

művészettörténeti irányzat megalapítójának. Courajod azon ritka tanárok közzé tartozott, akik iskolát tudtak alapítani. Franciaország különböző kulturintézményeiben ma Courajod tanítványai tanítanak s az ő eszméit hirdetik. A tanításban a szigorúan tudományos eljárásnak volt híve, a művészettörténetből, amennyire lehetséges, ki akarta rekeszteni a filozófiát és az esztétikát. Ma a fiatalabbak, — s van köztük magának Courajodnak is tanítványa — elismerik, hogy esztétika és filozófia nélkül nem mennek semmire, s újabban bizonyos reakció kezd beállni. Ellene kezdenek fordúlni annak a módszernek, mely tények és adatok egybehalmozásával, tudományos realizmussal elfojtotta a szépség kultuszát.

Az École du Louvreon, melynek helyiségei a Louvre egyik belső udvarán vannak, a francia és a keleti régészetnek, az antik keramikának, egyiptomi régészetnek és jognak, a keleti epigrafiának, a festészet, a szobrászat és a francia ipar történetének van tanszéke. A tanárok részben a Collége de France tanáraiból, részben a Louvre őreiből kerülnek ki. A tanfolyam három éves; azoknak, akik rendes, beírott hallgatók, s nemcsak műkedvelő érdeklődésből hallgatnak, minden év végén vizsgálatot kell tenniök az előadott tárgyakból, a harmadik év végén pedig valamely tételnek írásban való kidolgozása után kapnak csak oklevelet, mely múzeumi őri állásra vagy az ásatásoknál való alkalmazásra képesít.

Hasonló berendezésű a Trocadéro tanfolyama is, ide azonban inkább azok járnak, akik később ujságírással, szakmabeli kritikákkal akarnak foglalkozni.

II. Népszerű tanítás.

Az összes eddig említett intézmények is úgy vannak ugyan berendezve, hogy előadásaikat bárki hallgathatja, de vannak ezenkívül olyan intézmények is, melyek direkte a népnevelés szolgálatában állanak. Ilyenek az École des hautes études sociales, melynek művészettörténeti előadásait Lemonnier alapította, továbbá a Collège Libre des sciences sociales, s az egyetem és a Collège de France nyilvános előadásai.

A Collège de France minden előadása nyilvános, a Sorbonneon pedig kétféle előadás van: kisebb termekben, kevesebb, csakis beírott hallgatóknak tartott szakszerűbb előadás, ezek kisebb számban vannak. Nagyobb azon előadások száma, melyeken a beírott hallgatókon kívül a nagyközönség is résztvehet, s ezek könnyebb, népszerűbb stilusban tartvák.

Művészettörténeti előadásokat a Faculté de Droit és főképen a Faculté des Lettres tart. Az előbbi fakultáson főleg klasszikus

archeologiát és középkori művészettörténetet adnak elő, az utóbbin most már két tanszék van: klasszikus művészettörténetet ad elő Collignon és modernet Lemonnier. A vidéki egyetemek közül tudtommal három bír művészettörténeti tanszékkel: Lyon, Dijon, Lille.

Modern művészettörténetet régebben a Sorbonneon nem adtak elő. Hosszú időn át itt ugyanaz a merev, akademizmus uralkodott, mint az École des Beaux-Artsban, s egy diák kínos feltünést keltett egy Poussinről írt doktori értekezéssel.[1] Mióta azonban a modern tanszéket felállították s azt Courajod egyik legkiválóbb tanítványa, Lemonnier foglalta el, megváltoztak a viszonyok.

Lemonnier kétféle előadást tart: diákok számára egy kisebb teremben, mely mellett csinos reprodukció- és gipszgyüjtemény, továbbá könyvtár áll a hallgatók rendelkezésére, s népszerűbb nyilvános előadásokat az egyetem legszebb és legnagyobb termében, vetített képekkel. Ezek az előadások nagy látogatottságnak örvendenek, még pedig, mint az egyetem majdnem valamennyi nyilvános előadását, főleg nők látogatják nagy számban.

Fierens-Gevaert közli Lemonnier szavait, melyekkel saját tanítását jellemzi, s mivel ezek a mai modern francia művészettörténet-tanításra általában jellemzők, ide iktatom:

«Amennyire lehetséges, a tudományos módszert alkalmazom tanításomban. Manapság a művészettörténetet épúgy, mint a történetet, tudományosan kell tanítani, — így gondolta ezt pl. Lavisse is. Ez a módszer semmiképen sem árthat az ízlés fejlődésének, mert minél jobban ismerjük a dolgokat, annál inkább bámuljuk őket. . . . Nem zárom ki tanításomból az esztétikát sem. Egy kicsi mindig kell.» — Íme, Courajod tanítványa.

III. A középiskolai tanítás.

A középiskolában a művészettörténetet 1891 óta tanítják hivatalosan. Még pedig főleg a leányiskolákban helyeznek nagy súlyt a tanítására s 1897 óta az Enseignement secondaire des jeunes filles[2] negyedik és ötödik évfolyamában fontos helyet kapott, mint a művelődés-történetnek része. A fiúiskolákban a klasszikus tanítás mellett

[1] L. Fierens-Gevært id. munkáját.

[2] Az Enseignement secondaire május közepén ünnepelte fennállásának 25. évfordulóját. 1882 május 17-én és 18-án fogadta el a képviselőház és a szenátus Camille Sée és Paul Bert indítványát, s elhatározta, hogy az állam a départementok és a városok részvételével leánynevelő-intézményeket létesít.

mindig volt valami szerény kis helye a művészettörténetnek, de csak mint a klasszikus régiség egy kicsiny részének, melyet egyes tanárok próbáltak ugyan kiterjeszteni, azonban sem az idő, sem a növendékek egyéb irányú képzettsége nem volt erre alkalmas. Ezért terjesztett M. G. Perrot 1899 január 14-én néhány társával együtt javaslatot a Conseil supérieur de l'instruction publique elé, mely oda irányult, hogy a lycéekbe hozzák be a klasszikus tanítás mellett is definitive a művészettörténet tanítását.

Mindeddig azonban főképen a leányiskolákban szerepel a művészettörténet. S ennek több oka van. Nem részletezve most az úgyis ismert és oly sokat emlegetett okokat: hogy a leányiskola célja általános műveltséget adni, stb., stb., csak egyet emelünk ki, amit a franciák helyesen lényegesnek tartanak: a nő művészi nevelésének fontosságát.*

Általánosan ismert tény, hogy az, amit művészi ízlésnek szokás nevezni, az asszonyokban nagy mértékben megvan. Nem beszélünk most arról, hogy voltak-e női festők, szobrászok; egyszerűen csak arról van szó, hogy a mindennapi élet ezer apróságaiban, lakásberendezésben, ruhamegválasztásban az asszonyok átlag jó ízlést tanusítanak. És mégis milyen kevés azon asszonyok száma, akik megtudják egy képnek, szobornak igazi értékét becsülni! Ennek okát alkalmasint a nő ízlésének módjában, irányában kell keresni. S ha megfigyeljük, miben tanusítanak az asszonyok általában ízlést s miben nem, azt fogjuk tapasztalni, hogy rendkívül finom érzékkel bírnak színek iránt s hogy nagy figyelmet tudnak tanusítani a détail, a részlet ezer apró finomságával szemben. Ellenben, ami iránt rendkívül kevés érzékkel bírnak, az a vonal, a rajz; a művészi kompozició egységesítő erejének, a nagy egésznek a meglátása.

Amikor tehát a nő művészi nevelésére törekszünk, a főfeladat az, hogy ezt a hiányzó képességet felkeltsük benne. Ezt a francia pædagogusok belátták s módszereiket ehhez alkalmazzák. Dimier a már apriori meglévő s nagyértékű képességeket, a szín és a détail iránt való fogékonyságot felhasználva, ezeken keresztül akar fokozatosan célhoz érni. Még pedig oly módon, hogy csipkéken, legyezőkön, emaileken és miniatürökön keresztül akar a németalföldiekig, Teniersig, Gerard Douig eljutni, hogy itt mindenekelőtt az ecsetkezelés, a «touche» módjával ismertesse meg növendékeit, — mert úgy tapasztalta, hogy a női festők ehhez értenek legkevésbbé, — s csak azután menne tovább a velenceiekhez, akiket ha sikerül megértetnie, úgy hiszi, célját érte.

* L. Louis Dimier: L'Education artistique de la femme. Minerva 1902.

Ennél sokkal kevésbbé hosszadalmas és jóval erőteljesebb módszert követ Maurice Emmanuel, a Lycée Lamartine és Racine tanára, akinek módszerét több évi sikeres gyakorlat igazolja. Emmanuel módszerét főbb vonásaiban maga vázolta a következőkben, amiket Fierens-Gevært könyvéből veszek át s amik hadd álljanak itt végezetül:

«A plasztikus művészetek közül leginkább az építészet érdekli tanítványaimat, mert megrajzoltatom velük a különböző klasszikus rendek schémáit és a főbb stílek egyes formáit: a görög, római, román és gót oszlopfejeket, frízeket, boltozatokat etc. A tanítás ezáltal szemléletesebbé lesz . . . A festészet történetének tanításánál nem kötelezem őket életrajzok megtanulására, amit minden lexikonban megtalálhatnak, sem könyvjegyzékek bemagolására, ami teljesen haszontalan munka, ha az ember a szóban forgó műveket nem ismeri, hanem a tájképről, a vallásos festészetről, az arcképfestésről tartok előadásokat; ez a mód lehetővé teszi, hogy összehasonlítható sorozatokba csoportosítsam a nagy mesterek mesterműveit. A Louvreba tett néhány társas látogatás egészíti ki előadásaimat. Ezen látogatások után feladatképen leíratom tanítványaimmal benyomásaikat. Az ilyen feladatok javításánál nem számolom a helyesírási hibákat, hanem mindenekelőtt azt nézem, milyen ízlésbeli fejlettségről adnak számot. Megesett, hogy a legjobb osztályzatot olyan leány kapta, akinek nyelvi készültsége leggyengébb volt. A művészi érzésnek nagyon kevés köze van a nyelvtani ismeretekhez. Nekem csak egy vágyam van: felkelteni vagy fejleszteni a rám bízott gyermekekben a Szép érzését. Életöröm, az élet szépségének érzése lehetetlen a művészet szeretete nélkül. Egyébként azt hiszem, hogy ízlés és esztétikai érzés nemcsak azt jelenti, hogy bámulni tudjuk a múzeumok kincseit, hanem hogy egész életünket be tudjuk tölteni ezzel az érzéssel, hogy fel tudjuk használni lakásaink berendezésében és mindenekfelett gondolatainkban és tetteinkben. Ez az a moralis és szociális cél, mely felé előadásaimban törekszem.»

Dr. Bálint Aranka.

IRODALOM.

A nyelvtanítás lélektani alapja.*

1882-ben, tehát éppen 25 évvel ezelőtt, jelent meg *Quousque tandem* (Viëtor V.) «*Der Sprachunterricht muss umkehren*» című röpirata. Ennek a megjelenése volt az első riadó jel ahhoz a módszerharchoz, mely immár egy negyedszázad óta folyik a modern nyelvtanítás terén. A «Reform» Németországból csakhamar átterjedt Franciaországra és Angliára is, úgy hogy az egész művelt nyugat nyelvpædagogusai résztvettek a küzdelemben. Az első újítók erejük javát az akkori «grammatizáló és fordító» módszerek megdöntésére fordították: inkább romboltak, mint építettek, többet korholtak, mint amennyit javítottak, sokat tagadtak és keveset állítottak. A haladás szempontjából ezt is eredménynek tekinthetjük; azt is, amit tagadtak, és azt is, amit állítottak. Vitairataikban és a reform alapján készült tankönyveikben ugyanis a *beszélt, élő* nyelvet vették a tanítás alapjául.

Mint minden oly reform terén, mely keletkezésekor az egységes lélektani alapelvet nélkülözi és inkább csak a helyesnek a sejtésével, mint biztos tudásával indul meg, úgy itt is különböző irányok támadtak. Mindezeket a szaklapokban és szakgyűléseken (Neuphilologentage) megvitatott, a módszertanokban kifejtett és a tankönyvben alkalmazott *több* rendbeli alapelvek fűzik a reformhoz. Ily alapelvek: a beszéd tanítása, a grammatika alárendelt szerepe, az anyanyelv kikerülése, a tárgyak szemléltetése stb. És aszerint, amint az egyik vagy másik elv van túlsúlyban, támadnak a reformon belül a különböző elnevezések alatt forgalomba került módszerek, amilyenek: a természetes módszer, az analytikai módszer, a direkt-módszer, a közvetítő módszer és az intuitiv módszer.

* *Az idegen nyelvek tanításának lélektani alapja. Irta Boga Imre Mármarossziget, 1907.*

Ezek közül a legnagyobb tekintélyre a direkt módszer tett szert, olyannyira, hogy laikusok, és kevésbé laikusok is, minden reformot a «direkt-módszer» elnevezéssel hoznak kapcsolatba.

Az áramlat, mely odakünn oly hatalmas hullámokat vetett, hazánkat sem hagyta érintetlenül. Elméleti téren általában igen keveset foglalkoztak pædagogusaink e nagyfontosságú kérdéssel, pedig *Magyarországon az idegen nyelvek sikeres és könnyű tanítása a nemzetiségek magyarosítása szempontjából nemzeti érdekkel bír.* Gyakorlati téren, a direkt és hasonló módszerű tankönyvek elterjedtségéről itélve, a «Reform» nálunk közkedveltségnek örvend. Csakhogy e tankönyvek egy része, különösen egyike a legelterjedtebbeknek, inkább különböző külföldi tankönyvek utánzásán alapul, mint magának a módszernek tanulmányozásán és ismeretén. Örömmel kell hát üdvözölnünk egy oly munkát, mely az idegen nyelvek sikeres tanítását ismerteti. «E tekintetben minden szerény törekvést figyelembe kell vennünk», mondja az ismertetendő értekezés szerzője, és ez ím szívesen megtörténik.

«Úgy találom, hogy az idegen nyelvek tanítása nélkülözi még mindig a kellő lélektani alapot», így kezdi Boga Imre fejtegetéseit. Kérdem: igaz-e, hogy az új módszerek, különösen az annyira elterjedt direkt-módszer, nélkülözik a kellő lélektani alapot? és másodszor kérdem: vajjon jelen értekezés szerzője megtalálta-e azt?

Az értekezés három fejezetből áll. Ezek vázlata a következő:

I. Meddőség az eddigi tanításban, meddőség az eddigi módszertani vitákban. Oka: az alapelv nem lélektani. Ezt kell megkeresni. A szerző új alapelve: a szavak (az anyag) elsajátítása: tárgyképzet és hangképzet (szó) társítása; mondatszerkesztés elsajátítása szempontjából a tényező gondolat (a fogalmak közötti viszony gondolata) társítandó a nyelvtani alakkal (raggal, viszonyszóval). Ezen alapelvből folyó vezérszabályok.

II. Az eddigi módszerek bírálata általában, a direkt-módszeré különösen. III. Tanítási tervezet a kifejtett lélektani módszer alapján.

Logikusabbnak találom, ha ismertetésemet a II. fejezettel kezdem, ahol szerző az eddigi módszereket veszi késhegye alá. Talán ő is helyesebben cselekedett volna, ha *előbb rombol* és azután építi fel a direkt-módszer romjain a saját rendszerét: vagyis azt az utat követi, melynek nem követését a reformnak szemére hányja, amikor így szól: «Az új elméletek nem a régiek *romjain* keletkeznek, hanem csak a régiek *mellé* sorakoznak».

Boga «a direkt-módszer» iránt különös ellenszenvet érez. Azt mondja róla, hogy: «az egész direkt-módszert egy emlézési magolási rendszernek tekinthetjük», hogy «egyoldalú», hogy tőle «nem sokat

várhatunk», «helytelen, téves, célra nem vezető eljárásokhoz is vezethetett». Hallom a tapsokat, melyek a «Reform» ellenzőinek táborából Boga úr felé csattannak. Merem állítani, hogy azok épp oly rosszul ismerik a direkt-módszert, mint Boga Imre. Hogyan? Hát az a módszer, mely Franciaországban hivatalosnak deklaráltatott, melynek nyelvkönyvei (Dent's Modern language series) Angolországban általánosan használtatnak, melyről csak nem régiben az angol gyarmatok Londonban összesereglett pædagogusai kimondották, hogy a gyarmatokban az angol nyelv tanítására a legcélravezetőbb út; ez a módszer nélkülözne minden lélektani alapot? — meddő, hibás, ferde volna? Mint a direkt-módszernek egyik híve örülök az alkalomnak, hogy azt most védelembe vehetem és a róla elterjedt hamis nézeteket talán tisztázhatom. És én azért vagyok híve, mert felfedeztem, hogy van alapelve, még pedig *lélektani*.

Boga szerint a direkt-módszer alapelve így hangzik: «Beszélve tanulni, illetve tanítani a nyelvet. Mert a mindennapi élet is azt tanítja». De kérdem, honnan veszi ő ezt az alapelvet? Minden idézetét megjelöli a könyvben, csak éppen ezt nem, pedig itt lett volna szüksége a hivatkozásra. Nem kérem, nem ez az alapelve a direkt-módszernek; a beszélgetés csak egyik eszköze. De még az a másik, nagyon is szembeötlő nyilvánulása, mely pedig szakembereket is megtévesztett, t. i. az «anyanyelv kikerülése» sem vonatkozik a módszer lényegére, *alap*elvére. Természetes, hogy a hamis alapelvből levont következtetések is tarthatatlanokká válnak. És éppen úgy, amint a Boga által a direkt-módszernek tulajdonított alapelv helytelen, úgy az ebből levezetett egyéb kifogások is igazságtalanok. Ilyenek: hogy a direkt-módszer kész mondatokkal, nyelvalakokkal rakja meg az emlékezés tábláját, melyeket aztán alkalomadtán előszed, hogy egyszerűen rámutat arra a helyzetre, melyben a gyermek van, mikor anyanyelvét tanulja. Ezzel szemben felhozhatom Bourgogne-nak a direkt-módszer kiváló ismerőjének szavait: «Nous suivrons les leçons de la nature *non pour imiter son désordre*, mais pour suivre ses claires et simples lois. La confusion, le hasard de l'enseignement maternel, nous tâcherons de *l'ordonner*, afin d'aller plus vite et plus sûrement».* A legsúlyosabb vád azonban, mellyel Boga úr a mi módszerünket illeti, ím ez: «Előhozakodnak a nyelv tényeivel anélkül, hogy a *tárgy képzetének és a gondolatoknak egyidejűleg való felébresztéséről* előbb gondoskodás történt volna». Aztán így folytatja: «A direkt-módszer ugyan *(ugyan!)* akarja a mesterséges beszélgetést a természetes beszélgetésekhez közelebb hozni. De hogyan? Úgy hogy a társalgás *tárgyát* szemlélteti

* Revue Pédagogique, 1907. janvier.

(tehát mégis!). De hisz az idegen nyelvtanításnál nem *tárgyak*, hanem *nyelvtények* szemléltetésére van szükségünk». Tehát mégis gondoskodik a *tárgy képzetének egyidejűleg való felébresztéséről*? Nos, szerző uram, tegyen még egy lépést előre és mi közvetlenül egymás mellett fogunk állani a direkt-módszernél. Én ugyanis hozzáteszem, hogy a direkt-módszer, az igazi direkt-módszer, nem az, mely az országszéltében elterjedt tankönyvekből előtünik, igenis gondoskodik a gondolatoknak a nyelv tényeivel egyidejűleg való felébresztéséről, és nemcsak tárgyak, hanem a nyelvtények szemléltetésével is törődik. Mert nem az teszi a direkt-módszert tanulóknál és tanítóknál egyaránt oly kedveltté és oly elterjedtté a világ minden részében, hogy beszéltet, rendszertelenül, tartalmatlanul, még kevésbbé az, hogy az anyanyelvet «megveti», hanem mert a szavakat és *a mondatokat* is közvetlenül *(direkt!)* a gondolatokhoz kapcsolja és így érteti meg a tanulóval a mondatokat és nem használja a megértetéshez az anyanyelv közvetítését; továbbá mert a beszéltetésnél nem fordítandó szöveget nyújt néki, hanem gondolatokat ébreszt fel benne, melyeket a tanuló nyelvtényekkel, mondatokkal felruház. És mindezt rendszeresen, fokozatosan, tervszerűen tekintettel a szókincsre, de egyszersmind tekintettel a nyelvformák erősítésére is. «L'étude du vocabulaire et celle de la grammaire se développent en même temps, et l'une par l'autre, puisqu'on procède toujours par phrases et non par mots isolés» mondja Bourgogne az idézett helyen.

És most itt az ideje, hogy az értekezés pozitiv részével is foglalkozzunk, azzal a résszel, melyben szerző a nyelvtanítás egyetlen helyes alapelvét, a lélektanit keresi. Az olvasó az eddigiekből bizonyára sejti, hogy Boga Imre abban találta meg azt az alapelvet, amit a direkt-módszerben nélkülöz, pedig benne van. Tévedett. De ez a tévedés örvendetes lehet a direkt-módszer hívei előtt, mert látják, mint jutott el egy filozófiailag művelt, a pszichológiához értő és logikailag fegyelmezett agy arra az útra, melyen ők már régóta vidáman haladnak.

Ime Boga fejtegetéseinek gondolatmenete:

«A beszéd, mint bármely épület, anyagból és ennek szabályos egésszé való feldolgozásából áll.» A beszéd anyaga a szavak, melyeknek a lélekben fogalmak felelnek meg; a fogalmak viszonyba helyezése gondolatot képez. Midőn az elme a gondolatot kifejezi, mondatot szerkeszt. A *szavak* ismerete kétféle képzet társításából származik: a tárgyképzet és a vele együtt fellépő hangképzetből. Ha a tárgyat látom, pl. kutyát, akkor azzal együtt felébred a «kutya» (Hund v. canis) hangképzet, és megfordítva a hangképzet felkelti bennem a megfelelő tárgyképzetet. A nyelvtanítás feladata tehát a kétfajta kép-

zetet addig társítani, míg azoknak állandó kapcsolódása nincs biztosítva. Az írott nyelvnél e képzetekhez még egy alakképzet, az írott betűk egymásutánjának képzete járul, mely mint harmadik képzet és mint *látási* képzet csak erősbíti a társítást. «Ezek után megállapíthatjuk, hogy *az anyaggyűjtés munkájában a működő erő a képzettársítás.*» — Ez a művelet a direkt-módszerben is szerepel. Magam részéről csak két mellékkörülmémyre akarok emlékeztetni, melyekről Boga úgy látszik megfeledkezik. Először: Az *idegen* nyelv tanításánál, tehát mikor a tárgyképzet az anyanyelv hangképzetével már szorosan kapcsolódott, az újabb társítás alkalmával fellép az anyanyelv szava is és ekkor keletkezik egy keresztező képzettársulás (cross-association), mely eleinte zavarólag hat, a módszer helyes és állandó alkalmazása mellett azonban idővel kiküszöbölhető. Másodszor: Az írott, illetőleg nyomtatott alak képzete igazán csak azon a fokon fog erősítőleg hatni a szó fixirozására, amikor az idegen betűk és betűcsoportok hangértéke hosszas gyakorlat által a tanuló elméjében már tudatossá vált, mert addig a tanuló az idegen nyelv betűinek az anyanyelvben megszokott hangértéket fogja tulajdonítani.

Sokkal nagyobb fontosságúnak tartja a szerző a beszéd másik elmemunkáját, a *mondatszerkesztést.* A gondolatalakítás nemcsak két fogalomnak egymás mellé helyezéséből áll, hanem hozzájárul a fogalmak egymáshoz való viszonyának, «vonatkoztatásának» gondolata is. E mondatban: *az atya ad,* nemcsak két fogalom jut kifejezésre, hanem azoknak egymáshoz való viszonya is. Ez a tőgondolat. Ez az alapgondolat felébreszthetí *a kihatás gondolatát* és akkor keletkezik egy bővebb körű gondolat: *az atya pénzt ad.* Ehhez járulhat még *a tulajdonítás gondolata,* ha azt kérdezzük kinek? És ekkor a nyelv hozzáfűz még egy szót, mely külső alakjában a tulajdonítás gondolatát is kifejezi, t. i. a fiú*nak.* Ezt a viszonyt, amely a tényezőgondolat és annak külső kifejezője: a rag között van, a nyelvtan tanítja. A nyelvtan ismerete azonban távolról sem elégséges a szerkesztés munkájára, hanem ez a készség szintén pusztán képzettársítás eredménye. Társítanunk kell a tényező gondolatot (a kihatás, tulajdonítás, birtoklás, a térben való elhelyezés stb. gondolatát) a megfelelő ragképzettel. Igy támad majd idővel a szerkesztési készség, mely munkában a reflexiónak semmi szerepe nincs.

Míg az előbb tárgyalt képzettársításról t. i. a szavaknak a tárgyhoz való fűzéséről koncedálja, — nehezen ugyan, — hogy az a direkt módszer eljárásában is szerepel, addig az utóbbi felfedezést Boga kizárólagos sajátjának kívánja tekinteni. Pedig ha behatóbban foglalkozott volna a direkt-módszer újabb teoriájával, és különösen ha az ezen módszer alapján készült nyelvkönyveket, mint pl. a Schweitzer-

féle könyveket (Enseignement direct de la langue allemande) vagy a Dent's First German Book-ot, vagy Theisz «Deutsche Sprachschule» című könyvet és — ne vegyék szerénytelenségnek — a Miklós-Kaiblinger-féle német nyelvkönyvet, tanulmányozta volna, akkor rájött volna, hogy ez az elv már a gyakorlatban is keresztül vitetett.

Mert mit csinál a modern nyelv modern tanára akkor, midőn szemléltetve azt mondja: voilà une plume, voilà des plumes, vagy dein Rock ist grau, deine Aufgabe ist gut, stb., vagy amikor a jelenben leírt cselekvénysorozat elé azt teszi, hogy «gestern» és mult időben mondja el ugyanazt? Nem követi-e akkor a Boga könyve által hirdetett eljárást, hogy a tényezőgondolatot ébrentartva iparkodik azt a megváltoztatott külső formához kapcsolni? És miért értené meg az új nyelvtani formát a gyermek, hacsak nem azért, mert a tanár (tankönyv) nemcsak a tárgyakat szemlélteti, hanem az új alak alapjául szolgáló tényező gondolatot is.

Sőt mi, a direkt-módszer hívei, tudatában vagyunk egy oly nehézségnek is, melyet Boga nem látszik figyelembe venni. Ő ugyanis az anyanyelv tanulásának módszerét rendszeresítve át akarja vinni a modern nyelvek tanítására, holott itt is számot kell vetni azzal a keresztező társítással, mely az anyanyelv bírása folytán az agyban támad. T. i. a tényezőgondolat felidézésekor az anyanyelvnek megfelelő nyelvtani forma képzet zavarólag fog közbelépni; és ennek leküzdésére nagy gondot kell majd fordítani.

És most bíráljuk meg azokat a szabályokat, melyeket szerzőnk világosan és logikusan felállított alapelvéből levezet.

1. «A tőmondatból kell kiindulni és fokozatosan haladni a bővebb körű mondatokra, és addig a következő mondatkörre nem térhetünk, míg az előbbi mondatkör tényezői kellőkép nem társultak». Ez azt jelentené, — pedig nem jelenthet mást, — hogy amíg az alany *összes* nyelvtani formáiból, az állítmány összes alakjaival és az alany és állítmány egymáshoz való viszonyát kifejező összes változataiból alakítható tőmondatokat a tanuló *spontánszerűen* kifejezni nem tudja, «addig tárgyragokról vagy esetekről, avagy pláne határozókról nem beszélhetünk». Itt már elválnak utaink. Abba semmi esetre sem mehetünk bele, hogy tanítványainkat hónapokon keresztül csak tőmondatokkal untassuk, mert egy félévbe legalább beletelik, míg a tanuló a tőmondat összes alakulásait (a rendhagyókról nem is szólva) elsajátítja. Boga tévedése ugyanis abban rejlik, hogy a fokozatot tisztán a szerkesztés szempontjából akarja megállapítani és nem ügyel arra, hogy a szóanyagban való fokozatos előhaladás legalább is oly fontos, mint a mondatszerkesztésben való készség. Módszerében melléknevet mint jelzőt egyáltalában nem tanulnának a gyermekek, míg pl. az

igék mult és jövő ideit nem ismerik. Nem, ebben őt nem fogjuk követni.

2. A második szabály «azt parancsolja, hogy: Minden fázison, minden társításhoz elég idő és alkalom nyújtandó». Megtörténik a helyesen értelmezett direkt-módszerben.

3. «Az idegen nyelv elsajátításánál az iskolában a látás szervét is kellőképen fel kell használni.» Tudvalevőleg megtörténik a direkt-módszerben; talán *kelleténél* nagyobb mértékben.

4. A tárgy képzetét a maga hang- és alakképzetével addig tartsuk együtt, míg valamelyes társítás létre jött.» Bennfoglaltatik a második szabályban.

5. «Felébresztendők és kellő ideig ébren tartandók a tényező gondolatok.» Ezt a szabályt a mi módszerünk szintén egyik legfontosabb feladatának tartja. A módszer lényegét átérző és gondosan szerkesztett tankönyvek olvasmányaikban és beszédgyakorlataikban mindig valamely tárgycsoportot a neki leginkább megfelelő nyelvtani formával hoznak kapcsolatba, pl. a ruházatot a birtoklás gondolatával (mein, dein, sein), a ház részeinek neveit a helyhatározóval stb.

Tehát a direkt-módszer nemcsak az alapelvben, hanem az abból folyó szabályokban is követi Boga követelményeit.

Munkájának III. részében szerző röviden vázolja azt a tanmenetet, mely az alapelvből és az ismertetett szabályokból önként következne. Erre azonban nem kívánok kiterjeszkedni. Oly részletek ezek, melyekre egy, «az idegen nyelvek tanításának lélektani alapját» igérő munkában nem is számítunk, és amelyeket, úgy látszik, Boga a most sajtó alá készülő «A német nyelv elsajátításának kézi könyvé»-ből előlegez.

Boga könyvének mindenesetre örülnünk kell, hiszen oly kevesen foglalkoznak nálunk a nyelvtanítás teoriájával, pedig a nyugati kulturnyelvek ismerete egyrészről és a magyar nyelvnek tanítás útján való terjesztése másrészről, nemzetünkre nézve életkérdés. Az a körülmény, hogy szerző önállóan, az eddigi módszertani könyvektől függetlenül, éles megfigyeléssel, helyes következtetésekkel ugyanarra az eredményre jutott, mint amelyet a direkt-módszer már régóta hirdet és alkalmaz, ez a körülmény — mondom — az *utóbbinak* csak előnyére válhatik.

