XIX. ÉVFOLYAM. 1910. JANUÁR. 1. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

Dr FINÁCZY ERNŐ
KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE
Dr WESZELY ÖDÖN



BUDAPEST.
FRANKLIN-TÁRSULAT
MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.
1910.

Szerkesztőség: Budapest, IV., Reáltanoda-utca 7.
A lap szellemi részére vonatkozó közlemények ide küldendők. Kéziratokat vissza nem adunk.
Kiadóhivatal: Budapest, IV., Egyetem-utca 4.
Előfizetési pénzeket, reklamációkat, lakásváltoztatások bejelentését ide kell intézni.

TARTALOM.

Lap

Kornis Gyula: Filozófia a középiskolában ... 1
Geőcze Sarolta: Az erkölcsi nevelés ... 19

Kisebb közlemények.
Dr. Horváth Cyrill: Gyulai Pál mint tanár ... 35
Kelemen Ignác: Érettségi bizonyítványok kölcsönös elismerése ... 37
Dr. Nagy József: Goethe és az idegen nyelvek ... 41

Irodalom.
A tudományok módszeréről. (De la methode dans les sciences) Ism. **Dékány István** ... 43
Gaal Mózes: Szocialis levelek. Ism. **Bihari Ferenc** ... 46
Itschner: Lehrpoben für Länderkunde Ism. **Tas Ferenc** ... 47

Külföldi szemle.
A figyelem mérése. — A japán nőnevelés. — A tanulók vándorlása. — A testi fenyíték ellen. — Az igazságérzet fejlődése. — A középiskola és a közvélemény — Az anyanyelvi oktatás reformja Franciaországban. (K-n.) 49

Külföldi szaklapok.
Pädagogisches Archiv. — Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. — Zeitschrift für Kinderforschung. — Neue Bahnen. — Die Deutsche Schule. Der Säemann. — Monatschrift für höhere Schulen. — Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Zeitschrift für das Realschulwesen. — Österreichische Mittelschule. — Frauenbildung. — Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. L'Éducation. — Revue internationale de l'Enseignement. Revue Universitaire. — Revue Pédagogique. — L'Enseignement Secondaire. — La Revue de l'Einseignement des Sciences. — The Journal of Education. — The American Journal of Psychology. — Education. — Educational Review. — The School Review. — School Science and Mathematics ... 55

Vegyesek.
Kármán Mór pædagogiai dolgozatai. — A szabadoktatás szervezete ... 60

Magyar Pædagogiai Társaság.
Felolvasó ülés 1909. december 15.-én ... 62

Beküldött könyvek.

A **Magyar Pædagogia** a *Magyar Paedagogiai Társaság* megbízásából 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 külső tagjai *évi 4 korona* tagsági dijuk fejében kapják. Előfizetési ára egy évre 10 korona, félévre 5 korona. Egyes füzetek ára 1 korona, kettős füzeteké 2 korona.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Elnök: Dr. Finánczy Ernő, udv. tan., egyet. tanár (Bpest, I., Alkotás-utca 7.).
Titkár: Dr. Gyulai Ágost, áll. pæd. tanár (I., Budapest, Lógodi-utca 33.). Tagajánlásokat, kültagokat a titkárnál kell bejelenteni.
Ideigl. pénztáros: Dr. Bozóky Endre középiskolai igazgató (Budapest, II., Albrecht út 31.) — A tagsági díjakat a pénztároshoz kell küldeni.
Szerkesztő: Dr. Weszely Ödön főreálisk. igazg. (Bpest, IV., Reáltanoda-u. 7.).
Kiadó: Franklin-Társulat (Budapest, IV., Egyetem-utca 4.).

MAGYAR
PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

TIZENKILENCZEDIK ÉVFOLYAM.

Dr. FINÁCZY ERNŐ

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTI

Dr. WESZELY ÖDÖN



BUDAPEST

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1910.

REV 77

REV 85

REV 98

REV 2010

051

710216

ORSZÁGOS
PEDAGOGIAI
KÖNYVTÁR

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

A Magyar Pædagogia munkatársai 1910-ben.

Alszeghy Zsolt dr.
Ágner Lajos dr.
Barcsa János dr.
Békefi Remig dr.
Bihari Ferenc dr.
Bozóky Endre dr.
Dékány István
Endrei Gerzson dr.
Erődi Béla dr.
H. Fekete Péter.
Finászy Ernő dr.
Geőcze Sarolta.
Goldziher Károly dr.
Gyulai Aladár.
Gyulai Ágost dr.
Harmos Sándor dr.
Hellebrant Árpád
Horváth Cyrill dr.
Imre Sándor dr.
Jablonkay Géza dr.
Juba Adolf dr.
Kaiblinger Fülöp dr.
Karl Lajos
Kármán Mór.
Kelemen Ignác
Kohlbach Bertalan dr.
Kornis Gyula dr.
Kovács János dr.
Lázár Szilárd dr.
Lechner László dr.
Madzsar Imre dr.
Nádai Pál dr.
Nagy József dr.
Novy Ferenc dr.
Pekár Károly dr.
Philipp Kálmán dr.
Polgár Gyula.
Spectator.
Szelényi Ödön dr.
Szent-Gály Gyula.
Székely György dr.
Szücs Adolf dr.
Tas Ferenc.
Teveli Mihály.
Téri József
Török Arthur dr.
Vugrincsics Ferenc.
Weszely Ödön dr.

A Magyar Tudományos munkásság 1910-ben.

TARTALOM.

I. Tanulmányok.

Lap

Békefi Remig dr.: Középkori iskolázás Magyarországon ... 193
Bihari Ferenc: Az elemi és a középiskola kapcsolatához ... 76
Bozóky Endre dr.: Elméleti szempontok a fizika tanításában ... 129
Finászy Ernő dr.: Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben ... 65
Geőcze Sarolta: Az erkölcsi nevelés ... 19
Goldziher Károly dr.: A matematika tanításának fokozatai ... 321
Harmos Sándor dr.: Hermann u. Dorothea ... 142
Karl Lajos: Az új Sorbonne ... 598
Kármán Mór: Közoktatásügyünk politikai vonatkozásai ... 465
Kohlbach Bertalan dr.: Német olvasmányok a középiskolában ... 548
Kornis Gyula dr.: Filozófia a középiskolában ... 1, 84, 155, 209, 283
Lechner László dr.: Az Egyesült Államok felsőbb tanintézetei ... 479
Madzsar Imre dr.: Történet, történettanítás és szociológia ... 257, 333
Nádai Pál dr.: A kézügyesség tanítása az iskolában ... 600
Novy Ferenc dr.: Az elemi és a középiskola kapcsolatához ... 338
Pekár Károly dr.: A kisérleti pszichológia a pædagógia szolgálatában 529
Philipp Kálmán dr.: A direkt irányú nyelvtanítás mai állása Franciaországban ... 269
Székely György dr.: A figyelem hatásairól ... 593
Szücs Adolf dr.: A geometriai tanítás újabb szempontjairól ... 541

II. Kisebb közlemények.

Alszeghy Zsolt dr.: Jósika Miklós, a nevelő ... 287
Endrei Gerzson dr.: Minimális és normális tantervi anyag ... 496
— Természettudomány és humanizmus ... 505
Horváth Cyrill dr.: Gyulai Pál, mint tanár ... 35
Imre Sándor dr.: Gurlitt neveléstaga ... 163
Kaiblinger Fülöp dr.: Jules Gautier előadása a középiskoláról ... 291
Kelemen Ipnác: Az együttes nevelés egészségtana ... 563
— Érettségi bizonyítványok kölcsönös elismerése ... 37
— Középiskolai reform Olaszországban ... 492
Nagy József dr.: A második francia szünidei tanulótelep Németországban ... 92
— Anyanyelvi írásbeli dolgozatok a francia középiskolákban ... 618
— Az anyanyelvi oktatás Franciaországban ... 346
— Az anyanyelvi oktatás válsága ... 167
— Az erkölcsi nevelés kérdése Franciaországban ... 500
— Az idegen nemzetiségű nyelvtanárok intézménye ... 229
— Goethe és az idegen nyelvek ... 41
— Mit szeretnek a tanulók olvasni? ... 556
Teveli Mihály: Goethe és Pestalozzi ... 615
Török Arthur dr.: A népoktatásügy Bosznia-Hercegovinában ... 91

III. Hazai irodalom.

Lap

Daxer György dr.: A külföldi iskolalátogatás. Ism. Barcsa János dr. 169
Dóczy Jenő dr.: Tehetség és iskola. Ism. Spectator ... 621
Fodor-Székely: Liber Sexti. Ism. Kornis Gyula dr. ... 171
Gaal Mózes: Szociális levelek. Ism. Bihari Ferenc ... 46
Havas István: A népoktatás kiterjesztése. Ism. Jablonkay Géza dr. 101
— Új szavalókönyv ... 353
Medveczky Frigyes: Tanulmányok Pascalról. Ism. Hornis Gyula dr. 295
Netoliszka O. dr.: Aus der Praxis des deutschen Unterrichts. Bemerkungen zum Aufsatz in den letzten Klassen ... 624
Sztankó Béla: Vezérkönyv a népiskolai énektanításhoz. Ism. Szent-Gály Gyula ... 626
Várady Lajos: Elemi iskolai nevelés. Ism. H. Fekete Péter ... 173
Zempléni Győző dr.: Az elektromosság és gyakorlati alkalmazásai. Ism. Kovács János dr. ... 297

IV. Külföldi irodalom.

Binet: Les idées modernes sur les enfants. Ism. Polgár Gyula ... 239
Budde: 1. Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule. — 2. Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik. Ism. Téri József ... 99
Cuvaj: Adatok a horvát-szlavon királyságok iskoláztatásának történetéhez. Ism. Vugrincsics Ferenc ... 94
— De la methode dans les sciences. Ism. Dékány István ... 43
Dietering: Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt. Ism. Lázár Szilárd dr. ... 635
Dürr; Einführung in die Pädagogik. Ism. Szelényi Ödön dr. ... 301
Francia és angol pædagógiai művek:
(1. M. Dugard. Ralph Waldo Emerson. Sa vie et son seuvre. Paris Armand Colin. 2. M. Dugard. Pages áhoisies d'Emerson Librairie Armand Colin. Paris. — 3. R. W. Emerson. La Conduite de la Vie. Traductionde M. Dugard. Librairie Armand Colin. Paris. 5. Arnold-Forster: A History of England. — 6. Arnold-Forster: The Citizien Reader.) Ism. Erődi Béla dr. ... 233
Fukuzawa Jukichi: Ein Wegweiser für Frauen. Ism. Ágner Lajos dr. ... 510
Budde: 1. Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule. 2. Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik. Ism. Téri József ... 99
Haase: Der ursprüngliche Sinn der Lehre von den Stufen des Unterrichts. Ism. Lázár Szilárd dr. ... 574
Heubaum: Pestalozzi. Ism. Teveli Mihály ... 570
Itschner: Lehrproben für Länderkunde. Ism. Tas Ferenc ... 47
Mendousse: Du dressage à l'éducation. Ism. Dr. Nagy József. ... 628
Mosso: Az ifjúság testi nevelése. Ism. Juba Adolf dr. ... 567
Natorp: Philosophie und Pädagogik. Ism. Téri József ... 351
Ostwald: Grosse Männer. Ism. Kelemen Ignác ... 243
— Wieder das Schulelend. Ism. Téri József ... 508
Schmidkunz: Einleitung in die akademische Pädagogik. Ism. Szelényi Ödön dr. ... 349
Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Ism. Teveli Mihály ... 631
Such: Sacialpolitik und Schulhygiene von Hans Such. Ism. Gyulai Aladár ... 638
Welton: The logicol bases of education. Ism. Kornis Gyula dr. 507

Lap

Willers: Die psychologische Denkweise Herbarts im Verhältnis zu der modernen physiologischen Psychologie. Ism. Lázár Szilárd dr. 634

V. Külföldi szemle.

A figyelem mérése. — A japán nőnevelés. — A tanulók vándorlása. — A testi fenyíték ellen. — Az igazságérzet fejlődése. — A középiskola és a közvélemény. — Az anyanyelvi oktatás reformja Franciaországban. (K—n.) 49—53

A motorikus fejlődés lélektana. — Koedukáció Bádenben. — Angolországi középiskolai igazgatók értekezlete. — Igazgatónők Németországban. — Középfokú gazdasági nevelés az Egyesült-Államokban. — Iskolalátogatás Franciaországban. — A felső népoktatás reformja Franciaországban (K—n.) 102—106

Oktatás és érdeklődés. — Determinizmus és nevelés. — A vallás és az iskola. — A túlterhelés. — Antwerpen város pædagogiai laboratóriuma. — Pubertás és az iskola. — A biológiai módszer a természetrajzi oktatásban. — Együttes nevelés az Északamerikai Egyesült Államok iskoláiban. (K—n.) 175—181

Vezérlevelek a középiskolák továbbfejlesztéséhez. — A tanuló érzékeinek tanulmányozása. — Véleményalkotás egy órai tanításról. — Az ultranormális gyermek. — Egy amerikai szülői egyesület. — Az iskolaköteles kor felemelése (K—n.) 303—308

A chicagoi iskolásgyermekek megvizsgálása. — Nevelésügyi mozgalmak Amerikában. — Iskolai hazugságok. — Különböző tipusú elemi iskolák. (K—n.) 353—357

A pittsburgi kereskedelmi iskolák reformja. — A középiskolai tanulók szétválasztása nemek szerint. — A tanulók jutalmazása. — Ki lépjen egyetemre Franciaországban? — Meteorológia a középiskolában. — Iskola-óriások. — Tanulók véleménye a természetrajzi oktatásról. (K—n.) 512—518

Az anyanyelvi dolgozatok. (Dr. Nagy József). — Egy érdekes pædagogiai kisérlet. — Az iskola és az egyén. — Az iskolai terem egészségtana. — A deversdorfi nevelőtelep. — Football a középiskolában. (K—n.) 576—581

Az irodalmi tanítás. (Dr. Nagy József). — Amerikai vélemények a német iskolákról, — A fizika a nevelés szolgálatában. — A kisérleti pædagogia feladata és határai. — Tanulóink élete az iskolán kívül. — Diákszervezetek az amerikai nagyvárosok középiskoláiban. — Társadalmi gondoskodás a gyenge népiskolai tanulókról. (K—n.) 640—647

VI. Külföldi szaklapok.

Archiv für die gesammte Psychologie 107, 181, 245, 583, 648
Das humanistische Gymnasium 110, 313, 521, 652
Der Säemann 54, 108
Die Deutsche Schule 54, 108, 182, 246, 310, 359, 585, 649
Education 57, 185, 251, 526, 653
Educational Rewiev 59, 186, 252, 315, 527, 654
Frauenbildung 56, 109, 183, 247, 311, 360, 588, 651
La Revue de l'Enseignement des Sciences 58, 185, 250, 314, 523
L'Éducation 56, 111, 250, 313, 521, 652
Lehrproben und Lehrgänge 109, 310, 586, 650
L'Enseignement Secondaire 57, 249, 314, 363, 523
Monatshefte f. den naturwissenschaftl. Unterricht 110, 184, 248, 313, 361, 520, 652

Lap

Monatschrift für höhere Schulen ... 55, 110, 183, 247, 312, 588, 651
Neue Bahnen ... 54, 108, 182, 359, 584, 649
Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte u. Deutsche Literatur, und für die Pædagogik ... 109, 183, 247, 311, 360, 587, 650
Österreichische Mittelschule ... 56' 184. 360, 519
Pædagogisches Archiv ... 53, 106, 181, 245, 308' 358, 582, 647
Pädagogische Blätter f. Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten 56, 110, 248, 312, 361, 519, 651
Pædagogische Studien ... 107, 309, 586,
Revue internationale de l'Enseignement 57, 111, 248, 313, 361, 521, 653
Revue Pédagogique ... 57, 185, 249, 314, 362, 522, 653
Revue Universitaire ... 57, 184, 249, 314, 262, 522
Rivista Pedagogica ... 251, 314
School Science and Mathematics ... 59, 186, 253, 315, 526
The American Journal of Psychology ... 58, 253, 525
The Journal of Education ... 58, 185, 251, 315, 653
The Pedagogical Seminary ... 254, 525
The School Review ... 59, 186, 252, 315, 527, 654
Zeitschrift für das Gymnasialwesen ... 55, 109. 183, 311, 587, 850
Zeitschrift für das Realschulwesen 55, 110, 184, 248, 312, 360, 518, 651
Zeitschrift für die österreichische Gymnasien 55, 110, 184, 247, 312, 360, 589, 651
Zeitschrift für experimentelle Pædagogik ... 107, 182, 309, 583, 648
Zeitschrift für Jugendwohlfart, Jugendbildung, Jugendkunde 246, 310, 359, 585, 649
Zeitschrift für Kinderforschung ... 54, 107, 182, 246, 310, 358, 584, 649
Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie uud Hygiene 181, 245, 309, 358, 583, 648
Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 54, 107, 245, 309, 358, 582, 648

VII. Vegyesek.

Kármán Mór pædagogiai dolgozatai.— A szabadoktatás szervezete 60—61
Helyreigazítas. — Szünidei tanfolyamok Jenában. — Az Országos Pædagogiai Könyvtár ... 316—317
Kármán Mór. — Juventus. — Új nemzetközi pædagógiai folyóirat 112

VIII. Pædagogiai könyvészet.

Hellebrant Árpád: Pædagogiai Repertórium. — (A magyar pædagogiai irodalom 1909-ben) ... 366—464
Beküldött könyvek ... 64

IX. Magyar Pædagogiai Társaság.

Felolvasó ülés 1909, dec. 15-én ... 62
A XVIII. Nagygyűlés lefolyása 1910 jan. 22-én ... 113
A Magyar Pædagogiai Társaság 1909. évi zárószámadása ... 123
A Magyar Pædagogiai Társaság 1910. évi költségelőirányzata ... 124
Felolvasó ülés 1910 febr. 19-án ... 187
Felolvasó ülés 1910 márc. 12-én ... 318
Felolvasó ülés 1910 május 21-én ... 363
Felolvasó ülés 1910 okt. 15-én ... 590
Elnökségi ülés 1910 okt. 15-én ... 590
Felolvasó ülés 1910 nov. 19-én ... 654
Hivatalos nyugtázás. Kérelem ... 126, 191, 255, 319, 364, 590, 655

FILOZÓFIA A KÖZÉPISKOLÁBAN.

(Első közlemény.)

Ha a középiskolai filozófiai oktatásnak célját, tárgyát, jelentőségét és methodikáját ki akarjuk jelölni, legalkalmasabb kiindulópont magának a filozófiának fogalma. A filozófia az egyes tudományok alapelveinek és eredményeinek egységes, ellenmondásnélküli világ- és életnézetté való összefoglalása, röviden: egységes felfogás a világról (tényekről) és az emberről (értékekről). A filozófia tehát feltételezi az egyes tudományokat s viszont ezeknek szükségük van a filozófiára az ő általános, más tudományokkal közös fogalmaik és módszereik megalapozására. Mindegyik tudomány halad a maga útján; kell azonban egy tudománynak lenni, mely az egyes tudományokból kiemelkedő közös alapfogalmakat és elveket kritikailag megvizsgálja s egybekapcsolja, szóval a részletkutatásokba *egységet* vezessen be.

A filozófiának épen ez az *összefoglaló, egységesítő* funkciója adja meg jelentőségét a középiskolai tanításban is. Sok összefüggéstelen ismeretterület, mondhatnók mozaiktudás érvényesül rengeteg emlékezeti anyaggal a középiskola tanítástervében: a természeti és szellemi tudományok elemei. Valamikor a latin iskola egységes volt, ma utraquizmus uralkodik benne: humanisztikus és realisztikus irány; viszont ezen irányok egyes ismeretterületei is természetes szövetségük dacára egy-egy tarka sokféleséget jelentenek. Mindegyik tanítási tárgynak megvan a maga útja, melyen halad; nagy ritkán jutnak tárgyaláshoz olyan egyetemes törzsfogalmak, melyeken több tudomány épülete nyugszik, melyek az ismerés egységét táplálnák. Így rengeteg értékes és értéktelen részletismerethez jut az ifjú anélkül, hogy ezeket *egyetemesebb* szempontokra tudná vonatkoztatni, világ- és életfelfogássá egyesíteni.

A gyermek kezdetleges világnézetének alapjait nagyrészt kérdezősködésével rakja le; de nem tapad föltétlenül a részletekhez. Az egyesre irányuló, mondjuk érzékileg igazolható kérdéseket nyomon követi, legtöbbször együtt jár vele, az egyetemesebb szempontok után való érdeklődés, az általánosabb felfogás is. A gyermeknél nagyon is felötlő ezen kérdések könnyen kielégülnek a mithológiai appercepció

illuzióival. De hisz az emberiség történelmében is magukat az egyes tudományokat, a részletismereteket nagyrészt a mithosz előzte meg, ebből differenciálódott, mint primitiv világfelfogásból, a filozófia, tudomány, vallás.

Az iskola már nem várja a kérdezősködést, tanítástervе a különféle tárgyakban tudatosan adja meg a világnézetnek, vagyis a világról és az emberről való felfogásnak alapelemeit, ha ugyan összefüggéstelenül, egységes összefoglalás híjján is. Amint a gyermek folytonos kérdezősködésével, állandó érdeklődésével új ismeretekre tör, melyek jórészt részletismeretek: az ifjú, különösen középiskolai pályafutásának végén, a már megszerzett sok ismeretnek *általánosabb* szempontjai s eszméi felé fordul. Erős érdeklődés kezd ébredni e korban a *filozófia* kérdései iránt. Ekkor kezdenek az ifjú *belső tapasztalatai* tudatosakká válni, ekkor kezd nyiltabb szemmel a világba nézni, a szellemi kiskorúságból a nagykorúság küszöbére lépni, ekkor áll *erkölcsi* «választúton», ekkor indul meg valójában a *saját* erkölcsi gyakorlata, melynek eddigi hiánya tette a sok irodalomlélektani, különösen a drámákra vonatkozó agyonmagyarázásokat unalmasakká, élettelenekké, részben haszontalanokká. Kezd kialakulni az élettel való gyakoribb érintkezése útján *társadalmi* érzése; a társadalmi kérdés aktualitásai, szocialisztikus megoldási formái tudatának impulzívebb jellege miatt élénken foglalkoztatják. Végül kezdi azt a műveltségi és tudományos anyagot, melyet az iskola neki nyújtott s nyújt, egymásra vonatkoztatni és bírálni. Szóval megindul bölcselkedése, önkénytelenül is *filozofálni* kezd. Innen az a nagy érdeklődés, mely a felsőbb osztályokban egy-egy akár véletlenül, akár tervszerűen felvetett általános kérdést követ. Ez az érdeklődés első sorban a metafizikai természetű ősproblémákra irányul, melyeknek egy-egy megoldási kísérletére már a vallástan adott útmutatást.

Az ifjúság lelki fejlődése, pszichikai szükséglete is követeli tehát, hogy az egyes tárgyak keretéből kiemelkedő egyetemes fogalmak fejtegetéséről, mint a világnézet elemeiről a középiskola gondoskodjék. A *modern* iskola enélkül hiányos, tető nélküli. Szükség van tehát egy oly tantárgyra, melynek épen az egyes tárgyak ismeretköréből kiemelkedő törzsfogalmak egyetemes szempontú fejtegetése legyen a feladata, mely megéreztesse azt az összefüggést, melyben a különböző ismeretterületek találkoznak, mely tehát a középiskolai tárgyak sokféleségét egy nagy *egységbe* összekapcsolja. Ezt a külön feladatot teljesíti a *filozófiai propedeutika*, mint a középiskolai tanítás végső, befejező pontja. Ezen szempontból a tudomány mibenlétének s osztályozásának nem puszta sematikus, de a középiskolai tanítástervе egyes tárgyainak alapfogalmain nyugvó elmélete, mondjuk *tudomány-*

elmélet a legfontosabb betetőzése a középiskolai tanulmányoknak. Itt lehet megéreztetni a filozófia igazán értékes, neki létjogot adó funkcióját: az *egységesítést*. A tudományok elméletének vezérfonala, mely távolról sem emelkedik felül a 8. osztályos tanulók átlagának elmeszíntáján, ad egységet, harmonikus befejezést egész tanításunknak; ez teszi, ha nem is a szó teljes értelmében, tudományossá és tudatossá a középiskolából kikerülő ifjú világnézetét; ez egyszersmind komoly iránymutatója egyetemi szakválasztására, s legfontosabb tényezőjévé válhatik egy öntudatos, tervszerű pályafutásnak.

Ha a filozófia tartalmát az egyes tudományok kereteiből mintegy szervesen kinövő alapfogalmak és elvek alkotják, akkor az a kérdés, vajjon szükség van-e a középiskolai oktatásban egy külön tárgyra, s vajjon nem az egyes tárgyak között kell-e felosztani a filozófiai tanítást s így a propedeutika talán nélkülözhetővé válik? Szóval az a kérdés: *vajjon filozófiai szellemű legyen-e az oktatás általában, vagy pedig külön filozófiai propedeutikára van szükség?*[1] vagyis a filozófia egyetemes tanítási *elv* legyen-e, vagy külön tanítási *szak*?

A középiskolai tanításnak mindegyikre szüksége van; mindkettőnek megvan a maga sajátos funkciója és értéke, mellyel azonban csak a másikkal kapcsolatban rendelkezhetik. A középiskolának egyik legfőbb célja, hogy a tanulót tudományos képzés segítségével önálló szellemi munkára képesítse, ami egyszersmind az eddigi célkitűzésnek (általános műveltség s a főiskolára való előkészítés) is eleget tesz.[2] A tanuló önálló szellemi munkára való nevelése voltakép az elvont gondolkodásra nevelés. A cél kissé általánosabban kifejezve: bevezetni a filozófiai gondolkodásmódba. Ebben a célban pedig *valamennyi* tanítástárgy osztozhatik; mindegyiknek van oly anyaga, mely az elvont és rendszeres gondolkodás fejlesztését szolgálhatja, mely *egyetemes* szempontokra utal, melyek *egységet* visznek be amaz ismeréskör anyagába. Miképen, később tárgyankint kifejtjük.

Szükség van azonban az egyes tárgyak filozófiai szellemű tanításán kívül egy oly studiumra, mely a szétszórtan már ismert legfőbb szempontokat egybekapcsolja, az egyes tudáskörök (tanítástárgyak) közös törzsfogalmait egy legfelsőbb szinthézisbe összefoglalja. Szükség van tehát a lelki életnek, a gondolkodás formáinak, az ethikai és eszthétikai alapfogalmaknak, természeti felfogásunk módjainak s szem-

[1] *R. Lehmann* így formulázza a kérdést: Philosophie im Unterricht oder Unterricht in der Philosophie? (Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik. Berlin. 1905. S. 5.)

[2] L. az utóbbi kritikáját: *W. Jerusalem*: Unsere Mittelschule. Wien. 1907. S. 11.

pontjainak, melyek az egyes tárgyak keretén belül konkrét felmerülésük kapcsán külön-külön részesültek tárgyalásban, egy *összefoglaló* tárgyalására, egy közös területre, ahol a tárgyak szétszórt különfélesége egy magasabb egységet nyer. S ez a filozófiai propedeutika, melynek tehát az egyes tárgyak által semmiképen sem helyettesíthető, sajátos összefoglaló funkciója van. Az *alkalmi* (occasionalisztikus) filozófiai oktatás, mely valamennyi tanítástárgyban az épen felmerülő konkrét problémára vonatkozik, előkészíti a *rendszeres*, külön e célra szolgáló *filozófiai oktatást*. A kettő csak együtt képes a nevelő tanításnak tudományos és modern szellemben való elmélyítésére.

Következő vizsgálódásunk tárgya kimutatni az *egyes* tanítástárgyakból szervesen kiemelkedő filozófiai szempontokat s problémákat, melyeknek a szaktanároktól adott megfelelő színtájú tárgyalása *filozófiai szellemművé* teszi a tanítást az egész vonalon (I.); továbbá kijelölni emellett a filozófiai propedeutika sajátos célját, tárgyát és methodikájának irányát a megfelelő történeti visszapillantással és a propedeutika világszerte elfoglalt mai állásának ismertetésével kapcsolatban (II.).

I.

1. Már a középiskolai filozófiai oktatás céljának s elveinek kitűzésében oly klasszikus *Entwurf* szerint «a gimnáziumnak kötelessége a filozófia tanulmányára kellőkép előkészíteni. Ilyen előkészítés már benne rejlik a gimnázium tárgyaiban, ha azok mindegyike methodikusan nem a tanulók emlékezetével szemben felállított puszta követelésként, hanem a tárgyba való öntevékeny elmélyedés feladataként kezeltetik; mert ha a szaktanítás az egyesnek tapasztalati felfogásából általános fogalmakra és törvényekre vezet, a tanulóban meglesz a természetes hajlandóság hivatásbeli szakjának filozófiai tanulmányozásához és a filozófiával általában való foglalkozáshoz.» *

Tehát már az Entwurf megalkotói is érezték a helyzet fonákságát, hogy a tanuló fejében a sokféle tanítástárgy összefüggéstelen ismerettöredékei bizonyos összefoglaló, egyetemes szempontok, világos célok nélkül csak khaoszt alkotnak. Bizony, jórészt a mai iskola sem tudott ezen összefüggéstelenségből, tarka zűrzavarból kiemelkedni, tanulóival a gondolatok belső összefüggését megértetni, vagy legalább is megsejtetni. Bármennyire hangsúlyozzák is az Utasítások a tárgyak koncentrációjának gondolatát, az emlékezettömés terméketlenségéből nehezen tudunk kibontakozni. Itt egy *belső reformra* van szükség,

* *Entwurf* der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. Wien. 1849. S. 175—6.

melyhez néhány alapgondolatot bátorkodnak a következő sorok szolgáltatni. Ezen belső reformnak az egyes tárgyak keretén belül való kifejtése nem lehet teljes; az egyetemes szempontoknak, mint a tanítás mintegy filozófikus elemeinek kánonszerű összeállítása céljátvesztett volna. Ez általánosabb, egységesítő, összefoglaló gondolatoknak a konkrét ismeretanyagból való kifejlesztése nem foglalható szabály alá, ez a tanár helyes tapintatától, didaktikai készségétől s filozófiai műveltségének fokától függ.

Ez a belső reform nem azt akarja jelenteni, hogy az egyes tudományok pozitív tényeit spekulatív általános eszmékkel helyettesítsük. A filozófiai szellemű oktatásnak legfőbb *célja* a tanulóban annak a szükségérzésnek és törekvésnek kifejlesztése, hogy az egyes ismeretek halmazában mindig összefüggést, vezető szempontot keressen, vagy pillantson meg. Az egyes tárgyak *a tények kellő tisztelete mellett* az összefüggésekre, az anyagból kiemelkedő általánosabb fogalmakra is szentelhetnek időt. Így a humanisztikus tárgyak megadhatják a lélektani, erkölcstani és eszthétikai, a természettudományok pedig a logikai és ismeretelméleti alapfogalmakat. Mint a következőkből látni fogjuk, nem nagyhangú, rendszeres kifejtésekről, hanem megsejtetésekről, ösztönzésekről, a dolgok általánosabb felfogása iránt való fogékonyság felkeltéséről van szó. Ilyen értelemben nincs egy külön szak sem, mely a szellemi látóhatárt jobban kiszélesítené, az itéletet biztosabbá és többoldalúvá tenné, az akaratnak hathatósabb motivumokkal szolgálna, mint a helyes filozófiai szellemben vezetett bármely tárgyú oktatás. Ez még nem filozófia ugyan, de a legalkalmasabb s leghatékonyabb bevezetés a filozófiába, melytől már csak néhány lépésnyire van a dolgok igazi filozófiai fölfogása.

2. A filozófiai szellemű oktatás ez általános célkitűzése után, vegyük sorba e szempontból a középiskola tanítástárgyait, először is a *természettudományos* és *mathematikai* oktatást. Természettudomány és mathematika kétségkívül könnyebben és mélyebben érezteti meg a tudományok összefüggését, különbségeit, alapelveit, semmint a költői olvasmányok; alkalmasabb *πρόδρομος*-a a tudományos módszertannak s azon belátás felkeltésének, mit tesz *tudni, ismerni*; közvetlenebb irányítást és sejtéseket indít meg az ismerés természetét illetőleg, mint az irodalmi oktatás. A humanisztikus tárgyak viszont egyrészt a szellemi tudományok, másrészt az ethika s eszthétika elemeit, mint világnézetünk értéktani oldalának alapvonalait éreztetik meg, vagy fejtik ki s bizonyulnak a filozófiai oktatás szükséges s mással pótolhatatlan elemeinek.

A természettudományok nemcsak alapvetői, *tartalmi* szempontból egy tudományos világnézetnek, hanem *formai* szempontból is fontosak, mert a modern logika alapjait adják meg.

Ha a természettudományi oktatásban a filozófia tanítási *elv*ként szerepel, akkor többször figyelmeztetést nyernek a tanulók arra nézve, mikép hoz rendet az emberi elme a természeti tünemények tarka khaoszába. Első lépés ehhez a dolgok pontos *leírása*, melyet a bizonyos szempontok szerint való rendszeres összefoglalás, az *osztályozás* követ. Hogyan lehet az ásvány-, növény- és állattan rendszertanát előadni az osztályozás némi elmélete nélkül? Hogyan említhetjük meg Linné nevét, ha nem ismertetjük a fölosztási alap logikai természetét? De nem elégséges a dolgok jelenének pontos leírása; az a kérdés ezután, hogyan *lett* a természet. Ez rávezet a változás, különösen a *fejlődés* egyetemes gondolatára. Ezen fogalom tüzetesebb tárgyalása nemcsak a természettudományok felosztásának és természetének (biológia, geológia), hanem a szellemi tudományoknak (egyéni s társadalmi fejlődés irodalomban, történelemben) is törzsfogalma. A fejlődés alsóbb, egyszerűbb állapotoknak bonyolultabb, tökéletesebben alkalmazkodott lét- és életformákba való átmenetele, a változások oly sora, melyek között haladás van. A fejlődés *fizikai*, vagy *pszichikai*: mindkettőnek tárgyalása elengedhetetlen a középiskolában. A *természeti* fejlődést főkép a természetrajzban (biológiában) kell tárgyalni, rámutatva a szervezeti fejlődés belső (gyakorlat, ösztön, öröklés stb.) és külső (életföltételek változása, létért való küzdelem, kiválasztás stb.) tényezőire. A fejlődés elmélete nélkül épen olyan a természetrajz tanítása, mint a chémiáé atomelmélet nélkül. A *szellemi* fejlődés fogalmát a történelem- és irodalomtanítás van hivatva kidomborítani.

De hogyan írhatjuk le a természeti jelenségeket, osztályozhatjuk őket s ismerhetjük meg fejlődésüket? Megfigyelés és kisérlet útján. A tanuló már a 3. osztály fizikájában megismerkedett néhány elemi kisérlettel; a 4. osztály növénytanában a biológiai anyag megértéséhez szükséges chémiai ismeretek elsajátításánál a levegőre és vízre s az organizmusokban előforduló vegyületekre vonatkozó kisérleteket látott, ugyancsak bővebben a 6. osztályban az ásványok chémiai összetételére nézve. A 7. osztályos fizikai oktatás nagyrészt kisérletekből indul ki. A tanuló azonban csak a 8. osztályos logikában hall egy-két szót a kisérletről az úgyis nagyon kurta év végén, amikor már az érettségi vizsgálat veti előre minden «nem-érettségi» tárgyra sötét árnyékát. Pedig már a természetrajz, még inkább a fizikai tanítás konkrét példáin alkalmas útmutatás mellett tisztában lehetett volna a kisérletek bizonyító és módszertani természetével, mi különbözteti meg a megfigyelést, mely jelenségeknél alkalmazható, mi az első célja? Efféle kitérések nagyban előmozdítják az egész természettudományos oktatás céljának megközelítését: tényeket tudatosan megfigyelni s ezekből következtetéseket vonni s ezáltal önállóan gondolkodni.

A filozófiai szellemű természettudományos oktatás legjelentősebb törzsfogalma a természeti *törvény*; a tudományok főcélja ugyanis a változások törvényeinek ismerete. Meg kell ismernünk az elemi jelenségek törvényszerűségét s ez fényt derít a bonyolultabb tüneménycsoportokra is. Hány természeti törvényt tanul, algebrailag fogalmaz, tartalmáról számot ad a tanuló középiskolai pályafutásán anélkül, hogy csak egyszer is figyelmeztetést nyerne arra nézve, hogy mi is az a törvény. Érettebb korában a fizikában megismerkedik a mozgás alaptörvényeivel, a gravitáció törvényével, a cseppfolyós s légnemű testek nyugalmi s mozgási állapotának törvényeivel, akusztikai s optikai törvényekkel stb., de egy ujjmutatást sem nyer a törvény tartalmán kívül annak általános fogalmát illetőleg. Ugyancsak hall az éposz, a dráma törvényeiről, a nyelv törvényszerűségéről, erkölcsi, állami s jogi törvényekről, de e törvények teljesen különböző jellege, összehasonlításuk kérdése sohasem merül fel. Esetleg hallja, vagy maga is észreveszi, hogy a tudomány célja a jelenségek törvényszerűségének megállapítása, talán maga is emlegeti, de hogy mit értsen rajta, annak tudatossá tételéről a középiskola nem gondoskodik, legföljebb a logika egypár sorát szenteli neki. Pedig már előbb mily egyszerűen volna megmagyarázható a *ténytörvények* és a *normativ törvények* természetének különbsége. Az előbbiek jellegének tudatosításáról konkrét példák kapcsán mily könnyen gondoskodhatnának a természettudományos tárgyak, az utóbbiakról pedig az erkölcstani (ethikai normák), irodalmi (eszthétikai normák), mathematikai (logikai normák) s történelmi (jogi törvények) tárgyak. A természeti törvények, lehetőleg elemi tények konstatálásai, a normativ törvények, szabályok, parancsok. A normativ törvények szabályozzák a gondolkodást és cselekvést, de a természeti törvények nem parancsolnak a természeti tényezőknek, hogy így és így viselkedjenek, nem írják elő mozgásukat, nem rajtuk kívül álló hatalmak, hanem csak annyit mondanak, hogy ama tényezők így s nem máskép viselkednek. Innen a természeti törvények föltétlen jellege. A történelmi oktatás viszont — mint később kifejtjük — mily termékennyé válhatnék, ha kibontakozva a puszta adathalmazok sivárságából a történelmi tudományok célját, a történelmi s általánosabban a *szellemi törvényszerűségek* megállapítását tudatosítaná, élesen megkülönböztetve a föltétlen, kivételt, egyéniséget nem ismerő fizikai törvényektől.

A természettudományos oktatásnak a logikus gondolkozást s a tudományról való általános felfogást kialakító jelentősége főkép *módszertani* elemeiben rejlik; ezek útján válik tudatossá a tanuló előtt, hogyan készül a természeti törvény s általában a tudomány. Az *indukció* és *dedukció* tárgyalásának a nyolcadik osztályos logikában csak

ismétlésnek, áttekintő összefoglalásnak kellene voltakép lennie; kifejtésük valódi helye a természettudományos tárgyakban s a mathematikában van, melyek fejlődése közben merültek fel, illetőleg ennek tényezői, s melyektől el nem szakíthatók. Ugyan hány tanulóban tudatos az indukció nagyon is egyszerű alapelve (ugyanazon föltételek között ugyanazon jelenség lép fel), midőn a nyolcadik év végén a logika ezen fejezetéhez ér? Hogyan tanulhatott már elég érett ésszel annyiféle fizikai *törvényt*, hogyan hallhatott úgyszólván minden tárgyban annyit az *okról és okozatról* anélkül, hogy valaha az *okságról*, mint ilyenről szó esett volna? Külön beszélt törvényekről, külön okságokról, de arra senki sem figyelmeztette, hogy minden természeti törvény egyetemes itéletbe öntött okviszony. Pedig ha már ezt tudja, könnyen rájut arra, hogy tudományosan magyarázni annyit jelent, mint a tüneményeket okaikra visszavezetni. Az okokon pedig bizonyos történést értünk, melyre egy másik történés (okozat) feltétlenül, változatlanul addigi tapasztalásunk szerint bekövetkezik. Hogy tényleg így következik-e be, annak megállapítására valók a kutatási módszerek: megfigyelés, kisérlet, különösen bizonyos föltételek kizárása stb. Elménk természetében rejlik, hogy minden történésnek egy más történést tart okául (mindennek megvan a maga oka) s ennyiben az okság a priori, szükségképi; de *mi* tekintendő egyes konkrét esetekben oknak, az a mi kutatási eljárásainktól, az emberi szellem fejlettségétől függ. Ha ilyen, természetesen e sorokban csak in nucleolo megadott fejtegetésekkel egy-egy példán megérteti a szaktanár az okságnak, mint a tudomány törzsfogalmának természetét, könnyű a propedeutikus tanításnak, főkép, ha a mathematikai tanítás a logikai alap (Grund, ratio) megfelelő módon való tudatossá tételével támogatja, a *causa* és *ratio* különbségét is megmagyarázni.

A természettudományos oktatás methodikai elemei közt fontos helyet foglal el a *hipothézis* szerepére vonatkozó megfelelő tájékoztatás. A tapasztalati törvény tényeket konstatál, a tapasztalat körét nem lépi át; ami tehát nem tapasztalati törvény, az csak hipothetikus jellegü s nem biztos tudás, ha mindjárt a tudomány összeszerkesztésében meg is van a maga jelentős funkciója. A tapasztalásnak szüksége van segédfogalmakra, melyek maguk nem tapasztalati jellegűek. Ilyen pl. az *erő* fogalma, mely magában véve csak elvonás és semmi új ismeretet sem ad. Ha azt mondom, hogy a mozgásváltozás oka az erő, ezzel a mozgást meg nem magyaráztam; ha a nyugvó test mozgásnak indul, vagy a mozgó test sebessége növekedik vagy csökken, akkor a testre gyakorolt ezen hatást valaminek tulajdonítom s ezt az okot erőnek nevezem. De így voltakép csak tovább toltam a kérdést a jelenségek bekövetkezésének alapját illető

leg, de ismerésvágyamat ki nem elégítettem. Az erő mégis fontos segédfogalom, mert ha magát soha sem tapasztalhatjuk is, följogosultnak érezhetjük magunkat arra, hogy azt gondoljuk, hogy a testek úgy mozognak, *mintha* a fölvett erők hatása alatt állanának (pl. az égitestek úgy mozognak, mintha Newton-gravitáció törvényéhez alkalmazkodnának, de ezzel a gravitációs erőnek, mint ilyennek *létezése*, nincs bizonyítva). Minthogy pedig a föltételes ható ok, az erő a tapasztalás föltételeivel kifejezhető $\left(m\frac{v-v_0}{t}=ma=p\right)$, a fizikának egyik leghasznosabb s elmaradhatatlan segédfogalmává válik, melyet csak belegondolunk a valóságba, hogy a jelenségeket ok és okozat viszonyába állíthassuk, de nem kapjuk a tapasztalásból. Céltalan volna itt a hipothézis szerepét és értékét kifejtenünk, csak rá akarunk mutatni arra, hogy nem elég a természettudományos oktatásban egy elméletet hipothézisnek nyilvánítani s tovább haladni, hanem néhány szóval az előforduló példákon (atomelmélet, energetizmus, éterelmélet stb.), melyek az oktatás anyagából szervesen nőnek ki, e fontos tudományos segédfogalom általános természetét és értékét, az univerzum egységes felfogására vonatkozó szerepét megvilágítani. Egy pár tudománytörténeti utalás a hipothézisek átalakulását illetőleg (pl. a bolygók mozgása, a fény-, hő- és elektromosságtanban egyformán alkalmazott hullámelméletre vonatkozóan stb.) kiválóan termékennyé teheti a tanulók gondolkodását, a tudomány «készülésére» s fejlődésére vonatkozó felfogását.

3. A *deduktiv* módszer tudománytani szerepe főkép a *mennyiségtanban*, mint a deduktiv jellegű tudományok tipusában ismertethető. Különösen itt lehet a legszembeszökőbben bemutatni azt az eljárást, mely általános érvényű tételekből tisztán következtetés útján szűkebbkörű tételeket vezet le. A mathematikai oktatás jelentős tényezője lehet a tanuló mélyebb belátásra való nevelésének, ha egy kis gondot fordít épen az alaptételek és alapfogalmak *logikai* természetének jellemzésére.* Az *axiomának*, *posztulatumnak* s *definiciónak* logikai mechanizmusunkhoz való viszonya, megfelelő egyszerű hangon ismertetve, nem lépi túl a tanulók átlagának szellemi színvonalát, sőt a mathematikai ismerés természetére vonatkozó érdeklődés megindítására nagyon alkalmas. Mennyire fokozható ez az érdeklődés, ha a tanár rámutat arra, hogy miután mathematikai alapfogalmaink megvannak, minden további tapasztalás (megfigyelés vagy kisérlet) nélkül haladhatunk tovább a megismerésben csupán a mathema-

* V. ö. *H. Poincaré:* Science et Méthode 1908. (Les définitions mathématiques et l'Enseignement. p. 123—152.)

tikai fogalmaink között végrehajtott szinthézisek útján, melyekből ismét újabb fogalomviszonyok folynak. Szóval, míg a természettudományokban az egyes tapasztalatok feldolgozása útján történik a megismerés, a mathematikai ismerés jellemzője a produktiv szinthézis, a tisztán racionális eljárás. A mathematika tárgyát nem külső *tünemények* képezik, hanem a mennyiség fogalmai között megállapítható, eszünk természetéből folyó (logikai) viszonyok. Ha talán nem is érti meg egyszerre ez egyszerű gondolatmenetet valamennyi tanuló, de bizonyára nem marad pusztában elhangzó szó, ha a mathematikai ismerés természetét szembe állítjuk a tapasztalati természettudományokéval. Qui capere potest, capiat. Vagy mennyivel nehezebb a mathematikai oktatás számos gondolatmeneténél az a belátás, hogy míg a természet tényei tőlünk függetlenül *adva* vannak s épen ezért észből le nem vezethetők (irracionálisak), addig a mathematikai szinthézisek nem a valóságra vonatkoznak, hanem a tér- és időszemléletre, szóval nem tartalmi a jelentésük, hanem *formai*. Mivel pedig a valóság térben és időben van, az ész spekulativ, a priori szempontjai alkalmazhatók reá, azaz mathematikai szinthézisek útján *anticipálható a valóság* (l. a Neptunus felfedezését Leverrier s megtalálását Galle által; a mérnök sok számítása után konstruált gép megindul stb.). Ez azonban nem qualitativ, hanem csak quantitativ szempontból történhetik; a világ nem formulázható mathematikai egyenletként, mely a priori megoldható, mint még a 18-ik század mathematikusai tudományuk tüneményes eredményeinek láttára gondolták. A világ akkor volna ismeretes, ha a maga egészében minden változása valamely egyetemes exakt törvényből levezethető volna. Ilyen törvény azonban nem konstatálható. Semmiféle milyenség ugyanis a priori, minden tapasztalás nélkül meg nem állapítható. De hogyan lehet a mathematika pusztán észből folyó, racionális? Mert alapfogalmai is az *ész alkotásai* s nem a tapasztalásból való elvonások (abszolut egyenes, kör, kiterjedés nélküli pont stb. nincs a valóságban). Itt rámutathatunk egyszersmind arra, hogy a mathemathikai *definiciók* a meghatározások ideáljai; tökéletesek, mert *mi* alkottuk őket, szemben a tapasztalati tárgyakra vonatkozó definiciókkal, melyek a természet kimeríthetetlen gazdagságát sohasem tudják visszaadni, mindig csak silány megközelítések holmi »lényeges« jegyekkel. A mathematikai alapfogalmak észkonstrukciók lévén, nem a valóságot jelentik, hanem egy ideális világot (innen a különböző következetes geometriák lehetősége). Ezen fogalmak nem rejtegetik az egyéniség vonásainak határtalan összegét, mint a természeti tárgyak fogalmai (principium individuationis), hanem csak az van bennük, amit mi tettünk beléjük, *nem adva* vannak, nekünk

hanem *mi* adtuk őket magunknak. A fizikus is állít fel ugyan elvont törvényeket, melyek a valóságban csak megközelítő pontosságúak, de egyszersmind a pontatlanságokat, eltéréseket okaikra visszavezetni igyekszik. A geometer azonban nem törődik ábráinak pontatlanságával, épúgy, mint annak tudatával sem, hogy nincs tárgy, mely az ő fogalmainak tökéletesen megfelelne; az ő indukciói nem tapasztalati külső tárgyakra vonatkoznak, hanem saját észkonstrukcióira s itt a tárgyak csak a képzeteket megindító segédeszközök szerepét játszszák.

Erősen ki kell emelni a dedukció azon jelentőségét, hogy általa lehetséges a természeti törvények gyakorlati alkalmazása, azaz a dedukció teszi lehetővé, hogy adott feltételekből következtessünk, a jövőt előrelássuk (pl. a csillagászatban az égi jelenségek előre való megállapítása, a hídépítésnél az elbiróképesség, a gépeknél a teljesítőképesség stb.) Minthogy pedig a dedukció az előzményekből a szempontok különbözősége s új tételek hozzákapcsolása szerint sokféle következtetést megenged: deduktiv úton a tudomány már oly jelenségeket és törvényeket is felfedezett, melyekről tapasztalati úton sejtelme sem lehetett (pl. Mendelejeff az elemeknek az atomsúly szerint való rendezése közben jutott periodikus törvényére s ennek kapcsán új elemek fölfedezésére; Clausius következtetése a mechanikus hőelméletből a testek olvadási pontjának és a külső nyomásnak összefüggésére nézve stb.).

A mathematikának nemcsak ezen, főkép ismeretelméleti elemei fontosak az oktatásban, hanem egyszersmind annak a *logikai habitus*nak kialakítása, amelyre való készséggel egy tárgy sem rendelkezik annyira, mint épen a lépésről-lépésre megokoltan tovahaladó mathematika. Ez igazában a folytonos *miért*-ek tudománya; itt érzi legjobban a tanuló, hogy vannak a gondolkodásnak változhatatlan normái, melyek büntetés nélkül át nem léphetők; a legkisebb eltérés azonnal megboszulja magát; itt látja be, hogy ezek az ő elméjéből folynak, melynek ugyanazok a törvényei, mint tanárának, társainak, az egész emberiségnek gondolkodásáé; szóval, hogy az ismerésnek változhatatlan, felfüggeszthetetlen strukturája van, *a priori* elemei vannak. Ezt is kell a tanulóban, ha maga rá nem jő, tudatossá tenni, ami egyszersmind a legalkalmasabb bevezetés a logika fogalmába is. E tudatosításnak örökké klasszikus példáját adja *Platon* a *Menon*-ban, hol egy iskolázatlan szolgával levezetteti Pythagoras tételét pusztán kérdezősködéssel s a végén diadalmasan mondatja Sokratessel, hogy az elme «magamagából veszi a tudást» (Menon 85 D).*

* L. bővebben *Kornis Gyula:* Az ismerés a priori elemei Platonnál. Athenaeum. 1907. 299 l. sk.

A mathematikai oktatás különösen fontos a szabatos, logikus gondolkodásra és beszédre való nevelésben. Közéleti szavaknak (hasonlóság, egyenlőség, viszony, vonal, egyenes, sugár stb.) már az alsó fokon szigorúan megszabott értelemben való használata a más téren való szabatos gondolkodást készíti elő. A tételek megfordítása lehetőségének kérdése egyenlő azon általános logikai jellegű kérdéssel, vajjon B mindig A-e, ha A is B? A derékszögek egymás közt mindannyian egyenlők, de nem érvényes logikailag a reciprokja: az egyenlő szögek mindannyian derékszögek,[1] amint az első osztályos is el tudja dönteni a megfordíthatóság kérdését, ha az állat és csacsi fogalmát állítjuk ilyen viszonyba. E kérdés főkép a föltételes következtetéseknél fontos, melyekből sok téves következtetés származik a hallgatólagos megfordítás által. A mathematikai oktatásban előforduló logikai fallációkat jól összeállította *A. Gille*.[2] Ilyen a hamis analogia és általánosítás; pl. az $\sqrt{a^2 \pm b^2} = a \pm b$ egyenlet ennek az analogiájára: $\sqrt{a^2 . b^2} = a . b$. Értékesíthető klasszikus példa Zenon téves okoskodása a gyorslábú Achillesről stb.

Nem csekély mértékben növeli a mathematikai oktatás a tanuló szellemi látókörét, a tudományról s általában a tudásról táplált fogalmát, ha útmutatást nyer a mathematika és más szakok közötti kapcsolatokra nézve. A mathematikai oktatás nemzetközi bizottságának előzetes jelentésében e kapcsolatok felderítésének kérdése benne van. Így 1. a rajzzal, 2. az alkalmazott tudományokkal, 3. a természettudományi szakokkal (fizika, khémia, biológia, földrajz), 4. a *filozófiával*, 5. a mindennapi élet kérdéseivel. Kétségkivül a megfelelő szinvonalú kipillantások kiválóan *egységesítő*, összefoglaló jellegűek, s mint ilyenek fontos alkotóelemei a középiskolai filozófiai szellemű oktatásnak. Ugyancsak ezt szolgálja a mathematikai tanítás reformjának azon fontos pontja is, hogy «a mindinkább uralkodó természettudományi gondolkozás mathematikai alapformái a köztudatba jussanak». Az ez irányú reform főképp a függvény-fogalom körül forog, vagyis a körül, micsoda összefüggés található a mennyiségek között, szóval a funkcionális gondolkodáshoz való szoktatás volna a főcél. A függvény-fogalom valódi szerepe és jelentősége azonban csak akkor lesz tudatos, ha a függvény fizikai függvény, azaz ha x is, y is érzékelésünk körébe eső mennyiségek.[3]

[1] V. ö. a geometr. kutatás módszereire vonatkozó logikai alapismeretekre nézve: Középiskolai Mathemat. Lapok. 1909. XVII. évf. 49. l. sk. *Bozóky Endrétől.*

[2] Lehrproben und Lehrgänge. 1903. S. 20 ff.

[3] L. A középiskolai mathematikai tanítás c. műben 1909. 159. l. sk. *Szabó Gábortól.*

Ez egyszersmind *tudománytani* szempontból is fontos belátáshoz juttatja a tanulót, hogy t. i. a mathematika nem elszigetelt szak, hanem éppen az a célja, hogy azon problemák megoldásához, melyeket a természeti jelenségek adnak föl, segédkezet nyújtson. A fizika a mathematika igazi tárgyköre.

Az ismerés természetére vonatkozó (természetesen nem a filozófiai terminologia túltengésével érthetetlenné tett, hanem népszerű hangon előadott, vagyis inkább jórészt maguk a tanulók által megfelelő kérdező módon kitaláltatott) exkurziók nagyon alkalmasaknak mutatkoznak arra, hogy az *igazság* fogalma iránt érdeklődést, mintegy *libera curiositas*-t keltsünk. Fontos ugyanis egy egészséges világnézet kialakításában az a belátás, hogy az igazság *érvénye* független attól, vajjon megformulázza-e az emberi elme vagy sem. Az igazság abszolut *ideál*, melyet megközelítünk, többé-kevésbbé megismerhetünk, de voltakép nem mi teremtünk. Ez a gondolat egyszersmind védelem a korunkban is kisértő felületes szkepticizmus ellen, mely nem látja be, hogy ha semmit sem tart is igaznak, de mindenesetre igaz előtte, hogy neki az igazság kétségbevonásában igaza van; tehát kénytelen mégis föltenni az igazság érvényét. Tudatossá kell egyszersmind tenni azt is, hogy az igazságot különböző úton ismerhetjük meg, más-más módon az igazság *tárgyának* természete szerint. Könnyen átlátja ezt a tanuló, ha már az előző lapokon alapgondolatban tömören előadottak nyomán megismerte a természettudományi és mathematikai ismerés különböző jellemét. A filozófiai propedeutikai oktatás pedig az *értékismerés* alapvonalaival egészítheti ki az igazság megismerésére vonatkozó eljárásainkat (logikai bizonyosság).

4. A mathematikai oktatás logikai, formai képző hatása annyira közismert, hogy ennek bővebb fejtegetése fölösleges. Hasonlóképp a *nyelvtan* és a *logika*, a nyelv és a gondolkozás formái között való szoros összefüggésnek itt újból való fölfedezése céltalan volna. Az idegen nyelv megegyezései és eltérései az anyanyelvtől nagyban fejlesztik a logikai készséget, amennyiben összehasonlításra, elvonásra, éles megkülönböztetésre késztetnek; az idegen nyelvre való fordítás magukon a szótörzseken kívül egyszerre figyeltet ige- és névragozásra, szórendre, vonzatra stb., szóval sok irányban, mintegy *sugaras* logikai természetű, szemben a mathematika *láncszerű* egymásutánban lefolyó szinthéziseivel. *Ostwald* tagadja a nyelvnek logikai képző hatását. Szerinte, hogy egy anyagon logikát tanuljunk, szükséges, hogy maga az anyag is logikus legyen. A nyelv pedig épen nem ilyen; szabályai alól mindig van kivétel, ez pedig a törvények laza felfogására vezet. A latinnak «helyes», azaz bizonyos önkényesen kiválasztott példákkal megegyező használata nem a logika, hanem az emlékezet dolga. Annyi

bizonyos, hogy sokan túlbecsülik a nyelvek formai képző erejét; a nyelvet ugyanis nemcsak a logikai kategóriák, hanem egyszersmind lélektani mozzanatok s magának a nyelvnek adott természete is szabályozzák s a kettő sokszor ellentétben van. Eredetileg a nyelv nem logikai szerkezetű; alapformái a logikai rendszerhez csak a gazdagabb lelki életnek, az összefüggőbb gondolatoknak kifejezésére kezdenek hozzásimulni. A logikai mozzanatok mellett sok lélektani s történeti szempont érvényesül a nyelvben, melynek sematizmusa azonban nagyban és egészben *fejlett* fokon a logikai rendszer alkalmazásakép tekinthető.*

A nyelvben uralkodó törvényszerűség, mely minthogy végelemzésben egyéni és társadalmi lelki fejlődés eredménye, nem rendelkezhetik az Ostwald-követelte exaktsággal, valójában a *nyelvtörténetből* érthető. Már a 3. osztályos rendszeres magyar nyelvtan tárgyalásában rá kell mutatni arra, hogy a nyelv nem kényünk-kedvünk szerint alakítható, hanem megvan fejlődésének a maga törvényszerűsége, azaz egyformasága. A hangok váltakozása, a magyar hangrend, a magánhangzók illeszkedése, a hasonulás és pótlónyujtás, szóalkotás szabályszerűsége, ha erre tényleg rámutatunk, bepillantást enged a nyelv természetébe. Csak egy példát hozunk fel. A magánhangzó-illeszkedés törvényének magyarázatánál vigyük el a halottas beszéd fakszimiléjét. Roppant érdekli a tanulókat a 700 év előtti írás. Ennek második sorában az utolsó szó: *milostben*. Kitaláltatjuk, mi felel meg ma e szláv szónak nyelvünkben s rámutatunk a fejlődés irányára: milostben < milosztban < malasztban. Többször ismételve ezen s hasonló példát, sejtelmük támad a nyelv fejlődésének törvényszerűségét illetőleg. A 7. osztályos magyar nyelvtani áttekintésben már több nyelvtörténeti törvényszerűség mutatható be. S ez általában nagyobb érdeket is kelt, mint sok száraz tinódiádának aprólékos elemzése. Néhány jelentésváltozás (jelentésbővülés és szűkülés, jelentésátvitel), idegen szavak átvétele, úrhatnámság a nyelvben stb. tárgyalása a nyelv lélektani oldalának észrevételére és felfogására a legalkalmasabb s igazán érdekkeltő bevezetés. A szinonim szavak jelentésárnyalatainak éles elhatárolása fontos eszköze a logikai, szabatos gondolkodás kifejlesztésének. Mily más szemmel nézi, más füllel hallja az így tanított osztály *csekély* fáradság árán a nyelvet! Egyszersmind összes ismere-

* A logikai oktatást sokáig a grammatika kiegészítésének tekintették. V. ö. *Luther*: «Darnach, so die Knaben in der Grammatica genugsam geübet, soll man dieselbe Stunde zu der Dialetica und Rhetorica gebrauchen.» Unterricht der Visitatoren im Kurfürstenthum zu Sachsen. 1528.

teink egyik legegyetemesebb törzsfogalma, a *törvény* újabb megvilágítást nyer a tanuló szellemi életében.

5. Az *irodalmi* oktatás (magyar, latin, görög, német, francia) főkép a világnézet *ethikai* és *eszthétikai* elemeit van hivatva kifejleszteni. A *logikával* a retorika mutat némi kapcsolatot, de ez csak néhány formai elemre szoritkozik; a poetika az *eszthétika* némi alapvonalait adja meg. Ami a *pszichologiával* való kapcsolatot illeti, a költői művek «lélektani» motivumai, «lélektani» elemzése, a dráma «lélektani» fölvezetése, a költő «lélektani» fölfogása stb. az irodalmi oktatásban jórészt csak ajakgimnasztika, kellő belső tapasztalat híjján jobbára jól csengő tudálékosság. Az olyan kategoriák, mint pl. ész, sziv, akarat, géniusz, szellem, talentum stb. épen nem tekinthetők a lélektanba való bevezetésnek; gyakorlati természetűek, hivatásuknak a köztudatban jól megfelelnek, mindenki saját élményeiből tudja, mit jelentenek, de azért a szó szorosabb értelmében nem «lélektaniak». Másrészt bizonyos, hogy a nyugodtan, fontoltan olvasott költői művek nagyon alkalmasak arra, hogy az ifjut belső, lelki világának tudatára ébresszék, annak gazdagságát közvetve feltárják, hogy esetleg a jellemzett alakokkal magát vagy másokat összehasonlitsa, röviden: *a lelki jelenségeket tudatosan megfigyelje.* Ha a tanár figyelmeztet is erre, kétségkivül ez a legközvetlenebb megindító a lelki élet ismeretéhez, melyet mint gyakorlatit és töredékest könnyebben követhet az elméleti és rendszeres lélektan. Homéroszban és Aranyban, Horatiusban és Petőfiben, Shakespeare-ben és Madáchban találhatunk intuiciókat, közvetlen örök emberi érzéseket, bámulatos akarat megnyilatkozásokat, csodás alakitóerőt stb., melyek mint a lelki élet tüneményei önként megragadják a figyelmet, összehasonlitásra és magyarázatra késztetnek, hogy még világosabban értsük őket: de a mai iskola gyakran téved abban, mikor e közvetlenül megragadó jelenségeket nagyképű lélektani kategoriákkal agyonmagyarázza, szükség nélkül esztelenül racionalizálja s igy unalmassá teszi. Ha balladát tárgyalunk, természetes néhány szó az illusióról és hallucinációról (Erlkönig, V. László stb.); ha lirai költeményt, a megfelelő érzelemről; ha drámát, az akaratról; ha indulat fordul elő, annak fiziognomiai kifejezéséről (ugyanerről a szavalásnál) stb. De minden ilyen magyarázatnak a tanuló *saját tapasztalatából, közvetlen élményéből* kell kiindulnia. Itt van egyik legsérthetőbb oldala középfokú (4—6 osztályos) irodalmi oktatásunknak. Nem a lelki élet elemi tényeit figyeltetjük meg az irodalmi művekben, hanem únos-untig a legbonyolultabb lelki képződményt: a *jellemet*, melynek megértése és értékelése gazdag és öntudatos lelki életet, sok megfigyelést, kialakultabb világnézetet követel.

Szerencsénk, hogy van *Toldink*, melynek karakterológiája a maga naivságában egyszerü, lelki elemei könnyen közölhetők.

A jellem azonban nemcsak mint lelki tény, *psychologicum* szerepel, hanem egyszersmind *normativ* elemeket is tartalmaz. Mind az antik, mind a modern irásmüvek nemcsak mint *tények* tárgyalandók, hanem a világnézet *ethikai* és *eszthétikai* elemeinek szempontjából is. A költői müvet mint erkölcsi és müvészi terméket kell éreztetni és értetni: mi az erkölcsi jelentése s mi szép van benne? E kérdéseket nem a priori a tanárnak kell eldönteni, hanem kellő irányitás mellett magával a tanulóval kitaláltatnia, illetőleg kiéreztetnie. Ez az önmunkásságra támaszkodó eljárás szilárdabb értékelési alapját rakja le egy harmonikus világnézetnek, mint sok üres, szószaporitó moralizálás. Azonfelül ez eljárás egységesitő s összefoglaló, részben dialektikus mozzanatokkal megtoldott jellege nem csekély logikai fejlődéssel is jár. Az ember kötelességeiről és értékéről gyakran egy-egy költemény a legjobb útmutató; máskor a prózai müvek nyújtanak alkalmat erkölcsi megbeszélésekre; pl. az 5. osztályban a Parainesis; Kossuth beszéde a haza védelméről, Deák 1861. első felirati beszéde (a két utóbbi az állampolgári kötelességekről, társadalmi érzésről). A fönnebb jelzett ethikai és eszthétikai szempontoknak az irodalmi oktatásban való érvényesitése, ha ki akarnók fejteni, egy külön értekezést tenne szükségessé; csak rá akarunk még utalni *Az ember tragédiájának* mint a 8. osztály kötelező olvasmányának ethikai jelentőségére, mely természetesen nem pusztán a mű nagy szimbolikus jeleneteinek tartalmi ismertetésében áll, mint sokszor a gyakorlat mutatja, hanem épen e jeleneteket egybekapcsoló egységes főeszmében: az élet értelmének, értékének keresésében. Az ember minden jelenetben elbukik, de újból felemeli őt az isteni erő, mely nem egyéb, mint az érzelem. Ez menti meg őt az utolsó jelenetben készülő nagy bukástól is: a szeretet a nő és a jövő nemzedék iránt. Akár Alexander, akár Kármán magyarázata a sokszor már Schopenhauertől és Nietzschétől elragadott ifjunak egy *optimisztikus* világnézet nemes körvonalait tárja fel, mely tisztában van ugyan az élet sötét oldalaival is, de programmja a bízva küzdés, a remélve munkálkodás.

A modern és antik irodalmak olvasmányai számos egyetemes gondolat, filozófiai felfogás kidomboritására alkalmasak. Franciaországban a *classe de philosophie* és a *classe de mathématiques* modern nyelvi olvasmányi kánonjában a következőket találjuk a németből: Lessing, Herder, Winckelmann, Humboldt, W. és F. Schlegel, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, Strauss, Schopenhauer, Nietzsche; az angolból: Emerson, H. Spencer, J. St. Mill (Autobiography), M. Arnold (Culture and Anarchy), Ruskin (Stones of Venice),

Carlyle; olaszból: Macchiavelli, Galilei, Leopardi.[1] Ha a kiválasztás részint tárgyi, részint nyelvi okokból nem is teljesen mintaszerű, mindenesetre fontos tényezője lehet a filozófiai szellemű oktatásnak.

Az ókori irodalmi művek tárgyalásába is be kell vinnünk az egyetemesebb ethikai és eszthétikai gondolatokat, mint az antik világnézet elemeit; a mai világfelfogással való gondolatkeltő összehasonlítások sokszor szinte elutasithatatlanok. A Xenophon és különösen Platon olvasmányokkal [2] kapcsolatban Sokrates s Platon jelentőségének kiemelése a gondolkodás fejlődésében, Cicero De Officiis-e és Horatius kapcsán a stoicizmus és epikureizmus oly nagyhatású ethikai irányzatainak megbeszélése gondolatébresztő.[3] Seneca olvastatása is kitűnően szolgálná ezt célt. A 8. osztályos görögpótlóban a görög művészet remekeinek történeti ismertetése szemlélet alapján számos eszthétikai kipillantást enged meg.

6. Örvendetes és jellemző tünemény, hogy az egyes szaktárgyak egyetemesebb szempontjainak, mondjuk filozófiai elemeinek a tanitásban való kiemelése és érvényesítése maguktól a szaktanároktól indul ki első sorban. A *mathematikai* oktatás nemzetközi bizottsága rámutat programmjában a mathematika filozófiai szellemű oktatására;[4] a klasszikus *filológusok* úgy óhajtják szemelvényeiket összeválogatni, hogy az eszthétikai és nyelvi szempont mellett az ókornak, különösen a görögségnek államtudományi, természetrajzi, földrajzi, mennyiségtani, fizikai, filozófiai tudományos felfogása, különösen, amennyiben a mi szellemi életünkre is hatott s ezzel összehasonlitható, érvényre jusson.[5] Az egyetemes szempontoknak az egyes tanitástárgyakba való bekapcsolása azonban egy tárgyban sem okozott nagyobb forradalmat a legujabb időben, mint a *történelemben*. A történettanárok és írók kezdik észrevenni, hogy az eddigi, Ranke-féle történelmi felfogás alapján álló állampolgári történelemnek nincs meg már az igazi ne-

[1] *Plan d' Études* et Programmes d'Enseignement dans les Lycées et Collèges de Garçons. Paris. Delalain Frères. 1909. p. 162.

[2] A *Menon*-nak a mathematikai ismerés természetére vonatkozó része különös filozófiai érdekű volna.

[3] *Troost*: Beiträge zur Behandlung der philosophischen Propädeutik in Prima. Leipzig, 1909. (Cic. Tuscul I.-hez való magyarázat, továbbá a stoicizmusnak és epikureizmusnak a mai ethikai irányzatokkal való összehasonlitása.)

[4] *W. Lietzmann*: Stoff und Methode im mathem. Unterricht der norddeutschen höheren Schulen. Leipzig—Wien. 1909. S. 20.

[5] *L. Wilamowitz-Moellendorf* görög olvasókönyvét; s ennek új programmját a The Classical Review-ban XXI., ism. *Kallós Ede*-től: Országos Középisk. Tanáregy. Közl. 1909. 183. l.

velő ereje; hogy a mai történelmi oktatás legtöbb idejét az államok sorsával, e sorsnak szervezhetetlen adathalmazaival, év- és névanyagával tölti el, melyekből a legtöbbször semmi sem következik. Ujabban bekapcsoltak a középiskolai történettanitás anyagába művelődéstörténetet, nagyobb gondot forditanak az intézmények és közjogi fogalmak fejlődésére, de történettanitásunk még mindig jobbára — sit venia verbo — elbeszélő, herodotosi fokon áll. Tulságos sok benne a hadi dicsőség, királyoknak ma már még a gyereket sem érdeklő tömegverekedése; sok van benne a *hatalom* történelméből, de kevés a *kulturember* kialakulásából, a *szellem* fejlődéséből. A történelmet elnyeli a politika. Még oly nagy historikus is, mint *Adolf Harnack* a történelem centrális tényezőjének az államot tartja, amiért is az állam politikai és alkotmánytörténete szerinte az a főszempont, melynek az egész történelemtanitást alá kell rendelni.[1] Ez a hazai történelemre többé-kevésbbé áll, sőt szükséges, de nem az emberiség egyetemes történelmére nézve. Mit érnek a politikai adathalmazok, diplomáciai cselszövények egyes tényei, ha nem alkalmasak arra, hogy a mai társadalmi fejlettség *szellemi* kialakulásának összefüggését bemutassák? Mit érnek különösen akkor, midőn miattuk a kulturemberiség fejlődésének szellemi tényezőit el kell hanyagolnunk? Ha most is fontosabb a középkori német császárság külpolitikájának aprólékos csatatörténete, mint belső életének rajza; ha fontosabb egy tizedrangú uralkodó mint Smith Ádám, egy francia király, mint Descartes, egy porosz király, mint Leibniz, egy Macchiavelli, mint Michel Angelo, egy bizanci császár, mint szent Ágoston, egy diplomata, mint Beethoven?[2] Mennyiben fejleszti a tanuló *világnézetét* a nagy hadverők hadi csillogásának bármily élénk festése? Micsoda értékes következtetést tud vonni a tanuló az ő jövendő eljárására nézve Kyrosnak, Dareiosnak, Xerxesnek, Nagy Sándornak, Hannibalnak, Cæsarnak, Attilának vagy Napoleonnak nagy fáradsággal betanult száz meg száz csatájából? Vagy mélyítik-e ezek a történelmi belátást? Vajjon ezeknek hadi példatárából meritse-e a tanuló, mint kulturember a maga *ideáljait*, vagy azokéból-e, akiknek nevét csak nagy ritkán hallja: Kopernikus, Galilei, Kepler, Descartes, Newton, Franklin, Volta, Lavoisier, Davy, Arago, Ampère, Faraday, R. Mayer stb.

(Folytatása következik.) Dr. Kornis Gyula.

[1] *Universität und Schule.* Vorträge auf der Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner am 25. Sept. 1907. zu Basel. S. 34. ff.

[2] Magy. Pædagogia. 1909. 488. l. *Dékány* István: A Ranke-féle történelem-felfogás.

AZ ERKÖLCSI NEVELÉS, MINT MAGYAR NEMZETI PROBLÉMA.*

Eredetileg csak a londoni erkölcsi nevelési kongresszusról óhajtottam a t. Társaság előtt beszámolni, még pedig mivel annak eredményeit a bizottság jelentéséből, melyet a Magyar Pædagogia f. é. februári és márciusi számaiban közölt, nagy vonásokban már méltóztatnak ismerni, főleg gyakorlati szempontból, az ott leszűrődött igazságokat az egyes iskola-nemekre alkalmazva.

De bármily értékes munkát végzett is az a kongresszus, midőn annak kapcsán az erkölcsi nevelés kérdését e társaság előtt fölvetem, nem szorítkozhatom annak kereteire; nem tekinthetem feladatomnak, hogy a részleges igazságoknak azt a conglomeratumát ismertessem, melyet ama nemzetközi tanácskozásnak a világ minden részéből összesereglett résztvevői ott összehordtak.

Én az erkölcsi nevelés kérdését is csak magyar nemzeti szempontból tudom felfogni; nem részleteiben érdekel az, hanem egészében, szerves összefüggésében nemzetem fejlődésével és boldogulásával.

Nemzetünk mai életét vizsgálva, megdöbbentő jelenségeit látjuk az erkölcsi bomlásnak, úgy a köz-, mint a magánéletben; a sivár materialisztikus életfelfogásnak; a léhaságnak és cinizmusnak s az ebből eredő züllésnek oly nyilvánulásait, melyek a magyar jellemtől idegenek.

Történelmünk folyamán kétségkívül voltak korszakok — a nemzeti gyöngülés korszakai — mikor a nemzeti jellem hanyatlást mutatott; de csak egyes rétegekben. A nemzetet a maga egészében, ezeréves történetén végig, az ideális javak megbecsülése, az eszményekért való lelkesedni tudás s az erkölcsi felfogás épsége jellemezte. Az illető korok általános ethikai felfogásához viszonyítva, mert az erkölcsi állapot megítélésénél abszolut mértéket alkalmazni nem lehet, a magyaré mindig emelkedett volt. Nyilvánult ez minden intézményében. Eleven jogérzete mindenha megóvta attól, hogy a más fajbelieket elnyomja. A társadalmi rétegek nyomása sem volt itt soha olyan elviselhetetlen, mint más országokban. A magyar jobbágy sohasem, még a Dózsa-korban sem volt oly sanyargatásnak kitéve, mint a nagy forradalom előtt a francia; földesurai rabszolga gyanánt soha el nem adták, mint a XVIII. századbeli apró német fejedelmek az övéiket. Nem is sülyedt soha olyan mélyre; önérzetét, nyiltságát, romlatlan erkölcsi felfogását, mely legszebben dalaiban,

* Felolvasás a M. Pædagogiai-Társaság 1909. nov. havi ülésén.

meséiben nyilvánul, az együttérzést nemzetével, melynek a Rákóczi-korban s a 48-ki szabadságharc idejében adta legmegkapóbb tanújelét, megőrizte; józan esze mellett ezek a vonásai tették a magyar parasztot különbbé a világ minden más parasztjánál; még hibáiban, még szilajságában is nemes maradt; még a magyar betyár is különb a más nemzet zsiványánál. Nem fajult el nálunk a vallási surlódás sem soha oly vad gyülölködéssé, mint más országokban. A katholikus Rákóczi a protestáns vallásszabadságért is fogott fegyvert.

A magyar családi életet mindenkor a tisztaság jellemezte — fönn és lenn. A társaséletet pedig a tisztességtudás. A magyar történelem Pompadourokat nem ismer; még az Éduákat, a Beatrixokat, a Brandenburgi Katalinokat is idegenből kellett kölcsön vennünk.

Ez az erkölcsi komolyság jellemezte a magyar irodalmat is egészen a legújabb időkig. Miként népköltészetünk, úgy irodalmunk is a legtisztább eszmények kultuszában égett; magyar író tollát erkölcsi piszokkal nem szennyezte be soha. Ez az erkölcsi felsőség adta meg a számbelileg csekély magyarnak a szupremáciát; nem csupán a politikai okosság, hanem sokkal inkább ez tette államalkotó fajjá.

A legújabb időben megdöbbenve észleljük e nemes hagyományok elhomályosulását a nemzeti élet minden mezején. A családi életben a ledérség s az egygyermekrendszer; az irodalomban és színházban a pornográfia; munkásaink közt az amerikázás s a sabotage; kereskedelmünkben az inszolidítás s a hamis bukás; a közéletben a cinikus stréberkedés s az ádáz gyülölet, nem az elvért, hanem a koncért; a hazaszeretet gyöngülése, az áldozatkészség hiánya; vallásos téren a vakgyűlölet; a társas érintkezésben a durvaság; s a mi talán legszomorítóbb: ifjúságunkban a protekciólesés s a léhaság; sőt legújabban a szemérmetlenség terjedése — ezek azok a jelenségek, melyek ma minden faját szerető magyart megdöbbentenek. Ezekkel a jelenségekkel szemben lehetetlen közönyöseknek maradnunk. Mert a nemzetet erkölcsi alapjában bomlasztva, annak fennmaradását veszélyeztetik.

Ebben az országban a magyar fajnak kell erkölcsileg legmagasabban állnia, hogy uralkodó faj maradhasson. Mert ma a kultúrnépek versenyében a győzelem azé, még a fegyveres mérkőzés terén is — példa rá Japán — amelyik nagyobb erkölcsi tőkét visz a harcba. *Az erkölcsi megujhodás tehát a nemzetre életkérdés.* A nemzeti nevelésnek ez ma első rangú feladata. Okos, céltudatos nevelői eljárással *fel kell újítanunk a mai nemzedékben a nemzetben ezer év alatt kifejlődött nemes erkölcsi vonásokat;* de *ki kell abban fejlesztenünk azokat a gazdasági és szociális erényeket is,* melyeket a modern haladás megkíván és a modern pædagogia lélektani fegy-

vereivel fölfegyverkezve, *föl kell vennünk a harcot a nemzeti hibákkal.* Mert csakis ily feltétel mellett biztosíthatjuk továbbra is fajunk szupremaciáját. A gazdasági és politikai vivmányok mit sem érnek, ha azok megtartását és a nemzet javára való fölhasználását a nemzet erkölcsi ereje nem biztosítja.

Ilyen világításban látom én az erkölcsi nevelés kérdését. Ilyen szempontból akarom azt vizsgálni. A londoni kongresszus roppant anyagából azt szemelni ki, ami magyar nemzeti szempontból fontos és hasznavehető. Egyszersmind — mivel ily kérdésekben az akadémikus vitatkozás meddő s csak az alkalmazható igazságnak van becse — gyakorlati szempontból kívánom megjelölni minden egyes iskolanem teendőjét, az óvótól az egyetemig, minden egyes tárgy keretében, valamint a legcélravezetőbb eljárást is.

Ehhez kérem szíves türelmüket.

I.

Az első, a mit a londoni kongresszus megállapított, *az erkölcsi nevelés szüksége.*

Szinte különös, hogy ezt Herbart után még hangoztatni kell; mintha lehetne olyan nevelés is, amelyik nem erkölcsi. Pedig van. A kulcsot hozzá a XIX. század psychéje adja meg. A természettudományok századában az emberiség úgy megittasult az anyagi világ titkait feltáró, exact tudományok mezején elért roppant sikerektől, hogy az erkölcsi világ jelenségeit kicsibe vette. Tanügyi életünk egyik kitünősége tette — alig tíz év előtt — fülem hallatára e kijelentést: «Az az egész nevelés csak frázis; akkor nevel a tanár, ha tárgyát jól tudja».

Nos, a londoni kongresszusra összesereglett kitűnőségek a nevelés feladatát a tanár tárgyi tudásában korántsem látták kimerítve. Egyhangú volt a vélemény, hogy a modern iskola csak tanít, de nem nevel; holott *a társadalom szempontjából sokkalta fontosabb, hogy milyen erkölcsi alapú egyének kerülnek ki az iskolából;* mert a puszta tudás kétélű fegyver, amely épúgy fordítható a társadalom ellen, mint legértékesebb javai megvédésére. Ezt ép a nagy Lombroso konstatálta s egyik amerikai egyetem képviselője, ki az ottani közélet rettenetes sülyedését is az amerikai nevelés materialisztikus irányának tulajdonítja.

Ha áll az erkölcsi nevelés nagyobb intenzitásának szüksége a többi nemzetekre, mennyivel inkább áll reánk, kikre nézve az erkölcsi erőgyűjtés most, nemzeti jogainkért vívott küzdelmeink közben s az általános választójog küszöbén, életkérdés. Érvényesíteni kell

tehát azt az egész vonalon, az óvótól az egyetemig, úgy a fiú-, mint a leányoktatásban, úgy a közép-, mint a szakiskolákban. A *szabadiskola* is csak ily feltétel mellett válhatik a nemzet igazi becses erőforrásává.

II.

Szakítani kell tehát — és ez is a kongresszuson kidomborodott közvélemény — az eddigi tömegtanítás rendszerével, ami egyszersmind *tömeg-drillt* is jelent; át kell térni az *egyéni nevelésre*, vagyis a növendék egyéniségének megfigyelése mellett családi és társadalmi milieujének számbavételére; ki kell fejleszteni tanító és tanítvány közt azt a meghitt, szeretetteljes viszonyt, mely az állandó erkölcsi hatásnak egyetlen biztos eszköze. S ha ennek a túlzott szakrendszer akadálya, el kell azt hárítani; ha a zsúfoltság lehetetlenné teszi, *csökkenteni kell a létszámot;* s ha nálunk ennek az egyetem centralizáltsága áll útjában, *decentralizálni kell az egyetemet.* Pénzügyi szempontból ezt gátolni józan észszel nem lehet: *mert az állam legértékesebb* s *legbiztosabb jövedelmi forrása* mégis csak *maga az erős erkölcsi alapon álló, fegyelmezett, kötelességérző emberanyag.*

A tanítás egyetlen fokán sem elegendő, ha a tanító vagy tanár a maga tananyagát bármily jól elvégezvén, tanítványaival tovább nem törődik. Nevelő munkája csak azután kezdődik igazán; annak sikerét csak azzal biztosíthatja, ha a tanítási órákon kivüli meghitt érintkezés útján meg tudja nyerni növendékei vagy hallgatói bizalmát s annak révén későbbi életükre kihatólag is irányt tud adni itéletüknek és cselekvésüknek. De meg kell ismernie viszonyaikat is; nem csak azért, hogy az esetleges káros behatásokat ellensúlyozhassa, hanem hogy növendékei megítélésében méltányos lehessen s ha az ő tanítása a szülőkével ellentétes volna, az ifjú lélekben a fájdalmat, meghasonlást tapintatos kézzel el tudja kerülni.

Ily, de csakis ily feltétel mellett válhatik tanítványának igazi nevelőjévé, kinek oktatását az akkor is követi, mikor az élet már régen elszakította tőle, vagy mikor az a bölcs vezető kéz már régen porladozik.

Szakítsanak tanítóink, szakítsanak tanítónőink is, azzal a rideg rendszerrel, amelynél fogva ma közülök sokan, — ők, a «Nagyságák» — meg se látják az utcán szegény, rongyos növendéküket, köszönését alig fogadják s ha egyszer kezük alól kikerült, meg se akarják ismerni. A képzők tanárai becsüljék növendékeikben leendő munkatársaikat. Ereszkedjenek le az egyetemi tanár urak is hallgatóikhoz, hogy azokból szerető, lelkes tanítványaik váljanak; ne felejtsék, hogy ezekből az ifjakból lesznek a holnap vezető férfiai,

akik a közéletbe azt a szellemet fogják magukkal vinni, melyet az egyetemen magukba szívtak. Vegyenek példát azokról a társaikról, kik ezt megteszik s kiknek fáradozását tanítványaik lelkes ragaszkodása jutalmazza.

Azt is megállapította a kongresszus, hogy a tanítás bármely fokán, még az egyetemen is, a példa erejénél fogva, *a legfényesebb tudásnál is fontosabb a tanító nemes, tisztult erkölcsi egyénisége.* Eltaníthat az bármily erkölcsi igazságot, ha a maga életével rácáfol. Tanítványai nem szavát, hanem tetteit fogják követni.

III.

De *milyen legyen az az erkölcsi felfogás?* Nálunk a kérdést föl kell vetni; mert még egyetemünkön is két irányzat áll egymással szemben: egyik, amelyik az erkölcsi ideált az *altruizmusban*, másik, mely azt a természetes *önzés* kifejlesztésében keresi. Nos, a londoni kongresszuson, mely összetételében a legheterogénebb, s az egymástól legtávolabb álló szélsőségeket egyesítő gyülekezet volt, erre nézve nem volt nézeteltérés: kivétel nélkül, valamennyi felszólaló az *altruisztikus ideál* mellett foglalt állást. Az egotikus eszménynek szószólója nem is akadt.

IV.

Másik nagy elv, mely ott kidomborodott, s mely ellentmondásra szintén nem talált: hogy *az ifjúságot a reá váró szociális feladatokra kell nevelni;* minél magasabb fokú az iskola, annál inkább. E célból *demokratizálni* kell az iskolákat: az *óvó* kifejleszti az együttérzést, s a közös cselekvéssel — ha mindjárt embryojában is — a közszellemet; a közös fegyelem által pedig a törvénytisztelet csiráját oltja a zsenge gyermeki lélekbe. Mindezt fokozott mértékben teheti az *elemi iskola*, mely a közös alapmíveltséggel az alapvető közös érzelmeket s a különböző társadalmi rétegből került gyermekek közt a szívélyes pajtási játszótársi viszonyt hozza létre. Az *ismétlő-*, és *szakiskolákra* nagyobb feladat vár: azokban már a szociális kötelességérzetet kell kifejleszteni, valamint az illető élethivatás lelkiismeretes betöltéséhez szükséges külön erényeket, pl. miként egyik magyar értekező, dr. Czettler, igen helyesen megjegyezte: az *iparos-iskolák*ban — az amerikázással és sarbotagezsal szemben — a munka elvégzésében való becsületességet; *kereskedelmi iskolában* a lelkiismeretes pontosságot, s í. t., holott ma még megesik az is, hogy kereskedelmi iskolában érettségi tételül *hamis mérleg készítését* tűzi ki a szaktanár; noha a par excellence kereskedő angol nemzet köz-

tudatában axioma gyanánt él az az igazság, hogy *a kereskedői boldogulás feltétele az üzleti tisztesség és megbízhatóság.*

Legnagyobb feladat e téren kétségkívül a *középiskolára* s az *egyetemre* vár, ahol a nemzet majdani vezetői nevelődnek; hol tehát a felelősségérzet kifejlesztésére s az erkölcsi és szociális nevelésre még nagyobb súlyt kell helyezni, mint bármely más iskolában s hol fokozott mértékben kell törekedni a vagyonos rétegekben pusztító vétkes hajlamok és hibák leküzdésére is. Ezeknek alkalmat kell adni egyrészt a szociális munka minden mezejének megismerésére *szociális gyüjtemények* (az élelmezés, lakásviszonyok, aggkori biztosítás, stb.) szervezése; másrészt (az egyetemi ifjúságnál) a *gyakorlati szociális munkára* szoktatás s a *settlement* munkában s a *szabadoktatás*ban való cselekvő részvétel által. Jól esik megállapítanom, hogy egyetemi ifjúságunk — a *Széchenyi Szövetség* — már ez útra lépett s mint tudom, nemcsak szabadoktatási tanfolyamokat szervez a nép közt, hanem földbérlő szövetkezetet is alakít, amivel nálunk úttörő munkát végez. Szociáldemokrata egyetemi ifjaink is évek óta járnak tanítani a munkásokat; a Szent Vincze-Egylet kötelékébe tartozók pedig a szegények otthoni látogatásával becses settlement-munkát végeznek. A *Sorompó* legújabban az *önképzőkörök*be akarja bevinni a közgazdasági és népjoléti ismereteket.

Tehát a szociális érzék ifjúságunk jobb részében megvan; azt csak fejleszteni kell, *iskolai szövetkezetek* alakításával s a szociális szempontnak a tanítás egész vonalán való kidomborításával. Az *önképzőkörök*re e téren szép teendő vár: felébreszteni a tanuló ifjúság érdeklődését szülőföldje népe s e népnek életviszonyai iránt.

De ennek a munkának az erkölcsi felfogás tisztulása is eredménye lesz; saját társai iránt is méltányosabb s jóakaróbb lesz az az ifjú, aki azoknak életviszonyai, társadalmi milieuje iránt érdeklődik és bizonyára készebb is lesz segíteni az ő szükölködő vagy züllött környezetben élő társán. Hogy ez *kötelessége* is — annak a tudatára kell ébreszteni.

V.

A kongresszuson roppant felizgatta a kedélyeket az a kérdés: *mily alakban történjék az erkölcsi oktatás* — mint *külön tárgy-e*, közvetlenül, vagy *közvetve*, a többi tárgyakhoz kapcsolva? Még jobban felkorbácsolta a szenvedélyeket az a másik kérdés: *kapcsolatban maradjon-e az erkölcstan a vallással, vagy laicizálva, attól elszakíttassék-e?* — A vitázók e két kérdésre nézve megegyezni nem tudtak; az ellentétes meggyőződések a vita tüzében keményebbre kovácsolódtak. Egy azonban bizonyos lett s ez az: hogy a laikus erkölcsi

oktatás hívei is (még a japánok is), azt, amit ők «az emberiség közös erkölcsi alapigazságai» gyanánt fogadtak el és tanítnak, voltakép *a keresztény erkölcsi igazságok összeségéből meritették* úgy, amint az az erkölcsi evolució során a keresztény kultura két évezrede alatt kialakult; mert e laikus erkölcsi oktatás legnemesebb szószólói épúgy az egyetemes emberszeretetet hirdetik, mint az evangélium. Ők csak a céget változtatták meg: nem *Isten*be, hanem az *emberiség*be vetett hit — a melyet vallanak; de még maga Buisson is, aki minden elhatározás forrását az észben keresi, beismerte, hogy maga az ész, mint gyökérből, a hitből táplálkozik.

A mi szempontunkból ez az egész vita meddő. Nálunk a rendszeres erkölcsi oktatás a vallási oktatáshoz kapcsolódik. Meg is maradhat annak keretében. De kívánatos, hogy *hitoktatóink* — még pedig valamennyi felekezetéi — *kellő módszeres jártasságot szerezzenek az erkölcsi igazságok tanításában*; ott a felséges példa: az evangeliumi példázatok. Mert ma, sajnos, még igen sokan közülök nem tudják kellő módját az erkölcsi oktatás módszeres kezelésének; nem egy iskolánál holt magolássá zsugorodik az, aminek éltető forrássá kellene válnia az ifju lelkekben. S még egyre kell ügyelnünk — és ez már fontos nemzeti érdek — hogy felekezeti hitoktatóink *felül tudjanak emelkedni a felekezeties szükkeblüségen* és az *igazi evangéliumi szeretetet* hirdessék, példájukkal is, növendékeiknek, *minden* embertársuk iránt.

Ott, ahol ez a személyi arravalóság híján nem lehetséges, én is szívesebben látnám az erkölcsi oktatást egy melegszivű, emberszerető tanító, vagy még inkább tanítónő kezében; az ilyen még a vallási szempontot is jobban tudná érvényesíteni, mint elvakult, szükkeblű társa.

De vannak oly gazdasági, szociális és hazafias erények is, melyek nem tartoznak szorosan a vallás körébe. Takarékosságra, üzleti s a munkában való becsületességre, megbízhatóságra, pontosságra, józan életre és mértékletességre, mások iránt türelemre és jóindulatra, szívességre és szolgálatkészségre, valamint mindenek fölött a haza szeretetére oktatnia kell, főleg saját példájával, minden jóravaló tanítónak. Amint hogy oktat is.

Ami pedig azt illeti: önálló tárgy legyen-e az erkölcstan? — nekem úgy látszik, többet ér, *ha az*, miként az éltető levegő, *mindent áthat s minden tárgy tanítása közben érvényesül*, valahol csak alkalom kínálkozik rá.

Ha megengedik, röviden jelezni fogom a magam felfogása szerint, *mely tárgy miként használható fel* az erkölcsi nevelés érdekében?

VI.

1. A dolog természeténél fogva elsősorban a *vallás* használható fel. De nem a dogmatizáló, a felekezeti ellentétet kiélesítő hitoktatás; hanem a tízparancsolat s még inkább a felebaráti szeretet parancsolata; az ó-testamentomi történetek; de még inkább az evangéliumi példázatok s Krisztus egész élete és tanítása. Szintúgy a korai egyház története, főleg a vértanuk, szentek élete, kivált az assisi Szt. Ferencé s a mi Árpád-házi szentjeinké; a vértanuknál hangsúlyozva a hit és meggyőződés törhetetlenségét s a lelkierőt. Ám itt vigyázni kell a csodák kezelésében, nehogy a természettudományi gondolkozásban iskolázott mai lélek azokat hitetlenül fogadván, a csodával együtt a legendákban rejlő erkölcsi tartalmat is elvesse. Helyes rámutatni a szerzetesrendek kulturmunkájára s emberbaráti és szociális tevékenységére is (pl. a Monte di Pietà, továbbá az árvaházak, kórházak, stb. alapítására). A protestánsoknál a puritán vonásokat, az igazsághoz s a meggyőződéshez való ragaszkodásból eredő lelkierőt a nagy reformátorokban s a mi gályarabságra ítélt lelkészeinkben s a reformációnak az igazság kutatására való ösztönzését kell kiemelni. A zsidóknál a hithez s vallási törvényhez való rendületlen ragaszkodást, a családi erényeket, mértékletességet s az összetartást, mely a zsidóságot az üldözések hosszú századain fenntartotta. De valamennyinél figyelmeztetni kell arra is, hogy *az ősi erények elhagyogatása az egyházat, de magát az egyént is gyengíti.*

Azt talán mondanom sem kell, hogy e szempontokból mindegyik iskolanemben azt kell kiemelni, ami az illető tanulók fejlettségének megfelel. Tehát *elemi* iskolában elég a bibliai történet, Jézus élete s a példázatok. A *polgáriban* s *középiskolában* már az evangéliumi igazságokat is lehet magyarázni. Az egyháztörténelem erkölcsi tanulságainak fejtegetése azonban csak érettebb ifjaknál és leányoknál van helyén, akik a történelmet már ismervén, képesek egyházuk történetének tanulságait az egyetemes és hazai történelem fejleményeivel összekapcsolni s nemcsak azt érteni meg a felekezetek küzdelmeiből, ami *elválasztó motivum, hanem azt is, ami általános emberi érték lévén, az ellentétek kiegyenlítésére vezethet.* Szóval amikor már tárgyilagos ítéletre képesek.

Ha valahol, *nálunk* és *ma* van erre szükség; mikor nem a felekezeteket egymás ellen, hanem a *hitet a hitetlenség ellen* kell megvédeni; s mikor a *jobbaknak összetartása a nemzet erkölcsi értékeinek megvédésére* elsőrangú nemzeti érdek. Ma a nemzet elleni *bűn azt keresnünk, ami elválaszt;* s hazánk iránti *kötelesség azt keresnünk, ami egyesít,* bármely valláshoz vagy felekezethez tartozzunk

is. *Mert a nemzetnek a vallásos hitben rejlő erkölcsi értékre szüksége van.*

2. Az erkölcsi nevelés szempontjából igen fontos a *történelmi s alkotmánytani* oktatás is; de csak úgy, ha az az események s évszámok és nevek kronologikus elsorolásának száraz rendszerével teljesen szakítva, mintegy fejlődésében megelevenítve, oknyomozólag és erkölcsi evolúciójában tünteti fel az emberiséget, illetve az azt alkotó nemzeteket. Egyes kiváló alakok megrajzolása azonban az erkölcsi nevelés szempontjából szintén fontos; mert azok mintegy szemlélhető megtestesítőivé válnak egy-egy elvont erkölcsi igazságnak, vagy nemzeti vonásnak s a képzeletet megragadván, a példa erejénél fogva sokszor döntő hatással vannak a fogékony ifjú jellemének fejlődésére; de a későbbi fokon fontosabb maguknak a nemzeteknek kialakulását, emelkedését meg süllyedését megértetni, utalva mindig azokra az erkölcsi tényezőkre, melyek azt előidézték. De utalva arra is, hogy még a nemzeti lélek művészi és költői alkotó ereje is akkor hozta létre a legnemesebb műveket, mikor még a nemzet hite erejét s erkölcse tisztaságát megőrizte; az erkölcsi hanyatlás pedig mindig maga után vonta a művészet és irodalom hanyatlását is.

Érdekes s a nemzeti eszme térfoglalására jellemző, hogy a londoni kongresszuson, még a szociáldemokrata résztvevők között sem akadt senki, aki az erkölcsi nevelésben a hazaszeretet kifejlesztésének szükségét kétségbe vonta volna. A «*ni Dieu*» elvnek akadt ott szószólója, még pedig német; a «*ni Patrie*»-nak azonban nem akadt.

3. Az *anyanyelvi* oktatás a nemzeti érzés fejlesztésén kívül azáltal tehet az erkölcsi nevelésnek becses szolgálatot, hogy a helyes, szabatos beszéd s a dagálytól ment, egyszerű, közvetlen írás által őszinteségre s a való tények és igaz érzések hű, becsületes visszaadására szoktat. Ellenben a beszédbeli s írásbeli dagály a hazug érzelmeket neveli nagyra.

A *költészettan* a nemes költői művek olvasása és fejtegetése révén roppant kibővíti a rokonszev körét; az ifjút kiemeli a maga szűk társasköréből s megérteti vele nemzete eszményeit és más társadalmi rétegek érzelemvilágát is; ami csak akkor veszedelmes, ha a magáét nem becsüli eléggé. De a jellemek bonczolása nagyban hozzájárul erkölcsi felfogása finomításához s ítélete biztossá, határozottá alakításához is. Végül egy-egy sokszor olvasott, nagyon megszeretett költői mű egész világfelfogására döntő hatással lehet.

Ez a hatása megvan olykor a gyermekkori *olvasmánynak*, sőt a *mesének* is — de csak úgy, ha a gyerek nem felületesen csapong könyvről-könyvre, ujságról-ujságra; hanem ha kedves, sokszor hallott meséjét, kedves Robinzonját, Boldogházáját megszereti s az a lelké-

ben lakik. Nem hangsúlyozhatom eléggé a mi *népmeséink* nevelő értékét, a bennük kifejeződő naiv, de nemes és tiszta világnézetnél fogva. Ugyszintén *népdalainkét* — a régiekét — a bennük kifejezett igaz, tiszta érzelmeknél fogva. De a *világirodalom* mese és dalkincséből is sokat föl lehet használni, valamint Homéroszból is. Ily eljárás mellett küzdhetünk — præventive — leghathatósabban az érzékiség s a pornografia ellen is, megszerettetvén, ami tiszta, ami igazán szép.

Az *irodalomtörténetnek* is csak úgy van becse, ha a költői műveket az illető nemzet és kor lelki világa megnyilatkozása gyanánt fogatjuk fel. Az emberiség lelkének fejlődését lehet itt megértetni; szociális szempontból főleg a demokratikus felfogás lassú térfoglalását az irodalomban s népköltészet, kivált a népballadák méltánylását. Ludas Matyi, a Magyar Nemes, a Családi kör s más ehhez hasonlók, továbbá a Falu Rossza s Jókai nem egy regénye értékes segédeszköze lehet a szociális érzék fejlesztésének.

4. A *rajz*, illetve *művészeti*, *kézimunkai* és *zenei* oktatás ugyanily szempontból használhatók fel. Mindegyik az ízlést s ezzel az érzelmeket nemesíti s a szép felismerésére vezet a primitiv alkotásokban is. De itt is rá kell vezetni a tanulókat a *népies* díszítmények, a *népipari* alkotások s a *népdal* megbecsülésére. Ebből fog kifejlődni *az érzelmi közösség a nèppel*, mely az ifjút egész életében kisérni fogja. Az igazi nagy művészi alkotások szemléltetése és elemzése, kellő megválasztás mellett, nemcsak az érzelmeket nemesíti, hanem a szociális érzék fejlesztésére is alkalmas; pl. Meunier munkás-szobrait.

A *kézimunka* azonban más szempontból is becses eszköze az erkölcsi nevelésnek: t. i. *megszeretteti a kecsületesen végzett munkát*; rendhez, pontossághoz, kitartáshoz, a megkezdett dolog elvégzéséhez szoktat; s ha az a gyöngéd gondolat is fűződik hozzá, hogy másnak szerzünk vele örömet, vagy didergő szegényen segítünk vele: a legnemesebb *altruizmus* fejlesztőjévé válik. De megtanít a *más munkájának* megbecsülésére is, s mint ilyen, a szociális érzék becses fejlesztője. A hazai anyag és munka pártolására is lehet és kell is szoktatni általa.

5. A nép iránti érdeklődés felköltésére, tehát a szociális érzék fejlesztésére, igen alkalmas a *földrajz* is, s a *statisztika*, főleg annak néprajzi s a foglalkozásokat taglaló része; a pásztor-, földműves-, hajós-, bányász-, iparos- és gyári élet eleven rajzával meg lehet nyitni már a gyermek szemét is a népélet meglátására. Ehhez tartozó szemléltető képekkel volna kezdhető mindenféle iskolában a szociális gyűjtemény szervezése.

6. Még jobban kifejleszthetők úgy a szociális érzék, mint a gaz-

dasági erények, a *gazdaságtan* útján; de csak úgy, ha azt is történeti alapon tárgyalják, a család s a társadalom gazdasági és szociális kialakulását fejlődésében fogatva fel, rámutatván egyszersmind az egyes nemzetek sajátságaira s jellemző vonásaira is. Ezt a tárgyat máshol bővebben tárgyaltam;* legyen szabad itt tehát csak rámutatnom.

7. Az *egészségtan* is nagyban fölhasználható az erkölcsi, de főleg a szociális nevelés szempontjából. Már maga a testi-lelki fejlettség összefüggése a lakás- és táplálkozási viszonyokkal, az alkoholizmussal, a foglalkozással, bőséges alkalmat ad egyrészt a részvét, másrészt a kötelességérzet felébresztésére a sors által mostohábban ellátottakkal szemben. De ott van a ragályok ellen való védekezés és a nyomor s munkabetegségek tárgyalása is, miközben a szociális szempont szinte magától tolul előtérbe.

8. De maguk a *természettudományok* is becses segítőeszközei úgy az erkölcsi, mint a szociális nevelésnek. Elsősorban a természettudományi gondolkozás kialakítása által, mely egyrészt abban nyilvánul, hogy mindenben a törvényszerűséget, az ok és okozat közötti viszonyt keressük; másrészt abban, hogy az összes élőlényeket az élet végtelen láncolata gyanánt fogjuk fel, melyben mindennek megvan a maga életfeladata: a kicsinek épúgy, mint a nagynak s melyben a tökéletlenebb lény csak egy fejlődési mozzanat a tökéletesedés útján, mely nélkül a legfelsőbbrendű sem jöhetett volna létre: tehát mindennek — még a legparányibbnak is — a megbecsülésére vezet. De egyebet is megértet: az alkotó bölcsességét; a természeti törvények sérthetetlenségét; s a létért való küzdelem s az átöröklés és fizikai determináltság kegyetlen elve mellett a szellemi fejlődést s az ösztönök nemesbülését és az ivadékról való gyöngéd gondoskodást s áldozatkészséget. Aki az állatok anyai gondoskodását ismeri, az a maga magzatával szemben sem fog természetelleni bűnre vetemedni. Megszégyenülne az állattal szemben.

Az állatot s növényt megszerettetve, egyszersmind alkalmat ad leküzdeni is népünk egyik legrútabb, barbár hibáját: a növénypusztítást s az állattal való kegyetlenkedést. Élő állatok megkedveltetése által egy londoni slumschoolbeli tanítónőnek sikerült durva növendékeit megszelidítenie.

De a *természettan* és *vegytan* is sok alkalmat ad a szociális érzék fejlesztézére, az alkalmazott erőműtan, a gépek, a villamos erő felhasználása, a bányászat, robbantószerek, stb. tárgyalása közben. Mert arra mutat rá, miként tökéletesítették az emberi nemzedékek évezredeken át eljárásaikat; miként adja át egyik nemzedék tudása

* A «Magy. Tanítóképző» 1909. ápr., máj. és decz.-i számaiban.

tömegét a másiknak; ebből pedig magától alakul ki *az emberiség szolidaritásának* nagy gondolata s a vele járó kötelességé, hogy tehát *ki-ki igyekezzék saját erejéhez képest a közös örökséget gyarapítani.*

9. Felhasználható az erkölcsi nevelés céljaira a *mennyiségtan* és *mértan* is. Még pedig nem csupán azért, mivel — miként a kongresszus titkára, Spiller mondotta — takarékosságra ösztönöz, hanem sokkal inkább azért, *mivel az igazság becsületes keresésére szoktat* s nyilvánvalóvá teszi, hogy *a csaló elsősorban önmagát csalja meg.* És mivel megadja a gondolkozásnak a szilárd alapot: $2 \times 2 = 4$, ha égföld összeszakad is; tehát *a tények s az igazság tiszteletére tanít* és rendíthetetlen ragaszkodásra ahhoz, amit igaznak felismert. E tárgy keretében — főleg a polgári számtan s a földmérés kapcsán — igen sok társadalmi tényt és viszonylatot lehet megértetni, főleg az uzsorát, a váltót; a tisztességes és tisztességtelen nyereséget; a szövetkezés, a parcellázás hasznát s a birtokelmorzsolódást stb.

10. A *torna* és *játék* s a *turisztika* azért becses, mert az egészséges életörömet fejleszti s ezzel a sensualitás s a perverz hajlamok kifejlődésének is legjobb ellenszere, mert a bátorságot fejleszti a leányban is s önfegyelmezésre és a gyöngékkel szemben kiméletre s a játék törvényének betartása által törvénytiszteletre szoktat. Az *önbizalom* fejlesztése által pedig megelőzi azt, hogy az ifjú másban keresse támaszát; tehát végeredményben még a protekcióhajhászás és az erkölcsi gyöngeségből eredő egyéb jellembeli hibák ellen is czélszerű eszköz. Mivel többnyire a szabadban megy végbe, testet-lelket edző s ha el nem fajul, a nemesebb jellemvonásokat fejleszti. De arra vigyázni kell, nehogy durvaságra, az erővel való visszaélésre vezessen; a nagyobb erővel mindig ki kell fejleszteni a lovagias érzületet, vagyis a gyöngébbekkel szemben tartozó kiméletet.

11. Utolsónak hagytam a *pædagogiát,* az erkölcsi nevelésnek ezt a legbecsesebb eszközét; legbecsesebb azért, mert tudatossá teszi a lélekben végbemenő folyamatokat indítékaikkal együtt s ezzel az egyént képessé teszi a maga és mások erkölcsi átalakítására; a *neveléstörténet* pedig megtanít gondolkozni magán az emberiség erkölcsi fejlődésén.

Ez átvezet a *miként* kérdésére.

VII.

Minthogy az erkölcs cselekvésben nyilvánul, az arra ösztönző akaratnak pedig legfőbb rúgója az érzelem — az, amit szeretek, amire vágyom, vagy az, amit nem szeretek, amit útálok — még pedig a belátásnál sokkal inkább az, mintsem általán hiszik: ha erkölcsi

énjét akarom valakinek irányítani vagy megváltoztatni, érzelmeire kell hatnom; föl kell benne ébresztenem azokat az érzelmeket, melyek pozitiv jó erkölcsi cselekvésre bírják, vagy az erkölcsi rosszal szemben negativ ellentállásra erősítik. A belátásnak ebben csekélyebb, alárendelt s csak közvetett része van; de megbízhatatlan rugó is, mert a váratlan támadó indulattal s a szenvedéllyel szemben gyöngének bizonyul. Csak egy példát: a belátás nem mindig eléggé erős indíték ahhoz, hogy az állattal, sőt gyermekkel való kegyetlenkedéstől visszatartson; de aki az állatot s gyermeket *szereti*, az kegyetlenkedni vele nem is tudna.

Minden gonosztett az érzés eldurvulására vezethető vissza. A durvalelkű ember csak addig nem követ el gonoszságot, míg alkalma nincs rá. A legelső érdekösszeütközésnél megteszi. S minden jóság: az érzés gyöngédsége. Gyöngédlelkű ember maga elpusztul, de mást gonoszul bántani képtelen. Ami nem gyöngeséget jelent, hanem a lélek nagyfokú ellentálló erejét a bosszúállás kisértésével szemben.

Tehát az erkölcsi nevelés kulcsa: az érzelmek nemesítése; megszerettetése mindannak, ami szép, jó, tiszta, igazságos, nemes; megútáltatása mindannak, ami rút, gonosz, mocskos, igazságtalan és aljas. *Kifinomítása* az érzékenységnek, hogy ne tűrje az útálni valót még kisebb fokon sem. Érzékennyé finomítása az igazságérzetnek s a lelkiismeretnek, hogy az ne tudja tűrni a legparányibb igazságtalanságot, méltánytalanságot, a lekisebb csalást, hazugságot, hálátlanságot sem. Ez, csakis ez viheti véghez az erkölcsi megtisztulást; nem a belátás — hisz a művelt gazember mind tudatában van tette gazságának; mégis elköveti, mert érzését a gazság nem bántja; nem útálja eléggé a rosszat. Ismétlem: az érzelmek nemesítése — ez, csakis ez viheti végbe az erkölcsi megtisztulást. Ez az egy hatalmunkban áll. Ebben nem gátol a determináltság, sem a fizikai, sem az erkölcsi. Ez magyarázza meg a nagy megtéréseket — a Szent Pálok, Szent Ágostonok megszerették Istent s megútálták a bűnt és megváltoztak. A jónak megszeretése, a rossznak megútálása nélkül nincs erkölcsi jobbulás; akármit is mondanak a belátás hívei. A jónak megszeretése, a rossznak megútálása pedig képes az embert teljesen megváltoztatni; akármit is mondanak a determinizmus hívei. Az erkölcs nevelőjének tehát egy mindenható eszköz áll rendelkezésére: megszerettetnie a jót, megútáltatnia a rosszat. S mivel ezt a rokonszenv s a példa révén könnyebben megteheti, azért olyan fontos közte és növendéke között a *bizalom* s *szeretet* és azért oly fontos *példaadása*.

A tetteket előre nem gátolhatjuk meg; de ébreszthetjük, módo-

síthatjuk, fejleszthetjük az ifjú lélekben az érzelmeket, melyek azokat előidézik. Ezt meg is kell tennünk. Ez legyen főgondunk. Nem a puszta belátás fejlesztése. Lombroso mondotta londoni tanulmányában, gonosztevők vallomásai alapján: oktatás által a gonosz hajlamú ember csak körmönfontabb gonosztevővé válik. Maga a műveltség sem elég. A ciankális vezérkari tisztjelölt eléggé képzett, művelt ember volt; volt belátása, s ismerni ismerte is az erkölcsi törvényeket; műveltsége, belátása mégse bírta visszatartani a gonosztett elkövetésétől.

Az érzület nemesítése után másodsorban következik, mint erkölcsi nevelő eszköz: a *példaadás* s a *szoktatás*. A jó példát követni nehezebb, mint a rosszat, mert az többnyire önmegtagadással jár; erre pedig a fiatal lélek csak olyannak kedvéért hajlandó, akit szeret. Tehát a példa foganatosságának feltétele a *szeretet*.

Harmadik sorban következik a *belátás* s a *fegyelmezés*, amelyet az erkölcsi nevelés szempontjából feltétlenül szelidíteni kell az egész vonalon. De ne feledjük itt sem, hogy a gyermek annak a szavát fogadja meg, akiben bízik; de abban bízik, akit szeret. Tehát az oktatás foganatossága is a *szereteten* fordul meg.

Végül negyedik sorban következik az *akarat* edzése, úgy a pozitiv cselekvő, mint a negativ ellentálló akaraté. Ennek eszközlője az együttakarás. Ámde a gyermek annak az akaratára hajlik, akit szeret; s így az akarat erősítésének feltétele is a *szeretet*.

Az utasítás tehát röviden ez:

A kinek erkölcsét nevelni akarod, azt szeretned kell s abban szeretetet kell ébresztened.

Erre legmeggyőzőbb példa az emberiség legnagyobb erkölcsi nevelője: Jézus Krisztus. Aki a szeretet erejével vitte végbe a megváltást. Újabb módszert találhatunk; jobbat nem. A tízparancsolatot tudták a farizeusok is; ő azt a szeretettel toldotta meg; s ezzel alakította át a világot.

És ha Te, fiatal nevelő, azon sopánkodol, hogy hálátlan tanítványodat megjavítnod nem sikerült, inkább azt kérdezd magadtól: eléggé szeretted-e? És vizsgáld: miért volt magadnak is erkölcsi nevelőd inkább szerető édes anyád, mint zordon, szigorú édes apád? Miért nem tudsz ma sem olyat megtenni, amiről tudod, hogy neki fájna, holott atyád akaratával sokszor ellenkeztél?

Itt az érzelmek nemesítésének módját, valamint a fegyelmezési eljárásokat nem részletezem tovább. Erre talán máshol lesz bővebb alkalom.

Még egy kérdés vizsgálata van hátra: melyek azok az erények, melyeket a mai magyarban fejleszteni, melyek azok a hibák, melyeket benne leküzdenünk kell?

VIII.

Le kell küzdenünk ősi könnyelműségét, mely egész osztályait romlásba vitte; lobbanékonyságát, mely a komoly erőfeszítéstől visszatartja; úri gőgjét, mely munkaerejét parlagon heverteti, s más, iparkodó fajok szolgájává teszi; idegen-majmolását, mely nemzeti öntudatával erejét gyengíti; fegyelmezetlen szilajságát, mely java erejét pártoskodásban emészti el; s az állandó erőkifejtést igénylő, rendszeres munkától visszatartja. És ki kell égetni lelkéből az idegen mételyt, amely azt megmérgezi: a hatalom előtt való gyáva meghunyászkodást, a gerinctelen stréberkedést, a hitvány protekciólesést, a Mammon-imádást; de főleg a testét-lelkét beszennyező ledérséget, érzékiséget és aljas cinizmust.

Én magyar fajom, szembe kell néznünk életerődet emésztő hibáiddal! Legújabb történeted tele van jó emberek botlásaival, züllésével, mert akaratod gyönge és ingadozó. Ki kell tisztítanunk begazosodott lelkedet és teleültetnünk azt újra ősi szép erényeiddel: szótartásoddal, nyíltságoddal, nemes önérzeteddel, családi életed tisztaságával, fenkölt eszményeidért való lelkesedéseddel s a hazáért való áldozatkészségeddel. Ékesítsd fel magadat újra velük és szebb leszel minden más teremtett nemzetnél. Vesd ki szivedből a rút felekezeti és pártgyűlölködést. Égesd ki lelkedből a tisztátlan ledérség mételyét; hagyd te azt a vénhedt, hanyatló nemzeteknek; te még fiatal vagy, tele duzzadó őserővel. De győzd le fiatalságodból eredő hetyke, szilaj, legénykedő hajlamodat, győzd le ifjonti könnyelműségedet. Újítsd fel magadban azokat az erényeket, amelyek 1000 év küzdelmei közt fenntartottak; de ki kell fejlesztened magadban azokat is, melyek jövendő boldogulásodat biztosítják. Jó gazdává kell lenned, édes magyarom; jó iparossá, jó kereskedővé. Meg kell tanulnod takarékoskodni s a fillért megbecsülni.

Meg kell tanulnod akarni, szívós kitartással, pontosan, türelmesen, rendszeresen dolgozni. Meg kell tanulnod magadat fékezni, forró véredet lehűteni. Meg kell tanulnod a józan mérsékletet mindenben. Meg kell tanulnod magadat fegyelmezni, magadat a közösség határozatának alávetni. Térj te vissza nemes hagyományaidhoz; de a haladó kor új szükségleteivel szemben tudj lenni az, ami a múltban mindig voltál: az igazi haladás lelkes harcosa. Újhodj meg erkölcsödben. Akkor fennmaradásod biztosítva van.

*

Végzek.

Ez a feladat áll előttünk. Ezt kell megoldanunk a mai lélektani tudás minden eszközével.

Naiv optimizmus ennek a megoldhatóságában bízni? Annak hinném én is, ha konkrét, megtörtént esetekre nem támaszkodhatnám. Én láttam az élet tüzében megtisztult, megkeményedett jellemeket; én láttam színmagyar családok ivadékának a nemzeti hibákból való kigyógyulását. Ezért bízom a gyógyítás lehetőségében.

Fogjunk kezet, nevelőtársaim. Ki-ki a maga körében, legjobb tudásával, fajszeretete sugallta minden leleményével, magyar szíve egész lelkesedésével. Fogjunk hozzá a gyomirtáshoz; fogjunk hozzá az ültetéshez. Meg kellene ezt tennünk akkor is, ha a siker reménye nem is kecsegtetne; mert kötelesség. De törekvésünk nem reménytelen. *A nemzeti jellem lassú átalakítása szívós, tervszerű erkölcsnevelő munkával nem lehetetlenség.*

A múltban már megtörtént egyszer, mikor 900 évvel ezelőtt Árpád lángeszű, szent sarja a rakoncátlan, szilaj, pogány magyart a keresztény kultúra erejével megszelidítette és fegyelmezte.

Megtörtént másodszor is, mikor a legnagyobb magyar a bódult álomba merült nemzetet tespedéséből felrázta és lángoló honszerelmével, példájával gazdasági és társadalmi alkotó munkára serkentette s megindította a nemzeti erkölcsnek azt a felséges evolucióját, mely a régi Magyarország helyén az új Magyarországot megteremtette.

A példa előttünk. Fogjunk munkához. Teljesítsük kötelességünket. Az eredmény el nem maradhat.

Geőcze Sarolta.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Gyulai Pál, mint tanár.

A nagyok dicsőséges phalanxának, melyhez a magyar irodalomnak legfényesebb időszaka fűződik, utolsó tagja is elköltözött. A magyar próza és kritika fejedelme, az irodalom nagy fejtegetője elment társai után és üresen hagyta székét, melyhez tanulni, áramlatok, nézetek zavarában az igazságot hallani jártunk mindnyájan. Sokáig, majdnem fél századon át volt a nemzet tanítómestere és irodalmi prófétája, s mint ilyennek helye teljességgel betöltetlenül áll és marad még valószínüleg sokáig; de a hazát nemcsak mint író és szónok szolgálta, hanem mint az iskola embere is hosszú és szép pályát futott meg s megérdemelte, hogy neve hálával és kegyelettel említtessék.

Valóban Gyulai már eredetileg is tanárnak készült. Mint nevelő kezdette pályáját a Pataki- és Bethlen-családnál, s mikor megházasodott 1858-ban, mint a kolozsvári ref. kollégium tanára vitte szülővárosába menyasszonyát. Utóbb feljött Pestre és egy évig a ref. gimnáziumban, majd a színi iskolában működött, 1876-tól 1902-ig pedig az ország első egyetemén folytatta oktató munkásságát. Ezreket meg ezreket tanított a magyar irodalom fejlődésére és nagy íróink remekeinek élvezésére: tanítványa volt jóformán az egész mai művelt Magyarország és nincs közöttünk senki, aki hálával és ragaszkodással nem őrizné emlékét.

Mint előadó nem volt kiváló, de mint ember a legalkalmasabbak közül való, kik valaha kathedrán ültek. A kothurnust és visszariasztó feszességet épp oly kevéssé ismerte az iskolában, mint az irodalomban, s mint az őszinteségnek és nemes egyszerűségnek barátja növendékei előtt sem kívánt egyébnek látszani, mint aminek családja és barátai ismerték. Szeretett kötekedni tanítványaival és gyakran zsörtölődött velök; de mindenki érezte, hogy tréfái és zsémbelései egyaránt meleg szívből és szeretetreméltó lélekből fakadnak s különösen az igyekvők, a tehetségesek akadékaikban és bajaikban

senkihez sem fordulhatnak több bizalommal, mint éppen hozzája. Valóban, Gyulai szerette az ifjuságot, s főkép a tehetségeseknek hűséges, pártfogásra mindenkor kész Mentorává lett egész az élet küszöbéig. Az érdekeltek nem fogják elfeledni, hány kezdetleges írást vittek a jóságos zsémbes tanár szállására, s a nagy ember mily lelkiismeretesen vizsgálta át a gyarlóságokat, csakhogy az irodalom számára egy-egy tehetséges munkást fedezhessen föl, buzdíthasson és istápolhasson; hány igyekvő fiatal embert hivogatott magához, hogy vele tudományos dolgokról értekezzék, vagy vitt el fogatán — buzdításúl — az Akadémia, vagy a Kisfaludy-Társaság üléseire; hánynak részére eszközölte ki egy-egy értekezés kinyomatását, alkudott ki a már meghatározottnál olcsóbb árakat egy-egy nyomtató intézetben, vagy szerzett pártfogót, ismertetőt a tudományt pártoló és tudományos körökben.

Az a forró lelkesedés, mellyel az irodalmat írásaiban és beszédeiben szolgálta, vezérelte és járta át tanári tevékenységét is egyszersmind. Azonban mint ismeretek közlőjének szintén voltak kiváló oldalai. Semmi kétség, az egyetemen voltak tanárok, akik folyékonyabban és tetszetősebben tudtak beszélni nálánál; de nem volt egy sem, akinek előadásairól az ifjuság több és világosabb ismerettel távozott volna, mint az övéiről. Gyulai nem kereste az ékes szavakat, fényes jelzőket és nem halmozta a rokonértelmű kifejezéseket; ellenkezőleg, meglehetős szakadozottan, sőt akadozva beszélt; de mint tanár mindenekfölött alapos volt, világosságra törekedett, fejtegetéseinek minden mozzanatát oly érthetővé csiszolta, aminővé csak lehetett, és minden fogalomra azt a szót kereste meg, mely legszabatosabb és legjellemzőbb kifejezőjéül kinálkozott. Az ő magyarázataiban ugyanaz a dolog csaknem mindig ugyanazokkal a terminusokkal van megjelölve, mintha törvényeket ismételgetne hallgatói előtt, amelyeknek minden betűje egyaránt fontos és jelentős és épp ezért mással egykönnyen föl sem is cserélhető; mintha attól félne, hogy a hallgató lelkére gyakorolt hatásainak épségét s határozottságát veszélyeztetné minden változtatás. Nem, Gyulai Pál még egyébként sem akart úgynevezett «szép»-előadásokat tartani. Az essayk nagymestere nem tartotta iskolába való dolgoknak a ragyogó és káprázató elmélkedéseket és értekezéseket. Az ő előadásainak középpontja mindig az olvasmány, a tárgyalt írónak szövege, a műremekek élveztetése és elemzése. Mintha ezzel is példát és intelmet akarna szolgáltatni hallgatóinak, kiknek nagyrésze az iskolában, s nem is a fő-, hanem a középiskolában fogja tanulmányait gyümölcsöztetni. Mintha mondaná: «Mit használ a remekművekről való legszebb beszéd, ha a remekműveket nem ismerik gyermekeink?

Avagy az elmélkedés, a magyarázat pótolhatja-e a remekek szépségeinek közvetlen hatását?»

Pedig a szép stílt, a szép előadást, melynek oly nagy művésze volt, senki sem becsülte jobban nálánál. Gyűlölte a csak tudós, de alaktalan munkákat és nem egyszer említette, hogy növendékeinek munkáiban szigorúbban bírálja a szerkezetet és kifejezést, mint a tartalmat; iskolai bírálataiban pedig sokat foglalkozott a stílus követelményeivel. Ő maga nagy gonddal fogalmazta műveit: leírás előtt minden mondatot hangosan elmondott, mivel, mint mondotta, ekképp a hibákat könnyebben vesszük észre, s a mondat jó hangzását, sőt azt is kipróbáljuk, vajon természetes lélekzéssel könnyen kiejthető-e, ami szintén fontos posztulatum.

Különösen kitérései, rövid észrevételei s főkép magán társalgása voltak telve értékes dolgokkal, melyeknek a leendő tanár sokszoros hasznát láthatta: józan és üdvös útmutatásokkal az életre.

Mennyi mindent örököltünk tőle ilyenekben! Nem volt elméleti pædagógus; de lebilincselő egyéniségével, éles, mély elméjével, nagy tudásával, ifjúi lelkesedésével és közvetlenségével elénk állította, lelkünkbe véste a valódi tanár példaképét.

Művei pedig halála után is végigkisérnek bennünket az oktatás, a nevelés minden fokozatán s az első osztályban épp oly hatalmas nevelő eszközeink, mint a legutolsóban.

Valóban, ha volt magyar író, akit mint pædagogusok mélységes hálával és kegyelettel kisértünk sírjába: Gyulai Pál mindkettőt sokszorosan megérdemelte. És mi, tanítványai, utolsó lehelletünkig áldásainkba foglaljuk fényes emlékét.

Dr. Horváth Gyula.

Érettségi bizonyítványok kölcsönös elismerése.

A német birodalom szövetséges államai közt 1874-ben, illetőleg 1889-ben megegyezés jött létre a kilencosztályú középiskolák érettségi bizonyítványainak kölcsönös elismerésére nézve. Most ezt a megegyezést a következő alakban újították meg:

1. Az érettségi bizonyítványok kölcsönös elismerése csak azokra a teljes középiskolákra vonatkozik, amelyek a következő feltételeknek megfelelnek;

a) A teljes tanfolyam legalább *kilenc évig* tart; az első osztályba rendesen csak a kilencedik évük betöltése után vegyék fel a tanulókat.

b) Mindhárom fajta középiskola utolsó osztályában általánosan

kötelező tárgy: *a hittan, német, történelem, földismeret, mennyiségtan és természettan,* továbbá

gimnáziumokban: a latin, görög és francia vagy angol,

reálgimnáziumokban és reáliskolákban: francia, angol és rajz, azonkívül reáliskolákban a latin.

c) A háromféle középiskolában az egész tanfolyam végén az egyes általánosan kötelező tárgyakból elérendő célok *minimumául lényegileg az 1901. évi porosz középiskolai tantervekből következő célok szolgálnak.*

d) Az oktatást, elkerülhetetlen átmeneti helyettesítésektől eltekintve, csakis olyan tanárok teljesítik, akiknek az előttük álló feladatoknak megfelelő szabályszerű képesítésük van.

2. *Intézetváltoztatás* esetén a tanulót csak az előbb látogatott intézettől eredő távozási bizonyítvány felmutatása mellett veszik fel, és nem magasabb osztályba, mint amelyre ezen bizonyítvány alapján érett.

A tanulónak nem szabad ilyen változtatással időt nyernie oly értelemben, hogy a tanulás rendes időtartamát megrövidítse. Kivételt e szabály alól csak akkor lehet megengedni, ha a tanuló atyjának szolgálatbeli elhelyezése folytán, vagy hasonló fontos okokból a birodalom olyan részéről, ahol az iskolai év húsvétkor kezdődik, olyanba kerül, ahol ősszel kezdik az iskolai évet; ilyen esetekben, hogy saját hibájukon kívül időt ne veszítsen, az új iskolánál teendő felvételi vizsgálat alapján meg lehet engedni, hogy a következő magasabb osztályba lépjen.

3. *Érettségi bizonyítványt* az egész tanfolyam végén csak *érettségi vizsgálat alapján lehet kapni.*

Erre az érettségi vizsgálatra vonatkozólag a következő alapvető intézkedések állanak:

a) Az *érettségi vizsgálatot* az igazgatóból és az intézet tanáraiból kormánybiztos vezetése alatt álló bizottság előtt teszik. A kormánybiztos a bizonyítványokat is aláírja.

Megengedhető, hogy az intézet igazgatóját rendeljék ki kormánybiztosúl. Ez esetben aláírásánál ezt a külön megbizatást is fel kell tüntetnie.

Azoknál az intézeteknél, amelyeket nemcsak az állam tart fenn, a patronátus, eforatus vagy szkolarchátus egy képviselője is szavazatra jogosúlt tagja lehet a bizottságnak.

Érettségi vizsgálat alá rendesen csak a legutolsó évfolyam második felének vége felé állíthatók a tanulók.

b) Az érettségi vizsgálatra bocsátást az intézet tanári karának a vizsgáló-bizottsághoz tartozó tagjai véleménye alapján az állandó

felügyelő hatóság mondja ki, amely egyúttal dönt az olyan folyamodások felett is, amelyek egyik-másik feltétel elengedését kérik.

c) *Az érettségi vizsgálat tárgyai* mind a háromféle iskolában: német, történelem és mennyiségtan, továbbá

a gimnáziumokban: latin, görög és francia vagy angol,

a reálgimnáziumokban: latin, francia, angol és természettan,

reáliskolákban: francia, angol és természettan.

A többi tárgyak nem okvetlenül tárgyai az érettségi vizsgálatnak is.

d) Az érettségi vizsgálat írásbeli és szóbeli részre oszlik. Megengedhetők a szóbeli vizsgálat alól való felmentések.

Az írásbeli vizsgálat a tanárok állandó felügyelete mellett megy végbe és mind a háromféle középiskolánál kiterjeszkedik a németre és mennyiségtanra, továbbá

a gimnáziumokban latinra és görögre,

a reálgimnáziumban latinra és franciára vagy angolra,

a reáliskoláknál franciára és angolra.

Ezeken kívül még más tárgyakból is kívánhatnak az egyes államok írásbeli vizsgálatot.

e) *Az érettségi bizonyítvány elismerésének mértékeül* az 1c alatt kijelölt célkövetelmények szolgálnak. Emellett kivételképen megengedhető az olyanféle kiegyenlítés, hogy az egy tárgyban való elmaradásnak annál kielégítőbb munka felel meg egy másik tárgyban. Abban a tárgyban azonban, amelyre nézve ezt a kiegyenlítést megengedik, az eredménynek nem szabad *azon a mértéken alúl maradnia, amelyet az utolsóelőtti évfolyamba lépéshez megkövetelnek.* Nem engedhető meg, hogy az érettségi bizonyítvány elismerésénél tekintetbe vegyék az illető tanuló választotta pályát.

f) Az érettségi bizonyítvány kiadásáról, vagy megtagadásáról való zárótanácskozáson a vizsgáló-bizottság valamennyi tagja jogosult a szavazásra. Szavazatok egyenlősége esetén a kormánybiztos dönt, akinek joga van a vizsgáló-bizottság határozata ellen tiltakozni is; ha ezzel a jogával él, az állandó felügyelő hatóság dönt.

g) *Az érettségi bizonyítványnak* kiemelkedő helyen tartalmaznia kell annak az intézetnek a megjelölését, amelyben kiállították és fel kell tüntetnie, hogy az érettségről szóló bizonyítvány. Az elején van a vizsgázó teljes neve, születésének helye és ideje, vallása vagy felekezete, továbbá atyjának állása és lakóhelye, úgyszintén az abban az intézetben egyáltalán és különösen a legfelső osztályban való tartózkodásának időtartama; ha csak ebben az osztályban lépett az intézetbe, megfelelő adatokat kell közölni arról az intézetről, amelyhez előbb tartozott. A bizonyítvány tartalma nemcsak a vizsgálat ered-

ményére terjeszkedik ki, hanem a külön feltüntetett tárgyakban a tudásnak és ügyességnek a tanítás folyamán elért fokát is tekintetbe kell venni. Ha az itéleteket számokban fejezik ki, a bizonyítványon fel kell tüntetni a számok jelentését is. Egyébiránt v. ö. még 5. és 6. számmal.

4. Az olyan érettségi bizonyítvány, amelyet német állampolgár mint valamely német szövetséges állam teljes intézetének tanulója szerzett (az 5. sz.-ból következő mértékben) *más szövetséges államban mindazokat a jogosításokat élvezi*, amelyeket *mindkét állam egyaránt megad az illető iskolanem érettségi bizonyítványának*. Ha a szövetséges államokban különböző követelményekhez kötik a jogosítás kimutatását, akkor a további jogosítás azon állam kormányának a döntésétől függ, amelyben az érettségi bizonyítványt a jogosítás alapjául felmutatták.

5. Azon *németországi tanulókra* nézve, akik később lépnek be, mint a végétől számított harmadik év kezdetén valamely német szövetséges állam olyan teljes intézetébe, amelyhez sem illetőségüknél, sem szülőik vagy gyámjaik állandó lakóhelyénél fogva nincsenek rá utalva, az ott szerzett érettségi bizonyítványnak csak akkor van meg a 4. alatt jelzett hatása, ha a vizsgázónak illetékes tanügyi kormánya előzetes engedélyt adott arra, hogy annál az intézetnél tehessen érettségi vizsgálatot. Erre vonatkozólag jegyzetet kell felvenni az érettségi bizonyítványban (v. ö. 3g.).

Azokat a külföldi jelentkezőket, akik a tanfolyamnak a végétől számított harmadik évében, vagy később kérik felvételüket, már belépésük előtt kell figyelmeztetnie az igazgatónak erre a határozatra.

6. *Német állampolgárok*, akik valamely teljes intézetnél érettségi bizonyítványt akarnak nyerni, anélkül, hogy ott tanulók volnának, annak az államnak valamely intézeténél kell hogy vizsgázzanak, amelyhez illetőségüknél vagy szülőik, illetve gyámjaik állandó lakóhelyénél fogva tartoznak. Más államban levő intézetnél csak különösen indokolt esetekben tehetik le a vizsgálatot és ennek a 4. alatt jelzett jogi következményei csak akkor vannak meg, ha a vizsgázó illetékes közoktatásügyi kormánya erre engedélyt adott. Erre vonatkozólag jegyzetet kell felvenni az érettségi bizonyítványba (v. ö. 3g.).

Hogy mely intézetnél állja ki a vizsgálatot, minden egyes esetben a felügyelő hatóság jelöli ki.

Magántanulóknál nem engedhető meg a szóbeli vizsgálattól vagy annak részeitől való felmentés.

7. Ha valamely német szövetséges államban külön vizsgálatok vannak, amelyek alapján a reálgimnáziumban vagy reáliskolában

szerzett érettségi bizonyítvány egyenlőjogosítást kap a gimnáziumban vagy reálgimnáziumban szerzettel ebben az államban, akkor az ilyen vizsgálat alapján ez a jogosítás érvényes a többi államokban is.

Kelemen Ignác.

Goethe és az idegen nyelvek tanítása.

Ezen a címen ismerteti Alfred Moulet a nagy német költőnek az idegen nyelvek tanításáról vallott nézeteit, melyeket a *Wilhelm Meisters Wanderjahre* című munkájának különböző helyein elszórva lehet feltalálni.*

Goethe, ez a sokoldalú szellem, lángelméjéből a pædagógiának is juttatott egy-két fénysugarat.

Az idegen nyelvek tanulásáról úgy vélekedik, hogy ennek legjobb módja az, ha az illető idegen nyelvet beszélő nép között tartózkodunk. Ezt a kézelfogható igazságot ugyan ő előtte már mások is felismerték és hirdették, — csak Montaigne-t és Rousseaut említjük — de köztudomás szerint van sok egészen természetes dolog, amit sohasem lehet eléggé hangoztatni.

Goethe korában unalmas paradigmák malmában őrölve, sivár és szellemtelen könyvekből, az iskolának négy komor fala között, keserves gyötrődéssel tanulta a gyermek az idegen nyelvet, mely csak az anyanyelven átszűrődve férkőzhetett a gyermek elméjéhez. A tanár meg se próbálta kiragadni a gyermeket a megszokott eszmekörből és feltárni előtte az idegen nyelvvel együttjáró idegen műveltség világát, ennélfogva a tanuló nem is érezhetett nyelvtanulás közben semmiféle illuziót, csak a munkának fárasztó volta lépett tudatába. Nem csoda aztán, ha ilyen körülmények között meddő vergődés és végtelen unalom volt az eredmény mind a két részről, a tanár és tanuló részéről egyaránt.

Ezzel ellentétben Goethe pædagógiai alapelve abban áll, hogy mindenféle oktatást a neki megfelelő környezetben kell adni, a maga természetes légkörében kell megfürösztení. Ez a *Wanderjahrének* egyik alapeszméje.

Aki az illető idegen országban tanul valamely nyelvet, az nemcsak a nyelvet sajátítja el, hanem megismeri azt a többi művelődési tényezőt is, mely a nyelvvel szoros kapcsolatban van: a talajt, ég-

* *Revue Universitaire*, 17. évfolyam, II. kötet, 206—209. l. Jegyzetben hivatkozik egy helyen a cikkíró a következő műre: Adolf Langguth, *Goethes Pädagogik*. 1886. Max Niemeyer.

hajlatot, az életmódot, szokásokat, erkölcsöket, társadalmi viszonyokat, alkotmányt stb. Ezt kívánta Goethe s ezzel helyesnek ismerte el azoknak a mostani újítóknak törekvéseit, akik az idegen nyelvvel az illető idegen népnek műveltségébe is be akarják az ifjút avatni, vagyis a nyelvtanítással kapcsolatban az idegen népnek közművelődését, kulturális életét is meg akarják ismertetni.

Minthogy azonban nagyon csekély azoknak a gyermekeknek a száma, akik idegen országokba mehetnek nyelvtanulás végett, mesterségesen kell megteremteni a tanulók körül a megfelelő idegen környezetet, még pedig a lehető legteljesebben, és olyan módszert kell követni, aminőt természetes körülmények között használnánk.

Semmi pedánsság, semmi száraz és elvont könyvtudás. Térjünk vissza a konkrét és eleven valósághoz, ahhoz a természetes környezethez, melyben egyszerre fejlődik a fülnek felfogó képessége, a beszélő szerveknek alkalmazkodó hajlékonysága s a gondolkodás.

Milyen legyen a jó nyelvtanár? Se valami egészen üres, felületes, tisztán gyakorlati ember, se pedig száraz nyelvtanbarát. Legyen művelt, tanult, világlátott, tanítása tudja felkelteni az érdeklődést és kielégíteni a tudásvágyat.

Goethe idejében eredeti gondolatok voltak ezek, ma pedig, mikor a direkt módszernek számos ellensége még most sincs lefegyverezve, nem felesleges felhívni a figyelmet Goethének a modern nyelvek tanításáról vallott véleményére.*

Dr. Nagy József.

* A fentebb leírt gyakorlati módon tanulta meg Goethe a latin, francia és angol nyelvet, «nur aus dem Gebrauch, ohne Regel und Begriff», mint ő maga mondja. Egy milanói nőt pedig úgy vezetett be az angol nyelv tanulásába, hogy elővett egy angol újságot, abban a hírek rovatából kikeresett egy rövidke közleményt, mely egy fiatal leánynak vízből való kimentéséről szólt, s először lefordította a főneveket, majd, mikor ezeknek értelmét tanítványa megjegyezte, megmagyarázta a többi szót s így lassankét az egész szöveg megvilágosodott a tanítvány előtt.

IRODALOM

A tudományok módszeréről. (De la méthode dans les sciences. Paris. Alcan, 1909. 412. l.)

Mióta korunkban felismerték azt, hogy eljárásunk módszerének tudatossága minő kiváló mértékben fontos, a módszerekről hatalmas irodalmat írtak össze. Már az újkor kezdetén fölveti Descartes a módszer kérdését. Úgy látszik tehát, mintha ez irány nem volna új. Pedig alapjában új. A módszer kérdése ugyanis régente általában nem volt több ama jobbára bevezető megjegyzéseknél, melyek röviden előadták azt, ami a mű folyamán úgyis kiviláglott; egyszerűen a tárgyalás módjának leírását. Ma a módszer kérdése ennél sokkal több. Ma a kérdés megoldásának súlypontja eltolódott a módszer felállításának kérdésére. És ez a helyes. A módszerről szóló fejtegetések ma igen találóan arról biztosítanak bennünket, hogy a kérdés helyesen van felállítva (hiszen a rosszul föltett kérdésre nem is lehet egyáltalán megfelelni). Tehát a szempontot tűzik ki. Ma, amidőn már nagy, habár nem elegendő, de tagadhatatlanul óriási ismeretanyaggal rendelkezünk — elég csak a történelemre gondolnunk — elsősorban a szempontok egységes összeállítása fontos a tudományban. A kivitel már másodrendű, úgyszólván a tudományos munka technikai része, melyet kiki aránylag könnyen elsajátíthat. A haladás igazi nehézsége helyesebb és újabb módszerek és szempontok felvetésében áll.

Abban a műben, melyet tizenhárom előkelő francia tanár írt, ez irányt kevéssé véljük feltalálhatni. Ma a módszer-kérdések hangja erőteljes és élénk. Küzdelem a módszerért indult meg az egyes tudományok körében, kivált a historiánál. Igazolni kell saját módszerünk helyességét, szempontunk jogosságát. Itt e küzdelemből kevés látható. Csupa szakember ír, kiki a maga szakmájáról, ismertetvén a maga egyéni felfogását, eljárásmódjait, melyeket minden ízökben jól ismernek; meglátszik cikkeiken a hosszú tapasztalat. De ők még annak a régi iskolának hívei, amelynek felfogása szerint a módszer kérdése nem a tudomány legelsőrangú kérdései közé tartozik, akik már nem érzik át egy újabb nemzedék módszerküzdelmeinek hevét. Különben az egyes cikkek roppant eltérők, mint minden ily gyűjtőmunkában,

úgyhogy maga az előszó írója: Thomas (Versailles) is észreveszi: «ces pages risquent fort de manquer d'unité.» *Picard*-nak lett volna feladata «A tudományról» a tudományok egységes szempontjait, közös cél felé irányulását valamikép kifejezésre juttatni. A Sorbonne tanára azonban megelégszik többé-kevésbbé szellemes fejlődéskritikai általánosságokkal. A természettudományok fejlődését vázolja a jón bölcselőktől a modern energetikáig. Az ókori kelet a geometrián kezdi, a görögség a mathematikában képzeli az egyedüli bevezetőt a tudományba. Ma sokoldalúvá, differenciálttá lesz a tudós munkája. Az ókoriak általában jó megfigyelők voltak. Ma is elcsodálkozunk egy Arisztotelész megfigyelésén. Ma kísérlet járja, hogy ellenőrizhessük magunk a téves megfigyeléseinket és a közreműködő tényezőket. Látszat az csupán, hogy a tudomány az elméleti tudást mozdítaná elő. «A tudós álmodozók, kik olyannyira elmélkedéseikbe látszanak merülni, a maguk módján voltakép praktikus emberek.» Newtonról sem gondolták kortársai, hogy műve a hajózási ismereteknek válik javára. A tudományok nagy válságáról nem szól. Pedig már *Bonasse* (Toulouse) cikkében az «általános fizikáról» nagy skepsis nyilvánul meg a közismert természettudományi módszerelemekkel szemben. Az indukció nem oly fontos, mint — a *dedukció*. A kísérletek sem ép kiinduló pontjai a tudományos haladásnak, csak akkor, ha: les faits se logeaient dans la *forme*; csak akkor, ha a kísérlet egy elméletre támaszkodik. És ez a deduktiv-theorétikus hang végig vonul az egész munkán. Bonasse értekezése leginkább megragad elevenségével; egy optikai témát választ ki és ennek fejlődésében rajzolja meg a fizika módszerének jellemző fordulatait. Voltakép csak ez, továbbá *Ribot* és *Monod* párizsi tanárok cikkei (a pszichológia, ill. a történelem módszeréről) részletesek és rendszeresek. *Job* (Toulouse) a chemiáról, *Dantec* (Sorbonne) a fiziológiáról, *Painlevé* (Sorbonne) a mechanikáról, *Tannery* (Paris) a tiszta mathematikáról, *P. Delbet* (Paris) az orvostudományokról írnak oly technikai részletek kifejtésével, melyeknek ismertetései inkább szakfolyóiratokba valók, amint *Durkheim*nek, a párizsi szociológus cikkének már meg is jelent egy igen konzervativ és nem is mindig mély ismertetése a Magy. Társ. Tud. Szemlében (1909 ápr. 393—7.). *Lévy-Bruhl* sorbonnei tanár értekezése az erkölcstan módszeréről talán a legmélyebben járó, *Giard*é a morphológiáról meg ép a legfelületesebb; egy nagy tudós túlkicsinyre mérte azt a színvonalat, melyre szállnia kell. De ép ő érdekel bennünket. Ő az egyedüli, aki az illető szak tanításával is foglalkozik. Élesen kikel a szülők ellen, kik a gyermeket óvják a természettel való érintkezéstől. Pedig a gyermek érdeklődése morphologiai szempontból indul ki. Giard felkiált: Hála Istennek, hogy akadtak gyermekek,

akik a morphológia örömére szüleikre nem hallgattak és megkedvelték a formák megfigyelését s a naturalistát nem ölte ki bennök az iskola verbalismusa sem! Midőn a sportok kora kezdődik, akkor sem az angol természetkedvelő field-naturalisteket láthatjuk, még a bélyeggyűjtés is kedvesebb ennél. Ily általános buzdításba aztán Giard annyira belemelegszik, hogy csaknem teljesen elfelejt írni — a morphológia módszeréről.

Két igazi komoly cikke van e könyvnek. Az egyik Monodé a históriáról. Igaz, hogy ez is Bernheim nyomán készült és ennek direkt figyelmeztetése ellenére nem helyesen osztja fel a historikus munkáját analitikus (a források *és* tények kritikája) és szinthetikus részre, de azért gondos és érdekes munka. Sajnos, hogy «sans prétentions philosophiques» készült és ezért jut azután arra az ismeretlanilag barbár gondolatra, hogy «toutes les règles de la méthode ne sont que des règles de bon sens». A történelem módszere ezért veszté el a hitelét, úgy hogy a mai történelmi ismerettannak az elismertetése rendkívül nehézzé vált. Monod nagy tapasztalataiból nem egyszer mégis kitünő megfigyeléseket nyujt a historikus munkájára nézve.

Ribot cikke határozottan a legjobb. Rendszere megérdemli, hogy ismertessük. A lélektan módszere háromféle: I. az önmegfigyelés, introspectio (talán helyesebben a *magunkra-eszmélés*), amely alapja a többinek. II. Az *objektiv* módszer, mely 1. vagy *direkt*, feltevésen alapuló következtetés előttünk lévő élő emberek lelki jelenségeinek külső megnyilvánulásai (les signes externes) nyomán, 2. vagy *indirekt*, amely a már meglévő akár egyéni, akár szociális szellemi termékek: nyelv, történet, vallás, erkölcs, művészet, irodalom, tudomány megfigyelésével *és* összehasonlításával foglalkozik (ezért comparativ módszer néven is szerepel). Új módszerek (II. 1. terén) az Amerikában 1897 óta alkalmazott *tests*-módszer, melynek jelentőségét habár túloznunk sem szabad, de el kell ismernünk (237. l.). A pszichológiai *enquête* kétféle formában: kérdőívek módszere és a szóbeli kikérdezéseké, melyet igen szellemesen «a pszichológiai kérdésekben való általános szavazati joghoz» hasonlít. Ide számítjuk még a *genetikus* módszert is egyéni (gyermeklélektan) és faji szempontal. III. A *kisérleti* módszer egyrészt normális, másrészt pathológikus kiindulásponttal egyéneknél (és társadalmi jelenségeknél is?). Így tehát ez is háromféle: pszichofiziológiai, az 1879-iki leipzigi Wundt-szeminárium óta elterjedtté lett pszichofizikai és pszichopathológiai (egyéni pszichiatriai és kriminálpszichopathológiai) módszer.

E könyv tudománysorozata erősen emlékeztet Comteéra. Ebben pedig a természettudományok uralkodnak. Ha e pszichológiai módszereket nézzük, mennyi ösztönzést látunk bennök új kutatásokra!

Sejtetik, hogy mindenikök külön tudománnyá fog növekedni. Akkor talán nem a természettudomány fog egyedül uralkodni a tudományok nagy társadalmában, «hierarchiájában», mint eddig.

Dékány István.

*

Szociális levelek. Írta Gaal Mózes. Budapest. Lampel 1909. Ára 1 kor. (A Népnevelők Könyvtára. 38. f.)

A szellemi és társadalmi élet atmoszférája szociálizmussal van tele. A napi sajtó lapjai, a folyóiratok hasábjai mutatják, hogy ez a legdivatosabb théma. S nem is csoda. Köröttünk új jelszavak hangzanak az emberek ajkairól, s új ideálok alakultak ki az emberek szívében, melyek nyomán lassanként a világnak új képe alakul ki.

E nagy munkában mindenkinek ki kell vennie részét, mindenkinek, akinek vezetésére emberek vannak bízva. Elsősorban a néptanítónak. A nemzet zöme a vidéken él, s magyarságunk legerősebb, legősibb eleme falvakban, tanyákon lakik, s aki ezt a népet vezeti szereti, az a néptanító.

A tanítóságnak rendes foglalkozásán kívül, tekintve nemzeti viszonyainkat, legszentebb kötelessége, hogy a nép igaz érdekeinek istápolója legyen. Szó sincs róla, nehéz feladat ez, önfeláldozást, munkát kíván, melyhez a legtöbb embernek sem tehetsége, sem kedve nincs meg. Gaal gyönyörű könyvének épen abban látom főérdemét, hogy azt a tanítót, aki e sorokat elolvassa, a stílus bájával, előadása előkelő és mégis lebilincselő kedvességével, okfejtése ellenállhatatlan erejével szinte öntudatlanul magával ragadja, s a tanító kötelességeit, nemes feladatát oly meggyőzően s oly nemesen tárja fel, hogy csak egy csepp jóakaratra van szükség, hogy hatást érjen el. Magam részéről inkább vagyok barátja a tudományos, felépített, rendszeres előadásnak, mint a tárcaszerűen megírt levélsorozatnak, de azt hiszem, hogy hazai tanítóságunk szívesebben olvassa Gaal könyvét, mint valamely komolyan megírt szociologiai értekezést; épen azért kívánatos, hogy Gaal könyvét minden hazai tanító megszerezze és elolvassa.

A magyar népnek és a magyar gyermeknek végtelen szeretete az a bűvös erő, mely Gaal Mózes írásait jellemzi, s eme kiválóság különösen ebben a munkájában lelhető fel. A könyv első nagyobb fele levélsorozat, mely öccséhez, azaz minden tanítóhoz van intézve és éles megfigyelő képességgel, szerető szívvel vezeti be a tanítót hivatásának összes viszonylataiba. Így csak annak adatott meg írni, aki maga is olyan kiváló tanítóember, mint amilyennek ő szeretné munkatársait az egész hazában.

Gaal úgy képzeli el a jó néptanítót, mint a falun élő emberek

legtökéletesebb mintaképét. Ő a tanácsadó, munkavezető, az ő példája a hívószó, a megnyugtató hit. A jó néptanítónak olyanná kell válnia, mint az ősidők patriárkája lehetett, s az évről-évre szaporodó nemzedékek tőle tanulják meg az élet művészetéhez szükséges tudnivalókat. Az ő néptanítója vallásos szív, embertársai iránt részvevő, hazafias, szereti a munkát és csak hivatásának él, aki egy falu lelkének értéket tud adni.

Az egyes fejezetek szólnak az iskolai munkáról, a kirándulásokról, a beteg gyermekek látogatásairól, a nőnevelésről, felnőttek oktatásáról, a szövetkezetekről, vallásosságról, a politikáról, a hitetlenség orvoslásáról, faj- és hazaszeretetről, szóval a tanító teljes munkakörét felölelik. Különösen megragadók azok a gyakorlati példák, amelyekben a tanító és pap munkásságát bemutatja, s midőn könyvét elolvastuk, újra érezzük, hogy igazán ismerjük a falusi gyermek lelki világát, egyszerű, jóravaló életét, úgy amint az egyszerű környezetében kifejlődik.

Gaal könyvét melegen ajánljuk tanítóságunk figyelmébe.

Bihari Ferenc.

*

H. Itschner: Lehrproben zur Länderkunde von Europa. B. G. Teubner, Leipzig.

Minthogy a földrajzoktatás reformja időszerű kérdés, talán nem lesz fölösleges a figyelmet oly műre felhívni, mely az újabb irányt : gyakorlatban mutatja be.

A földrajzoktatás a mai napig nagyobbára a természeti viszonyok száraz előadásából állott. A tanuló megtanult egy sereg nevet és ezeket a vízszintes, függőleges tagosultság, vízrajzi stb. sorrendjében elmondta. A főcél: a nép foglalkozása, műveltsége, államszervezet, a nemzetek feladata és jövője stb. csak kevés méltatásban részesült.

Ezen a hibán akar segíteni a fenti vezérkönyv, mely a sablonoktól tartózkodik, minden európai államot a maga kulturális értékében mutat be és a részletekre csak annyiban terjeszkedik ki, a mennyiben azok a lényeg megértésére szükségesek. A könyv a gyakorlati irányt követi, vagyis a mezőgazdaságot, ipart, kereskedést domborítja ki. A nemzeti szellemet is hűen jellemzi. A szerző eljárásával mintegy megeleveníti egy-egy ország képét. Bemutatom itt, hogy mit domborít ki minden egyes állam tárgyalásánál.

Svájc: Egy ország, melyet minden nyáron egy millió a világ minden részéből jövő idegen látogat meg. A problema előrebocsátása után fejtegeti, hogy miért jönnek az idegenek, mi vonzza őket? Ahol

sok az idegen, ott sok a fogyasztó, melyből levonja a gazdasági állapotokat, kidomborítja az idegenforgalom előnyeit, megbeszéli az utazási programmok összeállítását. *Olaszország:* Miért vándorol ki annyi ember Olaszországból? *Pireneusi félsziget:* Beszéljünk egy bortermelő országról! *Franciaország:* Meg akarom ismertetni a világkiállítások hazáját. *Holland:* Egy ország, mely a tenger ellen védekezik. *Belgium:* A vasutak hazája. *Angolország:* Azon állam, amelynek a legnagyobb hadiflottája van. *Skandinávia:* A leggyérebben lakott európai ország. *Dánia:* Egy ország parasztegyetemmel (gazdasági egyetem). *Oroszország:* Miként hanyatlik Európa gabonatára? *Magyarország:* Mi lett egy nagy pusztaságból? (kezdi Lenau: Heideschenke című költeménye egyes részleteinek idézésével). *Osztrák-Magyar-Monarchia:* Egy ország, melyben 12 nyelven beszélnek. *Balkánfélsziget:* A beteg ember. — A problemák többnyire igen találók; mivel az olasz kivándorlás esetleg csak ideiglenes jelenség, míg a műkincsei állandóan fenntartják az érdeklődést, azért szerintem helyesebb volna a művészetek hazájának elnevezni, Franciaországot pedig a tőkepénz hazájának nevezném. A Pireneusi félsziget nem termeli a legtöbb bort Európában, miért is emellett más szomorú társadalmi állapotra lehet kiterjeszkedni, nevezetesen a vallási türelmetlenség szomorú következményeire. A könyv minden európai állam tárgyalásának alapjául Németországot veszi és evvel hasonlítja össze a többit.

A gondolatmenet megértésére közlöm Belgium tárgyalásának vázlatát.

Belgiumban van 3200 vasuti gőzgép; Németország aránylag ennek csak $^3/_8$ részével rendelkezik. A vasuti hálózata 2·5-szer sűrűbb, mint Németországé. A vasutépítéshez szükséges: vas, szén, mérnökök és munkások. Mind a négy kellék megvan Belgiumban. Hol fordul elő a vas és szén? Belgium aránylag 2-szer annyi vasat és szenet termel, mint Németország. Előfordul még mész és homokkő is, és az ország $^1/_6$ része erdővel van borítva, tehát építőanyaga is van, ámbár ez nem elég. Míg a Maas és Schelde hajózható, addig a tengerpartja nem ér sokat. Anvers a Schelde torkolatánál fekszik, azért jó kikötő. Forgalma London és New-York után a legnagyobb a földön, még Hamburgét is felülmulja. Belgiumnak aránylag kevés hajója van, a tengeri kereskedést nagyobbára az angolok bonyolítják le. Az anversi kereskedelem fele átmeneti kereskedelem. Belgium időjárása nedves. A síkföld terményei a gabona, burgonya, len, kender (csipke, szövetgyártás), cukorrépa. Míg régebben a szövőipar jövedelmezett sokat, addig ma már a vasipar vette át a vezérszerepet. Lakosai részint a franciák, részint a németek rokonai. A vlemek a síkságon laknak,

tehát földmívelők, a vallonok az emelkedettebb helyeken telepedtek le, tehát iparosok. Hivatalos nyelv a francia. Belgium aránylag a legnépesebb európai ország. Sok kivándorló megy Anversen át Amerikába. Bruxelles igen szép város (az ország mosolya, kis Páris), sok gazdag ember él ott, a félmillió emberből 75,000 kamatból él, jól étkeznek ott és igen szép fogatokon járnak. Ostende világhírű fürdő. Belgium igen gazdag ország, külkereskedelemben csak Anglia, Amerika, Németország és Hollandia múlja felül, de utána következik Ausztria-Magyarország, Oroszország és Olaszország. Forgalma öt milliárd, csaknem kétszer akkora, mint Ausztria-Magyarországé. Gazdagságát a művészek megörökítik. Nagy a nyomor is, min a munkásosztály az általános sztrájkkal sem tudott segíteni. A lakosság 20%-a nem tud írni-olvasni; Belgium iparállam.

A könyv közben-közben a mai kor mozgalmait is beleszövi (pangermanizmus, alldeutsch), fejtegeti a hármas- és kettősszövetség erejét, az angol hajóhad erejét és Németország jövőjét attól teszi függővé, hogy tud-e nagy flottát építeni.

A földrajztanárok e könyvnek nagy hasznát vehetik, dacára annak, hogy nem a mi szájunk íze szerint van megírva. Az ipari és kereskedelmi részletek szűkítésével, továbbá a műveltség jobb kidomborításával kitűnő vezérkönyvnek bizonyulhat.

Tas Ferenc.

KÜLFÖLDI SZEMLE.

A figyelem mérése. *L. R. Geissler* ily cím alatt számol be érdekes méréseiről az **American Journal of Psychology** ezidei utolsó számában. Vizsgálatainak általános eredményeit a következőkép foglalja össze: 1. Nagyon pontos párhuzamosságot talált a figyelemnek kívülről megfigyelhető változásai és az ilyen körülmények közt végzett munka különböző pontossági fokai között, feltéve, hogy a figyelem fokait a világossági viszonyokkal mérte és a munkát magát nem befolyásolta semmi más, csak a figyelem változása. 2. Ilyen feltételek mellett a munka minőségének külső megbecslése nem volt olyan megbízható, mint a figyelem fokainak értékelése. 3. Lehetségesnek látszik, hogy folytonos gyakorlás következtében meg lehet majd állapítani a világosság minimumának küszöbét, ami nagy segítséget adna a figyelem méréséhez. 4. A koncentráció foka nem annyira az ingerek mineműségétől és számától függ, mint két egyidejüleg végzendő munka mivoltától és bonyolódottságától, továbbá az *Einstellung*-ot és a figyelem irányítását szabályozó előzetes utasításoktól. 5. Úgy

látszik, hogy a figyelő tudatnak két tipusa van, a kettős megoszlás és a sokfelé oszlás tipusa. 6. A figyelem kettős megoszlású tipusában a két irány közt fordított arányosság áll fönn, azaz mennél magasabbra emelkedik az apperceptiv-figyelem, annál lejebb száll a perceptiv és viszont.

*

Japán nőneveléséről ír *Heinrich Pudor* a Rein-féle **Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik** októberi füzetében. A nőnevelést a buddhismus térfoglalása gyengítette, újabb időben azonban újra erősen terjed az a nézet, hogy a nőknek is épúgy szükségük van magasabb fokú nevelésre, mint a férfiaknak. Már 1902-ben 70 felső leányiskola volt, amelyek évi kiadása a három millió koronát is felülmúlta. A tanítónőképzőnek 1903-ban 361 hallgatója volt, a kiadások itt kb. 235,000 K-ra rúgtak. A legfontosabb lépés azonban a nők egyetemének felállítása volt 1901-ben. Első évben 250 hallgatója volt, a másodikban 800, a harmadikban pedig 1000. Nagy súlyt fektetnek itt is, mint a nőnevelés minden fokozatán, a gyakorlati nevelésre és a főtörekvés az, hogy a hallgatók úgy érezzék magukat, mint otthon, családi körükben. Az egyetemi internátusban a háztartás körébe tartozó teendőket maguk a hallgatónők vezetik. Teljesen mellőzik a vallási okatást, hogy türelmetlenséget ne hintsenek el a hallgatók lelkében.

*

A tanulók vándorlásának egészséges hatásáról ad hírt *H. Roeder*. Gondos vizsgálat alá vett 11—13 éves gyermekeket, akik hat napi turista útat tettek meg. Ezeken a kirándulásokon gyengébb szervezetű gyermekek is részt vehettek, csak azokat zárták ki, akiknek a szívük, vagy a tüdejük nem volt egészséges, vagy pedig nehéz ideges bántalmaik voltak, mint epilepsia, chorea, stb. A vizsgálatot az út előtt is végezte, de azután is figyelemmel kísérte a gyermekek egészségi állapotát három hónapon át. A vizsgálat eredménye szerint ezalatt a három hónap alatt a gyermekek testének a súlya szépen gyarapodott, 3—13 fonttal, egy esetben pedig 22 fonttal. Egy leányosztályban 12 résztvevő súlygyarapodását 12 más leányéval összehasonlítva, az eredmény 6·7 : 4·8 volt. Sőt az eredmény jobb volt annál is, amelyet fürdőkben és nyaralóhelyeken el lehet érni.

*

A testi fenyíték ellen szólal fel *Helene Goldbaum* Meumann folyóiratának 8. kötetében. Az a véleménye, hogy értelmes, szi-

gorúan egyéni bánásmód mellett a testi fenyíték teljesen mellőzhető, enélkül is korán rá lehet a gyermekeket szoktatni a tisztaságra és pontosságra, csak meg kell találni ennek is a módját: kellő időben, kellő módon figyelmeztessük a gyermeket arra, hogy mit kell tennie. Engedelmességre sem a pálca tanítja meg a gyermekek. Ahol magyarázattal, felvilágosítással nem érünk célt, hadd érezze a gyermek cselekedeteinek természetes büntetését. Ne feledkezzünk meg azonban a legfontosabbról, a környezet példájáról. Adjunk alkalmat a gyermeknek arra, hogy csak jó példát lásson maga előtt és akkor magától aligha fog eszébe jutni, hogy másképen cselekedjék. A veréssel már csak azért sem érünk célt, mert gyakori veréssel eltompítjuk a gyermek lelkét, képtelenné tesszük arra, hogy finomabb ingerek is hassanak rá. Figyeljük meg gyermekeinket sok szeretettel és megértéssel, akkor meg fogjuk találni a leghelyesebb utat, amelyen vezetnünk kell őket.

*

Az igazságérzet fejlődése címen ír *Helene Goldbaum* Meumann folyóiratának nyolcadik kötetében. Stanley Hallt idézi, aki szerint: «Tökéletes igazmondás nehezen és későn jön meg és az iskolai élet annyira tele van a hazudozásra való kísértésekkel, hogy a becsületes gyermek az iskola legritkább és legnemesebb produktuma. A tanító legfőbb célja e baj különböző alakjait megkülönböztetni és mindegyikre megtalálni a legjobb orvosságot.» Pedig az igazság felé törekvés megvan a legkisebb gyermekben is, bántja, ha őt félre akarják vezetni és így bizalmatlanná tesszük a gyermeket azzal, ha olyasmit mondunk neki, aminek a hamis voltáról előbb vagy utóbb meggyőződhetik. Ne hozzunk tehát a gyermek elé semmit, amelyet zsenge kora miatt még nem ismerhet meg, vagy adjunk ezekről az értelmének megfelelő általános felvilágosítást. Igazságszeretetének felkeltése és ébrentartása érdekében a gyermek valótlanságra való hajlandóságát kezdettől el kell nyomnunk, vagy legalább is meggátolnunk. Ha valótlanságot mondott, keressük meg az okát és ismertessük be vele hibáját. Legtöbbször jó hatással van az egyszerű szavakban való lelkére beszélés. Éreztessük a gyermekkel, hogy az őszinteség jutalma a bizalom, amelyet az igazmondástól való legkisebb eltérés megrendít. Túlságos szigorúsággal ne vigyük rá a gyermeket arra, hogy féltében hazudjon.

Másképen kell eljárni makacs hazudozásnál, ami beteges hajlandóságból következik. Nyilt beismerésre ne következzék büntetés, hanem szerető hangunkkal tegyük a gyermeknek lelki szükségletévé az őszinteséget.

Itt is rendkívül nagy szerepe van a környezet példájának. A szülők gyakran mondanak olyan dolgokat gyermekeik előtt, amelyek valótlanságát azok is tudják. Az iskolában kapott feladatokban való segítség is a legtöbbször olyan, hogy abból a gyermek csak hazudni tanul. De az iskola is ráviheti hazudozásra a gyermeket, ha nagyon sokat kíván tőle, amit a gyermek nem tud elvégezni. A tanító még tréfából se mondjon valótlanságot, ha pedig tévedett, ismerje be nyiltan. A gyermek egész környezetét hassa át az igazmondás szeretete, hogy a gyermeknek sohase legyen alkalma a legkisebb valótlansággal és hibával sem találkoznia, mert csak így kelthetjük fel benne az igazság érzését és szeretetét.

*

Középiskola és közvélemény. A középiskola nemcsak nálunk, hanem Németországban is heves, sokszor gyűlöletes támadásoknak van kitéve, amelyek nagyon megnehezítik az iskola munkáját. Ennek a jelenségnek az okait kutatja *H. Weimer*, a Matthias-féle **Monatschrift für höhere Schulen** novemberi füzetének. A középiskolák egyenjogúsítását csak úgy lehetett kivívni, ha a szakemberek a nagyközönség és a sajtó támogatását is megnyerhették. Ezalatt a küzdelem alatt mindkét fél erős, sokszor igaztalan kritikát gyakorolt egymáson, de ha a bírálók sok állításukat ma már nem is írná alá ezt a két kritikát, most a közönség és a sajtó egyesíti és együtt használja fel a középiskolák ellen. Hasonló következménnyel járt minden küzdelem, amelyet az iskola emberei egymással szemben folytattak, de a közönséget is bevonták a küzdelembe. Ilyen volt a nyelvi oktatás módszere, a vallástanítás, a természettudományi oktatás stb. reformjára irányuló küzdelem. A küzdelem szép eredményekre vezetett, de a vezetés módja megtermette a maga gyomját. — Mivel magasabb társadalmi álláshoz «bizonyítvány» kell, a szülők erőszakkal is azon vannak, hogy gyermekük megszerezze ezt a bizonyítványt és ha nem megy könnyen a dolog, az iskolát és a tanárt okolják, akik túlságos sokat követelnek, zaklatják a szegény gyermeket. A tanárságnak nem szabad tétlenül néznie ennek a gyűlöletnek az elharapózását, hanem fel kell vennie a küzdelmet vele szemben és pedig első sorban a sajtó útján. De meg kell ragadni erre minden alkalmat tanítógyűléseken épúgy mint a szülői értekezleteken és iskolatársak szövetkezeteiben. Rá kell mutatnunk, hogy nem az iskola, hanem a család és társadalom az a tényező, amely nem felel meg nevelőfeladatának. Ez a támadás előzze meg az iskola megtámadtatását, de ne legyen személyeskedő, gyűlöletes, hanem mindig az igazság és az ügy érdeke vezesse. De a legfontosabb dolog, hogy tekintsünk ma-

gunkba, nézzük szigorúan biráló szemmel a magunk munkáját. Kutassuk a tanulókhoz való viszonyunkat és igyekezzünk ezt tökéletesíteni. Szeressük a gyermekeket és szerettessük meg velük az iskolát, akkor eredményes lesz a mi munkánk és elhallgatnak a támadások is.

*

Az anyanyelvi oktatás reformja Franciaországban. Sok szó esett Franciaországban az elmúlt évben a középiskolai francia tanítás «válságáról». Az előadások és értekezések hatása alatt 1909 júliusában új szabályzat jelent meg a francia nyelv tanításáról, amelyet szeptember végén utasítás jellegű körlevél követett. E körlevél szerint: «A reform egyetlen célja nagyobb szabadságot biztosítani a tanárnak tanítása felépítésében; nevezetesen alkalmat ad nekik arra, hogy fontosságához mért figyelemben részesítsék a tantervben előírt szerzők szövegeinek magyarázását és a francia dolgozatok együttes javítását.» Tehát a dolgozatjavítás is az osztály közös munkája legyen épúgy, mint a szöveg olvasása és magyarázása. A reform megvalósítása céljából a legtöbb osztályban a francia órák száma eggyel szaporodott. A körlevél azonban hangsúlyozza, hogy ez az óraszaporulat ne adjon alkalmat se a leckék, se a dolgozatok szaporítására, hanem az anyag alaposabb feldolgozására. A **Revue Universitaire** novemberi füzetében *Hubert Bourgin* örömmel üdvözli a reformot, amelyben a maga sokszor hangoztatott eszméinek megvalósulását látja, de egyúttal arra is rámutat, hogy a reform nem hibátlan. A troisième B (reáliság negyedik osztálya) úgy nyeri az egy francia órát, hogy elmarad a szokásjog tanítása, ami eddigelé is teljesen céltalan volt. A következő két osztály a latintól, vagy a görögtől veszi el ezt az egy órát, amint már eddigelé is sokszor megtették. De a troisiéme A-ban az órák szaporodtak eggyel anélkül, hogy ezért valami kárpótlásról gondoskodtak volna. *K—n.*

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern. Herausgegeben von *J. Ruska*. Leipzig, 1909. 51. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): *Dr. Julius Ruska*, Hans Thoma hetvenedik születésnapjára. — *Wilhelm Krahe*, A német ifjúság első nemzeti ünnepi játékai. — *Dr. Henrich Schön*, Az első és legfontosabb francia főiskola, a «Collège de France». — *Dr. Georg Lorenz*, Pædagogiai antinomiák. — Szemle. — Irodalom.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 1909—10. XVII. Jahrgang.

Harmadik füzet (december): *O. Flügel*, Windelband Herbartról. — *Prof. G. Friedrich*, Az etikai és esztétikai itélet fejlődése a drámában (második közlemény). — Közlemények: *Fr. Förster*, Jelentés a német felső leányiskolaügyi egyesület 21. közgyűléséről. — *Dr. Willibald Klatt*, A pædagogia a filologusok gráci gyűlésén. — A központi szövetség. — Németország ifjusága otthon és idegenben. — Ismertetések.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza, u. Wien, 1909—10. XV. Jahrgang.

Második füzet (november): *W. Carrie*, A lelki gyengeségben szenvedők a büntetőjogi gyakorlatban. — *Prof. Alois Kunzfeld*, A művészi nevelés kérdésének mai állása (második közlemény). — Közlemények: *Delitsch*, Egy nagyon jó könyv. — *Dr. Karl Wilker*, A nemi felvilágositás kérdése. — *Tr.*, Az anyák életkora. — *Tr.*, Egy fegyház-lakó fejlődése. — Gottlieb Friedrich emlékezete. — Irodalom.

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgeber: *E. Hiemann*, *F. Lindemann*, *R. Schulze*, XXI. Jahrgang. 1909—10. Leipzig, Voigtländer.

Második füzet (november): *Dr. Max Brahn*, Pædagogiai főiskola. — *Dr. Johannes Richter*, Az alkotó mozzanat az esztétikai nevelésben. — *Oswald Warmuth*, Rajzok a munkaiskolából. — Zeppelin. — Szemle. — Könyvek.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1909. XIII. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): *Grosser*, Hermann Ebbinghaus. — *A. Böhm*, A gyermeki gondolatkör elemezéséhez. — *Prof. Dr. Nochle*, Friedrich Paulsen «Jugenderinnerungen»-je. — *Dr. A. Görland*, Utam a valláshoz (befejező közlemény). — Szemle. — Közlemények és utalások: A német iskola munkásainak és barátainak őszi gyűlései. — Irodalom.

*

Der Säemann. Monatsschrift für Pädagogische Reform. Herausgegeben von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung. Schriftleiter. *Car. Göltze*. Leipzig, 1909. V. Jahrgang.

Tizedik füzet (október): *Prof. Dr. Alfred Lichtwark*, Krisztus, mint a fájdalom embere (Társalgás egy osztállyal). — *Max Gissler*,

A szivárvány. — *Dr. Ernst Weber*, A tanító egyénisége (második közlemény). — *Martin Havenstein*, A gyermekek ellen elkövetett vétkek. — *Prof. Dr. Hano Cordsen*, Bevezetésül a gyermektanulmányozáshoz (ötödik közlemény). — *Guido Höller*, Az «Altersmundart» mint irodalmi nyelv (első közlemény). — Szemle: A nevelés erkölcsi hatékonysága. — Irodalom.

*

Monatschrift für höhere Schulen. Herausgegeben von *Dr. R. Köpke* und *Dr. A. Matthias*, Berlin, 1909. VIII. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): *Dr. Hermann Weiner*, A középiskolák és a közvélemény. — *Dr. Julius Ziehen*, A frankfurti tantervű gimnázium megítéléséhez. — *Dr. Paul Cauer*, Hogyan tanulunk filológiát? — *A. Tilmann*, A Friedrich Althoff alapítvány. — *Ugyanattól*, I. A római jog forrásainak a nyelvébe való bevezető tanfolyamok. — II. A jogi-, orvosi- és bölcsészeti kar hallgatói számára szolgáló bevezető görög tanfolyamok. — III. A német egyetemek hallgatóinak érettségi bizonyítványai. — 1908. évi programmértekezések: *Dr. Franz Cramer*, Latin. — *Dr. Oskar Preussner*, Francia és angol. — Könyvismertetések. — *Dr. Wilhelm Meier*, Tizparancsolat tanároknak.

*

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von *H. J. Müller*. Berlin, 1909. LXIII. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): *Dr. E. Devrient*, Források tana és családok története. — *A. Wittneben*, Kleist «Prinz Heinrich von Homburg»-jának századik születésnapjára. — *Prof. Dr. K. Schlick*, Horatius Carm. III. 2. — Irodalom.

*

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Verantwortliche Redakteure: *J. Huemer, E. Haule, H. von Arnim*. Wien, 1909. LX. Jahrgang.

Tizedik füzet (október): *Dr. Karl Kunst*, A cselekvésmódok kölcsönös vonatkozásaikban (befező közlemény). — *S. Singer*, Richard Heinzel «Kleine Schriften» (második közlemény). — Irodalmi értesítő. — *Dr. J. Dinkhauser*, Oktatásügyi tanulmányok Angolországból. — *R. Suppantschitsch*, A térbeli szemlélőképesség különböző nemei. — Könyvismertetések. — Vegyesek.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber, Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser*. Wien, 1909. XXXIV. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): *Prof. Dr. Willibald Kammel*, Tanulóink esztétikai neveléséhez a középiskola alsófokán. — *Abbin Horn*

Tizenegyheti gyalogolás Afrika belsejében. — *Prof. Dr. Hermann Tertsch*, A tanulók gyakorlatainak kérdéséhez. — Iskolai hírek: A mathematikai oktatás reformmozgalma Hollandiában. — Könyvek, folyóiratok és programmok.

*

Österreichische Mittelschule. Redigiert von *Prof. Dr. Heinrich R. v. Hoepflingen* und *Bergendorf*. Wien, 1909. XXIII. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet: A tanárképzés: *Peter Maresch'* és *Hans v. Arnim*, Klasszika filologia. — *Gustav Waiyek* és *Jakob Minor*, Német nyelv és irodalom. — *Karl Woynar* és *Oswald Redlich*, Történet. — *Heinrich Montzka* és *Eduard Brückner*, Földrajz. — *Gustav Spengler* és *Friedrich Jodl*, Filozofiai propedeutika. — Egyesületi hírek. — Irodalom.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram*. Teubner, 1909. VIII. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): *L. Hilger*, A német felsőbb leányiskolaügyi egyesület 21. közgyűlése. — *Dr. Schlüter*, A poroszországi felsőbb leányiskolaügyre vonatkozó uj rendelkezések gyakorlati hatása és jelentősége (befejező közlemény). — *Paul Ziertmann*, Leányok felvétele fiú-középiskolákba néhány német államban Poroszországon kívül (befejező közlemény). — *Prof. Dr. Teufer*, A «Studienanstalt» latin nyelvi tantervéhez. — *Pauline Herber*, A néptanítónőket képző szeminárium fejlesztésének kérdéséhez. — *Dr. Walsemann*, Válasz. — Irodalom. — Közlemények.

*

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Begründet von *Dr. C. Kehr*, herausgegeben von *Karl Muthesius*. Gotha, 1909. XXXVIII. Band.

Tizenegyedik füzet (november): *Muthesius*, Heinrich Preische. — *Schmidt*, A pædagogia rendszere (befejező közlemény). — *Volkmer*, A «mintatanító» és tanítóképzői nevelésünk. — Közlemények: A tanítóképzők a középiskolaügy szervezetében. — A bajor tanítóképző intézeti tanárok egyesületének évi jelentéséből. — A szász tanítóképzőintézeti tanárok közgyűlése. — Közgyűlések. — Hírek tanítóképzőkből. — Kis közlemények. — Ismertetések.

*

L'Éducation. Revue trimestrielle illustrée d'éducation familiale et scolaire. Directeur: *Georges Bertier*, I-re Année 1909. Paris.

Első szám (március): *Bertier*, Programmunk. — *Souriau*, Az értelmi nevelés. — *Caustier*, Egy nemrégi kitöréshez fűződő földtani óra. — *Feyel*, Az 1902. évi tantervek mérlege. — *Bertier* és *Storer*, A rajzokta-

tás. *Malapert*, A sexuális erkölcs az iskolában. — *Lietz*, A «Landerziehungsheim» alapelvei. — Könyvismertetések. — Pædagogiai ujdonságok. — Szemlék.

*

Revue internationale de l'Enseignement publieé par la Société de l'Enseignement supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet*. Paris, 1909. XXIX. Année. Vol. LVII.

Tizenegyedik szám (november): *Alfred Croiset*, A párisi egyetem Faculté de lettres karának tanévmegnyitó beszéde. — *G. Darboux*, Beszéd a Hudson folyó első átkutatásának háromszázadik és a Fulton «Clernwut»-ja első útjának századik évfordulója alkalmából. — *Maurice Bloch*, Egy elzászi nevelő, Joseph Willm. — *Albert Leclère*, A felső oktatás nemzetközivé tétele. — *E. Contamine de Latour*, Közoktatás Chileben. — *Maurice Caullery*, Modern nevelés és a valóság (díjkiosztási beszéd). — Oktatási krónika.

*

Revue Universitaire. Secrétaire général: *Gustave Regnier*, Paris. 1909 XVIII. Année.

Kilencedik szám (november): *Ch. V. Langlois*, Jelentés a történelem-földrajzi szakcsoport tanári szakvizsgálatairól. — *Hubert Bourgin*, Megjegyzések a francia nyelv órarendjének és tanításának a változásairól. — *J. P. C.*, A történelem és irodalom tanárainak szakok szerint való különválásáról a középfokú leányiskolákban. — *Jules Wogue*, Az átlépési vizsgálatok reformja. — *M. Marion* és *Ch. Dufayard*, Történelmi és földrajzi könyvészet. — *Ferdinand Brunot*, Nyelvtudományi könyvészet. — *H. Chatelain*, Lapszemle: A francia irodalom története. — *Jeanna P. Crouzet Ben-Aben*, A leányok középfokú oktatásának krónikája. — *André Balz*, Havi krónika. — Hírek és ujdonságok. — Vizsgálatok és versenyek.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1909. Nouvelle série. Tome LIV.

Tizedik szám (október): *Charles Dessez*, A nancy-i kongresszus. — *M. Gasquet*, Záróbeszéd a nancy-i kongresszuson. — *Edouard Petit*, A volt iskolatársak szövetkezeteinek nemzeti kongresszusa. — *Paul Hazard*, A díjkiosztási beszédek. — *Lucien Poincaré*, A léghajózás. — *Bernard Haussonllier*, Miletos elemi iskolái. — *Édouard Petit*, J.-C. Cavé. — *M. P.*, Lapszemle.

*

L'Enseignement Secondaire. Organe de la Société pour l'étude des questions d'Enseignement secondaire. Vingt numéros par an XXXe année. Paris 1909.

Tizenhatodik szám: *Egy tanácstag*, A felső közoktatásügyi tanács 1909 juliusi ülése (második közlemény). — *P. Médan*, A francia nyelv

tanításának válsága. — *H. B.*, Oktatási krónika. — Rendelet a középiskolai repetitorokról és segédtanárokról.

*

La Revue de l'Enseignement des Sciences. 3e Année. Paris 1909. (Évenkint tiz füzetben jelenik meg.)

Második szám (február): *P. Montel* és *F. Marotte*, Szabályos sokszögek beirása. — *A. Salamon*, A mértan tanítása a középfokú leányiskolákban. — *E. Traynard*, A trigonometriai egyenletekről. — *L. Dreyfus*, Egy axioma. — *Ch. Maurain*, Megjegyzések az érettségi vizsgálatról. — *E. Brucker*, A növénytani elnevezések és az elemi osztályok. — *M. Couyba*, A középiskola természettudományos modern ágának kettéválasztása érdekében. — *B. Niewenglowsky*, Jelentés a mennyiségtani tanári szakvizsgálatokról. — *J. Joubert*, Jelentés a természettudományi tanári szakvizsgálatokról. — A nemzetközi matematikai oktatási bizottság szervezetének terve. — Vizsgák és versenyek.

*

The Journal of Education. A Monthly Record and Review Vol. 40. (New Series, 31) London 1909.

Tizenegyedik füzet (november): *Mrs. Scharlieb*, Serdülő lányok egészsége az iskolai élettel kapcsolatban. — *E. C. Matthews*, Gyakorlati földrajzi tanulmány. — *Agnes E. Farman* és *E. A. Ready*, A középiskolai művészeti tanítást vezető nők képzése. — *Prof. Sadler*, Az iskolák 1929-ben. — *James Drever*, Teljes iskolai rendszer lényeges elemei. — *Transsylvania*, Nevelőnői minőségben szerzett külföldi tapasztalatok. — *Loosestrife*, Tanítónők a regényben. — Állandó rovatok. — Irodalom.

*

The American Journal of Psychology. *Edited by G. Stanley Hall E. C. Sanford and E. B. Titchener*, Worcester Mass, 1909. Vol. XX. (Negyedévenkint jelenik meg.)

Negyedik szám (október): *L. R. Geissler*, A figyelem mérése. — *William Henzy Pyle*, A várakozás kisérleti tanulmányozása. — *E. B. Titchener* és *L. R. Geissler*, Wilhelm Wundt tudományos munkásságának bibliografiája. — *Edmund B. Hney*, A nemzetközi lélektani kongresszus. — Lélektani irodalom. — Könyvek.

*

Education. Edited by *Frank Herbert Palmer*, Boston 1909—10. Vol. XXX.

Harmadik szám (november): *Josiah Main*, A középiskola természettudományi és földmívelési oktatásának kapcsolata. — *Frak Nicholas Spindler*, A motorikus fejlődés lélektana. — *Prof. Charles A. Bennett*, Milyen kézügyességi tárgyat tanítsunk az iskolákban? — *Frank Webster Smith*, A tanítóképző ideálja (harmadik közlemény). — *Colin A. Scott*,

Szociális nevelés. — *Julia Harris May*, A születésnapok története. — *Homer K. Underwood*, Irodalomtanító az elemi iskolában. — *Maud Elma Kingsley*, Olvasó és tanulmányozó tanfolyam a népiskolában. — Jegyzetek. — Könyvek és lapok.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Rahway, N. J. and New-York, 1909. Vol. XXXVIII.

Negyedik szám (november): *Joseph Lee*, A munkára menő fiú. — *Alden H. Abbott*, Nem-városi középiskola Massachusettsben és New-Yorkban (második közlemény). — *Francis Storr*, A fordítás művészete. — *W. H. Hilfpatrick*, Az első iskola keletkezése Uj Hollandiában. — *Peter Sandiford*, Az angol közoktatásügyi tanács jelentése. — *Nichlais Murray Butler*, A Carnegie-alapítvány, mint nevelésügyi tényező. — Nevelésügyi közlemények. — Megbeszélések. — Szemlék. — Jegyzetek és hírek.

*

The School Review.

Kilencedik szám (november): *Charles Hubbard Judd*, A nevelésügy az amerikai egyetemeken. — *Frank N. Freeman*, Kézügyesség a fizika szolgálatában. — *Margaret Athmun*, Könyvtári olvasás a középiskolában (első közlemény). — *J. H. Gardiner*, A tudatlanság gyakorlása. — *Nellie E. Bancroft*, Egy középiskolai latin színjáték. — *Louise R. Gibbs*, Tegyük a középiskolát a társadalmi élet középpontjává. — Jegyzetek. — Könyvszemle. — Lapok.

*

School Science and Mathematics. Chas. *H. Smith* Editor. Chicago. 1909. Vol. IX.

Nyolcadik szám (november): *Herberth E. Walter*, Eszményi középiskolai biologiai tanmenet. — *C. A. Shull*, Bevezetés az állattanba. — *C. N. W.* Egy osztály földmívelési anyaga. — *Frank Garney*, Térképek muszlinra feszítése. *Lewis B. Avery*, Vegytan és művelődés. — *Harry A. Carpeuter*, Jon-elmélet bemutatása. — *W. A. Noyes*, A középiskola vegytani tanításának célja és szervezete. — *Fredus N. Peters*, Természettudományi és mennyiségtani oktatás a jövőben. — *Edwin H. Hall*, Felületi-feszültség mérése. — *Henry S. Curtis*, Készülék a földindukció, az egyszerű dynamo és motor elvének bemutatására. — Gyűlési tudósítások. — Szakirányú tanulmányok. — Könyvszemle.

VEGYESEK.

— **Kármán Mór pædagogiai dolgozatai.** Kármán Mór összegyűjtött munkáiból két hatalmas kötet jelent meg. E munkák beható méltatására még visszatérünk, most csak röviden jelezni akarjuk megjelenésöket. Kármán Mór munkái most rendszeres összeállításban kerülnek a nyilvánosság elé, hogy így kialakuljon Kármán munkásságának teljes képe. A két kötet a következő dolgozatokat tartalmazza: *Első kötet:* I. A pædagogia helye a tudományok sorában. II. A pædagogia alapvetése. III. A történeti fejlődés útja. IV. Pszichologiai irányok. V. A nevelés feladatai. VI. Iskolaügyi fejtegetések. VII. Adalékok a gimnáziumi oktatás elméletéhez. (Theoretikumok.) VIII. Dolgozatok a fenséges Királyi Ház egy tagjának nevelése és oktatása tárgyában. *Második kötet:* IX. Népoktatásunk szervezése és újabb törvényhozás szüksége. X. Adatok középfokú oktatásunk szervezéséhez. XI. A tanárképzés és az egyetemi oktatás.

A két kötet az Eggenberger-féle könyvkereskedésben jelent meg (Hoffmann és Vastagh kiadása) s ára 18 korona. Nincs kétség abban, hogy e két kötetnek helyet kellene foglalnia minden iskola könyvtárában, s ezért melegen ajánljuk a tanárság figyelmébe.

*

— **A szabadoktatás országos szervezete.** Az országos közoktatási Tanács közreadta a kebelében 1907. és 1908-ban folytatott tárgyalások iratait, s ezzel nemcsak igen becses adalékokat nyujtott közoktatásügyünk újabban fejlődő fontos ágának történetéhez, hanem egyúttal az előterjesztésekben és az eszmegazdag fölszólalásokban rejlő tudásnak és gondolatoknak gazdag tárházát tette hozzáférhetőkké mindazok számára, akik a szabadtanítás iránt érdeklődnek.