Birálónak is főleg az volt a célja, hogy azokat a ferde nézeteket, hamis fogalmakat, melyek a direkt-módszerről nálunk még annak barátai között is uralkodnak, eloszlassa, és hogy neki minél több felvilágosodott hívőt szerezzen.

Dr. Kaiblinger Fülöp.

*

Pædagogiai programm-értekezések.

(Első közlemény.)

A szerkesztő úr szives felszólítására a mult évek szokásait követve, az alábbaikban ismertetni fogom az 1906/7. évi iskolai értesítőkben megjelent pædagogiai értekezéseket.

Ez a munka a vele foglalkozóra nézve kétségkívül nagy haszonnal és tanulsággal jár, mert képet nyujt azokról a pædagogiai nézetekről, melyek ma a tanárvilágot legjobban foglalkoztatják. Ezért vállalkoztam örömmel és készséggel e feladatra.

Mielőtt azonban rátérnék az értekezések egyenkénti ismertetésére, legyen szabad néhány általános megjegyzést előre küldenem.

Azt a kérdést, helyes-e részint tudományos, részint népszerű pædagogiai értekezéseknek közlése az értesítőkben, már eldöntötték. Mi is azt tartjuk, hogy ez nemcsak helyénvaló, hanem egyenesen kivánatos. Az értesítők ugyanis igen alkalmasak arra, hogy a tanárok, mint akik tervszerűen és tudatosan foglalkoznak neveléssel, észleleteikről, tapasztalataikról, véleményükről tudományosabb cikkekben szaktársaiknak, népszerüebbekben a szülőknek is számot adjanak. A tanárvilág a leghivatottabb arra, hogy azokat az utakat is irányokat megjelölje, melyeken a magyar intelligens ifjúság nevelésének haladnia kell. Fel kell emelnie szavát, ha nyugodt, céltudatos munkáját zavarják, másrészt a kor követelményeivel, a magyar társadalom szellemi kimívelésére szükséges eszközökkel is számolva, az ujításoknak, a középiskola életére, ha igazán szükség van rájuk, befolyást kell engednie.

Középiskoláinkat az ujabb időkben a legkülönbözőbb oldalról hatalmas támadások érték, sőt érik nap nap után. Ezek elől egyszerűen meghátrálni nem lehet, de nem is szabad. Ha vannak hibák, orvoslásukról gondoskodni kell. Ezeknek megbirálása és eldöntése elsősorban is a tanár munkája, mert neki kell legjobban ismernie a bajokat s így természetesen a gyógyítószereket is.

Csakhogy, ha iskolai és pædagogiai kérdésekben a tanárok azzal az igénnyel lépnek fel, hogy tekintélyeknek tartassanak s véleményük szakszerűnek és illetékesnek tekintessék, elkerülhetetlen, hogy pædagogiával tudományos alapon foglalkozzanak.

Sajnos, azonban e téren még igen is sok a kivánni való. Pædagogiai irodalmunk ma is még szűk keretek között mozog. Kevesen foglalkoznak pædagogiával, főkép elméleti pædagogiával. Pedig erre a a tanárnak a gyakorlatban is nagy szüksége van. Ez az a tudomány, mely egyrészt megkülönbözteti a laikustól, a nevelő eljárás megitélésében fölébe emeli a laikusnak, másrészt ez a tudomány van hivatva

a különböző szaktudású tanárok közt egységes felfogást megállapítani és előmozdítani az egységes tanügyi közvélemény kialakulását.

Mindennek a sok és fontos követelésnek csak úgy tudunk megfelelni, ha a neveléstudomány haladását, újabb eredményeit megbeszéljük, vita tárgyává tesszük; azaz ha pædagogiával foglalkozunk.

Csak ez az egy módja van annak, hogy a középiskola ellen jövő támadásoknak élét tudjuk venni, vagy ha azokban igazság van, csak pædagogiai ismeretek alapján intézhetjük el őket megelégedésre. Ha mi, tanárok szaktudásunk mellett a pædagogia haladásával is lépést tartunk, képesek leszünk a társadalmunkat mozgató irányeszmékre is döntő befolyást gyakorolni.

Az 1906/7. évi értesítők értekezései között több is van, melyben a mondottak utáni törekvés mutatkozik. Ez megnyugvással tölthet el. Színvonal dolgában az előző évekkel szemben határozott javulás mutatkozik. Vannak köztük olyanok, melyek alapos tudást árulnak el, s ami a fő, nagy szeretetet a pædagogiai tudomány iránt.

Az értekezések nagy része az idén, mi igen örvendetes jelenség, methodikai kérdésekkel foglalkozik. Ez meg azért fontos, mert e kérdések közoktatásunk egész szellemével összefüggnek.

Tárgyuk szerint a következő csoportokra osztottam az értekezéseket. I. Általános pædagogia II. Család és iskola. III. Methodikai kérdések. IV. Testi nevelés. V. Művészi nevelés. VI. Neveléstörténet.

A testi nevelés csoportjába vettem azokat az értekezéseket is, melyek az alkoholismussal s más egészségügyi kérdésekkel foglalkoznak. (Nyitrai r. k. főgimnázium, ungvári kir. kath. főgimnázium és nagybecskereki kegyes tanítórend vezetése alatt álló községi főgimnázium.

A «Fák napja» (Arbor day) című értekezést (Pápai kath. gimnázium értesítőjében) az általános pædagogia csoportjába tettem.

I. Általános pædagogia.

1. *Mutschenbacher Gyula:* Locke: Az értelem vezetése. (Gyulai r. kath. főgimnázium.)

Locke műveivel foglalkozni, mindenkor érdemes dolog. Akárhányszor olvassuk, gondolatokat keltenek, tudásunkat gyarapítják, és gyönyörűségünkre szolgálnak. Nagy dicséretet érdemel szerző helyes tárgyválasztása, aztán a szorgalom, mellyel értekezését megírta. Mint maga mondja, figyelmét e tárgyra kiváló tudósunk Finászy Ernő dr. hivta fel «A nevelés története a XVII. században» címmel tartott egyetemi előadásaiban. Miután rámutat a forrásokra, (többnyire angol források) áttér Locke életének ismertetésére. Ez az ismertetés rövid és mégis elmond mindent, mit Locke életéről a pæ-

dagogusnak és filozófusnak tudnia kell. Csak ezután ismerteti «Az értelem vezetése» című munka keletkezésének történetét. Maga az értekezés azonban főleg azért értékes, mert bőven ismerteti, legnagyobbrészt teljesen lefordítja az angol eredetit, mely az értelem helyes fejlesztéséről és kiműveléséről szól. Fordítása világos, magyaros s bizonyságát adja a szerző alapos nyelvi tudásának.

Bár sokan követnék *Mutschenbacher* példáját, hogy ne harmad (német) kézből ismernők meg az angol gondolkodókat és pædagogusokat, hanem közvetlen kapcsolat megteremtése útján. Szerzőnek ezt a munkáját, mely valóságos kis könyv, ajánlom a pædagogiával foglalkozó tanárvilág figyelmébe.

2. *Major Károly dr:* Panaszok a mai középiskola ellen. (Befejező közlemény. Gyöngyösi kir. áll. főgimnázium.)

Szerző helyesen járt el, mikor a mai középiskola ellen felmerült panaszokat vizsgálja, még pedig erősen kritikai szemmel. Igen fontos, hogy a reformterveket, melyek a mai középiskola egész rendszere ellen irányulnak alaposan szemügyre vegyük s megbiráljuk. Ezt teszi a gimnázium, illetve klasszikus oktatás ellen szóló támadásokkal Major. Ezeket sorra veszi s meg is felel rájuk. A túlterhelés kérdéséből indul ki, de elhallgatja, hogy ennek az oka a természettudományok felvirágzása s hogy a gimnázium a modern kor törekvéseinek és áramlatainak kénytelen volt engedni. Szerinte a mai gimnázium teljesen megfelel a követelményeknek. Ezt a véleményt nem osztható tom; külföldön is sok pædagógus mint Paulsen, Lehmann, Theobald Ziegler, kik jól ismerik a klasszikus nyelvek és irodalmak képző erejét és művelő hatását, valamint multban teljesített szolgálatait, azt állítják, hogy a fejlődés a klasszikus irány megszorítása felé halad a modern nyelvek és főleg az anyanyelv javára. A szerzőnek nagy olvasottságáról s az összes kérdések ismeretéről fényes bizonyítékot nyujt ez a munka.

3. *Dr. Kőrösy György és dr. Lukinich Imre:* A középfoku oktatás múltja és jelene Deésen. (Deési m. kir. áll. főgimn.)

Alkalmat az értekezés megírására a m. kir. áll. főgimnázium 10 éves fennállása adott.

Nemcsak a mai gimnázium megalakulásának ismertetését tűzték ki feladatul a szerzők, hanem áttekintést nyújtanak Deés városa középfokú oktatásának múltjáról is. Ez a mult érdekes és tanulságos, egy darab művelődéstörténet az erdélyi szász községek életéről. Hasznos és derék munka; adatai a magyar tanítás történetének kiegészítésére igen alkalmasak.

4. *Birkás Géza dr.:* A francia középiskolák. (Bpest, VIII. ker. közs. főreáliskola.)

5. *Gagyhy Dénes:* Francia tanügyi kérdések. (Pozsonyi m. kir. áll. főreáliskola.)

Mindketten azokról a tapasztalataikról számolnak be, melyeket párizsi tartózkodásuk és tanulmányaik alkalmával a francia középiskolákról szereztek. Birkás értekezése rövidebb, inkább csak az iskolák szervezetét tárgyalja. Gagyhy Dénes azonban kritikailag tárja elénk az új egységes francia iskola falai között folyó életet. Nemcsak a francia középiskolák életének adja teljes világos képét, hanem annak is, hogy miként illeszkednek bele a középiskolák a népművelési intézmények sorába. Kiterjeszkedik az ú. n. szabad tanításra is, és itt igen okos tanácsokat ad a mi viszonyainkat illetőleg. Általában főtörekvése az volt, hogy azokat az előnyöket és figyelemre méltó jelenségeket megjegyezze, melyeket itthon hasznosan alkalmazhatunk.

Mindkettőnek munkája érdemes és komoly tanulmány. Igen fontos az eredmény, melyre jutnak, hogy a francia egységes négyféle elágazású iskola tulajdonképen az egységet veszélyezteti. Ne törekedjünk tehát mi ilyen egységes középiskola után!

6. *Dr. Tedeschi Borbála:* Figyelem és elfáradás. (Szegedi m. kir. áll. felsőbb leányiskola.)

Igen fontos és érdekes tárgy. Az értekezés első részében a figyelem meghatározásából kiindulva felsorolja a figyelem működésének, ébrentartásának legtermészetesebb motivumait. A második részben a fáradtságot kisérő jelenségeket, okait és ezek meggátlásának módjait ismerteti. Ügyesen és jól foglalja össze mondanivalóját. A figyelem meghatározására általában e tárgyra vonatkozólag a szerző figyelmébe ajánlom a következő legújabban megjelent munkát: «Die Lehre von der Aufmerksamkeit» von Dr. E. Dürr. Professor a. d. Universität Bern. Quelle & Meyer Leipzig. 1907. Ára 3 M. 80 Pf. 192 old.

7. *Dobrossy Lajos:* A természettudományok értéke. (Lőcsei m. kir. áll. főreáliskola.)

Találóan és jól fejtegeti a természettudományok fontosságát a modern életben. Szerző szerint a jövő műveltségének alapja a természettudomány s ezért az iskolákban nagyobb tért kell nekik nyitnunk. Rámutat arra is, hogy a magyar társadalom nem értékeli eléggé a természettudományokat, pedig ettől függ nagyrészt a nemzet jövő boldogulása. Jó lett volna már most tanácsokat is adnia, hogy miként lehetne ezen segíteni? Felemlíthette volna azt is, hogy a kevés érdeklődésnek oka sokszor a természetrajz régi, helytelen és eredménytelen tanítási módszerében kereshető.

8. *Szilágyi Géza:* Berzsenyi Dániel költészetének pædagogiai jelentősége. (Hódmező-Vásárhelyi ev. ref. főgimnázium.)

A szerzőnek ez értekezése tanári székfoglaló volt. Mindenesetre

igen hálás dolog egy nagy magyar költőnek, írónak alkotásaival pædagogiai szempontból foglalkozni. Szerző azonban nem mutatja ki eléggé, miben rejlik Berzsenyi költészetének nevelő hatása. E helyett sokszor reflexiókba bocsátkozva a Berzsenyi költészetében megnyilatkozó eszmékről szól.

9. *Bodor Aladár:* A szocializmus nevelési irányeszméi. (Losonczi magy. kir. állami főgimnázium.)

Meglehetős nehezen megírt s ezért alig élvezhető munka. A társadalmi rend fejlődését ismerteti. Az irányeszméket azonban sajnos, nem tudtam sehol megtalálni. Kár ilyen napjainkban égető kérdést annyira elvontan, annyira tudományosnak látszó módon tárgyalni; ezzel nem jutunk célhoz.

10. *Dr. Wasylkiewicz Viktor:* Bérmafiamnak. (Pædagogiai levélsorozat.) (Erdélyi róm. kath. status brassói főgimnáziuma.)

Hét levélből áll a sorozat. Az I. Bevezetésűl. II. Vallásosság és munkásság. III. Hazaszeretet. IV. A lelki tisztaságról. V. Olvasmányok. VI. A szórakozásról. VII. Befejezésűl címet viseli. Nagy szeretettel s igen szépen vannak megírva. Különösen az ötödik, az olvasmányokról szóló mutatja a szerzőnek alapos ismeretét a nevelés körül. Valamennyit erős, mély vallásos hit és meggyőződés hatja át.

11. *Vozáry Miksa:* A felsőbb leányiskola és a középiskolai reformok. (Mezőtúri m. kir. áll. felsőbb leányiskola.)

A középoktatásról, annak általános rendezéséről szól. Ismerteti a középiskolák mai szervezetét a nyugoti államokban, aztán áttér a hazai viszonyokra. Összehasonlítja a gimnázium és főreáliskola rendjét. Mindenfelé új reformok vannak készülőben; szerző fél, hogy a mai felsőbb leányiskola, amely szép modern intézmény, nem a mai alapon fog fejlesztetni, hanem új leányiskolai tipusok keletkeznek. A bevezetésben a polgári iskolát is középiskolának minősíti. Ezt ne tegyük, mert a fogalmak összecserélésére vezet s soha nem tudjuk akkor meghatározni és megvonni az egyes iskolák határvonalait.

Dr. Ozorai Frigyes.

*

F. Klein und R. Schimmack: Der mathematische Unterricht an den höheren Schulen. Teil I.: Von der Organisation des mathematischen Unterrichts. Leipzig (Teubner) 1907, 8° IX. + 236. M. 5.

A mathematikai oktatás reformálását illető törekvések egyik leglelkesebb és legtudósabb hirdetője és a németországi mozgalom vezetője *F. Klein*, göttingeni professzor 1904/5. tanév téli semesterében tartott előadásait a címben jelzett kötetben egyesítve találjuk.

Ezen első rész a mathematikai oktatásról szóló általános módszertani és történeti bevezetésnek tekintendő, a tervbe vett további két kötetben a középiskolai anyaggal kapcsolatos mélyebb tudományos kérdések tárgyalása — szintén a göttingeni egyetemen tartott előadások nyomán — fog következni. E két kötet elé nagy várakozással nézhetünk; *Klein* ugyanis az ilyen fejtegetésnek legnagyobb mestere.

Az előttünk levő első rész kidolgozása *Schimmack*-tól ered és inkább részleteiben érdekes. Általános vonatkozású fejtegetéseit a németországi reformtörekvések nagy irodalmából és *Klein* számos beszédéből és röpiratából már eléggé ismertük. A mi e tekintetben új, az elsősorban a *Klein*-féle tudományos és gyakorlati megfontolásokból eredő felfogásnak egységes alkalmazása a középfokú és a felső oktatás egész menetére és minden ágára. Legértékesebbeknek véljük azokat a megjegyzéseket, melyek a fennálló viszonyok iskolaügyi megvitatására, így elsősorban a különböző iskolafajok jelentőségére, a gimnáziumok modern problémájának tárgyalására, a leány- és szakiskolák helyzetére és a főiskolák szervezetének átalakítására vonatkoznak. A történeti fejezetek szellemes rövid aperçuk, hasznosak azok számára, kik a reformmozgalom előzményeiről és az első kisérletekről óhajtanak tájékozást. A legújabb porosz 1901-es tanterv részletes birálata, a német természettudósok és orvosok meráni összejövetelén elfogadott új tantervezet megbeszélése mindenesetre a könyv legfontosabb része. *Klein* nemcsak a mathematikai oktatás kérdéseit tárgyalja, hanem a természetrajzi oktatás helyzetét és legújabb fejlődését is behatóan ismerteti, kifejtve azokat a kívánalmakat, melyek a biologiai tanítással járnak és azokat a módozatokat, melyekkel a természetrajzi oktatás a középiskola egész folyamára kiterjeszthető. *Klein* éles biráló szava a mai viszonyokat és tankönyveket illetőleg Németországban okvetlen nagy hatással lesz. A külföldi viszonyokat — sajnos — igen futólag érinti, részletesebben csak a francia és az északamerikai oktatást tárgyalja és helyenként utal az osztrák utasításokra is. (A görög-pótló tanfolyamok kérdésénél jó lett volna például a hazánkban gyűjtött eddigi tapasztalatokat megemlíteni.) A tárgyalás középpontjában a mai napi tényleges viszonyok vannak, ezek történeti alapon való megértése a könyv nagy részének feladata. Ezen az úton kisérli meg azután *Klein* az egész oktatás gerincét képező új követelések — a függvénytani és a grafikai módszerek, végül az infinitesimál-számítás — bevezetésének fejtegetését.

A könyv tartalmában sokoldalú, minden kérdésben széleskörű irodalmi utalásokkal szolgál. A bevezetés a reformtörekvések általános elveit és eddigi eredményeit tárja elénk. Az első fejezet a népiskolák és a tanítóképzők mathematikai oktatásával, a második fejezet a

középiskolák első hat osztályának régi és most tervbe vett újabb oktatásával, a harmadik a leány- és középszakiskolák viszonyainak érdekes fejtegetésével foglalkozik. A negyedik fejezet a középiskolai mathematikai oktatás négy fázisát külön-külön rendkívül élénk és tartalmas előadásban ismerteti, különösen a mult századbeli tanterveket és az 1901-es porosz, továbbá az 1904-es hamburgi és az 1906-os württembergi tantervet, és a reformiskolák különféle törekvéseit és szervezetét (erről a VI. fejezetben is) részletezi. A régebbi idők mathematikai oktatásáról sok érdekes dolgot állít egybe. Legtartalmasabb és legtanulságosabb az ötödik fejezet, mely a középiskolák három felső osztályának tantervével foglalkozik és az új kívánságok fontosságát, történetét és megvalósításuk feltételeit ismerteti. Számos részletkérdésre vonatkozó megjegyzéseit sok haszonnal olvastuk. A hatodik fejezet a reformkérdésekkel kapcsolatos iskolaügyi problémákat fejtegeti. A végső hetedik fejezetben a főiskolákról szól, részletezve a göttingeni egyetem mathematikai és természettudományi oktatásügyének és berendezéseinek történetét és jelen helyzetét, a többi egyetem szervezetét, a műegyetemi oktatás kérdését (részletesebben École Polytechnique-ről, a karlsruhei és a zürichi műegyetemről emlékszik meg) és végül a műegyetemi oktatást javításának alapgondolatait.

A könyv függelékében *Klein* két nevezetesebb beszéde van lenyomatva, az egyik a középiskolai, a másik a főiskolai mathematikai és természettudományi oktatás reformját ismerteti. Közbül a meráni 1905-ös új matematikai tantervezet olvasható.

A könyv előadási modora mindvégig eleven; kár ugyan, hogy kollegiumszerű menetében sok fontos kérdéssel kissé gyorsan végez, azonban gondolatokat keltő fejtegetéseivel elfogja azt érni, hogy a felvetett problemák ezen legelső egységes és sokoldalú tárgyalása szélesebb körökkel is megfogja ismertetni azoknak a reformoknak szükségét és alapelveit, melyek mai nap már majdnem mindenfelé a mathematikai és természettudományi oktatás terén érvényesülnek.

Dr. Goldziher Károly.

Külföldi lapszemle.

Revue Pédagogique. L. kötet, 1907, 1—5. szám.

A januári füzetnek vezető helyén *Gabriel Compayré* ismerteti *Girard* atyának (1765—1850.), a freiburgi (Svájc) ferencrendi szerzetesnek a nevelésügy terén kifejtett munkásságát. A cikk egyébként kivonat a szerzőnek ily című munkájából: *Le P. Girard et l'éduca-*

tion par la langue maternelle. (Megjelent a *Les Grands Éducateurs* című gyüjteményes vállalatban Paul Delaplane-nál). *L. Bourgogne Az élő nyelvek tanításának módszerei* cím alatt *Ch. Sigwalt* könyvének *(De l'Enseignement des Langues Vivantes.* Hachette 1906.) ismertetése kapcsán a direkt módszert védelmezi Sigwalt támadásai ellenében, aki nagyon kedvezőtlenül itéli meg e művében a direkt módszer segítségével elért eredményeket s azt kívánja, hogy a tanárnak szabad keze legyen a követendő módszer megválasztásában. A cikkíró igyekszik sorban megcáfolni Sigwalt vádjait és kifejteni a direkt módszer előnyeit. A többi cikk közül különös figyelmet érdemel *F. Gache* értekezése: *Az anyák szerepe a nevelésben*, mely azt a kérdést fejtegeti, hogyan működhetnek közre az anyák fiúgyermekeik nevelésében. Először is ne bízzák a véletlenre iskolába járó fiaik barátainak megválasztását. A gyermekeknek erkölcsi fejlődése s egész jövője ne attól függjön, vajjon jó vagy rossz gyermek kerül-e melléjük az iskola padjain. A szülők maguk szemeljék ki óvatos körültekintéssel fiaiknak barátait (3—4 elegendő), az anya feladata aztán, hogy megnyissa házát e barátok előtt s meg is szerettesse velük. Hetenkint kétszer, a szabad napokon, pontosan megállapított időben egyszer az egyik, máskor a másik családnál gyüljenek össze a fiúk s az illető anyának jelenlétében mindenütt hasznosan foglalkozzanak, játsszanak, szórakozzanak. A játékok közül legjobbak azok, melyek inkább a munkához hasonlítanak (játékszerű foglalkozások). A családnak helyzete s az anyának képességei szerint minden háznál más és más módon, de mindenütt hasznosan töltik el így a fiúk szabad óráikat. Ekként nemcsak saját fiaikat nevelnék az anyák, hanem részt vennének mások gyermekeinek nevelésében is.

A februári számban *Giosuè Carducci*, a nemrég elhunyt jeles olasz költő és tanár költészetének sajátságait fejtegeti *Paul Hazard*. A következő, igen élvezetesen megírt cikkben egy tanfelügyelő, *Henri Doliveux*, arra irányítja rá a figyelmet, mennyire el vannak hanyagolva a történetnek, de különösen a földrajznak helyi vonatkozásai az elemi iskolában. Érdekes példákon mutatja be, mennyi elmefejlesztő okulást nyújthat a helyi talaj- és éghajlati viszonyoknak, az illető vidék növény- és állatvilágának, természeti jelenségeinek a tanulókkal való közvetetlen megfigyeltetése. Erre a célra nyomatékosan ajánlja a némely helyen már meghonosított *iskolai sétáknak*, vagyis kisebb tanulmányi kirándulásoknak rendezését. *Jules Ferry*nek, a volt oktatásügyi miniszternek a francia közoktatás fejlesztésében szerzett érdemeit méltatja *Liard*nak és *Buisson*nak egy-egy beszéde. Kiemeljük még *Mme Georges Thévenelle* jelentését, mely a kisdedóvókra nézve hangsúlyozza az iskolaorvosi intézménynek szük-

séges voltát és fontosságát, végül megemlítünk egy rövid beszámolót az első rajztanítási nemzeti kongresszusról.

Igen változatos tartalommal jelent meg a folyóiratnak márciusi füzete. Ennek első lapjait *Marcel Braunschvig* értekezése foglalja el, melynek címe: *A gyermeknek a játékok és játékszerek által való eszthetikai nevelése.* A cikk csak egyik részlete annak a könyvnek, melyet a szerző ilyen cím alatt bocsát közre: *L'éducation esthétique de l'enfant* (a *Bibliothèque des parents et des maîtres* című gyüjteményben. E. Privat, Toulouse és H. Didier, Paris). Gondolatmenetét a következőkben vonhatjuk össze: A játéknak az eszthetikai nevelés szempontjából többféle hatása van. Fejleszti az érzékeket, a látást, hallást, tapintást, mivel az első érzéki benyomásokat a játékszerektől kapja a gyermek. Fejleszti a képzeletet, mert alkalmat ad az utánzásra s az ezzel mindig együttjáró illuzióra. A játék természetének pszichológiai elemzése után megállapítja a cikkíró, minő követelményeket kell támasztanunk a játékszerekkel szemben az eszthetikai nevelés szempontjából. A művészietlen játékszerek elvetendők. A csúf Paprika Jancsik és egyéb sivító szörnyalakok, idomtalan vagy torz babák száműzendők a játékok sorából. A játékszerek legyenek eszthetikailag szépek, ízlésesek; s bárha kétségtelen, hogy nem minden játékszer szolgál az eszthetikai nevelés céljaira, annyit meg lehet követelnünk, hogy egy játékszer se működjék az eszthetikai céllal ellentétes irányban. Ne legyenek továbbá a játékszerek fényűzők, túlságosan mesterkéltek és tökéletesek, mivel akkor megbénítják a gyermeki képzeletnek szabad működését, nem adnak módot a tetszésszerinti alakításra. Minél egyszerűbb a játékszer, annál jobb, mert annál nagyobb tért enged a gyermek teremtő szellemének. Épen ezért legjobb játékszerkészítő maga a gyermek. Ajánlja a Froebel-féle játékokat, melyek nagyban előmozdítják az érzékeknek eszthetikai nevelését. Többi közt azt a tanácsot adja, hogy a gyermek játsszék egyedül, vagy ha mi felnőttek beleavatkozunk játékába, vegyünk részt abban egész lélekkel, váljunk gyermekekké, éljük bele magunkat teljesen az ő illuziójába, nehogy megzavarjuk.

Az áprilisi számban *Félix Hémon* ismerteti az algiri elemi leányiskolákkal kapcsolatban néhány lelkes francia nőnek az ottani belföldi iparművészet iskolai tanításában elért sikereit. *Émile Legouis* megrajzolja *Alexandre Beljame* pályafutását, mely a modern-nyelvi tanulmányok terén fordulópontot jelöl Franciaországban. Ezután *Cazamian* bordeaux-i egyetemi tanár egyik előadásának *(A társadalmi élet és vallás Angliában a XIV. században)* bevezető fejtegetéseit olvashatjuk, melyek igen érdekesen mutatják, milyen fölfogás uralkodik ma Franciaországban az élő nyelvek tanulására nézve.

Eszerint a nyelvek és irodalmak tanulmánya elválaszthatatlanul össze van fűzve az illető nép társadalmi viszonyainak ismeretével s épen ezért nemcsak az angol nyelvre kell tanítani az iskolában, hanem Angolországnak, az angol népnek, az ottani szokásoknak, intézményeknek, művelődésnek ismeretére is. A nyelv és irodalom nem cél, csak eszköz arra, hogy bepillanthassunk egy idegen nemzetnek szellemi világába; legyen tehát az idegen nyelvi óra az illető idegen országnak egy idevarázsolt darabja, mely idegen légkörbe viszi a tanulókat. A füzet tartalmából kiemeljük még *G. Guillaume* cikkét *(A nemzeti konvent közoktatásügyi bizottságának munkálatai)*, mely a következő számban fejeződik be s tulajdonképen kivonat egy nagy munkának *(A nemzeti konvent közoktatásügyi bizottságának jegyzőkönyvei)* VI. és utolsó kötete elé írt bevezetésből. E cikk igen becses adatokat foglal magában a francia oktatásügy történetére nézve.

*Scheid*nek az olvasmányok kiszemeléséről szóló értekezése nyitja meg a májusi füzetet. E tanulságos értekezésnek magva az a gondolat, hogy az olvasmányok sorozatának összeállításában ne az irodalom, hanem a gyermeki lélek fejlődése, tehát a pszichológiai szempont legyen irányadó. Mindig keveset s csupán a gyermeki lélek fejlettségi fokának megfelelő dolgokat olvastassunk. E fejlődési fokokat így állapítja meg a cikkíró: Legelőször másoknak a kalandjai, cselekedetei érdeklik a gyermeket, még pedig kezdetben a csodás, később a csupán eleven, drámai elbeszélések, történetek. Utóbb következik a másoknak érzelmei iránt való érdeklődés nyilvánulása, a lírai hajlandóság, mely egyeseknél nem is jelenkezik. Csak legvégül fejlődik ki s még több egyénnél elmarad a filozófiai, politikai, kritikai, erkölcstani elmélkedések iránti fogékonyság. Eszerint a legelső olvasmányoknak legendáknak, eposzoknak, elbeszéléseknek, majd drámáknak kell lenniök fokozatos egymásutánban, ezeket kövesse az egyéni költészet, a líra s fejezzék be a sort a gondolkodók művei. *Mlle A. Fiévet A természettudományok az elemi leányoktatásban* cím alatt erősen hangsúlyozza a természettudományi oktatás gyakorlati irányának fontosságát, a tanulóknak kísérletezések útján öntevékenységre szoktatását, az elvont, tudományos igazságoknak konkrét gazdasági és háztartási dolgokra alkalmazását, az egészségtani vonatkozásoknak kellő kidomborítását.

Dr. Nagy József.

*

Revue Universitaire. (1906 okt.—dec.)*

8. szám, 1906 október 15. — A folyóirat szerkesztősége vitát indít meg a francia érettségi vizsgálatra *(baccalauréat)* vonatkozólag,

* Az utolsó ismertetés az 1906. évf. 512—515. lapjain.

olyanformán, hogy fölhívást intézett az egyetemi tanárokhoz, a különféle középiskolák tanáraihoz, a szülőkhöz és szociológusokhoz, feleljenek a következő négy kérdésre: 1. A mai érettségi vizsgálat eredményei jobbak-e a régiénél? 2. Szükségesek volnának-e még az új szervezeten is bizonyos módosítások, és melyek? 3. Ha a módosítások nem elegendők, el kell-e törölni az érettségi vizsgálatot, kell-e valamivel helyettesíteni s vajjon mivel? 4. Hogyan lehetne a szabad- vagy magánoktatásra alkalmazni az olyan megoldást, melyben az érettségi vizsgálat el volna törölve? E kérdésekkel ismét fölszínre kerül az érettségi vizsgálatoknak sokat vitatott ügye, mely Franciaországban nemrég heves parlamenti harcokra adott alkalmat. Az érettségi fönntartásának szószólói azonban mégis el tudtak érni annyit, hogy nem törölték el e vizsgálatot, csak megreformálták. Hogy ezekkel a reformokkal nincs mindenki megelégedve, azt bizonyítja a kérdésnek újabb föltámadása. *D. Mornet Oktatás és fölügyelet* cím alatt azt fejtegeti, mily helytelen dolog a francia internátusokban e két nevelői ténykedésnek éles különválasztása, s az utóbbinak szegényesen díjazott és kevés tiszteletben álló tanulmányi fölügyelőkre bízása. E baj elhárítása végett azt ajánlja, hogy a tanárok is vegyenek részt a fölügyeletben, viszont a tanulmányi fölügyelők is az oktatásban. Ekként családiasabb jelleget öltene a francia középiskolának belső élete. A *Havi krónika* című rovatban többi közt szó van a nemzetközi gyermekcseréről, mely a tanulók nemzetközi levelezésének természetes kiegészítője, s melynek lebonyolítására külön társaság is alakult. Közölve vannak az 1907. évi tanárvizsgálatokon fordítandó és magyarázandó írók, azonkívül bőséges könyvészeti utalások könnyítik meg a jelölteknek a vizsgára készülést.

9. szám, 1906 november 15. — A novemberi füzet megkezdi a francia középiskolai tanárvizsgáló bizottságok elnöki jelentéseinek közlését, melyek a közoktatásügyi miniszterhez vannak intézve s az 1906. évi tanárvizsgálatok eredményéről és tanulságairól adnak számot. A történet-földrajzi csoportnak vizsgálatairól *(agrégation) P. Foncin* tesz jelentést, melyből elsősorban a statisztikai adatok méltók figyelmünkre. Az 54 jelentkező közül megfelelt 12 (vagyis 22%), akiknek fele az *École normale* 8 jelöltje közül került ki. Nevezetes, hogy a párizsi bölcsészettudományi karnak 18 jelentkezője közül egyetlen egy sem vált be. A megállapított mértéket nem ütötte meg 78%. Az írásbeli dolgozatok általában véve nem voltak nagyon kielégítők. Tételül volt kitűzve az ókori történetből: *A római birodalomnak közigazgatási szervezete a köztársaság végén.* A középkori történetből: *VII. Gergely és az investitura-harc.* Az újkori történetből: *A parlamentek XVI. Lajos alatt.* Földrajzból: *A Niger-folyó fizikai*

és gazdasági szempontból. Közölve vannak a szóbeli vizsgálatok kérdései is. Végül a jelentéstevő bizottsági elnök hét pontba foglalva tanácsokat ad a jelölteknek arra nézve, miképpen készüljenek a vizsgálatokra. A következő cikkben *H. Bourgin* azt javasolja, hogy az 1902-iki tantervnek a latin nyelvre vonatkozó az a rendelkezése, mely szerint a szövegmagyarázat legyen a felső osztályoknak legfőbb szóbeli gyakorlata, terjesztessék ki a latinon kívül a francia és görög nyelvre is. A hírek közül fölemlítjük a tanári gyakorlóévről szóló miniszteri rendeletet.

10. szám, 1906 dec. 15. — Folytatólag kapjuk *L. Bompard*-nak az 1906. évi *agrégation de grammaire*-ről írott jelentését. A 82 jelentkező közül 14 (azaz 17%) ütötte meg a mértéket. Az írásbeli dolgozatok általában itt is gyöngéknek vannak minősítve. A francia szabaddolgozat tárgyának nehézségét maga a bizottság elnöke is elismeri. Volt azonkívül egy görög-latin nyelvtani, metrikai és prosodiai dolgozat, egy francia nyelv- és verstani dolgozat, Rousseau *Contrat social*jából fordítás latinra, az *Esprit des Lois*ból fordítás görögre, végül franciára kellett fordítani Cicerónak egyik levelét *(ad Att.*, II. 21.). Sajátságos, hogy a XVIII. századbeli klasszikus íróikból való francia szövegeket, melyeket latinra és görögre kellett fordítani, számos helyen félreértették a jelöltek. A szóbeli vizsgálaton magyarázott görög, latin és francia írók szintén föl vannak sorolva. *F. Gache* arról értekezik, minő szerepük van az anyáknak az iskola és család együttes munkájában. A hírek közt találjuk a legmagasabb fokú középiskolai tanári vizsgálatot *(agrégation)* szabályozó miniszteri rendeletnek a humaniorákat illető részét. Számos figyelemreméltó vonása közül kiemeljük például azt az egyet, hogy az élő nyelvekből a szóbeli előtt kívánnak egy francia nyelvű értekezést, mely az illető idegen nyelvnek irodalomtörténetére vonatkozik, egy idegen nyelven írott értekezést, mely az illető idegen népnek művelődését fejtegeti, egy fordítást franciából idegen nyelvre s egyet idegen nyelvből franciára. Az előbbi két dolgozat elkészítésére hét-hét óra van adva, az utóbbi kettőére négy-négy óra. *Dr. Nagy József.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó-ülés 1907. okt. 19-én.

Jelen vannak: *Dr. Fináczy Ernő* elnöklése mellett Dr. Heinrich Gusztáv, Dr. Kármán Mór, Geréb József, Dr. Kovács János, Dr. Weszely Ödön, Dr. Gyulai Ágost, Dr. Gyulay Béla, Böngérfy János, Dr. Székely György, Spitkó Lajos, Dr. Havas Gyula, Dr. Székely Aladár, Dr. Klupáthy Jenő, Dr. Jancsó Benedek s még számosan mint vendégek.

Elnök megnyitja az ülést s fölkéri dr. Waldapfel Jánost, hogy előadását megtartsa.

Dr. Waldapfel János «Az iskolán kívüli oktatás methodikájáról» tart előadást. Kiindul abból, hogy minden oktatás célja annak a világnak a megismertetése, melyben az, akit oktatnak, egykor működni fog. Minden oktatást egyéb nevelő tényezőkkel szemben jellemzi: a fogalmi munkát közvetítő szó útján való tradálás, a tudatosság nevelőben és nevelendőben, a tervszerűség az oktatandó szellemében elérendő eredmények szempontjából és a tartósság és folytonosság az egymásutánban. Az iskolai oktatást pedig azonkívül még a közösség (rendi vagy nemzeti közösség) céljainak szemmeltartása jellemzi. A szakiskolai oktatás célja a nemzeti munka egyes ágainak művelése és előmozdítása; a nevelő iskolai oktatás célja, hogy az illető oktatott egyén a nemzeti munkának azon ágait is megértse, melyeket ő maga nem fog művelni. Mindenesetre a közös egyetértő munka lehetőségének előmozdítása, nem pedig az embertársakkal való küzdelemre képesítés az oktatás célja, mint ezt a pécsi kongresszuson Pikler tanár úr állította. S mindenesetre az oktatottak tudatos, egyszerű fölvilágosítása s nem félrevezetése az oktatás célja. Az iskolán kívül való oktatás szervezésének föladata vagy bizonyos iskolai szervezetek előkészítése, vagy az iskolai szervezetek kötöttségéből szabad oktatóintézmények létesítése. Ahányféle iskolafajunk van ma, annyiféle iskolán kívül való vagy szabadoktatásról lehetne szó. S mindenesetre szó kell hogy legyen iskolán kívül való népoktatásról, középfokú és felsőoktatásról. De lehetne szó

iskolán kívül való szakoktatásról is. Az ily értelmű iskolán kívül való oktatásra nézve a legfontosabb kérdések: Kik tanítsanak? Milyen legyen a szervezet? Mit tanítsanak, és végre miképen tanítsanak? Ezekre a kérdésekre részletekben valamelyik jövő alkalommal kíván az előadó megfelelni.

Az elnök megköszönve a felolvasó előadását, azt a kérelmet intézi azokhoz, kik felszólalni kívánnak, hogy lehetőleg szorosan azon keretek közt maradjanak, melyeket az előadó úr kijelölt. A társaság egyébként, régi hagyományaihoz híven, szívesen veszi a nem tagok esetleges felszólalásait is.

Elsőnek *Dr. Kármán Mór* szólal fel, részletesen kifejtve, hogy az iskolán kivül való oktatásnak a nemzeti közműveltség egészébe kell beleilleszkednie, és semminemü egyoldalu irányzat szolgálatába nem szabad szegődnie. Általában egyetért az előadó fejtegetéseivel.

Miután még *Dr. Székely György* tett néhány rövid megjegyzést, melyekre az előadó *Dr. Waldapfel János* szintén röviden válaszolt, az elnök az idő előhaladottsága miatt az ülést berekeszti.

Beküldött könyvek.

Kelemen Béla, A magyar helyesírás kis szótára. Budapest, 1907, Athenæum, 2-dik bővített kiadás 172 l.

Gyerkes Mihály, A népmívelési egyletek szervezése. Székelyudvarhely, 1907, Becsek könyvnyomdája. 63 lap, 1 képmelléklettel. Ára 1 K.

Magyar Könyvtár. Lampel R. könyvkereskedése. Egy-egy szám ára 30 fill.

474—475. *Goethe* Iphigenia Taurisba. Fordította *Csengeri János.*

476. Orosz elbeszélők tára III. Fordította *Ambrozovics Dezső.*

477. *Dr. Salgó Jakab:* Az idegességről.

478. *Sas Ede:* Az én mandátumom.

479. *Wilde Oszkár:* Salome.

480—481. *Goethe:* Faust. Fordította *Dóczy Lajos.*

482. *Prém József:* Munkácsy Mihály.

A Choralis ének katekizmusa: P. *Birkle* Suitbert. Fordította *Meiszner Imre.* Szt. István-Társulat.

Irodalomtörténeti Közlemények: *Szilády Áron.* Tizenhetedik évfolyam I. Budapest. M. Tud. Akademia.

Akadémiai Értesítő. Szerkeszti *Heinrich Gusztáv.* 207. füzet. M. Tud. Akad.

Vezérfonal az írástanításhoz. Írták: *Erdős J., Erdős Adolf és Erdős Mór.* Lampel R. bizománya.

TANULMÁNYOK.

A FRANCIA KÖZÉPISKOLA ÉS AZ 1902. ÉVI UJ TANTERV.

A francia középiskola intézményét ép úgy, mint minden szellemi intézményt, csak történeti alapon lehet megérteni és jellemezni. A legutóbbi reformmal fejlődésének egy új korszakába lépett és a mult ismerete nélkül nem lehet róla helyes képet adni. A történeti bevezetést annak dacára két okból mellőzöm: egyrészt e jelentés keretét túlságosan kiszélesítené, másrészt van e kérdésről kiváló magyar munkánk, ez dr. Fináczy Ernő könyve «A francia középiskola multjáról és jelenéről». Ezért csak a legszükségesebb történeti adatok megemlítésére szorítkozom, hogy a legutóbb lezárult korszakot vázoljam és a jelen fejlődésnek a multtal való kapcsolatára mutassak.

A középiskolai tanítás sokáig egységes volt és a klasszikus tanításból állt Franciaországban. A tudományok fejlődése, az emberi tudat bővülése szükségessé tette 1852-ben a bifurkációt, mely előbb a harmadik, később a negyedik osztállyal kezdődött (IVe és IIIe). 1865. Duruy megteremti a szaktanítást (enseignement secondaire spécial), melyet teljesen elkülönített a klasszikus tanítástól. Négy évfolyamból állott és voltakép alig különbözött a felsőbb népiskolától. A szülők mégis szivesebben küldték fiaikat a középiskola ez osztályaiba, mert a népiskola ingyenes tanítása nem elégítette ki becsvágyukat; gyermekeiket fizetéses iskolában akarták neveltetni. A négyéves tanfolyam 1881-ben ötre, 1886-ban hatra emelkedett. 1890—1891 óta «enseignement moderne» elnevezés alatt szerepelt.

Ez a mi főreáliskoláinknak megfelelő tanfolyam. Ugyanannyi éven át folyt, mint a klasszikus tanítás, sőt annál nagyobb óraszámmal és így semmi ok sem volt az elvégzése után szer-

zett érettségi bizonyítványtól (baccalauréat) az egyenjoguságot megvonni, amit a miniszteri reformrendelet elismert. Az érettségi vizsgát Jules Simon 1874-ben két részre osztotta, mindkettőt egy évi időközzel lehetett letenni. Ez megmaradt az új renddel is, de eltünt az irodalmi és természettudományi érettségi megkülönböztetése; a helyébe lépett többágú érettségi vizsgálat egységes, a szerzett oklevél egyenjogú.

A tanítás régi rendje nem felelt meg a francia társadalom sokoldalú szükségletének és a sajtóban és irodalomban egyre hangosabbá vált a panasz. Berthelot,[1] Lanson,[2] Michel H.[3] röpiratait hivatkozom, amelyek részben a reform küszöbén jelentek meg. A francia képviselőház rendkívül széleskörű «enquête»-t rendelt el, amely 1899-ben hat in 4° kötetben 3000 lapon jelent meg.[4] A bevezetés (1—300 l.) összefoglalja a beküldött vélemények eredményét; a statisztikai rész becses forrása a francia középiskolák legutóbbi állapotára vonatkozó adatoknak. Hivatalos statisztika azóta nem jelent meg, és ily adatok hiánya megnehezíti a tájékozódást a francia középiskolák körében. A közoktatásügyi bizottság jelentése alapján a miniszter a képviselőháznak előterjesztést tett és ezt a ház 1902-ben elfogadta. Elvben döntött a középiskolák mai rendjére nézve, a részletek tárgyalásába nem bocsátkozott, miután azok illetékessége körén kívül esnek. A reformot tehát az egész francia társadalom teremtette meg, melynek minden osztálya, sőt minden tagja megnyilatkozhatott, de döntő érvényű volt a tanügyi körök véleménye. Legjobban jellemzi Leygues miniszter 1902 jan. levele a képviselőház közokt. biz. elnökéhez, habár csak az ideális mértéket tarthatta szem előtt, nem a valóságot. Életbe léptette az 1902 máj. 31-iki, jul. 19-iki, 1903 aug. 3-iki, 1905 jul. 27, 28 és szept. 15-iki rendelet. A mathematika tantervét egyszerüsitette az 1905 jul. 27-iki rendelet. Az elmult tanév tehát a reform ötödik éve volt és még korai volna gyakorlati eredményéről végleges itéletet mondani. Csak általános benyomásokat foglalhatok össze és nem tartom megokoltnak a közoktatásügy-

[1] Berthelot, La crise de l'enseignement secondaire. Revue des deux mondes, 1891 febr. 15.

[2] Lanson, L'Université et la société moderne, Paris, 1901.

[3] Michel Henry, Notes sur l'enseignement secondaire, 1902.

[4] Enquête sur l'ens. sec. Rapports, Paris, 1899.

ről papiroson lévő tantervek és rendeletek alapján alkotni véleményt. A külföldi sajtóban a reform életbe léptetése évében hangzottak biráló, elitélő[1] vélemények és ezeket ismételgették, sokan napilapjainkban, folyóiratainkban. A reform eredményét az új rend alól kikerült tanulók első érettségi vizsgálata (tehát két év) vagy inkább azoknak az életbe lépése után lehet és szabad megbirálni. Rendkívül korai, mondja *Calmette*, dijoni egy. tanár az érettségire vonatkozó 1907-iki Enquête[2] alkalmából, nem az érettségi új rendeletnek módosítására, hanem csak megbirálására gondolni. A tanítás bármelyik ágára nézve a legnagyobb veszedelem a tantervek változékonysága. *Richard* bordeaux-i tanár belevonja a tanárképzést és csak akkor kiván végleges itéletet mondani, ha az új rend alól kikerült tanári nemzedék foglalja el az előző helyét és veszi át az ifjúság nevelését. A tanári képesítés ment át a leggyökeresebb változáson, mert pædagogiai előtanulmányt és próbaidőt kiván. A tanári kar átalakulásával várható csak a vizsgázó tanulók képességeinek megváltozása, ami azután a reform eredményéről fogalmat adhat. Az érettségire jelentkező tanulókat ma még oly tanárok tanították, akik szorgalmuk és tehetségük dacára sem ismerik eléggé a gyermek lélektanát és nem használják fel a gyermek lelki tevékenységének felkeltésére alkalmas módszereket. *Chabot* lyoni egyetemi tanár az egész reformot a tanárképzés és a pædagogiai módszer szempontjából itéli meg és ezzel a kérdés mélyére hatol. De ép francia földön az intézmények nem szoktak ily lassan átalakulni és szellemi téren a biologiai törvények nem érvényesülnek megszorítás nélkül. Ezért a reform életbeléptetésének ötödik évében is kiemelhetünk már néhány szembeszökő változást és megfigyelhetjük a tanterv szavai hogyan öltenek testet a jelenlegi tanári karok kezében.

A francia középiskola fejlődésében és legutóbbi átalakulásában szembetünő a szociális jelleg. Egy kiváló pædagogus ebből a szempontból így határozta meg a középiskolát (Buisson)[3]: azokra a családokra nézve hozzáférhető tanítás, akik gyerme-

[1] Grävell, Der neue Lehrplan des franz. Gymnasiums. Berlin, 1902, in-8°.

[2] *Crouzet*, Pour et contre le Baccalauréat. Paris, 1907.

[3] Langlois Ch. V. La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger. Paris, 1900, in-12°.

keiket aránylag előrehaladott korig eltarthatják, anélkül hogy azok kenyérkeresetére rászorulnának. A miniszter levele értelmében is a tanítás a nemzet egészének szól és kettős célja van: egyrészt a munkásosztály érdekében felvilágosult szellemi arisztokráciát nevel, mely önzetlen kutatásnak szenteli erejét, másrészt a munkástábort szervezi, annak vezérkart és keretet ad. Ez az állami szociálizmus volt a vezető szempont a reformjavaslatban, mely az egész nemzet közremunkálásának eredménye.

Az állami iskolák tanulmányi és fegyelmi rendjében meglepő az egyformaság, amely nemcsak egy intézet falain belül, hanem a különböző városok intézeteiben is annál feltünőbb, mivel a rendtartásnak nincs egyöntetű szövegezése, kidolgozott egységes rendszere, hanem rendeletek, határozatok tömkelegéből áll, melyekből a gyakorlat kifejlődött. Az iskola belső életének jellemzésénél hivatkozhatom néhány módosításra, melyek közül legfontosabb az igazgató kezdeményezési jogának erősítése mindarra nézve, amit főkép az internátusi nevelés megkiván.

A tanterv azonban gyökeresen átalakult. Jellemző elsősorban a népiskola és a középiskola elkülönítése, az utóbbinak az előző fölé rendelése. A régi tanterv VIIIe és VIIe osztályai a népiskola harmadik és negyedik osztályának feleltek meg és a középiskola keretébe voltak illesztve. Az új tanterv a négy elemi osztályt külön egésznek tekinti, amely előkészítő és elemi szakaszra oszlik két-két osztállyal. A liceumokban és kollégiumokban többnyire megvannak ezek az osztályok és az iskolák igazgatói hangsúlyozzák, hogy a tanulóknak nagy előnyére válik, ha már a középiskolával kapcsolatos elemi iskolát végzik. Az iskola így biztosítja az első évtől kezdve a homogén tanulóanyagot.

A középiskolai tanítás két ciklusra oszlik: az alsó négy, a felső három tanfolyamból áll. Az első osztályba lépő tanuló választhat a latin vagy latin nélkül való tanfolyam között. A harmadik osztálytól kezdve a latint tanulók ehhez vehetik a görögöt vagy csak a latint folytatják, tehát ismét két csoportra oszlanak. A negyedik osztállyal minden tanuló bizonyítványt kaphat, a kapott jegyek és a tanárok véleménye alapján. Vizsgát azonban nem kell kiállniok, mert a nyilvános vizsga a miniszter szavai szerint a tanárok és tanulók főgondját tenné,

ólomsúlyként nehezednék az első ciklusra és ezt minden szabadságtól megfosztaná. Akik tanulmányaikat folytatják, az érettségi vizsgáló bizottságnak benyujthatják a szerzett bizonyítványt, melyet a bizottság ép úgy számba vesz, mint az iskolai osztályzókönyvet (livret scolaire). Az iskolák igazgatóinak jogában áll, hogy azok számára, akik nem készülnek érettségi vizsgára, külön két éves tanfolyamot szervezzen, amely a négy alsó osztállyal hatosztályú polgári iskolának felel meg. Ily tanfolyamot tudomásom szerint sehol sem szerveztek.

A második ciklusba lépő tanuló négy csoportosítás közt választhat, melyeknek jellegzetes tárgyai: latin és görög (A), latin és modern nyelvek (B), latin és természettudományok (C), természettudományok és modern nyelvek (D). A tanulók aszerint, amint görögöt és latint, csak latint vagy csak modern nyelveket tanultak, választanak a négy csoportosítás közül. Akik görögöt tanultak, rendesen azt folytatják, akik csak latint, választhatnak a három további csoport közül. Akik modern nyelveket tanultak, párosítják ezeket a természettudományokkal. Voltakép három iskola egyesül a teljes liceumban: a német főgimnázium, reálgimnázium és főreáliskola vagy a magyar főgimnázium és nem kötelező latin tanítással biró főreáliskola. Valamennyi csoport befejezője az érettségi (baccalauréat), mely különböző, a csoportoknak megfelelő vizsgálati tárgyakból áll, de egyenlő tanulmányi évet feltételez és egyenlő jogosítással jár. Egyes pályák ugyan el vannak zárva, pl. a görögöt nem tanulók elől a nyelvtanári, de a miniszter szavai szerint szükségtelen attól eltiltani. Ha valaki kivételesen nyelvtanári vizsgára jelentkezik és természettudományokból tett érettségit, magán úton tanul görögül és nem szabad útját vágni, hanem szándékát inkább méltányolni kell. E liberális felfogást viszonyainkra való tekintettel kiemelendőnek tartom, mert nálunk a tanügyi közvéleményben országos mozgalmat eredményezett, amely gimnáziumaink régi tantervének felforgatására irányult csak annak a kérdésnek eldöntése kedveért, vajjon két tucat főreáliskolánknak megadják-e az egyenjogosítást. Ezt talán a törvény csekély módosításával és a tanügy javára el lehetne dönteni; megadását a kor szelleme úgyis mulhatatlanul megkivánja.

A francia iskola tanítási rendjét sokan bonyolultnak, mesterkéltnek tartják, de csak látszólag az. A valóságban a tanterv

sokfelé elágazó osztályai a helyi viszonyoknak, a tanulók számának és hajlamának megfelelően nagy mértékben egyszerűsödik. A francia iskolákban nem az egyes tanulócsoportok, hanem a szaktárgyak szerint alakul az órabeosztás vagy helyesebben a két elv párosul. A miniszteri utasítások kiemelik, hogy ugyanazon osztályban a különböző csoportok a közös tárgyakat együtt tanulják és azokra nézve a tanterv is azonos. Az első és második osztályban közös a modern nyelvi, a történelmi, a mértani rajzi és a földrajzi óra, a harmadikban és negyedikben ezekhez járul az erkölcstan. Az ötödik osztályban a négy csoport együtt tanulja az újkori történelmet, a földrajzot, a modern nyelveket és a szabadkézi rajzot; az első három (A, B, C) még a franciát és latint, az első kettő (A, B) az újkori történetet és a modern nyelveket tanuló két csoport (B, D) a második modern nyelvet stb. Sőt a tananyag egy bizonyos részének tárgyalására, tehát ideiglenesen, összevonhatók a hetedik osztály csoportjai (philosophie et mathématiques) a filozófiai órákon. Miután a tantárgyak száma nem nagyobb tantervünk tárgyainál, az elsoroltakon kívül csak néhány tárgy marad, melyet egyes csoportok külön tanulnak, pl. a harmadikban fizikát és kémiát (B) vagy görögöt, latint és modern nyelveket, amelyek az elágazódás alapjául szolgálnak. Ehhez járul, hogy egyes vidékeken a fakultativ tárgyak közül néhányat a tanulók egyáltalában nem választanak, tehát az a tantárgy kiesik. Így a modern nyelvek közül a tanuló német, angol, dán vagy spanyol közt választhat, a legtöbb vidéki iskolában azonban vagy a németet, vagy az angolt tanulják.* Nancyban csak egy éve van angol tanár és az angol második tárgyként szerepel. A főiskolákra előkészítő szaktanfolyam minden ága (Cours de préparation à l'École mil. de S. Cyr, à l'Éc. Navale, à l'École Politechnique stb.) csak néhány iskolában van meg, a többi a szükség szerint egyet-kettőt szervez és már az alsó osztályoktól kezdve arra készíti elő a tanulókat. Az iskola szakszerű előkészítővé válik és egyéni jelleget nyer. A megfelelő főiskolai tanfolyamra nem képesítő csoportok néptelenek, sőt teljesen megszűnnek. Végre az első és második ciklus elválasztá-

* Spanyolt csak Toulouse és Montpellier főigazgatóságai területén, nevezetesen Bédarieux, Béziers, Clermont, Lodève, Pézenas liceumaiban. L'Ens. des langues vivantes, Rev. univ. 1907 jul. 15.

sával az iskola kis és nagy liceumra oszlott, amelyek néha külön épületben vannak. Nemcsak a párisi St. Louis liceum, hanem a bordeaux-i, lyon-i fiókiskolákból kapja a második ciklusba, illetőleg a negyedik osztályba lépő tanulókat. A közös órákon egyesített tanulók sem tehetik zsúfolttá az osztályt, mert a rendelet ennek káros hatását úgy az értelmi, mint az erkölcsi nevelés szempontjából hangsúlyozza és az intézetek vezetőinek kötelességévé teszi megfelelő párhuzamos osztályok nyitását. A modern nyelvek óráin nem lehet húszonötnél több tanuló és a más órákon látható legnagyobb szám negyvenen jóval alul marad. Minden jelentkező tanulót felvesznek és párhuzamos osztályok nyitása esetén az igazgatók megfelelő tanerőkről is gondoskodnak, úgy, hogy ebből a szaktanárokra semmiféle túlterhelés vagy aránytalan órabeosztás nem származik.

Említettük, hogy ha a második ciklusban és a szaktanfolyamán sok a tanulók száma, az iskola kettéválik és az első ciklus egy aligazgató felügyelete alatt külön iskolát képez. Az egész azért egy igazgató vezetése alatt áll és egy egyénnek befolyása ily nagy tömegre nem fog érvényesülni. Ezt talán vidéki városokban is több liceum felállításával lehetne ellensúlyozni, amit a közoktatásügyi kormány mindeddig elkerült. Oly városokban, mint Bordeaux, Toulouse, Lyon, voltakép csak egy liceum van, amely időnként egy-egy fiókiskolába telepíti feleslegét. Nem a tanterv bonyolult volta, hanem a tanulók és osztályok nagy száma okozza a vezetés nehézségeit. A tanterv jó oldala, hogy megvan benne a rugalmasság, az alkalmazkodóképesség az idő és hely kivánalmaihoz. Minden tanfolyam nincs meg egy-egy intézetben, de megvan a lehetőség a tanterv keretében új csoportosítás, új szaktanítás szervezésére, új tantárgy bevezetésére. Pl. a kereskedelem iránya új vasut vagy hajóút nyitásával szükségessé teszi az olasz nyelv tanítását, bármely liceum a szükséges tanerőt kérheti és a nyelvet taníthatja; vagy egy vidéki csonka egyetem orvosi kart kap, a város liceuma a latin nyelv és természettudományok csoportosításával előkészíti tanulóit erre a szakra, habár azok talán addig ezt a csoportosítást nem választották. Hangsúlyoztuk a reform eredetének szociális jellegét, annak eredménye, az új tanterv szintén szociális elveken nyugszik, kielégíti a különböző társadalmi osztályok és vidékek szükségletét.

Pædagogiai szempontból egy nagy fogyatkozást kell az új francia tantervben és a francia iskola tanításában kiemelnem: ez a koncentráció és bizonyos fokig a pædagogiai szellem hiánya. A tantárgyak megválasztásában, csoportosításában a szociális szempont uralkodik. Pædagogia és szociálizmus nem kizáró fogalmak, de a szociális pædagogia még fejlődése kezdetén van (Natorp) és távol attól, hogy egy iskolarendszerben testet ölthessen. A tananyag elosztására az illető tudomány elágazódása, korszakokra oszlása, volt döntő. A tantárgyak egymás mellé rendelésének szempontja, a tananyagnak a gyermeki lélekhez való alkalmazkodása és egy középpontra irányítása sajnos nincs meg az új tantervben. A francia gyermek gyorsabban fejlődik, élesebb eszű, mint néhány északi vagy keleti nép ugyanolyan korú tanulója és némely vidéken, pl. Toulouseban feltünő gyors és biztos észjárást mutat, de sok olvasmány reá nézve is túlnehéz és az összefüggéstelen tárgyak tömege túlterhelést eredményez. Számos példa közül csak egyet emelek ki. A harmadik gimn. osztályban Racine Athalie-ját tárgyalják, ugyanott Cicero bölcseleti művét az öregségről (De Senectute) fordítják, újkori történelmet és geológiát tanulnak; a francia és latin olvasmány korai tizenhárom éves fiúkra nézve, az újkori történelem és a rendszeres geológia sem ebbe az osztályba illő. Egy kiváló francia tanár is csak kényszerűségből olvastatta Rousseau Emiljét az ötödikben. Az egyes tudományágak közt lévő vonatkozásra a szaktanárok nincsenek tekintettel és részletes utasítások híján a tanterv sem ad semmiféle útmutatást. A gyakorlatban mily kevéssé veszik figyelembe, azt alább lesz alkalmam kiemelni az egyes tárgyak tanítására vonatkozó jelentésemben. Miután a francia tanárok képesítése a francia és latin, valamint a történelmi és földrajzi csoporttól eltekintve rendesen egy tárgyra vonatkozik, az egyes osztályokban folyó munka annál inkább eldarabolódik. A miniszteri rendelet csak a latin és francia egy kézben hagyására és a francia nyelvtanból vagy irodalomból képesített tanárok órabeosztására nézve ad útmutatást. A pædagogiai szellem tehát az egyes osztályokban folyó tanításból hiányzik és sem tanárok, sem igazgatók ezzel nem gondolnak. Egyetemi tanárok, akik a német pædagogia szellemét ismerik, kezdik hangoztatni ezt a hiányt és a tanárképzés átalakulásától várják a pædagogiai szellem behatolását a középiskolákba

(l. Richard bordeaux-i tanár az érettségiről, Chabot lyoni tanár előadása a tanárképzésről).