A 17 nagy negyedrétű ívre terjedő vaskos kötetből mindenekelőtt ki kell emelnünk dr. *Jancsó Benedek* «Emlékiratát az iskolán kívül eső oktatás országos szervezése tárgyában». Ez az emlékirat maga 131 lapra terjedő kötet, bámulatos szorgalommal és széleskörű tudással megírt alapos tanulmány, mely kiindulásul fog szolgálni

mindenkinek, aki ezzel a kérdéssel valaha foglalkozni óhajt. E tanulmány először is a történeti előzményekről tájékoztatja az olvasót, azután megismerteti a kérdés jelen állását, s végül alapos vizsgálat alá veszi mindazokat a kérdéseket, melyek az intézmény szervezésénél fölmerülhetnek. A tanulmány rövid bevezetés után, mely a célt jelöli ki, először is a Türr-Iványi-féle felnőttek oktatását ismerteti. Összegyűjti azután a különböző kulturegyesületi és szociál-pædagogiai törekvéseket. Külön fejezetben szól az University Extension-ről. Talán legérdekesebb része a tanulmánynak az a fejezet, melyben a szociáldemokraták iskolán kívül eső oktatását ismerteti. Ebben oly beható és a részletekre kiterjedő képet nyujt szocialistáink kulturtörekvéseiről, minőt eddig sehol sem olvashattunk. A szabadoktatás szervezésének megállapításánál részletesen szól nemcsak arról, hogyan kellene a szabadoktatást szervezni, hanem arról is, kik legyenek a tanítók, milyen legyen a tanítás módszere, s hogyan lehet a társadalom közreműködését biztosítani. Végül törvényjavaslattervezetet ád dr. Jancsó Benedek, mely a szabadoktatást három tagozatban: alsó, középső és felső tagozatban szervezi.

Ezután következnek azok a kérdések, melyeket gróf Apponyi Albert a szabadoktatás szervezése tárgyában 1908. okt. 14. és 15-én tartott értekezlet elé terjesztett.

Nem kell külön kiemelnünk, mennyire érdekes magának ennek az ankétnek a jegyzőkönyve, mely az összes felszólalásokat *szó szerint* tartalmazza. Ez a jegyzőkönyv, melyet dr. Bozóky Endre, az orsz. közokt. Tanács titkára szerkesztett, mindenkor értékes dokumentuma lesz kulturtörténetünknek, amennyiben tudományos életünk vezető embereinek felfogását mutatja a szabadoktatásról. A jegyzőkönyv tartalmazza: Alexander Bernát, Antal Gábor, Apponyi Albert gr., Bárczy István, Beke Manó, Beöthy Zsolt, Bernát István, Berzeviczy Albert, Bokor József, Eötvös Loránd br., Finászy Ernő, Fehér Ipoly, Földes Béla, Gaál Jenő, Gaul Károly, Giesswein Sándor, Geöcze Sarolta, Gyulay Béla, Halász Ferenc, Hegedüs István, Jancsó Benedek, Kármán Mór, Klupathy Jenő, Marczali Henrik, Schneller István, Spitkó Lajos, Sárói Szabó Lajos, Timon Ákos és Weszely Ödön felszólalásait. Akik e kulturális törekvések iránt érdeklődnek, mindenesetre szívesen veszik, hogy a Közoktatási Tanács a minisztérium engedélyével e kötetet kiadta.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1909. december 15-én.

Jelen vannak: dr. *Fináczy Ernő* elnöklete alatt Beke Manó, Bozóky Endre, Goldziher Károly, Gyomlay Gyula, Havas Gyula, Havas Irma, Imre Sándor, Ispánovics Sándor, Kemény Ferenc, Kovács János, Málnai Mihály, Négyesy László, Radó Vilmos, Rombauer Emil, Sebestyén Gyula, Somogyi Géza, Székely György, Vángel Jenő, Waldapfel János, Weszely Ödön, Gyulai Ágost, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül számos érdeklődő vendég.

I. *Elnök* megnyitja az ülést és meleg szavakkal üdvözli Kármán Mórt, a Társaság alelnökét, ki 30 esztendei pædagogiai irodalmi munkásságának összegyűjtött termését, Pædagogiai Dolgozatai-nak két kötetét mutatja be a Társaságnak. Elnök, aki Kármán hálás tanítványának vallja magát, azt hiszi, hogy a jelenlevők sorában talán ő vett tudomást legkorábban azokról az elvekről, melyek e dolgozatokban foglaltatnak; érti Kármán filozófiai és pædagogiai előadásait, melyeket tőle harminc esztendővel ezelőtt hat semesteren keresztül az egyetemen hallgatott, s melyekben már határozott körvonalai mutatkoztak Kármán később részletesen kifejtett és e Dolgozatokban összegyűjtött gondolatrendszerének. E Dolgozatok egyúttal az Elnökben, aki az utolsó három évtized tanügyi mozgalmaiban szintén részt vett, sok már-már elhalaványuló emléket elevenítenek fel. Újra megjelenik előtte a középiskolai tanterv és az Utasítások készülésének munkája, a gyakorló főgimnázium emlékei, a görög nyelvi tanítás vitája, a tanárképzés újjászervezésének kérdése, a népoktatási törvény előkészítő munkálatai és sok más. Ez érzésektől vezérelve örömét fejezi ki Kármán munkáinak megjelenése fölött s fölkéri őt előadása megtartására.

Kármán Mór szabad előadásban bemutatja Pædagogiai Dolgozatait. Előadásának egyik okául azt vallja, hogy szeretné meghonosítani a magyar tudományos életben azt a jó szokást, mely más népek tudományos életében régóta dívik, hogy a szerzők, kik legjobban ismerik saját törekvéseiket, azoknak erényeit és fogyatkozásait, maguk ismertessék saját munkájukat. Van azonban előadásának személyes oka is. A gyűjtemény nem jelent ugyan meg előzetes bemutatás nélkül;

Fináczy Ernő, a pædagogia tudományának budapesti egyetemi tanára szíves volt a kiadó felkérésére néhány bevezető szóval a magyar közönségnek bemutatni (amivel a szerzőt is lekötelezte); személyes előszava azonban nincs, mert az abban elmondható gondolatokkal nem akart a nagyközönség elé lépni, hanem itt a Társaságban óhajtotta előadni. Összegyűjtött munkái fősajátosságául azt vallja, hogy a magyar pædagogiai élet hozta létre minden részletüket. Nincs a gyűjteményben dolgozat, bármennyire elméleti legyen is, melyre az alkalmat nem a szükség, nem a gyakorlati szempont szolgáltatta volna. A gyűjtemény összeállításánál valóban kitűnt, hogy egy összefoglaló rendszer foglaltatik benne. Éppen azért öröm töltötte el lelkét e kötetek összeállításakor, mert utólag igazolva látta, hogy egész hosszú pályáján soha egy alkalommal sem járt el máskép, mint mindig kialakult elvek alapján, a gyakorlatban semmit sem cselekedett, amit nem tudott volna igazolni elvek szerint. Ezt csak annak igazolása végett említi, hogy nem készületlenül fogott a munkához. — Másrészt azonban nagy szomorúság és lelki fájdalom is tölti el őt, mert úgy érzi, hogy mindezek a régi dolgok még most is aktuálisak, mintha 30 évi munkássága egészen hiábavaló lett volna. Még most is el kell mondania oly dolgokat, amelyekről az ember azt hitte volna, hogy ismételt hirdetésük és gyakorlati bemutatásuk nem maradt egészen eredmény nélkül. — Ami dolgozatainak megadja bélyegét, azt Fináczy Ernő a gyűjtemény kiadói előszavába foglalt nyilatkozatában e szavakkal fejezi ki: «E dolgozatok legfőbb érdeme amaz állandó viszony megállapítása, mely a nevelés (művelődés) és a történeti élet között fennáll; ami különben is Kármán elmélkedésének kedvenc tárgya.» E szavak helyesen jellemzik e munkákat. Csak azt óhajtja hozzáfűzni, hogy ez nemcsak kedvenc tárgya, hanem egyúttal egész pædagogiai elmélkedésének alapvető gondolata. — Előadó ezután e gondolatnak részletesebb fejtegetését adja a modern, de meg nem állapodott törekvésekkel szemben. Előadását a nevelés és oktatás közti szoros kapcsolatnak s a nemzeti nevelés fontosságának hangoztatásával befejezvén, Pædagogiai Dolgozatainak egy példányát a Társaság könyvtárának ajánlja.

A Társaság élénk tetszéssel fogadja az előadást.

Elnök megköszönvén Kármán Mórnak gondolatokban gazdag előadását, kéri őt, ne fogja fel oly pesszimisztikusan saját élete munkájának eredményét. Az ő szellemében munkálkodó hálás tanítványok hosszú sora ellentmond e fölfogásnak. Míg tanításainak e hű megőrzői maguk is munkálkodnak s eszméit tovább hirdetik, nincs ok a magyar nevelés és oktatás ügyére reménytelenül tekinteni. Az áramlatok változhatnak, de az elvek maradandók lesznek s élni fognak továbbra is.

Végül köszönetet mond előadónak a Pædagogiai Dolgozatoknak fölajánlott példányáért.

II. *Goldziher Károly* felolvassa «A mathematika tanításának fokozatai» c. értekezését.

Elnök köszönetet mond az előadónak szakszerűen s gondosan kidolgozott fölolvasásáért.

III. *Ispánovics Sándor* az idő előhaladottsága miatt kivonatosan bemutatja «Az északi népek pædagogiai slöjdje» c. dolgozatát.

Elnök megköszöni a fölolvasónak érdekes előadását, s az ülést berekeszti.

Beküldött könyvek.

Radó Antal. Roberto Bracco, Fantomok. Dráma négy felvonásban. Magyar könyvtár, 514—515. sz. Budapest, Lampel R. könyvkiadó vállalata. Ára 60 fillér.

Rákosi Viktor. Oroszlánkölyök. Regényes színjáték három felvonásban, egy előképpel. Magyar könyvtár, 529. sz. Budapest, Lampel R. könyvkiadó vállalata. Ára 30 fillér.

Farkas Klára. H. G. Wells, Kósza lelkek. Két csodálatos történet. Magyar könyvtár, 536. sz. Budapest, Lampel R. könyvkiadó vállalata. Ára 30 fillér.

Kenedi Géza. Kriminális történetek. Magyar könyvtár. 556. sz. Budapest, Lampel R. könyvkiadó vállalata. Ára 30 fillér.

Magyar Katonai Közlöny. Havi folyóirat. Szerkeszti és kiadja a m. kir. honvédelmi miniszter kirendelte bizottság. Tartalom: A léghajó a tábori- és várharcban. — Egy domborművű terepasztal. — A jellemképzésről. — A cs. és kir. hadsereg lövőiskolájának közleményei. — A testi nevelés eredménye hadapródiskoláinkban. 1909. II. évfolyam, XI. füzet. Budapest, M. kir. honvéd Ludovika Akadémia. Ára 1 korona.

Múzeum. Rocznik XXV. Tom. II. Zeszit 4. Pod. Redakcya Dra Bolestawa Maúkowskiego. Listopad 1909. Lwów.

Elemente de Pedagogie de Ana Conta-Kernbach. Carte aprobata de Onor, Minister al Instructiunei publice cu dessebire pentru Scolile Normale. Jasi. Tipografiea Nationala, 1907.

Dezső Lipót. Népoktatásügyi kérdések. Máramarossziget, 1909. Wizner és Dávid könyvnyomdája.

Hangh Béla. Fiamnak. Szekszárd, 1909. Molnár-féle nyomdai r. t. Ára 2 korona.

Lippay György dr. A genetikus vagy appercepciós módszer a latin nyelvtanításban. Módszertani tanulmány. Szeged, 1908. Várnay L. könyvnyomdája.

Oláh Gábor. Korunk hőse. Budapest, Franklin-Társulat. Ára 3 korona.

Révay József dr. Commodianus élete, művei és kora. Budapest, 1909.

Schütz Antal dr. Fr. W. Foerster, a nemi élet etikája és pædagogiája. Budapest, Szent-István-Társulat, 1909. Ára 2 korona.

Iskolai ünnepeink. Tanügy-népirodalmi havi folyóirat. Szerk. Szentgyörgyi Dénes. Révész Béla könyvnyomdája, Marosvásárhely. Egy füzet ára 60 fillér.

Szombathy László. Gömör-Kishont vármegye népoktatásügyének története. Debrecen, Hegedűs Sándor könyvkiadó vállalata. 1909.

Zsoldos Benő. Lalla Radha és egyéb műfordítások. Modern és angol költők verseiből. Budapest, Franklin-Társulat. 1909. Ára 1 kor. 50 fillér.

AZ ISKOLA FELADATA AZ ERKÖLCSI NEVELÉSBEN.

(A Magyar Pædagogiai Társaság 1910. évi közgyűlésének elnöki megnyitója.)

A közélet figyelmes szemlélője nem zárkózhatik el azon benyomás elől, hogy ujabb idő óta (a kezdőpontot bajos volna megjelölni) feltünő sűrűen keringenek Európaszerte az erkölcs jeligéi. Főleg a nevelés erkölcsi feladata, ez a kifogyhatatlan tárgy ád gyakori alkalmat az elmélkedésre és vitatkozásra. Hiszen épen az imént voltunk tanui annak, hogy az egész művelt világ küldöttei tanácskoztak négy napon át a Themse partján az erkölcsi nevelés módjairól és eszközeiről, kimerítve e kérdésnek majdnem összes képzelhető vonatkozásait, de egyébként elvi megállapodások létrejötte nélkül távozva a tanácskozás színhelyéről. Tanügyi folyóiratok, irodalmi szemlék és napilapok állandóan írnak az erkölcsi nevelésről, s közoktatási kormányok is, nem épen csak a miénk, hivatalos rendeletekkel igyekeznek valamiképen hozzáférkőzni ahhoz, amit megközelíteni, irányítani, formálni szinte lehetetlennek látszik, mert gyökerei mélyen rejlenek a lélekben s szellemünk legősibb, legspontánabb mozgalmaival függnek össze.

Ha a tetszetős antithesiseket kedvelném, azt mondanám, hogy rendesen akkor beszélnek az emberek legtöbbet erkölcsről, mikor a morál leginkább megfogyatkozott. Ez az antithesis azonban, korunkra vonatkoztatva, aligha volna igaz. Mert, ha az emberiség történeti életének nagy összefüggéseit tekintjük, nem vádolhatjuk magunkat azzal, hogy rosszabbak volnánk elődeinknél. Voltak korok, melyekben az erkölcsi javak sokkal kevesebb tiszteletben részesültek, mint ma; mikor az embertársaink iránt való jóindulat és részvét sokkal szűkebbre szorult; mikor a humánus érzelmek nyilvánítása sokkal több fenntartással járt; mikor a morál elvei sokkal egyoldalúbb módon érvényesültek, mikor a családi élet ethikai légköre romlottabb s a nemi élet kicsapongóbb volt. Ha az athéni géniusz alkotásait csodáljuk, sohasem szabad felednünk, hogy nem sokkal több, mint százezer szabad ember részesülhetett csak a műveltség áldásaiban s velök szemben más százezrek állottak, kiknek az erkölcsi és szellemi javak

ban részesedni nincsen is joguk. Az a tudományos megkülönböztetés, melyet Aristoteles, a legnagyobb görög ethikus, a szabad emberek és rabszolgák közt tesz, hogy t. i. az utóbbiak természetöknél fogva nem lehetnek oly formán és oly mértékben erényesek, mint amazok, korunk felfogása szerint valósággal megdöbbentőnek látszik. Ha ma — nem ok nélkül — panaszkodunk pornographiáról, olvassuk el Lukianos egynémely dialogusát, melyeknek bizonyos részeit még senki sem merte modern nyelvre lefordítani, vagy forgassuk Martialis epigrammáit, melyeknek egynémelyike ebben a nemben bizonyára egymagában áll. A középkor a részvét és szeretet megszámlálhatatlan példáit mutatja; de azért ebben a korban is a hivők irgalmatlanok tudnak lenni a nem hivőkkel vagy hitetlenekkel szemben s az erősek büntetlenül nyomhatják el a gyengéket. A bájos és verőfényes renaissance hozza létre a politikai erkölcstelenség alapkodexét, Macchiavelli művét; ekkor élik majd finom élvezetekkel, majd durva orgiáikkal teljes napjaikat kis zsarnokok, kik, ha bűnben és gonoszságban is, de mindenképen érvényesülni akarnak; ekkor keletkezik Antonio Beccadelli hírhedt Hermaphroditusa, melynek közkézenforgása és nagy népszerűsége rávall e kor érzéki hajlamaira. A XVIII. század nemi eltévelyedéseinek egész irodalma van: ekkor születik meg a sadismus fogalma.

Nem hiszem, hogy az erkölcsi kérdések iránt való nagy érdeklődésünk okát abban kellene keresnünk, mintha a művelt népek erkölcseinek valami rendkívüli sülyedése és ennek a sülyedésnek önkéntelen megérzése késztetne bennünket a szokottnál nagyobb és indokoltabb magábaszállásra. Ha nem csalódom, ennek az érdeklődésnek forrásai mélyebbről fakadnak; egyéb társadalmi okok mellett felkeltette a modern élet a maga nagy és nehéz feladataival, melyek igen erős akaratot és sohasem szünetelő aktivitást kívánnak. Ennek az erős, tudatos, erkölcsös akaratnak a folyton fokozódó szükségessége hozta azután újból felszínre azt a jelentős problémát, mely mindig izgatta az emberiség gondolkodó részét, de a XIX. század közepe óta eleddig szokatlan erővel vetődött fel: az értelem és az akarat viszonyának problémáját. A kettőnek szembehelyezése szülte meg végre az iskolai nevelésre való vonatkozásaiban ezt a kérdést: «Mi fontosabb, az iskola oktató vagy nevelő feladata?» Arról akarok ma szólni, hogy ez a formulázás, melylyel minálunk is széltében találkozunk, vélekedésem szerint helytelen és megtévesztő.

De hogy ez kiderüljön, valami keveset lőre kell bocsátanom az akarat nevelésének elméletéről,* kikapcsolva mindazt, ami az er-

* *Baumann:* Wille und Charakter. Eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage. 2. kiad. Berlin, 1905. — *Lehmann:* Erziehung und

kölcsi érték mivoltára vonatkozik. Itt csak az érdekelhet bennünket, az erkölcsi akaratnak minő feltételei és előzményei vannak?

Minden gyermekismerő tapasztalhatta, hogy a kis gyermeknek akarati cselekvése, azaz: az akarat teljes tudatosságával végbemenő cselekvése alig van. Ténykedései eleinte nagyobbára önkéntelenek; olyanok, melyek egyszerű érzéki ingerek reakciójaként vagy eredeti hajlamok és ösztönszerű törekvések ereje folytán jönnek létre és csak idővel válnak állandókká, ha ismételtetnek. Az önkéntelen ténykedéshez rendszerint valami egyszerű képzet vagy elemi érzelem fűződik, melynek későbbi felmerülésekor az eredetileg vele járt ténykedés is újból jelentkezik. A hajlam ily módon lassanként erősödik s létre jő az a lelki készség, melyet, mint az ethikai erények forrását már Aristoteles is felismert s hexisnek (habitusnak) nevezett el. Mindenekelőtt tehát az erkölcsi nevelés főképen ily habitusok megállapítását fogja feladatának tekinteni. Erre szolgál a gyermeknek a jóra irányuló ténykedésekben való begyakorlása, a ténykedéseknek folytonos ismételtetése (az, amit Fleury *faire agir*-nak nevezett), tehát: az iránt támadt hajlandóságnak mintegy állandósítása, vagyis: a szoktatás.

A szoktatott akarat (rövidség okából így nevezem) végtelenül fontos a jellemképzés menetében, de a célbavett eredményhez egymagában távolról sem elegendő. Ha az egész nevelésben, mondjuk, a növendék 18-ik életévéig, kizárólag a szoktatás eszközeire támaszkodnánk, az igazi jellemesség létrejöttét semmiképen sem tekinthetnők biztosítottnak. Az az ember, aki a jót csak puszta begyakorlottság alapján teszi meg, nem nevezhető erkölcsösen akaró, jellemes embernek: a jót megteszi, mert megszokta tenni. Az ilyen embert az akarás pályái (ha szabad ezt a ma már nem szokatlan metaphorát használni) kijárttságuknál fogva önkéntelenül viszik magukkal az egyetemes akarat, a megállapított szabály vagy törvény irányában, melynek megtartására hozzászoktatták. A lelkileg műveletlen embert ép az jellemzi, hogy csakis ily megszokásból vagy legfeljebb utánzásból eredő akaratra képes. A pusztán szoktatott akaratban nem is volna meg a kezdemény ereje. Erkölcsi beszámíthatósága se volna a puszta megszokásból jót cselekvő egyén akarati elhatározásainak, mert az erkölcsi beszámíthatóság ott kezdődik, ahol az akarat nemcsak mecha-

Erzieher. Berlin, 1901. — *Payot:* Az akarat nevelése. Franciából ford. Weszely Ödön. Budapest, 1905. — *Dr. W. Foerster:* Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisciplin. 7. és 8. kiad. Zürich, 1909. — *Welton-Blandford:* Principles and methods of moral training with special reference to School discipline. London, 1909. (Különösen figyelemreméltók e könyvben a lelkiismeretről szóló V. és az iskolai közösség erkölcsnevelő hatását tárgyaló VI. fejezetek).

nikusan (mondjuk: associativ útakon), hanem teljes öntudatossággal és lelkiismereti motivumok következtében jő létre. A szoktatott akaratban a sokszori ismétlés által keletkezett készség tehetetlenségi ereje határoz meg engem: az erkölcsi akaratban, minden ellenkező környezeti behatásnak, esetleges diszpozíciónak vagy szuggesztiv tényezőnek ellenére magam határozom meg magamat.

Ehhez az erkölcsi akarathoz, értve rajta a tevőleges vagyis cselekvő akaratot, kettő szükséges: egyik, hogy világos képzetem legyen arról, amit akarok; a másik, hogy értékeljem, amit akarok. Ez értékelésnek is kettős forrása van: a gondolkodás és az érzés. Más az értékitélet s más az értékbecslés.[1] Az utóbbi egészen az érzelem dolga: a jót nemcsak be kell látnom, hanem meg is kell szeretnem. Az erkölcsi értékbecslés rendszerint megelőzi az erkölcsi értékitéletet, de minden erkölcsi értékitélet maga is erkölcsi érzelmeket válthat ki. Ezért beszélnek némelyek gondolatérzelmekről (Gedankengefühle). Nem tartom kétségesnek, hogy minden erkölcsi cselekedetnek elengedhetetlen kellékei ép ezek a gondolatérzelmek. A belátáson és itélésen kívül kell valami másnak is lennie, aminek impulziv ereje van, ami megindít, ami mozgásba hoz, ami lökést ad, ami valóra váltja az akarati elhatározást, ami energiát ad az akaratnak, még pedig nemcsak pillanatnyi energiát, hanem a jellemesség érdekében szükséges állandó energiát is. Ez a valami nem lehet más, mint az érzelem. A jót nemcsak be kell láttatni és gondolatban értékeltetni, hanem meg is kell éreztetni. A jónak gondolatához erős érzelemnek is kell járulnia: a gondolatnak át kell hevülnie; a gondolatnak érzelmekkel telítettnek kell lennie, hogy a cselekvés processusa valóban megindúljon. Röviden, a jót nemcsak ismernünk, hanem szeretnünk is kell. Hazájokért nemcsak azért áldozták fel életöket a történelem nagy hősei, mert lelki szemök előtt lebegett egyfelől a haza bukásának és e bukás következményeinek, másfelől a diadal nyomában járó nagyságnak és hatalomnak világos képzete, hanem mert ez a képzet megindította egész valójokat, nemes affektusokat keltett bennök, izzó érzelmeket fakasztott, melyeknek energiája cselekvésben keresett és talált érvényesülést. Szerették hazájokat. Nemcsak a szegénység és szűkölködés szemléletei és a belőlök fakadó képzetek késztetik sokszor alamizsnálkodásra azt, aki maga is szegény és szűkölködő, hanem tevőleges akaratát, a tényleges alamizsnaadást csak a képzethez fűződő erős érzelmi indítékok: a részvét és szeretet érzelmei hozzák létre. A hazugságot nemcsak azért kerüljük, mert lelkiismeretes

[1] V. ö. *Dürr:* Grundzüge der Ethik. Heidelberg, 1909.: főleg a 8—9, továbbá a 12—29, 35—58, 237—248. lapokat.

szülők és tanítók hozzászoktattak bennünket következetes eljárásokkal, ha kellett, büntetésekkel az igazmondásra; nemcsak azért, mert tudjuk, hogy ha hazudunk, senki sem fog többé hitelt adni szavainknak; nemcsak azért, mert isteni és emberi törvény tiltja a hazugságot; hanem mert önmagában is értékeljük az igazságot, mint erkölcsi jót s mert az igazság eszméjéhez fűződő érzelmeink, vagyis az igazság szeretete, az igazságért való hevülésünknek impulziv hatalma is hozzájárul ahhoz, hogy a hazugságot kerüljük.

S most már talán feltehetem magamnak azt a kérdést, hogy mit tehet az iskola az erkölcsi nevelés érdekében?

Megteheti először is azt, hogy művelt magatartásra, illendőségre, rendre, pontosságra, engedelmességre, szorgalomra, kötelességtudásra, önuralomra, igazmondásra, általában minden erényre *szoktatja* növendékeit. Az iskolának mint társas közösségnek szuggesztiv hatása e részben a tanárnak jelentékeny mértékben segítségére lesz s ha éveken át folyik ez a következetes, az egész iskolai közösséget kötelező szoktatás a rendtartás, begyakorlás és fegyelmezés eszközeivel, de mindig a szeretet jegyében és a tekintély oltalma alatt, remélhető, hogy a növendékekben az ekként keletkezett erényes megszokások állandósulnak s a nevelés céljának nem kedvező hajlamokat ellensúlyozhatják.

Másodszor: az erkölcsi jónak megismerését és megérzését szolgálja az iskola az *oktatással*. Külön is hangsúlyozom, hogy a beleéreztetés is oktatás útján történik, mert érzelmeket közvetlenül tanítani nem lehet; érzelmeket csak keletkeztetni lehet s ennek a keletkeztetésnek a főeszköze se lehet más *az iskolában*, mint az élő szó s az általa megjelölt és kifejezett gondolati tartalom, melynek átadását nyomon követi az érzelmi folyamatok megindulása.

Természetes, hogy amikor oktatásról szólok, ennek mindenféle nemére gondolok. Az is oktatás, mikor a tanár alkalomszerűen felvilágosítja, inti, figyelmezteti, lelkesíti és buzdítja növendékeit; s ha az alkalom jó és az intelem nyomatékos és tapintatos volt, évek multán is megcsendülhet a növendék lelkében tanárjának szava. Rossz tanár, aki akkor, amikor szükség van rá, nem tud a gyermek és ifjú szívéhez szólni.

De bármily fontosak a jellemképzés szempontjából ezek az erkölcsi intelmek, röpke voltuk és alkalomszerűségök csak azt a feladatukat igazolhatja, hogy kiegészítsék és megerősítsék azokat az állandó hatásokat, melyek az iskola tulajdonképeni munkásságából, a tervszerű oktatásból fakadnak. Ezek az erkölcsi hatások azok, melyeket *közvetlenül* a vallásoktatástól, *közvetve* az egész művelődési anyagnak becsületes feldolgozásától várunk.

A *vallásoktatásról* igen sok mondanivalóm volna, ha a meghallgattatásnak csak a legkisebb reményével kecsegtethetném magamat. A művelt világi emberek gyakran vádoltatnak, hogy a hitélet kérdései iránt közömbösek és irántok igazi érdeklődést nem tanusítanak. Ez az érdeklődés azonban igen megnehezül, ha tapasztalnunk kell, hogy pl. a hitoktatásra vonatkozó legjobbhiszemű kritikai észrevételek és javaslatok, melyek a gyermeki lélek természetéhez nem alkalmazkodó, egyoldalú szempontokból kiinduló eljárások javítására irányulnak, az illetékes körök részéről a legmerevebb tagadással találkoznak, sőt nem ritkán személyes gyanusításokkal viszonoztatnak. Pedig saját gyermekeinkről s azoknak lelki műveltségéről van szó, melyhez talán nekünk szülőknek is van némi közünk. Az adott, merőben reménytelen viszonyok közt csak két rövid megjegyzésre szorítkozom: egyik az, hogy én és velem együtt nagyon sokan a legkomolyabban óhajtjuk és akarjuk, hogy gyermekeinkben igaz és őszinte vallásosság verjen gyökeret, mert azt tartjuk, hogy az apáinktól átvett vallási javak is értékes kulturjavak, mert a hit ereje nélkül nem akarjuk kibocsátani gyermekeinket az élet hullámzó tengerére s mert úgy vélekedünk, hogy az oktatás, melynek érzelemkeltő feladatai is vannak, a kedély gazdagításának, finomításának, nemesbítésének e fontos eszközéről saját károsítása nélkül nem mondhat le; de másodszor, ép ezt a célt a vallásoktatás jelenlegi módjával elérhetőnek nem tartjuk, mert mély és őszinte vallásos érzelmeket még eddig soha senkiben sem sikerült definiciókkal, formulákkal, elvont tételekkel felkelteni, legkevésbbé gyermekekben. A vallástanítás csak úgy ihletheti meg a gyermeket, csak úgy éreztetheti meg vele a hit szükségességét, magasztos és felemelő voltát, ha, minden túlkorai abstractió és rendszerezés kizárásával, egészen szemléletesen jár el, az elbeszélés és beszélgetés tanalakját alkalmazza s oly szavakat és kifejezéseket használ, melyeket a gyermek is megért. Különben verbalismus keletkezik, mely mellett a gyermek egyáltalán semmit sem gondol és semmit sem érez. Láttam már jóindulatú, minden nemesre fogékony, nyílt eszű, családjában vallásosan nevelt gyermeket, kivel az iskola a vallástant meggyűlöltette. Erős meggyőződésem tehát, melynek kimondásában semmi sem gátolhat, hogy a vallásoktatás mai rendje és módja, különösen a népiskolában s középiskoláink alsóbb osztályaiban, nem egyezik meg saját jól felfogott pædagogiai céljaival. S amíg ezt az illető egyházi hatóságok nem fogják belátni s gyökeresen nem fognak intézkedni,* a vallásoktatás az erkölcsi

* A katholikus hitoktatás módszerének javítására irányuló legújabb törekvésekről a «Katholikus Nevelés» című folyóirat tájékoztathat. Amit

nevelés körében nem fogja kifejthetni azt a hatást, mely méltán megilleti.

A londoni morálpædagogiai kongresszusnak egyik legkiemelkedőbb kérdése az volt, szükséges-e a vallásoktatás mellett még külön, *közvetlen erkölcsi oktatás* is. Be is mutattak ott tanmeneteket, melyeket ily oktatásban alapul lehetne venni. Nagyon messzire vezetne, ha ezen, épen nem egyszerű kérdésről részletesen akarnék nyilatkozni; csak azt jelzem, hogy amennyiben ez a, leghelyesebben beszélgetések alakját választó oktatás olvasmányokhoz fűződik (amit csak javalni lehetne), ezeknek az olvasmányoknak az elkészítésében nagy pædagogiai tapintatnak, sőt művészetnek kell érvényesülnie. Az erkölcsi célzatosságnak rosszul leplezett ostentatiója többet árthat, mint amennyit használ. Vajjon mit gondolhat magában a tanuló, ha például Förster népszerűvé vált Jugendlehre-jének egyik ilyen erkölcsi olvasmányában előforduló következő helyet* olvassa: «Ebben a pillanatban az emberek megint egy találmányon dolgoznak, mely bizonyára az egész mezőgazdasági munkának nagy áldása leszen, ha valóban sikerül. Arra törekszenek, hogy a zivatarthozó felhőket ágyúlövésekkel oszlassák széjjel s az e célra használt ágyúkat, viharágyúknak nevezik. Aki hallott erről a dologról, bizonyára áldani fogja a feltalálót, de azt is fogja gondolni: 'Mily dicső volna, ha lehetséges volna oly viharágyút feltalálni, mellyel az emberi szenvedélyek viharát is széjjel lehetne lőni, mielőtt a falvak és házak nyugalma fölött pusztítóan kitörhetne!'» ...

A *közvetett erkölcsi oktatás* eszközévé válhatik minden, amit az iskola tanít: nyelv és irodalom, történelem, művészet, sőt a természettudomány is. Természetrajzot például nemcsak azért tanítunk, hogy a növendék a természet tárgyait és alkalmazásukat megismerje, vagy hogy e tanulmány pontos megfigyelésre, bizonyos logikai műveleteknek, a determinálásnak és klasszifikálásnak elvégzésére, törvényszerűségek felismerésére késztesse az ifjút, hanem arra is kell gondolnunk, hogy a természet nagy összefüggésének és rendjének megismerése áhitatot, erkölcsileg felemelő érzelmeket is kelthet. A természet nemcsak felvilágosít és hasznot hajt, hanem meg is indít gazdagságával, szépségével, fenségével. Mégis elsősorban az irodalmi és történelmi oktatás az, melytől erkölcsi tekintetben eszméltetést és beleéreztetést várunk. Az irodalom, főként a költészet remekeinek

itt olvasunk, mutatja a jó szándékot, de távolról sem elegendő. A vallásoktatásban a pædagogiai szempontoknak sokkal nagyobb mértékben kell érvényesülniök.

* 26 bis 30 Tausend. Berlin, 1907. 53. l.

elmélyedő elemzése adhat alkalmat a tanulónak arra, hogy belehelyezkedjék képzeletben nagy és nemes jellemek gondolat- és érzelemvilágába s ezzel a képzeleti belehelyezkedéssel önmagában mintegy újból teremtse meg és élje át ama nemes eszméket és érzelmeket, melyek a hősök akarati elhatározásaira vezetnek, s mérlegelje és értékelje tanárjának vezetése mellett amaz erkölcsi helyzeteket, melyeknek rajzát a költő adja, — miként ezt (ha nem is ilyen szavakkal) 1879. évi Gymnasiumi Utasításaink kifejtik. Az irodalomnak ezt az erkölcsösítő hatását kiegészíti az emberiség és a nemzet történetéből fakadó erkölcsi belátás és érzelem, még pedig nemcsak azért, mert e tanulmány nagy jellemeknek elvekért való küzdelmeit mutatja be, hanem mert megtanít arra is, hogy a történeti élet a maga egészében szintén örök erkölcsi törvények igazolását láttatja, melyek emberi törekvéseink álítólagos céltalanságának ékes cáfolatát adhatják. Így alakulhatnak meg lassanként, gazdag eszmei és érzelmi kapcsolatok révén, egyrészt erkölcsi eszmények, melyek mértékét adhatják a cselekvésnek, s másrészt gyakorlati elvek, maximák, melyekből a cselekvés értékes motivumai fakadhatnak s melyeket az iskola minden tényezője, elsősorban a tanárok, mint az igazság és erkölcs papjai, saját példájokkal is ápolni tartoznak.

Mert foganatnélkül való minden szoktató eljárás és «zengő cimbalom és haszontalan fecsegés» minden oktatás, ha hiányzik az iskolában az erkölcsi nevelésnek harmadik nagy tényezője — szerintem a leghatalmasabb valamennyi közt — a *tanár élő példája*. Mit ér a leggondosabb fegyelmezés, a legkövetkezetesebb szoktatás, a csillogó jutalom és a szigorú büntetés, mit érnek a költészet felemelő lapjai s a történelem beszédes tanuságai, mit ér a vallás fenséges igéinek hirdetése, ha egyszer felismeri és megérzi a növendék az ellentétet tanárjának szavai és tettei közt? ha az, kire szíve rejtekében mint eszményképére feltekintett, lehull magas talapzatáról s hazug képmutatónak bizonyul? mit ér, ha Horatiusában az «integer vitæ scelerisque purus»t vagy a «Justum ac tenacem propositi virum»ot olvassa a lelkes ifjú s az, aki e magasztos világba bevezeti, kufár szellem vagy elveit folyton cserélgető, jellemtelen ember? mit ér, ha tanára ajkáról hallja a tanuló az Apostol mondását:* «Vegyétek tehát magatokra, mint Istennek szent és kedves választottai az irgalom indulatát, a kegyességet, alázatosságot, szerénységet, béketűrést, elszenvedvén egymást és megengedvén egymásnak, ha kinek valaki ellen panasza van» s ugyanaz a tanárja csupa szeretetlenség, türelmetlenség, durvaság és fenhéjázás? mit ér a legfenségesebb morál tanítása

* Sz. Pál lev. a kolosszaiakhoz. 3. r. 12—13.

az élet tisztaságáról, ha az, aki e tant hirdeti, (pedig minden tanárnak kell hirdetnie) az érzéki gyönyörök rabja s napjait paráznasággal tölti? Még ha tanítványai előtt az erkölcsös élet álarcát sikerül is felvennie, lehet-e zománca, lehet-e szívet megindító hangja, lehet-e ihlete és lendülete tanításának, ha nem a valóságban gyökerező meggyőződéséből fakadnak szavai, s ha titokban saját maga előtt kell szégyelnie tetteit? Nemcsak hírdetnünk kell az erkölcsöt, hanem át is kell élnünk. Rombadől minden, amit építettünk, ha nyilvánvalóvá leszen, hogy másként beszélünk és másként élünk.

Elmefuttatásomból immár levonok néhány gyakorlati tanulságot:

1. Abból, amit az erkölcsi akarat létrejöttéről elmondottam, talán kiderülhet, hogy a tudatos akaratnak ama magas fokára, mely a jellem fogalmának lényeges konstitutiv jegye, az iskola maga nem is emelheti növendékét. Azt hiszem, mindenki, aki saját egyénisége fejlődésére visszatekint, igazat fog nekem adni abban, hogy amit erkölcsös jellemnek nevezünk, vagyis: a mindig jóra irányuló, mindenkor következetes és erős jellem nem akkor záródik le, mikor a növendék nekünk, tanároknak, még a kezünkben van, hanem sokkal később. Ki merne erkölcsi jelleméről beszélni egy 18 éves ifjúnak, aki alig ismerheti az életet s ennélfogva akarata ellenálló erejének, állandóságának próbáját sem adhatta? Mindnyájunknak, kik lelkiismeretre képes emberek vagyunk, csakis belső küzdelmek, nem ritkán gyötrelmes lelki viaskodások árán lehetett lépésről-lépésre kivívnunk erkölcsi erőnket, erkölcsi jellemünket, a lelki katharsisoknak néha igen hosszú során áthaladva és csak lassan nagyobbodó erőszaporulattal munkálkodva öntökéletesedésünk nehéz művén, nemes eszmények mértéke szerint. És mindezeket a küzdelmes lelki eseményeket mindenikünknek külön-külön, saját egyénisége szerint kell átélnie, amihez több kell, mint az iskolai rend mozzanatainak rhythmikus váltakozása s a pubertás korából épen csak az imént kibontakozott ifjú lélek componenseinek még szerfölött laza és engedékeny szerkezete. A jellemességet tehát nem megteremteni, hanem megalakulását a maga módja szerint és a maga eszközeivel előkészíteni, a jellem alapvetésében közreműködni, csakis ez lehet az iskolának szerény, de fontos feladata.

2. Általában ne várjunk az iskolától többet, mint amennyit adhat. Vegyük fontolóra, hogy amikor a gyermek iskolába lép, már a veleszületett és szerzett dispositiók nagyszámát hozza magával; ne feledjük, hogy a tanuló naponként 4—5 órát tölt az iskolában s 20-at az iskolán kívül: a családban, a társaságban, az utcán, az életben, szóval ott, ahová az iskola hatalma vagy egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis mértékben érhet el; vegyük tekintetbe, hogy iskolai

rendtartásaink az év 365 napjából körülbelül 150-et rendelnek szünnapokul s hogy ezek között van a két hónapra terjedő nagy szünidő, melynek tartama alatt az iskola hatása egyáltalán nem érvényesül; s gondoljuk meg, hogy középiskoláinkban a tudományok nagyarányú differenciálódása és tanterveink művelődési anyagának óhatatlan sokoldalúsága következtében a szakrendszer uralkodik, mely az erkölcsi nevelés sikerének főfeltételét, az eljárások teljes következetességét minden közös tanárkari megállapodás és tervszerű együttműködés mellett csak rendkívül fogyatékosan biztosíthatja. Hiszen épen nem ritka eset, hogy egy tanulónak a középiskola nyolc osztályában 10—15 tanára volt, kiknek mindegyike külön-külön egyéniség: majd erős és eszményi, majd gyönge jellemek; majd kiválóságok, majd középszerűségek; majd szeretetreméltók, majd telvék bántó élekkel és szögletekkel; majd finom és gondos lélekformálók, majd sablonszerű mesteremberek. Az erkölcsi nevelés főszínhelye elvileg nem lehet más, mint a család, s az iskola e részben mindig csak szurrogatum marad. A család állandó erkölcsi légköre, a család nyugalma és harmóniája az, melyben a jellem csirái lassanként fejledezhetnek és érlelődhetnek; innen nőnek ki a kedély gyökerei, kifürkészhetetlen módon, szabályok és törvények nélkül, egy észrevehetetlen szellemi atmosphæra áldásos és termékenyítő ösztönzéseire; itt keletkeznek az erkölcsi érzület finom szálai, melyeknek összeszövődésétől várjuk, hogy az egyén majdan ellen tudjon állani minden megtévesztő hatásnak.

3. Ha azt kívánjuk, hogy az iskola is járuljon hozzá az akarat neveléséhez, ne fosszuk meg a növendéket az alkalomtól, hogy akaratát erősíthesse. Kell, hogy a tanuló megfeszítse erejét; hogy tanuljon meg becsületesen és kitartóan dolgozni. Csak az tud erősen akarni, aki erős a tűrésben, a nehézségek legyőzésében, az akadályok elhárításában, a kemény munkában. Fortia agere et pati. A tanulót hozzá kell szoktatni, hogy a maga emberségéből végezze teendőit és másnak a segítségére ne szoruljon. Mikor tanítjuk, ne adjunk mindent a szájába; ne hárítsunk el útjából minden tövist és göröngyöt; ne vezessük folytonosan pórázon; ne könnyítsünk — léha és értelmetlen jelszavak hatása alatt — szüntelenül terhein. Nem ok nélkül hangsúlyozom mindezeket. Félek, hogy iskoláink e részben már is veszedelmes lejtőre jutottak.

4. Ne teremtsünk mesterséges ellentétet az iskola oktató és nevelő feladata közt, s ne kérdezzük, a kettő közül melyik a fontosabb? Mindkettő egyaránt fontos, mert mindkettő az iskolában szorosan összefügg és állandóan egymásra van utalva, s mert az értelmi nevelés kulturaellenes lebecsülését sem az iskola története, sem a nevelés egyetemes célja nem igazolhatja. Az iskola a köztudatban

mindenkor, a legrégibb időktől a mai napig, tanító intézet volt. S ha ma megkérdezzük a szülőt, hogy miért küldi gyermekét az iskolába, a felelet az lesz: «Azért küldöm, hogy tanuljon valamit.» Sejti talán a szülő azt is, hogy ez a tanulás nemcsak ismeretek és ügyességek elsajátítását jelenti, hanem egyrészt az egyéni lélek általános kimüvelését, másrészt a gyermek belenevelését a társasközösségek, az emberiség és a nemzet értékes kulturjavaiba. Ezt a sejtelmet kell nekünk pædagogusoknak a bizonyosság fokára emelnünk s akként tanítanunk, hogy a mikor a gondjainkra bizott gyermekek értelmét müveljük, egész lelköket is kimüveljük; szellemi látókörüket tágítsuk; lelki életökben gazdag eszmei kapcsolatokat teremtsünk, az érzület megszükülésének veszedelmét elhárítsuk. Mert amily bizonyos az, hogy a müveletlen ember is cselekedhetik erkölcsösen megszokásból vagy utánzásból, vagy a törvényhez való alkalmazkodás kényszeréből, vagy homályos érzelmek sugallatából, oly kétségtelennek látszik előttem, hogy a habitusos vagy kényszerített vagy sejtelemszerű erkölcsiségnek e fokáról az igazi moralitás fokára felemelkedni csak az képes, aki egy valóban eszméltető, tudatosító és beleéreztető, lelkiismeretet finomító, nemes világnézetet megalapozó oktatás áldásaiban részesült. Az értelmi nevelés kicsinylői ne feledjék, hogy ugyanaz a Szent Ágoston, aki az akarat primatusát vallotta, egyben azt is hirdette, hogy nincs kiválóbb (præstantius) az emberben az észnél s hogy a mens rationalis az emberi lélek feje és szeme (quasi animæ nostræ caput aut oculus).*

Végére jutottam fejtegetéseimnek, melyeknek töredékes voltát mentse ki a szükreszabott idő és e beszédem alkalomszerüsége. De bármily keveset mondtam (hiszen csak néhány keskeny szegmentumát világítottam meg az erkölcsi nevelés mérhetetlen körének) talán ez a kevés is, erről a helyről elmondva, nem fog egészen nyomtalanul elveszni közéletünk bódító zajában. Remélnem engedi ezt a tárgy nagy fontossága is. Mert lehet-e fontosabb és szentebb feladat, mint a nemzet fiatalságát a müveltség eszközeivel is jobbá és tökéletesebbé tenni? Ezzel a kérdéssel, mely csakis igenlő feleletet engedhet meg, a Magyar Pædagogiai Társaság XVIII. közgyülését megnyitottnak nyilvánítom.

FINÁCZY ERNŐ.

* De libero arbitrio, lib. 2. n. 13.

AZ ELEMI ÉS A KÖZÉPISKOLA KAPCSOLATÁHOZ.[1]

Mi mindnyájan, bárminemű iskolának is szívjuk a porát, egyazon magasztos munkának, a magyar nemzeti kulturának vagyunk napszámosai, s az ország első iskolájának professzora előtt csak azon szent célnak megvalósítása lebeg, mint a legkisebb verhovinai ruthén «gyák»[2]-nak szeme előtt, t. i. hogy a gondjainkra bizott ifjúság testét és lelkét, szivét és eszét kimüveljük, a magyar nemzet hasznos polgárává és erkölcsös, vallásos emberré tegyük.

«Iskoláinkat, s a művelődés egyéb intézményeit, mondja *Kármán*, nem szabad egymástól elválasztott, egymás fölött emeletekből álló épületnek tekinteni, melynél minden emeletnek külön bejárata van, hanem oly oszlopos csarnoknak, melynek közepén a hazai műveltség elemei mindenkihez hozzáférhetők és a honnét csak mellékfolyosók visznek oly különhelyiségekbe, melyek csak egyesek számára nyílnak meg. Nyúljanak bár ezen oszlopcsarnok egyes motivumai az ókorba vissza, a szellemnek, mely az egészet szülte, igazán hazafiasnak kell lennie.»

A magyar iskola szeretete, a magyar ifjúság szellemének gondozása és a magyar tanító hazaszeretete vezessen, s e szent érzelemtől áthatva alázatos mesterségünket becsüljük előbbre a világ minden mesterségeinél, ne tántorodjunk el soha egy percig se e magasztos feladatunktól, mert igaz az, amit a középkori benedekrendiek szoktak mondani: Ex scholis omnis nostra salus. Az iskolából származik minden üdvösségünk.

Meg akarom világítani pár szóval az elemi és középiskolának egymással való kapcsolatát, továbbá azt, hogy minő kivánalmai vannak a középiskolának az elemi iskolától, ahonnan tanítványait veszi.

I. Az iskola, amint az a pædagogiai gyakorlat történeti fejlődése folyamán kialakult, a szükség szüleménye. Akkor, amidőn a kultura megkezdődik, s a kultura, mondja *Nostitz-Rieneck*,[3] az emberi értelem első használatával kezdődik, bizonyos kulturjavak jönnek létre, melyeket a társasélet produkál és amelyek csak oktatással forgathatók,

[1] Ezt az értekezést a szerző, ki a munkácsi áll. középiskolai internátus igazgatója, felolvasta a Beregmegyei Tanítók Egyesületének őszi közgyűlésén. Bár nem minden pontjában értünk vele egyet, mégis kiadjuk, mert szükségesnek tartjuk, hogy a népiskola emberei tudomással birjanak arról, hogyan gondolkoznak középiskolai körökben az ő dolgaikról. *Szerk.*

[2] «Gyák» ruthénul = kántortanító *(diak*onus).

[3] A műveltség kérdése. Budapest, 1890.

s adhatók át a következő nemzedéknek. Minden tanulónak azonban nem lehet külön tanítója, a tanulók többsége tehát együttes oktatásban részesül, s ezzel megszületik az iskola, s a tanítói osztály. Az ókorban az egyén boldogulása végett volt szükséges az iskola, ma már azonban az államok kivétel nélkül elismerik, hogy a közjólét szempontjából egyéb javak mellett a szellemi, a lelki javakról is kell gondoskodni, hogy az állam minden egyes polgára megszerezze azon szellemi javakat, melyekre polgári kötelességeinek gyakorlatában szüksége van.

A kultura az idők folyamán változik, halad, s a kulturjavak gyarapodásával, a társadalom fejlődésével, szükségleteinek szaporodásával beáll a munkafelosztás, s ezzel kapcsolatban az iskolák fajok szerinti elkülönülése. Vannak javak, amelyekre minden egyes embernek, mint a művelt társadalom tagjának szüksége van, s vannak olyanok, melyek a potiori hasznos javak; melyeknek birása az élet célszerű berendezésére, a hivatásszerű munkakör betöltésére szükséges. Ez utóbbiak az u. n. szakiskolák, aminők a céhek intézményei, az ipari és kereskedelmi iskolák, a papok, orvosok, jogászok képzőiskolái. Az u. n. általános műveltség iskolái pedig a népiskola és a középiskola.

Mind a két iskolának feladata, hogy a növendékeknek humánus műveltséget adjon, az ember testi, lelki képességeit kifejtse, s a nemzeti műveltség munkásává avassa.

1. «Az elemi iskola már kezdetben is inkább népiskola, amennyiben kezdettől fogva az volt a feladata, hogy a nép, a nemzet minden egyes tagját az erkölcsi tökéletességhez szükséges lelki javakban és az élet feladatainak megvalósítására kivánatos általános, közhasznú ügyességekben részesítse.* A népiskola fejlődésével az értelmi nevelés mind nagyobb tért foglalt el, míg a kézügyességek vesztettek jelentőségükben. E kettős célt határozzák meg a népiskola feladatául a magyar Tantervi Utasítások is, amidőn az általános rész 5. pontjában azt mondják: «A magyar népiskola feladata az ifjúságnak alapvető egyéni nevelése a gyakorlati élet és a nemzet kulturai és erkölcsi közössége számára.» S megszívelendő, amit a gyakorlati szempontról mond: «A népiskola, ú. m., akkor gyakorlati, ha először azon természeti és életviszonyokat ismerteti meg, amelyekkel majd meg kell küzdenie; és másodszor, ha oly erkölcsi és szellemi önállóságra neveli, mely a legjobb fegyver ebben a küzdelemben; harmadszor pedig, ha nemcsak elméjét, hanem testi ügyességét is fejleszti, hogy tudjon bánni a dolgokhoz, szokjék hozzá a cselekvéshez.»

* Dr. Mázy Engelbert. Általános pædagogia.

Ilyen feladattal alakultak nálunk is az első népiskolák, az ú. n. fárai iskolák, de azt is tudjuk, hogy emez iskolákban készítették elő azokat az ifjakat is, akik a papi pályára készültek, amely előkészítést később a latin iskola végezte. A népiskola eszerint kettős értelemben volt *előkészítő* iskola: 1. előkészített az alsóbb társadalmi állásokra; 2. a magasabb tanulmányokra. Az iskoláztatás története szerint eme, magasabb tanulmányokra való előkészítés adott lökést, s a tudományok előrehaladtával karöltve haladt a népiskola is. Gondoljunk csak a humanisták iskoláira, s a reformáció elterjedtével *Comenius* és *Pestalozzi* népiskolai reformjaira! Valahányszor panasz hangzott fel az elemi iskolai oktatás ellen, az mindig a magasabb oktatás álláspontjáról történt, és szerencsés reformok csak akkor jöttek létre, ha az elemi és középiskolai tanítás reformja egy szellemben, egy személytől vagy testülettől eredt. Ma már általános a nézet, hogy pl. *Pestalozzi* hatása, aki csak egyszerű iskolamester volt, korántsem volt oly hatékony, viszont *Comenius* javaslatai, valamint a jezsuiták nagyszabású reformjai a népiskola történetében hatást jelző alkotások.

2. Amily mértékben előkészítő iskolája a középiskolának a népiskola épúgy, sőt jobban előkészítő iskolája a középiskola az egyetemnek. A latin iskola, a gimnázium eredetileg a studium generale, a felsőbb oktatás bevezető iskolája volt. A latin iskola egy fedél alatt volt az egyetemmel, s akik látogatták, onnan az egyetemre mentek. Nem volt az újkorig más középiskola, mint a latin, s a latin iskola is két, majdnem teljesen különálló részre szakadt, úgymint a gimnáziumra s a liceumra. Az előbbi inkább alaki képzést nyujtott, a tanítás főtárgya a latin grammatika és irodalom volt, míg a liceum tartalmilag is értékes elemeket nyujtott az egyes tudományokon belül, amelyek együttvéve a filozófiai tanfolyamot képezték. Mikor azonban a hagyományos filozófia tekintélye csorbát szenvedett, a filozófiai gondolkodásban szakadás állott be, s az egyes tudományok elváltak anyjuktól, a filozófiától, a filozófia az egyetemre került, s helyét a szaktudományok foglalták el nagyobb mértékben. Ez idő alatt megváltozik a latin iskola, a latin nyelv mellé kerül a nemzeti nyelv és irodalom; sőt legutóbb a modern idegen nyelvek is.

Ugyanakkor, midőn a latin iskola szervezete megváltozik, s a középiskolának egy új formája születik meg, az a törekvés lép előtérbe, hogy a középiskola az egyetemtől függetlenül általános műveltséget adjon. Sajnos, e törekvés nem sikerült még, mint ahogyan a népiskola önállósága, befejezettsége is hajótörést szenvedett.

A népiskola az általános műveltség alapvető elemeit adja, azaz azt a minimumot, amelyet minden állampolgárnak meg kell szereznie, hogy polgárjogait gyakorolhassa. A népiskolai növendékeknek

csak egy kis százaléka, vagy épen ezreléke folytatja a tanulmányait a középiskolában, épen ezért nem helyes a középiskola szempontjából reformálni az elemi iskolát. Igaz ugyan, hogy a népiskola 4 osztályának bevégzésével nincs befejezve a nevelés, hiszen ép e gondolaton nyugszik legujabb tanügyi politikánk azon helyes intézkedése, hogy az elemi iskola után következik a kötelező ismétlő iskola, majd az ifjúsági egyesületek működése, de az is igaz, hogy az elemi iskola a maga szervezetében, úgy ahogy azt a legujabb Tanterv és az Utasitások kontemplálják, igenis előkészít a középiskolára is, az életre is. Midőn ezt állítom, kijelentem, hogy csak a *jó* elemi iskolára gondolok, mert feladatát csak ez oldhatja meg.

Ismervén a magyar elemi iskoláztatást, áttanulmányozván a legujabban kiadott utasításokat, az őszinte elismerés és a csodálat egy nemével nézzük az elemi iskola elméleti és törvénybe foglalt szabványok szerinti kiépítését.

Sajnos, ugyanezt a középiskoláról nem mondhatjuk el. A gimnázium, mert ez a középiskola hagyományos tipusa, tán sohasem volt nagyobb támadásoknak kitéve, mint manapság. Nem az egyetem, hanem az élet szempontjából hangoztatnak követeléseket, reformokat. Mi ennek az oka?

A gimnázium eredete és jellege szerint a kultura hagyományos elemein épült fel és e tekintetben szinte makacs konzervativizmus jellemzi. S mivel a középiskolai oktatás biztosítja és teremti meg a nemzet intelligenciáját, műveltségét, másrészről pedig a modern kultura alapvonásában hagyományellenes, s a liberális, irodalmi tudásnál többre becsüli a természettudományt, nem csoda, ha az egész gimnáziumi tanítás felett pálcát tör. De magában a középiskolában is nagy az elégedetlenség, a nyugtalanság, s hivatalosan elismerik, hogy a középiskolai oktatás eredménye nincs arányban a ráfordított idővel és munkával.

Az eredménytelenség okait nem kutatom; nem tartozik tárgyamhoz. De azt megemlítem, hogy nem utolsó panasza a középiskolának az, hogy a középiskola az elemi iskolából oly gyenge anyagot kap, mely a középiskola tudományos módszerét el nem bírja, s tulajdonképen ezen, középiskolába nem való elemek teszik a tanítás eredménytelenségének okát.

II. Mit is kiván a középiskola az elemit végzett növendéktől? Elvárja a középiskola azt, hogy az a tanuló, aki az elemi osztályokat sikerrel elvégezte, szokjék bele az iskolai életbe, tudjon figyelni és gazdaságosan tanulni, beszéljen és írjon értelmesen és helyesen, ismerje a számolás elemeit, s a természetből annyit, amennyi felfogásával megegyez!

Kicsinek látszó, de mégis nagy feladat ez!

Említettem, hogy a magyar elemi iskola Tantervéhez nem szólhatunk elismerés nélkül. Ha a középiskola joggal panaszkodik, akkor csak azon *módszer* ellen lehet kifogása, amelyet az iskolában legujabb időkig követtek, azért mondom, hogy a legujabb időkig, mert a kiadott miniszteri utasítások az egyes tárgyaknak oly módszerét követelik meg, amely a legkényesebb izlést is kielégítheti.

A népiskola szerencsésebb helyzetét már fennebb vázoltam; minden reformnak tehát, amelyre szüksége van a magyar népiskolának, az iskola beléletére kell irányulnia. A sablon helyébe elevenséget, életet kell az iskolába vinni. A népiskolában nem szabad *tudományosan* tanítani, nem szabad rendszereket, elméleteket ismerniök. A népiskola az életnek fanít, s az életben nincsenek elméletek, lecke felmondások, hanem kérdések merülnek fel, melyeket meg kell fejteni, dolgok fordulnak elő, melyeket el kell végezni.»* Fel kell a gyermeket szabadítani attól, hogy a tanításnak szenvedő alanya legyen. A szemléltetés még nem minden. Szemléltetni kell mindent, amit csak lehet, de ezt nem a XX. század követeli először, követelték már a XVII. században is. De ez nem elég. A mai iskolának nemcsak szemléltetnie, hanem dolgoztatnia is kell, ezt kivánják századunk szociális ujitói. S megvan ennek a lélektani jogosultsága is, hisz igazi nevelés csak aktivitással, munkával érhető el. Az élet nem más, mint egymást kiegyenlítő mozgások akciója és reakciója, s a tanítás, az ismeret az elemi iskolában nem lehet öncél, hanem célja a cselekvés, melyet a helyes belátás vezet és elszánt akarat indít meg. Szükséges ugyan szemléltetni, de ugyan ki tanult meg puszta nézelődéssel pl. zongorázni vagy cipőt készíteni.

Nemünk egész kulturájának alapja a munka, s csak a munka viheti előbbre. Legyen tehát az iskola a szellemi munka műhelye, legyen a növendék kincse annak a szellemi munkának, mely az iskolában folyik, legyen a tanító és tanítvány egyaránt cselekvő a tanítás folyamán, hogy egy pillanata se legyen unatkoznia egyiknek sem.

Legyen szabad ezek után a népiskola egyik-másik tárgyáról előadni, mit tartok hibának, s mi a helyes módszer követelménye.

A *hittan* tanításáról kevés a mondani valónk. Ha úgy értjük a hittant, hogy az az erkölcsi tökéletesedés kialakítására szükséges spirituális javak összességének ismertetése, a népiskolának természetszerinti főtárgya. Sajnálatos jelenség azonban az, hogy a vidéki, falusi iskolák nagy százalékában a hitoktatást nem az arra hivatott tényező végzi, a városi iskolák hitoktatói pedig úgy el vannak hal-

* Ember János. Az apró emberek tudománya.

mozva munkával, hogy intenzív tanításról, melynek az életre is volna kihatása, nem lehet szó. Akárhány helyen nagyobb súlyt helyeznek a tanra, mint a hitre, s alig emelkedik felül a tantárgyszerű tanítás nivóján. Nem szabad elvont, magas fejtegetésekbe bocsátkozni, a káté a mindennapi imádságok, szentségek magyarázatán túl nem terjedhet. Hisz amit a gyermeki ész fel nem fog, azt meg sem tartja emlékezetében.

Áttérve a *magyar nyelv* tanítására, mindjárt elüljáróban ki kell jelentenem, hogy a fentebbi elismerő nyilatkozatom ellenére is van a Tantervnek és az Utasításoknak egy oly intézkedésük, amelyet helyeselni én nem tudok, s ez a *beszéd-* és *értelemgyakorlatoknak* külön tantárgyként való kezelése. A régi Tantervben, igen helyesen, a beszéd- és értelemgyakorlatok az anyanyelvi oktatás keretén belül voltak, s a tapintatos tanító eddig sem tekintette külön tantárgynak, még ha külön órát is szentelt neki; s nem is szabad most sem annak tartani, hanem csak módszernek, mert ellenkező esetben nem beszéd-, hanem szajkógyakorlat, nem az értelem, hanem az értelmetlenség gyakorlása lesz. Ugyan micsoda esetlenség az, ha a tanító egész órán át pokoli kínnal boncolja a «tehenet» és «részeit», s «részeinek részeit». Melyik értelmes tanító nem teszi ki magát annak, hogy a gyermek elméjét felülmúló fejtegetésekbe, absztrakciókba, rendszerezésbe tévelyeg, pedig a gyermeki elmének nem logikai, hanem szemléltető előadás kell, tanítsuk meg a gyermeket látni; fejezze ki értelmesen azt, amit látott, beszélgessünk a gyermekkel oly dolgokról, amelyek őt érdeklik: ez a beszéd sikeres megtanításának a titka.

Az *írás* tanításának módszeréhez nem szólhatok, mert a fonomimikához nem értek, de azt kénytelenek vagyunk megállapítani, hogy a szomszéd Ausztria jobban megtanítja növendékeit az írásra, mint a magyar. Igazán botrány, hogy a gimnáziumba jövő tanulóknak alig tíz százaléka tud tisztán és csinosan írni. Pedig hány állás van, ahol a szépírás az egyedüli kellék; szoktassuk tehát a növendékeket szép, kalligrafikus írásra s ne tűrjük sem az írás elhanyagolását, sem a cifra, a rendestől eltérő betűalakokat. Fontos dolognak tartom továbbá a *kéziratok* olvasását is. A fiúk olvassák egymás írásait, s a tanító szerezzen be elegendő számú, különböző kéziratokat.

A középiskolai tanároknak legsűrűbben felhangzó panasza, hogy az elemi iskola növendékei nem rendelkeznek elegendő grammatikai tudással. Hát megnyugtathatom a m. t. Urakat, hogy alapos nyelvtani tudást még a középiskola sem ad; nem pedig azért, mert a fejletlen gyermeki elme képtelen rá. Grimm, a nagy német filológus mondotta, hogy a középiskola legnehezebb tantárgya: a német nyelvtan (nálunk a magyar). A nyelvelméletnél csak a nyelv technikája az, melyet nem szabad elhanyagolni. De a grammatizálástól ma már

tartózkodni kell, mert fölösleges s eredménytelen minden munka. A magyar népiskolai Utasítások egyik legjózanabb intézkedése volt, hogy a nyelvtant törölte, s helyébe csupán *nyelvtani magyarázatokat* tett. «A népiskolákban a magyar nyelvtani oktatásnak célja a nyelvtudaton alapuló helyes beszédre és helyes írásra szoktatás», mondja az *Utasítás*, s «e célhoz vezető utunkban ott, hol a nyelvérzék elágazik, grammatizálásra nincs szüksége a népiskolának.»

Megszívlelendő aranyigazságok! A céltalan, haszontalan grammatizálás mély gyökeret vert iskoláinkban s különösen a fiatal, ambiciózus tanítók estek e hibába. Igazán szánalmas látvány, midőn 8—10 éves gyermekek jobb ügyhöz méltó fáradsággal és kimerülést nem ismerő buzgósággal kergetik az alanyt, állítmányt s a határozók számtalan fajait. Ugyan mire jó ez? Hisz maguk a tudósok is zavarba jönnek, ha a határozók logikus és kimerítő osztályozását akarják adni. S a gyermek meg sem érti, mire jó az a sok grammatika.

Ami nyelvtanra szüksége van a középiskolának, azt majd elvégzi maga. A középiskola jól felfogott érdeke nem kíván egyebet az elemi iskolát végzett növendékektől, mint hogy tudjanak értelmesen beszélni, gondolataikat érthetően kifejezni és helyesen írni. S ennek nem a nyelvtan tanítása a módszere. Azt kívánja a középiskola, azt az Utasítások, hogy ne tanítsunk nyelvtant, hanem nyelvet. Olvastassunk tanítványainkkal sokat, győződjünk meg arról, hogy értik-e azt, amit olvasnak. Iratni kell a növendékekkel sokat, ha azt akarjuk, hogy jól és helyesen írjanak; nézzük át írásukat, beszéljük meg közösen a hibákat s tanultassuk meg vele a világos stílus kellékeit. Tanulságosak és a gyakorlatban értékesek azok a tanácsok és módszeres útmutatások, amelyek a népiskolai Utasítások 31. pontjától kezdve olvashatók. Nem tagadom, hogy magam is eredménnyel alkalmazom az első osztályban a magyar nyelvi órákon. S mi ennek a módszernek a magva? Két pontban összefoglalható: 1. az írásbeli fogalmazást előzze meg a szóbeli; 2. a folytonos gyakorlás.

Nyelvi műveltség nélkül nincsen műveltség; ezért oly nagyon fontos a nyelvtanítás. A műveltség első jele a megértés: saját magunknak, mások gondolatainak, érzéseinek és cselekvéseinek megértése. A megértés közelebb hozza az embereket egymáshoz, gazdagítja saját tapasztalatainkat, erőssé teszi tudásunkat, helyes irányban vezeti érzéseinket és eredményessé teszi munkánkat. A magyar műveltségnek épen az egyik sarkalatos hibája, hogy nincs bennünk érzék, finom megértés mások munkája és gondolatai iránt. Mert nem becsüljük meg mások munkáját, ha hizelgünk vagy a sárba rántjuk. Csak azt tudjuk igazán megbecsülni, amit megértünk.

Ebből a szempontból tartom fontosnak a nyelvtanítást.

Sorra vehetném így az elemi iskola összes tárgyait, van mindenütt nyesegetni, tisztogatni való. Sok az avult felfogás, helytelen módszer minden egyes tantárgy keretén belül.

Rá lehetne mutatni, hogy a *történetet* ma már nem szabad pusztán okulásnak okáért tanítani, hanem azzal a célzattal, hogy a növekvő ember megértse a művelődés szembeszökőbb tényeit és megérezze a kapcsolatot a jelen s letűnt idők, nemzedékek közt. Nem a királyok uralkodásainak az évszámai, hanem a nemzet műveltségében való előrehaladás a fontos, tanulságos. Hogy az első hittérítők miként tanították meg népünket az írásra, olvasásra s az ipar egyes ágaira, ezerszer fontosabb, mint pl. a korona és kard drámai jelenete vagy Zách Felicián esete.

A *természetrajz* tanításánál első kellék, hogy a tárgyakat szemléltetni kell; a természetből annyit kell az iskolába bevinni, amennyit csak lehet; a természetet az ember érdekkörébe, a gyermek érdeklődésének körébe kell vonni, s épen azért fölöslegesnek tartom a tankönyvet a természetrajzi oktatásban.

A *számtan* tanításánál meg lehetne jegyezni, hogy kevés benne a gyakorlatiasság; hogy az ú. n. tárgyi körök elméletét a gyakorlatban nem érvényesítik kellőképen; hogy az értelmet a legcsekélyebb mértékben fejlesztik az ú. n. mathematikai képletek, ha nem jár velük indukción alapuló megértés és csak gépies eljárásokká teszik a tanulást.

Csak nehány gondolatot, eszmét kívántam felvetni. Arra akartam rámutatni, hogy az elemi iskola tulajdonképen az életnek tanít s nem a középiskolának, de a közoktatás állami rendje a középiskola előiskolájává tette. Pedig ez nem helyes. Csekély azon növendékek száma, akik az elemi után a középiskolába mennek, e szempontból tehát nem volna okos dolog a népiskolát reformálni. Véleményem szerint azonban a *jó* elemi iskola előkészíti a növendékeket a középiskolára is; elegendő a tanítás anyaga, megfelelő a formális képzés is, de csak akkor, ha a népiskolai tanítók hivatásuk magaslatán állanak és a pædagogiai elmélet értelmében megállapított, helyes módszert követik. Magánbeszélgetésekben sokszor hallottam a középiskola tanárait panaszkodni az elemi iskolára, hallottam viszont az elemi tanítók jóravaló kérdését, mit tegyenek, hogy a középiskola kívánságainak eleget tegyenek. Feleletem ez: Ott vannak a legújabb népiskolai Tantervhez csatolt *Utasítások*, legyenek ideálisak, olvassanak benne hetenként egy-egy félórácskát, gondolkodjanak rajta s vigyenek keresztül belőle annyit, amennyit idejük, alkalmuk megengedi, s az eredmény nem marad el. Ezt kívánja a középiskola jól felfogott érdeke, ezt az élet szempontja. mert csak az az iskola a tudomány igazi temploma, amelyben a tanító magát nem mesterembernek, hanem művésznek vagy inkább a kultúra felesküdött papjának érzi és tudja. BIHARI FERENC.

FILOZÓFIA A KÖZÉPISKOLÁBAN.

(Második közlemény.)

Nem azt mondjuk, hogy teljesen mellőzzük a maguk idejében fontos szerepet betöltő *egyénekhez* fűződő hadi történelmet, hanem hogy csak a legszükségesebbre szoritsuk, mert a kor *világnézete* teljesen megváltozott, individuális jellegéből nagyban kivetkőzött s *szociálissá* vált. A történelemnek *sub specie societatis* való beállitása, *társadalmi* nézőpontból való vizsgálata jobbára hiányzik még történettanitásunkból; nem érezteti ez elszigetelt tényeivel azt az *összefüggő fejlődésfolyamatot*, mikép lettünk civilizálatlan, primitiv, de azért társas emberből a mai értelemben vett szociális lénnyé; a történelemnek nem az a czélja lebeg előtte, hogy az idők folytonosságába helyezett emberi lelket ismerje meg. Hiányzik tehát belőle a lelki s általában a szerves élet legsarkalatosabb fogalmának: a *fejlődésnek*, a haladó összefüggésnek, a történelmi egységnek folytonos éreztetése, másrészt ezen szellemi fejlődés alapmotivuma: a *munka* jelentőségének kiemelése. A történelem igazi tanulsága a *fejlődés*, mint *tény* s a *munka*, *mint norma*. A történelmi oktatás, mint a nemzet s egyetemesen az emberiség összefüggő szellemi fejlődésének bemutatása igy adja meg a tanulónak egy *munkás*, tehát a társadalomra értékes, a haladás jegyében álló optimista *világnézet* perspektíváját, egyszersmind készséggel is ellátja, hogy ne a puszta *érdekesség* legyen történelmi értékelésének szempontja, hanem a *fejlődésben való részesség mértéke*; szóval a történelmi értékelés a fejlődésben tanusitott *munka* jelentősége szerint alakuljon. A mult események egymással a legszorosabban összefüggnek, egymásból fejlődnek; a külső körülmények nagyban módosítják e fejlődést, de valójából ki nem forgatják. Az alakuló lény egész története benne van minden új alakulásban, semmi sem vesz el belőle; ha később nem is tudnak róla, nem is veszik észre, de meg vagyunk győződve arról, hogy a társadalom a *mi* munkánk által is fejlődött, fölhasználta, fölszívta magába a *mi* tevékenységünket is. Igy lehet «a tanulók munkakedvét, a munka szükségességének átérzését *a munka történelmi jelentőségével* motiválni,» mások fáradságának megbecsülését és értékelését az ifjuságba beleoltani. Igy lesz összhangzó a történettanitás a mai kor *ethikai* követelményeivel, a 20. század *munkaeszményével*; így szerveződik át az oktatás *cselekvésre* nevelővé, a mult a jövő tudatos alkotójává; igy a történettanitás nem lesz puszta intellektualizálás, hanem motivumokat szolgáltat az akarat számára. Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt (Goethe).

A mai korra annyira jellemző *társadalmi* szempont helyet követel a középiskolai tanástervben is: A történelmi oktatással kapcsolatban érvényesülnie kell a *szociológiának*, a társadalomra vonatkozó egyes tudományágak általános szempontu, összefoglaló törekvésének. Ennek *dinamikai* része az alkalmas módon összeállitott *fejlődéstörténelem*. A történelmi oktatást ennek egyetemes szempontja alá kell helyezni: mi a társadalmi fejlődés jellege, iránya? mennyiben haladás a társadalmi fejlődés? melyek a fejlődés fizikai (éghajlat, a föld felszine, talaj, növény- és állatország stb.) és szellemi tényezői (faj, szellemi milieu, lángész stb.)? Milyen értékes s az ifju szellemi látókörét mennyire tágitó volna, ha középiskolai pályafutása végén, miután a történelem anyagából az alapismereteket megkapta[1] összefoglalóan — természetesen megfelelő színvonalon — tanulna a gazdasági élet társadalmi szervezetének, a családnak, a vallásos érzületnek, az erkölcsnek, a művészetnek, a jognak, a politikai hatalomnak egyetemes fejlődéséről, egyetmást a társadalmi típusokról! Ezen ismereteit a jelenkori társadalomnak már aktuálitásainál fogva is jelentős rajza (*statikája*) méltóan egészitené ki (társadalmi tudat, hagyomány, népesség, divat, utánzás, szokás stb.) Igy fejlődéstörténeti alapon értené meg a mai égető társadalmi kérdéseket, jobban érezné meg azt, hogy a jelen a multnak nem tört, hanem egyenes irányban való folytatása. Ugyanolyan *létjoga* van szociologiának a történettanitásban, mint a biológiának a természetrajzi oktatásban; mindkettő a *jelen* tényeinek fejlődését tárgyalja, történelmi egységét mutatja be.[2]

Idevág a modern *földrajztanitási* reform kérdése is. A földrajz fogalma magában foglalja *a természet és az ember* között való köl-

[1] A tanuló korával számolni kell; a drámai érdekü általános emberi vonások, a *cselekvések* inkább az alsóbb osztályosok, mig az intézmények, *szervezetek* a felsőbb osztályosok érdek- és felfogáskörébe vágnak. V. ö. *Ch. Seignobos*: L'histoire dans l'enseignement secondaire. La conception nouvelle d'histoire. Paris, 1906. p. 15. squ.

[2] Hogyan lehetne a történettanitás tervébe beilleszteni a szociológiát, l. Orsz. Középisk. Tanáregyes. Közl. 1909. 626. l. sk. *Császár Mihály*: A szociológia értékesitése a középiskolai történettanitásban. — A szociológiai ismeretek bevezetése a történelmi oktatásba sok tekintetben nem új anyagot jelent, hanem csak az anyag más megvilágitását; pl. az ókori történelemben a rabszolga-rendszer és demokrácia, a kereszténység emberi egyenlőséget kimondó tanának társadalmi jelentősége, a középkori történelemben a jobbágyság és céhrendszer, patriarkális viszony mester és munkás közt, kézmű-ipar; az újkorban a gőzgépre következő ipari forradalom, a gyáripar jelentősége s a munkásviszonyok s társadalmi harcok ebből folyó jelene. L. Magyar Pædagogia. 1905. 9. szám.

csönhatások kérdéseit is; egyik célja mint anthropogeográfiának az *emberi élet* és annak *szintere* között való kapcsolatot megértetni. Földrajz és történelem elválaszthatatlan; a természeti tényezők hatása az emberiség fejlődésére egyike amaz egyetemes szempontoknak, melyek a történelmi belátás mélyítésére a legalkalmasabbak.

Valamint a természettudományos oktatás főcélja a természeti változások *törvényeinek* ismertetése s igy ez oktatás nem lehet el a természeti törvény fogalmának némi kifejtése nélkül, hasonlókép egész természetszerűen emelkedik ki a történelmi oktatás anyagából a kollektiv szellemi változások *törvényszerüségének* egyetemes szempontja. Önkényt s mindig élénkebben felmerül a tanulóban a kérdés: van-e történelmi törvény olyan értelemben, mint természettörvény? s vajjon az-e a történet-tudománynak a célja, hogy ezen törvényeket megismerje s az egyes eseményeket erre visszavezesse? mi különbség van *természeti* és *szellemi* törvény között? Az okosan vezetett történetoktatás maga veti fel e kérdéseket s igyekszik is őket magukkal a tanulókkal alkalmas kérdések és példák útján megoldatni. A történelmi események nem térnek vissza, mint a fizikaiak, mert az *egyéniség* kimeríthetetlenül bonyolult föltételeitől függnek, mig a természeti jelenségek *személytelenek* s igy föltétlenek; az utóbbiak bekövetkezése épen ezért alkalmas módszerekkel *előre* megmondható, a történelmi, egyéni *okviszonyokat* csak utólagosan magyarázhatjuk. A fizikai jelenségek abszolutak és szükségszerűek, a lelki jelenségek viszonylagosak és egyéniek; a víz 0°-on bizonyos nyomás alatt mindenütt megfagy, de a tudatnak van egyénisége, mely ugyanazon jelenségre nézve többfélekép nyilatkozhatik, tehát nem mechanizálható. A természeti tünemények quantitativ meghatározásoknak vethetők alá, sőt még a qualitas-különbségek is az energia és anyag megmaradása elvének közvetitésével quantitas-különbségekként foghatók fel, de egy gondolat, szándék, érzelem, következtetés mint ilyen semmiféle exact mértékre sem vehető; a lelkiéletből a qualitas-különbségek nem tüntethetők el a mathematika segélyével. Bonyolítja a társadalmi tünemények törvényszerű magyarázatát, hogy az ember *czélt* tűz ki, ehhez eszközöket keres; az igy létrejött történeti jelenségek nem mechanikus, hanem *teleologikus* jellemüek. A történelemben tehát az egyest nem dominálja föltétlen törvény, hanem csak az általánosra, a *tipikusra* állapítható meg bizonyos tapasztalati törvényszerűség. A történelemből igy csak relativ értékű tapasztalati szabályszerűségek vonhatók le, nem pedig abszolút és objektív fizikai törvények. De meg ha az egyéni és társadalmi életben minden szükségszerűen folyna le, ha e jelenségek *természettörvényeket* mutatnának, akkor nem volna annak értelme, hogy a szociológia a társadalom alakulására a maga

célkitűzéseivel befolyhasson. A szociológiának vannak törvényei, de ezek nem természettörvények, hanem csak a társadalmi tények szabályszeres, rithmikus visszatérését jelzik, *a tipikus társadalmi jelenségeket állapitják meg.* Az emberi lélek ugyanis minden fajkülönbség dacára *egy.* Az egyik nép életében talált tünemény-kapcsolatoknak hasonmásaira bukkanunk más népeknél is; a népek történetileg kifejlett sajátságai nagyjában megegyezők. Ez az állandóan tapasztalt tipikus egyformaság *törvényszerűség.* Ez tehát nem az *egyes* társadalmi *események* bizonyos föltételek között való exakt visszatérésére vonatkozik, hisz ezek mindig individuálisak s kimerithetetlenek és azért soha előre meg nem jósolhatók, hanem csak a nagyobb társadalmi *tünemény-kapcsolatok,* pl. korszellem hasonlóságára. — Azért szükséges az érettebb tanuló előtt a társadalmi jelenségek törvényszerűségének jellegét ily bőven megmagyarázni, mert a törvény és okság fogalma *egyoldalú* marad, ha a tanuló csak a természettudományokból ismeri őket.

Kétségkívül felötlik a tanuló előtt az a kérdés is, vajjon a genialis egyén vagy a tömeg a benne rejlő készségekkel határozza-e meg a történelmi fejlődés irányát? Más szóval, önkényt felvetődik a történeti *individualisztikus* és *kollektivisztikus* felfogás annyit s oly rég vitatott kérdése. Mindkét szélső álláspont egyoldalúságára maga a tanuló is rájő, ha alkalmas példákon meggondoltatjuk vele, hogy az egyén mindig valamiféle környezetben születik, mely befolyásolja szellemi fejlődését, tapasztalatait, viszont a társadalom sem mint ilyen, a maga egészében, mozdul előre, hanem az egyének iniciativáira, melyek azután esetleg a társadalmi kölcsönhatásban átalakulnak; szóval az egyén, különösen a lángész, a társadalmi fejlődés egyik fontos tényezője, ha nem is egyedüli alkotója. Eddigi történettanításunk azért foglalkozik a háborúk festésén kívül leginkább a fejedelmek, nagy hadverők életével, mert ezek szereplése *feltűnő* volt, ha mindjárt a szellem története szempontjából kisebb jelentőségű is.

A történelmi oktatás a legfelsőbb osztályokban nem lehet kellően tudatos a *történelmi materiálizmus* és *ideálizmus* kérdésének tárgyalása nélkül. A történelmi materiálizmus ma már világnézetet jelent. Helyesen jegyzi meg *Hornyánszky,** hogy a «bourgeois-tudomány» nem igen foglalkozik vele, holott ez a mi szociáldemokratáink hivatalos elmélete. Tudatossá kell tenni az ifjúban, hogy a társadalmi fejlődést nem egyedül a gazdasági viszonyok szabályozzák, hogy a gazdasági erők változásaira nem vezethető vissza a társadalom ideológiai felépítménye. A társadalmi fejlődés tényezői a legszo-

* M. Társadalomtud. Szemle. I. 197. l.

rosabb viszonyban vannak egymással; nincs külön gazdasági élet s külön jog, erkölcs, művészet, tudomány; a társadalmi fejlődés irányát kétségkívül *eszmék* épúgy határozzák meg, mint a termelési technika, a gazdasági erők; anyagi és szellemi tényezők egyaránt tényezői a szociális fejlődésnek. Ez a *szinthetikus* történetírás és tanítás egészséges programmja. Hogy ma a történelmi materializmus oly nagy szerepet játszik, ennek okai kétségkívül a XX. század nagy *gazdasági* s ebből folyó társadalmi problémái. Egyébként hasonló gazdasági viszonyok mellett nem ugyanazon ideológia jön létre.

A szociológia azonban nemcsak leírja a társadalmi tényeket és azok fejlődését és kutatja a tipikus szabályszerűségeket, hanem megállapítani törekszik a társadalmi kötelességek helyes normáit is; nemcsak ontologiai, hanem egyszersmind értékelméleti oldala is van. Ha a történelmi fejlődés csak vak, szükségszerű, észtől be nem folyásolható mechanizmussal menne végbe, nem volna értelme a cselekvés normáinak, a társadalom jövőjének megváltoztatását célzó eszméknek és agitációnak. A szociológiának és az ethikának e viszonya fontos eleme az ifjú, kialakulni kezdő, embrionális világnézetének. Ez a viszony követeli a *szociális érzéknek, az emberi szolidaritásnak s kötelességérzésnek* az egész vonalon való fejlesztését. Tudatára kell ébreszteni az ifjút annak, hogy létének mikéntje sok tekintetben a társadalomtól függ, amelynek kebelén belül él s hogy e társadalom alakitásába ő is be fog folyni; ne hagyja el az iskolát polgári jelentőségének tudata nélkül. Meg kell ismerkednie a társadalmi folyamatokkal, hogy mint polgár tudja kötelességét, érzéke legyen egy becsületes szociális taktika iránt. Főkép a középiskolai történeti s irodalmi oktatás alkalmas arra, hogy a tanulóban egy nemes *társadalmi optimizmust* alakítson ki, hogy a mai osztályharcot békésen megszüntető, az anyagi szempontok mellett az erkölcsieket is figyelembe vevő, a szociálizmust nem pusztán kenyér- és gyomorkérdésnek tekintő nemzedék álljon elő. Itt van a fontossága annak, hogy a középiskolai oktatás, ahol csak teheti, alkalmas módon a tanítványokba egy kis társadalmi *életfilozófiát* oltson, humanizálja a nevelést, a szó nemes értelmében liberalizálja az elméket (*libéraliser les intelligences.* — Montaigne). A ma mindinkább előtérbe jutó nehéz társadalmi kérdések megoldására az a legjobb módszeres előkészület, melyet a *középiskola* ad. Ugyanis azon kívül, aki jogipályára lép, egy abituriens sem igen hall a maga szakjában a társadalmi kérdésről; ezek jelentősége így fel sem merül benne, közönyös irántuk. Ilyen útravalóval lép azután a társadalom szolgálatába, melyről a legelemibb ismeretei sincsenek, holott kellő ilyen irányú középiskolai nevelés mellett ifjúkorától komoly és egészséges, tudományos érdeklődés élt volna benne a

a társadalmi lét iránt. Az oktatás anyagának a XX. század jellemének való ilyen irányú közeledése immár elodázhatatlan. [1]

Franciaországban amellett, hogy a filozófiai propedeutika egyik főrésze a *morale sociale, civique et politique*, a legfelső osztály történelméhez szociológiai elemek vannak csatolva: a mai civilizáció általános jelleme; fegyveres béke; a gazdasági érdekek fontossága; rabszolgaság és jobbágyság eltörlése; a büntető törvénykezés enyhítése; vallásszabadság; politikai szabadság; képviseleti törvényhozás; a kormányzás főformái; a demokratikus uralom kialakulása; szavazati jog; általános választói jog; népnevelés; a szociális tanok s a munkástörvényhozás. [2]

7. Az előzőkben csak röviden érintett filozófiai alapfogalmakat az egyes tárgyakban való konkrét előfordulásuk alkalmával a *tankönyvek* anyagába is az osztály értelmi színtájának figyelembevételével fel kellene dolgozni. Ez a néhány alkalmasan beillesztett rövid fogalmazás nem volna terhelő többlet, mert több tárgynak a *közös* törzsfogalmaira vonatkoznak (pl. a természeti *törvény* fogalma a chemiának, fizikának stb. közös fogalma; a *fejlődés* a biologiáé, a történelemé stb.); nem is mondható keményebbnek, mint egyes szakok nyújtotta *tárgyi* nehézség; azonfelül, mert spontánabb, önállóbb, összefoglaló gondolkozásra késztet, szinte érezhetően tágítja a tanuló szellemi látókörét, kedvez a pubertás korában annyira észrevehető önállóság utáni törekvésnek. Ez utóbbi által az ember lelki természete is utat mutat arra, hogy a tanítás nem nyugodhatik a természeti és történeti tények puszta közlésén és kényszerű reprodukcióján, hanem az a kötelessége, hogy a tanuló természetes pszichikai fejlődésének *céltudatos segítőtársa* legyen. Így mehet át az ifjú legtermészetesebben a kiskorúságból a szellemi nagykorúságba. Ennek legerősebb eszköze az értelmi foglalkozásban való örömre, a spontán szellemi munkával járó gyönyör élvezésére való nevelés; így szokik a filozófiai szellemű oktatás által a tanuló a *rendszeres szellemi munkához*, aminek eléretése a középiskolának voltaképi célja.

Ha az egész középiskolai oktatás az itt csak nagyon vázlatosan, csak néhány főszempontból megvilágított szellemben folyik, lassankint egy többé-kevésbbé tudatos *világnézetet* alakít ki, vagyis tudatosakká válnak az egyes tantárgyakból kiemelkedő azon egyetemes szempontok, melyeken a világról és az emberről, a tényekről és az értékekről való egész felfogásunk nyugszik. Azon mély elmejárású fejtegetések után, melyekkel *Pauler Ákos* a világnézet didak-

[1] A szociológia középiskolai tanításának fontosságára nézve l. *A. Fouillée*: La Réforme de l'Enseignement par la Philosophie. Paris. 1901. p. 181.

[2] *Plan d'Etudes* etc. 1909. p. 165.

tikai fogalmát főbb vonásaiban kifejtette, sem hozzáadni, sem elvenni valónk nincsen.* Helyesen különíti el a *világnézet* és a *filozófiai álláspont* fogalmát egymástól. Szerinte filozófiai álláspontja van annak, ki világnézetét *módszeres* úton nyerte; míg a tágabb értelemben vett világnézet nem kíván egyebet, mint hogy bizonyos *vezérlő szempontokkal* rendelkezzünk, melyek szerint csoportosítjuk összes ismereteinket és értékeléseinket. Nem *tartalmi* különbség van a kettő között, hanem csak az *öntudatosság fokában* és a *rendszerességben* térnek el egymástól.

Ezen megkülönböztetés alapján oda jutunk, hogy az egyes tanítás tárgyak egyetemesebb szempontjainak *alkalmi* kiemelése és fejtegetése, melyekhez az előző lapoknak volt céljuk útmutatással szolgálni, a tágabb értelemben vett *világnézet* tanítása; a filozófiai propedeutikus tanítás pedig, mint ezeknek a szempontoknak *egységesebb, rendszeresebb s tudatosabb* összefoglalása már a *filozófiai álláspont* megszerzésének határán mozog. A filozófiának csak *határát* említem, mert a maga egészében kidolgozott, teljesen öntudatos, tehát sok időt, módszeres gondolkodást, sok tapasztalaton alapuló spontán bírálatot, a gondolkodás önállóbb fokát feltételező filozófiai álláspontnak egyetemes középiskolai oktatására távolról sem gondolhatunk; ezt csak a főiskolai képzés adhatja meg. De mindenesetre — különösen a filozófiai propedeutikus oktatásban — már nem pusztán az intuitiv, hanem már a diszkurzív világnézet elemeinek tanítása is lehetséges és kívánatos; az ismerés és értékelés alapfogalmainak nemcsak alkalmi s közvetett tanítása, inkább megsejtetése, megéreztetése, hanem egyes, a következő fejezetben megállapítandó filozófiai kérdések közvetlen tanítása is óhajtandó. A filozófiai szellemű oktatás általában és a külön összefoglaló filozófiai propedeutika útján elérjük azt, hogy a tanuló készséget nyer arra, hogy a világot és az életet *egyetemesebb*, a részletismeretek mikrológiáján felülemelkedő szempontokból nézze, melyek egysége *világnézetté*, ha szónak még nem is rendszeresen kidolgozott filozófiai értelmében, szélesedik ki. Ez az oktatás egyenlőre csak *ideál*, a középiskola jelenlegi időbeosztása, tanítástervе s a mai tanárképzés mellett csak kis mértékben valósítható meg; különös gyakorlati akadálya a kivitelnek a 8. osztály tanításmenetének rohanó, elmélyedést meg nem engedő jellege, az érettségi vizsgálatnak minden nem érettségi tárgyat elnyelő természete. A középiskolai hosszú pályafutásban fölhalmozódott rengeteg analízis után alig marad idő az öntudatosabb szinthézisre.

Dr. Kornis Gyula.

(Folytatása következik.)

* Magyar Pædagógia. 1909. 205. l. sk.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A népoktatásügy Bosznia-Hercegovinában.

Bosznia-Hercegovinában népoktatásügyről tulajdonképen csak az okkupáció idejétől számítva lehet beszélni, mert a magyar és osztrák hadsereg bevonulása idejében a lakosság 94 %-a teljesen analfabéta volt.

Azóta sem sok történt, azonban mégis annyi, hogy ma már 82 % csak az írni-olvasni nem tudók száma. Bár ezen arányszám még mindig igen magas és három évtized alatt sokkal többet lehetett volna elérni, mégis nem róhatjuk az eredményt egészen Bosznia-Hercegovina közigazgatására. A szükséges eszközök hiányoztak, s így nem létesíthetett kellő számú iskolát, másfelől törvényhozás hiányában nem lehetett az általános tankötelezettséget sem kimondani. Bosznia-Hercegovina megalakulandó törvényhozásának legelső és legfontosabb feladatai közé fog tartozni a tankötelezettség kérdéseinek rendezése.

Ma körülbelül 231.000 tanköteles koru gyermek van Bosznia-Hercegovinában. Ezek befogadására 290 állami, 142 felekezeti és magán elemi népiskola áll fenn, s ezekben a tanköteles korban levő gyermekek 15%-a nyer oktatást. A kormány kiszámította, hogy legalább 1479 elemi népiskolára volna szükség, hogy némi megszorítással valamennyi gyermek iskoláztatható legyen. Az iskolák ezen most jelzett száma úgy állapíttatott meg, hogy egy-egy tanterembe 40-nél kevesebb és 80-nál több gyermek fel nem vehető, és hogy az iskolától 4 km. távolságra lakó gyermekek még bejárni tartoznak.

Az iskoláztatás a városokban már ma is jobb, a tantermek be sem népesíthetők egészen; annál szomorubb azonban a helyzet a falvakban, hol sokat panaszkodnak az iskolák hiánya miatt.

A kormány segíteni óhajtván az állapoton, tervbe vette, hogy 1908—1912. években évenkint 19, összesen 95 új elemi népiskolát állít fel, s e mellett korlátolt tankötelezettséget is életbe léptet, a mely szerint minden tanköteles korban levő gyermek, ki 3 km. távolságon belül lakik, a felállítandó iskolába hejárni köteles.

A népoktatásügy rendezésének igen nagy akadálya az, hogy az 1.780.000 lakos közül 600.000 a mohamedán vallásfelekezethez tartozik, kiknek vallás-erkölcsi nézete nem engedi meg, hogy leányaik oly iskolába járjanak, melyekben keresztyén (akár kath., akár g. kel.

vallású) gyermekek is járnak. A kormány e körülményre figyelemmel Sarajevoban egy külön mohamedán elemi leányiskolát állított fel, melyben tekintettel a növendékekre és szülőikre kizárólag nők tanítanak, kik a mohamedán tanítónő-képzőben nyerik kiképeztetésüket.

Falusi mohamedán leányiskola is csupán egy van Kozaracsban (Preceor kerület); 34 növendék látogatja. A mohamedán elemi iskolákban ugyanazon tárgyakat tanítják, mint a megfelelő egyéb leányiskolákban. A tanítás nyelve valamennyi népiskolában a horvát-szerb nyelv.

A tartományok kormánya a folyó évre 71.299.000 korona budget mellett 4.084.000 koronát irányzott elő az egész közoktatási költségekre, holott ez az összeg még a népoktatási költségekre sem volna elegendő, ha európai nívón álló népoktatásuk volna e tartományoknak. *Dr. Török Arthur.*

A második francia szünidei tanulótelep Németországban.*

Az 1907. évi első ilyen németországi tartózkodásnak sikere, számos francia családnak sürgető kérése arra ösztönözte a *Club français de conversation allemande et italienne*-t, hogy 1908-ban újra szervezzen a francia középiskolai tanulók részére németországi nyaralást. Az intézmény mindenkinek teljes megelégedésére működött. Tetemesen megnövekedett, majdnem megkettőződött részvevőinek száma, érezhetően emelkedett átlagos színvonala, nagyobb számmal szerepeltek benne a vidékiek. Ötvenegy részvevő közül 26 volt párizsi vagy versailles-i, sőt két középiskolai leánytanuló is el merte hagyni otthonát.

Három városban voltak elosztva a «colonisták»: Düsseldorfban, Kölnben és Bonnban. Az elhelyezést az illető városokban helyi bizottságok intézték, s előzetes elvi megállapodások értelmében olyan kiszemelt családoknál helyezték el a *francia* gyermekeket, melyek nem foglalkoznak rendszeres kosztostartással s melyek kötelezték magukat arra, hogy a francia gyermekkel sohasem beszélnek franciául és nem is fogadnak fel más franciát ellátásra. A francia tanulók nemcsak hogy nem panaszkodhattak az elhelyezés ellen, de sőt kivétel nélkül elbájolták őket azok a családok, melyekhez éppen kerültek. Olyan bánásmódban volt részük, mintha a családhoz tartoztak volna. Arra azonban már maga a jelentés írója se mert számítani, hogy a francia gyermekek mindnyájan dicsérni fogják a német konyhát, ámbár

* *Pinloche*-nak a francia oktatásügyi miniszterhez intézett jelentése. (*Revue Universitaire*, XVIII. évfolyam, I. kötet, 217—25. l. — 1909.)

igaz, hogy a német családok igyekeztek a magukhoz vett kis franciának étkezés dolgában is lehetőleg kedvében járni.

Mint az előző évben, most is díjtalanul megengedték a német iskolai hatóságok a francia tanulóknak a német középiskolai életben való részvételt. Az iskolai évnek befejezéséig (augusztus 7.) és az új iskolai évnek megkezdése után (szeptember 16.) részt vehettek a francia tanulók az iskolai ünnepélyekben, testgyakorlásban, játékokban. Mihelyt pedig beállott a német iskoláknak nyári szünetje, megkezdődtek a kirándulások, a múzeumok, műemlékek s egyéb nevezetességet meglátogatása, de főként a tulajdonképeni nyári tanfolyamok, melyeket a *Club* külön a colonisták részére szervezett.

Düsseldorfban következőkép használták fel az időt: Az első időszakban (július 14. augusztus 7.) naponként átlag két-három órán át jelen voltak az ottani középiskoláknak német, francia, történet, földrajz, fizika, kémia és torna óráin, megjelentek az évzáró ünnepélyen. A második időszakban volt a tulajdonképeni nyári tanfolyam, melynek megtartására a buzgó német tanárok nyári szünetük feláldozásával is vállalkoztak. Ennek az volt a főcélja, hogy a francia tanulók tökéletesítsék magukat a német nyelvnek írásbeli és szóbeli használatában. A célt főleg társalgással érték el, melynek tárgyai a következők voltak: A német iskolai élet és a német tanulók. A rajnai legendák. Hermann és Dorottya. Az igazságszolgáltatás szervezete Németországban. A német birodalom alkotmánya és törvényhozása. Újságolvasás és magyarázat. Megnézték a francia tanulók az iparművészeti múzeumot, papírgyárat, sörfőzőt, nyomdákat, gépgyárat, s minden ilyen tanulmányi látogatás magyarázó előadással volt egybekötve. Részt vettek sok kirándulásban, melyeknek legtöbbjét a város anyagi hozzájárulása tette lehetővé. Jelen voltak városi ünnepélyeken, látványosságokon (éppen ott és éppen akkor tartották 55. nagygyűlésüket a német katholikusok). Mindenütt akadtak lelkes német tanárok, akik önzetlenül, fáradságot nem kímélve és jutalmat nem várva buzgólkodtak e nyári tanfolyamok érdekében. Volt olyan német tanár, aki teljesen ingyen tartott nyári tanfolyamot a francia tanulóknak.

A tanulóanyag ebben az évben jobb volt, mint az előzőben, mert a *Club* csak jó előmenetelű és jó viseletű fiúkat részesített a külföldi vakációzás kedvezményében.

Az intézmény idő folytán még hatalmasan fel fog lendülni, mert minden tekintetben megfelel a hozzáfűzött várakozásoknak. Előnyeit már az első kisérletezés alkalmával kellőképpen méltányolták. Csak azt kell még hangsúlyozni, hogy a külföldi tartózkodás nagy mértékben erősíti a hazafias érzést, és felkelti a tökéletesedés, a versengés vágyát.

Dr. Nagy József.

IRODALOM.

Cuvaj Antal: Grada za povijest školstva kraljevinâ hrvatske i slavonije od najstarijih vremena do danas. Zagreb (Adatok a horvát-szlavon királyságok iskoláztatásának történetéhez. Zágráb 1907—1908) 2 kötet.

Felette sajnálatos, hogy a magyar és horvát «testvér» nemzet között utóbbi időben észrevehető politikai elidegenedés kihatott immár a kultura mezejére is. Elszomorító tény ma már, hogy bár közös uralkodó jogara s a szent korona pajzsa alatt közvetlen szomszédságban él a két nemzet: mégis egyik sem érdeklődik a másiknak kulturális fejlődése iránt s valamiképen a magyar tudományos- és szépirodalom műveiből vajmi kevés van lefordítva a horvát nyelvre, azonképen a horvát szellem ujabb termékeiből is alig egynehányat ismer a magyar tudományos világ s a magyar olvasó-közönség.

Ezen elszomorító jelenséget nem tudjuk egyhamar orvosolni. Legalább addig nem, míg a meggondolatlan politikai demagógok tartják vasmarokban a különben józan belátású horvátságot. A horvát politikai túlzók és izgatók gyűlöletszításukkal szinte ledönthetlen válaszfalat állítottak közénk s a horvát nép közé.

A kölcsönös eltávolodás dacára sem akarjuk azonban figyelmen kívül hagyni most egy igen nevezetes s nagy értékű horvát pædagogiai műnek megjelenését. Cuvaj Antal horvát kir. tanfelügyelő nagy munkát írt a horvát iskoláztatás évezredes történetéről s ezt a művet meg kell ismertetnünk a magyar tudományos világgal; egyrészt buzdításul, mert egy ily fontos mű nálunk még mindig írójára vár, másrészt mivel Cuvaj műve nemcsak a horvát tudományos irodalomban, hanem ezenkívül is jelentékeny helyet foglal el.

Kisebb terjedelmű s egy-egy rövidebb korszakot ismertető horvát nevelés-történelem nem egy van. De Cuvaj hatalmas két * kötetben, kétezer oldalnyi terjedelemben tárja fel a horvát nevelésügy történeti fejlődését egy évezreden által. Ha elolvastuk a művet, Horvátország évezredes kulturális előhaladásának szinte teljes képe elevenedik fel előttünk. A mű címe nem is találó, mert a szerző a címben csak adatokat igér, holott nem adatgyűjtemény ez, hanem a horvátságnak valóságos kultur-históriája!

* E sorok írása közben jelent meg a 3. kötet, 1909-ben.

Cuvajnál a közoktatásügy-története csak bő keret úgyszólván s e tág kereten át bepillantást nyújt a szerző a horvát művelődés nagy birodalmába. Az érdeklődő bő adatokat talál a műben elsősorban a horvát népnevelés történeti fejlődésére vonatkozólag, de nagyjából megismerheti a horvát tudományos- és szépirodalmat, a politikai történelmet, a horvát társadalom kialakulását stb., stb. Úgyszólván a nincs horvát nemzet évezredes történetében oly nevezetesebb szellemi mozzanat, a melyről Cuvaj kellő mértékben meg ne emlékezett volna.

Lássunk néhány adatot a vaskos mű tartalmából. A szerző történeti korszakok szerint tárgyalja a horvát nevelésügy fejlődését. A betelepülő horvátság primitiv kulturális viszonyainak vázolása után Cuvaj a kezdetleges kereszténység u. n. énekes- és kolostori iskoláit, valamint a Cyrill és Methód által létesített u. n. keresztény-szláv iskolákat ismerteti. *A nemzeti királyok* közül Tomislavot s kancellárját, Gregor níni püspököt emeli ki Cuvaj; Tomislav király 925-évben Splyet-ben tartott országgyűlése igen fontos volt, mert ezen az országgyűlésen hozott határozatok vetették meg alapját a horvát kultúrának s ezeknek a határozatoknak volt köszönhető, hogy a horvát nép végleg elszakadt a keleti egyháztól. A tanítás az egyháziak kezén volt e korban s még az u. n. városi iskolák is egyházi felügyelet alatt állottak. Említi Cuvaj a Boszniából beszivárgó bogumil hitfelekezet néhány iskoláját is ebből az időből.

Az *Árpádok-korában* telepednek le azok a különféle szerzetesrendek, a melyek azután elévülhetlen érdemeket szereztek a horvát nép nevelése körül. A nevezetesebbek: a cisterciek, a prémontreiek, az Ágoston-rendüek, a dominikánusok, a Ferenc-rendüek, a pálosok stb. A ciszterciták topuszkói, a prémontreiek Časmi-i s a pálosok lepoglavai kolostor-iskolái váltak ki legelőször. Említi Cuvaj a IV. Béla által szervezett u. n. városi iskolákat is, végül a katakumenek iskoláit.

Az *Anjouk közül* Nagy Lajos emelkedik ki. A szerzetesrendek közül ez időben a pálosok terjeszkednek leginkább. A *vegyes-házbeli* királyok közül Zsigmondnak, I. Mátyásnak és II. Ulászlónak érdemeit emeli ki a szerző a tanításügy terén. A szerzetesi iskolák tovább fejlődnek. Egyetem még nincs ez időben Horvátországban s a horvát ifjak ekkor még a natio hungarica sorában a bécsi egyetemre jártak.

A *Habsburg-uralkodók* kora következik. I. Ferdinand alatt ittott leszivárog Horvátországba a protestantizmus, de bejönnek a jezsuiták is és csakhamar ezeké lett a vezető szerep a horvát nevelésügy terén. *Miksa korában* a pálosok lepoglavai kolostor-iskolája gimnáziummá alakult s ez volt az első gimnázium Horvátországban. *I. Rudolf* korában már a török dúlások hatásai érezhetők. Az iskoláztatás el-

hanyatlik, csak a jezsuiták latin-iskolái s akadémiái állottak ellen az idők viharának. A jezsuiták tanrendszerét e helyütt bőven ismerteti Cuvaj. A török elől menekülő s Horvátországba települő *szerbek* iskolái is említtetnek már. *II. Mátyás* korában a kapucinusok tünnek fel a horvát iskoláztatás terén. *II. Ferdinánd* idején az Ágoston-rendüek szereznek nagy érdemeket. A jezsuiták papnevelő intézetet létesítettek Zágrábban s ebből lett a ma is fennálló zágrábi nemesi konviktus. A közoktatás legnagyobb mæcenasa Vinkovič Benke zágrábi püspök volt ez időben. *III. Ferdinánd* idején a katholikus szellem nagyon megerősödött Horvátországban. A tanításügy fejlesztése terén Zakmardi Iván kir. protonotárius érdemei magasodnak ki első sorban. Az apácarendek közül a Klarisszák s az Orsolya-szüzek tűnnek fel ekkor Horvátországban; az Orsolya-szüzek varasdi tanintézete idővel nagy hírnévre jut. A katonai határőrvidék lakosságának ekkor még csak Karlócán van iskolája. *I. Lipót* korából Borkovič Márton pálos-generális, majd zágrábi püspök tünik ki, mint tanügyi mæcenás; a buzgó főpap 3-szor tartott zsinatot Zágrábban s ezek a zsinatok fontos határozatokat hoztak az iskoláztatásra vonatkozólag. A pálosok lepoglavai tanintézetét, amelyben 1656-óta filozófiai előadások is tartattak, akadémiai rangra emelte Lipót. Ezután magyar ifjak is látogatni kezdték ezt a főiskolát s a magyar ifjak részére külön magyarnyelvű előadásokat tartottak. A szerbek iskolái I. Lipót korában még nagyon kezdetlegesek voltak. (Pl. deszkácskákra rótták még a betüket.) A szerb ifjak ez időben még Oroszországba mentek felsőbb tanulmányokra. Dukovič Izaias metropolita a horvátországi szerbek nevében kérvényt intézett Lipóthoz s engedélyt kért tőle iskolák szervezésére. *III. Károly* korában kimagasodik a horvát születésü Patačič Ádám nagyváradi kanonok. Főiskolák ez időben: a lepoglavai pálos-akadémia, a zágrábi püspöki liceum (lelkészek kiképzésére) s végül a zágrábi jogakadémia (hol bölcseleti előadások is tartattak.) III. Károly Seuj-ben 1725-ben gimnáziumot létesít s azt a pálosok vezetésére bizza. A szerbek iskolái fejlődnikezdenek; Petrovič Mózes pátriárka az orosz cárhoz fordul tanítókért és tankönyvekért.

Mária Terézia uralma áldásos volt a horvát iskolaügyre. Az 1774-ben kiadott s Felbiger apát által szerkesztett «Allgemeine Schulordnung» Horvátországra is kiterjesztetett. A legnagyobb mértékben javulnak ezután a horvát közoktatásügyi viszonyok az 1777-ben kiadott «Ratio Educationis» hatása alatt. A «Ratió»-t bőven s híven ismerteti Cuvaj. (Még a szerzők életrajzára is kiterjeszkedik.) Fontos, hogy a Zágrábban régebben létesült «Academia Scientiarum» Mária Terézia támogatásával egészül ki három fakultású *egyetemmé*. A szerbek iskoláztatása szintén nagyot haladt Mária Terézia korában; Kar-

lócán gimnáziumuk van már. *II. József* kora Horvátországban is a germanizálás kora. Egy 1785-ik évi császári rendelet a németet tette tannyelvvé. Szerencsére azonban ez az új éra csak rövid ideig tart s hatásai II. József halálával elenyésznek. *II. Lipót* elődjével ellentétben a *magyar* nyelvet akarja a horvát mellett tannyelvé tenni, de a horvát pædagogusok és politikusok ellenállásán megtörik e kisérlet. *I. Ferenc* korában a magyar nyelvet már egyáltalában nem tanítják Horvátországban. Fontos volt az 1806. évi Ratio. Érdekesen fejtegeti Cuvaj a közoktatásügyi viszonyokat a Napoleon uralma alá került u. n. illyr királyságban. A Napoleon által az illyr-részekre kinevezett katonai-kormányzók közül különösen Marmont tábornok vált ki; ez a művelt francia főtiszt elrendelte pl., hogy minden község népiskolát állítson. A nevelés természetesen katonai szellemű volt, sőt Napoleon 200 horvát ifjut a saint-cyr-i és chalons-i katonai iskolákban neveltetett. I. Ferenc egyébként Rottenhann tanácsait követte a tanügyi téren, Rottenhann pedig ellensége volt minden iskolai autonomiának. *V. Ferdinánd* uralkodásának első szakában ujra erős volt az a törekvés a magyar kormányférfiak körében, hogy a horvátországi iskolákban a magyar nyelv is taníttassék, ám a horvát pædagogusok a magyar tannyelvről tudni sem akartak, sőt még a latin nyelv tanítása ellen is síkra szálltak. Az 1840-iki s az 1847-iki horvát-szlavon-dalmát országgyűlés ily értelemben hozott törvényeket. 1845-ben jelent meg a «Systema scholarum elementarium», mely főleg a népiskolák szervezetét állapította meg s a melyet Cuvaj részletesen ismertet. Az 1848. év váratlan fordulatairól Cuvaj bőven emlékezik meg; Jellašič bán kulturális működéséről is részletesen szól, de politikai szereplését tapintatosan elhallgatja.

I. Ferenc József uralkodása alatt eddigelé hatszor reorganizálták a horvát tanügyet. Az 1849. évi március 4-iki u. n. oktrojált alkotmány manifestálásakor egy iskolai tervezetet is kibocsátottak Bécsben, a horvát tanügy ujjászervezése is célul tüzetvén ki. Az 1849-iki osztrák középiskolai tervezetet 1851-ben Horvátországra is kiterjesztették, de itt is kedvezőtlenül fogadták, mert a tervezet a germanizálás alapján állott.

Az 1851. évi december hóban kibocsátott császári pátens ismét új rendelkezéseket tartalmazott az iskoláztatásra vonatkozólag. A germanizálás teljes erővel indult meg, a tannyelv a német lett s még az imádságokat is németül kellett tanítani.

Az 1860—68-ig terjedő időszak a bizonytalan politikai állapot kora volt. Kibocsátanak e nyolc év alatt három tanítási-tervezetet is, kettőt külön törvény alakjában, ám egyik sem maradt érvényben hosszabb ideig. Strossmayer volt diakovári püspöknek kulturális ér-

demei nagyok ez időben; Cuvaj igen melegen méltatja Strossmayert, sőt egyenesen a horvát nép *apostolának* nevezi. (Mi természetesen másképen itéljük meg azt az egyházfőt, a ki megtagadva hivatását, szeretet helyett gyűlöletet hirdetett s a ki ezért királyi dorgatoriumban részesült.) Strossmayer legnagyobb alkotása a zágrábi *délszláv* akadémia volt.

A kiegyezes óta háromszor reorganizálták már a horvát iskoláztatást s pedig 1869-ben, 1875-ben s végül 1886-ban. Az 1886. évi iskolai törvény van ma érvényben Horvátországban.

Ennyit a mű tartalmából. Ez a tartalom természetesen igen vázlatos, s én csak a főszempontokat soroltam fel, a melyek Cuvajt művében irányították s a melyek a horvát iskoláztatás történelmének főbb mozzanatai voltak. Cuvaj egyuttal részletes statisztikai kimutatást közöl az egyes korszakok iskoláiról s a tantervekről, a tanítás módjáról s szelleméről is bőven szól. Ismerteti a tanszemélyzet erkölcsi s anyagi viszonyait, a tanítóság egyesületeit s mozgalmait. Az elemi iskolák, a középiskolák, a tanítóképzők, a kereskedelmi- és ipari-tanonciskolák, a szeretetházak, a gyógypædagógiai intézetek, a szeminariumok, a főiskolák, a javítóintézetek, a gazdasági-, erdész- és tengerész-iskolák, az énekes- és zene-iskolák kialakulásáról s történeti fejlődéséről összefoglaló nagy képet nyujt a szerző. S hogy a horvát pædagogia rajza teljes legyen, külön foglalkozik a szerző a horvátországi szerbek és protestánsok iskoláival, valamint külön az egykori katonai határőrvidék iskoláival. Fontos végül, hogy Cuvaj részletesen ismerteti a horvát könyvnyomtatás történetének keretében az egyes korszakokban kiadott s használt tankönyveket s nevezetesebb tudományos és szépirodalmi műveket is.

A mű egyébként 15 évi fáradságos és lelkiismeretes buvárlat eredménye. Már ezért a hosszú időn át tartó s végtelen türelmet igénylő kutatásért, forrástanulmányozásért is elismeréssel adózunk Cuvajnak. A honi (horvátországi) kritikusok nagy lelkesedéssel üdvözölték Cuvajt a mű megjelenésekor; magasztalták a szerzőt, mint tanítóból lett tanfelügyelőt, így hát mint a becsületes munka lankadatlan harcosát, a művet pedig Horvátország «arany könyvé»-nek nevezték el.

Minden esetre nagy lelkesedés és ügyszeretet egyesülnek ezen hatalmas arányú műben, mely maradandó emléke egy kisebb nemzet elismerésre méltó kulturális törekvéseinek.

* *Vugrincsics Ferenc.*

1. **Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbart'schen Schule.** Eine historisch-kritische Studie nebst einem Vorschlag zu einer Neugestaltung des gesamten fremdsprachlichen

Unterrichts nach einem einheitlichen Prinzip von **Gerhard Budde** Professor am Lyceum I. in Hannover. Hannover und Leipzig. Hahn'sche Buchhandlung (VIII. 154 lap.), ára 3 márka.

2. **Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik.** Sechs Vorträge. Hannover und Leipzig. Hahn'sche Buchhandlung (VIII. 120 lap.), ára 2 M. 50 fillér.

Budde Gerhard, ki a pædagogiai munkák egész sorozatát adta közre, melyek között a leghíresebb «Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten», már ismét két nevezetes munkát írt, melyek az idegen nyelvek tanításának methodikájára vonatkoznak. Budde, ez itt említett első művében a Herbart-iskola egyik kiváló hívének vallja magát és e műnek célja, mint szerző maga a műhöz írt előszavában is hangsúlyozza, kimutatni, mikép gondolkozott Herbart és iskolája az idegen nyelvek tanítására vonatkozó különböző kérdésekről. Szerzőnk kimutatni igyekszik, hogy az idegen nyelvtanításban is vissza kell térnünk Herbart theoriájához és az újabban hangosabban felhangzó «Los von Herbart» felhívásra azzal válaszol: «Zurück zu Herbart!»

Budde fel is sorolja már most mindama kívánalmakat, melyeket a jó tanárnak főleg az idegen nyelvek sikeres tanítása érdekében teljesítenie kell.

Első ilyen követelménye az: hogy a tanár csak lassan haladjon, csak egymásután menjen előre. Nem megy minden egyszerre. Lassan, de alaposan! — ezt követeli szerzőnk Herbartra hivatkozva.

Legyen a tanár igen mérsékelt követelményeiben, különösen gondoljon mindig arra a sok nehézségre, melyeket a tanulónak le kell küzdenie. Herbart azt kívánja, hogy a házi írásbeli feladatok ne a legtöbb időt, hanem ellenkezőleg a lehető legkevesebbet vegyék igénybe; mikép töltik a tanulók a többi időt, így okoskodik Herbart tovább, azt a tanulók szülei és gyámjai, az egyének megfigyelése után, állapítsák meg és a következményekért is ők felelősek. A tanításra nézve Herbart azt az elvet állítja fel, hogy a pædagogiai tapintatosság a pædagogiai művészetre nézve a legnagyobb kincs és az unalmasság a tanításnak legnagyobb bűne. Ezek mind olyan elvek, melyeket minden pædagogus habozás nélkül helyeseknek fog elismerni.

Szerzőnk már most Herbartot és ennek követőit sorba veszi, idézve munkáikból ama helyeket, melyek az idegen nyelvek tanításának methodikájára vonatkoznak.

Először a régi nyelvek tanításával foglalkozik. Ezek tanítását a göröggel kell megkezdeni, főkép Homér «Odysseia»-ja olvasásának

alapján. Itt mellesleg megjegyezzük, hogy Herbart későbbi követői az itt hangoztatott elveket nem követték.

Budde be is mutatja az új Herbartisták methodikai eljárását, mind a görög, mind a latin nyelv tanítására nézve: de egyuttal abbeli kételyeit fejezi ki, hogy vajjon ily eljárás mellett célhoz jutnak-e.

Szerzőnk ezek után áttér a modern nyelvek tanításának módszerére és itt is első sorban Herbart theoriájával foglalkozik, mely abban kulminál, hogy csak olyan idegen nyelv tanulmányozása jogosúlt, mely az írók műveinek teljes élvezéséhez vezet. Ami e nyelvek tanításának módszerét illeti, itt is az olvasmányból, tehát összefüggő nyelvanyagból való kiindulást ajánlaná. A grammatikai szabályok lehetőleg induktive, magának az olvasmánynak a kapcsán állítandók fel és tartandók ébren. E szabályok felállítása után Budde polemizál a régi és újabb Herbartisták azon állításával, hogy a francia irodalom pædagogiai célokra nem igen alkalmas és az iskolákban csak azért veendő tekintetbe, mert e nemzet irodalmának érintkezési pontjai vannak a német irodalommal.

Budde kimutatja, hogy a Herbartisták emez állítása mennyire egyoldalú és a francia-irodalomban mennyi örökbecsű költői, történelmi és bölcsészeti munka van, melyek az iskolai olvasmány céljaira kellőképen fölhasználhatók.

Szerzőnk könyvének utolsó fejezetében a modern nyelvek tanítására vonatkozó reformtörekvések történetével foglalkozik, mely az 1882-ben megjelent *Vietor* «Quousque tandem» című könyve megjelenésével vette kezdetét. Vietor könyve tudvalevőleg nagy feltünést keltett és a Vietor által megpendített reformeszmék gyorsan el is terjedtek. Az 1898—1900. években a népszerűség legmagasabb fokát érik el, midőn ez években a Bécsben és Lipcsében tartott modern filologiai kongresszusokon behatóan foglalkoznak velök. Az ezen kongresszusokon elfogadott, Wendt-féle tételekben az idegen nyelvek beszédének elsajátítását a modern nyelvtanítás elérhető legmagasabb céljául állították fel.

Hogy e reformeszmék ellenzésre is találnak, mutatják az 1902-ben Boroszlóban és az 1904-ben Kölnben tartott modern nyelvészeti kongresszusok, hol a Wendt által felállított tételek heves kritikának tárgyai voltak, míg a Münchenben 1906-ban tartott kongresszus az újabb nyelvek tanítására vonatkozó helyes középutat kijelölte.

Budde könyvében az idegen nyelvek tanítására vonatkozó saját módszerét, különösen a kiejtés tanítására, a beszédgyakorlatok, a a nyelvtan és olvasmány kezelésére irányuló tanácsait és utbaigazításait is előadja, melyek nagy része Herbart methodikáján alapul.

Buddének még egy másik művéről is meg kell röviden emlékeznünk, mely mintegy folytatása az előbb ismertetett könyvnek; címe «Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik». E mű hét előadást tartalmaz, melyeket a szerző Hannoverben tartott. E könyvben is a történelmi adatok foglalnak el nagy helyet, kiegészítve mindazzal, amit Budde előbbi munkájában véletlenségből kifejtett. A szerző a közvetítő utat akarja kijelölni a modern nyelvek tanítására vonatkozó különböző, az újabb időben újra felmerült módszerek számára. Mennyire fognak beválni ezek az újabb, valamint Budde által kijelölt módszerek is, azt csak a jövő fogja megmutatni. Budde a könyveiben fejtegetett elveit értelmesen és ügyesen adja elő, és ezért e művek főleg azoknak, akik az újabb reformeszmékkel, különösen ezek történeti részével akarnak megismerkedni, a legmelegebben ajánlhatók. *Téri József.*

*

A népoktatás kiterjesztése. Írta: **Havas István.** Kiadta: Singer és Wolfner. Ára 80 fillér.

Korszerű kérdéssel foglalkozik e füzetkéjében Havas István. Nagy vonásokkal rajzolja elénk népoktatásügyünk fejlődését, s a gyakorlati élet követelményeinek megfelelő, valódi kulturális szükségben gyökerező «*elemi iskola*» felállítását sürgeti. A «*nép*»-iskola szerinte hazug szembeállítása az úri osztályok középiskoláinak a parasztság (a köznép) iskoláival. Az *elemi* iskola magában kell, hogy foglalja az elemi ismereteket, amelyekre egy művelt ország fiainak szüksége van. Ezen elemi iskola elvégzése adja az alapműveltséget, amelyre részint a felsőbb iskolai oktatásnak, részint a gyakorlati pályákon működő embereknek szükségük van. Havas *nyolc-osztályú*, elemi iskolát tervez melynek V.—VIII. osztályú felső tagozata a mai polgári iskola négy osztályának anyagát nyujtaná. Ezen nyolc osztály elvégzését mindenkitől megkövetelné, s a tankötelezettséget nem *korhoz*, hanem ezen iskola elvégzéséhez kötné. Ennek messze kiható erkölcsi, sőt politikai következményei volnának nemzeti létünk megerősödése szempontjából. Kapcsolatosan e nyolc-osztályú elemi iskolával a tanítóképzés reformját is sürgeti. A tanítóktól érettségi bizonyítványt kíván és a tanítói (pædagogiai) akadémia elvégzését. Sok külföldi példára hivatkozik, s tervét, mint a kor sürgös követelményét, megvalósításra ajánlja. *Jablonkay Géza dr.*

KÜLFÖLDI SZEMLE.

A motorikus fejlődés lélektana. Ily című tanulmányában *Fr. N. Spindler* abból indúl ki (a bostoni **Education** novemberi számában), hogy a nevelés végsőcélja helyes cselekvésre tanítani, ehhez pedig a mozgások fejlesztése utján juthatunk el. A gyakorlás feladata az agy mozgási középpontjait jól begyakorolni, úgy hogy akármily szükséglet esetén cselekedetünk eredményes legyen. Azt kell elérnünk, hogy az idegenergia, amelyet az érzés létrehozott, helyes cselekedetbe menjen át és ne szóródjék szét puszta belső indulatokba és határozatlan külső reakciókba. Minden érzetnek és képzetnek megvan a mozgató törekvése, ennek a törekvésnek a lehető legtermékenyebben kell érvényesülnie. A motorikus ideák nagy készletének feltétele tehát változatos és gazdag érzeteket nyujtó környezet. Innen magyarázható a természet tanulmányozásának és a vidéki életnek jótékony befolyása a gyermekre. De nem szabad engednünk, hogy a gyermek motorikus tevékenysége csak az idegenergia önkéntes működése és szabálytalan természetes kisülése folytán fejlődjék. Motorikus képzetekre kell szert tennie a gyermeknek, vagyis olyan képletekre, amelyekben túlnyomó a motorikus érzés. De a motorikus reakciót gyorssá, ellenőrzötté, akarativá kell tenni. Ez a nevelés egyik legfontosabb feladata, mert a gyermek cselekedeteit nem irányítja határozott akarat, mozgásai kezdetben összefüggéstelennek, nem az akarattól, hanem külső feltételektől függenek. Ezek az akarattalan mozgások felruházzák sok motorikus képzettel, amelyeknek az akarati mozgásokban nagy hasznát veszi. Az akarati mozgás legegyszerűbb alakja az ön-utánzó mozgás, ezt követi a másokat utánzó mozgás. A mozgási képesség megszerzésében a legfontosabb tényező mások szuggesztiója és az utánzás. Minden uj mozgás tanulásakor eleinte minden következő mozzanatra figyelni kell, de idővel elég, ha a célra vagyunk tekintettel. Az akarati cselekvés tehát a szervezetnek nem eredeti tevékenysége, hanem tapasztalat utján szerezhető. Ez a tapasztalat eleinten önkéntelen, később utánzó. Meg kell szokni a mozgásokat, sok mozgást, de a határozott, akarati mozgások a fontosak, mert ezeknek vesszük hasznát.

*

Koedukáció Bádenben. A bádeni nagyhercegség középiskoláiban néhány év óta közösen nevelik az ifjúság mindkét nemét A **Badischer Philologenverein** kérdőíveket bocsátott ki a középiskolák tanáraihoz és a válaszokat az egyesület ezidei konstanci közgyűlésén foglalták össze a következő pontokba:

1. A fiúk és leányok képességét tekintve 18 intézet állapította meg, hogy a leányok alacsonyabb nívón állanak, mint a fiúk a mennyiségtani és természettudományi tárgyakban, úgy hogy a tanítás anyagát csökkenteni kellett, különösen a biologiában.

2. A feleletek többsége tagadó arra a kérdésre, hogy a leányok jelenléte a fiúk mellett a tanítás színvonalára emelőleg hatott-e. A tanítók szorgalma nem gyarapodott, sőt, a hol a leányok többségben vannak, a munka inkább csökkent. Egész viselkedésükben a lányok határozottan igyekeznek a fiúkat követni. Emezek viszont közönyösek azzal szemben, hogy a lányok szorgalmasabbak, vagy tehetségesebbek és látszólag nem örülnek az együttlétnek.

3. Az iskolák nagy többsége elismeri, hogy a koedukáció nem járt erkölcsileg kellemetlen következményekkel. Több tanárnak az a nézete, hogy az együttes nevelés következtében a fiúk nem nyernek semmit, míg a leányok sokat veszítenek.

Az összefoglalást élénk megbeszélés követte, amelynek eredményeként a következő határozatot hozták: «Az a körülmény, hogy 1901 óta leányok is látogathatják a badeni középiskolákat, egyelőre ugyan egyáltalában nem vont maga után nevelési szempontból komoly nehézségeket, másrészt azonban a két nemnek egymásra semmiféle jótékony befolyását sem lehetett megfigyelni. A badeni középiskolai tanárok túlnyomó része ezért nem híve a fiúk és leányok együttes nevelésének, mint általános nevelési ideálnak. Kivételkép vagy szükségből szívesen elfogadják oly kis helyeken, ahol nincs felsőleányiskola, de egyébként a kívánatos megoldást abban látják, hogy a felsőleányiskolákat célszerűen fejlesszék és ellássák a szükséges jogosításokkal.»

*

Angolországi középiskolai igazgatók értekezlete. Mint a **Nature** írja, az ezidei «Headmasters' Conference» december 22-én és 23-án volt Cambridgeben. Az első nap főtárgya a Public Schools' League for Imperial Land Settlement in the Overseas Dominions munkásságának megvitatása volt. A bizottság működésének célja, hogy megfelelő fiúkat iskoláik bevégzése után kanadai farmokba küldenek, ott egy évig a mezőgazdasági munkában gyakorlati tevékenységet fejtenek ki a fiúk és azután gazdasági szakiskolába lépnek. Az értekezlet elhatározta, hogy támogatni fogja a Ligát egy központi iroda felállításában Londonban. Az első nap hátralevő részében azzal foglalkozott az értekezlet, hogy az egyetemnek felvételi vizsgálatain nem fektetnek elég sulyt az angolra. A második napon a tantervi bizottság jelentését tárgyalták. A bizottság feladata az volt,

hogy 9—16 éves fiúk tanmenetét állapítsa meg. Az értekezlet csaknem egyhangulag fogadta el a következő három határozatot:

1. Az értekezlet helyesli a bizottság tantervének azt az elvét, hogy a görög nyelv tanítása ne kezdődjék meg, míg a latin és francia alapját biztosan le nem rakták és míg az angol nyelvben rendszeres tanítást nem nyujtott az iskola.

2. Fontos dolog az ösztöndíjakért való versenyvizsgálatokon olyan határozott szerepet juttatni az angol és francia nyelvnek, hogy ezeket a tárgyakat ne kelljen feláldozni a görög nyelv időelőtti tanulása miatt; ez az értekezlet tegyen lépéseket, hogy a 9—16 éves fiúk mennyiségtani oktatásának mineműségének és eredményeinek alapos megfontolását biztosítsák; e végből albizottságot kell kiküldeni.

3. Azok az igazgatók, akik a bizottság javaslatait elfogadják, külön jöjjenek össze, még 1910. első hónapjaiban avégből, hogy a bizottság javaslatait a maguk iskolájában gyakorlatilag is megvalósítsák.

A bizottság jelentésében több pont van, amelyeket ezekben a határozatokban nem tárgyaltak, pl. a bizottság azt tartja, hogy a németet ki kell zárni az előkészítő iskolából. Jelenleg két nyelv adja az előkészítő alapot az iskola klasszikus és modern ágazatához, a latin és a francia. A mennyiségtanra vonatkozólag a bizottság hírt ad arról a néhol felmerült kisérletről, hogy az átlag fiúval nagyon sok anyagot végeztessenek, viszont másutt a mennyiségtant teljesen elhanyagolják.

*

Igazgatónők Németországban. A német felsőleányiskolák uj rendtartása szerint nők is lehetnek igazgatók. Berlin városának közoktatásügyi bizottsága is nemrégiben azt a határozatot hozta, hogy az igazgatói vizsgálatot letevő nők közül meg lehet egyeseket bízni leányiskolák vezetésével, és megkeresést intézett a Provinzialschulkollegiumhoz, hogy községi tanítónők is letehessék az igazgatói és középiskolai tanári vizsgálatot, amelyet a porosz közoktatásügyi miniszter 1908 jul. 18-án kelt rendelete szerint tanitónők is letehetnek. *R. Gottschalke* a **Deutsche Schule** decemberi füzetében azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy érdekében áll-e a nevelésnek, hogy a leányiskolákat nők vezessék. Felelete tagadó, mert azt tartja, hogy nők nem tudnak olyan tekintélyre szert tenni az alájuk rendelt tanerőkkel szemben, mint férfiak, még ha tanárokról van is szó. Azt is állítja, hogy a férfi tekintélye nagyobb a tanúlók előtt is, mint a nőé. Nem lehet remélni, hogy férfiak szivesen működjenek női vezetés alatt, azt pedig nem tartja kivánatosnak, hogy leányiskolákban csak nők tanítsanak.

*

Középfokú gazdasági nevelés az Egyesült-Államokban. Az **Association of American Agricultural Colleges and Experiment Stations** múlt évi közgyűlésen, Portlandban, az egyik előadó, *A. C. True* a középfokú mezőgazdasági oktatás szervezésének fontosságát hangsulyozta. A gazdasági oktatást a középfokú nevelés szerves részévé kell tenni; a tanterv legyen e tárgyban egységes, de csak általánosságban körvonalozott, hogy alkalmazkodni lehessen a különböző vidékek viszonyaihoz és a tanulók helyi szükségleteihez. Az állam állapítson meg egy alap-tantervet és minden középiskola ezen tanerő alapján iktasson be a maga munkássága körébe rendes gazdasági tanfolyamot. Ezenkívül azonban szükség van külön középfokú gazdasági szakiskolákra is, mert a mai állapot egészségtelen, amikor a tanulók minden előkészítés nélkül léphetnek a felsőfokú gazdasági szakiskolákba (Agricultural-College). A gazdasági szakiskolákat ép ebből a szempontból kell szervezni, hony megfelelő előkészítést nyujtsanak a College leendő növendékeinek. De azért ezeknek a szakiskoláknak a tanterve se legyen tisztán szakszerű, hanem szerepeljenek benne a közműveltség egyéb elemei is, úgy hogy nemcsak jó gazdákat, hanem értelmes, derék polgárokat is bocsásson ki ez az intézet falai közül. A közgyűlés lelkesedéssel tette magáévá előadó véleményét.

*

Iskolalátogatás Franciaországban. A **Revue Pédagogique** decemberi száma a következő részleteket közli *Doliveux* alsószajnai tankerületi felügyelő körleveléből, amelyet a kerületében működő tanfelügyelőkhöz intézett: «Azok a tapasztalatok, amelyeket önök körútjaikon szereztek, oly állapotot tárnak elénk, amelyet komolyan kell vennünk és amelynek orvoslásáról gondoskodni kötelességünk. Nem engedhetjük meg az iskolakerülés elharapózását, hanem cselekednünk kell. E végből minden iskolalátogatás alkalmával pontos statisztikai adatokat kell kérni a tanítóktól, amelyekre nézve határozott kérdéseket állapítottam meg. Ezekkel a tanítók figyelmét époly mértékben felhívjuk, mint a mienket, nemcsak a beiskolázásának jelenlegi állapotára, hanem arra is, hogy milyen volt ez az állapot az utóbbi 6—7 év alatt és hogy ez milyen eredményekre vezetett. Ha az iskolát ezidén elhagyó 13 éves gyermekek teljesen elvégezték az elemi iskola 7 évfolyamát, akkor nincs mit mondanunk, mert 6 éves koruk óta járnak iskolába; ha ellenben a gyermekek egy része az iskolát a tanfolyam befejezése előtt hagyja el, a helyzet súlyos és ez esetben a tanítóval, aki elsősorban érdekelt, megállapíthatják önök a segítség legjobb módját. Jelentéseikben jegyezzék fel a statisztikai adatok

után megfigyeléseiket, a tanácsokat és utasításokat, amelyekre ez a statisztika okot adott.»

Ezen a körlevélen kívül a tankerületi felügyelő a megyei tanügyi bizottságokat is figyelmeztette ennek a kérdésnek a fontosságára; felhívta őket, hogy állandó bizottságot alakítsanak a beiskolázás kérdésének vizsgálatára és keressék azokat a gyakorlati eszközöket, amelyekkel a jelen állapotokon javítani lehet.

*

A felső népoktatás reformja Franciaországban. Rég várt ujítást hozott az a törvény, amely a francia felső népiskolát gyökeresen reformálta. Az oktatás anyaga között található tárgyak az ipar, kereskedelem és gazdaság szempontjából vannak összeválogatva. Ilyenek pl. a mechanika, technologia, ipari vegytan, ipari villamosság, a földművelés elmélete, mezőgazdasági vegytan, kereskedelmi ismeretek, szállítási díjak, vámok. Az előadásokhoz csatlakoznak a gyakorlatok. A fiúk műhelyben, laboratoriumban, a mezőn és kertben végeznek munkálatokat. A leányok a háztartási munkát gyakorolják: fehérneművarrás, mosás, vasalás; ruha-szabás, varrás; konyhai munkák; a lakás rendbentartása; kertművelés, baromfitenyésztés; gyermekápolás. A tanítás minden ágában szigorúan gyakorlati irányú. Az első évfolyam ezután is, mint eddig, közművelő jellegű marad; a két felső osztály szakokra oszlik. Uj szak a leányok számára a háztartás. A szakok nem mereven határoltak, mert a tanári kar ajánlatára az igazgató megendedheti, hogy valamely növendék egy idegen szakon hallgathasson előadásokat, sőt ilyen címen az illetőt saját szakjának egyes tanfolyamai alól fel is lehet menteni. A heti elfoglaltság leányoknál 30 óra, fiúknál 36; ebből 15 óra gyakorlat. A tanerőket a saint-cloudi tanitóképzőn készítik elő a versenyvizsgálatra (certificat des sciences appliquées) a néptanitók közül. Előnyben részesülnek azok, akik már kézimunkára képesítve vannak. Egyes tárgyak tanítására, vagy előadássorozatra középiskolai vagy főiskolai tanárokat is ki lehet küldeni. A gondnokság tagjai képviselik a helyi érdeket, amelyekhez a szaktanfolyamokat alkalmazni kell. A gondnokság kérheti a vidék szükségleteinek megfelelő továbbképző tanfolyamok szervezését is.

K—n.

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern. Herausgegeben von *J. Ruska*. Leipzig, 1909. 51. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): *Dr. Robert Petsch*, Schiller és a német idealismus. — *Dr. Robert Lück*, A német nyelv tanárainak tudo-

mányos képzése. — *Dr. Alfred Biese*, A Goethe féle természetérzés fejlődése. — *Gerhard Budde*, Pedagogiai modernség száz évvel ezelőtt. — *Dr. Willibald Klatt*, A német filologusok és tanárok 50. gyűlése Grázban. — Szemle. — Irodalom.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 1909—10. XVII. Jahrgang.

Negyedik füzet (január): *Prof. G. Friedrich*, Az etikai és esztétikai itélet kifejtése a drámában (befejező közlemény). — Közlemények: Az együttes nevelés kérdéséhez. — A hallei «Vidéki tanítók gyűlése». — Ismertetések.

*

Zeitschrift für experimentelle Pädagogik, psychologische und pathologische Kinderforschung mit Berücksichtigung der Sozialpædagogik und Schulhygiene. Herausgegeben von *E. Meumann*. IX. Band. Leipzig, 1909.

Első és második füzet: *Gustav Major*, Az ifjúkori gyengeelméjűség felismeréséhez. — *M. Kunz*, Még egyszer a «távolsági érzésről» mint bőrérzetről. — *E. Meumann*, Megjegyzések M. Kunz előbbi tanulmányából. — *F. Graberg*, Rajzolás, beszéd, számolás. — Irodalmi értesítő.

*

Archiv für die gesamte Psychologie. Herausgegeben von *E. Meumann* und *W. Wirth*. XVI. Band Leipzig, 1909.

Első és második füzet: *Otto Selz*, A lélektani ismeretelmélet és a transzendentia kérdése. — *Conrad Albrich*, Leibniz tanítása az érzelemről. — *F. M. Urban*, A pszichofizikai mérési módszerek mint a tapasztalati mérések alapjai (befejező közlemény). — *E. Meumann*, Ujabb megjegyzések a belső szervek érzékenységéről. — *H. Keller*, Az akusztika ujabb irodalmának ismertetése. — Ismertetések.

*

Pädagogische Studien. Herausgegeben von Schulrat *Dr. M. Schilling*. XXXI. Jahrgang. Dresden-Blasewitz, 1910.

Első füzet: *Dr. M. Schilling*, Ismétlő iskola és népiskola kölcsönös viszonyaikban. — *Frau von Nostitz-Wallwitz*, A háztartási oktatás fejlődése. — *Dr. A. Ziechner*, Esztétikailag-erkölcsi és pedagogiai tanok Herbartnál. — Kisebb közlemények: *Max Schultz*, Az élet célja és a nevelés feladata. — *M. Schilling*, Történeti érzék és a művelődés haladása. — *W. Klempt*, Uj földrajz. — *Paul Schlager*, Kisérleti pædagogia. — Ismertetések.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza, u. Wien, 1909—10. XV. Jahrgang.

Harmadik füzet (december): *Prof. Alois Kunzfeld*, A művészeti nevelés kérdésének mai állása (befejező közlemény). — *Kuhn Kelle*, Hazugság és pofon. — *Johannes Delitsch*, A gyermekek elhanyagolása. — Közlemények: *Dr. Theodor Heller*, Gyermekek és ifjak beteges gyűjtési vágya. — *Tr.*, A szemétirodalom kiirtásához. — *Oskar Zeissler*, Példa a számképzet számnév útján való reprodukálási nehézségeinek megállapítására. — *Th. Heller*, «A humanitás». — *Dr. Hugo Schmidt:* Professor Cesare Lombroso †. — Irodalom.

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgeben *E. Hiemann, F. Lindemann, R. Schulze*, XXI. Jahrgang. 1909—10. Leipzig, Voigtländer.

Harmadik füzet (december): *A. Cl. Scheiblhuber*, Uj élet. — *Oskar Wahnelt*, Jó munka. — Kulturmunka. — Kulturpædagogia. — *Dr. Pabst*, Kézimunkák a filantropinumból. — *Chr. R. Simon*, Erasmus Schwab a munkaiskoláról. — Kellemes nevelőtársakról. — *A. Trescher*, Az ipariskolák ujabb irodalma. — Szemle. — Könyvek. — Jegyzetek.

Negyedik füzet (január): Imádkozás és iskolai «ima». — *Prof. L. Gurlitt*, A játék. — Négerjátékok. — *E. von Schenkendorff*, Az iskolaelőtti korban levő gyermek tevékenységi vágya. — *Walther Krötzsch*, Játékmegfigyelések. — Rektor *Jaspert*, Állampolgári oktatás a nép- és ismétlő iskolában. — Szemle. — Könyvek. — Jegyzetek.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1909. XIII. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): *R. Gottschalk*, Az iskolák női vezetés alatt; a nőmozgalom uj gyümölcse. — *K. Eckhardt*, A reáliák nevelő értéke. — Szemle. — Közlemények és utalások: Iskolai felügyelet és iskolavezetés. — Személyiség és módszer Önuralom. — Radikálisok és taktikusok. — A német nagyváros utcagyereke. — *Natorp*, a tanítóképzésről. — A magolás jó oldalai. — Személyi hírek. — Irodalom.

*

Der Säemann. Monatsschrift für Pädagogische Reform. Herausgegeben von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung. Schriftleiter *Car. Göltze*. Leipzig, 1909. V. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): Hauptman *Mayer*, Tömegmunka és személyiség munkája. — *Walther F. Classen*, A hamburgi népotthon. — *Prof. Dr. Hans Kleinpeter*, Az első osztrák iskolai reformértekezlet. — *Fritz von Borstel*, Költészet és iskola. — *Paul Reiff*, Egy képgyüjteményről, amely még nincs meg. — *Paul Herrmann*, Kisérlet a gyermekekkel egyéni irás találtatására. — *Dr. Otto Brahn*, Népszerü bölcsészet (első közlemény). — *Guido Höller*, A tájszólás mint irodalmi nyelv. — *O. Heybaum*, A pædagogiai kisérlet. — Könyvek.

Tizenkettedik füzet (december): *Dr. Georg Kerschensteiner*, A technikai tanítónőképzőintézet. — *Johannes Dornheckter*, A dortmundi technikai tanítóképző intézet. — *Prof. Philipp Franck*, Szakszempont. — *Rudolf Schulze*, A leipzigi tanítóegyesület intézete. — *Karl Möller*, Testtartási gyakorlatok. — *Prof. Dr. Hans Cordsen:* Bevezetésül a gyermektanulmányba (hatodik közlemény). — *Max Larsen*, Az aggasztó patkó. — *Dr. O. Braun*, Népszerű bölcsészet (második közlemény). — *Kerschensteiner*, Az állampolgári nevelés szemléje. — Napilapokból. — Uj könyvek.

*

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten. Herausgegeben von *Prof. D. Dr. W. Fries* und *Prof. Dr. Rud. Menge*. Halle a. d. S. 1910.

Első füzet (102. szám): *Prof. Dr. Zange*, A jellemfejlesztés a bennlakás nélküli középiskolákban. — *Prof. Waldeck*, A gondolkozás iskolázása a latin nyelvtanon. — *P. Tietz*, El a könyvtől! — *Dr. Bruno Wehnert*, Iskola és a művészet. — *Prof. O. Vogt*, Rövid út Cæsarhoz. — *Dr. Th. Hübner*, Mivel lehet a tanúlók látókörét a szótárkikérdezéskor bővíteni? — Ismertetések.

*

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von *H. J. Müller*. Berlin, 1909. LXIII. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): *Prof. Dr. A. Tesch*, Jahn nevelési ideáljai. — Irodalmi értesítő.

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur, und für Pædagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilbergund Bernhard Gerth*. Leipzig, 1909. Zweite Abtheilung. XII. Jahrgang.

Tizedik füzet (december): *Dr. Max Wiesenthal*, Mit tehet a mai gimnázium növendékei jellemének fejlesztése érdekében? — *Dr. Ernst Elster*, A német filologiával való foglalkozás egyetemeinken. — *Dr. Kurt Geissler*, Tanító és tudós. — *Prof. Dr. Heinrich Stürenburg*, A porosz és szász érettségizők kora. — Hirdetések és közlemények.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram*. Teubner, 1909. VIII. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): *Auguste Sprengel*, Jelentés a német felső leányiskolai egyesület stettini, 21. közgyűléséről. — *Helene Lange, Mathilde Drees*, A negyedik út. — Irodalmi értesítő. — Közlemények. — Könyvszemle.

*

Monatschrift für höhere Schulen. Herausgegeben von *Dr. R. Köpke* und *Dr. A. Matthias*, Berlin, 1909. VIII. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): *Prof. V. Skupnik*, A klasszika filologia és a természettudományok. — *Prof. Dr. Meys*, Az első görög órák a negyedik osztályban (U. III.). — *A. Tilmann*, A nem poroszországi egyetemek hallgatóinak érettségi bizonyítványa. — *Prof. P. Niemann*, A második porosz tanár-képző tanfolyam. — *Dr. F. Marcks*, Történelem a programmértekezésekben. — Könyvismertetések.

*

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Verantwortliche Redakteure: *J. Huemer, E. Haule, H. von Arnim.* Wien, 1909. LX. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): *S. Singer*, Richard Heinzel kisebb iratai (harmadik közlemény). — Irodalmi értesítő. — *Kornel Jaskulski*, Ember és természet Böcklin művészetében. — Vegyesek. — Rendeletek.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber, Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser*. Wien, 1909, XXXIV. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): *Dr. Karl v. Ettmayer*, A helynévkutatás célja és módszerei. — *Albin Horn*, Tizenegyheti gyaloglás Afrika belsejében (befejező közlemény). — *Prof. Dr. A. Grünwald*, A háromoldalú hasább alakilag meghatározott metszete. — Egyszerűsített négyzetreemelés. — Iskolai hírek: Negyedik német osztrák középiskolai értekezlet 1910 husvétján. — Könyvek, folyóiratok, programmok.

*

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Begründet von *Dr. C. Kehr*, herausgegeben von *Karl Muthesius*. Gotha, 1909. XXXVIII. Band.

Tizenkettedik füzet (december): *Hübsch*, Dr. Karl Andreae. — *Schiele*, Nevelés. — *Brügel*, Az iskolai harc vége Württembergben. — Közlemények: Tanítóképzői értesítők. — A matematikai és természettudományi oktatás német bizottsága. — Ismertetések.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid*. Leipzig u. Berlin, 1909 I. Band.

Tizenkettedik füzet (november 30.) *Dr. Max Brahn*, A középiskolai lélektani oktatás. — *R. Winderlich*, Logika a vegytanban. — *J. W. Stolz*, Egy rovarnemről. — Kis iskolai kisérletek. — Ismertetések. — Gyűlési tudósítások.

*

Das humanistische Gymnasium. Organ des Gymnasialvereins. Herausgegeben von *Dr. Oskar Jäger* und *Dr. Gustav Uhlig*. Heidelberg, 1909. XX. Jahrgang. (Évenként hat füzet.)

Ötödik és hatodik füzet: *P. E. Sonnenburg*, Az ókori iskolai életből. — *O. Jäger*, A latin nyelv a gimnáziumban (befejező közlemény). — *Fr. Aly*, A gimnázium és az ujkor. — *Anton Polaschek*, A latin és görög oktatás eredményes elvégzéséhez szükséges óraszám és azok az eszközök, amelyekkel az órák számának csökkentését jóvá tehetőnek hiszik. — *G. Uhlig*, A bécsi német gimnáziumi egyesület ünnepi gyülése. — A bajor gimnáziumi egyesület 25. közgyülése. — *Jakob Wille*, Visszaemlékezés a zweibrückeni gimnázium 350 éves emlékünnepére. — Könyvismertetések. — Egyesületi közlemények.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet*. Paris, 1909. XXIX. Année. Vol. LVII.

Tizenkettedik szám (december): *Ch. V. Langlois*, Achille Luchaire. — *Ferdinand Lot*, A németországi bölcsészeti karok tanítószemélyzetének statisztikája. — *B. Brunhes*, A meteorologia tanitása a francia egyetemeken. — *J. Toutain*, A felsőfokú népoktatás és a felsőfokú technikai nevelés kapcsolatai. — *Cavalier*, Rektori beszéd a poitiersi egyetem tanévmegnyitó ünnepén. — *Louis Bréhier*, A középkor története és a történelmi tanári alapviszgálat szabályzata. — *François Picavet*, Az egyetem hagyományai. — *Monier*, Beszéd egy leány-középiskola felavató ünnepen. — *Des devises du Dézert*, Emmaunel des Essarts emlékezete. — A közoktatásügyi főtanács ügyrendje. — Doktori értekezések. — Ismertetések.

*

L'Éducation. Revue trimestrielle illustrée d'éducation familiale et scolaire Directeur: *Georges Bertier*, I-re Année 1909. Paris.

Második szám (junius): *Paul Gaultier*, Az érzékenység nevelése. — *Dewey*, Az iskola és a szociális haladás. — *Baudin*, W. James lélektana a pædagogia szolgálatában. — *Mairey*, A földrajz mint tudomány és a földrajzi oktatás. — *Cambon*, A németországi szakiskolák. — Bírálatok könyvekről. — Pædagogiai ujdonságok. — Könyvek és lapok.

Harmadik szám (szeptember): *Edmond Blanguernon*, Az iskolai kirándulások. — *Mlle Brés*, A világ képekben. — *C. A. Laisant*, Mennyiségtani bevezetés. — *Dr. Dufour*, A szem egészségtana a családban és az iskolában. — *H. Schoen*, Az új erdei iskolák Németországban, Angliában és Svájcban. — *I. Molitor*, J. F. Herbart mint nevelő. — Könyvbírálatok. — Pædagogiai ujdonságok. — Könyvek és lapok. — Amerikai levél.

VEGYESEK.

— **Helyreigazítás.** A Magyar Pædagogia legutóbbi füzetébe kellemetlen sajtóhiba csúszott be. A «Gyulai Pál, mint tanár» c. cikk alá dr. Horváth Gyula neve került, holott a cikket dr. Horváth Cyrill egyetemi magántanár írta, amint azt a borítékon levő tartalomjegyzék helyesen feltüntette.

*

— **Szünidei tanfolyamok Jenában.** 1910 aug. 4—17-éig. Megkaptuk a jénai szünidei tanfolyamok ez évi programmját, mely ismét tetemesen kibővült. A résztvevők száma a mult évben 660 volt, míg az első tanfolyamon, 1889-ben csak 25 hallgató jelentkezett, ami kétségtelen jele az intézmény életképességének, s növekedő jelentőségének.

A programm 6 csoportot tüntet föl. Ezek a következők: természettudomány (11 tanfolyammal), pædagogia (11 tanfolyammal), iskolaegészségügy (3 tanfolyammal), vallástudomány és vallástanítás (9 tanfolyammal), filozófia, történelem, irodalom, nemzetgazdaság (15 tanfolyammal), nyelvkurzus (9 tanfolyammal).

Mindössze 58 különböző kurzus tartatik részben 6, részben 12 előadással. Programmot költségmentesen küld a titkár: Frl. *Clara Blomeyer*, Jena, Gartenstrasse 4.

*

— **Az Országos Paedagogiai Könyvtár** és a vele kapcsolatos olvasóterem, továbbá az Országos Tanszermúzeum, (VIII. Szentkirályi-u. 47. Tanítók Háza) ünnepnapok kivételével nyitva van s díjtalanúl használható, illetőleg megtekinthető: minden vasárnap és csütörtökön d. e. 9—12-ig és péntek kivételével minden délután 3—7 óráig. Az olvasóteremben közel 200 hazai és külföldi tanügyi (paedagogiai) lap áll az érdeklődők rendelkezésére. A Tanszermúzeum csak nappal tekinthető meg, mert este világítás nincs.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

A XVIII-dik nagygyűlés lefolyása 1910. jan. 22-én.

Jelen vannak: dr. *Fináczy Ernő* elnöklése mellett Beke Manó, Békefi Remig, Bozóky Endre, Böngérfi János, Bartoniek Géza, Császár Elemér, Demeczky Mihály, Ember Sándor, Erődi Béla, Frank Antal, Friml Aladár, Gorzó Dénes, Geöcze Sarolta, Gyulai Ágost, Heinrich Gusztáv, Hegedüs István, Ispánovics Sándor, Imre Sándor, Kemény Ferenc, Korniss Gyula, Kovács János, Kovács Alajos, Katona Lajos, Katonáné Thuranszky Irén, Láng Nándor, Magyar Gábor, Málnai Mihály, Medveczky Frigyes, Nagy Zsigmond, Négyesy László, Neterda Modeszt, Pauler Ákos, Pruzsinszky János, Radó Vilmos, Révész Géza, Rombauer Emil, Somogyi Géza, Schack Béla, Sretvizer Lajos, Sebestyén Gyula, Sebestyénné Stetina Ilona, Szemere Sándor, Szuppán Vilmos, Székely György, Sziklás Adolf, Tárnok Károly, Tóth Kurucz János, Quint József, Vángel Jenő, Vári Rezső, Weszely Ödön, Waldapfel János, Zsengeri Samu, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül nagy számban vendégek. Kimentette távolmaradását Berzeviczy Albert, v. b. t. t., a M. Tud. Akadémia elnöke, a Társaság tiszteleti tagja.

I. *Fináczy Ernő* dr. a nagygyűlést *Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben* című beszéddel nyítja meg, melyet e füzet élén közlünk.

A megnyító beszédet a Társaság lelkes éljenzéssel és tapssal fogadta.

II. *Gyulai Ágost* dr. titkár a következő évi jelentést olvassa föl.

Tisztelt Társaság!

Kötelességszerűleg végigtekintvén társasági életünk letűnt XVIII. esztendejének történetén, mintegy Társaságunk lelkiismeretét képviselem, midőn vizsgáló szemmel, elfogulatlanul kívánom megállapítani, vajjon miképen felelt meg Társaságunk az elmult esztendőben hivatásának s azoknak a mindinkább fokozódó követelményeknek, melyeket a tudományos élet a hasonló tudós egyesületekkel szemben támaszt.

Magunk megitélésében mindig magas szempontokat, szigorú mértéket kell alkalmaznunk, ha munkánk komolyságát biztosítani

óhajtjuk s azért talán nem szerénytelenség Társaságunk magasabb hivatásában hinnünk, melyet neki azok az intenciók biztosítanak, miknek létrejöttét köszönheti. Midőn Társaságunk alapítói, kiknek egy része már csak nemes emlékében él, 19 évvel ezelőtt a pædagogiának és segédtudományainak magyar nyelven művelését, a hazai közoktatásügy egész körében felmerülő elvi kérdéseknek tudományos jellegű tárgyalását, a pædagogia multjának kutatását, a pædagogiai elvek népszerűsítését és terjesztését tűzték ki az új tudós egyesület céljául, midőn a rendes tagokat a hazai közoktatásügy, a magyar pædagogiai irodalom kiválóbb munkásai, mindennemű tanintézetnek és a közoktatásügyi adminisztráció minden ágának képviselői közül jelölték ki, akkor a Társaság munkásait egyaránt utalták az elméletek ideális világába s a gyakorlat reális műhelyébe. Egyúttal azonban a magyar pædagogiai élet centrumába állították a Társaságot, mintegy örökké éber érző szerv gyanánt, melynek meg kell találnia s meg kell tartania a kapcsolatot a nevelés- és tanításügy minden tényezőjével, ezen magasztos célú törekvések minden jelenségével, hogy másrészt mintegy a szív szerepét játszva az egész magyar pædagogiai szervezet vérkeringését szabályozza.

Ha Társaságunkat ilyen módon nem tekintjük egyszerűen a számos tanügyi egyesületek egyikének, mely a magyar tanügy valamelyik részletét gondozza, hanem mintegy a magyar pædagogiai élet tudományos alapon álló szabályozó műszerének, akkor bizonyos, hogy munkásságának a sokoldalú érdeklődés szférájában kell mozognia; akkor meg kell látszania működésén, hogy az aktuális pædagogiai kérdésekkel való kapcsolat s a nevelői gondolkodás becses eredményeihez s nemes tradicióihoz való ragaszkodás nemcsak hogy szépen megférnek, de valóban folyton-folyvást össze is kerülnek egymással a Társaság munkásságában.

Ebből a szempontból tekintve a magyar pædagogiai világ dolgait, lehetetlen bele nem illesztenünk Társaságunk elmult évi életébe azokat a fontosabb eseményeket és mozgalmakat, melyek a magyar tanítás és nevelés munkásait az 1909. évben foglalkoztatták, annál inkább minthogy azok legtöbbjében Társaságunk szelleméből fakadt gondolatokat láttunk érvényesülni többnyire tagtársaink buzgó munkássága folytán s annál inkább, minthogy e mozgalmakban való közvetlen vagy közvetett részvételünk biztató jeléül szolgálhat a Társaság említett magasabb rendeltetéséhez való közeledésnek.

Így éled föl emlékezetünkben a Magyar Gazdaszövetség által a Magyar Társadalomtudományi Társaság segítségével 1909 tavaszán rendezett értékes szociologiai tanfolyamnak képe, mely a falusi nép szociális tájékoztatását tűzvén ki célul s ennek közvetítő eszközéül

a tanítóképzőintézetek tanári karának ezirányú kiképzését látván legalkalmasabbnak, programmjába néhány szociális neveléstudományi kérdés tisztázását is fölvette s alkalmat adott — Társaságunk büszkeségére — úgy népoktatási alelnökünknek, mint más két tagtársunknak e nemzetfejlesztő munkában való részvételre. Nem lehet ez intézmény jelentősége mellett szótlanul elmennünk s midőn az imént eltávozott tanügyi kormányunk egyik jeles alkotásának emlékét idézzük föl benne, egyúttal nem tagadhatjuk meg magunktól azt az örömöt sem, hogy e tanfolyamban nyilvánuló pædagogiai törekvéseknek tűzhelyét Társaságunkban ne lássuk s ne jelezzük e tanfolyamnak némi összefüggését a Társaságunkban egyik rendes tagunk részéről nem sokkal előbb elhangzott rokontárgyú fölolvasással.

Örömmel tölthet el bennünket az is, hogy a Magyar Társadalomtudományi Társaság nemrég megindult szabad iskolájának a kor szellemének megfelelő programmjában is előkelő helyet foglalt el a szociális nevelés kérdése s e nemzeti gondolatoknak a nagyközönség előtt való hivatott tolmácsolóját is rendes tagtársaink körében találták meg a nevezett szabad iskola ügyének intézői. Megállapíthatjuk tehát, hogy Társaságunk e nagyjelentőségű iniciativától sem maradt teljesen idegen.

S ha ilyen módon megkeressük Társaságunk kapcsolatait a magyar pædagogiai élet aktuális jelenségeivel, nem szabad megfeledkeznünk a matematikai tanításnak az Országos Középiskolai Tanáregyesület által megindított reformozgalmáról sem, mely mind nagyobb hullámokat vetve midőn egyrészt európai tanításügyi eszmékkel való közösségünk bizonyítékául szolgált, másrészt szintén nem tagadhatta meg a Társaságunkban élő eszmékkel való rokonságát, minthogy nemcsak Társaságunk néhány rendes és külső tagjának vezérlete alatt indult meg, hanem ugyanezek által folyóiratunkban s felolvasó-asztalunknál is foglalkoztatott bennünket.

Alkalma nyilt továbbá Társaságunknak arra is, hogy az alapszabályainkban körülírt célnak megfelelően az eddig említetteken kívül is nem egy pædagogiai napi kérdés tárgyalásában részt vegyen, midőn a londoni magyar kulturális kiállítás tanulságai, a természettudományi oktatás reformtörekvései, az erkölcsi nevelés mint magyar nemzeti probléma egymás után előkerültek Társaságunk tárgyalásaiban s bizonyára termékenyítőleg, gondolatébresztőleg hatottak fölolvasóüléseink látogatóira.

Társaságunk elmult évi s nem is egészen keretén kívül létrejött sikerei közé kell továbbá számítanunk az 1909. év magyar pædagogiai irodalmának egy-két jeles termékét, melyek Társaságunk néhány kiváló tagjának tudós munkássága folytán gyarapították a magyar pædagogiai

tudomány komolyságát és tekintélyét. Ezek közül a termékek közül leginkább büszkeséggel tölthetnek el bennünket neveléstudományunk mesterének, Társaságunk főiskolai alelnökének *Kármán Mórnak* «*Paedagogiai dolgozatai*», melyek hatalmas gyűjteményben megjelenve nemcsak élete munkáját foglalják magukban, hanem a pædagogiai gondolkodásnak egész rendszerét is föltárják előttünk; annál inkább büszkeséggel tölthetnek el e dolgozatok bennünket, mert európai hírnevű s a budapesti tudományegyetem által és éppen a legujabban méltányolt szerzőjük Társaságunkat tisztelte meg azzal, hogy felolvasó-asztalunknál mutatta be őket legelőször.

Hasonló benső kötelék fűz bennünket egyik ifjabb, de érdemekben nem kevésbbé öregbedő tagtársunknak *Imre Sándornak* feltünést nem kereső módon, szokott szerénysége szerint zajtalanul megjelent munkájához, mely *A nevelés sorsa és a szocializmus* címen egy felolvasó-asztalunknál elhangzott előadás kereteiből nőtt ki s így Társaságunktól szintén nem egészen idegenül a tárgyias nevelői gondolkodás érdekében az iskolai nevelés lehetőségéről s a szocialistáknak idevágó nézeteiről tájékoztatta a magyar közönséget s rendkívül sok értékes gondolatot vetvén föl, e téren bizonyára újabb értékes gondolatok szülőjévé lenni van hivatva.

Nem egészen Társaságunk érdeklődésének szféráin kívül esik, és midenesetre a már említett pædagogiai mozgalom eredményének tekinthető azon irodalmi munkálat is, mely *A középiskolai matematikai tanitás reformja* címen *Beke Manó* tagtársunk szerkesztésében az ezirányú magyar törekvéseket méltóan kapcsolja be az e tárgyról szóló s nagy arányokat öltő nemzetközi irodalomba, s mely újabban Teubnernél németül is sajtó alatt lévén, pædagogiai érdeklődésünk jó hírnevét nemsokára külföldön is szolgálni fogja.

Szép eredményt várhatunk végül a Társaságunk egyik tagja, az Országos Tanszermúzeum lelkes elnöke, *Vángel Jenő*, által megindított német nyelvű kis folyóirattól is, mely mindinkább nekilendülő Tanszermúzeumunknak és Országos Pædagogiai Könyvtárunknak és ezzel a magyar tanszerügynek fejleményeit az e tekintetben haladottabb külföld előtt negyedévenkint ismertetvén, az ugyanazon értesítőhöz mellékelt s szintén ujonnan indult derék folyóirat-repertoriummal együtt a külföldi tanügyi köröknél bizonyára ékes szószólója lesz az ezirányú komoly magyar törekvéseknek.

Társaságunk ez örvendetes kapcsolatainak regisztrálása után lássuk azonban tisztán szervezetének keretén belül végzett munkáját. Miképen felelt meg ez irányban kitűzött céljának s miképen használta föl a rendelkezésére álló eszközöket? Bármennyire szeretjük is tűzhelyünket, melyet a sors nekünk juttatott, legyünk elfogulatlanok

értékének megítélésében. Ha kizárólag Társaságunk saját munkájának fejlődését vesszük szemügyre s összevetjük más tudós egyesületek sorsának alakulásával, az előbb megrajzolt örvendetes képek mellett mégis fájdalommal kell megállapítanunk Társaságunk benső életében nehány kevésbbé kedvező mozzanatot. Igaz, hogy más szaktudományokat művelő társaságok is úgy élnek állandó panasszal ajkukon, mint mi, — igaz, hogy a tudós egyesületek bizonyos mértékű közömbösségének okát is megtudjuk jelölni nemzedékünk tudós érdeklődésének a mindig szaporodó társaságok által való elforgácsolásában, mindamellett e most említett körülmények sem menthetik azt, hogy rendes tagjaink, kik nem fizető, hanem bizonyos tekintetben ünnepélyesebb formák közt, numerus clausus szerint választott tagjai Társaságunknak, — ha nem is mind, de legalább azoknak egy jó része — mintha némileg elvesztették volna az érintkezést Társulatunkkal. Ennek tulajdoníthatjuk, hogy felolvasó-üléseink, ha látogatottak is, — mert hiszen örömmel kell megemlítenem a nagyközönség s különösen a főiskolai ifjúság, helyesebben különböző fajú iskolák tanárjelöltjeinek érdeklődését — felolvasó-üléseink nem egyszer kénytelenek nélkülözni rendes tagtársaink egy részének jelenlétét; ennek tulajdoníthatjuk, hogy külső tagjaink száma lassabban szaporodik, mint ahogy az aránylag igen csekély tagdíj mellett várható volna.

Midőn kénytelen vagyok e sajnálatos körülményt fájdalommal fölemlíteni, egyúttal nem mulaszthatom el a t. Társaság figyelmét fölhívni arra, hogy az ezen a helyzeten való gondolkodásnak, a megjavítására való törekvésnek ideje mindenesetre elkövetkezett, ha nem akarjuk kiejteni kezünkből a Társaságnak alapításakor hivatásul kijelölt vezető szerepet. Gondolkoznunk kell azon, vajjon pl. a pædagogiai irodalom némi irányítása, egy-két tudományos irodalmi vállalkozásnak, esetleg a Monumentáknak s a pædagogiai remekírók magyar könyvtárának megindítása vagy legalább előkészítése, talán fölolvasó-üléseinken sorozatos előadásoknak, esetleg vitatkozásoknak rendezése nem szolgálhatna-e sikeres eszközéül a fokozottabb haladásnak, a gyorsabb fejlődésnek, a pezsdülőbb életnek, a szélesebb körű érdeklődés felkeltésének.

Egészben véve azonban Társaságunk a ragaszkodásukat megőrző tagoknak segítségével sikeresen törekedett arra, hogy élete ne maradjon el az előbbi évek munkája mögött. Munkaprogrammunk rendes szervei: gyűléseink, kiadványaink tanuságot tehetnek erről.

Üléseink, számszerint 1 nagygyűlés (rendkívül népes és előkelő közönséget összegyűjtő), 7 fölolvasó és 2 elnöki ülés eléggé változatos tárgysorral foglalkoztak. Fölolvasó-üléseink napirendjén

tudományos előadások szerepeltek, köztük 1 aktuális tárgyról szóló elnöki megnyitó, 1 emlékbeszéd, 8 nagyobb, többnyire egész ülést betöltő értekezés, 1 gyakorlati előadás és 2 fölolvasás nyomán keletkezett részletesebb vitatkozás. Egyéb üléseinken részben a Társaság ügyeire vonatkozó eszmecserék kerültek napirendre.

Fölolvasó-üléseink tárgyai részletesen a következők voltak:

Január 23-án: Erődi Béla előadása «A londoni magyar kulturális kiállításról és tanulságairól» és *Gyulai Ágost* emlékbeszébe Kiss Áronról.

Február 20-án: Kelemen Ignác olvasott föl «Reformtörekvések a természettudományi oktatás terén» címen s előadásához beható vita is fűződött.

Március 20-án: Somogyi Géza ismertette «Az amerikai nevelés gyakorlati irányát» a Mosely-bizottság jelentése alapján, *Gábel Gyula* pedig engedelmet nyert írva-olvasási módszerének bemutatására.

Április 17-én: Sebestyén Károly tartott fölovasást «Iskolai klasszikusaink erkölcsnevelő értékéről», melyet vita követett.

Október 16-án: Bozóky Endrének székfoglalóját hallgatta meg Társaságunk, melynek tárgya a következő volt: «Elméleti szempontok a fizika tanításában».

November 20-án: Geöcze Sarolta értekezett «Az erkölcsi nevelés mint magyar nemzeti probléma» címen.

Végül

December 18-án: Kármán Mór mutatta be Pædagogiai Dolgozatainak gyűjteményét, ugyanezen ülésen *Goldziher Károly* «A matematika tanításának fokozatairól», *Ispánovits Sándor* pedig «Az északi népek pædagogiai slöjdjéről» értekezett.

Fölolvasó-üléseinket a nagyközönség rendszerint szorgalmasan látogatta.

Társaságunkat január hó 10-én tartott elnöki ülésén s január 23-iki nagygyűlésén még egy másnemű tárgy is foglalkoztatta, mely programmunk egyik ritkábban előkerülő pontjának felelt meg. Felolvasásra került a néhai György Aladár adományából kitűzött irodalmi pályázatról szóló bírálat, melynek értelmében Társaságunk nem adta ki a Brunswick Terézia életrajzára kitűzött pályadíját a beérkezett művek egyikének sem, hanem 1910. szeptember 1-éig terjedő határidővel a megnevezett tárgyra új pályázat hirdetését határozta el. Mindezeken kívül Társaságunk munkásságának legnevezetesebb részéről azonban folyóiratunk tanuskodik, mely az elmult évben terjedelmileg is fejlődött az előző évekhez képest, amennyiben a szokott 40 ív helyett majdnem 43 ívnyi terjedelemben jelent meg. Ahhoz, hogy folyóiratunk minőségben, tudományos értékét illetőleg

is emelkedjék, a szerkesztőnek szakértelme és kiváló buzgalma mellett tetemesen hozzájárult az elmult évben is az a körülmény, hogy az elnök úr meleg érdeklődéssel vett részt a folyóirat gondozásában.

Folyóiratunknak 1909-ben 42 munkatársa volt. Tartalmát a következőkben jellemezhetjük. Az önálló értekezések száma 13 volt, látszólag kicsiny szám, melynél azonban figyelembe kell vennünk, hogy köztük 9 nagyobb értekezés volt s kettő 3—3 közleményre, hét pedig 2—2 közleményre terjedt; a hazai irodalmi műveket tárgyaló nagyobb ismertetések száma 9 volt, melyhez 10 rövidebb könyvismertetés járult; folyóiratunk tartalmának igen értékes részéül tekinthetjük a külföldi pædagogiai irodalom jelesebb termékeiről szóló 18 nagyobb s 2 rövidebb könyvismertetést. Általában folyóiratunk néhány év óta megindult programmjához híven gondosan ápolván tanulságos külföldi rovatait, az eddig említetteken kívül 34 nagyobb külföldi szakközlönynek tartalmát ismertette részletesen 187 kis közleményben és egy új rovatban *Külföldi szemle* címen sok becses külföldi pædagogiai aktualitást, mintegy 40 témát beszélt meg 8 közleményben. Ezenkívül folyóiratunk 22 pædagogiai jellegű magyar folyóiratról adott belföldi lapszemlét 2 nagyobb cikkben, továbbá 27 dolgozatot ismertetve, 3 hosszabb cikkben eléggé bő áttekintését közölte az 1908. évi pædagogiai programmértekezéseknek s 1 terjedelmes közleményben az 1908. évi magyar pædagogiai irodalom teljes repertóriumát adta; volt továbbá folyóiratunkban 16 kisebb és 18 vegyes közlemény; ezenkívül az alapszabályok értelmében állandó rovatot tartott fönn a Társaság hivatalos közleményei számára. E rövid kis áttekintés adataink bizonysága szerint tehát valóban és igen helyesen folyóiratunkban láthatjuk Társaságunk elmult évi működésének súlypontját.

A Magyar Pædagogiai Társaság 1909. évi életének egyik különösen örvendetes mozzanata volt új erőkkel, új tagokkal a szokottnál nagyobb mértékben való gyarapodása.

1909. évi nagygyűlésünk az előbbi két év folyamán szenvedett veszteségeit pótolni akarván, kellő körültekintés és megfontolás után betöltötte úgy a tisztikarban mint a rendes tagok sorában a megürült helyeket s egyhangú választás útján új tagokkal növelte, erősítette sorainkat. A Kiss Áron elhunytával megürült népoktatási alelnöki székre lelkesedéssel megválasztotta *Sebestyén Gyula* tanítóképzőintézeti szakfelügyelőt, a Társaságnak alapítása óta rendes tagját, a tudós tanférfiút és finom tollú írót, akinek nem egy minőségben nagy része volt hazai tanügyünk fejlesztésében s aki a Magyar Pædagogiai Társaság ügyeivel mindig szeretettel foglalkozott.

Ugyanezen nagygyűlésen rendes tagtársaink lettek *dr. Ranschburg Pál* egyetemi magántanár a gyermekpszichologiának és a kisérleti

pædagogiának a külföldön is jól ismert kiváló művelője, «A gyermeki elme» című, már második kiadásban megjelent mű írója; *dr. Nárai-Szabó Sándor* kultuszminiszteri tanácsos, kinek a gyógypædagogia fellendítése körül szerzett érdemei közismeretek, aki a gyógypædagogiai intézmények anyagi és szellemi fejlesztését ügykörében minden tőle telhető módon előmozdította s a gyógypædagogiai hazai irodalmat is úgyszólván megteremtette; *dr. Bozóky Endre* az Orsz. Közoktatási Tanács titkári teendőivel megbízott középiskolai igazgató, ki hosszú és sikerekben gazdag pædagogiai munkásságra tekinthet vissza s aki folyóiratunkat is több terjedelmes és becses tanulmánnyal gazdagította; *dr. Gockler Lajos* kolozsvári kereskedelmi akadémiai tanár, a «La pédagogie de Herbart» című, Párisban 1905-ben megjelent s a külföldi szaksajtó által elismerő bírálatban részesített könyv írója, a párisi egyetem doktora, a herbarti pædagogiának hazánkban ez idő szerint egyik legalaposabb ismerője; s végül *dr. Havass Gyula* nyugalmazott tanfelügyelő, népnevelésünk régi, kiváló munkása, a Goerth-féle «Tanítás művészete» című didaktikai mű magyar fordítója, a Magyar Pestalozzi című pædagogiai folyóirat volt szerkesztője.

Rendes tagsági minőségükben mindnyájukat ezúttal is szívesen üdvözli soraink között Társaságunk.

Az emberi élet váltógazdaságából kifolyólag azonban nem volt zavartalan a gyarapodásunkon érzett öröm sem. Minden örömöt fájdalommal fizetünk meg e földön s Társaságunk elmúlt évi életéről szóló számadásomat ezúttal sem végezhetem veszteségek fölsorolása nélkül. Az 1909. év folyamán fájdalommal kellett ismét 2 tiszteleti s 3 rendes tagtársunk ravatalánál állanunk.

Az 1909. év folyamán elvesztette Társaságunk tiszteleti és alapító tagjai közül *Fehér Ipoly* valóságos belső titkos tanácsos, pannonhalmi főapátot, ki egykor mint tanár, igazgató és főigazgató, később mint a magyarországi iskolázás történetében ezer éves múlttal bíró jeles bencés tanítórendnek hosszú időn át feje, kötelességtudó nemes lénye szerint kiváló példájával, majd vezető szellemével nevelője volt újabb nemzedékek, köztük jeles tanári nemzedékek hosszú sorának. Mint tanügyi szervezeti kérdésekben, a külföldi iskolázás ismeretéből meríthető tanulságokban Trefort Ágost kitünő tanácsadója s e téren a magyar tanügyi irodalomnak szorgalmas munkása nagyrabecsült társunk volt 1894 óta, mint Társaságunk tiszteleti tagja, ki tartós tiszteletet s állandó emléket biztosított magának Társaságunk történetében.

1909-ben örökre eltávozott körünkből *Bartal Antal* nyugalmazott gyakorló főgimnáziumi igazgató is, Társaságunknak alapításától kezdve rendes, 1904 óta tiszteleti tagja, a magyar tanárság tiszteletre méltó

nesztora, a hazai klasszika-filologiának jeles művelője, ki ha Társaságunk közvetlen munkájában nem részesedett is s folyóiratunkat nem gyarapította is dolgozataival, a nemes példával, melyet működésével tanári nemzedékek egész sora előtt föltárt, a legkiválóbb hatású magyar nemzetnevelők sorába tartozott. Jóságos emléke sokáig fog élni a magyar középiskolai tanítás ügyének történetében.

Rendes tagjaink, illetőleg tisztviselőink sorából elvesztettük *dr. Gyulay Béla* polgári leányiskolai igazgatót, Társaságunknak alapításától fogva rendes tagját s 1895 óta pénztárnokát, ki a Társaság pénzügyei körül végzett 15 évi nehéz munka érdemein kívül mint folyóiratunknak régebben szorgalmas munkatársa s fölolvasó-üléseinknek is több ízben buzgó szereplője tudományos pædagogiai munkásságával is maradandó nevet biztosított magának Társaságunk évkönyveiben. Gyulay Bélával, ki régebben a tanügyi egyesületi életnek tevékeny munkása volt, ki az első női kereskedelmi tanfolyamot is szervezte, kit tudományos foglalkozásában különösen magyar nevelés-történeti és nőnevelési kérdések érdekeltek, a régebbi nemzedék egy értékes egyénisége hagyta el mindinkább megujuló körünket.

Elhúnyt továbbá rendes tagtársaink közül *dr. Gőőz József* polgári leány- és női ipariskolai igazgató, Társaságunknak 1892 óta rendes tagja, ki majdnem 40 évi tanügyi pályáján különösen a népiskolák és polgári iskolák ügyei körül szerzett kiváló érdemeket s mindenkor tevékeny szellemével leginkább a tanügyi organizáció különböző kérdéseiben buzgólkodott. Gőőz József azonban ezen munkálkodása mellett a tankönyvirodalomban s a szorosabban vett pædagogiai irodalomban is tevékenyen és sikeresen részt vett s mint számos pædagogiai folyóiratnak munkatársa, a polgári-iskolák szakközlönyének s a Néptanítók Lapjának hosszú ideig szerkesztője állandóan pædagogiai érdeklődések körében élt. Társaságunkat is több ízben fölkereste fölolvasásaival és fölszólalásával, s körünkben legutóbb akkor hallotta szavát, mikor 6 évvel ezelőtt az írás és olvasás tanításának általa konstruált módszerét demonstrálta eleven és érdekes előadásban.

Elhalt végül rendes tagjaink sorából *Schneider István* a pécsi községi iskolák felügyelője is, Társaságunknak 1893 óta rendes tagja, ki — minthogy hivatali alkalmazása távol tartotta őt a fővárostól — Társaságunk benső életében részt ugyan nem vehetett, ki azonban mint a provinciális tanügyi sajtó érdemes munkása, a «Néptanoda» című nevelés- és oktatásügyi heti lapnak 1871 óta érdemes szerkesztője és kiadója, egyik kiváló kulturájú vidéki városunknak, Pécsnek, iskolaügyekben jeles tanácsadója, szellemileg hozzánk tartozott s Társaságunknak épen nem érdemtelen tagja volt.

Elhunyt tagjaink emlékezetét ez alkalommal kegyeletesen megujítván, indítványozom a t. nagygyűlésnek, iktassuk jegyzőkönyvbe az elmult évben elvesztett társaink elhunyta fölötti fájdalmunkat.

Anyagi ügyeinkről, minthogy ezekről a Gyulay Béla elhúnyta után ideiglenes pénztárnoksággal elnökileg megbízott társunk Bozóky Endre részletes jelentést terjeszt a t. nagygyűlés elé, nem szólok, csak annyit említek röviden, hogy — bár külső tagtársaink száma csak 625, ami a legközelebbi jövőben taggyűjtő akció megindítását teszi szükségessé; Társaságunk pénzügyei, különösen ideiglenes pénztárnokunk fáradságot nem ismerő, lankadatlan buzgólkodása s a tagdíjhátralékok behajtása körüli sikerei folytán, teljesen rendben vannak. Ebből kifolyólag indítványozom a t. nagygyűlésnek, fejezze ki különös köszönetét Bozóky Endre tagtársunknak, pénzügyeink ideiglenes vezetőjének eddig végzett munkásságáért.

Nem hagyhatjuk említés nélkül e pontnál, hogy alapítványaink összege is gyarapodott a lefolyt esztendőben Bozóky Endre és Gockler Lajos rendes tagtársaink 100—100 koronás adományai által, amiért nekik ezúton is köszönetet mondunk.

Nem szabad azonban felednünk, hogy Társaságunk jelenlegi anyagi ügyeinek előnyös voltát ezúttal is első sorban a nagyméltóságú vallás- és közoktatásügyi miniszteriumnak köszönhetjük, mely anyagi biztonságunkat immár állandóvá lett évi 2000 koronányi nagylelkű államsegélyével lehetővé tette. Úgy hiszem, nem is kellene külön hangsúlyoznom e segélyösszegnek nemcsak anyagi, hanem erkölcsi jelentőségét is, s ha ez érzésünknek mégis kifejezést adok, ezzel egyben Társaságunk hálaját is kivánom tolmácsolni. Indítványozom egyúttal, bízza meg a t. nagygyűlés az elnökségét, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszteriumnak ezen hathatós támogatásért, a M. Tud. Akadémiának pedig az akadémiai ülésteremnek felolvasó-üléseink számára való átengedéséért a Társaság köszönetét tolmácsolja.

Kérem a t. nagygyűlést, hogy a jelentésem folyamán előadott indítványokat elfogadni s jelentésemet tudomásul venni szíveskedjék.

Budapest, 1910. január 22-én. *Dr. Gyulai Ágost.*

Az *elnök* a titkárnak gondosan szerkesztett, kimerítő jelentéséért köszönetet mondott. A közgyűlés a jelentést tudomásul vette s a benne foglalt indítványokat elfogadta.

III. *Zsengeri Samu* a pénztárvizsgáló bizottság nevében jelenti, hogy az ideiglenes pénztáros számadásait, könyveit, okmányait megvizsgálta, s azt a legteljesebb rendben találta. Kéri a nagygyűlést, adja meg a pénztárosnak a fölmentvényt s egyuttal fejezze ki köszönetét a valóban nagy fáradsággal és sok munkával járó pénztár rendezéséért.

A nagygyűlés ilyen értelemben határoz.

IV. *Bozóky Endre* id. pénztáros bemutatja mult évi számadásait és a jövő évi költségvetési előirányzatot.

A Magyar Pædagogiai Társaság 1909. évi zárószámadása.

Bevétel.

	Kor.	fill.
Készlet 1908-ról	759	19
Hátralékokból	1981	—
Folyó évi tagdíjakból	1453	—
Előre fizetett tagdíjakból	104	—
Alapítványok kamataiból	194	72
Tiszteleti és rendes tagok adományaiból	110	—
Segély a nm. vallás- és közokt. minisztertől	2000	—
Régi holmik értékesítéséből	2	40
Összesen	6604	31

Kiadás.

	Kor.	fill
Írói tiszteletdíjak	1356	26
Nyomdaköltségek	396	50
Tisztviselői tiszteletdíjak:		
Szerkesztő	800	—
Titkár	400	—
Pénztáros	400	—
Jegyző	200	—
Pénztár rendezése	300	—
Szolgáknak	100	—
Titkári és pénztárosi ügykezelés	320	60
Segédmunkás (irnok)	60	22
Takarékbetétek (tiszteleti és rendes tagok adományai)	110	—
Beszerzések	189	—
Előfizetések	79	—
Tárgymutatóra	1300	—
Hirdetésekre	20	—
Egyenleg (1909. évi maradék)	572	73
Összesen	6604	31

Budapest, 1909 december 31-én.

Böngérfi János s. k.,
ellenőr.

Dr. Bozóky Endre s. k.,
ideigl. pénztáros.

A pénztári könyveket 1909 jan. 1-től 1909 dec. 31-ig átvizsgáltuk, úgy a bevételeket, mint a kiadásokat az okmányokkal és a tagok nyilvántartásával egybehasonlítottuk és megegyezőknek találtuk. A kimutatott 572 K 73 fill. pénztári készlet a Társaságnak a m. kir. póstatakarékpénztárnál levő folyószámláján és készpénzben találtatott. A 3060 K alapítványtőke egy Pesti Hazai Első Takarékpénztár-egyesületi, budai fiók 19,877. D2. számú, egy Pesti Magyar Keresk. Bank, lipótvárosi fiók, 29,344. sz., egy ugyanottani 31,083. sz., egy ugyanottani, budai fiók, 22,099. sz. és egy Pesti Hazai Első Takarékpénztár-egyesületi József-Ferenczvárosi fiók 95,964. C2. sz. takarékkönyvben; a tárgymutatóra szánt 1600 K összeg a Pesti Magyar Keresk. Bank lipótvárosi fiókjának 37,102. sz. és budai fiókjának 22,461. sz. takarékkönyveiben találtattak. A 100 K névértékről szóló A. 023,921. sz. koronajáradékkötvény bemutattatott. Ezek alapján a pénztárnoknak a fölmentvényt megadni kérjük.

Budapest, 1910 január hó 27-én.

Dr. Radó Vilmos s. k., számvizsgáló-bizottsági tag.

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

A nagygyűlés az ideigl. pénztárnoknak a fölmentvényt megadja.

Dr. Bozóky Endre ideigl. pénztárnok bemutatja az elnökség *javaslatát a jövő évi költségelőirányzat tárgyában.* A javaslat a következő:

A Magy. Pædagogiai Társaság 1910. évi költségelőirányzata.

Bevétel.

	Kor.	fill.
Készlet 1909-ről	572	73
Tagdíjhátralékokból	1300	—
1910. évi tagdíjakból	800	—
Alapítványok kamatai	180	45
Tiszteleti és rendes tagok adományai	50	—
Kormánysegély	2000	—
Összesen	4903	18

Kiadás.

	Kor.	fill.
Írói tiszteletdíjak	1400	—
Tiszviselők tiszteletdíja:		
Szerkesztő	800	—
Titkár	400	—
Pénztáros	600	—
Jegyző	200	—

	Kor.	fill.
Szolgáknak	100	—
Ügykezelési költségek	500	—
Tárgymutatóra	300	—
Előfizetésekre	79	—
Nyomtatványokra	400	—
Egyenleg (1910. évi maradék)	124	18
Összesen	4903	18

Budapest, 1910 január 10-én.

Az elnökség nevében

Böngérfi János s. k., ellenőr. — *Dr. Bozóky Endre* s. k., ideigl. pénztáros.

Elnök a költségvetési előirányzatból egy tételt külön is felemlít, amennyiben az elnökség javasolja, hogy a pénztáros tiszteletdíja — tekintettel a megszaporodott munkára — az eddigi évi 400 koronáról 600 koronára emeltessék.

A nagygyűlés a számadásokat tudomásul vette, a jövő évi költségvetés előirányzatát elfogadta és a pénztáros tiszteletdíjának emelésére vonatkozólag hozzájárult az elnökség indítványához.

V. Következett a tisztikar megválasztása. Minthogy az összes tisztviselők mandátuma lejár, *elnök* megköszönve társai nevében az élvezett bizalmat, az elnöki széket elhagyja s felkéri *Hegedüs* István rendes tagot, (volt alelnököt), hogy a választást vezetni s az eredményről jelentést tenni szíveskedjék.

Hegedüs István elfoglalja az elnöki széket és indítványozza, hogy az eddigi tisztviselőket közfelkiáltással válasszák meg újra.

Elnökké egyhangú lelkesedéssel és hosszasan tartó tapsok kíséretében újra **Finászy Ernő** választatott meg.

Alelnökök: Sebestyén Gyula (a népoktatás köréből). — Erődi Béla (a középiskolák köréből). — Kármán Mór (az egyetem köréből).

Titkár: Gyulai Ágost.

Szerkesztő: Weszely Ödön.

Pénztáros: Bozóky Endre.

Ellenőr: Böngérfi János.

Könyvtáros: Szuppán Vilmos.

Jegyző: Trájtler Károly.

Hegedüs István jelentést tesz a nagygyűlés határozatáról és rendkívül meleg szavak kíséretében üdvözli a folytatólagosan megválasztott elnököt, *Finászy Ernő* dr.-t, (Éljenzés, taps.) akinek mai megnyitó beszédében is nemes egyénisége — mint már annyiszor — újra a régi és megszokott fényében nyilatkozott meg.

Finánczy Ernő elnök megköszöni a személye iránt megnyilvánult bizalmat és előtte szólónak is köszönetet mond imént elhangzott szavaiért. Törekedni fog, hogy a bizalmat kiérdemelje.

VI. *Elnök* jelenti, hogy a mai nagygyűlésnek az elhalálozás folytán megüresedett 3 tagsági helyet is be kellene töltenie. Az elnökség nevében megokolt indítványt tesz, hogy a választás halasztassék el a jövő nagygyűlésig, amihez a Társaság hozzájárul.