A francia középiskolákban kiváló szaktanítás folyik, de nem egységes szellemben. A tanulókban az iskola is felkelti és serkenti a tehetség egyik vagy másik irányában való megnyilatkozását. A dolgok egyetemes vonatkozásaira, a tudományok összefüggésére való tekintet nélkül halad az így nevelt ifjú a korán választott szaktudomány mezején, ahol kedvező körülmények közt meglepő eredményt ér el. Beleilleszkedik a francia társadalom gépezetébe és ott megállja helyét. De ebből ered a francia társadalom sok fogyatkozása. Az egyének a saját szakjukon kivül eső dolgokról felületesen itélnek, szavak, üres eszmék után indulnak és a gépezetből kiszakítva, önállóan cselekedni nem képesek. Ha a szaktanítást mégis az iskola egy kiváló vonásának tekintem, azt azzal a megszorítással teszem, hogy az erős szakszerűség egyetemes szellemmel, tágabb látókörrel párosulhat és más nép körében talán káros hatás nélkül érvényesülhet. A középiskolai tanárok kiváló szakképzettsége adja meg a francia iskolának másik sajátos jellegét. A tanárvizsgálat szigorú tudományos munkát kíván; főkép az «agrégation concours»-ja biztosítja a francia iskolák számára a kiváló tanerőket. A legutóbbi évekig a tudományos képzettségen kívül pædagogiai ismereteket nem is követeltek. A reform óta alakult át az «École normale» pædagogiai intézménynyé és szerveztek a vidéki egyetemeken pædagogiai tanfolyamokat. Minden tanártól megkövetelnek gyakorlati időt, amely két hónaptól egy évig terjed. Ennek eredménye még nem látszik meg. A fiatal tanár pædagogiai kérdések iránt ritkán érdeklődik. Az egyetemen elsajátítja szaktudományát és ezzel lép a középiskolába, ahol zavartalanul halad a megkezdett irányban. Az egy szakban való kiválásnak köszönheti Franciaország sok kitünő nagy emberét és talán ez felel meg leginkább egyéni jellemének. Ritka a Berthelothoz, Renanhoz hasonló szellem.

A közoktatásban az az elv uralkodik, hogy az iskolai tanítás eredményessége a kiváló tanár munkájától függ, nem utasítások és rendeletek tömegétől vagy bureaukratikus ellenőrzéstől. Az adminisztráció elválasztása folytán minden tehetség érvényesülhet a maga helyén. A tanári működés teljes elismerésben részesül, és kiválóbb tanerők rövid időn belül Párisba

vagy Versailles-ba jutnak, ahol magasabb fizetést élveznek. De nagyobb vidéki középpontokban is sok kiváló tanár van és a toulouse-i liceum igazgatója büszkén említette, hogy minden tanára agrégé. A tanári fizetések rendszere újabban nem módosult, ezért a fizetési táblázatból csak néhány adatot idézek*: a liceumok és kollégiumok tanárai hat rangosztályba vannak sorolva és képesítésük szerint több kategóriára oszlanak. Vidéki tanintézetekben a liceumi végleges rendes tanárok fizetése 3200—5200, a nem véglegeseké 2800—4800 frank közt váltakozik (Párisban a véglegeseké 5000—7500, a nem véglegeseké 4500—6000 frank). A rajztanárok 2000—2600, a tornatanárok 1200—1800 frankot élveznek (Párisban 3000—4000, illetve 1600—2400 frankot). A vidéki kollégiumok tanárai 2500—3700 frank fizetést húznak (a párisiaké a liceumokéval egyenlőt). Az igazgató a tanári fizetésen kívül agrégáció címén pótlékot kap.

A középiskolák jellege és kormányzata lényegében az új renddel nem változott. A lényegtelen módosításokat az iskola belső életének jellemzésénél fogom érinteni. A szaktanítással kapcsolatban azonban egy sajátos francia intézményre kell rámutatnom: ez az országos szakfelügyelők intézménye, amelyről a francia miniszter idézett levele is megemlékszik. A köztársaság X. évének floreál (11-én 1802 május 1.) kelt közoktatási törvény szervezete. A módosítására vonatkozó kérdés szerepelt az 1899-iki enquête kérdőívén és legjellemzőbb talán a tanári körök véleménye. A liceumi tanárok azt az óhajt nyilván tották, hogy a régebben szolgáló tanárokat a szakfelügyelő ne látogassa meg minden évben, a kollégiumokat azonban többször keresse fel. A szakfelügyelők kinevezésére nézve hangsúlyozták, hogy állandóan a kiváló középiskolai tanárok köréből választassanak és mindenkép tiltakoztak az ellen, hogy ezt a tisztet egyetemi tanárok lássák el. A miniszter idézett levele tényleg elrendelte a *szakfelügyelők számának* emelését, hogy minden liceumot és kollégiumot minden évben meglátogathassanak, (például a modern nyelveknél Potel tanár kinevezésével kettő helyett három van). Hatáskörükön nem változtatott. Feladatuk bizonyos meghatározott szakmában kifejtett tanári működést és ennek eredményét az egész országban megfigyelni. Külön szak-

* 1903 dec. 29-iki miniszteri rendelet.

felügyelők vannak a klasszikus nyelvekre és a franciára, a modern nyelvekre, a természettudományokra, sőt az adminisztrációra vonatkozólag is. Kívülök minden főigazgatóság területén középiskolai tanfelügyelők is látogatják a liceumokat és kollégiumokat, de csak általános pædagogiai és didaktikai szempontból tesznek megfigyeléseket. A szakfelügyelők azonban beutazzák az egész országot, minden évben más és más tankerületet látogatnak és a tapasztaltakról jelentést tesznek a miniszternek. Így megismerik működésük közben az egyes tanárokat és január 1-én az előléptetések, a tanév végén az áthelyezések jelentéseik, illetőleg a minősítési táblázatra vezetett véleményük alapján történnek. Nagy befolyásukat a személyi ügyekben méltányosan, a tanári karok megelégedésére gyakorolják. A tanárság ugyan nyilvánította azt az óhaját, hogy a minősítési táblázat ne legyen titkos, bárki betekintést nyerhessen, de ez nem vonatkozhatik a szakszerű minősítésre; mert az országos szakfelügyelő összes kifogásait az illető tanárral négyszemközt közli, az orvoslás útját megjelöli és általános benyomásait az összes szaktanároknak előadja.

A reform ötödik évében, a tanári karok lényeges változása nélkül is már az új tanterv szellemében, módszerével folyik a tanítás, egyéni módosításoktól eltekintve, az egész országban meglehetősen egyformán. A tanterv gyors és eredményes végrehajtása egyedül a szakfelügyelők érdeme; azért tartottam szükségesnek működésüket a reformmal kapcsolatban ismertetni. A tanterv egyes tantárgyak módszerében határozott álláspontot foglal el és ez az országos szakfelügyelők álláspontja, akik a bel- és külföld didaktikai mozgalmainak ismeretével, ha nem is egyedüli szerzői, de fogalmazói a tanterv szövegének. Hogy a szavak testet öltsenek, legfőbb gondjukat teszi és erre minden eszközt felhasználnak. Az új tanterv életbeléptetése idején az egyes tankerületekben a modern nyelvek direkt módszeréről előadásokat tartottak; a tanárokat önmunkásságra, hiányok pótlására serkentik; a tehetséges tanerőket vidéki kis iskoláktól nagyobb iskolákhoz helyeztetik, ahol megfelelő működési terük nyilik és így az egyes iskolák fejlődését, a tanárok továbbképzését előmozdítják. A tanárokra nem hatalmi eszközökkel, önkénnyel hatnak, hanem a tudományos pædagogia meggyőző erejével és személyi kiválóságukkal. Az országos szakfelügyelők

intézménye ellenértéke a francia iskola sok fogyatkozásának, biztosítja az iskolák tudományos jellegét, anélkül hogy veszélyeztetné a tanár egyéni függetlenségét.

Nem érintettem az iskolák berendezésének kérdését, mert ebben nem az 1902-iki reform, hanem az iskolahigiénia fejlődő követelései okoztak koronként lassú átalakulást. Állami iskoláinkat a francia iskolákkal egybevetve, a következőkben foglalhatom össze tapasztalataimat.

A francia középiskola új törvénye történelmi fejlődés eredménye, a magyar középiskolát is csak történeti alapon lehet tovább építeni. Figyelembe veendő a kor társadalmi szükséglete és a jövő iskolájának számolnia kell a szocialis fejlődéssel. Az iskola tagozódásában jusson ez kifejezésre, amint nyilvánul a francia iskola tervében, s ne zárja ki a fejlődőképességet és az alkalmazkodást, mert a tanterv gyakori megbolygatása a kulturára veszedelmet hoz. A francia középiskola jellegét, kormányzatát, rendtartását a magyar középiskola sajátos fejlődése folytán át nem vehetjük. E téren sok tekintetben nálunk egészségesebb elvek érvényesülnek. De a tanítás eredménye szempontjából rendkívül égető kérdés a zsúfoltság megszüntetése, amit Franciaország elért. A tanárhiány ma már nem áll ennek útjában és aránylag csekély anyagi áldozattal megvalósítható. Az oktatás szempontjából kívánatos volna a szakszerű tanítás eredményességének fokozása, ami a tanárképzéssel függ össze és egyes tárgyakban, például a természettudományokban több gyakorlatiasság.

Az érettségi vizsgálat új rendjéről véglegesen még nem itélhetünk, de fenntartása mellett nyilatkozott a francia nemzet többsége. E vizsgálat sajátos viszonyainknál fogva maradjon továbbra is a mi középiskoláink körében középiskolai tanárokból alakított vizsgálóbizottság kezében. Középiskolai tanárok közreműködése a francia baccalauréat-nál a közvélemény szerint haladásnak és kedvező módosításnak tekintendő. Az érettségi bizonyítvány egységes jogosítása az 1883. XXX. t.-c. egy pontjának megváltoztatásával elérhető és nem kell megdönteni a törvény elvi kijelentését, hogy a gimnázium általános műveltséget «minden irányú humanisztikus, főleg az ó-klasszikai tanulmányok segélyével, a reáliskola pedig főleg a modern nyelvek és természettudományok tanítása által» nyujthat.

Minden reformmal egyidőben, sőt azt megelőzve kell a tanárképzést megfelelően átalakítani. Tanárjelöltjeinktől több szakismeretet lehetne követelni, a képesítést talán szűkebb körre szorítva, ami nem zárja ki a később megszerzendő pædagógiai képzettséget. A tanár tudása az a forrás, amely az iskolát élteti, a pædagogiai ügyesség csak szabályozó mű, amely a forrás vizének irányt szab, felesleges idő és erőpazarlástól kimél meg. Ha szaktudományuknak és az iskolának élő kiváló tanári karunk van, felesleges a kerékkötőként ható ellenőrzés. A tanári működésben több függetlenséget és önállóságot kell biztosítani, ami szembetűnő a francia tanári karnál. A tanári működés méltatására, bírálására azonban szervezni kellene az országos szakfelügyelők intézményét, megtartva, a létező tankerületeket és főigazgatókat, csupán hatáskörüket változtatva meg. Bármi volt a tanügyi köreinkben többször felmerült eszme megvalósításának akadálya, lassanként elkerülhetetlenné válik. A mai rendszer a tanári működés elbírálására képtelen és számos igazságtalanság forrása; középiskoláink pedig megsínylik, mert nélkülözik az egységes tudományos szellemet, a fejlődés egyetlen biztos alapját.*

Dr. Karl Lajos.

* A szerző az elmult iskolai évet Franciaországban töltötte. Ez a tanulmány szakjelentésének egy részlete.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az irásbeli dolgozatokról.

Shaftesbury az érzésnek közvetetlenséget és megbizhatóságot szeret tulajdonítani. Az érzés, mely a meggondolás előtt jár, helyesen vezet. Rá hivatkozzunk és mértéke szerint itéljünk mindig. A filozálás és okoskodás csak megrontja a dolgot . . . Ezért jobbak rendesen az embernek első gondolatai, mint a későbbiek s megbízhatóbbak a természetes fogalmak, mint a tanulmány útján tökéletesítettek. Nem írnám mindenben alá ezt az állítást. Első benyomásra az érzés, a második pillanatban a filozófiai analizis a jobb itélő. Csak azt akarom vele jelezni, hogy jelen dolgozatom minden nagy tanulmányra való hivatkozás és támogatása nélkül rapszodisztikusan mond el egyet-mást az irásművekről, főkép az érzés és tapasztalás vezérlésével.

I. *A fogalmazás helyes tanítása* ma a magyar nyelv tanítójára nehezedik egészen. Pedig minden tárgy tanításának feladata a helyes fogalmazásra tanítás. Az irásbeli feladatok nemcsak az anyanyelv tanítójának terhe és kiváltsága ; hol a tanuló gondolatokat szerez, ott ki is kell fejeznie. Óriás követelmény ez, midőn sokan még a szóbeli előadást sem javítják ki. Mily helyes a nagyszombati áll. segített közs. p. leányisk. 1905/6-iki Értesítője 4. l. n.: «A növendékek minden tantárgy keretében tanuljanak meg mindenekelőtt jól szemlélni, a szemlélet alapján önállóan és következetesen gondolkodni s a nyelv öntudatos, helyes használatával szabatosan beszélni.» Az egész tanárikar törekedjék, hogy a tanulók helyesen, változatosan beszéljenek ; feleleteikben gondolataikat helyesen rendezzék. Mert nem az írott, hanem a beszélt nyelv a fő, ebben van az élet és hatás. «Küzdeni kell a nyelv dolgában követelődzve terjeszkedő tudatlanság ellen.» Bizonyos, hogy a magyar nyelv és irodalom töri meg az utat az összes tanításban, kivált alsóbb fokon ; de az iskola eredményes tanításáért még nyelvi szempontból is az egész iskola, az összes tárgyak tanítása felelős. A magyar nyelv tanítója hiába erőlködik egymagában, ha a többi

lépten-nyomon «kelletett, meg lett mondva, négy a nyolcban találtatik» és sok más helytelenséget használ vagy enged meg.

Sokat vétenek a mondatalkotás magyaros természete ellen is. Ez ugyanis nem az alá- és fölérendelést, hanem az egymásmellettiséget kedveli; jól esik a szemnek és értelemnek áttekinthetősége miatt.

Tanítás közben fel kell vetni gyakran a kérdést, miért van ez a szó így írva; miként fejezik ki az írók gondolataikat; miért van az olvasmány így szerkesztve?

A kifejezés egyszerűsége és természetessége legyen a stilus legfőbb erénye, az üres szóbőséget és rhetorikai hazugságokat kímélet nélkül üldözni kell. Ne várjunk szakszerű fejtegetéseket. A gyermek dolgozata még akkor is jó, ha hibás alapból indul is ki, csak alanyi igazság legyen benne. Ne abban keressük a dolgozat jelességét, hogy más dolgozattól tartalmilag, hanem alakilag különbözzék.

Vázlat csak alsó fokon van helyén, de felső fokon az önállóság akadálya és sablonra vezet. Ha a feladat anyagával tisztában van a tanuló, magától terem a vázlat is.

A szabad tételek helyes voltát fölösleges bizonyítgatni. De kérdem, hogyan alakul ez is nagyon népes osztályokban; hogyan egyeztethető össze azzal, hogy a tanítás egyéni legyen; hogy az írásbeli dolgozatnak sem kell tulságos fontosságot tulajdonitani.

II. *Nehézségek.* Az az általános szokás, hogy a dolgozatok tárgyát és címét félévvel előre meg kell jelölni, mert felsőbb hatóság hagyja helyben. A legtöbb esetben igen nehéz kérdés előre megmondani, hogy hónapok multán hol járunk a tanításban. Az előirányzatot aztán igen nehéz megtartani. Miatta, csakhogy béke legyen, a tanmetet kell felforgatni. Kezdőknél üdvös, de hogy idős tanárok is alá vannak vetve ennek a kimutatásnak, teljesen felesleges. A jó feladatnak a körülményekhez kell alkalmazkodnia, melyek hónapokkal előre nem tudhatók.

Némelyek igen hangoztatják a magas színvonalat. Mily együgyű voltam sokáig, de sokáig nem tudtam, hogy még ez is van. A magas színvonalra való igen nagy törekvés nem egészséges állapot. A magasba törés nem mindig az erő jele, gyakran a tehetetlenség palástolása. Legfőbb a kötelesség rendíthetetlen teljesítése. Ha tanításunkkal a nemzeti szellemet és egyéniséget fejlesztjük a tanulóban a kornak s erkölcsnek megfelelően, megvan a magas színvonal. A stilaris ügyességgel írni tudás a középfokon legtöbbször hőn sóvárgott kegyes óhajtás. Stiláris ügyességet csak felnőtteknél találni. A gyermek irálya szaggatott és egyenetlen; gondolkodása gyermekes és kezdetleges az értelmi fejlettsége. Bizonyos érettség kell a fogalmazáshoz. Míg ez nincs meg, sok erőlködés kárba vesz és mindkét részről hasztalan.

A javítás egyik legnagyobbb baja a rossz írás. Kivált az álló írás és a szecessziós írás rettenetes. Némely iskola kevés fontosságot tulajdonít az írásnak tantervében. Pedig az írástanításnak az elemi iskolán kivül még négy évig kellene tartania valóságban, nemcsak a tantervben. Az u. n. rondírás valóságos rontó írás. Hogy az írás tanitása az elemi iskolán kívül sem felesleges, mutatja a kereskedelmi iskola, ahonnan szépen írók kerülnek ki. Az írástanítás középfokú tanításban ne szerepeljen függelék módjára.

A Lehrproben u. Lehrgänge (1905. IV. f.) szerint az összes írásbeli dolgozatokban a főmunkát nem otthon, hanem az iskolában kell elvégezni; ez oly követelmény, melyet az újabb tantervek mind kivétel nélkül megszabnak. Persze ebben az esetben a tanulók több hibát ejtenek, mint a házi dolgozatokban; a magas színvonal süllyed; de elő nem fordulhat, hogy a tanár nem tudhatja, vajjon a tanuló vagy más idegen egyén dolgozatát javítja-e. Éppen az a legfőbb kriterium, ha előttünk dolgozik a tanuló. Így még arra is rászokik, hogy gyorsan dolgozzék, amit az élet nem egyszer követel meg. Ha csak házit készít, a tárgyban tett haladását kevésbbé lehet ellenőrizni.

A tanulók olykor egy egyszerű birtokviszonyt sem ismernek fel. Mégis a nyelvtanítástól korunk nagyon irtózik. Sok igaza van, mert sokan visszaéltek tanításával. Becker «Der deutsche Stil» c. könyvében erre nézve a következőket mondja: «A nyelvtanra nincs szükségünk, hogy beszélhessünk, mondják ellenzői. Valamely művészet észszerű művelése a nyers empiriától abban különbözik, hogy a művész a kezelt anyag és használt eszközök nemét és természetét teljesen ismeri és ezt az ismeretét teszi meg alapnak gyakorlati eljárásában. A nyelv az anyag, melyet a stilus művészete megmível, feldolgoz és a nyelvben vannak meg az eszközök is, melyeket az említett művészet felhasznál: azért a nyelvtan az észszerű irálytan természetes alapja. De itt nem a stilisztikai szabatosságot kell venni. Ez alárendelt jelentőségű, hanem az észszerű irálytan azon a nyelvtanon alapszik, mely a nyelvet fiziologiailag, mint a gondolatok szerves kifejezését tekinti és különös formáinak szerves jelentését bebizonyítja és így az irálytan alapját abban a nyelvtanban találja meg, mely a német észjárásnak különös nemét és a német nyelvalakok jelentését közelebbről megjelöli. Egyáltalában fogalmakat és tantételeket istenigazában akkor fogunk fel, ha a lelki szemléletben az általánost és elvontat konkrét különösre vezetjük vissza. A nyelvtani törvényekben sok stilisztikai szabály van kimondva vagy legalább előre jelezve.» A nyelvtan tanítása alatt korántsem az elemzésen alapuló és örökösen rajta rágódó nyelvtanítást értem, sem a nyelvtani írásbeli dolgozatokat. Valamely nyelv oly gazdag alakokban,

hogy ezernyi nyelvtani dolgozattal sem lehet elsajátíttatni. Ha nem kell nyelvtan az alsó osztályokban, minek engedélyezik?

III. *Javítás.* «A legkisebb hibát is ki kell javítani, nehogy belőle rossz szokás kapjon lábra.» Mondják egyfelől, másfelől pedig: «Mindent kijavítani helytelen.» A tanuló kevés hibára figyel, a sok elkedvetleníti. A sok javítás nem mindig fogyasztja a hibákat, gyakran megrögzíti. Népes osztályban több a mindenféle hiba, aminek megbeszélése is több időt követel. A helyes javítás rövid ideig tart. Csak ez tanusítja, hogy a feladat helyes volt és a tanítás leszűrt eredménye

A hibák mennyisége függ a javítótól is. Ha az illető magát a gyermek helyzetébe beleképzeli; ha nem dühös javító: mindjárt kevesebb a hiba. Másként javít a nyelvismerő, másként a csak szépirodalmi író. De hogy fiatalok dolgozatát akadémikusokat megillető szigorúsággal bíráljuk, hol kő kövön nem marad, teljesen feleslegesnek vallom, sőt káros hatásúnak.

A javító ne törekedjék a maga nézetét, felfogását a feladatba belejavítani. Csak az előadás formája javítható; az itélet és felfogás javítására sok más alkalom szolgál; ez az egész testület dolga.

Csak túlságos buzgalomnak tekintem, mikor ugyanabban a dolgozatban külön jegyet adnak a helyesírásból, külön a tartalomból. Ez onnan ered, hogy a helyesírásnak kezdünk egész a nevetségesig igen nagy fontosságot tulajdonítani.

Ha nagyon sok a hiba, irassuk le újra az egészet valamely hibátlan dolgozatból. Így többet okul, mintha itéletnapig reszeli is a sajátját.

Mennyi apróság fordul elő a javításban! Ezekkel sokat vesződni kár, mert a lényeg szenved miattok. Van aki oly csinosságot követel a dolgozat kiállításában, hogy a tanuló a rettegéstől, hogy rendetlenséget követ el, nem tud írni.

A beadott dolgozatban a ceruzával javítás nyomát, a szórend számozását ne tűrjük.

Meg kell állapodni, vajjon hagyjanak-e elől egy levelet üresen; a keltet elül vagy hátul írják-e; az egyik oldalra vagy mindkét oldalra írjanak-e; abban a sorban javítsanak-e, hol a hiba, mert ellenkező esetben a külön javításban a tanuló által összehányt javítás ellenőrzése végtelen vesződséges; legtermészetesebb, hogy hiba és javítás egymás mellett álljanak; mekkora legyen a dolgozat terjedelme; a tanár minden egyes jegy mellé kiírja-e nevét, stb., vajjon megszámozzák-e a lapokat vagy ne, hogy a kiszakításnak elejét vehessük; hol kezdjük a következő dolgozatot?

Oly apróságok ezek, hogy szinte restelem leírásukat. Ámde korántsincs végük; a mai nagy apparátussal dolgozó iskola jeleskedik bennük.

Végre nemrég olvastam a Magy. Pædagogia 1906. évfolyama 278. lapján: 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, melynélfogva reá kivüleső valamit ráerőszakolni, őt eszköznek tekinteni nem lehet és nem szabad.

Csekélységem vallja, hogy a tanulókért vagyunk, de nem eszköz, legkevésbé holmi kedvelt elméletek anyaga, hol «két (vagy több) érc egybeolvad s előáll más oktalan vad»; még kevésbbé az egyéni kapaszkodásnak néma borongásban rejtező emeltyűi. Az iskolát növényhez hasonlíthani. Gyökér a rendszer, virág a tanítói testület, gyümölcs a tanulókkal elért eredmény. A virág igen érzékeny, neki kell a legtöbb meleg. Ha rá a felsőbbség dermesztő «Megtiltom» szele árad: vége az egész tenyészésnek.

Vajjon olvastak-e ilyesmit azok, kik a tanítók javítását a tanulók előtt hangosan kijavítják, vagy vastag, hatalmas felsőbb ceruzás írással teszik meg a füzetben az ifjúság álmélkodására, a tanító tekintélyének bizonyára nem épülésére. Tudják-e, hogy minden javítás kábulttá teszi a javítót; valamit negyven-ötvenszer egymásután elolvasni elég arra, hogy az ember maga is kétségben legyen a helyes és helytelen felől, évek sora még arra is elegendő, hogy nyelvérzékét a javítás megrontsa; hogy nyomatáskor hány kézen megy végig a szellemi termék, mégis hiba marad benne. Hiszen, hogy a tanító tökéletesen javítson, arra az kellene az ismeretes feltételeken kívül, hogy minden dolgozatot hangosan olvasson el, csak akkor tűnnék ki igazán a gondolat finom árnyékolása, a szórend tökéletes volta.

Minden javítás takarékos, bölcs legyen, akár a tanár javítson, akár őt javítsa a felsőbbség. Ez utóbbinak azonban csak négy szem közt van helye. Minden javítást vezessen humanitas.

Nagy dolog a javítás. Ma már csak úgy történik, hogy a hivatalos helyesírás az ember előtt van, és folytonosan nézi, mit mond és hogyan ír valamit Simonyi, Balassa és Kelemen. Az eredmény pedig, hogy a tapasztalt következetlenségek kedvét szegik.

IV. *Hibák:* helyesírási (ékezési), összetételi, szünetjelzési, helyes magyarsági, tárgyi, szerkezeti (szakaszok) hibák.

A helyesírás más az iskolában, más az újságokban, más az akadémiában és a semmivel sem törődő tudósoknál. Legnagyobb visszaélés történik az ékezésben és az összetett szók írásában. Valaki elkezdte Budapesten a megbünhődik-et, nosza, már ez a helyes. Az összetételek túltengése maholnap a poliszinthetikus nyelvek színvonalára sülyeszti a magyar nyelvet; következetlensége pedig épenséggel boszantó.

Nézzük végig csak egy osztály dolgozatát, ugyan hányan ügyelnek az egyes dolgozatokban a kellő szakaszokra! De még a tankönyvek is olyan dolgokat foglalnak össze, mik természetüknél fogva épen nem valók együvé.

Így sokban hasonlít az anyanyelv tanítása a rostában vízhordáshoz. Ha aztán hallom, hogy a nyelv helyességében legyen az elkopott alak az irányadó (valóságos angol vagy kinai módra!), elfog a szomorúság és nyomort látok a tanítás mezején. Ilyen elvet nagy nemzetek, mint az angolok és kinaiak megengedhetnek maguknak minden veszedelem nélkül. Mi magyarok azonban csak addig maradhatunk fenn, míg nyelvünknek minden szótagját lehetően ismerjük és jelentését átérezzük. *Dr. F. Szántó Károly.*

A gyermekek esztétikai nevelése.

(Részlet Dr. Marcel Braunschvignak a Revue Universitaire XI. évfolyamában megjelent értekezéséből.)

. . . . Fogadjuk el alapelvül, hogy az esztetikai nevelés sohasem öltheti magára az elméleti oktatás formáját. Ez volna a legbiztosabb módja annak, hogy örökre elriasszuk a gyermekeket attól a művészettől, melynek állandó kedvelését akarjuk beléjük csöpögtetni. A művészetnek, mivel arra van hivatva, hogy szórakozásul szolgáljon az életben, magában a nevelésben is szórakozásnak kell maradnia. A természet vagy művészet szépségeibe való beavatást mindig úgy kell feltüntetni a gyermekek előtt, mint a fáradozásnak megjutalmazását, mint a nehéz munka után következő üdülést; úgy kell eljárnunk, hogy kívánatos legyen előttük és vágyakozzanak reája. Ebből folyik több gyakorlati következtetés. Őrizkedjünk attól, hogy bevigyük a tantervekbe a művészettörténetet, mint tantárgyat, mely a tanulnivalónak szaporodását jelentené s új alkalmat adna rossz osztályzatokra vagy büntetésekre. A műalkotásoknak bemutatása közben adjon a tanító igen rövidre fogott fölvilágosítást a tanulóknak a művészek életéről s a művészi iskoláknak egymással való kapcsolatosságáról. Sohase legyen kötelező a múzeumok látogatása . . . Hasonlóképen annak meggátlása végett, hogy meg ne utálják a tanulók azokat a költeményeket, melyeknek betanulását megkívánjuk tőlük, célszerű lesz, ha bizonyos mértékben ő rájuk bizzuk a verses daraboknak megválasztását.

Ne hallgassunk továbbá az esztetikai nevelésnek ama szerencsétlen kezű hiveire, kik a különféle iskolai vizsgálatokat még egy művészi jellegű vizsgálattal szeretnék megtoldani. Nem elég, hogy a

középiskola végeztével annyi ifjú fölteszi magában, hogy soha többé életében ki nem nyitja remekíróink munkáit, szemére hányván La Bruyère-nek és Bossuetnek, hogy megkeserítették ifjúságuknak szép napjait, meg nem bocsátván Corneille-nek vagy Racine-nak, hogy megbuktak miattuk az érettségi vizsgálaton ? Csatoljunk a vizsgálatok tárgyaihoz néhány művészettörténeti kérdést s biztosak lehetünk felőle, hogy a múzeumokat azontúl még kevesebben fogják látogatni, mint amennyien ma látogatják.

Az esztetikai nevelésnek sohasem szabad elvesztenie lebilincselő jellegét, ha nem akar céljával ellentétes irányban haladni, vagyis ha nem akarja örökre elriasztani a művészet-nyujtotta gyönyöröktől azokat a szellemeket, akiknek formálásán fáradozik. Főleg ebben különbözik az esztetikai nevelés az értelmi és erkölcsi neveléstől, melyeknek joguk sőt kötelességük gyakran fárasztó erőfeszítést követelni. Mert mindig nehéz munka az életben az igazságnak keresése s nem egyszer fájdalmas a jónak gyakorlása. De a szépnek az élvezete a dolognak természeténél fogva azonnal elenyészik, ha megszűnik gyönyörnek lenni. Következőleg a gyermek esztetikai nevelésének teljesen az öröm jegyében kell végbemennie.

A gyermeki izlés fejlesztésére kizárólag csak a művészi tökéletességnek legmagasabb fokán álló műveket szabad fölhasználnunk. Egy érdekes közleményben, melyet Alfréd Binet az *Első nemzetközi gyermekvédelmi és nevelési* kongresszus alkalmából * írt ezen erdeti cím alatt: *A rossz festmények által való művészeti alkotás*, azt kivánta az említett szerző, hogy az esztetikai nevelés párhuzamosan szemléltesse azt, amit követni kell s azt amit nem kell tenni. Ilyenképpen megvolna a haszna a rossz festménynek is, «a remekmű mellé helyezett rossz festménynek, az igazsággal ellentétbe állított tévedésnek, a fényt élesebben kidomborító homálynak.» Ha művészek képzése van szóban, kétségtelen, hogy igen tanulságos lesz a remekműveknek és értéktelen alkotásoknak ez a folytonos összevetése. Azonban mint említettük, a gyermek esztetikai nevelésének csupán azt kell maga elé kitűznie, hogy felébressze s kifejlessze a szép érzelmét. Már pedig erre a célra a «szépségek méltatása» véleményünk szerint jóval hatékonyabb lesz, mint a «hibák birálgatása.» Eckermannal folytatott egyik beszélgetésében világosan kimondotta Goethe: «Az ízlést nem fejlesztheti a középszerű szemlélete, hanem csak a tökéletesé.»

Szomorúan tapasztaljuk, hogy a gyermeki lélekhez közelebb férkőzés ürügye alatt sajnálatosan közepes színvonalon áll sok olyan

* *Compte rendu du Congrès de Liège*, 1905. szeptember (I. szakasz, 4—9. lap.)

mű, mely a gyermekeknek van szánva; például iskolai képek vagy képes újságok. Sokan kiindulva abból, hogy a gyermekek maguk művészet nélkül rajzolnak, durva rajzokat tesznek eléjük, melyeken hemzsegnek a pontatlanságok és valószínűtlenségek. Mivel tudják, hogy tetszenek nekik a rikító színek, ilyen képeket állítanak szemük elé. Szóval csak arra szorítkoznak, hogy ápolgassák velük született rossz izlésüket, a helyett hogy igyekeznének azt megjavítani. Való igaz, hogy mindig a gyermeki értelem színvonalára kell helyezkedni, de ennek csak egy módja van, tudniillik, hogy kiszemeljük a természetnek és művészetnek legszebb alkotásai közül azokat, melyek szerkezetüknek és művészi kivitelüknek egyszerűségénél fogva könnyen megérthetők. Ha természeti szépségekről van szó, először keltsünk a gyermekben csodálatot a virágoknak változatos színárnyalatai s a leveleknek szabályos formája iránt, azután figyelmeztessük a fáknak különböző alakjára s csak később irányítsuk figyelmét összetettebb és nagyobb terjedelmű egészekre, például festői vidékekre. Ha műalkotások forognak szóban, adjunk a kezébe először csinos képes albumokat, azután akasszunk szobájának és osztálytermének falára egy pár metszetet és néhány képet, melyek nagy, kifejező vonásokat, határozott, jól megválasztott szineket mutatnak. Mikor idősebb lesz, vigyük el a múzeumokba azoknak a műveknek megnézése végett, a melyeket legkönnyebben átérezhet. Ekként fokozatos lesz az esztetikai nevelés, alkalmazkodni fog a gyermek képességeinek folytonos fejlődéséhez.

Nagyon óvakodni kell a gyermek előtt feltárt mindezen természeti és művészeti szépségeknek hosszadalmas magyarázásától. Ne feledjük el, hogy az esztetikai fogékonyságnak fölébresztése és kimüvelése nem a tudomány feladata. Nem mintha a természetrajz, az archeológia s a művészettörténet nem volna igen hasznos a természeti szépségek vagy művészeti alkotások megértésében. Ámde az a veszedelem fenyeget, hogy ha kelleténél több fejtegetést fűzünk a szép dolgokhoz, utoljára elfelejtjük egyszerűen csodálni őket, mint azok az idegenek, akik, midőn meglátogatnak valamely várost, annyira elmerülnek utazó könyvük olvasásába, hogy elmulasztják megnézni azt, aminek a látásáért odafáradtak. Nézetünk szerint arra sincsen semmi szükség, hogy a művészet alkotásainak szemléltetése alkalmával hosszantartó kikérdezésnek vessük alá a tanulót, sem egyéni tanulmányainak irányítása végett kérdéseknek pontokba foglalt sorozatát adjuk kezébe, amint nemrég javasolta egy belga tanár * az ő érdekes röpiratában. Őszerinte

* Hector Gavelle apát: *Un cours d'esthètique artistique dans les classes supérieures d'Humanitês anciennes.* (A Spinet, 1905. Enghien, Belgium.)

szükséges volna, hogy a tanuló fölvilágosítást nyerjen a műalkotásnak minden vonatkozásáról, hogy a legapróbb részletekre is kiterjedő leírást adjon s mélyreható bírálatot mondjon róla, hogy össze tudja hasonlítani más, hasonló vagy különböző alkotásokkal. Valóban nem lehet megkívánni a gyermektől, vagy akár az ifjútól sem, a műalkotásoknak ilyen alapos megvizsgálását. Egyébiránt mire jó a műalkotásokban a legcsekélyebb részleteket is észrevétetni, amelyekben semmi művészi vonás nincsen? Efféle módszer alkalmazása esetén abban a veszedelemben forog a tanuló figyelme, hogy túlságos szétszóródása miatt nem lesz semmiféle egységes benyomása.

Tehát semminemű tudós magyarázat vagy nagyon mélyenjáró elemezgetés! Midőn bemutatunk egy-egy szobrot vagy festményt, néhány szó elegendő lesz a tárgynak, a szerző nevének, a készítés idejének megjelölésére. Ezekkel az igen rövid tájékoztató megjegyzésekkel ellátva a gyermeknek nem kell egyebet tennie, csak magának is figyelmesen szemlélnie azt a művet, amely előtte van. Hogy meggyőződést szerezzünk arról, hogy nem éri be általános, határozatlan benyomással s hogy hozzászoktassuk érzelmeink némi elemzéséhez, kisértsük meg elmondatni vele, amit tapasztalt s kérjünk tőle magyarázatot miért tetszett neki valami. Csak ekkor lesz célszerű közbelépni, hogy szükség esetén helyreigazítsuk vagy kiegészítsük a benyomást, amelyet szerzett, ráterelvén figyelmét arra, amit elmulasztott észrevenni. A természet szépségeivel szemben még szűkebb korlátok közé fog szorúlni a magyarázat: engedni fogjuk, hogy a dolgok maguk szóljanak a gyermek szívéhez. Csak arra kell szorítkozni, (amennyiben ok van reá), hogy fölhívjuk a figyelmét erre vagy arra az észrevétlenül maradt részletre. Így járt el gyermekies természeteséggel Milletnek az atyja, ez az egyszerű parasztember, aki, midőn a mezőn sétált fiával, olykor-olykor megállt és így szólt hozzá: «Látod, milyen magas az a fa, milyen jól fest az a ház azon a rónaságon.» Azt kell elérnünk elsősorban, hogy a szép dolgok közelében csakugyan érezze a gyermek a szépet.

Azonban a nevelőnek igen gondosan ki kell szemelnie azt az időpontot is, melyben ezt az esztetikai érzelmet föl lehet gerjeszteni. Mert a gyermekre s a felnőtt emberre nézve egyaránt vannak bizonyos feltételek, melyek elősegítik a szépnek szemlélését, mások viszont hátráltatják. Csakhogy míg a felnőtt ember, (aki tudatában van lelki állapotainak), ki tudja magának választani a kedvező pillanatot, addig a gyermek erre képtelen. Nekünk nevelőknek kell tehát kitalálnunk a gyermekre nézve alkalmas pillanatot. Séta közben például, hogy érezztessük vele valamely tájnak szépségét, meg kell várnunk azt az időpontot, mikor a járás már ki nem elégíti mozgási ösztönét, de a fá-

radtság még nem tompította el látásának élességét. Éppen így ha szép történeteket akarunk neki elbeszélni, melyek meg tudják ragadni képzeletét, a nyugalmas estéli órákat kell fölhasználnunk, midőn a napi munka végeztével a család a lámpavilág szűk körében csoportosul s midőn az éjnek jótevő homálya csendesen megnyítja a titokszerűség kapuját. Csakugyan vannak bizonyos pillanatok, midőn a szépnek nagyobb hatalma van lelkünkön. Az élesszemű nevelőn áll aztán, hogy ezeket a kiváltságos perceket felfedezze a gyermek életében!

Kifejtettük eddig azokat az általános alapelveket, melyeknek irányt kell szabniok az esztetikai nevelésben. De minő határozottabb eszközöket kell alkalmazni, hogy jól végezzük el ezt a föladatot? Ilyen eszköz véleményünk szerint kétféle van.

Fontos először is, hogy a gyermeket olyan környezetbe helyezzük, mely mindig a szépet tárja eléje. Ő maga valósítsa meg elsősorban a szépet saját személyében testének összhangzatos fejlesztése által, amit okszerű egészségi szabályok követésével s okosan beosztott testgyakorlással fog elérni! A ház, melyben lakik s az iskola, melybe jár, szolgáljon művészi keretül vidámságban telő életéhez! Játékaiban, valamint munkájában ízléses formájuak legyenek a kezén megforduló tárgyak! A város utcáin vagy a mezőn tett sétái közben az útjába kerülő fönséges vagy kedves látványokra irányuljon figyelme! A szép dolgokkal való folytonos érintkezés útján fog csiszolódni ízlése. Ha környezetének minden tárgya a szépről beszél neki tanítóinak tudományos előadásai nélkül, a maga részéről nincs szüksége fárasztó erőfeszítésekre: észrevétlenül végbe fog menni esztetikai nevelése. Mert ha mindnyájan megérezzük annak a környezetnek erősen működő befolyását, amelyben élünk, senki sem fogékonyabb ennek alakító hatása iránt, mint a gyermek.

A művészi környezetből fakadó ezt az általános nevelést, mely bizonyos tekintetben a gyermeknek mindjárt születése után megkezdődhetik, ki fogja egészíteni (mihelyt lehetővé teszi a gyermek életkora) egy specialisabb nevelés, melynek eszköze a művészeteknek tanulása és gyakorlása. Módszeresen vezetett foglalkozás útján igyekezni fogunk kifejleszteni a gyermeknek esztetikai érzékeit és képességeit. Tanítani fogjuk rajzra, hogy használni tudja a szemét annak meglátására, ami körülveszi s élni tudjon kezével arra a célra, hogy kifejezze magát vonalokkal, épp úgy, mint kifejezi magát szavakkal. Oktatni fogjuk zenére, legalább is énekre, a zeneművészetnek arra az egyetlen nemére, mely igazán megfelel értelmi fejlettségének: ilyen módon tökéletesbedni fog hallása, melylyel már az altató anyai dalok a bölcsőben homályosan megéreztették a hanglejtést és harmóniát.

Szavaltatni fogunk vele szép és egyszerű költeményeket, melyeknek ritmusa lüktető, képei világosak; olvastatunk kedves meséket, melyek alkalmasak érzelmi világának megmozgatására s képzeletének táplálására. Így működhetnek közre a művészetek a gyermek esztetikai nevelésében. De a nagy nehézség abban fog rejleni, hogy a gyermeki értelemnek hozzáférhetőkké tegyük őket.

Ha a nevelői munkának valamennyi része közül minden bizonnyal legvonzóbb az esztetikai nevelés, kétségtelen, hogy egyszersmind a legnehezebb is. Hogy képes legyen valaki a környezetnek ezer meg ezer ösztönző hatásából eredő általános esztetikai műveltséget adni a gyermeknek s hogy egyes művészeteknek tanításával közvetlenebbül is be tudja avatni a szépnek ismeretébe, bizonyos mértékben önmagának is művészi léleknek kell lennie. Aki tehát a siker reményével akarja elvállalni a gyermeknek esztetikai nevelését, annak előbb magának kell esztetikai nevelésben részesülnie!

Franciából fordította: *Dr. Nagy József.*

IRODALOM.

Comenius Amos János élete, pædagogiai és egyéb irodalmi munkássága. Írta dr. **Iványi Ede** áll. főgimn. tanár. Budapest, Lampel 1907. (Néptanítók könyvtára 29—31. f.)

Comenius, a reneszanszkori iskolaügy utolsó, mondhatnám pietista reformátora, bár közvetlenül nem nagy hatással volt az iskola ügyére,[1] még mai napság is egyike a legáltalánosabb és legkedveltebb neveknek. Hozzánk, magyarokhoz az is szorosabban fűzi nevét, hogy 1650-ben meghivták a sárospataki iskolához.

Mióta 1891-ben, halálának három százados évfordulójára Berlinben megalakult a «Comenius-Társaság», pædagogusunk életére és működésére vonatkozó számos új adatot gyüjtöttek össze, úgy hogy manap már életrajza részletesen megírható, méltatása, érdemei tisztán állanak előttünk. Külföldön egész irodalom támadt róla, nálunk ellenben, mint szerzőnk említi, alig jelent meg számottevő munka.

E hiányt akarja Iványi Ede dr. eltüntetni, hogy «lehetőleg kimerítő életrajzát megírja eredeti munkái alapján és az eddig felkutatott összes adatok fölhasználásával, de úgy hogy ezen adatokat szerves egészbe foglalja össze.» (Előszó 5. l.) A könyvnek minden egyes lapján letükröződik, hogy a szerző rajong Comeniusért, ismeri életének minden részletét s nagyon jó hatással van az olvasóra, hogy Comenius műveinek bő tartalmát saját összeállításában, saját tanulmányozása alapján adja. A mű teljessége ellen nem lehet kifogásunk; a kép melyet Comenius működéséről saját munkái alapján rajzol, teljes és tárgyilagos. Nem is végzett nagyon nehéz munkát. Rendelkezésére állott egy oly munka, mely «adatainak teljessége és alaposság miatt a külföldön is méltó feltünést keltett,» s ez Kvacsala János dr.-nak, volt pozsonyi ág. ev. lyceumi, jelenleg dorpat-juriewi egyetemi tanárnak, tehát idegenbe szakadt magyar tudósnak kötete, melyet még pozsonyi tanárkodása alatt írt.[2]

[1] L. Kármán Mór egyetemi előadásait.

[2] Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften von dr. Johann Kvacsala, Professor am ev. Lyceum in Pressburg, Berlin, Leipzig,

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

Nagy munka Comenius munkáinak áttanulmányozása. Mintegy 140 művet írt, melyek általában a pædagogia, a filozófia és a gyakorlati theologia köréből valók. Ránk nézve azonban nem mindegyiknek van egyforma értéke. Legjelentősebbek a Janua linguarum reserata és a Didactica magna. Comenius nagyságát, igazi jelentőségét ezen művek jelzik, pædagogiai felfogását, rendszerét ezek tolmácsolják leghűségesebben.

Iványi munkájának fogyatkozása abban van, hogy a kép, melyet Comeniusról rajzol, bár teljes, de szétfolyó; munkásságának elemzése, mely nagy pædagogiai tudást és éles itéletet feltételez, hiányos s mindenáron úgy próbálja feltüntetni Comeniust, mint akinek pægagogiai elveire vezethetők vissza a mai pædagogia elvei és szentül meg van győződve, hogy Comenius «a külső természet utánzására alapítja pædagogiáját,» hogy ő valósította meg először azt az elvet, hogy «magukat a *dolgokat* kell tanítanunk és ahol ez nem lehetséges, képeket, szobrokat, utánzatokat vegyünk igénybe (szemléltetés)» 278. l., — azaz Iványi is, mint Comeniusnak megannyi magasztalója, azt hiszi, hogy Comenius a Januájában a realiákról oktatja ki az ifjúságot és nagy emfázissal citálja Dezső Lajos következő szavait: «Ha elgondoljuk, hogy Comenius e műve által a latin nyelvtanulás grammatikai nyügét (!) vette le az emberiségről s a reálismeretek után szomjazó korban egyúttal reálismereteket is nyújtott: akkor megfoghatóvá lesz előttünk, miért részesült oly nagy tetszésben e mű. Előzői a latin nyelv homályos szemüvegén át tanították a realismereteket (antik humanitas); Comenius a realismeretekkel illustrálva tanítá a latint (modern humanitas).»

Pedig aki tárgyilagos szemmel vizsgálja a Januát és társait, könnyen átláthatja, hogy pl. *Murmellius*-nak, a német humanizmus legügyesebb verselőjének Pappa puerorum esui et usui dedicata (1513.) c. művecskéjéhez képest, mely 50 év alatt mintegy 32 kiadást ért, Comenius Januája csak javított és bővített kiadásnak tetszik; új módszert, új szellemet alig láthatunk benne. A furor grammaticus csak úgy dühöngött ezután is, mint Comenius előtt s a főcélja Comeniusnak nem a reáliák tanítása, hanem a latin nyelv könnyebb megtanulása volt. S utóvégre ehhez a «könnyűséghez» is sok szó férhet. Mily borzasztó memorizáló munka szükséges a Janua megtanulására, amelyben 8000 szó 1000 mondatban és 100 fejezetben van összeszorítva! Minden fejezetben új meg új tárgyi kör van feldolgozva, ismétlésre, összefoglalásra sehol alkalom nem nyilik. Micsoda erőfeszítése kell arra

Wien. Verlag v. Julius Klinkhardt. 1892. (Hozzájárult ujabban a Monumenta Germaniæ Pædagogica két Comenius-kötete.)

az agynak, hogy ilyenféle mondatok óriási halmazát elsajátítsa: 551: Pavimentum sistuca pavitum, seu sistucatum, et pavicula, complanatum, aut tesselatum est; laquear, seu lacunar, tabulatum, idque vel segmentatum, vel scalpturatum, vel fornicatum.*

Maga Comenius is érezte, hogy ily rengeteg anyagnak elsajátítása nehézségekbe ütközik; azért ír hozzá egy Vestibulumot, amely azonban ép oly száraz, mint a Janua. Sőt a 172. lapon olvassuk, hogy Comenius próbát tett a Janua dramatizálásával is, melynek szükségessége hangos bizonyíték a Janua tökéletlensége mellett. Iványi azonban ezt nem akarja észrevenni s a Janua ismertetésével minden gondja arra irányul, hogy a mű eredetiségét, vagy legalább önállóságát megmentse Comenius elődeivel szemben, akikre művében hivatkozik is. (44. sk. lapokon.) Pedig az eszme nem volt új; Scaliger, Lipsius már célszerűbb módszerekkel léptek fel, s maga Comenius egy spanyol jezsuitának, Batheus Vilmosnak Januáját akarja átdolgozni (reserata.)

Ami a szemléltetés kérdését illeti, Iványi az *Orbis Pictus* tárgyalásánál a 169. lapon megemlíti, hogy a «legtöbb német pædagogus» nincs elragadtatva Comenius módszerétől, hisz olyan tárgyakat is képekben mutat be, amelyek mindennap láthatók. Iványi védekezése nem egészen találja a szeget, midőn azt hozza fel, hogy az eddig nem látott tárgyat a képen csak úgy ismerheti fel a növendék, ha előbb oly tárgyakat is látott képen, melyeket természetből ismer. Meg kellett volna említenie, hogy az Orbis Pictus tagadhatatlan nagy érdemei mellett azzal a nagyon végzetes következéssel járt, hogy rossz, fogyatékos és művészietlen képei feleslegessé tették a szabad természet szemléltetését; az iskola századokon keresztül az Orbis Pictus homályos képein tanította a tárgyakat (res), a világot. Hogy erről Comenius nem tehetett, az igaz, de hát ekkor nem szabad hatását túlbecsülni. (Schiller, Willmann.)

Csodálom Iványitól, hogy nem veszi észre, nem tárgyalja Comenius fanatikus felfogását a klasszikusokról. Azt kívánja ú. i., hogy az iskolában a szentírás olvasása legyen az A. és O., a klasszikusok erkölcsi felfogásukra való tekintetből számüzendők; legfeljebb a moralisták, Seneca, Epiktetos, Platon nyernek kegyelmet. Később a Novissima lingu. meth. 17. fejezetében enged e merev felfogásból, s általában ajánlja a latin írók olvasását és utánzását. Gyakorlati tanításra szánt műveiben a latin nyelv megtanulására szerkesztett mondatokat úgy alkotta meg tárgyi körök szerint, hogy nemcsak az összes nyelvtani szabályokra szolgáljanak példákul, hanem műve «veteményes

* Iványi, 47. lap.

kertje legyen az összes tudományoknak és művészeteknek», s így a klasszikusokra nincs is szükség.

Hiánynak tartom, hogy Iványi nem tünteti fel Comeniusnak és elődeinek felfogását a klasszikus korról. A középkor az ó-kor szellemi kincseit oly birtoknak, örökségnek tekintette, mellyel kereskednie kell, mely az új alkotásnál nem mellőzhető; a klasszikusok voltak a műveltség forrásai, az új irodalom csak folytatása volt az antiknak. Az új felfogás azonban a klasszikus világot mintegy visszatolta a távol multba. A régiek műveiben az elmult idők sajátos és nagyszerű emberi alkotmányát látta, melyet szemlélni és utánozni, de nem tovaszőni kell. Az antik irodalom csak eszköze, tárháza az emberi ész megnyilatkozásának, melyet magasabb ideálisabb célra kell szegődtetni.* Az antik érzületet felváltotta a keresztény hit bensősége; Comeniusnál is, mint Guarino, Vittorino, Pico, Traversari-nál a keresztény tökéletességre való törekvés volt a vezető motivum. Luther mondja: Nihil aliud esse theologiam, nisi grammaticam in spiritus sancti verbis occupatam, *Sturm* eszménye a sapiens atque eloquens pietas, de *Comenius* az, ki határozottan azt tüzi célul, hogy a tanulás célja: készület az örökkévalóságra az istentisztelet (religio), a tiszta erkölcsök (virtus), és a dolgok ismeretén és a kifejezés képességén alapuló eruditio által.

Tagadhatatlanabbul szerencsésebb és gyümölcsözőbb vala Comenius elméleti munkássága. A *Didactica Magna* oly teljességgel és rendszeres előadásban tárgyalja a nevelés és oktatás összes kérdéseit, mint egy más mű sem, melyet a nevelésről a XVIII. századig irtak. Pedig rengeteg sokat írtak.

A Didactica Magna-nak, Comenius főművének tárgyalása nem igen elégít ki. Két helyen is foglalkozik vele Iványi, először a cseh kiadásról, másodszor a latin nyelvű kiadásról szóltában, de sehol sem ad behatóbb méltatást.

Általában a szerző nem szerencsés a szerkesztésben és jellemzésben. Mikor Comeniusnak valamelyik munkáját ismerteti, paragrafusok szerint kivonatolja tartalmát, száraz egyhangúsággal és az összefoglalás ereje nélkül. Könyvek tartalmát nem lehet ily módon megértetni. Tudni kell a csoportosításnak, összevonásnak, kiemelésnek, szinezésnek a módját, a szempontok variációját. Csak ekként remélhető, hogy oly könnyen egymásba folyó anyagok (mint Comenius műveinek foglalatai) el nem mosódnak. A Did. Magnán kivül felhozható például a 249. lap, ahol a szerző a Gentis Felicitas tartalmáról hét egymás után következő sorban azt írja: «Ezek után ... Erre ...

* Willmann, Didaktik. 5. §.

Erre.» Az összefoglaló képesség hiánya leginkább a VIII. fejezetben nyilvánul. (Visszapillantás). Itt volna a helyén a lényeget kiemelő áttekintés, a markáns vonásokat kiragadó jellemzés. Amit azonban a szerző ád, nem igen emelkedik felül bármely lexikon idevágó cikkénél.

A szerző egy-két állítását sem hagyhatom szó nélkül. Egyik helyen, egész találóan azt írja, hogy Comenius összes művein egy alapgondolat huzódik végig: az emberi nem boldogítása nevelés által; a nevelés célja nem más, mint a gyermeknek *igazán emberré* nevelése. De azután így folytatja: «E tekintetben tehát Comenius is, mint a középkor humanistái és a hitújítók, ama humanizmus alapján áll, melynek célja *bizonyos meghatározott pályára* való előkészítés volt.» (271. l.) Mindenki láthatja, hogy e két mondat ellentmond egymásnak.

Azt is különösnek találom, hogy Iványi szerint «Comenius a nevelés céljának meghatározásánál a pædagogiai *rationalismus* alapján áll.» (273. l.) Ő, aki az ember célját abban látja, hogy Istennel, a minden tökéletesség, dicsőség és boldogság teljességével egyesülvén, vele a legnagyobb dicsőségben és boldogságban örökké éljen.» (272. l.) Úgy látszik, Iványi nincs tisztában a racionálizmus fogalmával.*

Iványi könyvének eme lényeges fogyatkozásai mellett azonban megvan az a jó tulajdonsága, hogy telve lelkesedéssel hőse iránt figyelmét mindarra kiterjeszti, ami életére s munkásságára vonatkozik, a legapróbb vonatkozásokat is tárgyalja és bő irodalmi aparatussal irta meg könyvét.

Ám mélyebb pædagogiai és filozófiai betekintés hiján, műve csak kisebb részben valósította meg kitűzött célját. Comeniust megismerjük előadásában, de értékét a gondolkodás történetében, helyét a pædagogiai törekvésekben nem látjuk.

Bihari Ferenc.

* Még néhány tárgyi hiba akad a könyvben. A 169. lapon Gœthe «Aus meinem Leben» című művét *költeménynek* mondja; a 280. lapon azt állítja a szerző, hogy Pestalozzi «Wie Gertrud stb.» cz. műve «csupán *gyönge visszfénye* Comenius munkájának; a 281. lapon pedig ezt olvassuk: «Verulami Baco realizmusát Montaigne ültette át az iskolába» (Tudva van, hogy 1. Montaigne 1592-ben halt meg; 2. a De dign. (angolul) 1605-ben, a Nov. Org. pedig 1620-ban jelent meg először, 3. Montaigne gondolatai a XVI., sőt a XVII. században semminemű hatással sem voltak a nyilvános iskoláztatásra. *Szerk.*

*

Pædagogiai programm-értekezések.

(Második közlemény.)

12. *Hegedüs Zsigmond:* Gyakorlati életpályák. (Bpest. szfőv. VIII. ker. polg. fiu-iskola.)

Rövid kis cikkecske, de igen életre való gondolatok vannak benne. Buzdítás az ipari pályákra. Bár sokan megfogadnák tanácsát!

13. *Héber Bernát:* Megfigyeléseim az iskolai élet köréből. (Bpest, VII. ker. Barcsay-u. m. kir. állami főgimnázium.)

Szerző az iskolai élet körében tett megfigyeléseit mondja el az ifjuságnak, nagy szeretettel, világosan, egyszerűen, úgy hogy minden tanuló megértheti s okulást is meríthet belőle. Héber jól ismeri a műhelyt, a benne folyó munkát. Rámutat a tanulósereg leggyakrabban előforduló hibáira, illetlenségeire, de nem hallgatja el azt sem, mi dicséretre méltó. Munkájából bizonyára okulást merítettek a szülők is, mert hisz a nevelés sok hibája a szülői házból ered. Mikor szerző felfedi a tanulók helytelen magaviseletének okait, ezzel útmutatást ad szülőnek, tanárnak egyaránt, miként lehet ezeket megszüntetni. Főérdeme, hogy nem moralizál, hanem az iskolai életet állítja a tanuló elé úgy, mint az körülötte lezajlik. Ez pedig érdekli a tanulót, el is olvassa s így okulást merít belőle.

14. *Dr. Horváth Cézár:* A «Fák Napja». (Arbor day.) (Pápai kath. gimnázium.)

Egy 1906. évben kiadott miniszteri rendelet szerint évenkint egy napon fejtegesse a tanító a fák jelentőségét. Horváth célszerűnek tartja, hogy necsak a népiskolában, hanem a középiskolában is tartsák meg ezt a napot, mert a középiskola növendékeinek, sőt igen sokszor a felnőtt embereknek is nagyon fogyatékos érzékük van a természet szépségei iránt. Egy évvel előbb megtartotta a «Madarak Napját» is. Ezt a fákról szóló értekezését szünidei olvasmányúl szánta a tanulóknak, hogy megismerjék azt a szoros kapcsolatot, mely az embert az élő természethez, első sorban pedig a növényekhez fűzi. Rámutat a faültetés szükségességére. Munkája mindvégig érdekesen van megírva, teljesen a gyermekek érettségi fokának megfelelőleg. Ez pedig nem könnyű. Horváth értekezésére elmondhatjuk, nemcsak szép és tanulságos olvasmány, de jó tett is.

II. Család és iskola.

15. *Hőgyészi Armand:* Család és iskola. (A szent Benedek-rend komáromi főgimnáziuma.)

Ez az értekezés, mely a szülőknek szól, kellő tudással tárgyalja a család és iskola viszonyát. Elmondja, hogyan érdeklődjék a szülő gyermeke iránt. Helyes lett volna rámutatni, hogy a szülők hogyan segítsék gyermekeiket otthon, miként ellenőrizzék a rendszeres, lelkismeretes, komoly tanulást. Tanácsai, melyeket a szülőknek ad, eléggé megszívlelésre méltók. Félő azonban, hogy a gyermek elé igen is sok szabályt és törvényt állít, melyekbe nem igen lehet egyéniségét beleszorítani.

16. *Vidákovich Dániel:* A családi nevelés némely hibái. (Trencséni kir. kath. főgimnázium.)

A családi nevelésnek napjainkban igen is gyakori hibáira mutat, megjelöli a módokat is, melyekkel ezeken a bajokon segíteni lehet. Felemlíthette volna szerző azt is, hogy a szülők igyekezzenek önmagukat is művelni, nevelni. Erre nézve adhatott volna tanácsokat. Sokszor megvan a szülőkben a jóakarat, de nem ismerik a nevelés helyes módját. Értekezése szerény keretekben mozog, mint maga mondja a zárószóban; nem új dolgokat mondott el. Amit azonban elmond, az mind helyes és hasznos. Nem hagyhatom szó nélkül a következő megjegyzését: «Mindent a családra akarunk hárítani, hogy magunk a terhes munkától megszabadulhassunk. Mindent a család körébe utalunk, hogy így a felelősség ránk nézve kisebbedjék.» Azt hiszem, ép fordítva áll a dolog. Mi mindent nem kell ma a tanárnak végeznie! A gyermeket templomba visszük, kirándulásokat teszünk, játékdélutánokat rendezünk stb., szóval minden eszközt megragadunk, hogy a nevelés sikerüljön. Kár ilyen itéleteket mondani. Egyebekben világosan adja elő gondolatait.

III. Methodikai kérdések.

17. *A tanítás műhelyéből.* (Módszertani vázlatok.) (Székesfehérvári m. kir. állami főreáliskola.)