VII. *Finánczy Ernő* az elnökség nevében és megbízásából indítványozza, hogy Kármán Mór a Magyar Pædagogiai Társaság tiszteteti tagjává megválasztassék. Ez indítvány nem szorul indokolásra. Kármán vagy félszázadon át munkálkodott a hazai tanügy és pædagogiai irodalom terén. Munkásságának hatását közvetlenül vagy közvetve mindnyájan megéreztük és megérezzük. Most hagyták el a sajtót Pædagogiai dolgozatai, élete művének e maradandó emlékei. Ebből az alkalomból adjuk meg Kármánnak azt, aminél többet Társaságunk nem adhat: válaszunk meg nagyrabecsülésünk jeléül tiszteleti taggá.

A nagygyűlés egyhangulag magáévá teszi az elnökség indítványát s *Kármán Mórt* tiszteleti tagjává megválasztja.

Waldapfel János úgyis mint Társaságnak kezdettől fogva tagja, úgyis mint Kármán Mór tanítványa, aki talán legtöbbször érintkezett vele, nagy örömének ad kifejezést a társaság mai határozata fölött, s örömmel tölti el az a harmónia is, mely e társaságban honol. Szívből óhajtja, hogy a közös célok tudata, s a munkásság összhangja legyen jövőre is jelszavunk.

A napirend kimeríttetvén, *elnök* megköszöni a Társaság iránt jelen alkalommal megnyilvánult nagy érdeklődést és a Magyar Pædagogiai Társaság XVIII. nagygyűlését berekeszti.

Hivatalos nyugtázás.

Tagdíjat fizettek (1909. dec. 11. óta):

1902-re: Beck Ottó Kisorosz.

1903-ra: Gróf Lajos Sátoraljaujhely.

1905-re: Zatskó Alajos Szabadka. Slanyi S. Pál Békéscsaba II. felét.

1906-ra: Kádár Jenő Arad. Dr. Kálmán Miksa Budapest. Válek János Vácz. Balog Jenő Nagylózs 2 koronát. Kiss György Debreczen. Teveli Mihály Körmöczbánya. Huzják Lukács Baja. Hötse István Sárospatak. Kohlbach Bertalan Budapest. Slanyi S. Pál Békéscsaba. Geleta János Kóka.

1907-re: Ruzicska Imréné Néver. Kiss Rezső Nagykálló II. felét Dr. Kálmán Miksa Budapest 3 koronát. Válek János Vácz. Ciocan János Budapest. Kiss György Debreczen. Boga Imre Mármarossziget. Teveli Mihály Körmöczbánya. Kötse István Sárospatak. Kolhbach Bertalan Budapest.

1908-ra: Bielek Antal Budapest. Sassi N. Lajos Budapest. Ruzicska Imréné Néver. Dr. Tihanyi Mór Budapest. Manczos József Vashegy. Sztankó Béla Budapest. Kiss Rezső Nagykálló. Mohar József Csurgó. Bandura László Felsőbesnyő. Bihari Ferenc Munkács. Láng Mihály Arad. Kerekes Sándor Nagyszőllős. Ciocan János Budapest. Kiss György Debreczen. Remenyik Lajos Eperjes. Boga Imre Mármarossziget I. felét. Kohlbach Bertalan Budapest. Szeghő István Decs.

1909-re: Ciocan János Budapest. Stoll Ernő Nyiregyháza. Remenyik Lajos Eperjes, Steitrmann András Budapest. Morán Fülöp Kassa. Csath András Kunágota. Tomcsányi János Aranyosmarót. Berwaldszky Kálmán Igló. Bandura László Felsőbesnyő. Fekete Antal Gyöngyfalva. Németh Sámuel Felsőlövő. Dr. Theiss Gyula Budapest. Kohlbach Bertalan Budapest. Bielek Antal Budapest. Sassi N. Lajos Budapest. György Lajos Losoncz. Fleischacker Laura Kispest. Ruzicska Imréné Néver. Dr. Tihanyi Mór Budapest. Rőser Alfréd Budapest. Ludmann Ottó Eperjes. Mánczos József Vashegy. Sztankó Béla Budapest. Hahóthy Sándor Budapest. Hreha András Homonna. Zoltáni Károly Halmi. Kiss Rezső Nagykálló. Mohar József Csurgó. Hellebrant Árpád Budapest. Biró Béla Szentmihály. Kaszapinovits Vitál Dobricza. Bihari Ferencz Munkács 1 koronát. Láng Mihály Arad. Kerekes Sándor Nagyszőllős.

1910-re: Horvay Ede Budapest. Vozáry Miksa Trencsén. Nagy Sándor Bélmegyer. Ovardits Antal Szél. Dr. Erdődi Ármin Vágujhely. Hrabusay István Ruttka. Hábor Sándor Losonc. Török Lajos Bártfa. Nemessányi Adél Ujvidék. Hehelein Károly Szatmár. Hún János Erzsébetfalva. Takács József Kismarton. Bánfi Alajos Sümeg. Pálfi Márton Kolozsvát. Daniewitz Gyula Miskolcz. Inderszt Károly Kisgaram. Fekete Antal Györgyfalva. Fleischacker Laura Kispest. Rőser Alfréd Budapest. Dr. Simonyi Zsigmond Budapest. Dr. Burány Gergely Csorna. Dr. Szemere Samu Czegléd. Kelemen Ignác Budapest. Dr. Nagy József Székesfehérvár. Jablonkay Géza Budapest. Dr. Ozoray Frigyes Budapest. Éltes Mátyás Budapest. Baranyai Gyula Szeged. Dr. Barcsa János Debreczen. Krinda Gyula Budapest. Décsey Janka Budapest. Németh Reginald Kőszeg. Biró Imre Szeged. Bódiss Jusztin Pannonhalma. Fabriczy Samu Gölniczbánya. Folkmann János Zólyom. Győri Vilmos Pozsony.

1911-re: Rőser Alfréd Budapest. Dr. Simonyi Zsigmond Budapest. Nagy Lajos Orosháza. Bán József Rózsahegy.

Lezáratott 1910. jan. 14-én.

*

Figyelmeztetés. Az évi 10 K. előfizetési díjak nem a Társaság pénztárosához, hanem közvetlenül a kiadóhivatalhoz (Franklin-Társulat IV. Egyetem-u. 4.) küldendők.

A Magyar Pædagogia előbbi füzetéhez postatakarékpénztári befizető lapok csatoltattak, melyekkel a tagdíjak költségmentesen fizethetők a Társaság pénztárába.

*

Kérelem. Felkérem a társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékok törlesztését a több ízben megküldött postatakarékpénztári befizetési lap felhasználásával, vagy póstautalvány útján mielőbb befizetni, annyival is inkább, mert különben kénytelen volnék a társaság követelését a póstamegbízás költségesebb formájában behajtani.

Kérem továbbá azon tisztelt tagokat, akik a Magyar Pædagogiát helytelen címezés miatt késedelmesen kapják kézhez, szíveskedjenek helyes lakcímüket velem mielőbb közölni. Egyáltalában a nyilvántartás érdekeiből kérem a tisztelt tagtársakat, hogy minden címváltozást velem haladéktalanul közöljenek. Végül van szerencsém a tisztelt tagtársak tudomására hozni, hogy a Magyar Pædagogia 1892., 1893. és 1894. évfolyamaiból, addig, míg a készlet tart, kötetenkint 8 koronáért teljes példányok kaphatók. A t. tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

Dr. Bozóky Endre,
áll. középisk. igazgató, idgl. pénztáros.
Budapest, II., Albrecht-út 31.

ELMÉLETI SZEMPONTOK A FIZIKATANÍTÁS KÖRÉBEN.

Székfoglaló értekezés.*

A fizikatanítás részletkérdéseinek tárgyalásában első sorban a középiskolákat tartom szem előtt, ezek lévén a középfokú oktatás élén haladó intézetek. Fejtegetéseim kellő módosításokkal alkalmazhatók lesznek egyéb iskolafajokra is; de ezen átvitelt azokra kell bíznom, akik azok érdekeit és sajátosságait közelebbről ismerik, mint a mennyire én ismerhetem.

A középiskolák új tantervei az 1899. évi 32,818. sz. rendelettel adattak ki, a hozzájuk kapcsolódó Utasítások közül a gimnáziumiak az 1903. évi 43,381. sz. rendelettel láttak napvilágot, míg a reáliskolaiakra még a mai napig is várunk. Az utóbbi körülmény a tárgyalandók tekintetéből mellékes, mert hiszen a fizika mindkét középiskolában egyformán szerepelvén, a gimnáziumi Utasítások a reáliskolákra is mértékadókul tekinthetők.

Öt évvel ezelőtt, a «Magyar Pædagogia» XIII. évfolyamában a gimnáziumi Utasításokkal részletesebben foglalkoztam, kiemelve azoknak a régiekkel szemben kétségtelenül megállapítható előnyeit, s rámutatva egyes, épen oly kétségtelenül megállapítható hiányaikra. Fölösleges volna, ha egyszer már közreadott nézeteimet fölújítanám, s így a következőkben, talán a megengedettnél behatóbb szakszerűséggel csupán oly kérdésekkel fogok foglalkozni, a melyek jelzett cikkeimben nem érinttettek, de a melyek a tanítás szempontjából mégis bővebb méltatást érdemelnek.

Arról, vajjon a fizika egyáltalán helyet foglaljon-e a középiskola tantárgyai között, ma már nem kell vitatkozni. Sőt talán ellenkezőleg, síkra kellene szállani azok ellen, akik készek levén minden történelmi hagyománnyal szakítani, a középiskolából a klasszikus ókort, a történelem és irodalomtörténet régebbi korszakait kiküszöbölni törekszenek, s ezek helyett az ember sikeresebb boldogulásának tetszetős jelszavával a reális tárgyakat, s közöttük a fizikát is az eddiginél terjedelmesebb szerepkörrel kívánnák alkalmazni.

A fizikát a középiskolában az eddiginél nagyobb terjedelemben taníttatni nem kívánom, a mennyiben meg vagyok róla győződve, hogy normális viszonyok között alkalmas módszer, célszerű eljárás és a tanítás anyagának kellő megválogatása mellett a sikert a mai

* Fölolvasta a szerző a M. Pædagogiai Társaság 1909 okt. 16-án tartott ülésén.

keretekben is egyelőre biztosítani lehet. Mert mit akarunk elérni? Azt, hogy a középiskolát végzett tanuló a fizika legfontosabb tárgyi köreiben oly mértékű tájékozódást szerezzen, hogy ismereteit a gyakorlati életben lépten-nyomon felötlő alkalmakkor képes legyen értékesíteni, s ha épen az az eset forogna fönn, hogy tanulmányainak folytatása közben a fizika a maga egészében ismét szerepet játszik, e tekintetben a kellő előkészület ne hiányozzék. Magasabb célt nem is igen lehet kitűzni; mert hiszen számolnunk kell a tanuló ifjuság korával, szellemi fejlettségével és a tárgyi nehézségekkel, melyek még akkor sem fognak lényegesen csökkenni, ha a mathematikai tanítás óhajtott reformja az infinitezimális számítás elemeit adja a tanuló ifjuság kezeibe, ezzel is könnyíteni törekedvén a fizikában mellőzhetetlen dedukciókon.

A módszert illetőleg az Utasítások általánosságban a természettudomány módszereit ajánlják, tehát vagy a természetben végbemenő tünemények megfigyeléséből vagy kísérletek utján szerzett tapasztalatokból kell szerintük a tanításnak kiindulnia, szóval: az Utasítások azt kívánják, hogy a fizikatanítás kísérleti alapra helyezkedjék. Erről e helyütt a mult évben már részletesen szó volt s igy a kérdés ily irányú fejtegetésével nem foglalkozom.

A tisztán kísérleti alapra való helyezkedés azonban lehetetlen. Erre az Utasítások is rámutatnak, amidőn a következőket mondják:

«A kísérleti tényekből az egyes mennyiségek kapcsolatát indukció révén igen gyakran vagy nehezen, vagy csak igen hosszadalmas uton tudjuk megállapítani. Vannak kísérletek, melyek terjedelmüknél, hosszadalmasságuknál, vagy néha igen költséges kísérleti eszközök hiányánál fogva be sem mutathatók. A pusztán induktiv tanmenet nagyon egyoldalú volna, mert egyrészt nem nyujtana áttekintést a különböző tüneménycsoportokról, másrészt nem tüntetné föl azt a szoros kapcsolatot, amely az energia különböző nyilvánulásai között fennáll. Azért a már megállapított törvényekből igen gyakran következtetés útján újabb tételeket fogunk levezetni, amelyeket csak utólag, ha egyszerűen és röviden lehetséges, kísérletileg is beigazolunk. Ezzel az induktiv úton nyert alaptörvényeknek nemcsak jelentőségüket emeljük, hanem igazi tartalmukat is kiderítjük, mert oly tételeket és vonatkozásokat vezetünk le, amelyek implicite benne foglaltatnak, de az alaptörvényen közvetlenül föl nem ismerhetők. Az induktiv és deduktiv módszer eme váltakozásában rejlik a természettani oktatás kiválóan értelemfejlesztő hatása.»

Az idézettekben bölcs mérséklettel oldatik meg egy erősen kontroverz kérdés, t. i. a kísérleti és elméleti fizika szerepe az iskolában. A régi Utasítások kifejezetten az elméleti fizika felé hajlottak, s támo-

gatták azt a felfogást, mely végeredményben a fizikát a mathematikának teljesen alárendelte, úgy annyira, hogy a fizika pusztán alkalmul szolgált arra, hogy rajta a mathematikának a középiskolában elsajátított módszerét kipróbálják. Ez pedig annál fonákabb eljárás, mert hiszen a középiskolai mathematika módszerei a fizikai kérdések helyes kezelését nagyrészt nem biztosítják.

A kétféle irány kölcsönös viszonyát igen találó módon *Henri Poincaré* jellemezte *Tudomány és hipotézis* című munkájában, melyből a következőkre hivatkozom.

A kísérlet az igazság egyedüli forrása, amennyiben egyedül a kísérlet nyujthat teljes bizonyosságot. Ebből a kisérleti fizika kizárólagos jogosultságára lehetne következtetni, ha a megfigyelések kihasználása nem követelné meg az általánosításokat, melyek nélkül igazi tudomány nincsen. A tudományt tényekből építik föl, úgy, mint a házat kövekből; de a tények halmazata épen oly kevéssé tudomány, mint a hogy egy kőrakás még nem tekinthető háznak.

A puszta tények nem elegendők, rendezett ismeretekre, organizált tudományra van szükségünk. Az általánosítás révén minden megfigyelt tényből a tények nagy sokaságát előreláthatjuk, mi mellett azonban nem szabad elfelednünk azt, hogy csak az első tény bizonyos, az ennek alapján előrelátottak csupán valószínűek. Ennél fogva ez előrelátott tüneményeket kísérletileg igazolni kell, mi mellett soha sem bizonyos, vajjon a kísérlet nem fogja-e azokat meghazudtolni?

Ezt az előrelátást a mathematikai dedukció teszi lehetségessé, minélfogva ennek épen oly erős a jogosultsága, mint a kísérleté.

Poincaré a tudományt könyvtárhoz hasonlítja, mely folyton gyarapodik; a könyvtárnoknak a beszerzésekre csak szűken áll pénz a rendelkezésére, tehát arra kell törekednie, hogy az átalányt el ne pocsékolja. A kísérleti fizika játssza a könyvtáros szerepét, egyedül ő vásárol, ő szaporítja a könyvtár állományát. Az elméleti fizika feladata a katalógus elkészítése. Ha ez a katalógus jól meg van csinálva, akkor a könyvtár még nem gazdagabb ugyan, de a kutató igénye nyert kielégítést, amennyiben neki szüksége van katalógusra, mert enélkül a könyvtár kincseit nem aknázhatná ki. Másrészt a jó katalógus a könyvtáros előtt földeríti a gyűjtemény hiányait, s őt arra képesíti, hogy az átalányt észszerűen fölhasználja, ami annál fontosabb, mert hiszen az átalány a szükségletek födözésére különben is teljesen elégtelen.

Ez a szép hasonlat a szemben álló két irányzat kölcsönös szerepét találóan jellemzi, a hatásköröket szépen elkülöníti. Kérdés, vajjon a tanítás szűkebb körében, az iskolában is szembehelyezkednek-e ezek az irányok, vajjon nem lehetne-e itt teljesen a kísérleti

fizika álláspontjára helyezkedni, s az elméleti irányt teljesen mellőzni?

Az Utasításokból idézettek erre már részben megfelelnek ugyan, de azért nem lesz fölösleges a kérdéssel részletesebben foglalkoznunk.

A tudós, aki tudományát előbbre vinni szándékozik, kutatás czéljából kísérletezik. Ismerve a tünemények közötti kapcsolatosságokat, előre megfontolt és céltudatos kérdést intéz a természethez, tünemények közötti új kapcsolatokat keresvén. Sok esetben a természet nem felel a föltett kérdésre, s a tudós ezt a negativ eredményt is feleletnek veszi, amennyiben kénytelen kérdezőködését most már másfelé irányítani. Kissé paradox egy híres fizikusnak az a mondása, hogy a sikertelen kísérletek tanulságosabbak, mint a sikerültek.

Az iskolában a tanár szintén kísérletezik; ő is tájékozva van a tünemények közötti kapcsolatok felől, uralkodik tárgya fölött. Ha kísérlet alakjában kérdést intéz a természethez, akkor előre tudja, mi lesz a felelet, s ha kísérleteit gondosan intézi, a helyes felelet soha sem fog elmaradni. A tanár a kísérletet azért végzi, hogy tanítványait a tünemények közötti törvényszerű kapcsolatosságokkal megismertesse, kísérletezése tehát didaktikai jellegű.

Azt kívánjuk, hogy a tanulók is kísérletezzenek. Ezek a kísérletek azonban pusztán reprodukciói lesznek azon kísérleteknek, melyeket tanáruk bemutatott. A tanuló nem rendelkezik mindazon ismeretekkel, melyek a kísérlet tudatosságához szükségesek, ő a részletekkel bibelődik, melyek néha figyelmét a fődologról elterelik. A tanuló kísérlete annál értékesebb, mennél több benne az autodidaxis.

Nem ugyan a fizikusok között, hanem inkább az elmélet emberei között találhatók sokan, a kik mindent a tanulók ezen kísérleteitől várnak. Azt hiszik, hogy az a valódi fizikatanítás, a mely csupa kísérletből áll, tanár és tanítvány együttesen mindent végig próbáljanak. Ezek valóban a kőrakást már is épületnek tekintik.

A középiskola felső két osztályában nem lehet szó szétszórt és egymással összefüggésben nem álló ismeretek gyűjtéséről, itt némi rendszerességre is kell törekedni, ezt pedig csak az általánosítás, az elmélet adhatja meg. Erre utalnak Utasításainknak megelőzőleg idézett szavai is, anélkül, hogy az eszme általános fogalmazásán kívül a valóban szükséges részletesebb útmutatásokkal szolgálnának.

A fizikát kivéve alig van még egy másik természettudomány, melynek a hipotézisekre oly nagy szüksége lenne, mely a hipotéziseket oly sűrűn és oly nagy eredményekkel alkalmazná.

A megfigyelésen és kísérleten kívül ugyanis a fizikának van még egy harmadik feladata is: a tünemények magyarázata. Ez egyszerűen azt jelenti, hogy a kérdéses tüneménynek más, előttünk már isme-

retes tüneményekkel való törvényszerű kapcsolatát kell kideríteni. A feladat súlypontja nem ott fekszik, hogy egy X tüneményt az előttünk már ismeretes Y tüneményre visszavezessük; mert a tüneményeknek így megállapított sorrendje véletlen, és ha ismereteink történeti fejlődésének más lenne a folyamata, megtörténhetnék, hogy az Y tüneményt kellene a már régóta ismeretes X tüneményre visszavezetni. Egyedül az a fontos, hogy az X és Y tünemények közt törvényszerű kapcsolatot találjunk. Ebben a törekvésben legerősebb támasztékunk az okozati összefüggés. Míg azonban az okból az okozatra meglehetős biztossággal következtethetünk, addig a gyakoribb eset, az okozatból az okra való visszakövetkeztetés már csak a valószínűség jellegével bir.

Ugyanis, ha ismerjük az Y-féle tünemények azon sorozatát, amelyekből mint okozat az X tünemény következik, akkor viszont az X tüneménynek mint okozatnak az Y-féle tüneményeknek nem csak egy csoportja, hanem esetleg igen sok, sőt számtalan csoportja is lehet az oka, s itt már most az lesz feladatunk, hogy a sok Y-féle sorozatból a legvalószínűbbet kikeressük. Amikor ezt megtesszük, akkor hipotézist állítunk föl. Itt az okozatról az okra vonatkozólag felállított hipotézisről van szó, s az okról az okozat felé irányuló, néha szintén szükséges hipotézisek esetei mellőztettek.

Az okbeli Y tüneménycsoport kiválasztásában, vagyis a hipotézis megalkotásában szabályra nem támaszkodhatunk, s innét van az, hogy nem minden hipotézisnek egyenlő az értéke és egyenlő a létjogosultsága. Ismeretes, hogy a jó hipotézisnek a lehetőségek körében kell mozognia, kell, hogy a megfigyelt tüneményekkel megegyezésben álljon, lehetőleg összefoglalónak, egyszerűnek és igazolhatónak kell lennie.

A fizikai hipotézis azonnal elvetendő, amint az pl. akár az anyag megmaradásának, akár az energia megmaradásának elveibe ütközik; mert ekkor már nem mozog a lehetőségek körében. A fizika történeti fejlődése számos és igen tanulságos példákkal szolgál oly hipotéziseket illetőleg, melyek a tüneményekkel való összeütközésök folytán tüntek le a napirendről.

Ami a hipotézisek összefoglaló természetét illeti, bátran azt vallhatjuk, hogy az a tudomány a fejlettebb, amelynek kevesebbek a hipotézisei. Itt ismét a fizika szolgálhat például, amikor a különböző tüneménycsoportok magyarázatául fölvett különféle fluidumok száma az idők folyamán folyvást apadt, amikor most már az elektromosság nem szűk körű, önmagában befejezett része a fizikának, hanem magába olvasztotta a mágnességet, s újabban a fénytant is, ily módon minimumra csökkentvén az e téren szükséges hipotézisek számát.

A hipotézisnek egyszerűnek kell lennie; mert az emberi meggyőződésben mélyen gyökeret vert az a tudat, hogy a természeti tünemények végső okai igen egyszerűek.

Végül a hipotézisnek igazolhatónak kell lennie, vagyis fenn kell állania azon lehetőségnek, hogy a belőle deduktiv uton nyert összes következtetések kísérlet vagy megfigyelés útján igazságukat illetőleg elbírálhatók legyenek. A következtetések realitásáról kötelességünk meggyőződni, ami annál gyümölcsözőbb, mert ily módon a hipotézis valószínűségének fokára nézve mértéket is szerezhetünk.

A jól megválasztott hipotézis — mondja *Chwolson* — a tudomány haladásának igen fontos eszköze. Az ilyen hipotézist munkálkodónak is lehet nevezni. Az a szerep, a melyet a hipotézisek játszanak, csak átmeneti, s mennél előbb megszünik a hipotézis, annál jobb. A megfigyelés és kísérlet vezet egyedül az igazsághoz, s ezek vagy megdöntik a hipotézist, vagy azt kétségtelenné teszik. Ez a hipotézis megszünésének két esete.

Bár egy jó hipotézis felállítása a tudományt nagyban gyámolíthatja, mégis a hipotézisek megdöltének pillanatai a legnagyobbszerű mozzanatok a tudomány fejlődésében. Épen ilyen jelentős mozzanatnak tekinthető az, ha két vagy több hipotézis egyesíttetik egyetlenegy hipotézissé, mint az elektromosságnak megelőzőleg említett példája igazolja. Helyesen mondja *Ostwald*, hogy a tudomány nem arra törekszik, hogy hipotéziseket fölállítson, hanem arra, hogy hipotéziseket megszüntessen. A tudomány akkor érné el eszményi magaslatát, ha csupán egyetlenegy hipotézist használna az összes kapcsolatok magyarázatában.

A fizika hipotéziseinek nemcsak a tudomány fejlődésében, hanem a tanítás körében is nagy szerep jut; mert nélkülök nincs rendszeres tudás, még abban a szűk körben sem, a melyben a középiskolai tanítás szükségképen mozogni kényszerül. A középiskolát végzett tanuló csak úgy fogja fizikai ismereteinek hasznát vehetni, ha föl bir emelkedni azokra a magasabb nézőpontokra, melyekről széttekintve, a tudomány legfőbb eredményeit használatra készen látja maga előtt. Újabban egyes, épenséggel nem hivatott egyének abban lelik örömüket, vagy üzleti boldogulásukat, hogy hangzatos című röpiratokban, melyeknek százezreivel árasztják el a könyvpiacot, megtámadják a fizikának legszilárdabban megalapozott tételeit. Szerintük *Newton* gravitációs elmélete hazugság, az actió-reactió egyenlőségének elve nem áll, a thermodinamika második alaptétele hitvány fictió. Az ilyen orvtámadások ellen csakis az alapos elméleti tudás nyujthat védelmet, a tájékozatlan könnyen megtéveszthető. Végül: az ismeretek gyakorlati alkalmazhatósága is félszeg marad alapos elméleti ismeretek nélkül.

A hipotézisek célszerű megválogatása elsősorban a tankönyvírók feladata, de kötelességek háramlanak belőle a tanárokra is. Szerencsére az elméletek igazolása révén körülbelül közmegállapodásokkal állunk szemben. Az éterhipotézis, a gravitáció elmélete, az anyag molekuláris szerkezetének föltevései ma már annyira és oly általánosan elfogadottak, hogy felhasználásukat illetőleg habozásnak helye nincsen. Az elektromos potenciálkülömbségre vonatkozó khémiai elmélet újabban háttérbe szorul a *Volta* kontaktelméletével szemben, s a mechanikai hőelmélet hasznavehetőségében senki sem fog joggal kételkedhetni. Vannak azonban kiválóan fontos területek, amelyeken erős ingadozás tapasztalható, oly ingadozás, mely a tanítás érdekeit is közelebbről érinti. Erre kívánok kissé részletesebben kiterjeszkedni.

Az ember talán sohasem fog biztos tudomására jutni annak, hogy az elektromos tüneményeknek mi a valódi okuk. A történeti fejlődés során egyik elmélet a másiknak lép a nyomába, s különösen az utolsó évtizedekben, amikor a legbámulatosabb fölfedezések váltak ismeretesekké, a hullámzás igen erőteljesnek mutatkozott. Ez a hullámzás a középiskolai oktatás csendes vizeit is megzavarja, s épenséggel fonák eljárás lenne, ha előle készakarva elzárkóznánk.

Amíg csupán elektrosztatikai tünemények magyarázatáról volt szó, addig a fluidumos elméletek megtették szolgálatukat. A *Franklin*-féle egy fluidumos, vagy mint mondani szokás: unitárius elmélet épen úgy megfelel, mint a *Symmer*-féle két fluidumos vagy dualisztikus elmélet. Az első alapjában egyszerűbb, de a második könnyebben alkalmazható, tehát didaktikai okoknál fogva az elsőt háttérbe szorította. A kezdő fokon most is széltében alkalmazzuk a *Symmer*-féle elméletet, bár az tudományos szempontból teljesen meghaladott, s mint valami ócskaság, a lomtárba való. Teljesen hasonló elbírálásban részesítendő a mágnességnek *Poisson*-tól származó két fluidumos elmélete is.

Ezek ugyanis csak látszólagos hipotézisek, mert magukba foglalják mindazt, amit segítségükkel meg kellene magyarázni. Egyedüli hasznuk, hogy a tünemények rövid leírását adják, de megismerésüket mélyíteni nem képesek.

A *Symmer*-féle dualisztikus elméletet követte a *Coulomb-Weber*-féle elmélet, mely ugyancsak dualisztikus jellegű, s mely a *Coulomb* és *Ampère* vizsgálatainak betetőzését jelenti. Különösen az áramló elektromosság tüneményeinek magyarázatát kísérli meg a *Weber*-féle elmélet, föltételezvén azt, hogy a vezetékben a kétféle elektromosság ellenkező irányokban áramlik, s a relativ mozgásban levő részecskék egymásra más erőhatásokat fejtenek ki, mint a milyenekkel akkor hatnak, ha nyugalomban vannak. Az elmélet a legmagasabb fokra a

Weber-féle elektrodinamikai alaptörvény felállításával hágott, s körülbelül 1870-ig uralkodott. Ezt a törvényt egy ideig az energia megmaradásának törvényével egyenrangúnak tartották, bár az angol fizikusok ellene erőteljes támadásokat intéztek. Végre *Helmholtz* kimutatta, hogy fizikai lehetetlenségekre vezet, amennyiben belőle az elektromosság labil egyensúlyi állapotára lehet következtetni. Most már ezt az alaptörvényt nem tekintik ilyennek, hanem csupán oly közelítő formulának, amely meghatározott föltételek között érvényes, de helytelen eredményekre vezet, amint az érvényességi körön túl, különösen akkor alkalmazzuk, amikor az áramlás sebessége megközelíti a fény terjedési sebességét.

Az eddig ismertetett elméletek az actio in distans alapján állanak és különösen *Newton* tekintélyére támaszkodnak, dacára annak, hogy *Newton* határozottan tiltakozott a közvetítés nélküli távolbahatás elképzelhetősége ellen. Ezt a sajátságos körülményt az magyarázza meg, hogy a gravitáció terén minden eddigi kísérlet dacára még máig sem sikerült a másik felfogást, a közvetítéses távolbahatást érvényre juttatni. Az elmélet maradványai még megtalálhatók a tanításban, amennyiben az ellenkező irányokban végbemenő áramlás képét még most is felhasználjuk.

Faraday vizsgálatai és különösen *Maxwell* föllépése a közvetítéses távolbahatás (vis a tergo) felfogását teljes diadalra juttatták s ma már az actio in distans elmélete teljesen háttérbe szorult, s egyelőre, erős fentartásokkal a gravitáció terén húzódik meg.

Faraday felfogása szerint az erőhatások közvetítője a dielektrikumokban, a szigetelőkben helyet foglaló *éter*. Az éter nyugalmi állapotának, egyensúlyának megzavarásai részint elektromos, részint magneses tünemények alakjában válnak észrevehetőkké, s ezen tünemények ismeretéből — anélkül, hogy az állapotváltozások lényegéről valamit is tudnánk — visszakövetkeztethetünk az állapotváltozások geometriai viszonyaira. Ugyanis kitünik, hogy az elektromos és mágneses eltolódások egymástól függetlenül fenállhatnak; de a kétféle eltolódás egyikében sem mutatkozhatnak időbeli ingadozások, anélkül, hogy ezek következtében a másik fajtájú eltolódás be ne következzék. Ez az elmélet, melynek különösen *Hertz* volt a legértékesebb harcosa, s amely 1900-ig uralkodott, tisztán fenomenologikus jellegű, amennyiben csupán a tünemények megfigyelésére szorítkozik, de a testek belsejében végbemenő változásokat illetőleg föltevésekbe nem bocsátkozik.

A *Maxwell-Hertz*-féle elmélet a fölépítés szimmetriáját, az alapvető vonatkozások egyszerűségét és a termékenységet illetőleg messze fölötte áll a *Coulomb-Weber*-féle elméletnek. A kettő között nagy az

ellentét, amennyiben a *Maxwell-Hertz*-féle elmélet ú. n. folytonossági elmélet, míg a *Coulomb-Weber*-féle tisztán atomisztikus jellegű. Ezen tulajdonságánál fogva ellentétben áll az 1900 óta fejlődésben levő *Lorentz*-féle elmélettel, mely a *Coulomb-Weber*-féle elmélet tökéletesítéséül tekinthető, amennyiben azt a *Maxwell-Hertz*-féle elmélet eredményeivel kiegészíti és összhangzázba hozza.

Bár a *Maxwell-Hertz*-féle elmélet pontosan elkülöníti azt, ami föltevések nélkül tárgyalható, attól, ami már hipotétikus jellegű, még sem felel meg minden követelménynek, amennyiben egyrészt nem szemléletes, másrészt az elektromos áramlás mechanizmusáról önkényes és igen speciális jellegű föltevésekből indulván ki, előbb-utóbb kénytelen oly fogalmakra támaszkodni, melyek helyüket fenomenologiai szempontból nem állják meg. Tárgyalását az elektromos és mágneses eltolódásokra alapítja. Hogy ilyenek előállhassanak, kell valaminek lennie, ami eltolódásokat szenvedhet. Ilyen közegül a mindent átható és betöltő étert veszi föl, anélkül, hogy az eltolódások természetéről közelebbi számot adna. Így azután az a nézet kapott lábra, hogy az éterben bekövetkező eltolódások ugyanolyan természetűek, mint azok az eltolódások, melyek mint elektromos polarizáció a szigetelőkben lépnek föl; a mágneses eltolódások pedig olyan természetűek, mint a mágneses gerjesztések az elektro-magnetikus tüneményekben. Ily módon ismét a fluidák elméletéhez térünk vissza, amennyiben most az éter veszi át azok szerepét, egy oly fluidum, mely minden testet folytonos módon betölt, s a testben olyan eltolódásokat szenvedhet, mint a milyenek az összenyomhatatlan folyadékban lehetségesek.

A tanítás a *Maxwell-Hertz*-féle elméletet hasznosítván, az erővonalak bevezetésével igen termékeny és érdekkeltő elemmel gyarapodott. Az elmélet kövezetes keresztülvitele azonban nem a kezdő fokra való. Ezt az elméletet csak az értheti meg, a ki az egész anyagot a régi, szokásos módon már megismerte.

Egy eredmény azonban maradandó, s ez az eddig különálló tüneménycsoportoknak egységes felfogásba való egyesítése. A mágnesség tana most már semmiesetre sem különíthető el az elektromosság tanától, annak ebbe bele kell szövődnie s vele egységessé kell válnia. Nem mellőzhető továbbá a fénytüneményeknek az elektromossággal való szoros kapcsolata sem, s a *Huygens-Fresnel*-féle undulációs elmélet tökéletesítendő az elektromos rezgések tanával, s a *Maxwell*-féle törvény, a polarizáció síkjának az elektromagnetikus térben való elfordulása, továbbá a *Zemann*-féle effektus lesznek azon erős kapcsok, amelyek az optikát az elektromosság tanával összekötik.

A *Crookes*-féle tünemények, a kathod-, csatorna-, Röntgen- és

Becquerel-sugarak s általában az elektromos sugárzások tüneményei az elektromosság elméletének további kiépítését tették szükségessé. Az elektrolizis tüneményeivel való kapcsolatosság kihasználása az elektromosság elemi quantumának fogalmára vezetett, s így a felsorolt tünemények első következménye az elektromosság atomisztikus jellegének fölismerése volt.

Lorentz eleinte a *Franklin*-féle unitárius elméletre támaszkodott, egyedül a negativ elektromosság elemi quantumával dolgozván; de legutóbb ezt a felfogást elhagyva, egyenesen a *Symmer*-féle dualisztikus elméletre tér vissza. Megalkotja az *elektrón* fogalmát, s ezen az alapon fog hozzá az összes elektromos, mágneses és sugárzásbeli tünemények magyarázásához.

Mint azt legújabb könyvében (Lehrbuch der Physik zum Gebrauche bei akademischen Vorlesungen, deutsch von Siebert, Leipzig, Barth 1907) kifejti, az elektrón elmélet magában egyesíti a dualisztikus és a *Maxwell-Hertz*-féle elméletek összes előnyeit. Az elektrón rendkívül kicsiny, elektromos töltéssel ellátott anyagi részecske, melyből minden test természetes állapotában ugyanannyi pozitivot tartalmaz, mint negativot. A kathódsugrakon észleltek alapján föl kell tételezni, hogy azon anyagi részecskék, melyek az elektromos töltések hordozói, az elektrónok esetében sokkalta kisebbek a ponderabilis anyag atómjainál, úgy hogy különösen a negativ elektrónok esetében a ponderabilis tömeg az elektromagnetikus tömeggel szemben teljesen elhanyagolható. Amelyik fajta elektrónból több van a testben, azon fajtának megfelelőleg a test pozitiv, ill. negativ töltéssel bir. Az elektrónok közötti erőhatások a *Coulomb*-féle törvényt követik, s a ponderomotorikus hatások a köztük föllépő erők eredőjének tulajdonítandók. Ily módon *Lorentz* mindent a *Symmer*-féle elmélet módjára magyarázhat, azzal a lényeges különbséggel, hogy a fluidák helyett az elektromosság atomisztikus természetét domborítja ki s a *Maxwell-Hertz*-féle elmélettel egyezőleg a puszta távolbahatás helyébe az éter közvetítésével végbemenő távolbahatás lép. Az egyik elektrón a másikra csak azért lehet hatással, mert minden elektrónt elektromos mező vesz körül, s ha az elektrónok egész rendszerének hatásairól van szó, akkor azokat arra az elektromos mezőre vezethetjük vissza, a mely a rendszer mezőinek egymásrahelyezkedéséből származik.

A fémekben az elektrónok szabadon mozoghatnak, s a drótokban bekövetkező áramlások most már konvektiv áramokul tekinthetők, amennyiben az elektromos töltéseket kivétel nélkül az elektrónok szállítják.

Az áramlást illetőleg *Lorentz* három eshetőséget különböztet meg, amennyiben az a tény, hogy egy test pl. pozitiv töltést kap,

szerinte vagy azért következik be, mert a test felé pozitiv elektrónok mozdulnak el, vagy azért, mert a testről negativ elektrónok távoznak, vagy végül azért, mert mindkét körülmény egyidejűleg következik be, de úgy, hogy végeredményben a testben a pozitiv elektrónok maradnak többségben.

A *Maxwell-Hertz*-féle elmélet a szigetelőt, a dielektrikumot teszi az elektromos tünemények székhelyévé, s a vezetők szerepe alárendeltté válik. Ezt a gondolatot *Lorentz* is fölhasználja, a mennyiben szerinte egyedül az éterben nincsenek elektrónok, de minden egyéb testben, tehát a szigetelőkben is jelen vannak. Az utóbbiakban azonban az elektrónok nagyobb távolságokra szabadon nem mozdulhatnak el, hanem meghatározott egyensúlyi helyzetekhez vannak kötve, s ha azokból kissé kimozdíttatnak, akkor a ponderabilis anyagból kiinduló rugalmassági erők őket azokba ismét visszatéríteni törekszenek. Ily módon állanak elő a szigetelőkben azon eltolódások, amelyeket *Maxwell* dielektrikus eltolódásoknak nevez, s amelyekkel a dielektrikumnak hatásközvetítő szerepét magyarázza. Természetes módon magyarázza *Lorentz* a *Volta*-féle alapkísérletet is, összes következményeivel, s így az áramló elektromosság, a mágneses hatások, az elektrodinamikai és elektromagnetikus hatások magyarázata sem okoz nehézségeket, hanem egységes felfogásnak az eredménye. Nagy könnyűség mutatkozik az elektromos rezgések tárgyalásában, s a fényrezgések elektromos természetére vonatkozó *Maxwell*-féle felfogás mint a megelőző tárgyalások természetes következménye kapcsolódik az elméletbe. Az elméletnek ezen legszebb részleteivel tárgyi okoknál fogva e helyütt bővebben nem foglalkozhatom, s ezeket illetőleg utalnom kell *Lorentz* idézett munkájára, mely megérdemli, hogy tanáraink és tankönyvíróink vele behatóbban foglalkozzanak, belőle bőséges okulást merítsenek. Bár ez az elmélet még új, még kialakulófélben levő, és vannak oly részletei, amelyeknek még át kell menniök a beható analizis rostáján, mégis azt már most meg lehet állapítani, hogy az imponderabiliák tanát egységes alapra helyezi, hogy önmagában következetes, hogy a tényekkel eddig ellentmondásban nincsen, s hogy tág perspektivát nyit a jövőben megejtendő vizsgálódások számára. Mindezeknél fogva a jelen és a jövő a *Lorentz*-féle elméleté, s a tanítás ezt az elméletet a maga köréből nem zárhatja ki, hallgatással nem mellőzheti.

Az előrebocsátottakból látható, hogy az elektromosság és mágnesség a fizikának oly fejezetei, melyeknek iskolai tárgyalása igen kényes feladat, nagy körültekintést és messzemenő jártasságot igénylő. Különben megtörténhetik, hogy más föltevések szerepelnek az elektrosztatikában, mások az elektrodinamikában és ismét mások a sugár-

zások tanában, úgy, hogy a tanuló teljesen elveszti az áttekintést, ismereteiben tájékozottságra szert nem tehet. Utasításaink ezekről e nehézségekről nem tesznek említést, azért érdemesnek tartottam a figyelmet rájuk felhívni.

A kedvező alkalmat fölhasználom arra, hogy Utasításainkra még egy más szempontból is visszatérjek. Ugyanis a tananyag részletezése, egymásutánja és csoportosítása ellen tehetők figyelemreméltó észrevételek.

A tárgy felosztása a régi csapáson halad, s a tárgyi köröknek az érzékszervek szerinti elkülönítésén alapszik, amely mai nap — bár általában szokásos — de tudományos szempontból elvetendő, s megtartása mellett még döntőknek tekinthető didaktikai szempontok sem érvényesíthetők. A természeti tünemények tulajdonképen két nagy csoportba sorakoznak, a ponderabiliák és az imponderabiliák (éter) tüneményköreire. Szorosan ezek sem különíthetők el egymástól, amennyiben közöttük mindkettőre közös, széles határterület fekszik. A ponderabiliák körébe tartoznak a szilárd, folyós és légnemű testek mechanikája, a hang és hő tüneményei, míg a második csoport a tágabb értelemben vett elektromosság terét öleli föl, az utóbbihoz számítván a mágneses és fénytüneményeket is. Ennek megfelelőleg óhajtanám a tárgy tanítását is berendezni, ami mellett hathatós érvekre vélek támaszkodhatni. Itt a figyelmet különösen az éter tanára kell fordítanunk. Nagy területtel állunk itt szemben, tehát ismét részleteznünk kell. Erre nézve *Chwolson* rendszerét tartom követésre méltónak. Az ő beosztása szerint az elektromosságtan a következő öt fejezetre osztható: *a)* az elektromos mező, *b)* a mágneses mező, *c)* a változó mágneses mező, *d)* a gázokon keresztül végbemenő kisülések és *e)* az elektromos sugárzások.

Az erőmező és potenciál fogalmaival már a gravitáció tárgyalásakor foglalkozni kellene, hogy a legfontosabb segédeszközök az éter tanának tárgyalásakor már a rendelkezésre álljanak. Így aztán az elektromos mező tárgyalásakor, vagyis az elektrosztatikában könnyen megindulhatunk. Tárgyalni fogjuk a mező tulajdonságait, forrásait, befolyását a ponderabilis anyagra, a vele kapcsolatos méréseket és a földi elektromosságot. Hasonló és sokban az előbbire támaszkodó a tárgyalás a nyugvó mágneses mező esetében, mely a magnetizmus összes tüneményeit felöleli, s a földmágnesség tárgyalásával nyer befejezést. A változó mágneses mező tárgyi köre magában foglalja az elektrodinamikát és mindent, ami vele összefüggésben áll, a két utolsó fejezet pedig közelebbi magyarázatra nem szorul.

Ennélfogva a VII. osztályba helyezném a ponderabiliák tanát,

s így a fénytan helyét itt a hőtan foglalná el, míg a VIII. osztályra az éter föntebb részletezett tana maradna, ide számítva a legvégül sorra kerülő optikát is.

A hőtannak megkívánt áthelyezése nemcsak rendszertani okokkal támogatható, hanem mellette még egy más, igen fontos körülményre is hivatkozhatni. Utasításaink a tárgyi körök fölsorolásában végül a következő kitételt használják: «Az energia megmaradása elvének összefoglaló áttekintése».

Ebből arra lehet következtetni, hogy tanítás közben az energia megmaradásának elvét lépten-nyomon alkalmazva, végül az egész tárgy áttekintő összefoglalásakor az energia megmaradásának szempontjából kell az ismereteket új alapon csoportosítani. Kétségtelen, hogy Utasításaink ezt a felfogást nem domborítják ki eléggé, s velük szemben más, elfogadhatatlan magyarázat is lehetséges. Az energia megmaradásának elvét az egész tanításon keresztül állandóan hasznosítani kell, ez az elv legyen tanításunk gerince. A tárgy mai beosztása mellett ez a gondolat némi nehézségekbe ütközik, amelyek a javasolt új beosztás mellett elesnének.

Az energia megmaradásának elvét a kinetikai és potenciális energiákra vonatkozólag már a mechanikában megismertetjük, a rezgéstanban és akusztikában alkalmazzuk. Az elv alkalmazása az optika tanítása közben szünetel, s az optikának azon részei, a hol a fény energiája chemiai és hő-energiára alakul át, a kellő alapossággal el sem intézhetők. Az elv csak a hőtan tárgyalásakor lép ismét előtérbe, itt is nagykésőn, körülbelül a tárgyi kör tárgyalásának a végén. Az ajánlott áthelyezés ezt az anomaliát megszüntetné s módot nyujtana arra, hogy az elv az összes energiafajokra esetről-esetre, mindig a kellő időben alkalmazható legyen, s tényleg a tanítás gerincét alkossa. Az ilyen szerteágazó tárgynál, mint a milyen a fizika, igen kívánatos, hogy az a hatalmas eszköz, mely a fizikai belátásnak leghathatósabb forrása, mindig a kezünk ügyében legyen.

A fénytannak a tárgyalás végére való helyezése a megelőzőkben eléggé megokoltnak látszik, már csak azért is, mert így módunkban fog állani a fényelméletet elektromos alapjaira helyezni, s hasznot húzni abból a körülményből, mely a hipotézisek egyesítésével kapcsolatban kellő méltatásban részesült.

Ezekben bátorkodtam rámutatni azokra a körülményekre, amelyek a fizikatanítás körében a tudomány haladása, a felfogások változása, fejlődése következtében föllépnek, a melyek folytán elavultnak tekinthető az, ami 1903-ban látott napvilágot, s amelyek a tanítás modernsége és eredményessége szempontjából valóban figyelmet érdemelnek.

Dr. BOZÓKY ENDRE.

GOETHE HERMANN UND DOROTHEÁJA AZ ISKOLA SZEMPONTJÁBÓL.

A német nyelv tanításának a magyar középiskolában manapság kettős célja van. Direkt módszerrel a nyelvkészséget fejleszteni, a viva vox az eszköz és az egyik cél; emellett megmarad a másik, régibb feladata a középiskolának: a német irodalom megértetése. Az első cél elérésére erős akarat kivánatos a tanuló részéről. Csak ha nagy kedve, ambiciója, akarata van a német nyelv elsajátítására, érhetünk el kiváló eredményt. Az akarat érzelmi momentumoktól függ. Érzelemvilágunk az utóbbi évtizedekben a nemzeti célok felé fordult, ez a körülmény pedig nem kedvezett a német nyelv elsajátításának. Igaz, a ma felnövekedett és felnövekvő nemzedék gondolatvilága már inkább internationális, más eszmények hevítik, nem kizárólag a magyarság ügye, de csak gondolatvilágát. Tudnivaló, hogy az érzelmek lassabban mozdulnak, gyöngülnek, mint a velük kapcsolt képzetek. Így vagyunk a vallásos érzelmekkel, melyek végig kísérnek egész életutunkon.

Így vagyunk azokkal az érzelmekkel is, melyek hatása alatt a múlt évtizedekben idegenajkú polgárságunk rétegei megmagyarosodtak, sokszor német anyanyelvük rovására, a magyar anyanyelvű nemzedéknek pedig annál kevésbbé volt energiája az idegen nyelv elsajátítására. Azok a képzetek, melyek ezt a nemzetfentartó érzelmet táplálták, másoknak adtak helyet, de az érzelem, mely velük kapcsolatos volt, a lélektan törvényeinél fogva hosszabb életű.

Ennek következtében érzelemvilágunk akaratunkra, mely a német nyelv elsajátítására kivánatos, ha nem is megakasztó, de nem is előmozdító hatású. De ha a német *nyelvi* oktatásban nincs is segítségünkre ez a múlt képzeteiben gyökeredző nemzeti érzés, annál előmozdítóbb hatású lehet a német *irodalmi* oktatás szolgálatában.

Itt tekintetbe kellene venni, s értékesíteni a belőle háramló sikert. Erre kellene alapítani a német irodalmi oktatást. Mindig egy magyar műből kellene kiindulni, mely hazafias érzésvilágunknak kedves, melyet az ifjúság ismer és szeret. Így érdeklődése a magyar mű kedvéért önkéntelenül, lélektani törvényeknél fogva átsugároznék az idegen nemzet remekművére.

Goethe Hermann und Dorotheáját mindenekelőtt ily szempontból próbálom szemügyre venni. Olvassák országszerte középiskoláink magasabb osztályaiban e remekművet. Sok nehézséggel kell a tanárnak tárgyalásánál megküzdenie, melyek közt nem utolsó az, mely a

magyar és német érzésvilág közti különbségben gyökeredzik. Hermann und Dorothea kizárólag német éposz és így a mi ifjúságunk lelkivilágának idegen. A színhelye német földön van, a német nemzeti folyó, a Rajna közelében. Déli Németország egy kis városában, melyben az épületek: a templom, a gyógyszertár, a kereskedőbolt, a fogadó német jelleget mutatnak.

Egy német család körében játszódik le, mely német erényekben tünik ki: rendszeretetben, praktikus józanságban. Az egyes jelenetekben is német vonásokra ismerünk: ahogy iddogálnak, ahogy a társadalmi osztályról eszmét cserélnek. Mindez alig érdekli a mi tanítványainkat. Az iskolának pedig nem lehet célja, hogy a magyar ifjúságot természetes érzelmi világából kiszakítsa és egy idegen érzésvilágban való félszeg mozgásra utalja.

Ellenkezőleg: az ifjúság érzelmi körébe kell belevonni az idegen nemzet érzéseit lehellő műremeket is. Minden idegen hatást csakis így olvasztott magába maradandóan századokon át irodalmunk, közéletünk, így ez a beolvasztás a hivatása a középiskolának továbbra is. Ezt annál könnyebben teheti, mert egy kipróbált didaktikai elvnek is hódol ezzel: ismertről halad ismeretlenre. Az ifjúság előbbi ismereteire is épít akkor, midőn egy német mű tárgyalásánál egy vele rokonvonásokat feltüntető magyar munkából indul ki. Ez úgyszólván minden esetben lehetséges. Csak a filologusnak kell oly művek párhuzamba állítására szorítkoznia, ahol tényleg rokonhatásról van szó. Az eszthetikus és pædagogus beérheti analog példával is. A Hermann und Dorotheát a filologus nem állíthatja párhuzamba Arany Toldijával, de az alábbiakból talán kitűnik, hogy az eszthetikus és pædagogus számos vonatkozással hivatja fel az egyik művel a másikra a tanulók figyelmét és érdeklődését.

Már a motivumok, melyeknek keletkezésüket köszönhetik, hasonlóak. Goethét a történeti események, melyeknek központjában élt és egy száraz krónikai feljegyzés késztették műve megírására; Aranyt is történeti — mondai — hagyományok, melyek színhelye az ő szülővármegyéje s ugyancsak egy száraz krónika birták rá, hogy épen Toldiról írjon. Mindkét mű a létrehozó tényezőknél fogva népiesebb, mint az előző irodalmi művek. Csak egy-egy elődje, mintája volt mindegyiknek: Goethéének Voss Lujzája, Aranyénak Petőfi János vitéze. Voss kortársa Goethének, épúgy mint Petőfi Aranynak. Érdekes, hogy fogadta mindegyikük nagy versenytársát.

Voss Gleimhoz intézett levelében így nyilatkozik: Die Dorothea gefalle, wem sie will, Louise ist sie nicht.» Petőfi ellenben egész lelkét küldi Toldi irójához . . .

A kritika nagy elragadtatással fogadta úgy az egyiket, mint a

másikat. August Wilhelm Schlegel az Athæneumban az Ilias mellé helyezi a Hermann und Dorotheát, Petőfi Aranyt Tompához írt költeményében Homér-Arany Jánosnak nevezi a Toldi hatása alatt.

Goethe legjobban ezt a művét szerette. Még késő aggkorában is, mikor többi műve idegen és közönyös lett számára, mindig vonzódott hozzá. Arany élte alkonyán a Toldi szerelme első énekében ekkép emlékszik vissza a trilogia első részére:

Toldi jut eszembe, akiről ifjonta
Játszi elmém könnyű énekét elmondta.
Egyszerű az ének, rajta semmi dísz tán
De a szívből fakad melegen és tisztán.
Óh, ha nem a hírért, nem a dicsőségért.
Nem, hogy a világnak üssek vele cégért:
De hogy a dallásban lelkem átifjodnék,
Óh, ha még egy olyat énekelni tudnék!

Gyönyörűen szabatos jellemzése e sirófa nemcsak a Toldinak, hanem a Hermann und Dorotheának is.

Ime, mennyi kapcsolat már a külső körülményekben; pedig csak a legszembetünőbb vonatkozásokat emeltem ki. Vegyük a két művet magát párhuzamba!

A Toldi Miklós anyja és a Hermann anyja! Megérdemlik, hogy egy napon említsük mindkettőjüket. Tán legszabatosabban úgy fejezem ki magam: hogy mindkettő márványasszony. Amilyet kőbe, halhatatlan alkotásba vés a művész az anyai érzés dicsőítésére. Az egész világirodalomban remekebb mintát szobrász vésője nem találhat, mint a Hermann anyja, akiben Goethe fennköltségében egyszerű anyjára ismerünk és a magyar nemzetes asszony, akinek Riedl Frigyes szavai szerint boldogság kezet csókolni. Mikor ily alakokon taníthatjuk Arany és Goethe bűbáját, kell-e még utalnunk oly részletekre, mint az, hogy mindkét mű aratás idejére teszi a mese kezdetét, hogy Hermann is porfellegbe burkolt csapat után mereng s a vele való találkozás ad más tartalmat életének, mely röghöz kötött volt, épúgy mint Toldit is egy átvonuló csapattal való találkozása ébreszti arra a gondolatra, hogy nem teremtőzött béresnek, villásnak és ezt a búcsúzásnál épúgy elmondja Hermann az édes anyjának, mint a búcsúzó Toldi Miklós Toldi Lőrincnének? Nem akar-e Hermann is harcba menni, mert erős a karja, és mégis tétlen és csak azért marad mégis otthon, mert megtalálja élete párját, akit Toldi Aranynak később borúsra hajló képzeletében soha el nem érhetett? Említsem-e a «Gewitterstimmung» nagy szerepét, eszthetikai hatását a két műben? Itt sem törekszem teljességre. De vegyük szemügyre a két művet, mint teljes conceptiót. Arany Toldijában rousseaui eszme lappang.

A kultúra nem tette jobbá és boldogabbá az embert. Térjünk vissza a természethez! A művelt emberek a költeményben: György, udvara, Lajos udvara, a cseh lovag, a pesti nép gonoszok; Miklós, az édes anyja, Bencze rokonszenves jellemek.[1]

És most gondoljunk a Hermann und Dorothea jellemeire! A fiú, az anya, Dorothea mily nemes alakok; a fogadós már kulturember, építőbizottsági tag, már kissé cinikus, a patikus már valóban cinikus jellem; a pap és biró oly naiv, természetes bölcsek, mint Arany Nagy Lajosa.

Mennyi párhuzam! Akit azonban ez a néhány odavetett megjegyzés meg nem győz arról, hogy Goethe műve is Rousseau hatását tükrözi, az olvassa el a költőnek «Hermann und Dorothea» című elégiáját:

«Deutschen, selber führ' ich euch zu, in die stillere Wohnung,
Wo sich *nach der Natur* menschlich der Mensch noch *erzieht.*[2]
Auch die traurigen Bilder der Zeit sie führ' ich vorüber;
Aber es sirge der Mut in dem *gesunden* Geschlecht.
Hab' ich euch Tränen ins Auge gelockt und Lust in die Seele
Singend geflösst, so kommt, drücket mich herzlich ans Herz!
Weise denn sei das Gespräch! *Uns lehret*
Weisheit am Ende das Jahrhundert.
Wen hat das Geschick nicht geprüft?
Blicket heiterer nun auf jene Schmerzen zurück.
Wenn auch ein *fröhlicher Sinn manches entbehrlich erklärt!*
Menschen lernten wir kennen und
Nationen; so lasst uns
Unser eigenes Herz kennend, uns dessen erfreun.

*

Azt a szempontot, mely szerint a Hermann und Dorotheát eddigi fejtegetéseimben tárgyaltam, *nemzeti* szempontnak nevezhetjük. Kitünik tán az eddig mondottakból, hogy ez a szempont, minden idegen mű tárgyalásában igen alkalmas az önkéntes figyelem felkeltésére. Egy mű olvasásásba önként fogunk bele, ha kiválóságára felhivták figyelmünket, még inkább, ha egy minket érdeklő szempontból ajánlották elolvasását. Ez az önkéntes figyelem azonban kifárad, elenyészik, ha olvasás közben nem váltja fel az érdeklődő figyelem, melyet a mű tartalma válthat ki, mely ellentétben az önkéntes figyelemmel nemcsak várakozással tölt el, hanem ezt a várakozást nyom-

[1] Zlinszky Aladár értekezése az Egyet. Phil. Közlöny 1906. évfolyam.

[2] Rousseau: Emil.

ról-nyomra ki is elégíti. Hogy tehát a tanulók figyelme ki ne merüljön, szükséges, hogy Goethe époszának meséje, cselekvénye is lekösse érdeklődésüket. Ennek elérése azonban két nagy nehézségbe ütközik. Az egyik a tanulók gyönge vagy közepes nyelvtudása. Ignoti nulla cupido. Ezen még segithet a tanár a nehezebb német szöveg német nyelven és élő szóval való körülírásával. A másik nehézség a mű hangulatában rejlik s ezzel már szinte lehetetlen megküzdeni. A Hermann und Dorotheán három különböző hangulat vonul végig, a mű idyllikus harmóniájába olvadva. Az egyik a homéri hangulat. Maga Goethe írja, hogy Homerost akarta utánozni, «Homeride zu sein, wenn auch als letzter, ist schön!» (V. ö. Hermann und Dorothea című elégiáját).

Alakjai hasonlítanak a homéri emberekhez, érzelmeik egyszerű nyilvánításában, a természet szeretetében. Egyező Homérral az eposz versmértéke, a muzsákhoz intézett invocatio, a nyelv egyszerüsége, az állandó jelzők használata. Teljesen homéri szinezetű a «Klio» vagy «Das Zeitalter» című ének. Úgy hogy mikor Goethét olvasom, Homért is élvezem, akiben voltakép gyökeredzik.

Az eszthétikai benyomások köre nem szorítkozik e német eposz tartalmára, nem találom mesterkéltnek a cselekvényén átvonuló klaszszikusan derüs és nyugodt hangulatot. A tanulók legnagyobb része ellenben nem tanul görögöt, eszthétikai benyomásainak köre szükebb, ízlését nem fejleszthette Homér egyszerű naivitásán és stiljén, pedig enélkül Goethe remekművét nem érthetik meg teljesen.

A másik hangulat, melyben Goethe művének különösen utolsó énekei fogamzottak, a mű valláserkölcsi szellemében nyilatkozik meg az olvasónak.

Hermann und Dorothea telve van Mózes öt könyvéből való idézetekkel és más ótestamentumi vonatkozásokkal. Maga Hermann lánykérése a kútnál, mikor színleg Dorotheát szolgálónak fogadja meg, emlékeztet Izsák és Rebeka eljegyzésének bibliai történetére.

Hogy Goethe éposza oly gazdagon ontja épen az ótestamentumi igéket, annak magyarázatát a Wahrheit u. Dichtungban találjuk, ahol a költő megírja, hogy ifjúkorában nagy kedvvel mélyedt el Mózes öt könyvébe. De hogy honnan ered Goethe emez irodalmi korszakában maga a vallásos szellem, mely a művet átlengi s mely oly becsessé teszi azt az iskola szempontjából, ez az a kérdés, melyet eddig a Goethe magyarázók alig vetettek fel s ha érintették, úgy vélték megoldani, hogy Goethe édes anyja volt az a vallásos szellemű nő, akinek kedvéért Goethe ezt a családias költeményt így alkotta meg.

Én nem kizárólag és nem elsősorban ebben látom a helyes magyarázatot.

Úgy vélem, hogy Goethe hű akart maradni ebben is forrásához («Vollkommene Emigrationsgeschichte von Saltzburg»). A tudományos felfogás az, hogy míg Goethe forrása vallásos indító okból indul ki, addig Goethe politikaiból, mert a protestánsüldözés helyett németüldözés a költeménye tárgya. Én azt hiszem, hogy Goethe művében főkép azért oly sok a bibliai elem, mert a történet, mely eposzához az anyagot szolgáltatta, egyházi. Hiszen a pap alakját is onnan vette, akinek ajkára a bibliai idézeteket adja. Csak az a különbség forrása és az ő műve közt, hogy míg amaz felekezeti jellegű, az övé vallásos, ideális felfogás alkotása. Goethe művében tehát teljes az epikai hitel, ép e vallásos hangulatnál fogva, mely oly üdítő hatást tesz az olvasóra.* Még e tekintetben is ragaszkodott forrásához. Az élénk vallásos érzésnek a megnyilatkozása azonban most az apának, majd az anyának, majd megint Hermannak, a lelkésznek, Dorotheának és a birónak szavaiban tapasztalat szerint hidegen hagyja tanulóinkat főleg azért, mert gyermekkoruk óta nem hatottak rájuk a szentírás bibliai patriarchális történetei. Ezért helyénvaló itt követelni minden szak tanárától, elsősorban az irodalom tanárától, hogy az ó- és újtestamentumot a tanulók lelkébe minden adandó alkalomkor bevéssék, mert enélkül a tanulók műveltsége fogyatékos marad, amint erről a Hermann und Dorothea tárgyalásakor meggyőződhetünk.

A harmadik hangulat, melynek hatása alatt főleg az első énekek fogantak, a költő életében leli magyarázatát. Ahol színesen, részletesen ír le a való élet realitásával apróságokat, ott tényleg a való élet lüktet felénk. Arany János is hosszan, színesen írja meg, mint bujdosik Toldi az éren és nádon; bizonyára azért írja le oly hangulatosan, mert vándor-szinész korában maga is átélt egy-egy napot ily vidéken. A goethei apró részletek szintén nem érdeklik magukban a tanulókat; itt azonban könnyű a segítség.

A mű olvasásakor megállapítjuk a párhuzamokat a Hermann und Dorothea és a költő élete közt. Így az érdeklődő figyelmet okvetetlenül sikerül felkelteni a tanulókban.

A fogadós családi élete, a házában lejátszódó családi jelenetek, Hermann leánykérése kevéssé érdeklik növendékeinket, de állítsuk fel azt a tételt, hogy Goethe saját életét írta meg burkolt, költői alakban, hogy a fogadós nem más, mint Goethe apja, a fogadósné Goethe anyja, Hermann maga a költő, Dorothea pedig ifjúkori lányszerelme és a tétel bizonyítása legyen a mű olvasása párhuzamos

* Arany Toldijában ugyancsak sok a biblikum. Bánóczi József értekezése az Izr. M. I. Társulat millenáris Évkönyvében.

tárgyalásban Goethe életével; azt hiszem, kevés diákunk fog az órák alatt unatkozni.

A tanterv ugyis megkívánja Goethe életrajzának tanítását. Rendesen azonban külön, nem az olvasmányi óra keretében, hanem kézikönyv alapján tanulják a növendékek a költő életét.

Ennek is megvolna a jogosultsága, ha Goethe életét és működését beillesztené az iskola a német irodalomtörténet szerves egészébe.

De tudnivaló, hogy csupán Goethe és legfeljebb még Schiller életét és jelentőségét tanítják a magyar középiskolában. Így elkülönítve, elszakítva elődjeiktől nem lehetnek nevelő hatásuak a róluk ily módon szerzett ismeretek. Már ez okból is egy-egy művük alapján kell a tanulók szeme elé állítani e két szellemóriást. Goethe olvasásakor ez egyáltalán nem ütközik nehézségekbe. Hiszen ő maga írja, hogy művei és alkotásai nem egyebek, mint saját élettörténetének rajzai, mindmegannyi őszinte vallomások (W. u. D. 207.) Eképen mint ő mondja (W. u. D. 193.), mintegy második életet élt, melyet a költészet virágai szebbé s a tisztult ész gondolatai tartalmasabbá varázsoltak. Hermann und Dorotheát meg, mint ugyancsak maga Goethe írja (Kampagne in Frankreich. Goedeke VII. 330), az a lelki szükség hozta létre, hogy lelkét kiöntse s élményeinek költői kifejezéseivel könnyítsen magán.

Albert Bielschowsky műve «Die Urbilder zu H. u. D» a költő megjegyzései alapján bőven ki is fejtette a kapcsolatot Goethe élete és a H. u. D. közt. Így szinte feltünő, hogy a terjedelmes német iskolai kommentárok ezt a szempontot teljesen mellőzik. Itt csak Dr. Heinze «Aufgaben aus Hermann und Dorothea» című művének 1907-ből való lipcsei kiadását említem, mely 673 kérdést intéz a növendékekhez a Hermann und Dorotheából s ezek közt egy sem vonatkozik a költő élete és műve közt lévő viszonyra. Az alábbiakban csak a legszembetünőbb reminiscenciákat sorolom fel, melyek megemlítésével a tanulók körében kettős célt érhetünk el: nagyjából megismertetjük őket Goethe életével és érdeklődést keltünk bennük a mű cselekvénye iránt.

A Hermann und Dorotheában egy három tagból álló kis család jelenik meg előttünk: az apa, anya és Hermann.

A szülők lánygyermeke kiskorában meghalt. Minden reménységüket fiukba helyezik.

Goethének is volt egy leánytestvére, aki fiatalon meghalt s ettől kezdve szüleinek ő volt az egyetlen reménysége, tőle várták, hogy a családot magasabbra emeli, mint a Hermann apja ugyancsak egyetlen fiától elvárja, hogy különb legyen nála. Ezt a célt úgy véli elérhetőnek, ha fia utazásokon kimüveli magát.

Goethe apja is folyton fia szeme elé állította az utazás tanulságos voltát (W. u. D. 21.). A fogadós nincs megelégedve fia iskolai képesítésével, Goethe is érezte apja kedvetlenségét, mikor a lipcsei egyetemről a jogtudományi doktori oklevél nélkül tért haza.

A fogadós az eposzban lobbanékony, cholerikus természetű, ilyennek ismerjük Goethe apját is (W. u. D. 71—75, H. u. D. IV. 173.) Mikor a költő egyetemi tanulmányai befejeztével hazatért, ósdi ízlésünek találta szülei lakásának berendezését, (W. u. D. 519.) a költeményben a gyógyszerész panaszolja, hogy a fogadós háza és az ő gyógyszertára nem felelnek meg a kor igényeinek.

Még több a párhuzam a költő anyja és Hermann édes anyja közt. Ez természetes, hiszen ismerjük a költő édes anyjának 1797 június 17-én fiához írt levelét, melyben örömét fejezi ki, hogy fiának egy költeménye van készülőben, melyben szerepelni fog egy Frauja, vagyis ő, a költő anyja. Hermann édes anyja valóban oly szerepet visz a családban, mint a milyet vitt a költő anyja az ő családjukban. Goethe forrásában az anya nem fordul elő, alakját teljesen az ő édes anyja képére mintázta. Még a neve is egyezik a költő anyjáéval, amennyiben Hermann anyjának neve Lieschen, az Elisabeth név, Goethe anyja nevének becéző alakja.

Mindkét asszony mint serdülő leány megy férjhez, mindkettő meghittebb viszonyban van a fiával, mint az apa, az egyik az életben, a másik a költeményben, mindkettő jótékony, mindkettő nehezen válik meg mégis az elviselt ruhától, mindkettő vonzó csevegő, rendszerető, kitünő háziasszony, gazdasszony, vallásos érzületű, mindkettő közbenjár a ridegebb apánál fiáért, hogy annak kívánsága teljesedhessék.

Mindezeket az egyezéseket színesen, részletesen tárgyalhatjuk. Célszerűnek tartom a költő édes anyjára vonatkozó részleteket a Warheit u. Dichtungból olvastatni párhuzamosan az éposz Mutter und Sohn című énekével. Hermann alakja és maga a költő közt is sok a hasonlóság. Gyermekkoruk közös vonása az a bámulatos türelem, amellyel társaik bántalmazását elviselték (W. u. D. 46. és H. u. D. 162—164) Ifjúkoruk párhuzamos tárgyalása még hálásabb feladat. Minka zongorajátéka (H. u. D. II. 242—244.) Lilire, a költő szerelmére emlékeztet: (W. u. D. 500.). Amint Hermannt gúnyolták esetlen öltözködéséért, úgy nevették Goethét, mikor Lipcsében egy az apja inasától összetákolt ruhában jelent meg. (W. u. D. 183.) Nemcsak Hermannak van kifogása (H. u. D. 210) Minchen udvarlói ellen, a fiatal Goethe se szenvedhette Lili pajtásait. (W. u. D 563.) A legérdekesebb kétségkívül ily szempontból Dorothea alakja, akiben a sesenheimi idyll hősnője Friderika s részben ugyancsak Lili, teljes

nevén Schönemann Elisabet van megörökítve. A költő két szerelmese jelleméből alkotta meg az eposz Dorotheáját.

A kútnál való találkozás, az út a faluba sok tekintetben hasonlít a költő sesenheimi útja és időzése egyes jeleneteihez. Épúgy cseveg Hermann Dorotheával saját családi köréről, mint Friderika csevegett volt a költőnek. (H. u. D. VIII. 12—36. és W. u. D. 320—321.) A beszélgetés mind a két párnál holdvilágos estén folyik, még sincs se Friderika, se Dorothea szavaiban semmi ábrándosság (H. u. D. 51—52 és W. u. D. 320.). Itt megint párhuzamosan olvastatom az eposz nyolcadik énekét és a W. u. Dichtungból a sesenheimi idyllt, hiszen sorról-sorra, mondatról-mondatra kíséri a költészet a valót.

De Dorotheában lelkinagyság is van, harcba keveredik a katonákkal, hősiesen küzd, míg a franciák elől német földre ér. Így menekült meg egy ugyancsak német nő, a költő Lilije, a franciák elől ugyancsak a Rajna balpartjáról a jobbra. Ő is ki volt téve bajnak és veszélynek, neki is útjába állottak a zordon katonák s ezeknek rakoncátlanságával szemben erélyes fellépésével ő is megvédte magát, mire tovább folytatta útját és baj nélkül érte el a német területet (v. ö. Fazakas József: Kapcsolatok Goethe élete és a Hermann und Dorothea között Kolozsvár 1906.) A költő Dorotheát elsassi nemzeti viseletben állítja elénk (H. u. D. V. 169—176), tehát elsassi nő lebegett előtte, egyfelől Friderika (W. u. D. 318), másfelől Lili, aki szintén, mint férjes asszony Elsassban lakott.

E két nő emlékéből alkotta meg Dorothea nőies és mégis fenséges alakját. A művészi képzeletnek ez az alkotásmódja megint Arany Jánost juttatja eszünkbe, aki épen megfordítva a valóság egy nőalakjából teremtette meg a Toldi szerelmének két teljesen ellentétes kedélyű nőalakját, mikor az ő «vidám hajdani» Juliska lányát Anikóban örökítette meg és egyszersmind mikor e «bimbója új tavasznak meg sem érve sírba szállt» a boldogtalan Rozgonyi Piroska alakjához fűzte Juliskájának további, szomorú történetét . . .

Ime az *emberi* szempont a Hermann und Dorothea tárgyalásában!

*

Van a figyelemnek még egy harmadik faja is: az önkéntelen figyelem.

Az előbbi kettőtől főleg abban különbözik, hogy a benyomás, mely kelti, váratlan, míg az önkéntes és érdeklődő figyelemnél várjuk a benyomásokat.

Az iskolai tanításban ennek az önkéntelen figyelemnek sokkal nagyobb szerepe és értéke van, mint ahogy azt a tudományos elmélet elismerni hajlandó. A helyes didaktikai elv azt követeli, hogy a tanulókat nem szabad kétségben hagyni aziránt, hogy mit céloz

egy-egy órának a tanítása. Várnunk kell a benyomásokat. Az önkéntes és érdeklődő figyelem fázisain kell velük a szükséges ismereteket elsajátíttatni. A kérdést kell előbb feltenni, azután szabad csak felszólítani egy tanulót, hogy az osztály nevében a kérdésre megfeleljen. Mindebből látszólag az következik, hogy az önkéntelen figyelem felkeltése, mikor a benyomás váratlanul éri a tanulókat, nem célja sem eszköze az iskolának. Már pedig ehhez szó fér. Hogy az önkéntelen figyelem inkább fáraszt, hogy bizonyos rendszertelenség, continuitás hiánya jellemzi az általa szerzett ismereteket, ezek oly érvek, melyek ellene szólnak annak, hogy sokszor felkeltsük tanításunk közben. De mellőzni segítségét teljesen szintoly lehetetlen. Hiszen mi más a sokrateszi tanalak, ha szabad úgy neveznem, mint az önkéntelen figyelem útján való ismeretközlés? Sokrates kérdései váratlanok voltak, meglopták a vele vitatkozót, aki nem tudhatta mit céloz velük, úgyhogy önkéntelenül is felkeltették a figyelmet a csak azután következő gondolatmenet appercipiálására. Mégis nagyon termékeny volt a hatásuk. Ezzel a sokratesi módszerrel sokszor él az iskola, különösen akkor, ha a növendékek abban a hitben vannak, hogy a tárgyra vonatkozó ismereteket mind elsajátították már, hogy értik a dolgot magyarázat előtt vagy egyszeri megbeszélés után, ilyenkor kérdésekkel bizonyítjuk be nekik az ellenkezőjét és így hivjuk fel továbbra is figyelmüket a tárgy iránt. Olvasmányi órán, költői mű tárgyalásakor meg épen nem zárkózhatunk el a váratlan benyomások elől. Ép ezek kényszerítik sokszor igen aktiv tevékenységre figyelmünket. Gondoljunk csak a tanulók kérdéseire, melyek oly váratlanul érnek sokszor egy mű olvasása közben! Ezek előtt ép azok a tanárok nem szoktak kitérni, tehát az önkéntelen figyelem hatásának ép azok a jeles, képzett tanárok engedik át magukat, akik módszerükben az önkéntes és érdeklődő figyelem felkeltésén fáradoznak. Elismerik azt is, hogy azok a gondolatok a legtermékenyebbek, melyek ex kathedra, olvasás közben villannak fel lelkükben, ezeket szivesen közlik növendékeikkel, noha nem készültek rájuk. A növendékek önállóságát is neveli az önkéntelen figyelem fejlesztése, sőt tudományos értékű eredmények is ettől a figyelemtől várhatók leginkább. Ha a tanulók tudják, miről van szó, mi a feladat, mi a szempont egy mű olvasásakor, ez invenciójukra nem lesz ösztönző hatással. Csak hű reprodukcióra vezet ez az eljárás.

Ez is igen fontos cél, alapja minden további haladásnak, de csak alapja.

Tudományos pályára előkészítő középiskolában tovább is kell építeni. Az meg tudni való, hogy eredeti, új felfogás mindig ötletszerű, váratlan benyomás eredménye.

Hiszen ha nem volna az, nem volna új, eredeti, nem vinné előre a probléma tudományos megfejtését. Ezekből a tanulók részéről felmerült kérdésekből egyrészt, másrészt a tanár lelkében felmerülő kérdésekből talán mozaikszerűen, de kialakul a költői mű szépségeinek újabb, mélyítőbb megértetése, egy új szempont, amelyre néhány példát sorolok fel Hermann und Dorotheára vonatkozólag. Jórészt olyanokat, melyek önkéntelenül felvetődnek e mű tárgyalásakor. Mikor a művön átvonuló hangulatváltozást kiérzik a tanulók, bizonyára vágynak megtudni, mennyi időköz választja el az egyik éneket a másiktól, melynek más szinezetű a hangulata.

Itt alkalma nyilik a tanárnak beszélni Goethe alkotásmódjáról, arról, hogyan nyilatkozott Schiller erről a goethei ritka adományról épen a Hermann und Dorotheával kapcsolatban; így a tanulók betekintést nyernek egyúttal Goethének Schillerhez való viszonyába, ami nélkül a költő életrajzáról szerzett ismereteik csonkák volnának.

Kérdést intéznek a növendékek a költeményben szereplő papra vonatkozólag: milyen vallású volt tulajdonképen. Ez meglehetősen eldöntetlen kérdés mai napig.

A tanulók nagy része katholikusnak tartja, mert nincs felesége, családjáról semmi említést nem tesz a költő.

Nehány növendék meg nőtlen, lutheránus lelkészt lát benne. Ezeknek azt mondom, hogy Goethe tán azért, hogy ez a gondolat fel se támadhasson a költemény interpretátoraiban, alkotta meg az agglegény patikus alakját, aki homlokegyenest másképen érez és gondolkozik, mint a mű papja. Két agglegény oly kevés számú szereplő közt sok lenne, ilyen hibát Goethe el nem követhetett. Már pedig egy nőtlen, férfikora delében lévő lutheránus lelkészt agglegénynek kellene tekintenünk. Valószinűbb tehát az a feltevés, hogy katholikus pap volt. Csak az a kérdés, ha katholikus papot akart Goethe szerepeltetni, miért nem tette az ő nagy jellemző művészetével valószinűbbé ehhez a felekezethez való hozzátartozását? Azért nem tette, mert az ő műve, mint előző fejtegetésemben megjegyeztem, nem felekezeti, hanem tisztán a szeretet tanát hirdető vallásos költemény.

Goethe egy minden felekezetiségen felül emelkedő lelkészt akart ábrázolni.

A költeményben meg is mondja Goethe, hogy a pap nem az egyházi tanok hangoztatása, hanem a higgadt gondolkozás és tiszta belátás által lett a község vezetője.

Itt alkalma nyilik a tanárnak párhuzamot vonni Voss lelkésze és Goethe lelkésze közt. Amaz lutheránus, nemes tipusa a lutheránus papnak, mégis hatással volt Goethére, mert a felekezetiségen felülemelkedő pap eszméjet Voss grünaui papja hangoztatja és Goethe megalkotja.

Ez az eszme Voss «Louise»-jában kétszer jut kifejezésre. A három leginkább elterjedt keresztény vallás papjainak a mennyországban való találkozását regélő parabolában és a grünaui pap szavaiban, hogy Mendelssohn és ő egyformán éreznek és hogy jön idő, mikor a katholikus szerzetes sem lesz remete, hanem hozzá teljesen hasonló szolgája az örök Istennek. Megemlíthetjük a tanulóknak Lessing: «Nathan der Weise» című színművét, mely a felekezetiségen felülemelkedő hívőt mutatja be Nathanban és a felekezetiségen felülemelkedő hivés eszméjének bajnokait a templomosban és Saladinban.

Goethe még nehezebbre vállalkozott. Papot teremtett képzelete, aki ennek az eszmének legnemesebb incarnátiója.

A tanulók természetesen kérdést intéznek most már, hogy Voss «Louisé»-ja volt-e azonkívül nagyobb hatással költeményünkre. Ekkor megtudják, hogy nem sokkal nagyobbal, mint Arany Toldijára Petőfi János vitéze. Petőfi is népies akart lenni, Arany is. Voss is Homeride akar lenni, Goethe is, amióta Fr. A. Wolf azt bizonyítgatta, hogy voltak homeridák, hogy nem Homér lángesze alkotta az egész époszt. Ebből a tanból a német költők bátorságot merítettek: ha voltak, úgy lehetnek ők is utánzók, mert magával Homérral nem vennék fel a versenyt. Goethe maga nyilatkozik így a «Hermann und Dorothea» című elégiában.

A Voss idyllje hatott Goethére még tán abban, hogy pfalziak menekülnek a Hermann und Dorotheában a franciák elől.

A tanárnak ez az utóbbi megjegyzése megint önkéntelenül kelti a tanulókban azt a kérdést, hogy honnét gondolja a tanár, hogy pfalziak a menekülők, hiszen a költő erről nem szól, hanem nagy általánosságban mozog. Itt alkalom nyílik a növendékek történeti ismereteit felfrissíteni és mélyíteni, megrajzolni mintegy a történelmi háttért, mely a mű teljes élvezetéhez épúgy szükséges, mint a staffage némely festményen. E kérdés elvezet megint a költemény cselekményének idejére, melyet csak hozzávetőleg állapíthatunk meg történelmi ismereteink birtokában is és a költemény cselekménye színhelyének meghatározására, ami megint alkalmat ad a tanárnak, hogy azokról a városokról, melyekhez a költőt kedves emlékek fűzték, említést tegyen és ezeket az emlékeket a költeményben is felkutassuk. Különösen Ilmenauról kell hosszan, színesen, poétikusan beszélnünk az ifjúság előtt, hiszen Goethe egyik levelében, melyet nem sokkal a költemény szerzése előtt Ilmenauból írt (1796 aug.) azt mondja: «Mindig szerettem itt lenni s most is örömest vagyok itten; úgy hiszem, ennek oka az az összhang, melyet itt minden, vidék, ember, égalj s életmód alkot; a csöndes mezei munkálkodás, mely azonban

nem foglalja le egészen az embereket, mindenütt átmenet a kézműről a gyárműre és a félreeső fekvés dacára nagyobb az összeköttetés a világgal, mint a lapályon fekvő más városkákban. Itt volt az «arany oroszlán»-hoz címzett korcsma is, melybe Goethe szállni szokott.

Valószínű tehát, hogy ezen hely képe lebegett főképen szeme előtt, midőn a költeményben a városkát leírta. Ilmenaut azért is kell a tanulók lelkébe vésni, mert a legszebb lírai költeményeinek egyikemásika itt fogant.

Ezeket, mint az «Über allen Gipfeln ist Ruh» kezdetű Wanderers Nachtlied-et minden középiskolai tanuló úgy is tudja; itt a Hermann und Dorothea tárgyalásakor megismerkedhetik a talajjal is, amelyből ez az örökillatú csodavirág fakadt. A tanulók kérdései közt okvetetlenül szerepelni fognak azok a «bölcs mondások», azok az általános sententiák is, melyeket Goethe művében elszórt. Ilyenek: «Die Wünsche verhüllen uns selbst das Gewünschte». «Des Todes rührendes Bild steht nicht als Schrecken dem Weisen». «Heilig sei dir der Tag; doch schätze das Leben nicht höher, als ein andres Gut, und alle Güter sind trüglich!»

A modern eszthétika ugyan már eltért Opitz álláspontjától, mely szerint az ilyen bölcs mondások minden költemény oszlopaiul tekinthetők; az iskolai tanterv is törülte az elmélkedéseket az érettségi irodalmi thémák sorából; átsiklani azonban még sem lehet rajtuk. Némelyik, mint a Hermann und Dorotheában a «Wahre Neigung vollendet sogleich zum Manne den Jüngling» lélektani törvény alakjában, elvontan kifejezi az egész mű cselekményét, valószerüvé teszi, az alapgondolatot szolgáltatta hozzá. A többinek a tárgyalása azért szükséges, mert tömörségüket nem értik meg a tanulók, kielégítetlen érdek visszás érzelme marad lelkükben, ha felületesen túltesszük magunkat e didaktikus sorokon.

A mű gyönyörködtető hatásának biztosítására is meg kell tehát állapodnunk az ily magvas mondásoknál. Goethe ethikai felfogásába is bevilágítanak, a költő ethikai világképének ismerete pedig az iskola szempontjából nagyon fontos.

A nagy írók a legjobb nevelői az ifjúságnak

Ezek volnának elsősorban azok a kérdések, melyeket érdeklődő növendékek a tanárhoz a Hermann und Dorothea olvasásakor minden valószínűség szerint intézni fognak; most áttérek néhány oly kérdés felsorolására, melyeket a tanár vett fel a mű iskolai tárgyalásakor. Itt is csak olyanok említésére szorítkozom, melyek nem a mű tudományos feldolgozásaiból merítik az anyagot, hanem az iskola szempontjából szükségesek és művelő hatásúak. Ilyeneknek tekintem azo-

kat, melyek a növendékek pœtikai ismereteire támaszkodnak, azok felelevenítését és kiegészítését célozzák. Milyen összefüggés van a muzsák egyes neve és a róluk címzett énekek közt; milyen eszthétikai elv szerint vázolja a költő a leíró részleteket; mik a hátráltató körülmények a műben. Melyik hivja fel ezek közül leginkább érdeklődésünket s miben különböznek ezek a hátráltató körülmények azoktól, melyeket a drámaírók műveiben az iskolában vagy a színpadon megfigyeltek; milyen poétikai műfajhoz sorolandó a «Hermann und Dorothea»: epikus idyll-e, vagy eposz, idyllikus avagy polgári eposz?

Különösen az utolsó kérdés nagyon termékeny. Anélkül, hogy a tudományos vita körébe tartozó elméletekkel præjudikálnánk a tanulók itéletének, az ő a mű részeibe és egészébe való elmélyedésüktől kell elvárnunk a kérdés megnyugtató megoldását. Lesznek növendékek, akik hivatkozni fognak arra, hogy az egész cselekmény néhány órányi időközben játszódik le, hogy a béke áldásainak örvendő, csöndes elvonultságban élő lakossága egy kisvárosnak, a kisvárosi élet boldogsága a tárgya a költeménynek, hogy az országúton elvonuló, a háború által hazájától megfosztott kivándorlók tömege hatásos ellentétképen csak a «beatus ille qui procul negotiis» életelvet követő szereplők boldogságának éreztetésére szolgál. Ezek idillt látnak a költeményben. Mások rámutatnak az eposzi apparátusra, melyből épen csak a csodás elem hiányzik, ezt is pótolja azonban az isteni gondviselésbe vetett hite a szereplőknek, rámutatnak arra a körülményre, hogy a háborús világban egy polgárcsalád életét is nagyszerűvé, hősi önfeláldozásra képessé teszi a nagy idők szelleme.

Ezek polgári eposzt látnak Goethe remekművében. Ennek a mindenképen üdvös iskolai vitának eldöntése individuális. A tanár pædagogiai tapintatára van bizva. Individuális dolog, a mint a felmerülő kérdések mennyisége és minősége is az. Ez teljesen *egyéni* szempont a «Hermann und Dorothea» tárgyalásában.

Dr. HARMOS SÁNDOR.

FILOZÓFIA A KÖZÉPISKOLÁBAN.

(Harmadik közlemény.)

II.

8. Az előzőkben kifejtettük, mit értünk azon, hogy az egyes tárgyak tanítása filozófiai szellemű legyen, az egész oktatásban a filozófia mint tanításelv szerepeljen: a tanuló az egyestől egyetemes nézőpontokhoz és összefüggéshez emelkedjék. Így az egyes tudásterü-

letek elengedhetetlen szükségleteként tünik fel előtte a filozófiai gondolkozás. Az egyes tárgyakból kiemelkedő egyetemesebb, mondjuk filozófiai alapfogalmak egybekapcsolása, a tények és értékek természetére vonatkozó, elszórtan megismert alapelvek rendszerbe foglalása, egységesítése a külön filozófiai propedeutika feladata.[1]) Így megérti az ifjú, hogy a filozófia azon nagy egyetemes kérdésekkel foglalkozik, melyek az ismerés egyes területeiből nőnek ki, s hogy az ezekről való egységes, ellenmondásnélküli felfogás a harmonikus *világnézet;* ez a legalkalmasabb eszköz arra, hogy eltűnjék a köztudatból a filozófia fogalmát oly titokzatossá, sokszor semmitmondóvá tevő köd, másrészt kulturluxussá alacsonyító rosszakarat.

Mielőtt a filozófiai propedeutika közelebbi *feladatának, tartalmának* és didaktikai *formájának* kérdéseit tárgyalnók, tekintsük röviden át fejlődését; vizsgáljuk meg, vajjon milyen szerepe volt a külföldi és hazai középiskolák multjában s fontos didaktikai funkciójához képest milyen szerep jut neki a világ középiskoláinak jelenében.

Az újkor elején, a XVI., majd a XVII. században az iskolákban egyetemesen tanított filozófia *Aristoteles* nyomán haladt, majd a XVIII. században helyébe — már könnyen áttekinthető, rendszeres alakja miatt is — *Wolf* rendszere, különösen logikája lépett; ezt ajánlotta iskolai filozófiának Nagy Frigyes s minisztere Zedlitz a gimnáziumok számára. Franciaország filozófiai oktatásában a Port-Royal logikája okozott nagyobb változást a XVII. század második felében. *Kant* hatalmas reformja óta Németországban egy rendszer sem emelkedett egyetemesen elismert iskolai filozófiává; a neohumanizmus ismét felélesztette ugyan az ókori rendszerek tanítását, de alapjában Kant óta a filozófia mint egész, zárt rendszer elvesztette iskolaszerű tanító és tanítható jellegét. Csak még *Hegel* rendszere vergődött részben ilyen jelentőségre.[2] *Herbart* a Kanttól számított összes rendszereket (a magáét is) az iskolából kizárja. A logikának ¼ évig, a lélektannak

[1] Némelyek szerint nincs szükség külön propedeutikára, ha az egyes tárgyak tanítása filozófiai szellemben történik; szerintük az egész oktatás filozófiai propedeutika. V. ö. *H. Vaihinger:* Die Philosophie in der Staatsprüfung. Berlin 1906. S. 148. *W. Gössgen:* Zum Streite für und wider philos. Propädeutik. (Lehrproben und Lehrgänge. 1904. Heft 78. S. 45—62.) stb.

[2] L. bővebben *G. Wendt:* Didaktik u. Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik. [2] 1905. München. S. 130. ff. (Sonderausgabe aus A. Baumeister's Handbuch der Erziehungs und Unterrichtslehre. Bd. 3. VII.) — Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. [2] (herg. von *W. Rein*). Langensalza. 1907. VI. B. 799. *Paulsen* cikke.

½ évig heti 4 órát és a filozófia történetének 16—20 órát ajánl (főauktorok Platon és Locke) [1]

A porosz 1856. tanítástery a propedeutikát nem mint önálló tárgyat, hanem mint különösen logikát a német tanításával (főkép retorikával) köti össze. Az 1891. tanítástery végleg eltörli s a legszükségesebb filozófiai alapfogalmak tárgyalását az ókori és német irodalmi olvasmányokban előforduló alkalmakra utalja. Ezek pótolják «a gyakran terméketlenül űzött . . . filozófiai propedeutikát» (die oft unfruchtbar betriebene und als besondere Lehraufgabe hier ausgeschiedene philosophische Propädeutik). Az 1901. kiadott tanítástery a logika és pszichológia főpontjait kivánatosnak tartja a némettanításban. Persze nem sok köszönet van ebben a perszonálunióban!

Magyarországon a jezsuita iskolákban a retorikai tanfolyam után következett a filozófiai három éve, de csak néhány híresebb iskolában skolasztikus tartalommal. A protestánsok a retorikai osztályba szorítottak egy kis filozófiai kurzust. Minthogy a külfölddel aránylag keveset érintkeztek tanáraink, a filozófia tanításának tartalma és formája régi csapású, a filozófiai szellem nehezen mozdul előre. A silány egyetemi viszonyok sem engedtek meg fejlődöttebb tudományos közérzést. Végre az 1806. *Ratio* a pesti egyetem filozófiai karát lényegesen megbővíti s megveti alapját a filozófiai kar önállóságának. A gimnáziumi és filozófiai tanfolyamok pedig egybeolvadni kezdtek, hogy a mai középiskolává fejlődjenek. A hatosztályú gimnázium és a kétéves filozófiai tanfolyam egybeforradása a nyolcosztályos gimnázium. Az utóbbi tanfolyam maradványa az *Entwurf* filozófiai propedeutikája. [2] Hogy az Entwurf oly nagy súlyt vet a középiskolai filozófiai oktatásra s oly klasszikus utasításokat ad hozzá (S. 175—179.), annak jelentőségét akkor látjuk be igazán, ha meggondoljuk, hogy Hegel ideálizmusának bukása után bekövetkező egyetemes filozófiai csőd, a természettudományok ellenszenve a filozófia spekulativ elfordulása ellen épen nem volt alkalmas talaj arra, hogy a középiskolai tanterv kánonjába e megvetett, vagy legalább is nemsokra becsült tárgy felvétessék, létjoga elismertessék. Hisz Poroszország s a legtöbb német állam ma sem enged teret a filozófiának középiskoláiban, épen az a Németország, mely ex professo filozófikus nemzet, melynek — hogy csak az újabbakat említsük — Fechnere, Lotzéje, Helmholtza, Hartmannja, Paulsene, Euckenje, Wundtja s más egész sereg vezető

[1] *Herbart:* Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien. Paedag. Werke. herg. von O. Willmann. II. S. 121. ff.

[2] *Entwurf* der Organisation der Gymnasien und Realschulen. Wien. 1849. S. 2.

filozófusa volt és van. Németország tanügyi vezetőségei nem látják át ma sem a filozófiai oktatásnak nélkülözhetetlen összefoglaló, egységesítő funkcióját, hiába küzdött egy egész tanügyi s tudós tábor a filozófia bevezetése mellett: *Paulsen*,[1] *R. Lehmann*,[2] *R. Eucken*,[3] *Leuchtenberger*[4] stb.

Nem tudják megértetni, hogy a filozófiai oktatás szükséglete az egyes tárgyakból nő ki, hogy nemcsak az általános műveltség követelménye, hanem a szellemi látókör, a világ és élet egyetemesebb nézőpontból való tekintése, az önállóbb szellemi munkára való nevelés is megköveteli a filozófiai oktatást. Azonban az iskola hiába ellenkezik, lassan mégis kénytelen lesz a nagy világ mindíg általánosabb filozófiai mozgalmával leszámolni; az élet követelménye előbb-utóbb az iskola tanító feladatává válik, amint ezt az iskolák egyetemes története mutatja.[5]

Az *Entwurf* szerint a filozófiai propedeutika célja «a külső világra vonatkozó tapasztalati ismeretek kiegészítése a lelki élet tapasztalásszerű felfogása által; a legáltalánosabb gondolkodásformák összefüggő ismerete mint befejezése az eddigi és mint előkészítése a jövendő szorosabb tudományos tanításnak» (S. 37.) *Bonitz*, akitől való főkép az Entwurf idevágó része s ki maga később is foglalkozott a propedutika kérdésével,[6] a célnak s a legfelsőbb osztályban két órának erre való kitűzéséhez azt a jelentős megjegyzést fűzi, hogy kívánatos a tapasztalati lélektan és formai logika elé *a filozófiába való bevezetést* előrebocsátani, mely kifejtse a filozófiának mint a többi

[1] Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht (Zentralorgan f. d. Interessen der Realschulwesens. 1885.) v. ö. *Rein*-féle paed. enciklopédiában található cikkét.

[2] Der deutsche Unterricht. 1897. Erziehung u. Erzieher 1901. S. 244—281. Wege und Ziele der philos. Propädentik. 1905.

[3] Was lässt sich zur Hebung der philos. Bildung tun? (Gesammelte Aufsätze. 1903.)

[4] Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen. Berlin. 1893.

[5] Szászország igazgatói értekezlete (Direktorenkonferenz) 1903-ban határozottan állást foglalt a középiskola azon kötelessége mellett, hogy a filozófiába bevezessen *a)* a logika és pszichologia alapfogalmaiban a propedeutikus tanítás által; *b)* olvasmányokban s általában a többi tanításban a megfelelő anyag magyarázata által. V. ö. *Rausch:* Philosophische Propädeutik. 1904.

[6] *Bonitz:* Über die Änderung des Gymnasiallehrplanes für das Lateinische und die philosopische Propädeutik. Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1855. S. 337—389.

tudományokat kiegészítő és befejező tudománynak feladatát és *szükségességét* (S. 37.). Sőt erre a célra a heti két órát is szaporítani lehet. Egyébként hangsúlyozza (S. 176.), hogy a gimnáziumi filozófiai oktatás még a látszatát is kerülje annak, mintha a puszta előkészítésnél több volna s mintha a filozófia valóságos studiumát pótolhatná. Továbbá megelégszik azon területekkel, melyek hite szerint a rendszerek vitáin kívül állanak (lélektan, logika). Ezekhez járul a *minden* tárgy számára érvényes *követelmény*, hogy a többi tárgyakkal egymást kölcsönösen támogató összefüggésre törekedjenek; így a tanuló a filozófia későbbi alapos tanulásához alkalmas módon serkentetik.

Az *Entwurf* alapján alakult ki a magyar és az osztrák propedeutikai Tanítástery és Utasítás. A mi tanítástervünk *szüken* állapítja meg a célt, mikor «a lelki élet főbb jelenségeinek ismeretében» tűzi ki (Tanterv 1899. XVII. l.). Az osztrák tanítástery és utasítás ma is szóról-szóra az Entwurf által megállapított s az előbb már jelzett célt tűzi ki a propedeutikai tanítás feladatául. A gimnáziumok 7. osztályában 1856 óta logikát, a 8-ikban lélektant állapít meg heti 2—2 órában; a tizenkét nagy oldalra terjedő osztrák Utasítások kiválóan becsesek. A propedeutika-tanítás németországi előharcosai előtt is legtöbbnyire az osztrák tanítástervi állapot s módszeres utasítások lebegnek.*

Nincsen Európában külön filozófiai propedeutika-tanítás a legtöbb német államon kívül Hollandiában, Dániában, Norvégiában, Belgiumban, Oroszországban, Finnországban, Angolországban s az Egyesült Államokban. *Franciaországban* a lycée-k *classe de philosophie* osztályában (A és B szekció) 8 és ½ óra, a *classe de mathématiques*-ben (A és B szekció) 3 óra van a filozófiának szentelve. A tanítás anyaga a filozófiai osztályban: bevezetés a filozófiába, pszichológia, eszthétikai összefoglalás, logika, erkölcstan, metafizika. Ezenkívül a tanár előírt filozófiai auktorokból négyet választ ki iskolai tárgyalásra. A mathematikai osztály filozófiai anyagából hiányzik a rendszeres pszichológia; tárgyai: Éléments de philosophie scientifique. Éléments de philosophie morale. (Plan d'Études etc. 1909. p. 158., 179.). *Portugáliában* heti 6¼ órát szentelnek mind a humanisztikus, mind a reáliskolában a pszichólogia, logika, ethika, metafizika alapfogalmainak; vitázásokat is tartanak s a filozófia történetének vázlatát is tanítják; hasonlókép *Spanyolországban* heti 6 órában. *Olaszország* liceumainak 1., 2., és 3. osztályában heti 2—2 órában pszichológia,

* Lehrplan und Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich 2. Aufl. 1900. S. 266—278.

logika s ethika a propedeutika tárgya. *Görögország* gimnáziumainak 3. és 4. osztályában 1—1 órát fordítanak pszichológiára és logikára, de már a reáliskolában semmit sem. A konstantinápolyi *Ζωγράφειον*-nak, nyolc osztályú reálgimnáziumnak tanítástervében a pszichológia a 6. osztályban 2 órával, a logika a 7-ikben 1 órával van képviselve; van politikai ekonómiájuk is. *Svédországban* a VII: 1. és VII: 2. osztályban (A és B szekció) heti 1—1 órával szerepel a logika és a pszichológia. Az *Egyesült-Államok high-school*-jainak a *Committee of Ten* által ajánlott tanítástervében nem szerepel a filozófia propedeutika. Csak a brooklyni (N. J.) felsőbb leányiskolának 5. osztályában heti 5 órában tanítanak pszichológiát és logikát.*

9. Miután a filozófiai propedeutikának multját és jelenét átpillantottuk, áttérünk annak a kérdésnek vizsgálatára, vajjon mi legyen a filozófiai propedeutikának *tartalma*, mely filozófiai diszciplinák alkalmasak és szükségesek a középiskolai oktatásban? Így külön foglalkozunk *a)* a filozófiába való bevezetéssel, *b)* lélektannal, *c)* logikával, *d)* ismeretelmélettel, *e)* ethikával, *f)* eszthétikával, *g)* a filozófia történetével s megállapítani törekszünk, vajjon ezek közül melyeket s milyen alapelvekkel kell felvennünk a filozófia propedeutikus tanításának tervébe.

a) Már az *Entwurf* ajánlja azt, hogy a propedeutikának lélektani és logikai részét egy Bevezetés a filozófiába előzze meg. Ezen természetesen nem az egyes filozófiai ágak enciklopédikus áttekintését érti, hanem annak megértetését a tanulóval, hogy a hogy a tudományok mellett és fölött, melyekhez a gimnázium az alapot lerakta, egy más, összefoglaló, egységesítő tudomány is *szükséges* (S. 178.). Az osztrák tanítástery és utasítás egészen elhagyta a Bevezetést; a mienk az első két-három órát szánja az általános bevezetésre. Leghelyesebb, ha a filozófiát az egyes tudományok reális szükségletekép mutatjuk be; fölosztásának alapvetésévé a *törvény* fogalmát tehetjük, mint ameyl a helyesen vezetett természettudományi s mathematikai, másrészt történelmi oktatásból már ugyis ismeretes a tanulók előtt. A természetre vonatkozó tények törvényeinek egységesítésével foglalkozik a 1. természetfilozófia, 2. a normativ törvényekkel *α)* logika, *β)* ethika, *γ)* eszthétika. Ilyen alapon magyarázva a filozófia területét, fogalma (a tudományok legfőbb elveinek egységesítése útján keletkezett ellenmondás nélküli felfogás

* Ezen összeállításban a kisebb államokra nézve, melyeknek tanítástervе nehezen szerezhető meg, *Baumeister:* Handbuch der Erziehungs und Unterrichtslehre (Bd. I. Abth. 2.: Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika) c. műre támaszkodtam.

a világról és az emberről, a tényekről és az értékekről) nem lesz oly titokzatos, mintha egyoldalúan úgy mutatjuk be, mint «az összes létezők végső okaival, magyarázatával foglalkozó tudományt». A filozófiának fogalma s jelentősége a tudományoknak a logikában előforduló felosztásánál még világosabbá s tudatosabbá válik.

b) Már a Bevezetésben rá kell mutatni arra a paradoxonra, hogy *filozófiai* propedeutikát tanulunk s a filozófia területén nem találjuk meg a *pszichológiát*. Rá kell mutatnunk arra, hogy a pszichológia épen oly önálló, egyes tudomány, mint a fizika, csakhogy szorosabb viszonyban áll a filozófia egyes ágaival: a logikával, ethikával s eszthétikával, sőt a legáltalánosabb szellemi tudomány, mely egyszersmind forrása a többi szellemi tudományoknak. Nem filozófia, hanem ennek elengedhetetlen előismereteit szolgáltatja, igazi bevezetője, propedeutikája. Csak a szélső pszichologizmus hiszi, hogy a pszichológia maga is filozófia; a pszichológia egyes tudomány, mely mint más tudomány az ismerés általános formáit és elveit a filozófiából előfeltételezi. Viszont a filozófia a tudatélet természetéről való felfogásra támaszkodik, ha a lét és érték problémáit kutatja. A pszichológia tárgya a közvetlen, belső, tisztán időben lefolyó élményeknek, tudatfolyamatoknak, mint olyanoknak összesége. Célja ezeket leírni és amennyiben lehetséges, törvényszerűségüket megállapítani.

Természetes, hogy a lélektannak ez az elméleti körülírása első hallásra kemény beszédnek s talán érdektelennek tűnik fel a középiskolai fül előtt. Minden didaktikai eljárásnak lelke azonban az *érdekkeltés*. Ez a lélektanba való bevezetésnél úgy eszközölhető, hogy egyrészt rámutatunk arra, hogy az emberre nézve nincs fontosabb ismeret, mint épen az emberre vonatkozó, másrészt utalunk arra, hogy a lelki élet ismeretét a gyakorlati s elméleti pályák legtöbbje, mint *cura animarum* föltételezi. Így az *ügyvéd*nek, *bíró*nak pl. szüksége van a tanuvallomások lélektanára, ismernie kell a szuggesztiv kérdéseknek fontosságát (kriminalisztikai alkalmazás); az *orvos* a lelki élet betegségeinek megállapításában s gyógyításában nem nélkülözheti a pszichiatriai ismereteket (egyébként bármely betegség diagnosztikájában fontosak a lelki tényezők); a *tanár* egész működése pszichológián alapszik (pedagógiai alkalmazás); a *művész* a lelki élet ábrázolására törekszik; a *történetíró*nak s *filológus*nak feladata a multban lefolyt lelki jelenségek visszaérzése és visszaképzelése; a nyelvész a nyelvvel mint lelki képződménnyel foglalkozik; az *anatómus* és *fiziológus* a lelki jelenségekkel kapcsolatos testi elváltozásokat kutatja. Sőt szüksége van *minden embernek* lélektani ismeretre, ha az emberekkel való bánásmódját, pszichikai technikáját tudatossá akarja tenni. A pszichológiai ismeretek ez egyetemes szerepének alkalmas, főkép a

már tanultakból merített példákon való bemutatása eleve biztosítja tárgyunk iránt az érdeklődést. Ezen didaktikai elvnek, az érdekkeltésnek az egész anyagon való keresztülvitele, azaz a gyakorlati élettel s a többi tudománnyal való vonatkozások lehető kiemelése teszi igazán intenzivvé a lélektani oktatást (pl. a zene és színek lélektana, a színtévesztés a vasúti alkalmazottaknál, lélektani kisérletekből a tanulás módjára levonható következtetések: a frakcionális és globális tanulás előnyei s hátrányai stb., stb.).

A következőkben néhány *alapelvet* óhajtunk megjelölni, melyeknek véleményünk szerint mint egyetemes szempontoknak kell végighúzódniok pszichológiai oktatásunkon. Ha vannak ilyen alapelvek, melyeket sokszor, ahol csak alkalom nyilik rá, hangsúlyozunk, akkor az egész tanítási anyagon ez egyetemes szempontok bizonyos egysége vonul át.

Ilyen első alapelv, hogy a *pszichologia és a természettudományok határait* élesen meg kell vonnunk. Ne adjunk a tanulóknak lélektani fogalmak helyett fiziológiaiakat; a pszichológia nyelvét, mint mindinkább belátjuk, nem cserélhetjük ki az agyfiziológia gagyogásával. Az anatómiai és fiziológiai ismertetéseket a legszükségesebbre kell szorítani: az idegrendszer és érzékszervek szerkezetéhez, egyes érzékterületeknek az agyban való lokalizációjához szükséges anatómiai előismeretek elégségesek. (Mindenesetre a természetrajzi múzeumból a megfelelő érzékszerv- és agyvelőmodelleket újból be kell mutatnunk). Furcsán hat, ha *pszichológiai* tankönyvben hátgerincvelő átmetszetek, orrüregek, nyelvek stb. találhatók. Elég az idegelemeknek s a három, a lelki élet szempontjából legfontosabb érzéknek (szem, fül, általános érzék) képe és ismertetése. Mert a nyelvpapillák bármily pontosan is ismert szerkezetéből ugyan mi következik a pszichikai tények természetére nézve? Csak annyiban szükségesek ezen ismeretek, hogy ez érzetaktus mint már lelki mozzanat megelőzőire, az ingerfolyamatokra (fizika) s az érzékszervekre és idegekre (fiziológia) vonatkoznak. Ott kezdődik csak a pszichológiai, ahol érzettartalomról van már szó. Az érzettannak pl. pszichológiai ténye, hogy a hang- és színérzetek bizonyos szabályszerű sorba rendezhetők, míg a szagérzetek nem. De ezt kizáróan csak a *belső* tapasztalásból tudom, a halló v. látóideg rostvégződéseinek bármily pontos anatómiai ismerete sem tud a legcsekélyebb felvilágosítással sem szolgálni a hang- és színérzetek azon tulajdonságáról, hogy szabályszerű sorba, bizonyos kontinuumba rendezhetők.*

(Folytatása következik.) Dr. Kornis Gyula.

* V. ö. *A. Höfler* und *St. Witasek:* Physiologische oder experimentelle Psychologie am Gymnasium? Wien. 1898.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Gurlitt neveléstana.

Gurlitt neve ma egyike a legtöbbet forgó neveknek a roppant bő német pædagogiai irodalomban. Vannak, akik igen sokra becsülik, mert bátran, sőt elszántan bírálja a mai iskolát és a mai nevelőket, s mert jól esik élvezni azt a szabad levegőt, melyet minden írása áraszt. Mások igen kevésre nézik, mert könnyedsége csakugyan közel jár a felületességhez és nagy önérzete az elbizottsághoz; tudományos szinezetre meg épen nem is törekszik. Akiről ilyen ellenkező vélekedések vannak, abban kell lennie eredetiségnek és erőnek is. Gurlittban valóban találunk mindkettőből eleget. Hanem az is megérthető, hogy olyan különbözően értékelik. Munkáiban ugyanis nagyon bőven akadunk komoly igazságokra, de túlhajtott vélekedésekre is. Becses itéletekre nem ritkán következnek egészen személyes vonatkozású megjegyzések, melyek a tárgy iránt érdeklődő olvasót nem kellemesen érintik. De meg kell neki adnunk, hogy írásai mindig tanulságosak, mert gondolatkeltők. Jóllehet az is kétségtelen, hogy nem mindenkor ébred bennünk az a megnyugvás, hogy a felvetett kérdés a szerző álláspontjáról alaposan el van intézve vagy hogy a megtámadott régi helyére határozott alakban állította oda a jónak tartott újat.

Ezek a megjegyzések illenek legújabb munkájára is,* melyben összefoglalta a német ifjúság nevelésére vonatkozó tapasztalatait és gondolatait. Végig nagyon érdekes az egész s követve azt az elvet, hogy valamely műben ne azt nézzük, ami nincs benne, hanem azt, amit a szerző nyújt, ezt a munkát becsesnek, még túlzásaiban is értékesnek kell tartanunk, mert a nevelés szellemét pædagogushoz méltóan szabadnak kívánja s a javítás vágya a mozgatója. Gurlitt tévesnek és károsnak tartja az egész mai nevelést: itt kiemeli, sőt

* Ludwig Gurlitt, Erziehungslehre. Berlin, Wiegandt und Grieben 1909. VIII+353. Kötve. 5·50 Mk.

kiélezi azokat a vonásokat, melyek felfogását igazolják. Hangulatot akar kelteni a mostani állapotok ellen: igen ügyesen tudja felmutatni a ferdeségeket s azok következményeit. A gyakorlat embere volt s most tapasztalatait érvényesíti. Úgy itéli, hogy a nevelés régi felfogások egyoldaluságait terjeszti tovább: ez ellen tiltakozik; az iskola szervezete mindenben elmult korszakok teremtménye: követeli a mostani viszonyokhoz való alkalmazást; a régi neveléstanokkal szemben az a célja, hogy a mai nevelőnek mutassa meg: mi módon nevelheti az ifjúságot arra az életre, melyet annak most kell élnie. Hirdeti, hogy a nevelésben nincsenek örök igazságok s így nincsen örökké érvényes neveléselmélet sem, hanem minden korszakban másra van szükség. A gyermek érdekét szolgálja a nevelés, tehát a gyermek természetén alapuljon. Ezek s a többi kérdések mind olvasásra érdemes megjegyzések közben kerülnek az olvasó elé s azt gondolom, Gurlitt neveléstana sok hasznot tehet, mert könnyen olvasható és erős gyakorlati érzéke a gyakorlat embereit megnyerheti.

Részletes bírálatba nem bocsájtkozom, különösen érdekes pontjait sem részletezem, mert akkor igen sok egyes mondására kellene kitérnem. A mű tartalmára csak egy észrevételt teszek. Valahányszor a multról, helytelenségekről beszél, mindig úgy tünteti fel, mintha szándékosan csinálták volna a nevelést rosszul, mintha tervszerűen nyűgözték volna le a lelkeket a hatalmasok vagy általában az idősebb nemzedék. Ez a felfogás édes testvére a szocialisták erősen hirdetett véleményének, hogy a népnevelést azért hanyagolta el az «osztályállam», mert a tanulatlan néppel könnyebb elbánni. Nem szólva most a tényről, azaz sem a sok pædagogiai hibáról, sem a néppel való elbánásról, bizonyos, hogy a szándékosságot nem lehet jogosan feltenni. Sok baj volt és van, sok hanyagság és nemtörődés, ezek magyarázata azonban a pædagogiai belátás fogyatékossága, a nevelői gondolkodás hiánya, együgyüség és rövidlátóság, de alig valaha a szándékosság. Ahhoz alapos nevelői gondolkodás volna szükséges, hogy a nevelést tervszerűen intézzék, ha mindjárt tervszerűen rosszul is! Ilyen túlzás, általánosítás van még nehány (pl. meg kell menteni a gyermeket az iskolamesterektől). Szükséges, hogy kritikával olvassuk, de kívánatos, hogy ne maradjon előttünk idegen a német nevelésnek ez a kemény bírálata, hiszen ami ott hiba, az nekünk is hibánk.

A könyv gyakorlati értékén nem változtat, de megitélésében mégis nevezetes körülmény, hogy a szerző túlzásai között nem a legkisebb, a könyv címe. Ez a mű ugyanis nem neveléstan, se nem neveléselmélet, azaz nem tudományos kézikönyv, se nem tekinthető

gyakorlati ember kezébe való kézikönyvnek. Ennél több, mert ha a nevelés munkáját nem világítja is meg rendszeresen minden részében, de az egész nevelés szellemének átalakítása a célja, amannál azonban kevesebb, mert nem rendszeres mű, nem is akar az lenni. Pedig olvasói ezt várnák, hiszen nagy önérzettel hirdetett nézeteit már eléggé ismerik. Neveléstanban nem tudjuk megérni szellemes csevegéssel, hanem szeretnénk épen ilyen szellemesen irott elmélkedést olvasni; nem elégszünk meg azzal, hogy a helyesnek ítélt és tőlünk sem idegen alapgondolatot kiérezzük, hanem ennek a «modern», «új», «reformáló» szellemnek alapos kifejtését és remélt következéseinek feltárását óhajtjuk. A nevelésben — akármilyen szabad legyen is, sőt annyival inkább — határozott elvnek kell következetesen érvényesülnie, a neveléstannak tehát erre kell alapot szolgáltatnia.

Gurlittnak megvan a határozott alapgondolata, abban semmi kétség; de nem az áll előttünk, hogy e gondolatból milyen tan következik, hanem csupán a mai nevelést elitélő kritika. Erre is szükség van, mert újat enélkül nem lehet alkotni, neveléstannak nem lehet és nem is szabad határozott és tiszta szempontú kritika nélkül készülnie. De nem lehet és nem szabad teljesen vagy majdnem teljesen csak ebből állania, hiszen a kritika itt csupán előzmény lehet, az első lépcsőfok felfelé. Tehát nem is az alap. De a nevelési elmélkedés végső alapjáról Gurlitt-tal kapcsolatban nem is lehet beszélni, mert ő büszkén hirdeti könyve végén, hogy ennek semmiféle filozófiai rendszerhez nincsen semmi köze. Nyilván nem látja szükségét, mint a hogyan mások is vannak elegen, akik a nevelésen való elmélkedésben a filozófiai alapot feleslegesnek nézik. Ez a gyakorlatiság — ami e felfogásnak alapja — szükséges és erősséget nyer abban a tényben, hogy nehézkes és mesterkélt elméletek nagyon kevéssé hatnak a nevelésre, tehát általában az ember életére. De sehol sincs megírva, hogy a neveléselméleti munka nehézkes és mesterkélt legyen; az azonban nagyon szükséges, hogy gyakorlatiságban ki ne merüljön s épen a gyakorlatisága is elvi alapon legyen indokolható. Egy-egy nemzetben (az emberi közösség individualis alakulatában) egységesnek kellene lennie a nevelésnek; de nem lehet az mindaddig, valamig a nevelők nagy többségét egyedül a gyakorlatiság vezeti; akkor sem töltheti be rendeltetését a nevelés, ha a gyakorlatiság hiányzik belőle. Épen ezért a neveléstannak a kettő, elmélet és gyakorlat egységét kell magában foglalnia. Gurlitt neveléstanából az elmélet jórészt hiányzik, még pedig indokolás nélkül. Annyira lenézi a hagyományos pædagogiai elmélkedést, hogy indító oknak ezt elfogadhatjuk, de mégis nehéznek kell tartanunk, hogy egyszerűen mellőzze valaki az újabb pædagogiai

irodalomnak saját nyelvén irott s nevezetes termékeit, melyeknek eredményei az övétől nem mindenben különböznek, de abban igen, hogy ugyancsak philosophiai irányúak. Legalább annyit megtehetett volna, hogy a philosophiai alap megvetését megokolja.

Az előszó azonban mindent megmagyaráz s alkalmat ad egy érdekes kérdésre. Megmagyarázza, miért nem törődik Gurlitt magánkívül senki mással az élő és holt pædagogusok között s miért beszél olyan magasból folytonosan. És felmerül az a kérdés: jogosult-e az az álláspont, hogy új neveléstan irója (mi modernek, mi reformerek) egyszerűen nem is hederít a problemák történetére?

Gurlitt ugyanis hozzáfogott volt, hogy nézeteit régebbi és mai pædagogusok nézeteivel egybevesse és megegyeztesse, minden gondolatnak a forrásáig menve vissza. Tehát be akarta illeszteni önmagát «historisch und philologisch» a neveléstanba. Egy barátja azonban azt tanácsolta neki, hagyja ezt az utókorra; vannak már Németországban elegen, akik csak azt tartják fontosnak: mit mond ő a nevelésről, mert amit Rousseau Pestalozzi, Fröbel és mások mondtak, azt már úgyis tudják. S Gurlitt, amint látszik, a tanácsot «nagy nehezen egy szóra» megfogadta. Pedig kár volt. Tanulmányai közben a maga gondolatait nagyon sokszor megtalálhatta volna, nem csekélyebb elevenséggel, de sokszor mélyebben járó fejtegetésekben. És lehetetlen, hogy fel ne merült volna lelkében a töprengés: miért is van még most is ok arra, hogy ő mindezeket annyira újnak hirdesse? A történelmi tanulmányok csökkentették volna túlságos bizakodását és adtak volna hangjának nagyobb erőt, szavának hatalmas súlyt, kivált ha tudta volna a pædagogusok törekvéseinek sikertelenségét okaiban feltárni. Ez persze nem nehány hétnek fáradság nélküli munkája, eredményei nem hullanak úgy magoktól, mint az érett körte a fáról, ahogyan a neveléstan keletkezéséről maga nyilatkozik. De hasonlíthatatlanul nagyobb jelentősége lett volna, az utókorra is.

Igaza van, ha talán úgy gondolkozik, hogy aki gondolatokat akar terjeszteni, változást szeretne minél gyorsabban előidézni, annak célszerűbb meg nem terhelnie könyvét történeti fejtegetésekkel, aprólékos idézésekkel stb. Az is igaz, hogy egy-egy nagy szellem megnyilatkozása többet ér, mint minden összeállítás és szőrszálhasogatás. Igy nézve jogosult, hogy az új pædagogus a régiekkel ne törődjék. Ha azonbau az író nem gyors sikerre és mulékony modernségre törekszik, hanem irányt akar szabni és tudatosan akar a haladás útján előre lépni, akkor a történeti tanulmányozásnak meg kell történnie, hiszen az eszme múltjában van az eszme ereje s nem várhatjuk az érvényre jutását semminek, amihez a tömeg hozzá nem szokott. Egyébként a kérdést itt nincs miért tovább feszegetni. Az

dönt benne: rendszeres, tudományos munkát ír-e a szerző vagy nem. Az első esetben is lehet élvezetes és a másodikban sem biztosította magának a sikert, ámbár lényegesen megkönnyítette. Amiből még nem következik, hogy nagy szellemnek kelljen tartania az olvasónak is.

Kár lenne, ha Gurlitt könyvét az előszó hangja miatt sokan nem olvasnák el. Lehet ugyan, hogy az még érdekesebbé teszi.

Imre Sándor.

Az anyanyelvi oktatás válsága Franciaországban.[1]

A francia iskolákat személyes tapasztalatból ismerő idegen tanférfiak egyértelműleg azt vallják, hogy az anyanyelvi tanítás a francia iskoláknak egyik legerősebb oldala. S hogy csakugyan milyen féltő gonddal őrködnek a francia tanárok az anyanyelvi tanítás sikeressségén, annak kétségtelen bizonyítéka az, hogy a különféle francia pædagogiai folyóiratok jóformán minden számukban közölnek olyan cikkeket, melyek az anyanyelvi oktatás eredménytelenségéről panaszkodnak. A vizsgálatokról szóló hivatalos jelentések is mindig hangoztatják, hogy egy idő óta feltünően hanyatlik a tanulóknak anyanyelvi tudása, sőt már a napilapok is szellőztetni kezdik ezt a témát. Az érdekelt pædagogusok fáradhatatlan buzgósággal kutatják ennek az elszomorító jelenségnek okait és mindenféle módokat ajánlanak a baj orvoslására.[2]

Különösen a természettudományi ágazatok *(Section D)* követő középiskolai tanulóknál lehet érezni az anyanyelvi ismereteknek nagy fogyatékosságát. Ezek a tanulók anyanyelvi tudás tekintetében összehasonlíthatatlanúl alatta állanak a többi három ágazatot követő társaiknak. Nemcsak hogy az irodalomban járatlanabbak emezeknél és kevesebb az irodalmi ízlésük, hanem kevésbé tudják anyanyelvüket, sokkal ügyetlenebbek a legegyszerűbb tárgyakra vonatkozó gondolataiknak szabatos kifejezésében. Nem tudják a legközönségesebb szóknak helyesírását, a legelemibb mondattani szabályokat, félénken és félszeg módon bánnak a nyelvvel, mint valami soha nem látott szerszámmal. A francia tanárnak akárhányszor önkéntelenül ajkára tolul egy-egy ilyen tanuló-

[1] *Revue Universitaire*, XVIII. évfolyam, I. kötet, 8—17. lap. 1909.

[2] *Musée Pédagogique* sorozatos előadásokat rendezett a szóban forgó tárgyról. Nem kisebb ember, mint Lanson, nyitotta meg az előadások sorát s mindegyik előadó fejtegetései igen élénk eszmecserére szolgáltattak alkalmat.

val szemben ez a megjegyzés: «Azt hinné az ember, hogy ön nem francia.»

Vannak a *section D*-ben olyan tanulók, kiknek egyazon tárgyról írt francia dolgozatai nem állnák ki a versenyt hasonló korú jeles idegen, (például német) tanulóknak francia dolgozataival, pedig ez utóbbiak csupán a középiskolában tanulják a franciát, mint idegen nyelvet.

A *section D*-beli tanulóknak anyanyelvi dolgozatai jórészt nem egyebek, mint kiírt mondatoknak, kölcsönzött gondolatoknak ügyetlen összeférc elése. Ezek a tanulók képtelenek csak annyi szellemi munkára is, hogy végigolvassák valamely műnek egy-két lapját vagy fejezetét, abból kikeressék a fő gondolatokat s azokat összefűzzék saját gondolataikkal, hogy így az egészből egy némikép egyéni színezetű dolgozatot szerkesszenek. Még az előre megadott vázlat alapján sem tudnak dolgozni. Ügyetlenebbek a többieknél a feltalálásban, a gondolatoknak elrendezésében és a fogalmazásban egyaránt. Albert Cahen azt mondja a párizsi tankerületnek 1907. évi érettségi vizsgálatairól szóló jelentésében, hogy a francia nyelvi dolgozatok elképzelhetetlen alacsony fokon állanak a *section D*-ben.

Valószínű ugyan, hogy az itt ismertetett cikknek írója, *A. Barot*, a fentebbi sorokban egy kissé sötét színekkel rajzolta a *section D*-beli növendékek anyanyelvi tudásának elégtelenségét, de az egész panaszkodó felszólalás csak arról tanuskodik, hogy mennyire szívükön viselik a francia tanárok az anyanyelvi oktatásnak eredményességét.

Az értekező három eszközt ajánl a bajnak elhárítására: Több francia órát minden ágazatban. A *section D* számára minden iskolában külön francia órákat a hiányok pótlására s végül az érettségi vizsgálaton elimináló osztályzatot a francia nyelvből, mert — úgymond — az «érett» *(«bachelier»)* címnek van még valami erkölcsi súlya, valami varázsereje a nép s a középosztály *(bourgeoisie)* szemében, s ezt fenn kell tartani, meg kell óvni. Tehát egészen méltán meg lehet tagadni ezt a címet az olyan franciáktól, akik végére értek középiskolai tanulmányaiknak és nem tanultak meg franciául írni.

Dr. Nagy József.

IRODALOM.

Dr. Daxer György: A külföldi iskolalátogatás hatása a hazai protestáns nevelésügy fejlődésére. (1520—1790.) Theologiai tanári dolgozat. Békéscsaba 1909. lap. Ára 2 korona, kapható szerzőnél.

A magyar oktatásügy történetéről még ezidő szerint több irányban csak hézagos ismereteink vannak. Arról az életről, amely az egyes iskolákban folyt, nagyon halvány képet tudunk alkotni. A millennium alkalmából egyes iskoláinkról megjelent monográfiák csak többékevésbbé hű képét adják az egyes iskolák fejlődésének. Némelyikben iskolai törvények és tantervek is vannak közölve teljes szövegükben. Bár ezek terjedelmöknél fogva a monográfiák tárgyalási menetét gátolják, elsőrangú értékűek, mert ezeket kútfő gyanánt használhatják olyan tárgyak kidolgozói, mint amilyet dr. Daxer is megoldani kivánt. A monográfiák írói tényleg nagy anyagot hordottak össze s az azokban szétszórt adatokból meg lehetne kisérelni összegező, összefoglaló irányú művek írását, ezek a kutatóknak némi támpontot mindenesetre nyújtanak.

Kétségtelen azonban, hogy a szerző által felhasznált forrásmunkák közül nem mindenik nyújt kellő és teljesen megbízható anyagot az általa tárgyalt tételhez. Ez természetes is, mert a monográfiák az ilyen tételt mellékes részletkérdésnek tartják, főcéljok az iskola külső fejlődésének ismertetése. Készséggel elismerem, hogy szerző a rendelkezésére álló adatokból nagy szorgalommal gyűjti össze az anyagot, itél, következtet és megállapítja az eredményeket, de sok helyen érzik adatainak fogyatékossága. Hiába, a szerzőnek magának is kellett volna eredeti források kutatásaival munkájának biztosabb alapot vetni.

Helyesen mutat rá szerző arra, hogy a magyar ifjak külföldi iskolalátogatása százados hagyomány. Az Anjouk korában látogatták az olasz egyetemeket. A renaissance és a humanizmus a folytonos összeköttetés révén jutott el feltünően korán hozzánk. Majd Német- és Lengyelország felé irányul az összeköttetés, Bécs és Krakkó a

főbb pontok, a hova a magyar ifjak mennek, utóbbi helyen a magyaroknak külön társházuk is volt (bursa).

Igy a Luther iránya is a már állandóvá lett összeköttetés révén jutott el hazánkba olyan gyorsan. Wittenberget tudatos céllal keresték fel és onnan hozták az első tanügyi irányeszméket. A XVI. században leghatalmasabb volt Melanchthon befolyása, legtöbb iskolaszervezőnk Wittenbergben járt magyar ifjú volt. De természetes, hogy akik több helyen megfordultak, azok több irányú hatást egyesítettek magokban. Később fel lehet találni Trotzendorf és Sturm hatásainak nyomait. Szerző szükségesnek látja felvetni a kérdést, hogy Melanchthon befolyása mellett lehet-e Trotzendorfnak külön befolyásáról beszélni s rövid okoskodás után arra az eredményre jut, hogy «Trotzendorfnak közvetlen befolyását mégis csak el kell ismernünk, legalább ott, ahol a közvetlen érintkezés szálai még felismerhetők». (22. l.) Ezt a kérdést nem szükség, mint nehezen megoldható problémát oda állítani. Hiszen a szerző maga is tud eseteket arra, hogy egyik-másik iskolaszervező Goldbergben megfordult. De meg enélkül is kétségtelenül tudjuk, hogy Trotzendorf tovább fejlesztette a Melanchthon által lerakott elveket, különösen a tanulók önkormányzatának jellegzetes kialakításával. De ez semmit sem von le Melanchthon érdemeiből. S a szerző által Molnár Aladár nyomán említett «didaktikai eklekticizmus» is azt fejezi ki, hogy iskola szervezőink egyéniségétől függött s szerintök változott iskoláink szellemi iránya.

A református iskolák 1592 után más hatás alá kerültek, tanulóik Heidelbergbe mentek és innen a Sturm nagyobbmérvű hatása alatt jöttek haza. A harminc éves háború és a németországi közviszonyok a XVII. század második felében Hollandia és Angolország felé terelték a református ifjakat. Ezt szerző főként az egyes iskolák tanáraival bizonyítja, de már a hatásokat kevésbbé kutatja. Tanulságos lett volna pedig különösen azokat a viszonyokat kutatni, melyek a szerző által mellékesen érintett Ratio Educationis keletkezését megelőzték, mert így nyújthatott volna hű képet azon küzdelmekről, amelyeket a protestánsok a Ratio Educationis ellen kifejtettek, holott a Ratio Educationis kétségtelenül nagy haladást mutatott. Elismerem, hogy itt szerzőnek forrásmunkái nem nyújtottak elég anyagot, de érdemes lett volna magának anyagot gyűjteni arra a másik állítására vonatkozólag is, hogy a protestáns iskolák a pædagógiának és kulturának «nemzeti irányban való fejlesztésére eleget tettek.» Szerző megelégszik néhány eddig megállapított eredmény felemlítésével.

Mindazáltal dr. Daxer munkája helyes törekvés eredménye és érdemes munka, melyet szerző a rendelkezésére álló forrásokból elég

jól dolgozott ki. De mutatja ez a munka is, hogy mennyire szükséges volna a magyar nevelésügy történelmének forrásait okmányszerűleg és rendszeresen közzétenni, hogy azoknak, akik a magyar nevelésügy történelmének egyes részleteit kívánják feldolgozni, elég anyag álljon rendelkezésökre, mert a közvetlen anyaggyűjtés sokszor teljesen lehetetlen. *Dr. Barcsa János.*

*

Liber Sexti. Latin nyelvkönyv a gimnázium I. és II. osztálya számára. Szerkesztették dr. Fodor Gyula és dr. Székely István. A képeket rajzolta Horn A. Budapest, kiadja a Szent-István-Társulat. 1909.

Alsóbbfokú latin nyelvtanításunknak az a reformja, mely a gyakorló főgimnázium kezdeményezésére angol mintára megindult s melyet a közoktatásügyi kormány hathatós támogatása is kisért, a latin tanárok körében a lefolyt két és fél év alatt élénk visszhangra talált. Ennek erős bizonysága az a nálunk didaktikai kérdést szinte páratlanul követő érdeklődés, mely az utóbbi évek értesítőinek és a szakfolyóiratoknak kisebb-nagyobb cikkeiben megnyilatkozik. Ha a reformmozgalomnak más értéke nem is volna, mint az, hogy igen sok tanárt methodikai meggondolásokra késztetett s a módszer jelentőségét tudatosabbá tette, már ez is nagyon fontos eredménynek mondható. De mi is voltakép az egész reformnak lényege?

A latin tanítás *tartalmi* szempontjának előtérbe állítása. A régebbi alsófokú latin olvasmányok jobbára nyelvtani példatárak voltak, melyeknek olvasását vajmi kevés *tárgyi* érdeklődés kisérte. Az «új» iránynak fő értéke az utóbbi közvetlen és eleven felkeltése. Ha tehát egy ilyen irányban kidolgozott nyelvkönyvet meg akarunk ítélni, a bírálatnak az lehet a főszempontja, vajjon mennyiben érvényesül a könyvben a tartalmi érdekkeltés művészete. A *Liber Sexti* tárgyi motivumait a *First Latin Book*-ból kölcsönözte s szerencsés tapintattal annak tartalmi erényeit még csak növelte. Az angol könyv *Sextusa* itt még kedvesebbé, közvetlenebbé, a kis diák érzés- és gondolatvilágához közelebb állóvá válik; a Sextus életébe szőtt epizódok még elevenebbek és vonzóbbak, egyszersmind egységesebben csoportosulnak a római fiú alakja köré. A mi kis diákjainknak az ókori iskolatárs élete folyása folytonos eleven összehasonlításra ad alkalmat: milyen volt a római gyerek s milyen a mai, milyen annak a környezete s milyen a modern fiú milieuje? Az olvasmányok ilyen, az antik családi, iskolai, s társadalmi élet változatos mozzanatait egységesen magában foglaló tartalma a tanulónak nagy készséget kölcsönöz a munkára. Sextus pajtásai a mi kis diákunk előtt mind a két iskolai évében ugyanazok; ezekkel találkozik első osztályos korában az is-

kolában, ezekkel játszik, rándul ki, nézi végig a vihart s ezekkel levelez, szüretel, hajózik, táboroz mint másodikos gimnázista is. A közbeszőtt s ügyesen keretelt párbeszédek és levelek a latint közvetlen s élő használatban tüntetik fel előtte. Jó gondolat volt a szerzőktől, hogy Sextust Pannoniában táboroztatják; így a gyerekek hősies gondolkodásának kielégítése mellett a hazai szempont is érvényesült. — Egyik legkitünőbb, s a gyakorlatban kiemelkedően bevált olvasmány a *Studia grammatica;* ha néhány tanulót Sextus társainak (Gaius, Aulus, Decius, Quintus, Lucius) kinevezünk, ez a párbeszéd egy egészséges concentratiónak lehet a forrása. A *Casus tristis* antialkoholista tartalmával a néhány év előtt megjelent miniszteri rendeletnek a magyar olvasmányokra vonatkozó intencióját szolgálja. — Ha a Liber Sexti képei (számra 40), nem is oly fényesek, mint az angol könyvéi, céljukat részint nagyobb számuknál, részint régiségtani szempontból helyesen megrajzolt voltuknál fogva kielégítően elérik; a szöveg egy részletüknek sem mond ellent.

Nemcsak az olvasmányok tartalma igazán római, hanem nyelvükön is észre lehet venni a szerzőknek klasszicitásra való törekvését. A szövegbe ügyesen, erőltetés nélkül beszőtt közmondások és a klaszszikus írókból vett reminiscentiák nem kis mértékben emelik a könyv becsét.

Azt hisszük, hogy nem talál általános elismerésre a szerzők azon eljárása, hogy angol mintára voltakép két nyelvtant adnak (Nyelvtani magyarázatok és rövid nyelvtan). Így a nyelvtani ismeretek nagyon szétszórtakká, a kis gyermeknek esetleg nehezen feltalálhatókká válnak; nem érti, miért kell ugyanazt a nyelvi tényt két helyen is keresnie; a sok utalás megzavarja őt. A nyelvtani magyarázatok egyébként rövidek és talpraesettek. Az első osztályban legtöbb munkát a 3. declinátiójú szavak neme szokott adni; a nemnek tőrendszer szerint való megállapítása érvényesült a Liber Sextiben, de — nagyon helyesen — csak azon kivételes szavakat találjuk meg benne, melyek gyakrabban fordulnak elő. A versek szerint való nem-tanulásnak is az volt a fő baja, hogy a versek sok fölösleges, nagy ritkán előforduló szót cipeltek magukkal s ezek tömege zavarta a nemi szabályok világos átértését.

A rövidségre való törekvés azonban túlságos a Rövid nyelvtanban. Didaktikai szempontból nem helyeselhető, hogy a kis gyerek mindig csak a ragokat látja a táblázatokon, de sehol sem talál végigragozott példákat. Az újítás irányzata épen az volt, hogy véget vessünk a hipergrammatizálásnak; félő, hogy a Rövid nyelvtan nagyon is elvont, jelény-jellege a tanárt ismét sok nyelvtanoskodásba hajtja. A kis tanulók analogia-érzékét a teljes példák sokkal jobban szolgál-

nák. Így különösen érezhető e hiány a jelzős főnév és az igeragozás tanításánál. Nem hisszük, hogy az absztrakcióra épen nem hajló kis diák tisztán ragsémákból, *látható* konkrét példák híjján, egykönnyen megtanulja a magyarhoz képest nagyon bonyolult latin igeragozást. Igaz ugyan, hogy a Rövid nyelvtan csak az összefoglalást célozza, de a gyakorlatban nem nélkülözhetők bizonyos állandó végigragozott mintaigék sem, melyekre mindig hivatkozhatunk. Ezek a könyvet csak néhány lappal tennék terjedelmesebbé. — Csak egy kisebb pontatlanság található a *Ny*-ban. A 3. declinatióhoz tartozó melléknevek elseje: celer, celeris, celere (168 l.). Néhány hasonló melléknév felsorolása után azt olvassuk, hogy ezeknek többes genitivusa *-ium*-mal van, holott celer-é celer*um*.

Midőn a *First Latin Book* magyar átdolgozása, mint kisérleti tankönyv megjelent, azt írták összeállítói, hogy akkor lesz igazi sikere, ha hivatott tankönyvszerzőinket hasonló szellemű és talán még ügyesebb nyelvkönyvnek készítésére serkentené. A *Liber Sexti* szerzői ilyen hivatott tankönyvíróknak bizonyultak. *Kornis Gyula.*

*

Elemi iskolai nevelés gyakorlati szempontból. Népiskolai tanítók és tanítójelöltek számára. Irta *Várady Lajos* nádudvari tanító. Debrecen, 1910. Hegedüs és Sándor bizománya. 100 l. Ára 2·50 kor.

A fejlődő s napjainkban úgyszólván alapjaiban változó társadalmi viszonyok új feladatot rónak a tanítóra és az iskolára egyaránt. Az a tanító, ki az életre akar nevelni, az az iskola, mely gyakorlati tudást kíván nyújtani, a társadalmi viszonyok változása előtt nem hunyhat szemet, nemcsak, hanem egyenesen kötelessége a fejlődéshez, a változáshoz alkalmazni tantervét, tanítási eljárását, egész nevelési rendszerét, mert különben hivatását, rendeltetését be nem töltheti. Ezt tudni kell minden nevelőnek, minden tanítással foglalkozó embernek. Tudnia és aszerint cselekednie. Mert ha az iskola nem is követi, mert talán nem is követheti a tanítás anyagának, körének megváltoztatása tekintetében oly gyors léptekkel a társadalom kebelében felmerült újabb követelményeket, az pótolható a tanító, tanár munkája által, ki az iskola régebbi eredetű rendszere mellett is megkezdheti reformmunkáját, azt, melyet megkíván az iskolát övező társadalmi viszonyok új alakulata: a való élet.

Mikor e könyvet kezünkbe vettük s láttuk címlapján, hogy az iskolai nevelés kérdésével «gyakorlati szempontból» kíván foglalkozni, nem gondoltunk másra, mint arra, hogy e könyv a fentebb említett elveknek hódolva a XX-ik századba lépett társadalom által kivánt s egy újabb ideologiának hódoló nevelési eljárással kivánja

megismertetni a tanítóságot, vagy legalább is figyelmét egy új irányú működésre felhívni. S mikor olvasni, lapozni kezdtük, mikor mind a száz lapját átolvastuk, láttuk, csalódottan vettük észre, hogy vágyakozásunkat nemcsak ki nem elégítette, hanem egyenesen semmit sem adott abból, amit címe után igérni látszott. Egyetlen fejezete van, mely várakozásunkat némileg kielégíti, ennek címe: «A megfigyelések jegyzőkönyve.» E fejezetben a gyermeki lélek tanulmányozására hívja fel a figyelmet; azonban ez a fejezet sem teljesen kielégítő, mert ahhoz a fejlettségi fokhoz arányítva, melyen a gyermektanulmányozás ügye ma már van, e fejezet keveset nyújt; nem ismerteti a tanulmányozás főbb módszereit még legfőbb vonásaiban sem s azt lehet mondani, hogy csupán általánosságban dissertál, azt mondván, hogy a tanítónak legyen előtte állandóan egy jegyzőkönyv s abba irjon bele mindent, amit jónak lát. Ez az utasítás nem lehet kielégítő. Nem elég azt ismételgetni, hagy tanulmányozzuk a gyermeket, hanem szükséges arra az útbaigazítást is megadni.

Mi hát tulajdonképen e mű tartalma? Felelet: azok a régi, már diákéveinkben unalmassá vált neveléstani fejtegetések, amelyek minden idevágó, régibb kézikönyvben feltalálhatók. A különbség csugán az, hogy míg azok a lélekölésig szárazak, elvontak voltak, addig szerző igyekszik ugyanazokat keresetlenebb, sokszor határozottan eleven előadásban tárni elénk s előadását több, az iskolai életből vett példával élénkíteni, megvilágítani. Az említett példák közül nehány oly ügyes, olyan kiváló nyomozónak tünteti fel szerzőt az iskolai tolvajlások kiderítése terén, mely egy detektivnek is dicsőségére válnék.

A könyv három részre oszlik; I. rész: bevezetés, II. rész: erkölcsi nevelés, III. rész: vallásosságra nevelés. A bevezetésben külün-külön fejezetekben szól: az elemi nevelésről, az iskolai nevelésről, szakképzettségről, a nevelés és tanítás és ezeknek akadályairól, a nevelés és tanítás körüli teendők és kötelességekről, a megfigyelések jegyzőkönyvéről, a beszéd gyakorlásáról s ezzel kapcsolatban az érzelem, értelem és kedély fokozatos fejlesztéséről.

A II. rész a következő címekre oszlik. A gyermek akaratának nevelése vagy az erkölcsi nevelésről általában, az erkölcsi érzet fejlésére szolgáló esetek, az erkölcsi érzet fejlesztésére szolgáló eszközök, a gyermek természeti és elsajátított hibái.

A III. rész fejezetei: vallásosságra nevelés, a vallásos érzelem, a vallás tanítása.

A tartalom e hű felsorolásából láthatjuk, hogy a műnek szerkezetileg is van hibája; hogy csak a legkirívóbbat említsem, előbb tárgyalja a második részben azokat az eszközöket, melyekkel gyógyítani akar, és csak azután ismerteti magát a betegséget.

Nagyon sok a munkában az idézet, különösen az első részben, ugyannyira, hogy majdnem az a látszat, mintha azok az idézetek alkotnák a fejezetek vázát. Meg kell ezt említenünk, anélkül, hogy ebből a munka eredetiségére vonatkozólag következtetéseket kívánnánk levonni.

Feltünő az is, hogy unos-untalan egy munkából: Felméryből idéz, mintha más munka nem is volna a világon, mintha csak Kármán, Fináczy, Weszely, Nagy László stb., (hogy csak a hazaiakat említsem) nem is volnának a világon. Nem tudhatjuk ezt be a Felméry iránt tanusított esetleges rajongásnak sem, mert a műből általában az látszik, hogy szerző a modern pædagógiai írókat, műveket és irányokat alig ismeri.

Tárgyi tévedései is vannak, ilyen pl. midőn azt mondja, hogy a gyermek selypsége a **legtöbb** esetben abból származik, hogy midőn beszélni kezd a gyermek, a környezetétől — becézésből — selypesen kiejtett szavakat hall. A testi fenyítéket, mint nevelési eszközt említi, amin valóban meg kell ütköznünk még az esetben is, ha azt mondja szerző, hogyha lehet, el kell mégis kerülni. Bizony el kell azt kerülni minden esetben. Szokatlanul hangzik, hogy törvény által kell büntetni a családi nevelés ferde kinövéseit s azokat a szülőket, kik ebben bűnösöknek találtatnak.

Látszik e munka minden részéből, hogy szerző használni akart, jót akart adni s ha nem ragaszkodik oly mereven azokhoz a régi keretekhez, műve értékesebb lett volna. Igy azonban azt kell rá mondanunk, hogy nem a modern pædagógiai irányzat alapján áll, nem a fejlődő társadalom által kívánt követelmények kielégítését szolgálja, mert az újabb pædagógiai irodalom tanulságait nem értékesíti s a régi kereteket csak a maga által tapasztalt esetek ismertetésével bővíti ki. Ha nagyobbkörű elméleti tanulmányozás után fog műve megírásához, azzal a gyakorlati tudással, mely szerzőben megvan, azzal a szeretettel, melyet a népiskolai nevelés ügye iránt érezni látszik, minden tekintetben kielégítő kézikönyvet adhatott volna kezünkbe. *H. Fekete Péter.*

KÜLFÖLDI SZEMLE.

Oktatás és érdeklődés címen rendkívül tartalmas fejtegetéseket közöl a **Zeitschrift für pädagogische Psychologie** januári füzete *W. Münch* tollából. Az érdeklődés létrejötte és megnyilvánulása sok feltétel együttes működésétől függ. Már azért sem lehet az érdeklődés oly nyugodt és biztos tartalmú, amilyennek szeretnők, mert a

léleknek emelkedett állapotát jelenti, de meg sok befolyás hat az érdeklődésre kereszteződeg, eltérítően, megsemmisítőleg. Különbség van az egyének közt. A legtöbb embernél sokkal nagyobb hatalma van a kívánással és vággyal szoros kapcsolatban levő érdeklődésnek, mint a tisztán szelleminek, a vágyakozás nélkül befogadónak. Némely anyag vagy tárgykör már magával hozza a tanulók természetes érdeklődését, másoknál csak a feldolgozás módja kelti fel és közvetve kell fenntartani. Az oktatásnak azonban nem kell mindig érdekesnek lennie; sokszor kell a tanulónak minden természetes hajlandósága ellenére is a gondolkodás bizonyos utjait követnie, amikor az eredmény megnyugtatja és a további tárgyalások iránt felkelti érdeklődését. És nem is lehet az oktatás szakadatlanul érdekes, mert sok függ a tanulóktól maguktól is. A minden oldalú egyenletes érdeklődés nagyon ritka és még ritkábban jele az erős tehetségnek. A tárgyakra, illetve tárgyalásmódjukra nézve figyelembe kell vennünk, hogy az ifjak fogékonysága akkor válik különösen erőssé, amikor az oktatás kapcsolatba jut a valóságos jelennel és a tanulók életének problémáival; teljes érdeklődésre pedig ott számíthatunk feltétlenül, ahol cselekvés, élet, átélés van szóban. A cselekvés világának sokkal nagyobb a jelentősége, mint az érzésének. De azért vannak egyéni és az egyéniekkel rokon típikus különbözőségek. Sok egyéni érdeklődést szívnak magukba a gyermekek már életük első környezetéből, sokat hoznak magukkal mélyreható érintkezésekből. Ilyen mélyreható érintkezés szuggesztiv hatását kell kihasználnia a tanárnak is. Az érdeklődést azonban nehezebben veszi át a gyermek felülről, mint alulról, vagy oldalról társaitól. A legfontosabb feladat tehát az, hogy a tanár nevelő legyen és az oktatást úgy alakítsa, hogy benne nagy szerepe legyen a cselekvésnek, a tanuló egyénisége megnyilatkozásának.

*

Determinizmus és nevelés címen írt értekezésében *S. Bodansky* (a **Zeitschrift für pädagogische Psychologie** mult évi hatodik számában) annak a kimutatásával foglalkozik, hogy a determinizmus nemcsak nem zárja ki a nevelőbefolyás lehetőségét, hanem inkább megveti ennek a lehetőségnek az alapját. Az akarás ezen felfogás értelmében nem valami ok nélkül való, hanem a természeti történések összefüggésébe illeszkedik, tehát nemcsak hatás, hanem maga is ok. Másrészről az akarás lelki esemény és ép benne jut kifejezésre az egyén spontaneitása. Az akarat tehát nem abban az értelemben nem szabad, hogy a külvilág teljesen és egyértelműleg meghatározza, hanem a külvilág csak az okot adja, míg a tulajdoképeni törekvést a lelki előzmények, képzetek, érzelmek, ítéletek, meggyőződések stb. határozzák meg. Mennél fejlettebb az ember, annál erősebb a lelk

tényező jelentősége és a nevelés épen e jelentőség fokozására törekszik. A nevelés feladata első sorban az emberben azokat a hajlandóságokat fejleszteni, amelyek a társadalomnak javára válnak és gátolni azokat, amelyek károsak. Ezen etikai befolyás mellett áll az értelem képzése, úgyhogy a kettő egymást támogatja. Világos, hogy az erkölcsi nevelés feladata csak akkor oldható meg, ha az akaratot meg lehet határozni. Az akaratot érzelmek irányítják. Az elhatározás irányát az az érzelem adja meg, amelynek utoljára volt túlnyomó erőssége. Ha ilyen kiemelkedő érzelem nincs, az eredmény az összes érzelmektől függ. — Ha tehát az akarást akarjuk befolyásolni, bizonyos érzelmet, vagy legalább is ennek képzetét kell előidéznünk. Ha ez az érzelem már megvolt valamikor a gyermek tudatában, akkor olyan érzetek képzeteit kell felébresztenünk, amely asszociáció útján az érzelem képzetét maguk után vonják. De ha az érzelem még idegen a gyermek lelkének, csak akkor tudjuk azt benne felkelteni, ha kedélye fogékony ez érzelem iránt. Az ember önző és altruisztikus érzelmekkel születik, mindkettőt egyaránt kell fejleszteni. Egyik-másik önző érzelem értékes eszköz a nevelő kezében. Természetesen főgondunk a magasabb erkölcsi érzelmek képzése legyen. — Láttuk, hogy az elhatározások keletkezésére az értelmi képzetek nem gyakorolhatnak közvetlen benyomást, csak amennyiben érzelmek hullámzását keltik fel. A pædagogusnak tehát arra kell törekednie, hogy a tőle fontosaknak tartott érzelmek erősségét fokozza, úgyhogy ezeknek túlnyomó befolyásuk legyen. Az oktatásban az új ismeretek felfogásánál az akaratnak a megtanulandó tárgyra kell irányítania a figyelmet, ami legjobban akkor érhető el, ha az új anyagban van valami érzelmi érték. Óvakodnunk kell a kedvetlenség érzelmének felkeltésétől, ami akkor áll be, ha az új vagy nagyon nehéz, vagy nagyon könnyű.

*

A vallás és az iskola címen nagy tetszéssel fogadott előadást tartott *D. Drews*, a hallei egyetem tanára a szászországi «Provinzial-Lehrertag»-on. A probléma radikális megoldását látjuk Franciaországban, ahol a vallást és az iskolát különválasztották egymástól abban a hitben, hogy a vallás nem tanítható. Mert tanítható mind az, ami az értelemhez, az emlékezethez, az ügyességhez tartozik, a vallás pedig az életnek teljesen meghatározott alakja, a lét magasabb módja; nem tartozik az értelemhez, sem az érzelemhez és nem tisztán az akarat dolga. Az igaz jámborsághoz még közvetlenség, igazmondás is kell. — És a vallás mégis tanítható, de hogyan? A nagy jámbor emberek erős, vallásos személyiségekkel való érintkezés útján jutottak eleven vallásos élethez. Vallásos szülők és tanítók közvetlenül vallásos életet keltenek a gyermekben. Ha a vallás élet, akkor csak az

élet közvetlen szemlélete ébresztheti fel. A vallás a személyes vallásos életnek a történet talaján levő sokféle kialakulásai útján tanítható. A tanítónak magának a vallás életében kell állania. Az iskolára nézve többek között fenáll az a probléma, hogy természetellenes a gyermektől vallásos tapasztalatot és férfiúi érettséget kívánni. Ez a hazugságra csábít. Másik hiba, ha a gyermekekhez a vigasztalás gondolatával akarjuk közel hozni a vallást. A tanító ébresszen mindenekelőtt tiszteletet minden előtt, ami szent, Isten és a biblia előtt, minden előtt, ami nagy és jó. Legyen Isten a szeme előtt és szívében. A legjobb eszköz arra, hogy vallásoktatást plántáljunk a lélekbe, nagy vallásos személyiségeknek a gyermekek szemléletébe való állítása. Minden oktatásnak megvan a maga vonzó oldala, de a legvonzóbb oktatás a vallásoktatás, ha vallásos ténnyé tesszük.

*

A túlterhelés. *Blanguernon* franczia akadémiai iskolafelügyelő egyik körlevelében abból indul ki, hogy a tanítók túlságos sokat dolgoznak és dolgoztatnak a gyermekkel. Meg kell elégednünk az iskolai munkával és lehetőleg mellőznünk kell a házi feladatokat. A házi foglalkozások, beszélgetések lármája közepett, alkalmatlan asztalon, télen rossz világítás mellett a gyermek alig végezhet érdemleges munkát, sokszor egészsége rovására. Hagyjuk inkább a gyermeket azokra a kis házi munkákra, apró szolgálatokra, amelyeket szülőinek teljesíthet, engedjünk időt gyenge értelmének a pihenésre. Azonban teljesen el nem hanyagolhatjuk a házi munkát, csak nagyon rövidre kell szabnunk. Ne legyen másról szó, mint egy-két rövid feladatról, különösen pedig tanulságos és szórakoztató magánolvasmányról.

*

Antwerpen város pædologiai laboratoriumát írja le keletkezésének történetével a Meumann-féle **Zeitschrift für experimentelle Pädagogik** IX. kötetének utolsó füzetében *M. C. Schuyten*, a laboratorium jónevű igazgatója. 1893-ban engedte meg neki a hatóság, hogy osztályában az órák alatt lélektani kísérleteket végezzen tanítványaival. Kísérleteit igazgatója nem nézte jó szemmel, tanítótársai kigúnyolták, de ő szorgalmasan dolgozik, megszerzi a doktori címet és gimnáziumi tanár lesz. 1895-ben felmentik a tanítás kötelezettsége alól, hogy a figyelem ingadozására vonatkozó kísérleteit mennél nagyobb terjedelemben végezhesse. 1898-ban tesz javaslatot a gyermektanulmányozás szervezésére és ekkor nevezik ki a «pædologiai iskolai szolgálat» igazgatójává, majd a következő évben a brüsszeli új egyetem szociologiai karán pædologiai tanfolyamot szerveznek számára laboratoriummal. Ezeket az előadásokat rendesen májustól juliusig tartja. Ugyancsak 1909. jun. 1-én alapítják meg a pædologiai

laboratoriumot is, egyelőre egy szűk osztályteremben és egy nedves pincében. Pár hónap alatt kitünt, hogy ez a helyiség szűk és meg nem felelő, de csak 1903-ban kapott egy épületet azzal a felszólítással, hogy azt tetszése szerint rendezze be. Ma már elég megfelelő a berendezés, de a fejlődés nehezen megy a városi közigazgatás nehézkessége folytán. Eszközeinek sora nem teljes, mert mindig csak azt szerezte be, amire épen szüksége volt. Mivel személyzet nélkül dolgozik, ez a felszerelés kielégíti, de a személyzet hiányát nagyon érzi. Irányítani nem is akarták, maga pedig csak egy szempontot tartott mindig szem előtt, a tudományét. Gyermektanulmányi vizsgálatai mellett évek óta foglalkozik a vegyi reakciósebességgel abból a célból, hogy ezeket a lélektaniakkal össze tudja hasonlítani. Vajjon úgy kell-e tekintenünk a kifáradást, mint telítést annak a közegnek a termékeivel, amelyben ezek felszaporodnak? A felelet még nincs meg teljesen erre a fontos kérdésre. Az intézet évkönyvében csak az ő dolgozatai szerepelnek. Ismertetésének végén a rendelkezésére álló folyóiratok jegyzékét adja és eddig megjelent közleményeit sorolja fel.

*

Pubertás és iskola. A német matematikai és természettudományi bizottság mult évi októberi ülésén érdekes előadást tartott ezen a címen *A. Cramer*, göttingeni orvosprofeszor. Ismertette a serdülő korban levő gyermek anatomiáját, lélektanát, kiterjeszkedett az életnek ebben a nevezetes szakában fellépő pszichopathikus állapotokra is, majd ezek alapján levonta az iskola szempontjából fontos következtetéseket. Fontosnak tartja mindenekelőtt annak a hangsúlyozását, hogy az iskola nem beteg és pszichopathikus egyéneknek való, hanem normális gyermekeket akar lehetőleg egyenletesen vezetni, fejleszteni. Ennek a fejlődésnek az érdeke kívánja első sorban, hogy az iskola erős fegyelmet gyakoroljon, mert a túlzott szelídséggel könnyen visszaélnek. De a tanárnak ismernie kell, hogy milyen lelkiállapotokkal jár a serdülőkor, hogy az egyes tanulók egyéni sajátosságait jobban tudja méltányolni és elkerülhesse eljárásában a sablont. Különös figyelemben kell részesítenie azokat a gyermekeket, akik határozottan pszichopathikusak. Ha értelmileg normálisak, a serdüléssel járó sajátságos állapotuk tekintetbevételével könnyen boldogulunk velük és később alapos javulást láthatunk rajtuk. De ha erkölcsi defektusokkal terhelt a gyermek, teljes erélylyel kell idejekorán fellépnünk a többiek érdekében is, mert egyetlen ilyen gyermek elronthat egy egész osztályt, sőt rossz hatással lehet az egész iskolára. Sok esetben csak az illető gyors eltávolítása segíthet.

*

A biologiai módszer a természetrajzi oktatásban. A biologiai irány ellen felhangzó vélemények bírálatával kapcsolatban azzal a kérdéssel foglalkozik *Paul Kammerer* a **Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht** januári számában, hogyan lehet a biologiai irányt a legalkalmasabban megvalósítani. A megvalósítás alapfeltételének azt tartja, hogy a természetrajzi gyűjteményeket alaposan átalakítsuk. Ebben a gyűjteményben kell holt tárgyaknak is lenni, amelyek ki vannak szakítva természetes kereteikből, de ezeknek a holt tárgyaknak a természeti valóságot kell képviselniök. Ne arra törekedjünk, hogy «természetes» környezetüket is velük együtt odahozzuk a szertárba, hanem hogy a tanítók betekintést nyerhessenek az illető tárgy élete folyásába. Ezt úgy érjük el, ha nem egy-egy típikus példány képvisel minden fajt, hanem több, az élettartam különböző fázisaiban levő egyed. Inkább kevés fajt, de mindegyiket alapasan ismertessük meg tanulóinkkal. A preparált anyagon kívül okvetlenül szükség van élő állatokra és növényekre, amelyek természetes keretben egyesítve a szervezeteknek a külső világhoz való vonatkozásait szemléltetik. Különösen könnyű ezt megvalósítani ott, ahol az iskolának megfelelő kertje van, de kis terrariumokat és aquariumokat a legszerényebb eszközökkel rendelkező iskola is állíthat föl. Így tudjuk csak megvalósítani a biologiai oktatás igazi feladatát: betekintést nyujtani magukba az életjelenségekbe.

*

Együttes nevelés az északamerikai Egyesült Államok iskoláiban. A **Monatschrift für höhere Schulen** januári füzetében *Siebert* ilyen címen számol be amerikai tanulmányútjáról. A két nem együttes nevelése az Egyesült Államok mindenfokú iskoláiban dívik, de nem általanosan. A nyugati államok nyilvános iskolái vezetnek ezen a téren, míg a keleti államok magániskoláiban és az alapítványi iskolákban a kétnemű ifjúságot külön nevelik. Az együttes nevelés bevezetésére egyrészt a tanítóhiány, másrészt az iskolák nagyobb részének csekély látogatottsága és egyéb külső okok vezettek és nem pædagogiai vagy szociologiai megfontolások. Csak utólag állapította meg az elmélet ennek a gyakorlatnak tényleges vagy állítólagos előnyeit. A középiskolákban az együttes nevelés a XIX. század utolsó harmadában valósult meg, mint az egyetlen módja annak, hogy a leányok is a fiukéval egyenlő értékű nevelésben részesülhessenek. Vannak azonban külön női College-ek is. A fejlődés 1909-ben érte el csúcspontját, azóta inkább hátrál a mozgalom, amelynek keleten az a törekvése, hogy az együttes nevelést beszüntessék a középfokú iskolákban, nyugaton pedig, hogy az állapotokon javítsanak. Erkölcsi tekintetben felteszik, hogy az együttes nevelésnek kedvező a befo-

lyása, ahol kisebb, egyenletes körökről van szó. A fősúly azonban a szociális szemponton van. A közös nevelés lehetővé teszi a két nemű ifjúság ártatlan érintkezését, amelyből nemcsak az iskolázás idejére, hanem a későbbi életre is a közös érdeklődések egész sora keletkezik. A legfontosabb aggodalmak szervezettani és pedagogiai megfontolásokból erednek. A fejlődés legfontosabb éveiben az egynemű iskolák inkább nyujthatnak kiválóan férfiúi, illetve női nevelést. *K—n.*

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern, herausgegeben von *J. Ruska*. Leipzig 1910, LII. Jahrgang.

Első füzet (január): *Prof. Dr. Julius Ruska*, Az iskola és egyetem érdekeinek közössége. — *Dr. Paul Lorentz*, Benyomások a német filologusok és iskolaférfiak gráci ünnepies közgyüléséről. — *Prof. Dr. Eduard König*, Az ó-szövetségi prófétaság a modern történelmi kutatás világításában. — *Gustav Humpf*, A reáliskolai modern nyelvi olvasmányok kánonja; elvek és tények. — *Prof. Dr. Paul Gräbner*, Növénytani rendszertan és növényföldrajz egykor és ma. — Szemle. — Irodalom.

*

Archiv für die gesamte Psychologie. Herausgegeben von *E. Meumann* und *W. Wirth*. XVI. Band. Leipzig, 1909.

Harmadik és negyedik füzet: *Bernard Kerstiens*, Descartes lélektanára vonatkozó kutatások. — *L. Treves*, Megfigyelések a vakok izomérzeteire vonatkozólag. — *Mario Ponzo*, A tapintó érzék körébe vágó néhány illusióról, Aristoteles illusiójáról és hasonló jelenségekről. — *F. Kiesow*, Ponzo dolgozatának összefoglalása. — *F. Kiesow*, Megfigyelések pillanatnyi hangbenyomások reakció-idejére vonatkozólag. — *F. Kiesow* és *M. Ponzo*, A hőérzetek reakció-idejéről. — *Erich Becher*, Megfordítható rajzokról. — *Helen Dodd Cook*, Kikötött és üres távolságok tapintó becslése. — *Aloys Müller*, Néhány megjegyzés az égboltozaton és a csillagokon való csalódásokról. — *E. Meumann*, Közlemény. — Irodalmi szemle.

*

Zeitschrift für pædagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Begründet von *F. Kemsies*. Herausgegeben von *M. Brahm*, *G. Deuchler*, *O. Scheibner*. Leipzig, XI. Jahrgang.

Első füzet (január): *Prof. Dr. W. Wundt*, Logika és lélektan. — *Dr. W. Specht*, A munkagörbe elemzéséhez. — *Prof. Dr. W. Münch*, Oktatás és érdeklődés. — *A. Henseling*, Tapasztalatok a gyermekeknek a vallásos hagyományhoz való viszonyára vonatkozólag. — *Th. Heller*, Az ifjúkori gyengeelméjűség osztályozásához. — Kisebb adalékok és közlemények. — Irodalmi szemle.

*

Zeitschrift für experimentelle Pädagogik, psychologische und pathologische Kinderforschung mit Berücksichtigung der Sozialpædagogik und Schulhygiene. Herausgegeben von *E. Meumann.* IX. Band. Leipzig, 1909.

Harmadik és negyedik füzet: *Jakob Schwender,* Az olvasásra vonatkozó kísérleti kutatások legfontosabb eredményei. — *Theodor Lessing,* A matematika pedagogiája és lélektana. — *Helene Goldbaum,* A gyógypedagogia állása 1907/8-ban Magyarországon. — *Alexander Netschajeff,* Megjegyzés Hösch-Ernst asszony dolgozatához. — *M. C. Schuyten,* Az Antwerpen városi pedologiai laboratorium. — *Paul Ranschburg,* Az elemi számműveletek fiziologiai és pathologiai lélektanához (befejező közlemény). — Irodalmi értesítő.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer,* Langensalza u. Wien, 1909—10. XV. Jahrgang.

Negyedik füzet (január): *Prof. G. Anton,* Vízfejüség és agydaganat ellen végzett 22 műtétről. — *Kuhn-Kelly,* Hazugság és pofon (befejező közlemény). — *Dr. Maximilian P. E. Grossmann,* A kivételes gyermekek milyen osztályát lehet a társadalomtól való elkülönítés nélkül felnevelni? A gyermekvédelmi bizottságok Lennep kormányzóságban. — Irodalom.

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgeben *E. Hiemann, F. Lindemann, R. Schulze,* XXI. Jahrgang. 1909—10. Leipzig, Voigtländer.

Ötödik füzet (február): *O. Karstädt,* Valóságos és népies vélemény a pedagogiában. — *Karl Cornelius Rothe,* A geologiáról, mint a tanítás egyik tárgyáról. — *Dr. Karl Wilker,* kell-e az ifjúság nemi felvilágosítása-e vagy sem? — *Georg Büttner,* Kisegítő iskolák a vidék számára. — Egy északi tanítóképzőből. — Módszeres számtani kézikönyvek. — *G. Erfurth,* Vallásoktatáshoz való könyvek. — Szemle. — Jegyzetek. — Könyvismertetések.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann.* Leipzig u. Berlin, 1910. XIV. Jahrgang.

Első füzet (január): *Rissmann,* Tévedések és visszaesések. — *Dr. Max Brahn,* Pedagogiai akadémia. — *Dr. Ernst Weber,* A nevelés művészi oldala. — *Dr. Ernst Schultze,* Az iskola-városi mozgalom az Egyesült-Államokban (első közlemény). — Szemle. — Közlemények és utalások; Német gyermekvédelmi központok. — Friedrich Frőbel. — A reformmozgalomból. Pályázat. — A hesseni iskolareformátorok szövetsége. — Emil Ries és Wilhelm von Humboldt. — Buzdítások. — Aggodalmak. — Haladás. — Személyi hírek. — Irodalmi szemle.

*

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von *H. J. Müller.* Berlin, 1910. LXIV. Jahrgang.

Első füzet (január): *Dr. K. B. Haide*, Átmenetek és anyagelosztás. Glossák a történelem tanításához. — *Dr. P. Lorentz*, A középiskolai vallásoktatás és az általános zsinathoz intézett felirat. — *Th. Nissen*, Önálló és vonatkoztatott idő a technikai oktatásban. — Irodalmi értesítő.

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur und für Pædagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilberg* und *Bernhard Gerth.* Leipzig und Berlin 1910. XIII. Jahrgang. XXIV. Band.

Első füzet (január): *Dr. Paul Cauer*, A tanárképzés Bajorországban és Poroszországban. — *Dr. Rudolf Lehmann*, A mozgás szabadsága a középiskolák felső fokán. — *Wilhelm Bruhn*, A filozófiai oktatás útja és módja, különösen a tudós iskolában (első közlemény). — *Dr. Eugen Grünwald*, A középiskola és a sajtó. — Ismertetések és közlemények.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram.* Leipzig und Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Első füzet (január): *Karl Schultze*, Alak és tartalom. — *Professor Dr. Gaudig*, A szászországi felső leánynevelésügyre vonatkozó törvénytervezet. — *M. Wolff von Sandau*, A nőkérdés Angolországban. — *Oskar Simon*, A háztartási oktatás Svájcban. — Hivatalos jelentés 1909 október 4—16. napjain Göttingenben tartott mathematikai, fizikai, kémiai és földtani szünidei tanfolyamokról a középfokú leányiskolákban működő tanárok és tanárnők számára. — *Dr. Otto Conrad*, A nő Wilhelm Wundt ethikájában. — *Dr. med. Wilhelmine Geissler*, Női változékonyság, pedagogiai és társadalmi megítélése és pedagogiai kezelése. — *Paul Jiertmann*, Még egyszer: Tanárok női vezetés alatt. — *Elsbeth Krukenberg*, A női vezetés kérdéséhez. — Közlemények. — Könyvszemle. — Személyi hirek.

*

Monatschrift für höhere Schulen. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten von *Dr. R. Köpke* und *Dr. A. Matthias.* Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Első füzet (január): *Dr. W. Münch*, A német tanárok és a német közönség. — *Dr. A. Matthias*, A drezdai városi középiskolák tanáregyesületének ifjúsági irodalmi bizottsága. — *Dr. Albert Siebert*, Együttes nevelés az északamerikai Egyesült-Államok iskoláiban. — *Prof. Dr. E. Mackel*, A «preparálás»-ról. — *Prof. E. Stutzer*, Irásbeli dolgozatok az alkotmánytan köréből. — *Ernst W. Weinbeer*, A sztatikai szerkesztések a mértani rajz tanításában. — *Dr. M. Frischeisen-Köhler*, 1907/8. évi értesítői értekezések a filozofia és pedagogia köréből. — Könyvismertetések. — Vegyes.

*

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Verantwortliche Redakteure: *J. Huemer, E. Haule, H. von Arnim.* Wien, 1909. LX. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): *Dr. Eduard Castle*, Mi nekünk Schiller? — *S. Sager*, Heinzel Richard Kisebb Iratai (negyedik közlemény. — Irodalmi értesítő. — *E. Dientzl*, Az osztrák és porosz reálgimnáziumok mennyiségtani tantervének összehasonlító tanulmánya. — Pedagogiai irodalom. — Vegyesek. — Rendeletek stb.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber, Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser.* Wien, 1910, XXXV. Jahrgang.

Első füzet (január): *Prof. Fr. V. Zlábek*, A beszélőgép a nyelvtanításban. — *Karl Emmerling*, A Feuerbach-féle kör tanához. — *Reg.-Rat J. Langl*, A modern művészi mozgalom és az új rajztanterv. — Rendelet a bajor reálgimnáziumok és reáliskolák végzett növendékeinek kiegészítő vizsgálatairól. — Könyvek, folyóiratok és programmok szemléje.

*

Österreichische Mittelschule. Redigiert von *Professor Josef Hickl, Prof. Alois Neusser, Prof. Dr. Franz Strausz, Prof. Eduard Schuščik, Josef Hinterleitner, Prof. Vinzenz Neuwirth* und *Prof. Romuald Wurzer.* Wien. 1910. XXIV. Jahrgang.

Első füzet: *Dr. Josef Jacob, Dr. Gustav Ritter v. Escherich*, A mennyiségtan tanárainak képzése. — *Max Guttmann, Gustav Lukas*, A középiskolai tornatanárok képzése. — *Dr. Ernst Block*, Egy vegyész gondolatai a középiskola reformjához. — *Prof. Dr. S. R. Nagel*, A regény új elmélete. — Egyesületi hirek. — Irodalmi szemle.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid.* Leipzig u. Berlin, 1910. III. Band.

Első füzet (január): *Dr. A. Cramer*, Pubertás és iskola. — *Professor Karl G. Volk*, Földtani vándorlások a sváb tengeren (első közlemény). — *Prof. Dr. Paul Kammerer*, A «biologiai» módszer jogai és kötelességei a természetrajzi oktatásban. — Taneszközök szemléje. — *G. Faber*, Kis iskolai kísérletek. — Ismertetések. — Gyűlési tudósítás. — A természettudományi oktatás előmozdítására. — Könyvszemle.

*

Revue Universitaire. Secrétaire général: *Gustave Regnier*, Paris. 1909 XVIII. Année.

Tizedik szám (december): *L. Bompard*, Jelentés a nyelvtani tanárvizsgálatokról. — *Daniel Mornel*, Az irodalomtörténet és a természettudományok. — *Hubert Bourgin*, A francia nyelv tanítása. — *Mlle Divin*, A művészettörténet tanítása egy középfokú leányiskolában. — *Gustave Rudler*, A francia irodalom könyvészete. — *Jeanne P. Crouzet Ben Aben*, Középfokú leányoktatás. — *André Bali*, Havi krónika. — Hirek és ujdonságok. — Vizsgálatok és versenyek.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1909. Nouvelle série. Tome LIV.

Tizenegyedik szám (november): *A. Gilles*, A felső népiskolák új törvénye.— *Félix Hémon*, Pécaut levelei Gréardhoz (második közlemény): — *V. Friedl*, Az ismétlőiskolai kötelezettség külföldön. — *Maurice Pellisson.* Két Voltaireről szóló könyv. — *A. Vannier*, Az olasz tanítónő E. de Amicis egy regénye szerint. — A francia elemi oktatás krónikája. — Szaksajtó. — Könyvek.

Tizenkettedik szám (december): *R. Jalliffier*, A.-E. Jacoulet. — *Gabriel Compayré*, Az ésszerű erkölcsi nevelés, egy új köny szerint. — *Alph. Piffault*, Volney és a történelem elemi iskolai tanítása. — *Deries*, A lányok középfokú oktatása. — *Maurice Pellisson*, Charles Perrault és meséi. — Pædagogiai dolgozat, amelyet egy nőpályázó adott be a tanfelügyelőségre és tanítóképzői igazgatóságra képesítő versenyvizsgálaton. — A francia elemi oktatás krónikája. — Külföldi szaklapok. — Könyvszemle.

*

La Revue de l'Enseignement des Sciences. 3e Année. Paris 1909. (Évenkint tiz füzetben jelenik meg.)

Tizedik füzet (december): *A. Châtelet*, A geometria elvei; jelentőségük az elemi oktatás szempontjából (befejező közlemény). — *G. F.* A beírható négyszögről. — *A. Durand*, A visszaverődési és törési képek elméletéről. — *P. Morin*, Szilárd test és folyadék mozgásával szemben való ellenállás (befejező közlemény). — *G. Bruno*, Brüsszel háztartási iskolái. — Érettségi mennyiségtani és fizikai feladatok. — Oktatási krónika. — Könyvészet.

*

The Journal of Education. A Monthly Record and Review Vol. 40. (New Series, 31) London 1909.

Tizenkettedik füzet (december): Egy régi quaker iskola. — Tanácskozás a tanítók nyilvántartásáról. — Karácsonyi könyvek. — Teachers Guild of Great Britain and Ireland. — *Egy tanító*, Tizenötév alatti korú gyermekek földrajztanítása. — Gyermekek és csecsemők táplálása. — Állandó rovatok.

*

Education. Edited by *Frank Herbert Palmer*, Boston 1909—10. Vol. XXX.

Negyedik szám (december): *Frank A. Manny*, A bizonyítványrendszer háttere. — *Charlotte E. Dogherty*, Iskola vezetés. — *Colin A. Scott*, Szocialis nevelés (befejező közlemény). — *Eugene Bertram Willard*, A gyermektanúlmány. — *Josiah Main*, A középiskolai gazdasági tanfolyam némely tényezői. — *Charles Welsh*, Taníthatunk-e irodalmat? — *Ethel M. Augier*, Új terv a tanítói nyugdíjra vonatkozólag. — *Lida B. Erhardt*, Kisérlet a gyermekeket megtanítani a tanúlásra. — Ismétlő kérdések a Király idillekhez. — Jegyzetek. — Könyvek és lapok.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Rahway, N. J. and New-York, 1909. Vol. XXXVIII.

Tizedik füzet (december): *James E. Russel*, Az iskola és az ipari élet. — *Melvin A. Braunon*, Felső oktatás és a farm. — *Frank A. Manny*, Az elemi- és középfokú iskola választó vonala. — *Edward O. Sisson*, Az amerikai középiskola szelleme (második közlemény). — *Emma L. Johnston* Karácsonyi látomás. — *C. Ward Crampton*, Nevelés játékkal. — *Aaron Gove*, Adalék az amerikai oktatás történetéhez (második közlemény). — *David Eugene Smith*, A matematikai oktatás nemzetközi bizottsága. — *Nicholas Murray Butler*, Az amerikai College tűz alatt. — Nevelésügyi közlemények. — Jegyzetek. — Szemlék.

*

The School Review.

Tizedik szám (december): *Franklin Winslow Johnson*, A középiskola szocziális szervezése. — *Clarence L. Meader*, Oroszország nevelésügyi helyezete a jelenben. — *Ernst B. Skinner*, Tanácsok a geometriai határértékek felhasználására. — *Margaret Ashmun*, Könyvtári olvasás a középiskolában (befejező közlemény). — *Isaac Thomas*, A biblia mint tankönyv a nem felekezeti középiskolában. — *Frances E. Sabin*, Kisérlet egy középiskolai kiadvánnyal. — Kiadói Jegyzetek. — Könyvszemle. — Lapok.

*

School Science and Mathematics. Chas. *H. Smith* Editor. Chicago. 1909. Vol. IX.

Kilencedik szám (decembor): *Max Verworn*, A természetrajzi középiskolai tanításáról. — *Joseph Y. Bergen*, Növénytan-tanítók néhány tévedése. — *Cora A. Smith*, Biologia egy pennsylvaniai középiskolában. — *James F. Chamberlain*, A középiskolai földrajzi tanítás bizottságának jelentése. — *Herbert E. Walter*, Ideális biologiai tanítása a középiskolában. — *Fredus N. Peters*, Természettudományi és mennyiségtani oktatás a jövőben. — *E. J. Rendtorff*, Egy termoszkóp és felhasználása. — *Henri Crew*, Tömeg és tehetetlenség. — *Karl E. Guthe*, Abszolút hőmérséklet. — *Lewis C. Williams*, Hogyan mutathatjuk meg két hasonló elem párhuzamos és sorozatos kapcsolásának befolyását az elektromótoros erőre és a belső ellenállásra. — *Herman Haustein*, A rotosztát és goniosztát. — *William E. Stark*, Néhány általánosan elterjedt eszköz régi alakja. — *W. H. Jackson*, Az elemi trigonometria egy fejezete. *Ernst G. Hapgood*, Mértani helyekre vezető feladatok. — A középiskola szempontjából. — *E. B. Wilson*, Mértani helyekre vezető feladatok. — A college szempontjából. — Hozzászólások *William Fuller* és *Mary F. Good* részéről. — *Howard F. Hart*, Jelzés a gömb geometriájában. — Szakirányú tanulmányok és közlemények. — Egyesületi hírek. — Könyvek és Lapok.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1910. február 19-én.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* elnöklése mellett Bardócz Pál, Bozóky Endre, Böngérfi János, Erődi Béla, Éltes Mátyás, Ember Sándor, Fülöp Áronné, Farkasfalvi Sarolta, Gaál Jenő, Geöcze Sarolta, Gyulai Ágost, Havas Gyula, Hegedüs István, Imre Sándor, Jancsó Benedek, Kovács János, Kovács Alajos, Kondor József, Kőrösi Sándor, Kerékgyártó Elek, Klinzing Borbála, Málnai Mihály, Nádai Pál, Pataki Béla, Rosenberg Auguszta, Quint József, Waldapfel János, Zsengeri Samu, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül vendégek szép számban.

I. *Elnök* az ülést megnyitja. Bejelenti, hogy a Mikszáth-jubileum bizottsága felhivást intézett a M. P. T. elnökségéhez, e nagy kulturmozgalomban való résztvétele tárgyában. Indítványozza, hogy a Társaság Mikszáth munkáinak jubiláris kiadására egy példányban fizessen elő és azt valamely szegény iskolának ajándékozza oda. A Társaság az indítványhoz egyhangulag hozzájárul.

II. A napirend első tárgya *Geöcze Sarolta: «Az erkölcsi nevelés, mint magyar nemzeti probléma»* című előadásának megvitatása.

Elnök emlékeztet arra, hogy Geöcze Sarolta r. tag a Társaságnak október havi felolvasó ülésén fenti cím alatt tartott előadást, de az idő előhaladottsága miatt ennek a kérdésnek megvitatása a február havi ülésre maradt. Elnök röviden összefoglalja az előadás tartalmát, s néhány lényegesebb tételt, a vitára anyagot szolgáltató egy pár gondolatot kiemel: 1. Súlyt kell helyezni az egyéni nevelésre, tekintettel a környezetre, amelyben a gyermek felnövekszik. 2. Az erkölcsi nevelés más szellemből, mint az altruizmusból nem indulhat ki. 3. Az ifjúságot a szociális feladatokra nevelni kell. Alkalmat adnak erre pl. az iskolai szövetkezetek. 4. Az erkölcstan külön taníttassék-e, azaz külön tantárgy legyen-e? 5. Egyes tantárgyaknak az erkölcsi nevelés szempontjából való fontossága. Ez a pont adhat legtöbb alkal-

mat a hozzászólásra. 6. Az erkölcsinevelés főforrása az érzelmekben keresendő. 7. Az erkölcsinevelés problémája miképen itélendő meg hazai viszonyaink között?

Elnök felhivja a jelenlevőket, akik a tárgyhoz szólani kivánnak, hogy ezt lehető rövidséggel, önmérséklettel s egymás iránt tartozó türelmességgel sziveskedjenek megtenni. Arra kéri a hozzászólókat, a vitát ne tereljék személyes térre s vegyenek példát a londoni kongresszustól, ahol még az ellenkező nézetüek is a legnagyobb tisztelettel viseltettek egymás iránt.

Kondor József tanár az elnök kérdéseihez még egy újabbat akar csatolni s mintegy kiegészíteni Geöcze előadását. Azt óhajtja, hogy a helyes és természetszerű életmódra is kell nevelni az ifjúságot. Ez az alapja az erkölcsi nevelésnek.

Hegedüs István az elnök által kivonatolt kérdésekhez nem tudna még mást is hozzácsatolni. Fontos kérdés, vajjon a vallásoktatástól elkülönítve tanítható-e az ethika vagy nem? A kérdés mindenütt heves vitát idézett elő. Azt szokták mondani, hogy kényes a kérdés. Ez elől ő nem tér ki. Nincs felekezet, amely ne nyujtana alapot a boldogulásra, amelyre a lelkek mindig rá fognak szorulni; mert vallás nélkül a világot elképzelni nem tudja. De nézzük csak, hogy Krisztus tana hova fejlődött a régi időkben s hova fejlődött most. A vallásoktatás a kereszt alapján álljon, amelyből a felekezeti szempontokat ki kell zárni. Az utóbbi időben a felekezetek nem tudnak bizonyos irányzatos tanítástól menekülni, mely aztán a társadalmi megoszlás felé vezetett. Isten ments, hogy nálunk is kulturharc fejlődjék. Az ethikának külön órában való tanítását kivánatosnak nem tartja. Szólót csak olyan moráltanítás elégítheti ki, amely a magyar nemzet szükségleteihez alkalmazkodik; de ilyen moráltanítást eredményesen a különböző tárgyak keretében lehet csak keresztülvinni. Egységes, magyar világnézetnek alapját is csak akkor lehet megvetni, ha a magyar társadalom nem felekezetek szerint oszlódik szét, hanem ha ezt a magyar erkölcs, a magyar érzés tartja együvé. Elborul a lelke, ha arra gondol, hogy a magyar társadalmat megint sikerülhetne felekezeti alapokra fektetni.

Kerékgyártó Elek dr. Kétszeresen örvendetes dolognak tartja, hogy ezt a kérdést, melyet az élet és halál kérdésének tarthatni, képző-intézeti tanár tette gondolkozás és megbeszélés tárgyává. Napjainkban ugyanis nemcsak az állami és társadalmi, de a családi és egyéni élet is egyaránt sürgeti e tétel megoldását. Sürgeti, hogy meg ne pihenjünk, míg nem győztünk. Biztató jelenség a tanítóképző kezdeményezése szerinte azért, mert olyan lesz a jövő társadalma, amilyen a jövő tanítókara lesz. Amennyit a tanító ér, szerinte min-

dig annyit ér az oktatása s tanítványainak képzettsége. Azaz, ha a tanító nevel, vagyis igazsággal, jósággal, kötelességérzettel és kötelességteljesítéssel teszi tartalmassá növendékei lelki életét, hát akkor azok, általánosságban szólva, ugyanazt fogják gyakorolni és majdan tovább plántálni. Eme művészi munkához eszközül a többek közt a t. előadó az egyes tantárgyakat ajánlja. Nagyon helyesen. Ámde ennek az a föltétele, hogy az eddigi eljárásmóddal valamennyi tanító lehetőleg szakítson. Térjen át a következetes beszélgetésre. Szünjék meg valamennyi iskolai kézikönyv, az írásbeli dolgozatokról nem is szólva, holt betű lenni. Változtassuk át azokat életforrásokká. Ezt a gyakorlati élettel való szoros kapcsolat útján érhetni el. Ez által valamennyi tantárgyat oly érdekessé lehet tenni, mintha egy bájos költemény volna. Azzal a különbséggel, hogy ezzel a legbiztosabban szolgálhatjuk az erkölcsi (a lelki erőbeli) nevelést, holott mesékkel és mondákkal emberi és tartós jellemet fejleszteni nem lehet. Bizonyítják ezt a mi kétségbeejtő, mindennapi tapasztalataink. Az úgynevezett magoltatás béklyóba veri az elmét; nem foglalkoztatja az értelmet és gondolkozást. Nem tanít itélni, következtetni, előre látni, méltányolni, a meggyőződésig fölemelkedni, megkülönböztetni stb. s szilárdan megállani amellett, amit jónak, szépnek, igaznak ismert föl. Így nem ismeri meg a tanuló az erkölcsi élet föltételeit, amint megismertetjük pl. az alkotmányos élet föltételeit. Ellenben, ha mintegy szemlélné, miként hathatja át az erkölcsi élet közszelleme, közérzése a családi, az iskolai, a társadalmi, az állami, az egyházi és világi életet egyaránt: akkor az illető lelkében megfelelő erő fejlődnék ki a számtalan megkisértéssel szemben; akkor várna reá becsület, öröm- és enyhületteljes élet. Ellenkező esetben vége a jól töltött életnek. A jóság, a szeretet minden. Ez csudákat tesz. Ezzel, ezért, minden viszonyok között érdemes élni. Hogy a jóság fejlesztésében milyen szerepet játszik a hitoktatás, arra nem szabad elhirtelenkedve válaszolnunk. Embere válogatja. Általánosságban szólva, hitoktatásunk a reformokra már nagyon rászorult. Jótékony hatása alig van. Nem tapasztaljuk, hogy tömörítene, egy családdá olvasztani igyekeznék mindenkit a testvériség által. Polgári közösség érzésével vajmi ritkán hagyják el az egyes órákat és az egyes intézeteket tanítványaink. Fölmerül tehát az a kérdés: nem kellene e segítségére sietnünk a mai hitoktatásnak? Felekezeti intézeteinkben az erkölcstan külön tantárgyat képez s heti egy vagy két órával rendes tantárgy. Ne járjon-e el hasonlóképpen a községi és állami iskola? Azt rövidesen eldönteni nem volna észszerű. Ugyanazért tisztelettelyesen azt indítványozom: küldjön ki a nagyérdemű Társaság 3—5 vagy 7 tagú bizottságot. Ez a bizottság átültetné emez elméleti kérdést a

megvalósítás talajába. Cselekedetté fejlődnék a kezdeményezés, nem pedig puszta emlékké avulna. Ez a bizottság felszinen tartaná és szivén viselné az ügyet s részint fokozatosan, részint esetről-esetre érdemleges javaslatokat terjesztene a munkára vállalkozott, nagyérdemű Társaság színe elé.

Farkas (Faludi) Sarolta a népiskola feladatának mondja az erkölcsi nevelést s meg van arról győződve, hogy az itt nyert alapvetés a gyermek egész életére kihatással van.

Ember Sándor, az előtte szóló Kerékgyártó Árpádnak nem osztja azt a nézetét, hogy a tanítóság a nevelés kérdése iránt indolens. Nincs az iskolának egyetlen kérdése, amelyre a tanítóság annyi erőt pazarolt volna, mint amennyit a nevelés kérdésének feszegetésére fordított. És épen azért pazarlódott el ez az erő, mert amint az előadó is, a tanítóság a nevelés kérdését az oktatás függelékének tekintette, azt az oktatási tárgyak keretében akarta megoldani. Pedig nincs az oktatásnak egyetlen tárgya, amely csak egyetlen nevelési feladatnak is kellő teret és anyagot szolgáltatna. Határozott célkitüzés, megfelelő anyag és megszabott módszer nélkül nincs erkölcsi nevelés. Ezt sürgeti a tanítóság. A vallásoktatás nem elégíti ki az erkölcsnevelés kivánalmait, mert a dogma végérvényesen, örök időre akarja az embert berendezni. A nevelésnek azonban a progresszió alapján kell állani, a fejlődő élet szükségleteihez kell alkalmazkodni. Nem olyan erkölcsnevelés kell, amely köt, hanem olyan, amely elemel.