A székesfehérvári főreáliskola szakított azzal az általános szokással, hogy Értesítőjében közölje az egyes osztályokban előírt tananyagot és olvasmányokat. E helyett az egyes tanárok inkább a módokat és elveket mondják el vázlatokban, melyeket az egyes tantárgyak tárgyalásában, tanításában követni szoktak. Ez a fontos, mert így nyerünk igazi képet az iskola falain belül folyó munkáról. Ezek a vázlatok a következők: I. Toldi estéje az V. osztályban. (Dr. Fürst Aladártól.) II. Az érettségi magyar dolgozatokról. (Kelemen Bélától.) III. Német nyelvtani összefoglalás a II. osztályban. (Fürst Aladártól.) IV. «Don Quichotte de la Manche» című olvasmány tárgyalása a VI. osztályban. V. A földrajzi alapfogalmak ismertetése az I. osz-

tályban. (Havas Tivadartól.) VI. Az elektromos feszültség és feszültségkülönbség ismertetése a VIII. osztályban. VII. Rajzoktatásunk menete.

Ez mindenkép helyes és követésre méltó eljárás. Annak, hogy évről-évre közöljük az Utasításokban előírt anyagot, semmi értelme, semmi haszna. E tekintetben mi a németeket utánozzuk, csakhogy itt van értelme az anyag leközlésének, mert az az egyes iskolák szerint változik, s így meglehet állapítani az egyezéseket és eltéréseket.

18. *Dr. Geréb József:* Új kísérlet a kezdő latin tanításban. (M. kir. Tanárképző-intézet gyakorló főgimnázium.)

A latin nyelv tanítása körüli harc még mindig nem szünt meg. Kiváló pædagogusok (franciák, németek, angolok) újabb és újabb érveket hoznak fel pro és contra. Egyben majd valamennyinek véleménye talál, abban, hogy az eredménytelenségnek oka főleg a rossz módszer. Ebből kiindulva már most sokan a latin nyelv tanításának megszorítását, sőt egyesek az iskolából való teljes kiűzését követelik. Az bizonyos, hogy külföldön (kivált Németországban) a klasszikus oktatás elleni áramlat még mindig növekedik. (Bajorország középiskoláinak új tanterve.) Legyünk őszinték s valljuk be, hogy nálunk is nagyon kétséges a latin nyelvi tanítás eredménye. Ennek oka egyéb más körülmények közrehatása mellett kétségkívül első sorban a tanítás módszerében keresendő.

A latin nyelvi tanítás módszerében szinte évtizedek óta alig történt valami figyelemre méltó nagyobb változás. Lassan-lassan mintha minden élet kiveszett volna a latin-tanításból, minden a maga megszokott gépies útján mozgott tovább. Kivételt talán csak a gyakorló főgimnázium tett. Ime most is innét indult ki az az új törekvés, mely hivatva van frissítőleg, mint valami jótékony eső a latin nyelvi tanítás sívár mezejére új életet varázsolni. Az érdem dr. Geréb Józsefé, a klasszikus nyelvoktatás kíváló mesteréé. Geréb ugyanis az Angliában nagy mértékben hódító Atkinson H. W. és Pearce J. W. G. First Latin book-ját tette kisérlet tárgyává s a kezdő latin tanításban fenti értekezésében erről az eredményről számol be. Értekezésének bevezetése egy rövid, igen áttekintő összefoglalás arról, miként igyekezett a gyakorló gimnázium megalapításától kezdve a latin nyelv tanításában a tárgyi és rationalis nyelvtanítást összekötni egyrészt, másrészt a többi történeti tárggyal való kapcsolatot biztosítani. Hogy ez sikerült, nagy része van ebben Gerébnek is. Ezek után áttér az új angol könyv ismertetésére. Előbb ismerteti a könyvet tartalmilag, majd sajátságait méltatja és teszi birálat tárgyává. Végül beszámol a gyakorlati eljárásról, melyet fejezetről-fejezetre követett.

A jó eredmény felbátorította, hogy Morvay Győzővel együtt át is dolgozta a hazai viszonyoknak megfelelőleg. Kétségtelen, hogy e

könyv nagyot fog lendíteni a latin tanítás színvonalának emelésében s Geréb József fáradozásának bizonyosan meg lesz a gyümölcse.*

19. *Erdős Lajos:* A mathematika tanításának reformjáról. (Zsolnai állami főreáliskola.)

Írója hosszabb értekezésében rámutat a mathematikai tanítás eredménytelenségének okaira. Valamennyi abban az egy pontban találkozik, hogy a mai mathematikai oktatás absztrakt s erről sem nyujt elegendő tiszta képet. A tanítás vagy egyáltalán nem, vagy csak alig indul ki konkretumokból s nagyon kevéssé vagy épen nem veszi figyelembe a mathematikának a való világra irányuló vonatkozásait. A formális, érdektelen, fárasztó oktatás így nem lehet gyümölcsöző. Ez értekezésének negativ része. A második, pozitiv, részben a mathematika tanításának reformjáról beszél. Elmondja, mi történik e téren külföldön, mi itthon, kik a mozgalom vezetői ott, kik itthon. Tárgyalása mindvégig alapos. Megjegyzései, melyeket a tanítás reformjára vonatkozólag tesz, mutatják, hogy a kérdést s reá vonatkozó szakirodalmat igen jól ismeri.

20. *Dr. Papp Dezső:* Az alsófoku természetrajzi tanítás módszere és a rajzolás. (Szolnoki m. kir. áll. főgimnázium.)

A modern természetrajzi oktatás két sarkalatos pontja az indukcio és a biologia. Ez utóbbi újabb keletű, de kivált az alsó fokon kell érvényesülnie. Hogyan? erre mutat rá a szerző. Helyesen jelöli meg a módszert, mely szerint a tanuló ne tankönyvekből szerezze meg az ismereteket, hanem a növény és állatvilágban maga tudatosan figyeljen, gondolkodjék és következtessen. A szemlélet megkönnyítésére fontos segítő eszköz a rajzolás, melynek itt más célja van, mint a rajzoktatásban. Egész kis programmot ad, hogy mit és hogyan rajzoltassunk?

Terve a jövő tanévre «Állattani lapok»-at kiadni, mely a II-dik osztályra az egész tananyagot szemléltetve rajz segítségével dolgozza fel. Törekvését csak helyeselni lehet, mert a természettudományi, első sorban természetrajzi oktatás reformjára égető szükség van. Minden erre irányuló munka dicséretet és buzdítást érdemel.

21. *Wetzenkircher Mór:* Néhány szó a magyar nyelv sikeres tanításáról a nemzetiségek lakta vidékek középiskoláinak első osztályában. (Szentgyörgyi r. kath. gimnázium.)

Rendkívül fontos és jelentős tárgyról értekezik a szerző. Mielőtt azonban tulajdonképeni feladatára, a magyar nyelv sikeres oktatásának kérdésére áttérne, előbb az elemi iskolai nyelvtanítással, mint annak előzményével foglalkozik. Rámutat itt arra, hogy az általános, egészséges magyarosodás szempontjából is, de főleg a magyar nyelvtanításra való tekintettel első rangú fontossága van a

* A könyv ismertetése megjelent a «Magyar Pædagogia» XVI. évf. 299. lapján.

tanító magyarul tudásának. Szükséges, hogy a tanító kifogástalanul tudjon magyarul, hazafias érzelmű legyen. Még így is nehezen éri el, hogy a tanulónak az iskolában szerzett szókincse megmaradjon. Fontosnak tartja a csere-rendszert, mely a multban áldásos terjesztője volt a magyar nyelvnek, a magyarság és a nemzetiségek közti barátságos egyetértésnek. Ezek után tér rá, hogy a középiskola I. osztályában hogyan oktassák a nemzetiségi tanulókat. Megjegyzései, tanácsai igen figyelemreméltók, csak fejtette volna ki módszerét még teljesebben. Különösen szükségesnek tartja, hogy a magyar szaktanárt más szakok tanárai is támogassák munkájában.

22. *Dr. Dittrich Vilmos:* A magyar irásbeli dolgozatokról. (Az orsz. nőképző egyesület leány-gimnáziumának Értesítőjében.)

Az irásbeli dolgozatok a tanításban elsőrendű fontosságuak. Sajnos azonban, hogy e tekintetben még igen messze vagyunk a céltól. El kell ismernünk, hogy sok igazság van azokban a panaszokban, melyeket az érettségit tett ifjak irásbeli készsége és stilizálása ellen emelnek.

Igen helyesen járt el a szerző, mikor ezt a nagyon is fontos tárgyat vette szemügyre tüzetes megvizsgálás céljából. Értekezése nemcsak magas színvonalú és tartalmas, de igen tanulságos is. Munkájában az irásbeli dolgozatok körül fölmerült harcokból indul ki, rövid történeti áttekintés után szól a feladatok helyes megválasztásáról az egyes osztályok szerint, azután a kidolgozás módjáról. Értekezésében Geyer, Laas és Matthiast követi, de igyekszik emellett teljesen az itteni viszonyokhoz alkalmazkodni. Nagy olvasottság, alapos megfigyelés jellemzik munkáját.

23. *Dr. Paulovits István:* Magyar irodalmi és latin nyelvi tanításunk eredménytelenségének okai (Selmecbányai ág. ev. főgimnázium.)

Szerző rövidebb cikkben sorolja fel a két nyelv tanításában oly sokszor hangoztatott panaszokat az eredménytelenség miatt. A bajok főokai szerinte a rossz tankönyvek. Ha ez volna az eredménytelenség oka, könnyen lehetne segíteni, mert már igen sok jó tankönyvünk van. Még a németeknek sincsenek jobb tankönyveik. Nem gondolja-e a szerző, hogy pl. a magyar nyelvi tanulás eredménytelenségével nincs-e összefüggésben, hogy latint több órában tanulnak a tanulók, mint magyart? Vagy nincs-e a módszerben hiba? Szerintem a tantervben s a rossz módszerekben van az eredménytelenség egyik oka, nem a tankönyvekben. Sok állítása kissé elhamarkodott, pl. egész középiskolai irodalmi tanításunk Arany túltengésben szenved. Ezt én nem tapasztaltam, de bár úgy volna, mert akkor bizonyára jobban meglátszanék Arany nyelvének gyönyörű magyarsága, költészetének nemessége az életbe kikerült ifjak stílusán és gondolkodás módján.

24. *Krebsz Ernő:* Az ifjúsági olvasmány. (Fogarasi m. kir. áll. főgimnázium.)

Értekezésében a szerző a tanuló ifjúsághoz szól az olvasmányok hasznáról, észt, jellemet, tudást stb. fejlesztő hatásukról. Több benne az általános elvont moralizáló tanács, mint a gyakorlati útbaigazítás. Pedig ez volna a fontos. Ne azt mondjuk, hogy a tanuló olvassa, ami jó, szép és hasznos, hanem jelöljük meg azokat a műveket, melyeket mi az ifjúság kezébe valóknak tartunk. Ne mondjuk általánosságban, hogy sokat és sokfélét olvassanak, inkább keveset, de jól és alaposan. Dicséretére válik azonban, hogy az értekezés igen szépen és nagy gonddal van megírva.

IV. Testi nevelés.

25. *Fialowszki Béla dr.:* Egészségügy és iskola. (Nagybecskereki kegyesrendi. főgimnázium.)

Igen örvendetes jelenség, hogy ujabban mind többen foglalkoznak iskolaegészségügyi kérdésekkel. Az érdem nagy része azoké az orvosoké, kik az iskolában egészségtant tanítanak. Kivánatos volna, ha már most tanárok, tanítók szintén élénk érdeklődést tanusítva, az orvosoknak segítőkezet nyujtanának.

Szerző jelen értekezésében összefoglalja mindazt, mire egészségünk megóvása érdekében figyelemmel kell lennünk. Így beszámol a különféle élelmiszerekről, azok tápláló értékéről, az alkohol káros hatásáról stb. Népszerű, könnyen érthető modorban ismerteti a fertőző betegségeket és az ellenök való védekezést. Hasznos és tanulságos cikkét az iskolai egészségtannal fejezi be.

26. *Biringer Ferenc dr.:* A tuberkulózis elleni védekezés mai állása. (Nyitrai r. k. főgimnázium).

Szerző értekezésének első részében magát a betegséget okozó bacillusokat s az ellene való védekezés mai álláspontját ismerteti. Cikke második felében főleg az iskola szerepére mutat rá e küzdelemben. Előadása mindvégig érdekes és könnyed, teljesen a tanulók felfogásához alkalmazkodó, emellett szigoruan tudományos.

27. *Obláth Richárd:* Az alkoholizmus élettani és ethikai hatásai. (Ungvári kir. kath. főgimnázium.)

Szerző abból a kérdésből indul ki, kell-e az iskolának az alkohol ellen küzdenie? Szerinte nem elég a mértékletesség, hanem abstinentiára kell törekedni. Ezután ismerteti a szeszes italok élettani hatását. Ezek eredménye, hogy soha semmiféle szeszes italt ne élvezzünk. Munkájában felöleli a külföldi idevágó fontosabb irodalmat is, de ő is szigoruan szem előtt tartja az ifjuságot, amelynek

értekezését írta. Mindaz, amit mond, nemcsak érdekes és tanulságos, hanem hasznos és követésre méltó.

V. Művészi nevelés.

28. *Vende Ernő:* A szavalás művészete. (Pécsi áll. főreáliskola.)

Szerző ebben a nagy tanulmányában a szóbeli előadás művészetével foglalkozik. A legtöbb ember, még a míveltek köréből is, csak a tartalomra ügyel, s nem sokat törődik a formával, melybe beszédét önti. Pedig az életben is nagy előnye van annak, ki mondanivalóját embertársaival érthetően, szép és helyes kiejtéssel közli.

Hogyan érhetjük ezt el, erre tanít meg Vende egyrészt, másrészt hogyan emelkedhetik a szóbeli előadás művészi fokra (szavalás).

Értekezése igen alapos és felölel minden kérdést, mi e tárggyal összefügg. Műve első részében a beszéd fiziologiájával foglalkozik, a szóbeli előadás és szavalás eszközével, a második részben pedig az előadás módjával, a művészi előadással. Munkája komoly. mélyreható tanulmány, könnyedén, finoman és élvezetesen megírva, úgy hogy az önképzőkörök tagjai is nagy haszonnal olvashatják.

29. *Kapossy Endre dr.:* Néhány művészeti és műipari technikáról. (Székesfehérvári ciszterci rend kath. főgimnáziuma.)

E művében a szerző azt a célt tűzte maga elé, hogy eloszlassa a sajnálatos zavart, melyet a művelt társadalom tagjai, meg középiskoláink felsőbb osztályú tanulói táplálnak a műremek előállásáról, készítése módjáról, egy szóval technikájáról. Törekvése, hogy az olvasót a képzőművészetek főbb ágainak s az ismertebb műipari alkotásoknak technikáját illetőleg helyes ismeretekhez segítse. Sorba elmondja az alkotó művész rendelkezésére álló eszközöket s a műremekek kellékeit, mindig szeme előtt tartván az Értesítők olvasóközönségét.

30. *Deák Geyza:* A magyar faj és a rajzolás. Faj kifejező eszköz a rajzoló művészetben. (A sárospataki ref. főiskola akad. és főgimnáziumi értesítője.)

Kétségtelen, hogy a jövő magyar rajzolás művészete a magyar néplélektan igaz ismereteiből s a művész történelmi műveltségéből születik majd ujjá. Ha a magyar művész a magyarság lelkéhez akar férkőzni, ismernie kell a magyar faj szomatikus és pszichikai tulajdonságait.

Deák azokra a jegyekre, tulajdonságokra mutat rá, melyeket egy magyarosan figyelő szemnek észre kell vennie. Ügyesen és lélektanilag fejtegeti a magyar faji jelleget, a magyarság gondolkozását, észjárását, lelki sajátságát és vérmérsékletét. Igyekszik azt is kimutatni, mint függnek össze e lelki tulajdonságok a környezettel, talajjal, ég-

hajlattal. Érdekesen beszél a magyar szem művészi kiválóságáról, mely népünk vele született sajátossága. Ennek természetes kifolyása, hogy a magyar művészetben a főszerep a rajznak, rajzolásnak jut, míg a szín, színezés második helyre szorul. Igen jól megírt értekezésében arra a helyes eredményre jut, hogy művészeinknek, ha megértetni akarnak, idegen művészek alkotásainak utánzása helyett a magyar lélek tanulmányozásába kell elmerülniök.

31. *Pálos Ede:* Révai Miklós és rajziskolája. (Győri áll. főreáliskola.)

Szerző e kis értekezését a győri Révai-ünnepen olvasta fel Révai halálának századik évfordulója alkalmából. Pálos Ede Révai győri tartózkodásának azt a nyolc évét (1787—95) ismerteti, melyet mint rajztanító töltött el nagy buzgalommal, szorgalommal, igaz lelkesedéssel. E kis értekezés igen áttekintő képet nyujt Révai törekvéseiről a rajzoktatás körül, s kiegészíti tudásunkat az ő nagy műveltségéről, sokoldalú tudásáról.

VI. Neveléstörténet.

32. Rónay Jáczint János élete. II. rész. (Győri Szt-Benedek-rendi főgimnázium).

Szerzője terjedelmes értekezésben, valóságos kis könyvben, tárgyalja Rónay gazdag és érdekes irodalmi működését. Az 50-es évek magyar filozófiai gondolkodóinak jellemzéséből indul ki, hogy annál jobban kitüntesse Rónay érdemeit a lélektan, filozófia, természettudományok terén.

Kritikailag ismerteti Rónay tapasztalati lélektanát, jellemismét, a különféle (főleg győri) hirlapokban megjelent cikkeit, akadémiai székfoglalóját. Majd áttér Rónaynak mint bölcselőnek méltatására s műszavai és nyelvi sajátságainak ismertetésére.

Munkájának rendkívül érdekes fejezete, mely Rónay angol földön való tartózkodásáról s ottani szerepléséről, irodalmi működéséről szól. A hely szüke miatt itt ezuttal részletesebben nem foglalkozhatunk tanulmányával, csak röviden mutatunk rá, hogy szerzője igen alapos és becsületes munkát végzett.

33. *Fejér Adorján:* Nero nevelője (Annæus Seneca). (Bajai kath. főgimnázium.)

Senecaval mint nevelővel foglalkozni hálás és szép feladat. Alig van a neveléstörténet s általában a történelemnek oly alakja, ki körül annyira eltérő és egymással ellenkező felfogások támadtak volna, mint körüle. Sokan igen is egyoldalulag, igazságtalanul itélik el,

elfelejtik, mint szerző mondja, «hogy minő körülmények között jutott Seneca a császári udvarhoz és milyen családba került.»

Fejér e kis tanulmányában azt tűzte ki maga elé célul, hogy Senecát helyes megvilágításba helyezze. Igen helyesen jellemzi Nero korát, s erre támaszkodva, ebben a keretben igyekszik Seneca nevelői munkásságát, jellemét megismertetni.

Értekezése élénken és úgy van megírva, hogy az ifjuság élvezettel olvashatja. A szerzőt az az óhajtás is vezette: «vajha Seneca nevelői buzgólkodásának vázolása és Nero rettenetes bűneinek ecsetelése okulásra és annak belátására késztetné ifjuságunkat, hogy a tanító szivén semmi sem üthet fájóbb sebet, mintha tanítványa az életben nem váltja valóra a hozzá fűzött szép reményeket.»

Dr. Ozorai Frigyes.

Külföldi lapszemle.

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung. Alapította dr. Kehr Károly, szerkeszti **Muthesius Károly.** 1907. évfolyam.

A *szeptemberi* számban *Vorbrodt* wetzlari tanítóképző intézeti igazgató *Die Schwierigkeiten bei der Durchführung des Lehrplanes vom 1. Juli 1901. in den deutschen Präparandenanstalten* címmel a német preparandiák bajairól értekezik. Poroszországban és több más német államban a tanítóképzést tudvalevőleg két intézmény szolgálja: a *preparandia*, mely a népiskola nyolczadik vagy a középiskola negyedik osztályát végzett tanulóit veszi fel és csak általánosan képző tárgyakat tanít, és a tulajdonképeni *tanítóképző*, mely a preparandiát végzett növendékeknek pædagogiai kiképzést nyujt. Mindkét intézet 1901. jul. 1.-jén Poroszországban új tantervet kapott. A tanítóképzőkből azóta kikerült tanítók szellemi színvonala hivatalos jelentések szerint máris örvendetes emelkedést mutat, s így a tanterv beváltnak tekinthető. Mindamellett még sok nehézséggel küzd a tanítóképzés. A hiba a preparandiákban keresendő. Bár ezeknek új tanterve helyes beosztásával nagyban megkönnyítette az emlékező tehetség munkáját, mégsem mondható kielégítőnek, mert nem fordít elég gondot arra, hogy a növendékek gondolataikat úgy szóval, mint írásban helyesen és szabatosan tudják kifejezni. A preparandiák növendékei ugyanis rendszerint egyszerű falusi családok fiai, kik, bár nagyobbrészt jótehetségűek (e tekintetben a preparandia növendékei eléggé megközelítik a középiskolai ifjúságot), a művelt szülői ház hiánya folytán gondolataik szabatos kifejezésében nagyon fogyatékosak. A preparandiák

második hibája azoknak szervezetlen volta. Állami preparandiákon kívül városi és magánintézetek is vannak, melyek egyes tantárgyakat teljesen elhanyagolnak; a magánintézetek azonkívül a gyöngébb tanulókat érthető okokból kevés készültséggel is átbocsátják. Fölszerelés tekintetében még az államiak is hiányosak. Tanáraik állása, fizetése és nyugdíjügye teljesen rendezetlen. Heti 28—30 kötelezett órát adnak. A legtöbben 22—25 éves fiatal emberek, kik csak addig maradnak meg állásukban, míg magasabb iskolához nem jutnak, s tanulmányaik mellett a preparandiai működést mellékes dolognak tekintik. Azért igen gyakoriak a személyi változások is. A cikkiró szerint leghelyesebb volna, ha a preparandiai és képzőintézeti képzést izmos hat évfolyamú tanítóképzőben egyesítenék, egységes szervezettel és egységes képesítésű s fizetésű tanári karral, mire már több német állam (pl. Szászország) adott példát. — *Weisz Antal* érdekes cikkéből *(Johann Franz Felbigers pädagogisches Wirken in Sagan)* megtudjuk, miként lett pædagogussá Felbiger, kinek Mária Terézia alatt a magyarországi iskolák rendezésében is fontos szerep jutott. Midőn Felbiger 1761-ben sagani (Szilézia) ágostonrendi apáttá lett, szomorúan tapasztalta, hogy a szülők az apátsági iskolák elhanyagolt volta miatt inkább a protestans iskolába járatják gyermekeiket. Ezért új iskolai rendtartást dolgozott ki, mely pontosan megállapítja a mindennapi tanítás tartamát s a szüneteket, és megtiltja a tanítóknak, hogy a tanulókat bármely szolgálatra is felhasználják. De csakhamar be kellett látnia, hogy a rendtartás önmagában csak külsőség, mely kellő belső tartalom nélkül nem segít a bajon. Ekkor tanulmányozni kezdte a német pædagogiai irodalom legjelesb termékeit, 1762-ben pedig inkognito Berlinbe utazott s heteken keresztül hoszpitált a tanítóképzővel kapcsolatos reáliskolában. Itt győződött meg arról, mily fontos tényező a tanító *egyénisége* és az ismeretközlés *módszere*. Hazaérkezvén, titokban, hogy a saganiak meg ne tudják, két fiatalembert a berlini képzőbe küldött. Egy év mulva, midőn a két ifjú már megszerezte a tanítói képesítést, az eddigi sagani tanítókat fizetésük meghagyása mellett elbocsátotta s helyettük a két ifjú tanítót alkalmazta. E fontos változást pædagogiai bölcsességgel megírt körlevélben tudatta a szülőkkel, jelezve a változás irányát: nem a tantárgyak fognak változni, hanem a módszer, mely nagyban meg fogja könnyíteni a gyermekek munkáját. Már a reform első évében több tanító hoszpitált az iskolában, s nehány év mulva, midőn a sziléziai katholikus iskolákat rendezték, a sagani iskola mintaképe lett a breslaui, ratibori stb. képzőintézeteknek. — *Die Stellung des ptolemäischen Weltsystems in unserem astronomischen Unterrichte* cím alatt *dr. Capesius J.* brassói tanítóképzőintézeti igazgató veszi védelmébe a genetikai módszert s

megcáfolja Fack J. weimari tanár véleményét, mely szerint az elavult ptolemäusi világrendszer ismertetése túlterhelő s emiatt elvetendő. Capesius sem kívánja annak részletes ismertetését, de mint átmeneti felfogást Kopernikus rendszerének megértéséhez szükségesnek tartja. — A *Die Berufswahl des Pädagogen* c. értekezés (szerzője?) bűnügyi esetből indul ki: M. németországi tanítót, ki két személyt meggyilkolt, a bíróság halálra ítélte. A bíróság felhivására a képzőintézeti igazgató a tanítóról, mint volt növendékéről a következő bizonyítványt állította ki: M. tucatember volt, magábazárkózott, rosszindulatu és nyers; társaival soha sem barátkozott és örült, ha másnak árthatott. Hogyan kaphatott ily egyén — kérdi most a cikk írója — oklevelet, kinek nincsen pædagogushoz illő jelleme? A tanítóvizsgáló bizottság a vizsgálati szabályzat szerint, sajnos nem akadályozhatta meg, hogy az illető oklevelet szerezzen, bár jelleme nem volt megfelelő. Hisz a vizsgálóbizottság nem az *embert* vizsgálta, hanem annak *ismerethalmazát*. A vizsgálat ezen módja a tanítóság legnagyobb betegsége, mert csak arról szerez meggyőződést, ismeri-e a jelölt a kötőmódot, az uralkodók évszámait, a külföldi folyókat, a barometer és thermometer közt való különbséget stb., de nem vizsgálja, megvan-e benne a pædagogushoz méltó jellem. Ime a tudományos és gyakorlati képzés mellet a nagy hiány: *az erkölcsi képzés!* — *Zur Lehrerbildung in Bayern* címmel *dr. Geistbeck Alajos* tanítóképző intézeti igazgató fejti ki véleményét a tanítóképzés hiányairól, melyeket a következőkben foglal össze: 1. az idegen nyelvek tanítása igen hiányos, 2. a természettudományokat sem eléggé tanítják (a természettudósok s orvosok vándorgyűlése éppen ebben látja okát annak, hogy a falusi népnek oly kevés a természettudományi ismerete!), 3. a pædagogiai studiumokat is alaposabban kellene tanítani, 4. az előírt anyag túlterheli a növendékeket, 5. az erős egyéniség (kraftvolle Persönlichkeit) képzésében is sok a hiány, pedig ez a fődolog, 6. a sok hiány miatt a kikerült tanítók jelesbjei erősen támadják a képzőintézeteket, ami elkedvetleníti a tanárokat, 7. a legfőbb hiány a tanítóképző intézeti tanárok képzésének rendezetlen volta. Ha a felsőbb leányiskolák tanárainál akadémiai képzést sürgetnek, mely pedig alacsonyabb fokú iskola, még inkább szükséges ez a képzőintézet tanárainál. — *Dr. Kuypers Die Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten* címmel az egyesült államok tanítóképzéséről mond el érdekes dolgokat. Massachusetts állam volt az első, mely sok ellentmondást keltve 1839-ben Lexingtonban az első képzőt felállította. A XIX. század közepén Newyork, Connecticut és Michigan állam követte példáját. Ma minden nagyobb államban van tanítóképző. De mindamellett a kisebb községekben még mai nap is csak kivételkép találunk képzőintézetet végzett ta-

nítót. A legtöbb tanító — a tanítóság háromnegyed része — a képzőintézet végzése nélkül tesz a helyi iskolai hatóság előtt képesítő vizsgálatot. A tanítóképzők (normal schools) előkelő stilusban épült, rendszerint gyönyörű és csendes vidéken fekvő épületek, kitünő felszereléssel (díszterem, olvasótermek, könyvtár, külön-külön természettani, természetrajzi, vegytani, fiziologiai, földrajzi, történelmi és zenetermek, kitünő laboratoriumok és kézimunka-terem.) A tanulók fogadó és szórakozó termei, valamint a tanári termek inkább az előkelő, kellemes otthon benyomását teszik. Klasszikus szobrok s ó- és újkori műremekek másolatai diszítenek folyosót és termeket. Az internátusok sem viselik magukon a tömegháztartás rideg jellegét. Az intézeteket fiúk s leányok együtt látogatják. A tanítás teljesen ingyenes. Utah állam képzőintézete az egyetemmel kapcsolatos, részben egyetemi tanárok is tanítanak benne, s a képző rendelkezésére állanak az egyetem gazdag gyüjteményei is. Több nagy városnak külön képzőintézete van magasb fokú képzéssel. Aki a tanítói oklevél megszerzése után pædagogiai s szakismereteit ki akarja bővíteni, a *normal college*-be iratkozhatik be, hol 4—5 évi tanulás után a *bachelor of arts* címet nyerheti el, vagy a *teachers college*-be, mely mint egyetemi rangú pædagogiai szakiskola pædagogiai doktori címet is adhat. Leghíresebb az utóbbiak közt a newyorki *Horace-Mann School* hetven tanárral. Az ily magasabb képzésü tanítókból lesznek a magasb fokú iskolák tanárai s a tanfelügyelők. Különben jelenleg az összes egyetemeken van már rendszeresített pædagogiai tanszék.

A tanítónők jórésze a *women colleges*-ben végzi tanulmányait, melyeknek egy része egyetemekkel kapcsolatos, de ezen intézetek látogatása nem okvetlenül szükséges a tanítónői oklevél megszerzéséhez.

A tanítók továbbképzésére esti és szünidei tanfolyamok, olvasókörök és tudományos célu összejövetelek, (melyeket rendesen regényes vidéken tartanak gyakran ezernél több tanító részvételével) szolgálnak.

A tanítóképző intézeti tanárok nagyobbrészt oly okleveles tanítók, kik az elemi népoktatás terén nagyobb érdemeket szereztek; de nem egy ízben a középiskolák (high schools) vagy egyetemek tanáraiból kerülnek ki. Fizetésük általában véve nagyobb, mint a középiskolai tanároké. Az összes tanítók s tanárok hatalmas egyesülete a «*National Educational Association.*» Elnöke a világhírü Harvard-egyetem (Cambridge) rektora, tagjai a különböző rangú iskolák tanárai s tanítói az utolsó farm tanítónőjéig, ki alig tud többet, mint amire kis vadoncait tanítja. Ez egyesületben nálunk szokatlan demokracia uralkodik: az egyetemi tanár a legnagyobb elismeréssel van a leg-

utolsó falusi tanítói munkája iránt; a nemzeti nevelés nagyfontosságú ügye egyesíti a lelkeket. Az egyesület második hivatása: a panamerikanizmus terjesztése. Az egyesület az egyes államok iskolaügyének eltéréseit máris jórészt eltüntette, érvényre juttatva az egyöntetű nevelés eszméjét, mint a panamerikanizmus egyik főerősségét.

Az októberi számban dr. Kerrl Tivadar *Welche Bedeutung hat die philosophische Propädeutik für die Bildung, und insbesondere für die Lehrerbildung* című értekezésében a filozófiai képzés fontosságát bizonyítja, különösen a tanítóképzőkben. Gondolatmenete ez: Az 1901. évi új porosz tanítóképzőintézeti tantervszabályzat nagy haladást mutat az eddigi tantervhez képest; de mindamellett nagy hiánya az, hogy a filozofiai propedeutika nem szerepel benne; mindenesetre haladás, hogy a formális logika és a pszichologia mint külön két tantárgy van felvéve, de e kettő még nem propedeutika, (régente annak tartották), s különben is mindkettő csak mint a pædagogia alaptudománya szerepel a tantervben. A filozofiai propedeutika manapság a felsőbb iskolákban (gimnázium, főreáliskola) általában meglehetősen mostoha elbánásban részesül. Az 1825. évi porosz miniszteri rendelet a gimnázium legfelsőbb osztályában heti két órán rendelte el a logika és empirikus pszichologia tanítását. 1837-ben a helyzet rosszabbodott: a filozofia mint önálló tantárgy megszünt s a mathematikával és fizikával kapcsoltatott össze, majd 1856-ban a német nyelvi tanításhoz csatolták s ezért a német nyelv heti óraszámát eggyel megtoldták. Még rosszabbá lett a helyzet 1882-ben, midőn kimondták, hogy — a filozofiára képesített tanárok híjában — esetről-esetre az igazgatók döntsék el, intézetükben taníttassék-e a filozófia, avagy nem. Az 1891. évi tanterv, bár elismeri a filozofia fontosságát, szintén nem szerepelteti külön tantárgyként, hanem a görög nyelvhez (Plato dialogjai) csatolja! Egyszóval a filozofia helyzete a tantervekben mindinkább rosszabbodott. Ezen különös jelenség oka az elmult korok tudományos iránya. Akkoriban az eddig elnyomott természettudományok győzelmesen előrehaladtak és háttérbe szorították az addig egyedül üdvözítőnek tartott idealisztikus filozofiát, mely helyett mechanikus, materialisztikus világmagyarázat jutott érvényre. Ez időtől fogva az egyetemeken is elhagyták a filozofia tanítását, minek természetes következményekép alig akadt filozofiailag képzett gimnáziumi tanár. Napjainkban a természettudományok mindinkább eltérnek eddigi materialisztikus irányuktól, mert belátták a filozofiai felfogás (természetfilozofia) szükségességét. Ezért a filozofiának középiskoláinkban való intenzivebb tanítása már csak idő kérdése. Ezen történelmi elmefuttatás után a cikkíró kifejti, miért tartja szükségesnek a filozófiai propedeutikát a tanítóképzőintézetekben. Elsősorban

mint az *általános műveltségnek szükséges elemét*. A lélek képzettsége, műveltsége az öntudat tartalmának a gazdaságában áll. Minél szélesebb körü s minél mélyebb az öntudat tartalma, s minél nagyobb befolyása van e tartalomnak (tehát ismereteinknek) a kedélyre s az akarati elhatározásra, annál műveltebb az ember. Eszerint a tökéletes műveltség ideálja azon öntudatbeli gazdagság, melyben minden tudományt egységes rendszerben ismerünk s ezen egységes ismeret szerint becsüljük az egész világot. Vagyis tökéletes műveltség=egységes világnézet. S mivel csak a filozofia adhat egységes világnézetet, annak tanítása szükséges az általános műveltség szempontjából. Az iskola ugyan nem adhatja meg a tanulóknak az egységes világfelfogást, de elő kell őket készítenie ily felfogás képzésére. Ez a mai időkben különösen szükséges. Oly művek helyes megitéléséhez, mint pl. Haeckel «Welträtseln»-je, filozofiai műveltség kell. Az ilyfajta művek olcsó kiadásokban kerülnek a könyvpiaczra s így az ifjúság is könnyen megszerezheti azokat. Az ily művek könnyen félrevezetik, a materializmus karjába vetik az ifjúságot, ha az iskola kellő idealisztikus felfogásról nem gondoskodik. De még az esetben is szükség volna a filozofiai oktatásra, ha e veszedelem nem is fenyegetné az ifjúságot; hiszen az úgynevezett műveltek legnagyobb részének semmi világnézete nincsen, s így a legtöbben a mindennapi élet, a kenyérkereset, a társadalmi szokások s a divat kicsinyes kérdésein nem jutnak túl. A filozofiai tanulmányok szükségesek továbbá az egyetemi tanulmányok egyoldalú volta miatt is. Ma a régibb «tudományok» már csupa szűkebbkörű tudományokká különültek, s ez a specialista-rendszer többé-kevésbé elfogulttá tette a tudósokat a többi tudományág iránt; ennek ellensúlyozására szükséges a filozofia, mely magasabb szempontból tekintvén a dolgokat, a szaktudóst meggondolatlan következtetésektől megóvja. Régebben minden egyetemi hallgatónak filozofiát is kellett hallgatnia, ma ez nem szabály többé, ezért kell e hiányt a középfokú iskolákban pótolnunk. A filozofia tanítása végre a benne rejlő nagy alaki képző erő miatt is szükséges.

Azt mondják, hogy a filozofia túlságosan nehéz tárgy s emiatt mellőzendő. De éppen 17—18 éves ifjaink szeretnek a dolgok mélyébe hatni, értelmük szivesen foglalkozik, mind a politikai, mind a világbölcseleti kérdésekkel. A cikkíró saját tapasztalására hivatkozik. Valahányszor — a vallástan, német irodalom vagy neveléstan tanítása alkalmával — filozofiai kérdéseket érintett, tanítványai, még a leánytanítványok is, fokozottabb érdeklődést mutattak. (A cikk befejezése a jövő számban.)

Itschner Hermann Ästhetische Probleme cím alatt elmondja gondalatait, melyeket benne *Weber Ernő Ästhetik als pädagogische*

Grundwissenschaft című művének olvasása keltett. A művészet sok küzdelem után végre nagyobb teret hódított a tantárgyak közt, de még kevés szó esett arról, hogy magát a tanítást tegyük művésziessé úgy a részletek felépítésében, mint a közlés módjában; pedig elsőrangú követelménynek kellene tekintenünk azt, hogy a tanítás maga is esztétikus legyen. Weber Ernő, Volkelt J. esztétikai elveit követve, az alak s tartalom szerves egységét, az emberileg értékes tartalmat és a látszat világának érvényesülését tartja a művészies szép alapelveinek. Ezen elveket a tanításra alkalmazva azon következtetésre jut, hogy nem minden tantárgy tanítása, s egy és ugyanazon tantárgy tanítása se minden fokon lehet esztétikus. Így nem lehet esztétikus a mennyiségtan tanítása, mert a számok világa tartalmatlan, s így művészi alakításra nem alkalmas. Itschner nem osztja eme véleményt, mert a számoknak éppen igen nagy kifejezésbeli erejük van; számok nélkül nem csak a politikus, a nemzetgazdász, a mérnök s a feltaláló, de a művész sem alakíthat semmit sem, hiszen a tér felosztása, a vonalak aránya, a színek keverése s az ellentétek mérlegelése mind a számokon alapszik. Weber a fizika és vegytan tanításánál is kizártnak tartja az esztétikai alakítás lehetőségét, mivel e két tárgy a reális valóságok világában mozog s így hiányzik belőlük a látszat, a művészi szép egyik tényezője. Evvel szemben Itschner kifejti, hogy kellő világításban szemléltetve a valóság is művészi hatásu lehet; a látszat nem lényeges kelléke a szépnek.

A *Seminarbildung und Universitätsstudium* című cikkből megtudjuk, hogy újabban egyes vezető körök a szászországi tanítók amaz immár 40 éves jogát, mely szerint a leipzigi egyetemen a doktorátust megszerezhetik, el akarják venni. A cikk írója eme támadással szemben lelkesen megvédi a tanítóságot s kimutatja, hogy a kitűnően végzett okleveles tanítók nem kevésbé alkalmasak egyetemi tanulmányokra, mint a középiskolákban érettnek nyilvánított tanulók. — A folyóirat végül *Über den fremdsprachlichen Unterricht in den sächsischen Seminaren* cím alatt a szászországi tanító-egyesület választmányának érdekes vita-estéjéről (1906. októberében) számol be, melyben az idegen nyelvek tanításának ügyét hányták meg. A vita eredményeképp a választmány kimondta, hogy a képzőintézetekben a *latin nyelv tanítását a modern nyelvekké mellett ezentúl is fenntartandónak véli!*

Altenburger Adolf.

Belföldi lapszemle.

Az ősz, a természet haldoklása, a pædagogusok számára az új élet kezdete. Ekkor nyilnak meg az iskola kapui s megelevenedik az iskola környéke. Az iskolai munka föléledése mintha fölélesztené az irodalmi tevékenységet is. Ilyenkor nemcsak a pædagogiai lapok, hanem más irányú folyóiratok és ujságok is foglalkoznak pædagogiai kérdésekkel. Ez a körülmény szintén az irodalom felé tereli pædagogusaink figyelmét. A tanév kezdetén ugyan még gyengébb a termés, de később mind gazdagabban hajt ki az értékes kalász.

Áttekintve a pædagogiai lapok nagy tömegét, azt látjuk, hogy ilyenkor állnak be változások. Régi lapok megszűnnek, újak keletkeznek, szerkesztők változnak. E változások közül kiemeljük a következőket: Megszűnt a *Magyar Tanügy*, melyet Lázár Béla szerkesztett, s a *Polgári Iskola*, melynek *Donszky Lukács* volt a szerkesztője. Megindult azonban ismét vidéken egy új lap. Címe: *Állami Népoktatás*, szerkesztik Blazsik Mihály és Sághy Mihály. Véleményünk szerint, mint sok más ilyen kis vidéki lap, ez is teljesen fölösleges. A jó czikkek elhelyezhetők a már meglevő pædagogiai lapokban, a többinek pedig kár megjelennie.

Szerkesztőváltozás állott be az állam által kiadott *Néptanítók Lapjánál*, amennyiben Ujvári Béla helyét *Benedek Elek* foglalta el. Így ez a sokat küzködő lap jó kezekbe került, mert Benedek Elek az az író, aki hivatva van erre az állásra. Szerencsés megoldásnak tartjuk ezt a választást, s hisszük, hogy az új szerkesztőnek sikerülni fog a Néptanítók Lapját a tanítók kedves olvasmányává tenni.

Szerkesztőt cserélt az ősszel a *Polgári Iskolai Közlöny* is. Ennek szerkesztését Donszky Lukács vette át. Ez a szerkesztőváltozás összefügg a polgári iskolai orsz. tanáregyesületben végbement változással, melynek régi elnöksége visszavonult, s átengedte a tért a Donszky Lukács vezérlete alatt működő ellenzéknek. Új szerkesztőt kapott a 42. évfolyamát élő *Népnevelők Lapja*, *Havas István* személyében. A Népnevelők Lapja a magyar tanítók otthonának hivatalos közlönye, Havas István pedig a fiatalabb tanítói gárda egyik tehetséges tagja, már is jónevü iró. Reméljük, hogy neki sikerülni fog a lapot magasabb szinvonalra emelni.

Áttekintve a lapok tartalmát, csak a nevezetesebb cikkeket emeljük ki.

A *Budapesti Szemle* augusztusi számában közli *Kármán Mór*nak a *Magyar Paedagogiai Társaságban* tartott előadását: *A magyar egyetemek kérdéséről*. Az illusztris szerző e tanulmányát bizo-

nyára azért közölte ebben a folyóiratban, hogy azt ne csak pædagogusok olvassák, hanem más körök is figyelemre méltassák.

A *Népmívelés* 6. számában *Weszely Ödön* közöl nagyobb tanulmányt «A kultura és paedagogia» címen. Meghatározza a kultura fogalmát s e fogalom szerepét a pædagogiában. *Ujfalusi Ödön* az amerikai népkönyvtárakat ismerteti, *Gonda Irén* az angol nevelésről szól. *Wittinger Gyula* ismerteti azokat az intézkedéseket, melyeket különböző államok a gyermekek étkeztetése érdekében tettek. Igen érdekes egy angol írónő, *Perkins Gilman Sarolta* «*Gyermek-kultura*» című könyvének ismertetése. A 7—8. számból ki kell emelnünk *Wlassics Gyula* cikkét a *Közmivelődés decentralizációjáról*. *Nagy Sándor* «*Mese az egész élet szigetéről*» címen ír szellemes szatirát a mai kulturális viszonyainkra. *Nádai Pál*, Ruskint mint népnevelőt ismerteti. *Weszely Ödön* «*A nevelés fogalma és célja*» című értekezésében birálat alá veszi a nevelés eddigi definicióit s más definiciót adva, egyúttal kitágítja a nevelés fogalmát s kiterjeszti céljait. *Mihály József* a testi fenyíték ellen hoz fel számos argumentumot. A 9—10. szám egyik fele a pécsi kongresszusnak van szentelve. A *Népmívelés* közölni fogja szó szerint *a pécsi kongresszus összes előadásait*. Ebben a füzetben Beöthy Zsolt, Márki Hugó, Hegedüs István, Gaal Jenő, Ferenczi Zoltán, Móczár József, Szabó Ervin és Tóth Rezső előadásai vannak közölve. Ezeken kívül a *Népmívelés* rendes rovatai is gazdag anyagot nyujtanak. *Báthory Nándorné*, a gyermek eszthétikai neveléséről ír. *Tass József*, a charlottenburgi erdei iskolát ismerteti s négy képmellékleten is bemutatja. *Sándor Tamás* a gyermekek öngyilkosságáról ír. Ezeken kívül még tíz nagyobb cikk van a füzetben.

Az *Uránia* szeptemberi száma nagyobb pædagogiai cikkel kezdődik. Szorgalmas munkatársunk *dr. Endrei Gerzson* «*Paedagogiai reformerek*» címen ismerteti a pædagogiai irodalom újabb jelenségeit. Az Uránia októberi számában *Körösi Henrik* «*Gyermekvédelem*» című cikke pædagogiai vonatkozású.

Az *Athenaeum* 3. és 4. számában dr. *Székely György*, folytatja és befejezi *Natorp Pál paedagogiai rendszere* című tanulmányát.

Az *Irodalomtörténeti Közlemények* (szerkeszti Szilády Aron) 1., 2. és 3. füzetében *Horváth Cyrill* «*Adalékok ifj. Csécsi János életéhez*» című nagyobb tanulmánya nemcsak irodalomtörténeti-, hanem egyúttal pædagogiai érdekű is. Ifj. Csécsi János a sárospataki kollégium tanára volt s Horváth Cyrill élénk és jellemző képet fest e kollégium egész belső életéről.

Az *Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* októberi száma vaskos füzetté bővült, minthogy közli a juliusban tartott közgyűlés előadásait. Ez előadások közül különösen ki kell emelnünk

Riedl Frigyesét, Hazai és külföldi középiskolai bajok címen. A hazai középiskolák bajai: a túlterhelés, a tantervbe vetett hit, a diploma kultusza. De legnagyobb baj, hogy a magyar középiskolának nincs önálló művelődési eszménye. «Voltaképen nemzeti középiskolai oktatásunk csak az lehetne, — mondja Riedl, — melynek különös nemzeti kultur-eszménye van, mely alkalmazkodik a magyar nemzet fősajátságaihoz, erényeihez és hibáihoz, úgy mint ezt a nagy nyugati államokban látjuk.» Riedl azt kívánja, hogy középiskoláink jobban alkalmazkodjanak a magyar fiú sajátságaihoz. Végül azt az eszmét veti föl: «nem lehetne-e nekünk tanároknak e részben céltudatosan és rendszeresen megfigyeléseket gyűjtenünk? A tanárok maguk a leghivatottabbak és tán szabad kifejeznem azt a reményt, hogy a tanári körök foglalkoznak majd e kérdéssel; várható-e eredmény ilyen lélektani megfigyelések alapján? Bármilyen tökéletes is a maga nemében a német tipus, kétségtelen, hogy nekünk nem szabad azt mindenben utánoznunk: csak a magyar tulajdonságoknak, a magyar hajlamoknak szemmeltartásával teremthetjük meg majd azt, ami közös nagy célunk: a valódi magyar középiskolát!»

Pruzsinszky János, a reáliskola egyenjogosítása mellett kardoskodik igen alaposan. *Csengeri János «A művészet a középiskolában»* című tanulmánya főkép az ó-kori művészetnek az iskolába való bevitelét hangsúlyozza. *Vida Sándor «Középiskola és szociologia»* címen alapos tanulmányt ír. Szerinte a szociális elemi ismeretek belevonandók a középiskola tanítási körébe. E kétféle: nemzetgazdasági és szociális oktatás egyelőre olyanformán volna keresztülvihető, mint a művészeti; t. i. az egyes tantárgyaknak erre alkalmat adó kérdései volnának felhasználandók a jelzett irányú fejtegetésekre.

A szociális oktatáshoz azonban természetesen szociális nevelésnek is kell járulni, melynek feladata a munka szeretetének és tiszteletének s a munkabirásnak ifjúságunkban való erőteljes fejlesztése, a békés társadalmi együttélést szolgáló érzelmek s erények ápolása s ezek ellentéteinek irtása.

Mindez azonban csak előkészület volna a jövő középiskolájának szociológiai oktatásához, mely lényegben ugyan nem különböznék az előbbitől, de igenis abban, hogy az egész középiskolai tanfolyamon keresztül elszórtan nyujtott ismeretek közlése a tanítás legfelsőbb fokán kiegészíttetnék a nemzetgazdaságtan, szociologia és szociális ethika alapelemeinek rendszeres, összefoglaló előadásaival s hozzácsatoltatnék ezekhez két szociológiai szempontból rendkívül fontosnak látszó modern nyelvnek: az angol- és franciának gyakorlati, beszélésre és írásra képesítő tanítása.

Sokan a szociológiai oktatást már eleve hazafiatlannak tartják.

Ez elfogultság. A legjelesebb szociálisták közül számosan a legszorosabb kapcsolatot kivánják szociális és nemzeti eszme és érdek között. De eltekintve tanoktól és elméletektől, ha az oktatás hazai talajból nő ki, hazai szükségleteink kielégítésére, a magyar munkásosztálynak s általa hazánknak és nemzetünknek anyagi és szellemi megerősítésére irányul, úgy bátran tekinthetünk az eredmény elé s nyugodtan várhatjuk ez irányú munkásságunknak bárhonnan jövő birálatát.

A közlöny többi számai az egyesületi élet föllendüléséről tanuskodnak. Az erre vonatkozó cikkeken kívül figyelemre méltó a Dent-féle kis latin nyelvkönyv* magyar fordításának birálata *dr. Székely Istvántól.* Érdekes továbbá *Waldapfel János* cikke «A gondolkodás szabadsága és a tanári hivatás». E cikkben Kunfi Zsigmond esetéből kifolyólag azt fejtegeti a szerző, hogy «különbséget kell tenni a gondolatszabadságnak nyilvános- és magánhasználata között». Szerinte «az iskolában fennáll a tanárra nézve a tantervben is kifejezett történelmi értékelés tradálásának kötelessége», «az iskolán kívül azonban, a nyilvánosság előtt, fenn kell hogy álljon a tanárra nézve a teljes gondolatszabadságnak, azaz a legteljesebb szólás- és írásszabadságnak a joga». E tételekhez mindenesetre sok szó fér. Nagyon bajos az egyéniséget így ketté osztani. De meg micsoda erkölcsi jellem is volna az, amelyik mást hirdet az iskolában, — ahol köti a tanterv, — s ismét mást a nyilvánosság előtt, ahol teljes gondolatszabadsága van?

A *Magyar Tanítóképző* szeptemberi számában *Palágyi Lajos* befejezi a költészettan tanítására vonatkozó elmélkedését. Igen helyesen hangsúlyozza, hogy a költészettan tanítását olvasmányokra kell alapítani, az olvasott remekműveket kell a tanulókkal közösen megbeszélni, s e megbeszélések alkalmával megértetni a költészettani és eszthétikai igazságokat, s éreztetni a költői hatást. Palágyi csak abban téved, hogy mindezt új dolognak tekinti, s azt véli, hogy ő az első, aki ezekre az igazságokra rájött. A cikk mindenesetre azt mutatja, hogy P. gondolkodó és művelt tanár, ki szintén megtalálja azt, amit más művelt és képzett pædagogusok megállapítottak. A szeptemberi és októberi számban Radnai Oszkár «Az akarat nevelése» címen ír cikket, mely voltaképen Payot könyvének ismertetése. Azonban igen különös. Az ismertető először is nem nyujt világos képet arról, mi van a Payot könyvében. Azután próbálja megdönteni Payot elméletét egy-egy mondattal, melyről nem is tudjuk, mire vonatkozik. Az egész cikk voltaképen Payot kisebbítése. Nos, de ezt Payot elbírja. A legkülönösebb azonban az egész dologban az, hogy sehol a cikk folyamán nincsen megemlítve, hogy Payot könyve magyarul is

* Ismertetését l. Magyar Pædagogia XVI. évf. 299. l.

megjelent, s hogy azt a M. Tud. Akadémia adta ki. A M. T. többi könyvismertetése közül ki kell emelnünk a szeptemberi számból *Bánóczi József* cikkét *Kármán Mór* Madách-tanulmányáról.

A *Nemzeti Nőnevelés* szeptemberi számában Zsigmondovics Irén a cselédkérdésről, özv. Végess Sándorné a felsőbb fokú gazdasági leányiskoláról ír cikket. Folytatva van a Deiphobe álnevű német szerzőnek. «Szülőkhöz szóló levelek» c. értekezése. E mellett a folyóirat rendes rovatai is gazdagok. Újabban «Külföldi lapszemle» c. új rovat is nyilt, melyben dr. Schmidt Mariska ismerteti élénken a külföldi nőnevelési irodalmat.

A *Polgári Iskolai Közlöny*, mely a 12. számtól kezdve Donszky Lukács szerkesztésében jelenik meg, élénk agitációt fejt ki a hét osztályú polgári iskola érdekében. Cikkei majd mind ezt a célt szolgálják, s az egyesületi programmra, a hétosztályú polgári iskolára, a tanári címre, a polgári iskolai tanárképzés reformjára vonatkoznak.

A *Néptanítók Lapja* 36. számában *Kovács Dezsőné* ír «Petőfi a népiskolában» címmel érdekes cikket. Annál különösebb *Tomcsányiné Czukrász Róza* cikke: A nyelvoktatás gyakorlatából. Mikor a cikk megjelent, nem értettük a célzatát. Azóta azonban a szerző kiadta magyar nyelvkönyveit s így most már világos, hogy az voltaképen reklámcikk volt az ő tankönyvei mellett. A szerző nyelvoktatási gyakorlata abból áll, hogy meséket és tréfákat mond a gyermekek mulattatására s azután közbeszövi a legelvontabb nyelvtani tételeket, s azt véli, hogy ezzel a külső kapcsolattal már megoldotta a problémát. Ám ez még nem volna baj. A nagy baj az, hogy teljesen téves és hibás dolgokat tanít. Így pl. a következő nyelvfilozófiai fejtegetéseket adja a gyermekeknek: «Mikor beszélni kezdtek az emberek, első dolguk az volt, hogy minden tárgynak és minden embernek nevet adjanak, mert anélkül nem tudták egymást megérteni». Majd később így szól: «*Nagyon fontos tehát, hogy ismerjük mindennek a nevét, mert a beszédben a fődolog a név, azért nevezik ezt főnévnek.*» Akinek csak egy csekély nyelvtudományi képzettsége van, rögtön látja, mennyire téves ez a tanítás, milyen hibás fogalmakat ád a gyermeknek s milyen helytelen logikát plántál azokba a gyenge kis agyvelőkbe. Később így szól: «*A tulajdonságok csak mellékesek*, azért azok nevei melléknevek». Pedig dehogy mellékesek a tulajdonságok! Ellenkezőleg, nagyonis fontosak. Meg aztán nem is azért nevezik a melléknevet melléknévnek, mert a tulajdonságok mellékesek. Bizony, ha ilyen logikát gyökereztetnek meg az elemi iskolában, akkor nem csoda, ha a felnőttek is zavarosan gondolkodnak. Tomcsányiné jó hírnek örvendő tanítónő, s ime, ő is ilyeneket tanít. Ez mutatja, milyen rosszul áll népiskolánkban a magyar nyelvtanítás ügye.

A 38. számban *Szabó Kálmán* Magyarország földrajzának a tanításáról ír, s azt kívánja, hogy a térképrajzoltatás csak a lakóhely környékének ismertetésénél szerepeljen. A 40. számban dr. *Imre Sándor*nak Apáczai Cseri Jánosról szóló cikke emelkedik ki. A 43. számtól kezdve a lapot *Benedek Elek* szerkeszti. Vele üde, friss szellem vonult be a Néptanítók Lapjába s az újabb számok mind arról tanúskodnak, hogy a szerkesztőt irodalmi ízlés vezeti s az a törekvés, hogy a tanítóknak irodalmi becsű olvasmányokat nyujtson. A pædagogiai cikkek közül ki kell emelnünk *Jancsó Benedek* három közleményét: Az iskolán kívül eső közoktatásról a 43., 44. és 45. számban.

A ***Család és Iskola*** 14., 15. és 16. számában dr. *Márki Sándor* II. Piusról, a pædagogus pápáról ír érdekes életrajzot. A 15., 16. és 17. számban *Heinrich Józsa* egy francia szerzőnek, *Thomas Félix*nek a hazugságról írt tanulmányát ismerteti a Revue Pédagogique nyomán. A 17., 18. és 19. számban dr. Versényi György «Kazinczy és az iskola» címen ismerteti Kazinczy tanfelügyelői működését, Répay Dániel pedig minden számban hűségesen beszámol a külföldi pædagogiai mozgalmakról. *Wy.*

VEGYESEK.

— **A fővárosi középiskolák fejlődése.** A székesfőváros az utóbbi években minden téren óriási haladást mutat. A fejlődés oly méretekben halad, akár az amerikai városoknál. E rendkívüli fejlődés semmi esetre sem normális jelenség, de teljesen megfelel hazánk fejlődésének minden más terén. Hiszen hasonló jelenségeket tapasztalhatunk hazánk történetében az utolsó évszázadban, midőn egyszerre nehány óriási lépéssel utólértük a Nyugatot.

A főváros fejlődése, úgy látszik, az iskola terén sem érte még el azt a fokot, melyen túl már csak a normális arányú növekedés következik.

Dr. Erődi Béla, a Budapest-fővárosi tankerület kir. főigazgatója, a M. Pæd. Társaság alelnöke, rendelkezésünkre bocsájtotta nemcsak a jelen iskolai évi beírás eredményeit, hanem a fővárosi középiskolák statisztikai adatait 16 évre visszamenőleg.

Ezek az adatok érdemesen világítják meg a székesfőváros középiskoláinak fejlődését. Kitünik ezekből mindenekelőtt az, hogy a fővárosi középiskolák tanulóinak száma e 16 év alatt, mióta *dr. Erődi Béla* főigazgató áll a tankerület élén, *megkétszereződött*. Míg 1901—1902-ben az összes középiskolai tanulók száma: 55'88, addig a jelen iskolai év kezdetén 11,428. Érdekes, hogy a reáliskolai tanulók száma 16 év alatt alig változott lényegesen. 16 év előtt volt: 2286 reáliskolai tanuló, s jelenleg van 2694. De még érdekesebb, hogy jelenleg kevesebb a reáliskolai tanulók száma, mint amennyi 10 év előtt volt. Tíz év előtt u. i. 2826 reáliskolai tanuló iratkozott be, tehát 132-vel több, mint az idén. Ezzel szemben óriási módon nagyobbodott a gimnáziumi tanulók serege. Ha csak ezeket tekintjük, azt látjuk, hogy ezek száma nemcsak még egyszer akkora, hanem annál is több. Míg 16 év előtt összesen 3302 gimnáziumi tanuló járt a főváros iskoláiba, már 6 év előtt is 6271 volt a száma, jelenleg pedig 8734. E számban benne foglaltatnak a gimnáziumi leánytanulók is. 16 év előtt nem volt még leánygimnázium. 6 év előtt csak egy leánygimnázium volt 330 tanulóval. Jelenleg három leánygimnázium

van 792 tanulóval. Ha azonban a leánytanulókat — minthogy 16 év előtt csak fiúgimnáziumok voltak — leszámítjuk, akkor is több mint mégegyszerannyi a tanulók száma. 16 év előtt volt 3302 gimnáziumi (fiú) tanuló, s ma van 7942 gimnáziumi fiútanuló.

Itt közöljük áttekinthető táblázatokban ez évek statisztikáját. Aki e számokat tanulmányozza, s esetleg összehasonlítja külföldi városok statisztikájával, még sok érdekes megfigyelést tehet. Fölhívjuk olvasóink figyelmét ezekre az adatokra, melyek azért értékesek, mert a mi viszonyaink hű tükrét adják.