Waldapfel János kivánja, hogy minden tanító át legyen hatva attól a gondolattól, hogy ő erkölcsi nevelő. Erkölcsi tanítás minden tantárggyal velejár, enélkül elképzelni nem is lehet; külső ethika tanítását azonban nem tartja szükségesnek. A nevelés nagyobb része a családot illeti; a nagy erkölcsi célokra való törekvésekkel az iskola tölti meg a gyermeket. A középiskola alsóbb és középső fokán a tanuló feje még zavart, de a 7. és 8. osztályban eltűnik a léhaság és a tanítást a történet révén tartalommal tölti meg. Az egyetemre fölkerülve azonban tapasztalnunk kell, hogy ez a maga fiait nem neveli eléggé s az ifjat éppen akkor ejti el, amikor ennek az erkölcsi nevelésre leginkább van szüksége. Ő nem fél ettől a kényes kérdéstől, mert vallásos ember s éppen ezért az igazi vallásos nevelés érdekében nem volna szabad iskolában vallást tanítani.

Elnök szerint a kérdés nem meríthető ki, olyan óriási nagy háttere van. A lefolyt vita sem volt képes valamely egységes nézet kialakulását elősegíteni. Kerékgyártó indítványát az elnökség elé kéri terjesztetni javaslattétel céljából. A vita folyamán hivatkozás történt elnöki megnyitójára; tartozik kijelenteni, hogy fejtegetései-

ben a vallásoktatást szükségesnek mondotta, de kifogást tett pædagogiai szempontokból a hittanítás rendje (tanterve) és módja (módszere) ellen.

Az ülés véget ért.

Hivatalos nyugtázás.

1910 január 17-ike óta a következő fizetések teljesíttettek :

Rendes tagok önkéntes járulékai fejében : dr. Erődi Béla 59 kor., dr. Imre Sándor 20 kor.

Külső tagok befizetései :

1901-re : Glatz Anna Szepesmerény.

1902-re : Toncs Gusztáv Szabadka. Glatz Anna Szepesmerény. Nickmann Rezső Szt-Benedek.

1903-ra : Lengyel Gábor Beregszász. Nickmann Rezső Szt. Benedek.

1904-re : Lengyel Gábor Beregszász. Nickmann Rezső Szt-Benedek 2 K-t. Kellner Fülöp Felsővisó.

1905-re : Godzsa László Kisgércze. Lengyel Gábor Beregszász. 2 K.-át. Juhász János Szerencs. Dr. Kovács S. Sándor Nagyvárad.

1906-ra : Godzsa László Kisgércze 2 K-át. Romanecz Mihály Ungvár. Molnár Imre Budaörs. Sólyom János Kolozsvár. Juhász János Szerencs, dr. Kovács S. Sándor Nagyvárad.

1907-re : Balogh Jenő Nagylózs. Romanecz Mihály Ungvár Molnár Imre Budaörs. Deák Lajos Marosvásárhely. Hekinger István Pécs. Sólyom János Kolozsvár. Juhász János Szerencs I. felét, dr. Kovács S. Sándor Nagyvárad I. felét. Vende Ernő Pécs. Huzják Lukács Baja.

1908-ra : Balogh Jenő Nagylózs 1 K-át. Lovass Aladár Hajdunánás. dr. Friml Aladár Bpest. Simon Lajos Bpest. Schwetz Vilmos Esztergom. Blickling Antal Magyarcsanád. Csánki Gyula Sepsiszentgyörgy. Morres Ede Brassó. Romanecz Mihály Ungvár. Molnár Imre Budaörs. Osváth János Békéscsaba. Deák Lajos Marosvásárhely. Hekinger István Pécs. Erdős Géza Bpest.

1909-re : Lovass Aladár Hajdunánás. Dr. Friml Aladár Bpest. Bihari Ferenc Munkács 3 K-át. Schwetz Vilmos Esztergom. Halmos Péter Stubnya. Csánki Gyula Sepsiszentgyörgy. Morres Ede Brassó. Romanecz Mihály Ungvár. Molnár Imre Budaörs. Osváth János Békéscsaba. Deák Lajos Marosvásárhely. Deli Géza Nagybánya. Kandray Géza Déva. Schlesinger Salamon Privigye. Erdős Géza Bpest. Gálffy Ignác Miskolcz.

1910-re: Földes Vilmos Oravicza. Medgyesi Lajos Zalaegerszeg. Killyéni Endre Hosszúfalu. Balajthy Margit Kraszna. Özv. Szilágyi Sándorné Mezőtur. Szenczi Győző Szentgotthárd. Bán Géza Hajdunánás. Losonczi László Nagykörös. Dr. Fazakas József Kolozsvár. Varga Mihály Beszterczebánya. Czvajna József Besztercze. Hajkó László Brassó. Dr. Antal Géza Pápa. Bánkorsós József Erzsébetfalva. Dr. Korniss Gyula Bpest. Dékány István Bpest. Hittig Lajos Bpest. Posch Jenő Bpest. Bandity Milos Nagykikinda. Dr. Kellemen Károly Sümeg. Koschowitz Gyula Bpst. Krammer József Pozsony. Heuer Ede Bpest. Javos Oszkár Alsóesztergály. Tácsovszky Lajos Pöstyén. Dr. Endrei Gerzson Losoncz. Szántó Kamill Pécs. Dudinszky Emil Nagykálló. Láng Mihály Arad. Acsay Ferenc Győr. Pacher Donát Sopron. Dr. Schuschny Henrik Bpest. Pék János Székesfehérvár. Pritz Ferenc Páka. Simon Béla Pécs. Kőszegi Gyula Kolozsvár. Guzsvenitz Vilmos Esztergom. Orosz Gábor Nyárló. Szenes Adolf Nagybecskerek. Bründl Ödön Sopron. Dr. Bleyer Jakab Kolozsvár. Molnár Lajos Anina.

1911-re: Láng Mihály Arad.

Lezáratott 1910. febr. 7-én.

*

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékot a f. évi januári füzethez csatolt postatakarékpénztári befizetési lap felhasználásával, vagy postautalvány utján mielőbb befizetni.

Kérem továbbá azon tisztelt tagokat, akik a Magyar Pædagogiát helytelen címezés miatt késedelmesen kapják kézhez, szíveskedjenek helyes lakcímüket velem mielőbb közölni. Egyáltalában a nyilvántartás érdekeiből kérem a tisztelt tagtársakat, hogy minden címváltozást velem haladéktalanul közöljenek. Végül van szerencsém a tisztelt tagtársak tudomására hozni, hogy a Magyar Pædagogia 1892., 1893. és 1894. évfolyamaiból, addig, míg a készlet tart, kötetenkint 8 koronáért teljes példányok kaphatók. A t. tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

Dr. Bozóky Endre,
áll. középisk. igazgató, pénztáros,
Budapest, II, Albrecht-út 31.

KÖZÉPKORI ISKOLÁZÁS MAGYARORSZÁGON.*

A kereszténység beültetése magyar földre nem a véletlen dolga, hanem fejlett politikai érzék és államférfiúi éleslátás munkája. A *kereszténységben* és a *királyságban* a nemzeti fenmaradás kettős sarokkövét ismerték föl. Innét az a lelkiismeretes gondosság és az a férfias munka, mely e kettőnek megszilárdításán, szervezésén és fentartásán szüntelenül fáradoz. A kereszténység fölvételének előmunkálatában kétségkívül részök van a foglyúl Magyarországba hurcolt német és olasz papoknak s még inkább az itthon meghódolt szlávok papjainak, akik híveik lelki életének gondozásával a keresztény szellem beszédes jelenségeit tárták napról-napra új uraik elé. A keresztény vallás rendszeres elterjesztésének és meggyökereztetésének érdeme azonban hazánkban a benedekrendiek nevéhez fűződik. Ezek a clugnyek szellemében újjászervezve és belsejökben megerősödve lépik át hazánk határait s megújult erővel látnak hozzá nagy feladatuk megoldásához. Legrégibb monostoraik Pannonhalmán, Bakonybélben, Pécsváradon, Zalavárott és Zoboron első nevelőintézeteivé lesznek a magyar papságnak. A XI. század főpapjai jó részben innét kerülnek ki és jutnak a magyar egyházak kormányzásához. Az új munkatér, a kezdet buzgalma, a magyar nemzet fogékony lelke és a kereszténység éltető szelleme fényes eredménnyel koszorúzták fáradalmukat. Mellettük munkálkodnak és sikereik érdemén osztozkodnak azok az egyszerű világi papok, akik mint főesperesek, megyéspapok, plébánosok, káplánok és oltárospapok a hívek lelki üdvösségét szolgálták.

Az ekkori lelkészkedő papság megteremtése és sorainak kiegészítése szemléletes példaként a Szent Gellért legendában tárul elénk. Itt észleljük, hogy miként alakul meg egy XI. századi káptalani iskola az ő tanáraival és tanítványaival; miként nevelődnek itt Magyarország ekkori papjai; s hogyan gyűjti össze Szent Gellért a már ekkor keresz-

* Részlet a szerzőnek. «*A káptalani iskolák története Magyarországon 1540-ig*» című, a Magyar Tud. Akadémia kiadásában most megjelenő művéből.

tény eszmék hatása alatt álló Dunántúlról a kispapokat, akiket azután pappá szentel és a lelkészségek élére állít. Befogad ezenfölül még német, cseh, lengyel, francia és más nemzetiségű egyéneket is, akik papi pályára akarnak lépni, s fölszentelésük után egyházi javadalmat adományoz nekik.

Így vagy ehhez hasonlóan mehetett végbe a többi püspökség első szervezése is. Az első szükségletek kielégítése után a fentartás és fejlesztés gondja következett. Az érseki és püspöki székhelyeken az egyházi szervezet és az istenitisztelet sok papot követelt. Ezek nevelésére bizonyára mindegyik egyházmegye középpontján mindjárt kezdetben alapítottak káptalani (székesegyházi) iskolát, — amint Esztergom és Pécs példája igazolja.

De ezen kívül gondoskodni kellett még a falusi papság sorainak kiegészítéséről is. A káptalani iskola növendékeinek egy része oda került ugyan, de ez távolról sem volt elég. Hiszen már Szent István elrendelte, hogy minden tíz falu építsen templomot;[1] a szabolcsi zsinat meg kimondotta, hogy azokat a templomokat, melyek a pogány lázadások idején elpusztultak vagy leégtek, a király parancsára a hívek, — a melyek meg régiség következtében mentek tönkre, a püspök építse újjá.[2] Templom tehát épült bőven. Magának a veszprémi egyházmegyének középkori topografiája meggyőz róla, hogy 1000—1540 «sok olyan helyen is látunk egyházat vagy kápolnát, a hol ma ezeknek csak az emléke maradt meg.»[3] A megyés és plébániai egyházakhoz és kápolnákhoz meg papok kellettek, — és pedig nagy számmal, mert a középkori istenitiszteletnél szükség volt rájok.

Azok, akik papok akartak lenni, nem mind juthattak be a káptalani iskolába. A nagy távolság, az utak bizonytalansága, a szegénység, de meg a hely szűke is akadályai voltak a káptalani iskola egyetemleges látogatásának. Így azután a papnevelésnek a középkorban sajátságos alakja fejlődött ki, amely valóban felötlő az újkor gyermekének, aki a trienti zsinat óta azt szokta meg, hogy a papok szemináriumban nevelődnek. A középkori falusi papság jó része a megyéspap (plébános) vezetése alatt nőtt fel. Ezek a megyéspapok (plébánosok) valósággal maguk neveltek maguknak segítséget, esetleg hivatali utódot. Tartottak maguk mellett gyermekeket, akiket olvasásra, éneklésre és az istenitiszteleti cselekményekre vagy ők maguk, vagy más pap megtanítottak s így a papi pályára előkészítettek. Már

[1] S. Steph. decr. lib. II. c. 1.

[2] S. Lad. decr. lib. I. c. 7. és 8.

[3] Békefi Remig: A Balaton környékének egyházai és várai a középkorban. 65.

a Szent László korabeli esztergomi zsinat elrendelte, hogy tanulatlan embert ne szenteljenek pappá; vagy ha már fölszentelték, tanuljon, mert különben elmozdítják állásából.[1] De azért még a XII. század végén is megesik, hogy Boleszló váczi püspök papjai a hívek lelki ügyeinek vezetésében avatatlanok;[2] az esztergomi falusi papságnál meg a káptalan véleménye szerint még 1397-ben is elkel, hogy az átlényegülés (transsubstantiatio) szavaiból kikérdezzék.[3]

A megyéspap vezetése vagy felügyelete alatt nevelődő egyéneket értik a XIV., XV. és XVI. századi zsinatok, midőn elrendelik, hogy egy pap se misézzen egyedül, hanem midegyiknek legyen klerikusa vagy scholarisa, aki neki a misénél válaszol, és akivel, ha akarja, a zsoltárokat imádkozhatja.[4]

A középkor vallásos emberében nagy volt a vonzalom a papi pálya iránt s föl is keresték sokan. De meg mivel sok papra volt szükség, az egyes megyés egyházaknál (plébánia) állandó gyakorlattá lőn a papság nevelése. Eleinte maga a megyéspap végezte az oktatás munkáját; később a nála levő papok egyikét bízta meg. Ez lett a «*scholasticus*» vagy «*rector scholae*» vagy «*magister scholae*». Így fejlett ki még városokban is a szokás, hogy az iskolamester még a XV. században is a plébános asztalánál étkezett.

Így keletkeztek a megyésegyházak mellett a falvakban is iskolák. Az élet és maga az egyházi szervezet szülte és követelte őket. *Helyes tehát az a felfogás, mely ilyen falusi iskolát nemcsak a XIV. és XV. században, hanem már az Árpádok korában is lát a megyésegyházak (plébánia) székhelyein.*[5] Ilyen iskolák hiányában valóban érthetetlen volna, hol és miként nőtt föl az a sok pap, aki a középkorban a nép körében művelte az Úr szőllejét.

Ezeknek a falusi iskoláknak művelődéstörténeti jelentőségét növeli az a tény, hogy akik itt eredetileg a papi pályára készültek, nem mind maradtak meg papnak, hanem visszatértek a világi életre s tudásukat itt értékesítették. De meg bizonyára nem egy szülő akadt a faluban, aki az iskolába nem kötelességből, hanem saját jószántából elküldte gyermekét. Igy azután már ezen alapon is jóczkán lehettek olyanok, kik világi ember létökre is irástudó emberek voltak. Részben ilyenekből lettek a világi litteratusok vagyis

[1] Synod. Strig. prior a. 6.

[2] Wenzel: Árpádkori új okmánytár I. 82.

[3] Kollányi F.: Visit. capit. Strig. 1397. (Tört. Tár 1901. 78, 253.)

[4] Batthyány: Leges Eccl. III. 270, 446, 554. — Péterffy: Sacra Concil. Eccl. I. 209, 230, 267.

[5] Békefi R.: A népoktatás története Magyarországon 1540-ig. 24.

a deákok, akik tollal keresték kenyeröket. Főlek az Anjouk óta növekedik meg a számuk. A gyakorlati életnek, az irásbeli teendők végzésével, nagy hasznára voltak. Kezök munkájával lépten-nyomon találkozunk. A középkor intézményeinek és szellemének helyes ismeretével állítja Hajnik Imre, hogy «jegyzőkre felsőbb hatóságoknak, a kuriának vagy a nádornak már korán lehetett szükségük, kik a parancsokat, rendeleteket, esetleg az itéleteket is szerkesszék és kiadják. A XIII. század második felében a főbb országos hatóságok jegyzői már annyira felszaporodtak, hogy azok egységes vezetésre szorultak. A nádor, az országbiró, a bán, a vajda és a tárnokmester jegyzőit ekkor már egy-egy fő, mint protonotarius igazgatja».[1]

A papság fejlettebb művelődésének otthonai azonban *a káptalani (székesegyházi)* és *kolostori iskolák* voltak. Emezeket világi papnak készülő egyének is látogatták; a káptalani iskolákban meg a világi papságon kívül világi ifjak is tanultak. Az egyetemek szervezéséig a világi papság legfelsőbb rendes iskolája a káptalani iskola volt. Működésére és virágzására tehát a legalkalmasabb idő a XI. XII. század volt. Munkálkodására jótékonyan hatott a III. lateráni zsinat (1179) intézkedése, midőn mindegyik székesegyház mellé illően javadalmazott mestert rendel, aki a klerikusokat és a szegény tanulókat ingyen tanítja.

A magyar papság szellemi és erkölcsi életét hatékonyan emelték a XII. században betelepedett ciszterciek és premontreiek s előkészítették az útját annak a hatalmas átalakulásnak, mely a XIII. században következett be. Míg VII. Gergely reform-munkájának nyomait a karthauzi, ciszterci és premontrei rend megszületése jelzi, a XIII. század nagy pápájának tevékenysége a kolduló rendek bölcsőjéig elhat. A IV. lateráni zsinat (1215), szervező ereje és nagy hatása címén, méltán a középkor trienti zsinatjának tekinthető. Mélyen belenyúlt a káptalani iskolák életébe is, midőn a székesegyházhoz s ha telik, máshová is olyan mestert rendelt, aki a klerikusokat és másokat is ingyen tanít a grammatikai és egyéb tudományokra; az érseki székhelyre meg theologust szemel ki, hogy ez a papokat a szentirásra, de különösen a lelkipásztorkodás teendőire megtanítsa.[2] Ez a zsinat a többi egyházi intézmények mellett a káptalani iskolákba is akkora erőt öntött, hogy még olyan országos csapás, mint a tatárjárás sem tudta őket tönkre tenni. Hiszen ott van Veszprém híres káptalani (székesegyházi) iskolája, melynek 1276-ban kimult fényét és dicsőségét maga Kún László hirdeti.

A XIII. század elején a *városok, egyetemek és kolduló rendek*

[1] Hajnik J.: A magyar birósági szervezet és perjog. 163—164.

[2] Mansi: Sacr. Conciliorum nov. et ampl. Collectio XXII. 228, 999.

képében a művelődésnek új tényezői lépnek föl. A két első autonómikus szervezetben indul meg világtörténeti feladatának megoldására. A városok, különleges életcéljoknak megfelelően, új iskolát szerveznek maguknak, mely mint városi iskola, általános keresztény szellemének megőrzése mellett, a városi polgár igényei és érdekei szerint rendezkedik be. Hatását az ország általános műveltsége szempontjából alig lehet eléggé méltatni. Hiszen a városi lakosság kiművelésével, az értelmi színvonal emelése és a valláserkölcsi élet gondozása mellett, az ipar és kereskedelem fejlesztésének új erőforrásait nyitotta meg és olyan polgárságot nevelt föl, mely tevékenységével az európai művelődés versenyében megállta a helyét.

Az *egyetemekkel* a tudomány csarnokai épülnek föl, ahol a tudományt önmagáért a tudományért művelik és az emberi szellem legértékesebb kincseinek gyarapításán fáradoznak. Tudományos színvonalukkal, hatalmas kereteikkel, tartalmukkal és egész munkájokkal a káptalani iskolák fölött magasan helyezkednek el, de azért ezeket nem teszik fölöslegessé, mert az egyetem a kezdő oktatás munkájára nem vállalkozott. A káptalani iskola az egyetemek megalakulása után is szokásos iskolája maradt a papságnak és esetleg másoknak is. Aki nem ment egyetemre, az ezentúl is itt gyűjtötte össze az életfeladatához szükséges magasabb ismereteket. Aki meg egyetemre készült, annak a káptalani iskola bevezetőül szolgált. Nem lehet tehát szó a káptalani iskoláknak az egyetemek létrejövését követő hanyatlásáról sem. Hiszen mióta a káptalani iskolákban egyetemet végzett emberek tanítottak, azok színvonalának emelkedésére kell gondolnunk. Az egyházi javadalmak fentartásának (reservatio) rendszere azonban, midőn az egyházi javadalmakra idegenek és kiskorúak is jutottak, az egész egyházi életre és magukra a káptalani iskolákra is bénítólag hatott.

Az olasz egyetemek látogatása eredményezte, hogy a magyar papság a XIII. század óta különösen a jogi tudományokban művelődött ki. IV. Ince pápa 1254-ben egyetemesen eltiltja az egyházi javadalmaktól az olyan papokat, akik római jogot végeztek; IV. Orbán pápa meg kiközösíti őket.[1] A veszprémi káptalanban 1276-ban tizenöten mind a két jog doktorai.[2] Ezt az irányt istápolta az 1309-iki budai zsinat, midőn a IV. lateráni zsinat határozatának megváltoztatásával az érseki székhelyre egyházjogászt rendel tanárul.[3] Így azután nem is nagyon lep meg, midőn Nagy Lajos király feleségével

[1] Fejér: Codex Dipl. IV/II. 254—256. — Theiner: Mon. Hist. Hung. I. 248.

[2] Fejér: Codex Dipl. VII/II. 47.

[3] Monumenta Vatic. Hung. Ser. I. Tom. II. 282.

egyetemben 1345-ben arról értesíti VI. Kelemen pápát, hogy Magyarország világi és szerzetes papsága között már régóta egyetlenegy hittudományi magister sincs.[1]

Az Árpádok kihaltakor a magyar nemzet válságos helyzetben élt. VIII. Bonifác pápa már a szellemi és anyagi tönkrejutástól félti az országot. Az Anjouk széles látóköre, szervező tehetsége, művelt lelke és erélyes szelleme lassan ismét lábra állította a nemzetet. A belső viszály megszüntetésével a nemzet hadi, anyagi és szellemi erejének gyarapításán fáradoznak. Tervök a banderiális rendszer megteremtésével, a városok felkarolásával és az egyetem megalapításával valósul meg. Jól esik látnunk, hogy míg IV. Károly császár a prágai egyetemet 1348-ban, Kázmér lengyel király a krakkait 1364-ben és IV. Rudolf osztrák herceg a bécsit 1365-ben alapítja meg, rá két évre, 1367-ben Nagy-Lajos királyunk a pécsi egyetemnek veti meg alapját. A hittudomány innét is kiszorult. Mind a pécsi, mind a Zsigmond király alapította (1389) óbudai, mind a Hunyadi Mátyás jóvoltából 1465-ben keletkezett pozsonyi egyetemen a szabad mesterségeken kívül különösen a jogot tanították.[2]

Nemzetünk szellemi életének alakulására nagy hatással volt a *külföldi iskolázás*. Honfiaink Párisban már az egyetem megalapítása előtt megfordultak. Majd magát az egyetemet is többen fölkeresték hittudományi tanulmányok céljából. De midőn később Bécsben is szervezték utólag a hittudományi kart, nemzetünk fiai theologiai ismereteiket rendszerint itt és Rómában szerezték meg. A bölcsészeti és jogi tudományok leginkább Krakkóba és az olasz egyetemekre — Bodogna, Ferrara, Padova — csalogatták a magyarokat. A renaissance hatalmas áramlata szinte csapatostul sodorta ide őket. Az a sok scholaris, baccalaureus, licentiatus, magister és doctor, akikkel forrásainkban lépten-nyomon, sokszor tömegesen találkozunk, itt művelte ki lelkét és készült elő itthon, a hazában rá várakozó feladatokra. A Vitéz Jánosok, Csezmicei Jánosok és Báthori Miklósok ebben a levegőben nőttek föl s lettek Hunyadi Mátyás oldalán a magyarországi művelődésnek elsőrangú képviselőivé. «Báthori Miklós váci püspök udvarának méltósága és előkelősége nagyon megtetszett nekem — írja Galeotto Marzio; — mert ott akár társalognak, akár tanulmányoznak, akár koboz kiséretében verseket énekelnek,— ez mindig tisztességes. Henyélésnek, restségnek és időpazarlásnak ott nincs helye».[3]

[1] Denifle: Chartularium Univ. Paris. T. II. Sec. I. 85. és 287.

[2] Békefi R.: A pécsi egyetem. 5—62.

[3] Galeotto Marzio: De egregie, sapienter et iocose dictis ac factis Matthiae regis cap. XXXI.

Ezeken a humanista szellemű főpapokon kívül Magyarország szellemi életében kiváló szerep jut a *kolduló szerzetesrendeknek*. Ezek, eltérőleg a régebbi idők benedekrendieitől, karthauziaitól, cisztercieitől és premontreieitől, nem a hegyek tetején, eldugott völgyekben vagy félreeső kis helyeken telepednek meg. A domokosok, ferencesek és ágostonosok bevonulnak a népes falvakba és városokba. A néptől és a népnek akarnak élni. Kolostoraikban iskolát szerveznek. Itt, sőt sokan közülük külföldi egyetemen végzik tanulmányaikat s előkelő színvonalra emelkednek. Tudásuk iránya és tartalma a filozofiai és theologiai marad. Temesvári Pelbárt a tanu rá, hogy a scholastikus szellem a tudományban már csak náluk húzódott meg.

A világi és szerzetes papság iskolázottságán sarkall az, hogy legendáinkat és krónikáinkat ők írták; hiteles helyi feladatot oldottak meg, az okleveleket fogalmazták s kiállították, közjegyzőkként működtek; másolták és festették (miniator) azt a sok misekönyvet, szerkönyvet, breviariumot és kézikönyvet, a melyekre mulhatatlanul szükség volt az egyházi életben, az istenitiszteletnél és az iskolában.

A keresztény vallás fölvétele után a magyar társadalom papságra, nemességre és szolgákra tagolódott. Iskolai műveltségre eleinte — csekély kivétellel — úgyszólván csak a papok tettek szert. Ezért lett az írásmesterség papi (clericusi) dolog. A szolgák művelték a földet és végezték az ehhez tapadó kötelességek változatos sorozatát. A szabadok vagyis nemesek meg fegyverrel védelmezték a hazát. Ezek a tudományos ismeretek szükségét nem érezték s nem is törekedtek utánuk. A III. Béla korabeli nemzedékről mondja találóan *Pauler* Gyula: «Nálunk még azoknak, kiknek a magyar irodalom termékei kellettek volna, kik az ország ügyeit magyarul intézték, kormányozták, magyarul vitatkoztak és parancsoltak, pihenő óráikban pedig az igricek, regösök magyar dalait hallgatták, hiába jegyezték volna fel magyarul a rendeleteket, az énekeket; azok sem magyarul, sem latinul nem tudtak olvasni.» [1] A nemesek gyermekei a városi iskolákat nem keresték föl, hiszen a nemesség és a városi polgárság mint két tábor állott egymással szemben. A falusi és a káptalani iskolákban azonban nemes fiúk is megfordultak. Általános iskolázásról, természetes, szó sincs; de az sem áll, hogy tisztán csak a papi pályára készülők jártak iskolába. A házi nevelésen és oktatáson kívül [2] bizony nem egy szülő adta gyermekét iskolába, ha az nem pap akart is lenni. S ki tudná elgondolni azt, hogy abban a sok falusi és káptalani

[1] Pauler Gyula: A magyar nemzet története az Árpádházi királyok alatt. I. 462—463.

[2] Békefi R.: A népoktatás tört. Magyarországon 1540-ig. 191—197.

iskolában csupa papnak szánt gyermek tanult. De a tények is mást mutatnak. Ismerünk több tanult világi embert már a XIII. századtól kezdve.[1] Porpáczi Lukács királyi íródeáknak meg 1441-ben tizenkét iskolai könyve volt, melyeket hirtelen elutazásakor egy jó törülközővel, s egy-egy réz- és üveggyertyatartóval együtt zsákba csomagolt, majd meg rokonaitól visszakért.[2]

De másrészről igaz, hogy a nemesség a maga egészében nem törődött a tudománnyal. Ezt hazánk politikai helyzete és a nemesség feladata megérteti velünk. Nemzetünk a honalapítás óta örökös küzdelemre volt utalva politikai önállósága és területi épsége érdekében. Ebből a harcból az oroszlánrész a nemességnek jutott. Amióta meg a török Európába telepedett, állandóan fegyverben és tűzben kellett lennie a magyar nemesnek; betűvetésre és olvasásra nem jutott ideje. A főnemesség a hegytetőkön, várakban helyezkedett el és itt egész különleges életet folytatott, amihez a tudománynak édes-kevés köze volt. A nemes ifjak egy része bejutott valamely főúr udvarába s életpályája innét indult ki. Jellemző példa erre Paczman Tamás esete 1458-ból. Ő már mint gyermek Ujlaki Miklós udvarába került, a szintén itt élő apródok és kamarások közé. Szolgálatát itt akkora buzgósággal és hűséggel végezte, hogy Ujlaki kincstartójává tette meg. S mikor e téren is kifogástalan megbízhatóságáról tett tanubizonyságot, pohárnokává nevezte ki, hogy testi egészségének gondozásában még több alkalma nyíljék hűségének igazolására.[3]

Ilyfajta életpálya nem vezetett a könyvműveltség terére. S ennek tudatában a következő eseteken nem is csodálkozhatunk.

Kont Miklós nádor nem tudott latinul. Midőn a béketárgyalások Nagy Lajos és Velence követe, Ursió Bertalan között 1360-ban Visegrádon folytak, a nádor a királlyal több ízben magyarul váltott szót s ezt azután a király latinul közölte a velencei követtel.[4]

Zapolyai István, Ausztria kormányzója sem latinul, sem németül nem tudott. A bécsi egyetem jegyzőkönyvei szerint, Zapolyai István Hunyadi Mátyás halála után felszólította a bécsi egyetemet, hogy minden tagja kötelezze magát hűségre a megválasztandó magyar király iránt. Az egyetem attól tartott, hogy ez a dolog sokakat elriaszt az egyetemtől. Miért is 1492 ápr. 22-én küldöttség útján kérte Zapo-

[1] Békefi R.: Árpádkori közoktatásügyünk és a veszprémi egyetem létkérdése. 59—60.

[2] ...«et, ut puto, XII. libri scolasticales...» (Magy. Könyvszemle 1881. 87; 1888. 86.)

[3] Zichy Okmánytár X. 3.

[4] Történelmi Tár 1888. 458.

lyait, álljon el követelésétől. Ekkor történt, hogy a kérelem előadójának szavait Zapolyainak tolmács magyarázta meg, mivel a latin és német nyelvet nem értette.[1]

Hunyadi János országkormányzó 1450-ben,[2] *Báthori István* erdélyi vajda, *Rozgonyi László* és *Gúthi László* meg 1491-ben nem tudtak írni.[3]

Ransanust is az ilyen tapasztalatok késztették e kijelentésre: A magyar embernek éles és kitünő esze van. De azért nagyobb a hajlandósága a fegyverekhez, mint a szabad mesterségek tudományához.[4] *Werbőczy Istvánnak* is «úgy látszik, hogy nemzetünk a keletkező ország legelső eredete óta csakis hadi dolgokra adván magát, a többi tudományokkal nem törődött.[5]

Heltai következő szavait is csak az ilyes jelenségek rajzául tekinthetjük: «Mátyás király . . . bekülde Francországba és Németországba és mindenütt megkeresteté az jeles tudós népeket és behozatá azokat nagy költséggel és bőv füzetésre Magyarországba; mert látja vala, hogy a magyarok barbarusok és csak bárdolatlan parasztok volnának, és semmi egyébre igen jelessek nem volnának, hanem csak az egy nagy vitézségre. Ennek okáért hozá be a sok tudós embereket Magyarországba. Ezek mellett egyébféle sok jeles műves mestereket külemb-külembféle tudományokban és mesterségekben, hogy az magyarok meglátnák azoknak szép tudományokat, nagy emberséges voltokat és az ő bölcs mesterségeket: ők is megszelidnének és a régi ostobaságból kitérnének és tanulnának naponként szép emberséges

[1] . . . «His itaque persuasionibus aliisque adiectis comes predictus (Stephanus de Zapolya) se ad partem cum sibi collateralibus convertit, tandem tamen per interpretem (nam et ipse Ungarus fuerat, expers lingve latine alemanniceque) . . .» (A bécsi egyetem jegyzőkönyvei után közli Fraknói Vilmos: Magyarországi tanárok és tanulók a bécsi egyetemen a XIV. és XV. században 21.)

[2] 1450. márcz. 3. . . . «Tamen ipse dominus gubernator illitteratus existens, huiusmodi consensum ex ignorantia et inadvertentia fecisset . . .» (Teleki: Hunyadiak kora. X. 253.)

[3] 1491. . . . «Ego Georgius de Bathor, nomine patrui mei domini Stephani de Bathor vajvode etc. *scribere ignorantis*, recognosco propria manu. Item Ego Thomas episcopus, qui supra, pro domino utroque Ladislao de Gwth et de Rozgony, *qui scribere ignorant*, propria manu me subscripsi.« (Kaprinai: Hungaria Diplomatica Pars I. 51.)

[4] «Hominum ingenia acuta et excellentia; ceterum armis quam liberarum artium studiis propensiora.» (Petri Ransani: Epitome Rerum Hungaricarum Index II., közölve M. Florianus: Font. Dom. IV. k. 155.)

[5] Werbőczy István Hármaskönyve. 12.

és bölcs tudományokat és mesterségeket, hogy az ő országa is megépülne és megékesülne».[1]

Ha a magyar papságra és városi polgárságra is gondolunk, Heltai szavai a magyarok barbárságáról nem állhatnak meg. Erre művemnek főleg I. Rész. harmadik fejezete a tanúm. De még a nemesi osztályra értve is erős a mondása. Hiszen ebben is voltak tanult emberek, akik tudásukat részint magánoktatás utján, részint meg egyetemen szerezték.[2]

Szépen támogatja e nézetet az 1514-iki országgyűlés, midőn kimondja, hogy a király az ő törvényes vagy birói pecsétjét érdemes, a jogban és a tudományban jártas világi emberre bízza; vagyis megköveteli, hogy a személynök (personalis) világi ember legyen.[3]

Heltai szavainak mérlegelésénél nem szabad elfelejteni, hogy szász származású és protestáns ember, aki a katholikus egyházzal, a középkorral és a katholikus magyarsággal szemben határozottan elfogult író; színezése tehát sötétebb mint a valóság. De hogy is lehetne annak a nemzetnek barbárságáról beszélni, melynek *1540 előtti iskoláiról* — az egyetemekről és kolostori iskolákról nem is szólva — imigyen számolhatunk be.

Az eddig ismeretes források alapján a *káptalani iskolák* ilyen egymásutánban jelennek meg előttünk: Székesfehérvár 1028 körül, Csanád 1028 körül, Esztergom 1030 táján, Pécs Szent István korában, Nyitra 1111, Kalocsa 1251, Zágráb 1269 előtt, Eger 1275 előtt, Veszprém 1276 előtt, Pozsony 1302, Várad 1374, Szepes 1439 előtt, Buda 1482, Gyulafehérvár 1496, Bács 1518, Győr 1549.

Székeskáptalani iskolát említenek tehát a források Bács, Csanád, Eger, Esztergom, Győr, Gyulafehérvár, Kalocsa, Nyitra, Pécs, Várad, Veszprém és Zágráb városában; *társaskáptalani iskolát* meg Budán (Ó-Buda), Pozsonyban, Szepesen és Székesfehérvárt. De a dolog természetéből következik, hogy nemcsak itt, hanem mindegyik káptalani székhelyen volt iskola. Szépen bizonyítja ezt az egyes káptalanoknál felsorolt lectorok, cantorok, sublectorok, succentorok és scholasticusok névsora.

A *falusi* és *városi iskolák* meg ilyen időrendben tűnnek elő: Pest 1238, Óbuda (Pilis) 1276, Pozsony 1302, Berény és Kásztó (Hunyad) 1334, Nagymihály (Zemplén) 1335, Szakol (Szabolcs vm.)

[1] Heltai Gáspár Magyar Krónikája. (Ujabb Nemzeti Könyvtár. III. foly. 67.)

[2] A bécsi egyetem és a krakkai magyar bursa anyakönyvén kívül, lásd Békefi R.: A népokt. tört. Magyarországon 1540-ig 191—197.

[3] 1514. LV. törvényczikk.

1345, Várad (Bihar) 1347 előtt, Szászsebes (Szeben) 1352, Zágráb 1360, Pápócz (Vas) 1367, Selmeczbánya (Hont) 1375 körül, Várad (Bars) 1378, Mezősomlyó (Nagysomlyó, Krassó) 1379—1380, Nagybánya (Szatmár) 1387, Brassó 1388 előtt, Besztercze (Besztercze-Naszód) 1388 júl. 26. előtt, Kassa (Abauj-Torna) és Szelindek (Szeben) 1394, Buda 1398, Sopron 1400, Nagyszeben és Ungvár (Ung) a XIV. század végén, Zólyom 1401, Teke (Kolozs) 1403, Kolozsvár 1405, Kisselyk (Nagyküküllő) 1414, Lucsivna (Szepes) 1417 előtt, Leszna (Zemplén) 1423, Bazin (Pozsony) 1425, Hétur (Kisküküllő), Hidvég (Háromszék) és Veresmart (Brassó) 1429, Felsőmeczenczéf (Abauj-Torna), Jánosfalva (Sáros) és Nagysink (Nagyküküllő) 1430, Bártfa (Sáros) 1434, Szeben (Sáros) 1435, Somorja (Pozsony) és Trencsén 1437, Dombró (Körös) 1438, Eperjes 1440, Iváncz (Körös) 1443, Gyöngyös (Heves) 1447. június 17. előtt, Szepesváralja (Szepes) 1450 körül, Győr és Késmárk (Szepes) 1451, Detreh (Torda-Aranyos), Haraszti (Pest) és Miskolcz (Borsod) 1453, Adony és Dada (Szabolcs) 1454, Dobra (Szatmár), Szomolnok (Szepes) és Telegd (Bihar) 1456, Prázsmár (Brassó) 1456 körül, Gyulafehérvár (Alsó-Fehér) 1457, Gresencze (Körös) és Szepsi (Abauj-Torna) 1458, Margitfalva (Szepes) és Tussa (Zemplén), Csütörtökhely (Szepes) 1462, Fejérbánya (Hont) 1464, Körmöczbánya (Bars) 1465, Szamosfalva (Kolozs) 1466, Beregszász (Bereg) 1467, Bodola (Baranya) és Bodrogh (Bodrog) 1468, Torda (Torda-Aranyos) 1469, Liszka (Zemplén) 1472, Szaploncza (Körös) és Zombor (Zemplén vm.) 1474, Újhely (Zemplén) 1477, Beszterczebánya (Zólyom) 1478 körül, Toporcsa (Szeben) 1478, Ardó és Újhely (Ugocsa) 1479, Ludas (Szeben) 1480, Cséb (Zemplén) és Igló (Szepes) 1481, Keresztes (Sáros) 1482, Régen (Maros-Torda) 1483, Gyula (Baranya) 1484 előtt, Eör (Zemplén) és Kálmáncseh (Somogy) 1485, Kesztölcz (Tolna) 1486 előtt, Almás és Romosz (Hunyad), Ápold, Boldogváros, Brulya, Dános, Felmér, Garád, Halmágy, Hégen, Holdvilág, Homoród, Jakabfalva, Kacza, Keresd, Kőhalom, Lemnek, Magaré, Mártonhegye, Mese, Miklóstelke, Mirkvásár, Morgonda, Nagy-Sáros, Nagy-Sink, Nagy-Szőllős, Néthus, Prázsmár, Prépostfalva, Réten, Rozsonda, Rudály, Segesd, Sövénység, Szász-Buda, Szász-Dálya, Szász-Fehéregyház, Szászkézd, Szász-Szent-László, Szász-Ugra, Százhalom, Szent-Ágota, Újváros, Volkány, Zsiberk (Nagyküküllő), Alczina, Bendorf, Doborka, Felek, Fenyőfalva, Hermány, Holczmány, Kakasfalva, Márpod, Nagyápold, Omlás, Péterfalva, Sellemberk, Szászorbó, Szászújfalu, Szerdahely, Újegyház, Veresmart és Vurpod (Szeben), Erked, Homoródbene, Homoródarócz (Udvarhely) 1488, Radvány (Zólyom) 1489, Székesfehérvár 1490 előtt, Kapos (Ung) és Mizsle (Abauj-Torna) 1493, Tasnád (Szilágy) 1494, Visegrád (Pilis) 1495 előtt, (Székely)-

Vásárhely (Torda-Maros) 1495, Csütörtökhely (Körös), Felka (Szepes), Marczali (Somogy) és Újváros (Abauj-Torna) 1497, Kálló (Szabolcs) és Krompach (Szepes) 1501, Kamarja (Körös) 1502 előtt, Ajak (Szabolcs) és Szentmárton (Erdély) 1503, Besztercze (Trencsén), Borbánd (Alsó-Fehér) és Modor (Pozsony) 1506, Gyula (Békés), Kamoncz (Szerém) és Pápa (Veszprém) 1508, Pásztó (Heves) és Sáros (Sáros) 1509, Botfalu, Feketehalom, Földvár, Höltövény, Kereszténytalu, Rozsnyó, Szászhermány, Szászmogyorós, Vidombák és Volkány (Brassó), Osgyán (Gömör), Nagyszombat (Pozsony), Pilis (Szabolcs) 1510, Szepes 1513 előtt, Gicze (Gömör) 1513, Szentgyörgy (Pozsony) 1514 előtt, Sztropkó (Zemplén vm.) 1515, Szántó (Abauj-Torna), Bázna, Bogács, Körös és Völcz (Kisküküllő), Monoszló (Körös), Baráthely, Baromlak, Buzd, Eczel, Egerbegy, Kiskapus, Sálya és Szászszentiván (Nagyküküllő) és Tárcza (Sáros) 1516, Szikszó (Abauj-Torna) 1517, Homrogd (Abauj-Torna) és Sár (Vas) 1519, Lőcse (Szepes), Somogy (Somogy) és Varannó (Zemplén) 1520, Sárospatak (Zemplén) 1521, Szászváros (Hunyad) és Szeged (Csongrád) 1522, Kisbári (Zemplén) és Somodi (Abauj-Torna) 1524, Tarnócz (Liptó) 1526 előtt, Berethalom (Nagyküküllő) és Hunyad (Hunyad) 1526, Németi (Hunyad?) és Szatmár 1528, Szentimre (Alsó-Fehér) és Tihany (Abauj-Torna) 1529, Budamér és Lapispatak (Sáros) 1531, Kovászi (Arad) és Sóvár (Sáros) 1532, Szerdahely (Pozsony) 1533, Újsziget (Sárvár, Vas vm.) 1535, Alsótorja (Háromszék) és Nemsova (Trencsén) 1536, Feketepatak (Bereg) és Tálya (Zemplén) 1539, Bodok (Háromszék vagy Kolozs) és Pécs (1540), Csáb (Honth), Brezó, Nyustya, Rimabánya, Rimaszombat és Tiszolcz (Gömör) 1542 előtt, Göncz (Abauj-Torna) és Siklós (Baranya) 1543 előtt, Farkasfalva és Horán (Szepes) 1551 előtt, Liptószentmiklós 1562 előtt, Hibbe (Liptó) jó huszonnégy évvel 1563 előtt.[1]

A falusi, városi és káptalani iskolák *földrajzilag* így helyezkednek el:

A *Duna—Dráva közén:* Buda, *Ó-Buda,*[2] Óbuda és Visegrád (Pilis), *Esztergom* (Esztergom), *Győr,* Győr (Győr), *Kalocsa* és *Székesfehérvár,* Székesfehérvár (Fehér), Pápa, *Veszprém* (Veszprém), Sopron (Sopron), Sár, Pápócz és Újsziget vagyis Sárvár (Vas), Kálmáncseh, Marczali és Somogy (Somogy), Bodola, Gyula, *Pécs,* Pécs, Siklós (Baranya), Kesztölcz (Tolna).

[1] Az iskolák évét igazoló okleveles adatokat lásd «A káptalani iskolák története Magyarországon 1540-ig» című művemben. I. Rész. I. fejezet és Függelék II. fejezet. — *Békefi R.:* A népoktatás története Magyarországon 1540-ig. 52—175.

[2] A *dült betükkel* szedett helyek a káptalani iskolák színhelyei.

A *Dráva—Száva közén: Zágráb*, Zágráb (Zágráb), Csütörtökhely, Dombró, Gresencze, Iváncz, Kamarja, Monoszló, Szaploncza, Vaska (Körös), Kamoncz (Szerém).

A Duna—Tisza közén; Bács (Bács), Bodrog (Bodrog), Szeged (Csongrád), Pest és Haraszti (Pest), Csáb, Fejérbánya és Selmeczbánya (Hont), Körmöczbánya és Várad (Bars), *Nyitra* (Nyitra), Bazin, Modor, Nagyszombat, *Pozsony*, Pozsony, Somorja, Szentgyörgy, Szerdahely (Pozsony), Besztercze, Nemsova, Trencsén (Trencsén), Hibbe, Liptószentmiklós, Tarnócz (Liptó), Beszterczebánya, Radvány és Zólyom (Zólyom), Csütörtökhely, Felka, Farkasfalva, Horán, Igló, Kézsmárk, Krompach, Lőcse, Lucsivna, Margitfalva, *Szepes*, Szepesváralja és Szomolnok (Szepes), Bártfa, Budamér, Eperjes, Jánosfalva, Keresztes, Kisszeben, Lapispatak, Sáros, Sóvár és Tárcza (Sáros), Brezó, Gicze, Nyustya, Osgyán, Rimabánya, Rimaszombat és Tiszolcz (Gömör), *Eger*, Gyöngyös és Pásztó (Heves), Miskolcz (Borsod), Felsőmeczenczéf, Göncz, Homrogd, Kassa, Mizsle, Somodi, Szántó, Szepsi, Szikszó, Tihany és Ujváros (Abauj-Torna), Cséb, Eőr, Kisbári, Leszna, Liszka, Nagymihály, Sárospatak, Sztropkó, Tálya, Tussa, Varannó és Zombor (Zemplén), Kapos és Ungvár (Ung), Beregszász és Feketepatak (Bereg).

A Tisza és Erdély közén: Dobra, Nagybánya és Szatmár (Szatmár), Adony, Ajak, Dada, Kálló, Pilis és Szakol (Szabolcs), Ardó és Újhely (Ugocsa), Tasnád (Szilágy), Telegd, *Várad*, Várad (Bihar), Gyula (Békés), Kovászi (Arad), Mezősomlyó (Krassó).

Erdélyben: Gyalu, Kolozsvár, Szamosfalva, Teke (Kolozs), Besztercze (Besztercze-Naszód), Régen, (Székely)-Vásárhely (Torda-Maros), Detre és Torda (Torda-Aranyos), Szentmárton (Torda-Maros vagy Torda-Aranyos), Almás, Berény, Hunyad, Kásztó, Németi, Romosz, Szászváros (Hunyad), Borbánd, *Gyulafehérvár*, Gyulafehérvár, Szentimre (Alsó-Fehér), Bázna, Bogács, Hétur, Körös és Völcz (Kisküküllő), Ápold, Baráthely, Baromlak, Berethalom, Boldogváros, Brulya, Buzd, Dános, Eczel, Egerbegy, Felmér, Garád, Halmágy, Hégen, Holdvilág, Homoród, Jakabfalva, Kacza, Keresd, Kis-Kapos, Kis-Selyk, Kőhalom, Lemnek, Magaré, Mártonhegye, Mese, Miklóstelke, Mirkvásár, Morgonda, Nagy-Sáros, Nagy-Sink, Nagy-Szőllős, Néthus, Prázsmár, Prépostfalva, Réten, Rozsonda, Rudály, Sálya, Segesd, Sövénység, Szász-Buda, Szász-Dálya, Szász-Fehéregyház, Szászkézd, Szász-Szent-Iván, Szász-Szent-László, Szász-Ugra, Százhalom, Szent-Ágota, Újváros, Volkány és Zsiberk (Nagyküküllő), Alczina, Bendorf, Doborka, Felek, Fenyőfalva, Hermány, Holczmány, Kakasfalva, Ludas, Márpod, Nagyápold, Omlás, Péterfalva, Sellemberk, Szászorbó, Szászsebes, Szászújfalu, Szeben, Szelindek, Szerdahely, Toporcsa, Újegyház, Veresmart

és Vurpod (Szeben), Botfalu, Brassó, Feketehalom, Földvár, Höltövény, Keresztényfalu, Prázsmár, Rozsnyó, Szászhermány, Szászmogyorós, Veresmart, Vidombák és Volkány (Brassó), Erked, Homoródbene és Homoródszentmárton (Udvarhely), Alsótorja és Hidvég (Háromszék), Bodok (Háromszék vagy Kolozs).

Összegezve most már a megállapított tényeket, a XI. században van 4, a XII-ikben 1 káptalani iskola, a XIII-ikban 4 káptalani és 2 városi, a XIV-ikben 2 káptalani és 21 falusi s városi, a XV-ikben 3 káptalani és 142 falusi s városi és 1 zsidó, a XVI-ikban 1540-ig 1 káptalani és 110 falusi s városi iskola. E számításban benne van Budának 7, Szegednek 5, Pozsonynak 4 és Brassónak három iskolája is.*

1540-ig tehát Magyarországon 15 káptalani, 275 falusi s városi és 1 zsidó iskolát ismerünk.

Ezekből az iskolákból a nagy magyar Alföldre nagyon kevés esik. Ennek az az egyedüli oka, hogy itt a török hódoltság idején a káptalanok, városok, falvak és családok levéltárai úgyszólván teljesen elpusztultak; s így édes-kevés forrás van, ahonnét a nagy magyar Alföld egykori iskoláinak emlékét kiáshatjuk.

Ezeknek az iskoláknak sorsában a XVI. század első felében nagy változás áll be. A reformáció a katholikus iskolák egy részét elhódította. Pápán és Eperjesen 1531, Kassán 1533, Késmárkon 1536, Beszterczebányán 1537, Selmeczbányán 1538, Bártfán 1539, Lőcsén 1542, Brassón és Nagyszebenben 1544 a protestáns iskolák megalakulának éve. A protestantizmus a szentírás egyénenkinti olvastatásával és értelmezésével a nép iskoláztatását egyetemlegessé és szükségessé tette. A katholikus iskolákba meg, amint az első megrázkódtatást kiheverték és a katholikus egyház újra szervezkedett, a kifejlett verseny következtében, elevenebb élet vonult, amennyire a politikai helyzet ezt megengedte. Mert a török terjeszkedő hatalma, a mohácsi csata és II. Szolimánnak nagy hadjáratai az ország egy részében a szellemi életet egy időre egészen megzsibbasztották. Tekintsünk csak egy pillanatra *Kalocsára* és *Székesfehérvárra*, hogy egész valójában lássuk a csapást, mely hazánkra hárult.

A *kalocsai káptalan* 1529 máj. 18-án megható dolgokról értesíti Székesfehérvári Mihály kalocsai prépostot. Elmondja, hogy amit nyomorúságos állapotáról kevéssel előbb írt, ma még szomorúbb tényekkel egészítheti ki. Félelmünk és aggodalmunk nem kisebbedett, sőt napról-napra növekszik. Ha Isten a vizek segítségével meg nem védett

* V. ö. *Erdélyi László* birálatát «A népoktatás története Magyarországon 1540-ig» című munkámról. (Századok 1906. 166—168.)

volna bennünket, már régen elvesztünk vagy eltávoztunk volna s velünk együtt mentek volna a gyalogosok is. Ezek számát (20), míg mi itt vagyunk, kell növelni; mert ha mi elmegyünk, hasztalan lesz a létszámemelés. Minket immár nemcsak a félelem, hanem az éhség is elűz innen, hacsak segítséget nem kapunk. Már a kölcsön kért összeget is elfogyasztottuk s visszafizetni nem is tudjuk. Égető szükség van rá, hogy a király hadaival erre a vidékre eljöjjön és bennünket megszabadítson. A szegény keresztények innét feleségökkel, gyermekeikkel és kevés kis vagyonukkal a Dunán átkeltek. Egyik részök a parton húzódott meg, a többiek meg messzebbre távoztak; de még mindig reménykednek, hogy jön szabadító, s ők a jövő aratásra visszatérhetnek régi otthonukba. S ha ez nem történik meg, éhen kell veszniök, mert már nem bíznak a vizek védelmében sem. Hiszen a rácok és a törökök már készülődnek, hogy a termést, mielőtt valósággal megérik, hajókon elhordják, miként a mult esztendőben megtették.[1] Ha jön szabadító, jöjjön még ebben a hónapban, vagy a jövő hó elején.

Mihály prépost nem maradt néma. Már 1529 máj. 23-án feltárja a káptalan jelentése alapján a király előtt a helyzetet és kéri a gyors segítséget.[2] Július 22-én meg már arról értesíti a királyt, hogy tegnap a kalocsai bíróval néhány káptalani tag érkezett Budára. Itt elő akarják adni a nádor és az esztergomi érsek előtt, hogy tovább már nem maradhattak aggodalom nélkül Kalocsán; hiszen a dunai naszádosok utolsói is már Budára mentek s a dunamelléki helyek — Bátta, Kesztölcz, Szék, Ercsi, Ebes, Szekszárd, Tolna, Paks és mások — lakossága is elmenekült, midőn értesült, hogy Eszék török kézre jutott. Ha a naszádosok megkapták volna a fizetésöket, ez a baj nem következett volna be. De most, mivel a Duna őrizetlen, az ellenség akár Bécsig fölhajózhat. Isten és az emberek előtt esküszöm, hogy Kalocsa nem a káptalan hanyagsága és gondatlansága következtében esik el.[3]

E szomorú kép szemlélete mellett is valósággal szívfacsaró az a hang, mely a kalocsai káptalan 1529 aug. 12-iki levelében megszólal. Három órán át tartott gyűlésünkön — úgymond a káptalan — megvizsgáltuk pénztárunkat s kisült, hogy nincs már egy fillérünk sem. A nemesek és nem-nemesek, akik vagyonukkal ide Kalocsára menekültek, ijedtökben innét is távoztak és átkeltek a Dunán. Míg ők itt voltak, Kalocsa népesnek látszott; most, hogy eltávoztak, pusztaság

[1] Egyháztört. Emlékek a magyarorsz. hitújítás korából. I. 453—455.
[2] U. u. I. 456.
[3] U. o. I. 481—482.

és ijesztő az egész. Maga a város lakossága is csekély holmiját már kocsira és hajóra rakta s útra készen áll vagy már el is távozott. Nincs elég tekintélyünk, hogy őket visszatartsuk; de még ha vissza tudnók is őket tartani, nem merjük, hogy szegények velünk együtt ne pusztuljanak el. *Mostani követünk és ez a siralmas levelünk az utolsó.*[1]

Szaniszló székesfehérvári prépost meg 1531-ben az összegyűlő rendek elé ilyen képet tárt: Nagyon jól tudjátok, hogy a székesfehérvári egyházat Szent István király, az ő utódai és a ti őseitek sok adománnyal halmozták el. Benne különböző helyekre függesztett lámpások szüntelenül világítottak; a templom hajnaltól tizenegy óráig hangzott; az oltárokon égő gyertyák füstölögtek; mind a papok, mind a hívek gyakran látogatták. Most meg a székesfehérvári egyháznak adományozott összes birtokokat eredeti rendeltetésüktől elvonták, pedig a küzködő szegények alamizsnában részesültek. Ezért az isteni tisztelet egészen elnémul, hacsak nem segítetek a bajon; a gyertyák már majdnem kialudtak; az oltárigazgatóságok szinte elpusztultak; a papság pedig megritkult. Miért is kérlek benneteket bensőséggel, tanácskozzatok ez egyház javainak visszaszerzéséről, hogy az apostoli Szent István király által istenitiszteletre szánt templom, melyben az ő és más magyar királyok hamvai pihennek, ne legyen a verebek fészkének tanyájává.[2]

Rá tíz évre, 1541-ben Buda, az ország fővárosa elesett és a török hazánkba betelepedett.

E pillanattal a káptalani iskolák sorsa válságosra fordult; mert a töröknek meghódolt területről a káptalanok vagy egészen kivesztek, vagy a királyi Magyarországba menekültek. Velök együtt tönkrementek a káptalani iskolák és jó részben levéltáraik is. Így a csanádi, kalocsai, pécsi, székesfehérvári, váczi és váradi káptalan házi és országos s a veszprémi és egri káptalan országos levéltárának egészen nyoma veszett; a budaiból, győriből és vasváriból meg csak foszlányok maradtak ránk. Ez szolgáljon részben magyarázatul, hogy a káptalani iskolák sorsáról hézagos értesüléseink vannak.

Dr. Békefi Remig.

[1] U. o. I. 484.

[2] Egyháztört. Emlékek a magyarorsz. hitújítás korából. II. 124.

FILOZÓFIA A KÖZÉPISKOLÁBAN.

(Negyedik közlemény.)

Néhol a pszichológiai ismeret érdekesen egészíti ki a *fizikait*. Pl. a hőérzetek tana; a bőr bizonyos pontjai csak *hideg*, más pontjai csak *meleg* ingerek iránt fogékonyak (a hidegpontok tompa ceruzaheggyel is a kézfején, különösen a szemhéjon, azonnal felfedezhetők). Ez azonban azzal a *fizikai* felfogással, mely szerint hideg s meleg csak *quantitative* különbözik, ellentétben áll; pszichológiailag (sőt már fiziológiailag is) hideg és meleg *qualitative* különböző. Ez különben a hang- és szín- stb. minőségekre is áll; a nekik megfelelő fizikai folyamatok csak mennyiségileg különböznek (levegőrezgés, éterrezgés).

A természeti és lelki jelenségek éles megkülönböztetése rávezet egyszersmind a két tüneménycsoport egymásra való viszszavezetésének lehetetlenségére is. Bármily fontos is az agy- és az érzékszervek anatómiája és fiziológiája a lelki életre, közvetlenül a pszichikumot nem fedheti föl, mert közvetlen, belső, nem anyagi, csak időben lefolyó folyamatok nem érthetők közvetett, külső, anyagi, térben és időben lefolyó folyamatokból. Magának az anyagnak fogalmát is már a tudat útján alkotjuk meg, tehát mindig előbbi, az anyagra nem redukálható.

Egy másik alapelv: *a lelki élet egységének* folytonos hangoztatása. Gondolat, érzelem, akarat a tudatnak csak *mozzanatai*, melyek egymás koefficiensei, minden lelki jelenségben együttjárnak, csakhogy hol az egyik, hol a másik mozzanat van előtérben. A lelki élet nem *részek*ből van összetéve, hanem egységes valami; nincs külön képzet, külön érzelem, külön akarat s nem ezek *mixtum composituma* a lelki élet, hanem a *gondolattal* együtt jár az érzelem, meg valónk aktivitása is (akarat); viszont az *érzelem* sem szűkölködik bizonyos gondolati elem s cselekvési tendencia nélkül; és az *akarat*nak is van gondolati tárgya, mely vagy tetszik vagy nem (érzelem). A lélektani elemzés bár ez elemeket absztrahálja a tudategészből, ezeknek az elemeknek nincs önálló, konkrét létük, hanem nekünk egymásután következő *tudatállapotaink* vannak, melyekben hol a gondolati, hol az érzelmi s hol az akarati mozzanat a túlnyomó. A potiori fit denominatio. A lelki életnek ezen alakjai csak hiányos, durva alapformák, a lelki folyamatok legfőbb tipusai, melyekkel a pszichológiai elemzés dolgozni kénytelen, ha osztályozni akarja a páratlanul bonyolult lelki életet. Azonfelül e kategoriák tovább már elemezhetetlenek, felbonthatatlanok, egymásra visszavezethetetlenek. Minthogy

gondolat (érzéklet, képzet), érzelem s akarat *pszichikai elemek*, voltaképen *definiálhatatlanok*, legföljebb nehézkesen körülírhatók. Ebből folyik egyszersmind az a tanítási elv, hogy a sok elméletieskedés, definició-hajhászat helyett mindig a tanulónak föltett *saját* tapasztalatából induljunk ki, ezekre hivatkozzunk, így lesz a lélektan a szó szoros értalmében *tapasztalati* s ne bocsátkozzunk példa nélküli tisztán elméleti fejtegetésekbe, melyeknek a tanuló csak átélés nélküli reproduktora lehet.

Az egész pszichológiai oktatást át kell hatnia a lelki jelenségek *biológiai* jelentősége tudatának. Ilyen jelentősége van első sorban a *gondolkodás*nak, mely a világról nyert kimeríthetetlen érzéklettömegbe rendet visz be, egységesíti, a fölöslegest a *feledés* útján kiválasztja s eltávolítja, hogy csak ami önfenntartásunkat s önkifejtésünket szolgáló képek maradjanak meg. Maguk a képzetek is a dolgok jelei, rövidítései lévén, megkönnyítik a tudatnak a dolgokon való uralkodását; a *reprodukció* függetleníti az embert a közvetlen érzékeléstől, az *itt*-től és *most*-tól, a világban való előrelátó tájékozódását lehetővé teszi. Az *érzelem* mint kellemes és kellemetlen élmény eredetileg azt jelzi, mi hasznos és mi káros a szervezetre, szóval a dolgoknak ránk vonatkozó értékéről tudosít bennünket. Az *akarat* pedig eredetileg szervezetünk szükségleteinek kielégítésére irányuló tendencia, olyan cselekvést indít meg, mely valamely szükséglet kielégítését célozza. A biológiai szempont kiemelhető az *érzetterületeknek*, mint a külső világról való tudósításoknak a külső világ változatosságához alkalmazkodó berendezésében (az érzékek differenciációja) a *szem* működésében, hogy t. i. a szervezetet érdeklő mozgásokat oldalsólag is nagyon jól felismerhetjük s így a látómező egész kiterjedésében uralkodunk a térbeli változások föllépésén; a *figyelem* jelentősége is részben abban áll, hogy legtöbbnyire a külső behatások közül azokat engedi érvényesülni, melyek javunkra vagy kárunkra jelentősek, a többit figyelmen kívül hagyjuk, különben mi mindenre kellene állandóan figyelnünk; az *elfáradás* mint önkénytelenül fellépő jelenség is csak a lelki élet védelmi eszköze; az *ösztön* biológiai fontossága szembeszökő stb. Így a lelki életben az okság mellett a *teleológiai* szempontot is érvényesíthetjük, azaz kimutathatjuk, mikép fejlődik eredetileg a lelki élet minden iránya egy egységes cél, az önfenntartás és önkifejtés érdekében; egyszersmind, mikép szabadul fel a lelki élet magasabb fejlődési fokon a pusztán organikus szükségletek pillanatnyi köréből, tűz ki távol eső, ideálisabb jellegű célokat maga elé, szóval a primitiv mechanikus cselekvés hogyan *fejlődik* céltudatossá.

Az előző fejezetben kifejtett szellemben vezetett biológiai és történeti oktatásból már ismeretes a tanuló előtt a *fejlődés* egyete-

mes gondolata, mint egymással összefüggő változások sorozatáé, melyben bizonyos emelkedés, folyton növekvő egységesülés, integrálódás tapasztalható. A lelki élet a belsőleg összefüggő, egységes fejlődésnek a világon legnagyobb fokban tapasztalható példája; a tudatélet kibontakozása páratlan fejlődés, tökéletesedés mind az egyéni (egyéniség fejlődése), mind a kollektiv lélekre nézve (társadalmi fejlődés). A szellemi fejlődés a tudat fokozatos differenciálódásában, működéseinek finomodásában és fokozatos mellérendelésében és egységesülésében áll. A pszichológiai oktatásnak a fejlődésre való rámutatása állandó kötelessége. A gyermek *érzékletei* gyarlók, de mindig határozottabbakká válnak, mindinkább megtanul figyelni; amit átélt, arra visszaemlékszik, vagy ha nem is tudja reprodukálni, azért mégis feldolgozta, általa fejlődött tovább; mind jobban elvonatkozik az érzékitől s megtanul elvonni, egyetemesíteni; gondolatait hangjelekkel fejezi ki (nyelv) s így lassan felszabadul a pillanatnyi jelen nyügétől. *Érzelmei* eleinte csak magára vonatkoznak; az jó, ami neki jó, az rossz, ami neki rossz. Belátása fejlődésével erkölcsi ítéletei alkalmazkodnak a környezetéhez. *Akarata* eleinte kizáróan a *saját* jelen szükségleteihez tapad, majd a közösségre is figyelemmel lesz; az *ösztön*-akarat *északarattá* alakul. (Az akarat tana egyébként alkalmas a fizikai s pszichikai-törvényszerűség ujbóli éles megkülönböztetése). Így fejlődik egységesen, a multat megőrizve, de fejlesztve, magát a multtal egynek tudva lassankint *egyéniséggé*. De nemcsak az egyén fejlődik, tökéletesedik, hanem az emberiség is; a primitiv ember kulturemberré válik s ennek is megvan a maga pszichogenetikája. Csonka marad a pszichológiai oktatás az *egyéni fejlődés*, csonka a történelmi oktatás a *társadalmi fejlődés* egyetemes gondolatának tudatosítása nélkül. Rá kell egyszersmind mutatnunk arra, hogy míg a biológiai fejlődés szubsztanciális (anyagi) gyarapodást jelent, addig a szellemi fejlődés funkciókban való gazdagodást, mert nem térben, hanem *csak* időben folyik le.

A fejlődés gondolata átvezet bennünket a pszichologiának az *ethikával* való szoros kapcsolatára. Jóllehet a pszichológia az erkölcsi érzelmekkel csak mint *tényekkel* foglalkozik, didaktikai szempontból nem vonatkozhatik el bizonyos *ethizáló* elemektől, melyek a kedély, vágy, ösztön, szenvedély tárgyalásánál kínálkoznak. Különösen fontos ez az ethizáló vonás a *jellem* fejtegetésénél, melyben minden lelki tevékenység összefut. Egy alapul vett biografiának (pl. Franklinénak) elemzése, egy nagy egyéniség fejlődésének bemutatása, a pszichológiát nemcsak tanítóvá, de nemes életfelfogásra nevelővé is avatja. Ezen szerep nagy részét azonban több idővel rendelkezve, az irodalmi oktatás vállalhatja magára.

Kutatásainknak egy tárgya sem áll oly közel hozzánk, mint épen a lelki jelenség. A történelemhez nagy forrástanulmányok, a természettudományokhoz nagy apparatusok v. fáradságos utazások kellenek, a pszichológia tárgya azonban mindig jelen van. Igaz, ha egy lelki jelenséget magunkon meg akarunk figyelni, az csak *post mortem* lehet zsákmányunk, mert egyszerre megfigyelőnek és megfigyeltnek is lennünk lehetetlen. Lelki jelenségeink azonban a föltételek módosításával megváltoztathatók, nemcsak visszaelmélhetünk rájuk, de *kisérletezhetünk* is velük. A kisérlet egy tüneménynek tanulmányozás céljából való szándékos előidézése; minthogy lelki jelenségeket is lehet szándékosan előidézni, föltételeiket változtatni: lehetséges a pszichológiai kisérlet. A kisérlet az introspekció mellett a pszichológiai kutatás legfőbb módszerének, a qualitativ elemzés mellett szükséges quantitativ elemzésnek bizonyult. Az a kérdés, vajjon ezen módszer a középiskolai pszichológiai oktatásban mennyiben alkalmazható?

Sokan a *gyakorlati kivihetőség* nevében lehetetlennek tartják az iskolai kisérletezést; emlékeztetnek az idő kiszabottságára, drága apparátusok hiányára; továbbá arra, hogy az ilyen kisérletek sajátos technikájában a legtöbb propedeutika-tanár nem gyakorlott. Ezen kifogások közül az elsőnek van legnagyobb jogosultsága; tényleg heti három órában lehetetlen *alaposan* elég nagy s részben új ismereteket tartalmazó anyagot közölni, kisérletekkel támogatni, begyakorolni és számon kérni. Ezek az iskolai kisérletek azonban olyan jellegűek, hogy átlag nem sok időt vesznek igénybe s amellett, ha a kisérleteket tesszük tárgyalásaink kiindulópontjává, számos egyéb, különben szükséges magyarázattól vagyunk felszabadítva. Ami pedig a költséget s a technikai gyakorlottságot illeti, az ellenvetőnek, ha *A. Höfler* és *St. Witasek* munkáját * mely az iskolai kisérleteket ismerteti, csak felületesen is átnézi, be kell látnia, hogy az apparatusok jó része a fizikai szertárból kölcsönözhető (hangvillák reszonáló szekrénynyel, színpörgettyű, stroboszkóp, stereoszkóp), s ami ezen felül marad, azt részint házilag magunk is megcsinálhatjuk (színoktaeder, rámás tüllháló, a geometriai optikai családásokhoz szükséges képek: Zöllner-, Hering-, Wundt-féle figurák stb.), részint alig néhány korona költség-

* *Hundert Psychologische Schulversuche* mit Angabe der Apparate.[2] Leipzig. 1903. Verl. Barth. (Első kiad. 1900.) A modern pszichológiai tanításban ez a füzet nélkülözhetetlen. *Höfler* kitünő propedeutikája (Grundlehren der Psychologie.[4] 1908. Grundlehren d. Logik.[4] 1907.) a kísérleteket az anyagba szervesen beleilleszti. V. ö. még *Seashore:* Elementary Experiments in Psychology. New-York. 1908.

gel beszerezhetjük. A kisérletek a normálisnál nagyobb technikai készséget nem igényelnek.

Ha meggondoljuk azt, hogy az eredményes tanítás csak a tanulók *saját* munkásságán nyugodhatik, akkor ezt, amennyire csak lehetséges, igénybe kell vennünk. Semmi sem indítja azonban a tanulót annyira figyelemre s öntevékenységre, mint épen a *kisérlet:* a tényeket maga konstatálja, a törvényt a tényekből maga vonja le. Gondoljunk pl. a *különbségi küszöb* fogalmára. *Szóval* elmondhatjuk, hogy objektive különböző ingereket bizonyos határok között egyenlőknek fogunk fel. Egy gyertya napsütötte helyen meggyújtva, a helyet nem teszi világosabbá, nagy zenekarban fortissimo közben egy hegedű semmit sem számít. A figyelemnek azonban ennél a szóbeli előadásnál mennyivel nagyobb koncentrációját, a tanulóknak mennyire nagyobb aktivitását váltja ki, ha a tanár felszólítja őket, hogy a terem falának egy helyét nézzék, miközben egy gyújtót gyújt meg a jelzett helytől kb. 1 m.-nyire s ezt kezével hallgatósága elől eltakarja. Most már a tanulókat könnyű rávezetni arra, hogy a gyújtó meggyújtása által a faltól visszavert fény intenzitása bizonyára fokozódott, de ezt a világosságnövekedést nem vették észre, a fal ugyanolyannak látszott, mint a meggyújtás előtt, hogy tehát kell lenni egy határnak — különbségi küszöb, — melyen az inger objektiv növekedése az épen észrevehetőség pontját átlépi. Ez egy primitiv kisérlet, melynek összes apparátusa egy gyújtószál, de amely élénkebben és biztosabban rögzíti meg a tanuló elméjében a különbségi küszöb fogalmát, mint bármely szószaporító magyarázat. — Ugyanegy eszköz több irányban is tesz jó szolgálatot. A Spearman-féle eszthéziométer a különbségi küszöbnek is, meg a Weber-féle érzetköröknek fogalmába is a legegyszerűbben vezet be.* — Otthon felírunk egy darab papiros nyolc v. tíz kockájába különféle betűket. Letakarva egy tanuló elé helyezzük. Néhány (8—10) másodpercnyi exponálás után leíratjuk vele az emlékképeket, v. néhány percig másra tereljük figyelmét s csak aztán reprodukáltatjuk s ad oculos vizsgáljuk az osztály előtt, vajjon hány betűt v. számot, milyen sorrendben, mennyi idő alatt, — ha számokat exponáltunk — milyen komplexekben tartott emlékezetében a tanuló. Ez a kisérlet felhasználható az emlékezetnek, primarius és secundarius emlékképeknek, feledésnek, emlékezési tipusoknak, associaciónak, figyelemnek, percepciónak és appercepciónak (értelmetlen v. értelmes anyag exponálása) tárgyalásánál. A táblára előre fölírva s letakarva a megjegyzendő anyagot, az egész osztállyal is végezhetjük a kisérletet,

* *E. Zimmermann* cég árjegyzéke: Psychologische und physiologische Apparate. Leipzig. Emilienstrasse 21.

amely így a lelki élet tüneményei iránt állandó s későbbi érdeklődést is biztosít. Vagy gondoljunk arra, mily termékeny érdeklődést kelthet a lelki jelenségek iránt egy, a tanuvallomások pszichológiájából vett, az egész osztályt élénken foglalkoztató kisérlet, mely egyszersmind kipillantást enged a történelmi forrás-kritika föladataiba is. Nem folytatjuk e példákat,[1] mert már bebizonyítva gondoljuk azt, hogy költség s különös technikai készség nélkül, csak egy kis *akarattal* milyen élénkké s gondolatkeltővé tehetjük a nálunk — sajnos — oly léleknélküli, merő absztrakciókban mozgó, érdektelen pszichológiai oktatást.

Ezt a célt szolgáljuk azzal is, ha folyton felhívjuk a figyelmet a lelki élet páratlan csodálatosságára, mert bizony nem szoktunk figyelni épen arra, ami a legmegszokottabb, amilyen a lelki élet (tædium quotidianarum formarum). Az alvást például milyen részletesen tárgyaljuk (a legelterjedtebb kézikönyv öt oldalon), de nem jut eszünkbe figyelmeztetni arra, milyen csodás jellegű az, hogy még ebben a pillanatban bonyolult lelki életem teljes tudatában vagyok s utána 7—8 óráig semmit sem tudok magamról — és a fölébredés pillanatában ismét gazdag lelki világom közepén találom magamat. Emlékeztessünk gyakran arra is, hogy gondolat, érzelem s akarat mint a lelki élet formális elemei, korántsem meritik ki a tudat roppant gazdag birodalmát, vannak a lelki életnek amorf, meghatározhatatlan, szavakba alig önthető elemei; továbbá figyelmeztessünk példák alapján a tudatalatti lelki élet csodás világára is; ne higyjék, hogy a lelki élet a maga bonyolult gazdagságában szemeink elé teríthető s hogy a lelki élet megismerésében és magyarázatában a külső világ kategoriáinak birálat nélküli alkalmazása előbbre visz (képzetek mozgása, vonzása, taszítása, erő, energia stb.). Persze nehéz a helyzetünk, ha iskolai könyvünk ötödik, javított kiadása tanít arra, hogy «amidőn az *ideginger* az egyik *képzetből* a másikba megy, az asszociáció útját alkotja meg». Így volt ez Ausztriában is a legújabb időkig; *A. Höflernek* a propedeutika-kérdésben kifejtett nagy tevékenységéig ott Herbart-monopólium uralkodott; még 1896-ban 43 német nyelvű osztrák gimnáziumban Lindner pszichológiáját használták.[2] Erre céloz *Wundt* is: «Trotzdem ist die Zuversicht unglaub-

[1] V. ö. az előbb említett Száz pszich. kisérleten kívül *Witasek*: Über psychologische Schulversuche. Vortrag, gehalten am VI. deutsch-österreichischen Mittelschultage zu Wien. Österreichische Mittelschule. 1897. Rendkívül ajánlatos már kitünő szemléletes képei miatt is iskolai célra *R. Schulze:* Aus der Werksatt der experimentellen Psychologie und Pædagogik. Leipzig. 1909.

[2] V. ö. Zeitschrift f. d. österr. Gymnasien 1898. S. 166. és 1899. S. 269. *A. Höfler:* Zur Reform der philosophischen Propädeutik.

lich, mit der noch immer die Compendien der Herbart'schen Schule das Gedächtnis der Schüler, für die sie bestimmt sind, mit einem Gewebe *völlig imaginärer* Processe belasten».*

Tudatos történettanulás és belátás szinte lehetetlen a társadalom szellemi alkotóelemeinek ismerete nélkül. A társadalmi tudatnak, összetételének, az egyéni tudathoz való viszonyának, ebből való levezethetetlenségének, a társadalmi tudat tartalmának és a tömegpszichológiai jelenségeknek rövid, új terminológiát alig bevezető ismertetése a középiskolai egyén-pszichológiai s történelmi tanitás szükséges befejező része, egyszersmind az életre nevelés legalkalmasabb eszköze volna. Utasításaink szerint «a néppszichológia jelenségeit csak alkalomadtán érinthetjük. Az irodalomtörténet és a történet, mely a tanulónak már konkrét képet adott a sajátos nemzeti szellemnek, a népléleknek az irodalomban, intézményekben, tettekben való tükrözéséről, egyszersmind anyagot szolgáltat a néppszichológia néhány tényének rövid tárgyalására is». Így teljesen általános keretben, konkrét megnevezés nélkül, félő, hogy az Utasítások e szavai frázisszerűen hangzanak.

c) Míg a pszichológia a lelki élet *tényeivel* ismerteti meg a tanulót, a *logika* a gondolkodás *normativ* törvényeivel, azaz a gondolkodás azon formáival, melyek vagy közvetlenül evidensek, vagy melyek az evidenciának szükséges föltételei. Valamennyi tudomány arra törekszik, hogy helyesen gondolkodjék, a logika azonban ezen helyes gondolkozás fölött való elmélkedés, tehát már igazában egyetemes, filozófiai diszciplina. A gondolkodásnak valamennyi tudománnyal közös formáit tárgyalja, melyekhez alkalmazkodnunk kell, hogy gondolkodásunk érvényes legyen. Megismerteti tehát a tanulót ama sokféle tudománynak, mellyel középiskolai pályafutásán foglalkozott, a mindennapi szerszámaival: mikép kell tárgyszerűen definiálni, beosztani, elemezni, következtetni, kutatni (indukció, dedukció), tévedéseket kikerülni, a különféle ismeretterületeket egymáshoz viszonyítani stb. A propedeutikai logika célja tehát az egyes tanítástárgyakban immanens logikai elemeket rendszeresen tárgyalni és összefoglalni.

Mindenekelőtt azt kell eldöntenünk, vajjon a propedeutikában a pszichológiát kell-e előrebocsátani s csak azután a logikát tárgyalni, vagy pedig — mint Ausztriában — megfordítva? Az osztrák Utasítások szerint (S. 270.) a «logika az értelmi folyamatok területére szorítkozik s ezen belül olyan absztraháló s részben normativ módon működik, mint a grammatika a nyelvvel szemben.» Az ehhez szükséges

* *Wundt:* Grundz. d. physiol. Psychol.[6] 1908. I. S. 6.

tapasztalati anyagot fokozatosan gyermekségétől nyeri a tanuló, különösebben iskolai éveitől kezdve, úgy hogy ez anyagnak a 8. osztályban való növekedése aránylag már csekély. Ha azt mondaná valaki, hogy a logika, magában véve, a 8. osztályban legalább oly jól tanítható volna, mint a 7-ben, ez nem áll a pszichológiának 7. osztályos tanításáról azon szoros vonatkozás miatt, melyben a pszichológia methodikailag és tartalmilag a *fizika* tanításával áll. Ez érdekes ellenmondás, mert a pszichológia 8. osztályos tanításában az érzetek tana úgy is az év elejére kerül s az osztrák fizikai tanításterv szerint a fizikának a pszichológiával kapcsolatos fejezeteire (hang- és fénytan) a 8. osztályos anyag *utolján* kerül a sor, amikor már a pszichológiában az érzetek tanát régen letárgyalták. Az osztrák Utasításoknak másik bizonyítéka a pszichológia *másodsorban* való tanítására, hogy a lelki jelenségek *ethikai* oldalának kiemelése a legalkalmasabb útilevél a középiskolából távozó tanulónak. Ezzel szembe állíthatjuk a logika másodsorban való tanításának abbeli hasznát, hogy viszont ennek, különösen a tudományok felosztására és módszereire vonatkozó tárgyalása meg legjobb belépő-jegy az egyetemi tanulmányok tudatos választására.

A logika *filozófiai* természete szerint tényleg valamennyi tudományt megelőz, így a pszichológiát is; tárgyalása tehát előbbre való volna. *Didaktikai* szempontból azonban a mi hagyományos sorrendünk lehet az irányadó (a franciáknál is így van), mert a logikai formák tudatos tárgyalása beható pszichológiai előismereteket kíván. Ezeket egyébként az osztrákok is kénytelenek logikájuk elé bocsátani (Psychologische Einleitung).

A logikai tanulás iránt érdeket úgy kelthetünk, ha hivatkozunk a *gondolkodásnak* kultúránk egész fejlődésében s az emberi életben való nagy jelentőségére, a természettel szemben kifejtett csodálatos hatalmára. A gondolkodás nem pusztán a logika dolga, hanem — mint már jeleztük — az összes tudományoké, mint a melyek az igazságot, az érvényes ismeretet kutatják. Az egyes tudományokban a gondolkodás *eszköz* az igazság elérésére vagy legalább megközelítésére, a logikában azonban *cél*, maga a kutatási tárgy. A logika nem taníť meg a helyes gondolkodásra, de tudatossá teszi bennünk azon törvényeket, melyeket öntudatlanul már előbb is használtunk gondolkozásunkban, amint anyanyelvünket jól tudhatjuk grammatika nélkül is. A logika elemi részének kevés *gyakorlati* értéke van, mert a gondolkodáshoz nem szükséges a gondolkodás elmélete, amint az anyanyelv beszéléséhez sem kell grammatika; annál nagyobb gyakorlati értékű *módszertani* része, mely a tudományos gondolkodás bonyolult eljárásait kutatja és ezeket tudatossá teszi. Főkép az utóbbi jelentősé-

gének kiemelése eloszlatja a tanulóban azt a léha, tudományellenes felfogást, mintha logikára nem volna szükség.

Eleven, különösen a tanuló gyakorlatából s már megszerzett tudományos ismereteiből választott példákkal* állandóan éreztetni kell a tanulóval a logikai tanulmányokból folyó amaz értelmi szükségletet, mely a szabatos fogalom- és ítéletalkotáshoz, meghatározáshoz, következtetéshez, elméletileg pedig az egyes fogalmak és ítéletek egybekapcsolásához, összefüggésük felismeréséhez, egyetemesítésükhöz vezet.

A *fogalom* és *ítélet* elméletében jól el kell választanunk ezek *lélektani* lefolyását *logikai* természetüktől. Sokan megelégszenek azzal, ha a fogalmat határozott ismereteredménynek nevezik, az ítéletet egy összképzet elemeire való felbontásának mondják, holott ez csak a fogalom s ítélet lélektani kialakulására vonatkozik. Logikai jellemük a körül forog, minek *kell* lenni a fogalomnak, ítéletnek stb., ha érvényesen gondolkodunk, tekintet nélkül azon empirikus tényre, hogy általában hogyan gondolkodunk. S ekkor kiderül, hogy a logikai *fogalom* (nem a közéleti, pszichológiai, kritikátlan fogalom), azaz a tárgy összes jegyeinek ismerete csak *ideális feladat*, melyet csak a mathematika, hol a fogalom eszünk konstrukciója, s a jog, melynek mi adunk tartalmat, tud megoldani; ellenben a természetre vonatkozó fogalmak irracionálisak, mert adva vannak, észből le nem vezethetők, nem mi alkotjuk őket s így arra vagyunk utalva, hogy a kimeríthetetlen sok tulajdonság közül olyan jegyek kapcsolatakép tekintsük a természeti tárgy fogalmát, melyek sok más tulajdonság okainak tűnnek fel; a *principium individuationis* örökké ellentáll a természeti fogalmak (= a tárgy törvényszerűségének ismerete) abszolut egyetemesítésének, ami azonban nem hajthat bennünket oktalan skepticizmusba, mert hisz ha az abszolut igazságot nem is érhetjük el, de folyton közelebb juthatunk hozzá *(a haladó tudomány eszméje)*. — Vajjon az *ítélet* analitikus vagy analitiko-szinthetikus folyamat, ez lélektani kérdés. Az ítélet logikájának célja azon érvényes gondolatviszonyokat kikutatni, melyekre ítéleteinknek visszavezethetőknek kell lenniök, ha helyesek akarnak lenni. Ugyancsak ez a szempont vezet át az annyiszor (sokszor méltán) kigúnyolt iskolalogikai szillogizmusok kérdéséhez.

A *szillogizmust* nemcsak a köztudatban megállapodott terminológiai hagyomány kedveért kell tanítanunk, hanem, mert minden igaz következtetés valamely logikailag érvényes szillogisztikus formát ölthet,

* A legalkalmasabbakat még mindig *W. St. Jevons*-nél találhatunk (Elementary Lessons in Logic. 24 *th* edition). London, 1907.

jóllehet tényleg (pszichológiailag) nem szabályszeres szillogizmusokban gondolkodunk. A szillogisztika igazi célja tehát annak megállapítása, hogy milyen viszonyban kell állaniok a következtetést alkotó ítéleteknek, hogy a következtetés helyes legyen, tekintet nélkül arra, hogy milyen módon következtetünk. Természetesen nem szükséges az összes lehető formák szinte lelketlen mechanizmussá fajuló keresztültanítása, másrészt azonban a fő érvényes formáknak konkrét példákon (nem puszta betűkön) való begyakorlása époly formai képző erejű, mint a grammatika vagy mathematika, mely utóbbi anyaga jórészének épen a logikai, formai fegyelmező és iskolázó ereje nyitotta meg az iskolák kapuit.

Az a természettudományos s mathematikai oktatás, melyben a filozófiai elemek megfelelő, természetesen lefokozott tudományos igényekkel történő, a tanulók ismereteihez és elmekészségéhez mért kidomborítása megtörténik, a legjobb propedeutikája az összefoglaló filozófiai propedeutikának. Különösen áll ez a tudományok módszereinek s felosztásának kérdésére nézve. Az ismerés *a priori* és *a posteriori* elemeinek s a tudományok ebből folyó módszertani különbségeinek maguknak a tudományoknak műhelyéből vett példák alapján való tudatossá tétele már a kellően vezetett mathematikai és természettudományi oktatásból többé-kevésbbé ismeretes a tanuló előtt. Minthogy az előző (I.) fejezetben az erre vonatkozó tudnivalókat letárgyaltuk, itt csak utalunk a logikai tanításnak a már egyes tárgyakból ismert tudománytani elemek összefoglalására, rendszerezésére irányuló törekvésére. Éles határvonalat kell vonnunk különösen a természeti és szellemi tudományok csoport toto cœlo különböző jellemére, anyagára, feladatára s részben módszerére nézve; ki kell emelnünk a *szellemi* tudományok fontosságát a ma mértéktelenül előrenyomuló exkluziv természettudományos világnézettel szemben. A *természet*tudományok térben és időben lefolyó, a szubsztanciákon észlelhető változásokkal (a mechanika a mozgásváltozásokkal, a fizika a testek qualitativ összetételét nem zavaró egyéb változásokkal, a chemia a testek qualitativ összetételbeli változásaival, a biológia a fejlődéssel és visszafejlődéssel járó változásokkal) foglalkoznak, a *szellemi* tudományok pedig a csak időben, lefolyó, közvetlen, belső nem szubsztanciális, hanem funkcionális gazdagodást vagy fogyást mutató lelki (egyéni és társadalmi) jelenségekkel.* Ezek valamennyien alkotják az emberiség *globus intellectualis*át.

Minthogy a legtöbb tudomány egy-egy változásnem *törvény-*

* L. *Pauler Ákos:* Az ismeretelméleti kategóriák problémája. Budapest, 1904. 77—124. l.

szerűségének megállapítását tűzi ki feladatául, a logika tudománytani részének sarkfogalma a *törvényé* s ezzel kapcsolatban az *okságé* legyen, amint ezek már a szaktanulmányokból többé-kevésbbé ismeretesek (l. 2. és 6. pont). A törvény voltakép egyetemes ítéletbe öntött okviszony lévén, fogalma újból rávezet az *okság* kérdésére, ennek tárgyalása pedig a principium rationis sufficientisére s általában a logikai elveknek (észelveknek), a közvetlen logikai megismerés természetének, a logikai bizonyosságnak ismertetésére.

Van a filozófiai propedeutikai tanításnak egy újabb iránya, melynek célja a tudományos kutatás elveibe és módszereibe a tisztán természettudományos alapon való bevezetés. *Lambeck*[1] proklamálta ez elvet s *A. Schulte-Tigges*, a lüdenscheidi reálgimnázium igazgatója meg is szerkesztette ez oktatás vezérkönyvét.[2] Ennek első része a tudományos módszertanba vezet be, második része pedig a mechanikai világfelfogás részletes tárgyalása és bírálata (az élettelen és élő természet jelenségeinek magyarázata, az élő világ fejlődése, a darwinizmus kritikája, a lelki tünemények magyarázata, ismerésünk szubjektivitása). Ez utóbbi résznek az a célja, hogy beláttassa a materializmussal szemben, hogy sohasem fog sikerülni a pszichikai jelenségeket, mint puszta atom- és molekulamozgásokat felfogni. Ez egyszersmind a szerző hite szerint fegyvert ad az ifjú kezébe az ethikai materializmus ellen is. — A tudományok köréből való példái nem a régi sablonosak, hanem nagy számuk mellett is újszerűek; az egész könyv tömören megfogalmazott tételekből áll, melyeket valóságos természettudományi példatár illusztrál. Ez a tisztán természettudományos alapon következetesen keresztüldolgozott propedeutika azonban ékes példája annak, hogy a filozófiai oktatás, mely csak a természettudományokra támaszkodik, *egyoldalú*, feladatát csak részben oldja meg. Igaz ugyan, hogy épen a természettudományok módszertana nagyon alkalmas a tudományos kutatás módjainak és eszközeinek ismertetésére, de a *szellemi élet* vizsgálatának módjai nem kevésbbé értékesek és szükségesek a filozófiai oktatásban. A legfontosabb tudományos törzsfogalmak, mint a törvény, okság, cél, fejlődés, egyéniség stb., ha *csak* a természettudományokból ismerjük őket, egyoldalúak és szűkek maradnak, valójában nem-egyetemes szempontokká korcsosulnak. A tanuló figyelme nem fordul a lelki élet felé, nem nyer semmi ösztönzést ennek megfigyelésére és vizsgálatára, *világképe* egyoldalú marad addig, míg a

[1] Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. (Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums zu Barmen. 1897.)

[2] Philosophische Propädentik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. Berlin, 1898. 2. Aufl. 1904. 222. lap.

pszichológia az ő kiegészítő vonásait és színeit bele nem rajzolja. Ha ez megtörtént, sokkal súlyosabb fegyverzete van a materializmus dogmatizmusa ellen, mintha mindig csak természettudományi oldalról, e területnek határain belül, mintegy negativ útakon vezetgetjük őt s ágaskodunk a materializmus ellen. *Schulte-Tigges* művének egyébként a logika tanítóin kívül a természettudományok szaktanárai saját szakjuk filozófiai szellemű oktatásában kiváló hasznát vehetik. Épen azon egyetemes szempontok vannak benne tárgyalva, melyeket a helyesen felfogott természettudományos oktatás kiemelni köteles.

d) Kérdés, vajjon a propedeutikai oktatás a logikai ismereteket kiegészítse-e a filozófiai vizsgálódás azon részével, mely az ismerés eredetét, feltételeit s érvényességét, vagyis azt kutatja, hogy ha a logikai törvényeknek eleget tettünk, mennyiben van biztosítva ismerésünk igazsága, szóval: a propedeutika felölelje-e az *ismeretelméletet*?

E kérdés tárgyalásában részben elvonatkozhatunk a hazai viszonyoktól, mert itt a 8. osztályos csonka iskolaév heti három órájában erről szó sem lehet. A kérdést *elvi* szempontból óhajtjuk a következőkben az anyag minőségére és mennyiségére nézve eldönteni, annál is inkább, mert már kisérlet történt az ismeretelméletnek a középiskolai propedeutikus keretbe való beillesztésére.*

Az előzőkben sokszor volt ismeretelméleti problémákról szó, ha mindjárt külön nem is ezen a néven. Kisérletet tettünk arra nézve, mikép illeszthetők be ismeretelméleti kérdések, különösen az egyes tudományok alapvető fogalmaira s elveire nézve részint az egyes tárgyak tanításának, részint a logikának keretébe (tudat, tér, idő, szubsztancia, anyag, erő, változás, ok, törvény, élet, individualitas, szocialitas). Most felmerül az a kérdés, hogy ez alapfogalmaknak részben az egyes tárgyakból kinövő alkalmi, részben a logikában előforduló tárgyalása mellett szükség van-e egyes ismeretelméleti problémák rendszeres fejtegetésére. Ilyen probléma volna első sorban az *ismerés eredetének* kérdése, a racionalizmusnak, empirizmusnak s kriticizmusnak ismertetése, melyhez az ismerés a priori s a poszteriori elemeiből, a mathematikai s érzéki ismerésnek természetéről való részletes fejtegetések járulnának. Ugyancsak rendszeres tárgyalásra kinálkoznék az *ismerés tárgyának* problémája: mi az, amit megismerünk? Ez ismét a realizmus és idealizmus s ezek válfajai gen-

* *R. Lehmann:* Lehrbuch der philosophischen Propädeutik.[2] Berlin, 1907. S. 87—92. (Ausblick auf Erkenntnistheorie.) — *A. Fouillée* azon elmélkedik, vajjon a lycée-beli filozófia milyen ismeretelméleti irányt kövessen? Ő a pozitivizmus és idealizmus egybekapcsolásának tanítását követeli. La Reform de l'Enseignement par la Philosophie. Paris, 1901. p. 173.

dolatmenetének ismertetése volna. Tekintettel azonban arra, hogy mindezen problémák értékes, tényleges nyomot hagyó, rendszeresen átértett tárgyalása sok filozófiatörténeti kitérést kíván meg, melyeknek komoly átgondolása s mérlegelése nagy előkészületet követelne, részint többször világos megértésük a kérdések egész bonyolult körének felvetését tenné szükségessé, ami kezdő fokon szintén csak zavaróan hat: kénytelenek vagyunk *Paulsenhez** csatlakozni, ki szerint a rendszeres ismeretelméletnek a középiskolában helye nincsen. Egyes kérdéseknek tárgyalása a már említett ismeretelméleti fogalmaknak az egyes szaktárgyakban való megfelelő niveaujú alkalmi fejtegetésén kívül a pszichológiába és a logikába is beolvasztható; pl. a pszichikum és fizikum viszonya, az érzéki tulajdonságok szubjektivitásának elve (továbbá, hogy az érzékletek csak jelei, nem képmásai a dolgoknak), tér és idő, némikép az ismerés eredete, a tudat tárgyalásánál az alany és tárgy korrelativitása stb.; a logikába az okság s törvény fogalma, a tudományok felosztása stb.

R. Lehmannak a rendszeres ismeretelméletnek propedeutikus keretbe való beillesztési kisérlete nem tekinthető olyannak, mint amely didaktikai szempontból a középiskolai átlagos értelmi színvonalnak megfelel. Tömör stílusú, a tanulóknak sem pozitiv ismereteivel meg nem alapozott, sem a tanulók elmejárásával nem számoló ismeretelméleti vázlata a középiskolai filozófiai oktatást csak annyival vinné előre, amennyivel egyszersmind hátra is vetné.

Az is kérdésbe tehető, vajjon némi *metafizikai* vázlat, mely az emberiség utolsó nagy kérdéseire nézve volna hivatva tájékoztatni az ifjút, nem volna-e szükséges a filozófiai propedeuitikában? Nem egészítené-e ki összhangzóan az egyes szaktárgyak által nyújtott tapasztalati ismereteket a létezőnek abszolut minőségére vonatkozó felfogások ismertetése (*ontológiai* probléma: monizmus, dualizmus)? Továbbá, hogy milyen a világ tüneményeinek összefüggése (*kozmológiai* probléma: kauzalizmus és finalizmus, mechanikai s teleológiai világfelfogás)?

Ezen kérdések külön rendszeres tárgyalása véleményünk szerint fölösleges. A monizmus legelterjedtebb alakjával, a materializmussal a pszichikai s fiziológiai tünemények teljes különbözőségének, továbbá a tudat természetének tárgyalásánál a pszichológia úgyis foglalkozik röviden. A mechanizmus és teleologizmus kérdése pedig néhány vonással a logikában az okság fogalmával kapcsolatban jellemezhető. Egyébként itt is az alaposabb és rendszeresebb tárgyalás történeti kipillantások s a kérdések egész nagy körének felvetése nélkül alig

* Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik,[2] herg. von *W. Rein*. Langesalza. 1907. VI. B. S. 803.

volna lehetséges.[1] Elég, ha fogékonyságot keltünk e problémák iránt, egyébként az ifjú természet impulziv jellege miatt félő, hogy a metafizikai kérdések sok tekintetben terméketlen tárgyalgatása egészségtelen hyperkritikai szellemre vezetne. Különben épen e ponton, a metafizika ősproblémáira nézve, melyekre a filozófia nem tud feleletet adni, ahol tehát a tudás megszűnik, lép előtérbe a világnézet kialakításában annyira jelentős *vallásoktatás*. Igaz ugyan, hogy a vallás nem a pozitiv tudományok eredményeiből kialakított metafizika, hanem hagyományon, tekintélyen, az érzés hatalmán nyugszik, de épen, mivel az érzelmi élet és akarat irányítására tagadhatatlanul nagy befolyást gyakorol, tanításában a kellően képzett hittanár értékesen folytathatja azt a munkát, melynek a többi tárgyak, mint a *tapasztalati* világ jelenségeinek ismeretkörei a világnézet kialakításának részesei.

c) A középiskola tanítástárgyai, még a humanisztikusak is, leginkább azzal foglalkoznak, ami van, a tények világával (ontologia) s emellett gyakran elhanyagolják azt, aminek lennie kell, az értékek világát (axiologia). Pedig a világnézetnek értéktani elemei sok tekintetben fontosabbak ránk nézve, mint a létezőről való világmagyarázatunk. Így különösen az *erkölcsről* és a *szépről* való felfogásunk.

A gyakorlati cselekvéshez nem kell külön az erkölcsi értékelésekről és elvekről szóló tudomány: *ethika*. Egy kultúrai közösség hagyományaiban nevelt egyén nagyjában tudja, mi a jó és mi a rossz. Mégis a műveltség s önálló gondolkozás bizonyos fokára jutott egyén, amilyen a középiskolai tanulmányait befejező ifjú, önkénytelenül is esze előtt igazolni akarja azt, amit a hagyományból kapott, amit eddig jobbára érzelmi élete parancsolt. Önkénytelenül is felötlik benne a kérdés (ha nem is a 8. osztályban, de úgyis nem sokkal később), vajjon miért és mennyiben kötelező ez az erkölcsi hagyomány általában s így ő rá nézve is? Honnan van az egyetemesen kötelező erkölcsiség eszméje?[2]

Ezen kérdések egyszersmind nekünk azon kérdésre adnak okot,

[1] A francia tanítástery a *classe de philosophie*-ban *Métaphysique* címen e kérdések tárgyalását írja elő: Valeur et limits de la connaissance, Les problèmes de la philosophie première; la Matière, l'Ame et Dieu. Rapports de la métaphysique avec la science et la morale. Az olvasandó *Auteurs philosophiques* között ott találjuk Lucretiust, Spinozát, Condillacot, Spencert, akiknek olvasása bizonyára számos metafizikai kérdés tárgyalására ad alkalmat. *Plan d'Études.* 1909. p. 160.

[2] V. ö. *R. Lehmannak* az iskolai élet konkrét folyásából vett tipikus példáit, hogyan elmélkednek a tanulók erkölcsi kérdésekről: Erziehung und Erzieher. Berlin. 1901. S. 263. A propedeutikájába illesztett ethika mintája lehet az enemű kisérleteknek. Lehrb. d. philos. Propäd.[2] 1907. S. 151—170.

vajjon a sokféle felekezet által tanított vallásos erkölcstan mellett szükség van-e a középiskolában, nevezetesen a propedeutika keretében filozófiai ethikára is? Mi legyen ennek célja és tárgya?

A következőkben a propedeutikus ethika alapvonalait óhajtjuk megrajzolni, amiből majd a cél is világossá válik. Egy ilyen ethika mindenelőtt nem lehet pusztán akadémikus jellegű, hanem szoros kapcsolatban kell lennie a nevelés céljaival. Ebből a szempontból első kérdésül kínálkozik — amennyiben épen a pszichológia utolsó fejezetéhez, az akaratról szólóhoz szorosan kapcsolódik — az *önnevelés* lehetőségének problémája. Ha ugyanis az akarati jelenségek a természeti törvények jellegével biró pszichológiai törvényekhez vannak kötve, *hogyan állíthatók fel erkölcsi törvények*, hogyan lehetséges jellemképzés és önnevelés, *mi értelme van egyáltalán az ethikának*, mint normativ tudománynak? E kérdésekkel szemben megfelelő, a pszichológiából ismételt elemzés alapján rá kell mutatni arra, hogy az akaratot részben *motivumok* határozzák meg; motivum pedig nemcsak jelen hajlandóság, közvetlen indulat lehet, hanem képzet, *gondolat* is; ilyen gondolat, mint törekvésre méltó cél, mint elérendő érték áll előttünk s nemcsak érzéki jellegű lehet, hanem magasabb természetű erkölcsi ideál. Ebben rejlik az ember *erkölcsi szabadsága*; célkitűző akaratélete ebben különbözik az állatok jelenhez kötött ösztönéletétől. Az ember nevelése tehát részben abban áll, hogy akaratának motivumokat szolgáltatunk; a motivumokat pedig mint normákat szolgáltatja az ethika. A magunk nevelése viszont abban áll, hogy saját akaratunkat összhangzásba törekszünk hozni erkölcsi értékítéleteinkkel; csak azzá nevelhetjük magunkat, amit értékesnek s így kívánni valónak, törekvésre méltónak tartunk. Ezt az erkölcsi eszményt pedig az ethika szolgáltatja.

De honnan nyeri az erkölcsi ideál igazolását, mikor különböző népeknél s különböző korban más és más volt? Honnan az értékek objektiv és általános érvényű megállapítása? Van-e abszolut érték avagy minden lehető erkölcsiség viszonylagos? Valamint az, aki tagadja a logikai érvényességet, épen azáltal, hogy tagadja, már elismeri, hogy legalább ez az itélete érvényes s így már fölteszi egy tagadhatatlan *igazság* érvényét: hasonlókép az, aki öntudatosan értékel egy cselekvést s ez itéletét relativnak tartja is, már fölteszi ezáltal, hogy lehetséges abszolút erkölcsi érték. Organikus fenmaradásunkat illető értékelések mellett vannak *önértéket* kifejező itéleteink is. Amint az igazság, a *logikai* érték tőlünk függetlenül is igaz, akár felfedezzük, akár nem, mindenütt és mindig önmagában is megáll, hasonlókép van tiszta *ethikai* érték (önérték) is, melyről szükségképen és egyetemesen ugyanez áll.

Különösen érdekli az ethikát az erkölcsi elvek igazolása, mely kétféle: *heteronom* és *autonom*. Az utóbbinak kissé tüzetesebb megvilágítása egyik fontos része lehetne a középiskolai ethikának. Tudatossá kellene tenni az ifjúban, hogy a jó és rossz fogalmai nemcsak külső tekintélyen alapulnak, kívülről vannak adva, kötelező erejük forrása nem csupán a hagyomány, hanem kútfejük *lényegünkben* rejlik, természetünk magától, autonóm módon is felszínre veti őket, a jó külső parancs nélkül is fölemel és a rossz lealacsonyít, az önértékűség közvetetlenül is fölismerhető.

Egész életfelfogásunkat átható, tehát fontos kérdései az ethikának azok, melyeknek tárgya akörül forog, hogy melyek az erkölcsileg *értékes célok?* Az egoizmusnak, altruizmusnak, eudaimonizmusnak, mint e kérdésekre való főbb feleleteknek tárgyalása az individualisztikus jellegű ethikából átvezet a *szociális ethikába,* melynek jelzője egyszersmind jelzi fontosságát is. Az egyéni ethikával többé-kevésbbé foglalkoznak a vallástan s az egyes humanisztikus tárgyak, míg a társadalmi erkölcstan kérdései ritkán vetődnek fel a középiskolában; még *ma* sem, midőn mindinkább érezzük az egyénnek a társadalomtól való elszakíthatatlanságát. A szociális ethika az egyoldalú egoisztikus és altruisztikus erkölcsrendszereket egymással kibékíti. Az ember nem egyes lény az egoizmus értelmében, mert bizonyos társadalmi közösség keblén születik, melyhez kötve van s nem lehet állandó jóléte, ha ezzel a ténnyel le nem számol: az egyes az egésznek van alárendelve. De azért nem értéktelen, mint az exkluziv altruizmus hirdeti. Nem az egyéni személyiség s egyéni jólét feláldozását kívánja az igazi szociális ethika, hanem az egyéni erők *kifejtését* a társadalom üdvére. Erkölcstelenül cselekszik, aki saját javát a közösségé fölé helyezi, erkölcsösen társadalmi értelemben, aki javát a közösségében látja. Ha valaki a közületnek cselekszik, magának is cselekszik, mert a közületnek ő is tagja. Az egyén benne van ugyan a közösségben, de nem vesz el benne; értékének mértéke nem pusztán a társadalom jóléte. Egy sem a merő individualizmus, sem a merő szocializmus (univerzalizmus) alapján szerkesztett ethikai tárgyalás a filozófiai propedeutika elengedhetetlen részének tűnik fel. Az erkölcsi eszményeknek: a humanizmus, kultura s becsület fogalmainak, továbbá a jognak, azután az élet értékének fejtegetése nemcsak elméleti jellegű maradna, hanem gyakorlati értékűvé is válnék, mert így alakulna át a «nyájember» tudatos, önálló egyénné, jutna tudatára egyéni és társas ösztöne küzdelmének, kezdené egyszer csak tudatosan átérezni az emberi szolidaritást; így jutna a hazafiságnak tisztultabb fogalmára, mely nem egyéb, mint a társas kötelességek teljesítése; ez az igazi aktiv patriotizmus.

A társadalombölcselők mindinkább belátják, hogy a társadalmi kérdés nem pusztán gazdasági, hanem első sorban *ethikai* kérdés. Ennek a belátásnak mindenesetre értékes gyümölcse volna, ha a filozófia propedeutika tanításterve gondoskodnék az ethika alapkérdéseinek tárgyalásáról, amint ezt *Fináczy Ernő*[1] a londoni morálpædagogiai kongresszusnak, mint a nevelők világparlamentjének hatodik ülésén sürgette is. Ezen kérdések fejtegetésének értéke főkép abban állana, hogy *jelentőségüket* tudatossá tenné, e kérdésekre a figyelmet ráterelné s e figyelem későbbi ápolását előkészítené.[2] Az iskolai ethikum súlypontja mindenesetre inkább az erkölcsi *nevelésen*, mint az erkölcsi *tanításon* fog mindenha nyugodni. Az erkölcsi *nevelés* igazi tere pedig azon egyes tárgyakban van, melyek konkrét beállításban tudnak, inkább érzelmi csere, érzelmi diffúzió útján, eszményt, adni az ember nemesebb lelkesedésének, vágyainak, egyszersmind cselekvésének, amilyen a történelem, irodalom, különösen költészet, bár másrészről bizonyos, hogy az erkölcsi célkitűzésnek észbeli motiválása, az erkölcsi *tanítás* sem hanyagolható el.[3]

f) A mai középiskola szellemének egyik sajátságos árnyékoldala, hogy teljesen elintellektualizálódott, mintha csak arra volna berendezve, hogy mindent értessen, de semmit sem éreztessen. Valamikor *schola literaria*, szépirodalmi, tehát első sorban *eszthétikai* jellegű iskola volt, hisz gyökerei a renaissance-ba nyúlnak; most mintha ideges és kelletlen garmadábahányása volna az ismereteknek. A tények világa elnyeli az értékek világát. Ma már azonban szerencsére tudatára kezdünk ébredni a két világ küzdelmének. Az erkölcsi nevelés érdekében világkongresszust tartunk s az eszthétikai nevelés céljára külön társaságok alakulnak s Kunsterziehungstag-okat rendeznek. A kulturvilág be kezdi látni, hogy összhangzatos élet nem lehetséges fejlettebb szépérzés nélkül s hogy az intenzivebb eszthétikai nevelést követeli a közszellem átfinomításának, a közízlés fejlesztésé-

[1] L. Magy. Pædagogia. 1909. 154. l. — Az *Utasítások* szerint is még pótlást kíván e szempontból az iskolai oktatás mai berendezése. Elismeri, hogy hiányzik a mai filozófiai tanítástervből a történeti és irodalmi tanításban előforduló *ethikai* elemek rendezése, összefoglalása. (16. l.)

[2] A *szociológiának* mint a történeti oktatás függelékének a tanítástervbe való illesztéséről már volt szó. L. 6. pont.

[3] V. ö. a francia középiskolai oktatásnak (a classe de philosophie és classe de mathématiques-ben közös) nagy részletességgel, szinte főiskolai színvonalon kidolgozott ethikai elemeit. *(Éléments de philosophie morale.)* Kézikönyveik kétharmada a *morale individuelle, domestique, sociale, civique et politique*-nek van szentelve. L. pl. *Pontsevrez:* Principes de philosophie scientifique et de philosophie morale. Paris. 1903.

nek mindinkább sürgető feladata. Voltakép az esztétikai nevelés, mint világnézetünk főkép intuitiv elemeinek fejlesztése nem iskolaszervezeti kérdést jelent, hanem az iskola szellemének irányváltoztatását, belső reformját.[1] Ez a belső reform úgyszólván valamennyi tárgyra kiterjed: a szabadrajz közvetlenül rávezeti a tanulót a műalkotások szemléletére s ennek helyes módjára; a történelmi tárgyak egyik feladata a műtörténetbe való bevezetés; az irodalmi tanítás a költői szépségeket tárja föl; a természetrajzi studiumok a természet szépségeinek átéreztetői stb. Valamint az erkölcsi nevelés nem teszi fölöslegessé az ethikai tanítást, hasonlókép a szép iránt fogékonyságot keltő nevelésnek jelentős kiegészítője a szép értékelésének elméleti összefoglalása: az *eszthétika* néhány alapvonala, hogy így tudatosan tegyék a tanulók a szépérzést, ezt a nemes örömöt az élet egyik alaphangulatává, másrészt úgy tanulják megismerni, mint az emberiség szellemi fejlődésének egyik legfontosabb eszközét. A súlypont természetesen az eszthétikai *nevelésen* van, de mindenesetre egy tudatos élet ideálisabb tartalma nélkülözhetetlenné teszi az eszthétika néhány főbb kérdésének elméleti tárgyalását is. A filozófiai propedeutikának pszichológiai része a szépérzést, mint tényt elemzi; egy külön eszthétikai fejezete foglalkozhatnék a szép normáinak természetével, a művészet fogalmával, az igazhoz és a jóhoz való viszonyával, társadalmi jelentőségével, a művészi alkotás természetével, irányaival (idealizmus, realizmus) s ezek egymáshoz való viszonyával, végül a művészeti élvezettel. Nem tudálékos fogalommeghatározások kellenek ide, melyek a középiskolában úgyis túltengő intellektualizmust gyarapítanák, hanem eleven, műtörténeti példákon nyugvó, közvetlen hangú megbeszélések, melyek bizonyos egyetemesebb szempontok, eszthétikai alapfogalmak köré csoportosítanák az egyes tárgyakból elszórtan elsajátított eszthétikai alapelemeket.[2] Az így helyesen vezetett összefoglalás érzéket, fogékonyságot kelt azon értékelés iránt, mely a hasznossági szempontot áthaladva eszthétikai, vagyis az érzéki világ önértékűségét a szépségben föllelő világnézethez vezet.

[1] L. bővebben *Kornis Gyula:* Eszthétikai nevelés a középiskolában. Magyar középiskola. 1909. 226—235. és 292—305. l.

[2] A francia tanítástery előírja az eszthétikai összefoglalást (Plan d'Études. 1909. p. 159.). A németországi propedeutikák enemű kísérletei nehézkesek, túlságosan elméletieskedők *R. Lehmann:* Lehrb. d. philos. Propäd. 170—191. *P. Natorp:* Philos. Propäd.[3] Marburg. 1909. 51—55. Az osztrák propedeutikák az egész eszthétikai összefoglalást a pszichológiába olvasztják. V. ö. *A. Höfler:* Grundlehren der Psych.[4] Wien. 1908. 123—132. *O. Willmann:* Philos. Propäd.[2] 1908. II. Empir. Psych. 154—162. *W. Jerusalem:* Lehrbuch d. Psych.[3] 1902. 174—178.

A világnézetnek *Pauler Ákos*tól megfogalmazott négy sarkfogalma[1] a filozófiai propedeutikus oktatásban a következőkép nyer teret: a logikában az igazság, a pszichológiában a fejlődés, az ethikában a kötelesség s az eszthétikában a szépség fogalma. Ezek azok a kristályosodási tengelyek, melyekhez egy tudatos világnézet elemei az egyén szellemi kialakulásában folyton hozzátapadhatnak.

g) A filozófia története összefüggő, rendszeres tanításának a középiskolában nincsen helye, amint Portugália és Spanyolország tanítástervén kívül sehol sem találjuk meg. A középiskolai filozófiai oktatás bevezető (propedeutikus) jellegű; e célra pedig a történelem kevésbbé alkalmas. Sokkal inkább arra kell törekedni, hogy a tanuló a problémákat a *ma* tudományából folyóknak, jelen, élő kérdéseknek tekintse. Nem az első sorban a fontos, mit s milyen feltételek között gondolt az egyes kérdésekre nézve az emberiség, hanem hogy ezen egyes kérdéseket az ifjú a maguk mai jelentőségében átértse; nem az *első* sorban a lényeges, mit és miért gondoltak valamit, hanem hogy mi az, amit jelen ismereteink alapján gondolnunk kell. A problémáknak történeti háttérben való egyetemesen érvényes fölállítása nem kezdőknek való; e problémák fejlődésének az általános kultúrával való kapcsolata pedig oly sok előfeltételt kíván, amivel a tanuló távolról sem rendelkezhetik. Csak az tudhat a gondolkodás történetében meglátni valamit, összefüggést megállapítani, fő- és mellékgondolatokat csoportosítani és kidomborítani, a világnézetek sajátos vonásait felismerni, aki jól ismeri a mai gondolkodás élő problémáit. A *mai* tudomány egyetemes szempontjainak beható ismerete, mint a fejlődés csúcspontjának megszállása adhatja meg nekünk a *mult* történeti értékeléséhez szükséges perspektivát. Egyébként is mi lehetne a filozófia története propedeutikus keretben? Egy csomó név- és címfelsorolás, mely a nagy nevekkel való dobálózásra szoktatná csak az ifjúságot; tanítása kénytelen volna a felületen mozogni, mert ugyan mikép lehetne azt a rengeteg előismeretet s magyarázatot igénylő sokféle filozófiai rendszert egy év alatt alaposan elraktározni?

Már *Nagy Frigyes* kívánatosnak tartotta az ifjúságnak a filozófia történetével való megismertetését. Fel is vette, mint külön tárgyat az *Instruction pour la direction de l'académie civile et militaire des nobles*-ba, vagyis azon intézet tanítástervébe, melyből később a Kriegsakademie fejlődött ki; a gimnáziuméba azonban nem vette föl.[2] *Herbart* szükségesnek tartotta a filozófia történetének gimnáziumi tárgyalását.

[1] Magyar Pædagogia. 1909. 206. l.

[2] *G. Wendt* i. m. S. 130.

A filozófia történetének középiskolai tanítását főkép az 1900-iki párisi filozófiai kongresszuson követelték; és pedig azért, mert a tanulókat attól féltik, hogy nagyon hozzászoknának a filozófiai dogmatizmushoz, különösen ha a hivatalos hatalom egy megszabott rendszert írna elő (?), már pedig a filozófia történelmének külön előadása a tanulók kritikai szellemét fejlesztené. Maga *Boutroux* is, a kongresszus elnöke, a külön tanítást védte: «nem hihetjük — úgymond — hogy ismereteinknek nemzedékről-nemzedékre való gyarapodása elégséges indító ok legyen arra, hogy magunkat értelmileg nagyobbnak tartsuk összes elődeinknél, vagy azt gondoljuk, hogy a mult nagy szellemei csak kortársaik számára írtak és gondolkoztak s hogy mi tanulmányozásuk közben már semmit sem tanulhatunk tőlük.» A mult nagy gondolatainak tisztelete azonban aligha gyarapodik azzal, ha a középiskolai tanuló e gondolatok befogadására kellően elő nem készített fejét velük teletömjük. E tekintetből azt a tervet sem tekinthetjük nagyon szerencsésnek, hogy az összes filozófiai rendszereket néhány főtípus alá kellene foglalni s ezek történeti fejlődésének vázlata összefüggő képet nyujtana az emberi elme evolúciójáról. *Történelmi* oktatásunk radikális átváltozása tenné ezt csak lehetővé.

A filozófia-történet elemeinek nem rendszeres, hanem *alkalmi* tanítása nagyobb nehézség nélkül beleilleszthető a többi propedeuitikus diszciplina keretébe. Az egyes problémák tárgyalásánál azon történeti gondolatalakulatokat, melyekben azok a legélesebb kifejezést nyertek, megfelelő módon előadhatjuk, különösen ha már valamely más tárgy is megalapozta e történeti ismeretet (pl. az antik ethikai rendszerek; platonizmus). Ez a tárgyalásmód természetesen inkább a kérdéses probléma tárgyi felfogását, semmint a történeti belátást szolgálja; a történeti érdeklődés ébresztgetésére s későbbi ápolására ez az alkalmi tárgyalásmód, mintegy rámutatás sokkal alkalmasabb eszköz, mint az összefüggő, történeti előadás (aminek számonkérése egyszersmind értéktelen filozófia-történeti kivonatok beemléztetésére adna alkalmat), mert így mindjárt ma is élő problémákhoz tudja a történelmet fűzni, ami pedig izgatja a történeti érdeklődést. Így kapcsolható a pszichológiába a testi és lelki jelenségek viszonyának tárgyalásánál Descartes, a materializmus néhány történeti képe, az agylocalizációval kapcsolatban Gall, az asszociáció fejtegetésénél Hume, a rokonérzelemmel és akarattal összefüggésben Schopenhauer; a logikában a fogalom tárgyalása alkalmat ad Sokrates, Platon és Aristoteles jelentőségének kiemelésére (az utóbbiéra a szillogizmus is), az indukció Bacon, az okság Hume gondolatainak ismertetésére.

(Vége következik.) Dr. Kornis Gyula.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az idegen nemzetiségű nyelvtanárok intézménye.*

A nyugati államokban, amelyek művelődési szempontból jóva szerencsésebbek a mi sok tekintetben elszigetelt országunknál, köztudomás szerint most folyik a kisérletezés az idegen nemzetiségű nyelvtanárok intézményével. Ez abban áll, hogy a különböző iskolanemekben olyan tanerőket alkalmaznak az idegen nyelveknek gyakorlati oktatására, akiknek az illető idegen nyelv anyanyelvük. A gazdag szókincsű francia nyelv már külön elnevezéseket fejlesztett a különféle iskolákban működő idegen nemzetiségű nyelvtanárok megjelölésére. Az egyetemi nyelvmestereket *lecteur*-, *lectrice*-nek, a középiskolaiakat *assistant*-, *assistante*-nak, a tanítóképzőintézetieket pedig *répétiteur*-, *répétitrice*-nek hívja. Ezeknek a nyelvmestereknek az a feladatuk, hogy társalgási gyakorlatokat tartsanak s elsajátíttassák a tanulókkal az élő nyelvhasználatot. Az idegen nyelvnek rendes tanára mellett működnek s annak a munkáját kiegészítik. Általában fiatal embereket és nőket is alkalmaznak erre a célra. Az egész intézmény úgy van megszervezve, hogy a hazai és külföldi nyelvtanár kiegészíti egymást.

Idegen nemzetiségű nyelvtanároknak kölcsönös alkalmazására nézve nemzetközi megegyezés van Franciaország, Anglia, Skócia, Poroszország és Szászország között. Olasz- és Spanyolország, valamint Svájc szintén hajlandó erre. Bajorország pedig most készíti elő a dolgot. A Szász- és Poroszországból, továbbá Ausztriából kikerülő német ifjak száma nem elég nagy a franciaországi kereslethez viszonyítva s éppen ezért szükségesnek tartják a franciák, hogy a német

* V.-H. Friedel, *L'institution des assistants.* (*Revue Universitaire*, XVIII. évfolyam, I. kötet, 116—132 l. 1909.)

birodalomnak egyéb részeire is kiterjedjen ez a nemzetközi megegyezés.

A közvetítést Franciaország részéről az *Office d' Informations et d' Études* intézi s a többi országban is van megfelelő hivatalos testület az ügyek lebonyolítására. De van például olyan francia egyetem is, amelyik a falai közé sereglő nagyszámú idegen hallgató közül választja ki *lecteur*jét vagy *lectrice*-ét.

A mult iskolai év elején a következő idegen nemzetiségű nyelvtanárok működtek a különböző francia iskolákban: 136 angol, 68 német, 8 spanyol és 5 olasz, összesen 217. Ebből 99 volt a nő, tehát az egésznek körülbelül a fele. Viszont Franciaország elhelyezett a múlt iskolai évben Németországban 59, Skóciában 14, Angliában 9, Ausztriában 2 franciát, vagyis összesen 84-et, közöttük 28 nőt.

A külföldről hozott idegen nyelvtanárok bőséges alkalmat találnak az őket vendégül látó nemzet nyelvének megtanulására és kultúrájának megismerésére, mert nincsenek túlságos mértékben elfoglalva. Franciaországban például átlag naponként két társalgási órát kívánnak tőlük, rendes órákra nem használják fel őket és módot adnak nekik a francia nyelvben való tökéletesedésre.

Szám szerint körülbelül 300 művelt fiatal ember és nő van így csereviszonyban a fentebb említett államok között. S jóllehet ez a szám nem éppen megvetendő, ma még nem lehet ennek a nyelvtanárcserének eredményét kellőképpen méltányolni, mert hiszen az intézmény csak nagyon rövid életet élt eddig. Annyi azonban mindenesetre bizonyos már most is, hogy a külföldön tartózkodó nyelvtanárok nemcsak nyelvismereteiket bővitik, hanem egyáltalában tágabb szellemi látókörrel s egy idegen nemzet kulturájának többé-kevésbé alapos ismeretével térnek vissza hazájukba, tehát egyfelől saját szellemi színvonaluk emelkedik, másfelől új ismereteiket saját nemzetük fiatalabb nemzedéke javára gyümölcsöztetik a hazai iskolákban. Továbbá az idegen nemzetiségű tanár jelenléte nemcsak a tanulókra nézve üdvös, hanem a tanárokra is. Ez a dolognak a pædagógiai haszna. A franciáknak azonban a pædagógiai szemponton kívül a nemzeti szempont is szemük előtt lebeg: tudniillik a nemzeti nyelvnek külföldön való terjesztése. Ők úgy tekintik ezeket a külföldi iskolákban működő francia nyelvtanárokat, mint a francia nyelvnek és kulturának apostolait, a szó hatalmával felfegyverzett harcosait.

Poroszország buzgólkodik legjobban a francia tanárok alkalmazásában. A mult iskolai évben 41 francia férfit és 16 nőt helyezett el iskoláiban, s személyi járandóságaik egy részének fedezésére a minisztérium külön hitelt kért az országgyűléstől (körülbelül 50.000 frankot), másik részét pedig azok a városok fizették, melyek ilyen

idegen tanerőket óhajtanak iskoláikban alkalmazva látni. Mindössze vagy százezer frankot áldoz Poroszország évenként erre az intézményre.

A hazájuktól távol működő francia tanárok, akik az *office d' Informations* után kapták állásukat, külföldi tartózkodásuk befejeztével kötelesek számot adni tapasztalataikról. Mindnyájan egy értelemmel dicsérőleg emlékeznek meg arról a szíves és figyelmes fogadásról, melyben a külföldi tanárok részesítették őket. Azonban a tanulók részéről nem találkoztak mindenütt egyforma lelkesedéssel. Általában nagyon szerették a tanulók, ha Franciaországról folyt a beszélgetés s az idegen nyelvtanár összehasonlította Franciaországot Németországgal. Természetes, hogy ezt az összevetést nagyon tapintatatosan kellett végezni.

Mint előre látni lehetett, a külföldön járt franciák nagyon változatos és különféle tapasztalatokat szereztek, de az eredmény kétségtelen. Egy *assistant* azt írja, hogy kezdetben a tanulók képtelenek voltak őt megérteni, akármilyen egyszerűen és lassan beszélt, később azonban egészen jól megértették s nemcsak a francia nyelvben vitték volna sokra, hanem a francia irodalmat, Franciaország történetét, földrajzát, intézményeit is jobban megismerték.

Ez a nemzetközi tanárcsere az idegen nemzet iránt bizonyos rokonérzésnek veti meg alapját a tanulókban s egyúttal felkelti bennünk azt a vágyat, hogy alaposabban foglalkozzanak a külfölddel s tökéletesítsék magukat az illető idegen nyelv ismeretében. A külföldi tanárral való érintkezés sok tanulóban megérlelte azt az elhatározást, hogy érettségi után külföldi tanulmányutat tegyen. Megjegyezzük azonban, hogy csak a jó tanulók vettek részt az idegen nyelvtanár társalgási gyakorlataiban, úgy hogy valósággal jutalomszámba ment az ismeretek kibővítésének ez a formája.

A francia iskolákban működő külföldi nyelvtanárok általában véve jóval kevesebb hasznot húztak franciaországi tartózkodásukból, mint a francia nemzetnek idegen országokban járt fiai, s a franciák maguk is beismerik, hogy ez nagyrészben az ő hibájuk. Sok francia városban ugyanis nem értették meg, hogy az idegen tanár más országból való vendég, aki otthon nagyobb szabadsághoz és kényelemhez van szokva, mint aminőt a francia internátus tud adni. Gyakran megesett, hogy a francia tanárok nem jártak kezére az idegen tanárnak abban, hogy otthonosan érezze magát uz új környezetben. Talán a francia társadalmi viszonyok nem voltak kedvezők arra, hogy az idegen tanárok megszokjanak. Lehetséges, hogy a külföldieknek, főként az angoloknak természetes félénkségében, tartózkodásában volt a hiba, némelyek pedig túlságos nagy becset tulajdonítottak saját személyük-

nek és nem keltettek rokonszenvet. De annyi tény, hogy aki Franciaországba menetelekor még jóformán semmit sem tudott is franciául, egyévi ottléte után egészen jól beszélte ezt a nyelvet. Azonfölül nem egy helyen kölcsönös jó viszony fejlődött ki külföldi nyelvtanárok s a hazai tanárok között, és az előbbiek kellemes emlékeket vittek magukkal hazájukba. Ezt bizonyítja az idegen tanerőknek számos, hálásan megemlékező és szíves levele, melyet volt igazgatójuknak vagy az *Office*-nak írtak.

Az intézmény még nagyon fiatal, tehát előlegeznünk kell neki a bizalmat, meg kell várnunk, mivé növi ki magát idővel. Akik rossz szemmel nézik és kételkednek életrevalóságában — mert ilyenek is vannak, — azok legyenek türelemmel addig, míg elegendő tapasztalati anyag nem gyűl egybe, melynek alapján végleges itéletet lehet majd mondani az új intézményről. Az eddigi rövid mult eredményeiből következtetve mind tisztán pædagogiai szempontból, mind a nyelvterjesztés tekintetében bevált és szép sikereket ért el a külföldi nyelvtanárok alkalmazása, s a netalán előfordult visszás jelentések senkit sem jogosítanak fel a kárhoztató véleménymondásra, és senkiben sem ingathatják meg azt a hitet, hogy ennek az intézménynek van jövője. Sajnos, hogy mi magunk nyelvünknek elszigeteltségénél fogva kívül esünk a nemzeti nyelvek révén végbemenő nemzetközi érintkezések körén.

Dr. Nagy József.

IRODALOM.

Francia és angol pædagogiai művek.*

1. *M. Dugard. Ralph Waldo Emerson. Sa vie et son oeuvre.* Paris Armand Colin. — 2. *M. Dugard. Pages áhoisies d'Emerson.* Librairie Armand Colin. Paris. — 3. *R. W. Emerson. La Conduite de la Vie. Traductionde M. Dugard.* Librairie Armand Colin. Paris.

5. *Arnold-Forster:* A History of England. — 6. *Arnold-Forster:* The Citizien Reader.

Emerson az amerikai nagy gondolkozó nem könnyen érthető író. Csak nagy nehezen lehet behatolni gondolatainak mélységébe, lelki világának titokzatosságába. Sok tudással és fegyelmezett gondolkodással, éles felfogással és itélőképességgel kell bírnia az olvasónak, aki Emerson munkáit meg akarja érteni, aki abból a gazdag kincses bányából kincseket akar gyűjteni. A művelt népek irodalmában számosan foglalkoztak az ő életének ismertetésével és munkáinak magyarázásával s mindnyájan a feladat nehézségéről szólnak munkájuk bevezetésében. Ezzel vezeti be Emersonról írt becses tanulmányát Hermann Grimm, aki elmés fejtegetésben rámutat azokra a nehézségekre, melyekkel az ő művei olvasásánál meg kell küzdenie az olvasónak. Hasonló vallomást tesz róla Szász Károly is, aki a Magyar Tudományos Akadémia könyvkiadó vállalata számára a nagy bölcsésznek *The Representative Men* című művét «Az Emberi Szellem Képviselői» címen magyarra fordította. Mindkét író s velük mindannyian, akik Emersonnal foglalkoztak és foglalkoznak, a feladat nehézségének előrebocsátása után nem győznek betelni a dicsérettel és magasztalással, mellyel Emerson műveit elhalmozzák. Olyan élvezetnek mondják a vele való foglalkozást, melyhez hasonlót kevés írónak olvasásából meríthetünk.

Ennek az írónak ismertetését és méltatását tűzte ki élete feladatául Marie Dugard, a párisi Lycée Molière tanárnője, aki a mi Pædagogiai Társaságunknak tiszteletbeli tagja, s akinek egyik jeles művét, a «De la Formation des Maitres de l'Enseignement secondaire

* Felolvasta a szerző a Magyar Pædagogiai Társaság 1910. március havi felolvasó ülésén.

à l'Etranger et en France» címűt évekkel ezelőtt e helyen volt alkalmam bemutatni.

Dugard tanárnő párját ritkító szeretettel, odaadással és azzal a rajongással viseltetik Emerson iránt, amely érzelmekkel szoktak eltelve lenni az apostolok tanítványai mesterük iránt. Megtanult kedvéért angolul s hogy ne csak átértse, hanem behatolhasson írójának világába s beleélje magát azokba a hangulatokba, melyek Emerson lelki életén végigrezgenek, elutazott Amerikába, felkereste azokat a helyeket, hol szeretett mestere élt és tanított, hol viszontagságos életének küzdelmei leviharzottak és elzarándokolt végül a concordi temetőbe, a mester sirjához, melyben hamvai pihennek. Áttanulmányozta az író művei után a kommentátorok tanulmányait és fejtegetéseit, levelezést folytatott az író rokonaival, hogy az ismeretlen és intim részletek se hiányozzanak a teljes képből, melyet életéből elénk tárni készült. Ennyi és ily sok irányú, évekre kiterjedő előmunkálat és készülődés után fogott hozzá munkájának megírásához.

Ez az élet- és jellemrajz két főrészből áll. Az elsőben az író életét ismerteti, a második rész munkái magyarázatának van szentelve.

Az első részben Emersonnak, az embernek életfolyását, annak eseményes egymásutánját állítja elénk. Bölcsőjétől sírjáig. Látjuk az Angliából Amerikába kivándorolt disszidens családnak őseit, kik mindnyájan, hét nemzedéken át lelkészek voltak, mely életpályára a mi Ralph Waldonk is hivatásszerűen és ősei tradiciója nyomán szentelte magát. Ősei sorában látott maga előtt húsz papot, ötven graduáltat, egy légióját a theologusoknak, a közműveltségnek zászlóvivőit, mindannyi bajnokát a lelki függetlenségnek, ami a filozófia alapját képezi. Szépen festi az írónő az ifjú Emerson nevelését és pappá képezését. Majd bemutatja őt mint a bostoni unitárius Second Church lelkészét s beavat azokba a lelki küzdelmekbe, melyeket az ifjú lelkész végig harcolt amiatt, hogy meggyőződése összeütközésbe került vallásának dogmájával, mely harcból lelkiismereti függetlensége került ki győzedelmesen, mire elhagyta lelkészi állását. Elkiséri Emersont európai körútjára, hol megismerkedett és baráti viszonyba lépett Carlylelal, majd hosszan ismerteti életének második korszakát, mely a küzdelmek korát képezi. Ezzel kapcsolatban és ennek keretében élénk képét adja annak a társadalmi forrongó áramlatnak, a transcendentálizmusnak, mely Új-Angliában akkor a lelkeket meghódította, a társadalmat újjá alakítani törekedett. Az új eszme, melynek doktrinája volt a *Never to give ov receive money* (soha pénzt nem adni s el nem fogadni) sokkal nagyobb tért hódított és mélyebben hatolt a társadalomba, mint napjainkban a Tolstoj elvei, melyek ezzel a mozgalommal rokonságban állanak, de inkább csak elméletben maradtak.

Emersonnak nagy része volt a transcendentálizmus mozgalmában, melyet ő indított meg «Nature» című művével s későbbi munkáival ő lett Új-Anglia szellemi életének középpontja és irányítója. Az 1860. év egy új kort vezet be Emerson életében, az utolsót. A concordi remete folytatta felolvasásait és egymásután adta ki jelesebb munkáit, melyek meghozták neki azt, mit előre látott s amiben erősen hitt: eszméi diadalát és egyéni rehabilitációját. Az a társadalom, mely elítélte őt, mint eretneket, megérett az ő eszméire, concordi remetesége valóságos bucsújáró hely lett s a cambridgei egyetem, hogy jóvá tegye azt a sérelmet, mit harminc évvel előbb ejtett rajta, a jogi és irodalmi tudománynak tudorává avatta őt és az Overseerek (felügyelők) rangjára emelte. A nagy bölcsész, aki még életében érte meg azt, ami oly kevés vezető nagy embernek jut osztályrészeül, hogy kortársai elismeréssel adózzanak érdemeinek, 1882-ben, április 27-én halt meg s a Sleepy Hollow kedves völgyében, a concorditemetőben helyeztetett örök nyugalomra.

Dugard ezután Emerson jellemét és szellemét boncolgatja. Vonásról-vonásra állítja össze az író teljes egyéniségét, amint az műveiből kidomborodik, abban a rokonszenves képben, melyet az okos írónő kedvelt mesteréről művészi kezekkel megalkotott. A függetlenség szeretete volt egyike fő vonásainak. Ezt a függetlenséget maga magával szemben is meg tudta őrizni. Sohase volt rabja nézetének. Szerénysége meggátolta abban, hogy magát iskolája fejének tartsa, vagy akként szerepeljen, sohasem számolt azzal, hogy ő kezdeményezője és mestere az amerikai gondolkodásnak. Türelmes volt mások véleményével szemben. Nem vallotta azt, hogy aki neki ellentmond, az ellensége. Stoikus lelki nyugalommal bírt. Tele volt a lelke ideálizmussal, egyedüli szenvedélye volt az ideál. Érzékeny lelkét minden benyomás élénken megrezegtette. Zárkózott természete csak kevés ember barátságát fogadta be. Carlyle volt legjobb barátja, gyöngéd szeretet fűzte őket össze, mert azt tartotta: the other element of friendship is tendermess (a barátság másik eleme a gyöngédség). Gyöngéd lelke visszaborzadt minden szenvedélyes, irtózatos dologtól. Aristophanestől undorodott, Dantéról azt mondta, hogy a rémtárgyak múzeumába való! Nem vette be lelke Southeyt, Shelleyt, Byront, Swinburnet. Rokonszenvezett a perzsa költők közül Firduszival, Szádival és Hafizzal, mely utóbbinak néhány költeményét le is fordította. Szerette India költőit és bölcselőit is. Kedvelt olvasmányai voltak India szentkönyvei, a Bagavat Gita és a Bagavat Purana, melyeket szerinte térden állva kellene olvasni. Azért szerette a perzsa költőket, mert tele vannak miszticizmussal, mely az ő lényének is egyik fő jellemvonása. Ez a

miszticizmus, mely Feriddeddin Attar és Mevlana Dselaleddin Rumi műveiben a magasztos Mantik-et Tairban és a Meszneviben van legékesebben kifejezve, azt tanítja, hogy az ember az ő énjének teljes megtagadásával juthat el csak az Isten megismeréséhez és olvad bele az istenségbe, mely minden emberben, mint rejtett szikra, szunnyadozik. Az ő kortársai az elragadtatás hangján írnak róla. Lowell Gardner azt mondja, hogy semmi hiba se volt benne, egy másik életírója a legnagyobb mérvben tisztának és nemesnek mondja. Annak dacára is, hogy heretikusnak tartották, *sacred man*-nek nevezték ellenfelei. Kortársai és amerikai életíróinál nem csekélyebb lelkességgel és magasztalással ír róla Dugard, aki mesterének minden jellemvonását vonzó és rokonszenves színekben tudja kifesteni. Miután a nagy gondolkodót így bemutatta, bevezet minket munkáinak gazdag kincses házába és sorban kirakja előttünk azokat a drága kincseket, melyeket az író műveiben összehordott és felhalmozott. Megismerkedünk Emerson általános eszméivel, a világegyetemről formált elveivel, az eredet, a szabadság és a rossz problemájával, az örök életről való felfogásával, az erkölcsi életről kialakított nézetével. Az egyéni életről szóló fejezetben ismerteti a conformismus moráljét és következményét, a Self Reliance (Önbizalom) doktrinájét s annak alkalmazását az egyéni életre. A családi életről szóló fejezetben megismerjük Emersonnak a szerelemről és házasságról, a családi életről és a barátságról vallott nézeteit. Egy következő fejezetben kifejti a szerző a társadalomról szóló elveit, majd egy külön fejezetet szentel a vallásos életnek, melyről Emersonnak álláspontját, meggyőződését ismerteti. Végül beszámol a kritikáról, mellyel Emerson műveit az irodalomban fogadták és méltatták.

A nagy gonddal és alapossággal, sok szeretettel és sok tudással írott mű valódi mintája a tudományos essayknek. Becses munka ez, mellyel foglalkozni valódi élvezetet nyújt és vágyat ébreszt mélyebben megismerkedni a nagy írónak munkáival.

A szerzőnek másik munkája szemelvényeket ad Emerson munkáiból, a harmadik mű pedig egész terjedelmében adja francia nyelvre fordítva Emersonnak egyik jeles művét a «The Conduct of life» (Hogyan éljünk) címűt, mely 1860-ban, életének harmadik szakában jelent meg s oly nagy szenzációt keltett, hogy a több ezer példányban napvilágot látott első kiadást két nap alatt elkapkodták.

Tisztelt hallgatóimnak két angol tankönyvet akarok még bemutatni, melyeket szerzőjük Arnold Forster, a Board of Education volt elnöke (mely méltóság a mi közoktatásügyi miniszterünkének felel meg) küldött nekem kedves ajándékul egy becses levél kíséretében. A két munka következő címet visel:

1. *A History of England*, from the landing of Julius Caesar to the Present day by The Right Hon. H. O. Arnold Forster. Thirty-third thousand with about 250 illustrations. Cassell and Company Ltd. London.

2. *The Citizen Reader*, with a Preface by The Right Hon. W. E. Forster, formerly vice-president of the committee of the Council of Education, for the use of schools by the Right Hon. H. O. Arnold Forster 411 thousand. Cassell and Company Ltd. London etc.

Közismeretű dolog, hogy az angolok tankönyvei sok tekintetben elütnek a mieinktől. Láttunk angol tankönyveket feltünően rövid foglalatban, melyek mondhatni vázlatszerűen közlik a tudnivalókat, mintegy kivonatban adják az ismereteket, csupan csak a dolgok lényegének közlésére szorítkozva. Ismerünk tankönyveket, melyek az előadás formájában annyira eredetiek, hogy a tankönyveknek nálunk szokásos tradiciója mellett alig mernők őket utánozni. Bármilyen legyen is az angol tankönyv, megvan mindenikben az a gyakorlatiasság, ami az angolokat más nemzetekkel szemben minden dolgukban olyan előnyösen jellemzi.

Első sorban ilyen szempont érvényesül a bemutatásra váró két tankönyben is, melyek elseje *Anglia történetét* tárgyalja Julius Caesarnak partraszállásától napjainkig. Az egész művön, annak minden részében végigvonul az a szándék, hogy az angol ifjú megismerje hazája történetét, azt megszeresse, büszke legyen hazájára s annak javára, nagyságának munkálására szentelje életét, s azért, ha kell, meghalni tudjon. Igazi angol chauvinizmusra lelkesíti tanítványait. Mindjárt a címlappal szemben bemutatja a «Union Jack»-ot, Anglia lobogóját s megmagyarázza annak heraldikai származását. Ugyanazon lapon táblázatban adja kimutatását a Föld kerekségén levő országoknak, területeknek, melyek a Brit Birodalomhoz (British Empire) tartoznak, s ahol a «Union Jack» lobog s azt tiszteletben tartják.

De a tankönyvnek, valamint az angol népnek chauvinizmusa egyáltalában nem üres szóbeszédben, nem kérkedésben, nem önmagának dicsőitésében és idegenek lekicsinyelésében, nem a nemzeti hiúság oktalan legyezgetésében nyilvánul, hanem abban talál kifejezést, hogy dicséri, követendő például állítja oda ifjúsága elé a hazai történelemből azt, ami elismerésre, dicsőitésre, követésre érdemes, ellenben elitéli, keményen megrójja azt, ami káros, átkos volt a hazára, angol nemzetre. Tárgyilagos, igazságos a nemzet hibáinak őszinte feltárásában. Erre például idézem a VI. Henrik alatti vereséget, mely Franciaország felszabadulásával érte az angolokat. Erről így ír a szerző: «Minden angol embernek és nőnek tisztelnie kell Jean d'Arc-ot, az Orleánsi Szűzet, habár ellensége volt is Angliának és

segített megverni az angol hadsereget; mert derék, jó nő volt, aki példát adott a hazaszeretetre, melyet büszkén kellene követnie minden angol férfinak és nőnek egyaránt. És ne felejtsük el, hogy bár VI. Henrik és kortársai nagy csapásnak tartották is a vereséget és siránkoztak Franciaország elvesztésén, valójában igazi szerencse volt Angliára, hogy megszabadult a nagy francia nép elnyomásának kényszerétől. Nem volt Angliára nézve sem jogos, sem lehetséges, hogy Franciaország felett uralkodjék. Valamint nem igázhatja le Franciaország az angolokat a maguk országában, úgy lehetetlen, hogy angolok nyomják el a franciákat Franciaországban.»

Arnold Forster tankönyve abban is különbözik a mi történeti tankönyveinktől, hogy Anglia történetéből csak a fontosabb epizódokat tárgyalja tüzetesebben és külön fejezetek alatti egymásutánban, míg a kevésbbé jelentős eseményeket vagy csak vázlatosan adja elő, vagy a címszerinti összefoglalásban közli. Igy nagyon sok tért szentel II. Henrik és Becket történetének, mert ez illusztrálásául szolgál annak a nagy küzdelemnek, mely a királyi és egyházi hatalom között folyt, ami a kort jellemzi. Több fejezeten át tárgyalja és a gyakorlati életből vett példákkal világítja meg a Magna Chartát, mely kibocsátásától fogva mai napig Anglia történetében vezető tényként szerepel.

Minden korszak vagy kiválóbb uralkodó tárgyalása előtt a világtörténelmi kapcsolat feltüntetéseül közli más államoknak e korszakbeli uralkodóit s a közéletnek, kulturának kimagasló alakjait. Igy Viktória királynő uralma idejében megemlíti I. Ferenc József Ausztria császárját, aki 1867-ben Magyarország királya lett. A fejezetek élén időrendi sorban adja a főbb események egymásutánját. Nagyon emeli a történelmi tankönyvnek nevelői értékét, az a sajátsága, hogy minden fejezet címe után egy-egy jellemző jeligét találunk, valamely írónak vagy államférfiúnak a korra vagy tárgyalandó eseményre vonatkozó mondatát vagy kijelentését. Ezt követi rendesen valamely költőnek művéből vett rövidebb-hosszabb idézet, mit hangulatkeltő bevezetésül igen szerencsés újításnak kell elismernünk. Ezt a mi történelmi tankönyveinknél mi is igen szépen meghonosíthatnók.

A kulturtörténetnek kiválóan sok tér van szentelve. Az egykorú költők méltatásánál azok műveiből vett szemelvényeket találunk. A praktikus életre készülő angol ifjúra mindenesetre érdekes az a kép, melyen Stephensonnak első gőzmozdonya s azzal szemben a Great Northern vasútnak lokomotívja van feltüntetve. A munka 250 illusztrációja között sok a történelmi festmények reprodukciója, uralkodók, államférfiak és más nagy emberek arcképein kívül van számos térkép és geneologiai táblázat. A mintaszerű könyv az angoltankönyvek közt elsőrangú helyet vívott ki magának.

Történelemtanításunkban nagy haszonnal járna, ha Arnold Forsteréhez hasonló szellemben és kivitelben készült magyar történelmi tankönyből tanulhatná hazája történelmét a magyar ifjúság.

Arnold Forster második könyve a *Citizen Reader* (Polgári Olvasó) című az előbbihez hasonló szellemben megtanítja az angol tanulót a polgári jogokra és kötelességekre. Megismerteti az angol közélet minden intézményét, hogy az életbe kilépő ifjú mindenben tájékozott legyen. Mielőtt azonban ezt vele megismertetné, kioktatja hazájáról, melyre neki büszkének kell lenni s annak javát minden módon, minden alkalommal munkálnia kell. Elsorolja neki a jó polgár kötelességét s hogy azt miként teljesítheti. Megmagyarázza a hazaszeretet fogalmát, a történelemből vett példákkal illusztrálva azt, hogyan kell a hazáért az életet feláldozni. Beszél a hamis hazaszeretetről is. Légy igaz és semmitől se tarts! (Be just and fear not.) Bőven ismerteti az ország kormányzását, a kormányt, a parlamentet, a képviselőházat, a szavazást (képpel is illusztrálva a szavazás miként-jét), a királyi méltóságot, a főrendiházat, a törvényhozás módját és a törvények végrehajtását. Majd áttér a közigazgatásra és a községek önkormányzatára. Hogy a törvénykezés módját világosan megismertesse, végigvezeti az ifjút egy törvényszéki tárgyaláson s a törvénytiszteletet nyomatékosan igyekszik az ifjú lelkébe vésni. Van is ennek foganatja, mert az angol népnek törvénytisztelete ismeretes és közmondásos. A haditengerészet és katonaság ismertetése után bemutatja a nemzeti lobogót, a Union Jack-ot s megmagyarázza, hogy miért kell azt tiszteletben tartani angolnak és idegennek egyaránt. Megtanítja tanítványát a külfölddel szemben tartozó kötelességére s beszél a nevelésről és annak fontosságáról. Külön fejezetet szentel a takarékosságnak (Thrift) fejtegetve annak fontosságát, megmagyarázza a pénz gyümölcsöző elhelyezésének többféle módját. Az egyéni szabadság fontosságának kiemelése után útmutatást ad arra, hogyan kell erre törekedni, hogyan vétnek ellene s élnek vissza vele.

Végül történelmi visszapillantást ad az angol szabadsági intézmények fejlődéséről. A kis munka mintául szolgálhat arra, hogyan kell az ifjúság számára készült tankönyvet világosan, érdekesen és gyakorlatiasan megírni. A szöveget magyarázó illusztrációk a könyv értékét nagyban emelik. Haszonnal olvashatja a könyvet mindenki, aki az angolok közélete iránt érdeklődik, melyet e műből alaposan megismerhet.

Dr. Erődi Béla.

*

A. Binet: Les idées modernes sur les enfants. Paris, 1910. 344. l.

E mű harminc évi tapasztalat beszámolója és a gyermeknevelés lélektana ez időszerinti egész tudományos területének áttekintése.

Binet abból indul ki, hogy a jó oktatás általános kriteriuma, mennyiben teszi alkalmassá a növendéket a kollektiv életre. Hogy e célt elérhessük, feltétlenül ismernünk kell a növendék pszichikumát és annak fejlődését, de tekintettel kell lenni az oktatásnak azon gazdasági milieu-re is, amelyben nevelnünk kell. De nem elég az általános lélektan ismerete; a nevelőnek tanulmányoznia kell minden egyes növendék tehetségét és hajlamait. Nem léphetünk fel mindenkire nézve ugyanazon követelményekkel.

Fontos a gyermek pszichologiai ismerete, mivel a testi fejlettség foka szoros kapcsolatban van a szellemi haladással. E szempontból B. az iskolaorvosok hatáskörét megnagyobbítandónak véli. Statisztikai vizsgálatok bizonyítják, hogy a rossz tanulók legnagyobb százaléka testileg fejletlen, vagy rosszúl táplált. Az utóbbi eset a szegény néposztályoknál aránylag gyakori. A látás és hallás szervének alapvető fontossága van a tanításban. A tanítónak tehát ismernie kell a növendékek ebbeli fogyatkozásait.

Nagyobb nehézségek állnak elő a szellemi élet vizsgálatában. Az intelligencia lélektani analysise még nem kielégítő, pedig ennek pontos analízisére annyival is inkább szükség volna, mivel a mai vizsgarendszernél sok függ a tanár szeszélyétől, a véletlentől és sok más körülménytől, melynek befolyását a minimumra kellene szorítani. Az idevágó kutatások elégtelenségének az oka, hogy inkább egyes képességek, mint az emlékezet vagy figyelem vizsgálatára szorítkoznak, mintsem a szellemi képességnek az intelligencia terminussal jelölt komplexumára. Már pedig sem az emlékezet, sem a figyelem magukban véve nem adhatják az intelligencia kriteriumait. Lehet valakinek jó ítélőképessége gyengébb memoria mellett és viszont gyengeelméjüeknél tapasztaltak kiváló emlékezetet bizonyos tárgykörre nézve. Biervliet kisérletei szerint a legjobb tanulók sokkal intenzivebb figyelemre képesek, mint a rosszak. Binet szerint az intelligencia a megismerés képessége, mely a külvilág felé irányul és amelynek munkája abban áll, hogy a nekünk adott kis töredékekből a világot, mint egészet rekonstruálni törekszik. Ezen találó meghatározás alapján állítja fel elméletét. Az intelligencia bármily bonyolult munkája lényegében véve abban áll, hogyha adva van *a* elem, hozzáadunk valamely *b* elemet. E synthesis a megismerés. E műveletnél különböző lélektani funkciók szerepelnek, mint a részek feletti áttekintés, emlékezet, képzelet, ítélés és különösen a szavakban való kifejezés. Négy fázist különböztet meg benne Binet és pedig 1. a részekre bontás és ezek *comprehensiója*; 2. új elemek feltalálása, az *invenció*; 3. az egész szellemi munkában bizonyos *irány* betartása és végül 4. az egész művelet alatt bizonyos ellenőrzés, kritika

gyakorlása, amit *cenzurá*-nak nevez. Szerző e négy képességet tanulmányozza a növendékeknél. A részek feletti áttekintés, a comprehensio a gyermeknél felületes; irány tekintetében állhatatlan, elfelejti, mit akart tenni; invenciója korlátolt és legnagyobbrészt a szemlélet épeire szorítkozik; kritikája gyenge, összetéveszti a valóságot a képzelet tárgyaival. Vigyáznunk kell arra, nehogy a gyermek élénk képzelete, amivel összevegyíti a valóság képeit, a hazudozás szokásává fajuljon. Erős hajlama van azonban a gyermeknek az aktivitásra, aminek a nevelés nagy hasznát veheti és végül jobb a gyermek emlékezőtehetsége. A gyermek comprehensio képességét oly módon vehetjük vizsgálat alá, hogy emlékezetben összehasonlíttatunk vele általa ismert tárgyakat. Invenciójáról tesz tanúságot, ha tárgyakat definiál, vagy képeket leír. Irány iránti érzékéről és kritikai képességéről a vizsgálat egész tartama alatt meggyőződhetünk; a tárgytól való eltérítést különösen a felmerülő asszociációk idézik elő. A szellemi niveau megállapításánál fontos az okok meghatározása, és ez gyakran a gyermek környezetében keresendő. A fent meghatározott szellemi tehetségeket a gyermeknél fokozatosan kell fejleszteni. Különösen ügyelnünk kell a *figyelemre* való szoktatásra. Ép ez a funkció idéz elő azonban a gyermeknél leghamarább az elfáradást. A rövid ideig tartó mozdulatlan helyzet is a figyelem egy fokát idézi elő. Az intelligencia elméletéből bizonyítható, hogy a tanítás általában csak akkor értékes, ha cselekvésre ösztönöz.

Pontosabban kell megállapítani az emlékezet viszonyát az intelligenciához. Szerzőnek a párizsi elemi iskolákban végzett kisérletei szerint intelligens gyermekeknek általában jobb az emlékezőtehetségük, anélkül azonban, hogy az utóbbiból az előbbire lehetne következtetni. Túl nagy memoria a gyermeket lustává teszi. Kirkpatrick vizsgálatai szerint értelmes szöveget idősebbek hamarább reprodukálnak, de 2—3 nap múlva a gyermek többre emlékszik. Egész lelki életünket két fő formában tudjuk átélni: *érzéki* vagy *verbális* módon. A gyermek általában az előbbi tipusba tartozik, ezért fontos a szemléltetés; jobban emlékszik a gyermek a tárgyakra, mint nevekre. A nevelés szempontjából fontos, hogy ismerjük a növendék memóriatipusát. Az emlékezést igen sok körülmény befolyásolja. Ezeknek B. részletes analízisét adja; amelyekből pædagogiai tanulságok vonhatók le. A tanulás tartama legalább egy negyed óra legyen és inkább történjék közbeiktatott pihenési szakaszokkal, mint hosszabb ideig egyfolytában. A tanulás után a pihenés sohasem teljes, mert az ismeretek a tudat alatt rendeződnek. E ténynek érdekes kisérleti bizonyítékai adhatók. A téves asszociációk gondosan kerülendők, mivel akadály gyanánt szolgálnak a helyes associatiók reprodukciójában.

Különösen akkor állanak elő, ha összehasonlíttatunk oly dolgokat, melyek ismerete még nem elég biztos a növendékekben.

Számos újabb lélektani tanulmány a szellemi tehetségek egymáshoz való viszonyát veszi vizsgálat alá. Az iskola a különböző irányú foglalkoztatással ugyanazon egyén különböző fokú és tárgykörű tehetségére nivelláló hatással van. Az iskola e hatásának helyessége kétségbe vonható. B. az igen tehetséges gyermekek számára külön iskolát követel.

Az egyes tárgyak tanítására nézve is értékesek B. fejtegetései. A rajztanításban a természetes módszert ajánlja, a gyermek rajzolja azt, amihez kedve van, a tanítónak csak javítani kell. A helyesírás tanításánál nagy szerep jut a vizuális emlékezetnek, sok olvastatást és gyakorlást ajánl B. A legnagyobb individuális különbség van a gyermekek között a számolás terén. A mathematikai ész speciális tehetséget tételez fel. A szellemi tudományok köréből vett írásbeli dolgozatok gyakran igen jó alkalmat adnak a tanárnak a tanulók szellemi tipusának megismerésére. Ezek között alapvető a különbség az *objektiv* és *szubjektiv* tipus között. Az objektiv tipus figyelme a külvilág felé irányúl, a tárgyakat a valósághoz híven és részletesen írja le emlékezetből, a subjektivnél hangulatok tódulnak előtérbe, a tárgyak képeit élénk fantáziával bővíti. E tipusok az életpálya választására kell, hogy befolyással legyenek.

B. tanulmányai szerint meg kell különböztetnünk szenzuális intelligenciát és verbálisat. Az előbbi tipusba tartozó egyéneknek is lehet fejlett intelligenciájuk, anélkül azonban, hogy ügyesen elbeszélni, vagy irásbeli értekezésben kifejezni volnának képesek azt, amit tudnak. A gyermek verbális intelligenciája fejletlenebb, mint a szenzuális. B. szerint az iskolában rossz tanulóknak minősítettek fele a szenzuális tipushoz tartozik. Az a gyermek, ki jól tudja a nyelvtant, fogalmazást, számtant, az a verbális tipushoz tartozik. A verbális tipus általában absztrakcióban járatosabb.

Megjegyezhetjük még, hogy B. a latin tanítást helyteleníti, mivel nem tulajdonítja néki azon formális képző hatást, mint hivei.

Végezetül a morális neveléssel foglalkozik a szerző. A hanyag tanuló tipusát külön vizsgálat alá veszi. A legtöbb rest tanulót restnek mondja a tanító. Két eset fordul elő gyakran: vagy valamely különös hatást gyakorló esemény teszi a tanulót restté (pl. rossz bizonyítvány, sexuális zavarok), vagy valamely veleszületett testi vagy szellemi fogyatkozás.

Az akarathiány (abulia) nem kielégítő magyarázat, mert az maga sok körülmény resultánsa. Restnek csak azt a tanulót lehet mondani, kinek visszamaradottságát nem lehet testi vagy szellemi

fogyatkozással menteni. Ilyen Binet szerint nincs több, mint 2%. Bizonyos azonban, hogy vannak ily esetek. Fejleszteni kell a tanuló morális érzékét. A büntetésnek is ez a célja; a növendék érezze, hogy a tanítónak igaza van. Gyakran büntetik a gyermeket önzésből, amidőn pl. családi körében teljes csöndet és nyugalmat kívánnak tőle, holott ez a gyermek aktiv természetére *káros* hatást gyakorol. B. a természetes büntetést ajánlja, anélkül, hogy ennek kizárólagos alkalmazását keresztülvihetőnek tartaná. A büntetést általában az illető egyéniségéhez kell mérni. Fontos nevelőhatással bír a buzdítás. Szerző a morális nevelést lehetségesnek tartja a vallásoktatás segítsége nélkül is. Pusztán a belátásra való hatással morális nevelés lehetetlen. A belátás csak erősíthet és igazolhat egy már meglevő morális tendenciát. Ez pedig bizonyos érzelmekből fakad, mint aminők a szülők és a tanító iránti tisztelet és önzetlenség, az alárendeltség tudata, a lekötelezettség érzelme, amelyet minden normális gyermekben fölkelt az iránta tanusított önzetlen szeretet.

Polgár Gyula.

*

Wilhelm Ostwald: Grosse Männer. Leipzig, 1910. Ára 15 M.

A lipcsei nagy kémikus ebben a vaskos kötetben arra a kérdésre akar feleletet adni, hogyan lehet elég korán felismerni a jövendő nagy embereket. A felelet alapjául személyes érintkezés útján szerzett tapasztalataihoz még hat kíváló természettudós részletes életrajzát veszi, sőt itt-ott más természettudósok életére is hivatkozik állításainak igazolása céljából. Nem akarjuk itt ezeket az életrajzokat vagy a belőlük vont következtetéseket részletesen tárgyalni, bennünket ez a könyv más szempontból érdekel. Ostwald ugyanis ebben a könyvében is megragad minden alkalmat arra, hogy az iskolát és a pædagogiát ostorozza. És ezzel lerontja könyvének értékét, mert az iskolát ő nem ismeri, a pædagogia feladatával és eredményeivel nincs tisztában, úgy hogy vagy nyitott kapukat dönget, vagy nagy tájékozatlanságot árul el a nevelés kérdéseiben.

Az iskola ellen irányuló gyűlöletének forrása az a meggyőződés, hogy a nyelv magában véve értéktelen dolog, amely a logikának teljesen híjával van. Ebből következik, hogy a nyelvtudomány nem tudomány, aminthogy nem tudomány Ostwald szerint egyetlen szellemi tudomány sem. Minthogy pedig ezek a középiskolában sok időt foglalnak el, a középiskola feltétlenül rossz intézmény. A középiskola értéktelenségének egyik bizonyítéka, hogy a nagy emberekről rendesen az tűnik ki, hogy rossz diákok voltak, egyikük-másikuk be sem tudta végezni középiskolai tanulmányait. Ebből azt következteti Ost-

wald, hogy a jövendő nagyság fő ismertető jele a koraérettség, amelynek következtében a gyermek érdeklődése rendesen egyoldalú és az iskolában nem nyer kielégítést. Az iskola feladata már most az volna szerinte, hogy ezeket az egyoldalú érdeklődéseket táplálja és mondjon le arról, hogy az ilyen koraérett ifjút más irányban is értékes ismeretekhez juttassa. Fölösleges részleteznem, hogy itt Ostwald az iskolát eredeti feladatától eltérítve, olyan feladattal akarja ellátni, amely lehetetlenné teszi a közös munkára nevelést. Az iskolából kilépő ifjúnak érdeklődnie kell a nemzeti munkásság minden ága iránt és igyekeznie kell, hogy a maga munkásságát a nemzeti feladatok szolgálatába állítsa. Hiszen maga Ostwald is tudja értékelni a közös feladatok megoldásáért közösen folytatott munkát, egyoldalúan képzett emberekkel pedig ez nagyon bajos volna.

Ha az iskolai nevelés feladatát Ostwald tévesen állapítja is meg, a tanítás módszerére vonatkozó megjegyzéseit feltétlenül elfogadhatjuk. Ezekben nyilatkoznak meg Ostwald tanári munkásságának értékes tapasztalatai, azonban ezeket a megjegyzéseit rendesen azzal a meggyőződéssel teszi, hogy az iskola emberei előtt ezek új dolgok. Nem veszi tudomásul, hogy a mai középiskola nemcsak anyagában, de módszerében is más, mint a száz év előtti. Nem tudja, hogy a pædagogia régen megállapította pl. azt, hogy a tanulónak csak az olyan ismeret válik igazán vérévé, amelyet a maga gondolkozásával a maga munkásságával szerzett meg. A mai tanítás nem kényszeríti passzivitásra a tanulót és így téved Ostwald abban, hogy az iskolai tanítást könyvekből való tanítással lehetne pótolni.

Igazságtalanságot követnénk el azonban a nagynevű szerzővel szemben, ha fel nem említenők, hogy könyve jelentős adalék a kutatás lélektanához. Sok tapasztalatban élesedett tekintettel nézi a kutató élete folyását és ha nem is oldja meg végérvényesen a felvetett problémát, sokban hozzájárult ahhoz, hogy mások közelebb jussanak a megoldáshoz. Különösen ki kell ebből a szempontból emelnünk a könyvben adott életrajzokat, amelyekben mesteri kézzel rajzolja meg a XIX. század néhány nagy kutatónak szellemi fejlődését. Ha könyvének többi része mind az iskoláról szólna, még akkor is megérdemelné, hogy elolvassuk. *Kelemen Ignácz.*

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern, herausgegeben von *J. Ruska*. Leipzig 1910, LII. Jahrgang.

Második füzet (február): *Alfred Stein*, Az ifjú Nietzsche állásfoglalása a nevelés és művelés kérdéseivel szemben. — Professor *Dr. Hermann Raschke*, Legkevesebb tananyag; a középiskolák tantervének egyénítéséhez vezető út. — Universitätsprofessor *Dr. Alois Höfler*, A német természetkutatók meráni követelései és a legújabb — 1908—09. évi — osztrák tantervek. — *Paul Ziertmann*, Fényképek az oktatásban. — Szemle. — Irodalmi értesítő.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 1909—10. XVII Jahrgang.

Ötödik füzet (február): *Dr. Reinicke*, Lélektani megjegyzések a mintázásnak hülye-iskolákban való tanításához. — *Paul Feucht*, «Simile claudicans» — «Homerus dormitans.» — *Közlemények: Dr. Georg Wunderle*, A számokkal való osztályozás értékeléséhez. — Vezérelvek a középiskolák fejlesztéséhez. — A zwickaui tételek. — Maradhat-e a vallás magánügy? — *Gaudig*, «Didaktische Ketzereien» és «Präludien» c. műveiről. — *Fr. Naumann* a történelmi oktatásról. — A «Verein für wissenschaftliche Pädagogik» 42. évkönyve. — A türingiai tanítóképzőintézeti tanárok határozata a tanítóképzői tanárkérdésről. — A cseretanulók rendszere. — A szerencsétlen formális fokozatok. — A német iskola külföldön. — Ismertetések. — Szaksajtó.

*

Zeitschrift für pædagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Begründet von *F. Kemsies*. Herausgegeben von *M. Brahm, G. Deuchler, O. Scheibner*. Leipzig, XI. Jahrgang.

Második füzet (február): Prof. *Dr. Hugo Gaudig*, A középiskolai tanulók szellemi alkotása. — *Dr. Alois Fischer*, Lélektani intézetek szervezéséről és feladatáról. — Professor *Dr. P. Barth*, A filozófiai propedeutika a középiskolákban. — Kis adalékok és közlemények: Német főiskolai tanárok gyűlése. — Együttes nevelés Badenben. — Német süketnéma-iskolai tanítók gyűlése. — Irodalmi értesítő.

*

Archiv für die gesamte Psychologie. Herausgegeben von *E. Meumann* und *W. Wirth*. XVII. Band. Leipzig, 1910.

Első és második füzet: *Vittorio Benussi*, A súlybenyomás alapjairól. — *Abraham Schlesinger*, Az ideál fogalma. III. Az ideálélmény kisérleti lélektani vizsgálata. — *W. Betz*, Képzet és beállítás. I. Az újra

felismerésről. — *R. A. Pfeifer*, Szemle az optikai tér-észrevétel 1908. évi irodalmáról.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza u. Wien, 1909—10. XV. Jahrgang.

Ötödik füzet (február): Prof. *Dr. Bruno Meyer*, Gyermek és művészet. — *Dr. B. Maennel*, A német büntető törvénykönyvjavaslat előleges tervéből. — Közlemények: *Reinhold Hornig*, Mit tehetünk nagyobb iskolaközösségekben a beszédhibás gyermekek érdekében? — *Trüper*, Szükséges iskolai reform. — *M. Damrow*, A charlottenburgi iskolás gyermekek kertjének fejlődéséről. — *Dr. A. Feuchtwanger*, Tanulók tanuvallomásai. — Irodalom.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1910. XIV. Jahrgang.

Második füzet (február): *Dr. Johannes Prüfer*, Fröbel Blankenburgban. — *Dr. Paul Barth*, Dr. Oskar Messmer «Pädagogik» c. munkájának ismertetése. — *Dr. Ernst Schultze*, Az iskolavárosi mozgalom az Egyesült-Államokban (befejező közlemény). — *Paul Henkler*, A közvetlenség és a pedagogia. Adalék a pedagogia filozofiai alapvetéséhez (első közlemény). — Szemle. *Közlemények és utalások:* A tanítóság hivatásának gondolata és az iskolai specialistaság. — Intellektualizmus. — Öröm a munkában. — Kényszer vagy érdeklődés? — A reformmozgalomból. — Tételek a porosz iskolai közigazgatás reformjához. — Berthold Ottó. — Irodalmi értesítő.

*

Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung, Jugendkunde. Der Säemann. Herausgegeben im Auftrage der deutschen Zentrale für Jugendfürsorge Berlin und der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung Hamburg. I. Jahrgang. Berlin-Leipzig, 1910.

Első füzet (január): Bevezető szavak. — Prof. *Dr. Hans Cordsen*, Gyermektanulmányozás. — *K. von Lilienthal*, Kell-e külön ifjusági büntető törvénykönyvre törekedni? — *Dr. Gertrud Bäumer*, A vallásos nevelés problemái (első közlemény). — Prof. *Dr. Alfred Lichtnark*, A diák és a művészet. — Dr. jur. *Frieda Duensing*, Az állampolgári ifjúságneveléshez vezető utak. — Reg.-Rat *Dr. Lindenau*, A «Görresgesellschaft» állami lexikonja. — *Hans Kampffmeyer*, A kertvárosi mozgalom jelentősége ifjuságunk jólétére. — *Dr. Adolf Hedler*, Mit tanulhatunk a svájci állampolgári oktatástól? — Hauptmann *A. Meyer*, A gyermek-munkások tanítója. — Nemzeti német ifjúsági ünnepi játékok. — Művész és gyermek. — Közlemények. — A napi sajtóból. — Szemle.

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur und für Pædagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilberg* und *Bernhard Gerth*. Leipzig und Berlin, 1910. XIII. Jahrgang. XXIV. Band.

Második füzet (február): *Wilhelm Bruhn*, A filozófiai oktatás módja és anyaga különösen a tudós iskolában (második közlemény). — *Dr. Alois Böhmer*, Egy elkallódott latin-német közmondásos könyvecske. — *Daniel Bothár* (Sopron), Egy régi törzskönyvből. — *Dr. Wilhelm Wunderer*, Tanítók kirándulásai. — Hírek és közlemények.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram*. Leipzig und Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Második füzet (február): *Gara A. Burstall*, Közvetlen előkészítés a gyakorlati életre. — A német felső leányiskolai egyesület választmányi ülése 1910. jan. 4—5. — Allgemeiner Deutscher Lehrerinenverein. — Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen. — *Dr. Hermann Hadlich*, Asszonyi logika (első közlemény). — *Dr. Clara Lötschert*, Az amerikai női college-ek (első közlemény). — A leány-középiskolák tanári személyzete számára 1909. október 4—16-án Göttingenben tartott menynyiségtani, fizikai, kémiai és földrajzi szünidei tanfolyam (befejező közlemény). — *Oskar Simon*, A svájci háztartási oktatásról (befejező közlemény). — Dr. med. *Wilhelmine Geissler*, A női állhatatlanság pedagógiai és szociális értékelése és pedagógiai kezelése (befejező közlemény). — *Johanna Gottschalk*, A greifswaldi tanfolyamok. — *Dr. Wülker*, Statisztika a vezetés kérdéséhez. — *Elise v. Kendell*, A középiskolai tanárvizsgálatot tett tanítónők. — Irodalmi szemle. — Közlemények. — Személyi hírek.

*

Monatschrift für höhere Schulen. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten von *Dr. R. Köpke* und *Dr. A. Matthias*. Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Második füzet (február): Professor *Dr. Karl Heckmann*, A tanítók öntevékenysége, különösen az iskolai nevelés terén. — Professor *R. Schmidt*, A modern nyelvi oktatás gyakorlatából. — Professor *Dr. Richald Herold*, A földrajz-szakos tanárjelöltek képzésére vonatkozó gráci tételek. — Professor *P. Johannesson*, A tanulók fizikai gyakorlatai. — Könyvismertetések. — Vegyesek. — Nyilttér.

*

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Verantwortliche Redakteure: *J. Huemer, E. Haule, H. von Arnim*. Wien, 1909. LX. Jahrgang.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber*, *Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser*. Wien, 1910, XXXV. Jahrgang.

Második füzet (február): *Dr. Ottó Leitgeb*, A történelmi oktatás az alsófokon. — *Dr. G. v. Sensel*, Az elektronok és elektromágneses tér. — Professor *P. Raimund Fischer*, Érintőnégyszög megoldása a négy szögfelezőből. — Iskolai hirek: Középfokú tanintézetek a badeni nagyhercegségben. — Az érettségi bizonyítványok kölcsönös elismerése. — A tanulók természettudományi gyakorlatai a porosz középiskolákban. — Könyvek, folyóiratok és programmok szemléje.

*

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner begründet von Schulrat *Dr. C. Kehr*, herausgegeben von *Karl Muthesius*. XXXIX. Band. Gotha, 1910.

Második füzet (február): *Mollberg*, Karl Volkmar Stoy. — *Muthesius*, Még egyszer a tanítóképzőintézeti tanárok kérdéséről. — Közlemények: A tornaórák elosztásához a tanítóképzői intézetben. — Ifjú tanítók falusi iskolákban? — Száz év a német tanítóképzés történetéből. — A szász költségvetésből. — Tanítóképző felszentelés Wongrowitzban. — Két fontos irodalmi pályázat. — Kis közlemények. — Ismertetések.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid* Leipzig u. Berlin, 1910. III. Band.

Második füzet (február): Professor *Dr. Geffers*, Javaslatok a vegytan oktatásához a reálgimnáziumban. — Professor *Karl G. Volk*, Földtani kóborlások a sváb tenger partján (második közlemény). — Professor *Dr. Friedrich Dahl*, A kutatás biocentrikus módszere. — *Dr. Reinold v. Hanstein*, A kutatás és oktatás biocentrikus módszeréhez. — *Dr. Max Oettli*, A tanulók laboratoriumában történő elemzésről. — *Franz Rusch*, Tanácsok az ég megfigyelésére 1910. januártól márciusig. — Ismertetések. — Programmok.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet*. Paris, 1910. XXX. Année. Vol. LIX.

Első szám (január): *Victor Delbos*, Victor Egger. — *L. Leclère*, A bruxellesi egyetem 75. évfordulója. — *Charles Veillet Lavallée*, Baret visszavonulása alkalmából rendezett egyetemi ünnepség. — *Lyon-Caen*, Jelentés a párisi egyetem jogi karának az 1908—1909. iskolai évben kifejtett működéséről. — *Steeg*, A közoktatásügyi költségvetés az 1910. évre. — *Paul Guyot*, A magánjog tanítása a bonni egyetemen. — Oktatási krónika. — *L. Leclère*, Belgium, a gyarmati tudományok tanítása. — *Louis Léger*, Külföldi vélemények a francia nyelvi tanári oklevélről. — A tudo-

mányos társaságok kongresszusa 1910-ben. — *Georges Blondel*, A kereskedelmi oktatásról. — A román nyelvek és irodalmak tanítása Párisban. — Olaszország. — Hivatalos iratok. — Ismertetések. — Szaklapok.

Második szám (február): *Taft* elnök és *Alcée Foslier* tanár beszédei Uj-Orleans történetéről. — Professor *Pernet*, A szentpétervári aviatikai tanfolyam. — A francia egyetemek «facultès des lettres»-jei: Az állam létesítette tanszékek, az azokon folyó oktatás és az egyetemek 1904-től 1910-ig. — *Charles Adam*, A nancyi egyetem 1608—1909-ben. — *Montricher* és *Havad* beszédei a marseillei mérnök-egyesületben. — *L. Clédat*, Az egyetemek tanulóanyagának felvételére vonatkozó viszonyok. — *Louis Weill*, A közoktatás modern nyelvi tanárainak nemzetközi kongresszusa. — Oktatási krónika. — Ismertetések. — Lapszemle.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1909. Nouvelle série. Tome LIV.

Első szám (január): *Scheid*, Az irodalmi érzék fejlődése a gyermeknél és a felnőttnél. — *H. Gaziu*, A «természetes reakciók» rendszere H. Spencer szerint. — *André Bellessort*, Egy svéd romantikus: Almquist. — *V. H. Friedel*, Az iskola utáni tankötelezettség a külföldön. — A franciaországi elemi oktatás krónikája. — Külföldi szaklapok. — Lapszemle. — Könyvek.

Második szám (február): *Ch. Clermont*, A modern nyelvek tanárainak nemzetközi kongresszusa. — *Ch. Faubert*, Jelentés az alkoholellenes küzdelemről Ardèche tankerületben. — *Gaston Raphael*, Egy pedagogiai regény. — *Paul Harard*, Luctus Matris. — *Stéphane Jolly*, A bolgár közoktatás. — *M. P.*, Lapszzmle. — Könyvszemle.

*

Revue Universitaire. Éducation-Enseignement-Administration etc. Secrétaire général: *Gustave Regnier*, Paris. 1910 XIX. Année.

Első szám (január): *G. Compayré*, A középfokú leányiskolák irodalom-tanárainak 1909. évi szakvizsgálatáról (elnöki jelentés). — *Hubert Bourgin*, A francia nyelv és irodalom tanítása. — Mme *M. Bazouin*, Valamivel több anyagot a jogi oktatásba! — *André Provotelle*, Az irodalmi osztályok tévedése. — *Louis Boisse*, A művészet az iskolában. — *Henri Lichtenberger*, Könyvészet; német irodalom. — *Henri Bornecgne*, Latin filologiai szemlék. — *Jeanne P. Crouzet Ben-Aben*, A középfokú leányoktatás értesítője. — *André Bala*, Havi krónika. — Hirek. — Vizsgák és versenyek.

*

L'Enseignement secondaire. Organe de la Société pour l'etude des questions d'Enseignement secondaire. Vingt numéros par an. XXX-e année. Paris. 1909.

Tizenhetedik szám (november 1.): *Henri Bernès*, Akadémiai tanácsok és a közoktatásügyi főtanács. — *A. Lafargue*, Az elemzés problemája a latin tanításban (első közlemény). — *Jules Laborde*, A spanyol nyelv

tanulása. — *Henri Barnés*, Tanácskozás a lányok középfokú oktatásáról; a bizottság jelentése. — *H. B.*, Oktatási krónika. — Könyvek. — Hivatalos okmányok.

Tizennyolcadik szám (november 15): *A. Lafargue*, Az elemzés problemája a latin tanításban (befejező közlemény). — Egyesületi tudósítások. — *Henri Barnés*, Még egy szó az akadémiai tanácsokról. — *H. B.*, Oktatási krónika. — Könyvek.

Tizenkilencedik szám (december): Az élőnyelvek oktatása; a módszerek szabadsága Németországban. — *H. B.*, Oktatási krónika. — Könyvek.

Huszadik szám (december 15): *Egy tanácstag*, A közoktatásügyi főtanács decemberi ülése. — *Henri Bernés*, A vidék története a lycéeben. — *Ch. H. Boudhours*, Jegyzetek Pascalról és koráról. — Könyvek.

1910. XXXI. Année.

Első szám (január 1): *A. Hamel*, A latin szavak kiejtése. — *Louis Bougier*, Történelmi csevegés. — A lyoni akadémiai tanács. — A középiskolai tanárok kölcsönös segítő egyesülete. — *H. B.*, Oktatási krónika.

Második szám (január 15): *G. Villeneau*, És a görög? — Még egyszer a latin szavak kiejtéséről. — 1° *Meunier* abbé közleménye; 2° *Labonesse* válasza. — A középfokú árvaházak állapota 1910 január 1-én. — *H. B.*, Oktatási krónika. — Irodalom.

Harmadik szám (február): *Ch. H. Boudhors*, A közoktatás az országgyűlés előtt. — *Yven*, Az akadémiai tanácsok működése. — *Van Tieghem*, Az oktatás egysége felé. — *H. B.*, Oktatási krónika. — *M. Suérui*, Mme Maire emlékezete. — Könyvekről.

*

La Revue de l'Enseignement des Sciences. Rédacteur: *F. Marotte.* IVe Année. Paris 1910. (Évenkint tiz füzetben jelenik meg.)

Első szám (január): *B. Niewenglowski*, Jelentés az 1909. évi menynyiségtan-szakos tanári versenyvizsgálatokról. — *Ch. Méray*, Néhány összegezési képletről. — *F. Marotte*, A «classe de mathématiques élémantaires.» — *Jean Blein*, Az optikai eszközök elméletének elemei. — *E. Huguenard*, A víz kiterjedése. — *P. Chauvet*, Növénytan és kertészet. — Körlevél a középfokú fiú- és leányiskolák természettudományos felszerelésére vonatkozó leltár készítéséről. — Mennyiségtan és fizikai érettségi példák. — Oktatási krónika. — Könyvismertetés.

*

L'Éducation. Revue trimestrielle illustrée d'éducation familiale et scolaire. Directeur: *Georges Bertier*, I-re Année 1909. Paris.

Negyedik szám (december): *Dugas*, A jellem és a szokás. — *Badley*, Az új mozgalom a nevelés terén. — *Riotor*, Az esztétikai nevelés a belga iskolákban. — *Wilson*, Az angol «public school» fejlődése 50 év óta. — *Mme Bertiust.* A gyermekkert. — *Dr. Lemerle*, Az iskolásgyermekek fogának egészségtana. — Könyvismertetések. — *E. Blanguernon*, Franciaország nagy emberei és nagy dolgai. — *Redié d'Avril*, Az iskolai művészet IV. kongresszusa Nancyban. — *G. Jeanjean*, A pedagogia a VI. nemzetközi lélek-

tani kongresszuson. — *Prof. Ludwig Gurlitt*, Herbart befolyása a német iskolára. — *Luis de Zulneta*, A madridi tanárképző alapítása. — Pedagogiai apróságok. — Lapszemle. — Könyvszemle. — Amerikai levél. — Gyermekeink olvasmányai.

*

Rivista Pedagogica. Pubblicazione mensile dell' Associazione nazionale per gli studi pedagogici. Direttore *Luigi Credaro*. Roma, 1910. Anno III. Vol. II.

Első füzet (január): *Luigi Credaro*, Sürgős iskolai reformok. — *Giovanni Vidari*, Az észszerű erkölcsi nevelés. — *Sante de Sanctis*, A kísérleti lélektan jelenlegi állásáról, különös tekintettel Olaszországra. — *P. G. Giodànich*, Javaslat a betűrend reformja érdekében. — *Maria Cleofe Pellegrini*, Hogyan tanítom én a pedagogiát? — Könyvek és lapok szemléje. — Jegyzetek. — Társulati ügyek. — Irodalom.

Második füzet (február): *F. Tocco*, A népiskola és az elemi iskola. — *A. Marchesini*, A szokás problémája mint pedagogiai cél. — dott. *V. Benetti*, A falusi iskola az Egyesült-Államokban. — *A. Mozzinelli*, Az irásbeli dolgozat ellen. — *E. Crepos*, Az elemi oktatás a Sassari tartományban. — *C. Frisoni*, A betűrend javítása érdekében. — Könyvek és lapok. — Jegyzetek. — Egyesületi hirek.

*

The Journal of Education. A Monthly Record and Review Vol. 40. (New Series, 31) London 1909.

Első szám (január): «*An old Fogey*», Jegyzetek a nevelésről. — *Charles J. Pugh*, A stilus elemei és az értekezések tárgyának kiszemelése. — Nemzeti házi-olvasási egyesület. — «Non deficit alter, aureus». — *Négy girtoni és newnhami nevelő*, A természettudományi oktatás a leányiskolákban. — *J. E. G. de Montmorency*, Testi fenyíték az angol nevelésben (történeti jegyzet). — *Cloudesley Brereton*, Az új módszer igazi komolysága. — Az igazgatók értekezlete. — A tantervi bizottság javaslata. — Egy évi munka a humaniorákban. — Állandó rovatok és szemlék.

Második szám (február): Humanisztikus nevelés latin nélkül. — Az irodalom tanítói. — Levelek. — *P. Shaw-Jeffrey*, Önkormányzat a francia középiskolákban. — *Harrold Johnson*, Hegel és a serdülőkor. — *J. L. Kandel*, Gazdaságtan az elemi iskolai tantervben. — Anglia amerikai szemüvegen át. — «The Classical Association» tantervi bizottságának javaslata. — Jegyzetek. — Állandó rovatok.

*

Education. Edited by *Frank Herbert Palmer*, Boston 1909—10. Vol. XXX.

Ötödik szám (január): *David E. Cloyd*, Az amerikai tanítók erejének egyesítése a nevelésben. — *Prof. H. H. Horne*, Egy pedagogiai iskola feladata. — *A. J. Ladd*, A tanítóképzőintézet működése. — *Frank Webster Smith*, A tanítóképző ideálja. — *Charles K. Taylor*, A geometria tanítása: a rendes módszer bírálata. — *Charles A. Ellwood*, Hogyan lehet a történelmet szociologiai szempontból tanítani. — *Olwe M. Jones*, Hogyan tanít-

suk meg a gyermekeket tanulni. — *Maud Elma Kingsley*, Rhetorikai és tanulmányi terv a középiskola nyolc heti munkájára. — Jegyzetek. — Könyvek és lapok.

Hatodik szám (február): *Thomas M. Balliet*, Ph. D., A pedagogiai oktatás alsó tagozata. — *A. J. Ladd*, A tanítóképzőintézet feladata (második közlemény). — *G. A. Bricker*, Külön tárgyként kell-e a középiskolában a gazdaságtant tanítani? — *Charles Keen Taylor*, B. Sc., Az amerikai irodalom középszerűsége. — *Sekiji Nishiyama*, Japán elemi iskolák. — *Frank P. Bachman*, A tanfelügyelő és képzése. — *Van Eorie Kilpatrick*, Az egyén felszabadítása az elemi iskolában. — *Maud Elma Kingsley*, Ismétlő kérdések Scott Ivanhoéjához. — Jegyzetek. — Könyvek. — Lapok.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Rahway, N. J. and New-York, 1909. Vol. XXXVIII.

Első szám (január): *Frank A. Fitzpatrick*, William Torrey Harris megítélése. — *David Snedden*, Nevelésügyi törekvések Amerikában. — *Michael E. Sadler*, Tanítók és a vallástani óra. — *Charles Super*, Adalékok az amerikai tanítás történelméhez (harmadik közlemény). — *Grant Showerman*, Szalma, pálca és por. — *Ida, Ahlborn Weeks*, Jegyzetek a felsőbbfokú nevelésben fellépő felekezeti szellemről. — Nevelésügyi közlemények. — *H. C. Morrison*, Vezetők hiánya, vagy változott körülmények? — Szemle. — Jegyzetek és hirek.

Második szám (február): *Otto Jespersen*, Mi a fonetika haszna? — *James M. Greenwood*, William Torrey Harris: nevelő, filozófus és tanító. — *Joseph M. Daniels*, A college-ek atletikája és a testi nevelés. — *Joseph M. Gwinn*, Törekvések az állami tanítóképzők tantervének tartalmában. — *Ernest Martin Hopkins*, Az amerikai college kritikus időszaka. — *N. Henry Black*, Az új definició a fizikában. — A college felvételi követelményeinek megállapítására kiküldött bizottság javaslata a latin nyelvből. — Iskolaügyi közlemények. — Rövid közlemények. — Szemlék. — Jegyzetek.

*

The School Review.

Első szám (január): *F. W. Thompson*, A kereskedelmi középiskola és az üzleti világ. — *J. J. Findlay*, Egy 1909. évi nyári jegyzőkönyvből. — *Thirumthis Bookman*, Középiskolai mennyiségtan. — *Josiah Main*, Népszerű főiskolai tanfolyamok a tennessei középiskolákban. — *Ellen C. Hinsdale*, Még egyszer az együttes nevelésről. — *Francis W. Kelsey*, A tizenötödik michigani «Classical Conference». — A tanítógyűlések szintjének emelése. — Az egyéni vonások tanulmányozára. — Kiadói jegyzetek. — Könyvszemle. — Lapszemle. — Jegyzetek és hirek.

Második szám (február): *Ella Flaag Young*, A nyilvános középiskola. — *Charles H. Judd*, A középiskolai kérdések tudományos vizsgálatáról. — *Walter Sargent*, A kézügyesség helye a középiskolákban. — *George N. Carman*, Iskola és műhely együttes működése az ipari tevé-

kenység fellendítésében. — *John C. Kirtland*, A college felvételi követelményeinek megállapítására kiküldött bizottság javaslata a latin nyelvről. — *Ivy Kellermann*, Esperanto mint szükséges tanulmány. — Kiadói jegyzetek. — Könyvszemle. — Lapszemle. — Jegyzetek és hirek.

*

School Science and Mathematics. Chas. *H. Smith* Editor. Chicago. 1909. Vol. IX.

Első szám (január): *G. W. Hunter*, A biologiai tudományok módszere, anyaga és célja az Egyesült-Államok középiskoláiban. — *C. N. W.*, A mikroszkop haszna a növénytanban. — *L. B. Spencer*, Tengervizes aquariumok. — *Frank B. Spaulding*, A művelődési cél a fizikai oktatásban. — *W. Segerblom*, A vegytan középiskolai tanításának célja és szervezete. — *Elmer E. Hall*. A halmazállapot-változásra vonatkozó két kísérlet. — *O. W. C.* Gyümölcsök mesterséges érlelése. — *J. M. Kuehne*, Egyszerü eszköz a rezgésszám mérésére. — *E. J. Rendtorf*, A termoszkop és hasznai. — *John F. Woodhull*, A College felvételi vizsgálati szabályzatában foglalt fizikai követelmények jelentése. — *G. A. Miller*, A negyedik dimenzió fogalmának megmagyarázása. — *William E. Stark*, Régi mérőeszközök. — *Emma Hyde*, A mennyiségtan-tanárok kansasi egyesülete. — *Lucy B. Upham*, Több mértani helyre vezető feladatot! — *Willis E. Tower*, Jelentés a «Central Association of Science and Mathematic Teachers» kilencedik közgyüléséről. — Egyesületi tudósítások. — Szakirányú tanulmányok. — Könyvszemle.

Második szám (február): *T. W. Galloway*, Középiskolai állattani tanfolyam lényeges pontjai. — *G. W. Hunter*, Az Egyesült-Államok középiskoláiban tanított biologia módszere, anyaga és célja. — *C. N. W.*, Rügyek tanulmányozása. — *C. E. Lineberger*, A felületi feszültség mérésének csepp-módszere. — *E. J. Reudtorff*, Egy termoszkópról és felhasználásának módjairól. — *William E. Stark*, Régi mérő eszközök. — *E. E. Whitford*, Az algebra amerikai tankönyve. — *A. H. Conrad*, A középiskolai biologia lényeges pontjai. — *Franklin T. Jones*, Követelmények, vagy ajánlások? — A mikroszkóp kezelése. — Egyesületi tudósítások gyüléseikről. — Gáztermelő telepek gyarapodása. — Nemzetközi értekezlet a világtérképről. — Szakirányú tanulmányok és közlemények. — Könyvszemle.

*

The American Journal of Psychology. Edited by *G. Stanley Hall E. C. Sanford* and *E. B. Titchener*. Worcester, Mass., 1910. Vol. XXI. (Negyedévenkint jelenik meg.)

Első szám: *James P. Porter*, Az értelem és utánzás a madaraknál; az utánzás egy kriteriuma. — *Ernest Jones*, Az Oedipus-bonyodalom mint Hamlet miszteriumának magyarázata. Motivum-tanulmány. — *E. A. Acher*, Gyermekeknek a primitiv emberéihez hasonló önkényes konstrukciói és primitiv tevékenységei. — *L. R. Geissler*, A figyelem mérhetősége Wirth

módszerével. — *Anna H. Taylor* and *M. F. Washburn*, A logikai hibás okoskodások érzelmi hatásainak forrásai. — *Hazel M. Leach* and *M. F. Washburn*, Az értelmi diagnozis néhány példája az asszociációs reakció-módszerrel. — Lélektani irodalom. — Jegyzet.

*

The Pedagogical Seminary. Edited by *G. Stanley Hall* with the assistance of *William H. Barnham*. Worcester, Mass., 1909. Vol. XVI.

(Negyedévenkint jelen meg.)

Negyedik szám (december): *George F. Dawson*, A fejlődésükben visszamaradt gyermekek főbb tökéletlenségeinek jellemzése, továbbá módszer ezeknek a tanulmányozására és orvoslására. — *William H. Burnham*, Az egészségtan természettudományi tanulmányozása. — *William Perry Northrup*, Jó és rossz levegő, és hatásuk a gyermekekre. — *Joel E. Goldthwait*, A növésben levő gyermekek helyes testtartási gyakorlatainak fontossága. — *E. R. Johnstone*, A gyengeelméjű gyermekek jóléte. — *Robert W. Bruère*, A »New York Association for improving the condition of the poor» gyermekvédelmi munkássága. — *S. E. Tracy*, Beteg gyermekek szórakoztató foglalkoztatása. — *Samuel McCune Lindsay*, Az újvilág felfedezése gyermekek számára. — *Hastings H. Hart*, Az alárendelt gyermek gondozása a családban. — *Frederick Shoff*, A család mint az állampolgári, társadalmi és erkölcsi emelkedés alapja. — *Katharine Ware Smith*, A család és az iskolalátogatás. — *William H. Burnham*, A család a nevelés egyéb tényezőihez való viszonyában. — *Arthur Holmes*, A lélektani klinika. — *Mabel P. Huddleston*, Háztartástan. — *Louis N. Wilson*, Gyermekszobák a családi házakban és a családi játszóterek. — *Mrs. Samuel McCune Lindsay*, A külvárosi gyermek. — *Mrs. Arthur Dodge*, Gyermekszobák. — *Wilbur C. Phillips*, A «New York Milk Committee» eredményei és jövendő eshetőségei. — *David Muzzey*, Az erkölcsi művelődés ideáljai gyermekek számára. — *Edward P. St. John*, A jelenlegi iskola vesszőparipáinak, a tantervnek és a fokozatoknak kritikája tankönyvekkel bizonyítva. — *Richard Morse Hodge*, A társadalmi öntudat fejlesztése a vasárnapi iskolában. — *Raymond G. Clapp*, Új kiindulópontok a vasárnapi iskola pedagógiájában. — *Richard Thomas Wyche*, A nemzeti történetelbeszélők ligája. — *Helen Glenn*, Játék és mesemondás az intézetekben. — *Frances Jenkins Olcott*, Mesemondás. — Közkönyvtári módszer. — *J. F. Hume*, Egyesületi munka Queensborough közkönyvtárában. — *Colin A. Scott*, A gyermekkerti módszerek befolyása az iskola szocializálására. — *Luella Palmer*, A gyermekkertnek mint intézménynek helye és működése. — *Lester Bradner*, Az alsó osztályok a vasárnapi iskolában. — *Mrs. Laura B. Starr*, A játékbabák nevelő értéke. — *Winthrop Talbot*, Serdülő fiuk testi és társadalmi szükségletei. — *George P. Baker*, Iskolásgyermekek játékai. — *L. Pearl Boggs*, Tarthatnak-e gyermekvédelmi ügynökségek nyomozó szakértőket? — Irodalom.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Hivatalos nyugtázás.

1910 február 8. óta a következő befizetések teljesíttettek:

Rendes tagok önkéntes járulékai: Wollmann Emma Pozsony 10 K.

Kültagok befizetései:

1902-re: Vollay Elemér Igló II. felét. Incze Antónia Balmazújváros.

1903-ra: Vollay Elemér Igló. Incze Antónia Balmazújváros.

1904-re: Vollay Elemér Igló. Incze Antónia Balmazújváros. Réz Mihály Nagyvárad.

1905-re: Vollay Elemér Igló. Incze Antónia Balmazújváros. Hegedüs László Visk. Réz Mihály Nagyvárad.

1906-ra: Fischer Miklós Igló. Vollay Elemér Igló. Incze Antónia Balmazújváros. Hegedüs László Visk. Gallauner Anna Ujpest. Réz Mihály Nagyvárad. Király Károly Miskolcz. Dr. Lánczy Gyula Budapest.

1907-re: Fragstein András Tegenye. Fischer Miklós Igló. Vollay Elemér Igló. Incze Antónia Balmazújváros. Hegedüs László Visk. Gallauner Anna Ujpest. Gyurosevics Mladen Borócz. Réz Mihály Nagyvárad. Király Károly Miskolcz. Eperjessy István Budapest. Turóczy László Pitesti. Barton Imre Budapest. Katinszky Gyula Budapest. Dr. Lánczy Gyula Budapest.

1908-ra: Fragstein András Tegenye. Fischer Miklós Igló. Vollay Elemér Igló. Balogh Jenő Nagylózs 3 K-át. Szabó József Derecske. Incze Antónia Balmazújváros. Hegedüs László Visk. Gallauner Anna Ujpest. Terebessy László Ubrezs. Gyurosevics Mladen Borócz. Réz Mihály Nagyvárad. Király Károly Miskolcz. Dr. Baránszky Gyula Budapest. Eperjessy István Budapest. Turóczy László Pitesti. Dr. König Gyula Budapest. Barton Imre Budapest. Schuster Alfréd Budapest. Katinszky Gyula Eger. Dr. Lánczy Gyula Budapest. Hulják Pál Csendes.

1909-re: Fragstein András Tegenye. Hajik Árpád Igló. Fischer Miklós Igló. Vollay Elemér Igló. Czeizel János Lőcse 3 K-át. Szábó József Derecske. Incze Antónia Balmazújváros. Hegedüs László Visk. Gallauner Anna Ujpest. Terebessy László Ubrezs. Gyurosevics Mladen Borócz. Oláh Ferenc Tenke. Hegedüs László Hermány. Réz Mihály Nagyvárad. Lánek Samu Paks. Bihari Ferenc Miskolcz. Király Károly Miskolcz. Juazil Ferenc Budapest. Ábrahám Sándor Budapest. Dr. Baránszky Gyula Budapest. Eperjessy István Budapest. Roh József Buda-

pest. Turóczy László Pitesti. Ember Károly Budapest. Dr. Tóth Rezső Budapest. Dr. Neiszer Antal Budapest. Dr. König Gyula Budapest. Dr. Pruzsinszky János Budapest. Stepankó Albert Budapest. Berta Ilona Budapest. Csajághy Béla Budapest. Dr. Hoffmann Frigyes Budapest. Rátz László Budapest. Dr. Klupáthy Jenő Budapest. Stern Ábrahám Budapest. Sziklás Adolf Budapest. Barton Imre Budapest. Pályi Sándor Budapest. Schuster Alfréd Budapest. Hakl József Vriczkó. Katinszky Gyula Eger. Dr. Lánczy Gyula Budapest. Hulják Pál Csendes. Balogh Jenő Nagylózs.

1910-re: Müller Gyula Mármarossziget. Csitra Sándor Nagyszalonta. Dr. Geréb József Budapest. Berkes Ottó Keszthely. Gombos Antal Vácz. Franck Antal Budapest. Klingenberg Jakab Pécs. Kőmives József Arad. Waldmann György Szeged. Kertész Ödön Sátoraljaujhely. Kántor Mihály Nagyczigánd. Händel Vilmos Selmeczbánya. Horváth Kristóf Komárom. Kiss Tamás Marosvásárhely. Ludmann Otto Eperjes. Loibersbeck Gusztáv Merény. Weinhold Károly Szászsebes. Németh László Kecskemét. Szomorú István Magyarpécska. Dr. Erős Lajos Budapest. Békássy Sándor Budapest. Buday Tekla Abony. Cavalloni Pál Budapest. Gönczy Lajos Székelyudvarhely. Gyulányi Adolf Budapest. Lázár Kálmán Budapest. Dr. Krecsy Béla Budapest. Heller Richárd Baja. Fejes Áron Nagyenyed. Schubert Anna Rákosliget I. felét. Dr. Schmidt Mária Budapest. Bacsányi József Igló. Baumann János Budapest. Vadas József Budapest. Belóczy Sándor Késmárk. Katinszky Gyula Eger. Dr. Lánczy Gyula Budapest.

1911-re: Waldmann György Szeged.

*

Kérelem. Felkérem a társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékok törlesztését a több ízben megküldött postatakarékpénztári befizetési lap felhasználásával, vagy postautalvány útján mielőbb befizetni.

Kérem továbbá azon tisztelt tagokat, akik a Magyar Pædagogiát helytelen címezés miatt késedelmesen kapják kézhez, szíveskedjenek helyes lakcímüket velem mielőbb közölni. Egyáltalában a nyilvántartás érdekeiből kérem a tisztelt tagtársakat, hogy minden címváltozást velem haladéktalanul közöljenek. Végül van szerencsém a tisztelt tagtársak tudomására hozni, hogy a Magyar Pædagogia 1892., 1893. és 1894. évfolyamaiból, addig, míg a készlet tart, kötetenkint 8 koronáért teljes példányok kaphatók. A t. tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

Dr. Bozóky Endre,
áll. középisk. igazgató, pénztáros.
Budapest, II., Albrecht-út 31.

TÖRTÉNET, TÖRTÉNETTANÍTÁS ÉS SZOCIOLOGIA.

Szeretnék e sorokban rámutatni egy közkeletű tévedésre, mely míg egyfelől sok embert megakadályoz abban, hogy a történelmi megismerés valódi természetét és sajátos értékét felismerje, addig másfelől gyökere mindazon kisérleteknek, melyek a történelmi és társadalmi élet lényegét egy elvont, rendszeres tudomány formuláiban válik kifejezhetőnek. Legutóbb e tévedés nálunk pædagogiai vonatkozásban ütötte föl fejét. Reformjavaslatokra vezetett, melyek a mai alakjában csonkának vélt történettanítást szükségképen egy általános szociologiai kurzus által tartják kiegészítendőnek.[1] Azt hiszik ugyanis — ez az ismerettani tévedés — hogy az elbeszélő történetírás az, mely a «wie es eigentlich gewesen ist» elmondására törekszik, semmivel sem több, mint konkrét, individuális tények sorozata; iskolai megjelenésében tehát — ez a didaktikai tévedés — a tanítás műszavaival élve: puszta *ténybemutatás*, legjobb esetben *tényelrendezés*, a methodika által előírt útnak legalsó, magábanvéve elégtelen és kiegészítésre szoruló fokozata.

Történetelméleti alakjában e tévedés elterjedésére talán Lamprecht tett legtöbbet.[2] Bizonyára sokan vannak — megvallhatom,

[1] Dr. Császár Mihály: A szociologia értékesítése a középiskolai történettanításban (Orsz. Középisk. Tanáregyesül. Közlöny, XLII. 29. l.); Botár Imre: Történettanítás és szociologia (U. o. XLIII. 1. l.); Barcsán Endre: Történettanítás és szociologia (U. o. XLIII. 10—11. l.). Kevésbbé a rendszeres szociologiai tanítás mellett foglal állást, mint a mai keretek között kidomborítható szociális mozzanatokat sorolja fel Vida Sándor «Középiskola és szociologia» c. felolvasásában (U. o. XLI. 37. l.). Ugyanitt jó összeállítás a kérdés irodalmáról. A német hasontörekvésekről tájékoztat A. Tecklenburg: Geschichtsunterricht, 1905. c. művében, 43. l.

[2] De l. már P. Lacombe, De l'histoire considerée comme science, Paris 1894: «... On appelle science un ensemble de vérités, c'est à dire de *propositions énonçant qu'il y a une similitude constante* entre tels et tels phénomènes... il est clair, que quantité de choses qu'on nomme de l'histoire ne sont pas de la science. Ces guerres, ces alliances, ces révolutions, ces événement artistiques et littéraires, qui remplissent tant d'ouvrages historiques... ce sont des phénomènes singuliers, des accidents». (2. l.) A tudomány fenti definiciója azonban önkényes.

magam is így voltam — akik előtt első tekintetre evidensnek látszik az az argumentum, melyet Lamprecht nagyszámú elméleti értekezéseiben és polemikus cikkeiben egyre ismétel, hogy t. i. a történetírás szinguláris, *hic et nunc* igazságok megállapítása, szinguláris igazságok pedig magukban még nem konstituálhatnak tudományt. Sőt még meg is toldhatnók ezt az érvet azzal, hogy azok a szinguláris esetek, melyeket a történetírás följegyez, már mind a multé lettek, a valóságból kiestek, eredeti, megszünt mivoltukban tehát nem keresztezhetik többé a mai ember életét, nem befolyásolhatják cselekedeteit.[1] És így önálló tudományos jelentőségük védelmében nem lehet felhozni olyasmit, mint amire pl. a leíró földrajz támaszkodhatik, hogy t. i. földünk mai külső alakulatához jártunkban-keltünkben, számtalan foglalkozásunkban folyton alkalmazkodnunk kell. Már pedig az olyan ismeret, amelynek tudása mindenkire egyaránt becses, méltán nevezhető tudományosnak.

Maga Lamprecht a történeti elbeszélést egy helyen konkrét természeti tájak leírásával veti egybe.[2] Bármily nagyfokú szabatosságra törekedjék is ez utóbbi, mint pl. Humboldt Sándor természetképei, magábanvéve még nem tartalmazhat tudományos igazságot, hiszen végeredményben nem egy hegy vagy egy növény megismerésére törekszünk, hanem annak a felismerésére, ami a hegységek alakulatában, a növények szervezetében és életében közös és törvényszerű. Amint a leíró természetrajzot egy elvont, rendszeres természettudománynak, a nép*rajzot* (Völkerbeschreibung, Ethnographie) a nép*ismének* (Völkerkunde, Ethnologie), úgy a történet*írást*, historiografiát egy fogalmi történet*tudomány*nak, mint máshol nevezi, a «kulturtörténeti módszer»-nek kell kiegészítenie. Egy oly tudománynak, mely koncepcióját tekintve, tulajdonképen nem más, mint amit az angoloknál, franciáknál és nálunk inkább szociologiának szeretnek nevezni.

Mikor az említett pædagogiai javaslatok a történettanítás látszólag individuális jellemével a természetrajz és az általános biológia

[1] Ily utilitarius szempontból bírálja pl. a történelem jelentőségét Pikler Gyula: «A történelem cselekvéseinknek irányítása és a tények megértése szempontjából csak annyiban hasznos, amennyiben általános igazságokat ad, mert a *jelen* speciális tények mellett csakis ezek vezetnek bennünket a cselekvésben, és megértés nem jelent mást, mint egy általános tétel alá foglalást». (A szabadtanítás kongresszusának naplója, Bpest, 1908. 169. l.) Egy más alkalommal (Századok, 1909.) már utaltam arra, hogy a fenti következtetés egész másképen ütött volna ki, ha Pikler a «megértés» és «megmagyarázás» közti megkülönböztetést figyelembe veszi.

[2] Die Kulturhistorische Methode, 1896.

kapcsolatát vagy pedig a nyelvtanítást állítják szembe, mely konkrét szövegekből azért indul ki, hogy belőlük az egyes nyelvtények egybevetése útján a grammatika elvont rendszerét építse föl: nemde ugyanaz a felfogás nyilvánul meg e nézetekben, mint amelyet az előbbi sorokban tudományelméleti alakjában megismertünk?

Nem jut eszükbe, hogy a nyelvtanításnak van egy más, pedig épen mostanában sokat emlegetett módja is. A «direkt módszer» egyetlen általános nyelvtani szabályt nem említ és mégis kell valami módon általánosat is tanítania, hiszen máskép érthetetlen volna, hogy a növendék képessége nemcsak gépies utánzásban, hanem önálló alkalmazásban is nyilvánul. Hol van itt a formális fokozatok sorrendje? Hol az egyes esetekből az általános tétel kifejtése s ez utóbbinak ismét az egyes esetre való alkalmazása?

Ha érdeme szerint figyelmünkre méltatjuk az ismeretszerzésnek a közvetlen nyelvtanulásban megnyilatkozó módját, föl kell vetődnie bennünk azon kérdésnek, nem érvényesül-e ilyen vagy ehhez hasonló megismerésmód más területeken is, pl. a magasabb, összetett szellemi jelenségek világában, az emberismeret, a történelmi és társadalmi érzék és belátás megszerzésénél? Annyi bizonyos, hogy nagy emberismerőink és államférfiaink, az egyének és népek lelkének mélyrelátó búvárai nem pszichologiai vagy szociológiai kompendiumokból szerezték tudásukat, hanem minél több konkrét, individuális esettel való érintkezés útján. Azzal a különbséggel, hogy míg a nyelvtanulás terén rendelkezésünkre áll még egy másik mód is, a grammatikális, addig a történelmi és társadalmi élet «grammatiká»-ját, legalább eddig — ez minden kétségen felül áll — megírni még senkinek sem sikerült.

A nyelvtanulásra való hivatkozás tehát hiányos, de a leíró természetrajzi analogiája is hibás. Lamprecht itt szeme elől téveszt egy nevezetes különbséget, mely nem annyira vagy nem csupán a természeti és szellemi jelenségek eltérő természetében, mint inkább azon megismerési célok és igények közötti fokozati különbségben nyilvánul, amelyekkel egyfelől az anyagi, másfelől a szellemi világgal szemben fellépünk. Igen üdvösnek tartanám, ha a mi tudományos szótárunkban is meghonosodnék a *megmagyarázás* (Erklärung) és *megértés* (Verstehen) közötti megkülönböztetés, azok a kifejezések, melyekkel a német filozófia és filológia a megismerésmód e két változata közötti különbséget szerencsésen jellemzi. Az anyagi világ jelenségeit s részben az embervilág kevésbbé összetett, mechanikusabb részeit csak *megmagyarázzuk*, a magasabb, tulajdonképeni lelki életfolyamatokat (s részben a természet magasabb, organikus jelenségeit is) *megérteni* is képesek vagyunk.

Arról van itt szó, hogy a természeti jelenségekkel szemben tudományos törekvésünk megelégszik, mert meg kell elégednie azzal, hogy az egyes eseteket általános szabályok s ez utóbbiakat még általánosabb törvények alá foglalja. De ha el is jutnánk e törekvésünkben a legmagasabb, mindent átfogó törvényig, a Laplace-féle ideális függvénysorig, vajjon nem még mindig, mint egy talánnyal állanánk-e ezzel szemben, mely előtt miért? kérdésünk csak elhallgat, de végleg el nem tűnik? A természet törvényeinek érvényességét, hogy pl. a szabadon eső test épen 9·81 m. gyorsulással esik, elismerjük, evidenciájukat olykor logikailag be is látjuk, de szükségszerűségüket nem *érezzük át* oly természetesen és minden fentartás nélkül, mint ahogy egy pszichologiai igazsággal leírt költői vagy történeti lelkifolyamat szükségszerűségét *saját magunkon*, mert magunk és pszichikai lények vagyunk, *közvetlenül és elevenen átérezzük*.

Fizikai jelenség, mint az ismeret tárgya és pszichikai megismerő alany: különnemű dolgok. Mihelyt azonban érzésekről és érzelmekről van szó, saját magunkkal egynemű, velünk rokondolgokkal állunk szemben s e rokonság mindjárt meg is nyilvánul abban, hogy mindazon valódi vagy élethű pszichikai jelenségeket, melyek tudomásunkra jutnak, ösztönszerűleg magunkra vonatkoztatjuk, magunkkal egybevetni törekszünk. Azokat az embereket, fejlettebb fokon a közszellem azon jelenségeit is, melyekkel a valóságban, a költők vagy történetírók műveiben találkozunk, öntudatlanul is folyton összehasonlítjuk egymással és mindnyájukat önmagunkkal. Így alakul ki és fejlődik bennünk az, amit emberismeretnek, történelmi vagy társadalmi belátásnak nevezhetünk. A megértésre való törekvés tehát önkénytelenül, mintegy kémiai affinitásképen felébredő szükséglet a pszichikai jelenségekkel szemben, mely arra ösztönöz bennünket, hogy felismerjük az elénk vetődött esetben azt, amit benne saját benső tapasztalataink alapján általánosnak és szükségszerűnek érezünk. Faust lelki vívódása, Hamlet töprengése több számunkra egyetlen érdekes esetnél. Az esztétikai élvezet, vagy inkább okulás egyik legfőbb forrása abból fakad, ami az egyes eseten, az esetleges vonásoktól el nem válna, mint örök emberi csillog keresztül.

De a költészet ezen jelentősége a történelmi tanulmány értékének is egyik legfontosabb komponense. Mikor Aristoteles az előbbit azért helyezi magasabb polcra, mert az *az általánosat*, a történelem pedig *a különöset* tárja elénk, csak egy viszonylagos különbségre mutatott reá. Nagyobb szabadságánál fogva a költő csak könnyebben és jobban domborítja ki az egyes esetben rejlő tipikust és általánost. De azért a történelem sem csupán egyes emberek és népek

sorsával ismertet meg bennünket, tanulmányából pszichologiát, ember- és társadalomismeretet merítünk.

Nem lehetett volna ezért szerencsésebb szavakkal kezdeni a történettanításhoz írt magyarázatot, mint amelyekkel a Kármán-féle Utasításokban az irodalmi tanításhoz kapcsolódik: «Az egyéni lelki élet rajzát, amint érzelmes, megható vonásokban lép a remekírók lapjain az ifjú elme elé, kiegészíteni a társadalom erkölcsi életének rajzával: ez nemes és fontos célja az iskolai történeti tanításnak».[1] Ha figyelünk arra, hogy e sorokban nem egyénekről, hanem *az egyén*ről, nem társadalmakról, hanem *a társadalom*ról van szó, észre fogjuk venni, hogy e tömör jellemzés a történelmi tanulmány értékének egyik legfontosabb vonására mutat reá.

Valóban a történetírás szinguláris külseje alatt az általános tanulságok nagyértékű kincse van fölhalmozva. E kincshez a pszichologiai megértés vezet hozzá bennünket. Elsőrendű fontosságú ezért a történetíró munkásságának megértéséhez, hogy a tudomány vizsgálni és elemezni igyekezzék a pszichologiai megértés processzusát, azt a folyamatot, mely úgy a művelt lélekben, mint a gyakorlati élet emberében, ha reflektált tudatosság nélkül is, de számtalanszor végbemegy s amely a természettudományok és más rendszeres diszciplinák elemző és szubszumáló módszerétől oly nagymérvben különbözik.

Egy fiatal német filozófus, Spranger Eduard, ki szerény nézetem szerint az újabb történetelméleti irodalomban a történelmi megismerés lényegét talán legszebben világította meg, a *Historische Zeitschrift* egyik legutóbbi füzetében[2] a pszichológiai megértés folyamatában a következő mozzanatokat különbözteti meg.

Első teendőnk természetesen a szóban forgó pszichikai esemény elképzelése. Úgy a költő, mint a történetíró munkássága a képzelem működésével kezdődik. De az elképzelés magában még nem megértés. Ha még oly élénken is fölkeltem képzeletemben a harag indulatát, Achilles haragját még nem értem meg, hacsak nem igyekszem azt annak az *egész* konstellációnak világításában tekinteni, amely a hős lelkületét alkotta. A részjelenséget tehát bele kell helyeznem a lelki élet egységes összefüggésébe, hogy tudatára jussak azoknak az alapvonatkozásoknak, melyek a lelki organizmust áthatják. Minden organikus összefüggésnek lényege, hogy a részeknek az egészhez s az egésznek a részekhez való viszonyára ugyanazok az alaperők, ugyanaz

[1] A gimnáziumi tanítás terve. Bpest, 1898. 24. l.

[2] Psychologie und Verstehen (Hist. Zeitschrift, 1909. 552. l.). Bővebben E. Spranger: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Berlin 1905. (Főleg 20—26. és 75—145. lapokon.)

a szintétikus principium vonul keresztül. De ezen alapviszonylatok szükségszerűségét csak akkor érezzük át igazán, ha azoknak érvényesülését saját magunkban is felismerjük. A harmadik lépés tehát az egész képnek önmagunkra való vonatkoztatása. A megértés akkor tökéletes, ha az illető lelki eseményt önmagunkban, saját érzéseinkkel mintegy újra átélni képesek vagyunk.

Így jön létre a képzelő- és itélőerőnek az a sajátságos produktuma, melynek vonatkozása ugyan teljesen konkrét és szinguláris, másfelől mégis a pszichológiai törvényszerűségek egész hálózatát rejti magában. Ily törvényszerűségek föltételezése nélkül érthetetlen volna, hogy a képzeletbeli kép az eredetivel neutrális, nem adott vonásokban is megegyezik. Az elképzelőt és képzelete tárgyát ugyanaz a célratörekvő, elemi életelv (Bildungsgesetz) hatja át. A lelki élet alapreakciói mindnyájunkban ugyanazok s a jellemek végtelen változatossága alatt végelemzésben mindnyájan ugyanígy érezünk és szenvedünk. E közös nagy emberi rokonság nélkül a pszichologiai megértés ténye lehetetlenné válnék.

Képtelenek vagyunk a lelki élet ezen közös alaptermészetét általános szavakban kifejezni, de konkrét érvényesülésében világosan felismerhetjük. *Érezzük* az egyes eseményben megnyilatkozó emberi általánost anélkül, hogy azt, konkrét járulékaitól elválasztva, egy elvont tételben törekednénk kifejezni. Ellenkezőleg: pszichologiai igazságot ösztönszerűen konkretizált alakban, példába öltöztetve hirdetünk és tanítunk. *A történetiró megértő munkássága által tehát az egyes eset levetkezi tisztán szinguláris jellemét,* hiszen abban a percben, melyben megértettük: *egy általános szempontnak rendeltük alá.**

Ha már most így a történetírásban határozottan felismertünk egy oly elemet, melyet röviden «immanens általános»-nak nevezhetnénk, hiányozhatik-e az általános a történettanításból? Igaz-e, hogy a történettanítás nem gyarapítja általános szempontjainkat, csak tényeket ismertet meg velünk, legfeljebb ezeket tárgyi vagy kronológiai szempontok szerint rendezve? Hogy tehát nem valósítja meg teljesen a «formális fokozatok»-ban kifejezett pædagogiai elvet, mely az egyes tényekből az általános igazságokhoz való haladást s az utóbbiaknak ismét a konkrét valóságra való deduktiv alkalmazását követeli? Általában milyen tanításmód felel meg a történettudomány jellemzett természetének s hogyan fognak e tanításmódban egyesülni egyfelől a történetírás azon művészi intuitiv elemei, melyek az előbbi jellemzésben már a költészettel való párhuzamokból is szemünkbe tűnhet-

* Histor. Zeitschrift, 1909. 554. l.

tek s másfelől azon formális követelmények, melyeket a pædagogia általános módszertana fölállít?

E módszerkérdést már azért is tisztáznunk kell, mert egyes újabb javaslatok, mint már láttuk, a szociologia tanítását épen a formális menet teljessége kedvéért követelik. Így dr. Császár Mihály abban a nézetben van, hogy csak a szociologiával kiegészített «történettanítás felelne meg Rein formális fokainak». Úgy véli, hogy a történettanítás nem teljesíti a Herbart-Ziller-Rein-féle didaktikai módszer követelményeit. «Azáltal, hogy jóformán mindig csak elbeszél, a tanulót csak három fokozaton (előkészítés, anyagközlés, egybefűzés) viszi keresztül, teljesen elmarad a 4. fok (a fogalmak induktiv megalkotása) s az 5. (a fogalmak deduktiv alkalmazása).[1]

E két utóbbi fokot juttatná tehát érvényre a szociologia, már t. i. abban az esetben, ha az idézett kijelentés megállná a helyét. Csakhogy erről szó sem lehet. Ugyan mi kényszerítené a történettanárt, hogy a puszta tényközlésre szorítkozva teljesen lemondjon arról, hogy az egyes események megemlítése mellett a már ismert analog eseteket is emlékezetbe idézve, ilyeneknek mind teljesebb egybegyűjtése, rendezése és összehasonlítása útján általános ethikai, történelmi vagy gazdasági igazságokhoz igyekezzék jutni, melyeket sok esetben formulázhat s ha úgy tetszik, akár a diariumba jegyezhet, mint a tanítás fogalmi eredményeit szokás? Ily célok követése nemcsak szabadságában áll, de hivatalos kijelentés azokat egyenesen a történettanár kötelességei közé sorolta: «A tanítás — olvassuk a Kármán-féle Utasításokban — a tények előadásával és magyarázó értelmezésével, valamint azok ismételt elmondásával nem tekintheti befejezettnek feladatát, mely a történeti belátás alapjainak megvetésére céloz; az előadott s felfogott históriai viszonyok méltató megbeszélése lesz a tanár tulajdonképeni tiszte. *Összehasonlító egybeállítások, ugyanazon nép különböző korú intézményeinek s életviszonyainak egymáshoz való mérlegelése, több különböző nemzet rokonkörülményeinek és társadalmi állapotainak egybevetése:* ilynemű összefoglalások lesznek a históriai okulás eszközei; és helyes alkalmazásuk adja majd a történetnek, mint iskolai tanulmánynak, *általános értékű, rendszeres eredményét,* az erkölcsi igazságoknak, gazdasági elveknek, társadalmi és politikai fogalmaknak értelmes formulázását».[2]

Mily fokra lehet emelni a történettanításban e formulázást, később még érintenem kell, mindenesetre igen sajnálom, hogy e fon-

[1] Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny, XLII. 626. l.

[2] A gimnáziumi tanítás terve. Budapest, 1898. 95. l. (A dűlt szedés tőlem.)

tos szavak az újabb utasításokból kimaradtak. A «kor színvonalán álló tanár»-nak (főleg, mikor az utasítások fölött itélkezik) mindenesetre ismernie kellene azokat annál is inkább, mert az érvényben levő gimnáziumi utasítások kimondottan a Kármán-féle tervezeten alapulnak.

De hát furcsa is volna, ha a Herbart-Ziller-Rein-féle didaktika kifelejtette volna programmjából a történettanítást. A történetpædagogiai irodalom legújabb termékében, Heinrich Adolf «Methodik des Geschichtsunterrichts» c. művében a Herbart-Ziller-féle formális fokokról szóló fejezet egyenesen annak kijelentésével kezdődik, hogy e formális fokozatok nagy befolyást gyakoroltak általában a tanítás nevelése, *de különösen a történettanításra.*[1] Minden irodalmi tájékozódás nélkül mégsem szabad ilyen kérdésekben véleményt kockáztatni. Dr. Császár Mihály, ha fáradságot vesz magának, a történetdidaktikai kézikönyvek egész seregében, mint Rein, Rosenburg, Hering, Techlenburg, Heinrich és mások műveiben,[2] melyek részben nem is a középfokon, hanem csak az elemi oktatásra vonatkoznak, nemcsak a formális fokozatok történelmi alkalmazásáról olvashat részletesen, hanem számos konkrét példát is találhat, melyek ezt az alkalmazást a gyakorlatban illusztrálják. C. Spielmann «Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Sektionen» című terjedelmes művében[3] 160 órára kiterjedő tananyagot dolgoz fel, szorosan a formális fokozatoknak megfelelő diszpoziciók szerint. Szintén módszeresen kidolgozott óraterveket tartalmaz K. Schenk «Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen» című műve is, melyre annál is inkább szeretném felhívni a figyelmet, mivel elsősorban gazdasági, társadalmi és politikai anyagával a legmodernebb követelmények érvényesítését mozdítja elő.[4]

Lehet, hogy egyik-másik a módszeres óraminták közül a mesterkéltség benyomását fogja fölkelteni a történettanárban. S nem is szenved kétséget, hogy a formális menet különösen fogalmi részeinek, így Herbart harmadik (System), Dörpfeld második (Denken), Rein negyedik (Zusammenfassung), Spielmann harmadik (Aussondern) fokozatainak szigorú keresztülvitele a történettanításban nehézségekbe

[1] A. Heinrich: Methodik des Geschichtsunterrichts, Wien 1909. 200. lapon.

[2] Carl Rein: Methodik des Geschichtsunterrichts, Halle a. d. S. 1907; H. Rosenburg: Methodik des Geschichtsunterrichts, Breslau 1905; W. Hernig: Methode des Geschichtsunterrichts, Leipzig 1907; Aug. Techlenburg: Geschichtsunterricht, Leipzig und Berlin 1905.

[3] Halle, 1901.

[4] Ausgabe für die Hand des Lehrers, Leipzig 1896.

ütközik. Bár egyfelől az összehasonlításokban és analogiákban rejlő didaktikai érték oly természetesen kínálkozó, hogy elméleti útbaigazítás nélkül, bizonyára magától is rátalált volna a történettanítás — mint ahogy pl. az életrajzok és jellemzések is számtalanszor fordulnak az egybevetések és párhuzamok megvilágító erejéhez — másfelől azonban nem egyszer zavarba fogunk jutni, mihelyt arról van szó, hogy az összehasonlítás eredményét önállóan is formulázzuk. Nem egy részre fogunk találni történelemben, mely összehasonlításra ugyan kiválóan alkalmas, de ahol a hasonlóságukban kidomborodó általányt az egymás mellé állítás által inkább csak éreztetni fogjuk, anélkül, hogy külön is kifejezzük. Bizonyos józan intuiciótól vezetve ilyesmire gondol Techlenberg is az elemi történettanításban szokásos ethikai általánosításoknál: «Der Geschichtsunterricht wirkt erziehlich in individueller, wie in sozialer Hinsicht, ohne dass man mit einer gewissen Absichtlichkeit vorzugehen braucht. Der Geschichtsunterricht in seiner Gesamtheit, dazu zwingt die Art des Stoffes, wirkt und muss erziehlich wirken, ohne dass in jeder Stunde ethische Belehrungen hervorgehoben werden . . . *Auch im Kunstwerk* drängt sie sich mit etwaiger Belehrung nicht auf: seine stille Wirkung für den denkenden und verständnisvollen Beschauer ist die beste. Setzen wir den Schüler in den Stand, die geschichtlichen Tatsachen richtig zu sehen, zu verknüpfen, zu sichern, in ihren Ursachen und Wirkungen zu erfassen, so wird er die Konsequenzen schon selber daraus ziehen».* De nemcsak az ethikai, hanem a politikai vagy gazdasági általánosítások is, mint Schenk vagy Spielmann példáiban (pl. Spielmann: «Ein jeglich Reich, so in ihm selbst uneins ist, muss zu Grunde gehen» így Schenk: «Allgemeine grosse Unzufriedenheit auf politisch-*sozialem* Gebiet vermag nur durch eine bedeutende Persönlichkeit, die allgemeines Vertrauen und grösste Achtung besitzt, auf *gesetzlichem Wege* gehoben zu werden». etc.) nem egyszer vagy szinteleneknek és nagyon általánosaknak, még túlsok mélyebb összefüggést magukban rejtőknek fognak mutatkozni vagy legalább is olyanoknak, amelyekről ugyanazt mondhatni el, amit Spranger mond a történetírói előadásba helyenkint beleszőtt általános kijelentésekről (példája: «ein Politiker, der mit einer Partei regieren will, geht immer irre»): «Wahrheit besitzen diese Generalisationen meist nur im engen Zusammenhang des vorliegenden Falles; in anderen Zusammenhängen wäre das Gegenteil eben so annehmbar . . . Aber

* Techlenburg: Der erste selbständige Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage, Hannover und Berlin 1904. 10. l. (A dűlt szedés tőlem.)

(dieser Satz) hatte *an seiner Stelle* eine höhere Wahrheit, wie die *Wahrheit der Kunst* eine höhere ist als die selbst der Wirklichkeit».[1]

Vagy pedig továbbhaladva a formális menet fokozatain, lehet-e érvényesíteni a történettanításban azt a követelményt, amelyet Herbart fogalmazásában a «System» fokozata kifejez? Lehet-e a történelemből elvont általános igazságokat egy teljes, összefüggő rendszerbe foglalni? Tisztán elméletileg talán kimondhatjuk Kármánnal,[2] hogy «minden általános igazság benne van valamely tudományos diszciplinában,» de érvényes-e ez szigorúan a történelemre is? Hiszen ha a történelemből elvont igazságokat egy összefüggő rendszerbe foglalhatnánk: előttünk állana a szociologia tudománya. Pedig látnivaló, hogy ez a diszciplina sehogy sem tud pozitiv eredményekhez jutni és a tudományos kialakultság színvonalára emelkedni. Annyira, hogy sokan talán hajlandók lesznek ugyanazt hinni róla, amit egy német író ujabban a pszichologiáról mondott, hogy az talán nem is több, mint egy ideális paradoxon, emberi vágyódás, egy «szent és sérthetetlen» szó, melyet fáradhatatlan dogmatika meg-megújuló kísérletekben tartalommal igyekszik megtölteni.[3]

Sem a formulázást, sem a rendszerezést nem lehet a történettanításban oly világosan keresztülvinni, mint némely más tantárgyban. Csakhogy nem szabad ebben dr. Császárral valami kijavításra szoruló módszertani hiányt látnunk, hanem igenis szükségszerű következményét a történelmi megismerés azon művészi természetének, melyben, mint láttuk, a konkrét és általános eleme mintegy összefonódva érvényesül. S ami fő: semmiesetre sem jelent ez annyit, hogy a történettanításban hiányzik az általános elem. Ellenkezőleg, ha sikerült előbb eléggé híven és meggyőzően jellemeznem a történelmi megismerés sajátos természetét, a mondottakból levonhatok már most egy didaktikai következtetést, vagy talán némileg új szempontot a történettanítás módszerének eddigi ismeretében. Míg az előbbi sorokban dr. Császár idézett szavaival szemben csak azt igyekeztem kimutatni, az irodalomra is hivatkozva, hogy a mai történettanítás úgy elméletben ismeri, mint a gyakorlatban tudatosan alkalmazhatja is a formális fokozatok teljes menetét, anélkül, hogy szociologiai betetőzésre szorulna, a történelemről mondottak alapján most túlmehetek ezen egy lépéssel és azt mondhatom ki, hogy nem-

[1] E. Spranger: Grundlagen, 90. l. (A dűlt szedés tőlem.)

[2] Adalékok a gymn. oktatás elméletéhez, 21. l.

[3] Dr. Th. Sternberg: Charakterologie als Wissenschaft, Lausanne, 1907. 3. l.

csak az a történettanítás, mely tudatosan igyekszik keresztülvinni a formális fokozatok menetét, hanem általában minden helyes történeti érzéken és megfelelő pædagogiai tapintaton alapuló történettanítás, mihelyt pszichologiai megértésre törekszik anélkül, hogy az elbeszélő előadás jellemét általában levetkezné, alapjában véve megteszi az egyestől az általánoshoz való haladásnak azt az egész útját, amely a formális fokozatok minden ismert schemájának alapgondolatát és lényegét teszi.

Világos, hogy mihelyt a történettanításnak tényezője lesz a pszichologiai megértésre való törekvés és az előadásra befolyást gyakorol: egy általános elemet visz be abba, mely az elbeszélő történettanítást a puszta tényközlésen és szingularitáson mintegy felülemeli. Körülbelül úgy képzelem a dolgot, hogy a helyes történeti és tanítói érzékből vezetett történettanár elsősorban abban fogja feltalálni a tanításra való előkészület kulcsát, hogy a tárgyalandó szociális bonyodalmakat és egyéni lelki fejlődéseket minél világosabban megérteni törekszik. Ha ezt elérte, a megértés által nyert szempontok okvetlenül dominálni fogják előadását, önkénytelenül és olyan vonásokat fog abban kidomborítani, oly módon fogja csoportosítani a tényeket, oly analogiákat fog elővenni a tanuló tapasztalatainak és eddigi történeti ismereteinek köréből, amelyeknek segélyével a tárgyalt eseményeket a tanulók lelkében is a fejlettségükhöz mért megértés fokára emeli. Minden eredmény, melyet ezen a téren elér, egy-egy lépéssel előbbreviszi a tanulók történelmi belátását és általános emberismeretét. Nehéz lesz ugyan pontosan ellenőrizni e fejlődés minden egyes lépését és mindenkori eredményeit, ha az utóbbiaknak önálló formulázását nem mindenkor követeljük. De erre talán nincs is szükség. A racionális tudatosság erőltetése ép oly hiba volna a történettanításban, mint az eszthetikai nevelésben, melynek számos finom hatását szintén nem lehet a világos tudatosság fokára emelni. De ha így a tudatosság didaktikai követelményének e ponton nem is tehetünk szigorúan eleget, mindazonáltal azt hiszem, hogy ugyanazon tanulókkal való hosszasabb foglalkozás és főleg a beszélgetve tanítás minél intenzivebb alkalmazása által a tanár mégis fog tudni mindenkor egy általános képet alkotni magának a történelmi belátás azon fokáról, melyre tanítványai eljutottak. S ha az így nyert belátást újabb események megvilágítására, esetleg más ismert tények következményeinek valószinű megkonstruálására használja fel, megtette a formális útnak második, a konkretumokhoz visszatérő felét is, melyet közönségesen a deduktiv résznek szokás nevezni.

Mintegy kétféle alakban is érvényesül tehát a történettanításban az a szellemi művelet, amelyre a formális fokozatok posztulatuma

utal: egyfelől tudatos határozottsággal és világos tagozottsággal, más esetekben pedig egy inkább rejtett, ösztönszerű és immanens módon, melynél az egyes lépéseket egymástól pontosan elválasztani nem lehet. De az utóbbi mód talán még fontosabb és jellemzőbb része a történettanításnak, minthogy benne a történelemnek életteljes, formulákba oly nehezen szorítható természete jut kifejezésre. «Psychologische Belehrung, die sich in Formeln und Sätzen ausspricht, hat immer schon etwas von ihrer eigentlichen Realität verloren: Tiefer dringt jenes Baden in der Flut des historischen Geschehens, wo wir zwar die Gesetzlichkeit der Wogenbildung noch nicht erfassen, aber ihre ungebrochene Kraft an der eigenen Brust verpüren».*

Mindenképen nyújt a történettanítás elég általános okulást, csak föl kell azt ismernünk. S mihelyt egyszer fölismertük, nem fogjuk többé szükségét érezni egy külön, rendszeres szociologiai tanulmánynak, mely az általános szempontot jogaihoz juttassa.

Azt csak érinteni akarom, hogy a szociologiai tantárgynak a formális fokozatok követelményéből való bevezetése már alaki tekintetben sem kifogástalan. Szabad-e módszertani meggondolásokból anyagi követelményeket levonni? Azaz úgy tüntetni fel a dolgot, mintha az iskola volna a formális fokozatokért s nem megfordítva. A didaktikai vizsgálódások helyes sorrendje eddig mindig előbbrevalónak tekintette az anyag megállapítását, melyet azután követ a neki megfelelő módszer kiválasztása.

De föltehetjük, hogy az új középiskolai tantárgy hívei nem elsősorban e formális okokból kívánják a szociologia tanítását, hanem azokban csak egyikét látnák azon előnyöknek, melyek a szociologia tanításából származnának. Bizonyára dr. Császár Mihály sem pusztán e «formaszépség» kedvéért vinné be a középiskolába a szociologiát, hanem inkább bizonyos anyagi és praktikus, az életet és műveltséget szolgáló célok érdekében. S úgy is van, hogy bármelyik köze az ismereteknek kizárólag csak arra alapíthatja az iskolában való jogosultságát, ha valamely magában is értékes és az iskola feladatai közé szervesen beilleszkedő célra hivatkozhatik, amelynek megvalósulását elősegíteni képes. A helyes sorrend szerint tehát a szociologia híveinek legelőször is egy ilyen célt kellett volna felmutatniok minél nagyobb világossággal s azután igazolniok kellett volna, hogy ennek a célnak valóban képes megfelelni az az ép oly divatos, mint kialakulatlan és forrongó tudomány, amelyet ma szociologiának szokás nevezni.

Én a magam részéről nem bízom benne, hogy a középiskolá-

* Spranger: Grundlagen, 144. l.

nak szolgálatokat tehetne egy ily fejletlen és bizonytalan, úgy feladataiban, mint fogalmában teljesen határozatlan tudomány. Maga a tankönyvíró is zavarba jutna, ha lelkiismeretesen meg akarná oldani azt a feladatot, amelyet dr. Császár Mihály a középiskola VII. osztályában tanítandó szociologiai tantárgy számára kijelöl, ha tehát meg kellene írnia «az emberiség általános fejlődéstörténetét». Olyasvalamit, amit manapság maga a tudomány sem képes nyújtani.

(Vége következik.) Dr. MADZSAR IMRE.

A DIREKT IRÁNYÚ NYELVTANÍTÁS MAI ÁLLÁSA FRANCIAORSZÁGBAN.*

Viëtor útnak bocsátja a nyelvtanítási reform hires jelmondatát. Kiadja 1882-ben közismertté vált röpiratát: «der Sprachunterricht muss umkehren». Hazájában, Németországban a legmakacsabb ellenállással találkozott. És találkozik ma is, nem tekintve a modern német reformintézeteket. A német «Klassisches Gymnasium» által vezetett pædagogiai közvélemény ma is tartózkodva, gyanakodva fogadja, sőt rossz szemmel nézi a reformmozgalmat. Az utilitaris elemekre is támaszkodó methodikára csakhamar kész kimondani a halálitéletet. A reáliskola azonnal nem «Vollanstalt», ha azokra is támaszkodni bátorkodnék stb. alig túlzottak ez állítások. Tény az, hogy nem akarják belátni, hogy a józan utilitarizmussal bővült, fejlesztett materializmus csak hasznára válhatik a tanításnak. Intenzivebbé, hathatósabbá, produktivabbá, egyénibbé teszi azt. Belátta azt a franczia közoktatásügyi kormány, amely 1902-ben egy kormányrendelettel megteremtette és meghonosította a nyelvtanítási reformot, a *direkt módszert* Franciaországban.

Nálunk a nyelvtanítási reform alkalmazása, ismertetése és fejlesztése érdekében a legujabb időkig alig történt valami. Pedig nem kisebb tudósunk, mint *Brassai* Sámuel mintegy szövétnekkel kezében másoknak világított ezen a téren is. (Természetesen más nemzetbelieknek, mint az rendesen történi szokott mivelünk. Vajjon az élőnyelvtanítás reformjának szükségességét hirdetheti-e valami fényesebben, mint ez és nem egy hozzá hasonló példánk!?) Ránk nézve mindenkép tanulságos és értékes volna annak a kimutatása, hogy mi min-

* Felolvastatott az «Országos Középiskolai Tanáregyesület» kebelében alakult modern filológiai szakbizottság 1910. márc. 31-én tartott ülésén. Jelen közlemény az előadást rövidített, kivonatolt alakban ismerteti.

dent tanult és vett át Viëtor Brassaitól. A reformmal 1902. óta foglalkoznak nálunk is, anélkül, hogy hatása igen érezhetővé vált volna. A direkt módszernek ugyan lelkes, de határozottan egyoldalú, tulzó megvilágítása, a hozzá füzödő kicsinységekbe, külsőségekbe kapaszkodó vita, az 1902-iki francia tanterv utasításai, a hozzájuk fűzött kritikai jegyzetek, egynéhány a reformot tárgyaló német könyv rövides ismertetése, a fontos kérdés egy-egy mozzanatát érintő jelentéktelen észrevétel: ime az utolsó évekig nálunk a kérdés irodalma, története. A budapesti tanári körben «a nyelvtanítás reformjának mai állása» címen megtartott előadás e tekintetben az első, a kérdés lényegébe hatoló, a reformot helyesen megvilágító kisérlet, amely azonban egyet, ámbár lényeges részét érinti, bő anyagot, tág teret hagy még hátra megmunkálásra.[1] Nagyobb, intenzivebb lökést a nyelvtanítási reform ismertetésének, megvizsgálásának az «Országos Középiskolai Tanáregyesület» kebelében alakult modern filológiai szakbizottságnak idei munkássága adott. Ismertették, bemutatták itt a reform irodalmát. A nyelvtanítási reformmal való foglalkozásnak mélyítése érdekében kijelölték a célt és kiemelték a nyelv multjával, jelenével és jövőjével való intenziv foglalkozás fontosságát. Jelen dolgozatommal a fontos kérdés igazi mibenléte, fejlődése legujabb fokainak megismertetésének véltem az ügynek hasznos szolgálatokat tenni.[2]

Törekvésemben az a határozottan kijelölt cél vezetett, amely egyfelől az 1909-ben megjelent legkiválóbb francia szakértekezések alapján a modern, a mai nyelvtanítás belsejébe a lehető legmélyebb bepillantást akarja tenni, másfelől a kiváló francia szakférfiaknak és a pædagogiai köröknek a mai modern nyelvtanítás körül kialakuló véleményét, a véleményeknek lehetőleg hű képét óhajtja visszaadni.

Az előbbire, a direkt tanítás működési körének, eszközeinek legbehatóbb ismertetésére nézve a lehető legszélesebb mederben, *Gourio* E.-nek, a lycée Buffon angol nyelv tanárának az «Ecole Normal Superieure-ben tartott előadása a «Direkt módszerről» szolgált alapul.[3] Ezen rendkívül tanulságos, a francia pædagogiai körökben méltóan feltűnést keltő, minden nyelvtanárra nézve feltétlenül értékes felolvasásban *Gourio* a következő pontokban összegezi a direkt módszer lényegét, nagy hatásának, hasznának okait:

1. Az idegen nyelv hathatósabb, ismételt használatában az anyanyelv kizárásával.

[1] Kaiblinger Fülöp dr. előadása 1908. május 5. (Magy. Pædagogia 1908.)

[2] Kaiblinger Fülöp és Waldapfel János előadásai.

[3] «De la méthode directe.» (Revue Pédagogique. 1909. márc. 15.)

2. A tanult szavak folytonos ellenőrzésében; az új szó ugyanis mindenkor a már tanult (régi) szavak segítségével sajátíttatik el.

3. A közvetlenül (nem szöveg után vagy alapján) feladott írásbeli dolgozatok változatosságában és érdekességében, amelyek következetesen, rendszeresen, gonddal készíttetnek elő és adatnak fel.

4. Azon fokozott szükségszerűségben, amelyben a tanuló osztatlan, teljes figyelmét kényszerül felhasználni az ujonnan megtanulandó szó értelmének magáévá tevésére, továbbá ama nyelv megismerésére, amely az osztály életét fejezi ki, amely alól magát ki nem vonhatja.

5. A szavaknak a dolgokkal (a tárgyakkal) és nem a jelekkel való közvetlen társulásában, amelyeknek kifejezői (képviselői, jelentéstani tényezői); és ez az, ami a gyermek kíváncsiságát előidézi, figyelmét erősíti és elméjére erősebb benyomást gyakorol.

6. A közvetlen és nem távoli haszonban, amely a gyermeknek osztályrészül esik az idegen nyelv használata által, amelyben kifejezi az osztály-életet és ez az ami fokozza szemében a nyelv hasznát is és feléje vonzza.

7. A nagy örömben, amely elfogja: beszélhetvén és megértethetvén magát az idegen nyelven, ha szűk határok közt is.

8. Végre abban az élénkségben, kedvben, örömben, amely az órának ilyen lefolyásánál könnyű szerrel elérhető, amely az unalmas írásbeli gyakorlatokat száműzi épúgy mint a kemény, kimért szivélytelen fegyelmet is, amely az iskolát a «fogoly ifjúság börtönévé» alakítja át.

Ime rövid nyolc pontban a direkt módszer életnyilvánulásai, eredményei is. Egyszersmind bő utalást találunk eszközeire, eljárási módozataira. Rendkívül érdekes és nem kevésbbé fontos az út, amelyen és a mód, amely szerint *Gourio* ezekhez az összegezett eredményekhez jutott. Ezzel foglalkozik felolvasásának bevezető részében. Úgy tanította az angol nyelvet, mint valamelyik holt nyelvet. Betanultatott szabályokat, gyakoroltatott fordításokat, addig amig az angol nyelv fonitikája nem akadt kezébe. Attól a pillanattól fogva megváltozik tanítási módja. Alaposan elsajátítván az angol szavak kiejtését, azok *helyes kiejtésének* elsajátítását tűzte ki célul a tanulók részéről is. Aközben pedig egyformán lelkiismeretesen, egyaránt figyelt minden egyes szónak helyes hangsúlyozására, valamint a mondathangsúlyra, *az értelmi hangsúlyra*. «Il faut fixer — úgymond — la prononciation de tous les mots et de l'accent du mot, on s'occupe du rythme de la phrase; on tâche de lire avec intelligence.» Szóval tanuljanak és tudjanak értelmi alapon, *intelligenciával* olvasni növendékeink. Hogy pedig mindez kellő haszonnal történjék, *lassan* kell

előre haladni. A prózai recitatumok, a gyakori diktatumok és az angol nyelv használatának mind növekvőbb alkalmazása az anyanyelvnek lehető kizárásával egészen új képet kölcsönzött órájának. Növelte tanítványainak megfigyelő, elsősorban is értelmes halló képességét. A tanítás közvetlenségével pedig magához édesgetvén őket, lelkéből örült az idegen nyelvvel való foglalkozás feletti örömüknek.

Megváltozott nála a grammatika kezelése. Azelőtt szabályokat tanított és gyakoroltatott. Ma a tanult szövegből rávezeti a növendéket a szabályra. A tanuló a paradigmák egész sorát jegyzi fel kis jegyzőkönyvébe. Ezekből azután a szabályt könnyű szerrel egymaga egyedül leolvassa. A «version»-t, az anyanyelvre való fordítást nem műveli többé, mert szerinte ez az anyanyelv gyakorlására jó, de nem az idegen nyelv tanítására. Ő pedig az utóbbira akarja tanítani a növendéket. Az eredmény meglepő, mind növekvőbb. A haladás észrevehetően észlelhető. Nincs többé unalom.

Az *anyanyelv mellőzése* az idegen nyelvek tanításában nagy akadályokba ütközik. Eredményes munka így csak alapos készültség mellett képzelhető. Előadó így tanította a kis bretonokat franciára. A feladat nagyon nehezen oldható meg. Elismeri előadó. Ép ezért a legnagyobb gonddal kiválasztott, az osztály részéről legkönnyebben elfogadható szavak tanítását tűzi ki célul, amelynek megmutatható tárgyak, dolgok, megérzekelhető cselekvések nevei avagy azokra vonatkoznak, az osztály tárgyaiban, életében akcióiban feltalálhatók. Ez az eljárás — és ez az, ami itt eléggé nem hangsúlyozható — egy szigorú, lelkiismeretes pontossággal előre készített *szótárt*, szavak gyűjteményét követel. Épen nem tetszésszerintit, amelyet a fordításnál alkalmazhatunk. A módszer lényeges sajátsága, *követelménye*, hogy minden uj szó tartalmával, értelmével egyúttal jelentsen valamit a tanuló számára. Azaz jelentsen valamit az ő előre preparált elméjére nézve. Kell ugyanis, hogy az uj szó egy egész *mondatban* előforduljon, amelynek pontos, teljes jelentését a tanuló lehetőleg az első pillanattól fogva világosan, tisztán felfoghassa, amelyben a szó szerepét felismerhesse (megkülönböztesse) vagy az új szó értelmét megtanulhassa. Ami most már a grammatikai formák elsajátítását illeti, a sorrendet könnyüségük és gyakori használatuk állapítja meg. Rövid egyszerű mondatban természetszerűleg elhelyezkednek a névelő, birtokos, mutató névmások és a szavakat összekötő grammatikai terminusok. A mondat ilyképen rendkívül észszerűen meghosszabbodik, még mielőtt az összetett mondat tagjait kötőszóval vagy relativummal összekötnők. Maga a szókincs — amelynek összeállításánál a szó használata, fontossága, érdekkeltése, tartalmi természete irányadó — a grammatikai formákra — még pedig fontosságuk szerint —

utal. Az akció, az állapot stb. az, amik megragadják a figyelmet. A módszer első, kardinalis követelményének *a szigorú rendet* tartja, amelyet az eljárás minden mozzanatában szem előtt kell tartani, szigorúan követni kell. Ismerni kell az elveket, amelyek szabályai szerint a módszert kezelni kell. «..... bien graduer sa matière et la bien doser, placer l'essentiel avant l'accessoire, aller du simple au complexe, du concret à l'abstrait et *ne jamais entreprendre deux difficultés à la fois*». Ez alapja a módszer szigorú rendkövetelményének. Helyes berendezéssel, pontos minimális beosztással sikerül az anyanyelv lehető kizárásával idegen nyelven tanítani. Előadónak magának is voltak kezdetben nehézségei. A pontatlanság elkerülése végett nem egyszer a fordításhoz nyult, ámde erősen hiszi, hogy nagy gyakorlat és elmélkedés után az teljesen fösöslegessé válik. Nincs többé üres szólista (pl. a rendhagyó igékből) minden vonatkoztatás, összefüggés nélkül — folytatja előadó — ami a pontos megértést hátráltatja, az érdeklődést csökkenti. A mechanizmust mindenben az élet, a tartalom, az ismeret váltotta fel. Önmagukért, a pontos kiejtés kedvéért történő hanggyakorlatokon kívül az értelem előzi meg mindig a hangot, az eszme, a tartalom kiséri szorosan a szót, a formát. *A grammatikát nem hanyagolják el.* Ez is kedves, de ép oly alaptalan vádja a gáncsolóknak. Nincs igazuk, mert a grammatikai formákat tanítják, precizirozzák, nem külön, hanem a textussal együtt, abból kifolyólag.

Ily módon sikerült az előadónak az alsó osztályokban az osztály bel- és külületét, szükségleteit kifejező, formailag el nem hanyagolt, sőt öntudatosan kezelt nyelvre szert tenni, amelyből kiindult és amely vezette ismét az élet, a külvilág nyilvánulásait, mozzanatait, tüneményeit stb. kifejező nyelvhez. Bőven élt — minden pontatlanság elkerülése végett — a kinálkozó, a megértést elősegítő legkülönfélébb segédeszközökkel. A külső tárgyakat használhatóságukban, képekben, a fekete táblán mutatta be. Az élet jelenetei festőiségükben, érzései, emóciói dramatizálva kerültek felszínre : amint azt természetük, élénk benyomásaik megkívánták. Az általános, elvont fogalmak eredetükre visszavezettetvén, szét- és felosztatván, konkréte jutottak kifejezésre. Pontos, kifejező, festői nyelvre tett így szert. A növendéket mintegy rajzolásra szoktatván, az elme pontosságát, megfigyelő képességét emelte. — A tanuló hasonlóképen sajátítja el az irodalmi nyelvet a felső osztályokban. A szerzett alap ugyanis elég nagy és gazdag ahhoz, hogy a gonddal, tervszerűen kiválasztott textusok alapján tovább fejleszthető legyen. A tanmenet továbbra is teljesen direkt. Az anyanyelv bevonása — kivéve rendkivüli körülirásoknál — nagy kárral történnék addig, amíg az «education du personnel» (egyéni, személyi

nevelés) a direkt módszer szerint be nincs fejezve. Amihez pedig még jó pár év kell. Nem szabad elhanyagolni a szótár és a grammatikai ismeretek rendszeres revizióját. A grammatikai tanítástól a legfelsőbb fokig nem szabad elállni. A «composition» (szabad dolgozat) — ez felette fontos — csak a classe seconde-ban (hatodik osztályban) kerül sorra. Semmiesetre sem előbb. Csak ott érhetjük el ugyanis az ismertetett textusok alapján, hogy *a tanuló az idegen nyelv sintaxisát lehetőleg önállóan kezelhesse és ne essék a szolgai, fáradságos, hibáktól hemzsegő fordítás hibáiba, továbbá egyszerre szembe ne találja magát az idegen nyelv sintaxisának összes nehézségeivel.**

Végül a feltételek két fontos csoportjára mutat rá előadó, amelyektől a direkt módszer eredményességét nagyban függővé teszi. Az egyik az iskolára, a másik a tanárra vonatkozik. Az egyik anyagi, a másik egyéni természetű. Ismerjük őket, elismerjük fontosságukat, de vajjon eléggé törekszünk és törekedhetünk-e a fennálló bajok kiküszöbölésére? Tudunk és tudhatunk-e ezen kétségtelenül fontos feltételeknek eleget is tenni? — A tanterem csendes helyen feküdjék, jó akkusztikája legyen. Az osztály tanítványainak száma mérsékelt legyen. (24 elég, de 40—50 van). Így az örökös panasz a francia iskolában sem ismeretlen. (Hátha még 50—60 tanulót kellene tanítaniok?!) Népes osztályban a tanárnak fokozatos erőlködésébe kerül, hogy a tanulókat a tanítás hasznában egyaránt részesítse. (A távolülő figyelmét csak egyaránt emelkedett hang tarthatja fenn.) Kórusban nehéz az ellenőrzés. A személyenkénti ellenőrzésre pedig nincsen idő. Megszívlelésre méltó, előttünk nem egészen új, két fontos tanáccsal szolgál itt előadó. Az egyik az osztály homogénítását, a másik a tanítás egyöntetűségét, összhangzatosságát illeti. Ha a tanár kénytelen kiadni kezéből a tárgyat, át kell egyszersmind nyujtania *a tanítás pontos és részletes programmját*, amelyet az összes osztályokon át követett. Hogy milyen üdvös intézkedés volna ez: mindegyikünk mélyen érzi, akinek ily átvételen keresztül kellett esnie avagy vegyes összetételű osztályokat kellett vezetnie.

Fontosabb a feltételek egyéni természetű csoportja: a tanár egyénisége, hivatottsága, *pontos tudása*.

A tanár mindenekfelett tudja *à fond* a tanítandó nyelvet. Könnyen kezelje, helyesen ejtse ki. Nem méltatlan, nevetséges-e — úgymond — követelnünk a tanulótól egy olyan nyelv tudását, amelynek kiejtése, hangsúlyozása nem létezik, amellyel boldogulni alkalom-

* A «composition» össze nem tévesztendő a feldolgozott szövegek alapján készítendő direkt dolgozattal, amelyek itt a feladatok gerincét alkotják.

adtán nem képes. A tanárnak továbbá jó emlékező tehetségének kell lennie, hogy folyton számon tarthassa a már tanult szavakat, kifejezéseket; gyorsan, biztosan haladhasson. A jó, pontos emlékező tehetség hiányát a régi, ismertetett textusok folytonos ismételgetésével kell pótolnia. Ámde bármilyen jól is emlékezzék vissza, ismételgetnie kell. (Az emlékező képesség támogatása.) A szavakat ezerféleképen kombinálnia kell tudnia, hogy a magyarázatok kielégítő, pontos megvilágítóivá válhassanak. Szüksége van kellő képzelő erőre a távollevő hiányzó tárgyak elővarázslására, a helyzetek élénk festésére. Főleg jól meg kell tudni figyelnie a tárgyakat, dolgokat, formáikat, szineiket, rendeltetésüket, szerepüket, kifejező voltukat. A tanár forduljon épúgy az ironhoz, mint a tanítványa. Tanuljon rajzolni, erősbödni fog megfigyelő képessége, a dolgokról való ismereteinek pontossága. Majd a módszer szigorú rendjének, a szisztematikus revizióknak pontos betartását újra, ismételve hangoztatva csak újra türelemre, lassú haladásra int. (Sok erdménytelenségnek, csüggedésnek hathatós gyógyító szere!) A direkt irányú tanítás, a formának az ideával való szoros összeolvadás tanának fontos követelményei azok, amelyek szerint — így végzi az előadó — a tanuló szert tehet arra a részleges figyelemre, hogy egyfelől a hangot pontosan elsajátíthassa, kiejthesse, másfelől az idegen nyelvben követhesse az eszmetársulásokat, amelyek az uj szó, kifejezés tartalmi értékéhez vezethetik.

Mélyen járó, meggyőző hangon, a francia professzortól megszokott temperamentumos előadásban, érveit ügyesen összeválogatva és elrendezve jut Gourio kétségtelen nagyon értékes eredményeire. A nyelvtanítás fontos kérdésében a gyakorlat és elméletben mélyen szántó, útbaigazító, hasznosan oktató tanácsaival valóban rászolgált, hogy amily mély, oly elmés előadásával részletesen foglalkozzunk. A direkt módszerről irott elsőrendű dolgozat ez, amely méltán feltünést keltett Franciaországban, ahol a módszert illető összes javító, reformáló, kisérletező lépésekben azóta eredményeire hivatkoznak.

Gourio világos fejtegetései, gazdag eredményei határozottan megerősítették a 1902-iki francia nyelvtanítási reform alapját, a direkt módszer lelkes követőinek állását. Egyúttal hathatós, erős fegyverekkel szolgáltak a magában Franciaországban levő még szépszámú ellenfeleivel szemben. Utóbbiak a «Musée Pédagogique» ülésein hevesen, nem egyszer elkeseredetten támadják a reformot, a módszert, eredményeit, követőit.* Káros következményeire, veszedelmes velejáróira figyelmeztetnek. Érdekes, a francia tanügyi állapotokra jellemző, hogy nem az ó-klasszikai, sem az élő nyelvek tanárai

* A francia nyelv és irodalom tanárainak pædagogiai társasága.

között vannak a direkt módszer leghevesebb ellenzői, hanem a francia, az anyanyelv (amelyet a klasszikus nyelvekhez sorolnak) tanárai sorában. Oka: a francia nyelvtanítás eredményei nem kielégítők; a tanulók nem ismerik az anyanyelvet, nem tudnak írni rajta. A francia, az anyanyelv kriziséről hol elkeseredéssel, hol fájdalmas rezignációval beszélnek, írnak. *La Crise du Français* állandó, fontos pædagogiai napikérdéssé nőtte ki magát. Kérdik, keresik okát, orvoslását. Az okot az élő nyelvek tanításának új módszerében találják, az orvoslást a francia nyelv tanórái számának emelésében az élő nyelvek rovására. Talán még érdekesebb és a támadókra nézve bizonyára amilyen csodálatos, olyan bosszantó, hogy a direkt irányú tanításnak ép soraik közt két oly hatalmas pártfogója akadt, mint amilyen *Lanson*, a francia irodalom tanára és *Brunot*, a francia nyelvészet tanára a párisi egyetemen.

Lanson magas színvonalú előadásával a Musée Pédagogique több ülésén foglalkoztatta a francia filológusokat. A modern nyelvek tanítását, még pedig direkt irányú tanításának szükségességét fejtegette, védte. Az előadáshoz fűződő vitában rendre felvetődtek a támadók összes keservei. A francia középiskolát féltették az elsekélyesedéstől. A nyelvtanítás ily radikális átalakítása a középfokú oktatás nivóját csak sülyesztheti, az anyanyelv tanításának eredményességét kockáztatja. Sőt határozottan kimondják, hogy a francia nyelv tanításának pangása, *a krizis* a modern nyelveknek tulajdonítható, amelyek direkt tanítása a tanulók nyelvérzékét meghamisítja, könynyed külsőségekkel a nyelv igazi szépségei, mélységei iránt érzéketlenné teszi, egyszóval az anyanyelv helyes kezelését mindjobban megnehezíti. Az iskola és a reális való egymáshoz való közeledésének, összeegyeztetésének nem eshetik áldozatul a mai «enseignement secondaire». Lanson rámutat az alaptalan vád tarthatatlanságára. A középfokú oktatás — úgymond — össze nem hasonlítható a felsőfokúval. Az utóbbinak disztingvált, képzett a közönsége. Az előbbi anyaga a népesség különféle rétegéből kerül ki. A növendékek zömét a polgárság szolgáltatja, amely légkörének, szűkebb körülményeinek, élete nyilvánulásainak adatait, eszméit kínálja fel a további tanítás kiindulási alapjául. És azt mint egyedül helyes, legkönnyebben fejleszthető, célravezető alapot el kell fogadni. A direkt módszer elfogadja kiindulási pontul és hozzáfűzi további lépéseit, haladását. Az iskola így önkéntelenül kapcsolatba kerül az élettel, amire pedig a modern iskolának okvetlen törekednie kell. A fordított eljárásnak — amely a gyakorlati alapot mellőzi, az élet elveit, nyilvánulásait semákba akarja szorítani, avagy azok hatása, nyomása alatt a természetes iránytól el akarja téríteni — annak lejárt az ideje. Azért fogadja el és

pártolja a direkt tanítást, amely az idegen nyelv útján az idegen nép mozgató eszméinek, kulturájának legkönnyebb és legmegfelelőbb megismeréséhez vezethet. Az idegen élő nép kulturájának, állapotának helyes és pontos megismerése nem lehet káros, nem szabad károsnak lennie a gall szellemre, az anyanyelvre, a speciális francia szellemű kulturára sem. Sőt helyesen felfogva és irányítva egyedül a francia műveltség hasznos, tartalmi gyarapodásához vezet. A Musée Pédagogique ülései, vitái a fontos kérdés nem egy mozzanatának helyes megvilágításához vezetnek. A francia nyelv óraszámának emelése a második modern nyelv rovására erősen hangoztatott kívánság.* Ámde ezzel Lanson szerint nem szüntethetnék meg a krizist. A modern nyelvek tanításának hívői Lansonnal az élén rámutatnak a baj, a krizis igazi okára: *az anyanyelv tanításának elhibázott voltára.* Szerintük ugyanis nem a klasszikus, elsősorban is latin nyelv hathatós támogatásában, sem egy modern nyelv szellemének (a francia csak az, hiába klasszikálják) meg nem felelő, régi elavult módszer alkalmazásában és végre az óraszámnak eggyel való szaporításában rejlik az anyanyelv tanításának igazi ereje: hanem a francia, az anyanyelvnek az anyanyelvvel való tanításában, azaz a tárgyaknak, dolgoknak stb.-nek a valóval, még pedig a francia élettel való szoros kapcsolatba hozatalában az utóbbinak észszerű felhasználásával.

Míg *Lanson* mély tudással, a tudós élesen találó, de alapjában száraz hangján veti oda igazságait: Brunot nem csekélyebb tartalommal és alapossággal, de a francia szellem teljes szeretetreméltóságával, finom, elmés szatirájával könnyedén számol az ellenfelekkel. Brunot katedráján is maga a szeretetreméltóság, mely hasonló mély tudással egyedül talán csak a francia emberben párosulni képes. Tavaly «Az emberi jogokat védő liga» által a francia nacionálista diákok éktelen tüntetése alkalmából összehívott rendkívüli ülésen hallatta először hathatósan hangját az idegen nyelvek tanításának érdekében. Felszólalását szerencsés voltam magam is végighallgatni, amelynek egynéhány tartalmas, nagyjelentőségű mondatára itt utalok: «Mint gondolhatnánk csak legyőzésükre (már mint a németek legyőzésére) avagy a «revanche» bármikénti keresztülvitelére, ha nem

* Komoly pædagogiai tényezők a francia középiskolában tanított második élőnyelv kiküszöbölése mellett nyilatkoztak, hogy az egyiket annál intenzivebben taníthassák. E törekvéssel szemben áll az a jogosult felfogás, hogy minél több nyelvhez ért az ember, annál könnyebben boldogul az életben. Csekély, de jó alap mellett — kényszerült viszonyok között — minden bizonnyal sokkal inkább megállhatni helyét, mint a nyelv semmilyen ismeretével.

ismerjük, nem is akarjuk megismerni őket? Nem akarjuk nyelvüket megtanulni!? Pedig egyedül csak azzal férkőzhetünk közelükbe. Menjünk, sőt mennünk kell közéjük. Lessük el képességeiket, ügyességüket. Majdan csak így állhatjuk meg velük szemben helyünket is.»*

Amennyire emlékezetemben megrögződtek, így hangzottak — körülbelül szószerint — a rokonszenves tudós francia tanár szavai. Át és át vannak hatva a hazafiúi érzelemtől és az élőnyelvek tudásának szükségérzetétől egyaránt. Ugyancsak Brunot volt az, aki Párisban, husvétkor megtartott, az élőnyelvek tanítását megbeszélő nemzetközi kongresszuson, nagyjelentőségű megnyitó beszédében amily elmésen, oly tartalmasan, határozottan lándzsát tört az élőnyelvek tanításának szükségessége, még pedig gyakorlati alapon, az élettel szorosan kapcsolatos tanítási módjuk mellett. Így végezte beszédét: «En tout cas Messieurs, je ne vous ferai qu'une seule recommandation pour mon compte. Quoi qu'on vous dise, quelque ambition qui puisse vous prendre à un moment donné, ne perdez jamais *le sens de la vie*». Ő, az öreg nyelvbúvár vissza akarta állítani a multat. Lemondott munkájáról, hogy helyette a francia iskolát a skolasztika nyüge alól felszabadítsa.

Brunot és Lanson mellé a francia modern filológusok nagy csapata sorakozik. 1902-ben rendelték el miniszterileg a direkt módszer alkalmazását a francia középiskolában. Ugyanabban az évben a francia modern nyelvtanárok társaságot alakítottak, amely társaság agilis, propagáló munkájának köszönhetjük az idei párisi nemzetközi kongresszus nyélbeütését is. A társaságnak agilis propagáló munkájában nagy támogatására szolgál havi folyóirata: *Les Langues Modernes*. (Bulletin mensuel de la Société des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public.) A folyóirat nagy elterjedésnek örvend. Tartalma kiterjed a nyelvtanítás fontos kérdéseire, főleg pedig a direkt irányú nyelvtanítás kérdéseinek, mozzanatainak pontos helyes megvilágítására. Közölte *Brunot* beszédét egész terjedelmében és bőven a kongresszus eredményeit is. Figyelemmel kíséri a külföldnek hasonló irányú mozgalmait. *Estèves* «L'enseignement du latin et les procédés de la méthode directe» című cikkében a klasszikus filológus és kiváló pædagogus a direkt módszer proceduráit a latin nyelv tanításánál hasznosnak, alkalmasnak találja. Igaz, más a modern nyelvek,

* Andler, a német irodalom tanára a Sorbonne-on 30 egyetemi hallgatóval Berlinbe rándult, tisztán tanulmányi célból. A párisi nacionálista diákok politikai tendenciát láttak e tanulmányútban és hevesen tüntettek a professzor ellen.

más a latin nyelv tanításának célja, feladata. Ez azonban korántsem zárja ki a latin tanulmányoknak a mélyítését: magának a nyelvnek a lehető elsajátításával, a szavaknak és fordulatoknak a gyakorlat által való megrögzítésével, a nehezen megkonstruált latin mondatoknak könnyebb szerkezetű, kisebb mondatokra való felbontásával, latin nyelvű analizis segítségével. A modern és a klasszikus nyelvek tanítása céljainak különbözőségénél fogva nem egy dologhoz hozzá nem járulhat, de nem járul hozzá általános nyelvtanító szempontból sem. Nem egy fontos mozzanatra mutat rá, amelyeknél fogva a túlzó direktisták (főleg kezdő tanításban) majdnem kizárólagos szóbeli munkáját, magának a thème-nek is a teljes elhanyagolását kárhoztatja. Utal hátrányaira és káros következményeire. *Souillard* cikke a Revue Universitaire-ben alkalmat szolgáltatott *Feignoux*-nak a direkt módszernek egynéhány lényeges pontjára kellően világot vetni.[1] Souillard, a modern filológus szeretne egy egyeztető módszert teremteni «qui — úgymond — réconciliera toutes les bonnes volontés». Azt pedig akkép véli keresztülvinni, hogy a quatrièmetől fogva (harmadik, negyedik osztályunk) az elvont fogalmak tanítására szerinte nem alkalmas direkt módszert megfelelőbb váltsa fel.[2] A tanítás betetőzéseül a «version»-t (az anyanyelvre való fordítás) állítja oda a «baccalauréat» közös írásbeli tételéül. Főleg ez a két pont érdekel bennünket. A második élőnyelv fakultativvá való tétele, az óra kijelölése (mindennap a harmadik óra használtassék fel az élőnyelvek tanítására) stb. részint speciális, részint általános pædagogiai jellegűek. Feignoux a gyanus koncessziókból nem kér. Azokat a modern nyelvek tanítása szempontjából nemcsak káros, de részben ijesztő következményűnek tartja. Eltekintve attól, hogy a hirtelen módszerváltozás veszedelmes dolog, a direkt módszer teljes félreismeréséből származik szükségességének hirdetése. Gourio velős, világos érvelése eléggé meggyőzhetett bennünket annak az állításnak az igaztalanságáról, hogy t. i. a direkt módszer abstrahálásra, általánosításra nem való, nem alkalmas. A direkt módszer — szerinte — nem hogy képtelen volna elvont fogalmak tolmácsolására, megértetésére, ellenkezőleg annyival inkább képesnek tartja arra, amennyivel körülményesebb egy konkrét idea megértésére egy erkölcsi vagy más lelkimozzanat megmagyarázásánál. Például felhozza a lovat, melyet rajz, kép, gesztus nélkül kisérelnénk csak

[1] La «Crise» des Langues Vivantes. A propos d'un article de la Revue Universitaire. (Langues Modernes 1909 Nr. 7.)

[2] La méthode directe devient «impraticable et stérile dès qu'on aborde le domaine des idées abstraites», on la remplacera, à partir de la 4e, par une méthode «qui réconciliera toutes les bonnes volontés».

megismertetni! Ezzel szemben az akarásra, kötelességtudásra példáink könnyűszerrel késztetnek. *A direkt magyarázatnak legtökéletesebb formája így Feignoux szerint nem az, amely gesztusokra appellál, hanem amely a szó, a formula értelmét megvilágítja a már ismert, látott szavak, formulák segítségével. Azaz magára a nyelvre appellál, ahhoz fordul vissza.* Még kevésbbé ismerheti el ennélfogva azt, hogy a direkt módszerrel a magasabb osztályok «poésie lyrique»-jei nem juthatnak értéküknek szerint, kellőképen érvényre. A módszer egyaránt mindenkor a tanítás módját és nem a tanítandó tárgyat határozza meg. Hogy pedig mennyire érvényesül a direkt módszer az irodalmi művek bemutatásánál, az 1902-iki nyelvtanítási reformhoz fűzött utasításokból felette világos. «A szók rithmusa és sajátos képe és az eszmék és érzelmek társulása, amelyet előbbiek az idegen nyelvben ébresztenek, hozzájárul ahhoz, hogy a szöveg jellemét, egyedüli értékét kaphassa, valóban kifejezésre juttassa, hogy eszthétikai értéknek sugallására, előidézésére késztesse. A szöveg jelleme, belső, eszthétikai értéke a szavakban rejlik, a szavak által teljesen élvezhető, megismerhető. Így hangzanak az instrukciók, amelyek könnyen megdöntik Souillard ama követelményét, hogy a version tetőzze be — mint közös érettségi tétel — a tanulmányt.* A «composition» lehet az egyedüli próbakő arra nézve, hogy a tanuló az idegen nyelven megtanult gondolkodni. Nem mondja — így folytatja — hogy az érettségi dolgozatok témáival meg volna elégedve. Sok javítani, helyesbíteni való marad még hátra. Ámde legyen a legbanálisabb tárgyról is szó, a növendék mindig megmutathatja, hogy az idegen nyelv értelmes kezelésében odahaza van. Banális tárgy különben nincsen, tisztán a feldolgozás módja lehet az. Ezzel szemben a «version» vagy nagyon nehéz, vagy nagyon könnyű. Ha nagyon könnyű, így nem lehet az elvégzett munka bizonyságtétele. Ha nagyon nehéz, akkor pedig az eredményben nincs köszönet. Feignoux Gourioval együtt a versiont az anyanyelv gyakorlására jónak találja, de legkevésbbé sem az idegen nyelvi tanulmány betetőzésére. Ha a szélső eseteknek nem is vagyunk hívei, el kell ismernünk, hogy nagyon nehéz olyan szövegnek a kitűzése, amely az egész tanulmányi idő alatt elvégzett anyagról számot adhatna. Tovább lapozgatva

* A francia középiskolának az ötödik osztálytól fogva (second) négyes az elágazása. A. latin, görög B. latin, élőnyelvek C. latin, tudományok (sciences), D. élőnyelvek, tudományok. Az A és C csoportban egy, a B és D csoportban két élőnyelvet tanítanak. Souillard közös érettségi tételt tűz ki a csoportok számára, még pedig «version» (anyanyelvre való fordítás) alakjában.

a «Langues Modernes» idei számait, nem egy eredeti, megfontolásra érdemes, a tapasztalat által támogatott tervezettel, pótlással, újítással találkozunk. Az egyik beszámol egy tisztán szóbeli úton tanító kísérletről a sixièmeben[1] (első osztályunk), a másik a fonetika szerepéről az élőnyelvek tanításában,[2] a harmadik a modern nyelvtanítás intenzitásának emelése szempontjából a D. csoport megkettőztetését javasolja[3] stb. A javasló, indítványozó értekezéseket kiegészítik a kritikában nem szűkölködő, az utasításokhoz fűzött reflexiók.[4] Ezek az utasítások kisebb-nagyobb ellenkezéseire, ellentétes intézkedéseire, bajaira mutatnak rá. Érdekesek, hasznosak, fontosak az egyes lényeges kérdéseket önállóan tárgyaló tanulmányok épúgy mint az utasításokhoz fűzött kritikai megjegyzések. Érdekes bizonyára olyan kisérlet, amely három hónapon át könyv és írás nélkül eredménnyel nyelvet tanít. (Nálunk ilyen kísérlet tantervünk mellett nem volna lehetséges.) Nem kevésbbé hasznos a fonetikai tanulmány kérdése a tanárra és a tanítványra nézve egyaránt. Hasznos kísérletek anyagát szolgáltatják és a nyelvkérdések teremtésével a párisi nemzetközi kongresszus összehívását kívánatossá, szükségessé tették, amelynek nagy jelentősége a modern nyelvek tanításának történetében nyilvánvaló.

A párisi, az élőnyelvek tanítását megbeszélő kongresszus részletes ismertetése messzire vezetne bennünket. Szorosan nem is tartozik kérdésünkhöz és különben megtették ezt már mások, szemtanuk.[5] A párisi nemzetközi kongresszus a vitás kérdések egy fontos részét öleli fel és viszi rohamosan a megoldás felé. A grammatikai tanításra nézve elfogadott tételei az állandóság jellegével, a megmaradás erejével bírnak, melyek egyszersmind megerősítik a kongresszus által

[1] M. Bec: «Sur un essai de méthode orale pure en Sixième». (L. M. Nr. 6.)

[2] Th. Rosset: «Du rôle de la Phonétique dans l'Enseignement des Langues Vivantes». (Langues Modernes Nr. 7.)

[3] G. Varenne: «Un projet de dédoublement de la Section D; épilogue de la «Crise du Français». (L. M. Nr. 7.)

[4] Reflexions sur les Instructions relatives à l'enseignement des Langues Vivantes. (Több számban.)

[5] Vujsz János: Az élőnyelvek nemzetközi kongresszusa Párisban. (K. T. E. K. 34—35. sz.)

Dr. Chonvancsák István: A modern filológusok nemzetközi kongresszusa Párisban 1909 április 14—17. (VIII. ker. közs. főreáliskolai értesítő 1909.)

Dr. Kaiblinger Fülöp: A modern nyelvtanárok kongresszusa Párisban. (Magy. Pædag. 1909. 6—7. sz.)

hozott határozatot, hogy t. i. a modern nyelvek tanítása, praktikus alapon történjék.* A kongresszusnak egyébként bő anyaga, számos elaboratuma, fontos eszmecseréi határozott irányt jelölnek. Megjelölik az irányt, amelyben az élőnyelvek tanításának egyedül haladnia lehet és kell. És ez az irány korántsem a grammatizálók indirekt munkájához való visszatérést jelzi, de ép annyira nem az utóbbinak tett koncessziók alapján a két módszernek egyesítését. Hozzáérthető, éber megfigyelő, kutató szem azonnal észreveszi, hogy itt nincsen egyébről szó, mint a direkt, a gyakorlati alapon nyugvó tanító alapnak önmagából, testéből-lelkéből, húsából-véréből kiinduló tökéletesítéséről. Azaz az élőnyelvek tanítása direkt alapon történik. Javító kísérleteknek, helyesbítéseknek, egyeztetéseknek, de minden egyéb reformáló törekvéseknek — bármilyen természetüek is legyenek — csak annyiban vethető alá, amennyiben azok a direkt irányú gyakorlati alapú tanítás alapvető elveivel összeegyeztethetők. Ennek a kiemelése nem tartható elég fontosnak. Az ellentétek kiegyenlítésére törekvő «kieszelt» pædagogiai talentumok ugyanis mindig akadnak, akik kotyvasztó kísérleteikkel a direkt módszernek csak ártanak, hitelét gyöngítik és alapelveinek félreismerését eredményezve veszedelmes bábeli zavarokat okoznak.

Értekezésemben a direkt módszer franciaországi eredményeit, a módszer körülötti legujabb mozgalmakat ismertetvén, ezen fontos, az egész pædagogiai világot mélyen foglalkoztató, élénk didaktikai kérdés mai francia állására, *mai stádiumára* igyekeztem rámutatni. Korántsem hiszem, hogy kimerítettem volna a tárgyat, továbbá, hogy csupa ismeretlen, új dolgot adtam volna. Nem is a kétségkívül fontos eredmények ujsága vonzott és lelkesített a munkára, hanem a direkt irányú tanítás iránt való határtalan ragaszkodásom késztetett azok összefoglalására, a direkt módszer nagy és nehéz munkájának helyes ismertetését szolgálván. Az élőnyelvek tanítása nálunk is, középiskoláinkban mindjobban ebbe az egyedül helyes irányba terelődik. Ez azonban legtöbbnyire önkéntelenül, a helyes pædagogiai érzék

* A kongresszus által elfogadott határozatok: 1. «Kívánatos, hogy a tantervek egy pontosan meghatározott nyelvtani anyagot állapítsanak meg a tanulmányok minden időszakára. 2. A tanítás első két évében a nyelvtan tanítása összekapcsolandó a szókincs tanításával, külön nyelvtani óráknak csak a felső osztályokban az olvasott szöveggel kapcsolatban, alkalomszerűen van helye. 3. A nyelvtani ismeretek ébrentartandók az olvasmányok, a szöveg nyelvtani elemzése, írásbeli és szóbeli gyakorlatok, nyelvtani füzet módszeres használata által. (Kaiblinger: A modern nyelvtanárok kongresszusa.) Hozzájárul még a Simonot Brunot-féle javaslat: «Már a tanítás kezdetétől fogva kívánatos, hogy nyelvgyakorlatot a módszeres, haladó grammatikai tanítás egy terve szerint vezessék, egymással összekössék».

ösztönzésére, egy-egy tankönyv általános utasításai szerint, egészben-véve rendszertelenül történik. Direkt irányú tanítás szigorú rendszer, rend nélkül! Úgy vélem, hogy ép idejében nyujtottam a direkt irányú nyelvtanítás körüli legújabb franciaországi vélemények, mozgalmak lehetőleg hű képét. A modern filológiai szakbizottság munkája kezdetén van, felhasználhatja avagy kritikai szemmel mérheti eredményeiket.

Dr. PHILIPP KÁLMÁN.

FILOZÓFIA A KÖZÉPISKOLÁBAN.

(Ötödik, befejező közlemény).

A filozófia-történet egyes kimagasló alakjainak bemutatása, gondolataik gyümölcsöző fejtegetése a nagy nemzeteknél (angol, francia, német) kevésbbé ütközik akadályba, mert mindegyiknek vannak klasszikus filozófusaik, akik az ifjuság számára anyanyelvükön könnyen hozzáférhetők s így a fönnebb jelzett célt részben az *irodalmi* oktatás is szolgálhatja. A francia iskola pl. olvastatja Descartes-t, Pascal-t, Malebranche-t, La Bruyère-t, Voltaire-t, Leibniz-et, Condillac-ot, Montesquieu-t, Rousseau-t, Jouffroy-t, Cl. Bernard-ot.

Volt a filozófiai propedeutika németországi történetében egy korszak, midőn csak olvasmányhoz kötve történt a filozófiai oktatás, t. i. *Aristoteles* logikájához, melyet *Fr. A. Trendelenburg* nagy filológiai és filozófiai készséggel állított össze.[1] Trendelenburg áthatva attól a tudattól, hogy a gimnáziumok tanítástárgyainak tarka sokfélesége bizonyos magasabb egység, összefoglalás nélkül szükölködik, a kétezer éven át uralkodó Aristoteles logikájának görög kivonatával gondolta ez egységet a középiskolában megvalósítani. Amit az I. fejezetben a tanítás egyetemes filozófiai szellemének neveztünk s mint tanításelvet kifejtettünk, sürgeti már Trendelenburg is.[2] A külön filozófiai oktatást csak azért tartja szükségesnek, mert az egyes tárgyak nem tudják kiemelni a bennük rejlő filozófiai elemeket. Aristoteles logikáját választotta a propedeutikus oktatás alapjául, mert olyan klasszikus örök példának tartja, mint a geometriában Euklidest;

[1] *Elementa Logices Aristoteleae.* In usum scholarum ex Aristotele excerpsit, convertit, illustravit *Fr. A. Trendelenburg.* Berolini. 1836. Edit. nona 1892.

[2] Fortasse quidem in gymnasiis peculiari philosophiæ eruditione opus non esset, si, quidquid in grammatica, in mathematicis, quidquid in ipsa religione philosophici inest, ita tractaretur et quasi exprimeretur, ut discipuli ex his scientiæ generibus velut e speculo, quid esset philosophari, animo præsagirent et citra ipsos philosophiæ terminos philosophiæ notiones pararent. Hoc vero quum rarius fiat, sapienter provisum est, ut in scholis philosophiæ elementa quasi *προπαίδευμα* doceantur. (Ex editionis primæ præfatione. p. III.)

azonfelül Aristoteles a filozófiai terminologiának forrása (subiectum, obiectum, substantia, accidentia, potentia, actus, prius, posterius etc.). A sokféle filozófiai rendszer bukása közben Aristoteles szilárdan megállott, el nem avult, amint a görög géniusz más tudományos felfedezése sem; a sokféle filozófiai irány küzdelme közepett, melybe a gimnázium be nem vonható, Aristoteles semleges terület. Természetesen Trendelenburg Aristotelesnek csak olyan meghatározásait vette be *Elementa*-iba, melyek maradandó értékűek. Ezekhez később, minthogy a görög-latin szöveg nagyobb didaktikai nehézségeket támasztott, német magyarázatokat írt.[1] Trendelenburg ezen könyveit hosszú időn keresztül használták a porosz gimnáziumok; *Willmann* még most is lelkesedik értük.[2] Az *Entwurf* is dicséri (S. 177.), de helyette már inkább egy egyszerű, rövid és világos, anyanyelven írt formai logikát szeretne taníttatni. S igaza is van. Mihelyt a tanuló a nyelvvel kénytelen megküzdeni, oda van a legtöbbnél a tárgyi érdeklődés. Igaz ugyan, hogy Trendelenburg azt ajánlja, hogy először Aristotelestől függetlenül kell az egyes logikai fogalmakat a tárgynak természetéből kifejteni s csak aztán az eredeti szöveget olvasni,[3] de viszont ekkor meg már fölösleges némi terminologiai érdeken kívül az eredeti nehézkes és fáradságos olvastatása. Nem is érte el Trendelenburg célját; «Poroszország idősebb nemzedékének — mondja Vaihinger — még most is rémesen hat az emlékezetére» (schreckensvolle Erinnerung).[4] Ugyanebből a szempontból magyarázható a filozófiai tanulság azon csekélysége is, amely a középiskolai Platon-olvasmányokat követi; míg keresztülrágja magát a tanuló a kemény nyelvi héjjazaton, odavan a gondolat varázsa. A görögpótlók e tekintetben előnyben vannak.

Újabban Németországban a propedeutika helyett *filozófiai olvasókönyveket* ajánlanak,[5] Ausztriában pedig a propedeutika mellé támaszul. *A. Höfler* kis olvasókönyve[6] ügyesen szolgálja célját, a propedeutika alapfogalmainak egy-egy jól megválasztott szemelvénnyel kellő történeti hátteret ad. A belső észrevétel evidenciájáról Descartes-t,

[1] Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik. Berlin, 1842.

[2] *O. Willmann:* Aus Hörsaal und Schulstube. Freiburg. 1904. S. 124.

[3] Erläuterungen zu den Elementen.[3] 1876. S. XV.

[4] *H. Vaihinger:* Die Philosophie in der Staatsprüfung. Berlin. 1906. S. 136.

[5] Legkiválóbbnak találtam — logikai szemelvényeit leszámítva — *A. Gille*-jét: Philosophisches Lesebuch in systematischer Anordnung. Halle a. S. 1904. — *B. Schmid:* Philosophisches Lesebuch. Leipzig. 1906. — *G. Leuchtenberger:* Hauptbegriffe der Psychologie. Berlin. 1899. — Inkább főiskolai hallgatók számára való *Dessoir-Menzer* történeti olvasókönyve: Philosophisches Lesebuch.[2] Stuttgart. 1905.

[6] *A. Höfler:* Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern.[4] Wien. 1906. V. ö. a szerző ismertetését Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1899. S. 270.

a képzetek eredetéről, a primarius és secundarius qualitásokról Locke-t, az elvont képzetekről Berkeley-t, az okságról Hume-ot, az analitikus és szinthetikus ítéletekről s a térről Kant-ot, az időről (ez a leghosszabb szemelvény) Sz. Ágoston-t s a legfőbb jóról Aristoteles-t szólaltatja meg. Mindenesetre többet érnek e szemelvények egy lelketlen kompendiumnál, inkább keltenek érdeklődést, de megvan ennek az olvasókönyvnek is a didaktikai dilemmája: vagy az iskolában olvastatjuk s ekkor tényleg gyümölcsöző, de akkor nem jut idő a propedeutikus tárgyakra; vagy az olvasást az úgyis eléggé elfoglalt tanulók házi munkásságára bizzuk, amikor is csak újabb ballaszttá válik, mert alaposabb iskolai összefoglalásukra megint nincs idő. Mindenesetre a filozófiai közszellem gyarapításához egy Höfleréhez hasonló chrestomathia nálunk is némileg hozzájárulna, mert *néhány* érdeklődőbb tanuló kellő útmutatás mellett szívesen olvasná s későbbi munkásságra fogékonyságot, sőt eleven ösztönzést nyerne.

10. A filozófiai propedeutikus oktatás tanító eljárása általában csak *szokratikus* lehet. Ha a szaktárgyak tekintettel vannak a belőlük kiemelkedő filozófiai, egyetemes szempontokra, akkor a propedeutika, minthogy jobbára csak a tanultaknak rendszeres összefoglalása, magukkal a tanulókkal kérdés és felelet, tehát dialogikus eljárás útján nagyrészt összeállítható. Így tűnik ki egyszersmind legjobban, hogy sok olyan fogalom van, melyről azt hiszi az ifjú, hogy tudja, holott távolról sem tud számot adni róla. Si non rogas, scio; rogatus nescio. Természetesen, ahol pusztán új ténybeli közlésekről van szó, az összefüggő előadásnak kell érvényesülni; általában azonban a propedeutika a *kérdezés művészetének* tekinthető. Ha az új anyag előadása összefüggő jellegű is, a számonkérés, mint a hallottak ismétlése csakis heurisztikus, elevenen kérdező eljárású lehet. Nemcsak a tanítás tárgyában, hanem a tanítás miként jében is rejlik a philosophicum. Sajnos, a mi propedeutika-tanításunkban nagyban járja a szigorú kívülről tanultatás, az érdektelen magoltatás az aránylag sokkal könnyebb munkájú átértetés helyett, mely azután a kérdésekre való feleletben is jobban érvényesülhet. Jelenlegi propedeutikai tanításunk nagyon sokszor csak órátlopó szalmacséplés.

A filozófia tanítási alakja sokkal szabadabb, kevésbbé sémákhoz kötött, mint a többi tárgyé, mert a tanításanyag jórésze magának a tanulónak lelki jelensége, melyet csak magamagában találhat meg s kell is megtalálnia. Minden tárgy tanításában, de talán legjobban a filozófia tanításában, hol minden az összefüggésen, kapcsolaton, általánosabb nézőpontokból való felfogáson nyugszik, nagy szerepe van annak a jelenségnek, melyet a művészi ihlet analogiájára *didaktikai ihletnek* nevezhetnénk el, mikor t. i. a tanító lelke teljesen egy fogalomba vagy fogalomcsoportba olvad bele, hirtelen csodásan meg-

gazdagszik, kifejező ereje is egészen kivételessé válik, egész lénye mozgalmassá alakul, a tudattalan sötét hátteréből olyan kapcsolat szökken elő, amire otthon íróasztala mellett távolról sem gondolt volna, most pedig platoni *θεῖα μανία* hatása alatt hirtelen meglátja, megragadja s alkalmas módon közölni is tudja. Docendo discimus. Ezek az egész véletlennek látszó fellobbanások, az összefüggések hirtelen megpillantásai különösen akkor értékesek, ha a tanulók spontán kérdésére adott feleletek, mert ezeknek érdeke magukból a tanulókból fakad s így ők is élvezik azt az enthuziazmust, mely problémák megpillantásával és megoldásával jár. Néha így olyan témák merülnek fel, melyek a filozófálás iránt legmélyebb fogékonyságot keltenek. Ilyenféle, különösen a tanulóktól a mi segítségünkkel felvetett kérdések alkalmi tárgyalása (exkurziók) ösztönzőbb, önálló gondolkodásra nevelőbb, mint bármely más tanító eljárás; igazi *fermentum cognitionis*, mely önkénytelenül arra vezet, hogy a tanuló magától folytassa azt a munkát, melyet vezetés alatt megkezdett, hogy magába pillantson s komolyan keresse önnön tökéletesedése útját. Tudatára ébred annak a rendkívül értékes belátásnak, hogy ez a világ csodálatosan érdekes és minden ízében kutatásra méltó.

A propedeutika tehát nem nagyhangú előadások sorozata, melyekre a tanulók odahallgatnak, nyugodtan ülnek — és másra gondolnak, hanem a tárgynak magukkal a tanulókkal sok példán való át- meg átdolgozása, kifogásaikra és kétségeikre való többszöri kitérés, melyekre célzatosan nyernek alkalmat a kérdések föltevése által. A megbeszéléseket nyomon követi a szabatos meghatározás és a rövid összefoglalás. Ilyen eljárás mellett a filozófiai propedeutika nem kellemetlen kényszertárgy, hanem a tanuló elmeműveltségének fontos kiegészítő része, mely megszünteti a rendszeres gondolkodástól való, tanulóinkban annyira tapasztalható idegenkedést. Így éri el majd a filozófiai propedeutika a maga igazi célját, melyet már *Platon* tűzött elébe: «Ezen idő után a húszévesekből kiválasztottak a többieknél nagyobb tiszteletben fognak állani s az ő számukra azokat az ismereteket, melyeket mint gyermekek neveltetésük alatt *szétszórtan* (összefüggés nélkül) kaptak, most át kell alakítani a tudnivalók rokonságának és a létező természetének áttekinthető *rendszerévé*. Csak az ilyen ismeret lesz tartós, egyszersmind ez a legnagyobb próbája a filozófiai (dialektikai) természetnek. Aki *rendszeres áttekintő*, az filozófus természet.» (Állam, 537· BC).*

Dr. Kornis Gyula.

* A középiskolának itt rajzolt részleges belső reformja mennyiben függ a tanárképzéstől és általában a tanár tudományos egyéniségétől, egy következő értekezés tárgya.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Jósika Miklós, a nevelő.

Dolgozatomban nem arról a nevelőhatásról akarok beszámolni, melyet Jósika Miklós báró regényei minden olvasóra gyakorolnak, hanem azokról a sajátosan nevelési, pædagogus elvekről, melyeket a nagy regényíró aligismerten, legelőbb kiadott két művében, az *Irány*ban és a *Vázolatok*ban* részint összefüggően, részint elszórtan kifejt vagy megemlít. Már az *Irány*ban (79. l.) kimondja, hogy nálunk «igen sokan gondolkoztak a néptanításról, de a népnevelésről kevesen» Jósika annyira elismerte a népnevelés fontosságát, hogy a *Vázolatok*ban egész kis értekezést írt róla (59—132.). Természetesen nemcsak az iskolai nevelésről szól, de viszont ismételve hangoztatja azt is, hogy a nevelés legfontosabb eszköze az iskola (Ir. 53.). Elmélkedéseinek célideáját így foglalja össze: «Népet kell teremteni, lélekben, hol az csak testileg létez; a honnak hazafit kell adni, hol csak lakosai vagynak; embert a társaságnak, hol csak növényi életben tengő lények huzzák hosszadalmas fájdalommal szomorú sorsukat napról-napra; igyekszö polgárt, hol szerfeletti terhektől lenyomott szolgai lelkek bolyonganak, már szinte megszokva, megszeretve láncaikat, mint a hosszas gályarab, ki, gyalázatja örökítésére, baromi kinzása csörgő tanúit, az egykor utált s rettegett láncokat, ereklyeként viszi hazájába.» — A jobbágyok sorsán akar segíteni. Az elnyomott népet akarja kiragadni szomorú helyzetéből. A népnevelés első elvének nem is fogad el mást, mint a nép boldogítását (Vázl. 69.). Erre szolgálna elsősorban a vagyoni helyzet tisztázása, a «szabad eladás-vevés», melynek alapja a «közönséges költsönző intézet». A kölcsönnyerésnek azonban két előfeltétele van: a kölcsönkérő vagyonának hiteles becslése, és «bizonyítvány emberséges, szorgalmatos, szaváttartó, s ujra feltét, mely nélkül soha és semmi kivétel alatt nem, józan, azaz, nem részeges voltáról». Az intézménytől tehát irónk erkölcsi hatást is vár: szorgalomra szoktatást és a részegség kiirtását. Az utóbbira azonban van még egy, nem kevésbé érdekes eszköze: a részeges emberért vasárnaponként mise után a szentegyházban a pap az egész közösséggel imádkoztatna. Közli az imaformát is, és meggyőződéssel vallja: «Szinte lehetetlen, hogy egy illyen komoly részvéte az egész közönségnek egy ember jobbulásában, melly még e mellett hetenkénti

* *Irány*. Kolozsvárt. 1835. — *Vázolatok*. U. o. 1835.

megszégyenüléssel párosúl, ne lenne igen sokszor foganatos. . . Egyébiránt a sok kérés után talán a jó Isten maga is segéd lenne a gyógyításban.» (Váz. 129. l.) A megszégyenítéssel szemben viszont a legjózanabb érdemjelet nyerhetne «mellynek viselése egy kissé hiúságának is hízelkednék».

A boldogság mellé a «jól elrendelt falusi oskolát» állítja Jósika. Erre vonatkozó utasításai nem egy pontban érdekesen találkoznak a reckahni nevelőnek, *Rochow*nak [1] kívánalmaival. Első követelése a megfelelő iskolaépület. Egészséges, tiszta, de egyszerű lakot óhajt, könnyen fűthetőt, melléje kapcsolva a falusi tanító «sorsához illő kényelmű» lakóosztályát. A tanítónak a lakáson kívül fizetést is óhajt biztosítani, hogy a «táplálati gondok» ne emésszék, hogy a «terhes, de szép és nemes» hivatásnak szentelhesse teljes mivoltát. Természetesen ilyen helyzetbe helyezni érdemesnek csak «értelmes tanítót» tart, és szomorúan állapítja meg, hogy «ennek megszerzése egy a legnehezebb feladások közül». A kántori és præceptori állás ezzel kiszorulna. Még a «tanítás rendszerére» vonatkozólag is ad utasítást; a legrövidebbnek és legcélravezetőbbnek a XIX. század elejének híres Bell-Lancaster módszerét hirdeti. Hibáztatja korának magyar iskoláit, mellyek csak tanítanak, nem nevelnek. Nem eltörlésükre gondol, csak megjavításukra. Elismeri hasznukat a nemzeti nyelv hirdetése szempontjából, utal arra, hogy ép ő volt az első, ki Erdély idegen nyelvű vidékére ilyent emelt, és sikeréről lelkes büszkeséggel szól. Sőt bevallja, hogy az itt hangoztatott népnevelési elvek a mostani iskolák nélkül üres ábrándok lennének csak. Mint *Luther* (An die Ratsherren aller Städte. 1524.[2]), Jósika is válaszol azoknak, akik a gyermekeknek a munkától való elvonását panaszolják; nem a jövő haszonnal, hanem gyakorlati utasítással oszlatja el a kétséget: a gyermekeket két félre osztja, a fele hétfőn, szerdán és pénteken, a másik fele kedden, csütörtökön és szombaton járna iskolába. Még egy általános utasítást érdemel itt megemlítést; a gyermeki természet különbözőségeit is felismeri: «Vagynak gyermekek, kikben szerfelett sok a tűz: az ilyenekben minden lelki erő fejlések hirtelenebbek. . . Vagynak komoly, hidegvérű gyermekek, magas becsületérzettel, melly természetes gyengédséggel párosul. Vannak végre, kikben tűz, gyengédség, hirtelen felfogás és becsületérzet szinte egyforma idomzatokban vegyültek. Mind ezekkel külön-külön más a helyes bánásmód.» (Ir. 12. l.)

Erős gyakorlati érzékkel válogatja meg a népiskola tanítási anyagát. Az írás, olvasás és számolás azonban a «legtökéletesb» tu-

[1] Kinderfreund. 1776.

[2] V. ö. Schmiedt-Lange: Gesch. d. Erziehung, 4. Aufl. 201. p.

dásig viendő. Tanítandónak tartja az alkotmánytant is rövid kivonatban, minden külön tankönyv nélkül. A gazdaság «nevezetesebb» ismereteiről sem feledkezik meg, és evvel kapcsolja össze a «hazai termesztmények» tudományát is. Betetőzi ezeket egyházi és világi énekek tanításával és rövid jeles mondások emlékezetbevésésével. A tanulás-nyelv természetesen a magyar, de csak az egyszerű, népies nyelv; csak a világi költemények közül tartja a legszebb és legtisztább magyarsággal irottakat kiválasztandóknak, hogy a nép «fülét és nyelvét» a szebbhez és finomabbhoz szoktassa.

A testi büntetést teljesen ki akarja irtani az iskolából. Tudja azonban, hogy ezt egyszerre végbevinni nem lehet, sőt észreveszi, hogy maguk a szülők sem nyugodnának meg annak rögtöni megvalósításában. Látja azt is, hogy az iskolából kirekesztett fenyítés «szüléinek, fájdalom, igen sokszor nem elég szelíd karjai vagy körmei közé visszaidéztetnék». A tanulmányi serkentés eszközét a *próbálatok*-ban látja. Ezeken a legjobbaknak jutalmat osztana ki, éspedig nem pénzt («mellyet a kegyes szülők azon igen helyes számításnál fogva, hogy ezt jó lesz vasárnap a korcsmán elkölteni, elszokták a gyermektől szedni»), hanem öltözetet, érdemjelet, vagy «csinos borítékú népszeres könyvet».

Figyelmet fordíttat a tanulók tisztaságára és rendességére is. Bár egy osztály fogadná magába a fiúkat és egy tanító tanítaná is őket, azok két csoportra, osztályra különülnének. A rossz előmenetelű természetesen elmaradna. Ez lenne egyszersmind a hanyagság büntetése, kisebb mértéket alkalmazva pedig, «szóbeli fenyíték». A derekabb és szorgalmasabb pedig feljebb haladna, hol valami kis jel, például veres szalag,[1] vékony pálcácska, stb. különböztetné meg az elmaradottaktól és ifjabbaktól.

Hasonló épület a leányok iskolájának rendszere is. Mint ugyanebben az időben *Fáy András*, irónk is hangsúlyozza a nőnevelés fontosságát. Észbeli különbséget nem is lát a fiúk és leányok között. A tanulmány eltérő anyagát nem is ez, hanem a hivatás különbsége különítette el; olvasás, írás, számolás, kézimunka és asszonyi foglalatosságok szerepelnének a leányiskolában. Tanítót vagy tanítónőt kell itt is alkalmazni, de az épület lehet közös, bár a tanítás elkülönített. Látja azonban a szoros közösségben rejlő buzdítóerőt is.

Befejezi az oktatást, azaz jobban mondva: kiegészíti az iskola munkájának eredményét a vasárnapi «olvasási gyakorlat», tehát a könyvtár. Ebben az időben kezdődik csak az olvasó-egyletek keletkezése.[2] Jósika felismerte a kezdet fontosságát, buzdított, serkentett

[1] V. ö. a pesti Angolkisasszonyok büntető szalagját maiglan.

[2] V. ö. Olvasótársaságok alkotmányai. Egy. kvtár: 76. és 169. tárca.

a folytatására. Tanácsai sok tekintetben nagyon is eltérnek az olvasóegyletek elveitől. Az egész olvasás feladatát az ismeretek hiányának pótlásában és az elfelejtettnek felelevenítésében látja. Ámde tudja azt, hogy az ismereteknek közvetlen, egyenes átadása nehézségekbe ütköznék. Könyvet, mely azzal a bevallott céllal készült, hogy őt tanítsa, nem olvas az egyszerű ember (— és a gyerek sem —) olyan figyelemmel és olyan szivesen, mint amitől élvezetet vár. Az olvasmányok tárgyául ép ezért elbeszéléseket, meséket, bohózatokat jelöl ki, és pedig eleinte «köznépi nyelven». Sőt a munka szellemét is köznépinek óhajtja, durva, kacajra keltő, de a szemérmet nem sértő tréfákkal, tündéres történetekkel a paraszt mesék szellemében. Az idomtalan anyagba azonban hasznos ismereteket akar csepegtetni, melyek «élet- s cselekvési körébe vágnak, s őtet, durván mulattatva, tanítanák. A nevelő tisztje lenne, ezeket kiemelni, érthetőkké s észrevehetőbbekké tenni». Ezt a szabályt azonban nem tartja mindenkorinak. Öt esztendőnként finomulhatna észrevétlenül a stílus és a tartalom, és Jósika hiszi, hogy ilyen észrevétlen izlésfejlesztéssel elérkezik az idő, mikor a selejtest a nép is vissza fogja vetni.

De nemcsak erkölcsnemesítést, izlésfinomítást, ismeretterjesztést vár ezektől a vasárnapi olvasásoktól, hanem a nemes és jobbágy között lévő különbség tisztázódását is. És pedig abban az irányban, hogy irigykedésük megszünjék, hogy átlássák a «rendetlen, gondatlan úr» boldogtalanságát a maguk egyszerű, szegényes, de megelégedett boldogságával szemben, a gazdag ember szorongó helyzetét ellentétben a maguk józan megnyugvásával. Ámde az ilyen könyvek szerkesztése nehéz dolog: a tudatlan és közepes eszű meg nem teheti, a nagy tudósnak pedig erős önmegtagadásába kerül. Elmélkedőnk azt óhajtja, hogy jutalmak tűzessenek ki erre a célra.

A komoly nevelési eszközök mellett a «kedvtöltés» hasznáról sem feledkezik meg Jósika. Első az ének, mely öngyönyörüségre és mások gyönyörködtetésére szolgál, épúgy mint a tánc, de épúgy, «szenvedelemmé» is válik könnyen. Irónk mind a kettőtől nemesedést vár, és hogy joggal vár, azt Hátszeg és Aranyos-Lóna néptáncával igazolja. A magyarok közt ilyen «népszeres kedvtöltések» elég nagy számmal vannak; ilyen a futtatás, a «Majus fája», a Turka (mely a regősszokáshoz hasonlít Jósika leírásában. Vázl. 122. l.), a sváb (és tót) helységekben dívó «Mája, alkalmasint a pogány hajdankor maradványa», és a bavériai nyúlkergetés. A nép egyszerű életében ezek is események, magukra vonják érdeklődését, «elevenítik a lelket és új erőt adnak lelkesebb munkásságra». Üdülő órái ezek az egyszerű népnek, — és javítják is azt. «Az illy szenvedelemmé vált időtöltések nem kevéssé szüntetik a részegséget is; ismervén már szelidebb örömöket a nép, mellyek pénzébe sem kerülnek, ha nem is általán,

de bizony sokakban, megszűnik a korcsmai buta, s többnyire ütlekekkel végződő, silány időtöltés keresése.» (V. 125.) Leghasznosabb eszköznek azonban ujra és ismételten a cégérezést ajánlja, amint az a leányoknál dívik a tisztaság, jóerkölcs és érdem jutalmául.

A nevelésnek hármas útját jelöli meg a gyakorlásban, szoktatásban és vetélkedésben (Ir. 11. l.); tanácsait, követelményeit valóban mind elhelyezhetjük ezeknek körében. A tanulásokról sem feledkezik meg. A hibák, balvélemények ellen fegyverül a tudást ajánlja: «Menjünk tanulni; nincs szebb mint tudni. Fénylő napok ragyognak ott a tudományos tapasztalt embernek: hol az önhitt, féltudós egyiptomi sötétségben tévelyeg, vagy a sötétségnél rosszabb félhomályban.» (Ir. 53.) A tudás mellé lép a bátorság, melyet nem kevésbé tart fontosnak; ezt a gyermeknek nagyobb gyülekezet előtt való gyakori föllépésével, szereplésével kelthetjük föl és fokozhatjuk. (Ir. 18.) Nem feledkezik meg a példa hatásáról sem, de óva int a vak, «ipse dixit»-től. (No. 43.)

Kis nevelési értekezésének a végén «a nép ismeretében és gyakorlati felfogásokban gyökerező vázolatnak» ítéli elmélkedését, de reméli, hogy «alkalmasabb kezekben, egy szép, egy ivadékokra ható rendszerré idomulhat» az. Azt hiszem, e vázolatból nevelési rendszer nem forrott ki, de az bizonyos, hogy gondolatainak java, habár más forrásból, ott van a magyar neveléstudomány igazi rendszerezőinek gondolatai között; sőt nagy részük meg is valósult. De talán még így is, megvalósultuk után, elenyésztük után is érdemes volt röviden összefoglalnunk annak az írónak elmélkedéseit, aki regényeiben is mindvégig a nevelést, az erkölcsjavítást igyekezett a gyönyörködtetés mellett megvalósítani. *Dr. Alszeghy Zsolt.*

Jules Gautier előadása a középiskoláról.

A *Société littéraire française de Budapest*, mely kulturközvetítő munkájával már sok francia tudóst mutatott be nekünk és — ami talán még hasznosabb — már sok kiváló franciának mutatott be minket, a minap Jules Gautier urat, a francia középiskola egyik vezérférfiát hivta hozzánk, aki több iskola látogatása után tudvalevőleg előadást tartott «A középiskolai tanítás multja és jövője» címen. Azt hisszük, hogy ezen előadás nem pusztán napi esemény, azért hát fontosnak tartjuk azt folyóiratunk hasábjain is megörökíteni. Tesszük ezt még azért is, mert a napilapok egy része — szándékosan vagy nem szándékosan — félreértette Gautier fejtegetéseit és ezt az alkalmat ismét felhasználta köznapi pædagogiai eszméiknek előtérbe tolására.

Szándékom — úgymond Gautier — a középiskola fejlődését az utolsó évszázad folyamán vázolni. Meg akarom keresni a fejlődés vezetőeszméit, hogy ezeket a jövő alakítására felhasználjuk. Nem a véletlen nyujtotta ezt a témát: mikor Fontenay vicomte (a Société elnöke) engem előadásra felszólított, egy pillanatig sem haboztam tárgyam felett. Két okom is volt a jelzett téma választására. Tudom, hogy Budapest igen alkalmas hely általános kulturkérdések tárgyalására. Körülbelül 25 évvel ezelőtt, mikor egy francia pædagogiai szaklapot szerkesztettem, érintkezésbe léptem egy kiváló emberükkel, Treforttal. Egy cikke vezetett hozzá, melyet a Pester Lloyd útján ismertem meg, és amely valóságos manifestuma volt a középiskola reformjának. A másik körülmény, mely biztosított, hogy témám érdeklődést kelthet, az, hogy tavalyi közoktatásügyi miniszterem, Briand úr útján hozzám jutott Apponyi Albert gróf volt miniszterüknek egy javaslata, mely egy nemzetközi bizottság összehívását kivánta, hogy a középfokú oktatás tárgyát nemzetközileg megállapítsák. Briand a javaslatot a legnagyobb örömmel magáévá tette.

Némely pædagogusok minden reformot elvetnek. Ezek azt mondják: ha az oktatás nem oly eredményes mint volt azelőtt, annak oka a hagyományos iskolatípustól való eltérés volt. Van-e egyáltalán a középiskolának egy hagyományos típusa? Nincs. Az utolsó században úgy Franciaországban mint Magyarországon a középiskola fontos változásokon ment keresztül, és ezek szinte párhuzamosan haladtak egymással. 1802-ben Bonaparte megalapítja a lycée-ket, megállapítja a tanítás tervét és mint főtárgyakat a latint és mathematikát állítja oda. De ez a típus nem áll fenn soká. 1821-ben már észreveszik, hogy a franciáknak bizony szükségük van a természettudományokra (sciences) is, és lassanként felveszik programmjukba a természetrajzot és a természettant. 1829-től a franciák belátják, hogy franciául is kellene tanulniok. Idővel meggyőződnek arról, hogy az ókori «humanitás»-ok mellett elképzelhetők modern «humanitás»-ok is.

Így hát két irányzat küzd egymással a század közepéig, az egyik a régi nyelvekre fekteti a fősúlyt, a másik az exakt tudományokra és az élő nyelvekre. Mindinkább beáll egy kettéágazás szükségessége. A bifurkációt először Fortoul miniszter akarta megvalósítani, de erős volt ellene a reakció. Csak Duruynek sikerül ez végleg, aki 1865-ben az «enseignement classique» mellett megalkotja az «enseignement specialt». A kettéágazott typusnak egy nagy hibája volt: csak a «klasszikus» érettségi bocsátotta az ifjút a jogi, orvosi és nyelvi-történelmi tanulmányokhoz. Ezen segített az 1902-iki reform, mely a francia középiskola mai szervezetét létrehozta. Gautier aztán részletesen ismerteti a különböző elágazásokat, melyeknek mindegyike általános érvényű érettségi felé vezet.

A magyar középiskola fejlődése általában ugyanazon pházisokon megy keresztül, mint a francia. 1806-ban nagyjában a Napoleon-féle francia programm szerint tanítunk itt Magyarországon is, a negyvenes évek elején a magyar nyelv nyer polgárjogot a középiskolai tanításban, 1860 táján létesül a francia «enseignement special»-nak megfelelő reáliskola. Trefort 1883-ban megalkotja a középiskolai törvényt. Mi, franciák egy fokkal előbbre vagyunk, amennyiben minden középiskolai végzettség az összes főiskolai fakultásokba bebocsátást enged.

A középiskola, mint minden más társadalmi intézmény, folytonosan változik; az emberi szellem fejlődését nem lehet megakasztani. A klasszikus iskola annak idején oly nemzedéket nevelt, mely az illető kor szükségleteinek megfelelt. A latin nyelv valamikor beszélt nyelv volt Magyarországon: hiszen tudjuk, hogy Mária Terézia levelezését latinul is folytatta. De azóta a társadalom szükségletei nagy mértékben változtak; észrevehetjük e rohamos fejlődést 20—30 évi korkülönbségű emberek érintkezésében; a kontaktus mind lazább lesz. Eközben a természettudományok haladása megdöbbentő volt. És ez a rohamos haladás folytatódik. Milyennek kell hát lennie annak a középiskolai oktatásnak, mely a mai társadalomhoz alkalmazkodik? Mert hiába van meg a tanárban a klasszikus ókor bámulata, ha Virgile fejtegetése közben a tanuló a pad alatt Blériot-ról olvas. Ki kell kerülni azt a veszélyt, amely a tanítás szelleme és a tanulók szellemi élete közötti eltérésben rejlik.

Keressük a középiskolai tanítás eszményét, kíséreljük meg annak pontos meghatározását. Célja: közölni az ifjakkal bizonyos ismereteket és egyszersmind képessé tenni szellemi képességeinek kihasználására és fejlesztésére. Az ismeretek oly összességét kell adni, melyekből megtudja, hogy mi volt az emberiség eddig az időpontig és hogy mily irányban fog az a jövőben fejlődni. Ily értelemben az oktatás semmi egyéb, mint a társadalom-képzés egyik eszköze. Vannak bizonyos ismeretek, melyeket az ifjú nem nélkülözhet. Már Trefortban megtaláljuk az erős hitet az *exakt tudományok* hatalmában. De az egyén nem él pusztán *egy* ország számára, hanem a világ számára, sőt az egész emberiség számára is. Szükséges tehát, hogy más nemzetek nagy szellemi termékeivel is megismerkedjék, ehhez pedig az élő nyelvek ismerete kívántatik, mint a haladás feltétlen követelménye. A más nemzetek megértése élet-halál kérdés a kultura fejlődésében.

Ami a klasszikus nyelveket illeti, azokat nem lehet egy pillanatban kivetni a mai kor kulturájából. Veszély nélkül nem téphetünk ki egy lelket gyökerestül abból a talajból, amelyből kinőtt. A modern társadalomnak lehetetlen elvágni a kapcsolatot a multtal, a közel multtal. Volt idő, mikor a klasszikus nyelveket önmagukért a nyelvekért tanulták, ma már nem azért tanuljuk a latint, hogy latinul

tudjunk, hanem hogy az általa kifejezett szellemi kincset elsajátítsuk. A fontos pedig az, hogy az idők láncolatát lényeges formájukban ne tépjük szét.

Azonban lehetséges a latint rövidebb időre szorítani. Tapasztalatok alapján mondhatja, hogy az általa szervezett leány-lyceumokban a növendékek a tanfolyam utolsó három éve alatt latinból épp oly sokat tudtak, mint amily keveset az érettségizők nyolc év alatt. Ma délelőtt is Danzer tanár II. osztályos növendékei látogatása alkalmából latinúl üdvözölték. Nagyon megfontolandó hát az a kérdés, hogy később kezdve a latint, intenzivebb módszerrel nem lehetne-e többet elérni. Általában a helyes tanítás inkább a módszer kérdése, mint a tantervé. Bizonyos, hogy a klasszikus studiumokból a többi tárgyak javára valamit fel kell áldozni. Mert a «humanitás»-ok is változnak az idők folyamán, sőt mondhatjuk, hogy a mai kor a szó eredeti értelmében «humánus»-abb, mint az előbbiek. Napjaink humanitásához tartozik a természettudományos kultura is. Az élő nyelvek ismerete megkönnyíti az emberek közötti érintkezést. A középiskola feladatai közé tartozik az esztétikai nevelés is, hogy a művészet termékeiben gyönyörködhessünk. Nem kevésbbé fontos a testi nevelés, valamint az erkölcsben való oktatás. Sőt helyet kell engedni a társadalomtudományoknak is, mert ezek képesítik az embert társadalmi helyzetének megismerésére.

Midőn a pædagogia a saját kora számára neveli az embereket, kell, hogy mint *egy nemzet* gyermekét annak a nemzet történetével ismertesse meg a tanulókat, de nem szabad elfelejtenie, hogy embereket nevel a *világ* számára is; innen van az egyetemes történelem tanításának szükségessége.

Végül Gautier köszönetet mond a nagy érdeklődésért és háláját fejezi ki azoknak, akik ez eszmék kifejtésére néki alkalmat adtak.

Ha valamit is megértettünk ebből a «conférence»-ból, akkor ez nem a mai középiskola korhadtsága, mint amit némely napi-pædagogusok szeretnének az előadásból kiérteni, sőt fejtegetései bizonyítják, hogy az oktatott tantárgyak mind a jelen élet és a mai társadalom valamely szükségletének kielégítésére törekesznek; magam részéről két nagy lépéssel látom előbbre a franciák «enseignement secondaire»-jét: az egyik, hogy a reális irányú végzettség is megnyitja az utat a főiskola minden ágazata felé; a másik, és ez a lépés rögtön az előbbi után következett, a latin tanítás megszorítása. Bár nálunk is megtennék bátran ezeket a lépéseket és alkotnának iskolákat a modern «humanitás» számára. *Kaiblinger Fülöp.*

IRODALOM.

Tanulmányok Pascalról. Írta *Medveczky Frigyes* l. tag. Kiadja a Magyar Tud. Akadémia. Budapest, 1910. Ára 4 kor. 208 lap.

Descartes racionalizmusának nagyon sajátszerű a továbbfejlődése: úgyszólván minden gondolkodó, aki az ő filozófiája nyomán indul, miszticizmussal végzi. Spinoza hatalmas racionalista gondolatrendszeréből az istennel történő egyesülésre való misztikus felhívás hangzik ki; de a cartesianismus és a misztika sajátszerű ellentétes kapcsolatának igazi képviselője Blaise Pascal. Spinoza végeredménye: Isten észbeli megismerése után jutunk az ő szeretetére; Pascalé: Isten ésszel fel nem fogható, csak szívvel érezhető. Míg Pascal ehhez az eredményhez jut, nagy szellemi alakuláson megy keresztül: először mathematikával és fizikával foglalkozik, majd arra használja fel életét, hogy az embert tanulmányozza, érdeklődésének tárgya csupán az erkölcstan. Mathematikai evidenciához szokott elméje az ethika területén nem talál abszolut igazságokat: Pascal, a racionalista mathematikus mint moralista az ész megalázására törekszik, szkeptikussá és pesszimistává válik; végül a tudomány és élet sikító diszharmóniája elől, lemondva az ész minden aspirációjáról, vallási miszticizmusba merül, a tudományos világmagyarázat csődjét hirdeti.

Medveczky tanulmányainak célja, hogy tüzetes vizsgálat tárgyává tegye ama gondolatáramokat (szkepticizmus, pesszimizmus és miszticizmus), melyek Pascal gondolatainak fejlődésében főszerepet játszottak, szóval, hogy Pascal szorosabb értelemben vett filozófiáját mutassa be, és pedig főképen a *Pensées* alapján. Ez a filozófia a maga egészében nem zárt rendszer s így nem is szorítható bele az osztályozó filozófia-történetíróktól megállapított hivatalos «iskolák» vagy «csoportok» egyikébe sem. Pascalnak sajátos fejlődésű, jórészt teljesen ki nem dolgozott, aforisztikus gondolatokat foszforeszkáló elméje számos ellentétes gondolatáramot egyesített magában. Medveczky sok finom lélektani elemzéssel mutatja be e komplex szellem fejlődését, mely az emberi észt hol a mindenség fölé helyezi, hol a semminél is kevesebbre becsüli, mely képtelen arra, hogy ne kívánja az igazságot és boldogságot, de egyszersmind képtelennek érzi magát a biz-

tos tudásra és állandó örömre; melyen hol a kételkedés zaklatása háborog, hol a hit csöndes fensége honol.

A szerző egyik sikerült főtörekvése megállapítani, vajjon Pascal a szkepticizmus és pesszimizmus melyik árnyalatának képviselője s vajjon mik az ő szkepticizmusának és pesszimizmusának mástól megkülönböztető jellemző vonásai?

E célból Pascal *szkepticizmusát* összehasonlítja a szofistákéval, kik az ész legfőbb igényeiről minden mélyebb bánkódás nélkül, majdnem víg hangulatban mondanak le, a pyrrhonismuséval s Montaigneével s megállapítja, hogy Pascal a legnagyobb erőlködése ellenére sem tudta magát a pyrrhonista szkeptikus szellem szuggesztiv hatása alól kivonni. Montaigne-től főkép a kétely pszichologiai következményeire s erkölcsi hatására nézve különbözik; megdöbben azon az egykedvűségen, mellyel Montaigne az emberi legmagasztosabb ideálok becsének teljes devalvációját hirdeti. Pascal a minden igaz tudásról való lemondás posztulátumát könnyek között szívének verével írja. A jansenista eszmekörnek is nagy szerepe volt abban, hogy Pascal szkeptikussá lett az emberi ész legmagasabb elméleti igényei iránt. Sokat küzd, kínlódik, nagy lelki szenvedései a *tragikai skepticizmus* képviselőjévé avatják.

Könyvünknek különös értéket Pascal *pesszimizmusának* tüzetes tárgyalása kölcsönöz. A szerző új nyomokon halad, mikor Pascal pesszimizmusának árnyalatait vizsgálja, s midőn beállítja a pesszimizmus történeti hátterébe s egyszersmind a későbbi fejlődés perspektivájába (La Rochefoucauld, Leopardi, Schopenhauer). Ez a fejezet értékes példája a filozófiatörténet újabb összehasonlító irányának. Pascalban a pesszimizmus három főárnyalatát elemzi különösebben: 1. az *emocionális* pesszimizmust, mely az emberi élet gyönyöreinek és fájdalmainak «mérlegét» állítja fel s ennek alapján azon lesujtó eredményre jut, hogy nem érdemes ezt az életet átélni, mert merőben lehetetlen menekülni a szenvedésektől és csalódásoktól; 2. az *ethikai* pesszimizmust, mely szerint az ember teljességgel képtelen a maga erejéből az erkölcsi tökéletesség magaslatát megközelíteni, sőt mindig a gonosz felé hajlik; 3. az *ismeretelméleti vagy logikai* pesszimizmust, vagyis azon vigasztalan tant, hogy az emberi elme merőben képtelen az igazság, a bizonyosság, az objektiv tudás eszményeit megvalósítani, melyeket pedig önmaga alkotott magának, s melyek megvalósításán évezredek óta fáradozik. Az emberi elme épen azon problémáknak megoldására képtelen, melyekhez az emberi ész és szív legjelentősebb érdekei fűződnek.

A negyedik tanulmány Pascal lelki fejlődésének utolsó állomásával, a *miszticizmussal* foglalkozik. Ebben a szerző nem «klinikai»

tanulmány tárgyát látja, e sajátos fejlődési végpontot nem «pathologiai alapon» magyarázza, hanem azon szálakat igyekszik fölfejteni, melyek találkozása Pascal miszticizmusának normális pszichológiai megértését szolgálják. A pesszimizmus következményeként az elméleti meggyőződésnek nihilizmusa (ismeretelméleti nihilizmus) s az ethikai nihilizmus mint az összes értékek «átértékelése» szokott jelentkezni, esetleg mint a világkerülésre és aszketikus igénytelenségre hajló quietizmus, mely az apathiában ismeri fel a bölcsességnek végső eredményét, ritkábban mint heroizmus, mely a sikertelen küzdelemből mindig bátorságot merít új küzdelemre. A pesszimizmus tragikus bonyodalmából Pascal ezektől eltérő kibontakozást talált; a nihilizmust elkerülte, mert a szkeptikus gondolkodás legerősebb elméleti motivumai az ő elméjében sohasem jutottak teljes és tartós uralomra. Szerinte egyetlen útja a megoldásnak az élő hit, melynek gyökerei az ember lelki világának titokzatos, nem-tudatos, *érzelmi* mélységeibe terjednek át. Az örök kérdések nem az ész, hanem a szív tárgyai. *Les principes se sentent.* Az ész logikai munkája semmiképen sem létesíthet szilárd alapot a vallásos meggyőződés, a hit számára, ezt csak a lelki életnek irracionális, érzelmi tényezői biztosítják. A vallásos hit az emberi ész logikai törvényhozásával és jogszolgáltatásával szemben az exterritorialitás jogát élvezi. Medveczky érdekesen jellemzi Pascal vallás-pszichologiájának voluntarisztikus jellegét, egyszersmind kimutatja, hogy e pszichológia legmélyebb és legvégső alapja az *érzés*. Az érzések közül pedig voltaképen a *szeretet* az erkölcsi élet magasztos pszichológiai miszteriuma.

E Pascal-tanulmányokat sok subtilis lélektani elemzésük, a Pensées-k kellő történeti háttérbe állítása s későbbi hatásainak gondos, nagy irodalmon alapuló fölfejtése legújabb filozófiai irodalmunk egyik becses termékévé avatja. *k.*

*

Dr. Zemplén Győző, Az elektromosság és gyakorlati alkalmazásai. XIV+683 lap, 400 képpel. A Természettudományi Társ. könyvkiadó vállalatának LXXXII. kötete. Bolti ára kötve 18 K, a Természettud. Társ. tagjainak 12 K.

Irodalmunk ebben a könyvben egy teljesen modern s amellett teljesen eredeti és magyar munkával gazdagodott. Olyan munkával, amelyiknek szükségét élénken érezte a nagyközönség, amelynek ma már a háztartási cikkei közé tartozik az elektromosság, s épen ezért nemcsak a tudásvágya, hanem a gyakorlati érdeke is megkívánja, hogy a lakásába két szál dróton bevezett energia rejtelmességei közé egy kissé értelmesebben pillanthasson be. Ez az ismertető célzat szabja

meg elsősorban a könyv tartalmát és irányát, de ezt a feladatot olyan szerkesztői és írói erényekkel oldotta meg a szerző, amelyek könyvét a szakemberek, s különösen a fizika tanításával foglalkozók számára is hasznos és tanulságos tájékoztatóvá teszik. Az elektromosság területén a tudományos és a technikai fejlődés olyan rohamos, az irodalmi termelés olyan óriási, hogy kevés embernek áll rendelkezésére az a rengeteg irodalmi forrás, s még kevesebbnek az idő azoknak tanulmányozására. Szerző azzal a művészetével, amelylyel a rengeteg anyagból ki tudta válogatni a lényegest s azt jól áttekinthető összefüggésben állítani olvasói elé, a fizika tanítóinak is nagy szolgálatot tett. Az anyag, amiből merített, a könyv megírásának idejéig terjed hiszen még az 1908. évi eredményeket is földolgozta.

Bevezetésül (1—12 lap) a munka és energia fogalmát ismerteti. Ez a két fogalom egyesíti magában a legfőbb tudományos és a legfőbb gyakorlati érdeket, s ezzel a szerző mindjárt az olvasó kezébe adja az egész munka vezérfonalát, rámutatván az elektromosságra, mint az energiát szállító és átalakító tényezőre.

Az *Első rész* (13—263 lap) azokat a tudnivalókat adja, amelyek szükségesek az alkalmazások megértéséhez. Ez a rész három fejezetben tárgyalja: az egyenáramot, a váltakozó áramokat, az elektromos hullámokat. Az egyenáramról szóló fejezet ismertet meg az elektromos jelenségeket meghatározó tényezőkkel, ezek mértékegységeivel s mérésük módjával; a jellemző tényezők között az elektr. energia és mérése megérdemelt beható tárgyalásban részesül. A váltakozó áramokat is jogukhoz juttatja a szerző a nekik szentelt alapos és terjedelmes fejezetben, mindjárt úgy jellemezvén őket, mint a mechanikai energia tulajdonképeni közvetítőit, mert «az egyenáram csak melegít, a változó áram ezenkívül mozgat is». A váltakozó áramok megérdemlik a szerzőtől nekik szentelt figyelmet, nemcsak elsőrendű technikai jelentőségüknél fogva, nemcsak mint szükséges előkészítés az elektr. hullámokról szóló következő fejezethez, hanem azért is, mert ezen a téren aratta a magyar elektrotechnika legszebb diadalait, kezdeményező és vezető szerepet játszván ennek az áramnemnek technikai alkalmazásaiban.

A vázolt első rész a könyvnek elméleti része. Az elektromosság alkalmazásainak ismertetése ilyen elméleti előkészítés nélkül lehetetlen. Az elektromosság egész mezejét a tudományos búvárkodás tárta föl; az egyetlen villámot kivéve, még jelenségeket sem mutat a megkérdezetlen természet erről a területről. A tudománytól kézenfogva vezetve teszi meg a technikai alkalmazás minden lépését ezen a téren, nem úgy mint más területein a fizikának, a hol megesik, hogy a tudomány csak a feltalálók nyomában kullog.

Ahogy a szerző közel juttatja ezt az elméleti részt az olvasó felfogásához, az igazán teljes elismerésre méltó. A nagyközönséghez beszélvén közvetlenül mint ismeretterjesztő, nem állhat módjában tételeinek kisérleti demonstrálása, nem használhatja a mathematikai bizonyítás eszközeit sem, ahhoz folyamodik tehát, hogy magukat a dolgokat világosan elképzeltesse az olvasóval. Ehhez azután gazdagon alkalmazza az olvasó fogalomköréből vett találó példák, tanulságos analogiák és szemléltető hasonlatok egész csoportját. S mindenhez eljut ezen az úton, a legkényesebb és a legnehezebb fogalmak átadásáig is. Pl. amikor a váltakozó áram viselkedését tárgyalja önindukciós és sűrítős áramkörben, egyszerű magyarázó rajzokkal s az egyenáramból ismeretes fogalmakkal való összehasonlítással segítvén elő a megértést, már el is jutott az elektromos rezgések megértetéséhez, sőt a Thomson-féle rezgésidőképlethez is, s az olvasó ezekkel az előismeretekkel fölfegyverkezve már szinte várja az elektr. hullámokról szóló következő fejezetet. A problémák előkészítésének azt a bevált módját is alkalmazza a szerző, hogy a fejezetek elején a problémák történeti bontakozásának kezdeteit is ismerteti.

Természetes, hogy az olvasót a dolgoknak és összefüggésüknek világos meglátására csak az vezetheti, aki először maga is megszerezte a világos látást a rengeteg anyaghalmazban. Az anyaghalmazból való válogatásban takarékos volt a szerző, bár nem hagyott el semmi lényegest abból, ami az alkalmazások megértéséhez szükséges, sem pedig olyant, ami a közölt elméleti résznek összefüggésében hézagot hagyott volna. De abban azután nem fukarkodott, hogy a kiválasztott anyagot lehetőleg az olvasó tulajdonává tegye. Ebben sem nem kiméli, sem nem félti a tudományát; nem homályoskodik tudós formulák mögé bujva vagy azokkal ütve el a nehézségeket. Az olvasó érdekét nézi mindig, amolyan önzetlen író, akit jól esik olvasnunk. Ezért a becsületes tulajdonságáért mondtuk a könyvet magyarnak.

A *Második rész* (264—683.), a könyv nagyobbik fele, az alkalmazásokat ismerteti. Az író erényei: nagy tájékozottsága és nagy tájékoztató képessége ebben is érvényesülnek. Csak a főbb címeket sorolhatjuk fel a gazdag tartalomból. Az 5. fej. az elektr. áramforrásokról: a galvánelemekről, akkumulátorokról, hővillamos oszlopról, a mechanikai munkával hajtott egyenáramú és váltakozó áramú generátorokról (egy és több fázisú) és az egyirányító szerkezetekről. A 6. fej. az áram vezetéséről és elosztásáról (vezetékek, kapcsolások, transformátorok). 7. fej. A mechanikai munka átvitele: egyen- és váltak. áramú mótorok, elektr. vasút. 8. fej. Elektr. világítás, fűtés, kohászat. 9. fej. Chemiai alkalmazások. 10. fej. Gondolatközlés: *a)* vezetéssel: telegráf, kéziratok, rajzok átvitele; telefon, a telefonüzenet rögzítése

(telegráfon); *b)* hullámok útján: a drótnélküli telegráf és telefon. 11. fej. Röntgen-sugarak.

Illusztrálva gazdagon van a könyv. A szép, tiszta és világos magyarázó rajzok nagyobb része eredetinek látszik. Valószínű, hogy az 54. rajz balkeze is az eredeti rajzon jobbkéz volt (az indukált áram irányának «jobbkéz» szabálya) s csak a clichékészítés technikája változtatta balkézzé. Kész szerkezetek és berendezések fotografikus képei ha sokat nem magyaráznak is, de nem ártanak, legalább a kész dolog külső képéről fogalmat adnak.

A világos gondolatok plasztikusan világos és többnyire jó magyarságú köntösben jelennek meg. Szerző sokkal ritkábban vét a jó magyarság ellen, mint a magyar fizikusok általában. A hosszú megszokás és rákényszerítettségünk a német fiz. irodalom folytonos használatára megmagyarázza — ha nem menti is — a szokásos germanizmusokat. Nem fognak talán gáncskereséssel vádolni, ha ezekből egynéhányra rámutatok, hiszen magam is csak évtizedek önfegyelmezésével tudtam leszokni róluk. A német százféle viszonylatot fejez ki a «bei» præpositióval, s mi hűségesen utáncsináljuk ezt a -nál, -nél raggal, vagy változatosság okáért a «mellett» névutóval. Nem mondjuk, hogy «nyomás alatt», hanem nyomás*nál* vagy ny. *mellett;* nem, hogy hőmérsékle*ten* vagy *-ben*, hanem hőmérséklet*nél*. Stereotyp kifejezése magyar könyveinknek: «a víz 1 átm. nyomás *mellett* 100° hőmérséklet*nél* forr». Más viszonylatok: «kisülés*nél*», «töltés*nél*», helyesen: kisülés vagy töltés *közben* (az akkumulátorokról van szó); «csak bizonyos forgássebesség *mellett*» ... helyesen: cs. b. f. *esetében;* «különösen elektromótorok hajtás*ánál* igen előnyös ...», helyesen: hajtás*ára;* «a világító anyag a gyertyá*nál*, olajlámpá*nál* a szén», helyesen: gyertyá*ban;* «az oxidálás*nál* fejlődő hő ...», helyesen: oxidálás*kor*, vagy *közben;* stb. Ismétlem azonban, hogy a szerző stílusában aránylag ritkán fordulnak elő az ilyenek, jó magyar nyelvérzéke többnyire győz a megszokáson. A régi fizikai nyelvből valók ezek is: «erőt vagy hatást gyakorol», helyesen: hat, erővel hat, hatást fejt ki. «Armatúra», állandóan hosszú *ú*-val, épen mint a hogy pedagogiai irodalmunkban állandóan kultúrát írnak. Holott minden nemzetnek joga van a nemzetközi mesterszavakat a maga kiejtése szerint írni s ezzel a jogával él is mindenik, kivéve a magyart, aki a fentebbi szavaknak leírásában a német kiejtést istápolja.

Mesterszavakról lévén szó, ajánlanám a szerzőnek, hogy az *effektust* mondja mindig *munkabírás*nak, amely szónak az értelme teljesen fedi a mesterszó jelentését. A mikor a magyar nép — kissé triviálisan — azt mondja, hogy «úgy bírja a munkát, mint egy ló», ezzel épen a dolgozás intenzitását fejezi ki, ami az effektusnak is a

jelentése, bár maga az effektus értelmileg nem olyan szerencsés kifejezője a fogalomnak, mint a magyar «munkabírás» szó. A magyar fizikai nyelvben leginkább használt «munkasiker», amely néven vezeti be a szerző is ezt a fogalmat, értelmileg inkább a munka eredményét, mint a dolgozás intenzitását jelenti. A szerző nem is marad hű hozzá; gyakran *munkaképesség*nek mondja (pl. 314. l.), holott ezt előbb az energiára foglalta le, aminek értelme szerint inkább is megfelel, bár mint szóösszetétel rossz; többször *teljesítmény*nek (Leistung), de párszor (310. l.) *munkabírás*nak is. Ebben is a jó nyelvérzék küzdelmét látom a nem szerencsés mesterszó ellen. A «munkabírás» használata — azt hiszem — megnyugvást hozna a küzdelembe.

Említsük meg még a könyvnek azt a jó oldalát, hogy a magyar fizikusok és elektrotechnikusok munkáját és eredményeit mindenütt behatóan és szeretettel ismerteti (Jedlik, Zipernovszky, Déry, Bláthy, Kandó, Cserháti, Pollák és Virág, Wittman, Klupáthy . . . igen szép sor), a magyar fizikai irodalomban megjelent és vonatkozással bíró könyvekre és cikkekre mindenütt hivatkozik, ami mind hasznos útmutatás az olvasónak, s a szerző szorgalmáról, lelkiismeretességéről és jó magyarságáról tanuskodik.

Fizikát tanító kartársaimnak kitünő tájékoztatója lesz ez a könyv, de a nem fizikus művelt emberek is kellő figyelemmel olvasva, a tudásnak szép és hasznos s előttük nagyrészt ismeretlen területeire tekinthetnek be. *Dr. Kovács János.*

*

Dr. E. Dürr: Einführung in die Pädagogik. Leipzig, 1908. 276. lap.

A gombamódra szaporodó német pædagógia irodalom termékei között akárhány csak kérészéletre van kárhoztatva, mert újat nem mond, eredeti eszmét nem vet föl, a modern pædagógiai törekvéseket nem viszi előbbre, hanem beéri a régi elvek és tanok új formába öntésével, különben pedig teljességgel a Herbart-Ziller-féle terminologia keretei között marad meg. Nem ilyen munka E. Dürr berni egyetemi tanár «*Einführung*»-ja, melynek 4 fejezete közül 3 ugyan többnyire taposott útakon halad (1. Wesen und Aufgabe der Erziehung. 2. Die Methoden der Pædagogik és 4. Die Psychologie der Erziehung.) és alig mutat föl merőben új és eredeti gondolatokat, de igen tanulságos és szélesebb körök érdeklődésére tart igényt a «*Pädagogische Wertlehre*» c. fejezet, mely az érték fogalmát érvényesíti a pædagogia területén. A nevelés elé kitűzendő célokat az érték határozza meg. A szerző meghatározása szerint (az érték fogalmának nehézségeire több izben figyelmeztet) *értéknek* neveztetik, jólétünk fenntartásának és javításának minden oly feltétele, melyről tudjuk, hogy némely időben,

némely helyen, némely emberre nézve nem valósulhat meg. Az «érték *foka* függ egyrészt az örvendetes és nem örvendetes hatások közti különbség nagyságától, másrészt az érték hordozójának a ritkaságától. Az értékek *felosztása* tekintetében különbséget tehetünk olyanok között, melyeknél a kedélyállapot fölvidulása közvetlenül az érték föllépéséhez fűződik és olyanok között, ahol az érték és érzelmi hatás okozati összefüggését az összekötő láncszemek egész sorozata közvetíti. Az előbbieket közvetlen vagy ideális, az utóbbiakat közvetett vagy reális értékeknek nevezhetni. A *reális* vagy hasznos értékek részint tárgyi javak (táplálkozás, ruházat, lakás, fényűzési cikkek, tőke) részint diszpoziciók (egészség, erő, ügyesség, érzékiség, az érzékek fogékonysága, képzelő- és emlékezőtehetség, értelem, akaraterő, kedély). A nevelés mindezek fejlesztésére (akár szerzettek, akár örököltek) nagy gondot tartozik fordítani. Az *ideális* értékek, melyekre csak gondolni kell, hogy bennünk a tetszés érzelme támadjon, szintén többfélék. Ilyen értéknek tekintendő minden kellemes érzelemnek pszichologiai alapja. Ennek folytán a következő sorozatot állíthatjuk fel: 1. érzéki, 2. esztétikai, 3. logikai, 4. egoisztikus, 5. altruisztikus, 6. etikai, 7 vallási értékek. Ez értékek általános érvényű meghatározása igen nehéz, róluk tkp ez a mondás áll «de gustibus non est disputandum», az ízlés pedig a szokás következménye. Becsben azoknak az ideális értékeknek kell állniok, amelyeknek elismerése által minél több reális érték nyerhető, úgy az egyének, mint a közösség számára. Minden ideális értéknél nemcsak az a kérdés támasztható, mit érzek vele szemben, hanem az is, hogy milyen befolyással van valamely ideális érték elismerése a reális életre. Ez azonban nem jelenti az idealizmus teljes kiküszöbölését és az utilisztikus felfogás uralomra juttatását, hanem azt, hogy az ideálizmus felemelő hatását fokozni kell az objektiv valósággal való összekapcsolása által. Így pl. a növendékeket a legmagasabb esztétikai élvezetre kell nevelni, de nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy alkalomadtával a maga módján is legyen esztétikai gyönyörben része. Vagy tekintsük az erkölcsi értékeket. Itt sem szabad beérnünk azzal, hogy a féfikor idealizmusát előkészítsük, hanem ápolni kell az erkölcsi ifjúsági ideálokat is. Szerző a tartalmas fejezetet a pædagogia következő definiciójával fejezi be: «Die Pædagogik ist die Wissenschaft von der planmässigen Beeinflussung fremden Scelenlebens zum Zweck der Erhaltung, Steigerung und Vermehrung aller miteinander verträglichen Werte».

Hálával tartozunk a szerzőnek, hogy művében az érték fogalmának kellő helyet biztosít. Igaz, hogy sem az érték fogalmának a meghatározása, sem pedig az értékek felosztása nem kielégítő, hanem alapos javításra szorul. De ez természetesnek látszik, ha arra gondo-

lunk, hogy az értéktan mint ifjú filozófiai tudomány még nagyon is a kezdet nehézségeivel küzd. De bizonyos, hogy az érték kellő érvényesítése a pædagogia terén igen nagyon gyümölcsözőnek fog bizonyulni. Kiemelhető még a szerző gondolata az «ifjúsági ideálok»-ról. Valóban, ma növendékeinket akárhányszor oly eszményekkel tápláljuk, melyeknek semmi vonatkozásuk sincs az ifjúság gyakorlati életéhez (részben ez az oka az ifjúságon észlelhető frázisgyártásnak) és így elmulasztjuk az ifjú kedélyek érdeklődését fölkelteni oly közérdekű erkölcsi feladatok iránt, melyek teljesítése ifjú életöknek valóban értékes tartalmat adhatna. *Dr. Szelényi Ödön.*

KÜLFÖLDI SZEMLE.

Vezérelvek a középiskolák továbbfejlesztéséhez címen a következő tételeket olvassuk több jónevű pædagogus aláírásával a *Rein*-féle **Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik** februári számában

«Minthogy előreláthatő időn belül nem lehet a főiskolai tanulmányokra előkészítő idealisztikus alapon épült egységes iskolát szervezni, elismerjük, hogy szükséges *többféle* iskolát szervezni *középtagúl a népiskola és a főiskolák közé* és kívánatosnak tartjuk ezeknek az iskoláknak *teljesen egyenlő jogosítását.*

Elvi álláspontunk, hogy a középiskola feladata oly erkölcsi személyiséget nevelni, aki képes korunk művelődési javait értékük szerint méltányolni és megalkotásukban közreműködni. Ehhez első sorban szükséges, hogy a középiskolában *egy* dolgot egészen és alaposan, nem sokat félig és felületesen végezzenek. Ez okból kívánunk minden középiskola számára egységes, magában zárt tantervet, amely elsősorban azon a feltevésen épül fel, hogy minden tanulónak, aki az iskolába lép, az egész tanfolyamot el kell végeznie. Az a nézetünk, hogy középiskoláink jelen szervezete sok pontban megszegi ezeket az alapelveket, azért kívánjuk a következőket:

1. A különféle középiskolák mindegyike *egy* főszakot vagy egy bensőleg szoros kapcsolatban álló szakcsoportot tegyen egész nevelési rendszerének alapjává.

2. Kiegészítő oktatás nyújtsa a tanulónak a főszakon kivül eső művelődési javak ismeretét, de az anyagnak alaposan megfontolt korlátozásával és szerény tanítási céllal.

3. A középiskola alapköveit vagy a nyelv-történeti, vagy a mennyiségtan-természettudományi szakok adják. Az első fajú iskola, vagy a klasszikus műveltséget, vagy a modern nyugat-európai kulturák valamelyikét teheti oktatása főtárgyává. Aszerint, amint e három kör

egyikét vagy másikát választják alapkőnek, a másik két kört kiegészítő oktatáshoz kell sorolni (részben kötelező, részben választható szakok gyanánt).

4. Egyáltalában akár a nyelv-történeti-, akár a mennyiségtan-természettudományi szakokban nem emlékezeti anyag közlését, különösen pedig nem az oktatás rendszeres teljességét akármely ismeretkörben kell követelni, hanem minden szak sajátosságának megértetését, a dolgozási módszerekbe való bevezetést és az önálló munkára való képesség és kedv fejlesztését.

5. A gondolkozás fejlesztése mellett nem szabad elhanyagolni a megfigyelés és szemlélet ápolását.

Eszerint a fennálló középiskolákat a következőképen kell átalakítani:

I. A *reáliskolában* az oktatás alapjai a mennyiségtan-természettudományi szakok legyenek; kiegészítő kötelező szak legyen *egy* modern nyelv.

II. A *reálgimnázium* átalakitandó modern nyelvű gimnáziummá, amelynek az angolok *vagy* a franciák műveltségének alapos megértésére kellene törekednie; a latint csak annyiban kell figyelembe venni, amennyiben a modern nyelvek és művelődések megértését szolgálja. Minden osztályban szerepelnie kell még kiegészítő kötelező szakúl mennyiségtan-természettudományi oktatásnak.

III. A *gimnázium* legyen újra igazán humanisztikus, úgyhogy szilárdabban állítsuk a nyelv-történeti alapra, de a nyelvtani oktatás fejeződjék be az alsó- és középsőfokon, a felsőfokon pedig lényegében kerüljön háttérbe, úgyhogy az ó-kor képzőértékét sokkal termékenyebbé lehessen a tanulóra nézve tenni, mint ma teszik. Mennyiségtan-természettudományi oktatás itt is szerepel kiegészítő kötelező szakúl minden osztályban.

IV. Arra kell törekedni, hogy a tanulók általában 18 éves korukban mehessenek a főiskolákra.

V. Valamennyi intézet *felsőfokán* időt és alkalmat kellene adni a tanulóknak, hogy hajlamaiknak vagy választott szaktanulmányaik kölönös követelményeinek megfelelő *fakultativ* oktatásban részesülhessenek. A tudományos oktatás óraszámának lehető korlátozása azért is szükséges, hogy a testi fejlődés is megkapja a magáét és a munkakedv meg a szellemi erőfeszítésre való képesség épségben maradjon.

VI. Egyik intézetből a másikba való átlépést, nevezetesen az alsófokon, lehetőleg meg kell könnyíteni. Minden érdekeltnek a java megkívánja viszont, hogy a meg nem felelő elemeket már a legalsó osztályokban szigorúan ki kell küszöbölni a középiskolákból.

VII. Abban a meggyőződésben, hogy nevelésbeli eredmény eléréséhez még az iskolák szervezésénél is fontosabbak a tanerők, olyan tanárképzést kívánunk, amely *öt évi* egyetemi tanulmányt foglal magába. Üdvözlünk minden eszközt, amely arra alkalmas, hogy ennek a hivatásnak tehetséges és derék személyiségeket nyerjen meg».

*

A tanuló érzékeinek tanulmányozása cimen értékes tanulmányt közöl *Bourdon* professzor tollából a mult évben megindult **L'Éducation** ezidei első füzete. Az iskolában kevés figyelemben részesítik a tanulók érzékeit, abból a feltevésből indulva ki, hogy ritka kivételektől eltekintve a gyermekek érzékei eléggé fejlettek. Ez igaz is, de azért célszerű, ha e tekintetben biztos felvilágosítást szerzünk tanulóinkról, akiket kötelességünk mennél tökéletesebben ismerni gyakorlati szempontokból is; már a tanulók elültetésekor tekintetbe kell vennünk hallásuk és látásuk élességét. Irás vagy olvasás közben egyik-másik tanulót érzékeinek hiánya hibás testtartásra viheti, amelyet aligha szüntethetünk meg a baj ismerete nélkül. Azonkívül érdekes lélektani kérdések is fűződnek a gyermekek érzékbeli állapotának ismeretéhez. Hibás hallásnak erős hallásbeli emlékezet, rövidlátásnak a látásbeli emlékezet finomsága lehet a következménye. Az sincs még feltétlenül megállapítva, hogy az értelem nincs-e valami szükségképi összefüggésben az érzékekkel; sokan hajlandók erre a kérdésre igenlőleg válaszolni. Végül a fejlődés bizonyos zavarai az iskoláskorban kezdődnek és lassankint súlyosbodnak; fontos volna lehető biztossággal megtudni, vannak-e ilyen zavarok, hogy súlyosbodásuknak elejét lehessen venni.

Az érzékek tanulmányozásában sok kérdést lehet felvetni, de ha a kvantitativ meghatározásokra szoritkozunk, főkép a következőket határozhatjuk meg: 1. Az érzet minimumát; pl. milyen az a legkisebb fényerősség, mely megkülönböztethető a sötétségtől? milyen az a leggyengébb zaj, amely észrevehető? — 2. Az érzékkülönbség minimumát; meg kell határozni a legkisebb észrevehető különbséget két inger között, amelyek mindegyike már észrevehető. — Szerző példákat is ad a hallás és látás körébe vágó legegyszerűbb ilyenféle meghatározásokra, majd áttér a többi érzék vizsgálatának módjaira, amelyeknek az iskolában kevesebb a fontosságuk.

*

Véleményalkotás egy órai tanításról. *Czervenka* igazgató véleménye szerint (a **Pädagogische Studien** második számában) az ilyen véleményalkotásnak általánosságban arra kell vonatkoznia,

hogy a tanítás az elismert lélektani törvények határai között maradt és alkalmazkodott-e az ezen törvényeknek megfelelő didaktiai szabályokhoz. A vélemény alapjai tehát a lélektan és logika, ezekhez járul még az etika, amely arra utal, hogy a gyermekeket erkölcsös jellemű személyiségekké neveljük. A helyes oktatás alapfeltétele a tanító önkritikája, amelyhez feltétlenül szükséges a pædagógiai elmélet biztos ismerete. A tanítóképzőben ezt nem szerezheti meg a jelölt és a legjobb tanterv sem adhat óráról-órára terjedő részletes felvilágosítást, azért szükség van arra, hogy a tanító fölöttesei véleményt alkossanak oktató munkásságáról, de ennek a véleménynek tudományosnak kell lennie, hogy belőle a nevelésügyre haszon háramoljék. Teljes órát kell megfigyelni, hogy ez a vélemény helyes lehessen és a megfigyelőnek az óra célján kívül figyelemmel kell lennie az iskolai nevelés egészének céljára is. Azok a főkérdések, amelyek feleletet kívánnak, a következők: 1. Teljesültek-e azok a külső feltételek, amelyek az oktatás zavartalan menetét biztosítják? 2. Milyen a tanulók és a gyermekek magatartása és beszédmódja? 3. Egyenletes volt-e a gyermekek részvétele? 4. Tárgyilag helyes volt-e minden? 5. Helyesek voltak-e a kérdések és ügyesen fel tudta-e használni a tanító a gyermekek feleleteit az oktatás folytatására? 6. Jól rendezett menetben vezetődött-e be az új anyag a gyermekek kedélyébe és lelkébe? 7. Megtudta-e nyerni a tanító a tanulók sokoldalú érdeklődését az oktatás anyaga iránt és fenntudta-e tartani? Itt igen fontos szempont a gyermekek önmunkásságának érvényesülése. 8. Milyen célt ért el az óra? 9. Ha azt akarjuk, hogy az oktatásról alkotott vélemény tartós gyümölcsöket hozzon, ép annyi alapossággal és pártatlansággal, mint tapintattal és jóakarattal kell gyakorolni.

*

Az ultranormális gyermek. Gyakran esik szó újabban nemcsak olyan gyermekekről, akik az átlagos szellemi mértéket sem ütik meg, hanem olyanokról is, akik ezen az átlagon felül emelkednek. *William Stern* azt a kérdést veszi fel a **Der Säemann** februári füzetében, hogy miképen viselkedik a pædagógia ezekkel a megkülönböztetésekkel szemben. A gyenge tehetségüekről még csak történt gondoskodás, de a különösen tehetségesekkel eddig vajmi keveset törődtünk. Pedig kettős szempont is megkívánná ezt. Először is maguknak ezeknek a gyermekeknek a szempontja, akikben különös leendő értékek jelentkeznek; nekünk kötelességünk ezen értékek tényleges kifejlődésén dolgozni. A közösség érdeke pedig azt kívánja, hogy mennél magasabb fejlettségű szellemi vezetőkről gondoskodjunk számára. Erre a feladatra látszanak hivatottaknak az említett gyermekek.

Az átlagon felül állás kriteriumai még nincsenek megállapítva, de bizonyos, hogy ide nemcsak a lángész tartozik, hanem az általános hajlandóságok megnyilatkozásának legmagasabb fokú alakjai is ide sorolandók. A határt természetesen nehéz megvonni. Vannak általánosságban kiemelkedők és olyanok, akik lelkületének határozott oldala mutat különösen erős fejlődést.

Rendszertelenül, egyes esetekben ma is történik valami az ilyen gyermekek érdekében, de nagyon kevés ahhoz, aminek történnie kellene. Az iskola figyelmét el is kerülhetik más irányú képességek, de ha észre is vesz valamit, a közösség érdeke lebeg a szeme előtt, nem a kiemelkedő keveseké. Másrészt mindennapiak azok az esetek, amikor károsan visszaélnek egyes gyermekek rendkívüli képességeivel, amint a csodagyermekek példája mutatja. Nem alkalmazkodhatik az iskola azokhoz sem, akiknek egész szellemi alkata felülemelkedik az átlagon. Az ilyen gyermekekre erkölcsileg is káros hatással van az átlaggyermekre számító iskola.

*

Egy amerikai szülői egyesület. A chicagói egyetemmel kapcsolatos School of Education szülői egyesületének 1909. évi elnöki megnyitójában *Charles F. Harding* ismerteti ennek az alig 6—7 éve fennálló egyesületnek a történetét. (**The School Review**, 1910. III.) Élénk színekkel ecseteli, hogy ez a kilencvenes években alakult elemi iskola mennyire nem volt kezdetben tekintettel arra, hogy tanulóit az életre készítse elő és a tanítást kellemessé, könnyűvé tegye számukra. Csak 1900 körül Dewey vezetése alatt tűzték ki ezt a célt és ennek könnyebb megvalósítása végett szervezték az anyai értekezleteket. A gyermekek anyái a hét bizonyos délutánjain összejöttek, hogy megismerjék az iskola módszerét és igényeit és lehetőleg segítségére legyenek a gyermekeik nevelésében fáradozó tanítóknak. Eleinte kevesen voltak, de a fejlődés gyorsan haladt és már 1903-ban megalakult ez a szülői egyesület, amelynek tagjai élénken érdeklődtek az iskola munkája iránt és tőlük telhetőleg részt vettek benne. Más iskolákban már előbb is volt ilyen egyesület, de ez mindent megtett arra nézve, hogy az iskolát különbbé tegye a többinél. Mindjárt az első évben javaslatokkal és kívánalmakkal lép fel. Kívánságainak főcélja mindig a tanulók szociális életének fejlesztése. Kívánságára szervezik a tanulók klubját. Felajánlja anyagi támogatását, hogy különböző célu klubbokat lehessen szervezni. Alakultak is vitázó klubbok, zenei klubbok, táncklubbok, kirándulási klubbok, stb. Az igaz, hogy pl. a mult évben az egyesület kb. 4000 dollárral járult a klubbok támogatásához. Házi összejöveteleket is rendezett az

egyesület a tanulók számára, kikérve erre nézve az iskola vezetőségének utbaigazító véleményét. Végül gondol arra is az egyesület, hogy a tanulók közt ne keletkezhessenek a hiú vetélkedésre alkalmat adó egyesülések.

*

Az iskolaköteles kor felemelése. Egész Európában napirenden van az a kérdés, meddig kelljen minden gyermeknek az iskolai nevelésben részesülnie, hogy belőle a nemzetnek minél értékesebb és boldogabb tagja lehessen. Különösen Angliában látjuk annak a véleménynek a megnyilvánulását, hogy az iskolakötelezettség megszünését minél későbbre kell tenni. Legutóbb a *London Education Committee* egy felterjesztést kapott, amely részletes indokolással támogatta azt a nézetet, hogy az általános iskolázás a 15. évig tartson és minden ifjú a 18 éves koráig a továbbképző iskolát legyen köteles látogatni. A pénzügyi bizottság nagyon költségesnek tartaná ugyanezt a reformot, de a **Journal of Education** véleménye szerint ez elengedhetetlen. Megállapították ugyanis, hogy az olyan gyermekek, akik 14 éves korukban elhagyják az iskolát és nem lépnek rögtön ipari pályára, elvesztik iskolai nevelésüknek minden gyümölcsét. Az igaz, hogy az egész dolog gazdasági kérdés, mert mennél magasabb a szervezet és mennél bonyolultabb a műveltség, annál messzebbre kell halasztanunk azt a kort, amelyben a nevelés gyümölcseit élvezhetjük. De a nemzetnek kötelessége arról gondoskodni, hogy ezek a gyümölcsök mennél érettebbek legyenek és az ország valószínüleg elfogja bírni azt a terhet, amelyel ez a reform ráróna.

Boldog Anglia! Nálunk még azt sem lehetett eddig megvalósítani, hogy a gyermekeket legalább 15 éves korukig megkiméljük a fejlődésüket gátló nehéz ipari munkától és legalább addig a korig részesülhessenek az iskolai nevelésben. Mindenesetre itt volna az ideje, hogy ezeken az állapotokon rohamosan javítsunk.

K—n.

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern, herausgegeben von *J. Ruska*. Leipzig 1910, LII. Jahrgang.

Harmadik füzet (március): *Dr. Heinrich Ditzel*, Iskola-óriások és kettős intézetek. — Professor *Dr. Karl Dürr*, Homeros kritikájának alapkérdéseiről. — *Dr. Gustav Junge*, A legújabb osztrák mennyiségtani tan-

terv. — *Dr. Hans Commenda,* Az iskolába járó ifjúság testi neveléséről Bécsben rendezett tanácskozás.

*

Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik. Psychologische und pathologische Kinderforschung mit Berücksichtigung der Sozialpädagogik und Schulhygiene. Unter Mitwirkung von Professor *Dr. Kemsäies* und zahlreichen anderen Pädagogen. Herausgegeben von *E. Meumann.* X. Band. Leipzig, 1910.

Első füzet: *Dr. Boodstein,* A gyermekek szellemi öröksége apai vagy anyai részről. — *E. Meumann,* Az iskolai reform szövetsége. — Dr. med. *Max Oker-Blom,* Vizsgálatok a szellemi munkaképességre, illetve az elfáradásra vonatkozólag az iskolai munka folyamán a helsingforsi népiskolákban. — *Dr. E. H. Cameron,* Tudományos pædagogia Amerikában.

*

Zeitschrift für pædagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Begründet von *F. Kemsies.* Herausgegeben von *M. Brahm, G. Deuchler, O. Scheibner.* Leipzig, XI. Jahrgang.

Harmadik füzet (március): *Karl Branckmann,* A hallás jelentőségéről és gyermekkori zavarainak szellemi következményeiről. — Prof. *Dr. Oskar Messmer,* Példák az erkölcsi tevékenység terén felmerülő nehézségekre. — *Dr. Th. Fritzsch,* A gyermeklélektan kezdetei és a pædagogiai kisérletezés előfutárai.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 1909—10. XVII. Jahrgang.

Hatodik füzet (március): *Ignaz Pokorny,* Fogalmak egyesülései és kiválasztása, továbbá részvételük a különböző gondolkozási folyamatokban. — *Max Schmitt-Hartlieb,* Filozófiai propedentika. — Közlemények: *M. Reiniger,* A «Verein für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen» 50. közgyűlése. — Vélemények Herbartról. — *W. Rheinen,* Nemzetközi pædagogiai folyóirat. — Pályázat hirdetés. — Professor Dr. W. Alexejeff. — Együttes nevelés. — A Rivista pædagogia.

*

Pädagogische Studien. Herausgegeben von Schulrat *Dr. M. Schilling.* XXXI. Jahrgang. Dresden-Blasewitz, 1910.

Második füzet: *A. Hartmann,* Továbbképző-iskola és az ifjúság nevelése. — *Dr. Franz Schulze,* Nőkről a történelmi oktatásban. — *Dr. Hans Zimmer,* A Herbart-kutatás az 1909. évben. — Kisebb adalékok és közlemények. *Czerwenka,* A tanítás egy órájának megítélése a modern pædagogiai tudomány fényénél. — *Dr. Heinrich Pudor,* Japáni nőnevelés. — Művészi mintázó-ívek.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza u. Wien, 1909—10. XV. Jahrgang.

Hatodik füzet (március): *Landsberg*, Keveset ér-e az ifjúsági bíróságok tevékenysége? *Dr. Oswald Berkhan*, Pőhler Ottó, a koránolvasó braunschweigi gyermek. — *Náray-Szabó Sándor*, Ideges gyermekeket oktató- és nevelő uj állami intézet Magyarországon. — Közlemények: *M. Kirmsse*, Az 1906. évi német nyomorék-statisztika eredményei. — Balesetbiztosítás és pszichopátikus fogyatkozások. — A gyengeelméjűek védelmének negyedik osztrák kongresszusa Bécsben.

*

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten. Herausgegeben von *Prof. D. Dr. W. Fries* und *Prof. Dr. Rud Menge*. Halle a. d. S. 1910.

Második füzet (április): *Dr. Rudolf Menge*, A mai Görögország iskolaügyéről. — *Dr. Werner*, A latin mondattan egyszerűsítése reálgimnáziumok számára. — *Dr. Karl Reich*, A latin mondattanhoz. — Prof. *Dr. P. Dörwald*, Platon Sokrates apologiájának olvasása. — Dir. *Dr. Tőwe*, Művészi élvezet és művészi nevelés. — *Dr. G. Hanf*, A modern nyelvtanár gyakorlóéve a gimnáziumban. — *Dr. Hawickhorst*, Látogatás a majna-frankfurti mintaiskolában. — Professor *Dr. Krenschmer*, A szögfüggvények összeadási tétele és a függvényértékek változása a változószöggel az új szögfüggvény-transporteurön. — Professor *Kühn*, Bizonyítás arra a tételre, hogy *minden* olyan egész szög megszerkeszthető körzővel és vonalzóval, amelynek fokszáma háromnak többszöröse. — Vegyesek: *W. Fries*, Az élő nyelvek tanárainak nemzetközi kongresszusa. — *W. Fries*, Ifjúságunk állampolgári nevelése.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1910. XIV. Jahrgang.

Harmadik füzet (március): *W. J. Ruttmann*, Wundt Vilmos és Meumann Ernő vagy veszedelem-e a kisérleti pædagógia? — *Hans Plecher*, Iskolai kiállítások. — *Paul Henkler*, A közvetlen és a pædagógia (második közlemény). — *Ludwig Göhring*, Német istenek mondája a népiskolában. — Szemle. — Közlemények és utalások: A reformmozgalomból; Bund für Schulreform. — Pedagógiai törekvések. — Egyesület egy kisérleti iskola felállítására. — Az oktatás reformja az első iskolai évben. — Pályázathirdetés. — Rein reformjavaslatai a vallásoktatásra vonatkozólag. — A türingiai tanítóképző-intézeti tanárok utolsó értekezletének határozatai. — Vezérelvek a középiskolák fejlesztéséhez. — Vegytan a népiskolában.

*

Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung, Jugendkunde. Der Säemann. Herausgegeben im Auftrage der deutschen

Zentrale für Jugendfürsorge Berlin und der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung Hamburg. I. Jahrgang. Berlin-Leipzig, 1910.

Második füzet (február): *Dr. Hanus*, Az új Lex Bérenger. — Prof. *Dr. William Stern*, A túlságosan normális gyermek. — *E. Lyttelton* M. A. B D., Iskolás gyermekek és iskolai munka. — *Seifert*, Egy nevelési helyre vonatkozó törvénytervezethez. — *W. Sp.* Az olvasmányok és egyéb befolyások ifjúságunkban. — Prof. *Dr. H. Neumann*, Szifilisz és ifjúság. — *Dril-Raich*, Az 1909 május 5-iki orosz ifjúságvédő törvény. — Prof. *William H. Buruham*, A család a többi nevelés tényezővel szemben. — *Dr. Gertrud Bäumer*, A vallásos képzés problémái. — Professor *Dr. O. Weynand*, A költői művek olvasásáról és magyarázásáról.

*

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von *H. J. Müller*. Berlin, 1910. LXIV. Jahrgang.

Második és harmadik füzet (február—március): *E. Höttermann*, Plato vitatkozása Enthyphron és Kratylos című műveiben. — Professor *Dr. Th. Steinwender*, A manipulariusok szabályos küzdelme. — *H. E. Sieckmann*, A görög oktatás kezdete az Ahrens-féle módszer szerint az Untertertiában. — Prof. *Dr. C. Conradt*, Orchestika, ritmika és metrika.

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur und für Pædagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilberg* und *Bernhard Gerth*. Leipzig und Berlin, 1910. XIII. Jahrgang. XXIV. Band.

Harmadik füzet (március): *Dr. Willibald Klatt*, Az iskolai közösség és az iskolai fegyelem. — Prof. *Dr. Paul Cauer*, A homéroszi kérdés az oktatásban. — Professor *Dr. Hermann Stadler*, Élettan és teleologia. — *Dr. Rudolf Wessely*, Javaslat az osztályozás fokozatainak megváltoztatására.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram*. Leipzig und Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Harmadik füzet (március): *Paul Ziertmann*, A badeni tanárok és az együttes oktatás. — *Dr. Clara Lötschert*, Az amerikai női college-ek (befejező közlemény). — *Dr. Hermann Hadlich*, Női logika (befejező közlemény). *Dr. A. Buchenau*, Gaudig javaslatai a felső leány-iskolaügy szervezéséről. — *Dr. Martha Krug-Gerthe*, A férjes tanítónő. — *Dr. Schnell*, A leányok középfokú oktatásának újjászervezése Mecklenburg-Schwerin nagyhercegségben. — A tanítónőképző-intézet. — Irodalmi értesítő. — Közlemények: *Dr. Gertrud Lange*, A «fizikai építőszekrény» ajánlása.

*

Monatschrift für höhere Schulen. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten von *Dr. R. Köpke* und *Dr. A. Matthias*. Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Harmadik és negyedik füzet (március—április): *Dr. Paul Rogozinszky*, Az angol iskolai- és nevelésügy hiányai és gyengéi. — Direktor *Aug. Bähre*, Javaslat az órarend javítására. — Direktor Prof. *Dr. Waldemar Olsen*, A testi fenyíték a középiskolákban. — *A. Tilmann*, I. A római jog forrásaiba való nyelvi bevezetés tanfolyamai. II. A jogi-, orvosi- és bölcsészeti kar hallgatóinak bevezető görög-tanfolyamai. III. A porosz egyetemi hallgatók érettségi bizonyítványai. — *A. Tilmann*, Statisztika a nők tanulmányairól. — 1909. évi húsvéti értesítők: Prof. *Dr. H. Schmidt*, Vallástan. — *Dr. Max Fischeisen-Köhler*, Filozófia és pædagógia. — Prof. *Dr. Paul Brandt*, Művészet és művelődéstörténet. — Prof. *Fritz Kuhlmann*, Rajz- és művészeti oktatás.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber*, *Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser*. Wien, 1910. XXXV. Jahrgang.

Harmadik füzet (március): *Dr. Leopold Brandl*, Mozart mint ember és művész Mőrike előadásában. — Prof. *Dr. Willibald Kammel*, Francia nyelven kell-e a reáliskolák francia olvasmányainak írásbeli előkészítését végezni? — Prof. *Viktor Kindermann*, Tanulók természetrajzi gyakorlatai. — *Robert Gidály*, A henger megszerkesztése különös másodrendű felületsorokban. — *Kemény Ferenc*, Magyarország és Horvát-Szlavonország középiskolái az 1907/8. iskolai évben.

*

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Verantwortliche Redakteure: *J. Huemer, E. Haule, H. von Arnim*. Wien, 1909. LX. Jahrgang.

Második füzet (február): *P. D. Ch. Hennings*, A feákok hazája. — Irodalmi értesítő. — *Dr. F. Zinner*, Jelentés a középiskolai tanárok részére 1909 október 16-án Berlinben tartott természettudományos szünidei tanfolyamról. — *P. Adjut Troger*, Az új osztályzati jegyek. — Pædagógiai könyvek ismertetése. — *W. A. Hammer*, Ferdinand Kürnberger diákévei.

*

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner begründet von Schulrat *Dr. C. Kehr*, herausgegeben von *Karl Muthesius*. XXXIX. Band. Gotha, 1910.

Harmadik szám (március): *Lehmann*, Nyilt levél Muthesius Károlyhoz. — *Andreae*, A legujabb tanítóképzői tanterv. — *Kempinszky*, Adalék a tanítóképző növendékeinek a gyermektanulmányba való bevezetéséhez. — Közlemények: A porosz költségvetésből. — A tanítónőképzőintézet. — A német ifjúság állampolgári nevelése. — Kis közlemények. — A pædagógia történetére vonatkozó munkák ismertetése.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid.* Leipzig u. Berlin, 1910. III. Band.

Harmadik füzet: (március): *Dr. E. Koch,* Megyjegyzések az elméletek és feltevések alkalmazási módjáról a fizikai oktatásban. — Prof. *Karl G. Volk,* Geologiai vándorlások a sváb-tenger mellékén (befejező közlemény). — *R. Bertel,* A tanulók fenológiai megfigyeléseinek didaktikai értékéről. — *Dr. Schickhelm,* Iskolai kisérletek a szántóföld élettana köréből. — Ismertetések. — Gyűlési tudósítások. — *Dr. R. v. Haustein,* A természettudományi oktatás segítéséhez. — *M. Goldschlag,* 1909. évi értesítők.

*

Das humanistische Gymnasium. Organ des Gymnasialvereins. Herausgegeben von Geh. Reg.-Rat Prop. *Dr. Oskar Jäger* und Geh. Hofrat Prof. *Dr. Gustav Uhlig.* Heidelberg, 1910. XXI. Jahrgang. (Évenként hat füzet.)

Első és második füzet: *Max Wiesenthal,* A jellemképzés eszközei és határai a mai gimnáziumban. — A gráci filológus-gyűlésről. — A humanisztikus gimnázium barátainak berlini egyesületéről. — *G. Uhlig,* A cs. és kir. közoktatásügyi minisztériumban tartott középiskolai tanácskozáshoz (harmadik közlemény). — *Th. Kömer,* A gimnázisták alkalmassága katonai szolgálatra. — *G. U.* A rövid óra. — *O. Jäger,* Münch gondolatai a fejedelmek neveléséről. — Könyvismertetések. *G. Uhlig,* A «német nevelés» érdekében való törekvés eredményei. — Régi görög drámák előadása angol főiskolákon és középiskolákban.

*

L'Éducation. Revue trimestrielle illustrée d'éducation familiale et scolaire. Directeur: *Georges Bertier,* II-re Année. 1910. Paris.

Első szám (március): *P. Gaultier,* Az akarat képzése. — *Mlle Bérillon,* A vonzó nevelés. — *B. Bourdon,* A tanuló érzékeinek tanulmányozása. — *Dr. Gallois,* A középfokú oktatás reformálása és a tanulók szüleinek egyesületei. — Biráló ismertetések. — Pædagógiai ujdonságok: *A. Beller,* Nemzeti nevelésügyi tevékenység: az iskolai művészet egyesülete. — *F. A. Manny,* Pædagógiai tapasztalat egy amerikai collegeben.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet.* Paris, 1910. XXX. Année. Vol. LIX.

Harmadik szám (március): *Maurice Courant,* Angol tanácskozás a keleti nyelvek tanításáról. — *J. Corcelle,* A felsőfokú oktatás, a tudóstársaságok és a vidéki szellem feléledése. — *Gustave Loisel,* A meghonosítás és a gazdasági állattan a XIV. századtól a XVIII. végéig. — *Emile Boutroux,* előadásai Amerikában. — *Coville,* rektor beszéde a moulinsi középfokú leányiskola alapításának 25. évfordulóján. — Az algiri középiskolák az 1908/9. iskolai évben. — Francia egyetemek, természettudományi karok, tanszékalapítások 1904-től 1910-ig. — A montpellieri egyetem

1908—1909-ben. — *Georges Dumesnil*, A filozófia tanítása a grenoblei egyetemen. — *François Picavet*, A párisi egyetem egy új könyv szerint.

*

Revue Universitaire. Éducation-Enseignement-Administration etc. Secrétaire général: *Gustave Regnier*, Paris. 1910. XIX. Année.

Második szám (február): *E. Dupuy*, Jelentés az 1909. évi irodalmi tanárvizsgálatokról. — *Hubert Bourgin*, A francia-nyelv tanítása. — *G. Véroux*, A francia írásbeli dolgozat és az eredetiség ápolása a középfokú leányiskolákban. — *Paul Crouzet*, A pædagógiai élet. — *Gustave Rudler*, Franciai irodalomra vonatkozó könyvek. — *Ferdinand Bruno*, Könyvek a francia filológia köréből. — *Jeanne P. Crouzet Ben-Aben*, A leányok középfokú oktatásának értesítője. — *André Balz*, Havi krónika.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1910. Nouvelle série. Tome LIV.

Harmadik szám (március): *Maurice Pellisson*, Mme Staël emlékművének terve. — *Camille Chemin*, George Meredith. — *Henri Chantavoine*, Chantecler. — Egy vész és egy filozófus benyomásai. — *George Cirot*, Az elemi oktatás reformja Spanyolországban. — A francia elemi oktatás krónikája.

*

L'Enseignement secondaire. Organe de la Société pour l'etude des questions d'Enseignement secondaire. Vingt numéros par an. XXX-e année. Paris. 1910.

Negyedik szám (február): *J. Prettre*, A francia a középfokú oktatás alsó osztályaiban. — *Egy tanácstag*, A közoktatásügyi főtanács februári ülése. — *D. Barbelenet*, A gyermekek némely nyelvtani tévedései. — *A. Lambinet*, Maurice Laffout emlékezete. — *H. B.*, Oktatási krónika.

*

La Revue de l'Enseignement des Sciences. Rédacteur: *F. Marotte.* IVe Année. Paris 1910. (Évenkint tiz füzetben jelenik meg.)

Második szám (február): *C. Roubandi*, Mértan és mértani rajz. — *H. Bandeuf*, A «kisérleti» mértan ellen. — *Jean Blein*, A fénytani műszerek elméletének elemei (második közlemény). — *E. Brucker*, Mi a gyümölcs? — Vizsgálatok és versenyek.

*

Rivista Pedagogica. Pubblicazione mensile dell' Associazione nazionale per gli studi pedagogici. Direttore *Luigi Credaro.* Roma, 1910. Anno III Vol. II.

Harmadik füzet (március): *R. Benzoni*, Az olasz felkelés pædagógiai gondolatai. — *Menotti Calcagni*, Cesare Lombroso gondolatai a nevelésről. — *D. Avarelli*, Az analfabétizmus és az állam tevékenysége. — *G. B. Gerini*, Giovanni Antonio Rayneri. — *G. Magrini*, Az énekoktatás az olasz állami tanítóképzőkben. — Prof. *C. Bressau*, Az állami középiskolai reformbizottság és a technikai középiskolák.

*

The Journal of Education. A Monthly Record and Review Vol. 40. (New Series, 31) London 1910.

Harmadik szám (március): *Annie Matheson*, Húsvéti álom. — Kiváló könyvek. — Nagy-Britannia és Irország tanító-egyesülete. — Az erkölcsi nevelés ligája. — A görög-nyelv védelme. — Jegyzetek Dr. Braunholtz beszédéhez «Fejlődés és irodalomtörténet». — *Dr. Meyrick Booth*, A zürichi Förster; a reakció prófétája. — *P. Schaw Jeffrey*, A Lakanal lycée. — *Alice M. Jackson*, Egy érdekes amerikai tanítóképző.

*

The School Review.

Harmadik szám (március): *Charles F. Harding*, A nevelő-iskolába járó gyermekek szülőinek egyesülete. — *Jefferson Elmore*, Valódi alapot a latin írásbeli dolgozatnak! — *W. B. Hunter*, Az ipari nevelés fischburgi terve. — *Hermann Schwarz*, Kisérleti pædagógia Németországban. — *Frank T. Carlton*, Robert Owen mint nevelő. — *W. W. Charters*, Kiejtési «kórház» a középiskolában. — *Margaret Athmun*, Könyvtári olvasás a középiskolában.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Rahway, N. J. and New-York, 1910. Vol. XXXVIII.

Harmadik szám (március): *William H. Elson* és *Frank P. Bachman*, Iskolai értesítők; hibáik és ezek orvoslása. — *John H. Hewitt*, Adalékok az amerikai oktatás történetéhez (negyedik közlemény). — *Elizabeth Kemper Adams*, A college nőnövendékének lélektani nyeresége és vesztesége. — *H. Lloyd Millner*, A latin feladata a középiskolában és a collegeben. — *John Franklin Brown*, Egy porosz gimnáziumi szeminárium. — A tanárok javadalmazásának egységesítése. — Nevelésügyi közlemények: *W. S. Sutton*, William Torrey Harris érdemei az amerikai nevelés fejlődésében. — *C. Meriwether*, Kereskedelmi ágazatok a középiskolai tantervben. — *Albert C. Herre*, Válasz. — *Elizabeth du Bois Peck* Kereslet és kínálat a nevelés terén.

*

School Science and Mathematics. Chas. *H. Smith* Editor. Chicago. 1909. Vol. IX.

Harmadik szám (március): *Carl Runge*, A repülés mechanikája. — *Chas. W. D. Parsous*, Az iónok létezésének egyszerű kisérleti bizonyítéka. — *E. J. Reudtorf*, Két villamos hőjelző. — *Florian Cajori*, Grafikus vasúti menetrendek. — *Cora Q. Walker*, Válasz két cikkre. — *Henry R. Linwille*, A biológiai oktatás régi és új ideáljai. — *Josiah Main*, Földmívelés a középiskolában. — *Eloise Butler*, A minneapolisi botanikus kert. — *Geo. D. Fuller*, A százéves agave élelemraktározása. — *Albert L. Smith*, Azok a viszonyok, amelyek között a középiskolai vegytan tanára működik. — *Jessie Caplin*, Táblázat. — *H. C. Wright* és *R. L. Short*, A mennyiségtan egységesítésére kiküldött bizottság jelentésének birálata. — *G. A. Harper*, A valóságos alkalmazásból vett mennyiségtani példák bizottsági javaslatának birálata. — *James F. Mills*, Tényleges alkalmazásból vett mennyiségtani példák. — *James F. Mills*, Jegyzet az amerikai algebrai tantervről. — *H. E. Slaught*, Még egy jegyzet. — *C. R. Mann*, Követelmény vagy ajánlás.

VEGYESEK.

— **Kármán Mór**nak, a M. Pædagogiai-Társaság tiszteletbeli tagjának *dr. Finánczy Ernő* udvari tanácsos, a M. Pædagogiai Társaság elnökének vezetése alatt nagyszámú küldöttség adta át az oklevelet. A küldöttségben résztvettek: Rombauer Emil, főigazgató, dr. Vángel Jenő, kir. tanácsos, dr. Kovács János, dr. Szabó Péter, dr. Waldapfel János, dr. Székely György, Trájtler Károly, Böngérfi János, dr. Kerékgyártó Elek, Szuppán Vilmos, dr. Gyulai Ágost, dr. Weszely Ödön.

Dr. Finánczy Ernő elnök meleghangú beszéd kíséretében nyujtotta át a díszes oklevelet, megemlékezvén Kármán Mór érdemeiről a pædagogia és iskolaszervezés terén, s kiemelve különösen, hogy Kármán Mór oly férfiú, ki mindíg hű maradt önmagához és azokhoz az eszmékhez, melyeket szolgált.

Dr. Kármán Mór tiszteletbeli tag megköszönve a megtisztelteteést, érdekes pillantást vetett a múltra; felemlítette, hogy ő vetette fel nálunk legelőször egy pædagogiai társaság eszméjét. Az ifjúkor terveit és reményeit, ha nem is egészen ebben az alakban, melyben gondolta, íme megvalósulva látja.

A társaság sokáig maradt együtt, fesztelen beszélgetésben.