I. A Budapest-fővárosi középiskolai tanulók 1891/2-ben.

Az intézet neve	Osztályok száma	A beirt tanulók száma	A tanulók vallása							Összesen
			róm. kath.	gör. kath.	gör. keleti	ev. ref.	ág. h. ev.	unitárius	izraelita	
II. ker. kir. kath. főgymn.	12	527	365	4	11	37	31	3	38	**489**
Kegyesrendi főgymn.	13	871	576	2	9	15	12	2	26	**642**
V. ker. kir. kath. főgymn.	11	618	219	1	1	16	19	2	293	**551**
VII. « áll. főgymn.	12	708	236	2	6	16	13		352	**625**
László-féle «	8	90	49		2	9	8		18	**86**
Ev. ref. főgymn.	9	474	131		7	200	34	3	90	**488**
Ág. h. ev. «	9	409	26		3	20	201	1	158	**421**
Gymn. tanulók összesen	74	3497	1602	9	39	313	318	11	975	**3302**
II. ker. áll. főreáliskola	10	393	268		2	18	30	1	46	**365**
IV. « közs. «	12	496	223		2	12	22		182	**451**
V. « áll. «	14	764	151		1	17	31	1	528	**729**
VI. « « «	4	211	38			1	7		142	**211**
VIII. « közs. «	12	565	307		4	24	22		173	**530**
Reálisk. tanulók összesen	52	2429	987		9	72	112	2	1071	**2286**
Középisk. tan. összesen	126	5926	2589	9	48	385	430	13	2046	**5588**

II. A Budapest-fővárosi középiskolai tanulók 1901/2-ben.

Az intézet neve	Osztályok száma	A beirt tanulók száma	A tanulók vallása							Összesen
			róm. kath.	gör. kath.	gör. keleti	ev. ref.	ág. h. ev.	unitárius	izraelita	
I. ker. áll. főgymn.	12	568	323	3	4	53	53	2	85	**523**
II. « kir. kath. főgymn.	8	445	320	2	10	40	31	3	21	**427**
Kegyesrendi főgymn.	12	692	577	4	8	28	17	1	40	**675**
V. ker. áll. «	11	732	202	3	3	22	36		420	**686**
VI. « « «	9	513	174	2	2	11	1		322	**414**
VII. « « «	21	1320	415	4	15	49	39	4	705	**1231**
VIII. « « «	16	946	423	15	9	59	27	6	337	**867**
László-féle «	8	71	31		3	15	7		15	**71**
Ev. ref. «	8	596	108			289	32	1	108	**538**
Ág. h. ev. «	10	517	30		1	24	250		204	**509**
Fiúgymn. összesen	115	6400	2603	33	55	581	493	17	2257	**5941**
O. N. E. leánygymn.	8	317	122	25	20	18	27	2	156	**330**
Gymn. tanulók összesen	123	6717	2725	58	75	599	520	19	2413	**6271**
II. ker. áll. főreáliskola	10	457	288		3	19	51		76	**437**
IV. « közs. «	12	555	274	1	2	21	31	1	191	**520**
V. « áll. «	15	785	161		2	16	28	1	531	**739**
VI. « « «	13	614	157	2	1	16	18	2	355	**529**
VIII. « közs. «	12	621	295		4	33	28	2	239	**601**
Reálisk. tan. összesen	62	3032	1175	3	12	105	156	6	1392	**2826**
Középisk. tan. összesen	185	9749	3900	61	87	704	676	25	3805	**9097**

III. Kimutatás a fő- és székvárosi tankerület középiskoláiba beirt tanulókról az 1907/8. tanév elején.

Az intézet neve	Osztályok száma	A tanulók vallása							Összesen
		róm. kath.	gör. kath.	gör. keleti	ev. ref.	ág. h. ev.	unitárius	izraelita	
I. ker. áll. főgymn.	12	349	5	6	62	67		90	579
Budai kath. Conv. főgymn.	1	28	1						29
II. ker. kir. kath. «	8	332	3	9	45	42	2	24	457
III. « áll. «	9	219	2	1	27	23	3	73	348
Kegyesrendi «	12	620	7	6	26	17	2	23	701
V. ker. áll. «	11	156	1	2	19	9	3	459	649
VI. « « «	13	166		1	13	8		476	664
VII. « « «	16	254	4	16	31	19	2	652	978
VII. « külső áll. «	18	510	11	6	63	31	1	460	1082
VIII. « « «	17	410	10	1	49	32	1	312	815
X. « tisztv. telepi «	6	128	1		22	13		67	231
X. « kőbányai «	3	60			11	11		27	109
László-féle főgymn.	7	30	1		5	2	1	13	52
Ev. ref. «	12	155	3	10	297	34	6	90	595
Ág. h. ev. «	12	55	1	1	55	244		297	653
Fiugymn. tanulók összesen	157	3266	50	59	725	552	21	3063	7942
Orsz. Nőképző-Egyl. leánygymn.	7	95		9	27	18	3	162	314
IV. ker. közs. leánygymn.	8	142	2	2	20	16	1	159	345
VI. « áll. «	4	36		2	3	15		77	133
Leánytanulók összesen	19	273	2	13	50	49	4	390	792
Gymn. tanulók összesen	176	3745	52	72	775	601	25	3461	8794
II. ker. áll. főreáliskola	10	331		6	27	47	2	58	471
IV. « közs. «	12	256		4	27	26	1	214	518
V. « áll. «	12	173		2	26	27	3	409	639
VI. « « «	12	157		1	17	27	1	334	537
VIII. « közs. «	12	251	4	2	28	39		195	519
Reálisk. tanulók összesen	58	1168	4	15	124	166	7	1210	2694
Beirt tanulók összesen	234	4913	56	87	899	767	32	4671	11428

— **Nemzetközi oktatásügy, külföldi hallgatók.** Néhány év előtt nem csekély feltünést keltettek azok a zavarok és összeütközések, amelyek a párisi *École de Médecine* hallgatói között támadtak a külföldi diákoknak tömeges elözönléséből és az abból várható versengésből. Ezt a visszahatást már akkor sem helyeseltük, mert hisz abból, hogy a külföldi tanulók nagy számmal keresik fel ezt vagy azt a főiskolát, az illető országra nem csupán erkölcsi és tudományos, de egyúttal nemzetgazdasági előnyök is hárulnak. E mellett nem szabad kicsinyleni azokat a magasabb emberi, mondhatnám «legjobb értelemben vett nemzetközi előnyöket» (Apponyi) sem, amelyek a jövő értelmiségének ilyetén előkészítéséből fakadnak. Azok, akik külföldi iskolákat látogattak, hazájukba visszatérve, nem csupán hálásan fognak mindenha szellemi gyarapodásuknak forrásaira visszagondolni, hanem bizonyos tekintetben ama nemzet közvetítői és apostolai is lesznek s leghivatottabbak arra, hogy a kölcsönös megértést és megbecsülést közvetítsék. S ebből a szempontból, valljuk meg őszintén, a vezető kulturnépeknek legsajátabb érdeke, hogy nemes versengésben a maguk szférájába vonzzák a kisebb nemzeteket. Ennek pedig egyik leghatásosabb és legmodernebb eszköze ép a felső iskoláztatás.

Ilyen s ehhez hasonló gondolatok és érvek lebeghettek a francia kormány előtt, amikor a közelmultban (lásd *Le Mémorial Diplomatique* 1907 április 21. számát) egy miniszterközi értekezleten behatóan vitatta meg azokat a módozatokat, amelyek alapján külföldi hallgatók francia fő- és szakiskolákra bocsáthatók. A külügyi, közoktatásügyi, kereskedelmi, földmívelésügyi és közmunkaügyi minisztériumok egy-egy főképviselőjéből megalakított bizottság behatóan tárgyalás után egyhangúlag megállapodott abban, hogy azt a szabályzatot, amely külföldi hallgatóknak francia fő- és szakiskolákba való felvételére vonatkozik, a legszabadelvűbb értelemben fogja módosítani.

Addig is míg ezen új szabályzatnak részleteit közölhetnők, kifejezetten hangsúlyozni szeretném ennek a lépésnek nagy elvi jelentőségét a nemzetközi tanügy szempontjából. Én úgy látom, hogy a «jogosítások» túltengése megszülte a visszahatást, mely minthogy az egységes iskola révén nem boldogulhatott, az egységes jogosításhoz folyamodott. Ugyanaz a szabadelvű szellem, mely ezt a középiskolai oktatás terén megérlelte, lassanként a felső oktatásban is előrenyomul s ha majdan — ami bizonyosra vehető — a francia példa a többi kulturnemzetek részéről is követőkre akad, a világkultura terén be fog köszönteni az egész vonalon az a korszak, amely a holt betű ridegségénél többre tartja a szellemnek azt a szabadabb mozgását, amelyért a tehetség és szorgalom mindennél jobban kezeskedik. Ebből fakad majd idővel *a nemzetközi jogosítás és egyenjogosítás.* *kf.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó-ülés 1907 november 16-án.

Jelen vannak: *Dr. Fináczy Ernő* elnöklése mellett Bozóky Endre, Böngérfi János, Gyulai Ágost, Gyulay Béla, Hegedűs István, Hortobágyi Antal, Katonáné Thuránszky Irén, Kovács János, Kőrösi Henrik, Kerékgyártó Elek, Mosdóssy Imre, Málnai Mihály, Nagy László, Oldal János, Somogyi Géza, Schack Béla, Székely György, Vángel Jenő, Waldapfel János, Volenszky Gyula, Zsengeri Samu, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül vendégek nagy számban.

I. *Elnök* megnyitja az ülést. Jelenti, hogy a mult hóban tartott felolvasó ülésen Waldapfel János tanulmányának csak első részét mutatta be. Minthogy azonban Kovács János tagtárs a mai ülés napirendjére tűzött előadását már előzőleg bejelentette, ez okból Waldapfel folytatólagos felolvasását a december havi ülésre halasztotta. Felkéri Kovács Jánost előadásának megtartására.

II. *Kovács János* felolvassa: «*A polgári iskola szükségessége*» cím alatt megírt értekezését. (Folyóiratunk jövő számában közöljük.)

Elnök a Társaság nevében köszönetet mond az előadónak. Felhívja a jelenlevőket, szóljanak ez aktuális kérdéshez, amely elvi tekintetben eddig még nincsen eléggé tisztázva.

A kérdéshez szólnak:

Oldal János, aki hódolattal adózik az előadónak nagy tanulmányáért és buvárkodásáért, sajnálja azonban, hogy az előadás lényegével nem ért egyet. Az előadó olyan theoriákért is lelkesedik, amelyeket a gyakorlati élet folyton meghazudtol. Minden iskola a szükségletből sarjadzik; amelyikre szükség van az életben, az mindenképpen meglesz, amelyikre nincsen szükség, azt hiába erőltetik, az életben gyökeret nem fog. A fővárosban sem tudott prosperálni az 5. 6. osztály sehol s általában, azt tartja, hogy a polgári iskola már születésekor magában hordozta a halál csiráját. Csengery a polgári iskola eszméjét a külföldről importálta és ez ma úgy fest, mint egy rosszul megrajzolt kép. Manapság mindenkitől megkívánnak egy bizonyos

qualifikációt s éppen ezt nem kaphatja meg az, aki a polgári iskola 6. osztályát végezte. Mire való akkor ez az iskola? A legtöbb tanuló csak négy évfolyamot végez s úgy tudja, hogy a reál és gimnáziumok 5. osztályaiba nagy számmal tódulnak polgári isk. négy osztályát végzett ifjak. Ez a körülmény reávezethetné az illetékes köröket, hogy a három (polg.-reál-gimn.) iskolafajta négy alsó osztályait egységessé átalakítsák. A polgári iskolát tehát nem a szükséglet teremtette meg s már 25 év előtt csődött mondott ez az alkotás. Hiszen lépten-nyomon tapasztaljuk, hogy a jobb szülők csak akkor küldik fiaikat a polgáriba, ha kiszorulnak a reál vagy gimnáziumból. Szóló az egységesítés nyomán sokkal egészségesebb iskolarendszert tudna felépíteni. A polgári leányiskolák szervezete azonban már alapjában véve is jó és ha ezt még egy ötödik osztállyal megtoldják — az igazi polg. leányiskola nivelláló hatás alatt fejlődhetnék tovább.

Schack Béla szintén a legnagyobb hálával fogadja az előadó fejtegetéseit. Világosabban nem lehetne a kérdésről tárgyalni és még azok is, akikben kétség támadt az iránt, hogy az előadó milyen következtetéseket von le adataiból, elismeréssel adóznak szép előadásáért. A részletekbe nem akar behatolni, csupán nehány pontra óhajtja felhívni a Társaság tagjainak figyelmét. Előadó adatokkal akarja bizonyítani, hogy a felső kereskedelmi iskolát végzett tanulók pályát tévesztenek, mert csakis csekély %-a marad meg a kereskedői pályán. Szólónak erre vonatkozólag hitelesebb adatai vannak. Nehány évvel ezelőtt összeírták a kereskedelmi iskolákat végzett növendékek lajstromát s különösen azt a körülményt kutatták, hányan maradtak meg ezek közül a kereskedelmi pályán? Összeírták az 1860—1900-ban végzettek adatait — 17.000 ifjúét — s azt az örvendetes eredményt konstatálták, hogy a végzettek 70%-a maradt meg a kereskedői pályán és csak 10%-nál mondható, hogy pályát tévesztettek. Persze a modern kereskedelem mai üzeme nemcsak a boltos polca mellé állítja a fiatal embereket, hanem az íróasztal mellé is, ahol egész másként intézik el ma már az irodai munkákat, amelyeket kereskedelmi ismeretek nélkül nem is lehetne teljesíteni. Második megjegyzése a természettudományi órák csekély számára vonatkozik. Szóló is nagy súlyt helyez a fizika, kémia és technologia tanítására és éppen ezért nem is elégedett meg azzal, amit a keresk. ifjak három év alatt elérhettek, illetékes helyen javaslatba hozta, hogy a tanítást négy évre terjesszék ki s akkor elég idő jut a természettudományok és a szaktárgyak tanítására is. A kereskedelmi iskola egyébként első sorban nem azt tűzi célul, hogy mentül szakszerűbb legyen, hanem arra törekszik, hogy hazafias irányú s mentül nagyobb általános műveltséget nyujtó intézményt lássunk benne.

Kerékgyártó Elek elismeréssel adózik az értekezőnek értékes fejtegetéseiért. Nézete szerint azonban már mindnyájunknak igyekeznünk kell lehetőleg gyakorlativá válni. A tantárgyakban való különbségek kimutatása; az anyag terjedelmének ilyen vagy olyan elvek szerinti kimérése: kevés tájékoztatást nyujt s annál kevésbé nyugtatja meg a közönséget. A polgári fiú-iskola kérdését a legőszintébben kell tárgyalni. A magánérdekektől eltekintve, egyedül a nemzeti és társadalmi érdekeket, szóval: a közügyet kell szemünk előtt tartani. Meg kell vallanunk, hogy a polg. iskola sem gimnázium, sem reáliskola nem akar lenni. Határozott célja a polgárosztály megteremtése. Az öntudatos polgárosztály megteremtése a szaktanfolyamok útján. Ez volt a célja Csengerynek is, de ő a közszellemnek kedvező átalakulását nem érte meg. Elősegíteni törekedett ezt Trefort miniszterünk, s a polgári képző mellé szervezett tanműhelyet, amelynek élére egy rendkívüli hivatottsággal megáldott svájci férfiút állított. Eme hivatottságánál fogva szálka lett egyes nagyiparosaink szemében s azzal támadva a minisztert, hogy az illető nem tud magyarul, kiűzték állásából és a tanműhely megbukott. Több helyen megakadt polgáriskoláink fejlesztése, s ki a tantervben, ki a tanárokban, ki pedig a tanári személyzet képesítésében véli feltalálni a polg. fiúiskolák bizonytalan szervezetének a fő okát. Legújabban a hatosztályúvá fejlesztés foglalkoztatja a segíteni akarók buzgalmát. Szóló is készséggel üdvözölné ez eszmét, ha a négy polg. osztályon túl a növendék már a kenyérkereső pályára készülhetne elő, mindig kevesebbet elmélkedvén, de többet dolgozván. Amint vannak az országban különböző szakiskolák, lehetnének a polg. iskolák mellett — a helyi alkalmas viszonyok szerint — különböző tanfolyamok. Ez az intézkedés a legbölcsebben megoldhatná a hazai ipar okszerű fejlesztését. Eme képzett szakemberek magukkal vinnék pályájukra a polgári erényeket is. Valódi képzettséggel, intelligenciával, polgári erényekkel, széles látáskörrel és talán megfelelő vagyonnal is rendelkeznének. Állíthatnának saját maguk számára nagy műhelyeket, gyárakat, melyekben őket főpapjaink, nagybirtokosaink és kormányunk bizonyára kellőképen támogatnák. Ezek az ifjak számíthatnának az egyéves önkéntességre is. Ne higyje senki, — folytatta érveléseit a hozzászóló — hogy a tanfolyam eszméje kivihetetlen. Ő megkisérlette ezt a Trefort Á. szándéka szerint s mondhatja, szépen bevált. Máris 110 bejegyzett munkása van. Ezt a számot egyrészt a negyedik leányosztály növendékei teszik ki, részint a már kimaradott tanulók. A forgalom kitünő, mert a mester megfelelő. Ez az ösvény a házi ipar terjesztéséhez vezet; a fiúiskoláknál a nemzeti ipar felvirágoztatása s vele együtt az igazi iparos-, kereskedő- és termelő-középosztály megteremtése a fő cél. Ezt megérti minden pol-

gár, mindenik szüle. Ezt az intelligens osztálynak is meg kellene érteni, mivel az elvesztett birtokokat csupán csak ily módon lehetne visszaszerezni. Természetes, hogy a tanári kar kiváló kedvezésekre és anyagi jutalomra volna érdemes. S ki sajnálná a valódi nemzeti jólét e megalapítóitól.

Waldapfel János meghajtja a zászlót az előadó előtt tartalmas felolvasásáért, ámbár úgy van meggyőződve, hogy nem jó ügyet védett. Felszólalónak más az álláspontja, amelynek ő már több ízben adott kifejezést. Ő szerinte polgári iskolára nincsen szükség s ha már megvan, szolgáljon ez a népiskola teljes fölépítésére. Ne induljunk osztrák minta után; inkább vegyük tekintetbe a létező viszonyokat s fogadjuk el a négy osztályú rendszert. A szaktárgyak tanulásához később kell hozzáfogni, akkor inkább van reménység arra, hogy alaposabban sajátítsák el ezeket. Szóló tehát azt óhajtja, hogy a polgári iskola maradjon meg négy osztályúnak; többre nincsen szükség.

Bóngérfi János szerint Waldapfel fejtegetése fényes védőbeszéd az egységes, hétosztályú polgári iskola mellett. Ha a gimnázium, a reáliskola s a népiskola egységes: nem következik-e ebből az, hogy a polgári iskola szintén *egységes* legyen? Az általános műveltséget is inkább fogja terjeszteni a hétosztályú, egységes polg. iskola, mint az eddigi hatosztályú vagy csonka, négyosztályú. A gimnázium és a reáliskola az egyetemek előkészítő iskolái: a polgári iskola inkább a gyakorlati életre nevel s a szakiskolák növendékeiről gondoskodik. Ha a tanítóképzők, a kereskedelmi, a gazdasági, az ipariskolák s egyéb rokon intézetek a polgári iskola hetedik osztályából vennék tanítványaikat, csakis a szakismeretek előadásáról kellene gondoskodniok s így feladatukat jobban és jóval hamarább oldhatnák meg. *Csengery* jól tudta, hogy a mezőgazdasági állam szegény; vagyont, hatalmat csak az ipar és kereskedelem biztosíthat. Az ipar megteremtésére alapította Csengery a hatosztályú polgári iskolát. A kvalifikációs törvény ugyan erősen akadályozza a polgári iskolát fejlődésében, de meg nem ölhette. A magyar polgári iskola életreképes s a fejlődés törvényének megfelelően a kor intő szavának engedve: hatosztályúvá kell fejlesztenünk.

Elnök tekintettel arra, hogy az idő előrehaladt és még több szónok kíván a tárgyhoz szólni, a vitát egy közelebbi ülésre halasztja. Ő neki magának is megvan ebben a kérdésben a határozott véleménye; ezt a nézetét azonban most nem akarja előadni, mert nem kíván prejudikálni az Orsz. Közoktatási Tanács tárgyalásainak, ahol erről a kérdésről esetleg még szó nem lehet.

Elnök az ülést bezárja.

A Magyar Pædagogiai Társaság 1907-ben.

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: *Kiss* Áron dr., udv. tanácsos, ny. Pædagogiumi igazgató.

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: *Weszely* Ödön dr., főreáliskolai igazgató.

Pénztárnok: *Gyulay* Béla dr., polg. leányisk. igazgató.

Ellenőr: *Böngérfi* János, főv. polg. isk. tanár.

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., 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., főrendih. t., 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., 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. igazgató, 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, ny. fels. leányisk. igazgató, Budapest (1892).
Katonáné Thuránszky Irén, ny. tanítónőképz. igazg., Budapest (1892).

Kemény Ferenc dr., főreálisk. igazg., Budapest (1903).
Kerékgyártó Elek dr., polg. isk. igazgató, Budapest (1892).
Kirchner Béla, c. keresk. isk. főigazg., Budapest (1903).
Kiss Áron dr., udv. tan., a Pædagogium ny. igazgat., 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., ny. 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 dr., tanker. főigazgató, Kasssa (1903).
Medveczky Frigyes dr., udv. tan., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Mosdóssy Imre, kir. tan., székesfővárosi kir. tanfelügyelő (1907).
Nagy László, tanítónőképzőint. c. igazg. Budapest (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, kir. tan., nyug. tan. képzőint. tanár, Parndorf (1892).
Pethes János, tan. képzőint. igazg., Pápa (1902).
Pirchala Imre, tanker. főigazg., Pozsony (1893).
Platz Bonifácz dr., tanker. nyug. főigazg., Székesfehérvár (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, ny. tan. képzőint. igazg., Kispest (1904).
Székely György dr., polg. isk. tanítóképzőint. tanár (1907).
Szuppán Vilmos, kir. tan., keresk. akad. igazg., Budapest (1892).
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).
Vángel Jenő dr., a Pædagogium igazgatója (1907).
Váró Ferenc, ref. kollég. igazg., Nagyenyed (1892).
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., kanon., semin. igazg., Budapest (1899).
Weszely Ödön dr., főreálisk. igazg., Budapest (1902).
Wollmann Elma, tanítónőképzőint. igazg., Pozsony (1892).
Zajzon Dénes, nyug. tan. képzőint. igazg., Losonc (1892).
Zsengeri Samu dr., polg. isk. tanár, Budapest (1892).
(1 hely üresedésben van.)

IV. Külső tagok.

A külső tagok száma 758.

Hivatalos nyugtázás.

1904-re tagdíjat fizettek: Bökényi Dániel Máramarossziget, Zimmermann Gyula Debreczen, Köblös Samu Hajdúböszörmény, Mezei Mihály Bánffyhunyad, Geleta János Kóka. — **1905-re:** Bató J. Lipót, Hermann Antal, Schneider Gyula, Reif Jakab, Klupáthy Jenő Budapest, Jancsó Gábor Barót, Szabó József Derecske, Endrédi Gábor Kőszeg, Macher Ede Pozsony, Dittler Ida Belényes, Micu Demeter Sajtény. — **1906-ra:** Andor Tivadar, Himpfner Béla, Jánosi Béla, Sebők Gyuláné, Somogyi Béla, Schuszter Alfréd, Kozma Gyula, Császár Elemér, Keller Bernát, Sztankó Béla, Snassel Ferenc, Baló József, Miklós Gergely, Trombitás Gyula, Ábrahám Sándor, Szabó Péter, Rácz Gyula, Rohn József, Baránszki Gyula, Thoth Rezső, Geréb József, Hahóthy Sándor, Simonyi Zsigmond, Ember Károly, Acsay Antal, Pályi Sándor, Neiszer Antal, Bricht Lipót, Heinrich Károly, Theisz Gyula, Bartos Fülöp, Roseth Arnold, Schuschny Henrik, Szombathy István, Stepankó István, Rácz László, Schön József, Kovács Rezső, Tihanyi Mór, Kaunitz Lajos, Krétsy Béla, Rőser Alfréd, Odor Emilia, Odor Henriette, Kálmán Márton, Csajághy Béla, Kún Ignác, Berta Ilona, Stern István, Bánóczy József, Timár Pál, Macskássi József, Ciocán János, Juba

Adolf, Sturcz György, Koczoh László, Barton Imre, Heinrich Alajos, Holczmann Károlyné, Józsa Mihály, Zlinszky Aladár, Bakoss János, Szinnyei József, Cserép József, Szentkirályi Zsigmond, M. Izsépi László, Pruzsinszky János, Posch Jenő, Steiner Ede, Sármay József, Bleyer Jakab, Dánczer Béla, Sziklás Adolf, Kelemen Ignác, Kőnig Gyula, Ravasz Árpád, Miklós Elemér, Gyulányi Adolf, Simon Lajos Budapest, Schreiber Ede Kassa, Lázár Lajos Galgóc, Nemessányi Adél Ujvidék, Perhács Sándor Selmecbánya, Antal Géza Pápa, Kerekes Sándor Nagyszőllős, Kárner Frigyes Kőszeg, Boros Ambrus Karczag, Molnár Albert Beszterce, Heinrich Józsa Kolozsvár, Kiss Albert Igló, Marton Gyula Perjése, Kőszegi Gyula Balatonfüred, Heller Richárd Baja, Tresztyánszki S. Brassó, Erdős István Kecskemét, Halmai József Nagybánya, Barcsa János Debreczen, Kovács Jenő Felsőlövő, Németh Sámuel Felsőlövő, Koleszár Lajos Bánffyhunyad, Hulják Pál Hontbessenyőd, Ormai Balázs Orsova, Weinhold Károly Szászsebes, Mutschenbacher Gyula Nagyvárad, Könczöl József Mohács, Budai Tekla Mohács, Szalai Gyula Nagymaros, Czvajna József Beszterce, Nickel Béla Rózsahegy, Molecz Béla Szentes, Kocsis Lénárd Kőszeg, Kún János Erzsébetfalva, Ónody Gusztáv Erzsébetfalva, Csáder Gyula Pozsony, Simon Béla Pécs, Németh László Kecskemét, Juhász Ervin Eger, Kis Károly Kézdivásárhely, Kovács Mihály Jászszentandrás, Rózsa Mihály Esztergom, Kőmives József Arad, Göncy Lajos Székelyudvarhely, Horváth Balázs Kassa, Kurucz Vazul Dicsőszentmárton, Kemény Fülöp Bakonybél, Takács József Veszprém, Szabó Adorján Kassa, Pőcz János Békés, Boga Imre Mármarossziget, Dömök Erzsébet Nagyenyed, Zalai Mihály Székesfehérvár, — **1907-re**: Koschovitz Gyula, Jablonkay Géza, Décsei Janka, Horvay Ede, Petz Vilmos, Blasutigh Károly, Gorzó Dénes, Szabó Péter, Posch Árpád, Vikol János, Klinda Gyula, Karenovits József, Horváth Gyula, Kornis Gyula, Kováts Alajos, Balassa József, Laczkó Hugó, Gombos Antal Budapest, Kroller Miksa Zalaapáti, Petz Gedeon (1908-ra is) Budapest, Bán József Budapest, Wágner Mihály Zólyomlipcse, Reberics Imre Pécs, Török Lajos Bártfa, Juhász Balázs Vörösháza, Milleker Bódog Versecz, Stirling Sándor Pozsony, Burány Gergely Csorna, Ormai Balázs Orsova, Endrei Gerzson Beregszász, Perhács Sándor Selmecbánya, Horváth Balázs Kassa, Dassievicz Gyula Miskolcz, Takács József Veszprém, Horváth Ferenc Karczag, Zigler Ignátz Kassa, Dömök Erzsi Nagyenyed, Such János Békéscsaba, Németh Reginald Kőszeg, Danilovics János Kaposvár, Erdős István Kecskemét, Gonda József Békés.

Kérem a hátralékok befizetését.

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

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

Középiskolai tankönyvujdonságok

A ***Franklin-Társulat*** *kiadásában*
Budapest, IV., Egyetem-u. 4. *legközelebb fog megjelenni:*

NÉMET NYELVKÖNYV

a középiskolák használatára.

I. rész.

A gimnázium III. és a reáliskolák I. osztálya számára.

Irták

Miklós Ferenc dr. és **Kajblinger Fülöp dr.**

LATIN OLVASÓKÖNYV

a gimnáziumok III. és IV. osztálya számára.

Szerkesztette

Hittrich Ödön dr.

gimnáziumi tanár.

Előzőleg megjelentek:

Latin olvasó és gyakorlókönyv a gimnáziumok I. osztálya számára, 2. kiadás 1 kor. 20 fill. *Engedélyezve 573—1906.*
Ugyanaz a gimnázium II. oszt. sz. 1 kor. 60 fill. *Engedélyezve 2547—1901.*
Latin nyelvtan I. Alaktan 2. kiadás 1 kor. 40 fill. *Beterjesztve.*
— II. Mondattan 1 kor. 40 fill. *Engedélyezve 1486—1902. sz. a.*

Új kiadásában most jelent meg

NÉMET NYELVTAN ÉS GYAKORLÓKÖNYV

Irta

Graf Jakab

a kolozsvári ev. ref. főgimnázium német nyelv tanára.

Átdolgozta

Imre Sándor dr.

kolozsvári gimnáziumi tanár s egyetemi magántanár.

Nyolcadik átdolgozott kiadás.

Ára 2 kor. 40 fillér.

Tiszteletpéldányokkal tankönyvül való alkalmazás céljából szívesen szolgál a kiadóhivatal.

Középiskolai tankönyvujdonságok

Lampel R. könyvkereskedése *(Wodianer F. és Fiai)* ***részvénytársaságnál Budapest, IV., Egyetem-utca 4. szám*** *előkészületben van és legközelebb fog megjelenni :*

LATIN NYELVTAN

az I. osztály számára.

Szerkesztik

Kardos Gyula dr., premontrei főgimn. tanár. **Földi József dr.,** kegyesrendi tanár.

LATIN OLVASÓ ÉS GYAKORLÓ

az I. osztály számára.

Szerkesztik

Kardos Gyula dr., premontrei főgimn. tanár. **Földi József dr.,** kegyesrendi tanár.

MAGYAR NYELVTAN

a középiskolák I. oszt. számára.

Szerkesztik

Acsay István dr., kir. kath. főgimn. h. ig. **Bartha György dr.,** kegyesr. főgimn. tanár.

Madarász Flóris dr., cisztercita főgimn. tanár.

MAGYAR OLVASÓKÖNYV

a középiskolák I. oszt. számára.

Szerkesztik

Acsay István dr., kir. kath. főgimn. h. ig. **Bartha György dr.,** kegyesr. főgimn. tanár.

Madarász Flóris dr., cisztercita főgimn. tanár.

MAGYAR TÖRTÉNELMI OLVASÓKÖNYV

II. rész.

Magyarország történelme a mohácsi vésztől a tizennyolcadik századig.

Szerkesztette **Mika Sándor.**

NÉMET NYELVTAN

I. rész.

a gimnáziumok III. és a reáliskolák I. osztálya számára.

Irta **Heinrich Gusztáv.**

Átdolgozták

Bleier Jakab és **Karl Lajos dr.**

FIZIKA

a középiskolák VII. és VIII. osztálya számára.

Irta **Wágner Lajos dr.**

Negyedik kiadás.

I. rész, a hetedik osztály számára. II. rész, a nyolczadik osztály számára.

Most jelent meg!

NÉMET STILUSGYAKORLATOK

a középiskolák felső osztályai számára.

Szerkesztette **Gedeon Alajos dr.,** főgimn. tanár.

Ára 2 korona 40 fillér. Engedélyezve 74266/1906. sz. a.

Tiszteletpéldányokkal tankönyvül való alkalmazás céljából szívesen szolgál a kiadóhivatal.

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.