*

— **Juventus.** Ez a címe egy latin ifjúsági lapnak, melyet dr. Székely István főgimnáziumi tanár szerkeszt. A folyóirat eddigi számai arról tanúskodnak, hogy e lap valóban jó segítő eszköze a latin nyelv megtanulásának. A lap tartalma oly érdekes és változatos, hogy az ifjúság szívesen olvassa, s így könnyű és kellemes módon gyakorolja a latin nyelvet. A lapban egy hosszabb Robinson-fordításon kívül számos becses kisebb közlemény is jelenik meg, de főkép különös élénkké teszik a lapot azok az apróbb cikkecskék, melyekben az aktuális eseményeket beszéli meg a szerkesztő: a Széchényi-ünnepet, a drótnélküli távirót, ököritói szerencsétlenséget, Mikszáth-

jubileumot stb. A szöveget szép képek illusztrálják. A lap végére csatolt kis szógyűjtemény pedig segíti a tanulót a fordításban és a szöveg megértésében. A kitünő pædagogiai tapintattal szerkesztett lap nagyon jó szolgálatot tesz a latin nyelvtanítás ügyének. Előfizetési ára négy korona. Előfizetések Danczer Albert tanárhoz, Budapest, VIII, József-körút 48. sz. küldendők.

*

— **Új nemzetközi pædagogiai folyóirat.** Belgiumban «Zuid en Noord» cím alatt új, nemzetközi havi folyóirat keletkezett, mely hollandus, francia, német és angol nyelvű cikkekben az általános pædagogiát, a racionális oktatási methodikát, a rendes és rendellenes fejlődésű gyermekek tanulmányozását, a különböző országok iskolaszervezetét tárgyalja. Továbbá tájékoztatást nyújt a pædagogiai világirodalomról, nevelésügyi kongresszusokról s gyakorlati tanítási leckéket is közöl.

Bármily politikai vagy vallási irányokat ideértve, *mindenre* kiterjeszti figyelmét, ami arra pædagogiai szempontból számot tarthat.

A lap szerkesztőbizottságának elnöke Picavet R. (Hamme), tagjai: Coopman asszony (Gent), Douma H. (Amsterdam), Srhreuder J. (Arnhem), dr. Schuyten M. C. (Brüsszel), Zernike C. F. A. (Amsterdam). Számos munkatársai közt magyar is van.

Előfizetés egész évre 8·75 frk, kiadóhivatal: J. Vanderpoorten, Gent, Belgium.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1910. március 12-én.

Jelen vannak: dr. *Fináczy Ernő* elnöklése mellett Bozóky Endre, Böngérfi János, Barton Imre, Bardócz Pál, Bertalan Irén, Danilovics János, Erődi Béla, Erődi Béláné, Éltes Mátyás, Frank Antal, Farkas (Faludi) Sarolta, Garzó Dénes, Guttenberg Pál, Gyulay Ágost, Imre Sándor, Ispánovics Sándor, Juba Adolf, Kondor József, Kovács Alajos, Kovács János, Kerékgyártó Elek, Kunfalvi Rezső, Kelemen Ignác, Lázárné Kastner Janka, Málnai Mihály, Nádai Pál, Novák Izsó, Novák Izsóné, Pruzsinszky János, Rombauer Emil, Sebestyénné Stetina Ilona, Somogyi Géza, Szőts Károlyné, Tárnok Károly, Ujházy László, Quint József, Varga Ferenc, Weszely Ödön, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül nagy számban vendégek.

I. *Elnök* az ülést megnyitja. Örömmel üdvözli Erődi Béla alelnök urat s kéri, sziveskedjék előadását megtartani.

II. *Erődi Béla* bemutat néhány francia és angol pædagogiai munkát. A nagy figyelemmel és érdeklődéssel hallgatott előadást a jelenvoltak éljenzéssel és tapssal jutalmazták.

Elnök a társaság érzelmeit tolmácsolja, amikor a felolvasó úrnak hálás köszönetet mond értékes előadásáért. Elnök kivánatosnak tartaná, ha mások is hasonlóképpen cselekedve, értékes külföldi pædagogiai munkákat időközönkint bemutatnának a társaságnak.

III. *Nádai Pál:* «*A kézügyesség tanitása az iskolában*» cím alatt tart felolvasást.

Elnök a felolvasónak köszönetet mond az érdekes előadásért. Elvi tekintetben lehetne a kérdésről vitatkozni és szivesen fogadná, ha esetleg más alkalommal jelentkeznének hozzászólók. Ez esetben a kérdést újra napirendre tüzetné.

Az ülés véget ért.

Hivatalos nyugtázás.

1910 március 30. óta a következő befizetések teljesíttettek:

Kültagok befizetései:

1903-ra: Csánki József Székelyudvarhely 2 K-át. Zvada János Kovácsfalon.

1904-re: Csánki József Székelyudvarhely. Sóbányi Gyula Ujpest.

1905-re: Csánki József Székelyudvarhely. Machay Vendel Modor. Posch János Bpest. Sóbányi Gyula Ujpest.

1906-ra: Braun Mór Székesfehérvár. Lengyel Gábor Beregszász. 1 K-át Posch János Bpest. Sóbányi Gyula Ujpest.

1907-re: Lengyel Gábor Beregszász. Posch János Bpest.

1908-ra: Huzják Lukács Baja. Kolonics Lajos Zágráb. Novák Ferencz Hrahovislye. Posch János Bpest.

1909-re: Lathivesen Gyula Bpest. Posch János Bpest.

1910-re: Dr. Ágner Lajos Bpest. Abrasits Antal Szabadka. Dr. Bakkay Kálmán Szatmár. Balog Nándor Békés. Berényi Józsefné Bpest. Biró Gyula Szombathely. Bartók Loránd Karánsebes. Balla Béla Bpest. Büttel Károly Sarkad. Dr. Bitzó Sarolta Mezőtur. Bernáth Lajos Halas. Benedek János Bpest. Borbély József Egerbegy. Bartalus András Bpest. Baráth Géza Bpest. Dr. Balassa József Bpest. Dr. Bajay Amand Miskolcz. Cser Gyula Pancsova. K. Csapó Róza Szeged. Czigler Ignác Kassa. Dercsényi Julia Beregszász. Eltser Simon Nyiregyháza. Ferenczi József Nyitra. Fodor János Zsolna. Ellend József Sárospatak. Farkas J. Zsigmond Hódmezővásárhely. Einczig Miklós Sopron. Francz Márton Brassó. Gereco Szaléz Kőszeg. Görk Gyula Abony. Grűnvald Jenő Sopron. Gratzer Antal Ungvár. Heilinger József Nagyvárad. Herczegh Emma Bpest. Horváth Dezső Gyula. Dr. Harmos Sándor Bpest. Hirschmam Nándor Pozsony. Hollós János Sopron. Jakab Béla Pécs. Jakab József Bodrogkeresztúr. Harsay Jolán Győr. Kiss Jenő Kügypuszta. Kroller Miksa Zalaapáti. Kósa Vince Bpest. Karay Miklós Abony. Kászonyi Mihály Zalaegerszeg. Kun János Erzsébetfalva. Kronberger Miklós Nagyszeben. Koleszár Lajos Bánffyhunyad. Dr. Kemény Gábor Torda. Kempl György Ujvidék. Kováts Lajos Bpest. Dr. Láng Nándor Bpest. Litán Gergely Rózsahegy. Lázár Károly Bpest. Lenkei Lehel Bpest. Laczkovits Lajos Tóváros. Leitner Ferenc Sopron. Mihály Ferenc Szatmár. Mérey Gyula. Dr. Máté Lajos Bpest. Mende Jenő Czegléd. Nagy János Újverbász. Nagyné Csorba Mária Kaposvár. Dr. Novy Ferenc Léva. Netzingh Lajos Kismarton.

Nagy József Bpest. Nyicula Vazul Arad. Pogátsa János Győr. Pózna Lajos Léva. Rosta Ferenc Sopron. Révész Lajos Huszt. Schaeffer Mátyás Körmöczbánya. Szalay László Nagykőrös. Széchy Miklós Hajduszoboszló. Szlauka Antal Budapest. Schmidt Sándor Bpest. Schwetz Vilmos Esztergom. Dr. Szombathy István Jászberény. Szamosi József Orosháza. Stanicz Sándor Székesfehérvár. Trombitás Gyula Budapest. Dr. Török Istvánné Czegléd. Temerinácz Dusán Zombor. Ujsághy Géza Nagyszeben. Vargha László Bpest. Walló Albert Ungvár.

Lezáratott 1910. április 29-én.

*

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékok törlesztését a több ízben megküldött postatakarékpénztári befizetési lap felhasználásával vagy postautalvány útján mielőbb elintézni.

Kérem továbbá azon tisztelt tagokat, akik a Magyar Pædagogiát helytelen címezés miatt késedelmesen kapják kézhez, szíveskedjenek helyes lakcímüket velem mielőbb közölni. Egyáltalában a nyilvántartás érdekeiből kérem a tisztelt tagtársakat, hogy minden címváltozást velem haladéktalanul közöljenek. Végül van szerencsém a tisztelt tagtársak tudomására hozni, hogy a Magyar Pædagogia 1892., 1893. és 1894. évfolyamaiból, addig, míg a készlet tart, kötetenkint 8 koronáért teljes példányok kaphatók. A t. tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

Dr. Bozóky Endre,
áll. középisk. igazgató, pénztáros,
Budapest, II, Albrecht-út 31.

A MATEMATIKA TANÍTÁSÁNAK FOKOZATAI.[1]

1. A matematikai ismeretek középiskolai tanításának menetét legcélszerűbben *három* fokozat szerint határozzuk meg; tantervünk külső váza is nagyjában e hármas tagoltsághoz alkalmazható (alsó-, középső-, felső-osztályok). Általános logikai formákból kiindulva, *Kármán Mór* teoretikumaiban [2] így állapította meg e fokozatokat: «Az első fok volna a konkrét szemlélet foka, vagyis a konkrét tényekben rejlő számbeli viszonyoknak a megállapítása; a második fok volna a klaszszifikatorius fok, vagyis a különböző matematikai fogalmak, szerkezeti módok egymás alá vagy fölé rendeltségének a kimutatása; a harmadik fok volna a magyarázó fok: ezen a matematikai gondolkodásnak azt a módját világítanók meg, mely az elemek egymástól való függésének a kimutatásában és az ebből folyó tételek levezetésében áll.» A módszeres logikai formák, melyek e megkülönböztetések alapjául szolgáltak és amelyek a természettudományok módszertanában is alapvetők, a következők: leírás (tények gyűjtése), osztályozás (fogalmak alkotása) és magyarázás (fogalmak rendezése); ezeknek felelnek meg tehát a konkrétumok, a klasszifikálás és végül a magyarázó rendszerezés fokozatai.

Előadásunk célja, hogy az általános tagolást követve, a matematikai ismeretek tartalmi bőségének tekintetében közelebbről megvizsgáljuk az egyes fokozatok sajátlagos kialakulását és egymáshoz való viszonyát. Módszertani szempontból biztosítani akarjuk a menet folytonosságát és az egyes átmenetek helyes előkészítését; tartalmi oldalról pedig oda törekszünk, hogy az egyes tagolások önmagukban is egységes és lezárt területtel bírjanak. Ezzel egyúttal azt is elérjük, hogy a matematikai tanítás terén mai nap érvényesülő reformtörek-

[1] Felolvasás a Magyar Pædagogiai Társaság 1909. évi deczember hó 18-iki ülésén.

[2] *Kármán—Waldapfel:* «Adalékok a gimnáziumi oktatás elméletéhez» (Budapest, Eggenberger 1898.) 122. o. és *Kármán:* «Pædagogiai Dolgozatai». I. k. 355. o.

vések számára megadjuk az elméleti alapvetést, mely ez ideig még hiányzott és amely nélkül igazi alkalmazhatóságuk és pædagogiai értékük fogyatékos maradna.

Eredményünket így formulázzuk: *A tanítás anyagát és menetét úgy kell meghatároznunk, hogy necsak nagyban, de minden egyes fokozaton belül is kidomborodjék a logikai úton megállapított hármas tagozódás.* Minden egyes fokon tehát ugyanazon fejlődés menjen végbe, mint amelyet az általános elmélet a tanítás egész menetén követel, még pedig e folyamatoknak az egyes fokot jellemző módszeres *eltolódásaival.*

A folyamatoknak fejlődést mutató, fokozatos alakítását az exakt kutatás szempontjai határozzák meg; a sajátlagos feladatnak természetes módon előre haladó megoldása biztosítja a tanmenet folytonosságát és az egyes körök teljességét. A didaktikai fokozatok általános pædagogiai fejtegetések eredményei; e speciális irányú dolgozatban a metodikai fokozatokkal foglalkozunk, melyeket tantárgyunk sajátlagos feladataihoz kell alkalmaznunk, a tudományos felfogás állandó kidomborításával.

Ez alkalommal a számtani és az algebrai tanítás keretében mutatjuk be gondolatunk részletes kidolgozását. Az új irány az algebrai és a geométriai tanítás egyesítését célozza és így a következő fejtegetések alapján a geométriai tanításra is levezethetők az elmélet követelte általános szempontok.

2. *Az alsófokú számtani tanítás* körében legfontosabb alapelv, hogy a feldolgozandó számanyag reális, vagyis *igaz* viszonyokból eredjen. Továbbá ne csak a számanyag keletkezése, hanem műveleti értékesítése is a gyakorlati élet reális követeléseit elégítse ki. E feladatok szolgálatában a három fundamentális folyamat a következő szempontok szerint domborítható ki:

Az *első* mozzanat: a konkrét ismereti tények gyűjtése, ebből indulnak ki az alsófok sajátlagos kérdéstételei. A gyakorlati élet legegyszerűbb eljárásainak felhasználásával önállóan végzett megszámlálások és mérések reálisan adott tárgyakon alkotják a gyűjtő munka lényegét. A matematikus szempontjából kiemelendő, hogy ilyen úton nem izolált számértékeket, hanem összefüggő *számsorozatokat* nyerünk; az elemek keletkezését és összefüggését a reális alap biztosítja. A tanuló kezdettől fogva saját munkával szerzett és keletkezésükben követhető adatokkal foglalkozzék, nem pedig érdeklődési körén kivül eső, önkényesen adott számokkal. Az önállóan megfogalmazandó művelet szükségére csak ilyen számsorozatok vezetnek természetes úton; nem elméleti érdek, hanem a reálisan adott sorozatok további gyakorlati értékesítése biztosítja az alsófokon az operáció jelentősé-

gét. Meg kell továbbá még említenünk, hogy ezen módon már igen korán reájutunk az alkalmazott matematika két fontos elemére: az esetleges hibaforrások felismerése alapján a hibák becslésére és az eredményeknek számítással történő megjavítására. A méréseknél a helyes szemmérték, a számolásnál a helyes approximálás lép előtérbe.

A *második* lépés a számsorozatok elemeinek rendezésére vonatkozik; a gyakorlat kifejezésével: reávezet a sorozatok elemeinek *táblázására*. A művelet nem önkényes, mivel az elemek reális összetartozása természetszerüleg megköveteli a sorokba, illetőleg oszlopokba foglalást. A táblázásnál különös gondot kell arra fordítanunk, hogy a gyakorlati matematika azon egyszerű eljárásait alkalmazzuk, melyek a mindennapi életre is fontossággal vannak.* A táblázásnak lehetőleg sokféle módja bemutatandó, fokozatos emelkedéssel; hangsúlyozandók továbbá a tárgyilag jól megválasztható szempontok, melyekkel a nagyobb táblázat részekben is feldolgozható (egyes adatok, vagy adatcsoportok befolyása az eredményre, a számító feladat könnyítése és ellenőrzése, stb). A jól szerkesztett táblázat adja a természetes átmenetet azoknak a kérdéseknek önnálló kitűzésére, melyek a további műveleteknek szükségét igazolják. E műveletek a következők: az adatok összefoglalása (összeadás), az egyes adatokon tanulmányozható változások kimutatása (kivonás), az adatok átalakítása (szorzás) és végül a megfelelő adatok összehasonlítása, illetőleg ugyanarra a körre vonatkozó különböző adatok összekapcsolása (osztás). Mivel a táblázatok megbeszélése és értékesítése a tárgyi alapon történik, a műveletek forrása ép oly természetes, mint a primär sorozatok keletkezése. Eközben a matematikus szempontjából lényeges az a megjegyzése, hogy nemcsak az eredeti elemeknek, hanem a levezetett eredményeknek is reális értékük van; vagyis a már meg-

* Érdekes megjegyzéseket olvashatunk e tekintetben egy legujabban megjelent tudományos irányú könyv: *Thiele* T. N: «Interpolationsrechnung» előszavában. Idézzük a következőket: «Die Tafeln und ihre Interpolation müssen in den Arithmetikstunden der Schulen schon kurz berührt werden» és továbbá: «Eine auf rein elementaren Grundlagen geschriebene Interpolationsrechnung würde in diesem Fall sehr nützlich sein und wäre überhaupt als systematischer Abschluss des elementaren mathematischen Unterrichtes zu empfehlen». *Thiele* felfogásában ez a munka természetes előkészítője volna a függvénytani, sorelméleti és infinitesimálszámításbeli tárgyalásoknak, melyek e körben nyerhetik előzetes «megérésüket». Látni fogjuk, hogy a további tárgyalásunk milyen közel áll *Thiele* követeléséhez, kiemelve, hogy a táblázó és interpoláló eljárásokat még korábban — mindjárt az első számtani tanításban — megkezdve, a jelzett menetet kezdettől fogva a legnagyobb határozottsággal fejleszthetjük.

ismert szempontok szerint a műveletekkel nyert új számsorozatok is becslő, illetőleg javító eljárásokkal követhetők és ellenőrizhetők. E körülményben látjuk a közelítő műveletek, az alkalmazott matézis számító eljárásai bevezetésének tulajdonképeni forrását. Más oldalról azonban különös súllyal kiemelendő, hogy a műveletek tárgyalásánál a formális szempontnak is kellőképen érvenyesülnie kell, legjobban az összefoglaló áttekintések során. A tárgyi és utána a formális mozzanatnak végső összekapcsolása együttesen biztosítja a műveletnek és gyakorlatának igazi megértését.

A tárgyi és a formális elem viszonyáról szólva, hangsúlyozandó, hogy nem a műveletek, hanem a számsorozatok vannak eredetileg megadva; a műveletekre e sorozatoknak fokozatosan bővített és finomított feldolgozása vezet. Formális oldalról is e fokon az a leglényegesebb, hogy reális alapon állva, a műveletek gyakorlati alkalmazhatósága lép előtérbe. Az alsófokon a formalizmusnak csak annyiban van értéke — de értelme is — amennyiben adott és tárgyilag elemezhető, jól rendezett sorozatokra vonatkozik. Ilyen felfogásban tehát a második folyamat (a rendezés) voltaképen kettős szereppel bír: a gyakorlati táblázó és a formális műveleti szereppel; a kettő egyesülését a tárgyi feladat részletei nyújtják. A műveletek «egymás alá vagy fölé rendeltségét» is kimutathatjuk, ha az egymásutánt a tárgyi feladat természetes bővítésével állapítjuk meg; ennek további folyománya, hogy az egyes műveletek nem izoláltak, hanem a munka folyamán lehetőleg mindig szerepelnek a már megismert régebbi műveletek is.

A *harmadik* folyamat megállapítására részben elméleti, részben tárgyi megfontolások vezetnek. Ép úgy, amint a formális rész tartalmilag tökéletlen, ha a gyűjtés és táblázás meg nem előzi, a második folyamat módszertanilag fogyatékos, ha eredményeinek és szerkezeti módjainak magyarázó áttekintése elmarad. Az alsófokú oktatás terén a rendszerező folyamat alapját a különböző numerikusan már tárgyalt sorozatok *szemléletes* tanulmányozása nyújtja, vagyis az eredeti és a levezetett számsorozatoknak *grafikai* feldolgozása módszertanilag megállapított fokozatos menetben. A grafikon a szemléletben elemzi és új oldalról mélyíti a sorozatokban kifejezett elemeket és összefüggéseket; a szemléltetésnek továbbá nemcsak didaktikai, hanem gyakorlati értéke is van. A grafikai eljárások bevezetésével elérjük, hogy már kezdettől fogva egyenlő súllyal alkalmazzuk az exakt kutatás mindkét alapvető folyamatát: a szemléleten és kisérleten alapuló empirikus (induktiv) és a racionális módon megállapított (deduktiv) elemeket. Több dolgozatban* foglalkoztunk már az alsó-

* 1. «Grafikai módszerek a számtani oktatásban» (Orsz. Középisk.

fokú számtani tanítással kapcsolatos grafikai munka fejlődési fokozataival; egyszerű qualitativ grafikonokból történik a kiindulás és fokozatos módon eljutunk a koordinatamódszer* gyakorlatilag helyes értékesítéséig. Röviden így jelezhetjük az egymásutánt: qualitativ grafikonok, különösen a százalékszámítással kapcsolatosan; változásukban előre nem követhető viszonyok ábrázolása görbe darabokkal, különösen statisztikai feladatokkal kapcsolatosan; tendenciát mutató grafikonok, különösen a meteorologiai mérésekkel és gazdasági feladatokkal kapcsolatosan (reáutalva a kiegyenlítés lényegére); végül szabályos matematikai grafikonok, különösen az arányosság tanán alapuló feladatokkal és egyszerű fizikai vagy asztronomiai törvényeket demonstráló mérésekkel kapcsolatosan. Az egymásutánban fontos a szabálytalanból történő kiindulás és a fokozatos közeledés a szabályoshoz; a rajzok megválasztásánál lényeges, hogy a legegyszerűbb tárgyi viszonyokra vonatkoznak. Olyan egyszerű görbe darabok szerepeljenek, melyek a már aritmetikailag tárgyalt sorozatokból fakadnak és az algebrai feldolgozás számára is biztosítják az átmenetet.

A grafikai munkánál a matematikus szempontjából két lényeges körülményt kell kiemelnünk, egy gyakorlatit és egy elméletit. A legegyszerűbb — pl. a kamatszámítás köréből való — szabályos diagrammok nyújtják a legelső alkalmat a *grafikai számolás* gyakorlatára. Az alkalmazott fejezetek újabb alakulásában a pontos és a közelítő aritmetikai műveletek mellett előtérbe léptek a rajz útján kellő pontossággal végezhető eljárások. Elméleti szempontból az említett görbék biztosítják a konkrétumokból az abstrakcióig vezető *nehéz* út intuitiv alapozását, a modern követelményeknek megfelelő módon. A függvénytani gondolkodás empirikus elemei azok, melyek e rajzokon szembetűnnek; a lehetőleg sokoldalú táblázatoknak a praktikus matézis szempontjai szerint szerkesztett szemléleti képei magukban rejtik a tanítás második fokozatához átvezető intuitiv módszereket. E ponton látjuk be legtisztábban, hogy a modern törekvések valóvá tétele mennyire függ a konkrét fok helyes alakításától; a középső

Tanáregy. Közlöny XLI. 1908/9. 770—776. o. és a reformbizottság gyűjteményében: «A középiskolai matematikai tanítás reformja»; Budapest, Franklin 1909. 73—82. o.) 2. «Der Rechenunterricht auf der Unterstufe der höheren Schulen» (Zeitschrift für math. und naturwiss. Unterricht XXXIX. 1908. 289—309. o.

* E módszerről már A. *Comte* megjegyzi (Cours de Philosophie Positive I. XII. előadás): «Un procédé élémentaire qu'on peut regarder comme naturel à l'esprit humain, puisqu'il se forme pour ainsi dire spontanément chez toutes les intelligences, même les plus vulgaires».

fok új fogalmai a tárgyilag és elméletileg kellőképen kidolgozott alapvetésből természetes módon keletkeztethetők. Az algebrai tanítás mindjárt kezdettől fogva nem egyoldalú formális módon, hanem a függvénytani gondolkodásnak megfelelően *kettős* irányban indulhat meg: a számító formális és a tabellákon alapuló grafikai, vagyis függvénytani úton. A középső fokon csak e kettős szempont teljes érvényesítésével érhetjük el, hogy a tanulók az algebrai kifejezések igazi lényegét logikusan megértsék és alkalmazhatóságuk dolgában szemléletükben fel is fogják. A grafikai módszer jelentősége tehát az alsó fokon, hogy a jelzett irányokban való haladás összes feltételeit a tanulók szemléletében feldolgozza és e tekintetben ép úgy lezárója az első fokozatnak, mint természetes átvezető a második fokozatba.

Néhány megjegyzéssel kísérjük még az említett szempontok tényleges alkalmazását; ez ugyanis a gyakorlatban több nehézséggel jár az alsó, mint a középső és felső fokon. Első meggondolásra is világos, hogy a jellemzett tanmenet izolált számértékek vagy csak utólagosan kiegészítésül adott, feladatról feladatra változó adatok alapján nem fejthető ki természetes úton, összefüggő és egységes módszerekkel. Az ilyen utólagosan példázó menet rendesen burkolt és az algebrai kifejezésmód nélkül szövevényesnek látszó formalizmusokra helyezi a számtani tanítás súlypontját. Mivel a keletkezésében és alkalmazásában természetes, a konkrét foknak megfelelő anyag csak reális számsorozatokon épülhet fel, könnyen megokolhatjuk, hogy követeléseinknek csak összefüggő *tárgyi körökkel* felelhetünk meg.[1] Igen értékesek e tekintetben a statisztikai tárgykörök, ezek mellett a gazdasági, geométriai, fizikai és meteorologiai fejezetek.[2] Be akarjuk röviden mutatni, hogy a statisztikai körök mennyire megfelelnek az előbbi felfogásnak. Az eleinte kisebb, majd fokozatosan bővülő, de a tanulók érdeklődési köréhez állandóan közelálló viszonyokon végzett táblázó és számláló munka reális alappal bír; a táblázatok a gyakorlati matézis módszereivel szerkeszthetők. A tárgyi megfigyelés magán a táblázaton kijelöli a végezendő új és régi műveleteket, melyek eredményei — ép úgy, mint az eredeti adatok — földrajzi, gazdasági és művelődési tekintetben értékes és érdekes kérdésekkel kapcsola-

[1] L. dolgozatunkat: «A számtantanítás tárgyi körei.» (Orsz. Közép. Tanáregy. Közl. XXXIX. 1906/7. 591—593. o.) és már idézett német értekezésünk első részét.

[2] L. *Beke:* «Számtan a középiskolák számára» (Budapest, Singer és Wolfner) c. tankönyvét és *Mikola:* «A kutató és mérő módszer az alsófokú számtan és mértan tanításában» c. értekezését (a reformbizottság gyüjteményében 83—101. o.).

tosak. A számadatok nagysagát a földrajzi oktatással párhuzamosan haladó menet fokozatosan szabja meg. Végül a grafikai munka önálló praktikus értékkel is bír és az illető kört tartalmi szempontból is mélyíti, bővíti. A statisztikai körök a megszámlálás processzusával kapcsolatosak; így mellettük a méréssel járó már említett többi kör is lehetőleg korán tárgyalandó. Ezen utóbbi körülményt részben a tizedes számoknak gyakorlati jelentősége, részben a számtani és mértani oktatás lehető összekapcsolása igazolja. A mérések eredményének felírása és értelmezése tizedesszám alakjában, evvel együtt az elkövetett hiba, az eszközölhető javítás fogalmának bevezetése lehetőleg az egész számok tárgyalásával párhuzamosan haladjon. Az alkalmazott matematika szempontjából ugyanis — mint ezt különösen az angol *John Perry* iskolája is hangoztatja — igen fontos, hogy a preciz számadatok és az ezekkel történő pontos számvetések mellett a becslés útján korrigált approximáló adatok és a közelítő műveletek egyenlő mértékben érvényesüljenek. Legcélszerűbb tehát, ha a megszámlálás és a mérés folyamata párhuzamosan halad és ha ennek következtében az egész- és a tizedesszámokal végezendő műveletek gyakorlata is egymás mellett történik.[1]

Az alsófokú számtani tanításra vonatkozó fejtegetésünk eredményeit így foglalhatjuk össze: Retrospektiv szempontból lezárt és a kijelölt három folyamatot fejlődéses módon követi; prospektiv szempontból pedig a középső fokon megindúló algebrai tanításhoz az új követelések értelmében kettős irányban vezet át, mindkét oldalról egyenértékű konkrét ismeretekre támaszkodva. Az első fok lezárását és az újabb fokra történő helyes átmenetet igen elősegíthetjük, ha az aritmetikai anyag formális elemeit és a már használt empirikus képleteket a harmadik osztályban rendszeresen és a kellő kiegészítésekkel áttekintjük. E körülmény különösen akkor válik fontossá, ha kielégítjük a reformmozgalom azon követelését, hogy as első két osztályban szükséges számelméleti és formális fejtegetéseket lehetőleg intuitiv alapon és csak a legegyszerűbb esetekben végezzük el. Ebben az irányban érdekes útmutatást adhat a legkiválóbb osztrák reformegyesületnek *Höfler*-től kidolgozott tervezete,[2] továbbá a legújabb

[1] Egyéb elméleti szempontok mellett kiemelendő még, hogy ilyen módon a közönséges törtekre vonatkozó műveletek is könnyebben tárgyalhatók, ha ugyanis a tizedes számokon végezhető alapműveletek már ismeretesek.

[2] «Vorschläge zu einer zweckmässigen Umgestaltung des mathematischen Unterrichtes an den österreichischen Gymnasien» (Zeitschr. für math. und naturwiss. Unt. XXXVII. 1906; külön is megjelent, Leipzig, Teubner).

osztrák középiskolai tanterv [1] és a *Vailati*-tól szerkesztett első olasz hivatalos reformtervezet.[2] E megjegyzést igen elősegítené a magyar bizottság azon kívánsága, hogy az algebrai tanítás már a harmadik osztályban induljon meg; így a jelzett átmenet formális oldalról is biztosítva volna.

3. Áttérhetünk ezek után arra, hogy alapgondolatunkat a *középfokú algebrai tanítás* keretében részletezzük. A középfok főfeladata a függvénytani kifejezésmód algebrai és geometriai segédeszközeinek pontosabb megismertetése a legegyszerűbb függvények tanulmányozása alapján. Előtérbe lép a tanítás *rendező* jellege és evvel a kicsinyben is posztulált folyamatok eggyel eltolódnak. De ezen eltolódást nem időben kell értenünk, ez csak a módszertant illeti. Minden fokon fontos megjegyzés, hogy a kijelölt folyamatok egynek vezetésével lehetőleg váltakozva érvényesüljenek. Ilyen felfogásban tehát a középfokon az alsófok jól kidolgozott empirikus tárgyalásának természetes folytatásaképen az algebrai kifejezések klasszifikatorius vizsgálata a fontos, még pedig az intuitiv módon már megismert függvényfogalom vezetésével; e fogalom most már formális szempontból is a tanítás gerincét fogja képezni. Az algebrai kifejezés- és irásmód bevezető gyakorlata után a konkrétumból kivezető utak fokozatos egymásutánja jelöli meg a formális tanítás rendjét. A tulajdonképeni rendező folyamat lényege tehát a legegyszerűbb függvénytípusok algebrai jellemzése, osztályozása és gyakorlati alkalmazása, úgy táblázatos, mint formális alakban. A folyamat ezen a fokon is voltaképen kettős irányzatú: táblázó és formális műveletekre vezető. A táblázás e fokon is az alkalmazott mathézis módszereire támaszkodjék; e tekintetben nagy fejlődés lesz az alsófokkal szemben, amennyiben az interpoláló műveletek algebrailag is pontosabban követhetők.

A teljes kidolgozás azonban megköveteli, hogy e rendező folyamat már lehetőleg korán tökéletesíttessék a *magyarázó rendszerezés* elemeivel, melyek a középső fokon is a grafikai módszer szemléletes alkalmazásaira vezetnek. E helyen is úgy az elmélet, mint a gyakorlat érdeke természetes kiindulással rámutat ezen elemek érvényesítésének fontosságára. Egy nemrégiben megjelent dolgozatunkban[3] részletesen kifejtettük a grafikai módszerek jelentőségét

[1] Normallehrplan *a)* für Gymnasien *b)* für Realschulen (Wien, K. K. Schulbücherverlag, 1909).

[2] «Sull insegnamento della Matematica nello studio superiore della scuola secondaria» (Bolletino di Matematica VI. 1907.).

[3] «Über die Anwendung des graphischen Verfahrens im mathematischen Schulunterricht» (Unterrichtsblätter für Math. und Naturwiss. XIV. 1909.)

az algebrai tanítás egyes stádiumaiban. Ezen eljárás igazi elméleti célja, hogy a szemlélet és az elvonások közötti helyes középutat kijelölje és biztosítsa;[1] e czélt az újabb mozgalom a legnagyobb mértékben hangsúlyozza és kidolgozásával ezidőben mindenfelé foglalkoznak. Nézetünk szerint a középső fokon a grafikai tanmenetnek az a feladata, hogy a kezdetben nehezen érthető formális lépéseket, ezek tartalmát és egymásutánját a szemléletben felbontsák és elemezzék; ezzel karöltve jár a geométriai függvénytan empirikus elemeinek rendező feldolgozása. Néhány példát említünk, hogy ezen általános célkitüzés világosabb legyen: algebrai kifejezések grafikai vizsgálata és osztályozása, algebrai átalakítások grafikai tárgyalása, algebrai diszkussziók grafikai vonatkozásai, a számfogalom bővítéseinek követése grafikai úton, nehezebb speciális esetek és elemi módszerekkel meg nem oldható feladatok első szemléletes eligazítása, stb.[2] A kifejezésekben foglalt függvénytani elemek szemléletes kidomborításával a konkrétumból kivezető utak nagy nehézségein könnyíthetünk, de magát az útat is az induktiv elemek széleskörű bevonásával mélyíthetjük. A grafikai módszer gyakorlati jelentősége, hogy szoros kapcsolatot létesít az alkalmazott matematikával, amennyiben a preciziós módszerek mellett kellő hely jut az approximációs eljárások számára is.[3] A táblázásnál sok esetben elemi módszerekkel be nem mutatható viszonyokat a grafikai eljárás legalább a szemléletben elemezheti.

A *konkrétumoknak* megfelelő mozzanat azon tárgyi körökben érvényesül, melyekben az algebra formalizmusát gyakorlatilag alkalmazni és feldolgozni óhajtjuk. A rendező fokon a tárgyi köröknek egészen sajátlagos szerepet kell biztosítanunk; itt a tárgyi körök sűrűbb váltakozása mindenesetre fontosabb mint az alsó fokon, melyen lehetőleg kevés, tartalmi fejlődést is mutató, de összefüggő körrel is beérhetjük. Legjobban célt érünk, ha az algebrai problémát a tárgyi

[1] L. A. *Voss:* «Über das Wesen der Mathematik» (Leipzig, und Berlin. Teubner, 1908.) 94. o.

[2] Ezen irányban legbiztosabb vezetőnk lehet ezidőszerint O. *Lesser* munkája: «Graphische Darstellungen im Mathematikunterricht (Leipzig, Wien Freytag und Tempsky 1908), továbbá *Schwab—Lesser:* «Mathematisches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten» c. tankönyvvállalatának (ugyanott) eddig megjelent két kötete; a nagyszámú angol tankönyvek sorából kiemeljük még A. *Schultze:* «Graphic Algebra» (New-York. Macmillan Comp. 1909.) c. munkáját.

[3] L. e kérdésről az és ilyen irányt követő angol tankönyvekről (Practical Mathematics) a Magyar Pædagogia XVII. (1908) évfolyamában (484—487. o.) megjelent ismertetésünket.

feladaton keletkeztetjük és csak a tárgyalás folyamán függetlenítjük tőle, kiemelve, hogy a levezetendő formalizmus értékét utólag újból a tárgyi kör követelményeinek teljesítésén próbáljuk ki. Az algebra tárgyi köreinek igazi jelentősége, hogy a formalizmusok alkalmazhatóságát és ennek feltételeit *reális* alapon bemutatják, még pedig megjelölve a konkrétumokból kivezető út gyakorlati vonatkozásait. Az abstrakciók területére átvezető úton nem szabad szem elől vesztenünk a konkrétumok nyujtotta reális kapcsolatokat. Így tehát a körök megválasztásában[1] és további taglalásában elsősorban a gyakorlati szempont a döntő; a fizikai, kémiai és gazdasági körök mellett nagy szerep jut az alkalmazott geométriai köröknek, ami azonban az algebrai és geométriai tanítás párhuzamos haladását tételezi fel.[2] Kiemelendő, hogy a konkrét elem e fokon nem a képletbe való utólagos behelyettesítés, hanem annak elsajátítása, hogy a gyakorlatilag adott quantitativ viszonyok miképen és milyen feltételekkel fogalmazhatók meg az algebra szimbólumaival. A képlettel jellemzett algebrai kifejezés nem a tetszőlegesen, hanem a *reálisan* adott értékek szempontjából tekintendő szabálynak, de csak akkor, ha érvényességi köre tárgyilag megszabható és áttekinthető.

A középső fok algebrai tanításában tehát érdekes methodikai eltolódással kimutatható mind a három folyamat sajátlagos jelentősége. Igazi eredmény — mint az alsó fokon — csak e három teljes harmóniájából remélhető. Az újabb tankönyvirodalom részben már alkalmazkodik az említett szempontokhoz; a megvalósítás e fokon különben is eléggé elő van már készítve. Hazai tankönyveink sorából csak a legkiválóbbra: a *König-Beke*-féle «Algebra a középiskolák számára» c. munkára kell hivatkoznunk.

4. *Beke* Manó a matematikai tudományok rendeltetését a következő három pontban jelöli meg:[3] «*a)* a tünemények, események, jelenségek, stb. rendezése; *b)* a jelenségek törvényszerűségének fogalmazása, a különféle törvények vizsgálata; és *c)* a tünemények jövő lefolyásának megjósolása.» A középiskolai matematikai tanítás alakításáról lévén szó, az első és második követelés jön tekintetbe; a középső fokon a első és a felső fokon a második feladat az alapvető. A felső fokú algebrai tanítás fővonása tehát, hogy egy újabb módszeres eltolódással

[1] L. pl. A. *Schülke* példatárát: «Aufgabensammlung I. II.» (Leipzig, Teubner).

[2] L. *P. Martin és O. Schmidt*: «Raumlehre» c. tankönyvének (Berlin. Gerdes und Hödel) 2. és 3. füzetét.

[3] «Bevezetés a differenciál és integrálszámításba» (Budapest, Franklin 1908.) 5. o.

a *magyarázó rendszerezés* folyamata lép előtérbe, de már nem az empirikusan szemléltető, hanem a *kalkulustól* finomított alakjában. A függés fogalmának pontos kidolgozásán alapuló rendszerezés e fokon az exakt kutatás azon módszereivel történhet csak, melyeket mai nap az általános műveltség szempontjából is klasszikusoknak mondhatunk. Ilyen módon az infinitesimálszámítás elemeinek felvétele a középiskolai anyagba nemcsak metodikai, de egyenesen tudományos forrással is bír és mint ilyen a hazai és a külföldi reformtörekvéseknek legfontosabb pontját alkotja. Az újabb idetartozó irodalom e kérdést igen széles körben fejtegeti,* sőt már tankönyvek alakjában is bemutatja úgy, hogy ezen alkalommal részletekbe bocsátkoznunk felesleges munka volna. Így csak a legfontosabb módszertani pontok kijelölésére szorítkozunk.

Az átvezető momentum az előbbi fok konkrét folyamatának alapján alakítható legcélszerűbben, még pedig a geométriai és mechanikai tárgyi körökkel kapcsolatosan. A tárgyalás menetét illetőleg reá kell mutatnunk a grafikai módszerek használatának jelentőségére a felső fokon; a középiskolai tárgyalásnak ez adja meg igazi sajátlagos vonásait a tudományos főiskolaival szemben. A középiskolai fejtegetéseknek alapja a szemlélettel való szoros kapcsolat, de nem a kifejezések pontatlanságának irányában, hanem a módszeres kialakítás dolgában. A grafikai elemek hivatása, hogy az iskolában kellőképen meg nem alapozható pontosabb fogalmakat és módszereket legalább a

* Az általános szempontokat és a tanmenetet illetőleg utalunk a következő munkákra: 1. *Rátz* L: «A függvények és az infinitesimálisszámítás elemeinek tanítása középiskoláinkban» (Reformbizottság gyűjteménye 142—155 o.) 2. *Beke* M.: «A differenciál- és integrálszámítás középiskolai anyagáról» (Ugyanott 163—169. o.) 3. *Klein—Schimmack:* «Der mathematische Unterricht an den höheren Schulen I. (Leipzig, Teubner 1907.) c. munkának különösen V. fejezetére. 4. W. *Lietzmann:* «Stoff und Methode im mathematischen Unterricht der norddeutschen höheren Schulen auf Grund der vorhandenen Lehrbücher» (Leipzig und Berlin. Teubner, 1909.) 81—89 o. 5. Az ujabb tantervek közül különösen az 1902. évi francia tantervet idézzük. A részletek kidolgozásával számos iskolai programmértekezés foglalkozott hazánkban és a külföldön. Tudomásunk szerint újabban a következő ilyen irányú programmértekezések jelentek meg hazánkban: 1. *Albrich* K.: jun. 1906. (Nagyszeben, ág. ev. főgimn.) 2. *Beck* K.: 1908. (Erzsébetvárosi főgimn.) 3. *Erdős L.*: 1907. (Zsolnai főreálisk.) 4. *Habán* M.: 1909. Erzsébetvárosi főgimn.) 5. *Kántor* N.: 1908. (Egri főreálisk.) E kérdések irodalmáról l. a Magyar Pædagogia két utolsó évfolyamában megjelent dolgozatainkat, továbbá a reformbizottság gyűjteményének legközelebb megjelenő német kiadásában közölt részletes bibliografiánkat.

szemléletben pontosan elemezzék; csak így sikerülhet, hogy a szükséges magasabb ismereteket nem kell elhagynunk vagy csak felületesen («elrontva») bevezetnünk és hogy már az iskolában megsejtessük a pontosabb vizsgálatok lényegét és további feladatát. *Klein* Félix különösen reáutalt az induktiv elemek jelentőségére az iskola felső fokán,[1] úgy a matematikai műveltség mint a tárgyalandó anyag módszeres kidolgozása szempontjából; e téren a grafikai módszerek az alapvetők.[2] Számos példán mutathatnók be e megjegyzések lényegét,[3] hogy világossá tegyük azt, hogy a tiszta mathezis érdekében az iskolai tárgyalás csakis ezt az útat követheti. Ez az út a középiskolában nemcsak a legtermészetesebb, hanem a történeti fejlődés számos adatával is igazolható.

Míg tehát e fokon a rendszerező folyamat a döntő, módszertanilag mint második mozzanat hangsúlyozandó a kalkulusnak *konkrét* alkalmazása geometriai, mechanikai és egyéb természettudományi vagy műszaki körökben. A két első folyamat szoros kapcsolatát a matematika történetének idevonatkozó fejezetei rövid ismertetésével segíthetjük elő.[4] Az alkalmazások e helyen már nem játszák az algebrai tárgyi körök eredeti szerepét, hanem önálló célokat is szolgálnak, a matematikai tanítás magasabb hivatását teljesítik. Az elvonások birodalmából a konkrétumokhoz visszavezető — az eredetivel nem egyenértékű — útnak ugyanis legalább a legegyszerűbb reguláris esetekben való megjelölésével elérhetjük, hogy a tanulók már az iskola padján átlássák a matematika fogalomalkotásainak és módszereinek logikai és gyakorlati értékét, horderejét, de határait is. E ponttal záródik le voltaképen a középiskolai studium, nagyjában kitűzve az exakt módszerek alkalmazási köreit és további alakításának irányait. E folyamat helyes érvényesítése különösen azoknak a tanulóknak fog nagy szolgálatot tenni, kik az iskolán kivül nem fognak többé matematikai studiumot folytatni.

A *rendező* folyamat végül a tanult nagy anyagnak összefoglaló

[1] L. pl. «Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus I.» (Leipzig und Berlin. Teubner 1908.) III. fejezet.

[2] E módszerek sok tekintetben a heurisztikus menet megvalósítói; ilyen irányú jelentőségük még az alkalmazott matematika tudományos kialakítására is nagy fontossággal van (grafikai interpolatio).

[3] L. 1. *Schimmack* R.: «Über die Gestaltung des mathematischen Unterrichts im Sinne der neueren Reformbestrebungen (Zeitschr. für math. und naturwiss. Unt. XXXIX. 1908.) 2. Szerző cikkét: «A mértani sor grafikai vizsgálata» (Középiskolai Matematikai Lapok XVII. 1909.)

[4] Erre vonatkozólag l. *Beke* már idézett «Bevezetés»-ének utolsó fejezetét.

áttekintését célozza. Hivatkozunk a legújabb francia tantervre, mely mindkét irányú befejező kurzusában ezt a mozzanatot különösen kidolgozza. Eközben alkalom nyílik részben a magasabb szempontok bevezetésére — kapcsolatosan a filozófiai oktatással, — részben a tanítás folyamán észlelt hiányok és átmenetek pótlására. A rendező áttekintés úgy az elméleti, mint a gyakorlati részre is kiterjesztendő, feltüntetve ezek szoros vonatkozásait és módszertani kapcsolatait.

Dr. GOLDZIHER KÁROLY.

TÖRTÉNET, TÖRTÉNETTANÍTÁS ÉS SZOCIOLOGIA.

(Második befejező közlemény.)

Eltekintve a primitiv népektől, amelyeknek fejlődésében tényleg igen sok feltünő hasonlóságot vehetünk észre, mihelyt valóban történeti népekről van szó, csupán többé-kevésbbé szellemes kisérletekkel állunk szemben, melyeknek rendszerint közös hibájuk, hogy szerzőik csak utólag igyekeznek összehordani az induktiv alapot, az egyes konkrét történeti fejlődésnek minél szélesebbkörű összehasonlítása útján, amelyen a fejlődésnek egy ilyen általános képe fölépíthető.[1]

Úgy az összehasonlító történelem, mint a szociologia ma még csak a kezdet kezdetén állanak. «Ezideig még csak szociologiai elméleteket ismerünk, szociologiai iskolákat, sőt szociologiai pártokat, de nem szociologiai tudományt» olvassuk legutóbb egy kétségkívül komoly tanulmányban.[2] Bizonyságául annak, hogy nagyon is elveti a sulykot Botár Imre, midőn «gyerekesek»-nek mondja azokat a kétségeket, melyek a szociologia tudományosságával szemben fölmerültek.[3] Nem szerencsés a filozófiára való hivatkozása sem, melytől — mint mondja — egyesek szintén megtagadnák a tudomány nevet. Hiszen sajátképeni filozófiát, azaz a filozófia centrális, lényeges tudományát: a metafizikát nem is tanítja a középiskola, mely «az eltérő rendszerek vitatkozását» vagy pedig «az uralkodó nagy rendszerek vala-

[1] Jellemző például, hogy Lamprecht előbb alkotta meg a történeti fejlődésről való univerzális törvényét — egyetlen nemzet történetéből levonva — s csak újabban törekszik annak az összehasonlító történelemnek minél intenzivebb kifejlesztésére, amelynek céljait többek között a legutóbb megnyílt lipcsei kulturtörténeti intézet is szolgálná.

[2] Bartók György: Természet és társadalom (Magyar Társadalomtudományi Szemle, 1909. 421. l.).

[3] Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny, XVIII. 7. füzet.

melyikéhez való csatlakozást» kerülni óhajtja.[1] S a metafizikától a szociologia nincs is olyan messze. «A legújabbkori társadalomtudomány — olvassuk a *Huszadik Század* egy régebbi cikkében — kétségbeeséssel tekint a saját maga multjára és nem minden ok nélkül. Míg más tudományok művelői századok során dómokat alkottak generációk következetes együttműködésének eredményeképen, addig a társadalomtudományok nagyjai csaknem kivétel nélkül egymaguk alkották meg vakmerő koncepcióval mesterműveiket . . . Olykor bámulatos alkotások ezek . . ., de inkább egy groteszk művészet érdekessége, semmint a szolid tudomány szilárdsága a jellemző vonásuk. S így a társadalomtudomány történelme Platótól egészen a legújabb időkig inkább a többé-kevésbbé nagyszerű aberrációk történelme és csak igen csekély részben az igazságok történelme.[2] Nem egészen a metafizika története-e az, amit e sorok eszünkbe juttatnak? Egyenesen Kant szavaira kell gondolnunk, amelyekkel a dogmatikus metafizika küzdelmeinek szomorú sorsát jellemzi.

Valamely tudomány kialakultságának és biztosságának a tudatos, logikailag helyes és sajátosan alkalmazott módszer a legbiztosabb kriteriuma. Mit szólnak erre vonatkozólag maguk a szociologusok? «A szociologia minden munkása többé-kevésbbé kínosan érzi azt a bizonytalanságot, mely a mi fiatal tudományunkban uralkodik». Ahány író, annyi módszer, mondja az idézett folyóiratnak egy másik munkatársa.[3] S ha azután ismét a Huszadik Század-nak egyik legutóbbi cikkében viszont arról olvasunk,[4] hogy a szociologia mihamar fel fogja szívni magába azt az egész «regényféle áltudományt», amelyet történelemnek neveznek, az ismét csak arra a végtelen nagy űrre mutat reá, melyet egyfelől a szociologia által eddig elért eredmények, másfelől pedig azon igények között oly sokszor tapasztalhatunk, melyek az új tudomány föllépését és érvényesülését jellemzik.

Pedig sem a szociologia divatja, sem az új elnevezés alatt nagy arányokban növekedő irodalom nem tévesztheti meg a kritikus elmét, mely arra is kiváncsi lesz, hogy új tartalommal áll-e itt szemközt, vagy pedig csak új elnevezéssel? S talán nem is lenne érdektelen föladat egyszer utánanézni, hogy a szociologiai folyóirataink ban meg-

[1] A gimn. tanítás terve. 1898. 31. l.

[2] Somló Bódog: A társadalmi fejlődés elméletéről és néhány gyakorlati alkalmazásáról. (Huszadik Század, 1903. 397. l.)

[3] Jászi Oszkár: A szociológia módszerei (Huszadik Század, 1905. 325. lapon.).

[4] Sz. Z.: Ismertetése Nordau «Der Sinn der Geschichte» c. könyvének (Huszadik Század, 1909. november). A sekély és száraz naturalizmusnak elijesztő példája ez a cikk.

jelenő irodalomból mennyi az, amit módszeresen tudományos és pedig sajátosan szociologiai vizsgálódásnak nevezhetni és másfelől az a rész, amely nevétől eltekintve semmiben sem más, mint amit régebben jogi, gazdaságtani, publicisztikai tanulmánynak vagy sokszor egyszerűen elmefuttatásnak és irodalmi csevegésnek neveztek? Ward «Dynamic Sociology» című művének tartalmáról a következőket olvashatjuk egy magyar szociologiai tanulmányban: «irodalomtörténeti bevezetés után, Ward először egy kozmogoniát ad, a föld keletkezésének történetével, azután külön könyvben tárgyalja a biologiát, erre fiziologiai és anthropologiai fejezetek következnek; csak a negyedik fejezetben jutunk el végre a . . . szociologiához, mely ismét a második kötetbe belenyúlik. Itt azonban mindjobban tarkul logikai, politikai és ethnografiai kitérésekkel, míg végül — művészettörténetbe is belekóstolva — neveléstani tanítások következnek.»[1] Az irónia, mely e sorokból kiolvasható — bár a szerző utóbb kissé enyhíteni igyekszik — bizonyos fokig az egész szociologiai irodalomra ráillik.

Ne legyünk tehát pápábbak a pápáknál s egy divatos áramlat hatása alatt ne tévesszük szem elől a középiskolai tanítás álláspontját, mely «óva int, hogy fejtegetésünkben csak a világosan megállapítható, a kontroverziát lehetőleg kizáró tényekot tartsuk szem előtt».[2] Szándékosan szociologus íróktól vett idézetekkel csak figyelmeztetni akartam e szempontra, egész röviden, minthogy a szociologiai tanítás kérdése elsősorban nem is attól függ, hogy a szociologia megérdemli-e a tudomány nevet, vagy pedig nem. Nem a középiskola feladata a tudományok rendszeres képviselete. S bár a Kármán-féle tantervnek egyik legfőbb törekvése épen abban állt, hogy a régebbi oktatásban megnyilatkozó tudományos rendszerességet az iskolából száműzze, újabban (s épen egyes reformbizottságainkban és reformterveinkben) mintha ismét a tudományos enciklopédizmusra való törekvések jelentkeznének. Pedig a szociologia esetében amellett még szerénytelenség is volna, ha a középiskola akarna példát mutatni az «universitas litterarum»-oknak, melyek az új tudománnyal szemben — s mint a fenti idézetek mutatják, nem is ok nélkül — még mindig erős kétségeket táplálnak.

Döntsék el más, magasabb fórumok a szociologia tudományos polgárjogának és biztossága fokának kérdését. A középiskola sajátos céljaira elsősorban nem az ismeretközlés, hanem a gondolkozás és műveltség bizonyos általános érdeklődésirányainak kifejlesztése jel-

[1] Hegedüs Lóránt: A szociologia sarktétele (Értekezések a társadalmi tudományok köréből, 1901. 31. l.).

[2] A gimn. tanításterve. Bpest, 1898. 151. l.

lemző. A szociologiai tantárgy indítványozóinak elsősorban azt kellett volna kimutatniok, hogy mi volna a művelt ember érdeklődésének az a fontos, a középiskola által is figyelembe veendő iránya, amelynek kifejlesztését célszerűen épen a szociologiától várhatjuk?

Ezen az úton kellett volna vizsgálni a kérdést. Ezen az úton találhatjuk meg a helyes álláspontot, melyet a pædagogia, mint műveltségtudomány, a szociologia jelenségével szemben elfoglalhat. Ezen az úton amellett még a szociologia helyesebb megítéléséhez s annak az említett nagy ellentétnek megértéséhez is közelebb jutunk, amely a szociologia igényei és eredményei között oly sokszor tapasztalható.

Azt hiszem ugyanis, hogy a szociologiát akkor fogjuk helyesen megítélni, ha elsősorban nem mint *tudományt*, mint az elméleti munkásságnak egy legújabban kisarjadzott ágát tekintjük, hanem inkább, mint *egyik* kifejezőjét olyan újabb alakulásoknak, amelyek a mai nemzedék érzés- és gondolatvilágára feltünően jellemzők. A társadalmi jelenségek iránti érdeklődés, jelentőségüknek, főleg a kollektiv működésből eredő hatások fontosságának felismerése, mely e tényezők tényleges, történeti erősbödését nyomon követi, kétségkívül egyik legerősebbje azon elemeknek, melyek korunk közszellemét, «társadalom erkölcsi milieu»-jét alkotják. A mai nemzedéknek mintegy szeme előtt hajtott ki s erejében még növekszik egyre az, amit szociális, társadalmi belátásnak, vagy ha úgy tetszik, «szociologiai érdeklődés»-nek* nevezhetünk. Ez a tényező az, amelynek ereje a szociologia tudományára mintegy átsugárzik, azt eredménytelenségei közepett támogatja, neki elevenséget és aktualitást kölcsönöz. De azért nem a szociologia, *mint tudomány* az, mely bennünket elsősorban érdekel, hanem a «szociologiai érdeklődés». Más szóval kifejezve: dr. Császár Mihálynak helyesen nem a szociologiának a középiskolában való értékesítéséről, hanem *a szociologia vagy szociális érdeklődés kifejlesztéséről* kellett volna beszélnie.

Így jobban is hozzá lehetett volna kapcsolni az új szempontokat a pædagogiai elmélkedés eddigi törekvéseihez. Tévedés volna azt hinni, hogy a pædagogia korábbi elmélkedői nem gondoltak volna a *társadalmi érzék* kifejlesztésére, arra a társadalmi érzékre, amely voltaképen nem más, mint a történelmi érzéknek egyik alkotó eleme,

* A «szociologia» elnevezést tényleg használják ma már oly általánosabb jelentésben is, amelynél nem pusztán a szaktudományra gondolunk. Kenedi Géza például, midőn ujságcikkeit és elmélkedéseit «Szociologiai nyomozások» cím alatt adta ki, bizonyára nem módszeres tudományos vizsgálatokat akart ezzel jelölni.

komponense. Tényleg ezért *a történettanítás van hivatva a társadalmi érdeklődés kifejlesztésére*, minél több és jellemzőbb társadalmi alakulat és fejlődés bemutatásával, megértető magyarázatával és összehasonlításával, amint erre már a régebbi utasítások is figyelmeztetnek. Helyesen mutat rá már Botár Imre is Császárral szemben arra, hogy abban a történetfelfogásban, amelyet az utasításokban és szerzőjük egyéb nyilatkozataiban megismerhetünk, a szociális oldal igen erősen kidomborodik. Ezt idézetekkel is igazolja, majd pedig hozzáteszi: «az igaz, hogy a szociologia bevonásával egyszerre elérnénk célunkat».[1]

Ez azután ismét tévedés. Igyekeztem kimutatni, hogy azt, amit történelmi, társadalmi belátásnak nevezünk, nem elvont tanulmányból, hanem minél több konkrét esetbe való *megértő elmélyedés* által szereztük meg. A társadalmi fejlődés sajátos természetének, erőviszonyai belső jellemének felismeréséhez nem az elvont, hanem a konkrét út vezet. Nem követhet más utat az iskola sem, amelyre a szemléletesség követelménye amúgyis irányadó. Mennyiben volna szükséges és lehetséges történettanításunk mai tartalmát gazdaságtörténeti s általában kulturtörténeti anyaggal bővebben kiegészíteni oly kérdés, melynek fejtegetése messze vezetne. Csak arra akarok itt röviden figyelmeztetni, hogy amidőn egyes korábbi pædagógusok — s köztük igen kiválóak is — a rendszeres kulturtörténeti tanítással szemben bizonyos aggodalmakat tápláltak, ezen aggodalmakat nem szükséges okvetlenül valamely elmaradt történetfelfogásra, az egyoldalú politikai iskolához való csatlakozásra visszavezetni. Ne feledjük, hogy a kulturtörténeti tanítás kérdése nemcsak anyag, hanem módszerkérdés is. Nem elég fölállítani magát a követelményt, hanem sokkal fontosabb ennél megtalálni azt a helyes módszert, amellyel a kulturtörténet *általános, átlag*képeit *szemléletes* tanítás tárgyává tehetjük. Nehezebb feladat, mint sokan gondolják.

E sorokban csak azt igyekeztem bebizonyítani, hogy minden olyan kisérlet, mely — mint dr. Császár Mihályé — a jelenlegi konkrét történettanításból elvenne egy esztendőt, hogy azt egy elvont szociologiai tanulmány javára fordítsa, épen az ellenkező utat követi, mint amelyet célravezetőnek és pædagógiai szempontból helyesnek nevezhetünk.[2]

Dr. Madzsar Imre.

---

[1] Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny, 1909. 122. l.

[2] Hogy az ekkép két esztendőre szorított, és az 1300-iki korhatárral elválasztott világtörténelmi tanítást a «militarizmus» és «indusztrializmus» néven ismert társadalmi tipusok megkülönböztetését, vagy Lamprecht, Breysig korszak-felosztását juttatná érvényre — mint Császár

AZ ELEMI ÉS A KÖZÉPISKOLA KAPCSOLATÁHOZ.

E folyóirat f. é. februári számában Bihari Ferencnek, a munkácsi áll. középiskolai internátus igazgatójának egy felolvasása jelent meg, melyet a Beregmegyei Tanítók Egyesülete tagjainak tartott. Ebben a középiskola bajaival való foglalkozása közben arra az eredményre jut, hogy mégis csak a népiskola a főoka a középiskolai oktatás eredménytelenségének. Mert úgymond: «Az eredménytelenség okait nem kutatom; nem tartozik tárgyamhoz. De azt megemlítem, hogy nem utolsó panasza a középiskolának az, hogy a középiskola az elemi iskolából oly gyenge anyagot kap, mely a középiskola tudományos módszerét el nem bírja, s tulajdonképen ezen, középiskolába nem való elemek teszik a tanítás eredménytelenségének okát».

Nem ismerem az azon a közgyűlésen ebben a tárgyban a tanítók részéről elhangzott véleményeket, úgy látszik azonban, hogy «az elemi tanítók jóravaló kérdéseket» tesznek, mit tegyenek, hogy a középiskola kívánságainak eleget tegyenek. Erre a szerző tárgyankint is megteszi a maga észrevételeit, különösen pedig a legújabb népiskolai Tantervhez csatolt Utasításokat ajánlja a tanítóság figyelmébe. Igen helyesen. Mert a régebben kikerült tanítók még nem élhették bele magukat az újabb módszeres eljárásba, hát az ifjabbak magukkal hozzák annak gondolatát is.

Minthogy a szerző a kétféle iskola helyesebb kapcsolatát a középiskolák partjairól szemlélve a népiskolától várja, teszem ugyanezt az elemi népiskola partjairól s keresem — ma még nem a hidat — csak azokat a kiemelkedő pontokat, melyeken szárazon átjuthat a növendék a középiskolába. Szemlélem és figyelemmel kísérem a népiskolai gyenge anyag módszeres továbbformálását a középiskola pædagógiai műhelyében, melynek a népiskolával szemben bizonyára tudományos módszere van — azonban csak a felsőbb osztályokban. Figyelmem tehát csak az alsó — mondjuk — két osztályra terjed ki.

gondolja — nyilvánvaló tévedés. Az ókori történelem jelentékeny része talán csak mégis közelebb áll az indusztriális tipushoz, mint a késő középkor vagy a vallásháborúk korszakai? Mayer Eduard, az ókori történelem ma legkiválóbb ismerője, az antik gazdasági fejlődést nem egyszer a modern nagyiparral és kapitalizmussal veti egybe; Beloch Julius pedig a római császárság társadalmi és gazdasági jellemzésénél egyenesen azt mondja, hogy oly képet látunk itt magunk előtt, amelyben a «manchesteri iskola» valamely híve bizonyára örömét lelné. Császár megjegyzései általában mind nagyon is odavetett természetűek, amelyek a komoly kritikával szemben nem állják meg helyüket.

Az ezekben alkalmazott methodikai eljárás csak a népiskolai módszeres eljárásból indulhat ki avval a célzattal, hogy abból a kellő tananyag felölelésével az átmenetet is megalkossa a középiskolai oktatás felsőbb osztályainak a módszeréhez.

Tehetem e szemlélődést annyival inkább, mint a népiskolai tanító, mert csekély magam is a középiskolai oktatásra készültem s nyertem abba hivatalosan is belépő levelet, mellyel azonban a népoktatáshoz szegődtem. Itt tanultam és tanulom a pædagógiai munka elemi kellékeit; itt látom azt a gyakorlati törekvést is, mely a gyermeki lélek megismert vonásaihoz szabja a maga methodikai elveit. Megszívlelem a szerzőnek következő szavait: «A magyar műveltségnek az épen egyik sarkalatos hibája, hogy nincs bennünk érzék, finom megértés mások munkája és gondolatai iránt. Mert nem becsüljük meg mások munkáját, vagy hízelgünk vagy a sárba rántjuk». Ép ezért kikapcsolom ugyanennek a szerzőnek ezt a hangulatos mondatát: «Igazán botrány, hogy a gimnáziumba jövő tanulók alig tiz százaléka tud tisztán és csinosan írni». A cikknek csak főbb gondolataira kívánom észrevételeimet megtenni, mindig csak a *jó* elemi népiskola és a *jó* középiskola eszményét tartva szem előtt és épen nem védelmezve a — sajnos — elég nagyszámú gyenge népiskolákat.

A szerző a jó elemi iskola beléletére, az oktatás elevenségére figyelmeztetve a tanítóságot, azt mondja, hogy ismeri a magyar elemi iskoláztatást, áttanulmányozta a legújabban kiadott Utasításokat, sőt maga is alkalmazza a fogalmazásra adott elemi népiskolai utasítások magvait, a gimnázium első osztályának magyar nyelvi óráin. S itt már közelebb vagyunk a két iskola kapcsolatához. Csak az a baj, hogy csak a fogalmazásban alkalmazza és nem az egész magyar nyelvi oktatásban, sőt mindazokban a tantárgyakban, melyek az elemi népiskola tárgyainak elemeit kiegészítik, részeit összefoglalják a középiskola első osztályában.

A hosszadalmasság elkerülése végett hasonlitsuk össze

az elemi népiskola IV. osztályának[1] *anyagát a magyar nyelvből.*	*és a gimn. I. osztályának*[2] *anyagát a magyar nyelvből.*
a) *Olvasás.*	b) *Olvasmányok.* Elbeszélő prózai és költői szemelvények: a hún
Az értelmes olvasás gyakorlása, a betanult költeményeknek értelmes és szép előadása.	és magyar nemzeti mondából és az Árpádok történetéből; válogá-

[1] Tanterv és Utasítás az elemi népiskola számára. 1906: XXII. l., bővebben s módszeres alkalmazása 41—83. l.

[2] A gimnáziumi tanítás terve és a reávonatkozó Utasítások. Hivatalos kiadás 1903: I. és II. l. Részletes utasítás 25—39 l.

Az olvasmányok köre: *a)* közmondások, népmesék, magyar nép- és történeti mondák, történeti elbeszélések és jellemrajzok;

b) a hazai földrajz, természetismeret, gazdaságtan és egészségtan. A gyermek értelméhez mért költemények, kiváló hazai íróktól. (Felsorolva a 64. lapon).

b) *Nyelvtani magyarázatok az olvasmánnyal kapcsolatban.*

(Röviden). *Alany*: képzett főnevek szétválasztása alapszóra és képzőre, főleg helyesírási szempontból. *Állítmány*: képzett igék. Az igeidők ismétlése, csak az *ír, rt, írni fog* alak. A felszólító mondat. Az igék módjai. Az ige felbontása. *Jelzők. Tárgy. Határozók.*

c) *Írás, fogalmazás.*

Szépírási gyakorlatok. Nyelvtani, főleg helyesírási gyakorlatok. Magyarázott szöveg másolása, diktálás után s emlékezetből való íratás. Az olvasmány tartalmának kivonata, feltett kérdések szerint. A tanító által elmondott rövid és egyszerű meséknek, elbeszéléseknek, esetleg leveleknek íratása. Kéthetenkint felváltva egy-egy iskolai és házi dolgozat.

tott darabok a klasszikus hősi mithosz köréből; rajzok a magyar földről és népének életéből.

(A költői olvasmányok példái felsorolva).

Értelmes és kellően hangoztatott olvasás; az olvasmányok nyelvi és tartalmi megbeszélése és szabad elmondása; költemények tanulása.

a) *Nyelvtan.* Az egyszerű mondat és részei, a fő- és mellékmondat megkülönböztetése. Mondattani alapon alaktan; a hangtan elemei; helyesírás.

c) *Írásbeli dolgozatok.* Havonkint két iskolai dolgozat, melyekre a tanulót az iskolában gondosan elő kell készíteni. Főcéljuk: a nyelvtan és helyesírás gyakorlása.

Az anyag a maga egészében tehát megegyezik mindkét iskola kapcsolódó osztályaiban, avval a természetes és szükséges különbséggel, hogy míg a gimnázium a népiskola anyagát ismételve és kiegészítve lassankint megrakja alapjait a gimnáziális tanfolyam egészének, addig a népiskola az V. és VI. osztályban tetőzi be a nyelvi oktatást. (A gimnáziumban «a magyar nyelv grammatikai tanításának a tanterv három évet szán: az első két év betetőzi az elemi iskolai nyelvtanulás gyakorlati módját s egyúttal megveti az alapot a nyelvtan rendszeres áttekintéséhez, amely a harmadik osztály feladata». 5. l.) Az összehasonlítás ez osztályok többi kapcsolatos tárgyaira nézve is ugyanerre az eredményre vezet.

Az anyag egyezése természetesen maga után vonja a két iskola módszerének közeledését is a kapcsolatos osztályokban. Ami a népiskolát illeti, igen helyes, ha minden pedagógus ajánlja a tanítóságnak a népiskolai Utasításokat nemcsak olvasgatásra, de beható tanulmányozásra is és azoknak lehető tökéletes gyakorlati keresztülvitelüket szorgalmazza. Hisz ebben rejlik tanításuk sikere. A kapcsolatnál fogva ezért kell, hogy a középiskolák első osztályának tanárai is ne csak ismerjék, de alkalmazzák is e népiskolai Utasításoknak elveit.

Összehasonlításul vegyük csak a magyar nyelvi oktatásnak tengelyét, az olvasmánykezelést. Az olvasmányok népiskolai kezelését a népiskolai Utasítások részletesen tárgyalják, megjelölik a tanulók fejlődéséhez mért fokozatokat (52. l.) Még a népiskola IV. osztályában is megtörténik az előkészítés a megértéshez szükséges képzetek felújításával; olvasás, beható tárgyalás részenkint, összefoglaló elmondatás, sőt a sorok között való olvasás is megkívántatnak. Ilyen eljárással kezdődnek a különböző tárgyú olvasmányok a népiskola IV. osztály egész folyamán. Folytatódik az olvasmánykezelés a középiskolában. A gimnáziumi tanterv módszeres utasításai is simulnak ehhez, átmenetül előírván. «E kezdőfokon *sok esetben* szükséges, hogy a tanár maga adjon mintát mind a kellő olvasásra, mind az összefüggő elbeszélésre; ezért az egyes olvasmányok első bemutatását rendszerint a tanár maga végezze.» (27. l.) Az olvasást bemutatja a tanító is; szerintem a kezdőfokon az olvasmány methodikai kezelését a maga egészében is ott és úgy kell folytatnia, ahol és ahogyan azt a népisk. tanító abbahagyta. Főbb vonásaiban u. i. az egész népiskolai oktatás tengelye az olvasmány, mely magában véve elmélet szemlélet, megfigyelés; ekként a maga fejlettebb alakjában ugyanaz, mint a népiskolai beszéd- és értelemgyakorlat tantárgya a kezdőfokon. Azért mondom tantárgynak, s nemcsak módszernek, mint Bihari Ferenc, mert főleg az olvasmány anyagát pótolja akkor, amikor a tanuló még nem tud olvasni. Hisz egyiknek sincs különleges tárgya, de magában foglalja majd valamennyit. A népiskolai tanító ezen az úton készíti elő tanulóit a belső olvasás megtanulására. A beszéd- és értelemgyakorlatok közvetlen szemlélete elvontabb szemléletté lesz az olvasmány alapján, bár utóbbinál sem maradhat el a közvetlen, érzéki szemlélet még a gimnáziumi oktatásban sem. Az elemi iskolai olvasmánykezelés ekként nagyon is részletező természetű; kiváló eszköze a helyes kérdések alkalmazása. Az ezekkel való könnyed bánásmódot pedig nem lehet csak gyakorlatból, élő mintából megszerezni.

A népiskolának nagyrészt kérdvekifejtő eljárásában, a gyermek zsenge korához alkalmazott elemi módszer e művészetében, mely a növendékek képzeteinek helyesirányú kapcsolódását célozza, nincs és nem is lehet elég gyakorlata a mai tanárképzés mellett a középiskolai

tanárnak. Könnyebb a rávezetés a középiskola felsőbb osztályainak növendékeinél, akik gazdagabb képzetanyaggal rendelkeznek, de nehezebb ez a tanárra nézve az első osztályba lépő növendéknél, különösen akkor, ha az a kis növendék egész népiskolai idejében megszokta a részletező, kérdvekifejtő, cselekedtető módszert. A gimnáziumba kerülve esetleg tapasztalnia kell, hogy egészen másként kívánnak tőle mindent. A leckét esetleg minden tárgyból fel kell mondania, holott eddigelé a népiskolában kikérdezték. A szorgalmasabbja tehát megtanulja majd a leckét úgy, ahogyan a könyvben kijelölték s ez könnyen fog menni, ha a megértetés részleteiben is cselekvőleg történt úgy, mint a népiskolában, nehezebben, ha a tanár csak elmagyarázta a leckét. A kevésbbé törekvő s tehetséges növendék, nem tudván magát beleélni az új helyzetbe, elmarad. Emellett még új nyelvvel is meg kell ismerkednie — könyvből!

A középiskolai tanár azonban hogyan ismerje meg a reá nézve szükséges elemi módszert is a maga egészében, a maga gyakorlati valóságában? Középiskolai tanulmányaiban tanárai nem vonhatták rá figyelmét az általuk alkalmazott módszerre, mert nem minden középiskolai tanulóból lesz tanár, bár akik azokká lesznek, nem felejtik el volt tanárjuk módszerét; egyetemi tanulmányai nagy részét a szaktudomány foglalja le; a szerencsésebb helyzetű a gyakorló gimnáziumba, más különböző intézethez kerül megfigyelésre, esetleg gyakorlatra.

Vajjon a tanárjelöltek nagy része gondol-e arra, hogy neki az alsó osztály tanítása céljából, a népiskola nehezebb módszerével is meg kellene ismerkednie, hogy annál könnyebben átvezethesse növendékeit a gimnázium módszerére. Vagy ha látja, hogy ebben gyakorlatot nem nyerhet, tanulmányozza-e legalább elméletileg a népiskola feladatát, módszerét annak tantervi utasításaiban, vezérkönyveiben; sőt legmesszebb menve, volt-e alkalma a népiskolát színről-színre is meglátni s megfigyelni a jó tanító munkáját? Vagy hogy idegen példára is támaszkodjunk, helyesnek találjuk-e a német rendszert, mely a gyakorlati pædagógiát a középiskola tanárjelöltjeinél is az elemi fokon kezdi, sőt amely rendszer a középfokú oktatás előkészítőjéül magához kapcsolja az elemi iskolát (Vorschule), amelynek vezetése amazzal egységes. A polgári iskolai tanító az elemi iskolai tanítóképzőben ismeri meg az elemi pædagógiát gyakorlatilag is. Az átmenet tehát a folytonosság alapján történik.

A középiskolaiak nem szemlélik a néptanító munkáját, viszont a néptanító nem ismerheti meg megkezdett munkájának továbbfejlődését a középiskolák alsó osztályaiban. Arra egyelőre nem lehet gondolni, hogy ily megfigyelésre kölcsönösen meghívják egymást a különbözőfokú pædagógusok, hát még arra, hogy jó barátságban meg is

beszéljék egymás dolgait. Mert hát csak jobban igaza lehet a tanárnak, aki egyetemet is végzett, mint a népiskola egyszerű tanítójának. Nem az iskolák szélső hatásairól, de kapcsolódó osztályaikról van szó! Lehetetlen nem éreznünk a visszásságot s nem vádolnunk magunkat rangkórsággal! Addig pedig mindig lesz panasz az elemi iskolára, míg a középoktatás emberei is nem közelednek ehhez nemcsak a tanterv szerint, de a gyakorlatban is.

A gimnáziumi tanterv megjelöli a maga oktatásának a határait: «A gimn. oktatás azon a ponton végzi tanulmányait, ahonnan a tudományos rendszeres oktatásnak ki kell indulnia.» Tehát az egyetemi tanulmány felé vezet. De nem jelöli meg ily határozottan az oktatás kezdetét, bár több helyen említi, hogy a népiskolai anyag betetőzését célozza egyrészt, másrészt átvezet a maga sajátos módszeréhez. Ez az átmenet a legnehezebb a középiskolai tanárra nézve. Még nehezebb talán, mintha maga akarna a népiskolában tanítani. De feladatai közé tartozik. És ha zökkenés nélkül sikerült ezt keresztülvinnie, eredményesen haladhat tovább.

Nehezebb a középiskolai tanár helyzete már csak azért is, mert a gyermeket abban a korban tanulja megismerni, mikor az már az ifjúi kor felé halad. Neki mindíg különbséget kell tennie a 10 éves gyermek és 18 éves ifjú között, pedig sok tanárnak talán épen e szélsőségekből kerül ki heti óraszáma. És ilyenkor kellő alaposság nélkül vagy nagyon alant keresi az első osztályos tanuló színvonalát a VII. és VIII. osztályoshoz viszonyítva, vagy kelleténél magasabban. Viszont az első osztály mellett a VIII. osztálynál kell a kellő színvonalat keresnie. Ha érzékeink is megcsalnak bennünket, melegnek tartván hideg víz után a langyosat, fagylalt után a friss vizet, miért nem eshetnék meg ez a pædagógiai munka szélsőséges mérlegeléseiben? Már csak ezért is kemény diója ez a nyolc évre terjedő középiskolai oktatásnak. Minden más iskolának szerencsésebb a helyzete ebben a tekintetben. A középiskolai tanár ismeri azt a pontot, ahol a gimnáziumi oktatás végződik, hisz maga folytatta azt az egyetemen, de nem ismeri a kezdőpontot, mert bár maga is végigjárta a népiskolát, de nem tanulmányozta annak szellemét, módszerét pædagógiai tudásával.

A népiskola IV. osztályát végzett növendéket tehát nem szabad bevégzett tanulmányúnak tekintenie, hanem hozzá kell kapcsolnia annak szelleméhez a maga sajátos szellemét. Hogy a cikkíró egy másik kifogását is megemlítsem, melyet a népiskola írástanítása ellen emel, mondván: «Igazán botrány, hogy a gimnáziumba jövő tanulók alig tíz százaléka tud tisztán és csinosan írni. Pedig hány állás van, ahol a szépírás az egyedüli kellék;» Kérdem: csak nem akarja ezzel azt mondani, hogy az elemi iskola négy osztályának elvégzésével rögtön írnoki állásohoz juthat valaki. Hisz ehhez legalább négy

középiskolát vagy polgári osztályt kell végeznie az ifjúnak, ahol fejlettebb ügyességével megtanulhatja, sőt itt kell megtanulnia, a szép és csinos írást, hiszen tudvalevően itt is tárgy a szépírás, itt is vannak iskolai dolgozatok, itt már bizonnyal több is a szépen írók száma a tíz százaléknál.

S mégis úgy a felső kereskedelmi iskolában, ipariskolában, mint a tanítóképzőben megint csak, még pedig kellő súllyal — szerepel a szépírás! Pedig lám, nem botrány-e, ha rossz írással kerülnek az intézetekbe! Kevés ideje van annak a népiskolai gyermeknek, hogy író-kézügyességét fejlessze és állandóan foglalkoztassa; más irányú kézügyesítések is szerepelnek ám itt! Így van a dolog az olvasási készseggel s a nagyzsúfoltságú, osztatlan v. osztott elemi népiskolákban. S mégis a tanárnak kell a tanító megkezdett munkáját átvennie és befejeznie.

Egy másik oldala a kérdésnek az iskolák anyaga. A népiskola az általános tankötelezettségből kifolyólag a társadalom minden rétegéből veszi fel növendékeit azzal a célzattal, hogy hat év alatt megreformálja az erkölcsi jellem alapjait. A IV. oszt. elvégzése után (legalább az értesítő alapján), minden középosztályhoz tartozó család a középiskolába adja gyermekét, mert — mint ismeretes — ezzel tartozik társadalmi állásának. Ezen átlag középtehetségű, kisebb részében gyengetehetségű növendékek között megint csak kisebb részével jutnak a középiskolába a szegény, társadalmilag is alsóbbrétegű családok gyermekei, de ezek aztán többnyire jó tanulók. Tehát ebből a szempontból is jobb anyaggal dolgozik a középiskola a népiskolánál. De más eszköze is van az anyag megkohózására. Egy miniszteri rendelet értelmében a «nem oda való elemek» a IV. oszt. elvégzése után felvilágosítandók és más pályára irányítandók.

Ezek közül kerül ki a középiskola szolgáltatta tanító-növendéki anyagnak egyik része, különösen ha szegénységük miatt hamar akarnak «fehér» kenyérhez jutni. Nem ismeretlen a középiskolai tanárok egyik-másikának szavajárása: «Eredj kereskedelmibe vagy tanítónak, mert itt nem boldogulsz.»

Kísérjük figyelemmel az ily útravalóval ellátott tanítónövendékeket, akikre majd az a feladat hárul, hogy a középiskolának jobb anyagot szolgáltassanak. A tanítóképzőbe ekként átlag gyenge előkészültségű növendékek kerülnek. A tanítóképző óriási feladata immár ezeket nemcsak értelmes és józangondolkodású polgárokká nevelni, de lehetőleg a műveltség minden modern ágában járatos pædagógiai mesterekké is avatni. A tanítónak manapság nemcsak az iskolában kell helytállania, de azonkívül a nép szociális fejlődését is kell irányítania. Tehát kellene, hogy folytonos autodidaxissal tovább képezze magát, haladjon a korral. Pedig csak kevesen vannak ezek! A leg-

többje messze vidékre kerülve, elparlagiasodik, s csak a tanítóképzőben szerzett ismereteinek maradékából éldegél. De nincs ideje, sem elegendő érettsége a tanítóképzőből való kilépésekor a nemzeti küldetése elveinek szilárd kialakításához. A tanítóképzőnek ugyanis minden művelődési anyagot ujra kell kezdenie, nem építhet hozott ismeretekre, hogy mélyebben szánthasson. Ily fiatalkorban aztán könnyebben merül bele a társadalomba, mint a komoly munkába. A mi társadalmunk pedig még nem tudja megbecsülni a jó tanító komoly munkáját, mert a tanító «csak tanító!»

A kontaktus a tanítóképzővel is megszűnik idők folytán, bár a minisztérium már tett kísérletet arra nézve, hogy a továbbhaladás szempontjából egy-egy vidéknek tanítósága továbbra is fenntartsa az érintkezést a képzővel. Ezt a célt szolgálja ma a szűnidei tanfolyamok rendszere, melyeken nemcsak biztatást nyernek, de gyakorlati útmutatást is a modern pædagógia fejlődését illetőleg. Sajnos, ezekre a tanfolyamokra — érthető gazdasági okokból — csak azok mennek, akik ösztöndíjat kaphatnak. A tanítóság nagy része tehát megmarad konzervativizmusában, tanításában pedig megtartja megszokott s gyakran elavult sablonjait.

Végtelen helyes és üdvös tehát, ha a középiskolaiak is keresik az érintkezést a tanítósággal; ennek messzemenő hatása volna, ha ez az érintkezés nem a fölé-, hanem a mellérendeltség jegyében fejlődnék. A kölcsönös jó hatás elmaradhatatlan volna.

Ez érintkező ponthoz érve, összefoglalhatom gondolataim eredményét.

A középiskolai tanárságnak legalább az a része, melynek feladata a népiskolai növendékeket átvezetni a középiskolai oktatás rendjébe, ne csak elmefuttatásban, de gyakorlatban is többször tekintse meg a helybeli népiskola munkásságát (onnan nyeri tanítványai nagyobb részét) s tanulmányozza annak módszerét. Viszont adjon alkalmat a tanítóságnak is annak megismerésére, mily módszerrel vezeti tovább a tanár az átvett tanítványokat. Az ennek nyomában járó barátságos megbeszélések többet használnak az ügynek, mint a «jóraváló» kérdések és utasítások.

Végül: ejtse módját a középiskolai tanárképzés annak, hogy a tanárjelöltek a tanítás elemi módszerét a népiskolában ha nem is gyakorolják, de legalább több alkalommal tanulmányozhassák.

Hiszem, hogy ezeknek tényleges keresztülvitelével a középiskolaiaknak a népiskola ellen való panaszai, ha nem fognak is megszűnni, de enyhülni fognak. Pedig nem sokba kerül az egész: egy kis jóakaratú önuralomba s csak kevéssel több munkába mindannyiunknak, magyar pædagógusoknak.

Dr. NOVY FERENC.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az anyanyelvi oktatás Franciaországban.

A francia pædagogusok közül igen sokan hozzászólanak oktatásügyünknek ehhez az állandóan napirenden tartott kérdéséhez. Egy idegen modernnyelvi tanárnak, Ludovic Meisternek, idevonatkozó gondolatait a következőkben lehet összefoglalni:*

A bajt, az anyanyelvi oktatásnak általános csekély eredményét, mint tényt, megállapították és keresték az okait, orvosszereit, azonban helytelen nyomon indultak el, mert rosszul ismerték fel az okokat. Az anyanyelvi oktatásnak sikertelenségét nem lehet felróni sem a modern nyelvek tanításában dívó direkt módszernek, sem az 1902-iki tantervi reformnak, mely a négyféle elágazás *(section)* létesítésével a specializáló hajlamnak utat nyitott, sem a heti óraszám elégtelenségének, hanem annak a módszernek, mely általában uralkodik a francia középiskolákban az anyanyelv tanításában.

Mert hogyan járnak el az anyanyelvi oktatásban? Kezdik a nyelvtannal, helyesírással és olvasással. Aztán folytatják az írók olvasásával és fejtegetésével, de nem hanyagolják el emellett a nyelvtant és helyesírást se. Utoljára marad az írók műveinek fejtegetése irodalomtörténeti magyarázatokkal fűszerezve. Ebben az utolsó időszakban már nem szerepel a nyelvtan.

Az így megállapított sorrend teljesen helytelen. Visszás állapotot teremt az, hogy a gyermek már az első előkészítő osztályban, mikor még alig tudja magát saját anyanyelvén kifejezni, kénytelen nyelvtant tanulni. Szófajokkal, főnévvel, melléknévvel, szónemmel és többesszámmal, igeragozással s több effélével bajlódik. Öt éven át gyötrődik alaktannal, három éven át a mondattan szabályaival s evvel aztán vége a nyelvtani tanulmánynak. A legfelső osztályok irodalomtanára ugyanis nem alacsonyodik le annyira, hogy felelevenítse növendékeinek nyelvtani ismereteit. Ennek az eljárásnak éppen a fordítottja

* *Revue Universitaire*, XVIII. évfolyam, I. kötet, 226—238. l. 1909.

volna a helyénvaló. Éppúgy, mint az idegen-nyelvi tanulmányokban nem szabad az elmélettel kezdeni, itt is a tanulmányok végére kellene esnie a nyelvtani oktatásnak, mint betetőzésnek. Mikor már csakugyan birtokukba van a nyelv a tanulóknak, a *Seconde* és a *Première* osztályban kellene bevezetni őket a nyelvnek elméletébe, addig legföllebb csak induktiv anyaggyűjtésről lehet szó.

Az a sorrend, hogy a grammatikai osztályok megelőzik az irodalmiakat, teljesen ésszerűtlen. Növeli még a bajt, hogy a tanárképesítés mesterkélten kettészakítja az anyanyelvi tanároknak két csoportját: a nyelvtan- és irodalomtanárokat.*

Az anyanyelvi tanulmányok fonák sorrendjének az az oka, hogy csupán a nyelvtani alapvetés teszi lehetővé a fordító módszer alkalmazását, amellyel a latin nyelvet jelenleg tanítják, csakhogy így az egész anyanyelvi oktatás berendezése a latin nyelv megtanulásának érdekét szolgálja. Mikor ugyanis a latin megszünt beszélt nyelv lenni, nyelvtanból kezdték tanítani s ezt a nyelvtani módszert alkalmazták az anyanyelvre is, annyira, hogy az első francia nyelvtanok még latinul is voltak írva.

A nyelvtannak mindenhatóságába vetett makacs hit teszi eredménytelenné a mai anyanyelvi oktatást. A bajnak gyökerei visszanyúlnak az elemi osztályokba, ahol heti hét óra van szánva a francia nyelvi tanulmányoknak és csak egy a beszéd- és értelemgyakorlatoknak. Ennek folyománya aztán, hogy a gyermekeknek szókészlete rendkívül szegény, sőt az ismert szavaknak jelentése sem egészen világos előttük. Tehát először beszédgyakorlatokra van szükség, csak azután következzék az írás és olvasás: ez a természetes sorrend.

Az alsó osztályok *(premier cycle)* tanárainak az volna a feladatuk, hogy tovább fejlesszék az addig szerzett nyelvi habitusokat, tudatossá tegyék őket, s az olvasmányok közvetítésével lassanként átvezessék a gyermeket a beszélt nyelvről az írott nyelvre. A felső tagozat *(second cycle)* feladatául pedig azt kellene kitűzni, hogy átvezesse a tanulót a konkrét világból az absztrakt világba.

A most érvényben levő rendszer szerint az anyanyelv tanítása a latinnyelvi oktatás szolgálatában áll. A latin tanításnak mai módszere azt kivánja a tanulótól, hogy fordítson. Hogy azonban fordítani tudjon, tadnia kell, mi az alany, állítmány, jelző, szenvedő és részes tárgy, tudnia kell mi a különbség elüljáró és kötőszó között, s ezért kell neki nyelvtant tanulni. Hozzájárul még a helyzet súlyosbításához a szóról-szóra való fordítás. A gyermek itt egy közvetítő nyelvet hasz-

* A vizsgálatnak két neme van: *agrégation de grammaire* és *agrégation des lettres.*

nál, amely francia is, latin is félig-meddig, de egészben véve inkább — néger! Fokozza a bajt az anyanyelvi olvasmányoknak helytelen megválasztása is, mert vajjon minő fogalmat alkothat az alsó-osztályos kis tanuló a tizenhetedik századbeli klasszikus irodalom termékeiről? Tizenkét-tizenhárom éves gyermekekkel olvastatja a tanterv *Athalie*-t, *Esthert* és az *Histoire de Charles* XII-t! Ilyen gyermeknek nincs még annyi lelki érettsége, hogy fel tudjon emelkedni ezeknek a remekműveknek általános emberi szempontjaihoz. Őneki magának még nincs pszichologiai érzéke, elemző ereje, csak elhiszi, amit a tanár mond neki azokról az ő előtte érthetetlen elvont szépségekről, amelyek még képzeletére sem igen hatnak fejlesztőleg. A legnagyobb hiba az, hogy az olvasmányok kánonjának megállapítói mindíg el szokták felejteni, hogy a kiszemelésben sohasem az író a cél, hanem a tanuló.

A francia nyelvi oktatás meddőségének eszerint legfőbb orvosszere az, hogy a francia nyelvet önmagáért tanítsuk, ne pedig a latinért és a latin által. Könnyű dolog áthárítani a felelősséget az idegen élőnyelvi oktatásra az anyanyelvi oktatásnak eredménytelenségéért. Azonban keresse csak mindenki a hibát saját magában, ne pedig magán kívül. A hiba a módszerben van, azt kell tehát megjavítani. Az oktatás módszerének ez a megreformálása végbement már a modern nyelvek oktatásában, a természettudományok és történelem tanításában, a rajzoktatásban, most az anyanyelvi oktatásnak kell sorra kerülni.

Dr. Nagy József.

IRODALOM.

Dr. Hans Schmidkunz: Einleitung in die akademische Pädagogik. Halle, a. S. 1907. 206. lap.

Van a tudományos pædagogiának egy ága, mely a par excellence pædagógus hajlamú német nemzetnél sem részesült eddig kellő méltánylásban és művelésben és ez a főiskolai pædagógia, melynek létjogosultsága is erős viták tárgya. Ha az idevágó irodalmat egy futópillantással végigmérjük, vajmi kevés rendszeres, önnállóan megjelent munkát találunk e téren.

A régebbi időből említendők J. E. *Erdmann* híres előadásai az «akadémiai életről és studiumról» (Leipzig, 1858.), továbbá Dr. Friedrich *Harms*: «*Methode des akademischen Studiums*» (Leipzig, 1885.) Az újabb művek közül pedig *Paulsen*: *Die deutschen Universitäten* und das Universitätsstudium (Berlin 1902.) Napjainkban azonban mindinkább érvényre jut az a nézet, hogy a főiskolai tanárnak is nemcsak tudósnak, hanem pædagógusnak is kell lennie, hogy az akadémiai és egyetemi tanulmányok és vizsgálatok szervezete revizióra szorul, még pedig a pszichológiai és pædagógiai szempontok kellő érvényesítésével. Bizonyos, hogy a főiskolai pædagógia csak egyik oldalága az egyetemes pædagógiának, hogy annak főelvei irányadók itt is, de vannak a főiskolai neveléstannak sajátlagos céljai, feladatai és problémái is, melyekre eleddig alig vetettek ügyet, pedig ezek megoldása fontos nemzeti feladatot képez. Ilyféle megfontolások adtak hitelt a német «Verband für Hochschulpædagogik» c. egyesületnek. Ezenkívül létrejött a főiskolai tanárok szövetsége, melynek gyűlésein azonban elsősorban nem annyira pædagógiai, mint inkább szervezeti kérdéseket tárgyalnak. (Lásd pl. Bericht der *Verhandlungen des III. Deutschen Hochschullehrertages zu Leipzig* am 12. u. 13. Oktober 1909.)

A főiskolai pædagógia alapvonalait próbálja nyújtani Schmidkunz fenti művében, melyet Bernheim Ernő greifsvaldi egyetemi tanárnak ajánlott. A munka főrésze nyolc szakaszra oszlik, ezt követi egy függelék (Materialien) és a főiskolai pædagógia bibliografiája 1893-tól kezdve (többnyire különféle szaklapokban megjelent cikkek

jegyzéke). Mint úttörő munkát örömmel kellene üdvözölni, de nagy hibája túlságba vitt formalizmusa: fogalmak meghatározása, osztályozások, kategóriák, szabályok szinte elfojtják a hellyel-közzel feltűnő termékeny eszméket, új és eredeti gondolatokat. A mű fény- és árnyoldalai remélhetőleg alábbi rövid ismertetésünk során is ki fognak tűnni.

A szerző mindenekelőtt a pædagógia alapfogalmait igyekszik tisztázni. Különbséget tesz pædagógia és pædagógika, andragógia és andragógika között. Mint minden tudománynak, a pædagógiának is sajátja bizonyos kriticizmus, vagyis a külső és belső hatásairól való elmélkedés. Ez a pædagógiára nézve hármas. Az első tisztán elméleti és azt kérdezi, hogy meddig terjed a pædagógia mint tudomány, a másik elméleti-gyakorlati és arra a kérdésre felel, hogy a pædagógia mint tudomány, mennyiben mozdítja elő a pædagógiát mint praxist, végül a harmadik megfontolás a praxis határait méri ki. A pædagógiának vannak konstans és variabilis elemei. Lényege és ebből folyó tanai ugyanis változnak azon sajátlagos területek szerint, amelyeken alkalmaztatnak. Az akadémiai (főiskolai) pædagógia a tudományok és művészetek pædagógiája. Mint ilyen középhelyet foglal el a preakadémikus (középiskolai) és posztakadémikus pædagógia között. Az akadémiai pædagógia nemcsak szakpædagógia vagyis tanítás, hanem hivatásbeli pædagógia vagyis nevelés is. A tanítás célja objektive: a tudomány és művészet átszármaztatása, szubjektive: az ifjaknak a tudományra és művészetre való nevelése. Ezen alapelvekből folyik a főiskolai pædagógiának hat ismertetőjegye, melyek elkülönítik az alsóbb pædagógiától. Ezek: 1. *az akadémiai szabadságok a)* a tanítás, *b)* a tanulók szabadsága, *c)* az élet szabadsága. Az alsóbb fokokon a didaktika főkövetelése a tananyagnak a tanórán való elvégzése, a főiskolán ellenben a munka oroszlánrésze a házra esik, úgy az előadók, mint a hallgatók szempontjából. 2. *személyes odaadás.* Föl kell tételezni, hogy szeretet, ragaszkodás viszi az ifjakat az általuk választott pályára. Legalább a diákok egy kategóriája, az ú. n. idealisztikus diákok mindig különválnak a kenyeret kereső diákoktól. (Brotstudenten.) Fontos feladata a főiskolai tanárságnak ép ezekben az elemekben önzetlen lelkesedés, buzgó öntevékenység fölkeltése. 3. *A személyes specializálódás.* Az előadó tanár rendszerint nemcsak «tradál», hanem egyúttal szakjának művelője; az akadémiai ifjúság pedig szintén szakok szerint oszlik több csoportra. A főiskolán lehet helye az egyénitésnek is, melyet a tudományok individuális kezelése tesz szükségessé. — Ha az első 3 ismertetőjegy «személyi», a következő 3 «tárgyi»-nak nevezhető, mert az átszármaztatandó javakra vonatkozik. A 4-dik: *a termelés átadása.* Az iskola a tudományok kész

eredményeit közli, a főiskola nem a kész eredményeket, hanem inkább az ok létrejöttét ismerteti meg. Ennek folytán míg az alsóbbfokon az egyes szakot nem igen hozzák kapcsolatba a történetével, a főiskolán az illető disciplina történelme nélkülözhetetlen, továbbá míg az alsó fokokon inkább az elemi logika, addig a felső fokon inkább a metodologia érvényesül. 5. *A tradiciójavak végtelensége.* A tudomány végtelen: anyaga, feladata, problémái, metódusa folyton átalakulnak, bővülnek és gazdagodnak, úgy, hogy lehetetlenségszámba megy az egész terület áttekintése. De egyúttal határtalan is, mert bizonytalan, micsoda újat hoz a jövő. A tudomány végtelenségének és határtalanságának ezen tudatát okvetetlenül föl kell kelteni a főiskolai hallgatóságban. 6. *A szakstudium.* Minden főiskolai hallgatónak saját speciális főszakja van, erre koncentrálja szelleme minden érdeklődését és erejét. Főleg ezen szakban, de többi tanulmányai révén is meg kell tanulnia a tudományos munkálkodás metódusát.

Az akadémiai pædagógia 4 főformája: 1. a tanács, 2. az előadás, 3. gyakorlat (de a szemináriumokban), 4. az önképzés. A főiskolai neveléstan fölhasználja az egyetemes pædgógia összes segédtudományait: a fiziologiát, hygienát, történettudományt, azután a a logikát, etikát, esztétikát és pszichológiát.

Az elmondottak tulajdonkép csak a főiskolai pædagógia speciális témáit tárgyalják, de természetes, hogy ide tartozik az általános pædagógia 3 nagy területe: az ápolás, nevelés és tanítás is. E téren is az állandó mellett van változó elem, mely a főiskolai pædagógiának mint andragógiának a folyománya. A szerző végül szóvá teszi a didaktika egyes kérdéseit, pl. hogy a formális fokozatok tana mikép érvényesíthető a főiskolán. Ebben és a következő fejtegetésekben, ahol a főiskolai tanárok képzésével, a főiskolák jellegével, a főiskolai pædagógia történetével foglalkozik és fölveti egy megfelelő szaklap létesítését, alig van, ami nagyobb figyelmet érdemel. A szerző tán sikeresebb munkát végzett volna, ha nem az általános pædagógiából indul ki, hanem a főiskolák különböző fajainak gondos összehasonlítása alapján próbálja megállapítani azokat a vezérlő szempontokat, melyek a főiskolai pædagógiára mértékadók.

Dr. Szelényi Ödön.

*

Paul Natorp: Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet. Marburg N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 8-rét. 362 l. Ára 7 K 20 f.

Natorp most megjelent munkájában, részben már közzétett, részben most először napvilágot látott tanulmányainak gyűjteményét adja ki a föntemlített cím alatt. Ami a mű tendenciáját illeti, azt a

szerző maga a műhöz írt bevezetésben egészen világosan és határozottan megállapítja. Natorp t. i. a pædagogiát nemcsak a filozófia két körére, ú. m. az ethikára és pszichológiára, hanem az *egész* bölcsészetre akarja alapítani.

Szerzőnk első cikkében «Philosophie als Ganzes, die Grundlage der Pädagogik» e véleményét teljes részletességgel és alapossággal ki is fejti, míg második tanulmányában, melynek címe: «Der Anteil der reinem Gesetzwissenschaften (Logik, Ethik und Aesthetik) an der Begründung der Pädagogik» kimutatja, mennyiben járulnak a pædagogia megalapításához a normativ tudományok, melyek alatt a logikát, az ethikát és eszthétikát érti. Harmadik cikkében: «Anteil der Psychologie an der Begründung der Pädagogik» című̈ben azon kérdés fejtegetésével foglalkozik, hogy a lélektannak mily része van a pædagogia megalapításában. A negyedik cikkben «Der Aufbau des pädagogischen System's» Natorp egész pædagogiájának teljes rendszerét tárgyalja, mely abban kulminál, hogy a tanító és tanár tudományos előkészültségének alapja csakis a filozófia lehet. Persze eme kérdés taglalásában a tanítók kiképeztetését és a tanárképzést is szóba hozza és itt azt követeli, hogy az egész tanítóság — akár elemi tanítóságra, akár középiskolai tanárságra készül — gyakorlati kiképeztetését egy közös szemináriumban nyerje, mely az egyetemmel csak annyiban legyen összekapcsolva, hogy ennek gyűjteményeit és eszközeit fölhasználja.

Könyvének egy másik fejezetében «Individualität und Gemeinschaft, Eine philosophisch-pädagogische Untersuchung» c. tanulmányban szerzőnk mindenekelőtt Rein, Paulsen, Willmann és Toischer ellen fordul, kik Natorp Sozialpädagogiájának némely tételét megtámadták.

Natorp ebben a tanulmányában ama végeredményhez jut, hogy habár az egyéni pædagogia igen fontos dolog, de még sem oly fontos, hogy amaz elvét, hogy a nevelés biztos támaszt keressen a közösségben, háttérbe szorítaná.

A könyv harmadik fejezete az egyetemi bölcsészettanításra vonatkozik és címe ez: «Über Philosophie und philosophisches Studium». Szerző egy akadémiai beszéd alakjában igen bőven értekezik a fentemlített témáról. Abban a véleményben van, hogy a szaktanulmány és filozófia nemcsak hogy nem gátolja egymást, sőt ellenkezőleg, egyik a másikát elősegíti, olyannyira, hogy ma már a filozófia és a szaktudomány közti határ mindig szűkebb és szűkebbre szorul, sőt napjainkban az összes szaktudományok — a nyelvészeti és irodalmi tanulmányok is — a filozófiára támaszkodnak.

Az ötödik fejezet Kant emlékének van szentelve.

Natorp utolsó cikke egy ünnepi beszéd, mely «Was uns die Griechen sind» címet viseli és melyet a szerző a porosz királyság 200-dik évi fennállásának emlékére rendezett ünnepélyen elmondott.

E beszéd — telve filozófiai reflexiókkal, mint a többi cikkek — igen érdekesen mutatja ki, milyen hatalmas befolyást gyakorolt a görög irodalom a modern kultúra minden ágára.

Natorp könyvét, melynek minden lapja a mélyen gondolkodó főt árulja el, minden pædagogusnak, de főleg azoknak, kik a szociálpædagogiával szeretnek foglalkozni, a legmelegebben ajánljuk.

Téri József.

*

Új szavalókönyv. Szerkesztette Havas István.

Ez a tartalmas, testes kis kötet segítségére siet a tanítónak és a szülőnek egyaránt. A különböző hazafias ünnepek és családi alkalmak közeledtével a gyermekek szavalható verseket és köszöntőket kérnek a tanítótól, esetleg a szülőtől. Szavalókönyv volt ugyan már eddig is a magyar irodalomban, de olyan, mely a 6—12 éves gyermek igényeit kielégítse, nem volt még. Ez a nagy pædagogiai gonddal és irodalmi érzékkel összeállított Új szavalókönyv jóformán az első ilyenfajta mű; és különbözik még abban is az eddig megjelent szavalókönyvektől, hogy csak az újabb gyermekversirodalom kiváló termékeit vette fel. Amit az újabb gyermekversirodalom termett: annak gazdagságát, szépségét és frisseségét igazán csak ebben a kötetben találja fel először az iskola, a szülő és a gyermek.

KÜLFÖLDI SZEMLE.

A chicagoi iskolásgyermekek megvizsgálása. A gyermektanulmányozás rendszeres megvalósításának egyik legelső példája a chicagoi iskolarendszerben 1899. évben alakult gyermektanulmányozás és pædagogiai szakosztály («The Departanent of Child Study and Pædagogie Investigation»), amelynek történetét a **Zeitschrift für Kinderforschung** hetedik számában ismerteti. A szakosztály jelenlegi igazgatója *Dr. Mac Millan.* A szakosztály megalakulása W. S. Christopher szorgos munkásságának köszönhető, aki remélte, hogy a gyermeki élet sok talányának megoldásából nyerhetünk útmutatásokat a nevelő munkásság feladatainak megvalósításához. Meg volt győződve, hogy csak pontos kutatások alapján lehet az annyira széttagolódó lakosság nevelési igényeiről felvilágosítást nyerni. A tudományos módszereken alapuló vizsgálatoknak kell rávezetni a különböző pædagógiai eljárások

helyes értékeléséhez. A gyermekek közt sok a gyenge és a tanulmányokban elmaradott, ezekről is csak pontos vizsgálatok alapján lehet gondoskodni. Ezekkel és ehhez hasonló célokkal alakult meg tizenegy évvel ezelőtt ez a szakosztály, amelynek munkássága a következő csoportokra terjed ki:

I. Kutatási munkásság. *a)* Antropometrikus és pszichofizikai adatok gyűjtése a pædagogiának hasznára válható törvényszerűségek megállapítása és kapcsolatok meghatározása céljából. *b)* Szigorúan tudományos módszerek alkalmazása sajátságosan pædagogiai problémákra, különösen, hogy a tanulmányágakban szokásos tanító eljárások pædagogiai értékét meg lehessen állapítani.

II. Egyes tanulók megvizsgálása, hogy a velük szemben ajánlatos pædagogiai eljárást meg lehessen állapítani.

III. Tanítók gyermektanulmányi és lélektani felvilágosítása.

Mindenekelőtt a testi növekedés törvényszerűségét igyekeztek megállapítani és miután az évi és félévi növekedés és gyarapodás mértékét a legkülönbözőbb példákon megvizsgálták, a testi és lelki állapot egymáshoz való viszonyát tették kutatás tárgyává. Ehhez pedig széleskörű vizsgálatokra van szükség az évek hosszú során át, hogy sok gyermeknél félévenkint megállapítsák szellemi fejlődését az elemi iskolába lépésétől egészen addig, míg a főiskolát el nem hagyja. Az adatok néhány megbízható szellemi tevékenységre vonatkoznak, mint pl. érzés, emlékezet, képzetkapcsolás, figyelem, képzelőerő és ítélés. Itt azonban mindíg szükség van az egyén családi történetére, beleértve a gyermek szellemi örökségét, egészséges emlékezetét és alapvető életerejének fejlődési fokát, mert csak így lehet a nyert eseményeket összevetni.

A szakosztály életében a fontosabb szerepet a gyakorlati munka játssza; életének második évében kezdett a szakosztály azzal a kérdéssel foglalkozni, hogy milyen nagyságú asztalok a legalkalmasabbak az egyes osztályokban levő gyermekek számára és az asztalok milyen arányai a leghelyesebbek. Másik kérdés arra irányult, hogy meghatározzák a szabályosan dolgozó gyermekek erejének ingadozását az iskolai nap alatt, hogy azután akkor adják a legnehezebb feladatokat, amikor a gyermekek energiája a legnagyobb és így leginkább alkalmasak kimerítő munkára.

Nem sorolhatjuk fel itt részletesen, hogy mi mindenre terjeszkedett ki a szakosztály munkás tagjainak figyelme, az érdeklődők úgyis el fogják olvasni Mac Millan ismertetését és ha sokan lesznek az érdeklődők, talán szóba kerülnek egyszer nálunk is ezek a problémák. Nem mintha a gyermektanulmányozás egyáltalán ismeretlen terület volna hazánkban, de gyakorlati eredményei még kevés szám-

mal vannak. Egyik nagy szükségletünk pl. a gyenge tehetségű gyermekeknek a rendesen fejlettektől való elkülönítése, hogy ezzel is eredményesebbé tegyük mindennemű és fokú iskolánk működését.

*

Nevelésügyi mozgalmak Amerikában. Az **Educational Review** januári füzetében érdekesen ismerteti *David Snedden* azokról a törekvéseket, amelyek az Egyesült-Államok nevelésügyének fejlesztését tűzték ki célúl maguk elé. Ezek a törekvések főkép a középfokú oktatás átalakítására vonatkoznak és hogy nem minden eredmény nélkül valók, arra mutatnak a következő eredmények:

1. Erősen javult a tanítószemélyzet képzése. Majdnem minden egyetemen gondoskodnak a tanárképzésről és pedig oly mértékben, hogy ma már nem lehet valaki tanár egy amerikai középiskolában, aki nem tudja, hogy a tanuló legalább is époly fontos tanulmány tárgya, mint az az anyag, amelyet tanítania kell.

2. Herbart tanainak hatása alatt az amerikai nevelés egyik főfeladatává tette, hogy a tanulók érdeklődését felkeltsék és a tanulást kellemessé, vonzóvá tegyék, nem kínossá és kimerítővé.

3. A középiskola és college tantervében sok a szabadság; vannak szabadon választható vagy egymással helyettesíthető szakok, stb. Ezzel elismerik egyrészről, hogy az emberi tudás körei lényegesen megsokasodtak, másrészről, hogy az egyének hajlandóságai közt különbségek vannak.

4. Újabb és sajátlagosabb jelentést adnak az «értelem fejlesztése» kifejezésének. Valamely tárgy tanításának, vagy módszer alkalmazásának igazolására már nem elég azt mondanunk, hogy fejleszti az értelmet, mert az újabb lélektani kutatások kimutatták, hogy az értelemfejlesztés nem valami egyszerű folyamat, amit bizonyos irányú erőfeszítéssel okvetlenül el lehet érni.

5. Az elemi iskolában már pontos módszerek bevezetését célzó tudományos próbálkozások történnek bizonyos nevelői eljárások tanulmányozására. Pl. keresik a kiejtés, helyesírás, idegen szavak tanulásának megkönnyítésére vezető módokat. A vizsgálatok ugyan még csak a kezdetnél tartanak, de eredményük bizonyára lesz.

6. Általános szokássá vált sok helyen, hogy a gyermekeket megtanítsák arra, hogyan lehet eredményesen tanulni, hogy az iskola elhagyása után a maguk lábán állva művelhessék magukat.

7. Minden oktatás elején a konkrét szemléletnek kell szerepelnie; ebben az irányban már nagyon szép eredmények vannak.

8. A különböző tanulmányi szakok kapcsolatára is gondot fordítanak. A kérdés az amerikai irodalomban régen szerepel, de már a gyakorlatban is értékes gyümölcsöket hozott.

9. Végül mindinkább igyekeznek az iskola szociális életének a hasznát is érvényesíteni. A közösség nevelő erejét sem hagyják kiaknázatlanul. E végből igyekeznek az iskola szociális életét kapcsolatba hozni a családdal, hogy mennél nagyobb eredményeket érjenek el.

*

Iskolai hazugságok. Ki nem érezte még, mennyire megbénítják az iskolai fegyelmet és mennyire megnehezítenek minden jó viszonyt család és iskola között az iskolai hazugságok? *Eduard Stemplinger* a **Neue Jahrbücher** negyedik füzetében arra a kérdésre igyekszik feleletet adni, hogy kik a felelősek ezekért a hazugságokért, amelyek Angolországban pl. alig fordulnak elő. Mindenekelőtt a forrásaikat kell ismernünk és Stemplinger a hiányos igazságosság-érzet főforrásául a családot, a társadalmi életet teszi felelőssé, amely tele van megszokott, konvencionális hazugságokkal. A felnőttek társaságában forgolódó gyermeknek sokszor van alkalma ilyet tapasztalni. De a gyermek sokszor veheti észre azt is, hogy hazudnak neki, csak hogy elhallgattassák, megnyugtassák, kíváncsiságát elfojtsák vagy megijesszék. Sőt attól sem idegenkednek, még jobb családokhoz tartozó szülők sem, hogy segítsenek a gyermeknek hazudni olyan esetekben, amikor a hazugság nyilvanvaló, abban a hitben, hogy elháríthatnak egy kis büntetést. Hány családban öröm az, ha a gyermek azzal dicsekszik, hogy sikerült tanárát félrevezetnie! De merjen csak az ilyen gyermek apjának hazudni! — De az iskola sem mondhatja magát ártatlannak. Hiú tanárok nem létező magas ismeretségekkel dicsekszenek vagy nem ismerik be legkisebb botlásaikat sem. Arról meg szó sem lehet, hogy egy-egy tanulóval szemben elkövetett igazságtalanságukat helyrehozzák. Ha fölöttes hatóság látogat, egészen más a tanítás menete, jönnek a mintaprodukciók, de mihelyt a látogató elmegy, minden ismét a régi mederben folyik. Sok tanár ad példát a kötelességmulasztásra és nem akad szülő, aki ez ellen tiltakoznék. Másrészről azonban a tanár sokszor kényszeríti is hanyagságra a tanulót túlzott szigorúságával és kíméletlenségével, amely háborús állapotokat teremt az iskolában. Erre vezet még a túlságos sok munka is, amit a gyermek nem tud könnyen elvégezni. Szinte említeni sem kellene, hogy a tanárnak tökéletes pártatlanságra kell törekednie, bizalmat kell keltenie, de viszont nem szabad hajlékonynak, túlzóan engedékenynek sem lennie, mert ezzel a legderekabbakat is rossz útra csábítja. A tanárnak sokat kell dolgoznia, hogy elejét vegye a hazudozásnak, akkor nem kell büntetnie.

*

Különböző tipusú elemi iskolák. A mai elemi iskola hazánkban nem elégíti ki a népesség igényeit, mert a 10—15 év között levő gyermekek alig részesülnek valami iskolázásban, a középiskolai tanulókon kívül. Ezek viszont nem mind valók oda és csak kényszerűségből keresik fel a középiskolákat, mert nincs hova menniök. A tanítóság egy része látja a hiányt és külföldi példára hivatkozva, azt kívánják, hogy tegyük az elemi népiskolát nyolc osztályúvá és erre épüljön aztán a középiskola. Némileg lehűtheti ennek az iránynak lelkes híveit, ha azt látják, hogy a nyolc osztályú népiskola klasszikus hazájában, Amerikában, ép ellenkező irányú törekvések vannak. A clevelandi iskolák superintendense és ennek helyettese ugyanis annak a szükségét hangsúlyozza az **Educational Review** áprilisi számában, hogy a nyolcosztályú népiskola feladata oly bonyolult, hogy annak a megoldására képtelen. Különbséget kell tenni azon munka között, amely a gyermekek elemi nevelése mellett azt a célt tűzi maga elé, hogy a tanulókat magasabb fokú nevelésre készítse elő és azon munka között, amely a tanulókat a nemzeti műveltség elemeivel ruházza fel és képessé akarja őket tenni arra, hogy korán kilépjenek az életbe. Ezt a két munkát egyféle eszközökkel megoldani lehetetlen. Clevelandban meg is próbálják a két munkát szétválasztani olyaténképen, hogy a négy alsó osztályt végzett növendékek két csoportban végzik az elemi iskola felső osztályait. Egyik csoportban a középiskolába készülők, a másikban azok, akik az elemi iskola végeztével ipari, kereskedelmi vagy gazdasági pályára lépnek. Ez a második csoport megint két ágra oszlik, mert azokat, akik nem akarnak szakiskolákat sem látogatni, a két utolsó évben különválasztják. E két évfolyam tantervét azután úgy állították össze, hogy felerészben nevelő, felerészben ipari szakirányú. A nevelő részben az angol nyelven kívül a kereskedelmi számtan, földrajz és történelem szerepel, különös tekintettel a nemzeti ipar, kereskedelem és politika fejlődésére.

Láthatjuk, hogy lassankint a francia iskolarendszer diadalmaskodik Amerikában is. Mert a francia lycéeben vannak elemi osztályok is és aki középiskolát akar végezni, az nem megy a hét évfolyamú elemi iskolába. Az elemi iskola felé épül ezután a felső népiskola (l. a februári füzetet). Ez gondolkodóba ejthet bennünket, hogy talán a mi felső népiskolánk is életrevaló intézmény lehetne megfelelő szervezet mellett és ha volna felső népiskolánk, volna hatosztályú elemi iskolánk is, mert nem kellene a hat elemit végzett gyermeknek még 2—3 évig vesztegelnie, hogy iparostanoncnak felvegyék. *K—n.*

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern, herausgegeben von *J. Ruska*. Leipzig 1910, LII. Jahrgang.

Negyedik füzet (április): *Max Mayer*, Első nemzetközi erkölcsi nevelésügyi kongresszus. — Professor *Dr. Julius Stern*, A római császárok története, Domaszevsky előadásában. — *Dr. Theodor Valentiner*, Az anyanyelvi írásbeli dolgozat a középiskola két alsó osztályában. — *Dr. Willibald Klatt*, Szemléltető eszköz az első osztálybeli földrajzi oktatáshoz.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 1909—10. XVII. Jahrgang.

Hetedik füzet (április): Reg.-Rat *Ignaz Pokorny*, Fogalmak egyesülése, szétválása és a különböző gondolkozási folyamatokban való részvétele. (Befejező közlemény.) — *Dr. Ernst Schultze*, Az északamerikai szellemi élet vesztesége. — *Arthur Roering*, A teljes intézetek terhének csökkentéséhez. — *Marx Lobsien*, Wundt a vallás mibenlétéről néplélektani szempontból.

Nyolcadik füzet (május): *Aug. Franken*, Általános lélektan, különösen az állatlélektan lehetősége és alapjai. — *Dr. Ernst Schultze*, Az elmélet és gyakorlat összekapcsolása az amerikai főiskolai oktatásban. — *Dr. J. Popp*, Miért kívánunk művészi szemléltető képeket a vallásoktatáshoz? — A berlini Psychologische Gesellschaft kérdőíve a motorikus emberre vonatkozólag.

*

Zeitschrift für pædagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Begründet von *F. Kemsies*. Herausgegeben von *M. Brahm. G. Deuchler, O. Scheibner*. Leipzig, XI. Jahrgang.

Negyedik füzet (április): *Rudolf Lindner*, Bevezetés az irodalmi nyelvbe. — *Dr. Otto Klemm*, Egy északamerikai lélektani tankönyv.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza u. Wien, 1909—10. XV. Jahrgang.

Hetedik füzet (április): *Dr. D. P. Mac Millan*, A gyermekek testi és szellemi vizsgálata a chicagoi népiskolákban. — *Dr.* Med. *Hermann*, Psychopathiai hiányokról. — *Dr. Theodor Heller*, Gimnáziumi növendékek öngyilkossága. — *Rich. Hennings*, Alkotó tanulás a kisegítő iskolában. — *Dr. Karl Wilker*, Ifjak nemi életéből.

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und unterricht. Herausgegeben *E. Hiemann, F. Lindemann, R. Schulze*, XXI. Jahrgang. 1909—10. Leipzig, Voigtländer.

Hatodik füzet (március) : *G. Fr. Muth*, A szemléltető oktatásról a rajzolással és mintázással kapcsolatban az első két iskolai évben. — *H. Clasen*, Az iskolaszervezés alapjai és javaslatok. — *Arthur Kaufmann*, A determinizmus következményei az iskola számára.

Hetedik füzet (április) : *Dr. Felix Günther*, A tanítóképzőn végbemenő állampolgári neveléshez. — *Georg Forker*, Vegytani munkaoktatás. — *Fritz Bley*, Szomorújátékok az állatvilágban. — *Otto Trentzsch*, Fizikai, vegytani és technikai irodalmi szemle. — A mannheimi iskolarendszer hamburgi megvilágításban.

Nyolcadik füzet (május) : Prof. *Dr. Ernst Friedrich*, A gazdasági földrajz nevelőértéke. — *Ernst Lorenzen*, Költemény és iskola. — *G. Erfurth*, Könyvek a vallásoktatáshoz.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1910. XIV. Jahrgang.

Negyedik füzet (április) : *Dr. H. Alt*, A fizikai munkaoktatás célja és módszere. — *Paul Henkler*, A közvetlen és a pædagogia. (Befejező közlemény.) — *Ludwig Göhring*, Német mithologia az elemi iskolában ? (Befejező közlemény.)

*

Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung, Jugendkunde. Der Säemann. Herausgegeben im Auftrage der deutschen Zentrale für Jugendfürsorge Berlin und der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung Hamburg. I. Jahrgang. Berlin-Leipzig, 1910.

Harmadik füzet (március) : Prof. *Dr. H. von Soden*, Az ifjúság szociáldemokratikus nevelése. — *Arthur Bonus*, A tanítónőkérdéshez. — *Paul Matzdorf*, Praktikus nevelési reformok a Berlin melletti Zehlendorfban levő «Am Urban» nevelő-otthonban. — *Dr. jur. Leonhard*, A menhelyi nevelés. — *Dr. Franz Diederich*, A Dürerbund könyvének hatásáról a nemi nevelésre. — *Dr. Hanus*, Gyermekvédelem Franciaországban. — Prof. *Dr. William Stern*, Az ultranormális gyermek. — *Wilh. Frauendienst*, Tanítóság és ifjúságvédelem.

Negyedik füzet (április) : *Dr. P. Köhne*, A poroszországi menhelyi nevelés az 1908. évben. — *Arthur Bonus*, A törvényszerű és maradandó erkölcsösség között fennálló különbségről. — Prof. *Dr. H. von Soden*, Az ifjúság szociáldemokratikus nevelése. — *Dr. A. Giesecke*, Iskola és élet az amerikai gyakorlati élet férfijainak véleményében. — *Anton Erkelenz*, Az ifjúságvédelem a birodalmi biztosítási rendben. — *Dr. Joh. Richter*, A pædagogiai produktivitás lényege. — Prof. *Dr. Karl*

Groos, A gyermeki játékok gyakorló értékéről. — *Frida Burchard*, Egy kísérlet. Az új népiskolai törvény Württembergben.

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur und für Pædagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilberg* und *Bernhard Gerth*. Leipzig und Berlin, 1910 XIII. Jahrgang. XXIV. Band.

Negyedik füzet (április): *Dr. Wilhelm Münch*, Oskar Jäger emlékezete. — *Dr. Kurt Geissler*, Módszeres latin nyelvtani ismétlések. — *Dr. Walter Reichardt*, David Ruhnken Doctor umbraticusa. — Prof. *Dr. Eduard Stemplinger*, Iskolai hazugságok. — Prof. *Dr. Hans Gilbert*, Az iskolai bizonyítványok értéke vagy értéktelensége.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram*. Leipzig und Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Negyedik füzet (április): *Karl Haase*, Az asszony vallása. — Frau *Dr. Kopsel*, Leányok felvételéről a fiú-középiskolákba. — *Dr. Büttner*, A német irásbeli dolgozat a felső leányiskola felső fokozatán. — *Frau A. von Wallenburg*, Az osztrák leánylíceum kialakulásához. — Konrektor *Jäntsch*, A droyszigi nevelő- és képzőintézetek természettudományi oktatásának menetéből. — *E. Haase*, Az iskola vezetéséről. — *Marta Nitzsch*, A németnyelvi oktatás a stettini háztartási továbbképző iskolában.

*

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Verantwortliche Redakteure: *J. Huemer, E. Haule, H. von Arnim*. Wien, 1909. LX. Jahrgang.

Harmadik füzet (március): *Franz Hüller*, Adalbert Stifter természetleírása. — *Hermann Schickinger*, Vonatkozások Grillparzer és M. L. Schleifer «Hannibal és Scipio» c. műve közt. — *J. Wiesner*, Vegyesek a német nyelvi oktatásról (második közlemény).

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber*, *Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser*. Wien, 1910. XXXV. Jahrgang.

Negyedik füzet (április): Prof. *Dr. Joh. Ellinger*, Th. B. Maculay «Lord Clive» és «Warren Hastings» c. tanulmányai az újabb történelmi kutatás megvilágításában. — Prof. *Leopold Hösz*, A periodikus rendszer. — Prof. *Anton Neumann*, Az $\frac{(x-a)\ (x-b)}{x-a} = o$ egyenlet gyökeiről. — *Karl Carda*, A valószínűségszámítás és analízis egy kapcsolatáról.

*

Österreichische Mittelschule. Redigiert von *Professor Josef Hickl, Prof. Alois Neusser, Prof. Dr. Franz Strausz, Prof. Eduard Schuščik*,

Josef Hinterleitner, Prof. Vinzenz Neuwirth und *Prof. Romuald Wurzer.* Wien. 1910. XXIV. Jahrgang.

Második füzet: Prof. *Christian Allacz,* A mechanikai hőelmélet második fő tételéről. — Prof. *Arthur Hahn,* Az osztrák középiskolai tanári könyvtárak centralizációja. — Prof. *Dr. Hermann Raschke,* Jelentés a gmundeni nevelésügyi gyűlésről. — *G. Schatzmann,* Reáliskoláink nyelvi óráinak beosztása és felhasználása. — Prof. *J. Kreibich,* Hivatásbeli ügyek. — Prof. *Kornel Jaskulski,* Ember és természet Böcklin művészetében.

Harmadik füzet: Prof. *Dr. Heinrich Ritter v. Hoepflingen,* A fizika tanárainak képzése. — Prof. *Dr. Ernst Lecher,* A fizikus tanárjelöltek képzése. — Dir. *Dr. J. Kukutsch,* Hofrat Karl Zinza †. — Prof. *W. A. Hammer,* A német írásbeli dolgozat, különös tekintettel a reáltárgyakra. — *Dr. J. Hahn,* A cseh nyelv oktatásáról a csehországi német reáliskolákban. — Prof. *Dr. Niedenhuber,* Az állami középiskolai tanár felelőssége. — Prof. *Dr. Jos. Bruner,* Az állami tanítószemélyzet szolgálati pragmatikájához.

*

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner begründet von Schulrat *Dr. C. Kehr,* herausgegeben von *Karl Muthesius.* XXXIX. Band. Gotha, 1910.

Negyedik füzet (április): *Muthesius,* A pædagogiai akadémia kérdéséhez. — *Hoffmann,* A tanítóképzők felső osztályaiban folyó oktatás szabadabb alakításáról. — *Von Brockdorff,* Nagy Frigyes értékelése. — A szászországi tanítóképzés.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid.* Leipzig u. Berlin, 1910. III. Band.

Negyedik füzet (április): *Dr. Adalbert Liebus,* A gyakorlati természetrajzi oktatás egy osztrák gimnáziumban. — *Dr. Robert Keller,* A földtan a svájci középiskolákban. — *Dr. K. Schreber,* A levegő ellenállása és a hajtóerő támadáspontjainak helyzetét a különböző léghajókon bemutató modell. — *Dr. Max Hilzheimer,* A majomtól származik-e az ember? — *Dr. Th. Arldt,* Múlt és jövendő a vegytan köréből. — Prof. *Dr. Schickhelm,* Iskolai kísérletek a szántóföld élettanából (befejező közlemény).

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet.* Paris, 1910. XXX. Année. Vol. LIX.

Negyedik szám (április): *Henri Bornecque,* Az orvosok képzésének szervezése. — *A. D. Xénopol,* A módszerről a természettudományok

ban és a történelemben. — *François Picavet*, A párisi egyetem egy új könyv szerint. — *Henri Poincaré*, A szabad vizsgálat a természettudományokban.

*

Revue Universitaire. Éducation-Enseignement-Administration etc. Secrétaire général: *Gustave Regnier*, Paris. 1910. XIX. Année.

Harmadik szám (március): *G. Morizet*, A történelmi és földrajzi oktatás szervezése érdekében. — *Hubert Bourgin*, A francia nyelv tanítása. — *G. Delobel*, Jegyzetek a külföldi pædagogiai mozgalmakról; Németország. — A középfokú leányoktatás sürgős szükségletei. — *Jeanne P. Crouzet Ben Aben*, Középfokú leányoktatás. — *André Balz*, Havi Krónika.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1910. Nouvelle série. Tome LIV.

Negyedik szám (április): *R. Poincaré*, A haza eszméje. — *C. Jamart*, A kritikai szellemmel való visszaélés és a tisztelet hiánya. — *Dr. Jean Philippe*, Egy elöd: Jean Verdier (1735—182 ?). — *Elicio Colin*, A breton tipus. — *Max Mitard*, Az iskolák látogatásai a nantesi múzeumokban.

*

L'Enseignement secondaire. Organe de la Société pour l'etude des questions d'Enseignement secondaire. Vingt numéros par an. XXX-e année. Paris. 1910.

Ötödik szám (március 1.): *J. Campagnac*, A latin nyelvi oktatás montpellieri akadémia középiskoláiban. — *H. B.* Reformterv a collège-ek életére vonatkozólag. — A középiskolák történészeihez.

Hatodik szám (március 15.): *H. Rambaud*, Mindig a latin szavak kiejtése. — A humánus tárgyak gyakorlati értéke: amerikai vélemények (első közlemény). — Hivatalos jelentés a görög nyelv tanításáról. — *H. B.* Oktatási krónika.

Hetedik szám (április 1.): *Léo Perrotin*, A tanárok specializálása a francia nyelv és az ókori nyelvek oktatásában. — *H. B.*, A középfokú leányoktatás tanítószemélyzetének és a fiú-középiskolák tanárainak nemzeti kongresszusa (első közlemény). — *H. B.*, Oktatási krónika.

Nyolcadik szám (ápr. 15.): *H. B.*, A középfokú leányoktatás tanítószemélyzetének és a fiú-középiskolák tanárainak nemzeti kongresszusa (második közlemény). — Az elemi oktatás a középfokú leányiskolákban. — *Ch.—H. B.*, A közoktatásügyi költségvetés a szenátusban.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1910. május 21-én.

Jelen vannak: dr. *Finánczy Ernő*, udv. tanácsos elnöklése mellett Bardócz Pál, Bárány Gerő, Danilovics János, Éltes Mátyás, Ember Sándor, Ferenczy József, Farkasfalvy Irén, Frank Antal, Gorzó Dénes, Geréb József, Havas Gyula, Havas Irma, Imre Sándor, Ispánovits Sándor, Jancsó Benedek, Kovács János, Kármán Mór, Kármán Aladár, Kornis Gyula, Kispatak János, Kohlbach Bertalan, Kelemen Ignác, Kemény Ferenc, Málnai Mihály, Mosdóssy Imre, Mészáros Károly, Perényi Vilmos, Radó Vilmos, Rácz Károly, Rombauer Emil, Somogyi Géza, Sebestyénné Stetina Ilona, Szabó Gábor, Szirtes Ignác, Quint József, Weszely Ödön, Waldapfel János, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül nagy számban vendégek.

I. *Elnök* megnyitja az ülést.

II. *Kármán Mór*: «*A közoktatásügy politikai vonatkozásai*» cím alatt szabad előadást tart. Előadásával kapcsolatban a következő indítványokat terjeszti elő:

1. A Magyar Pædagogiai Társaság forduljon a közoktatásügyi kormányhoz oly kérelemmel, hogy a két Ratio Educationisnak, úgyszintén a magyar közoktatás országos rendezésére vonatkozó egyéb hivatalos tárgyalási anyagnak (jelesül: az 1790/1-ik évi országos ülés által kiküldött regnikoláris bizottság, nemkülönben az 1827-ik évi országgyűlési választmány munkálatainak) eredeti szövegeit és a szükséghez képest fordításait megfelelő alakban tétesse közzé.

2. A Magyar Pædagogiai Társaság intézzen kérelmet a közoktatásügyi kormányhoz, hogy a budapesti egyetemen intézményszerű gondoskodás történjék a közoktatás szervezetére és a tanügyi közigazgatásra vonatkozó előadásokról.

3. A M. Pæd. Társaság vegye fel munkatervébe hazai közoktatásunk szervezeti kérdéseit és ily tárgyú előadások rendezéséről gondoskodjék.

Elnök köszönetet mond Kármán Mór tiszt. tagnak azokért a gondolatébresztő és történeti vonatkozásokban gazdag fejtegetésekért, melyek legalább rövid időre visszatekintésre késztettek bennünket, s emlékezetünkbe idézték őseink céltudatos törekvéseit. Csakis a 2. in-

dítványra jegyzi meg azt, hogy ő maga a budapesti egyetemen nem régen tartott két féléven át (heti 3, illetőleg 2 órában) egy kollegiumot e címen: «A magyar közoktatás szervezete, tekintettel az európai intézményekre és a történeti előzményekre», s ugyanily kollegiumot minden két-három évben félévi, heti négy órában ezentúl is fog tartani.

Kármán Mór kijelenti, hogy indítványát úgy értette, hogy ezen előadásoknak hallgatása az egyetemi tanulókra nézve kötelezővé tétessék.

A társaság az előterjesztett indítványokhoz (a 2-hoz az előadó utólagos értelemzése szerint) egyhangúlag hozzájárul.

Elnök az ülést berekeszti.

Hivatalos nyugtázás.

1910. április 30. óta a következő befizetések teljesíttettek:

Kültagok befizetései:

1905-re: Dr. Bezdek József Nagyvárad.

1906-ra: Dr. Bezdek József Nagyvárad. Machay Vendel Modor. Polgár Gyula Bpest.

1907-re: Dr. Bezdek József Nagyvárad. Braun Mór Székesfehérvár. Polgár Gyula Bpest.

1908-ra: Dr. Bezdek József Nagyvárad. Braun Mór Székesfehérvár. Polgár Gyula Bpest. 1 K-t. Jancsó Gábor Barát.

1909-re: Dr. Bihari Károly Bpest. Jancsó Gábor Barát. Kolonits Lajos Zágráb.

1910-re: Alpár Mór Tapolcza. Aczél B. István Györgyfalva. Ambrus Antal Kudzsir. Bria Demény Kudzsir. Benedek Emma Csurgó. Borbély Berta Csikszereda. Dr. Bihari Károly Bpest. Csippék Ferencz Alsókubin 3 K 60 f-t. Czavar Gyula Nagybuttyin Csumitta János Szepesváralja. Csengeri János Tótpelsőcz. Dr. Cserép József Budapest. Dr. Császár Elemér Bpest. Csáki Benjámin Nyirbátor. Dudás Gyula Homonna. Egyed Ferencz Halmi. Dr. Eisler Mátyás Kolozsvár. Erdélyi Károly Pomáz. Fodor Árpád Szentgotthárd. Fludorovits Zsigmond Szakolcza. Farkasfalvi Sarolta Bpest. Fürj Pál Bpest. Dr. Földi József Debreczen. Dr. Gaschi Péter Székesfehérvár. Gyenesné Támár Judit Szolnok. Gálfalvy Samu Székelykeresztúr. Dr. Glatz Ernő Bpest. Gerge Ipoly Keszthely. Huszák József Bpest. Hribik Aladár Körmöczbánya. Jászfy Blanka Szászváros. Jánosy Pál Lupény. Jung Miklós Liptószentmiklós. Karai Sándor Debreczen. Klinda Károly Esztergom. Klug Péter Szeged. Kárpáti Sándorné Nagyenyed. Keppler

Miklós Facset. Köpeczy Károly Bpest. Koscs János Bártfa. Kiss József Nagyág. Latz Sándorné Csikszereda. Lengyel Miksa Bpest. Mikola Sándor Bpest. Molnár Szaniszló Keszthely. Madarász László Bpest. Massauer Gyula Gödöllő. Magyar Sámuel Brád. Molnár Béla Pilisszántó. Margócsy Emma Szarvas. Misialovszky Hedvig Pomáz. Molnár Antal Balatonfüred. Nagy Pálné Lőcse. Dr. Netoliczka O. Brassó Neuberger István Nagybánya. Oszoly Géza Pomáz. Pósfai János Szilágyi. Patkó Imre Talpas. Polácsi János Szabolcsbányatelep. Poszvék Irén Szatmár. Prunár Mihály Érendréd. Scholtz Lajos Ungvár. Somodi Dezső Csépa. Szmetana Nándor Parácz. Szkurkay Mór Kisszeben. Sándor Lajos Hátszeg. Scholtz Lajos Zólyom. Szász József Székelyudvarhely. Szakács Károly Nagyszeben. Szőcs Gyula Brassó. Seiffert Vilmos Brád. Dr. Szűcs Adolf Bpest. Szaleczky Miklós Érendréd. Schultheis Vincze Nyitra. Skodák M. Scholasztika Nagyszombat. Takáts Sarolta Pomáz. Theisz Frigyes Csegőd. Tettamanti Béla Makó. Tőke Gyula Bpest. Urbán József Kudzsir. Vanger Béla Bpest. Vargha Tivadar Gyöngyös. Dr. Vásáry Dániel Esztergom. Wild Máriusz Zsidovin.

1911-re: Mikola Sándor Bpest. 2 K-t.

Lezáratott jun. 13-án.

*

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékok törlesztését a több ízben megküldött postatakarékpénztári befizetési lap felhasználásával vagy postautalvány útján mielőbb eszközölni.

Kérem továbbá azon tisztelt tagokat, akik a Magyar Pædagogiát helytelen címzés miatt késedelmesen kapják kézhez, szíveskedjenek helyes lakcímüket velem mielőbb közölni. Egyáltalában a nyilvántartás érdekeiből kérem a tisztelt tagtársakat, hogy minden címváltozást velem haladéktalanul közöljenek. Végül van szerencsém a tisztelt tagtársak tudomására hozni, hogy a Magyar Pædagogia 1892., 1893. és 1894. évfolyamaiból, addig, míg a készlet tart, kötetenkint 8 koronáért teljes példányok kaphatók. A t. tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

Dr. Bozóky Endre,
áll. középisk. igazgató, pénztáros,
Budapest, II, Albrecht-út 31.

PÆDAGOGIAI REPERTORIUM.

A magyar pædagogiai irodalom 1909-ben.

A jelen összeállításban a magyar pædagogiai irodalom repertoriumát adom az elmult 1909-ik évről. Az anyag, nem említvén a napilapokat és encyclopædikus hetilapokat, mintegy 50 pædagogiának szentelt folyóiratokból van összegyüjtve, s a következő 12 csoportba van osztva:

1. Elméleti és gyakorlati pædagogia és didaktika.
2. Módszertan.
3. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet, tanító- és tanárképzés.
4. Testi nevelés.
5. Kisdednevelés.
6. Nőnevelés.
7. Szakoktatás.
8. Gyógypædagogia.
9. Külföldi tanügy.
10. Neveléstörténet.
11. Iskolán kivüli oktatás.
12. Vegyes.

A mult évi repertoriummal szemben a csoportok száma egygyel szaporodott, amennyiben a kisdednevelésre vonatkozó irodalmat, mely eddig az első csoportba volt beosztva, elkülönítettem, hogy az e tárgygyal foglalkozók könnyebben tájékozhassák magukat. Az elmult évben a pædagogiai irodalom terén az anyagi és társadalmi kérdéseket tárgyaló cikkek kisebb térre szorultak, s így a pædagogiának nem egy fontos tárgya talált számosabb művelőre. Az elmult évben ujabb pædagogiai folyóiratok is keletkeztek. Ez örvendetes a szakirodalomra; mert mutatja, hogy az eddigiek mellett ujabb lapok is találhatnak elég anyagot, mellyel a nevelés és oktatás számos, és újabb felmerülő kérdését tisztázzák.

1. Elméleti és gyakorlati pædagogia és didaktika.

Achinger, C. Die sexuelle Pädagogik etc. — Ism. v. g. Népnevelés VIII. 41. l.

Acsay Antal dr. Az iskolai tanítás erkölcsi alapja. Religio 8—9. sz.

Adi József. A szülési összejövetelekről. Család és Iskola 2—3. sz.

Az akarat nevelése. Népisk. Tanügy 47. sz.

Albisy Katalin. A vontató-hajó. Néptan. Lapja 11. sz. (Az egy-egy tanító keze alatt egyesített osztályok és növendékek aránytalanságáról.)

Ancika. A hazaszeretet. Hunyadmegy. Tanügy 18. sz.

— A «kérdés» helyes föltevésének fontossága az el. népiskolában. Hunyadmegy. Tanügy 13. sz.

Albrecht István. Az iskola élete. Népnevel. Lapja 8. sz.

— Két tanterv után. Népnevel. Lapja 41. sz. (Egy oly tanterv szükségéről, mely egyedül érvényes fővárosi tanterv lenne.)

— Az iskolai év végén. Népnevel. Lapja 27—28. sz. (A tanítás terén tapasztalt haladásról.)

Albrecht János. A család az iskola. Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 40. lap.

Alexy Kornél. Az iskolai kert nevelő hatása. Néptan. Lapja 31. sz.

Az állam, társadalom és az iskola *i. a.* Népművelés VIII. 52—56. l.

Amicus Juventatio. Pályamutató. A pályaválasztás előtt álló mindkét nembeli magyar ifjúság kalauza. 3 bővített kiadás. Budapest, Budap. Hirl. 1909. (8.-r. 591 l.) 2 K 50 f.

Angyal Pál dr. Züllésnek indult fiatalkoruak. Magy. Népisk. 34. sz.

Ardai Simon. Az ingyenes népoktatás és a zsidó iskola. Izr. Tanügyi Értes. 4. sz.

Arendt Endre. A neveléstudomány fattyúhajtásai. Tanítók Évkönyve 1909/10. 129—137. l.

. Munkásságunk a nemzeti eszme szolgálatában. Áll. Népoktatás II. évf. 2. sz.

Bachmann Péter. A tanító a gyermekvédelem szolgálatában. Délvid. Tanügy 10. sz.

Badescŭ, Aurel. Învăţătorul ca model în şcsolă şi societate. Biserica şi şcoala 4., 6., 8., 9. sz.

Bakos Sándor. Az egyhuzamban való tanítás megfelel-e a pædagogiai követelményeknek s népünk gazdasági érdekeinek. Tanítók Lapja 29. sz.

Bakos István. A szorgalom osztályozása. Szegedi áll. felső leányisk. 1908/9. értes. 7—11. l.

Balla Bernát. Direkt vagy indirekt módszer. Magy. Népisk. 13. sz.
— A szabadlevegőjű iskola. Magy. Népiskola 10. sz.
Balogh Pál. A jövő iskolája. Néptan. Lapja 41. sz.
— Az ismétlő tanfolyamok. Pesti Napló 197. sz.
— Az egységes középiskola. Pesti Napló 289. sz.
Baltavári Jenő dr. A társadalom nevelése napjainkban. Temesv. Hirl. 13—15. sz. (Külön is megjelent 8.-r. 22 l.)
Barcsai József. Koncentráció. Magy. Tanítóképző 197—207. l.
Bárd Rezső. Magániskolák. Izr. Tanügyi Értes. 4. sz.
Bardócz Pál. Séták és kirándulások. 1909. Ism. Fez. Népművelés VIII. 113—115. l.
Barelle József. A keresztény nevelő irányelvei — nyomán Czáuner Géza. Népnevelő. 44—49. sz.
Barelle-Huber. Pädagogische Winke f. d. Präfekten u. Professoren an kath. Lehr- u. Erziehungsanstalten. 1909. Ism. dr. Fallenbüchl Ferenc. Magy. Középiskola 254—255. l.
Bartha Pál. A felekezeti iskolák. Nemz. Iskola 46. sz.
Bartók Jakab. Szociális szempontok az elemi iskolában. Magy. kisdednevelés 8. sz.
— Szociális szempontok az elemi iskolában. (8.-r.) Ism. *ász.* Hevesm. Tanügy 5. sz.
Barton Imre. A lecketanulásról. Magy. Népisk. 17. sz.
— Az emlézésről. Magy. Népiskola 18. sz.
— Tanulási tipusok. Magy. Népisk. 16. sz.
Baumer, Gertrude u. *Droescher, Lili.* Von der Kinderseele. Leipzig. 1908. — Ism. Gonda Irén. Népművelés VIII. 116—118. l.
A beiskolázás kora. Magy. Népiskola 29. sz.
Benedek Emma. Az osztályozásról. Család és Iskola 13. sz.
Benedek János. Üres könyvespolcok. Népnevel. Lapja 5. sz. (Az iskolai könyvtárakról.)
Benkő István dr. Mikép domborítható ki az egyes tantárgyakban a valláserkölcsi és hazafias érzület ébresztése, illetve ébrentartása? Szegedi áll. főgim. 1908/9. Értes. 14—19. l.
Berend Miklós dr. A környezet hatása a gyermek lelki életének fejlődésére. A Gyermek 193—216. l. — Ism. Cs. B. Magy. Népiskola 15. sz.
Berenez Mihály. Az iskolai testi fenyítésről. Kalocsamegy. r. k. tanítóegyl. 1907/8. Értes. 144—161 l.
Berhidai Sándor. Mese és az iskola. Nemz. Népművelés 20. sz.
— Hirlapot az iskolába! Nemz. Népművelés 24. sz.
Bernáth István. A szövetkezés mint gazdasági, társadalmi, pædagogiai intézmény. Magy. Tanítóképző 368. l.

Binet Alfréd. Les idées modernes sur les enfants. 1906. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 305. l.

Biró István. Osztályozás és záróvizsga. Beregmegy. Tanügy 25. évf. 4—5. sz.

Biró Samu. A népiskolai osztályozás és záróvizsgálatok eltörléséről. Budapest. (8.-r.) 30 f.

Boariu, Dimitrie. Simplificarea materialului de învățământ. Reuniun. învățător. 1. sz.

Bobory János. A tanítók egyéni szabadsága. Tanítók Lapja 32. sz.

Bodiss Béla. A züllött gyermekek. Népnevel. Lapja 3. sz.

Bodnár Gáspár. A közillem neveléséről. Tanítók Évk. 160—167. l.

Bodnár János. A gyermekerkölcsök elzüllése. Tanulmány. Nagyvárad (8.-r.) 1 k. Ism. *ász.* Hevesmegy. Tanügy 8. sz. — *s.* Néptanit. Lapja 9. sz.

Bodnár Zsigmond. A nevelés és a történet tanítása. Tanügyi Értes. (Győr) 7. sz.

Bognár Károly. Egyházkerületi részletes tanterv. Ev. Népisk. 3—5. l.

Bohn, Dr. Georges. La naissance de l'Intelligence. Paris. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 306. l.

Bökényi Dániel. Nevelési igazságok. Nevelés 26. évf. 5. sz.

Bokor József dr. Az erkölcsi nevelés. Magy. Pædag. 1—7. l.

Bolygó. Miért kell a népiskolában a hazafias nevelésnek a vallásra támaszkodnia? Népoktatás 14. évf. 9. sz.

Böngérfi János. A polgári iskola az életre képesít. Bpest V. ker. polg. fiuisk. 908/9. Értes. 5—9. l.

Boross István. Vallásos nevelés. Dunántuli Protest. Lap 34—35. sz.

Borsos Károly. Mit tanítsunk a középiskolában? Orsz. Reform. Tanáregyl. Évkönyve VIII. 98—115. l.

Brandtnerné Szabady Emilia. A fiúk és leányok együtt-oktatásáról. Kalocsamegy. r. k. tanító-egyl. 1907/8. Értes. 113—122. l.

Breznay Imre. A tanító szociális munkálkodása. Egri r. k. tanítóképzőintézet 1908/9. Értes. 11—30. l. (Külön is megjelent. 8.-r. 22. l.) 50 f. és Népisk. Tanügy 27—30. sz.

Brunner Ödön. A munkaszeretetről. Alföldi Népiskola 10. sz.

— Madarak védelme. Alföldi Népiskola 4. sz.

Büchler Hugó. A gyermekek hazudozásai. Délvid. Tanügy 5. sz.

— A gyermekek érdeklődése. A Gyermek 350—365. l.

Budeszku Péter. A gyakorlati tanításokról. Népoktatás 14. évf. 2. és 4. sz.

Buisson F. után *Somogyi Géza.* Az akarat nevelése. Magy. Tanítóképző 208—215, 263—272, 333—345. l.

Bukna József. Néhány szó az iskolai tanításnak gyakorlati irányáról. Egri áll. polg. leányisk. 1908/9. Értes. 3—8. l.

Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant. — Ism. Martos Ágostonné. A Gyermek 395. l.

Bursics Ernő. Mese az iskolában. Népnevel. Lapja 24. sz. (Válasz a Pesti Hirlapnak.)

Buslig József. Az idegen tanulók szállásviszonyai egészségügyi, erkölcsi és tanulmányi szempontból. Brassói r. k. főgym. 1908/9. Értes. 3—26. l. — Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 653. l.

Bzp. Vergessen und Vergesslichkeit. Schul- u. Kirchenbote 16. sz.

Căliman, Teofil. Educaţiunea în familie şi poezia didactică ca mijloc de a educă. Rasinari gör. kel. rom. népisk. 1908/9. Értes. 3—12. l.

Capesius, J. Individualität und Persönlichkeit. Schul- u. Kirchenbote 1. sz.

Cavalloni Pál. A jövő iskolája. (Mozaik.) Magy. Népiskola 46. sz.

Chriastélyi Árpád. A tanulmányi kirándulásokról és iskoláink fiumei tanulmány-útja. Szombathelyi polg. fiuisk. 1908/9. Értes. 6—9. l.

Cramaussel, E. Le premier éveil intellectuel de l'enfant. 1909. — Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 382—384. l.

Crişianu, Joan. Păreri în o chestie importantă. Reun. învăţător. 10. sz. (A román iskolák intenziv működéséről és eredményéről az 1907. 27. tvcz. keretén belül; a tananyag redukálásáról stb.)

— Partea educativa şi instructivă a obiectelor de învătământ sau când educâm şi instruam? Biserica şi şcoala 37. sz.

Crispus. A «tizperc.» Magy. Középiskola 368—370. l.

Csáky Elek. Elemi népiskolai tanítás ujságlapokról. Magy. Népiskola 3. sz. — *Székely Eugenia* válasza. U. o. 6. sz.

Csallóközi Jenő. Útmutató a gimnáziumi gyakorlati tanításban tanárjelöltek s kezdő tanárok részére. Miskolcz, 1909. (8.-r. 154 l.) 4 K. Ism. oi. Magy. Középiskola 499. l.

Cserhalmi Béla. A gyermek egyénisége. Népnevel. Lapja 46—47. sz.

Csesznik Emil. Népdal az elemi iskolában. Hunyadmegy. Tanügy 14. sz.

Csinádi Lajos. A tanító hivatása. (Kivonat.) Székely Nép 132. sz.

Csöregi János. Csendes foglalkozások beosztása. Tanítótest. Értesítő. (Torda.) 1. sz.

— A természet szeretete és a hazaszeretet. Tanítótest. Értesítő. (Torda.) 2. sz.

Csorvási. Hiba a két felső osztály körül. Biharvárm. Népmívelés III. 13. sz. (Az oktatásnak az 5—6. osztályokban való betetőzéséről. A tanító ambiciója a két felső osztály felé gravitáljon; de ellenértéket a munka többletért.)

Csutoros Albertné. Szemelvények az ifjúság neveléséből. Tanítók Lapja 17. sz.

Cz. Az iskolai túlterhelésről. Nemz. Népművelés 12. sz.

Czáró János. Az elemi iskolának népiskolai jellege. Nemz. Népművelés 6—7. sz.

N. Czike Ferenc. A népiskola és a gyakorlati élet. Budap. Napló 13. sz. — Erre válaszol Murányi Árpád. Hunyadm. Tanügy 4. sz.

Czirbusz Endre. Nevelés a szocializmus szolgálatában. Néptanít. Lapja 44. sz.

D. E. Ismétlő oktatásunk mai állapota és reformja. Sárosp. Refor. Lapok 14. sz.

D... i. Az iskolai nevelésről. Hunyadm. Tanügy. 2. sz.

D... y. A gyermekvédelemről. Hunyadm. Tanügy 14. sz.

Dáncs Mihály. A direkt módszerről. Tanügyi Tanácskozó 9. sz.

Dârlea, Pavel. O scurtă reprivire asupra înaintării în cultura a omenimii în raport cu educația generală a popoarelor. Reun. învățător. 12. sz.

De Gerando Antonina. Nevelés az iskolában. Nemzeti Nőnevelés 105—109. l.

— A szeretet nevelő hatalma. Kolozsvári felső leányisk. 1907/8. Értes. 3—6. l.

Deiphobe. Briefe an Eltern. 1909. Ism. N. M. Huszadik Század. 19. köt. 308—311. l.

Dékány István dr. Genetikus történelem a pædagógia rendszerében. Magy. Középiskola 539—549. l.

Delbrel J. Egy fontos félóra a nevelő napirendjében. Népnev. 50. sz.

Delvaille, J. Le vie sociale et l'éducation 1907. Ism. dr. Vida Sándor. Magy. Pædag. 498—499. l.

Demuth Gyula. Katholikus ifjúsági egyesületek. Magy. Népisk. 28. sz.

Dezső Lipót. Népoktatási kérdések. Máramarossziget. 1909. Szerző. (8.-r.) 2 K 30 f. Ism. Néptanit. Lapja 45. sz.

Dîrlea, P. F. Părțeri despre educațiune; greșelile ce se fac în practica aceleia și îndreptarea lor. Reuniun. învățător. 1. sz.

— Școala și îndreptarea răului social. Reuniun. învățător 2. és 12. sz.

Divényi Gyula. Ifjúsági irodalmunk. Család és Iskola 8—11. sz.

Dobai Károly. Falusi pap visszapillantása egy ismétlő-iskolai évre. Kath. Nevelés 279—281. l.

Dobay Sándor. Az új problema. Nevelés 26. évf. 3. sz. (A sexualis pædagogiáról.)

Dobó Sándor. Tanterv és rendtartás. Tanítók Lapja 25., 26., 28. sz.

dr. Kisegítő iskolák. Népnevelési Közl. (N.-Várad) 26. évf. 1. sz.

Dreisziger Ferenc. A népiskolai könyvek illusztrációiról. Tanítók Évkönyve 1909/10. 196—203. l.

— Az erkölcsi nevelésről. Népnevelő 34. sz.

Eberhardt János. Isten, materializmus, nevelés. Népnevelő 8. sz.

Eberstein Ferenc. Néhány fontos modern pædagogiai feladatról. Délvidéki Tanügy 4. sz.

Edelmann Rezső. A lelki tehetségek összhangzatos képzése. Nemz. Iskola 36. sz.

Az egyhuzamban való (délelőtti) tanítás. Nemz. Népművelés 3. 4. sz.

Eifried Ágoston. Az iskola és a társadalom egymásra hatásáról. Kalocsai megy. r. k. tanító egyl. 1907/8. Értes. 127—134. l.

Elek Gyula. Az utca és az iskola. Család és iskola 3. sz.

Az első magyarországi erdei iskola Szombathelyen. Gyermekvédelem 9. sz.

Ember Gergely. Osztályismétlés az elemi iskolában. Népt. Lapja 30. sz.

Ember György. A polgári iskolai magánvizsgálat és az elemi iskola. Néptanít. Lapja 9. sz.

Ember Sándor. Az erkölcsnevelés problémája. Budapest, 1909. Lampel R. (8.-r. 173 l.) 3 K. — Ism. Friml Aladár. Magy. Középiskola 567—570. l. — Jablonkay Géza. Magy. Pædag. 649—651. l. — Kiss Ödön. Magy. Társadalomtud. Szemle 860—862. l. — Ujlaki Géza. Tanügyi Értesítő (Győr.) 7. sz. — dr. Schütz Antal. Kath. Szemle 1097. l. — Verner Jenő. Nemz. Népművelés 20. sz. — Witkovszky Sándor. Magy. Népisk. 40. sz. — Vasár. Ujs. 35. sz. — Dr. Tell Anasztáz. Dunántuli Hirl. 121. sz.

Ember János. A hypothesis az iskolában. Dunántuli Hirl. 128. sz.

Engel Zsigmond dr. A gyermekvédelem bölcselete. 1908. Ism. Népművelés VIII. 95—105. l. — Szerző ism. «A Nő» 209. l.

Eperjessy József. A nem magyar tannyelvű iskolák tantervéről. Tanügyi Tanácskozó 5. sz.

Ercse Sándor. A nép erkölcsi élete s annak javítása. Szilágyvárm. Tanügy. 9—10. sz.

Ernst, Otto. Des Kindes Freiheit u. Freude. 1907. Ism. Dr. Szelényi Ödön. Magy. Pædag. 109. l.

Erziehung zur Selbsttätigkeit durch Lektüre und scenische Darstellungen. Schul- u. Kirchenbote 16. sz.

Experimentelle Pædagogik. Schul- u. Kirchenbote 14—15. sz.

F. A teljes népiskola. Nemz. Iskola 3. sz.

(FA) A családi nevelés. Salgótarján és Vid. 19. sz.

F. Gy. Pályaválasztás. Magy. Középiskola 382. l.

— A kultuszminiszter a tanulók erkölcsi nevelésének gondozásáról. Magy. Középisk. 185. l.

Farkas Irén. A gyermek ideáljai A Gyermek 109—110. l.

Fazekas Lajos. A családi nevelés. Zalaegerszegi áll. elemi isk. 1908/9. Értes. 3—9. l.

Fedák István. A pædagogia népszerűsítése. Magy. Kisdednevelés 4. sz.

Fejes Áron. Az akarat-szabadság problémája. Nagyenyedi Bethlen-Kolleg. 1908/9. Értes. 7—24. l.

Ferk Ida. A népiskolai könyvtárakról. Hevesm. Tanügy 8. sz.

Fischer Antal. Az iskolai közszellem fejlesztéséről. Kalocsamegy. r. k. tanító egyl. 1907/8. Értes. 134—140. l.

Fludorovics Zsigmond. Állami internátus Szakolcán. Budap. Hirl. 288.sz.

Fodor Gyula dr. A tankönyvekről. Magy. Középisk. 14—22. l.

Forgách Julia. A modern gyermeknevelés vadhajtásai. Délvid. Tanügy 3. sz. és Tanítók Lapja 23., 24.

Forgácsok a gyermek házi neveléséről. Temesvár-gyárvárosi r. k. polg. leányisk. 1908/9. Értes. 7—16. l.

Foerster W. Fr. A nemi élet etikája és pædagógiája. Fordította dr. Schütz Antal. Budapest, 1909. Szt.-István-T.. (8.-r. 199 l.) 2 K. — Ism. Dudek. Religio 39. sz. — f. a. Magy. Középiskola 640—642. l. — dr. Zubriczky Aladár. Kath. Szemle 992. l. — Népisk. Tanügy. 46. sz. — Kath. Nevelés 457—459. l. — Népnevelő 46. sz.

Foerster a fegyelmézésről. Közli dr. Schütz Antal. Tanítók Évkönyve 1909/10. 168—176. l.

Foerster F. V. Erkölcspædagógiai előkészítés az élet pályára. Népisk. Tanügy 20—24. sz.

Freie Schüleraufsätze. Schul- u. Kirchenbote 9. sz.

Freund Bernát. Büntetések az iskolában. Nemz. Népmívelés 10. sz.

— Igazmondásra való nevelés. Nógrádmegy. Tanügy 2. sz.

— Tudomány, politika s pædagógia az erőkifejtésről. Nevelés 26. évf. 7. sz.

— Hivatásunk. Nevelés. 26. évf. 5. sz. (A socialis irányzat követeléséről.)

— Absolut szabadság, determinismus. Népoktatás 14. évf. 8. sz.

— Szociális pædagógia. Népoktatás 14. évf. 10. sz.

Friml Aladár dr. A notesz. Magy. Középiskola 632—634. l.

Fülöp Béla. Népiskolai könyvtárról. Tanítók Lapja 43. sz.

P. Fülöpp Cyrill. A keresztény gyermeknevelés tizparancsolatja. Lelki olvasmány szülők számára. Kalocsa, Jurcsó A. nyom. 1909. (8.-r. 237 l. 1 lev.)

g-n. Simplificarea materialului de învățământ. Reunuin. învățător 3. sz.

G-n. Modă in școală. Reun. învățământ 8. sz.

— Școala și îndreptarea răului social. Reun. învățător. 6. és 10. sz.

Gaál Mózes. A jövő iskolája. Elmélkedések. Budapest, Athenæum 1909. (8.-r. 167 l.) 2 K 40 f. — Ism. Balogh Pál. Néptanítók Lapja 41. sz. — Ember János. U. o. 29. sz. — Dr. Endrei Gerzson. Magy. Pædag. 588—591. l. — Fodor Gyula. Magy. Középiskola 564. l. — Gagyhy Dénes. Pesti Napló 177. sz. — Dr. Nóg-

rádi László. Uránia 479—482. l. és Egyetértés 158. sz. — Pintér Zsigmond. Népművelés VIII. 172—178. l. — Kiss Ödön. Magyar Társ.-tud. Szemle 955—959. l.

Gaál Mózes. A gyermekek foglalkoztatása otthon. Budapest, X. ker. (Tisztvis. telepi) főgim. 1908/9. Értes. 3—16. l.

— Szociális elvek. (Néptanítók (népnevelők) könyvtára. 38. füzet.) Budapest, Lampel R. (8.-r. 112 l.) 1 K. — Ism. dr. Fodor Gyula. Magy. Középiskola 564. l. — Simonyi Lajos. Magy. Népiskola 28. sz. — Néptanít. Lapja 50. sz.

Gál Kelemen dr. Reformok a középiskolai nevelésben. Kereszt. Magvető 152—162. l.

Gálfi Lőrinc. Őszinteség a nevelésben. Kereszt. Magvető 203—213. l.

Garai Ede. A pályaválasztás nehézségei. Az egységes középiskola. Budapest, VIII. ker. (Práter-u.) polg. fiúisk. 1908/9. Értes. 5—8. l.

Gárdos Mór. Az iskolai kirándulásokról. Izr. Tanügyi Értes. 4., 5. sz.

Gayeau, Georges. L'école d'aujourd'hui. Ism. Téri József. Magyar Pædag. 107. l.

Gazdag Lajos. Milyen viszonynak kell lennie az iskola és a szülői ház között. Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 39. l.

Gecsányi Gusztáv. A család és a középiskola. Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 653. l.

Geisz Antal dr. A házi fegyelmi jog az iskolában. Egyh. Közl. 42. sz.

Geréb József. A középiskolai cœducatio szemléje. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 646—649. l.

Gerő Andor. Néhány szó az iskola nevelő hatásáról. Magyar Népiskola 25. sz.

Giesswein Sándor dr. Az erkölcsi nevelés szociális jelentősége. Magy. Tanítóképző 178. l.

— Az erkölcsi nevelés jelentősége. Tanítók Évkönyve. 1909/10. 99—115. l.

— Az irodalom nevelőhatása. Népnevelő 19. sz.

g—n. Le chestia planului de învățământ. Reun. învățător. 12. sz.

Gonda Irén. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1909. évi tanfolyama. Népművelés VIII. 299—311. l.

Göndöcs Irma. A magániskolákról. Magy. Népiskola 41., 43. sz.

Göndör Ferenc. A polgári iskolai magánvizsgálatok. Nemz. Iskola 36. sz.

J. Gontza Miklós. A tanítás fűszerezése. Népoktatás 14. évf. 8. sz.

Görcsöni Dénes. Küzdelem a tanulók lelki tisztaságáért. Alkotm. 41. sz.

— Iskolai értesítők. Alkotmány 197., 199., 203. sz.

Græf, Andreas. Die öffentlichen Prüfungen. Schul- u. Kirchenbote 20. sz.

Grósz Gyula. A gyermeknevelés ferdeségei. A Gyermek 65—79. l. és Népnevel. Lapja 9. sz. Külön is megjelent. (8-r. 15 l.)

Gurlitt, Dr. L. Létjogosult-e még ma is a gimnázium! Ford. Tamás Károly. Nemz. Iskola 45., 46. sz.

Guzsvenits Vilmos. A polgári iskolák magánvizsgálatának új rendje. Egyházi Közl. 2. sz.

A gyermekvédelem ügye hazánkban. Gyermekvédelmi Lap 1., 2. sz.

A gyöngébb tanulók helye. Népisk. Tanügy 34., 35. sz.

Gyorgyevic, Mita. Idealna skola. Ujvidéki szerb felsőleányisk. 1908/9. Értes. 5—7. l.

Gyovai István. Korunk helyes nevelési iránya. Dr. Filek után. Áll. Népoktatás II. évf. 1. sz.

H. A fővárosi elemi iskolák heti óraszáma. Népnevel. Lapja 25. sz.

— Osztályismétlés a népiskolában. Népoktatás 14. évf. 9. sz.

H—r. Szemléltető-eszközök szemléltetése. (Bittenbinder Miklós előadása.) Néptanít. Lapja 49. sz.

H. H. K. Die öffentlichen Prüfungen. Schul- u. Kirchenbote 6., 7. sz.

(H. M.) A Herbart-féle pedagógia. Néptanít. Lapja 17. sz.

H—n. Népiskolai tankönyveink s tanszereink kérdéséhez. Dunántúli Protest. Lap 35. sz.

(Hs.) A fővárosi községi iskolák imádsága. Népnevel. Lapja 33. sz.

Hajas Gyula. A humanizmus az iskolában. Ev. Népisk. 178—184. l.

Hajdu Tibor. Erkölcsi tökéledéstan. 1908. Ism. Hám Antal dr. Magy. Középiskola 318. l.

Halász. A rossz családi környezet és a vallásos nevelés. Dunántúli Hirl. 101. sz.

Halász Adolf. A magániskolák. Magy. Népiskola 38. sz.

Halász Ferenc. Nemzeti népnevelés. Orsz. Magy. Iskola-Egyl. 1909. Naptár és Hevesvárm. Hirl. 2. sz.

Halász Lajos. Az egyhuzamban való tanítás kérdése. Tanítók Lapja 44. sz.

Hámori Márton. Az iskolák falai belül. Népnevel. Lapja 15. sz. (A falakon található firkálásokról.)

Hamvas József. Az ifjúsági lapokról. Orsz. ág. tanáregyl. 1908/9. Évkönyve 85—88. l.

Hangody István. Erdei iskolák. Székely Tanügy 11. sz.

— Szociális nevelés. Székely Tanügy 1. sz.

Hantos Gyula. Az iskolák reformja és szabadsága. Család és Iskola 7. sz.

— Káros olvasmányok. Család és Iskola 17. sz.

Hantos Gyuláné. Van-e szükség külön ifjúsági irodalomra? Család és Iskola 4. sz.

Hanvai J. Ede. A dobsinai Diákotthon. Polgárisk. Közl. 16. sz.

Háromszéki János. Nemzetiségi értesítők. Nemz. Iskola 16. sz.

Harper, J. Wilson. Education and Social life. 1907. Ism. Kornis Gyula dr. Magy. Pædag. 242—248. l.

Hart Albert dr. A gyermekek gondolatbeli neveléséről. Kolozsvári Estilap 35. sz.

Hatala Katalin. A jellemképzésről. Tanügyi Értes. (Győr). 4—6. sz.

Havas Irma. Rein a jellemnevelésről. Nemz. Nőnevelés 83. l.

— A nevelés botlásai. (A Gyermektanulmányi Társaságból.) Néptaníť. Lapja 10. sz.

— Az erkölcsi nevelés problémája. (A. magy. Pædag. Társaságból.) Néptaníť. Lapja 48. sz.

— A gyermek egyénisége és a középiskola. (A Gyermektanulmányi Társaságból.) Néptaníť. Lapja 51. sz.

Hayward, Dr. F. H. Education and the heredity spectre. 1908. Ism. Málnai Mihály dr. Magy. Pædag. 307—309. l.

Héber Bernát. Igazságszolgáltatás az iskolában. Magy. Pædag. 279—289. l. (Külön is megjelent. 8-r. 13 l.)

— Megfigyeléseim az iskolai élet köréből. Budapest, VII. ker. (Barcsay-u.) főgymn. 1908/9. Értes. 9—54. l. (Önállóan is megjelent 8-r. 46 l.) Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 593. l.

Hegedüs A. Elek. Nemzeti nevelés, vallásos nevelés. Népnevelő 4. sz.

Hegedüs Zsigmond. Mi legyen a fiamból? Bdp., VIII. ker. polg. fiúisk. 1908/9. Értes. 7—10. l.

Heider F. A jelenkori költészet az iskolában. Ism. Bitzó Sarolta. Magy. Pædag. 113. l.

Heinrich Józsa. A felebaráti szeretet neveléséről. Család és Iskola 1., 2. sz.

Herbert, Martin. Ein halbes Dutzend mehr oder minder brennender Fragen und Klagen aus dem Lehrerleben. Schul- u. Kirchenbote 17., 18. sz.

Herczeg Antal. Nevelés a családban és az iskolában. Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 38. l.

Herczeg Péter. Iskolai fegyelem és fegyelmezés. Nagykároly és vid. 27. sz.

Herczka Gusztáv. Milyen játékszereket adjunk gyermekeink kezébe. Izr. Tanügyi Értes. 2. sz.

— Utópikus álmok a jövő iskolájáról. Izr. Tanügyi Értes. 6. sz.

Herzfeld Miksa dr. Az ifjúsági könyvtárak állománya. Keresk. szakoktatás XVII. 7. sz.

Hetvényi Lajos. A vallás-erkölcsi nevelés előbbrevitelének kérdései. Orsz. ág. tanáregyl. 1908/9. Évkönyve 64—72. l.

Hieronymus. Családi gyermeknevelés a jelenben. Ism. Bitzó Sarolta. Magy. Pædag. 112. l.

Hirschmann Nándor. A család közreműködése a nevelés munkájában. Pozsonyi ág. lyc. 1908/9. értes. 3—14. l. és Orsz. Ág. tanáregyl. 1908/9. Évkönyve. 55—63. l. Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 652. l.

Hitter Lajos. A vándoriskolákról. Nevelés 26. évf. 2. sz.

Hoffmann Richárd. A rossz és züllött gyermek nevelési szempontból. Gyermekvédelmi Lap 1. sz.

Hogyan világosítottam fel tanítványaimat. Szülők és tanférfiak figyelmébe ajánlja a szerző. Budapest, 1909. Benkő Gy. (8-r. 55 l.) 1 k. 30 f.

Holczer József. A polgári iskolai magánvizsgálatok. Magy. Népisk. 12. sz.

Homner, Andreas. Der rechte Lehrergeist. Schul- u. Kirchenbote. 8. sz.

Homoky György. A kirándulás fontossága a népiskolában. Tanítók Lapja 27., 28. sz.

Hörl Gyula. Irányító eszmék az ifjúság keresztény nevelésében. Kalocsai főgimn. 1908/9. Értes. 3—58. l. (Külön is megjelent 8-r. 58. l.) Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 593. l.

Horváth Antal. Évzáró vizsgák. Összetartás 23. sz. Magyar Árpád. U. o. 24. sz.

Horváth E. János. Ki a szabadba! Néptanít. Lapja 19. sz.

Horváth Nep. János. Mentsük meg az elhagyott gyermekeket! Népnevel. Lapja 23. sz. (A gyermekművészek szerepeltetése ellen.)

Horváth Jenőné. Hány órakor kezdődjék reggel a tanítás. Magy. Népiskola 24. sz.

Hubcsik Etel. Miért tanítsunk illemtant az iskolában? Egyesül. Értes. (A.-Kubin). 8. sz.

Huber Imre. A gyermek és a természet. Erdélyi Lapok 23. sz.

Huszárik Béla. A balkéz használata. Népnevelő 20. sz.

Az ifjúság gondozása. *r—d.* Népművelés VIII. 387—394. l.

Iker János. Fejtessék ki, hogy pædagogiai és didaktikai szempontokból nem volna-e célszerű az iskolázás megkezdésének idejét a 6 éves kor helyett a betöltött 7. évben állapítani meg? Szombath. egyh. r. k. tanítóegyl. XVII. Értes. 129—140. l.

Imre Sándor dr. A nevelés sorsa és a szocializmus. Az iskolai nevelés lehetősége és a szocialisták nézetei a nevelésről. A tárgyias nevelői gondolkodás érdekében. Budapest, Franklin-Társ. 1909. (8-r. 178 l. 1 lev.) 3 k.

Imre Sándor. A nevelés sorsa és a szocializmus. Népművelés VII. 1—36, 161—198, 321—347. l. VIII. köt. 1—27, 161—172. l.

Az iskola és korcsma. Népisk. Tanügy 6. sz.

Iskolai vegyes bíróságok. Magy. középiskola 462. l.

Iskruljev, Jovan. I opet o pojanu! Skolski Glasnik 10. sz.

James W. Lélektani előadások tanítók számára. Ford. Ozorai Frigyes dr. 1909. Ism. Halász Adolf. Magy. Népiskola 33. sz. — Bihari Ferenc. Magy. Pædag. 647—649. l.

Jaschik Álmos. A színérzék fejlesztéséről. Népművelés VIII. köt 247—260. l.

Javaslatok az iskolai órák megrövidítésére és az idegen nyelvek tanításának feljebb tolására. Nemz. Nőnevelés 53. l.

Jegyzőkönyve a nagyváradi tankerület első igazgatói értekezletének. Nagyvárad, 1909. (8-r. 79 l.) Ism. C—s. Magy. Középisk. 644. l.

Jerusalem, Dr. Wilh. Unsere Mittelschule. 1907. Ism. K. Gy. Magy. Középiskola 517—520. l.

Jordán Károly (Dr. Szentgyörgyi). A vallás fontossága a nevelésben. Megnyitó beszéd, melyet a magyar katholikus tanítók országos bizottságának 1909. évi augusztus hó 27-én tartott gyűlésén mondott. Budapest, kath. tanügyi tanács, 1909. (8-r. 12. l.) és Népnevelő 35. sz.

A jövő iskolája. *r.* Tanáregyl. Közl. 42. évf. 676—678. l. —y. Magy. Népiskola 2. sz.

Juba Adolf dr. A magyar zászló tisztelete. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 321—323. l.

— Nyolc vagy kilenc órakor? Néptanit. Lapja 22. és 32. sz.

Juhász Péter. Valami a tanításról. Nevelés 26. évf. 2. sz.

Juhay Antal. A gyermek első tanítója. Gyakorlati vezérkönyv az elemi népiskola I. osztályában kötelezett összes tantárgyak tanítására. 5. javított és az 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. sz. vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelettel kibocsátott népiskolai tanterv és utasitás követelményeihez alkalmazott kiadás. Budapest, 1909. Szt.-István-Társulat. (8-r. 512 l.) 6 k.

Juhos Béla. Az iskola a szociális nevelés szolgálatában. Nemz. Nőnevelés 283—286. l.

K. F. Csevegés a direkt módszerről. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 757. l.

K. Gy. Ostwald és a középiskola. Magy. Középiskola 575—581. l.

K—n. Az iskolai fegyelem. Magy. Pædag. 504—506 l.

K—ó L—s. A «tanulmányi utak» kérdéséhez. Keresk. Szakoktatás XVII. 1. sz.

Kajlinger Róza. A népiskola feladata. Hevesmegy. Tanügy 11. sz.

Kalász Benedek. A tanító munkája és az ujsághir. Magy. Népiskola 22. sz. (Részben a hirlapok tanügyi rovatának fogyatékosságáról, részben a 9 órai tanításról.)

Kálmán Elek. A tanévvégi vizsgálatokról. Jásznagykunszolnok-megy. Népoktatás 2. sz. Hozzászólások. U. o. 3., 4. sz.

Kalmár József. Az egyhuzamban való tanítás és a felsőbb osztályok késői vizsgázása, megfelel-e népünk gazdasági érdekeinek és a pædagogia követelményeinek s milyen befolyással van a tanítói munka méltánylására? Tanítók Lapja 40—42. sz.

Karafiáth Márius dr. A játszótér jelentősége. Népnevelők Lapja 26—28. sz.

Kardos Ignác. Család és Iskola. Újvidéki m. k. áll. polg. fiúisk. 1908/9. Értes. 3—7. l.

Kardos Miksa. Néhány szó a tanulmányi kirándulásokról. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 775—778. l.

Karenovics József. Erkölcsi nevelés. Egri főreálisk. 1908/9. Értes. 3—51. l. (Külön is megjelent 8-r. 51 l.) — Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 597. l. — Schütz Antal dr. Kath. Szemle 1097. l.

Károlyi Sándor. A nevelés érdekében. Néptanít. Lapja 30. sz. (A népiskolában föltétlenül megvalósítandó nevelési feladatok módjáról.)

Kelemen Ignác. Tanulóink hivatása. (Diard G. után.) Magy. Pædag. 373. l.

Kelen József dr. A modern nevelés irányeszméi. Székely Nép 140. sz.

Kemény Ferenc. Modern iskolaügyi áramlatok. Magy. Pædag. 265—271., 342—349., 554—564. l.

— Az örök probléma. (Nemi fölvilágosítás és több efféle.) Néptanít. Lapja 2. sz.

— Az iskolai büntetésekről egészségi szempontból. Gyermekvédelmi Lap. 7. sz.

— A nemzetközi gyermekcseréről. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 329—333. l.

— *Kemény, F.* Sexualpädagogische Enquête in Budapest. Leipzig. J. A. Barth, 1908. Ism. S—z. Pester Lloyd 109. sz. — D. A. Népművelés VIII. 48—51. l.

Kemény Gábor dr. Második gimnázisták versei. A Gyermek 180—185. l.

Keményffy K. Dániel. A latin és görög szertart. r. kath. polgáriskolák (felsőnépiskolák) magánvizsgálati szabályzata. Polgárisk. Közl. 13. sz.

Kerékgyártó Árpád. Fiúinternátusok. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 533—538. l.

— Mit tehet a középiskola a tiszta erkölcs érdekében? Magy. Középisk. 151—161. l.

Kerényi Rezső. Jókedv az iskolában. Népnevelő 52. sz.

Kerényi (Krein) Rezső. A gyermek egoizmusa. Népnevelő 1., 2. sz.

Kerschensteiner, Georg. Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Die Karpathen. II. J., 2. Hälfte. 407—416. l.

Kertész Ida Éva. Az erkölcsileg fogyatékos gyermekek családi nevelése. Népművelés VII. 144—153. l.

Kertész József. Vallás és haza. Család és Iskola 14. sz.

— Ifjusági egyesületeink a népnevelés szolgálatában. Család és Iskola 5. sz.

Kertész Ödön. Takarékosságra nevelés. Népnevelő 44. sz.

Kilpatrick, E. Új szempontok az iskolapadról. Ism. K—n. Magy. Pædag. 665. l.

Kincs Pál. Az egyhuzamban való tanítás megfelel-e népünk gazdasági érdekeinek és a pedagógia követelményeinek? Beregmegy. Tanügy. 25. évf. 6. sz.

Kiss Albin dr. Ifjusági életrajzok. Magy. Középisk. 173—177. l.

Kiss József. Szociális tanítók. Nemz. Iskola 21. sz.

Kiss Sándor. A tanító és a szocializmus. Ev. Népisk. 137—140 l.

Klein Salamon. Az új és a régi tanterv összehasonlítása különös tekintettel az új tanterv előnyeire és hátrányaira. Délvid. Tanügy 5. sz.

Kleinpeter, Dr. H. Mittelschule und Gegenwart. 1906. Ism. Vida Sándor dr. Magy. Pædag. 496—498. l.

Knyaskó Lajos. Idegen tanulók otthona. Nagybecsker. áll. polg. isk. 1908/9. értes. 3—9. l.

Kohányi Gyula. A tanyai iskolák. Néptanít. Lapja 30. sz.

— A szorgalomidő és a szülők. Néptan. Lapja 40. sz.

— Az iskola és a társadalom közötti kapcsolatról. Család és Iskola 17. sz.

Kohnerné Haslinger Gizella. Mikor kezdődjék reggel az oktatás? Magy. Népiskola 20. sz.

Koller István. Eredetiség és eredetiségre való nevelés. Tanügyi Értesítő (Besztercze) XIV. évf. 3. sz. és Család és Iskola 15. sz.

Koltai Lajos. A társadalmi nevelés fontossága. Család és Iskola 12. sz.

Komarik István. A nevelés célja és eszközei. Magy. Középisk. 81—89. l.

Komócsy István. A nemi fölvilágosítás meg az iskola. Tanítók Évkönyve 1908/9. 61—68. l.

Koris Kálmán. Az esztétikai nevelésről. Budapesti Wesselényi-u. polg. fiúisk. 1908/9. Értes. 5—10. l.

Kornis Gyula dr. Mit vár az egyetem a középiskolától? Magy. Középiskola 394—396. l.

— Esztétikai nevelés a középiskolában. Magy. Középisk. 226—234., 292—304. l.

Korodi, L. Werkunterricht. Schul- u. Kirchenbote 5. sz.

Kóródy Miklós. A jövő iskolája — munkaiskola. Néptan. Lapja 48. sz.

— A vizsga. Néptanít. Lapja 25. sz.

— Az erkölcsjavító rendelet. Néptan. Lapja 50. sz.

— A tanítás helye. Néptanít. Lapja 33. sz.

— Osztályismétlés. Néptanít. Lapja 31. sz.

— A vakáció. Néptanít. Lapja 28. sz.

— A 9 órakor kezdődő tanításról. Néptanít. Lapja 34. sz.

— Népiskolai őszi kirándulások. Népnevelő 38—40. sz.

Kósa István. Társadalom és iskola. Néptanít. Lapja 24. sz.

Kőszeghy István. Az egyhuzamban való tanítás megfelel-e népünk gazdasági érdekeinek s a pedagógia követelményeinek? Tanítók Lapja 35. sz.

— A haladó (vagy felmenő) tanítási rendszer hátrányai. Tanítók Lapja 35. sz.

Kóti Jeremiás. A tanterv-javaslat bírálata. Tanítók Lapja 32—35. sz.

Kováts S. János dr. Közös munkásság a tanításban. Keresk. Szakoktatás XVII. 7. sz.

— Bajlódások a tankönyvek körül. Keresk. Szakoktatás XVII. 4. sz.

— Összhang az iskolai életben. Keresk. Szakoktatás XVII. 6. sz.

Kovács Zoltán. Az egyhuzamban való tanítás megfelel-e népünk gazdasági érdekeinek s a pedagógia követelményeinek? (Hozzászólás.) Tanítók Lapja 40. sz.

Kövesi Lajos. A boldogulás útja. (Kalauz egy tanuló önneveléséhez.) Váczi főgim. 1908/9. Értes. 3—43. l.

Kraft József. A túlterhelés kérdéséhez. Magy. Tanítóképző 486—491. l.

Krammer József. A cselekvés szerepe a nevelőtanításban. Pozsonyi polg. leányisk. 1908/9. Értes. 3—19. l.

Kraushaar Ernő. A nadrági szünidei gyermektelepről. Népoktatás 14. évf. 4. sz.

Krausz Jakab dr. Újabb módszerek és irányok az erkölcstanban. Polgárisk. Közl. 5., 6., 7., 9., 10., 11. sz.

Krécsy Béla. A nemzeti zászló ünnepe. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 323—326. l.

— Az ifjúság nemi nevelésének szükségességéről és annak módszeréről. A Gyermek 36—41. l.

Kugler Sándor. Tanulók nyilvántartása. Magy. Népisk. 15. sz.

Kuluncsich Pál. Katholikus könyvtárt az intelligenciának. Kath. Nevelés 235—238. l.

Kuthi Zsigmond. Gyermekeink erkölcsi nevelése. Néptan. Lapja 46. sz.

L. A tanító és a gyermekjátékok. Népisk. Tanügy 6. sz.

(L.) A gyermek egyénisége. Néptanít. Lapja 16. sz.

L. I. Intru ajutorarea invățătorilor. Vatra Scolara 5. sz.

Lád Károly. A magánvizsgálatok ügyének rendezése. Polgárisk. Közl. 2. sz. — Böngérfi János, Hantos Gyula, Bánfi János véleménye. U. o. 3. sz.

Ladányi Ferenc. Az új tanterv a gyakorlatban. Dunántúli Protest. Lap 40—42. sz.

Laisant, C. A. L'éducation fondée sur la science. 1904. Ism. Radosavlević R. Skolski Glasnik 2. sz.

Lakatos Lajos. Cigarettázó gyermekek. Néptanít. Lapja 27. sz.

Lám Frigyes. Jutalom és dícséret az iskolában. Magy. Középiskola 417—425. l.

Lamann György. A szív- és kedélyképzés napjainkban. Budapesti Deák-téri ág. elemi isk. Értes. 1908/9. 3—20. l.

Lantos Simon. Hitközségi magániskolák. Izr. Tanügyi Értes. 2. sz.

Lányi Ákos. Család és iskola. Budapest, 1909. (8-r. 120 l.) 2 K. — Ism. Stomfai Tóth Kálmán. Népnevel. Lapja 47. sz.

Lázár Riza. A 9 órakor kezdődő tanításról. Néptanít. Lapja 29. sz.

Leclère, A. L'éducation morale rationelle. Paris. Ism. Pekár Károly dr. A Gyermek 300—303. l.

Lederer Ábrahám. Az önnevelés. Izr. Tanügyi Értes. 6—8. sz. (Külön is megjelent. Budapest, 1909. Lampel R. 8.-r. 126 l. 50 f.)

Lefkovits Vilmos. Valláserkölcsi oktatás a népiskolában. Magy. Népiskola 23. sz.

Lemle Rezső. Osztálybeosztás. Néptanít. Lapja 33. sz.

Lengyel Béla. Reformeszmék. Nemz. Népművelés 7. sz. (Minden megyei általános egyesületben szakosztályokat kell létesíteni.)

Leonhardt, K. Interessenvertretung der Volksschullehrer. Schul- u. Kirchenbote 3. sz.

Leszner Rudolf dr. Világosság az iskolában. Ev. Népiskola 48—51. l. (Világosnak kell lenni az iskolának.)

Leu Zalán. A gyermeknevelés. Biharvárm. Népművelés. III. 10. sz.

Lévay Pál. A keresztény tanító oktatói filozófiája. Dunántúli Hirl. 130. sz.

Leyrer Mátyás. A nyári tanfolyamok. Néptanít. Lapja 31. sz.

Lhotzky, Heinr. Die Seele deines Kindes. 1908. Ism. Kemény Gábor dr. A Gyermek 307. l.

Ličinić, Stevan. Učitelji u narodu. Skolski Glasnik 11., 12. sz.

Liess, A. Zur Behandlung der Gedichte in der Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 14., 15. sz.

Lohán László dr. A tanulók külső életének ellenőrzése. Szegedi ált. főgim. 1908/9. Értes. 3—13. l.

Lombroso, Paolo. Das Leben der Kinder. Übers. v. Helene Goldbaum. Leipzig. Ism. Domokosné Löllbach Emma. A Gyermek 296—299. l.

Lovas Imre. A gyermeknevelés ügye hazánkban. 1909. (8-r.) Rövid ism. Néptanít. Lapja 21. sz.

Lukács Ferenc. A gyakorlati tanításokról. (Hozzászólás.) Népoktatás. 14. évf. 3. sz.

M. Erkölcsi nevelés. Népnevelő 45. sz.

M. Neveljünk! (Gondolatok a tanév elején.) Népnevelő 37. sz.

M. Az engedetlenség forrásai és gyógyításmódja. Nógrádmegy. Tanügy. 1., 2. sz.

Machay Vendel. Az évzáró vizsgálatokról, az osztályzatok fokozatairól és az osztályozás módjáról. Polgárisk. Közl. 12. sz.

Magyar Imre Lajos. A nevelés két főtárgya. Tanítók Lapja 24., 25. sz.

Magyar László. A nyilvános- és magánvizsgálatok szabályozása. Polgárisk. Közl. 3. sz.

Major Károly dr. A középiskolai IV. osztályú tehetségtelen tanulók minősítése. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 246—249. l.

Malisza Ignác. Az iskola és az élet. Zenta. (8-r.) 1 K. Ism. s. Néptanít. Lapja 17. sz.

Maller Irén. Család és iskola. Népnevelő 15. sz.

Mandola Aladár. A tantárgyak vonatkozásai. Magyar Tanítóképző 308—312. l.

Marikovszky Pál. A nemi felvilágosítás és az iskola. Magy. Kisdednevelés 6. sz.

Maris, Teodor. Cum prelegea Socrate. Reun. învătător. 10. sz.

Markos Györgyné. Gyermekujságok és a békeeszme. Nemz. Nőnevelés 362—366. l.

Marković, Dr. Laza. Šta ne sme izostati iz novih školskih knjiga. Školski Glasnik 13. sz.

Martin Gyula. A züllésnek induló gyermekeknek az osztályból való elkülönítéséről. Népművelés VIII. 261—275. l.

Matei, Joan. O problema a şcolilor noastre. Vatra Scolara 10. sz.

Máthé Albert. A szellemi munka gépezete és az akarat nevelése. Hunyadmegy. Tanügy 17. sz.

Mátray Árpádné. Neveljük a gyermeket az életre. Hevesmegy. Tanügy 4. sz.

Mazuch Ede. A középiskolai önképzőkörök szerepe a jellemképző nevelés szolgálatában. Magy. Középiskola 341—349. l.

— Iskolai gyüjtések, tanulók adakozása. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 452. l.

Mázy Engelbert dr. Az erkölcsi nevelés katekizmusa. Magy. Középiskola 111—114. l.

Medreczky István. Az iskolai értesítők szerkezete. Magy. Középisk. 115—119. l.

Meszlényi Zoltán. Modern szemléltető eszköz. Magy. Népiskola 42. sz.

Metzingh Lajos. Az évzáró vizsgálatok a modern pedagógia világánál. Budapest, Stephaneum, 1909. (8-r. 23 l.) és Polgárisk. Közl. 14., 15. sz.

— Gondolatok a nevelés köréből. Kismartoni áll. polg. isk. 1908/9. Értes. 3—38. l.

Meuman, Dr. Ernst. Predavanja za uvod u experimentalni pedagogiju i njezine psihološke osnove. Preveo Dr. Paja R. Radosavljević. Školski Glasnik 1—8. sz.

Meumann, E. Ökonomie u. Technik des Gedächtnisses. 2. Aufl. 1908. Ism. Friml Aladár dr. Magy. Középiskola 510—516. l.

Mezey Mihály. Az akarat nevelése. Család és Iskola 7—9. sz.

— Az egyhuzamos tanítás. Család és Iskola 17. sz.

Mező Dániel. Az élet, az iskola és a társadalom. Délvid. Tanügy 11. sz.

Miért hazudnak legtöbbször a gyermekek? Összetartás 51. sz.

Migray József. A gyermek erkölcsi érzése. A Gyermek 257—271. l.

Mihály Ferenc. Az 1907. évi XXVII. t.-c. 20. §-a. Néptanít. Lapja 48. sz.

Miklós Elemér. Irodalmi nevelés. 1908. Ism. Zlinszky Aladár. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 650. l. — Keller Imre. Nemzeti Nőnevelés 238—240. l. — Dr. Kristóf György. Sárosp. Ref. Lapok 7. sz. — Morvay Győző. Magyar Középisk 193. l. — Egyház. Közl. 15. sz.

Mikó Pál dr. Család és iskola. Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magyar Pædag. 39. l.

Mikoss. Ethische Erziehung. 1909. Ism. dr. Ágoston Pál. Magyar Középiskola 264. l.

Mirkva János. Szülők és tanárok érintkezése. Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 652. l.

Mitterholczer Károly. Az «Utasítás» módosítása. Nemz. Iskola 28. sz.

Mittner Zoltán. Meséljünk-e a gyermekeknek? (Egy kis természettudományi pædagogia.) Nemz. Iskola 14. sz.

Móczár József dr. Értesítőink. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 154—159. l. — A fiú-internátusok. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 40—47. l.

Moll, dr. Albert. Das Sexualleben des Kindes. 1909. Ism. W. Magy. Pædag. 44. l.

Molnár Antal. Az egyhuzamban való tanítás kérdése. Tanítók Lapja 27. szám.

Molnár Lajos. A játék és gyermekkor. Népoktatás XIV. évf. 2. sz.

Molnár Oszkár. A család és a gyermek. Család és iskola 9—10. sz.

Mondik Endre. A népiskolai növendékeknél leggyakrabban előforduló hibákról. Szatmárnémeti r. k. püspöki fiú népiskola 1908/9. értesítő 3—6. l.

Morres, Wilh. Die öffentliche Prüfung. Schul- u. Kirchenbote 12. sz.

Mosonyi Béla. Rendkívüli tantárgyak a polgári iskolákban. Polgári isk. Közl. 6. sz.

Münch, Wilh. Eltern, Lehrer u. Schulen in der Gegenwart. 1906. Ism. dr. Endrei Gerzson. Magy. Pædag. 24—32. l.

(N.) Egyetemi internátusok. Néptan. Lapja 39. sz.

Nagy Barnabás dr. A megvádolt középiskola. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 697—699. l. (Czáfolja az egyet. rektori beszéd azon kifogását, hogy a középiskola nem készíti eléggé elő az ifjúságot.)

— Értesítőink. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 463—469. l.

Nagy I. Béla. A mire nagy szükségünk van. Szilágyvárm. Tanügy 8. sz. (Az egységes népoktatás keresztülviteléről Szilágymegyében.)

— Az iskola és az élet. Szilágyvárm. Tanügy 6. sz.

Nagy Imre (Győri). Neveljük növendékeinket önállóságra. Hunyadm. Tanügy 21. sz.

— A jutalmazásról. Hunyadmegy. Tanügy 23. sz.

Nagy János. Az egyhuzamban való oktatásról. Kalocsamegy. r. k. tanító-egyl. 1907/8. értes. 192—197. l.

Nagy József id. Gyermekeink felvilágosításáról. Család és Iskola 5., 6. sz.

Nagy József dr. A gyermekek idegességéről. Magy. Pædag. 318. l.

Nagy Kálmán. Vármegyénk tanyai népoktatása. Jásznagykúnszolnokm. Népoktatás 3. sz.

Nagy László. A gyermek érdeklődésének lélektana. 1908. — Ism. dr. Bartha György. Magy. Középiskola 388—391. l. — Bartin Imre. Nemz. Nőnevelés 91—93. l. — Molnár Lajos. Népoktatás XIV. évf. 1. sz. — Dr. Radosavljevics Paja R. Skolski Glasnik II. 12. sz. — Lélektani laboratorium. Bpesti VI. ker. tanítónőképző-int. 1908/9. értes. 3—7. l. és Magyar Tanítóképző 135—138. l.

A népiskolai könyvek engedélyezéséről. Egy tanító. Nemz. Iskola 2. sz.

Neumann Vilmos. A testi büntetésről. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 14. sz.

Nógrádi László dr. Adatok a gyermek egyéniségének lélektanához. A Gyermek 129—151., 216—229. l.

— A gyermektanulmányozás középiskoláinkban. U. o. 272—284. l.

— Adatok a gyermeklélekhez. Uránia 172—176. l.

— Gyermekvallomások. A Gyermek 15—26., 88—100. l.

— A gyermek egyénisége. Uránia 518—525. l. és Alkotmány 305. sz.

Nosz Gusztáv. Vallás és modern világnézlet. Népnevel. Közl. (Nagy-Várad) 26. évf. 5—7. sz.

Novoth István. Mi a legszükségesebb? Népnevelő 18. sz. (Az ifjúság konszolidálása erkölcsi eszközökkel.)

— Ifjúsági egyesületek szervezése. Népnevelő 21. sz. — Az ifjúsági egyesületben. U. o. 24. sz.

Novotny S. Alfonz. A szülők érdeklődésének helyes irányítása. (A nagyváradi tankerület I. igazgatói értekezletének jegyzőkönyve.)

Omachel Lajos. A divatos nevelés és következményeiről. Egyesül. Értes. (A.-Kubin) 2., 3. sz.

— A jutalmak és büntetések szükségesek. U. o. 4. sz.

— A jellemfejlesztés eszközei a népiskolában. U. o. 5., 6. sz.

Omikron. A magánvizsgálatokról. Nemz. Isk. 1. sz.

Orosz Alajos. Az instruktorokról. Magy. Középiskola 239. l.

Oszwald Vilmos dr. A mai iskolák mint a tudomány és az élet ellenfelei. Ford. Tamás Károly. Nemz. Iskola 40—42. sz.

Az osztatlan tanításidő Kecskeméten. Kecskeméti Lapok 201. sz. — Erre vonatkozó megjegyzés. U. o. 202. sz.

Öveges Kálmán. Kötelességérzetre való nevelés. Dunántuli Hirl. 43. sz.

P. I. Gyermektanulmány. Nemz. Nőnevelés 344—346. l. — Vozáry E. U. o. 422—424. l.

P. F. D. Scoala şi îndreptarea răului social. Reun. învăţămînt. 9. sz.

P. K. Hibák az ifjúságban. Nógrádmegy. Tanügy 3., 4. sz.

Pap Ilona. Gyermekek felvilágosítása. Kisdednevelés 11. sz.

Papp Kálmán. A valláserkölcsi nevelés. Összetartás 42. sz.

Pap Mózes. A boldogulás útja a tanuló előtt. Székelykeresztúri unit. gimn. 1908/9. értes. 3—15. l.

Pappers, Jos. Zur brennendsten Erziehungsfrage der Gegenwart. Cöln. Ism. v. g. Népművelés VIII. 42. l.

Parcsetich Vincze. Nagy költőink és az erkölcsi nevelés. (Eszmék és irányok a tanulók olvasmányai szempontjából.) Budapesti VIII. k. főgimn. 1908/9. értes. 3—43. l. — Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 591. l.

Pártos Samu dr. A zsidó iskolák szükséges fentartása. Izr. Tanügyi Értes. 9. sz.

Párvy. A kath. nevelés programmja változhatatlan. Népnevelő 42. sz.

Pataki Béla. Bevezető a gyermektanulmányozásba. Magy. Tanítóképző 408—413., 451—457., 494—498., 538—542. l.

— A jövő iskolája — munkaiskola. Néptan. Lapja 39. sz.

— Iskolai utazás. Népművelés VII. 77—85. l.

— A produktiv munka, és nevelő hatása. Népnevel. Lapja 9. sz.

Pataki Ferenc. A játék lélektani szempontból. Nevelés 26. évfolyam 2. sz.

Pataki János dr. A gyermekkor olvasmányainak reformja. Néptan. Lapja 44. sz.

Patyi János. A beiskoláztatás hiányai és annak javítása. Kalocsamegy. r. k. tanítóegyl. 1907/8. értes. 197—200. l.

Pauler Ákos dr. A világnézet tanítása. Magy. pædag. 201—213., 272—278. l.

Paulsen. Moderne Erziehung u. geschlechtliche Sittlichkeit. Berlin 1908. Ism. Religio 1. sz. — Katona Lajos. Magy. Középiskola 23—27. l. — Dr. Szelényi Odön. Magy. pædag. 370. l.

Payot. Az akarat nevelése. — Ism. Lukácsy István. Alkotmány 305. sz.

Pekár Károly dr. A gondolkodás-tipusok kisérleti vizsgálatához tanulókon. A Gyermek 376—379. l.

Pethes Béla. A szociálizmus és a néptanító. Tanítók Lapja 36—41. sz.

Pethes Ilona. Hogyan ápoljuk az igazi kálvinista szellemet ifjainkban? Tanítók Lapja 37—39. sz.

Petrássevich Pál. Milyen olvasmányok valók a gyermekek kezébe? Eperjesi gör. kath. kántortanítóképző-intézet 1908/9. értes. 3—40. l.

Pfeiffer Anna. Az erkölcsök nemesítéséről. Hunyadmegyei Tanügy 4. szám.

Philipp Kálmán dr. Egy trimeszteri concours és tanulságai. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 548—550. l.

Piller József. Iskolai fegyelmezés és nevelés gyakorlati példákban.

Tanítók és tanítójelöltek számára. Nagybánya, 1909. Kovács Gy. (8-. 108 l.) 2 k. — Ism. *j.* Néptan. Lapja 35. sz.

Pintér Zsigmond. A gyermek tapasztalatainak alkalmi felhasználása a tanításban. Népművelés VIII. 379—386. l.

— A gyermek kérdezhetési joga. Izr. Tanügyi Értes. 3. sz.

— A gyakorlatok javításáról. U. o. 7. sz.

— Iskolai kirándulások. Magy. Népiskola 15. sz.

— A tanítói működés egyöntetűsége. Magy. Népiskola 33. sz.

Pipoş, dr. Petru. Didactica pentru elevii institutelor pædagogice. (şcoalelor normale.) Editia a cincia augmentată. Arad, Autor, 1909. (8-r. 241, 3 l.) 4 kor.

Piokovics Antal. Keresztény szociális teendőink. Népnevelő 51., 52. sz.

Plan de învăţământ şi îndreptar metodic pentru şcolile primare din provincia mitropolitană gr.-cat. de Gyulafehérvár-Fogaras-Alba Julia şi Făgăraş. Aprobat din conferinţa episcopească, ţinută în 7. septemvrie st. n. 1909. Nr. 6693. Balázsfalva, tipogr. seminar. 1909. (8-r. 72 l.) Opul întreg 4 cor.

Plan de învăţământ pentru secţiunea pedagogică a seminarului «Andreian» al arhidiecezei ortodoxe române din Transilvania. Sibiiu, tipogr. arhidiec. 1909. (8-r. 57 1 l.)

Pokola Emil. A jellem nevelésének problémája a modern pædagogiában. Szilágyvárm. Tanügy 10. sz.

Pokoly Kálmán. A tanköteles kor kezdete és tartama. Szilágyvármegy. Tanügy 5. sz.

Popa, George. Autoritatea învătătorului ca mijloc de disciplinare. Reun. învăţător. 9. sz.

Popović, Svet. S. Kako skola može da spremi i vospita za svestan i pametan život ŭ družtvu? Skolski Glasnik 1. sz.

Pósch János. A polgáriskolai tankönyvirodalomról. Polgáriskolai Közlöny 4. sz.

Posch Jenő. Az iskolai gyakorlatokról. Tanáregyl. Közlöny 42. évf. 481—487. l.

Prém Margit. A jellem képzése az iskolában. Budapesti ref. egyh. skót leányisk. 1908/9. értes. 6—8. l.

Preşmereanu, G. Fl. Insemnătatea familiei pentru educaţiune. Telegraf. Romanul 93—97. sz.

Prişcu, Radu. Şcoală şi vieaţa. Vatra Scolara 4. sz.

Prónai Antal dr. Iskolai ünnepek. Magy. Középiskola 209—213. l.

Prohászka Ottokár. Keresztény szocializmus. Tanítók évkönyve 1908/9. 51—59. l.

— A jövő tanítója. Tanítók évkönyve 1909/10. 91—93. l.

— Új morál. Tanítók évkönyve 1909/10. 116—123. l.

Pum Károly. A tanítóság szerepe a madarak és fák védelmében. Szentgotthárdi r. k. elemi isk. 1908/9. értes. 3—5. l.

R. Módszertani apróságok. (Előkészítés a beszédrészek ismertetésére. A térképrajzolás kezdete. — A történelem előkészítő iskolája.) Népisk. Tanügy 50. sz.

— Munkafelosztás. Népisk. Tanügy 51., 52. sz.

R. I. dr. Egy fejezet a tapasztalati lélektanból. Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 592. l.

Rácz Dezső. A test és lélek összhangzatos képzésének irányelvei. Pápai ref. főgimn. 1908/9. értes. 24—44. l.

Rácz Lajos. Nemzetközi gyermekcsere. Tanáregyl. Közlöny 42. évf. 201—205. l.

Radius Simon. Pályaválasztás. Oravicabányai polgári fiúisk. 1908/9. értes. 5—15. l.

Raković, Ž. O disciplini u školi. Skolski Glasnik 18. sz.

Ranschburg Pál. A gyermeki elme. 1908. Ism. Rácz Lajos. Deutsche Lit. Ztg. 34. sz.

Raschke, dr. H. Mindest-Lehrstoff u. Normal-Lehrstoff als Grundlagen einer Mittelschulreform. 1908. — Ism. Imre Sándor. Magy. Társ. Tud. Szemle 587—594. l. — Kf. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 747. l.

Rass Károly. Az oktatás akadályai. Az erdélyi r. k. státus tanárai XIII. kongresszusának évkönyve 27—38. l.

Rațiu, dr. Ioan. Inceputurile școalei normale din Balázsfalva. Foaia scolast. 9. sz.

Ráday János. A fölvételi pótló- és magánvizsgálatok kérdésének egyöntetűvététele. (A nagyváradi tankerület I. igazgatói értekezletének jegyzőkönyve.)

Regulament intern pentru școalele medii gr.-or. române din arhidieceya Transilvaniei. (Extradat cu ordinațiunea consistorială din ședința dela 30 Julie 1909. Nr. 4063. școl.) Sibiiu, tipogr. arhidiec. 1909. (8-r. 31 l.)

Reich Manó. A tantervrevizióhoz. Keresk. szakoktatás XVII. 8., 9. sz.

Reicher Henrik dr. A gyermekvédelem és gondozás főirányairól. Gyermekvédelmi Lap 1. s köv. sz.

Rejtő Sándor dr. A tanítás kezdete. Népnevel. Lapja 23. sz.

— Az elemi iskolázásról. Budapest, Kilián F. (8-r. 16 l.) 50 fillér.

Rektor. Az órarend. Magy. Népisk. 42. sz.

— A református tanító. Magy. Népisk. 34. sz.

Reményik László. A félnapos tanítás és a falusi iskola. Magy. Kisdednevelés 7. sz.

Resch Ignác. A madarak és fák napja. Kalocsamegy. r. k. tanítóegyl. 1907/8. értes. 180—192. l.

Rizner János. Tekintettel a mai kor egyre satnyuló nemzedékére, fejtessék ki, hogy pædagogiai, didaktikai szempontból nem volna-e célszerű a gyermekek tanköteles idejét 6 éves kor helyett a betöltött 7-ik évben állapítani meg? Szombath. egyh. r. k. tanítóegyl. XVII. értes. 116—129. l.

Rogers, J. Fr. A fizikai és erkölcsi nevelés viszonyáról. Ism. K—n. Magy. Pædag. 664. l.

Romhányi Sándor. Korunk ifjúsága erkölcsi hanyatlásának okai. Szociálpædagogiai tanulmány. Budapest, Kókai L. (8-r.) 1 K. — Ism. *V.* Nevelés 26. évf. 1. sz. — *A.* Kath. Nevelés 46. l.

— A filantróp tanító. Népnevel. Lapja 4. sz.

— A fölvezető osztályrendszer. Népnevel. Lapja 7. sz.

— Iskolai ünnepélyek. Népnevel. Lapja 11. sz. (Az ünnepélyek reformálásáról.)

Rónai Antal. Kleptomanikus gyermekek. Hunyadmegy. Tanügy 9. sz.

— A vallásos nevelés. Hunyadmegy. Tanügy 10. sz.

Rózsa Ede. Pædagogiai építőkövek az egységes iskolához. (Der deutsche Schulmann után.) Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.

Rózsa Ignác. A népiskolai osztályozás mai rendszerének megváltoztatása. Népnevel. Lapja 4—6. sz.

Ruffy, Paul de. La protection de l'enfance par l'état et le travail des enfants. Revue de Hongrie IV. vol. 302—317. l.

Ruzsinszky László. Az évzáróvizsgák és az iskolai mulasztások. Népnevelő 18. sz.

S. A. Az erkölcsi nevelés Pestalozzi szerint. Család és Iskola 19. sz.

— Az iskola és az osztály szelleme. Család és Iskola 16. sz.

Safáry Irma. A család és a korszellem. Nemz. Nőnevelés 157—163. l.

Sajó Sándor. Magyar műveltség, magyar iskola. Tanáregyl. Közlöny 42. évf. 55—66. l.

Sas, Mărian. Cum să se facă controla în şcolile noastre primare. Foaia scolast. 19—20. sz.

— Dirigerea elevilor. U. o. 15. sz.

Sass István. Az evangelikus néptanító szociális feladatai. Evang. Népiskola 318—328. l.

Schlosz, dr. Ludwig. «Birds day» und «Arbor day» in ungarischen Schulen. Monatshefte f. d. naturwiss. Unterricht 27. s köv. l.

Schmidt Antal. Rendszeres ismétlés az ismeretek állandósítására. Délvidéki Tanügy 6. sz.

Schmidt Gizella. A nyilvános vizsgálatokról. Polg. isk. Közl. 8. sz.

Schmidt Mária dr. A Revue Pædagogique és az iskolai erkölcsi nevelés. Nemz. Nőnevelés 75—80. l.

— Bartels Elise az iskolai büntetésekről. U. o. 225—227. l.

Schön József. A napközi otthon. Magy. Népiskola 5. sz.
— Iskolakerülés, iskolamulasztás. U. o. 11. sz.
Schön István. Az ifjúsági egyesületekről. Délvid. Tanügy 2. sz.
Schullerus, Anna. Hilfsschule. Schul- u. Kirchenbote 1. sz.
Schwarz Margit. Erkölcsi nevelés. Kisdednevelés 19. sz.
Scintilla. A szabadság nevelése a tanulóban. Hunyadm. Tanügy 6. szám.
Scupin, Ernst u. Gertrud. Bubi's erste Kindheit. Leipzig. Ism. Gröber Vilma. A Gyermek 379—382. l.
Seidl Sándor. A pályaválasztásról. Pozsonyi polg. fiúisk. 1908/9. értesítő 3—18. l.
Simiganoschi, Vichentie. Caracterul educativ al muncei. Biserica şi şcoala 24., 25., 28., 29., 32. sz.
Simkó Endre. A tanítóság a szociálizmus szolgálatában. Néptanítók Lapja 9. sz.
Simon József. A papok és a tanítók. (Utazás az iskola körül.) Nemz. Iskola 8. sz.
Simon Lajos. A fővárosi tanítóság ereje. Magy. Népisk. 4. sz.
Simon Miklós. Az ifjúság óvása a káros sajtótermékektől. Kaposvári áll. főgimn. 1908/9. értes. 5—9. l.
Siposs Antal Félix. A tárgyi szemléltetés. Kath. Nevelés 311—318., 373—382. l.
Slajchó Mihály. Szociális teendőink a népiskolában. Magy. Kisdednevelés 5. sz.
Somogyi Géza. A koedukáció. Magy. Tanítóképző 402—407. l.
Soos, Julius. Das zweijährige Promotionssystem in der dreiklassigen Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 17. sz.
Şpan, Dr. Petru. Lecţii de didactica. 1909. Ism. Capătă Graţian. Vatra Scolara 5. sz. és Foaia scolast. 2., 3. sz.
— Intemeierea caracterului in şcoala. Vatra Scolara 10. sz.
— Lecţii de pedagogic. Ism. Colegul. U. o. 1. sz.
— Şcoala şi formarea caracterului. U. o. 3. sz.
— Inceptul formării caracterului in şcoală. U. o. 4. sz.
— Formarea caracterului in şcoală. U. o. 5. sz.
— Educaţia şi instrucţia. Biserica şi şcoala 8. sz.
— Educaţia ţăranului român. Telegraful Roman 134. sz.
Spectator. Az évzáróvizsgákról. Egyesül. Értes. (A.-Kubin) 2. sz.
Spiller, Gustav. Papers on moral education. London. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 304. l.
St. V. Şcoli poporale superioare. Biserica şi şcoala 34., 37. sz.
Stan, V. Invăţătorul şi părinţii elevilor. Vatra Scolara 2. sz.
— Activitatea socială a invăţătorului. U. o. 10. sz.

Stanca, Josif. Noi. Poezia de O. Goga. (Prelegere practică.) Reuniun. învâtâmânt. 9. sz.

Stepanko Albert. Gyermekvédelem. Kisdednevelés 18. sz.

Simpfl, Jos. Der Wert der Kinderpsychologie f. d. Lehrer. Rövid ism. Népművelés VII. 53. l.

Stoff János. Az «Országos Gyermekvédő Liga» nagyszőllősi fiúnevelő-intézete. Gyermekvédelmi Lap 1. sz.

— Felolvasás. Nagyszőllősi Hirlap 50. s köv. sz. (A javító nevelésről.)

Stratico, A. Pædagogia sociale. 1908. Ism. dr. Vida Sándor. Magyar Pædag. 500. l.

Striegl F. József. A fiúinternátusokról. Tanáregyl. Közlöny 42. évf. 47—55. l.

Şuteu, Traian. Examenele. (Păreri şi observări.) Foaia Scolast. 11. sz.

Sz. J. dr. Az érettségi. Polit. Hetiszemle 24. sz.

Sz. K. Egy tanító, hat osztály. Népnevel. Lapja 43. sz.

Szabó Adolf. A részben osztott, izr. elemi népiskola tanterve és tanmenete. Izr. Tanügyi Értes. 3. sz.

Szabó Ágoston. Munkaszeretetre való nevelés. Nevelés 26. évf. 10. sz.

Szabó Gyula. A tanító, az iskola és a szociálizmus. Néptan. Lapja 30. szám.

Szabó Kálmán. 8-e, avagy: 9? Népnevel. Lapja 34. sz. (A 8 órai tanítás mellett.)

— Virágos iskolák. Népnevel. Lapja 38. sz.

Szalay Pál. A hazafias nevelés eszköze. Néptanítók Lapja 28., 29. sz.

Szarka Lajos. A gyermek a modern pædagogiában. Nevelés 26. évf. 6. szám.

Szász Irén. Az iskolába lépő gyermek. A Gyermek 79—87., 229—235., 365—375. l. (Eleje a mult évi folyamban.)

Szauter Ida. A tisztaságra való nevelésről. Tanügyi Értes. (Győr.) 7—10. szám.

Széchényi Miklós gróf dr. A katholikus iskolák jelentősége. Dunántuli Hirlap 135. sz.

Szécsy György. A modern gyermeknevelésről. Alföldi Népisk. 6. sz.

Székely Eugenia. Gyermekgondozás Budapesten. Népművelés VIII. 371—374. l.

— Játékhely a háztetőn. Magy. Népiskola 17. sz.

Székely György dr. A lelki élet ismertetése tekintettel a nevelés feladataira. A tanító- és tanítónőképző-intézetek számára. Budapest, Franklin-Társ. — Ism. *S.* Néptanít. Lapja 22. sz. — Dr. Baló József. Magy. Tanítóképző 510—512. l. — s—s. Protest. Szemle 286—288. l. — s. Magy. Filoz. Társ. Közl. 29. köt. 133. l.

— A játék jelentősége a nevelésben. Nemz. Nőnevelés 53—56. l.

Székely György. Vallás és erkölcs. Néptanít. Lapja 10. sz.
— A valláserkölcsi oktatásról. Polgárisk. Közl. 11. sz.
— A gyermek erkölcsi érzelmeinek eredete. A Gyermek 337—350. l.
— Az akaratról. Magy. Tanítóképző 77—83. l.
Székely Menyhért. A tanító és társadalom. Magy. Népisk. 5. sz.
Szelényi Ödön. A protestáns pædagogia eszméje. (8-r.) 60 f. — Ism. Koller István. Család és Iskola 19. sz.
Szémán István. A vasárnap. Magyar Középiskola 56. l. (A tanulók vasárnapi elfoglaltságáról.)
Szemere Samu dr. A. Bain «neveléstudománya». Magyar Pædagogia 533—554., 613—631. l.
Szentirmai Imre dr. Professzor vagy nevelő? (Néhány gondolat a középiskolai tanítás nevelő értékéről.) Budapesti II. ker. főgimn. 1908/9. értes. 3—8. l.
— A gúny az iskolában. Magy. Középiskola 556—559. l.
Szentpétery János. A gyermekirodalom. Hunyadmegy. Tanügy 5. sz.
Szilágyi József. A falusi iskolások olvasó- és tankönyvének ismertetése. Tanítótest. Értes. (Torda) 7. sz.
Szitnyai Elek. Ész és szív. Értekezések a lélektan, ethika, neveléstan és életbölcselet köréből. Második átdolgozott kiadás. Bpest, 1909. Franklin-Társ. (8-r. 376 l.) 6 K 20 f. — Ism. Schöner Ferenc. Kath. Szemle 755—760. l. — R—th. L. Pester Lloyd 193. sz.
Szücs Jenő ifj. Ujságok hatása a néplélekre. Magy. Népisk. 52. sz.
Szükséges-e a testi fenyítés? (Német vélemény.) Népnev. Lapja 9. sz.
Szmetka L. Ödön. Levelek, amiket a főgimnázium VIII. osztályába járó öcsémnek az 1908/9. iskolaév folyamán írtam. Rozsnyói kath. főgimn. 1908/9. évben. 3—32. l.
Szobolovszky István. A pedagógus és a szociológia. Áll. Népoktatás II. évf. 12. sz.
— A gyermek lelkivilága és a pedagógia. Nemz. Iskola 14. sz.
— A vizsgákról. Nemz. Iskola 27. sz.
— Az elme üdüléséről. Nemz. Iskola 29. sz.
— A gyermekek egyéniségének helyes irányítása. Nógrádm. Tanügy 1. sz.
— A pedagógus és a szociológia. Nógrádm. Tanügy 3., 4. sz.
Szőcs Géza dr. A nemzeti nevelés alapelvei. Zólyomvárm. Hirl. 6. sz.
Szondi János. A figyelem a kísérleti pszichológia megvilágításában. Néptanít. Lapja 10. 14. sz.
Szőts Gyula. A diákszállások kérdése. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 649. l.
— Az internátusok. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 326. l.
— A detektív-regény. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 118—120. l.
Sztankovics Károly. Tanulmányi kirándulások és azok rendezése. Polgárisk. Közl. 11. és 17. sz.

Szuszai Antal. Helyes úton járunk-e? Kath. Nevelés 49—55. lap. (Jellemképzésről.) 97—103. l. (Az öntevékenység elve.) 161—166. l. (A hitoktatásról.) 209—218. l. (Komolyan akarjuk-e az erkölcsöt?) 257—263. l. (A hittanárok tekintélyéről.)

— A jellem útja. Az önnevelés kézikönyve. 1908. Ism. Wohlmuth Ernő. Kath. Nevelés 44. l. — gd. Kath. Szemle 221. l. — Dr. Schütz Albert. Magy. Középiskola 248—250. l. — Népnevelő 17. sz.

T. Učitelj i skola. Skolski Glasnik 2. sz.

T. V. A legfontosabb munka. Népisk. Tanügy. 14. sz. (A mindennapi előkészületről.)

T—y. A testi- és szellemi nevelés egyensúlyban tartása és annak erkölcs-nevelő hatása. Szombathelyi polg. fiúisk. 1908/9. ért. 3—5. l.

Tábori Kornél. A ponyvairodalom társadalmi hatása. Magy. Társ. Tud. Szemle. 122—134. l.

Tamás Károly. A vallásos erkölcsi nevelés alapkövetelményei. Néptan. Lapja 36—38. sz. — Nemz. Iskola 43. sz. Válasz a fenti cikkre.

— Polgári iskola, vagy érettségi? (Felhívás a néptanítókhoz.) Nemz. Iskola 12. sz.

A tanítás műhelyéből. Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 41. l.

Tanításterv-javaslata, A latin és görög szertartású római katholikus polgári leányiskolák —. Kiadta az Országos Kath. Tanügyi Tanács. Budapest, Stephaneum, 1909. (2-r. 22 l.)

A tanításnak alaposnak kell lenni. — A tanítás ismeretesről ismeretlenre haladjon. Egyesül. Értes. (A.-Kubin.) 7. sz.

Tanterv. A kecskeméti pusztai osztatlan népiskolák tantervének havi beosztása. A miniszteri új tantervnek (2202/1905. eln. sz.) megfelelően kidolgozták Kerekes József elnöklete alatt Domokos László, Főző Jenő, Jámbor János, Kiss József, Sárkány Pál és Zsigmond Sándor. Kecskemét, Sziládi L. ny. (4-r. 8 lev.)

Tanterv a polgári fiúiskolák számára. Az 1868-iki XXXVIII. t.-c. értelmében. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1879. évi szeptember hó 12-én 25,409. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, egyet. ny. 1909. (8-r. 20 l.) 40 f.

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, egyet. ny. 1909. (8-r. LVI. 335 l.) 3 k.

Tantervei, A kiskúnfélegyházi róm. kath. elemi népiskolák —. Kiskúnfélegyháza, Vesszősi J. ny. 1909. (8-r. 20 l.)

Tanterv a tiszántúli református egyházkerület népiskolái számára. Kiadta a Tiszántúli református egyházkerületi közgyűlés 1909. évi 461. sz. határozatával. Debreczen, Városi ny. 1909. (8-r. 100 l.) 1 K.

Tantervjavaslat a tiszántúli református egyházkerület népiskolái szá-

mára. Kiadja a tiszántúli református egyházkerület népiskolai tanügyi bizottsága. Debreczen, Városi ny. 1909. (8-r. 101 l.)

Tarnóczi Lajos. Harmonikus nevelés. (Egy kis nevelési lecke.) Békési Ujs. 52. sz.

Tarródy János. Az összetartás ereje, összetartásra nevelés. Népisk. Közl. 4. sz.

Tas József. Gyermeknap. Magy. Népiskola 13. sz.

— Az öntevékenységre való nevelésről. Népművelés VII. 47—53. l.

Tatay Janka. A tanulók pályaválasztása. Bpest, VII. ker. (Aréna-úti) polg. leányisk. 1908/9. értes. 7—12. l.

Tell Anasztáz dr. Az iskolai fegyelmezés és erkölcsi nevelés. Tanügyi Értes. (Győr) 8. sz. és Dunántúli Hirl. 124. sz.

Terszlyánszky Sándor. A délutáni tanításról. Az erdélyi r. k. státus tanárai XIII. kongresszusának évkönyve 39—46. l.

Thótt Rezső. A betű öl... Néptanít. Lapja 16., 17. sz. Az ifjuság és felnőttek olvasmányának megválasztásáról.)

Tihanyi Ernő. Néhány szó a gyakorlati tanításokról. (Hozzászólás.) Népoktatás 14. évf. 5. sz.

Till Géza. Mozgófényképek az iskola szolgálatában. Áll. Népoktatás II. évf. 8. sz.

Tinhof György. 6 vagy 7-e? Összetartás 52. sz. (A tanköteles kor 7-ik évvel kezdődjék.)

Torday Lajos. A szuggesztió neveléstani és módszertani szempontból. Népnevel. Közl. (N.-Várad.) 26. évf. 4., 5. sz.

Tóth Irma. A példa és cselekedtetés az erkölcsi nevelésben. Család és Iskola 4., 5. sz.

Tóth József. A munka mint a tanítás központja. Jásznagykúnszolnokmegy. Népoktatás 6. sz.

— A tanítási idő megrövidítése. U. o. 15. sz.

Tóth Kálmán. Néhány megjegyzés a népiskolai tanterv bírálataihoz. Dunántúli Protest. Lap 27., 29. sz.

Tóth Lajos. Sexualis pedagógia. Népnevelő 13. sz.

Ujlaki Géza. Iskola az erdőben. Tanügyi Értes. (Győr) 4—6. sz.

Az új tanterv. y—ó. Magy. Iparoktatás XIII. 1—3. sz.

Ulrich, Dr. R. Programmwesen u. Programmbibliothek. 1908. Ism. Ref. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 409. l.

Urbányi József. A tanítási idő új beosztása a fővárosban. A kilenc órakor kezdődő tanítás. Nemz. Iskola 23. sz.

Váczy István. Osztályismétlés. Néptanít. Lapja 27. sz.

Vadász Lajos. Megjegyzések és reformeszmék a népiskolai nevelésügyet érintő néhány lényeges kérdéshez. Gyöngyös, Herzog ny. 1909. (2-r. 6 l.) és Hevesm. Tanügy 11., 12. sz.

Vaday József. Vizsgázás módszere és reformja. 1908. Ism. Vadász (Veveran) Lajos. Hevesmegy. Tanügy 3. sz.

Vágmelléki. Észrevételek a népiskolai tantervre és rendtartás javaslatra. Dunántúli Protest. Lap 9—14. sz.

Vancu, P. Noul plan de învăţământ şi învăţătorii confesionali romani. Reuniun. învăţător 3. sz.

— Noul «Plan de învăţământ pentru şcoalele române ortodoxe din Ungaria. Reun. învăţător 8. sz.

Várady József. A jövő iskolája — munkaiskola. Jásznagykúnszolnokmegy. Népoktatás 4. sz.

Vargha György. A vetítőképek az iskolában. Nemzeti Nőnevelés 458—463. l.

Varga Ignác. Az önképzőkörök ügye. Szentesi főgimn. 1908/9. értes. 3—7. l.

Varga Jenő. A középiskola és a szociális élet. Nemz. Iskola 51. sz.

Vargha Sándor. Az új népiskolai tanterv hibái. Dunántúli Protest. Lap 16. sz.

— Válasz a népisk. tanterv bírálataira vonatkozó «megjegyzések»-re. Dunántúli Protest. Lap 36. sz. (Tóth Kálmán cikkére.)

Vargha Tivadar. A nemzeti zászló ünnepe. Hunyadmegy. Tanügy 17. sz. és Hevesm. Tanügy 6. sz.

Varjú János. Középiskoláink élete. Budapesti Hirl. 172., 175., 181., 184. sz.

Várnai Sándor. Gyermektanulmányok a budapesti nemzetközi orvosi kongresszuson. A Gyermek 285—296. l.

Varsányi Géza. A nemek együttes nevelése. A Nő 54—56., 69—70. l.

— A javítások ellen. Népművelés VII. 37—46. l.

Vécsy Ágoston. Gyermekvédelem és gyermekmunka. Népnevelő 43. sz.

Végh Kálmán. Értesítőink az 1907—8. iskolai évben. Keresk. Szakoktatás XVII. 1. sz.

Végh Kálmán Mátyás. A szociális bajok gyógyítása és a hazaszeretet ébresztése a hittanítás útján. Népisk. Tanügy 8. sz.

Velceán József. Egy iskolai kirándulás. Mintalecke tervezet az elemi népisk. II. oszt. számára. Népoktatás 14. évf. 7. sz.

Vencel Alajos. A szociáldemokrácia és a tanító. Kalocsamegy. r. k. tanítóegy. 1907/8. értes. 122—126. l.

Veress Árpád. Tantárgyak az erkölcsi nevelés szolgálatában. Rövid ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 597. l.

Verner Jenő. A fényűzés melegágya. Nemz. Népművelés 14. sz. (Az iskolának egyszerűséghez kell szoktatni a gyermeket; a leánykákat nem kell igényes hajadonokká nevelni.)

Veza u nastavnom gradivu. Skolski Glasnik 17. sz.

Vidákovics Dániel. Néhány szó az internátusokról. Kolozsvári r. k. főgimn. 1908/9. értes. 24—57. l.

Vidonyi Jenő. A nemzeti öntudat hatályosabb fejlesztése népiskoláinkban. Alföldi Népiskola 11., 12. sz.

Vidéki. Az érettségi vizsgálati utasítás 36. és 37. §-aihoz. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 520—522. l.

Vincze Ferenc. Az ismétlő iskola tanítási idejéről. Nemz. Isk. 1. sz.

Vir. Erkölcs az iskolában. Polit. Hetiszemle 26. sz.

Virág János. Tanyai iskolák. Alföldi Népiskola 2., 3. sz.

Volosin Ágoston. Szociális népnevelés. Népisk. Tanügy 18. sz.

Vrannyay József. Egyhuzamos tanítás a falusi népiskolában. Család és Iskola 19. sz.

Vrtipraski Vazul. Az átöröklés befolyása a nevelésre. Népnev. Lapja 27., 28. sz.

Vuia, Juliu. Reflexiuni asupra planului de învăţăm. Vatra Scolara 5. sz.

W. L. A legfontosabb kellék. Népisk. Tanügy 44—47. sz. (A jó gyermekek iránt több szeretet, mint a rossz viseletű iránt.)

Wágner Sándor. A részleges félnapos oktatási rendszer az elemi népiskolában, városon és falun. Összetartás 22. sz.

Wajdits Gyula. Gondolatok a keresztény nevelésről. Népnev. 31., 32. sz.

Waldapfel János. Adalékok a tanító ethikájából. A jókedv az iskolában. Nevelés 26. évf. 1. sz.

Waldmann György. A katholikus tanügy. Alkotmány 204. sz.

Weisz Lajos. Ideális fegyelmezés. Magy. Népiskola 13. sz.

Weszely Ödön dr. A modern pedagógia útjain. Tanulmányok. Budapest, 1909. Franklin-T. (8-r. VIII. 442 l.) 8 K. — Ism. dr. Bartha György. Magy. Középiskola 33—39. l. — Dr. Endrei Gerzson. Uránia 198—200. l. — Glücklich Vilma. A Nő. 97—99. l. — Dr. Horváth Cyrill. Népművelés VII. 348—353. l. — K. Ö. Magy. Társ. Tud. Szemle 57—61. l. — Dr. Kristóf György. Prot. Szemle 350. l. — dr. Mázy Engelbert. Kath. Szemle 298—310. l. — Molnár Oszkár. Magy. Tanítóképző 48—51. l. — Pintér Zsigmond. Izr. Tanügyi értes. 1. sz. — Rácz Lajos. Deutsche Liter. Ztg. 27. sz. — S. J. Nemz. Nőnevelés 89—91. l. — Szabó Kálmán. Sárosp. Reform. Lapok 2. sz. — Szőllősi Jenő. Kisdednevelés 2. sz. és Magy. Népiskola 1. sz. — N. P. Hét 5. sz. — s. Néptanítók Lapja 4. sz. — Nádai Pál. Magy. Nyelvőr 361. l.

— Népiskolai neveléstan és módszertan. Tanító- és tanítónőképző intézetek számára. 2. javított kiadás. Budapest, 1909. Lampel R. (8-r. 332 l.) 3 K. 80 f. — Ism. Religio 25. sz.

— Az erkölcsi tanítás szociális jelentősége. Magy. Tanítóképző 179. l.

— A magánvizsgálatok. Népművelés VII. 224—232. l.

Wetekamp, W. Die Selbstbetätigung in der Erziehung. Leipzig. Ism. D. Schul- u. Kirchenbote 4. sz.

Windelband, W. Wesen und Wert d. Tradition im Kulturleben. 1908. — Ism. G. A. Magy. Társ. Tud. Szemle 54—57. l. (A humanisztikus oktatásról.)

Wohlmuth Ernő. Iskolai könyvtár. Tanítók Évkönyve. 1908/9. 69—74. l. — Régi célok — új irányok. Tanítók Évkönyve 1909/10. 124—128. l. (A modern iskolának hivatásáról.)

Wolfe, A. B. The place of the social sciences in college education. 1909. — Ism. dr. Vida Sándor. Magy. Pædag. 500—502. l.

Wolgast. Das Elend unserer Jugendliteratur. Ism. Székely Eugénia. Magy. Népiskola 3. sz.

Z. E. Iskoláink modern szellőztetése és fűtése. Magy. Népisk. 40., 44. sz.

Zékány Tivadar. Iskolai évzáró vizsgák. Nemz. Iskola 26. sz.

Zichy Gyula gr. A modern korszellem és az egyház tanítói joga. Tanítók Évkönyve 1909/10. 94—98. l.

Zipernowsky Károlyné. A békemozgalomról. Nemz. Nőnev. 170—181. l.

Zoltán Géza. A tanítási és tanulási módszerekről. Magyar Tanítóképző 121—129. l.

Zsák Julia. Évzáró-ünnepély nemzetiségi óvodában. Kisdednev. 16. sz.

Zsivoinov Vladimir. A népiskolai ünnepélyek jelentősége a köznépre. Temesv. Hirl. 66. sz.

2. Módszertan.

Beszéd- és értelemgyakorlatok.

Albrecht István. Mozgófényképekkel való szemléltetés. (Különös tekintettel a besz.-ért. gyak.-ra.) Népnev. Lapja 19. sz.

Baló József dr. Vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlat tanítására. 1908. — Ism. Urhegyi Alajos. Magy. Tanítóképző 355. l. — Balogh Kálmán. Néptan. Lapja 6. sz. — Juhász József. Család és Iskola 12. sz.

Csipkay Lajos. Vezérkönyv a magyar beszédre való tanításhoz. A nem magyar tannyelvű iskolák számára kiadott tanterv nyomán irta —. Átdolgozta és az új tantervhez alkalmazta Máthé Géza. Losonc, Kármán Zs. 1909. (8-r. 174 l.)

Horváth E. János. A beszédhibák. Tan. Évkönyve 1908/9. 154—156. l.

J. A magyar beszéd tanítása az Ember—Margitai—Mihalicska-féle olvasó- és tankönyvek alapján. Népnevelő 31., 34., 35. sz.

Kerekes Szidónia. A magyar beszéd tanítása nemzetiségi vidéken. Kisdednevelés 19. sz.

Kovács Dezsőné. Gyakorlati tanítás a népiskola II. o.-ban. (Tárgy: Beszéd- és értelemgyakorlat.) Család és Iskola 14. sz.

Méhes Endre. A gyermek beszédfejlődése. Nevelés 26. évf. 9. sz.

Nagy László-féle vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlatok tanításához. A vallás- és közoktatásügyi magyar királyi miniszter megbízásából a népiskolai új tanterv alapján teljesen átdolgozta Úrhegyi Alajos. Budapest, egyet. ny. 1909. (8-r. 203 l.) 1 K. — Ism. Zayzon Dénes. Hivat. Közl. 16. sz.

Pálinkás Béla. Vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlatok tanításához. (8-r.) — Ism. Güntherné Móricz Berta. Csal. és isk. 13. sz.

Roboz József. Módszeres beszéd- és olvasási gyakorlatok dadogók számára. 2. jav. kiadás. Budapest, egyet. ny. 1909. (8-r. 524 l.)

R—y J. Bevezető értelemgyakorlatok. Népisk. Tanügy 41—43. sz.

Sinczky Julia. Gyakorlati tanítás a népiskola I-ső osztályában a beszéd- és értelemgyakorlat köréből. Család és Iskola 7. sz.

Szobolovszky István. A hibás beszédről. Gyermekvédelem 12. sz.

Török Ernő. A magyar beszéd tanítása. Néptanítók Lapja 37. sz.

Vuia, Gyula. Gyakorlati tanmenet a magyar beszéd tanításához a nem magyar tannyelvű elemi népiskolák részére 1. 2. r. Arad, 1909. (8-r.) 50 f. Ism. B. Biserica şi şcoala 46. sz.

Zsomboryné Urschitz Anna. Beszéd- és értelemgyakorlatok az óvodában. Család és Iskola 10. sz.

Ének és zene.

Békássy Sándor. A dal. Népnev. Lapja 5. sz. (A dal, az ének tanításáról.)

Bembea, N. Doina in şcoala poporală. Vatra Scolara 4. sz.

Énektanítás a népiskolában. Alföldi népiskola 3., 4. sz.

Erdős Tivadar. Zeneiskoláink fejlesztése. Zenevilág 1., 2. sz.

— A zenekonzervatóriumok tanterve. U. o. 24., 25. sz.

Gáspár János. Énektanításunk. Iskoláink 4. sz.

h. Felsőbb oktatásunk és a zeneművészet. Zenevilág 8—9., 12—13. sz.

Járosy Dezső. A zenei nevelés a zenei kultúra szolgálatában. Zeneközlöny 19—22. sz.

Kecskés Ernő. A hangjegyekről való énektanulás és énektanítás vezérkönyve. Budapest. Ism. Zsigmond Ferenc. Család és Isk. 1. sz. — Gáspár István. Hevesm. Tanügy 2. sz. — Ált. Népokt. II. 1., 2. sz.

Koštić, Tanaskije. Oslobodimo se pojačke dužnosti Skolski Glasnik 7. sz.

Kojim se volinama možemo pončiti iz narodnih pesama? Skolski Glasnik 9., 10. sz.

Kreskay János. A népiskolai énektanításról. Népnevelő 25—27. sz.

Kurucz (Kurzweil) Margit. A művészgyermekekről s a zenének a gyermekekre való hatásáról. A Gyermek 26—31. l.

Lakatos Lajos. A magyar dal ünnepe. Néptanítók Lapja 36. sz.

Lanzeritsch Antal. Vezérkönyv a módszeres énektanításhoz. Az elemi népiskolák III. oszt. számára. Tan. Évkönyve 1908/9. 231—279. l.

Moravcsik Géza. Pedagógiai jegyzetek az orsz. m. k. zeneakadémia tanárjelöltjei számára. 2. bőv. kiad. Budapest, Rozsnyai K. é. n. (8-r. 139 l.) 3 kor.

Raković, Živojni. Misli o učitelju i pojanji. Skolski Glasnik 8. sz.

Sárkány Gábor. A zenei nevelés hatásáról. Zenelap 10., 11. sz.

Schnöller Lajos. A zene és ének jelentősége a nemzeti művelődés terén. Bpest, VI. ker. polg. fiúisk. 1908/9. értes. 6—10. l.

Seprődi János. A népiskolai énektanítás főbb kérdései. Néptan. Lapja 40—43. sz. Kecskés Ernő. A relativ-módszer védelme. U. o. 47. sz. (Válasz Seprődi cikkére.)

— A középiskolai énektanítás. Magy. Pædag. 289—296., 349—357. l.

Sz. B. Iskolai dalgyűjtemény. Néptanít. Lapja 4. sz. (Kölcsey-Erkel: Himnusz.) — U. o. 8. sz. (Gaál I.—Egressy: Jobb otthon. — U. o. 12. sz. (Bahnert József—Beleznay: Tanulók éneke.) — U. o. 16. sz. (Bartalus J. Historiás ének Esztergom megvételéről. — Bloch József, Bujdosó dala.) U. o. 21. sz. (Hoppe R.: A magyar nóta. — Pünkösdi dalok.) — U. o. 25. sz. (Pósa—Zoltay: Reggeli ima.) — U. o. 30. sz. (Tinódi: Bibliai ének. — Kicsi fülemüle. Népdal.) — U. o. 34. sz. (Doppler K.: Bujdosó dala. — Kisfaludy K.: Szülőföldem. — Petőfi: Pusztán születtem.) — U. o. 38. sz. (Zoltai-Szabolcska: Fohász. — Fövenyessy J.—Lévay J.: Ima a szülőkért. U. o. 43. sz. (Bahnert J.—Pósa: Templomban. — Bloch J.: Idegen földről. Népdal.) — U. o. 47. sz. (Kovács Dezső: Szálljatok le. Peres Sándor: Karácsonyi ének.) — U. o. 51. sz. (Bahnert J.: Csillagok, csillagok, és Betlehemes ének.)

Szabályzat a középiskolákban való énektanításra jogosító énektanítói vizsgálat tárgyában. Budapest, egyet. ny. 1909. (4-r. 6 l.)

Szente Pál. Esztetika az énektanításban. Néptanítók Lapja 2. sz. (Eleje a múlt évi folyamban.)

Szentesy Béla. A zeneoktatás reformálása. Zenelap 2—5., 15. sz.

A tanítóképző-intézeti zenetanári vizsgálatok ügyviteli szabályzata. Magy. Tanítóképző 281—284. l.

Tanterve, A nemzeti zenede szakosztályainak részletes —. Budapest, Rózsa K. és neje ny. 1909. (8-r. 35 l.)

Vajda Emil dr. Az ének- s zenetanítás-tanulás iskoláinkban. Zenelap 7—9. sz.

A zenei nevelésről. Népművelés VIII. 88—90. l.

Földrajz.

Bertalan Ilona. A Kriván. Népnevel. Lapja 22. sz. (E módszeres dolgozatban bemutatja az összes tárgyak kapcsolatát, egymáshoz tartozását miként foglalja össze ismétlés alakjában az évvégi vizsgálaton.)

Biró Sándor. A földrajzi alapfogalmak szemléltetései és alakításai a szlöjdórán. Karánsebes, 1909. (8-r. 83 l.) 1 K. 40 fill. — Ism. U. A. Néptanít. Lapja 18. sz.

Cholnoky Jenő dr. A földrajz fogalma. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 601—604. l.

Farkas Sándor. A földrajz fejlődésének vázlata s az iskolai földrajz. Néptanít. Lapja 10. sz.

Gerencsér Zoltán. A népiskola földrajzáról. (Megjegyzések Szántó Károly dr. cikkére.) Néptan. Lapja 15. sz. — Szántó K. Válasza. U. o. 20. sz.

Guti István. Néhány szó a III. osztály földrajztanításáról. Hunyadmegy. Tanügy 19. sz.

Maguth István. A földrajz tanítása a III—IV. osztályban megyénkben. Egyes. Értes. (A.-Kubin) 4. sz.

Nagyszombati. A földrajz a magyar középiskolában. Magy. Középisk. 172—181. l.

Papp Dezső dr. A földrajzi tanítás reformjához. Magy. Középiskola 305—312. l.

Pintér Jenő dr. A földrajzi oktatás reformjának kérdéséhez. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 405—407. l.

Redway, Jacques W. A földrajz tanításáról. Ism. Kelemen Ignác. Magy. Pædag. 49. l.

Sáringer János dr. A földrajz tanítása a középiskolában. Orsz. Ref. Tanáregyl. Évkönyve 116—130. l.

Szántó Károly dr. A népiskola földrajzáról. Néptanít. Lapja 12. sz.

Szász Ferenc. Udvarhelymegyei kalauz a III-ik elemi osztály földrajzának anyagához. Székelyudvarhely. Becsek D. fia. 1909. (8-r. 78 l.) 50 f.

Terlanday Emil. Szemléltető keret a földrajz-tanításnál. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 136. l.

Tiborc. A földrajzi tankönyveinkről. Nemz. Iskola 41. sz.

Vargha György. Reformtörekvések a földrajztanítás terén hazánkban és külföldön. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 32—40. l.

— A földrajzoktatás óra- és tárgybeosztási tervezete. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 659—667. l.

W. L. Valami a szülőföldről. Népisk. Tanügy 19. sz.

Zintz, Hermine. Einiges aus dem heimatkundlichen Unterricht im 1. Schuljahr. Schul- u. Kirchenbote 2. sz.

Írás-olvasás.

Avantajele metodului fonomimic. Biserica şi şcoala 21., 22. sz.

Barazsi József. Pár szó az olvasás tanításához. Tanügyi Értes. (Szatmár.) VIII. 8. sz.

Belle László. Olvasmány tárgyalás a népiskola IV. osztályában. Család és Iskola 2. sz.

Benedek János. A helyesírás és fogalmazás. Népnev. Lapja 39. sz.

Benkő Sándor. A helyesírás tanításáról. Néptanítók Lapja 35. sz.

Bertalan Ilona. Egy olvasási óra az V. osztályban. Áll. Népoktatás II. évf. 11. sz.

Boeriu, Gheorghe B. şi *Codrea, Gheorghe.* Metodul fonomimic aplicat la învăţărea cetitului şi scrisului românesc. Făgaras, 1908. (8-r. 93 l.) 2 kor. — Ism. Biserica şi scoala 12., 13. sz. és Dr. Pipos O. U. o. 16. sz. és Foaia Scolast. 12. sz.

— Methodul fonomimic. Sunete şi litere tipărite o, i, e, u, a, u. Biserica şi şcoala 23. sz.

Borbély József. Az írástudatlanok tanfolyamáról. Család és Isk. 6. sz.

Bortradi, Michael. Die Schriftenfrage in unserer Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 12. sz.

Boyce, Catherine T. Az olvasás tanításáról. Ism. Kelemen Ignác. Magy. Pædag. 50. l.

Ciocârlie, I. La ce etate să învăţăm pe copii a scrie şi ceti? Foaia scolast. 6. sz.

— Condiţiile psihologice ale scrierii. Foaia scolast. 8., 9. sz.

Endrei Ákos. A helyesírás tanításának gyakorlati módszere. Néptanít. Lapja 1. sz.

Eötvös László. A kinaesthesiás-módszer. Néptanít. Lapja 11. sz.

— A kinaesthesiás írva-olvasás. Néptanít. Lapja 3. sz.

Erdélyi Ágoston. Az újabb olvasástanítási módszerek. Néptanítók Lapja 18. sz.

Gárdos Mór. A fogalmazás tanításáról. Izr. Tanügyi Értes. 2. sz.

— A helyesírás tanításáról. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.

Géberl Antónia. Egy olvasási óra az V. osztályban. Népnev. Lapja 17.sz.

Ihász Ferenc. A legáltalánosabb olvasási hiba nyelvrontó hatásáról. Ev. Népisk. 357—359. l.

Imrefi József. Az olvasásról. Hevesm. Tanügy 3. sz.

Jelinek Béla. Az írás szépségének és szabályosságának biztosításáról. Kalocsamegy. r. k. tanítóegyl. 1907/8. értes. 200—208. l.

A képekről való fogalmazás. Magy. Pædag. 318. l.

Kerényi Rezső. Inkorrektségek az olvasás- és írástanításban. Népnev. 17., 18. sz.

Klinda Károly. Részletes lecketerv a Klinda-féle hangutánzó Ábécéhez. Budapest, Szt. Istv.-t. 1909. (8-r. 26 l.) 50 f.

Kostić, Tanacije. Postunak i nastavi prvog citanja i pisanya. (Ucitelska Knižnica. Sveska II.) Novi ad, Stamp. «Natosevitj.» 1909. (8-r. 40 l.) 40 fill.

Kozma Miklós. Miért lesz a kitűnő iskolásgyermek elégtelen? Székely Tanügy 10. sz. (Minden tárgy olvasmánytárgyalás alapján tanítandó.)

L. Egységes írás. Népisk. Tanügy 17. sz. (Az írásbetűk alapjára nézve egységes megállapodást tart szükségesnek.)

Margonday, Joh. Die Lateinschrift in unserer Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 10. sz.

— Zur Schriftfrage. U. o. 19. sz.

Mariş, Todor. Ceva despre cetit în şcoala poporulă. Desvoltarea gustului de cetire şi tractarea proverbelor. Reuniun. învăţător 1. sz.

Merk Andor. Összetett betűszármaztatás. Népnevelő 11. sz.

Meumann. Olvasás és írás az álomban. Ism. K—n. M. Pædag. 665. l.

Mihály Ferenc. Az irkák és nevelőintézetünk. Tanügyi Értes. (Szatmár) VIII. 10. sz.

Reményik Lajos. Mintaleckék az írás-olvasásnak a fonomimikai módszer szerint való tanításához. Eperjes, 1909. Földes S. (8-r.) 1 K. 60 f.

Stanca, Josif. Metodul lui Gabel. (Studiu intic.) Reuniun. învăţător 7. sz.

Szabályzat, Az írásbeli dolgozatok kiállítására vonatkozó —. a debreceni felső kereskedelmi iskolában. Debrecen. 1909. Városi ny. (8-r. 12 l.)

Szabó Ferenc. A helyesírás tanítása. Népisk. Tanügy 24., 25. sz.

Szabó Kálmán. A fogalmazás tanítása. Népnev. Lapja 18. sz.

— Régen és most. (Írás-olvasás.) Népnev. Lapja 23., 24. sz.

Szabó Lajos. Az olvasás tanításáról. Szilágyvárm. Tanügy 2. sz.

Szász Irén. A kineszteziás írás-olvasásról. Nemz. Nőnevel. 84—86. l.

— A kinesztéziás írás- és olvasástanításról. Néptan. Lapja 33. sz.

— A kinaesthesiás módszerről. Néptanít. Lapja 5. sz.

— Az írás- és olvasástanítás fő nehézségei. Nemz. Nőnev. 397—404. l.

Tarján Pompejusz. Az írás-olvasás tanításához. Tanügyi Tanácsk. 10. sz.

Tassi Miklós. Vezérfonal a ref. ABC és olvasókönyvhöz. Tanítók számára. Debrecen, Városi ny. 1909. (8-r. 13 l.)

Timbus László. Tapasztalataim az írás- és olvasás-tanítási módokról és a használatban levő ABC-kről. Tanügyi Tanácskozó 8. sz.

Tóth Irma. Az írás-olvasás módszerének fejlődése. Csal. és Isk. 14. sz.

Varga Béla. Irás-fogalmazás az új tanítástervben. Tanügyi Ért. (Győr) 4—6. sz.

W. E. V. Unsere deutsche Schrift. Schul- u. Kirchenbote 23. sz.

W. L. Valami a fogalmazás tanításáról. Népisk. Tanügy 11., 12. sz.

Weiss, Eduard V. Deutsche oder lateinische Schrift? Schul- und Kirchenbote 11. sz.

Kézimunka.

Aczél Ádámné. A kézimunka módszere. Magy. Népiskola 23. sz.

Berzi Amália. Mely munkanemek folytathatók az elemi iskolában és azoknak részletes egységekre, legalább két iskolaévre osztott fokozatos anyaga. Kisdednevelés 1., 7., 8. sz.

Biró Sándor. Szlöjdgyakorlatok. 1., 2. rész. Karánsebes, 1909. 3 K. 20 f. — Ism. Kőszegi Gyula. Család és Iskola 2. sz.

— Tanfolyamgondok. Népoktatás 14. évf. 3. sz. (Szlöjdről.)

Bognár Károly. A kézügyességi oktatás. Ev. Népisk. 328—334. l.

Bolygó. Slöjd- és rajztanfolyamunk. (Hozzászólás.) Népokt. 14. évf. 3. szám.

Erős Jenő. A kézimunka-iskola. Népnevel. Lapja 18. sz.

H. Hozzászólás a rajz- és szlöjdtanfolyam kérdéséhez. Népoktatás 14. évf. 2. sz.

Kézimunka (szlöjd) tanfolyam Szilágyban. Szilágyvárm. Tanügy 6. sz.

A kézügyesség fejlesztése. Népművelés VIII. 92—94. l.

L. Mire való az iskolai kézimunka? Népisk. Tanügy 15. sz.

Mihalik Gyula. A kézimunkatanításról. Budapest, X. ker. (kőbányai) főgimn. 1908/9. Értes. 3—5. l.

Poncsák Jenő. Az agyagmintázás tanítási anyaga. Népisk. Tanügy 39. sz.

Rózsa Ede. A fiúk kézimunka tanításának pszichológiai és pædagogiai megokolása. Izr. Tanügyi Értes. 12. sz.

Sacher Eleonóra. A női kézimunka tanításának módszere. Vezérkönyv kézimunka-tanítónők számára. Az új népiskolai s különösen az új polgári iskolai tanterv tekintetbe vételével. (Néptanítók Könyvtára 39—40. füz.) Budapest, 1909. Lampel R. (8-r. 134 l.) 2 K. — Ism. Ferenczi Vilma. Magy. Népiskola 18. sz. — Relle Jolán. Népnevel. Lapja 21. sz.

— A kézimunka-tanítás anyagának kiválasztása. Nemz. Nőnevelés 202—212. l.

Schwarz, S. Die Knabenhandarbeit. Schul- u. Kirchenbote 3., 4. sz.

Székely Árpád. Szlöjd-tanfolyam Nagybányán. Tanügyi Értes. (Szatmár.) VIII. 8. sz.

Szödy Szilárd. A mintázás az iskolában. Tanítók Évkönyve. 1909/10. 205—208. l.

Tárnai Andor. Szlöjdkurzus. Népnevelő 10. sz.

Weisz Lajos. A kézimunka mint akaratfejlesztő az erkölcsileg veszélyeztetett gyermekeknél. Magy. Népiskola 20. sz.

Wohlmuth Ernő. A kézügyességi oktatás módszeres tanításmenetét feltüntető tárgyak kiállítása. Népnevelő 35. sz.

Klasszikus nyelvek.

Abaffy Béla. Az Aeneisolvastatása a VII. osztályban. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 220—223. l.

Balkányi Ernő. Latin érettségi a reáliskolában. Tanáregyl. Közl. 42. év 262—266. l.

Bereczky Imre dr. A reáliskolai latintanítás anomáliái. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 258—262. l.

Bódiss Jusztin dr. Xenophon «Sokrates emléke» című munkájának hiperkritikusai és pædagogiai értéke. (A Szt. István-Társ. tudom. és irod. osztályának felolvasó üléseiből. 71. sz.) Budapest, Szt. István-Társulat. 1909. (8-r. 97 l. 1 lev.) 2 K.

Boros Vida. A latin nyelv tanítása és a latin kiegészítő vizsgálat tartásáról a reáliskolákban. (A nagyváradi Tankerület I. igazgatói értekezletének jegyzőkönyve.)

Fodor Gyula dr. Latin ifjúsági lap. Magy. Középiskola 521. l.

Galambos Dezső dr. A latin nyelv tanítása az I. osztályban. Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 42. l.

Geréb József dr. A latin nyelv gimnáziumi tanítása. Budapesti gyakorló főgimn. 1908/9. Értes. 3—17. l.

Hittrich Ödön dr. Ovidius Fastija a gimnáziumban. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 120—123. l.

Jámbor György dr. A görög dolgozatok a VII. és VIII. osztályban. Magy. Középiskola 590. l.

Köhalmi Mihály. Gyakorlati latin tanítás. Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 42. l.

Köhalmi M. Szevér. A magyar mondattanhoz alkalmazott latin mondattan szükségessége. Szilágysomlyói r. k. főgimn. 1908/9. Értes. 3—38. l.

Kövesi Lajos. Megjegyzések a latin tanítás reformjához. Magy. Pædag. 229—232. l.

Latin szókincs és az egyetemi fölvételi vizsgálatok az Egyesült-Államokban. Magy. Középiskola 586. l.

Márffy Oszkár dr. Cicero leveleinek olvastatásáról. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 692—695. l.

Matskássy József. A latin nyelvi szaktanárok figyelmébe. Magy. Középiskola 241. l.

Negovetich Artur. Egy új kisérlet a kezdő latin nyelvi tanításban. Magyarul és olaszul. Fiumei áll. főgimn. 1908/9. Értes. 3—23. l.

Pálfi Márton. Tapasztalatok a latin nyelvnek új módszer szerint való tanítása körül. Kolozsvári unit. kollég. 1908/9. Értes. 3—9. l.

Révay József dr. Latin tanítás az I. osztályban. Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 42. l.

S. K. A reáliskolai latin tanítás anomáliái. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 336. l.

Sebestyén Károly dr. Iskolai klasszikusaink erkölcsi értékéről. Magy. Pædag. 329—342. l. — Bán János megjegyzése. Religió 32. sz.

Seraphin, Fr. W. Die Bedeutung der Antike für die Gegenwart. Brassói Honterus-gimn. 1908/9. Értes. 1—26. l.

Suszter Oszkár. Holt nyelv-e a latin? Magy. Középiskola 359—362. l.

A syntaxis tanítása Cæsar olvasásakor. Magy. Középiskola 587. l.

Vajticzky Emánuel dr. Néhány szó az új módszerű latin tanításhoz. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 243—246. l. — Kéki Lajos dr. megjegyzése. U. o. 267. l.

Váry Rezső. A reáliskola és a latin nyelv. Magyarország 294. sz.

Magyar nyelv és irodalom.

Babics Mihály. Stilisztika és retorika a gimnáziumban. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára. Fogarasi áll. főgimn. 1908/9. Értes. 3—13. l.

Barabás Ibolyka. A tanító, mint a magyar nyelv őre. Hunyadmegy. Tanügy 7. sz.

Bolygó. Egyetmás a magyar nyelv tanulásáról. Népoktatás 14. évf. 10. sz.

Büchler Hugó. Nyelvgyakorlás az elemi iskolában. Délvid. Tanügy 6. sz.

Bujecanu. Redactarea manualelor pentru limba maghiară. Vatra Scolara 9. sz.

Censor. A magyar nyelv tanítása a IV. osztályban. Magy. Középiskola 522. l.

Crişan, I. Metoadele aplicate de învăţătorii nostrii la propunerea limbei maghiare. Reun. învăţător. 11., 12. sz.

Crişanu, I. Metoadele aplicate de învăţătorii nostri la propunerea limbei maghiare. Biserica şi şcoala 29.

Ekamp Nándor. A magyar nyelv tanítása és a hazafias érzelem. Népnevelő 12. sz.

Ember Gergely. Osztálybeosztás. Néptanít. Lapja 46. sz. (A magyar nyelv sikeresebb tanítása érdekében.)

F. Metodul direct la învăţarea l. maghiare. Reuniun. învăţător. 7. sz.

Feldl Felice. Néhány szó az olvasmánytárgyalásról. Hunyadmegy. Tanügy 24. sz.

g—n. Intrebuinţarea metodului direct la învăţarea limbei maghiare. Reuniun. învăţător. 4. sz.

Graef, Karl. Wie kann der magyarische Sprachunterricht fruchtbarer gestaltet werden? Schul- u. Kirchenbote 2. sz.

Gubicza Hermin. A magyar nyelv tanítása a kisdedóvódában. Tanügyi Tanácskozó 5. sz.

Hamar Gyula. A magyar nyelvnek más ajkú népiskolákban való tanítása módjáról. Magy. Tanítóképző 313—323. l.

Horváth Cyrill dr. A magyar irodalomtörténet tanításáról. Bdp., IV. ker. főreálisk. 1908/9. Értes. 1—33. l. — Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 654. l.

Horváth István. Az egyes olvasmányfajok tárgyalása. Biharmegy. Népművelés III. 2., 3. sz.

Huszár György. Arany János költészetének pædagogiai jelentősége. Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 597. l.

Iskruljev, Jovan. Nova nastavna osnova madj. jezika i naše škole. Skolski Glasnik 4., 5. sz.

K. Nyelvtan és fogalmazás az ipariskolában. Áll. Népoktatás II. évf. 3. sz.

Koller István. «Toldi» lélektani tárgyalása. Tanügyi Értesítő. (Besztercze.) XIV. 10. sz.

Kőrösi Henrik. A magyar nyelv tanítása a nemzetiségi vidékeken. Népoktatás XIV. évf. 4. sz.

Kovács Dezsőné. Petőfi Honfidal-ának tárgyalása a népiskola V. és VI. osztályában. Család és Iskola 6. sz.

— «A tintás üveg» c. költemény tárgyalása. (A népiskola IV. osztályában; ½ órai anyag.) Család és Iskola 12. sz.

Kováts S. János dr. Irodalom és irodalomtörténet. Keresk. Szakoktatás XVII. 8.. 9. sz.

Kristóf György dr. Nemzetiségi tanulók magyar nyelvi oktatása. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 753—756. l.

Laczkó Géza. A stilus és az iskola. (Párbeszéd.) Nyugat 4. sz. 204—217. l.

Láng Sándor. Észrevételek a magyar nyelv tanításáról. (Nemzetiségi vidéken lévő középiskolákban.) Karánsebesi m. kir. áll. főgimn. 1908/9. Értes. 3—12. l. — Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 655. l.

Ligárt Mihály. Vezérkönyv a magyar nyelvtan tanításához. Az elemi iskolai tanítónők, tanítók, tanítónő- és tanítóképző-intézeti növendékek számára, az új tantervhez alkalmazva. 2. kiad. Budapest, 1909. Szerző. (8-r. 388 l.) 4 K.

A magyar nyelv tanításának terve a nem-magyar tannyelvű népiskolában és útmutatás ezen tanításterv használatához. Az 1907. évi XXVII. t.-c. 19. §-a alapján kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1908. évi 120.000. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, 1909. Egyet. ny. (4-r. 79 l.)

A magyar nyelv tanítása. Hevesmegy. Tanügy 1—3. sz.

Margitai József. A magyar nyelv tanítása a nem-magyar nyelvű népiskolákban s annak legújabb tanterve. Magy. Tanítóképző 429—439. l.

Metodul direct la învățarea l. maghiare. Reuniun. învățător. 5. sz.

Miklóssy István. A magyar nyelv ügye a nemzetiségi vidékek középiskoláiban. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 18—32. l.

Molnár Oszkár. A magyar nyelv tanítása. Néptanítók Lapja 2. sz. — A magyar nyelv tanítása a nem-magyar tanítási nyelvű népiskolában. U. o. 27., 36. sz.

Ozorai Lajos dr. Az iskolai irásbeli dolgozatok kérdéséhez. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 720—723. l.

Pagubă, Julian. Ceva despre metodul direct la propunerea limbei maghiare. Biserica și școala 20. sz.

Patyi István. A magyar beszéd tanítása idegenajkú népiskolákban. Magy. Tanítóképző 18—23., 74—77., 132—135., 258—263., 327—333., 395—398., 440—446, 491—494., 535—538. l. (Eleje a mult évi folyamban.)

Pechány Adolf dr. A nem-magyar ajkú gyermekek magyar nyelvi tanítása. Magy. Népiskola 1. sz.

Pfeiferné Petrich Ilona. A magyar nyelv tanításának akadályai a nemzetiségi vidékek iskoláiban. Tanítók Lapja 4. sz.

Plan de învățământ al limbei maghiare. In școala poporală cu limbă de propunere nemaghiară. S'a edat pe baza §-lui 19 al articului de lege XXVII din 1907, cu ordinațiunea Inaltului Ministeriu reg. u. de culte și instr. publică dto. 14. Nov. 1908. Nr. 120,900. Gherla, tipogr. diecez. 1909. (8-r. 12 l., 1 lev.)

Rákóczy Géza dr. A magyar nyelv tanításáról nemzetiségi középiskoláinkban. (A nagyváradi tankerület I. igazgatói értekezletének jegyzőkönyve.)

Rapp Borbála. A magyar nyelv megkedveltetéséről. Kalocsamegy. r. k. tanítóegyl. 1907/8. Értes. 140—144. l.

Ružić, Dusan. Lekcija iz madjarskog jezika za I. razred. Skolski Glasnik. 5., 6., 9., 12. sz.

Szabó Elemér. Előkészületek. Néptanít. Lapja 47. sz. (A magyar nyelv tanítása tervének keresztülviendő munkálatok előkészítéséről.)

— A magyar nyelv tanítása. Néptanít. Lapja 3. sz.

Szabó József. A magyar beszéd vezérkönyve. Nem-magyar és vegyes tannyelvű népiskolák első három osztályának részére a legújabb 1908. évi miniszteri tanterv alapján. Nagybánya, Kovács Gy., 1909. (8-r. 220 l.) 3 K. 60 f. — Ism. (sz.) Nemz. Népművelés 21. sz.

Szabó Kálmán. Az olvasmányok tárgyalása. Népnevel. Lapja 45. sz.

— Grammatikai beszélgetés. (Igekötők.) Népnevel. Lapja 26. sz.

Szabó Lajos. Van-e szükség az elemi népiskolában a nyelvtani szabályok tanítására? Tanítók Lapja 2., 3. sz.

F. Szántó Károly dr. Nyelv és költészet. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 333—335. l.

Szüsz Lajos. A magyar nyelv tanítása nem-magyar tannyelvű népiskolákban. Ev. Népisk. 107—110. l.

Terve a magyar nyelv tanításának a nem-magyar tannyelvű népiskolában és útmutatás ezen tanításterv használatához. Az 1907. évi XXVII. t.-c. 19. §-a alapján kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1908. évi 120.000. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, egyet. ny. 1909. (8-r. 79 l.)

Wohlmuth Ernő. Mit olvasson az ifjúság? Tanítók Évkönyve 1908/9. 75—79. l.

Zalai János dr. A magyarnyelvi oktatás a munkásgimnáziumban. Néptanít. Lapja 50. sz.

Zimann Ede. Játszva tanítom a magyar nyelvet. 1909. (8-r.) 1 K. 40 f. — Ism. Szüts István. Nemz. Iskola 37. sz. és Iskoláink 7., 8. sz.

Zoltvány Irén dr. Az irodalomtörténet tanításának módszere. Magy. Középisk. 162—172., 214—225. l.

Zsivánov Vladimir. A magyar nyelv tanítása különös tekintettel a nem-magyar tannyelvű elemi népiskolák számára kiadott legújabb tantervre. Délvid. Tanügy 11. sz.

Mennyiségtan.

Albrich, Carl. Eingehender Lehsplan für den Mathematik-Unterricht an gymnasium auf Grund des vom tandeskonsistorium im Jahre 1909. herausgegebenen Lehrplanes. Hermannstadt, 1909. (8-r. 31 l.)

Albrecht István. A biztosítási ismeretek a népiskolában. Néptanít. Lapja 26. sz.

Beke Manó. A mathematikai tanárképzés tekintettel a reformtörekvésekre. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 393—397. l.

Beke Manó dr. Vezérkönyv a népiskolai számtani oktatáshoz. Budapest, egyet. ny. 1909. (8-r. 224 l.)

Beke Manó és *Mikola Sándor.* A középiskolai mathematikai tanítás reformja. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület mathematikai reformbizottsága megbizásából szerkesztik —. Budapest, Franklin-Társulat. (8-r. XVI. 216 l.) 5 K. — Ism. Kelemen Ignác. Magy. Pædag. 585—589. l. — Szenes Adolf. Polgárisk. Közl. 14. sz.

Benda László. Egy számtani lecke a madárvédelem szolgálatában. Szombath. egyh. r. kath. tanítóegyl. XVII. Értes. 140—146. l.

Bogyó Samú. Az összetett árvetés tanítása. Keresk. Szakoktatás XVII. 6. sz.

Bölöni István. Gyakorlati tanítás a számtanból az el. isk. III. osztályában. Tanítótest. Értes. (Torda.) 10. sz.

Bujda Ede. A számolási szemléltetők. Népnevel. Lapja 45. sz.

Capesius, Dr. J. u. *Ziegler, Fr.* Der Rechenunterricht im 2. Schuljahr in ausgeführten Präparationen. Schul- u. Kirchenbote 3., 5., 8., 11. sz. (Eleje a mult évi folyamban.)

Cioca, Giorgie. Modele de lecțiuni. (Studiul: Geometria. Tema; Raportul dintre periferie și diametrul cercului.) Vatra Scolara 5. sz.

Csada Imre. A mathematikai oktatás reformjához. Nevelés 25. évf. 9. sz.

— Az oszthatóság ismertetőjeleiről. Nevelés 26. évf. 10. sz.

Dékány Mihály. A tanítóképző-intézetek mennyiségtani oktatásának szociális vonatkozásai. Magy. Tanítóképző 473—479. l.

Drégely Lipót. A számtan tanítása az elemi iskola alsó osztályaiban. Nevelés 26. évf. 4. sz.

Dr. Ében számtani váltómódszere. Népnevelő 42. sz.

Eckhardt, K. Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. — Ism. dr. Radosavljevic. Paja R. Skolski Glasnik 12. sz.

Gedeon Béla. Algebrai tankönyveink hiányai. Keresk. Szakoktatás XVII. 7. sz.

Goldziher Károly dr. Reformtörekvések a mathematikai oktatás terén. Magy. Pædag. 7—16., 92—100. l. (Eleje a mult évi folyamban.)

Goldziher, Dr. Karl. Über die Anwendung des graphischen Verfahrens im mathematischen Schulunterricht. (Unterrichtsblätter für Math. u. Naturwiss. 1909. 3. sz.)

— Der Rechenunterricht auf der Unterstufe der höheren Schulen. Lpz. Brl. (Ztschr. f. math. u. naturwiss. Unterricht-ből.)

Hitter Lajos. Az egyszeregy könnyű megtanítása. Nevelés 26. évf. 2. sz.

Kecskés Ernő. Fél év alatt 20-ig. 1909. (8-r.) Ism. Makay Béla. Szilágyvárm. Tanügy 6. sz.

Kostić, Tanasije. Postupak u računy za tretji razred osnovnich skola. Novi Sad, «Natosevitj» 1909. (8-r. 138 l.) 1 K. 20 f.)

— Važnije mere, tegovi i novci. Lekcija za I. razred. Skolski Glasnik 5., 6. sz.

— Pojam «jedinica» i «desetica». U. o. 8. sz.

— Mere za dužinu, šulje mere i tegovi. Lekcije za II. razred. U. o. 14., 15. sz.

— Mere za vreme. U. o. 16., 19. sz.

Lesser, Oscar. Graphische Darstellungen im Mathematikunterricht etc. 1908. Ism. Goldziher Károly dr. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 208—211. l.

Mikola Sándor. A középiskolai mathematikai és természettudományi oktatás reformja. Uránia 279—285. l.

Numărul 7. (Temă practică din Aritmetica pentru cl. I.) Vatra Scolare 3. sz.

Ognjanović, R. Primedbe na nastavi iz rač una. Beleške sa inspekcije. Skolski Glasnik 19. sz.

Pokoly Kálmán. Az alsófokú számolástanítás. Szilágyvárm. Tanügy 7. sz.

Reményik Lajos. Gyakorlati tanítás. (Számtan.) Magy. Kisdednevelés 3. sz.

Ricinger Ignácz. A pénz mint számolóeszköz. Ev. Népiskola 51—57. l.

Rizner János. A tizedes törtek tanítása a népiskolában. Szombath. egyh. r. kath. tanítóegyl. XVII. Értes. 146—159. l.

Rövó Lajos. A tízes kör számviszonyainak megrögzítése. Népisk. Tanügy 22. sz.

Salgó Béla. A tőkeszámla methodikája. Keresk. Szakoktatás XVII. 7. sz. — Novák Sándor dr. megjegyzése. U. o. 8., 9. sz. — Salgó B. megjegyzése és Novák S. válasza. U. o. 10. sz.

Somerville Fred. H. Az elemi algebra tanításáról. Ism. Kelemen Ignác. Magy. Pædag. 49. l.

Szabó Kálmán. A méréstan tanítása. Népnevel. Lapja 10. sz.

— A katédra és a padok beszéde. U. o. 24. sz. (A számtantanításról).

— A legkisebb közös-többes és a lovak. U. o. 27., 28. sz.

— Számtani órák. U. o. 29., 30. sz.

Számolás a népiskolában. Hevesmegy. Tanügy 4—11. sz.

Szenes Adolf. A számtanítás módszeréhez. Polgárisk. Közl. 1. és 3. sz

Vancu, Petru. Trapezoidul sau deltoidul. (Lecțiune practică din geometrie cu cl. VI. element.) Reuniun. învățătore. 3. sz.

Velösy L. és *Ladányi M.* Gyakorlati útmutatás az elemi iskolai számolástanításban tanítók és nevelők használatára. Budapest, 1909. Toldi L. (8-r. 67 l.) 1 K. — Ism. J. Néptanít. Lapja 44. sz. — B. Magy. Népiskola 42. sz.

Veress Vilmos dr. Az összetett árvetés tanítása. Keresk. Szakoktatás XVII. 7. sz.

Modern nyelvek.

Acsay Ferencz. Az anyanyelv és az iskola. Pápai Jókay-kör Évkönyve XV. 11—17. l.

Barla-Szabó Titusz. Modern nyelvtanítás fonetikus szöveg és beszélőgép segélyével. Magy. Pædag. 17—20. l.

Büchler Hugó. Tolstoj a nyelvtanról és a fogalmazásról. Délvid. Tanügy 10. sz.

Budde, Gerhard. Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik. 1908. — Ism. f. a. Magy. Középisk. 138—140. l.

Cooley Alice Woodworth. A nyelvtanítás kellékéről. Ism. Kelemen Ignác. Magy. Pædag. 48. l.

Dauzat Alb. A francia nyelv válsága s a történeti nyelvtan tanítása. Ism. Magy. Pædag. 375. l.

Delobel, G. Az élőnyelvi irodalmi oktatás. Ism. Magy. Pædag. 375. l.

Döbrentey Károly. Idegen nyelvek tanulása és tanítása. Magy. Katonai Közl. I. 180—186. l. — Kemény Ferencz megjegyzése. U. o. I. 507—512. l. — Döbrentey K. válasza. U. o. 512. l.

Ember János. Nyelvoktatás és számolás tanítása. (Kivonat.) Dunántúli Hirl. 124. sz.

Endrei Gerzson dr. Ostwald bécsi előadása és az ellene támadt visszahatás. Magy. Pædag. 101—106. l. (A nyelvtanítás szerepéről a középiskolákban.)

Faguet a stílus tanításának eszközeiről. Ism. Kálmán Miksa. Magy. Pædag. 115. l.

g—n. Limba maternă în școala poporală. Reun. învățămănt. 9. sz.

Hajnal Dávid dr. Nyelvtanulási módozatok. (De Amicis «Idioma Gentile»-jéből. Keresk. Szakoktatás XVII. 8., 9. sz.

Hajnóci Iván dr. Az idegen nyelvek tanításáról. Keresk. Szakoktatás XVII. 1—3. sz.

Hémon F. Az idegen nyelvi oktatás. Ism. K—n. Magy. Pædag. 374. l.

Kaiblinger Fülöp. Módszertani útmutatások a Miklós-Kaiblinger Német nyelvkönyv I. részének használatához. Budapest, Franklin-Társ. 1909. (8-r. 16 l.)

Kleinschmidt, Max. Grammatik und Wissenschaft. 1908. Ism. K. F. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 654. l.

— Die wissenschaftliche Methode zur Erlernung fremder Sprachen. 1909. Ism. K. F. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 654. l.

K—s Ö—n. Élő idegen nyelvek tanítása. Népművelés VIII. 28—37. l.

Lang János. Német nyelvi tanításunk. Szarvasi ág. főgimn. 1908/9. Értes. 3—11. l.

Lersch Ernő dr. Néhány szó a felsőbb leányiskolai német irodalmi oktatásról. Nemz. Nőnevelés 199—201. l.

Liesz, A. Ueber die Sprachlehre in der Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 9. sz.

Makoldyné Molnár Ilona és *Filtsch Julia.* A német nyelv- és olvasókönyv vezérkönyve. II. rész. Polgári leányiskolák és felsőbb leányiskolák számára. Budapest, Lampel R. 1909. (8-r. 74 l.) 1 K. 40 f.

Morres, Dr. E. Zum deutschen Aufsatzunterricht in den unteren Klassen der Mittelschulen. Schul- u. Kirchenbote 11. sz.

Nagy Jenő. A német nyelvnek direct úton való tanítása a középiskolában. Kolozsv. ref. colleg. 1908/9. Értes. 15—25. l.

Netoliczka, Dr. O. Aus der Praxis des deutschen Unterrichts. Brassói

Honterus-gimn. 1908/9. Értes. 27—61. l. — Ism. Ss. Korr. Bl. Verein siebenb. Landesk. 111. l.

o. m. Az idegen nyelvek tanítása fonográf segélyével. Nemz. Nőnevelés 346. l.

Radnóti Dezsőné. A nyelvtan tanítása a polgári leányiskolában. Család és Iskola 12. sz.

Rövó Lajos. Alapvetés a nyelvtanításban. Tanítók Évkönyve 1909/10. 184—195. l.

Stürmer, Fr. Die Etymologie im Sprachunterricht etc. Ism. Endrei Gerzson dr. Magy. Pædag. 183—185. l.

Terve, Budapest székesfőváros tanácsának 81142/1909. sz. határozatával a fővárosi polgári iskolákban szervezett német nyelvi gyakorlati tanfolyamok —. Budapest, székesfőv. házi ny. 1909. (8-r. 16 l.)

Vándor Soma. A nyelvtan tanításának egyszerűsítése. Magy. Kisdednevelés 10. sz.

Művészeti oktatás.

Dombi (Ikaffalvi) Lajos. Művészi nevelés a középiskolákban. Kecskeméti ref. főgimn. 1908/9. Értes. 3—12. l. — Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 656. l.

Gerő Ödön. Művészet mint nevelő. (Néhány közönséges rajzról. (Pesti Napló 284. sz.

Hantos Gyula. A művészet iránti érzék ápolása az iskolában. Család és Iskola 16. sz.

J. G. dr. Művészi nevelés, rajztanítás. Népnevel. Lapja 38. sz.

Kőszegi László. Az esztétikai nevelés a tanárképzésben és az iskolában. Magy. Középiskola 618—628. l.

Kováts Lajos dr. Hangulat és művészet az iskolában. Nemz. Népművelés 8. sz.

Művészet és élet. Népművelés VIII. 90—92. l.

Nádai Pál dr. A művészi nevelés organizálása. Ism. Ozorai Frigyes dr. Magy. Pædag. 43. l.

Péteri Lipótka. Képtárlátogatás és művészi nevelés. Nemz. Nőnevelés 464—470. l.

Pfeifer Elek. Művészeti nevelés a középiskolában. Nagykanizsai kath. főgimn. 1908/9. Értes. 3—12. l.

Szentes Béla. A művészeti nevelés és a rajztanítás gimnáziumainkban. Fehértemplomi áll. főgimn. 1908/9. Értes. 3—15. l.

Várnai Sándor. Ruskin tanításai a művészeti és ipari képzésről. Magy. Iparoktatás. XIII. évf. 11. sz.

Rajz.

Ágotha Imre J. A középiskolai rajzoktatásról. Rajzoktatás 46—49. l.

Brunner Ödön. A rajztanítás fontossága az osztatlan iskolában. Alföldi Népiskola 1. sz.

Csizik Gyula. Rajziskolákat kérünk. Magy. Iparoktatás XIII. 6. sz.

— Külföldi iskolák művészi irányú munkáinak bemutatása az iparművészeti múzeumban. Magy. Iparoktatás XIII. évf. 10. sz.

Donath, Georg. Vom neuzeitlichen Zeichenunterricht an den evang. Schulen in Schässburg. Schul- u. Kirchenbote 22—24. sz.

Fábián Gyula. A modern rajzoktatás és a magyar stílus. Sárvári polg. fiúisk. 1908/9. Értes. 3—21. l.

Fejér András. Rajztanítás a népiskolában szemlélet alapján. Magy. Kisdednevelés 10. sz.

Fekecs Sándor. Néhány szó az iskolai rajzolásról. Népisk. Tanügy 27. sz.

Fleischer, Michael. Speziallehrplan für den modernen Freihandzeichenunterricht an Bürger- und Mittelschulen. Schul- u. Kirchenbote 5—7. sz.

Flóris Áron dr. A legújabb rajztanítási módszer. Áll. Népoktatás III. évf. 1—5. sz.

Göndöcs Irma. Rajzkiállítás módszeres előadással. Magy. Népiskola 35., 36. sz.

Gy. Külföldi rajzok kiállítása az országos iparművészeti múzeumban. Népművelés VII. 73—75. l.

H—z. Wie kann der Zeichenunterricht in der Volksschule gefördert werden? Schul- u. Kirchenbote 13. sz.

Hollós Károly. A középiskolai rajztanításról. Rajzoktatás 169—177. l.

— Harmadfélszáz polgáriskola rajztanár nélkül. Polgárisk. Közl. 1. sz.

— A zárdaiskolák rajztanárhiánya. Polgárisk. Közl. 2. sz.

— Rajztanárhiány a polgári iskolákban. Nemz. Nőnevelés 37—46. l.

— Vélemények a középiskolai rajztanításról. Rajzoktatás 277—288. l.

Hosztinszky Antal. Az elemi iskolai rajzolás anyagának felosztása heti részletezéssel. Az új tantervnek megfelelőleg — kizárólag tanítók és tanítónők kezéhez — összeállította, rajzolta és módszertani utasítással ellátta —. Oraviczabánya, 1909. Weisz F. (8-r. 22 l. 6 melléklet.) 1 K. — Ism. Szenes Kálmán. Izr. Tanügyi Értes. 11. sz. Nemz. Népművelés 20. sz.

— A modern rajz- és kézügyesség tanításáról. Népoktatás XIV. évf. 2. sz.

Jaschik Álmos. A mintázás az ipari rajzoktatásban. Magy. Iparoktatás XIII. évf. 20. sz.

— Rajzoktatásunk mai állapotai. Pesti Napló 103. sz.

— A kézügyesítő és ecsetgyakorlatokról. Rajzoktatás 81—87. l.

Jaschik Álmos. Újabb tanulságok. U. o. 248—253. l. (A középiskolai rajzoktatás reformjáról.)

— Az iskola, a rajz és az egyéniség. Rajzoktatás 203—211. l.

K. Jonás Béla. A fővárosi elemi iskolák rajztermeiről. Nemz. Iskola 4. sz.

Káth József. A rajzoktatás ügye. Néptanít. Lapja 12. sz.

— Természet után való rajzolás a népiskolában. Ev. Népisk. 13—23. l.

Kende István. Kerületi rajzkiállítások. Rajzoktatás 216—219. l.

Kiszely Árpád. Iparosinas-iskolai rajzoktatás. Magy. Iparoktatás XIII. évf. 10. sz.

Kovách Géza. Jelentés a középfokú művészeti rajzoktatás tananyagára vonatkozó kérdőivekről. Rajzoktatás 269—276. l.

Krónikás. Városi rajziskolánk története. Komáromi Hiradó 2. sz.

Kuhlmann Frigyes. Természet vagy valóság ? Kivonatolta P. E. Rajzoktatás 182—186. l. — *K.* megjegyzése «Természet után». U. o. 211—216., 239—247. l.

— Az ecsetrajzolásról. Ford. Pálos Ede. Rajzoktatás 319—323. l.

Mazurek Pál. A rajztanítás az elemi iskola I. és II. osztályában. A legújabb miniszteri utasítások alapján. Kiadja a székesfőváros tanácsa. Budapest, 1909. Székesfőv. nyomda. (8-r. VIII. 94 l.) 2 K. — Ism. Kóris Kálmán. Rajzoktatás 255—259. l.

Nagy József. Népiskolai modern rajzoktatás. Vezérfonal az új rajzfüzetekhez. 2. kiadás. Nagyszombat, Horovitz A., 1909. (8-r. 24 l.) 50 f.

Olofson Gusztáv. A középiskolai rajzoktatásról. Rajzoktatás 6—15. l.

Pathó Flóris. Néhány szó az ipariskolai szakrajz-oktatásról. Komáromi Hirl. 11. sz.

Remes Alajos. Az új módszerű rajztanítás. Népnevelő 1. sz. — Az új módszerű rajztanítás anyagáról. U. o. 5. sz.

Réthy Lajos. A szabadkézi rajz tanítása leányiskolánkban. Czeglédi polg. leányisk. 1908/9. Értes. 11—15. l.

S. Külföldi iskolák rajz- és munkakiállítása. Rajzoktatás 49—54. l.

S. Az exakt rajzolás, mint a technikai tanulmányok szükséges előzménye. Rajzoktatás 234—239. l.

Schauschek Árpád. Külföldi iskolák rajz- és munkakiállítása az orsz. iparművészeti múzeumban. Magy. Iparművészet 41—46. l.

Suba István. A modern rajzoktatásról. Szilágyvárm. Tanügy. 8—10. sz.

Szabó Kálmán. A rajztanítás. (Elemi Iskola.) Népnevel. Lapja 7. sz.

Szinte Gábor. A középiskolai rajzoktatásról. (A gimnáziumi rajzoktatás.) Rajzoktatás 146—158. l.

— A rajzterem és mellékhelyiségei. U. o. 288—297. l. — Szmetana Ágost és Keuler József. U. o. 309—319. l.

Teige, Hans. A rajz fontossága és alkalmazása a földrajzi oktatásban. Ism. Bitzó Sarolta. Magy. Pædag. 111. l.

Velceán József. A modern rajz- és kézügyesség tanításáról. Népoktatás 14. évf. 3. sz.

Weszely Ödön dr. A rajztanítás módszere. — «Neveléstan, tanítástan és módszertan» c. könyvéből. Budapest, Lampel R., 1909. (8-r. 16 l.) 40 f. — Ism. a. Rajzoktatás 324. l. — Néptanít. Lapja 50. sz.

Z. Modern rajzoktatás. Magy. Népiskola 12. sz.

Természettudományok.

Ábrahám Henrik. Elemi fizikai kísérletek gyüjteménye. Ford. Szíjártó Miklós. 1909. Ism. Dr. Kovács János. Magyar Pædag. 248—251. l.

Binder Laura. A természetrajz tanítása. (Állat- és növénytan a felsőbb leányiskolában.) Nemz. Nőnevelés 326—334. l.

Chirilă, Lazar. Istoria naturala şi influinţa ei asupra formării caracterului religiosmoral. Vatra Scolara 10. sz.

Éber Rezső. Állattani praktikumok. Magy. Tanítóképző 462—467. l. — Az iskolai kert a természetrajz tanításának szolgálatában. Néptanítók Lapja 1. sz.

Eunandi, Constanzo. Élettani nevelés. — cikkének ismertetése Grünwald Margittól. A Gyermek 151—155. l.

Grünwald Margit. Élettani nevelés. A Gyermek 151—155. l.

Havas Irma. Reformtörekvések a természettudományi oktatás terén. (A Pædagogiai Társaságból.) Néptan. Lapja 9. sz.

Ispánovits Sándor. A szegedi természetrajzi tanszergyár. Nemz. Iskola 13. sz.

Jaloveczky Péter. Természettudományok tanítása a népiskolában. Nógrádmegy. Tanügy 7—8. sz.

Jegyzéke, A székesfővárosi I—IV. osztályú községi elemi iskola természetrajzi normál felszerelésének —. Összeállította a székesfővárosi tanítási szerek leltári osztálya. 1908. Budapest, 1909. Székesfőv. ny. (8-r. 55 l.)

— A székesfővárosi I—VI. osztályú községi elemi iskola természetrajzi normál felszerelésének jegyzéke —. Összeállította a székesfővárosi tanítási szerek leltári osztálya. 1908. Budapest, 1909. Székesfőv. ny. (8-r. 94 l.)

Kelemen Ignác. Reformtörekvések a természettudományi oktatás terén. Magy. Pædag. 469—477., 564—582., 631—642. l. (Külön is megjelent. 8-r. 41 l.)

Kerekes Mariska. Gondolatok a természettan tanításáról. Népisk. Tanügy 20. sz.

Kötse István. A természettudományi tárgyak szociális vonatkozásai. Magy. Tanítóképző 479—486., 532—535. l.

Kotte E. A természettudomány oktatási reformja a szász tanítóképzőkben. Ism. Bitzó Sarolta. Magy. Pædag. 53. l.

Lázár Szilárd. A gondolatban való kísérletezés didaktikai jelentősége a fizikai oktatásban. Magy. Pædag. 297—303. l.

Luckhaub Gyula. A célszerűségi elv a természettanban. Az erdélyi r. k. státus tanárai XIII. kongresszusának évkönyve 54—57. l.

Méhes Gyula dr. A természetrajz a gimnázium alsó osztályaiban. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 723—725. l.

A mai német ideálok. *x.* Magy. Pædag. 304—306. l. (A természettudományokkal való foglalkozásról és az egyetem megnyitásáról a nők előtt.)

Máté József. Hogyan tanítsuk a természettudományi tárgyakat. Népoktatás 14. évf. 3. sz.

Miklós Gergely. Válogatott kísérletek a népiskolai természettani tanítás anyagköréből. Néptanít. Lapja 2. sz. (Eleje a mult évi folyamban.)

Ormándy Miklós dr. Iskolai növénykertek. Budap. Hirl. 68. sz.

Overton Frank. A fiziologia tanításáról. Ism. Kelemen Ignác. Magy. Pædag. 47. l.

Pinkert Zsigmond. Az iskolai kert. Néptanít. Lapja 14., 27., 41. sz.

Platschek Lajos. Anatómia az elemi iskolában. Nevelés 26. évf. 9. sz.

— Tanítsuk a mikrokosmost. Nevelés 26. évf. 10. sz.

Pongrácz Alajos. Néhány szó a fizika tanárainak képzéséről. Magy. Középiskola 235—238. l.

Róna Jenő. Iskolai növénykertek a fővárosban. Tanáregyl. Közlöny 42. évf. 604. l.

Schramm Béla. Vezérkönyv a népiskolai természettani és vegytani tanításhoz. Budapest, 1909. Lampel R. (8-r. 128 l.) 3 kor.

Somló Károly. Reformtörekvések a természettudományi oktatás terén. Losonci főgimn. 1908/9. értes. 3—15. l. és Magy. Középiskola 350—358. l. Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 655. l.

Stanciu, Victor. Ştiinţele naturale şi dragostea pentru natură. Aradi román orthod. pædag. intézet évkönyve 1908/9. 3—20. l.

Stritz Rusznák Béla. Tanítási tervezet az elemi népiskola VI. osztályában tartandó tanításhoz. (Tantárgy: természettan.) (Besztercebánya-egyh. megy. r. t. tanítóegyl. 27. közgy. jegyzők. 50—57. l.)

Szolga Ferenc dr. Természetrajzi oktatás a szépérzék szolgálatában. Székelykeresztúri unit. gimn. 1808/9. értes. 16—23. l.

Tersztyánszky Sándor. A fizikai gyakorlatok tervezete a brassói r. k. főgimnáziumban. Az erdélyi r. k. státus tanárai XIII. kongresszusának évkönyve 58. l.

— A fizikai gyakorlatokról. Brassói r. k. főgimn. 1908/9. értes. 27—33. l.

Tóth Kálmán (Stomfai). Kísérleti vezérkönyv a természettan elemi

tanításához. 1908. Ism. dr. Kemény X. Ferenc. Magy. Pædag. 110. l. — Cser. Népnevel. Lapja 8. sz. — Kisgyörgy János. Nevelés 26. évf. 5. sz. — Pintér Zsigmond. Nemz. Iskola 36. sz. — Székely Tanügy 1. sz.

Volenszky Gyula. A vetítőkészülék a polgáriskolai fizikai oktatás szolgálatában. Polgárisk. Közl. 3. sz.

W. J. Präparationen aus Naturgeschichte auf biologischer Grundlage Schul u. Kirchenbote 7—8. sz.

Történelem.

Bagyary Simon dr. A történelem intenzivebb tanításáról. Magy. Középisk. 103—110. l.

Barcsa János dr. Protestáns népiskolai tanterveink és a magyar történelem tanítása. Prot. egyh. isk. Lap 29. sz.

Barna Bella. Költemények a történelmi tanítás szolgálatában. Népnevelő 22. sz.

Barrows Arthur C. A történet tanításáról. Ism. Kelemen Ignác. Magy. Pædag. 50. l.

Béki Dezső (Monossbéli). Észleletek a történelem tanításánál. Polgárisk. Közl. 8. sz.

Benda László. Hogyan szeressük a hazát? 2—3 órára terjedő lecke a népiskola V—VI-ik osztályában. Szombath. egyh. r. k. tanítóegyl. XVII. értes. 159—177. l.

Cădariu, Hersilia. Maria Terézia. Lecție practica din istoria Patriei. Reuniun. învățător. 2. sz.

Divéky Adorján dr. A történelem intenzivebb tanításáról. Magy. Középiskola 371—374. l.

Farkas Sándor. A történelmi és földrajzi tanítás a szociális ismeretek szolgálatában. Magy. Tanítóképző 187—192. l.

Frölich Ottó. A történelem és nevelés. Az erdélyi r. k. tanárai XIII. kongresszusának évkönyve 47—53. l.

Gombkötő Antal. A magyar művelődéstörténet tanulmányozása és tanítása. Népoktatás 14. évf. 8. sz.

Görög Imre dr. A történelmi tanulmány értéke. Uránia 296—302. l.

Jurca, Alexandru. Mitropolital Sava Brancovici. (Lecțiune practică din istoria bisericească pentru clasa VI. elementară.) Vatra Scolara 2. sz.

Kocsis Imre. A nemzeti zászló és a magyar címer. (Alkotmánytani lecke az V—VI. osztályban.) Népisk. Tanügy 43. sz.

Krug Lajos. A történelem tanítása és anyaga a népiskola V—VI-ik osztályában. Ev. Népisk. 359—367. l.

Lux Gyula. A magyar történelem az elemi népiskolában. Család és Iskola 18—19. sz.

Mihalik József. A tanító és az archæologia. Nevelés 26. évf. 7. sz.

Murgu, Helena. «Cornelia mama Grachilor». (Prelegere din istoria pentru elevele din clasa VI.) Foaia Scolast. 7. sz.

Nastea, Vasile. Mitropolital Andreiu baron de Şaguna. (Temă practică pentru clasa VI. elementară.) Vatra Scolara 1. sz.

Roşu, Joan. Cartea funduară. (Prelegere practică din «constituţie» cu clasa VI.) Reun. învăţător. 7. sz.

Rózsa Ignác. A történeti materiálizmus az iskolában. (Farkas Pál dr. előadása.) Népnevel. Lapja 5. sz.

Sebestyén Gyula. A történettanítás mint társadalom-politikai tényező. Magy. Tanítóképző 366—367. l.

Szabó Kálmán. Az alkotmánytan tanítása. (Elemi iskola.) Népnevel. Lapja 8. sz.

Szentpétery Imre dr. A történelem intenzivebb tanításáról. Magy. Középiskola 182—184. l.

Szilágyi Jenő. A magyar hadügy fejlődésének vázlata a középiskolai történettanításban. Bajai főgimn. 1908/9. értes. 13—42. l.

Veress Ferenc. A történelem és földrajztanítás szociális vonatkozásai. Zemplén 99., 101. sz.

Vallás.

Acsay Antal dr. Az élet- és lélektan fontossága a vallástan tanításában. Kath. Nevelés 465—474. l.

Antal Géza dr. A vallástörténet a tanítás különböző fokozatain. Orsz. Reform. Tanáregyl. Évkönyve VIII. 84—97. l. és Sárosp. Reform. Lapok 34—37. sz.

Aubermann Miklós. Apologiát az egész vonalon! Kath. Nevelés 166—174., 224—231., 269—277. l.

— A hittanítás reformjáról. U. o. 305—310., 369., 427—431., 483—488. l.

Balindov Iván. Az évvégi vizsgálatok és a hitoktatás sikere. Egyh. Közl. 23. sz.

Barazsi József. A vallásoktatásról. Tanítók Lapja 5. sz.

Becker Vendel. A papnövendékek előképzése a vallástanításra és az iskolavezetésre. Kath. Nevelés 318—324., 382—392. l.

Berze Nagy János dr. A hitoktatás nyelve. Néptanít. Lapja 38. sz.

Bódis Ferenc. A középiskolai ref. vallástanítás. Sárosp. Ref. Lapok 7., 8., 10., 12., 13. sz.

Catechisarea în şcoalele noastre confesionale *abc.* Reuniun. învăţăţor. 4. sz.

Costăcheseu, V. 1. Lecţie practică de religie cu clasa II. — 2. Lecţie de religie cu cl. IV. Foaia scolast. 13. sz.

Crişmariu, Nicolae. Planul pentru învăţământul religiunei. Biserica şi şcoala 26. sz.

Füzesi Márton. Hospitálás egy vallástani órán. Magy. Kisdednevelés 9. és 10. sz.

Hegyi Pál. Hittanítás és latin-görög óra a gimnáziumban. Religio 1., 10. sz.

Helyi tanításterv és utasítások a Budapest szék. főv. népiskolák róm. kath. vallástanítása részére. Ő Eminenciája a biboros-hercegprímás jóváhagyásával közrebocsátja a székesfővárosi hitoktatási érseki felügyelőség. Budapest, Szt. Istv. társ. 1999. (8-r. 67 l.) 1 kor.

A hitoktatás egyik bénító okáról. Egy falusi káplán. Kath. Nevelés 488—490. l.

Keleti Adolf. A hittanítás reformja. Népnevel. Lapja 12., 19—21. sz.

Kiss János dr. Apponyi Albert gr. miniszter rendelkezése az állami elemi iskolák hitoktatási nyelvéről. Hittud. Folyóir. 514—521. l.

Knapp Nándor. A vasárnapi exhortáció. Kath. Nevelés 333—335. l.

Kőhegyi József dr. A hittanári állás rendezése reális alapon. Kath. Nevelés 79—84., 127—139., 181—197. l.

A középiskolai vallástanárképesítés. Prot. egyh. isk. Lap 35., 36. sz. V. J. u. o. 39. sz.

Krasznyánszky János. A kezdő hitoktató segédkönyvei. Kath. Nevelés 339—346. l.

Mendöl Ede. Gyakorlati észrevételek a ker. vallástan tanításához a népiskolában és a tanítóképző intézet vallástanítási tervéhez Bancsó Antal és Kapi Gyula által készített utasításokról. Ev. Népiskola 171—176. l.

Meyer Ker. János. A hitoktatás a legényegyesületekben. Kath. Nevelés 392—397. l.

Mittner Zoltán. Az ima és az imádkozás lélektana. Nemz. Isk. 23—26. sz.

Németh Vilmos. A tanítónak egyik leggyönyörűbb és legszebb vallás-erkölcsi hivatása, hogy növendékeivel a templomot megszerettesse. Hogyan éri ezt el legbiztosabban? Ev. Népisk. 268—275. l.

Nyitray Károly. A népiskolai vallástanításról. Tanítók Lapja 9—11., 12—20. sz. — *Illyés Endre.* Nyitray Károly hitvallása. U. o. 15—24. sz.

Platz Bonifác dr. A hittan a középiskolákban. Magy. Középiskola 469—477. l,

Scheibling József. Első áldozók oktatása. Kath. Nevelés 24—32., 72—78., 118—125., 174—180., 239—244., 281—287., 346—353., 397—405., 432—440., 490—496. l.

Schütz Antal dr. Az Isten-érvek középiskolai hittanításunkban. Kath. Nevelés 8—17., 56—64., 104—113. l. (Önállóan is megjelent 8-r. 29 l.)

Schütz Antal dr. A jelenkori etikai nevelés követelései és a középiskolai vallásoktatás. Kath. Nevelés 417—427., 474—483. l.

Strommer Viktorin dr. Ifjúsági pasztoráció, különös tekintettel az exhortációra. Kath. Nevelés 325—332. l.

Székely Árpád. A középiskolák nem magyar nyelvű tanulóinak hittantanítása és az el. iskola. Tanügy. Értes. (Szatmár.) VIII. 7. sz.

Szelényi Ödön dr. Gondolatok az evangelikus vallástanítás reformjáról. Késmárki ev. lyc. 1908/9. értes. 5—18. l.

Takács-Berényi Ilona. Apponyi vallástanítási rendelete. Tanügyi Tanácskozó 8. sz.

Töttössy Miklós dr. Hitoktatás az ismétlő és inasiskolákban. Kath. Nevelés 17—24., 64—72., 113—118. l.

Végh István. A hit- és erkölcstan tanítása népiskolai új tantervünk nyomán. Dunántúli Protest. Lap. 6—10. sz.

Végh Kálmán Mátyás. Elemi iskolai tanítási terv a hittanból az egri főegyházmegyei katekizmusok alapján. Népisk. Tanügy 9., 10. sz.

Végh Manó. A népiskola és a vallásoktatás. Magy. Kisdednev. 9. sz.

3. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet; tanító- és tanárképzés.

Ábrai Lajos. Középiskolai oktatásunk szervi bajai. Keresk. Szakoktatás XVII. 2—4. sz.

Abry E. A középfokú oktatás egysége. Ism. dr. Nagy József. Magyar Pædag. 187. l.

Acsay Antal dr. A középiskolai tanárok pædagogiai képzése. Magy. Középisk. 145—150. l.

Adler Samu. A próbatanítás és próbaév. Izr. Tanügyi értes. 12. sz.

Albisy Katalin. A tanítói pálya és a frázisok. Bihar várm. Népművelés III. 1. sz. (A társadalom ne várjon soronkívüli kötelezettségeket a tanítótól.)

Albrecht István. Nagyvárosi iskolák elhelyezése. Népnev. Lapja 16. sz.

Állami elemi népiskolák 1908/9. tanévben. Kiadta a vallás és közoktatásügyi miniszter 1908. évi október hó 29-én kelt 127,082. sz. rendeletével, Budapest, 1909. egyet. ny. (4-r. 68 l. 1 lev.) 1 kor.

Amberg József. Az igazgatói állásról. Magy. Tanítóképző 84—87. l.

Árgus. A szociálizmus ténykedése és a hazai közoktatásügy Hajdúszoboszló, Plósz Gy. (8-r.) Ism. (s.) Néptanít. Lapja 44. sz.

B. A tanítók szociális nevelése. Áll. Népoktatás II. évf. 10. sz.

Baló József dr. A magyar népoktatásügy szervezete tanító- és tanítónőképzőintézetek IV. osztálya számára. 3. javított kiadás. Budapest, 1909. Lampel R. (8-r. 161 l.) 2 kor.

Balogh Pál. Az iskolás gyerekek. Pesti Napló 187. sz. (Statisztikai adatokat közöl.)

— A gimnáziumi tanárság. Pesti Napló 306. sz.

— Középiskoláink. Pesti Napló 260. sz. — Reáliskoláink. U. o. 270. sz. — Reáliskoláink közállapota. U. o. 274. sz. — A reáliskolai ifjúság. U. o. 282. sz. — A reáliskolák alkonyata. U. o. 287. sz. — Reáloktatásunk mérlege. U. o. 288. sz.

— Polgári iskoláink. Pesti Napló 227. sz. — A polgári iskolák szervezettsége. U. o. 228. sz.

Barabás Endre. Tanítóképzésünk szociális irányai. Magy. Tanítóképző 245—251. l.

Bárány Zsigmond. Szünidei tanfolyamok. Quint József előadása nyomán. Magy. Népiskola 30., 31. sz.

Barazsi József. Az iskolaszékekről. Tanítók Lapja 26. sz.

Bardócz Pál. Tanítói oklevéllel biró óvónők alkalmazása az elemi fiúiskolák első osztályaiban. Kisdednevelés 1. sz.

Bárdos Gyula. A fővárosi iskolaszékek újjászervezése. Magy. Népisk. 9. sz.

Bartha Géza. Az ideiglenes tanító. Tanítótest. Ért. (Torda) 3. sz.

Bartha Pál. A tanítók lakásbére. Nemz. Iskola 2. sz.

Benkóczy Emil. A tanítóképző tanárok szociális kurzusa. Népisk. Tanügy 14. sz.

Bereczky József. Két javaslat a theologus képzés és nevelés reformjához. Közlöny (Debrecen) 40. évf. 1. sz.

Berze Nagy János dr. Erdély népoktatása és az új törvény. Néptan. Lapja 1. sz.

Bihari Ferenc. Az állami internátusok vezetősége. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 327—329. l.

Bobory. A tanítók vezére. Tanít. Lapja 42. sz. (A tanfelügyelőről.)

Bod Péter. A polgáriskolai gondnoksági felügyelet és iskolalátogatás. Polgárisk. Közl. 12. sz.

Bodnár Gáspár. Gyakorló-iskolai kalauz tanító- és tanítónőjelöltek számára. Szatmárnémeti. (8-r. 142 l.) 1 kor. 80 fil. — Ism. Urhegyi Alajos. Magy. Tanitóképző 51—53. l.

Borhegyi. Felvétel a tanítónőképzőbe. Nemz. Iskola 33. sz. — Mihalik Lajos megjegyzése. U. o. 34. sz. — Tiborc. U. o. 35. sz.

Brósz János. A népoktatásügy beillesztése a községi közigazgatás keretébe. Bihar várm. Népmívelés III. 8. sz.

Burián János. Az igazgatói ügykezelés egyszerűsítéséről. (A nagyváradi tankerület I. igazgatói értekezletének jegyzőkönyve.)

Buzogány Elek. Vitatétel népoktatásunk ügyviteli bajairól s azok orvoslásáról. Tanítótest. Értes. (Torda) 1. sz.

Chalupka Rezső. Tanítónőképzésünk és a nőproletáriátus. (A tanítónőképzés reformjához.) Székelyudvarhely, Becsek D. fia ny. 1909. (8-r. 20 l.) Megjelent a Székelyudvarhelyi Hiradóban és a Nemz. Iskola 42., 43. sz. — Ism. Néptanít. Lapja 50. sz.

Csutoros Albert. Egy igaz hang. (Iskoláink államosítása.) Tanítók Lapja 26. sz.

Crouzet Paul. A szülők és a tanítók jogai és kötelességei. Ism. dr. Nagy József. Magy. Pædag. 315. l.

Csikós József. Az iskolai felügyelet reformja. Néptanít. Lapja 6. sz.

Csűrös Ferenc. Középiskolai tanárok szolgálati ideje és heti óraszáma. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 457—463. l.

Dorner János. Az országos tanítói nyugdíj- és gyámalap reviziója. Délvid. Tanügy 1. sz.

E. Iskolaügyünk a kath. nagygyűlésen. Népnevelő 39. sz.

— A kath. tanítók fegyelmi szabályzata. Népnevelő 31. sz.

Eberhardt János. Tanfelügyelet és szakfelügyelet. Népnevelő 12. sz.

Education in Hungary. Budapest, 1908. Ism. L. H. Keresk. Szakoktatás XVII. 1. sz.

Az egységes középiskola. *h.* Jásznagykúnszolnokmegy. Népokt. 15. sz.

Elekes Lajos. Pædagogiai szakiskolák-e tanítóképző intézeteink? Magy. Tanítóképző 233—243. l.

Ember Károly. A kath. tanítók fegyelmi szabályzata. Tanítók Év könyve 1909/10. 177—183. l.

Fárbás József. Az orsz. tanítói nyugdíjtörvény reviziója. Kalocsam. r. k. tanítóegyl. 1907/8. értes. 208—215. l.

Farkas Sándor. Tanfolyam a tanítóképző tanárok szociológiai kiképzése szolgálatában. Magy. Tanítóképző 72—74. l.

— Egy pár szó. (Felvilágosításul egy középiskolai tanárnak az előléptetési viszonyokat tárgyaló összehasonlításaira.) Magy. Tanítóképző 159—161. l.

Fegyelmi szabályzata, Az állami elemi népiskolai tanítók, tanítónők és gazdasági szaktanítók, szaktanítónők —. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1907. évi junius hó 30-án 73,776. sz. a kelt rendeletével. Budapest, egyet. ny. 1909. (8-r. 28 l.) 66 fil.

— a latin szertartású róm. kath. elemi népiskoláknál alkalmazott igazgató-tanítók, tanítók, tanítónők, gazdasági szaktanítók, szaktanítónők és kántortanítók —. Bpest, Stephaneum. 1909. (8-r. 35 l.)

Fekete János. A nyugdíjügy. Népisk. Tanügy 25., 26. sz.

— A nyugdíjtörvény reviziója. Hevesmegy. Tanügy 7. sz.

Felső nép-, polgári, felsőbb leány- és felső kereskedelmi iskolák az 1908/9. tanévben. Budapest, egyet. ny. 1909. (2-r. 22 l.)

Felterjesztés, melyet a tanári fizetések rendezése ügyében a középisk. tanárkongresszus végrehajtó bizottsága gr. Apponyi Alberthez intézett. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 185—192. l.

Fodor Dániel. Polgári iskolánk elhelyezésének kérdése. Zilahi polg. fiúisk. 1908/9. értes. 3—5. l.

Földes Vilmos. A középiskolai tanárság előléptetési viszonyairól. Polgárisk. Közl. 7. sz.

Fuchsné Eitner Milla. A magyar nevelőnők képzése. Nemz. Nőnevelés 319—325. l.

Gábor Ödön. Tarlózások népoktatásügyünk ügyviteli bajain s javaslatok azonnali orvoslására. Tanítótest. Értes. (Torda) 2. sz.

Geőcze Sarolta. A szociológia a tanítóképzőben. Magy. Tanítóképző 182—187., 251—258., 524—530. l.

Gocsál Kálmán. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszterium ügy- és személybeosztása. Tárgy- és névmutatóval ellátva. Budapest, 1909. Lampel R. (8-r. 44 l.) 1 kor.

Gőőz dr.—Ujváry. Tanítók tanácsadója. Tájékoztató a tanítók összes jogviszonyai felől. A legújabb törvények, miniszteri rendeletek és utasítások alapján teljesen átdolgozta Petróczi István. 5. kiadás. Budapest, 1909. Lampel R. (8-r. 256 l.) 4 kor.

Guzsvenitz Vilmos. A katholikus tanítóképzők belső szervezete. Esztergomi érs. tanítóképző 1907/8. értes. 3—13. l.

— A kath. tanítóképzők államsegélye. Religio 33—36. sz.

— Szociális kurzus a képzőintézeti tanárok számára. Egyh. Közlöny 21., 22. sz.

H. A népiskolai szaktanfelügyelet. Iskoláink 3. sz.

H. J. Adalékok a fizetésrendezéshez. Magy. Tanítóképző 158. l.

(H—s.) Az iskolaügy szervezete. Néptanítók Lapja 45. sz.

Háda József. Tanfelügyelet, szakfelügyelet. Magy. Népiskola 9. sz.

— Szolgálati pragmatika. Nemz. Iskola 20. sz.

— A tanító joga. Magy. Népiskola 18. sz. (Özvegyi ellátás.) U. o. 19. sz. — (Kegyelem.) U. o. 20. sz. — (Nyugdíjintézetbe való belépési kötelezettség.) U. o. 21. sz. — (Próbaesztendő). U. o. 22. sz. (A nőtanító férje s árvái.) U. o. 23. sz. — (Az özvegyi segély érvényesítési ideje.) U. o. 25. sz. — (Tanítóválasztás.) U. o. 26. sz. — (Az iskola igazgatója.) U. o. 27. sz. — (Az áll. tanítók részére kiadott legújabb utasítás.) U. o. 28. sz. — (A vidéki tanítóság.) U. o. 31. sz. — — Vámosi Endre megjegyzése. U. o. 32. sz.

Halász Adolf. A nyolcosztályú népiskola. Magy. Népiskola 36. sz.

— Széljegyzetek. 1. Szükségesek-e a tanítói kurzusok. 2. Az iskolai orvosok. Magy. Népiskola 39. sz.

— A nyolcosztályú népiskola. Magy. Népiskola 49., 51., 52. sz.

Hantos Gyula. A tanítók továbbképzéséről. Család és Iskola 14. sz.

Havas István. A népoktatás kiterjesztése. Adatok a nyolcosztályú elemi iskola kérdéséhez. Bpest, 1910. Singer és Wolfner. (8-r. 32 l.) 80 f.

— A tanítók előmenetele. Népnev. Lapja 17. sz. (Fizetésrendezésről.)

Havas Pál. Az áll. tanítók szolgálati pragmatikája. (Tervezet.) Áll. Népoktatás II. 3—4. sz. — *B.* Hozzászólás. U. o. 4. sz.

A helyettes tanítók. *a.* Nemz. Iskola 4. sz.

Hilkene Fülöp. Középfokú oktatásunk szervi bajai. (Válasz Ábrai L. cikkére.) Keresk. szakoktatás XVII. 7—9. sz. — Ábrai Lajos válasza és Hilkene viszonválasza. U. o. 10. sz.

Hitter Lajos. Elmélkedés vármegyénk népoktatásügyéről. Nevelés 26. évf. 4. sz.

Hodossy Béla. Szakértekezletek és hospitálás. Magy. Tanítóképző 530. l.

Hollós Károly. A polgáriskolai tanítónőképzés rendezése. Nemz. Nőnevelés 241—249. l.

Horváth Lajos. A kolozsvári továbbképző tanfolyamról. Néptanít. Lapja 38. sz.

— A népiskola újjászervezése. Délvid. Tanügy 4. sz.

Ilosvai Lajos Károly. Nyugdijszabályzatunk. Magy. Népisk. 50., 51. sz.

Iskoláink állapota az elmult tanévben. *t.* Nemz. Népművel. 16. sz.

Iskolaszék. Magy. Népiskola 20. sz. (Ezek fentartását védi.)

Jankó László. A tanítóképzők és a közműveltség. Magy. Tanítóképző 192—197. 243—248. 323—327. l.

Jászi Viktor dr. A tanszék szabadsága. Debreczeni ref. akad. 1908/9. értes. 3—15. l.

K. A tanítók nyugdija. Magy. Népiskola 14. sz.

K. M. Az új középiskolai tanári állások. Nemz. Iskola 9. sz.

Kalmár Elek. A tanári munkakör törvényhozási képviselete. Nemz. Iskola 44. sz.

Kántor István. A tanítóképzésről. Népnevelő 29. sz.

Karl Lajos dr. Szakfelügyelet a középiskolákban. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 170—175. l.

Kellner János. A nyugdíjtörvény revisiójához. Nemz. Isk. 21. és 29. sz.

Kemény, Franz. Minister und Ministerien. Prolegomena zu einer Lehre von der höheren Unterrichtsverwaltung und Leitung. Berlin, Gerdes u. Hödel (8-r. 80 l.)

— Internationale Regelung des Mittelschulunterrichtes. Ztschr. f. d. Realschulwesen. 449. s kv. ll.

— Begriff und Umfang des internationalen Unterrichtswesens. Ztschr. f. d. Realschulwesen 411. s kv. ll.

Keményfy K. Dániel. A katholikus autonomia és az iskola. Tanítók Évkönyve 1909/10. 209—214. l.

Kerényi Ferenc. Valamit magunkért is! Jásznagykunszolnokmegyei Népoktatás 9., 10. sz. (A tanítók önképzéséről.)

Kertész Ödön. Tanítóképzőnkről s a zsidó tanítók továbbképzéséről. Izr. Tanügyi Értes. 12. sz.

Keresztes Vencel. A tanítóképzés reformja. Miskolcz, László könyvny. 1909. (8-r. 20 l.) — Megjelent a Borsodmegy. Tanügy 3., 5., 6. sz.-ban is.

Kerschensteiner G. Grundfragen der Schulorganisation. Ism. Schul- u. Kirchenbote 7. sz.

Keszler Károly. Szociológia a tanítóképző tantervében. Magy. Tanítóképző 301—308. l.

Kiss Béla. Sürgős-e a tanítói nyugdijtörvény reviziója? Magy. Népiskola 6. sz.

Kiss János dr. Szegedre egyetemet kérünk. Alkotmány 204. sz.

Koller István. A tanügyi reformkérdésekről. Nemz. Isk. 28. sz.

— Széljegyzetek iskoláink reformkérdéséhez. Nemz. Isk. 16. sz. — Kelemen Ignác megjegyzése. U. o. 18. sz. Koller I. válasza. U. o. 19. sz. — Rónai Sámuel. U. o. 24. sz. — Földes Ferenc. U. o. 25. sz.

Kont, J. L'enseignement primaire gratuit et le suffrage universel en Hongrie. Revue intern. de l'enseignement LVII. No. 5. 385—390. l.

Kóródy Miklós. A nyolcosztályú népiskola. Magy. Népisk. 32. sz.

— A szociológiai tanfolyam. Néptanit. Lapja 9. sz.

Kőszeghy István. A tanítóképzés. Tanít. Lapja 2., 3. sz.

Kötse István. Az igazgatói állásról. Magy. Tanítóképző 226—230. l.

Kovács Ignác. Továbbképző tanfolyamainkról. Jásznagykunszolnokm. Népoktatás 4., 5. sz.

Kovács János dr. A polgáriskolai tanárképzés szervezete. (Előadótervezet.) Polgárisk. Közl. 5. sz.

Kováts S. János dr. Az igazgató egyénisége. Keresk. Szakoktatás XVII. 5. sz.

Kovács József. A tanítóképzők sorozást hirdetnek. Népisk. Tanügy 19. sz.

Köveskúti Jenő. A tanítók akadémiai képzése. Budapest, 1909. Singer és Wolfner. (8-r. 32 l.) 1 K. Megjelent a Magy. Tanítóképzőben 68—72., 113—121. l.

— A tanítók akadémiai képzése. Népnevel. Lapja 26. sz.

A középiskolai tanárság előléptetési viszonyairól. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 529—533. l.

Kuthy Zsigmond. Az ingyenes népoktatás törvénye. Népt. Lapja 4. sz.

(L.) A középiskola. Néptan. Lapja 37. sz. (A középiskolák hivatásáról.)

L. I. La situaţia şcolilor noastre. Vatra Scolara 4. sz.

Lantos Simon. Az ingyenes népoktatás. Izr. Tanügyi Értes. 9. sz.

Lenkey Géza. A tanítóképzés reformja. Szilágyvárm. Tanügy 4. sz. — Deák Mária. U. o. 5. sz. — Lenkey G. válasza. U. o. 6. sz.

Leyrer Mátyás. Pár szót a tanítójelöltek önképzéséről. Magy. Tanítóképző 345—348. l.

M. M. A tanítóképzés időtartama nálunk és külföldön. Magy. Tanítóképző 348—350. l.

Madarász László. Az elemi és polgári iskola közötti kapcsolat. Magy. Népiskola 19. sz. — Háda József válasza. U. o. 21. sz.

Magyarország közoktatásügye 1907-ben Budapest, 1909. (4-r.) Ism. K. Magy. Középiskola 507—509. l.

Málnai Mihály dr. A zsidó tanítóképzés néhány kérdése. Izr. Tanügyi Értes. 11. sz.

Marikovszky Gyula. Tanítói kamarák. Székely Tanügy 7. sz.

Martinovics Iván. Igazságtalanság az idő előtti nyugdijazás alkalmával. Nemz. Iskola 30. sz.

— A nyugdíjrevizió. Nemz. Iskola 37. sz.

Martos Ágostonné. Igazgató-tanítónők a székesfőváros leányiskoláiban. Magy. Népiskola 44., 45. sz.

Matei-Crainic, Ioan. Cultura învăţătorimii noastre. Telegraf. Roman. 129., 131., 132., 134—136. sz.

Matos István. A nyugdíjtörvény revíziójához. Nemz. Iskola 27. sz.

Mayer Endre. A theologiai főiskolák reformjához. Orsz. ág. tanáregyl. 1908/9. évkönyve 88—104. l.

Mázy Engelbert dr. Középiskolai reformkérdések. Magy. Középisk. 1—13. l.

Még egyszer a tanári pályázatokról. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 497—503. l.

Megjegyzések és reformeszmék a népiskolai nevelésügyet érintő néhány lényeges kérdéshez. Alföldi Népiskola 11., 12. sz.

Meszlényi Zoltán. Mit kellene és lehetne tenni népoktatásügyünk javítása érdekében. Magy. Népiskola 8. sz.

Mezey Lajos. A polgáriskolák szakfelügyeletéről. Polgárisk. Közl. 9. sz.

— A polgáriskolai gondnokság. Polgárisk. Közl. 7. sz.

Mezey Mihály. A tanítótestület és az igazgató-tanító. (Észrevételek az áll. népiskolák gondnokságai részére kiadott új utasításról.) Család és Iskola 16. sz.

— A népiskolák helyi felügyeletéről. Család és Iskola 15. sz.

— Reformtörekvéseink. Tanítótest. Értes. (Torda.) 9., 10. sz. (Tanítóképzésről, a tanítótestületi autonomiáról.)

Mihalik József. A tanítónövendékek muzeológiai célokra való kiképzéséről. Magy. Tanítóképző 446—450. l.

— A tanítók nyári foglalkozásáról. Nevelés 26. évf. 8. sz.

Miskolczi. Tarlózások a tanügy mezejéről. 1. A felügyelet. 2. Az a

bizonyos jegy. Nemz. Isk. 11. sz. — 3. 1907. évi XXVI. t.-c. 3. §. 4. Az iskolaszék. U. o. 4. sz.

Mitterholczer Károly. Népiskoláink felszerelése. Nemz. Népmüvel. 9. szám.

— A továbbképző tanfolyam tanulsága. Nemz. Iskola 19. sz.

Mittner Zoltán. A fiumei új középiskola ügye. Nemz. Isk. 9. sz.

Mohar József. Az igazgatói értekezletekről. Magy. Tanítókép. 10—18. l.

Molnár Gyula. Az iskolai felügyelet reformja. Nemz. Isk. 40. sz.

Nagy Béla. A tanítóképzés reformjáról. Magy. Népiskola 47. sz.

Nagy József. A polgári iskolai tanárok szünidei kurzusa. Magyar Tanítóképző 506—510., 547—549. l.

— Az ingyenes népoktatás és a zsidó iskola. Izr. Tanügyi Értes. 5. sz.

Nagy Lajos. A polgári fiúiskola reformja. Polgárisk. Közl. 19. sz.

— Égető kérdések, sürgős teendők. Polgárisk. Közl. 3. sz. (l. A tanárképzésről.)

Návay, Louis de. Les lois scolaires Apponyi. Revue de Hongrie III. 694—704. l. IV. vol. 31—45. l.

Négyesy László. A helyzet. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 146—149. l. (Fizetésrendezésről.) — L. E. U. o. 197—201. l.

Néhány szó a polgári iskoláról. Marczali-i polg. fiúisk. 1908/9. értes. 7—16. l.

Nemzetközi megegyezések középiskolai kérdésekben. Magy. Középisk. 492—494. l.

Népiskolái, az egri fő egyházmegye római katholikus — 1910-ben. Eger, érs. lyc. ny. 1909. (8-r. 54 l.)

A népiskolai tanfelügyelet kérdéséhez. Nemz. Iskola 12. sz.

Neumann Albert. A próbatanításokról. Izr. Tanügyi Értes. 12. sz.

Normativ pentru directorii şcoalelor medii. Publicat cu ordinul consistorial din 22 Maiu 1909. Nr. 670. şcol. Sibiiu, tipogr. arhidieus 1909. (8-r. 30 l.)

A nyugdíj-kérdés. Népisk. Tanügy 7. sz.

Ohlert, Arnold. Abbruch und Aufbau des Unterrichtsystems. 1908. Ism. kf. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 347. l.

Paál Sándor. A korpótlékok száma. Polgárisk. Közl. 4. sz.

Pacséri Károly dr. Néhány szó a nem állami népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól szóló 1907-iki évi törvényeinkről. Tanítók Évkönyve 1908/9. 226—230. l.

Páczai Mihály. Ref. népiskolai tantervünk és szervezetünk. Tanítók Lapja 10—12. sz.

Pallós Albert. A polgári iskolák hivatása. Család és Iskola 11. sz.

Patay Károly. Elemi iskoláink felszereléséhez! Dunántúli Protest. Lap 45. sz.

Pazár Zoltán. A túlterhelésről s a tanítóképzés reformjáról. Magy. Tanítóképző 372—379. l.

Podhraczky Lajos. Egységes tanítóképzés. Nemz. Isk. 7. sz.

A polgáriskolai tanárképzés szervezete. Az országos Polgári Iskolai Egyesületnek dr. Sághy Gyula udvari tanácsos, elnök és Volenszky Gyula titkár által 1909. évben a nm. vallás- és közoktatásügyi magy. kir. Miniszteriumhoz benyujtott emlékirata. Budapest, Stephaneum. (2-r. 5 l.)

Polgáriskolai törvénytervezet. Az országos Polgári Iskolai Egyesületnek dr. Sághy Gyula udvari tanácsos, elnök és Volenszky Gyula titkár által 1909. évben a nm. vallás- és közoktatásügyi magy. kir. Miniszteriumhoz benyujtott emlékirata. Budapest, Stephaneum (2-r. 18 l.)

A polgáriskolák felszerelése és berendezése. (Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 1909. évi június hó 28-án 66,771. sz. alatt kelt rendeletével.) Budapest, Franklin-T. ny. (8-r. 50 l.)

Popoviciu, Dimitrie. La chestia încassării taxelor. Reuniun. învățător. 5. sz.

Pragmatika J. Magy. Népiskola 13. sz.

Pusztai Károly. A fővárosi iskolaszékek reformja. Népnevel. Lapja 12. sz.

R. Akadémiai képzés. Népisk. Tanügy 27. sz.

— Mellékfoglalkozás. Népisk. Tanügy 8. sz.

r-s. Az állami tanítók kinevezése. Magy. Kisdednevelés 3. sz.

Regulament pentru examenul de cualificațiune învățătorească la institutele pædagogie confesionale din metropolia greco-orient. română din Transilvania și Ungaria. Sibiiu, tip. arhidiez. 1909. (8-r. 23 l.)

Regulament pentru organizarea învățământului in școalele poporale. Sibiiu, tip. arhidiez. 1909. (8-r. 55 l.)

Rektor. Tanítóképzés. Magy. Népiskola 37. sz.

Rendtartása. A magyarországi református gimnáziumok —. A magyarországi reformatus egyház egyetemes konventjének 1908. évi április hónapban 51. jegyzőkönyvi szám alatt hozott határozatával kiküldött bizottság javaslata. Debreczen, 1909. Város ny. (8-r. 61 l.)

Répay Dániel. A gyakorlati pedagógiai kiképzés rendje és módja tanító(nő)képző-intézeteinkben. Magy. Tanítóképző 379—395. l.

— Növendékeink gyakorlati pedagógiai kiképzésének rendje. Budapest, Bagó M. és fia ny. 1909. (8-r. 15 l.)

— Pedagógiai szakiskolák-e tanítóképzőintézeteink? Magy. Tanítóképző 57—66. l.

— A pedagógiai akadémiák felé. Népnevel. Lapja 10. sz.

Resli István. A felügyelet és a nevelés. Népnevelő 25. sz.

Réthi Lajos. Magyarország felsőiskolái 1907-ben. Néptan. Lapja 26. sz.

— Magyarország középiskolái az 1906/907. iskolai évben U. o. 27. sz.

— A középfokú szakiskolák. (Az 1906/7. iskolai évben.) U. o. 29. sz.

— Magyarország népoktatásügye az 1906/7. évben. U. o. 31. sz.

ri. Rendes tagja-e a gondnok a gondnokságnak? Nemz. Isk. 3. sz.

Romhányi Sándor. Nem kell nyolc osztályú elemi iskola. Népnevel. Lapja 44. sz.

Rózsa Ignác. Eszrevételek a szakfelügyelethez. Népnevel. Lapja 6. sz.

S . . . c. Szüneti elmélkedés. Népnevel. Lapja. (Az iskola reformjáról.)

Saskeőy József. Az iskolai felügyelet reformja. Néptanít. Lapja 2. sz. és Délvid. Tanügy 11. sz.

Schmidt, J. Zur Besoldungsfrage. Schul- u. Kirchenbote 4., 5. sz.

Schulz Arthur. Iskolaügyünk újjászervezésének alapkövetelményei — után németből fordította és ismerteti Tamás Károly. Besztercze, Botschár T. ny. (8-r. 21 l.) Ism. I. S. Család és Iskola 13. sz.

Schwarcz Izidor. A zsidó tanítóképzés néhány kérdése. Izr. Tanügyi Értes. 12. sz.

Scintilla. A tanítói értekezletek. Hunyadmegy. Tanügy 7., 8. sz.

Simon Lajos. Hol az ifjabb tanító nemzedék? Magy. Népiskola 24. sz.— M. L. hozzászólása. U. o. 25. sz.

— A nyolcosztályú népiskola. Magy. Népiskola 30. sz.

— A tanító személyisége. Magy. Népiskola 25. sz.

Sipos Andor. Az új gondnoksági és iskolai utasítás. Nemz. Isk. 36. sz.

Snasel Ferenc. A szociológia a tanítóképzőben. Magy. Tanítóképző 297—301. l.

Span, dr. Petru. La situaţia invăţătorilor noştri. Vatra scolara 1. sz.

Stanca, Josif. In jurul prelegerilor practice. Reuniun-îovăţător. 2. sz.

— Situaţia şcoalelor noastre. U. o. 10. sz.

Stern Ábrahám. Tanügyi állapotaink. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.

Die Stille Beschäftigung. Schul- u. Kirchenbote 21. sz.

Sümeghy Kálmán. Gondnokság, iskolaszék. Nemz. Népműv. 12. sz.

Szabályzat, Egyetemi magántanári képesítő (habilitationalis) —. (Kiadatott a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1892. évi 45,520. számú rendeletével.) Budapest, egyet. ny. 1909. (4-r. 7 l.)

Szabályzata, a tanítóképző-intézeti zenetanári vizsgálatok ügyviteli—. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1909. évi január hó 17-én 120,005/1908. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, egyet. ny. 1909. (4-r. 7 l.)

Szabó Adolf. Az 1908. XLVI. törvénycikk és várható következményei a zsidó iskolákra nézve. Izr. Tanügyi Értes. 9. sz.

Szabó Kálmán. A tanítók akadémiai képzése. Egyetértés 168. sz.

Szabó Kálmán. A főváros elemi tanügye. Egyetértés 173. sz.
— Elemi iskolai építkezéseink. Egyetértés 181. sz.
— A cimzetes igazgatósághoz. Népnevel. Lapja 36. sz.
Széchenyi Miklós gr. A katholikus iskola fönntartásáról, védelméről és fejlesztéséről. Népnevelő 48. sz.
Székely Adolf. Nyugdíjügyünk reviziója. Magy. Kisdednevelés 5. sz.
Székely Árpád. Az elemi és középiskolák egymáshoz való viszonya. Család és Iskola 7. sz.
— Tanítói tanfolyamok. Család és Iskola 16. sz.
Székely István dr. Középiskolai oktatásunk az egyetem és a gyakorlati élet szempontjából. Beszéd, melyet a budapesti kir. magyar tud. egyetem újjáalakításának CXXIX. évfordulója alkalmából 1909. évi május hó 13-án mondott —. Budapest, egyet. ny. 1909. (8-r. 36 l.) — Ism. ks. Magy. Középiskola 447—450. l.
Székely István. A középiskolák az 1909-iki állami költségvetésben. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 129—134. l.
Székely Károly. A községi és hitfelekezeti tanítók járandóságai. Tanítók Évkönyve 1908/9. 213—225. l.
Szenes Adolf. A Nagykikindán tervezett hétosztályú polgáriskola mezőgazdasági irányzattal. Polgárisk. Közl. 16., 17. sz. Benedek János, Varga Jenő hozzászólása. U. o. 19. sz.
Szőllősi Jenő. Néhány szó a gyakorló-iskolai tanítókról. Magy. Népiskola 4. sz.
Tamás Károly. Iskolaügyünk újjászervezésének alapkövetelményei. Tanügyi Értes. XIV. évf. 4—6. sz.
— Apponyi gróf és a polgári iskola. Nemz. Isk. 11. sz.
Tanárok szolgálati ideje — tanárok életkora. 1. Váró Ferenc. A tanári életkor statisztikája. 2. Dr. Aczél József. A tanárok halandósága Magyarországon. — 3. Czigler Ignácz. Tanárok halandósága. 4. Csűrös Ferencz. Válasz. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 590—597. l.
A tanfelügyelők fizetésrendezése. Nemz. Isk. 25. sz.
Tanítók és tanfelügyelők. Nemz. Iskola 22. sz.
A tanítóképző-intézetek tanárainak szociális tanfolyama. Néptanítók Lapja 15. sz.
Tarczai Lajos. A szemináriumi oktatás. Szocializmus. III. évfolyam 495—498. l.
Tarr Lajos. Az iskoláztatás. Biharvárm. Népmívelés III. 13. szám. (Ált., kötelező, ingyenes, magy. nyelvű állami oktatás kell.)
Tauber N. Nándor. Néhány másodrendű — de azért fontos kérdés. Keresk. Szakoktatás XVII. 5. sz. (Mellékfoglalkozás, ablakórák- és osztályozásról.) — Dr. Villányi Henrik. Válasza. U. o. 6. sz.
Téthi József. A polgári iskola reformja. Az Ujság 247. sz.

Tiborc. A tiszteletbeli igazgatóról. Nemz. Iskola 18. sz.

Tóth Aladár. Ami célhoz vezet. Nemz. Népművelés 21. sz. (Népiskolák államosításáról.)

Új eljárás a megüresedett tanári állások betöltésénél. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 401—404., 417—424. l.

Universität und Schule. Leipzig, 1907. Ism. R. S. Magy. Középiskola 582—585. l.

Unterrichtsreform und Schulbehörde. Schul- u. Kirchenbote 13. sz.

Urbányi József. Tanfelügyeletünkről. Nemz. Isk. 3. sz.

Utasítás a székesfőváros községi iskolaszékei számára. Budapest, székesfőv. ny. 1909. (8-r. 27 l.)

V. S. Elméleti és gyakorlati szakképzés. Magy. Iparoktatás XIII. évf. 19. sz.

Vadas Ábrahám. Az ingyenes népoktatás várható hatása a zsidó iskolákra. Izr. Tanügyi Értes. 9. sz.

Vajthó Jenő. Uj utak, új ösvények. Néhány szó iskoláink korszerű átalakításának kérdéséhez. (8-r.) Ism. Néptanít. Lapja 34. sz.

Vaneu, P. Invățătorii confesionali români in situția actuală. Reuniun. învățător 4. sz.

Varga Lajos. A tanítói kötelességekről. Család és Iskola 15. sz.

Vas. A nyugdíjtörvény reformja. Népnevel. Lapja 13. sz.

Verner Jenő. Titulus van, fizetés nincs. Nemz. Népművelés 7. sz.

Virágh Béla. A népiskola újjászervezése. Délvid. Tanügy 11. sz.

Vizy Ferenc. Megjegyzések az országos tanítói nyugdíj- s gyámalapról. Magy. Népiskola 6. sz.

— Az országos tanári nyugdíj- s gyámintézet. Nemz. Isk. 10. sz.

Volenszky Gyula. A székesfővárosi polgáriskolákról. Polgárisk. Közlöny 18. sz.

— A polgáriskolák felügyeletéről. Polgárisk. Közl. 14., 15. sz.

Wirker István. A nagy reform. Keresk. Szakoktatás XVII. 10. sz.

Zur Vorlage des Landeskonsistoriums betreffend die Regelung der Bezüge der Volksschullehrer. Schul- u. Kirchenbote 20. sz.

4. Testi nevelés.

Albrecht István. Az orvos az iskolában. Népnevel. Lapja 35. sz.

Az atlétaság higienája. Népművelés VII. 236—239. l.

btf. A tornaverseny. Magy. Középiskola 243—245. l.

Balásy Dénes. Katonás nevelés. Néptanítók Lapja 31. sz.

Bárdos Gyula. Alkoholizmus az iskolában. Néptanít. Lapja 35. sz.

Bartos István. Az iskolai nevelés és az alkoholizmus. Népnevel. Lapja 39. szám.

Bernáth János. Testnevelésünk bajai. Tornaügy 26. évf. 11—14., 17., 20. szám.

— Középiskolai ifjúságunk a sportegyesületekben. Magy. Középiskola 629—631. l.

Bihari Mór. Kongresszus az iskolai testnevelés érdekében. Népnevel. Lapja 1. sz.

Biró János. Óvjuk a gyermekek egészségét. Népnevelő 16., 17. sz.

Bognár Károly. A testgyakorlás a népiskolában. Ev. Népisk. 45—48. l. és Néptan. Lapja 34. sz.

— Az elemi iskolai testnevelés. Néptan. Lapja 49. sz.

— A magyar orsz. testnevelési kongresszus. Néptan. Lapja 51. sz.

Bohn Ferencz. Aestetika és a testnevelés. Tornaügy 26. évf. 18. sz.

— A testnevelés társadalmi és sociális jelentősége. Tornaügy 26. évf. 20. szám.

— Testnevelésünk eredete és célja. Fehértemplomi állami főgimnáz. 1908/9. értes. 16—23. l.

cf. Népiskolai zászlóaljak szervezési módja. Jásznagykúnszolnokmegy. Népoktatás 10. sz.

Cselötei Lajos dr. A svédrendszerű torna nevelési alapgyakorlatai. I. rész: Szabadgyakorlatok. (8-r.) Ism. Tornaügy 26. évf. 6—8., 12. szám.

Drégely Lipót. Mens sana in corpore sano. Nevelés 26. évf. 5. sz.

Elek Gyula. A népiskola és a közegészségügy. Család és Iskola. 15. sz.

Erős Jenő. Az iskolai fürdők Magy. Népisk. 12. sz.

Földessy János ifj. A testi nevelés kérdése. Magy. Hirl. ápr. 11. sz.

Forel, A. Die Gehirnhygienie der Schüler. 1908. Ism. dr. Endrei Gerzson. Tanáregyl. Közlöny 42. évf. 652—654. l.

Gerlóczy Zsigmond dr. Az iskolai fürdőkről. Népművelés VII. évf. 364—376. l. (Külön is megjelent. 8-r. 15 l.) és Egészség 7., 8. f.

Glass Ferenc. Képek a testgyakorlás történetéből. Neveléstudományi tanulmány. Székely Nép 49., 50. sz.

Halász Géza dr. A testi nevelés eredménye hadapródiskoláinkban. Magy. Katonai Közlöny II. 1058—1069. l.

Havas Irma. Az iskola betegségei. Néptan. Lapja 32. sz.

Havas Mihály. Az egészségi szempont az iskolában. Népnevel. Lapja 33. szám.

Hegedüs Zoltán. Az iskolai zászlóaljak szervezése. Nemz. Isk. 37. sz.

Hoffmann Márton. Népiskolai tornajátékok. Jásznagykúnszolnokmegy. Népoktatás 3. sz.

Horvay Róbert. Néhány szó az ifjúsági tornaversenyhez. Tanáregyl. Közlöny 42. évf. 696. l.

Juba Adolf dr. Testtan. Neveléstani és egészségtani vonatkozásokkal.

Tanító- és tanítónőképzők számára. Második, javított és tetemesen rövidített kiadás. Budapest, 1909. Franklin-Társ. (8-r. VI, 147 l.) 2 K 50 f.

Juba Adolf dr. Az iskolaorvosi intézmény Magyarországon. Néptan. Lapja 39. sz. A kecskeméti gyermek-zászlóalj. (Képpel.) Vasárnapi Ujság 26. sz.

Kemény, Fr. Die Enquete über körperliche Erziehung im ungarischen Unterrichtsministerium. Zeitschr. f. d. Realschulwesen 83. s kv. ll.

Kőrösy György dr. Alkoholizmus és felvilágosítás. Néptanítók Lapja 23—26. sz.

Krepelka Béla. Néhány adat a magyar testedző sportról. Egészség. 1. szám.

Lipovan, George. Pericolul alcoolismului şi combaterea lui in şcoală. Vatra Scolara 9. sz.

ly—a. Torna és lélegzés. Magy. Népiskola 16. sz.

A magyar atlétikai szövetség iskolai testnevelési szakosztályának munkaprogrammja. Népművelés VII. 239—253. l.

Maurer János. Vezérkönyv az elemi iskolai tornatanításhoz. Bpest, Athenæum. (8-r.) 2 K 60 f. — Ism. Grész Ernő. Hivatalos Közl. 8. sz

Mihály Gábor. Tornaoktatás a tanteremben. Tanügyi Értes. (Beszterce) XIV. 7. sz. és Család és Iskola 7. sz.

Mirković, S. Opis gimnastičkich sprava. Skolski Glasnik 18., 19. sz.

Mosso Angelo. Az ifjúság testi nevelése. Ford. Dr. Karafiáth Máriusz. Népművelés VIII. köt. 206—246., 321—370. l.

Munkaprogrammja, A M. A. Sz. iskolai testnevelési szakosztályának. (Előadói tervezet.) Budapest, Hedvig S. ny. 1909. (2-r. 12 l.)

Nyitray Károly. A testi nevelés fontossága. Tanügyi Tanácskozó 3. sz. és Tanítók Lapja 7. szám.

Preiszner Péter. Svédtorna és játéktanfolyam. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 669. lap.

— A svéd tornatanításról. Hosszúfalusi polg. fiú- és leányisk. 1908/9. értes. 3—14. l.

— A svéd tornáról. Tornaügy 26. évf. 9. sz.

— Az évzáró iskolai tornaversenyről. Tornaügy 26. évf. 19. sz.

Radó Sándor. A sport hatása a gyermekekre. Miskolci Napló 295. sz.

Rencz János dr. Az alkoholizmus és az iskola. Tanáregyl. Közlöny 42. évf. 389—393. l.

Répay Dániel. Fogfájós iskolás gyermekek közköltségen való gyógykezelése. Család és Iskola 2. sz.

S. L. Iskolai fürdők. Magy. Népiskola 30. sz.

Szabad- és szergyakorlatok gyűjteménye. Kiadja a «Tornaügy». Budapest, Angló-ny. 1909. (16-r. 104. 1. l.) 1 K 20 f.

Szabó Kálmán. A testedzés. (Elemi iskola.) Egyetértés 8. sz.

Szeghő Gyula dr. A tanterem higiéniája. Közoktatás 2. sz.

Tornatananyag az osztott népiskolák I., V., VI. osztálya számára. Az «Iskolai zászlóaljak szervezése» nyomán összeállította a kecskeméti városi közs. tanítótestület férfi tagjaiból alakult bizottság. Kecskemét, Spitzer V. 1909. (8-r. 10 l.)

Tóth József. Néhány szó a népiskolai zászlóaljak szervezéséről. Jásznagykúnszolnokmegy. Népoktatás 5. sz.

— A szünidei tornatanfolyam felállítása. U. o. 7. sz.

U. S. A svéd tornáról. Tornaügy 26. évf. 4., 5. sz.

Ujsághy József. A játékdélutánok ügye. Tornaügy 26. évf. 11. sz.

Urszény Gyula dr. Az iskolai toroköblögetésről. Borsodmegy. Tanügy 7. sz.

Utasítás a hibás és helyes testtartást szemléltető táblákhoz. Kiadja a székesfőváros tanácsa. Budapest, 1909. Székesfővárosi ny. (8-r. 16 l.) 30 fill.

Vámosi. A tanító a nép orvosa. Magy. Népisk. 10. sz.

Verő Adolf. A tornatanítás vezérkönyve. 1908. Ism. Kőrösy József. Család és Iskola 5. sz.

Weninger László dr. A turisztika nevelő hatása. (Vázlat.) László-intézet 1908/9. értes. 15—19. l.

Z. A gyermekek, a dohányzás és az iskola. Népisk. Tanügy 1. sz.

Zigány Zoltán. Budapest egyik iskolafürdője. Egészség 9. füzet.

5. Kisdednevelés.

Angyal Malvin. Megfelelnek-e az óvódák igazi hivatásuknak? Magyar Népisk. 1. sz. és Kisdednev. 6. sz. — Egy szülő. Kisdednev. 7. sz. — Csánki Mária. K. G. — Két óvónő. U. o. 8. sz. — Hankovicsné. U. o. 9. sz. — Egy tanító. Mayercsák Vilma. U. o. 10. sz. — Pap Ilona. U. o. 13. sz.

Berzsenyi Ignáczné özv. Megfelelnek-e az óvódák igazi hivatásuknak? Kisdednevelés 5. sz. — Mustetz Aranka. U. o. 5. sz.

Donner Lajos. A gyermek erkölcsi érzésének fejlődéséről. Magyar Kisdednevelés 7—9. sz.

F. Valami az óvóintézetekről. Népisk. Tanügy 5. sz.

Freund Bernát. Lehet-e erkölcsiségre nevelni? Magy. Kisdednevelés 6. sz.

Fucsekné Lenkei Oktávia. Óvoda és iskola. Jásznagykúnszolnokmegy. Népoktatás 13., 14. sz.

Füle Mária. Valláserkölcsi nevelés. Kisdednevelés 2. sz.

Füssyné Huszár Amália. A kisdednevelés lehet-e eredményes a társadalom és a család közreműködése nélkül? Kisdednevelés 15—18. sz.

Füzesi Márton. A züllésnek indult gyermekek nevelése. Magy. Kisdednevelés 7. sz.

Gyulai Károly. Az óvodahelyiségek tisztántartásáról. Kisdednevelés 22. szám.

— Az óvodahelyiségek fűtése. U. o. 24. sz.

Hankovitsné Fábián Irma. Megfelelnek-e a kisdednevelő-intézetek hivatásuknak? Magy. Népisk. 4. sz.

Hüll Cili. Óvodai gyermekünnepélyek. Kisdednevelés 17. sz.

Irinyi Sándorné. Verstanítás. Kisdednevelés 3. sz.

Janáky Gyuláné. A kisdedóvodai foglalkozások akadályai. Kisdednevelés 17. sz.

K. G. Az óvodai mulasztásokról. Kisdednevelés 14. sz.

Kohnné Friedländer Róza. Hozzászólás «Az árulkodás» című cikkhez. Kisdednevelés 2. sz.

Mustetz Aranka. Megfelelnek-e az óvódák igazi hivatásuknak? (Felelet Angyal Malvin cikkére.) Magy. Népisk. 10. sz.

— Testgyakorlat az óvodában. Kisdednevelés 21. sz.

Pap Ilona. Az óvodai mulasztásokról. Kisdednevelés 14. sz. — Csengey Ilona. U. o. 18. sz.

Stepankó Albert. Egyesületi óvodák. Kisdednevelés 13. sz.

— Az igazgató. Kisdednevelés 16. sz.

— Állami kisdednevelők javadalmazása. Kisdednevelés 17. sz.

Szegfüné Goptsa Róza. Az óvó és az iskola közötti összefüggés. A két intézet összhangzatos együttműködése. Kisdednevelés 1. sz.

Tóth Erzsébet. A test nevelésének fontossága az óvodákban. Kisdednevelés 13., 14. sz.

Zsomboryné Urschitz Anna. A két óvónő és egy dadával biró óvóda munkabeosztása. Kisdednevelés 4. sz.

6. Nőnevelés.

Albrecht István. Nők a gazdasági pályákon. Népnevel. Lapja 40. sz.

Az anyaság szociális védelme. Népművelés VII. 269—276. l.

Apponyi Albertné gr. Az ápolónői hivatás. Nemz. Nőnevelés 1—6. l.

Balogh Pál. A polgári leányiskolák túltengése. Pesti Napló 234. sz.

Balázs Ferencné. A feminizmus és az iskola. Néptan. Lapja 1. sz.

Barna Bella. Mely népiparok volnának a népiskolában leányok számára a kézügyesítés tanítása alkalmával megalapozandók, az ismétlő iskolában tovább úgy folytatandók, hogy később a nők számára mint önálló háziipar, az életfentartás eszközéül szolgáljanak? Nógrádmegy. Tanügy 7., 8. sz.

Bartholomaeidesz Adél. A nőnevelésről. Polgári Isk. Közlöny 11. sz.

Csiky Viktor. A magyar társadalom középosztálya leánygyermekeinek jövője. Tanítótest. Értes. (Torda) 8. sz.

Dezső Lipót. A férjhezmenő tanítónők. Magy. Népiskola 46. sz. — Háros Antal. Hozzászólás. U. o. 48. sz.

Dóczi Imre dr. A nők feladata az alkoholellenes mozgalomban. Tanügyi Értes. XIV. 8. sz.

Győri Ilona dr. A leányok testi nevelése. Egészség. 3. füz. — A nők testgyakorlása. U. o. 12. füzet.

H. H. K. Ein Erziehungsroman- und die moderne Mädchenbildung. Schul- u. Kirchenbote 10. sz. (Detler, Ludw. Gertrud Baumgarten.)

Hanry. A nőnevelés problémája. Kolozsvári Hirlap 69. sz.

Hiemesch, K. H. Über Mädchenbildung nach den Ausführungen eines neuen Erziehungsromanes. Die Karpathen. II. J. 2. H. 449—454. l.

Hollós Károly. Kontár tanítónők. Nemz. Nőnevelés 313—318. l.

Keményfy K. Dániel. A polgári leányiskolák reformja s nőnevelésünk. Esztergom, Buzárovits G. ny. 1909. (8-r. 20 l.)

Knopfler Sándor. Még egyszer leányaink vallásos neveléséről. Izr. Tanügyi Értes. 3. sz.

Kóródy Miklós. A magyar nőnevelés kérdései. Néptan. Lapja 19. sz. — Leánynevelésünk a népiskolában. Népnevelő 28., 30. sz. — A népiskolai leánynevelésről. U. o. 44. sz.

Lantos Samu. Leányainak vallásos nevelése. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.

Lónyay, Gräfin Elemér. Frauenemanzipation und Erziehung. Die Nera 52. sz. (Az Oest. Rundschau-ból átvéve.) — Pressb. Ztg. 316. sz.

Martos Ágostonné. A kenyérkereső családanyákról. Nemz. Nőnevelés 187—193. l.

Máthé Albert. A nőnevelésről. Hunyadmegyei Tanügy 24. sz.

Messinger Karolin. A nők pályaválasztása. Nagybecskereki Messinger-intéz. 1908/9. értes. 3—13. l.

Mihalik Lajos. Szegénysorsú leányok gyámolítása. Család és Iskola 8. szám.

Móritz Júlia. Járvány idején. Néptan. Lapja 15. sz. (A feminista törekvésekről.)

Nagy I. Béla. A feminizmusról. Szilágyvárm. Tanügy 4. sz.

Palágyi Lajos. A leánynevelés. Magy. Népisk. 2—4. sz.

Pálmai Lenke. A sepsiszentgyörgyi ifjúsági leányegyesület. Nemzeti Nőnevelés 278—282. l.

Pásthy Károly. A latin és görög szertartású római katholikus polgári leányiskolák tanításterv-javaslata. Polgárisk. Közlöny 3. sz.

Pekár Károly dr. A nő jelleme. Nemz. Nőnevelés 452—457. l.

Persian Ádám. Konvenciók és igazságok. Néhány szó a leánynevelésről. Alkotmány 80. sz.

Petrovitsné Németh Anna. Feminista motivumok a polgári leányiskolai nevelésben. Polgárisk. Közlöny 6. sz.

Podhraczky Lajos. A nőkérdés. Nemz. Népművelés 6. sz.

Relkovic Mita. Polgári leányiskoláink 1908-ban. Nemzeti Nőnevelés 213—224. l.

— A polgári leányiskolák földrajztanítása az új tanterv keretében. Nemz. Nőnevelés 57—63. l.

Rendtartási szabályzata, Az Amizoni Károly által alapított országos magyar nőnevelő-intézet —. Budapest, Egyet. ny. 1909. (8-r. 22 l.)

Sechser Lujza. Mely népiparok volnának a népiskolában leányok számára a kézügyesítés alkalmával megalapozandók s az ismétlő iskolában úgy folytatandók, hogy később a nők számára mint önálló háziipar az életfentartás eszközeül szolgáljanak. Beregmegy. Tanügy 25. évf. 6. sz.

Soós László. A családi élet és a nőnevelés. Biharvárm. Népművelés III. évf. 7. szám.

Spectator. Gyakorlatibb nőnevelés. Polit. Hetiszemle 25. sz.

Sz. J. Nemzeti nőnevelés. Polit. Hetiszemle 16. sz.

Szabályzat a pesti izr. nőegylet báró Hirsch árvaleány-menhelye részére. Budapest, Hungária ny. 1909. (8-r. 14 l.)

Szabályzat a pesti izr. nőegylet leány-árvaháza részére. Budapest, Hungária ny. 1909. (8-r. 15. l.)

Szervezete, Az Amizoni Károly által alapított országos magyar nőnevelő-intézet —. Budapest, Egyet. ny. 1909. (8-r. 12 l.)

Szilárd Jolán. Az anya, mint nevelő. Magy. Kisdednevelés 8. sz.

Tanterve, Az Amizoni Károly által alapított országos magyar nőnevelő-intézet —. Budapest, Egyet. ny. 1909. (8-r. 22 l.)

Tanterve, A felsőbb leányiskola —. (A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter kiadta 1901. évi 40,925. sz. alatt kelt rendeletével.) Budapest, Egyet. ny. 1909. (4-r. 19 l.)

Ticskáné Halász Mária. Feminizmus. Népisk. Tanügy 23. sz.

Tomasek Emma. Néhány szó a polgári leányiskola új tantervéről és a rajzoktatásról. Rajzoktatás 1—6. l.

Varsányi Géza. Az anyaság védelmét szolgáló törekvések. Népművelés VII. 261—269. l.

Vas. A leányinas-iskolák új tanítási terve. Népnevel. Lapja 39. sz.

Wachner, Helene. Ziele und Mittel der sächsischen Mädchenerziehung. Die Karpathen. II. J. 2. Hälfte 455—459. l.

Werknerné Longhi Irma özv. A feminizmusról és ezzel kapcsolatosan a magyar nőnevelésről. Közérdek (Kúnszentmárton) 22—25. sz.

7. Szakoktatás.

Á. N. Ipariskoláink föntartása. Sárvári Járás 16., 17. sz.

Albrecht István. Iparosinasok vasárnapi rajzórái. Népnev. Lapja 15. sz.

— Ipari pályára való nevelés. Népnevel. Lapja 32. sz.

— Iparostanonc-iskolai tanítók kiképzése. Néptan. Lapja 5. sz.

Alfa. Szaktanítás az elemi iskolában. Iskoláink 7., 8. sz.

Balkányi Béla. A mezőgazdasági munkásosztály nevelési költségei. Közgazd. Szemle 41. köt. 59—61. l.

Bárdos Gyula. Az iparostanonc-iskolai kirándulások. Magy. Iparoktatás. XIII. évf. 11. sz.

Barton Imre. Az orosházi tanonc-otthon. Népművelés VII. 62—65. l.

— Ipari előkészítő iskolák. Magy. Népiskola 12. sz.

— Az iparostanonciskolai tanítók jogviszonyai. Magy. Népiskola 3. sz.

Báthory István. Iparoktatási ankét a felső ipariskolák szervezetének és tantervének módosítása tárgyában. Építő Ipar 5. sz.

Bedy Vince dr. A győri iparostanuló-iskola. Dunántúli Hirlap 121., 122., 128., 129. sz.

Berhidai Sándor. Ipari tanműhelyek felállítása. Nemz. Iskola 19. sz.

Borbély József. A gazdasági ismétlőiskola reformja. Család és Iskola 2. szám.

Clementis László. Gépipari rajz tanítása fémipari szakiskoláinkon. Magy. Iparoktatás XIII. évf. 15., 16. sz.

Csajági Bernát. Tanonciskoláink reformja. Magy. Iparoktatás XIII. évf. 12. szám.

F. Az iskoláknak az iparhoz és gyakorlati élethez való alkalmazása. Magy. Iparoktatás 13. évf. 1. sz.

Filimon János. A magyar tanítóság jövő teendői a fogyasztási és értékesítő szövetkezetek alakítása. Tanügy. Értesítő (Besztercze) XIV. 9. sz.

Fodor Gyula Z. Ipari tanműhelyek felállítása. Nemz. Isk. 6. sz.

A gazdasági iskolákról. Budai sváb. Nemz. Iskola 19. sz.

Gerényi Jakab. A gazd. népoktatási törvényjavaslat állítólagos hiányai. Néptanít. Lapja 18. sz. Háda József válasza. U. o. 26. sz.

Gergely Lajos. A gazdasági ismétlőiskolákról. Kalocsamegy. r. kath. tanítóegyl. 1907/8. értes. 161—168. l.

Gerster Béla. A gazdasági népoktatás. Nemz. Iskola 11. sz.

Gopcsa, Ladislas. La nouvelle université de sciences techniques. Revue de Hongrie. IV. vol. 318—322. l.

Gorzó Dénes. A kirándulások fejlesztése az ipari munkásság körében. Néptan. Lapja 50. sz.

Háda József. Az iskola az ipar szolgálatában. Néptan. Lapja 9. sz.

Herczka Gusztáv. Kertészet a nagyvárosok iskoláiban. Magyar Népiskola 11. sz.

Huszárik Béla. A gazdasági iskolákról. Népnevelő 23. sz.

Iparoktatás, az — az 1906—1908. években. Kiadja a kereskedelemügyi m. kir. miniszterium. Bpest, 1909. (8-r. VII, 740 l. 1 lev.)

Juhász Ida. Az újpesti állami polgári leányiskolával kapcsolatos női kézimunkatanfolyam. Polgárisk. Közl. 4. sz.

(K.) A gazdasági ism. iskola reformja. Biharvárm. Népművelés III. 14. szám.

K. Iparostanulóink erkölcsi képzése. Állami Népoktatatás. II. évfolyam 8. szám.

Kálmán Elek. Szakoktatás az iparostanonc-iskolában. Áll. Népoktatás 5. szám.

Karch Kristóf. A könyvvitel tanításáról a felső kereskedelmi iskolákban. Keresk. Szakoktatás XVII. 2., 3. sz.

Károly Rezső. A gazdasági szakoktatás Magyarországon és a külföldön. Budapesti Szemle 137. köt. 213—241., 400—428. l. 138. köt. 81—111. l. (Külön is megjelent. 8-r. 91 l. 1 K 60 f.)

A kecskeméti felső kereskedelmi iskola. — Adatok és irányelvek. Kecskemét, Első hirlapkiadó r.-t. 1909. (8-r. 15 l.)

Keresztesi Ambrus. Iparunk és társadalmunk. Tanítótest. Értesítő (Torda) 8. sz.

Kirchner Béla. A kereskedelmi iskolák reformja. Budapesti Hirlap 275. szám.

Kolbenheyer Gyula. Az ipari képesítés és az állami felső építő ipariskola. Építő Ipar 22. sz.

Koleszár József. Az iparos tanulókul kihelyezett gyermekek folytató lagos nevelésének módja. Gyermekvédelmi Lap 11. sz.

Kollányi Ödön. A kaszárnyai iskolák szervezése és a tanítók, tanárok katonai szolgálatának reformja. Polgárisk. Közl. 12., 17. sz.

Kováts Ferenc. A modern gazdálkodás népszerűsítése és a gazdasági ismétlőiskolák. Népnevelő 20. sz.

Kreizler Sándor. Az ipariskolai tanítók gyakorlati kiképzése. Tanműhelyek. Nemz. Iskola 3. sz.

Krisch Jenő. A kereskedelmi iskolák fejlesztéséről. Keresk. Szakoktatás XVII. 4. sz.

L. A kereskedelmi oktatás reformmozgalmai. Magyar Nemzetgazda 50. szám.

Littván Sándor. Az iparos-tanonciskolai tanítók gyakorlati kiképzése. Néptan. Lapja 13. sz. és Állami Népoktatás III. évf. 1. sz.

Makayné Pekó Valéria. Háztartási iskolák létesítése. Néptan. Lapja 22. sz.

Mártonffy Márton. Inasiskoláink. Honi Ipar 18. sz. Népnevel. Lapja 35. sz. és Áll Népoktatás III. évf. 2. sz.

Mihály József dr. és *Trautmann Henrik.* A nagy reform. Keresk. Szakoktatás XVIII. 8., 9. sz. (A felső keresk. iskola 4 éves tanfolyamának reformjáról.)

Mihályfi Dezső. Műszaki nevelés. Budapesti Hirlap 8. sz.

Miklóssy István. Kereskedelmi iskolákat az Alföldre! Magyarország 282. sz.

Molnár István dr. Az új gazdasági népiskola tervéhez. Kath Szemle 173—188. l. — Erre válaszol E. K. A «Katholikus Szemle» az új gazdasági népiskoláról. Népnevelő 8. sz.

(N. A.) A felsőipariskolák válsága. Budapesti Hirlap 10. sz.

Nádai Pál. Amatőrök nevelése. Népművelés VIII. 82—86. l.

Nagy János. A népiskolai oktatás gazdasági szempontból való javításáról. Kalocsamegy. r. k. tanítóegylet 1907/8. értesítő 168—174. l.

Nagy Károly. A gazdasági ismétlőiskolák. Néptanít. Lapja 35. sz.

Nullus. Az iparostanoncok ifjúsági egyesületeiről. Magy. Népiskola 6. szám.

Ó. Az iparoktatás fejlődésének néhány feltétele. Áll. Népoktatás II. évf. 4. szám.

Oczvirk Nándor. Elmélet és gyakorlat a technikai szakoktatásnál. Bányász. Kohász. Lapok 48. köt. 78—86. l.

Orel Géza dr. Az inasképzésről. Nemz. Iskola 24. sz.

Pákh Sándor. A gazdasági ismétlőiskoláról. Alföldi Népiskola 1. sz.

Papp Viktor. Gazdasági szakoktatásunk fejlődése. Néptan. Lapja 31. sz.

Péterfy Sándor. A méhészkedés és a fatenyésztés tanítása az iskolában és az iskolán kívül. Alföldi Népiskola 7., 8. sz.

Pirbás Nándor. A tanonciskolai tanítók képesítése. Állami Népoktatás III. évf. 3. sz.

Podhraczky Lajos. Női ipariskolák. Nemz. Iskola 2. sz.

— Iparművészeti nevelés. Nemz. Iskola 3. sz.

Pokoly Kálmán. Megfelel-e a gazdasági ismétlőiskola jelen szervezetében céljának? Szilágyvárm. Tanügy 3. sz.

Polyánszky Gyula. A gazdasági ismétlőiskolák kérdéséhez. Nevelés 26. évf. 9. sz.

Rácz Lajos dr. Az iparoktatás az ipartörvénytervezetben. Magy. Iparoktatás. XIII. 2., 3. sz.

Rácz és *Molnár László.* Két czikk a gazdasági ismétlőiskoláról. (Válasz Pákh Sándornak.) Alföldi Népiskola 2. sz.

Relkovic Mita. A gazdasági népoktatás új törvényjavaslata. Polgári Isk. Közl. 14. sz.

Rónai Sámuel. A könyvelés tanítása az ipariskolában. Nemz. Isk. 39. sz.

Rónai Sámuel. A modern inasnevelésről. Kaposvári iparostanonciskola 1908/9. értesítő 3—7. l.

Rózsa Károly. Vita a tanonciskolai tanítók képesítése körül. Állami Népoktatás III. évf. 4.. 12. sz.

Sághy Mihály. Továbbképzés. Állami Népoktatás. II. évf. 5. sz. (Iparoktatás.)

sb. Az 1908/9. isk. évi beírások eredménye a felső kereskedelmi iskolákban. Keresk. Szakoktatás XVII. 2., 3. sz.

Schack Béla dr. Közgazdasági és kereskedelmi fakultás. Magy. Pénzügy jan. 6. és Keresk. Szakoktatás XVII. 5. sz.

Schlosz Lajos. Külföldi szakfolyóirat a magyar iparoktatásról. Magy. Iparoktatás XIII. 5. sz.

Schodits Lajos. Az állami felső építő-ipariskola gyakorlati felvételi vizsgájának eredménye. Magy. Iparoktatás XIII. évf. 10. sz.

Schulreform und Industrie. Wien, 1908. Ism. kf. Tanáregyl. Közlöny 42. évf. 178. l.

Sebestyénné Stetina Ilona. A gazdasági népoktatás. Nemz. Nőnevelés 7—11. lap.

Serényi Gusztáv. Teknikai múzeum. Budap. Hirlap 188. sz.

Simai Ödön dr. Az ipartanító-műhelyekről. Népnevel. Lapja 12. sz. és Nemz. Iskola 15. sz.

Stegmüller Mária. A háztartási szakoktatás első nemzetközi kongresszusa. Nemz. Nőnevelés 471—474. l.

Straub Sándor. A felső ipariskolák kérdéséhez. Magy. Iparoktatás XIII. 5. sz.

Szabó Jenő. A gazdasági ismétlőiskola reformja. Család és Iskola 4. sz.

Szervezete, A felső kereskedelmi iskolák —. Kiadta a kereskedelmügyi m. kir. miniszter hozzájárulásával a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1895. évi augusztus hó 20-án 44,001. sz. alatt kelt rendeletével. Budapest, Egyet. ny. 1909. (8-r. 68 l.) 1 K.

Szuppán Vilmos. A felső kereskedelmi iskola új szervezete és az óraredukció. Keresk. Szakoktatás XVII. 2., 3. sz.

Tamás Károly. Az ipartörvény és a polgáriskola. Nemz. Isk. 37. sz.

Tóth Irén. Leány-iparostanonciskolák tanítástervéről. Magy. Népiskola 47., 48. szám.

Trautmann Henrik. A kereskedelmi tudományok ápolása. Keresk. Szakoktatás XVII. 5. sz.

— A reform küszöbén. Keresk. Szakoktatás XVII. 7. szám. (A felső keresk. iskolák reformjáról.)

Turczer János. Felső kereskedelmi iskoláink az 1907/8. évben. Magy. Iparoktatás XIII. évf. 18., 19. sz.

Ungár Miklós. Felső kereskedelmi iskolák. Pesti Napló 270. sz.

V. Mily egyöntetü eljárást kövessünk az iparos- és kereskedőtanoncok nevelésében, hogy annak az iskolán kívül is maradandó nyomai legyenek? Jásznagykúnszolnokmegy. Népoktatás 12. sz.

V. A műipari szakképzés amerikai módszerei. Magyar Iparművészet 46—48. lap.

Vadász Lajos. A rabok oktatása. Hevesmegy. Tanügy 1. sz.

Várnai Sándor. Iparoktatási mozgalmak a mult század negyvenes éveiben. Magy. Iparoktatás XIII. 16., 17. sz.

Veress János. Az iparos- és kereskedő-tanonciskolai tanítók érdekeiről. Állami Népoktatás III. évf. 6. sz.

Veress Vilmos dr. Közgazdasági fakultás. Keresk. Szakoktatás XVII. 6. szám.

Vizy Ferenc. A gazdasági népoktatás. Magy. Népiskola 7. sz.

Wickl Gyula. A néptanító feladatai a földmívesnép gazdasági nevelése terén. Délvid. Tanügy 3. sz.

8. Gyógypædagogia.

Adler Simon. A lovag Wechselmann Ignác és neje Neuschloss Zsófia vakok intézete. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.

Ákos István. A képességek megállapításának fontossága az oktatás szempontjából. Magy. Gyógypædag. 113—119., 152—159. l.

Berkes János. Gyógypædagógiai múzeum. U. o. 331—334. l.

— A gyengeelméjü gyermekek érzelem- és akaratvilága. A Gyermek 1—15. l. és Népisk. Tanügy 15., 16. sz.

Beszédtanítás a II., III. osztályban. Magy. Siketnéma-oktatás 1—3. sz.

Blum Rezső. Tájékoztató a szellemileg fogyatékosok Blum-féle intézetéről Pelsőcz (Gömörmegye). Budapest, 1909. Grafikai intézet. (8-r. 40 l.)

Cs. S. A siketnémák tehetség szerint való különválasztásának kérdéséhez. Magy. Siketnéma-oktatás 4—6. sz.

C. x. Az elemiesség és részletesség a gyengetehetségűek oktatásában. Magy. Gyógypædag. 23—27. l.

— Mire s hogyan tanítsuk meg a gyengetehetségű gyermekeket? U. o. 278—282. l.

Doszpoly Dezső. Néhány szó a gyengetehetségű gyermekek külön oktatásához. Biharvárm. Népmüvelés III. 8. sz.

Ehling Jakab. A siketnémák filadelfiai előkészítő iskolája. Magyar Siketnéma-oktatás 2. sz.

— Hogyan tehetjük növendékeink beszédét érthetőbbé? U. o. 7. sz.

Éltes Mátyás. A gyöngetehetségű gyermek oktatása. Néptanítók Lapja 48. sz.

Eötvös László. Statisztikai adatok siketnéma-oktatásunk 1907/8. évi taneredményéről. Magy. Siketnéma-Oktatás 4. sz.

— Kik tanítsák a rajzot a siketnémák iskoláiban? U. o. 6. sz. — Sztankay Lajos válasza. U. o. 7. sz.

— A siketnémaság általában. Népnevelő 6. sz.

Fodor István. Az új tanterv az első osztályban. Magy. Siketnéma-Oktatás 4. sz.

Fürj Pál. A szellemileg fogyatékosok védelme. Népművelés VII. évf. 90—102. l.

A gyógypædagógia világából. Nemz. Iskola 21. sz.

A gyógypedagogiai oktatást illető törvényes rendelkezések a külföldön. Magy. Gyógypedagogia. 5—8. 10. sz. (Külön is megjelent. 8-r. 46. l.)

Hercsuth Kálmán. Az abnormis gyermekek védelme. Gyermekvédelmi Lap 4. szám.

— Gyengetehetségű gyermekek a népiskolában. Néptan. Lapja 39. sz.

— A gyermekek idegessége. Népművelés VIII. 276—298. l.

Herczka Gusztáv. A kisegítő iskolák és az igazságszolgáltatás. Magy. Gyógypædag. 104—106. l.

Herodek Károly. A vakokról. Tanítók évkönyve. 1908/9. 123—132. l.

— A vakok ügyének kül- és belterjes fejlődése az utolsó tíz év alatt. Magy. Pædagog. 17—23. l.

— A vak gyermekek fogalomkincse. Magy. Gyógypædag. 227—231. l.

Hertilla Szilárd. A siketnémák középiskolájához. Magy. Siketnéma-Oktatás 1. sz.

— Módosított tantervünk ismertetése. U. o. 3. sz.

— Néhány megjegyzés az osztályok összevonásához. U. o. 5. sz.

— Anomáliák az iparostanulók iskolájának szervezetében. U. o. 11. sz.

Az idegesség mint gyógypædagógiai eszköz. Népművelés VIII. évf. 375—378. lap.

Istenes Károly. Néhány szó a siketnémák nyelvérzékéről. Magyar Gyógypædag. 190—199. l.

Jogosult-e a siketnémák beszédtanításának természetes módja után való törekvés? Magy. Siketnéma-Oktatás 11., 12. sz.

Jula Adolf dr. A gyengetehetségű gyermekek oktatása. Néptanítók Lapja 45. sz.

Kertész Manó dr. Idegesek iskolája. Nemz. Iskola 38. sz.

Kg. Egy új iskolánk. Magy. Középiskola 560—562. l. (Az ideges és gyengébb szervezetű gyermekek . . . áll. intézete.)

Kirschenheuter Ferenc. A gyógypædagógia világából. (Válasz Plichta Béla úrnak.) Nemz. Iskola 1. sz. (A gyógypædag. tanárok orsz. egyesülete létesítéséről.) Plichta Béla válasza. U. o. 3. sz.

Kirschenheuter Ferenc. Griesbach adataihoz fűzött fejtegetések. (Pszikhó-fiziológiai értekezés.) Magy. Pædag. 60—64., 94—97., 120—133. l.

— Vakok között olasz földön. U. o. 259—269., 334—339. l.

Klis Lajos. A túlkoros siketnémák oktatása. Magy. Siketnéma-Oktatás 8., 9. szám.

Kolumbán Károly. A vakok neveléséről és tanításáról. Család és Isk. 10—12. szám.

Lakatos Lajos. A magyar gyógypædagógiai intézetek. (Külföldi elismerés.) Néptanít. Lapja 29. sz.

Medgyesi János. Az írás és olvasás tanítását a II-ik osztályban kezdjük meg siketnémáinkkal. Magyar Gyógypædagógia 325—327., 352—354. l.

— A néptanítók tudnivalói a siketnéma gyermekekről. Tanítók évkönyve 1908/9. 145—152. l.

Mihalik Gyula. Háziipar és slöjdoktatás. Magyar Gyógypædagógia 187—190. lap.

Nagy Péter. A siketnémák iskoláinak első tanítástervе. Család és Iskola 5. sz.

Náray-Szabó Sándor dr. Jelentés a vakok ügyében tartott nápolyi nemzetközi kongresszusról. Magy. Pædag. 291—318. l. (Külön is megjelent. 8-r. 30 l.)

Ranschburg Pál dr. Elmélkedések a gyógypædagógia jelenéről és jövőjéről. Magy. Gyógypædag. 41—50., 82—85. l.

Rejtő Sándor dr. Adenoid vegetáció a gyógypædagógiában. U. o. 64—68. l.

Reuschert, E. Die Gebärdensprache der Taubstummen. 1909. Ism. Erdős István. Magy. Siketnéma-Oktatás 10—12. sz.

Schneider M. A siketnéma hangbeszédje természetes összefüggésében a jelnyelvvel. Ford. Schulmann Adolf. U. o. 2. sz. (Eleje a mult évi folyamban.)

Scholtz Lajos. Új törekvések. Magy. Pædag. 11—17. l. (A gyengetehetségű siketnémák-intézetének szükségességéről.)

Schreiner Ferenc. A siketnéma mint rendes (iskolai) és magántanuló. Magy. Gyógypædag. 231—240., 269—278., 318—325., 339—352. l.

— A gyengetehetségű siketnémáknak a normális képességűektől való elkülönítése. U. o. 50—55., 90—94. l.

Séra Lajos. A vakok földrajzi oktatásáról általában. U. o. 160—166. l.

Szily Adolf. A siketvakokkal való szellemi érintkezésről. U. o. 6—11. l.

Szobolovszky István. Az ideges gyermekek. Nemz. Iskola 49., 50. sz.

— Az iskolai kirándulások fontossága. Magy. Siketnéma-Oktatás 20. sz.

— A tanítás és a tanulás energiája. U. o. 12. sz.

— A siketnéma gyermek egyénisége. U. o. 4. sz.

— A siketnémák szociális nevelése. U. o. 7. sz.

Szotfrid József. Pályánk megbecsülése. U. o. 8., 9. sz.

Tanterv és utasítás a budapesti állami gyógypædagógiai nevelő-intézet részére. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1909. évi 53,523. számú rendeletével. Budapest, 1909. Bichler I. ny. (8-r. 62 l.)

Tanterv és utasítás az ideges és gyengébb szervezetű gyermekek elemi- és középfokú állami iskolája részére. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1909. évi 2348. számú rendeletével. Budapest, 1909. Bichler I. ny. (8-r. 32 l.)

Tanterv és módszeres utasítások a siketnémák iparostanonciskolái részére. Jóváhagyatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minisztérium 1908. évi 14,3119. számú rendeletével. Bpest, Bichler I. ny. 1909. (8-r. 16 l.)

Tanterv és módszeres utasítások az ifjú vakok áll. s. tanintézetei részére. Jóváhagyatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minisztérium 1908. évi 75,493. számú rendeletével. Bpest, Bichler I. ny. 1909. (8-r. 24 l.)

Törvényes rendelkezések a gyógypædagógiai oktatást illetőleg a külföldön. Magy. gyógypædag. 29—34., 171—174., 206—221., 243—249., 282—286., 355—364. l.

Tóth Zoltán. A vak gyermek alaki és tárgyi érdeklődésének fejlődéséről. U. o. 199—206. l.

Vértes O. József dr. Ideges gyermekek állami iskolája. Budapesti Hirlap 188. sz.

Záborszky Árpád. Emlékbeszéd . . . a Cházár-emlékünnepélyen. Magy. Siketnéma-Oktatás 10. sz.

9. Külföldi tanügy.

A. V. Japán, az iskolák országa. Pesti Napló 270. sz.

Adatok az orosz iskolán kívüli oktatás köréből. Néptan. Lapja 33. sz.

Az angol közoktatás rövid történeti vázlata. Népműv. VII. 85—89. l.

Angol tanonciskolák. Népművelés VII. 69—72. l.

Az amerikai iskoláztatás. Népművelés VII. 199—206. l.

Arnulf. A londoni népiskolák fejlődése. Nemz. Iskola 43. sz.

Arnhold Nándor. A londoni nemzetközi rajzkongresszus és iskolai rajzkiállítás. Rajzoktatás 41—45., 73—81., 105—111., 137—146. l.

B. M. Aus Dresdens Schulen. Schul- u. Kirchenbote. 19—21. sz.

Bánfi János. A montenegrói nemzeti leányintézet. Polgárisk. Közl. 10. sz.

Bánfi, Johann. Das gewerbliche Bildungswesen in Serbien und Bulgarien. — Die gewerbliche Fortbildungsschule 52. s kv. l.

Barabás Endre. A poroszországi tanítóképzés. Budapest, Hungária-ny. (1909.) (8-r. 46 l., 1 lev.) Külön nyomat a «Magy. Tanítóképző»-ből. — Ism. L. Néptanít. Lapja 34. sz.

— Tanítói értekezletek Romániában. Néptanít. Lapja 15. sz.

Báthory Nándorné, özv. Külföldi háztartási iskolák. Népművel. VIII. 57—62. l.

Blasutigh Károly. A gyermekmunka szociális hatásai Angolországban. Népművelés VIII. 105. l.

Brand Vilma. Új angol-német internátusban szerzett benyomások. Modori ág. leánynevelő-int. 1908/9. értes. 3—18. l. és Orsz. ág. tanáregyl. 1908/9. évkönyve 73—84. l.

— Új angol német iskolatipusok. Polgárisk. Közl. 9—10. sz.

Capesius, J. Vom moralpädagogischen Kongress in London. Kirchl. Blätter XII. 31., 33., 34., 36. sz.

Chên Ioan. The book of filial duty 1908. Ism. dr. Ágner Lajos. Magy. Pæd. 307. l.

Cselőtei Lajos dr. Kano igazgató a japán testnevelésről. Nemz. Sport 51. sz. (Külön is megjelent 8-r. 24 l.)

Czizik Gyula. A londoni rajzoktatásügyi kongresszus naplójának megjelenése alkalmából. Magy. Iparokt. XIII. évf. 12. sz.

— A rajz a prágai kiállításon. Magy. Iparokt. XIII. 7. sz.

Delobel G. A német nyelv a francia iskolákban. Ism. dr. N. I. Magy. Pædag. 506—508. l.

A direkt erkölcsi oktatás bevezetése az angol iskolákba. Magy. Középiskola 585. l.

Dobos Károly dr. Jegyzetek az angol «Nyilvános iskolákról.» Budapest VI. ker. főgymn. 1908/9. értes. 7—23. l. — Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 596. l.

— Az angol iskolán kívüli oktatás. Néptanít. Lapja 3., 8. sz.

E. G. A porosz középiskolák mai állapota. Magy. Pædag. 583. l.

eg. Új szabályzat a tanárjelöltek gyakorlati kiképzésére Poroszországban. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 338—340. l.

Az élő nyelvek oktatása Franciaországban. Ism. dr. Nagy József. Magy. Pædag. 113. l.

Endrei Gerzson dr. Az osztrák új középiskolai tipusok jogositása. Magy. Pædag. 489. l.

— Az osztrák reáliskolák új tanterve. Magy. Pædag. 365—368. l.

— Az osztrák gimnázium új tanterve. Magy. Pæd. 225—228. l.

Erinnerungen an den ersten Lehrerfortbildungskurs im Wurmloch. Schul- u. Kirchenbote 18. sz.

Erődi Béla dr. A londoni magyar kulturális kiállítás és tanulságai. Magy. Pædag. 80—92., 162—171. l.

Fallenbüchl Ferencz dr. A külföldi bencés konviktusok szabad ideje. Magy. Középiskola 488—491. l.

Falusi népkönyvtárak Németországban. Néptanít. Lapja 37. sz.

Fărcaş, Vasile. O nouă carte de cetire românească. Telegraf. Roman. 97. sz.

A fizika tanítása. Magy. Középisk. 268. l. (Az Egyesült-Államokban.)

A francia ipari és művészeti oktatás hanyatlása. Népművelés VII. 354—356. l.

A francia rajzoktatás reformja. i—s. Népműv. VIII. 78—82. l.

Friml Aladár dr. Amerikai orvos- és mérnök-professzorok állásfoglalása a klasszikus nyelvek érdekében. Magy. Középisk. 257—260. l.

— A moral-pedagógiai kongresszus tanulságai. Magy. Középiskola 285—291. l.

— Klasszifikáció az osztrák középiskolákban. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 224—226. l.

Fürj Pál. Gyermektanulmányozás Japánban. A Gyermek 319. l.

Gaal Jenő dr. A londoni morálpedagógiai kongresszus. Magy. Pædag. 65—80., 148—162. l.

Geőcze Sarolta. A londoni erkölcsi nevelési kongresszus. Nemz. Nőnevelés 12—24. l.

Gineverné Győry Ilona. A «régi tanulók klubjai» Angliában. Népművelés VII. 394—398. l.

— Az «ideal homes» kiállítás női munkásai. Nemz. Nőnev. 32—36. l.

Glasz Lajos. Japán nevelés. Ford. Sulyzó. Tornaügy 26. évf. 13. sz.

Gondos Viktor dr. Építőipari iskolák az Egyesült-Államokban. Építő Ipar 42—45. sz.

— Az iparművészeti oktatás Amerikában. Magy. Iparműv. 277—281. l.

(Hm.) Az angol gyermektörvény. Népnev. Lapja 15. sz.

(hm.) A finnországi népoktatásügy. Néptanít. Lapja 32. sz.

Halmi Piroska dr. Néhány szó a német felsőbb leányiskolákról. Kassai felsőleányisk. 1908/9. ért. 3—17. l.

Hantos Gyula. A spanyol iskolaügy. Család és Isk. 10. sz.

— A boszniai iskolák. U. o. 11. sz.

— Chicagó iskolái. U. o. 12. sz.

— Az angol iskolázás köréből. Család és Iskola 1., 2. sz.

— A középiskola reformja Horvátországban. Család és Iskola 6. sz.

A harmadik nemzetközi család nevelésügyi kongresszus. Népművelés VIII. 38—41. l.

Her, Dr. Paul. Das moderne amerikanische Besserungssystem. Ism. Tas József. Népműv. VII. 377—385. l.

Herczegh Kamilla. Beszámoló Párisban tett tanulmányi utam eredményéről. Magy. Tanítóképző 413—419. l.

Herczka Gusztáv. A mannheimi reformiskoláról. Magy. Népisk. 27. sz.

Herrmann Irén. Nevelés a finn iskolákban. Néptanít. Lapja 22. sz.

Horváth Jenő dr. Angol közoktatásügyi tanulmányok. — Ism. dr. Nógrádi László dr. Néptanít. Lapja 27. sz.

— A tanárképzés Angliában. Szolnoki áll. főgimn. 1908/9. ért. 3—27. l.

Horvay Róbert dr. Megfigyeléseim német középiskolákban. Debreceni főreálisk. 1908/9. értes. 3—17. l. — Ism. dr. Ozorai Frigyes. Magy. Pædag. 595. l.

— Néhány megfigyelés a testi nevelésről a német középiskolában. Tornaügy 26. évf. 20. sz.

Az iskola Amerikában. Fejérmegy. Napló 133. s kv. sz.

Ispánovits Sándor. Népművelő társaság Finnországban. Népművelés VII. 398—400. l.

— A finnek vegyes középiskolája. Nemz. Nőnev. 383—387. l.

— A nääsi szlöjdképző nyári tanfolyamairól. Néptan. Lapja 18. sz.

— A finnországi Népművelő-Társaság. Néptanít. Lapja 33. sz.

— A népkönyvtárak a Skandináv államokban. Néptanít. Lapja 28. sz.

Jalsoviczky Lajos. Az angol műszaki nevelésről. Magy. Iparoktatás XIII. 8—9. sz.

Jámbor György dr. A mai Görögország középiskolái. Magy. Középisk. 47—52. l.

Jancsó Erzsébet. A háztartási és női gazdasági oktatás Franciaországban. Néptanít. Lapja 7., 11., 15., 20. sz.

Jaschik Álmos. A külföld iparművészeti oktatása. Néptanít. Lapja 6., 7. sz.

A Julián-Egyesület iskolái. *ó.* Néptanít. Lapja 35. sz.

Kf. Nemzetközi oktatásügy. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 226—228. l.

K—n. A közoktatásügy reformja Bulgáriában. Magy. Pædag. 255. l.

— Új középiskola-tipus Franciaországban. Magy. Pædag. 599. l.

— Modern nevelés Japánban. Magy. Pædag. 666. l.

K—s. Modern nevelés Japánban. Magy. Középisk. 650—653. l.

Kacsoh Pongrácz dr. Néhány szó az új osztrák tantervről a matematikai és fizikai tanítás szempontjából. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 717—720. l.

Kaiblinger Fülöp dr. A modern nyelvtanárok kongresszusa Párisban. Magy. Pædag. 358—365. l.

Kelemen Ignác. Rendszer és természettudomány az angol iskolákban. Magy. Pædag. 176—182. l.

Kelen Margit. Iskolareformok Khinában. Népműv. VIII. 396—397. l.

Keleti Adolf. Az osztrák népoktatás hanyatlása. Népnev. Lapja 10. sz.

Középiskolai tanárok művészeti tanulmányútja. Magy. Középiskola 332. l. (Poroszországban.)

A középiskolák reformálása Olaszországban. *v.* Magy. Középisk. 396. l.

Kuhlmann Frigyes. A német rajzoktatás újabb története. Rajzoktatás 16—19. l. (Eleje a mult évi folyamban.)

Kunfalvi Rezső. Nagy-Britannia és Irország középiskolái az újabb időkben. Magy. Középisk. 451—462. l.

— Az angol internátus. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 674. l.

Kúnos Ignác dr. Kereskedelmi szakoktatásunk és Új-Törökország. Keresk. Szakoktatás. XVII. 2—3. sz.

Kuss Gizella. Néhány szó a párisi felsőbb leányiskolákról. Nemz. Nőnevelés 123—130. l.

l...r. Leányok a badeni fiú-középiskolákban. Magy. Középiskola 653—656. l.

Lakatos Lajos. A fonomimika hódítása Ausztriában. Népt. Lapja 45. sz.

Lechner László dr. A «bureau of education» az amerikai Egyesült-Államokban. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 614—616. l.

Leyrer Mátyás. Külföldi mozgalmak a népoktatásügy terén. Magy. Tanítóképző 273—277. l.

— A tanítóképzés újabb módja a zürichi kantonban. Magy. Tanítóképző 129—132. l.

A londoni rajz- és művészettanítási kongresszus. Magy. Középiskola 198—201. l.

Az 1908. évi londoni rajzoktatásügyi kongresszus epilogusa. Népműv. VII. 75. l.

M. Iskola és könyvtárak Amerikában. Magy. Tanítóképző 277—279. l.

Málnai Mihály dr. Adalékok Angolország közoktatásügyéhez. Magy. Tanítóképző 23—27. l. (Eleje a mult évi folyamban.)

Matolcsy László dr. Tizenöt nap a német képzőkben. Magy. Tanítóképző 543—546. l.

— A németországi leánynevelés újjáalakítása. Nemz. Nőnevelés 182—186., 270—277. l.

Molnár Oszkár. A VI-ik lélektani nemzetközi kongresszus. Magy. Tanítóképző 398—402. l.

Montenegro középiskolái. Magy. Középiskola 588. l.

n. e. Iskolai orvosok Wiesbadenben. Népműv. VII. 58. l.

Nagy József dr. Az Egyesült-Államok közös iskolái. M. Pæd. 384. l.

— Anyanyelvi irásbeli dolgozatok a francia középiskolákban. Magy. Pædag. 643—646. l.

Nagy László. A hannoveri tanítók kongresszusa és kiállítása. Néptan. Lapja 48—50. sz.

New-York állam módosított törvénye az ipari és kereskedelmi iskolákról. Magy. Iparoktatás XIII. 7. sz.

Az osztrák szabadoktatás köréből. Néptanít. Lapja 42., 46., 50. sz.

Az osztrák gimnázium új tanterve. *f. a.* Magy. Középisk. 321—327. l.

Otrok Mihály. A németországi felsőbb leányiskolák az 1907/8. tanévben. Magy. Pædag. 20—23. l.

— A modern nyelvek tanárainak nemzetközi kongresszusa Párisban. Magy. Középiskola 327—332. l.

Ozorai Frigyes. A szabadoktatás Ausztriában és Németországban. Népművelés VII. 140—143. l.

Cs. Papp József. Olaszország kereskedelmi iskolái. Csal. és Isk. 18. sz.

Pataki Béla. Művészeti nevelés a németeknél. Népműv. VIII. 63—74. l.

Peeters, Edward. Excursion pédagogique en Hollande. — Ism. fk. Pester Lloyd 222. sz.

Philipp Kálmán dr. Francia irodalmi körök az angol középiskolában. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 205—207. l.

Pollák Aurél. Az angol és amerikai iparművészeti rajzoktatás. Grafikai Szemle 4. sz.

A rajnai tanárok második gyűlése. *eg.* Magy. Pædag. 252—254. l.

Reformok Bulgáriában. Magy. Középisk. 203. l.

Report of the Commissioner of Education for the year 1907. Washington. Ism. K. F. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 224. l.

Report on the education committee of the London county council. 1908. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 385. l.

Révész Márton. Közgazdasági tanfolyam Mannheimban. Keresk. Szakoktatás XVII. 4. sz.

S. A. A francia iparoktatás köréből. Magy. Iparoktatás XIII. évf. 13—18. sz.

Salgó Béla. Női kereskedelmi iskolák Németországban. A Nő 137—139. l.

Sándor Domokos. Az antwerpeni gyermektanulmányi társaság működése az 1904., 1905. és 1906. években. A Gyermek 386—394. l.

— A Trüper J. vezetése alatt működő Sophienhöhei nevelő-otthon és gyermekszanatórium. A Gyermek 163. l.

— A Schreuder-féle holland gyógypedagógiai internátus Arnhemben. A Gyermek 313—315. l.

Schwarcz Izidor. Ausztriai közoktatási viszonyok hazánk északnyugati határán. Izr. Tanügyi Ért. 10. sz.

Seni, Dr. Valeriu. O vizită la şcoalele poporale din Germania. Foaia scolast. 1. sz. (Eleje a mult évi folyamban.)

Somogyi Géza. Az amerikai nevelés gyakorlati iránya. Magy. Pædag. 302—304. l.

— Az amerikai nevelés gyakorlati iránya. Népműv. VIII. 137—157. l.

Spanier után sz. A németországi zsidó iskolákról. Izr. Tanügyi Értesítő 4. sz.

Staindl M. Pittsburgh gyermekkönyvtárai. Népműv. VIII. 312—317. l.

Stetzner, Dr. Pavla. Današnja javna nastava u Nemačkoj. Preveo Ahmes. Skolski Glasnik 4., 6., 11., 12., 14., 17. sz.

Székely Eugénia. A svájci gyermekek vasárnapja. Népművelés VII. 233—235. l.

— Jutalomdíjak kiosztása Franciaországban. Magy. Népiskola 1. sz.

— A svéd ifjúság józansági mozgalma. Népműv. VIII. 203—205. l.

— Szünidei tanfolyam Boulogne sur Merben. Magy. Népisk. 9. sz.

— Iskolalátogatási engedély kieszközlése Németországban. Magy. Népiskola 14. sz.

— A schnepfenthali intézet. Magy. Népiskola 36. sz.

— Angol torna. Magy. Népiskola 37. sz.

Szuppán Vilmos. Hány évfolyamú az ausztriai felső kereskedelmi iskola. Keresk. Szakoktatás XVII. 2., 3. sz.

T. J. A német gyermekvédő nevelők napja. Népműv. VIII. 110—112. l.

Tamás Károly. A természetes nevelés hiveinek gyűlése Berlinben. Nemz. Iskola 22. sz.

— A porosz közoktatásügyi miniszternek 1908. jan. 31-én kelt rendelete. Tanügyi Ért. (Beszterce) XIV. 9. sz. és Nemz. Isk. 19. sz.

— Reformtörekvések Németországban. Nemz. Iskola 39. sz.

Tanárcsere az Egyesült-Államok és Németország között. Magy. Középiskola 201. l.

Téglás Gábor. A németországi leánygimnáziumok kialakulása. Nemz. Nőnevel. 139—142. l.

Tsuji, T. Japanisches Schulwesen. — Ism. dr. Ágner Lajos. Magy. Pædag. 185. l.

Ujlaky Gyula. Amerikai gyermekrajzok. (Az Iparművészeti Muzeum karácsonyi kiállítása.) A Gyermek 31—33. l.

Uj rendszerű falusi könyvtárak Angliában. Népművel. VII. 291. l.

Az «Universitá popolare» mozgalom Olaszországban. Néptanít. Lapja 37. sz.

V. Népművészet és kézimunka. Népművelés VIII. 74—78. l.

V. S. Ipari szakoktatás és tanoncképzés Amerikában. Népművelés VII. 65—69. lap.

Várnai Sándor. Korlátolt fejlődésű gyermekek nevelő-intézete Philadelphiában. A Gyermek 309—313. l.

— Iskolai egyesületek Amerikában. Magy. Pædag. 491—495. l.

— Az idegen élő nyelvek tanítása és a párisi kongresszus. Keresk. Szakoktatás XVII. 10. sz.

— Gyakorlati nőképzés Angliában. (A Kensington College.) Nemz. Nőnevelés 475—479. l.

— Az iparoktatás amerikai reformja. Magy. Iparokt. XIII. 20. sz.

Verhandlungen d. III. Kongresses der Deutschen Gesellschaft zur

Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten. 1907. Ism. p. h. Népmüvelés VIII. 43—47. l.

Vértesy Dezső. A nemzeti zászló ünnepe Görögország iskoláiban. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 241—243. l.

Vujsz János. Az élő nyelvek nemzetközi kongresszusa Párisban. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 707—716. l.

Zerkovitz Emil. Szakvélemények az amerikai nevelés ügyéről. (— jelentése.) Néptanít. Lapja 7—9. sz.

10. Neveléstörténet.

A. L. Török Pál és a pesti ref. főgimnázium megalapítása. Magyar Lap 29. sz.

Acsay Ferencz. Fehér Ipoly Kálmán. Dunántúli Hirlap 127. sz.

Almásy T. Pál. Az aradi polgári fiúiskola rövid története. 1872/3—1908/9. (Aradi polg. fiúisk. 1908/9. ért. 3—7. l.)

Antal Géza dr. Kálvin mint pedagógus. Prot. egyh. isk. Lap 28. sz.

B. P. Dr. Beerwaldszky János 1848—1909. Nemz. Isk. 10. sz.

Barcianu, Dr. Daniel P. Vatra Scolara 238—248. l.

Barcsa János dr. Tanügytörténeti és pedagógiai czikkek repertóriuma 1908-ig bezárólag. Prot. egyh. isk. Lap 30., 32., 34., 36—39., 42., 48. sz.

— Debrecen küzdelme népiskoláiért 1788-ban. Debreceni képes kalendárium 1909. 73—75. l.

Bartha György dr. Pedagógiai irányú programmértekezések a mult iskolaévi értesítőkben. Magy. Középiskola 426—432., 478—487. l.

Barthos Kálmán dr. A budapesti református főgimnázium első félszázada. Budapest, 1909. Franklin-ny. (8-r. VIII, 298 l.) Ism. s—s. Prot. Szemle 667—671. l. — Szalay Károly Nemz. Iskola 41. sz.

Bartók György. Kálvin, mint pedagógus. Prot. Szemle 168—182. l.

Báthory Nándorné, özv. Nagy emberek gyermekkora. Népművelés VII. köt. 215—223. l. VIII. köt. 181—202. l.

Batta István dr. Református gimnáziumaink működése az 1907/8. iskolai évben. Prot. egyh. isk. Lap 2—7. 9. 11. 13. sz. (Eleje a mult évi folyamban.)

Békefi Remig dr. A pécsi egyetem. Budapest, 1909. Akadémia. (8-r. 138 l.) 3 K. — Ism. Dr. Hanuy Ferenc. Religio 19. sz. — dr. Lukcsics József. Kath. Szemle 645. l.

Ben Eliezer. Tanítóképző intézetünk. Fennállásának 50-ik évfordulója alkalmából. Izr. Tanügyi Ért. 11. sz.

Biró Samu. Barna Jónás. 1851—1909. Izr. Tanügyi Ért. 8. sz.

Bodnár J. Mikszáth és a pedagógia. Népnevel. Közl. 26. évf. 7. sz.

Boiu, Zacharie. Vatra Scolara 231—235. l. (Életrajz.)

Bökényi Dániel. Nevezetes évforduló. 1868—1908. Nevelés 26. évf. 4. sz. (A népoktatási törvény megalkotásának fordulója.)

Böngérfi János. Népiskolai magyar nyelvtanaink története. 1908. — Ism. Nádai Pál. Nyelvőr 361. l.

Bosga, Ilarion. Monografia şcoalei fundaţionale din Borgo-Prund. Telegraf. Roman. 134., 135. sz.

Brocskó Lajos. A protestáns országos árvaházi nevelés félszázados eredménye. Prot. egyh. isk. Lap 23., 24. sz.

— A protestáns országos árvaház félszázados munkája és jubileuma 1859—1909. A protestáns országos árvaház ötvenéves fennállásának emlékére. Budapest, 1909. Hornyánszky V. ny. (8-r. 26 l.)

Browning, Oskar. Uvod u istoriju vaspitnih teorija. Preveo Milan Šerić. Beograd, 1909. Ism. Skolski Glasnik 7. sz.

Bruckner Győző dr. Pákh Károly 1828—1909. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 478—480. l.

Cherechean, T. Dupa 25 de ani! (din trecutul despărţământului reun. Şirià.) Reun. învăţător. 5. sz.

Crişan, Dr. Joan. Vatra Scolara 248—251. l. (Életrajz.)

Cristea, Nicolae. Vatra Scolara 235—238. l. (Életrajz.)

Cselkó József. Az egyetemek keletkezése és első berendezése. Komárom és vid. 3. sz.

Csutak Vilmos. A kollegium története. 1. Külső történet. 2. Az előljáróság tagjai. Összeállította Demeter Béla. — 3. Belső élet. Irta Zayzon Ferenc. 4, Tanítók, tanárok. Összeállította Zayzon Ferenc. Internátus. Irta Zayzon Ferenc. Konviktus. Irta Glasz Ferenc. Sepsiszentgyörgyi Mikó-kolleg. 1908/9. értes. 34—142. l.

Cuvaj, Ant. Grada za povjest školstva kraljevine Hrvatske i Slavonije. 1., 2. Zagreb, 1908. — Ism. Berecz Gyula. Nemz. Isk. 27. sz.

Daxer György dr. A külföldi iskolalátogatás hatása a hazai protestáns nevelésügy fejlődésére. (1520—1790.) Békéscsabai ág. Rudolf-főgimn. 1908/9. értes. 3—98. l.

Deák János. Az állami felügyelet a protestáns felsőbb oktatásban. 1711—1791. Eperjes, Kósch Á. ny. 1909. (8-r. 84 l.)

Dodel, Arnold. Ernst Haeckel als Erzieher. Gera. Ism. Koller István. Család és Iskola 7. sz.

Don Bosco nevelési rendszere. Népisk. Tanügy 36—37. sz.

Druhora Gábor. A pusztakaláni iskola története. Hunyadmegy. Tanügy 22—24. sz.

Dugas L. Montaigne pædagogiai rendszere. Ism. K—n. Magy. Pæd. 374. l.

Dutkay Dezső. A tanítói földek s a gazd. népoktatás. Néptanítók Lapja 13. sz.

Erdélyi László dr. Fehér Ipoly. Magy. Középisk. 533—538. l.

F. S. Pædagogiai repertorium. Magy. Tanítóképző 420—423. l.

Fábián Lajos Mór. Ünnepi beszéd. A debreceni kereskedelmi tanintézet félszázados fennállásának emlékünnepén elmondotta —. Keresk. Szakoktatás XVII. 2., 3. sz.

Farkas Sándor. Pedagógiai repertórium. Néptan. Lapja 42. sz.

Fekete Ipoly. A kegyesrendiek működése Szegeden. Alkotm. 204. sz.

Festetich Géza gr. Ünnepi beszéd. A Rökk Szilárd-ünnepségen elmondta —. Népnevel. Lapja 3. sz.

Finánczy Ernő. Az ókori nevelés története. 1908. Ism. y. Magy. Filoz. Társ. Közlem. 29. köt. 52—55. l.

— Az 1883. évi középiskolai törvény. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 6—10. l.

Friedreich Endre dr. Kácsor Keresztély élete. Bdp. kegyr. főgimn. 1908/9. értes. 7—59. l.

Gálos Rezső. Rousseau és Eötvös. Magy. Pædag. 172—176. l.

Gerencsér István. Iskoláink a multban. Néptanít. Lapja 1. sz.

— 40 év multán. Család és Iskola 3. sz. (Eötvös Józsefről.)

Gróf Gyula. Negyven év az egyházmegyei tanítóság egyesületi életéből, különös tekintettel a rohonci tanítói kör tevékenységére. Szombathelyi Ujs. 24—26. sz.

Grósz Emil dr. A lipcsei egyetem ötszáz éves jubileuma. Budapesti Hirl. 182. sz.

Győrffy Imre. Megemlékezés a tanítók tanítójáról. Tanít. Lapja 44. sz. (Kiss Áronról.)

György Aladár emlékezete. *a. a.* Nemz. Nőnev. 25—31. l.

Gyulay Ágost dr. Emlékbeszéd Kiss Áron fölött. Magy. Pædag. 138—148., 213—224. l.

Halmágyi Antal. Kálvin, mint nevelő. Nagyenyedi Bethlen-kollég. 1908/9. értes. 25—47. l.

Hantos Gyula. Milton mint nevelő. Család és Iskola 4. sz.

Hantos Gyuláné. Tolstoj pedagógiája. Család és Iskola 5. sz.

Havas István. Kazinczy Ferenc mint tanfelügyelő. Népnev. Lapja 25. sz.

Hellebrant Árpád. A magyar pædagogiai irodalom 1908-ban. Magy. Pædag. 386—468. l.

Herrmann Antal dr. Dr. Kiss Áron. Magy. Tanítóképző 2—9. l.

Homner, Andreas. Jakob Friedrich Græf. Schul- u. Kirchenbote 6. sz.

Horváth Dezső. A premontreiek és a szombathelyi főgimnázium. Szombathelyi főgymn. 1908/9. értes. 3—26. l.

Horváth N. János. A Szentkirályi-utcai községi elemi népiskolának története. Budapest, 1909. (8-r. 43 l.) — Ism. Simon Lajos. Magy. Népisk. 25. sz. — Albrecht István. Népnev. Lapja 21. sz.

Horváth Kristóf. A pannonhalmi Szent Benedek-rend komáromi gim-

náziumának főgimnáziummá fejlesztése és ünnepélyes felavatása. Komáromi főgimn. 1908/9. ért. 3—36. l.

Imre Sándor dr. Jövőnk érdekében. Néptanít. Lapja 13. sz. (A magyar neveléstörténet megírásáról.)

— Eötvös nem a multé. Erd. Múz. 201—214. l.

Iskolák és iskolamesterek a renaissance és a reformáció korában. Népművelés VII. 313—317. l.

Iskolatörténeti adattár. Szerk. Thury Ede. II. köt. 1908. Ism. Finászy Ernő. Századok 240—247. l.

Iványi Béla dr. A pozsonyi ipartanoda felállításának története. Magy. Iparoktatás XIII. évf. 11—14. sz.

Jacobius, Helene. Die Erziehung des Edelfräuleins im alten Frankreich. 1908. Ism. Dr. Karl Lajos. Magy. Pædag. 309—312. l.

Jäger, Oskar. Erlebtes und Erstrebtes. 1908. — Ism. Téri József. Magy. Pædag. 371. l.

Karafiáth Máriusz dr. Egy mult századbeli iskolamester. Magy. Tanítóképző 502—506., 549—555. l. és Család és Iskola 16., 17. sz. (Claude Tillier.)

Kele. Teleki Blanka. A nőnevelés úttörői 1848-ban. Bud. Hirl. 169. sz.

Keleti Adolf. Pestalozzi mint politikus. Népnev. Lapja 47. sz.

Keller Imre. A felsőbb leányiskolák 1908/9. iskolai évének története. Nemz. Nőnevelés 405—417. l.

— Egy év a felsőbb leányiskolák életéből. Nemz. Nőnev. 64—74. l. (Az 1907/8. iskolai évet ismerteti az értesítők alapján.)

Kemény, Fr. Zur Geschichte der olympischen Spiele. Vierteljahrsschrift f. Körp. Erziehung. 198—202. sz.

Király Károly. Dr. Göőz József. 1855—1909. Polgárisk. Közl. 12., 13. sz.

Kohut, Adolf dr. Max Nordau als Erzieher. Pester Lloyd 178. sz.

Koller István. A darwinizmus és a pedagógia. Népnev. Lapja 21. sz. — Darwin és a pædagogia. Tanügyi Értes. (Beszterce) XIV. 7. sz.

— A verbói polgári iskoláról. Nemz. Iskola 32. sz. (Az iskola állapotát vázolja.)

Komlóssy Arthur id. Boka Károly. (1808—1908.) Debreceni képes kalendárium 1909. 88—91. l.

Köpeci Domokos. A «Mező albis» telepi áll. iskola története. Tanítótest. Ért. (Torda) 2. sz.

Kovács Lajos. A zámi áll. el. isk. 25 éves története. Hunyadm. Tanügy 18—21. sz.

Lengyel Sándor. A felső kereskedelmi iskola fennállásának 25 éve Budapest VI. ker. felső keresk. isk. 1908/9. értes. 5—58. l.

Lovassy Andor. A nagyszalontai gimnázium. Aranyosvidék 52. sz. és Erdélyi Lapok 25. sz.

Mandl Bernát. A magyarországi zsidó iskolák állapota a XIX. században és fontos feladatai a XX. században. Izr. m. irod. társas. 1909. Évkönyv 167—199. l. (Külön is megjelent 8-r.) — Ism. *(j.)* Néptanít. Lapja 15. sz.

Máthé Albert. Bereczky Lajos. Hunyadm. Tanügy 16. sz.

Mezey Mihály. A tanító nevelő munkája. (Elek Gyula 25 éves tanítói jubileuma alkalmával.) Család és Iskola 13. sz.

Miskolczy István dr. Bajtay és az erdélyi iskolaügy a Ratio Educationis előtt. Magy. Középisk. 363—367. l.

Móczár József dr. Régi magyar tankönyveink. Nagyszalontai főgimn. 1908/9. értes. (Külön is megjelent 8-r. 33 l.)

Molnár János. Adalékok a sárospataki főiskola történetéhez. Jegyzetekkel kiséri Szinyei Gerzson. Sárosp. Ref. Lapok 6., 8. sz.

— A sárospataki főiskola történetéhez. Protestáns egyh. isk. Lap 2—4. sz.

Münz, Bernh. Ibsen als Erzieher. 1908. — Ism. Dr. Szelényi Ödön Magy. Pædag. 108. l.

Nagy emberek — tanítóikról. II. Rákóczi Ferenc. *Fodor Gyula dr.* Magy. Középiskola 550—555. l. — 2. Széchenyi István gróf. *Vistola Gyula.* U. o. 635. l.

Nagy Margit. Visszapillantás a korponai m. kir. állami elemi iskola 25 éves fejlődésére és működésére. Korponai áll. elemi népisk. 1908/9. ért. 3—7. l. és Korponai Közl. 20. sz.

Papp József. A soproni evang. tanítóképző-intézet története. Sopron, 1909. (8-r.) 1 K 50 f. — Rövid ism. *(j.)* Néptanít. Lapja 9. sz.

Perepatits István dr. A budapesti V. ker. áll. főgimn. félszázados fennállásának története. 1909. — Ism. *(s.)* Néptanít. Lapja 5. sz.

Perovits, Milosch. Die pädagogischen Ansichten der Dositheus Obradović. Belgrad, 1906. — Ism. Radosavljević Paja R. dr. Skolski Glasnik 10. sz.

Pestalozzi levele mennyasszonyához. Közli Kovács Dezsőné. Család és Iskola 18. sz.

Pesthy Jenő. Műveltségünk és iskoláink az Árpádok alatt. Pestvid. Hirl. 26. sz.

Péter Mózes. A kollégium alapító testületének, a Rikán belőli kommunitásnak ismertetése és rövid története. Sepsiszentgyörgyi Mikókollég. 1908/9. értes. 5—33. l.

Popea, Nicolae. Vatra Scolara 219—224. l. (Életrajz.)

Popescu, Ioan. Vatra Scolara 214—230. l. (Életrajz.)

Precup, Gavril. Educaţia la Romani. Balázsfalva, tipogr. seminar. 1909. (8-r, 32 l.)

Raković, Ž. Pedagoški sistem Montenjev. Skolski Glasnik 10. sz.

Rațiu, Dr. Ioan. Cei dintâi discăli și directori ai școalelor normale din Balázsfalva. Foaia scolast. 11. sz.

— Demetriu Farago alias Caian. (1838—1909.) Foaia scolast. 15., 18.

Rousseau, J. J. Emil, san despre educațiune tradus de Joan Ardelean. Biserica și școla 1., 11., 12., 15., 46., 47., 49., 50. sz. (Eleje a mult évi folyamban.)

Sáhó János. A hazai protestáns iskolák élete a XVII. és XVIII. században. Halasi ref. főgimn. 1908/9. ért. 13—24. l.

Sándor Domokos. Repertoriumi adatok az egyetemes tanügyi irodalomhoz az 1907. évről. Magy. Tanítóképző 34—36., 94—95. l. (Eleje a mult évi folyamban.)

Sarbu, Avram. Nicu Petrișan. Vatra Scolara 6. sz.

Schehák Rezső. A balassagyarmati tanonciskola története 1878/9—1908/9. (31 év.) Balassagyarmat, nyomda r.-t. 1909. (8-r. 16 l.) Megjelent a Nógrádi Hirlap 3. sz.-ban is.

Schnábel, Josef. Die erste Mittelschule in unserer Stadt. (Direktor Knejfl's Privat-Unter-Realschule.) Ein Gedenkblatt vierzigjähriger Erinnerung. Fehértemplom, J. Wunder, 1908. (8-r. 15 l.)

Schütz Antal dr. Egy kiváló modern nevelő szellemi pályája. Religio 7. sz. (Foerster, Fr. W.)

Sebestyén József. Beszterce város tanügyi multja és jelene. Tanügyi Ért. (Beszterce) XIV. évf. 1., 2. sz.

Simon Lajos. Évi jelentés a Budapesti Tanítótestület működéséről. Magy. Népiskola 16—18. sz.

Șpan, Dr. Petru. Șaguna ca bărbat de școala. Vatra Scolara 7., 8. szám.

— Foloasele centenarului Șaguna, relativ la educația poporului. Vatra Scolara 9. sz.

Șuteu, Traian. Eminescu ca revisor școlar. Vatra Scolara 1. sz.

— Starea școalelor in Județ. Iași și Vășlui. U. o. 2. sz.

— Metoadele de instrucție și dotația învățătorilor din județele Iași și Vășlui, după rapoartele lui Eminescu. Vatra Scolara 3. sz.

S. Szabó József. Kálvin oktatási elvei és tanügyi politikája. Orsz. Ref. Tanáregyl. évkönyve VIII. 66—83. l. és Sárospat. Reform. Lapok 28—30. sz.

— Kálvin és az alsóbb iskolák. Prot. Szemle 293—302. l.

Szalay Károly. A budapesti ref. főgimnázium jubileuma. (Képpel.) Vasárn. Ujs. 50. sz.

Szántó Sámuel dr. A debreceni felső kereskedelmi iskola 50 éves története. Keresk. Szakoktatás XVII. 2., 3. sz.

Sziebert Róbert. Schneider István. (1848—1909.) Néptanít. Lapja 11. sz. és Nemz. Iskola 7. sz.

Szinyei Gerzson. A magyar, különösen a sárospataki tanuló ifjúság 1848-ban. Sárosp. ifj. Közl. 7. sz.

Szőts Farkas. A budapesti theologiai akadémiáról. (Teljessé lételének 50-ik évfordulójára.) Prot. Szemle 497—509. l.

Szombathy László. Gömör- és Kishontvármegye népoktatásügyének története. Debrecen, Hegedüs és Sándor. 1909. (8-r. 464 l.) 5 K. Ism. *H. Z.* Gömör-Kishont 13. sz. — R. L. Rozsnyói Hiradó 11. sz. Sz. M. Protest. Szemle 348. l.

Szondi János. A kiskunfélegyházi áll. tanítóképző-intézet rövid története. Magy. Tanítóképző 352—355., 459—462., 499—502., 555—561. l.

Tanítórendjeink és a magyar iskolaügy. III. *Lakatos Vince.* A csornai premontrei kanonokrend tanítórendi tevékenysége. Magyar Középisk. 90—102. l. IV. *Takács Menyhért dr.* A jászóvári premontrei kanonokrend. U. o. 273—284. l. (Külön is megjelent 8-r. 14 l.) V. Damián János. Jézus-Társasága a középiskolában. U. o. 405—416. l. VI. Friedreich Endre dr. A kegyes-tanítórend és iskolái. U. o. 597—617. l.

Tordai Ányos dr. A magyar nőnevelés történetéből. Pécsi Miasszonyunk nevelőintéz. 1908/9. értes. 3—16. l.

Török Mihály dr. A vallásos nevelés visszahatása az emberiségre. Kath. Nevelés 219—224., 264—269. l.

Tóth Aladár. Rill József. (1839—1909.) Nemz. Népművelés 11. sz.

Tóth János. A szegedi tanyai iskolák — emlékirata nyomán. Alkotmány 204. sz.

Az ujpesti állami polgári leányiskola története 1883—1908-ig. Ujpesti polg. leányisk. 1908/9. értes. 12—46. l.

Urbányi C. József. Ember Károly. Nemz. Nőnevelés 194—198. l.

Vancu, P. Istoria şcoalei române din Măderat. Reuniun. învăţător. 5—7., 9—12. sz.

Vángel Jenő dr. Emlékbeszéd dr. Kiss Áron fölött. Polg.-isk. Közl. 11. sz.

Várnay Sándor. Nőoktatás a száz év előtti Pesten. Nemz. Nőnevelés 335—339. l.

Veress Endre dr. A Sennyey-fiúk külföldi iskoláztatása. (Kivonat). Akad. Értes. 59—60. l.

— A nagyenyedi kollégium jegyzői és a nemes oskolai tanács 1796—1798-iki jegyzőkönyve. Kolozsvár, 1908. Stief-ny. (4-r. 34 l.)

Visegrádi János. A podolini piarista rendház története. (1642—1702.) (Művelődéstört. értekezések 32. sz.) Budapest, 1909. Stephaneum. (8-r. 47 l.)

Votisky Zoltán. Hol állott a XVI. században a késmárki prot. iskola, a mostani ev. lyceum régi épülete. Karpathen Post 27. sz.

Votisky Zoltán. A késmárki prot. iskola — ev. lyceum — régi épületéről. Karpathen Post 27., 28. sz.

Walter Gyula. Szent Ágoston hitoktatói működése. (8-r.) Ism. Havas Irma. Néptanít. Lapja 26. sz. —*A.* Kath. Nevelés 43. l.

Wohlmuth Ernő. Zichy Nándor és a kath. nevelés. Népnevelő 47. sz.

10. Iskolán kívüli oktatás és nevelés.

Albrecht István. A munkásgimnáziumok. Népnevel. Lapja 2. sz.

— Az analfabéták oktatása. Népnevel. Lapja 22. sz.

Az analfabéták oktatása. Sárosp. Ref. Lapok 3. sz.

Asztalos Gyula. A népművelési egyesületek és a tanítóság. Néptan. Lapja 28. sz.

Balogh Pál. Az university extension s a könyvtárügy. Pesti Napló 50. sz.

Bándy János. Tapasztalatok a népnevelés köréből. (A farongáló; az állatkínzó; a fészekrabló.) Ev. Népisk. 243—246. l.

Bellai József. Népművelési és szociálpædagogiai intézményeink. A temesvári munkásnép számára írta és kiadta —. Temesvár, 1909. Csendes J. ny. (8-r. 20 l.)

Benisch Arthur dr. Népinternátusok. Néptanít. Lapja 17. sz.

Csáky Elek. A népnevelés problémái. Magy. Népiskola 32. sz.

Csikós József. A felnőttek oktatása és az ifjúsági egyesületek. Néptanít. Lapja 28. sz.

cz. Az ingyen iskola. Nemz. Népművelés 9. sz.

Czáró János. Népművelésügyi állapotainkról. Nemz. Népműv. 22. sz.

Dékány Mihály. A szociológiai tanfolyamról. Magy. Tanítóképző 171—174. l.

— A szociológiai tanfolyam előadásai. U. o. 174—182., 362—371. l.

Déri Gyula. Munkásgimnáziumok és egyes előadások a vidéken. (Az Uránia m. t. egyesület titkári hivatalának 1909. január havi jelentése.) Uránia 145—151. l. — Márc.-ápr. havi jel. 249—251. l.

Drégely Lipót. Az iskolán kívüli oktatás kérdéséhez. Nevelés 26. évf. 2. sz.

Ember János. A felnőttek középfokú oktatása. Dunánt. Hirl. 123. sz.

Endrei Ákos. A munkásgimnáziumok jövője. Néptan. Lapja 33. sz.

Az erdővédelem mint népművelési feladat. Népműv. VIII. 119—132. l.

H. Fekete Péter. A szociálizmus és a tanító. «A Biharvármegyei Népnevelési Egylet» és a «Komáromi ref. egyházmegyei Tanítótestület» pályázatán pályadíjat és dicséretet nyert mű. Nagyvárad, Sebő Imre. (8-r. 44 l. 1 lev.)

A felnőttek oktatása. Szilágyvárm. Tanügy 8. sz.

A felnőttek oktatása. Sárosp. Ref. Lapok 6. sz.

G. A. Falusi szabadoktatás. Magy. Társ. Tud. Szemle 270—273. l.

Gőrcsöni Dénes. A tanítók és a szabadtanítás. Tanítók évkönyve 1908/9. 87—92. l.

— Népművelő társaság. Alkotmány 95. sz.

Hitter Lajos. A felnőttek oktatása. Nevelés 26. évf. 9. sz.

Ihász Ferencz. A népmívelők szociális hivatása. Ev. Népisk. 257—268. l.

Ispánovits Sándor. A népegyetemek szükségessége Magyarországon. Néptan. Lapja 50. sz.

Jancsó Benedek. A második év kezdetén. Néptanít. Lapja 3. sz. (A szabadoktatás szervezetéről.)

— A szociáldemokrata szabadoktatás. Néptanít. Lapja 7., 11., 15., 20., 24. sz.

Kerényi Rezső. Az analfabéták oktatásáról. Népnevelő 15. sz.

Klinda Gyula. A haladás útján. Népnevel. Lapja 26. sz. (Az írni-olvasni nemtudó felnőttek oktatásának felkarolásáról.)

Kóródy Miklós. A szabadiskolák és a sajtó. Népnevelő 16. sz.

Kovács Sámuel. Népházak. Tanítótest. Ért. (Torda) 4. sz.

Lakatos Lajos. Magyar «Népművelő-Társaság». Néptanít. Lapja 5. sz.

Lovas Imre. Egy tanító munkássága az iskolán kívüli oktatás keretében. Néptanítók Lapja 24. sz.

M. F. A felnőttek oktatása. Tanügyi Értes. (Szatmár) VIII. 8. sz.

Marczali Henrik. Szaktanácskozás a szabad oktatás felől. Magy. Társad. Tud. Szemle 51—54. l.

Marikovszky Gyula. A szabadtanításról. Nemz. Iskola 2. sz.

Mitterholczer Károly. A felnőttek nevelése. Nemz. Népműv. 20. sz.

Molnár Gyula. A népkönyvtárakról. Néptanít. Lapja 35. sz.

Munkáselőadások. *za.* Magy. Iparoktatás XIII. évf. 19. sz.

Népművelés. *y.* Magy. Népisk. 7. sz.

A népoktatás kiterjesztése. (Adatok a nyolcosztályú népiskola kérdéséhez.) Népnevel. Lapja 45—47. sz.

Nikelszky Zoltán. A szabadtanítás Magyarországon. A szabadtanítás Pécsett tartott országos kongresszusának naplója nyomán írta —. Eperjes, Kósch Á. ny. 1909. (8-r. 41 l.) és Magy. Kisdednevelés 1—4., 6. sz.

Omega. Szabadtanítás egy alföldi vármegyében. Néptan. Lapja 24., 28. sz. (Békés vm.)

Pályi Sándor. Szabadtanítási kérdések. Tanáregyl. Közlöny 42. évf. 10—18. l.

Pataki Béla. Parasztegyetemek, népszerű főiskolák. Népművelés VII. 386—393. l.

Pintér Zsigmond. Mire ügyeljen a tanítóság a felnőttek oktatásában? Magy. Népiskola 8. sz.

Pokoly Kálmán. Az analfabéták oktatása. Szilágyvárm. Tanügy 1. sz.

Popp, Octavian. Insămnătatea prelegerilor proporale. Foaia scolast. 1—6. sz.

ps. Instruarea analfabeţilor. Vatra Scolara 25. l.

Reöthy Vladimir. A szabadtanítás ügye és a polgáriskolák. Polgárisk. Közl. 15., 16. sz.

S. L. A nép nevelése. Magy. Népiskola 40. sz.

Schneller István. A szabad tanításról. Erd. Múz. 1—25. l.

Suteu, Traian. Analfabetismul. Foaia scolast. 5., 7., 12. sz.

A szabadoktatás országos szervezete. Az orsz. közoktatási tanács kebelében 1907. és 1908-ban folytatott tárgyalások iratai. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1908 dec. 16-án 127,044. és 1909 szept. 14-én 91,961. sz. a. kelt rendeleteinek alapján közreadja az orsz. közoktatási tanács. Budapest, 1909. Franklin-T. (8-r. 259 l.)

Szabó Ferencz. Az analfabéták oktatása. Népnevelő 14. sz.

Szundy Károly. Beszámoló az analfabéta tanfolyamokról. Néptanít. Lapja 42. sz.

Társadalmi akció az iskolán kívüli oktatás érdekében. Néptanít. Lapja 42. sz.

Tóth Irén. A célt tévesztett munkásgimnáziumok. Magy. Népisk. 44. sz.

Vadász Lajos. Reflexiók. (Néhány szó a felnőttek oktatásáról . . . Az iskolai és népkönyvtárak . . .) Hevesmegy. Tanügy 5. sz.

Varsányi Géza. A népművelési intézmények mai állása. Népművelés VII. 277—283. l.

Végh Manó. Az iskolán kívüli oktatásról. Magy. kisdednevelés 1. sz. (Eleje a mult évi folyamban.)

Verner Sándor. Népinternátus Igazfalván. Nemzeti Népműv. 3. sz.

Wohlmuth Ernő. Népkönyvtárak. Tanít. Évk. 1908/1909. 82—106. l.

11. Vegyes.

Albrecht István. Az Eötvös-alap. Népnevel. Lapja 6. sz. — Az Eötvös-alap érdekében. U. o. 37. sz.

— A naptár a közművelődés szolgálatában. Népnevel. Lapja 36. sz.

Aleph. Iskoláink. (Egy kis kulturhistória.) Reform. Szemle 34. sz.

B. A Harkányi báró iskolája. Nemz. Iskola 5. sz.

Bartha Pál. A szövetség. Nemz. Iskola 6. sz. (Az orsz. tanítói szövetségről.)

Benkóczy Emil. Az iskolai takarékpénztárak. Néptanít. Lapja 1. sz.

Bertalan Vincze. A magyarországi kath. tanítók segélyalapja. Tanít. Évkönyve 1908/9. 159—166. l.

Biró Samu. A zsidó tanítók testületi életéről. Izr. Tanügyi Ért. 2. sz.

Dobos János. «Eötvös-alap». Tanítók Évkönyve 1908/9. 167—172. l.

Domitrovich Á. Az iskolaszoba alapterületének célszerű méretezése. Építő Ipar 25., 26. sz.

Dömötör János. Középiskoláink és a magyar iparvédelem. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 449—451. l.

E. Iskolaegyesületünk segélyezései. Népnevelő 24. sz.

Éber Rezső. A lakásügy. Magy. Tanítóképző 154—158. l.

Ember János. A tanítói közélet. Népnevel. Lapja 31. sz.

Ember Károly. Mozduljunk meg . . . Népnevelő 20—22. sz. (Kath. tanítói közszellemről, az önsegélyezésről.)

— Az országos kath. magyar iskolaegyesület. Tanítók Évkönyve 1908/9. 114—122. l.

Az Eötvös-alap. Magy. Népiskola 21. sz.

Gárdos Mór. A megyei érdekű tanügyi lapok. Néptanít. Lapja 35. sz.

Gáspár István. A szociálizmusról. Népisk. Tanügy 1—4. sz.

Görcsöni Dénes. A katholikus tanítók közéleti szereplése. Tanítók Évkönyve 1909/10 149—163. l.

Göttl Mariska. Néhány szó az iskolai szövetkezetekről. Dunántúli Hirl. 92. sz.

Háda József. A tanítók lakáspénze. Nemz. Iskola 38. sz.

Halász Adolf. Egyesült erővel. Magy. Népiskola 7. sz. (A tanítók orsz. szövetsége megalakításáról.)

Helyzetünk. *y.* Magy. Népiskola 12. sz. (A tanító társadalmi helyzetének bizonytalanságáról.)

Hitter Lajos. Tanítói lakások építése. Nevelés 26. évf. 6. sz.

Höflich Mátyás. A tanító a nép közvagyonosodásáért. Kalocsamegy. r. k. tanítóegyl. 1907/8. értes. 174—180. l.

Huszár Károly. A tanítók szociális hivatása. Tanítók Évk. 1909/10. 154—156. l.

Kajtsa József. A tanítói gyűlésekről. Nemz. Iskola 18. sz.

— Országos tanítószövetség. Nemz. Iskola 5. sz.

Kapy Rezső. Eötvös-alap. Magy. Népiskola 5. sz.

Kathó István. Meleg ebéd az iskolában. Biharvárm. Népmív. III. 4. sz.

Keleti Adolf. Nemzetközi szövetkezés. Népnevel. Lapja 34—36. sz. (A különféle nemzetek népoktatási egyletei szövetségéről.) — Halász Ignác. U. o. 41. sz. — Medgyesi János. U. o. 43. sz.

Kiss József. A javítóintézeti nevelés föladatai. Család és Isk. 10., 11. sz.

Kiss Lajos. A tanító társadalmi műveltségéről. Ev. Népisk. 176—178. l.

Koritsánszky Ottó. Egy hasznos szociálpædagogiai intézményről. Ev. Népisk. 140—143. l. (A tanulók biztosításáról.) — Knábel hozzászólása. U. o. 143. l.

L. Egy szükséges szemléltető-eszköz. Népisk. Tanügy 5. sz. (A Weigl müncheni tanító színes dominójáról.)

Lakásügyünk. *x.* Magy. Népiskola 15. sz.

Lexen, Fr. Die Nebenbeschäftigung unserer Professoren. Schul- u. Kirchenbote 22. sz.

Mező Dániel. A tanító szerepe a közjó munkálatában. Család és Iskola 4. sz.

Mihályfi Ákos dr. A néptanítók apostolkodása. Tanítók Évkönyve 1909/10. 138—143. l.

Minke Béla. Tanítói közszellem, tanítói egység. Nemz. Isk. 26. sz.

Mitterholczer Károly. Kartársi szeretet. Nemz. Népművelés 5. sz.

Müller Irma. A tanítók és a politika. Segesvár, Becsek D. fia ny. 1909. (8-r. 15 l.)

Nagy Barnabás dr. Érdekeinkről. Tanáregyl. Közl. 42. évf. 553—556. l.

Nagy Lajos. Temetkezési alapunk ügye. Népnevel. Lapja 4. sz.

Neupauer Mihály. A tanító és a népképviselet. Nemz. Iskola 24. sz.

Nyilasi Lajos dr. Vasúton járó tanulók. Bdp. VIII. ker. főreáliskola 1908/9. értes. 18—24. l.

Péterfy Sándor. A harmadik magyar kir. tud. egyetem mellett felállítandó «Tanítók-házáról. Magy. Népiskola 7. sz.

Plachy Bertalan. Szemleút Pozsony vármegye tótajkú iskoláiban. Néptan. Lapja 29. sz.

Politikai szereplés. *y.* Magy. Népiskola 17. sz. (A tanítóság igyekezzék a képviselőket a tanügynek, a tanítói érdekeknek szolgálatára birni s erre szervezkedjenek a tanítók.)

Rákosi Ferenc. Az Eötvös-alap gyarapításáról. Néptan. Lapja 24. sz.

Romhányi Sándor. A felruházás. Népnevel. Lapja 46. sz.

Rózsa Ignác. Tanügypolitikai hetilap. Népnevel. Lapja 19. sz. *R.* U. o. 20. sz. — Levél a szerkesztőhöz. U. o. 21. sz.

S. J. Tanítók, mint egyházi képviselők. Tanítók Lapja 6. sz.

Scheibling József. Hasznosak volnának-e fiókköreink? Kath. Nevel. 232—235. l.

Schlögl Henrik. A tanítói egyenruha. Népoktatás 14. évf. 9. sz.

Sebestyén Sándor. A magyar tanítóság jövő teendői. Tanügyi Értes. XIV. 5., 6. sz.

Sebő Béla. «Új rend» az Eötvös ügy kezelésében. Nemz. Isk. 20. sz.

Sebők Béla. Az Eötvös-alap elnökválsága és *Kapy Rezső* nyilatkozata. Magy. Népiskola 20. sz. — Rácz József nyilatkozata. U. o. 21. sz.

Simon Lajos. A magyar néptanító pályafutása. Magy. Népisk. 33. sz.

— Tanférfiak a törvényhatósági bizottságban. Magy. Népisk. 49. sz.

— Eszmék a levegőben. (Az Orsz. Bizottsághoz!) Magy. Népisk. 28. sz. (A tanítók központi irányításáról.)

Simon Lajos. A tanító írói szabadsága. Magy. Népiskola 41. sz.
Sipos Andor. Az állami el. iskolai tanítók lakbérügye. Nemz. Isk. 34. sz.
Stefka Jenő. Néhány őszinte szó arról a bizonyos közvéleményről s közéletről, mely nincs. Nemz. Iskola 8. sz.
Szabó Elemér. A tanítóság tömörülése. Néptanít. Lapja 32. sz.
— A tanítói működés állandósítása. Néptanít. Lapja 23. sz.
Szabó Kálmán. A kocsma, a kávéház és a trafik. Népnev. Lapja 16. sz.
— Az idegen nevű tanítók. Népnevel. Lapja 33. sz.
— A tanító mint országgyűlési képviselő. Népnevel. Lapja 37. sz.
— Tanítók emléktáblája. Népnevel. Lapja 41. sz.
Szarvas Miklós. Az országos kath. tanítói segélyalapról. Kalocsamegy. r. k. tanítóegyl. 1907/8. értes. 215—222. l.
Szegfű Sándor. A tanítók védelme. Nemz. Népművelés 12., 14. sz.
Szemák István dr. Az ifjúsági könyvtárjegyzék. Magy. középiskola 375—381. l.
Szőllősi Jenő. Az Eötvös-alap dolga. Magy. Népiskola 21. sz.
Tamás Károly. A tanítói gyűlésekről. Néptanít. Lapja 10. sz. — A tanítói gyűlések munkaprogrammja. U. o. 13. sz. — A szervezés. U. o. 22. sz.
— A tanítói gyűlésekről. Nemz. Iskola 16. sz.
— Miért nincs egységes tanügyi közvélemény? Nemz. Iskola 6. sz.
A tanító szociális tevékenysége. Nemz. Iskola 50. sz.
Tarcsafalvy Albert. A tanító munkaszeretete. Család és Iskola 4. sz.
Tárcza Bertalan. A tanítóegyesületek újjászervezése. Népnevelés 26. évf. 1. sz.
— A tanítóság országos szervezéséről. Nevelés 26. évf. 8. sz.
Tas József. A patronage-rendszer. Népművelés VIII. 107—110. l.
Urbányi József. «Ki tanítja és ki tanítsa a magyar népet?» Népnev. 2. szám.
Vaday József. A tanítóság elfajulása. Nemzeti Népművelés 1. sz. — *cz.* U. o. 4. sz. (Magasabb kvalifikációt és a hivatali állással járó jogkört kell adni a tanító kezébe.)
Vámosi Endre. A fővárosi tanítók és a fővárosi tanítók tényezője. Magy. Népiskola 29., 30. sz.
Verner Jenő. A tanítóegyesületek tömörítése. Nemz. Népműv. 15. sz.
Verner Sándor. A tanítóságba vetett hit őszinte-e? Népoktatás 14. évf. 9. sz. (A tanítói teendők redukálásáról.)

Összeállította: HELLEBRANT ÁRPÁD.

KÖZOKTATÁSÜGYÜNK POLITIKAI VONATKOZÁSAI.

KÁRMÁN MÓR

előadása

a Pædagogiai Társaság 1910. május 21-én tartott ülésén.*)

Méltóságos Elnök Úr! Igen tisztelt Társaság!

A tárgynak kettős aktualitása, időszerűsége és alkalmi volta birt rá, hogy a közoktatásügy politikai vonatkozásainak kérdését általánosságban és nagyobbára elvi szempontból, — mert teljes kifejtésére alig van idő, — szóba hozzam itt, e társaság körében.

Nagy politikai forrongás zúg tudvalevőleg végig az országon. A népnek minden osztálya, a munkakör, műveltségi állapot legkülönbözőbb rétegeiben, mindegyik szóhoz jut és mintegy az új korszakot, amit hirdetnek, le akarja foglalni a maga számára. Még a tanítóság, az oktatók rendje is szövetkezetet akar létesíteni, de nevezetesen nem az oktatásügy, hanem a tanítóság ügyének képviselete érdekében. Úgy jár hát el, mint a többi más munkakörök. És amíg politikai nagy harcosaink szóbahoznak ugyan többrendbeli kérdést, mely az embereket most zaklatja, nagyon sajátságos, hogy maga a közoktatás ügye egészében senki által meg sem pendittetett. Mint valami függeléke más kérdéseknek szerepel itt-ott néhány megjegyzéssel és nem is annyira mint közoktatásügy, hanem mint az iskolák ügye.

Más szempontból azonban most van másfélszázados évfordulója két oly eseménynek, mely a mi műveltségünk, közoktatásügyünk életében nagy jelentőségű volt. 1760-ban alakult meg Bécsben a «Hofstudien Commission», az udvari tanulmányok bizottsága avval a célzattal, hogy ami jelszóvá vált, Mária Terézia jelszavává, — a közoktatásügynek, mint politikumnak legyen képviselője nem épen Magyarország, hanem a monarchia szempontjából.

Csakhamar némi kisérletezés után, mely a primást állította iskolaügyünk élére, az osztrák minta szerint itt Budán is megalakult a helytartóság kebelében a tanulmányok bizottsága, de avval a sajátságos feladattal, hogy tulajdonképen csak szócsöve, vagy végrehajtója legyen annak az udvari bizottságnak, amely Bécsben a monarchia szempontjából akarta a közoktatásügyet szervezni.

* Gyorsírói jegyzés alapján.

1760-ban alakult meg azonban épen a magyar királyi testőrség is, mely eredetileg szintén nemzetünk beolvasztását vette célba, de amelyhez hogy mi fűződik, azt minden iskolásgyerek tudja, mert onnan számítják irodalmunk felébredését.

Ám az udvari bizottság is csakhamar tapasztalhatta, hogy a magyarságnak külön lelke, külön szelleme van. Egy bátor és ügyes államférfiú, kinek, sajnos, még nem írta meg senkisem az életét, s aki épen azért volt odarendelve a bécsi udvari bizottságba, hogy irányadása szerint segítséget nyujtson a magyarság körében is a célbavett reformok végrehajtására, akkor, mikor már megindult osztrák módon némileg az egyetem, a népiskola átalakítása, bátorságot vett magának annak a hirdetésére, hogy teljesen eltekintve mindattól, amit az osztrák urak előkészítettek, tisztán a magyarságnak alkotmánya és sajátságos szelleme szerinti iskolai szervezetet kell alkotnunk.

Egészbenvéve azt a nézetet, mely erről a munkásságról elterjedt Magyarországon, nem sikerült teljesen kiirtani a közfelfogásból. Ennek a kifejezését megtaláljuk egy nagyon érdemes munkában, Bocsor István: «Magyarország történelme különös tekintettel a jogi életre» című művében, mely igazi kuruc szellemmel, de nagy objektivitással méltatja *Ürményi* József munkájának, a Ratio Educationis-nak hatását szellemi életünkre.

«Lehetetlen — így szól — Mária Terézia ez egész eljárásán amaz ős alkotmánytalan irányt észre nem venni, mely szellemi mint politikai téren minden rész egyformásítását célozza. Mit, ha féltékeny arisztokrácia nincs, ha az elnémetesedés a nyersebb köznemességnél a nemzetiséget elnyomhatja és ha a független protestánsok mentek nem maradnak a bécsi minta olvasztó rendszerétől, — könnyen ki is visz a tevékeny udvar. De lehetetlen egyuttal el nem ismerni, hogy a most felfrissített nevelési és tanrendszer mind e szellemi korlátoltság mellett a magyar nemzeti művelődésnek oly lendületet adott, melyben a bekövetkezendő irodalmi emelkedés méltán talpkövét és forrását üdvözölheti». Körülbelül ez az a felfogás, mely el van terjedve. Pedig valójában sokkal több fűződik ehhez az eseményhez. Az igaz, hogy ami kifejlődött ez országban a közművelődés és oktatásügy terén, az mind meg nem történhetett volna és meg nem alakulhatott volna az irodalom nagy felvirágozása nélkül. A magyar nemzet mint nemzet, bátran mondhatni, majdnem kizárólagosan irodalmának köszönheti, hogy kialakult. De amint Bocsor mondja, hogy e fellendülésnek talpköve és forrása az iskolaügyi szervezet, az sokkal nagyobb mértékben áll, minthogy hozzájárult az irodalom meghonosításához.

A Ratio educationis nemcsak a magyar oktatásügy történetének, hanem ebben a művelődési körben, melyhez tartozunk — és itt még

Amerikát sem vesszük ki — az első tudatos, elvszerű és alapjaiban minden időre értékes oktatásügyi szervezetnek a példája.

Nem lehet ily rövid idő alatt, de még e keretben sem hatásának történetét végigkisérni. De annyi tény, hogy még 1830-ban és azon túl is, tehát megjelenésétől több mint félszázadon át e munkálat legjobbjaink elméjét foglalkoztatta, azonfelül ami történetünkben az első igazi nemzeti szervezet. Se igazságügyünk, se gazdasági életünk, se politikai meg egyéb más alkotmányos szervezetünk vele egyáltalán nem versenyezhet.

És az 50 éven át, melyről szó van, három izben is, mindíg a felébredt nemzeti gondolkodásnak középpontjában állott. Az 1790-iki politikai feléledésnél országos bizottság foglalkozott vele. Átdolgozta és ami még e tanácskozásnál is majdnem fontosabb, 13 pontból álló törvényjavaslatot készített, melv mint a «nemzeti nevelés általános alapelveinek rendszere» törvénybe lett volna iktatandó. Törvény ugyan nem lett belőle, munkálata is csak nagyon megcsonkított alakban — melyben ép a közoktatásügy politikuma valami tanügyi szervezetfélévé zsugorodott össze, — látott napvilágot 1806-ban. A szellemet azonban nem tagadhatta meg teljesen, és igazat adhatunk annak a jelszavának, amelylyel ez az 1806-iki Ratio megjelent (Cicerót megszólaltatva) hogy: tehetünk-e nagyobb és nemesebb, jobb szolgálatot a közügynek, mintha tanítjuk és műveljük az ifjúságot?

Az 1827 iki országgyűlés alkalmával harmadszor is foglalkoztatta ez a Ratio a mi embereinket. Míg a második alkalommal még *Ürményi* maga vezethette a tanácskozást és az a törvényjavaslat, mely e tanácskozás eredménye volt, teljesen az ő felfogását tükrözteti vissza, ez alkalommal már új emberek a tanácskozás résztvevői. Ez új országos bizottságnak az elnöke közjogunknak rendkívüli ismerője, és felekezetének is rendkívül hű embere gr. *Cziráky* Antal. Ez a bizottság is, mely nemcsak véleményt adott, hanem e vélemény végeredményeképen ismét ujabban fogalmazta a Ratiót, ez is azt a 13 pontot törvénybeiktatandónak vallja és semmiféle elvi tekintetben nem módosította. És a harmadik munkálat, az úgynevezett Opinio, napvilágot látott és megvitatás tárgya volt a megyegyűléseken. Hogy vagy 50 megyei közgyűlés, az ország nemessége foglalkozzék ily komolyan a közoktatásügy kérdéseivel, amint ez időben foglalkozott, mutatja, hogy a magyar érzés szerint mi minden fűződik hozzá.

Valójában az egész fejlődés, melyről itt szólunk, nemzeti nagy visszahatás volt a bécsi Studiencommission minden törekvése ellen. És ha törvény nem lett a munkálatokból, ha csak módosítva, mintegy tűrve folyhatott be nemzeti életünkre és ha még a negyvenes években is hiába fáradoztak legjobbjaink is, mint Deák Ferenc jelentéséből

tudjuk, valami iskolai törvény létesítésében, az mind annak a Studiencommissionnak a vétke.

A multra azonban nem szabad az embernek csupán úgy visszatekinteni, hogy áld és átkoz! Mi hálát adhatunk azért, hogy egy ily sajátságos törekvés ránk erőszakolni igyekezett egy idegenszerű iskolai szervezetet, melynek leghatározottabb vonása mai nap is, hogy semmi köze sincs semminemű nemzeti érzéshez, — mert ez késztette jobbjainkat arra, hogy az oktatásügy nemzeti kialakulásának gondolatával behatóbban foglalkozzanak.

Sajnos azonban, az 50-es években s majd a 60-asok alatt, előbb a bécsi közoktatásügyi kormány, majd a magyar provisorium alatt, a bécsi közoktatásügyi tanács majdnem teljesen elfelejtette ez országban mindenkivel mindazt, a mi nemesebb férfiainkat foglalkoztatta több, mint félszázadon át. Még most is, mikor megindult a magyar kormány iskolaügyi tervezgetése, még most is lehetett hallani, mintha az osztrák uralom erre az országra nézve üdvös egy uralom lett volna a tanügyi kérdésben. Ez ellen határozottan tiltakozni kell. Minden bajunk, mely fennáll, az idegen uralom ez idejére vezethető vissza. Olyan volt az, mint egy árvíz, mely csak iszapot hagyott maga után és míg az az iszap meg sem termékenyítette műveltségünket, elárasztotta mindazt, ami elvszerű és a nemzeti élettel összeköttetésben álló megfontolásnak eredménye volt. Hogy nekünk mai nap közoktatásügyünk nincs, az neki tulajdonítható. Mert az nem közoktatásügy, ami létezik, nem közoktatásügy leginkább abból a szempontból, amint azt a Ratio mindenik redactiója mint a magyar gondolkodásnak eredményét, még pedig nem idegen minta után létesült eredményét fogalmazta. Az első dolgozat címe ugyancsak az volt, hogy: Ratio educationis, projektumot úgy fogalmazzák, hogy: «de Systemate Generalium Principiorum Nationalis Educationis» és a közbenső is: Ratio educationis publicæ. Akár azonban köznevelésnek, akár nemzeti nevelésnek mondják is, az egyet jelent e férfiak gondolkodása szerint és a régi magyar, ujabban is törvénybe foglalt felfogás szerint is. Nekünk magyaroknak Mária Terézia szózatát, hogy a tanügy politikum, e férfiak itélete szerint úgy kell értenünk, hogy: közügy, a nép, a nemzet ügye aszerint a régi Cicerói definitio szerint, mely azt mondja, hogy: «Res publica est res populi». De hiszen a magyar szóhasználat szerint is a nemzeti ügy se jelent mást. Sokat vitatkoznak azon jogászok, politikusok, nyelvészek, hogy tulajdonképen mit jelent a nemzet szó. Bizony ennek nagy története van. A magyar fejlődés története végleges formájában kifejezést nyert a nemzetiségi törvényben. Összes intézkedését azzal a tétellel igazolja, mely így hangzik: «Magyarország

összes honpolgára az alkotmány alapelvei szerint is politikai tekintetben egy nemzetet képez, az oszthatatlan egységes magyar nemzetet, melynek a hon minden polgára, bármily nemzetiséghez tartozzék is, egyenjogú tagja.» Ily körülírás mellett egész történetünk szól, de szól mindazoknak a férfiaknak a munkássága is, főként a legnagyobb magyaré, kit úgy is szoktunk tisztelni, mint a magyarság felébresztőjét. A nemzet szó azzal az összeköttetéssel, amint ebben a törvényben van, Széchenyinek az alapgondolata. Vele egy nagy erkölcsi, történeti az emberiségre nézve sem közömbös feladat van megjelölve. És majdnem ugyanazokkal a szavakkal, a Ratio is kifejezi, midőn a magyar köznevelés nehézségeit rajzolja, mikor ráutal ez országban a vallások különféleségére, valamint a natiók sokféleségére s az osztályok, a foglalatosságok sokaságára és mindez ellenében egységes szellemi életet akar ez országban létesíteni, — s majdnem ugyanazokkal a szavakkal szól Széchenyi is Világ c. könyvében a mi történeti feladatainkról: «Hazánk rutul el van darabolva, pártfelek, hitvallás, külön tekintetek és municipiális alkotmányunk által. A pártfelek vagy öt részre, a hitvallás tán hatra, a külön nemzetek vagy tizre, municipiális alkotmányunk vagy 52-re és így 73 külön részre szakítjuk honunkat». Bővebben fejtegeti azután mindennek a szellemi életet elölő, az erkölcsi emelkedés ellenében irányuló befolyását és azzal végzi, hogy «ha valami felemelheti még e hazát önboldogságára, dicsőségére és hozzáillő gazdagságára, az semmi egyéb nem lehet, mint a nemzetiség és a közértelmiség». A nemzetiség szava, mit ő itt használ, tulajdonképen összefüggésben van azzal a hitével, hogy az a nemzetiség, amelyhez ő is tartozik, van hivatva a nagy erkölcsi feladat megoldására elsősorban és nem irtózott kimondani azt a gondolatot, hogy: igenis, magyarosítani kell! Azonban mit ért ő ez alatt? Akik ismerik akadémiai nagy beszédét, azok részletesen kifejtve is olvashatták, de már e helyt is egész pontosan megmondja: «De mikép és mily eszközökkel? A világon minden csak superioritásnak enged, ez szoros tudományi törvény és a magyar mindenben csak tanuló lehet és tanító csak igen kevésben. Ki kell tehát tisztítani előbb a magyarságot minden szennyeiből, hogy elfogadható és idővel követésre méltó is lehessen». És mi által? Azt azután kimutatja egészen, hogy bele van foglalva abba, amit ő követel: a közértelmiség emelésébe: «Közintelligentia az egyedüli valóságos erő, ennél előbb-utóbb nagyobb hatalom nincs és azt a lehető legnagyobb magasságra fejteni legszentebb hazafiúi kötelességünk, mert ennél nagyobb jót nem tehetünk hazánknak».

A nemzet szó — bátran mondhatjuk — minden történeti korban mást és mást jelent. A szó most inkább közkeletűvé vált, mint annak idején. Angol miniszterek most küzdenek azért, hogy oktatásügyük

nemzeti ellenőrzés alá jusson, hogy nekik nemzeti közoktatásügyük legyen; de még ennél sokkal világosabb példa — hisz ott nem bántanak a nemzetiségek — amit Északamerikában látunk. Már azok is beszélnek arról, hogy ők külön nemzetet alkotnak. Hollandus fajból eredő volt elnökük járt most Európában és mindig azt beszélte, hogy ő az amerikai nemzet képviselője. Hogy tehát a minden európai körből ott helyet találó különböző fajtáju, nyelvű népség sajátságos történeti alakulással végtére egy nemzet lehetett, az megint a nemzeti feladat egy sajátságos felfogásából eredt. És az a nevezetes, hogy ámbár számos külön kis és állami jogokkal biró közületekből áll az a nagy szövetség és a központi kormánynak semmi befolyása sincs a nevelésre csak mint irányadó és gyámolító hatóságnak, mert azt minden egyes kis állam maga végzi, mégis ott minden tarkaság mellett is egységes felfogás van; s az ennek a történeti munkának, mely az iskolát is átalakította, köszönhető. Míg ott roppant szoros összeköttetésben a vallásos kérdésekkel alakult meg az első iskola, mai nap mindenki tudja, hogy az oktatásügy különálló nagyon sajátságos gazdag életet élő külön szervezet, minden egyébtől független, úgy amint azt a mi Ratiónk annak idejében fogalmazta. Különböző műveltségi körű, erkölcsi felfogású, nyelvű tömegből, anélkül, hogy nyelvüket elvesztették volna és anélkül, hogy vallásukról lemondtak volna, — sőt talán mindenki tudja, hogy az a nép, mely a vallásoktatást magából az iskolából kizárta, talán most a legvallásosabb, — így alakulhatott ki az a külön nemzet. De így mehetnénk végig a többi országon is. Minden nép a nemzet fogalmát másképen értelmezi. Mi így mondjuk: Kifejteni a közértelmiséget oly értelemben mint azt Széchenyi hirdette, és mivelhogy mi, akik e hazában mindig többségben voltunk, habár relativ többségben, de akik e hazában mint magyarok, történetünk minden idején, fejlődésünk minden oly fokán, mely előbbre vitt, a haladó gondolkodásnak, az európai műveltségnek képviselői voltunk mindenkor, hogy mi azok is maradjunk, — ez itt az egyedüli nagy nemzeti feladat. És nagy meghamisítását látom igaz történetünknek és minél inkább foglalkozom vele, (különösen közoktatásügyünk történetét is ujabban revizió alá véve) annál inkább, mikor olyan módon beszélnek, hogy csak mi magyarok vagyunk itt a magyar nemzet és a többiek csak a mi testvéreink. Nem, ők is a magyar nemzet egyenjogú tagjai, beszéljenek bár akárminő nyelven.

Szó van néha nemzeti királyainkról is. De közműveltségünk abban az időben, mikor az Árpádok uralkodtak, olyan volt, hogy azt lehetne mondani, elemi iskolába jártunk, az európai műveltség elemi iskolájába. Már mikor a középiskolába jutottunk, a vegyesházi királyok, az Anjouk, a Luxemburgok, a Habsburgok idején, cseh, lengyel, mindenféle eredetű királyok uralkodtak felettünk. Beszélünk aztán Mátyás királyról.

Hát az igaz: Mátyás király udvarában magyarul beszéltek, sőt egy olasz író azt is megmondta, hogy ott magyar költeményeket is lehet hallani. De az Akadémia kiadásában megjelent levélgyüjteményében Mátyásnak előfordul-e csak egyetlenegy magyar szó is! Hiszen nem csoda: abban a középiskolában, melybe akkor a magyar nemzet járt, még a magyar nyelv nem volt tanítható, mert még grammatikája sem volt. Egy kicsit tanultak az emberek magyarra fordítani, de tulajdonképen azok számára, akik iskolába nem jártak, az apácák számára vagy más ily jámbor emberek számára. Ami mint legelső nagy munka a magyar nemzet gondolkodásának alkotása, Werbőczy Tripartituma latinul van írva. Nem akarunk arra súlyt helyezni, hogy Mátyás vagy Hunyadi János olyan igazán magyar fajtájú nemzeti király volt-e. A monda körülfogja ezeket az alakokat és mi szívesen hallgatunk ezekre a mondákra.

Még maga az a nagy mozgalom is, a bekövetkezett vallásos mozgalom is olyan színt öltött, hogy mindjárt elejétől fogva magyar vallásnak nevezhették, bár nem e földön volt a csirája és érdekes momentum, hogy e küzdelem férfiai közül is magyarok lettek, kik e küzdelem érdekében itt e gondolatnak, a vele járó újjáéledésnek igaz szószólói akartak lenni. Dávid Ferenc, Heltai szászok voltak és Kolozsvár városát ők emelték ki a szászok közösségéből és tették magyar várossá. Ők, de különösen Dávid, ki az akkori kor mozgalmának leghatalmasabb képviselője, átmentek az akkori erkölcsi haladás minden fokán, minden mellékes érdek nélkül, tisztán lelkük sugallatát, erkölcsi mély érzésöket követve.

Nem akarok erre most bővebben kiterjeszkedni, de azt bátran mondhatom, hogy ha mi, magyarok abba a nemzetiségi törvénybe belevittük azt, hogy a magyar állam nyelve a magyar és ha még most is mindent megteszünk annak megvalósítására, ami már az 1790-iki Ratióban és az 1806-iki Ratióban egész pontosan ki van mondva, még szélesebb körben, mint a mostani törvényünkben, hogy aki e földön egyszersmind a magyar nemzet tagja, az tanulja is meg a magyar nyelvet — akkor igazolásul arra hivatkozhatunk, hogy ami itt erkölcsiség, ami itt kultura van, azt a magyarul beszélők alkották meg. Nem a magyar fajta, hanem a magyarul beszélők a magyar kultura megalkotói, a magyar kultura heroszai.

Így fogalmazva a nemzeti gondolatot és a magyar nemzet gondolatát, mi hát tulajdonképen a közoktatásügy politikuma? A meghatározás nagyon könnyű, ha oly munkálatok állanak már előttünk, mint amiket megemlítettünk: a Ratio educationis többféle kiadásai. A különböző feladatokat összefoglalja mindjárt bevezető soraiban az a törvényjavaslat, mely e nemzeti nevelés általános alapelvei rend-

szeréről szól és amely így szól: «A nemzeti nevelés természete és célja azon alapul, hogy az országnak bármily osztályú, bármily nemzetiségű és vallású lakosa ugyanazon erkölcsi és testi nevelésben és ugyanazon, az ország alkotmányának és politikai állapotának megfelelő és mindenik jövendő hivatásához alkalmas és elégséges tudományos oktatásban részesüljön». Végső elemzésben így jut kifejezésre az a követelés, hogy bár annyi és többféle iskolára van szükség, mégis az ország különböző iskolái egy nagy egységes szervezetet kell, hogy alkossanak.

Több izben van kifejezve a Ratio különböző kiadásaiban az a tekintet, hogy még a falusi iskola mestere is érezze azt, hogy ő alapjait veti annak az oktatásnak, mely az egyetemig halad. Ő ezt ne csupán mondva tudja, hanem műveltségénél, elökészületénél, érzületénél fogva tudja és át is érezze. Az iskolaügyet a Ratio első nagy alkotója és a harmadik kiadása is olyan sajátságosan értette, hogy midőn végighalad az iskolák minden ágán, egy összefoglalásban úgy állítja elé az egészet, mintha az tulajdonképen egy művelt, erkölcsös, nemes magyar embernek fokozatos kinevelése, aki egyszersmind nyilt ésszel és nyilt belátással tagja a nagyobb állami szövetségnek és tagja az európai közösségnek is, — Úgy beszél, hogy aki kijön a latin iskolából, az mintegy *puer*, akiben két tanulmány, a földrajz és a história s az ösztönszerű szeretetet, mellyel szülőföldjéhez ragaszkodik, tudatosabbá teszi majd a gimnáziumból kijöve, *adolescens*, ki végre az egész föld ismereténél, az emberiség történeti tudatánál fogva a legmagasabb fokra emelkedik, az *civise* lesz ennek a magyar nemzetnek.

Ciceró felfogásában találunk ilyet, ki a De republica című művében a római ember tulajdonságát fejtegetve Scipiót állította oda, mint aki magábanfoglalva a műveltség minden irányát, igaz római férfiúvá lesz. Tiszta erkölcsöt, mely nem idegenkedik a vallástól sem, de teljes birálatával néz szembe mindannak, ami a vallást nem egész tisztaságában tünteti fel, — csak itt találunk ilyen felfogást.

Részleteket nem adhatunk, de csak az, aki ezt belátja, csak az érti meg a sajátságos kapcsolatot, mely fokról-fokra a tananyag kiszemelésében a Ratio terveiben ki van fejtve. Nem egy embernek a munkája és találhatunk benne pontokat, melyek nem egészen világosan tüntetik fel e gondolatot, de ez vonul rajta végig mégis, amint abban a törvényjavaslatban elő van írva, hogy az legyen a közoktatásügynek a gerince.

Ezzel szemben mit látunk most? Azt, amit legjobban kifejez az a sajátságos tapasztalat, hogy még a vezetésében is ennek a magyar közoktatásügynek sincs meg ez az összefüggés és egység. Nálunk minden iskolafaj külön életet él, a másikkal nem törődik. Pedig

ennél szégyenletesebbet még elgondolni sem lehet. Ez az osztrák hagyománynak a nyomása. Ott nem tudtak felemelkedni soha, a legújabb időkig sem arra a magaslatra, ahol Ürményi állott. Ott mindenféle szabályzat van a népiskoláról, középiskoláról, de hogy ez egy nagy egységes feladat, mely mindenkinek szól, — nem oly módon, mint a néptanítók mondják, hogy mi addig akarunk tanítani, míg valaki 15 éves nem lesz, — hanem oly módon, hogy mindnyájan egy dologban fáradnak, arról szó sincs. Ismerve egymást, tudva, hogy mivel járulunk egymás munkájához, hogy mi a mi sajátságos teendőnk és mi az, ami az egész nemzet ügyének továbbvitelére mireánk vár, — ez az egyik vonása a nemzeti közoktatásnak. A másik pedig, hogy e feladat független autonóm feladat. Ki van ez fejezve egész világosan a nemzeti nevelésről szóló törvényjavaslatban: «A köznevelésnek felügyelete és igazgatása benső kapcsolatban maradjon az ország közigazgatásával és az ország semminemű állású vagy hivatású lakósaira szabadalomképen kizárólag ne bízassék, hanem egyedül a legalkalmasabb személyek választandók igazgatói, tanítói és mesteri tisztségre». Oly autonóm testület tehát, mint aminőt Napoleon adott Franciaország közoktatásügyének s amely — bármit is mondjanak az ő despotikus hajlamairól, — sokkal függetlenebb volt, mint akármely más, az a magyar földön a mi szükségleteink szerint sokkal előbb volt meghatározva. Az a bizottság, melyet Ürményi kívánt alkotni a másik helyébe, melynek feladata volt, hogy az osztrák Studiencommission gondolatait hirdesse ebben az országban, azokból állott, kik hivatva voltak a közoktatásügy különböző ágának vezetésére, irányítására és kik ezzel tüzetesen foglalkoztak: az egyetem kezében volt a magyar közoktatásügy vezetése. Az egyetem úgy volt alakítva és úgy volt tervbe véve, hogy az emporiuma legyen az ország egész műveltségének. S a két intézmény, melynek hiányát annyira érezték — a tudós társaság a magyar nyelv kiművelésére alakult, — nem hiányzott az sem a közoktatásügy nagy keretéből. Csupán az átdolgozás, mely osztrák nyomás alatt 1806-ban készült, tér el e tekintetben az eredeti javaslattól, de az 1830. opinio egyenesen kimondja azt a panaszt, amit mi most váltig hangoztatunk: egyetemünk úgy áll, mintha nem volna semmihez semmi köze, mintha egyáltalán az a sajátságos feladat, mellyel foglalkozik, nem volna arra hivatva, hogy emporiuma legyen a nemzeti műveltségnek, mely kihat a legkisebb oktatásügyi intézményre is.

Ennek az egységnek és egyszersmind függetlenségnek, önállóságnak a vonása mai nap közoktatásügyünkből teljesen hiányzik. Már az is szégyenletes, hogy a népoktatás terén a miniszteri rendelkezés az oktatásügy alig tizedrészére vonatkozik. A magyar miniszter alig kétezer és egynéhány iskolának ad utasítást. Hát még ha hozzá-

vesszük, hogy a főigazgató, csak a gimnáziumokkal, a tanfelügyelő a népiskoláknak csak egy részével foglalkozik, nemhogy mert ideje nem volna, hanem mert nem szabad. Semmi sem kötelezi arra, hogy ami a felekezetek felügyelete alatt az iskolákban történik, arról tudomást kapjon; ha odamegy, megnézheti, mintegy így kegyelemből megengedve neki, hogy az iskola belső életébe is bepillanthasson. A magasabb iskolák közt meg egyáltalán semmi összeköttetés sincs. Pedig jól megmondja azt is a 31-iki opinio, hogy a felsőbb iskolák oly közigazgatása, mit kollégiális igazgatásnak mondanak és hol évenként változnak a vezetők, hogy az csak züllésre vezethet és hogy a mi egyetemünk, mondja az a 31-iki, a tudós szellem hanyatlását mutatja, az tulajdonképen ebből származik. De hisz a panaszok folyton ismétlődnek és ha feladatom volna bírálni a mostani állapotot, a bírálatot mind felolvashatnám ezekből a sajátos iratokból, mikre hivatkoztam.

Egy nagy nehéz kérdés foglalkoztatja Európát mai nap. Angliában politikai központi kérdés, hol négy izben megpróbálták a közoktatásügy nemzeti szervezetét, nem tudták miatta törvénnyé tenni. Ez a kérdés dominál Olasz-, Spanyol-, Németországban s mindenütt ez foglalkoztatja az európai közvéleményt. E nagy kérdés pædagogiai tekintetben abban csúcsosodik ki, hogy: lehet-e erkölcstanítás vallás tanítás támogatása nélkül. Nem vallásellenes ez a kérdés. Azok, akik felvetették, igazán mély vallásos érzésű emberek voltak.

A magyar törvényjavaslat minden előzetes példa nélkül egy formulát adott 1790-ben, mely a magyar gondolkodásnak legjobban megfelel. Azt mondja: «Amennyiben minden köznevelés feladata abbeli gondoskodás, hogy az ifjúság lelke, értelme és teste kiműveltessék, a lélek pedig kettős módon alakul, ugyanis vallástan és erkölcstan által, azért a közoktatásnak kiváló tárgya legyen a vallástan, mely bármely vallás hiveinek annak tiszta forrásából külön adandó elő azon módon, hogy minden egyes vallástanítás tartózkodjék tőle, hogy a kora ifjúságban a különböző vallások iránt gyűlöletet ne keltsen, hanem inkább már serdülő korban mélyen bevésve a kölcsönös szeretetet és felebaráti érzést a polgárok lelkébe. Az erkölcstan azonban mivelhogy itt a vallások különbsége nem akadályoz s így ugyanannak kell lenni, mindnyájuknak azonos módon adandó elő. Általában pedig a köznevelésben az az általános eljárás követendő, hogy ez a szabad és sajátságos alkotmánnyal biró nemzetnek megfelelően nemes és nem szolga nevelésben részesüljön».

Nem akarjuk mondani, hogy ez a formula valami könnyen végrehajtható. De közel volt hozzá népiskolai törvényjavaslatunk, mely valami módon megőrizte a 48-iki mozgalom emlékét, de ez a tör-

vényünk is, úgy mint minden más törvényünk abban a sorsban részesült, hogy nemcsak végrehajtva nincs minden pontjában, hanem szellemének meghamisításával van végrehajtva, amennyiben épen végrehajtva van.

A kérdés, mely ezzel összeköttetésben van, egyszersmind az állam és egyház viszonya az iskolák ügyében. A 48. XX. t.-cikkre van itt hivatkozás, melynek keletkezését 1908-ban egy volt államtitkár, Zsilinszky Mihály, röviden megvilágította. Nagyon sajátságos egy törvény, melyről megvallotta, hogy nem felel meg nemcsak az ő kívánságának, hanem a magyarság fejlődése érdekének sem és mely már 48-ban mutatta mindazokat a nehézségeket, melyek most ujabban is felmerültek, mert aki azt mondja, hogy azt megvalósítja, az tudatlanul bár, de olyat igér, mit egyáltalán megvalósítani nem lehet.

Azonfelül midőn Zsilinszky annak a törvénynek a felvilágosítását adta, többek között kifelejtett valamit, amit most megemlíteni kötelességemnek tartok.

Már abban az időben is az egyházférfiak a miniszterrel ujjat húztak és azon fáradoztak, hogy az autonómia mellett minél többet elnyerjenek, de akkor a protestáns tanárság, mely különösen érdekelve volt, összegyülekezett, hogy a leghatározottabban állást foglaljon a törekvések ellen. A tanárság színe-java volt együtt. Hogy egyebet ne említsünk ott voltak: Berde Áron kolozsvári, Brassai Samu kolozsvári, Ballagi Mór szarvasi, Bocsor István pápai, Nagy Péter kolozsvári, Péczeli József debreceni, Tarczy Lajos pápai, Tavasi Lajos pesti, Tatai István soproni, Vandrák Endre eperjesi, Varga János nagykőrösi tanárok.

Ők, akiket a Pædagogiai Társaság úgy tisztel, mint őseit, mert abban az időben ők voltak a pædagogia úttörői, ők elhatározták, hogy a maguk felekezetbelieinek egy kis emlékiratot adnak át. A Budapesten összegyűlt (1848. szept. 3-án) protestáns tanárvilág nevében Brassai Sámuel írta ezt alá és a következőképen hangzik:

«A protestáns mindhárom felekezetbelieknek, a magyar hazában legszebb és legszentebb joga az, miszerint egyházi és iskolai ügyeiket önmaguk kormányozzák.

Ezen jog, mely az azelőtti mindkét hazában törvények és törvényes békekötések által biztosítva és elismerve van, — az egyházra való alkalmazása által szülte a lelkiismeret szabadságát, a szabad vallási gyakorlatot, melynek nyomán a protestáns vallásfelekezetek vallás dolgában mind a hiendőket, mind pedig a teendőket maguk határozzák el; az iskolákra alkalmazása által pedig e jogból ered a protestánsoknál a tudomány fejlődésének szabadsága, a szabad tanítás, a szabadiskola-állítás és általában a nevelési és tanítási ügynek szabad önkormányzása.

A protestáns ezeket a maga autonómiájának nevezi. Amit a protestáns több mint 300 éve gyakorol, amiért annyi idő óta, egyfelől a megkötött római egyház ellenében, amelytől épen a szabad lelkiismeret erejénél fogva szakadt el, másfelől pedig a megkötött abszolutisztikus status irányában, amelytől a tanítás szabadságának irányában függni nem akart, kivívott és magának törvényileg és gyakorlatilag biztosított: azt immár általánosban érlelve meg a haladó kornak hatalmas szelleme ugyancsak törvény által látjuk kimondatva; egyfelől a tökéletes vallási egyenlőség és viszonosság elve elismerésében, másfelől az egymás iskoláiba járhatás és nemkülönben a tanítási és tanulási szabadságban.

Azóta új stádiumban üdvözöljük az emberi és polgári társaságot, a közösen szabad tanítás alapján közös és országos tudományintézeteket indul állítani maga a mindnyájunknak szabad és közös hazája.

A protestáns tanárok ezeknél fogva az immár szabad és közös alkotmányos hazában, amelynek mindnyájan kiegészítő polgártagjai vagyunk, elérkezettnek hiszik azon időt, melyben a protestáns testületet felkérjék és felszólítsák, miszerint az, a hit szabadságát és a szabadság alapján alkotott szabsd vallási egyesületet, a protestáns egyházat magának fenntartva, a tudományt és ennek megfelelő intézetét, a tanodát, az eddigi vallásfelekezeti korlátok közül felszabadítván, az általános tudomány szabadságmezejére bocsássa.

Szabad hitegyesülés és szabad tanítás minden polgárra nézve, az a mai kor küzdelmeinek egyik legszebb erénye.

A protestáns tanítók bízván a korszülte és nemzet biztosította e szabadságban, a szorosb értelemben vett egyháztól, mint önálló és vallási hitegyesülettől, különváltnak és önállónak kívánják a tanügyet is.

A hittudomány az egyházé és hogy az annak rendelkezése alatt álljon jövőre is, az magában értetik; de a tudomány általában mint közös nevelési és tanítási ügy, úgy tartjuk, hogy az nem lehet többé egy felekezeté, az az összes hazáé egyfelől és másfelől az összes emberiségé. Annak felvirágzása az összes nemzet érdekében van.

De ami a nemzetet egészben érdekli, ami életét minden irányban fejleszti, jövendőjét biztosítja, azt az egész nemzetnek kell elrendelnie, az egész nemzetnek kell kezelnie. És így a tanügynek, a tanszabadság elvének tökéletes fenntartása mellett az álladalomtól kell függnie, a tanítónak a haza hivatalnokának lennie.

Kívánja ezt különösen:

1. Az alkotmányosság fogalma és ennek kifolyása, a népképviseleti törvényhozás.

Mióta a nemzetet mindnyájan tesszük, mióta status mindnyájan vagyunk, mióta a törvények mindnyájunk képviseleti befolyása által hozatnak: nincs és nem lehet többé e hazában kiváltságos állás, nem lehet kiváltságos közügy. Minden közügyet a nemzetnek a nemzeti törvényhozás dönti el. És ilyen ügy lévén a tan- és nevelésügy is, kívánjuk, hogy ennek külső elrendezése a törvényhozásból folyjon ki.

Vagy félünk-e önmagunktól? féltsük-e a nemzet ügyét a nemzettől? és törvényadta és törvénybiztosította szabadságot a törvénytől?

És ha netalán félnünk lehetne, nem találnánk-e a szabadsajtóban, a szabadegyesülési jogban és a közakarat nyilatkozhatásának minden tényezőjében oly hatalmat, mely a törvényhozás asztalán és a törvényvégrehajtás kezeiben netalán ferde irányban vezetett tudományügyet ismét útbaigazítsa? Nem felelős-e a nemzetnek közoktatási minisztere? Nem áll-e ő a törvényhozás teste előtt mint számoló? Nem-e a közvélemény, nem-e az értelmesség előtt?

2. Kívánja azt a hazának jelen érdeke, kívánja szebb és dicsőbb jövendője. Oly, annyi és aképen felszerelt iskolákra van szükség már is e hazában, minőket, mennyit és amint felszerelhetőket sem egyes polgárok, sem egyes felekezetek felszerelni nem képesek. De ha az érdekek összesülnek, létesülnek ily iskolák. Bátran ki lehet mondani, miszerint a haza jelen veszedelmes bomladozásának egyik és alighanem fő oka az eddig hazaszerte uralkodott szeparatisztikus nevelési és oktatási rendszerben rejlik. Ki ne kívánna szebb jövendőt, ki ne kívánna dicsőbbet e nemzetnek a szabadság, egyenlőség s testvériség elveire fektetendő nevelés által? Aki egyekké akarja a polgárokat, az szoktassa együvé a gyermekeket; itt a szeretetnek ölelése közt az öröklött idegenkedésnek és netáni gyűlöletnek magja is el fog enyészni. Aki szereti az egyességet, ne nevelje a különbséget a gyermekekben.

3. Kívánja azt minden vallásfelekezeteknek egyenlősége és viszonossági törvénye. Ha a haza gyermekeinek minden tanodába szabad járni, nem következik-e abból, miszerint ezen tanodáknak közöseknek és egyenlő tanrendszeren alapulóknak kell lenniök? Azon szabadságot vagy kiváltságot, melyet eddig a protestáns tanintézetek birtak, méltán és törvényesen igényelheti immár a maga számára valamennyi tanintézet vagy felekezet. Hányféle függetlenségnek kellend eszerint e hazában lennie? Hánynak kiváltképen még akkor, ha új meg új vallási egyesületek és felekezetek fognak hazánkban létrejönni? Nyerhetend-e azáltal a tudomány? Nem fog-e gyöngülni a haza? Ellenben a tanügy kezelésének a nemzetre való bízásával nagyszerűbben és szabadabban fog az fejlődni és általa dicsőülni és boldogulni a nemzet.

4. Kívánja magának az álladalomnak financiális érdeke. Az álla-

dalom az iskolai ügyek fedezését magára vállalta ugyan, azonban aki hazánk körülményeivel ismeretes, legott átlátja, miszerint ezen adott szavát beváltani iskoláink eddigi állapotban maradása mellett teljes lehetetlen. De ha szinte a lehetetlenséget lehetővé is birná tenni, ki volna oly elfogult, hogy ezen eljárást a hazára, nemzetünk összhangzó fejlődésére s az alapos tudományosság felvirágozására nézve célszerűnek hinné? Megosztott, parányi ágazatokra felbontott erő, valamint a természetben, épúgy az iskolai ügyekben is nagyot és dicsőt egyáltalán nem eredményezhet s ép azért, mi nem a sok és külön-külön gyönge, hanem a kevés, de anyagilag és szellemileg erős iskolákban látjuk nemzeti és tudományos fejlődésünk biztos zálogát.

Ezen okok birtak bennünket arra, miszerint kívánjunk oly közös iskolákat, melyek az egyenlőség, tanszabadság és testvériség alapján nyugodván, hazánkat a szeparatisztikus törekvések széttépő kezei közül kiragadják és amellett, hogy a művelődés, a tudományosság magasabb fokára emelnék, a testvériség láncaival fűzzenek be azon egy család, a nemzet egyetemébe. Igen, ezen magas eszme annyira áthatotta keblünk minden redőit, miszerint legkevésbbé sem kétkedünk, ezen nyilatkozatunkat a mindhárom hitfelekezetű protestáns képviselők egyetemes gyűlése elébe felterjeszteni, bizton remélvén, miszerint mint hit- és ügyrokonink, e nagy és boldogító eszmét alárendelt és elnémulni kellető érdekek miatt elesni nem engedik.

E nyilatkozatunkat egész bizalommal mind a három felekezetű protestáns képviselők testületének és a hazának figyelmébe ajánlva, tisztelettel maradok, szeptember 3-án 1848-ban a Pesten összegyűlt protestáns tanár-követek nevében Brassai Samu helyettes elnök.»

Látjuk ebből — úgy hiszem — mit akartak ők. Az aztán bővebb fejtegetésre szorulna, hogy minemű közigazgatás felelne meg az ilyen független önálló oktatásnak. Az alapok a Ratióban le vannak rakva, de a korok, a műveltségi viszonyok változnak, tehát nyilvánvaló, hogy egyszerű felélesztése annak nem felelne meg a mai körülményeknek. Engedjék meg hát azért, hogy egy pár indítványt tegyek:

1. A mi társaságunk vegye kezébe és iparkodjék megnyerni a közoktatásügyi kormányt arra nézve, hogy az 1779-től 1831-ig a magyar közoktatásügyi szervezetre vonatkozó, tehát a Ratióval összeköttetésben levő munkálatok közrebocsáttassanak tudományos feldolgozásukkal együtt. Latinul vannak írva; az eredeti szöveget meg kell tartani, de hogy nagyobb hatással legyenek, fordítsák magyarra is.

2. Forduljon e társaság a közoktatásügyi kormányhoz azzal a kérdéssel, hogy gondoskodjék arról, miszerint a budapesti egyetemen, ahol a pædagogiának tanszéke van ugyan, de ez rendkívül nagy kör,

ha hozzávesszük elméleti, gyakorlati nagy feladatait, — gondoskodjék tehát arról, hogy a közoktatásügy szervezetének és közigazgatásnak elvei, módjai és egyébmás vele összefüggésben álló tanulmányok szintén előadassanak.[1] A közoktatás szervezetének, közigazgatásnak és ezzel összeköttetésben lévő elvi kérdéseknek az egyetemen legyen tehát helye oly értelemben, hogy bizonyos, az egyetemet végző körök, akármely pályára lépnek, a hallgatásra kötelezőleg módot találjanak.

3. Mi, e társaság kebelében a magyar közoktatásügy szervezetének kérdését tűzzük ki a jövő évfolyamra közös tárgyalásra. Ha az Isten erőt ad, én is el fogom erről való gondolataimat mondani, hogy juttassuk dűlőre együttes munkássággal azt, ami nálunk irodalmi úton el nem érhető.

És ezzel megfeleltem annak, ami kitűzött célom volt!

Dixi et salvavi animam!

ADATOK AZ ÉSZAKAMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK FELSŐBB TANINTÉZETEINEK ISMERETÉHEZ.

I.

Adatoknak cimeztem e sorokat, mert az amerikai University, College, technikai főiskola és egyéb felsőbb tanintézetek teljes ismertetése hosszas, helyben való részletes tanulmányozást, tárgyalása pedig vaskos kötetet igényelne. Sem a központban, sem az egyes államokban nincs olyan hatóság, mely teljes egyöntetüséget volna képes megteremteni; ha van némi hasonlóság az intézményekben, az vagy hagyományok folytán keletkezett, vagy azonos helyi körülményekből fejlődött ki. Valamennyi idevágó intézményre nézve kettőt lehet megállapítani: 1. az egyes intézetek belső szervezete egymástól nagyon eltérő, 2. az intézetek igyekeznek hozzásimulni a környező életnek követelményeihez.

Ha az amerikai University, College fejlődését vizsgáljuk, több korszakot különböztethetünk meg.[2] Eleinte teljesen az angol szellemnek hatása alatt állottak. A legrégibb College, a Havard College, (most Havard University) 1636-ban alapíttatott Cambridgeben (Mass)

[1] L. erre nézve a Magyar Pædagogia jelen évfolyamának 364. lapját. *Szerk.*

[2] Forrásom: American Universities by Charles F. Thwing L. L. D. Reports of the Commissioner of Education. 1903. 293—317. l.

s eredetileg teljesen az angol cambridge-i egyetem sarja volt. Még a XVIII: évszáz elején is, midőn megalapították a Yale College-et, főfeladat volt: a keresztény protestáns vallást fentartani és istápolni, még pedig oly módon, hogy az egyetemi növendékek tudós orthodox papokká válhassanak. A Havard College-ben 1642—1656-ig hetvenkilencen graduáltattak, kikből 59 lett pap; még 1700-ban is a graduáltaknak fele része pap lett. Igy volt ez Yale-ben, Princetonban. Első sorban tehát papokat neveltek a College-ek, és csak másodsorban neveltek egyébre. A tantárgyak a következők voltak: latin, görög, héber nyelv, rhetorika, filozófia, logika és némi arithmetika meg geometria.

Ez volt a kollegiumok szelleme egész az amerikai szabadságharcig. Anyagi támogatásukat is legnagyobbrészt az anyaországtól, Angliától kapták; az amerikai gyarmatok férfiakat küldöttek a XVIII. évszáz folyamában Angliába, hogy ott pénzadományokat szerezzenek az amerikai iskolák számára. Ily célból még a XIX. évszázban is néhányan sikeresen fáradoztak Angliában.

Ismeretes, hogy az amerikai szabadságharc idejében nagy volt a franciák rokonszenve Amerika iránt. Ez a rokonszenv a küzdelmes idők lezajlása után megéreztette hatását az amerikai felsőbb tanintézetekben, melyek akkor francia befolyás alá kerültek. Quesnay, a nevezetes nemzetgazdasági tudós unokája, abban fáradozott, hogy Richmondban oly intézetet alapítson, melyben a francia szellem jusson kifejezésre, s melynek fiókintézetei lettek volna Baltimoreban, Philadelphiában, New-Yorkban. A tanterv meglehetős bő volt. Magába foglalta az idegen nyelveket, a mathematikát, fizikát, asztronomiát, kémiát, anatomiával együtt a teljes természetrajzot, az építészetet, festészet, szobrászatot. A terv dugába dőlt, de még Jefferson is, a Virginia államegyetem alapítója, francia szellem befolyása alatt állott. Ugy látszik azonban, hogy ez a francia befolyás csak múló volt.

A XIX. évszáz második évtizede óta a német befolyás vált uralkodóvá. Sok jeles amerikai férfiú Németországban, kiváltképpen Göttingenben tanult. A német költői irodalom ismerete mindinkább tért foglalt Amerikában; a német befolyást hathatósan szilárdította meg két nevezetes német férfiú, ki Amerikában tanított: Dr. Follen Károly és Dr. Lieber Ferenc.

Általában a XIX. század folyamán az amerikai egyetemek dolgában két törekvés állapítható meg: egyik az, hogy a felekezeti intézeteknek világiasabb jelleget iparkodtak adni; a másik, hogy amikor sok helyütt ez igyekezet sikertelensége nyilvánvaló lett, világi felsőbb tanintézetek alapítására törekedett a társadalom, mely törekvést földadományaival hathatósan támogatta a Kongresszus. Az Egyesült-

Államok földterülete rengeteg nagy; a lakosság akkoriban aránylag még ritka volt. Elég gazdátlan földterület állott tehát adományozás céljából rendelkezésre. Tényleg 1862-ig 45 államban és territoriumban vagy 10 millió acre-t adományoztak ily módon. A mult évszáz második felében azután sok állam u. n. állami egyetemet (State University) alapított, úgy hogy most kevés azon amerikai állam, melynek ne volna legalább egy ú. n. State University vagy College nevű főiskolája. Jelenleg körülbelül 850 tanintézet van, mely magát University-nek vagy College-nek cimezi.

A következőknek megértésére csak röviden említem meg, hogy az Egyesült-Államokban az iskolák fokozata nagyjában ez: 1. Elementary schools (8 év), 2. High schools vagy Academies (4 év), 3. College, University (4 év). Sok tekintetben még függetlenek a felső szakiskolák, a Professional schools (theologia, jog, orvosi tanszak). Ismétlem azonban, hogy ez a felosztás csak nagyjában állhat meg: az amerikai iskoláknak rendkívüli változatosságánál fogva szabatos osztályozást megejteni lehetetlenség.

Minthogy minden egyes amerikai University és College belső szervezete annyira elüt a többiektől, a következőkben csak néhány átlagos, tipikus vonást sorolhatok fel. Azelőtt University-be vagy College-be *csak* fölvételi vizsgálat után lehetett bejutni, jó részben most is. A Michigan University azonban 1871-ben azt az újítást léptette életbe, hogy az elismert High school vagy Academy végzett növendékeit ilyen fölvételi vizsgálat nélkül is beiktatta. Ez az újítás azután megtetszett és most ezen «accrediting system» szerint sok középfokú tanintézet azon van, hogy tanterve és komoly tudományos munkája alapján egyes Universityk vagy Collegeek «accredited»-nek tekintsék. Így hatottak a felsőbb tanintézetek a középfokúakra.

Belépvén a tanuló a felsőbb tanintézetbe, négy évet tölt el ott (az angol rendszerhez hasonlóan) mint freshman, sophomore, junior, senior. A megszabott tananyagon kívül, ha győzi, még szabadon választható tantárgyakat is tanulhat. A tanfolyam bevégzése és a sikeresen letett vizsgálatok után lesz az undergraduate-ből graduate vagy bachelor (baccalaureus). Magasabb fokok a magister és doctor. Van elég számos graduate, ki behatóbb (advanced) vizsgálódásait és tanulmányait mint postgraduate a Universityben vagy College-ben folytatja. Ezenfelül még megemlítendők a föltételes és speciális tanulók (conditioned and special students). Conditioned az, ki a fölvételi követelményeknek ugyan még nem felel meg, de a hiányt pótolni akarja; special, ki nem rendes tanuló, hanem szabad választás szerint különleges tanulmányokat akar folytatni. A tanulást és magaviseletet a felsőbb tanintézetek elég szigorúan ellenőrzik.

Ismeretes, hogy Amerikában a nők tömegesen járnak a felsőbb tanintézetekbe. Magasabb kimüveltetésök háromféle módon történik: vagy a férfiakkal együtt járnak a felsőbb tanintézetekbe (coeducational) — ilyen tanintézetekben körülbelől 25% a nő —, vagy külön nőknek szánt tanintézetekbe járnak (pl. Vassar College, Bryn Mawr), vagy olyan tanintézetekbe, melyek lazán kapcsolódnak férfiuniversityhez. Nők is számosan *tanítanak* a felsőbb tanintézetekben.

A tanulók száma intézetenként nagyon különböző. Az utolsó statisztikai adatok szerint 1000-nél több tanuló volt 57 intézetben, köztük 4000-nél több tanuló volt ezekben: University of Chicago, University of Illinois (Urbana), Havard University, University of Michigan (Ann Arbor); a 4000-et nagyon megközelítette a University of Pensylvania (Philadelphia).

Ami a tananyagot illeti, jellemző, hogy a Report of the Commissioner of Education a University, College és Technological school statisztikai adatait együttesen sorolja fel, míg a Professional schoolról (theologiai, jogi és mindennemü orvosi tudomány) más rovatban szól* *Negyvenféle* bachelor, master és doctor cimet találtam összeállítva: európai ember tehát nagyon csalatkoznék, ha az amerikai felsőbb tanintézetekben olyan szigoruan elkülönített osztályozást és fakultásokat keresne, melyekhez nálunk hozzászokott. Az amerikai University és College sokoldalusságáról tanuságot tett a világkiállítás St. Louisban, különösen az, hogy milyen tanszakokkal volt egy-egy intézet képviselve, például a Cornell-University (Ithaca N. Y.) a következő osztályokkal volt képviselve: a tulajdonképeni college departementen kívül: 1. College of mechanical engeneering, 2. College of civil engeneering, 3. Medical College in Ithaca and New-York, 4. Veterinary College, 5. Agricultural College, 6. College of architecture, 7. College of law, 8. Department of chemistry, 9. Department of physics, 10. Department of psychology, 11. Modern languages, 12. Ancient languages, 13. Neurology and physiology. Feltünik e sorozatban, hogy a Universityvel gazdasági, technikai, állatorvosi szakosztályok vannak egybekapcsolva; továbbá, hogy sok szakma, mely minálunk a filosofiai fakultásnak alkotó része, külön osztályokba sorakozik.

A felsőbb tanintézetekben működő tanszemélyzet qualitására vonatkozólag szintén a legnagyobb változatosságot találjuk; van ott rendes tanár, instructor, mester stb. Ennek következménye az, hogy egyes kiválóbb tanintézetekben a tanszemélyzet száma feltünően nagy, szegényebb intézetekben feltünően kicsiny. 1907/8-ban tanítottak a

* A Professional school-ról alább külön lesz szó.

Havard University-ben 580-an, a Cornell University-ben 548-an; 400-nál több tanító volt 4, 300-nál több 4, 200-nál több 10, 100-nál több 26 intézetben; de ezekkel szemben 128 oly intézet volt, melynek tanítói személyzete csak 11—20; 49 intézetben meg épen csak 1—10-en tanítottak!

A *rendes* tanároknak *átlagos* fizetése sokszor eléggé szerény. A Carnegie Foundation Reportja szerint a 40 State-University közül 5 egyetemen a fizetés 3000—3300 dollár, 22 egyetemen 2000—3000 dollár, 13 egyetemen 2000 dolláron alul van az. Legkevesebbet fizet a New Mexico University, t. i. 1525 dollárt.

Egyes tanintézetekben vannak ugyan szabályok a tanárok nyugdíjazására vonatkozólag, de ott is teljes fizetésének aránylag csak kicsiny százalékát kapja az illető nyugdij fejében. Andrew Carnegie ezen akart segíteni és e célra előbb 10 millió, utóbb még 5 millió dollárt adományozott. Az alapítvány kezelésére bizottság (corporatio) alakult, melynek legnevezetesebb határozata az, hogy a nyugdíj ne legyen *kegydíj*, hanem, ha valamelyik tanár a fölállított követelményeknek megfelel, legyen *joga* a nyugdíjra. A bizottság egyuttal megállapította azon felsőbb tanintézeteknek sorát, melyeknek tanárai az alapítvány értelmében jogosultak a nyugdíjra. E sorozat évről-évre nagyobbodik. De hogy valamely tanintézet fölvétessék, a bizottság megköveteli, hogy az a tudományos munkásság bizonyos meghatározott magas fokát képes legyen föltüntetni. A Carnegie Foundation ekként közvetve a felsőbb tanintézetek fejlesztésére jelentékeny hatással volt már eddig is.

A felsőbb tanintézeteknek vagyona sok esetben elég nagy. Van 44 tanintézet, melynek vagyona több mint egy millió dollár, de sőt 5 tanintézetnek vagyona egyenkint a 10 millió dollárt meghaladja. A vagyon évenkint sokszor tetemes adományokkal szaporodik. Az intézetek jövedelmeinek forrásai: a vagyon, alkalmilag iskolai adó, tanpénz, internátusi költségek és adományok magánosoktól. Egyes helyeken a jövedelem tetemes; 14 intézetnek jövedelme nagyobb mint egy millió dollár. Első helyen áll a University of Chicago 3.240,144 dollárral, közel áll hozzá a Havard University 2.838,400 dollárral. E sorban az utolsó a Syracus University 1.100,261 dollárral. E mellett a Report of the Commissioner of Education 1907/8. 27 intézetet tüntet fel, melyeknek nincsen 10,000 dollár jövedelmük; egy intézet 1900 dollárral szerepel!

Angliában bizottság alakult, mely az amerikai tanügy minden ágát a helyszínén tanulmányozta, e bizottság az ú. n. *Mosely Commission* Midőn e bizottság Roosevelt elnöknél tisztelgett, ez úgy szólott: Míg a nevelés egymagában országot erőssé nem tehet, a nem-

zet, mely elhanyagolja nevelését, *idő* multával bizonyára elpusztul. Roosevelt evvel az amerikai népnek közvéleményét fejezte ki. Nagy összegű adományokat ajánlottak meg a nép nevelése céljából Leland Stanford, Vanderbilt, Carnegie, Rockfeller stb.

Az intézetek fölszerelése taneszközökben mindenesetre sokszor kellő, de még fényesnek is mondható; megbizható adataim azonban csak a könyvtárakról vannak. Van 19 tanintézet több mint 100,000 kötetnyi könyvtárral; első helyen áll a Havard University 815,000 kötettel; tekintélyes könyvtára van még a Yale Universitynek 500,000, a University of Chicagonak 473,000 és a Columbia Universitynek 420,000 kötettel. Öt intézetet találtam, melynek könyvtárában még ezer kötet sincsen; olyan intézet pedig, melynek könyvtára pár ezer kötetből áll, számos van.

Az egyetemek elhelyezését illetőleg a Carnegie Foundation III. Reportja ekképen szól: Az állami egyetemek és kollegiumok fejlődésében semmi sem szúrja inkább a szemet, mint az, hogy általában értéke szerint nem mérlegelték az egyetemhez vagy collegiumhoz illő környezetet, midőn azokat alapították és fejlesztették. Mikor az alapítás törvényhozás utján történt, az intézeteknek helyét geográfiai vagy politikai tekintetből állapították meg, és azt a tényt egyáltalában tekintetbe nem vették, hogy ez nemcsak a nevelés céljának, hanem még az állam egész népe jóllétének kárára is válik. Sok esetben ezen intézeteket kis falvakban állították fel, az államnak földrajzi központjához közel- és tekintetbe nem vették, vajjon állítható-e az egyetem valamely nagy városban vagy közel hozzá, sem pedig azt, vajjon könnyen juthatni-e oda vagy sem. Például a Missouri és Illinois államoknak egyetemei, bárha mindakettő gazdag állam, nehezen megközelíthető falvakban vannak. Ha az egyik már eleve St. Louis valamely külvárosába helyeztetett volna el, a másik Chicago tőszomszédságába, jobban gondoskodtak volna a nevelés és a közönség érdekeiről.

Talán a legszembetünőbb eseteknek egyike Colorado államban fordul elő. Denver Colorado legkiválóbb városa, egyuttal annak fővárosa és a forgalomnak központja. Világos, hogy ez volt a hely, hová az állami egyetemet kellett volna helyezni, tekintetbe véve az egész állam népének érdekét és a nevelés ügyét egyaránt. Ennek ellenére az állami intézetet három részre darabolták fel, melyeknek mindegyike kicsiny és nehezen hozzáférhető helyre került.

Ellenben bölcs előrelátással járt el néhány állam, midőn erejüket összpontosítva arra törekedtek, hogy nagy intézetet fejleszszenek és azt a nép és forgalom központjába helyezzék. A University of Wisconsin Madison-ben — (az államnak fővárosa, egyuttal magas-

műveltségű szép város); a University of California Berkeley-ben San-Francisco tőszomszédságában; a University of Minesota Minneapolisban fényes példák, hogyan kell ezt a kérdést megoldani.

A művelődésre, finomabb szellemi életre és tudós emberekkel való társalgásra ilyen helyeken sokkal több alkalom kínálkozik. De sokszor kicsiny, félreeső helyeken a tudomány művelése egyáltalán lehetetlenné válik. Például a State University of Virginia Charlottesvilleben van; e városnak valamivel több mint 6000 a lakossága; vajjon találnak-e ily helyen a leendő orvosok kellő klinikai tapasztalást, az igazán kérdéses.

II.

Hadd ejtsek még pár szót a *Professional schoolról*. Ezen az elnevezésen Amerikában a theologiai, jogi és mindennemű orvosi tanintézeteket értik. A theologiai tanintézetekről, tekintettel a vallásfelekezetek nagy számára, nem akarok szólani. Jogi tanintézet volt 1907/8. évben 108, összesen 1424 tanárral és 18,069 tanulóval. E jogi iskolák sokszor valamely egyetemnek alkotó részét (departement) teszik, sokszor csak lazán függnek az egyetemmel össze, sokszor pedig önálló szakiskolák. A tanulók eddigi könnyű fölvételét hovatovább megnehezítik. Egy tekintélyes amerikai főbiró a helyzetet e szavakkal világította meg: «Elmúlt az az idő, hogy valamely kiváló jogász, kinek széles praxisa volt, a tanulók egy csoportját irodájába fölvette és oktatta. Azelőtt ez lehetséges volt, most már nem. Következménye ennek az, hogy a jogi iskolák szükségesekké válnak.» A tanítás vagy tankönyv fonalán történik, vagy szabad előadás alakjában, de leginkább olyan módon, hogy rendszeresen összeállított és bonyolultabb jogi eseteket tanár és tanuló kritikailag közösen megvitatnak, vagy hogy a tanulók jogi fogalmazványokat készítenek és ezeket töviről hegyire megbeszélik; a tanítás tehát kiválóan gyakorlati. 18,069 tanuló közt 1907/8-ban csak 3836 volt graduate (bachelor). Egyes intézetekben a tanárok száma ugyan elég tekintélyes (pl. Chicago, Washington intézeteiben), de van intézet — pedig elég számos — mely csak 1—5 tanárt tud fölmutatni. Sok tanuló van Chicago 6 jogi tanintézeteiben együttvéve, t. i. 1669,* de általában véve az már ritkaság, ha valamely tanintézetben 500—600 a tanulók száma; az intézetek java részében a százon alul marad a létszám. A 108 tanintézet közül 5-ben a tanfolyam 4 éves, legtöbbnyire 2—3 évi, de találtam 3 intézetet 1 évi kurzussal. Ha valaki a tanfolyamot

* Budapesten *egy* intézetben több mint kétszer akkora a jogászok száma.

befejezte és kenyérkereső jogi pályára akar lépni, sok államban külön e célra kirendelt bizottság előtt vizsgálatot tesz; de vannak államok, melyek e dologgal nem törődnek.

Az orvosi szakoktatást már komolyabban veszik. Tisztán orvosi szakiskola — nem számítva a sok fogorvosi iskolát — volt 1907/8. 149, összesen 7535 tanárral és 22,787 tanulóval. E szakiskolák összefüggése az egyetemekkel szintén változatos. Van egyetem (John Hopkins és Havard), mely teljesen bevégzett college-tanulmányt követel a fölvételre; van egyetem, mely három évi college-tanulmánnyal is beéri; van, mely két évit, és mely csak egy évit kiván. Egyöntetüség eddig nincsen, mert vannak orvosi szakiskolák, melyek semmiféle e nemü előtanulmányt nem követelnek. «Több mint 50 iskola — az országunkban komolyabban számítható iskoláknak körülbelül kétharmada — abban egyezett meg, hogy 1910. után fölvételi feltételekül megkövetelik a négy évi high school elvégzését, azonfelül tanulmányokat a fizikában, khémiában, biologiában és egy modern nyelvben.» — A tanulmányaikat elvégzett orvosnövendékek mind arra törekszenek, hogy kórházakban egy évre alkalmazást kaphassanak. Bizony elég gyakran 28—29 éves lesz az illető, míg orvosi praxisát megkezdheti. Ennek megkezdésére is az egyes államokban különböző föltételek vannak: legtöbbnyire valamely orvosi bizottságnál vizsgálatot kell tennie; igen sokszor az egyik államban engedéllyel megkezdett praxist más államban akadálytalanul folytathatja. Az orvosi gyakorlat engedélyezése dolgában eléggé szigoruan határozott New-York állam törvényhozása. A folyamodónak ki kell mutatnia 1. a high school 4 évi tanfolyamának elvégzését, 2. négy évi orvosi szaktanulmányt (minden évben legalább 7 hónapon át), 3. vizsgálati végbizonyítványt kell felmutatnia valamely orvosi egyesület által kifogástalannak elismert orvosi college részéről, vagy bizonyítványt arról, hogy engedélyt kapott a gyakorlatnak külföldön való folytatására; 4. ki kell mutatnia, hogy vizsgálatot tett az állami vizsgálóbizottság előtt. — Végül még néhány statisztikai adat. A tanárok száma egyes intézeteknél feltünő nagy: tiz intézetnél a tanárok száma több mint 100, (University of Ann Arbor és University of Chicago 162, Havard University 156), számos intézetnél a szám 60—80. E nagy szám sok esetben onnan magyarázható, hogy (magántanárféle) orvosok ingyen oktatnak az egyetemen, csakhogy mondhassák: egyetemen tanítok. A 22787 orvosi tanuló közt 2216 volt graduate. (Elég kevés!)

III.

A Carnegie-Foundationt kezelő bizottság eljárásáról jelentéseket bocsájt közzé. Mindenekelőtt meg kellett állapítani, hogy miféle és

melyik intézet tarthat számot a Kongresszus határozata alapján a Foundation adományaira; melyik intézet érte el a tudományosságnak azon fokát, melyet a bizottság megkövetel. Ez pedig hosszas tanulmányozást igényelt. Ez alkalommal a III. Report a **felsőbb oktatásról általában** szól és ezt a részt fordításban akarom közölni, mert egyes tanügyi mozzanatokat fényesen világít meg:

«Körülbelül egy éve, hogy a Carnegie Foundation tisztviselői azon voltak, hogy a felsőbb tanintézeteknek sorát ez országban és Canadában megállapítsák. Sok időt fordítottak rá, széleskörü levelezést folytattak, hogy ezt a sort teljessé tegyék s hogy valamikép megállapítsák: e különböző intézeteknek milyen a kormányzatuk, milyen a tudományos színvonaluk . . .

Az Egyesült-Államokban és Canadában több mint 950 az olyan intézet, mely College-nak vagy University-nek hívja magát: köztük vagy 850 az Egyesült-Államokban van.

Ha valaki ez intézeteknek tantervét, jövedelmöket és tudományos munkásságukat vizsgálja, egy pillanatra átlátja, hogy az eseteknek fölötte nagy részében a College vagy University nevét fölvették tekintet nélkül arra, hogy mit jelent e szó; még kevésbbé vették figyelembe, milyen a College és University tudományos munkássága közti különbség. Tekintettel a nevelés szervezetének jelen állapotára e földrészen, sürgősen szükséges, hogy a College és University funkciójáról tiszta felfogás biztosíttassék, ami végből az intézeteknek maguknak kell megtenniök a kezdeményezést a kérdés tisztázására. A nagy közönségtől alig lehet feltételezni, hogy erről a dologról világos fogalmai legyenek, azok pedig, kiknek feladatuk, hogy a felsőbb tanintézeteket szervezzék, rendszerint tekintetbe nem vették azon határvonalakat, melyek a High schoolt a College-tól és a College-et a Universitytől elválasztják. Meg vagyok győződve, hogy a Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching bizottságának tagjai a nevelésnek jobb szolgálatot nem tehetnek, mint hogy e bonyodalmak tisztázásában segédkeznek. Nem valószínű, hogy az előkészítő (preparatory) college- és university-nevelésben a javulás mindaddig valamikép meginduljon, míg e felsőbb tanintézetek elkülönítő határvonalai állandóan összezavartatnak. Midőn majd azt a közös megállapodást biztosítottuk, hol végződik a High school foka, hol kezdődik a College-é, mi a választó vonal a College és University közt, — csak akkor fog sikerülni, hogy jelentékenyebb javításokat létesítsünk a preparatory, college és university nevelésben.

E kérdéshez eléggé rokonszenves szellemben kell hozzáférkőznünk, hogy azon eredményeket értékeljük, melyek onnan származnak, hogy a nevelés érdekében a mozgalom az utolsó négy decen-

niumban az Egyesült-Államokban és Canadában oly élénk volt. A tulságos termelés szinte elkerülhetlen része a nemzeti életnek bármelyik efféle ágában. Habár nagyon is igaz, hogy a gyönge College-ek ilyen megsokasodása azoknak színtáját lejebb szállította, másrészt az is igaz, hogy e megsokasodás hatalmas vágyat keltett a college-nevelés iránt ott is, hol ez iránt érdeklődés előbb nem volt. Mr Bryce szokott tiszta belátással (az American Common Wealth című művében) figyelmeztetett rá, hogy milyen messzevágó volt e mozgalom hatása, és rámutatott a derék férfiak ama hosszú sorára, kiket kicsiny és rosszul fölszerelt College-ek a közéletbe kibocsátottak. De nemcsak az általános pædagogiai mozgalom, hanem más okok is járultak ahhoz, hogy a College-ek annyira megsokasodtak és evvel együtt színtájuk lejebb szállt. E járulékos okok nem csekély része a felekezeti nagyravágyásokban és egymással való versengésekben gyökerezik. Hasonló helyi versengés sok községben ú. n. College-ek fölállításához vezetett, holott e helyeken a valóságos szükségletnek inkább egy jó High school vagy Academy felelt volna meg. Hogy vajjon mennyi személyi, felekezeti és helyi nagyravágyás járult ahhoz, hogy két vagy több gyönge intézetet állítsanak föl oly vidéken, hol *egy* tisztességes College-et is csak üggyel-bajjal lehetett fentartani, azt megmondani bajos dolog, de bizonyára valamennyi említett tényező együttesen idézte elő az ismertetett állapotot. Most azonban már jobbára belátják, hogy az, ki két College-et támogat, ahol előbb csak egy volt, legalább is kétes híve a nevelésnek. A legközelebbi negyedévszáz bizonyára meg fogja hozni azt az eredményt, hogy a gyöngébb intézetek elsorvadnak, vagy ami még kívánatosabb, önszántukból oly címet vesznek föl, mely munkásságuknak jobban felel meg.

A felsőbb tanintézetek rendszere ez országban körülbelül hasonló módozatok mellett fejlődött, melyek mellett az országnak vasúti rendszere kiépült. Egy emberöltővel azelőtt az akkoriban még fejletlen Nyugaton (West) kezdtek a vasutak tova terjeszkedni. Édes keveset törődtek akkor még mintaszabályokkal. A vasutak a kereskedelem úttörői voltak, és nekik kellett megteremteniök azt a kereskedelmi forgalmat, melyből később magukat fentartották. Mostanában már elmultak a vasútépítés úttörő napjai. Átvágások létesülnek, kanyarulatok kiegyenésednek, mindenütt megállapított vasútépítési szabályokhoz alkalmazkodnak a vasútvonalak. A mostan fejlődő vonalaknak csak meghatározott száma vicinális és valamennyien mintaméretekhez kötik magukat.

Sok tekintetben ugyanolyan módon alapítottak College-eket és egyetemeket, melyeknek voltaképen csak nevük volt az. De a neve-

lésnek úttörő korszaka szintén már elmúlt; mai napság hasonlót kell tenni a tanintézetekre vonatkozólag, amit tettek a vasútépítés dolgában: mintaértékeket és — méreteket kell felállítani, világosabb fogalmakat kell megteremteni arról, vajjon az intézetek egyes fokainak mi a funkciójuk.

Azonkívül még a következőket kell megjegyezni: Megengedve, hogy az intézetek elszaporodása minden jó eredmény nélkül nem történt meg, még mindig igaz marad, hogy a nagyhangzású címeknek fölvétele a fejlődésnek szükséges része nem volt. Egy derekas Academy csak olyan jó munkásságot fejthet ki e név alatt, mintha fennhéjázó nevet viselne; a nevelésnek becsületes voltát éppen nem növeli, ha egy College, bármilyen régi és ismeretes legyen, arra határozza el magát, hogy gyönge University-vé változzék át. A Colby-College-nek példája olyan, hogy azt college-bizottságoknak és fakultásoknak, melyek magasabb címre áhitoznak, utánzásra ajánljuk. Ezen intézet valaha Colby-University-re változtatta nevét; de a kormányzók látván, hogy a College tudományos munkássága nem felel meg a University névnek, elég józanok és bátrak voltak, hogy a kevésbbé nagyotmondó, de nem kevésbbé tisztelt Colby-College címre térjenek vissza. Ily cselekedet ép annyira dicséretes, mint ritka . . .

Oly tanintézetnek, mely a College rangját igényli, kell, hogy legyen legalább hat tanára, kik teljes idejöket a College-nek vagy University-nek szentelik; legyen neki négy évi tanfolyama, a humanisztikus tárgyakban (liberal arts) és a pozitiv tudományokban (sciences); és az intézetbe való fölvételre ne kivánjon kevesebbet, mint négy évi előkészítő tanfolyamot vagy valamely Academyben, illetőleg High-schoolban, vagy ezeknek megfelelő intézetben; ezt előzze meg a proacademy vagy grammar school tanfolyama.

A technikai iskolának, hogy olyannak tekintessék, kell, hogy a fölvételre és a tudományos fokoknak megadására (graduation) olyan követelményei legyenek, melyek a College-ekéinek megfelelnek; kurzusokat kell nyujtania a tiszta és alkalmazott tudományokban, melyek amazokéval egyenlő ranguak.

Hogy valamely intézet a College rangjára szert tehessen, kell, hogy legyenek jövedelmező alapítványai (productiv endowments), 200,000 dollár erejéig.

A mondottakat összefoglalva, New-York állam követeli, hogy

1. A College a High school fölé helyeztessék.

2. Nyujtson tanulmányaiban négy évi tanfolyamot az artsban és sciencesben.

3. Legyen neki elégséges tantestülete, elégséges pénzereje, hogy tanításának minőségéről felelősséget vállalhasson.

Mindenki meg fogja engedni, hogy ezen követelmények minimumát teszik annak, amit bármely intézettől várni lehet, mely magát College-nak címezi és a tanulóknak azt igéri, hogy college-foku tanításban és nevelésben részesíti őket. Ideig-óráig oly tanintézetek is virágzottak és hasznos munkát végeztek, melyeknek tantestülete kisebb volt s melyeknek alapítványai csekélyebbek voltak az itt kiszabott mértéknél; de ilyen esetek ritkák és a körülmények, melyek azokat lehetségesekké tették, csak ideiglenesek; a tanárok részéről pedig az önfeláldozásnak oly fokát tételezik föl, mely sem nem igazságos, sem a jövőt nem biztosítja.

Bármennyire szükséges e rendelkezés a Foundation céljaira nézve, mégis csak a puszta keretét írja körül annak, mi az amerikai College-et alkotja. Gyarmati történetünk legeslegelején Angliából származott át a College, mely az utóbbi 125 év alatt az amerikai műveltségnek fölötte jellemző kifejezőjévé vált. Az európai egyetem első sorban szakiskola (Professional school), mint amilyen nálunk a jogi iskola, az orvosi iskola, a technologiai intézet. Amerikai College-ünk egészen másnak a kifejezője: széles műveltségnek, melyet éveken át való tanulmányok és játék árán nyerünk, pajtások barátságának és fegyelemnek, szabadságnak és törvénynek: ez azon légkör, mely a tanítók és tanulók egyes csoportját körülveszi. Ez lényegesen demokratikus természetü, és hogyha a theoria, melyre épült, helyes, akkor a College mind a gazdagnak való, mind a szegénynek; ép úgy annak a fiatal embernek, aki majd üzleti életre szánja magát, mint annak, ki szakismereteiből fog élni.

Annak a ténynek ellenére, hogy az amerikai College az amerikai nevelésnek legjellemzőbb alakja, mai nap olyan gyöngeségei vannak, melyeket legjobb barátjai is elismernek. Azonfelül évenkint mind nagyobb nyomás éri egyfelől a Public High school-ok, másfelől a szakiskolák (Professional schools) részéről. Az a szolgálat, melyet a jövőben teljesíteni fog, nagy mértékben attól fog függni, hogy fogyatkozásait milyen bölcsességgel szünteti meg, s milyen ügyességgel alkalmazkodik a szaktanulmányok követelményeihez.

Általában véve mai nap két vádat emelnek a College ellen: célja határozatlan, és nincsen neki intellektualis gerince; továbbá a szakiskolák szempontjából szemére vetik a kort, melyben a collegeet-végzett ember hivatásának praktikus pályáját megkezdheti. Vegyünk például egy szélső esetet: a tanuló, ki 23 éves korában a College végfokát eléri (graduates), és az orvosi szakiskolába belép, ott négy évet tölt el és még azonfelül két évet kórházakban, így 28—29 éves lesz, mielőtt orvosi praxisát megkezdheti és szerencsésnek mondhatja magát, ha 30 éves korában a maga lábán állhat . . .»

IV.

A tanügy iránti érdeklődés Amerikában nagy. Bizonyítja ezt a számos pædagogiai szaklap, (a Bureau of Education több mint 100 szaklapot kap. Report 1907. 477—483. l., de a szaklapoknak száma tényleg *sokkal* nagyobb); bizonyítja a sok pædagógiai mű és röpirat; tanuságot tesz róla az igazán széles mederben folyó gyermektanulmányozás a gyermeknek úgy testi, mint lelki fejlődésére vonatkozólag; nemkülönben a sok pædagógiai társulat és bizottság. Ha hozzávesszük, hogy az amerikai ipari, kereskedelmi, politikai és szellemi mozgalom mind nagyobb igényeket támaszt az iskolák iránt, akkor nincs mit csudálni, ha azt találjuk, hogy az iskolaügy erjedésben, forrongásban van; hiszen ott az iskola közelebb áll az élethez, mint nálunk.

A College, úgyszólva, nemzeti iskolája Amerikának. Célja az volna, hogy általánosabb műveltséget adjon; logikailag helyes, megfontoló ítélethez szoktasson; embertársakhoz való alkalmazkodást fejesszen, (a College-ekban sok a tanulók közti associatio, club stb.), s hogy a szabadságérzettel összekötött törvénytiszteletet ápolja. Lesz-e képes e célt elérni és mennyire? Qui vivra, verra. Mindenesetre nehezen megoldandó kérdés, milyen legyen a viszony a College és University, meg a Professional school közt, s milyen valamennyiök és az élet követelményei közt? Milyen legyen szervezetök egymásra való tekintettel? Mellérendeltség avagy alárendeltség állapíttassék-e meg közöttök, avagy talán szerves kapcsolatba lépjenek egymással? Láttuk föntebb, hogy e tekintetben az egyes College-ek, de különösen Universityk közt nagy a változatosság.

Dr. Lechner László.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Középiskolai reform Olaszországban.

Kevés intézmény reformjának a sürgősségét hangoztatják egész Európában olyan gyakran, mint a középiskoláét, sőt ezen a téren már nemcsak kívánságokról, hanem eredményekről is lehet beszélni. A legutolsó évtized nagy reformjai között első helyen mindenesetre a francia középiskola új szervezése áll, de alig van állam, amely kisebb-nagyobb reformokat ne valósított volna meg ezen idő alatt. Olaszország sem akar elmaradni az általános törekvések mögött és hogy a reformtörekvéseknek is lesz eredményük, azt remélni engedi az a körülmény, hogy a reform szervezése a hivatalos hatóság kezében van. Bianchi Leonardo miniszterségе idején alakult meg a hivatalos reformbizottság, amely részletes tárgyalásainak eredményekép a múlt év végén két vaskos kötetben számolt be munkásságáról. Ez a két kötet nagy gonddal készült és belőle sok tanulságot lehet meríteni. Megtaláljuk bennük az olasz középiskola történeti fejlődésén kívül mindazokat a kívánságokat, amelyek a meglevő állapotok javítása érdekében elhangzottak és amelyeket a bizottság igyekezett lehetőség szerint figyelemre is méltatni. Nem kerülték el a bizottság figyelmét azok a reformok sem, amelyek Európa különböző országaiban a közelmultban megvalósultak és ezeknek alapos áttanulmányozása után látott hozzá a szükséges javításokra vonatkozó nézetének kifejtéséhez. Külön fejezetekben tárgyalja a nevelő iskola szervezését, a szakoktatás berendezését, a testi nevelést, majd sorba veszi a tanárképzés, a vizsgálatok és a tankönyvek kérdését. Szó van még az iskolai rendtartásról és a magániskolákról. Ezeknek a fejtegetéseknek az összefoglalásaként tekinthetjük a második kötet végén található középiskolai törvénytervezetet.

A szervezés mintája a francia középiskolák szervezete volt. A bizottság mindenekelőtt megkülönbözteti a nevelő középiskolától a középfokú szakiskolát. Az első csoportba sorolja mindazokat az iskolákat, amelyeknek feladata a tanulók értelmét és jellemét a közműveltségnek a felsőbb tanulmányokra előkészítő elemei útján fejlesz-

teni, míg a második csoportba tartozó iskolák a népoktatás betetőzéseként határozott foglalkozási ágakra készítik elő növendékeiket. Mindkét fajú iskolában alsó és felső tagozatot különböztetnek meg. Az alsó tagozatban bármely középiskola csak elemi módszerekkel és túlnyomóan általános jellegű oktatással járulhat a tanulók értelmének fejlesztéséhez, akár azt tűzi ki feladatául, hogy benne a tanuló elegendő műveltséget szerezzen az életre, akár azt, hogy szilárd alapot adjon felsőbb tanulmányokra. A felső tagozat oktatása a növendéknek az alapvető ismeretek birtokában érettebb és használatában gyakorlottabb értelmét közvetlenebbül és meredekebb utakon vezeti és pedig avval a különösebb céllal, hogy a műveltség, illetve a hivatás határozott céljai felé vigye.

Kizártnak tartja a bizottság, hogy a középfokú oktatás mindkét neme teljesen egyező legyen alsó tagozatában, viszont a nevelő középiskolát egységes alsó tagozaton kívánja felépíteni. Pozitiv javaslata erre nézve a következő: Szerveztessék egy egységes, hároméves tanfolyamú iskola — amelyet a nemzeti hagyományokra való tekintetből gimnáziumnak óhajt a bizottság elnevezni — amelyben elemi módon tanítsák mindazokat a tárgyakat, amelyek fontosak azoknak a tanulóknak a továbbfejlesztése szempontjából, akik az elemi iskolában megszerezték a műveltség alapjait és annyira fejlődtek, hogy a középfokú tanulmányokban eredménnyel haladhatnak. Ezek a tárgyak azonban ne szolgálják a művelődésnek semmiféle különös irányát, ezért ne szerepeljen közöttük a latin nyelv.

A szakiskola alsó tagozatára kétféle tipust ajánl a bizottság. 1. Egy iskolát, amely a felsőfokú szakoktatásra készítsen elő; ennek a tanfolyama is három évfolyamú legyen, nevéül pedig a *Scuola tecnica* elnevezés látszik megfelelőnek. Tanterve mindig őrizze meg a képző oktatás jellegét és tartalmazza a szerényebb igényű közműveltség valamennyi lényeges elemét, azonban ne legyen egyforma, hanem intézetről-intézetre változzék, tekintetbe véve mindig azt a felsőbb szakiskolát, amelyre előkészít. 2. Egy iskolát, amely két- vagy hároméves tanfolyamával a népiskola kiegészítéséül szolgáljon; célja ne legyen más, mint bővebb kifejtése annak az oktatásnak, amelyben a tanulók az elemi iskola utolsó éveiben részesültek, úgyhogy itt szerzett műveltségük elegendő előkészítés legyen az alsóbb foglalkozásokra. Ennek az iskolának a tantervét mindig azon község lakósságának különös szükségleteihez és uralkodó szokásaihoz kell alkalmazni, amelyben létesül. Ezeknek a felső népiskoláknak a tanítóit versenyvizsgálatok útján válogassák ki azok közül az elemi iskolai tanítók közül, akik elemi iskolában legalább három évig működtek és a tanítóképzőkön szervezendő külön tanfolyamokat elvégezték.

A nevelő középiskola öt évfolyamú felső tagozatát három ága zatúnak tervezi a bizottság; a három ágazat közös neve *liceo* lenne. A *liceo classico* tantervében főszerepe lenne a görög és latin nyelvnek és irodalomnak, ezek mellett szerepelne még egy modern nyelv, a francia, és korlátolt mértékben a földrajz, mennyiségtan és a természettudományok. A *liceo scientifico* jellegét a mennyiségtan és természettudományok adnák meg; jelentős figyelemben részesülne itt még a földrajz és rajz is, és nem volnának kizárva a nyelv-irodalmi tanulmányok sem; ezeket két idegen nyelv képviselné, a francia és a német vagy angol. Közvetítő szerepet töltene be végül a *liceo moderno,* melyben egy klasszikus nyelv, a latin, mellett helyet találnának a földrajz, a mennyiségtan és a természettudományok is; tanítanának azonkívül rajzot is. De ennek az ágnak főjellegét mégis az adná meg, hogy benne három modern idegen nyelvet tanítanának, a franciát, angolt és németet és tantervében hely jutna a jogi és gazdasági tanulmányok elemeinek is. Mind a három ágnak közös tárgya lenne az olasz nyelven és irodalmon kívül a bölcsészet és a történelem.

A technikai és szaknevelés felső tagozata gyanánt különböző szervezetű, tartamú és tantervű iskolákról kell gondoskodni aszerint, hogy milyen pályára készítik elő növendékeiket. Ilyen iskolák alapjául szolgálhatnak a már fennálló középfokú ipari, kereskedelmi és gazdasági szakiskolák, illetve a ma fennálló *instituto tecnico* ilyen irányú ágazatai, míg ezen intézetek nevelő ágazatából alkúlna ki a *liceo moderno.*

Valamennyi fajú középiskolának úgy alsó, mint felső tagozatában a nevelő és szakoktatás kiegészítéseül ott kell szerepelnie a katonai és sportszerű tornagyakorlatok oktatásának, hogy az iskolák a testi nevelés érdekében is megtegyék azt, amit egy modern kultúrnemzet iskolájától el lehet várni.

A bizottság pædagogiai fejtegetéseit nem akarjuk itt részletes ismertetés tárgyává tenni. Megelégszünk annak a megállapításával, hogy ezek a fejtegetések a tudomány mai szinvonalán állanak és nagy hasznára lesznek mindazoknak, akik az olasz középiskolákban fognak tanítani és nevelni. Soraink célja csak a tervezett külső szervezet ismertetése. Ebből a szempontból nézve a bizottság javaslatait, nem mellőzhetjük el azokat a megjegyzéseket, amelyek a felvételre és a vizsgákra vonatkoznak. A gimnáziumba és a technikai iskolába, tehát akármely középiskola alsó tagozatába való felvételre az elemi iskolai bizonyítvány (certificato di maturità) jogosít, de a gimnáziumba tíz éven aluli tanulókat nem lehet felvenni. Minden felső tagozat végén mindazok, akik az alsó tagozat végbizonyítványának

megszerzése után a megfelelő felső tanfolyamot is elvégezték, valamennyi tárgyból záróvizsgálatot tesznek. A záróvizsgálatról szóló szakiskolai bizonyítvány csak meghatározott foglalkozások gyakorlására képesít, a liceumokon szerzett ilyen bizonyítvány viszont jogosít az egyetem akármelyik karára, illetve akármilyen egyetemi tanfolyamra, de a bölcsészeti karokra való beiratkozáshoz szükséges még kiegészíteni a liceo moderno végbizonyítványát görög vizsgálattal, a liceo scientificoét pedig a latin és görög nyelvből teendő vizsgálattal; továbbá a jogi karra a liceo scientifico végzett növendékei csak kiegészítő latin vizsgálat letevése után léphetnek. Az egyes osztályokban az évzáró vizsgálatok alól felmenthetők azok a tanulók, akikről a tanári kar $^2/_3$ részének az a véleménye, hogy valamennyi tárgyból megfelelő előmenetelt tudnak felmutatni. A felső tagozat egyik ágából a másikba kiegészítő vizsgálat alapján lehet átlépni. Törvényes jogérvénye csak az állami iskolákban kiállított bizonyítványoknak legyen, de ilyen állami intézetekben magánvizsgálatot tehessenek mindazok, akik tanulmányaikat a szülői házban, vagy magániskolákban végezték, de egyébiránt az illető vizsgálat követelményeinek épúgy megfelelnek, mint az illető intézet rendes tanulói.

A középiskolák megfelelő igazgatása és vezetése érdekében kívánatosnak tartja a bizottság, hogy a nevelő középiskola valamennyi tagozatát, a szakiskolák alsó tagozatául szolgáló technikai iskolát és felső népiskolát a közoktatásügyi minisztérium fennhatósága alá rendeljék, viszont a középfokú szakiskolákat, azonkívül az iparos inasiskolákat, az alsófokú gazdasági, ipari és kereskedelmi iskolákat vezesse a földmívelésügyi, ipari és kereskedelmi minisztérium. A közoktatásügyi tanács működésének ki kellene tehát terjeszkedni *a)* a technikai iskola oktatásának berendezésére; *b)* a felső népiskola tanulmányi szervezésére; *c)* ezen iskolák személyzetére vonatkozó bármilyen tanulmányi és adminisztrativ kérdésre is. Evégből alakítani kellene a tanács körében egy külön szaktanácsot, amelynek elnöke volna a tanács alelnöke, két tagját a Senato, két tagját a képviselőház küldené ki; tagjai volnának még a népiskolai főigazgatók és öt szakférfiú, akiket a miniszter nevezne ki.

A közoktatásügyi miniszter fennhatósága alá tartozó középiskolák felügyeletére és irányítására a bizottság javasolja, hogy minden tartományban legyen egy felügyelő, akit egy középiskolai tartományi tanács támogatna munkásságában. A tanács tagjai a tartományi székhely középiskoláinak igazgatóin kívül a szükséghez képest néhány vidéki intézet igazgatója. Ezenkívül az egyes tartományokat tíz felügyelői kerületre osztanák, ezek felügyelőiből alakulna a *Consiglio regionale dell istruzione media*, amely a minisztérium kijelölte

elnök vezetésével időnkint számbavenné és megvitatná a vidék középiskoláinak tanulmányi és fegyelmi viszonyait és szükségleteit, hogy ezekről jelentést tegyen a miniszternek, hogy segítsen rajtuk; azonkívül ez a tanács mondana véleményt az iskolák tanítószemélyzetéről is. A tanfelügyelők működését végül egy központi bizottság igazgatná, amely évenkint összegezné a tanfelügyelet munkásságának eredményeit és összefoglaló jelentésben számolna be a középiskolai nevelés és oktatás állapotáról és előterjesztené a miniszternek, hogy mily intézkedések látszanak szükségeseknek ezeknek az állapotoknak a tökéletesítése érdekében. A tartományi tanfelügyelők száma legalább hattal legyen több a tartományokénál, hogy a nem működőket felváltva be lehessen hívni a központi bizottságba. Hasonlóan kellene szervezni a földmívelésügyi miniszter fennhatósága alá tartozó iskolákat is.

Érdekes adat még a rendtartásból a következő: Akármilyen nemű és rendű középiskolai osztályba ne lehessen felvenni *huszonötnél* több tanulót. Ajánlja továbbá a bizottság, hogyha valamely középiskola öt egymásután következő évben nem tud évenkint legalább negyven tanulót kapni és ha nem lehet más középiskolát tenni a helyére, amely jobban megfelelne a helyi viszonyoknak és szükségleteknek, az ilyen középiskolát be kell zárni és helyébe felső népiskolát kell állítani.

Mindezen reformok megvalósításának legfőbb akadályát a megfelelő tanerők hiányában látja a bizottság. Különösen gyenge a modern nyelvtanárok képzése, ezért elsősorban ebben az irányban van szükség sürgős reformokra. Az egyetemeken modern filologiai tanszékeket kell szervezni és a jelöltek erősebb képzése céljából utazási ösztöndíjakat kell alapítani. Másik akadály, hogy nincs elegendő iskolaépület, ezeknek felépítése és a modern nevelés igényeihez képest való felszerelése rendkívül nagy terheket róna az illetékes tényezőkre. Ép ezért a bizottság a reformot fokozatosan gondolja csak megvalósíthatónak, a helyi viszonyok, a rendelkezésre álló épületek, tanerők és anyagi eszközök kellő tekintetbevételével, mindig szem előtt tartva a reform pædagogiai követelményeit. A teljes megvalósítás tíz évre terjedne ki. *Kelemen Ignác.*

Minimális és normális tantervi anyag.

A bécsi «Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums» egyik mult évi gyűlésében *Raschke*, innsbrucki tanár a címben idézett

tárgyról tartott előadást.* Ezt megelőzőleg *Frankfurter* titkár röviden ismerteti az ezen kérdéssel összefüggő irodalmat (l. Szabadabb mozgás a középiskolák felsőbb osztályaiban, Magyar Pædagogia 1907. jun.—jul. számában).

Raschke előadásának gondolatmenete a következő: Minden kor szelleme a tantervben tükröződik vissza. Hálás feladat volna kimutatni, hogy mennyiben függ össze egymással a tanterv *megkötöttsége* vagy nagyobb *szabadsága* az illető korral; azonban ennek a kérdésnek tárgyalása messzire vezetne.

Az iskolát érő támadások ma nemcsak a gimnáziumnak szólnak, hanem a középiskola minden fajtájának. Különösen *két* kérdés az, mely a kedélyeket foglalkoztatja: az egyik a *tanulók terheinek könnyítése*, a másik a tanterv *kibővítése* és *mélyítése*. Hogy lehet ezt a kettőt összeegyeztetni? Úgy hogy a tantervet nem szabjuk meg minden tanulóra egyformán. A tanulókkal egyéni tehetségük szerint bánjunk. *Bővíthetjük a tanítás anyagát, de ezt ne követeljük meg minden tanulótól minden szakban*, hanem csak *egyes* szakokban, e helyett más szakokban *kisebb* követelménnyel lépjünk fel az illető tanulóval szemben. A tantervnek minden tanulóval szemben támasztott egyenlő követelménye az, ami az iskolára csapásként nehezedik. A tanulók különböző tehetséggel vannak megáldva: egyiknek ehhez, másiknak ahhoz a tárgyhoz van hajlama; egyiknek a nyelvekhez, másiknak a reális tárgyakhoz van több tehetsége és csak akkor áll be *túlterhelés*, ha a tanuló olyan tárggyal kénytelen behatóan foglalkozni, melyhez hajlama nincsen. Ajánlja a *minimális* tanterv behozatalát. *Minimális* tantervi anyag alatt érti *az egyes szaktárgyakban való legszükségesebb ismeretek összegét*. Ezt megállapítani szakférfiak lesznek hivatva.

A *minimális* tantervnek a *normális* mellett a következő szerepe volna:

1. Minden tanulónak szabadságában áll — bizonyos korlátok között — egy vagy több tárgyat a minimális tanterv szerint tanulni; egyéb tárgyakat a normális tanterv szerint tanul.

2. Ugyanazon tárgynak és osztálynak *minimális* és *normális* anyaga párhuzamos csoportban taníttatik. Pl. egy osztályban 8—9-ig latin, 9—10-ig mennyiségtan volna. Akik a latinból a minimális tantervi részt tanulják, azok az *A* csoportban, akik a normális tantervi

* Előadása tulajdonképen kivonata az erről a tárgyról szóló könyvének: *Mindestlehrstoff und Normallehrstoff als Grundlage einer Mittelschulreform.* Insbruck, Wagner 1908. L. még *Mitteilungen des Vereins der Freunde des hum. Gymnasiums.* Wien u. Leipzig. Fromme, 1909. 33—59. l.

részt tanulják, azok a *B* csoportban gyülekeznek. Kilenckor esetleg megfordítva történik.

Emellett a következő kérdések merülnek fel:

a) Mely osztálytól kezdve választhassa a tanuló a minimális tantervi anyagot? Általában azon foktól kezdve, midőn a tanterv már alapjában nehéz kezd lenni, másrészt, midőn a tanuló tehetsége és hajlama jobban szembeötlő; tehát mindenesetre a felsőbb osztályokban.

b) Mennyiben engedtessék meg a tanulónak a választás a *normális* és *minimális* tantervi anyag között? Az utóbbira való átlépés mindenesetre a tanári testület javaslatára és a szülők beleegyezésével történik. Kell, hogy a tanári testületnek megmaradjon a joga a tanulót bizonyos esetekben a minimális csoportba utasítani.

c) Hány tárgyat kell a tanulónak *normális* csoportban tanulni?

d) A tanuló előhaladása a normális tantervi anyagban elért *elégséges*, de a minimális anyagban *jó* osztályzathoz lesz kötve.

e) A minimális anyagban a *módszernek* is másnak kell lennie, hogy e tárgyat a gyengébb tehetségűek is alaposan megtanulhassák. Tehát lassúbb lesz a menet, az alapok részletesen, sok ismétlés, gazdag begyakorlás.

Hasonlóképen a *normális* tantervi anyag *részletesebben* tárgyalható. *Höfler* tanár is ajánlotta ezt, különösen tehetséges tanulóknál.

Sokan a pædagogusok közül félni fognak a tanulmányi színvonal leszállításától. Azonban ép úgy használhatta volna e kifejezéseket: *normális* és *bővített* tantervi anyag.

f) Kisérletképen egyelőre olyan iskoláknál lehetne behozni, melyek felsőbb osztályaikban amúgy is párhuzamosak. Ha beválik, akkor fokozatosan a többi iskolába is be lehet hozni.

Szerző reméli, hogy a legtöbb támadás, mely a mai iskolát éri, ezáltal meg fog szűnni. A tanuló vállairól sok teher vétetik le, ha nem kényszerül erejét olyan tárgyakra pazarolni, melyhez hajlama nincs. Hasonlóképen gondoskodás történik a tárgyak *mélyebb* és *intenzivebb* tanulásáról. Legyen szabad e rendszer *jellemfejlesztő* oldalára is rámutatni, mely a *választási* szabadságban rejlik. Általában az *összeségre*, az *államra* és *társadalomra* is csak haszon fog származni, ha ezen *individuális* nevelés folytán mindenki olyan képzésben részesül, mely tehetségének legjobban megfelel és amely által hivatását legjobban betöltheti. Az egyes tárgyakban elért eredmény is jobb lesz, mert mindenki csak azzal a tárggyal fog behatóan foglalkozni, melyre tehetsége jelöli.

*

Az előadáshoz hozzászólott *Thumser* igazgató, kormánytanácsos. Dicsérettel szól szerző munkájáról; helyesli, hogy a tanterv szerkesztésénél a tanulók individuális képességei figyelembe veendők. De tagadja azt, mintha csak a XX. században volnának erre figyelemmel. Már 1867—1875-ig, mikor ő látogatta az iskolát, tanárai gondoltak erre. Azonban attól tart, hogy a sok figyelembe vétellel az iskolát teszik tönkre. Kérdi: Mi az egyes iskolák *feladata?* Ehhez alkalmazzuk azután a tantervet és *túlzásoktól* óvakodjunk. Tehát szükséges: Minden egyes iskola *céljának* megértése és a tanterv okos *korlátozása.* Amely tanuló ezek után az iskola kitűzött céljának nem felel meg, ez nem oda való. Ha elnézéssel vagyunk a tanuló gyengéivel szemben, azzal sem a tanulónak, sem a szülőknek nem teszünk jót; ez hozza a proletáriátust az egyetemekre. Nem normális és minimális tantervi anyagra van szükség, hanem különböző iskolafajokra. Szerinte igen sok csoportra volna szükség, ha Raschke tervét akarnók megvalósítani.

Elvnek kell maradni az iskolában: «A munka maradjon komoly, nehéz, ha az ifjúság azon jellemszilárdságot akarja megnyerni, melyet a társadalom a magasabb állások viselőitől joggal megkíván.»

Singer tanár minden tekintetben helyesli Raschke elveit, melyeknek hasznát különösen kisebb helyeken lehetne látni, ahol csak egy középiskola van. Ő is hive annak, hogy mentől több iskolafajt állítsanak fel.

Most is *egyéni* módon bánnak a tanárok a tanulókkal, amennyiben a kérdéseket a tanuló képességeinek megfelelően teszik fel. Az értekezleteken is az osztályfőnökök és igazgatók — már a százalék kedvéért — bizonyos szelid nyomást gyakorolnak a tanárokra oly tanulók érdekében, akik egyes tárgyakban erősebbek, másokban gyengék.

Azonban mindannak dacára sok gyenge tanuló csúszik mindig feljebb-feljebb a leghézagosabb ismeretekkel anélkül, hogy valaha hiányos ismereteit kiegészíthetné. Tehát üdvösebb mégis, hogy a felső fokon a tanulóknak bizonyos választási szabadság adassék, hogy azzal a tárggyal foglalkozzék behatóan, amelyhez hajlama vonzza, a másikban pedig csak annyit végezzen, amennyi épen szükséges.

Egy dologról nem szólott Raschke, hogy t. i. a minimális tantervi csoportban nem lesznek azok a bizonyos kiváló tanulók, akik a többit magukhoz ragadják. De hiszen lesznek a jobb tanulók között is, akik egyes tárgyakat a minimális tanterv szerint tanulják.

Az egész kérdést nem lehet elméleti fejtegetésekkel eldönteni, hanem csak kisérletekkel, ezt pedig Raschke tervei megérdemlik. Maga egy kollegájával készült is azt megvalósitani a német nyelvben, történelemben és földrajzban, de társát a tanév elején áthelyezték.

Herz egy. m. tanár ellenzi Raschke terveit. Először sokkal több csoportra volna szükség, mint Raschke gondolja. Továbbá sok tanuló már ma is a minimális tantervi anyagot tanulja, amit az osztályzatok ékesen bizonyítanak, holott Raschke szerint a minimális tantervi anyagban csak *igen jó* és *jó* osztályzat volna.

A klasszikusokban vannak igen nehéz, kevésbbé nehéz és könnyű helyek; így van ez a mathezisben is: vannak nehéz példák, könnyebbek stb. Mindezekben a tanár a tanulók képességeihez alkalmazkodik. Tekintetbe veendő még, hogyha a normális és minimális anyag meg volna szabva, a tanár keze ez által meg volna kötve és épen nem járhatna el egyéni módon. (Hát ma nincs megkötve a keze?)

*

Arnim, bécsi egyetemi tanár sem mellette, sem ellene nem akar állást foglalni. Aggodalmai a *korai egyénisitésre* vonatkoznak. Némely tanulónak nincsen kezdetben valamely tárgyhoz tehetsége, mely esetleg később megjön és akkor a *minimális* csoportból már nem mehetne át a másik csoportba. Azonkívül arra nézve is vannak aggodalmai, hogy azon tanulók, kik mindent a *normális* tanterv szerint tanulnának, nagyon is elkapatva éreznék magukat.

Raschke zárószavaiban igyekszik a szónokok aggodalmait eloszlatni. Úgy hiszi, a *minimális* csoportban komolyan koll majd dolgozni. Ami *Arnim* aggodalmait illeti, hogy bizonyos elitecsoport keletkezik az által, hogy egyes tanulók mindent a normális csoportban tanulnának, erre nézve megnyugtatja. Amennyire az ifjúságot ismeri, a legjobbak is egyes tárgyakat a minimális szerint fognak tanulni. Így osztva be a tanulmányokat, fog elég idő maradni a *test* képzésére is, mely ma legtöbbet szenved. *Dr. Endrei Gerzson.*

Az erkölcsi nevelés kérdése Franciaországban.

Túlzás nélkül el lehet mondani, hogy napjainkban az erkölcsi nevelés kérdése áll a pædagogiai érdeklődés középpontjában. Nemzetközi nagygyűlésen vitatják az erkölcsi nevelésnek száz meg száz irányban szétágazó kérdéseit, s nem lehet csodálni, hogy a megoldandó föladatnak rendkívüli bonyolódottsága miatt még a legfőbb irányelvekben is alig tudnak az elmélkedők megegyezésre jutni.

Egy francia pædagogus, Émile Boutroux, egy hosszabb tanulmányt szentel e kérdésnek s szól először általában az erkölcsi nevelésről, azután pedig behatóbban fejteget három részletkérdést, mely

felvetődik az erkölcsi neveléssel kapcsolatban. Ez a három részletkérdés: a vallás, a haza és a társadalmi kérdés.*

Tudjuk, hogy az erkölcsi nevelésnek lehetősége maga is kérdés tárgya — legalább elméletben. Hozzájárulhat-e tanítványának erkölcsi fejlesztésében a nevelő? Van-e reá erkölcsi tekintetben igazi befolyása? Ez a rendszeres elmélkedésnek legelső kérdése.

Sokan azt felelik, hogy a szülők, tanítók, szóval a felnőttek alig hatnak a gyermek erkölcsi egyéniségének kialakulására. Igazi és tartós erkölcsi befolyásuk csak a pajtásoknak van a gyermekre.

Ennek a lemondó feleletnek kétségtelenül van valami helyes magja, mert nem egyszer megdöbbenve kell akárhány szülőnek tapasztalnia, hogy a sok évi erőfeszítés árán gyermekében meggyökereztetett életelvet, szokást egy pillanat alatt elsöpri valamelyik pajtásával csak egy órán keresztül folytatott beszélgetés. Oka ennek a jelenségnek az, hogy a hasonlók, az egyformák jobban hatnak egymásra. A gyermek ugyanis korán észreveszi, hogy közte és tanítója közt nincs meg az erkölcsi egyenlőség: az erkölcsi törvények másként kötelezik őt, mint tanítóját. Nem lát maga előtt általános érvényű zsinórmértéket, melyhez kicsiny is, nagy is egyformán igazodik. Ha azonban a tanító világosan tudja érzékeltetni tanítványaival, hogy a felnőttek és gyermekek között nincs erkölcsi szempontból semmi különbség, hogy mindenki engedelmességgel tartozik a kötelesség nagy törvényének: akkor már meg van teremtve a tanító részéről az erkölcsi hatásnak első föltétele.

De ha módunkban van is ez az erkölcsi befolyás, azonnal fölüti fejét egy másik kétség: Kötelezve vagyunk-e erre, sőt van-e jogunk hozzá? Nem az elnyomás és jogtalanság színét hordja-e magán a tanítónak és szülőnek a gyermek erkölcsi fejlődésébe való minden beavatkozása? Hol marad akkor a gyermeki egyéniség tiszteletbentartása? Hiszen mi egyéb a mi erkölcsünk, mint hagyományoknak, szokásoknak és érzelmeknek összessége? Már pedig lehet-e érzelmeket másra rákényszeríteni? Az erkölcs e felfogás szerint egyéni nézet, egyéni értékelés dolga. A nevelő legföljebb csak előadhatja tanítványainak, hogy vannak emberek, akiknek ez és ez az erkölcsi hitvallásuk, viszont másoknak emez az erkölcsi felfogása. De a nevelő nem választhat neveltjei helyett e különféle elvek és vélemények között, ezt a választást mindenkinek magának kell elvégeznie.

Az efféle okoskodás természetesen igen jó alkalmat ad az egyéniségimádás szertelenségeinek fejtegetésére, mert nyilvánvaló dolog,

* *L'Éducation morale des Jeunes Français. Revue Pédagogique.* LII. kötet, II. rész, 101—131. l.

hogy az egyént társadalom nélkül nem lehet elképzelni. Akik olyan erősen hangoztatják a társadalommal szemben az egyén jogait, ne felejtsék el, hogy viszont a társadalomnak is vannak jogai az egyénnel szemben. Nem kell túlságosan éles itélőképesség annak a belátására, hogy az egyéneknak korlátlan érvényesülése egyértelmű a társadalomnak tagadásával. Az egyén — akarva, nem akarva — mindig tartozik a társadalomnak, s ezt az adósságát le kell törlesztenie. Az egyén rá van szorulva a társadalomra, tehát nem lehet zsarnok fölötte.

Szükség van ennélfogva az erkölcsi nevelésre, hogy bele tudjon illeszkedni a gyermek abba az erkölcsi közösségbe, melybe beleszületett. De milyen szellemű legyen az iskolában adott erkölcsi nevelés, milyen alapra legyen építve? Boutroux véleménye szerint a vallásokra nem, mert azok lehetnek ugyan rugói az erkölcsös életnek, de egyrészt nagyon különfélék, másrészt a hiten alapulnak és a boncoló ész megtámadhatja parancsaikat. Sokan a tudományt óhajtanák erkölcsi magatartásunk szabályozójává tenni, mások azonban azzal az ellenvetéssel élnek, hogy a tudomány csak azzal foglalkozik, a mi van; aminek lennie kell, annak kutatása nem a tudomány dolga. Eszerint voltaképen csak magyarázó, leíró tudományok vannak, értékelő, irányszabó *(normativ)* tudományok nincsenek. Az értekező tehát arra a végkövetkeztetésre jut, hogy az erkölcsi nevelés alapja nem lehet más, mint a józan ész, a *raison*, amely kiindulópontja s egyúttal eredménye a tudományokról s az emberi életről való minden elmélkedésnek.

*

A vallás, haza és társadalmi szervezet három olyan kérdés, mely ma nagyon megosztja a véleményeket. A tanító kétféle eljárást követhet az idevonatkozó nagyszámú nézettel szemben. Vagy egész tárgyilagosan megismerteti a különböző tanokat és elméleti álláspontokat s a tanítványra bízza az állásfoglalást, vagy pedig az elméletek ismertetése után maga is állást foglal, a lehető legnyomósabb érvekkel igyekszik megtámogatni saját meggyőződését, de természetesen hangsúlyozva azt, hogy egyáltalában nem akarja saját felfogását senkire ráerőszakolni. Az előbbi eljárás mindenesetre abban a hibában szenved, hogy közönyösségével a tanulóban is közönyt kelthet. Elvonultat a tanítvány előtt egy csomó szürke elméletet s nem váltja azokat valóságra. Hogyan érdeklődjék a tanuló a száraz elméletek iránt, ha magunk is hidegen megyünk el mellettük. Az erkölcsi nevelés az akarat nevelése, tehát nem szabad a különféle vélemények gépies felsorolásánál megállapodnunk. Állást kell foglalnunk, de nem a magunk nevében beszélve, hanem annak a társadalomnak nevében, melynek mi is részei vagyunk.

A vallással szemben — így fűzi tovább elmélkedését a cikkíró — a taglaló ész előtt felmerülhet az a kérdés, hogy van-e a vallásnak létjogosultsága, van-e az emberi életben valami hasznos és üdvös szerepe. A kérdésnek nyitja ott rejlik, hogy különbséget kell tenni az egyes vallások s általában a vallás között. A régi időkből ránkmaradt dogmák és hagyományos szertartások néha csakugyan ellenkezhetnek a tudománnyal vagy a mai életviszonyokkal (például a csodákra hivatkozik Boutroux), de figyelembe kell venni, hogy a vallásokban egyéb is van. A vallás külsőségei mellett mindig volt és ma is van belső vallásosság, melynek nagy erkölcsi értéke kétségtelen. A felebaráti szeretet vallási elvét például a tudománynak akármilyen hatalmas föllendülése sem fogja megdönteni. Minden vallásnak a mélyén megtaláljuk a gondolatoknak és érzéseknek bizonyos közös tömegét, mely ellen a hideg kutató ész sem tehet ellenvetést. Ami pedig a tételes vallásoknak külsőleges elemeit, a dogmákat, szertartásokat, egyházakat illeti, ezeket is lehet és kell az emberi művelődés szempontjából értékelni. Nem szabad szem elől téveszteni, hogy természetes hajlama és szükséglete az embernek, hogy érzéseit, törekvéseit, belső, lelki életét formákkal, jelképekkel fejezze ki, mintegy megérzékítse, mindenki előtt kézzelfoghatóvá tegye. A vallásosságnak ezek a külsőleges megnyilvánulásai jogosultak és tiszteletreméltók, amennyiben nem gátolják az emberiségnek szintoly jogos, más irányú: tudományos, erkölcsi, fizikai, társadalmi fejlődését.

Neveljük-e hazaszeretetre az ifjúságot az iskolában? Apostolai legyünk-e a hazafiasságnak, mikor tanítunk? A magyar tanítók előtt bizonyosan hihetetlenül hangzik, pedig voltak, akik ezt a kérdést is felvetették. Akadtak, akik azt hirdették, hogy az iskolának nem szabad belenyulni az egyénnek érzelmi világába. Az iskola tanítson tudományt, kézzelfogható, tárgyilagos igazságokat, tényeket és tényeknek kapcsolatát. Az iskola tanítson meg arra, hogy valamely nemzet fiaiban bizonyos korban több vagy kevesebb erővel buzgott a hazafias érzés, de nem az iskola dolga ezt az érzést a tanulók előtt magasztalni vagy ócsárolni. Az iskola csak lássa el a gyermeket a természetről és emberi életről biztos ismeretekkel, az egyénnek a föladata és joga aztán, hogy megalkossa a maga életfelfogását.

Nyilvánvaló, hogy akik így gondolkodnak, azok egyúttal tagadják a nevelést. Pusztán a hideg értelemhez fordulni, kizárólag az észt művelni lélektani képtelenség. Az értelmet az érzelemtől nem lehet ridegen különválasztani. Az értelem nem fiók, melybe sok mindenfélét belerakhatnak, anélkül, hogy az érzelem fiókját ki kellene húzni. De bármennyire értelembálványozó valaki, el kell ismernie, hogy vannak érzelmek, melyeket a legszárazabb észbeli mérlegelésnek

is jóvá kell hagynia, sőt kötelezőleg ki kell szabnia. Legföljebb az lehet a kérdés, vajjon a hazaszeretet ilyen észszerű érzelem-e. Ennek a kérdésnek taglalásában azonban különbséget kell tenni a hazaszeretetnek bizonyos árnyalatai közt. Van a hazaszeretetnek egy fajtája, melynek lényege a többi nemzetnek gyűlölete, célja a minden áron való emelkedés, erősödés, gazdagodás, ha kell, a többi nemzet rovására, a többi nemzet elnyomásával, tönkretételével. Van ennek a gyűlölködő hazaszeretetnek enyhébb kiadása is, mely már nem nézi ellenséges szemmel a többi nemzetet, de szűkkeblűségében elzárkózik a hazája határán túl eső dolgok elől. Az ilyen önző hazaszeretet csak a saját nemzetével törődik, s azt vallja: boldoguljon mindenki, ahogy tud; én megvédem a magam jogait, védje meg más is a magáét, ha van ereje hozzá.

Természetes, hogy az ész a hazafiasságnak e két formája közül egyiket sem helyeselheti, mert az ilyen hazaszeretet nem ismeri az emberiség fogalmát, pedig erre a magas szempontra a művelt emberhez méltó hazaszeretetnek fel kell emelkednie. A nyelv, szokások, erkölcsök, hagyományok, az öröklés, a földrajzi és természeti viszonyok, államalakulások kétségtelenül létesítenek az emberiségben kisebb csoportokat, melyeknek tagjait több közös szál fűzi össze, mert bensőbb érzelmi közösségben élnek. De bár kötelességünk az őseinktől ránkmaradt örökséget, a nemzeti szellemet tovább ápolni és tovább fejleszteni, e munka közben szemünket mindig az emberiség nagy és legfőbb eszméjére kell függesztenünk, ha igazán szolgálni akarunk az egész emberiségnek.

Korunk nagy társadalmi kérdései: a tulajdon, a munka kérdése, a tömegnyomor elleni küzdelem annyira foglalkoztatnak minden gondolkodó főt, egész életünk annyira át van itatva társadalmi kérdésekkel, hogy a tanítónak lehetetlen ezek elől elzárkózni, ha igazán az életre akarja előkészíteni tanítványait. Itt azonban az iskola nehezen elhárítható akadályokkal kerül szembe, mert a pártszempontokon felülemelkedni és elfogulatlanul ítélni nem könnyű dolog.

Ami a szorosan vett oktatást illeti, korunk társadalmi jelenségeit részrehajlás nélkül ismertetni aránylag még nem túlságosan nehéz föladat. A nehézség a nevelésnél kezdődik, mert ez már az akaratra való hatást jelenti. De a különféle vélemények útvesztőjében, a csatázó szenvedélyek harcmezején is ki lehet keresni egyes pontokat, melyekre nézve ma már minden gondolkodó ember megegyezik. Nemrég még az volt a fölfogás, hogy a társadalmi szervezetnek célja az, hogy biztosítsa minden polgár részére anyagi és szellemi javainak birtokát és élvezetét, akár a természetnek, akár öröklésnek, akár saját munkájának vagy bármilyen véletlen körülménynek köszönhette e

javakat. Eszerint a törvény föladata kizárólag a tényleges állapot védelme, biztosítása. Lassankint azonban fölhítták a figyelmet a mélyebben látók arra, hogy vannak olyan emberek, akik nem kívánják a társadalomtól, hogy biztosítsa nekik javaik birtoklását. Nem kívánják, mert — nincs semmi javuk és csaknem teljesen lehetetlen is rájuk nézve a javak szerzése. Így apránkint észrevettük a társadalom sebeit, a nagyfokú anyagi nyomort, a tudatlanságot s az erkölcsi műveletlenséget. Ennek hatása alatt tudatára ébredtünk annak, hogy a társadalom köteles biztosítani minden egyén részére kivétel nélkül az anyagi, szellemi és erkölcsi föltételeknek legalább azt a legkisebb mértékét, mely mulhatatlanul szükséges arra, hogy az egyén eljuthasson oda, ahol az emberi méltóság kezdődik. A célhoz vezető út ne legyen forradalmi, bár a forradalmak nagy szerepet játszottak a népek történetében. Az az út, melyen a társadalmi viszonyok megjavulása felé haladnunk kell, mindenesetre csak egy lehet: a békés fejlődés útja. *Dr. Nagy József.*

Természettudomány és humanizmus.

Amiről *Cauer* «Palæstra vitæ» c. munkájában többször szól, t. i. a természettudományi képzés humanisztikus oldalairól, valamint a humanisztikus képzés reális oldalairól, ugyanazt a kérdést fejtegeti *Riehl*, berlini egyetemi tanár kitünő előadásában, melyet a berlini gimnáziumi egyesület közgyűlésében tartott.*

Fejtegetésében abból indul ki, hogy a gimnáziumban mindjobban kivánják az intenzivebb természettudományi képzést. De vajjon a humanisztikus és természettudományi képzés intenzívebbé tétele nem fog-e túlterhelőleg hatni és nem fogja-e a művelés egységét veszélyeztetni? Herakleitos mondta: *Πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει*: a sokféle tudás még nem műveli az elmét. Mi legyen tehát a cél? A kettő között bizonyos kapcsolatot keresni.

Bonitz és *Exner* már az 1849-iki Organisations-Entwurf-ban szóltak erről: «Ennek a tantervnek súlypontja, szerintük, nem a klasszikus és nem a nemzeti irodalomban, hanem a tárgyaknak egymásra való hatásában nyilvánul. Ezt mind felhasználni, valamint ama *humanisztikus elemeket, melyek a természettudományokban nagy bőségben találhatók, mindenütt gondosan értékesíteni, az jelenleg a feladat.*»

* Humanistische Ziele des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts. Vortrag von Alois Riehl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1909.

Az antik kultura és a modern tudomány ma kezdenek szövetségre lépni, helyesebben szólva, megújítják régi szövetségüket. A természettudományokba bizonyos humanisztikus vonás költözött. Előadása során fejtegeti, hogy a régi görög természetbölcselők tanításában sok tételt találunk, mely a természettudományok mai állásában is érvényes. Így *Demokritos*-nál: *semmiből semmi lesz. Cicero* versiojában: *ex nihilo nihil fit, nil fit in nihilum.* Már előtte *Anaxagoras* hangoztatta az *energia* megmaradásának elvét. *Galilei* sokat tanult *Platotól,* aki *Menon* c. dialogusában a hipotezisből való következtetés elvét magyarázza. Galilei még hozzá tette a *kísérlettel* való bizonyítást.

Ha már a természettudományban kimutatható a görög filozófiával való összefüggés, mennyivel inkább áll ez a mathezisre és geometriára? Feltünést keltett, midőn *Heiberg* I. L. 1906-ban Konstantinápolyban egy palimpsestust talált, mely *Archimedes* egy iratának nagyobb töredékét tartalmazza (*Ἀρχιμήδους περὶ τῶν μηχανικῶν θεωρημάτων πρὸς Ἐρατοσθένην ἔφοδος*). A mechanika eme tételeinek eme bevezetésében Archimedes a terület, tartalom és mechanikai feladatok megoldásában olyan metodust használ, mely lényegében egyezik az *integrál* számítással.

Mintául szolgálhatnak ma is a bizonyítás rendjére és szabatosságára a görögök mathemat. iratai, mint *Euklides* Stoicheia c. irata, vagy *Archimedes,* továbbá *Apollonios* Konika c. műve, vagy *Diophantos* számtana. (Szép példákat látni *Wilamowitz* görög olvasókönyvében, aki ezen olvasókönyvének szerkesztésével példát akart nyujtani a görögöknek a különböző tudományokban elért sikereire.)

Az antik kultura tanulmányozása is más szempontból történik, mint egy századdal ezelőtt; akkor az *eszthetikai* szempont volt irányadó, ma már *történeti* jellege van, tehát reálisabb kezd lenni. Miként tehát a humanisztikus tárgyak reális jelleget, akképen a reális tárgyak humanus jelleget kezdenek ölteni. Ekképen közeledik egymáshoz e *két* látszólag ellentétes tanulmány. Be kell vinni a természettudományi oktatásba bizonyos *történeti* színezetet. Nemcsak a természettudomány tételeit kell történeti szempontból megvilágítani, hanem alkalom adtán a kutatók és felfedezők viszontagságos életének képét is meg kell rajzolni az ifjúságnak. A tradiciót nem nélkülözhetjük a nevelésben. Ilyen tanítás mellett remélhetőleg meg fog szünni az antagonizmus a természettudomány és humanisztikus oktatás között.

Endrei Gerzson.

IRODALOM.

The logical bases of education by I. Welton, M. A. London. 1908. XVI + 288. (Macmillian's Manuals for Teachers ed. by O. Browning and S. F. Fletcher).

Amikor Welton könyvének olvasásához fogtam, címe után azt hittem, hogy a pædagogia és logika viszonyának rendszeres kifejtését fogom benne megtalálni, ami ma, Natorp elmélkedésének hatása alatt természetes várakozásnak látszik. Csalódtam. E mű voltakép tipikus angol logika, melynek csak az utolsó rövid fejezetében (Logic and education. p. 246—261.) van a címben jelzett pædagogiai vonatkozásról szó. Az egész könyvet betöltő logikai rész, mely nem sokat tartalmaz a hagyományos formális logikából, alkalmasnak látszik ugyan arra, hogy az értelmi nevelés és a pædagogiai metodológia elvei rajta nyugodjanak, de épen e vonatkozások kénytelenek az utolsó fejezet ösztövér keretében nem valami újszerű köntösben meghúzódni.

Welton szerint a logikának annyiban van köze az egész nevelési folyamathoz, amennyiben e folyamat racionális. A nevelő ne várjon több segítséget munkájában a logikától, mint a pszichológiától. Mindkét tudomány csak általános irányítást ad. A pszichológia annyiban segíti a tanítót, hogy megismerteti vele a lelki tevékenységek fölébresztésének eszközeit; a logika pedig, hogy meghatározza azon utakat, melyeken az értelmi tevékenységnek le kell folynia, hogy elérje az ismerés célját. A tanító tanításának természete által meghatározza egyszersmind a tanuló gondolatfolyamatainak természetét is. Ha az előbbi módszertelen és rendszertelen, ha megenged helytelen következtetéseket vagy felbátorít hirtelen és jogtalan következményekre, akkor nem remélhetjük, hogy a tanuló világosan és szabatosan gondolkodjék, sőt inkább ebben megakadályozva kell gondolnunk őt. Minden tanításnak «logikus»-nak kell lennie abban az értelemben, hogy módszeres és érvényes gondolatsornak kifejezése legyen. A logika az érvényességnek csak általános feltételeit adja s egyéb ismeretnek kell eldönteni, mennyiben vannak e föltételek teljesítve. Ezért a logikában az oktatási módszernek csak általános és elvont alapjait kereshetjük.

Az értelmi nevelés minden elmélete a legszorosabb viszonyban áll a kornak az ismerés módszeréről való egyetemes felfogásával. A középkor módszertani felfogása pl. legnagyobbrészt abban állott, hogy egyetemes itéletekből deduktive kell az egyesre következtetni; a tanítás módszere is innen deduktiv jellegű volt. A tekintély által kijelentett egyetemes elvek voltak főkép a tanítás logikai alapjai. Kétségtelen, hogy a mechanikus tanulás sokkal jobban járta abban az időben, mint ma, de azért annak, aki a skolasztikus logikusok subtilitásait ismeri, be kell vallania, hogy a jobbára deduktiv tanítás mellett sem volt elzárva a tanuló önálló értelmi tevékenységének útja. A természettudományok fellendülése a tanítás módszerére is nagy hatással volt, bár a tanítói gyakorlatban az induktiv heurisztikus módszer csak nehezen tört magának utat. Modern elv: a tanulót a felfedező helyzetébe kell állítani, vele kell az eredményt kitaláltatni, nem pedig számára kész dolgokat referálni; a tanuló magamaga számára gondolkodjék. — Ezután a szerző néhány módszertani maximát (a konkrétről menj az absztraktra, a határozatlanról a határozottra, az egyszerűről az összetettre, az ismertről az ismeretlenre, a tapasztalatiról a racionálisra) fejteget semmiképen sem új vágásokon.

Welton szerint a logika az a tudomány, mely az ismerés eredetét, fejlődését és szerkezetét kutatja (p. 62.). Mellőzve e meghatározás nagyon is vitás voltát, nem értjük, hogyan folyik belőle az, hogy «az első pont, melyet a *logika* a nevelési elméletben hangsúlyoz az, hogy minden igazi nevelésnek tekintettel kell lennie azon társadalomra, melyben történik» (p. 249.). Érthetetlen az is, mennyiben van köze a logikának azon fejtegetéshez is, mely szerint a nevelőnek az a feladata, hogy a gyermeket a saját természetéről való világos felfogásra segítse, melyre azonban magára hagyatva soha sem jutna. «Ez a nevelésnek külső és egyetemes szempontja, melyet a *logikához* való vonatkozása emel ki» (p. 251.). A logika fogalmának igen széles, szinte határtalan terjedelmű felfogása már eleve alkalmatlanná teszi a könyvet arra, hogy a pædagogia és logika viszonyára csak némiképen is az eddiginél intenzivebb fényt derítsen.

Dr. Kornis Gyula.

*

Wider das Schulelend. Ein Notruf von dr. Wilhelm Ostwald. Emer. Professor, Mitglied der Akademien und Gesellschaften der Wissenschaften zu St. Petersburg, Christiania, Leipzig, Budapest etc. Leipzig, Akademische Verlagsgesellschaft.

Ostwald Vilmos a lipcsei egyetemen a vegytan tanára, ki mellesleg mondva, a budapesti tudományos akadémiának is kültagja és aki szaktudományának ápolása mellett gyakran a modern tanítás

kérdéseivel is foglalkozik, egy pár év előtt «Grosse Männer» cím alatt egy nagyobb munkát adott ki, mely nagy feltűnést keltett, mert a hat természettudós, minők: Davy, Mayer, Faraday, Gerhardt, Liebig és Helmholtz, életrajzának tárgyalása közben a német iskolák ügyét is belevonja és a jelen tanítás módszerét, — de különösen a humanisztikai tárgyakéit — kíméletlen módon elitéli.

Most a német pædagogusok 1909. év április 19-én berlini kongresszusán tartott beszédét adja ki, melynek célja a német iskolákat, kezdve a gyermekkertektől föl az egyetemig, kritika tárgyává tenni.

Beszédének kezdetén szerzőnk amaz elv ellen kel ki, hogy az iskolákkal ne lehessen experimentálni; hisz a tudományban is az experimentálás adott annak oly nagy lendületet, miért tenne a neveléstudomány attól kivételt.

Szerzőnk még legjobban a gyermekkertekkel és az egyetemekkel van megelégedve, de legkevésbbé a középiskolákkal.

Ezeknek az iskoláknak célja volna — Ostwald véleménye szerint — nemcsak a német kulturát átvenni, hanem azt még magasabb fokra is emelni.

Ezeknél az iskoláknál nemcsak a tanár, hanem a tunulók számára is több szabadságot követel Ostwald szóban lévő művében. A tanár eme szabadságában a lehető legjobbat fogja nyujtani, a tanuló szabadsága pedig abban álljon, hogy szabadon választhatja meg tanárait és tantárgyait, ezek között azokat, melyek őt különösen érdeklik.

Az elemi iskolák túlterhelését a vallástan tanításában találja, e tantárgy tanítását a szülőkre és hitközségekre bízná, mint Észak-Amerikában pl. Bostonban történik. A szerző a vallás tanításának oly intenziv befolyását a gyermeki kedélyre sehol sem tapasztalta, mint épen a fölemlített helyen.

Ostwald a középiskolai idegen nyelvek tanításának nagy ellensége és abban a véleményben van, hogy az idegen írók remekművei jó fordításának olvasása által a tanulók az illető népek jellemérőll többet fognak tudni, mint iskoláinknak pedáns és szellemtelen nyelvtanítása által.

Legérdekesebb Ostwald könyvében az, amit az érettségi vizsgálatokról mond, melyeknek megtartása teljesen felesleges. És itt a szerző túlzásokba esik, midőn azt állítja, hogyha díjat kellene kitűzni olyannak kitalálására, hogy mikép lehetne minden népnek legbecsesebb és legféltettebb kincsét, t. i. a gondolkodás önállóságát és az ifjúság munkakedvét legbiztosabban, legalaposabban lerombolni, akkor ezt az nyerné el, aki az érettségi vizsgát kitalálta. Abban igaza van,

hogy annak az iskolának és annak a tanári karnak, mely a tanulót nyolc évig tanította és vezette, képesnek kell lennie annak a megítélésére, vajjon a tanuló a felsőbb tanulmányok hallgatására érett-e vagy nem? E megjegyzés igazságos, de a szerző adós maradt azzal, hogy mi lépjen az érettségi vizsga helyébe?

A helyes kritika és a tanításra vonatkozó igazságos megjegyzések mellett találunk igen sokat Ostwald könyvében, amit megjegyzés nélkül nem hagyhatunk. Ilyen az az állítás, hogy a latint azért tanítják, mivel 500 év előtt a tudományos nyelv volt; vagy hogy a humanisztikus nevelés a mult ideálját vadássza. Teszi ezt a szerző abbeli meggyőződésében, hogy a görögök és rómaiak az emberi műveltség legnagyobb fokát tüntetik fel.

Ép olyan tévesek a szerzőnek az idegen nyelvek tanítására vonatkozó, fentebb már idézett nézetei, valamint azon állítása is, hogy az ifjúság legnagyobb része már 15—16 éves korában megszerzi az érettségi bizonyítványt.

Ostwald könyvében, — amint láttuk — helyes kritika mellett túlzott és igazságtalan megjegyzéseket is találunk, minőket oly kiváló tudósnak, mint aminő Ostwald, nem volna szabad kockáztatnia.

Téri József.

*

Ein Wegweiser für moderne Frauen und Mädchen. Von Fukuzawa Jukichi. Übersetzt von Takahira Tsuji.

A berlini egyetem mellett fennálló keleti szeminárium mult évi kiadványaiban jelent meg a fenti mű, amely a modern Japán megértését nagyban megkönnyíti.* A modern nevelés lelkes előharcosa volt *Fukuzawa Jukichi* (1835—1901.), aki fáradhatatlan kitartással igyekezett Japánt, annak társadalmi és morális felfogását modernné tenni. Már mint 25 éves ifjú kitűzte magának azt a nemes célt, amelynek szolgálatában egy munkás életet töltött el. E cél volt: népének felvilágosodottságát előmozdítani, az ifjúságot nevelni, a szociális viszonyokat reformálni s a nyugoti tudományos eredményeket honában elterjeszteni. Európában és Amerikában háromszor járt, azonfelül otthon mindig európai mesterektől tanult. A mult század hatvanas éveiben már modern iskolákat alapított s a *Jiji* (korszerű kérdések) című lapban lelkesen hirdette a nyugati civilizáció áldásait. Népszerű, de azért tudományos cikkeket írogat lapjának mohón olvasott hasábjain a nyugati országok művelődési viszonyairól. Szigorú

* Mitteilungen des Seminars für Orientalische Sprachen an der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Herausgegeben von Prof. Sachau. Jahrgang: XI. I. Abteilung. Berlin, 1908. G. Reimers Verlag.

kritikával itélte el fajának nem kevés gyengéjét s a honi civilizációt a nyugatinak gyakran előnyösebb felfogásával igyekezett javítani. *Gakume no susume* című művében bátran hangsúlyozta az önérzet nagyobb térfoglalásának szükségét s a japáni nők társadalmi helyzetének javítását s nevelésüknek reformját. Az 1885-ben megjelent *Nihon fujinron* (A japán nő) című cikke élesen kritizálja a nippon honleányok akkori szomorú sorsát s követeli a nőknek testileg, szellemileg intenzivebb nevelését, társadalmi és gazdasági helyzetüknek javítását. A konfucianizmusban gyökerező *Kókó* (pietas filialis) erkölcsi törvénye a nőt feltétlenül alája rendelte a férjnek s annak nevelését is egészen elhanyagolta. Ez őt nem elégíti ki. A modern élet követelményeihez képest kell a *nőkérdést* is reformálni. A Tsuji fordította könyv ezen gondolatokat tárgyalja 23 fejezetben, amelynek végén még «utóirat» is olvasható. Fukuzawa Jukichi ezen műve *Shiu-onnadaigaku* (A modern nőnevelés könyve) címen 1899-ben jelent meg, Kaibara Ekkennek, a teljesen Konfucius alapján álló pædagogusnak szigorú kritikájával. Mielőtt magáról a fordításról szólnánk, nem lesz érdektelen egy pár gondolatát bemutatni, annál is inkább, mert azok nemcsak hogy Nippon egy nagy gondolkodójára jellemzők, hanem nekünk is tanulságosak. A gyermek nevelésében azt tartja, hogy minden anya lehetőleg maga szoptassa gyermekét. A gyermek táplálásában, ruházásában, szóval egész gondozásában kell, hogy az apa megossza az anya gondjait. A játékokat, a szabad természetben való mozgást felette ajánlja. A nőknek gazdaságilag való nevelését is követeli, tudományos nevelésében a fizika, fiziológia, higiéné, földrajz, történet, növénytan, sőt gazdaságtan és jog bizonyos fokú birását is. Esztetikai és irodalmi nevelést is kell nyujtani a nőnek. Erkölcsi nevelésben legtöbbet ér a szülők jó példája. A családban a harmóniára kell fősúlyt helyezni. Megszabja a társadalomban követendő viselkedést, a háztartás vezetését, az igazi nőiesség feltételeit, a gyermeknevelés módját, az olvasmányokat. Törekvése az eddigi merev formalizmus kultiválása helyett *az emberi természetnek megfelelő erkölcsi alapon való nevelés létesítése.*

Tsuji fordítása szabad, de azért az eredeti szövegnek értelmét híven visszaadja.

Dr. Ágner Lajos.

KÜLFÖLDI SZEMLE.

A pittsburgi középfokú kereskedelmi iskolák reformja. Tulajdonkép nincsenek is kereskedelmi iskolák Amerikában, hanem a négyosztályú középiskola keretében lehet a kereskedelmi és ipari életben szükséges ismereteket is megszerezni. Pittsburgban eddig ez a kereskedelmi tanfolyam 2 és fél évig tartott, de nemrégiben szükségesnek látszott, hogy a tanfolyam négyévessé bővüljön, egyrészt az oktatás tárgyainak szaporítása, másrészt az eddigi tárgyak fokozottabb tanítása céljából. Hogy a reform ne legyen egyoldalú, az iskolák vezetősége a város kereskedelmi és ipari életének vezető férfiaihoz kérdőíveket küldött szét, amelyeknek kísérőlevelében a reform vezetőelveit felsorolja és kéri, hogy az illetők jelöljék meg kívánságaikat a tanítandó tárgyakra nézve. Az iskola célja ugyanis, hogy a belőle kikerülő ifjak teljesen megfeleljenek a gyakorlati élet követelményeinek. Általános műveltséget akar az iskola nyujtani, de mindig hangsúlyozni kívánja az egyes tárgyak kereskedelmi és ipari alkalmazásait. A tanítás főtárgyai angol és német nyelv, mennyiségtan és természettudományok, a helyi iparok, gazdaságtan, kereskedelmi földrajz, történelem. A tanfolyamot úgy tervezték, hogy aki nem szánhat ilyen tanulmányokra négy évet, az első és második évben síkmértan és természettudományok helyett gyorsírást és gépírást tanulhat és két év mulva kiléphet az életbe. Ha később folytatni akarja tanulmányait, a harmadik évben pótolják az első kettőben mulasztottakat.

A kérdőívekre érkezett terjedelmes levelekben megnyilatkozó főbb kívánságok a következők voltak: *

1. Arra a kérdésre, hogy mennyi iskolázást követelnek meg az első alkalmazáskor, a válaszok 28%-a az volt, hogy tekintet nélkül a képzettségre is felvesznek valakit; 40% előnyben részesíti azokat, akik középiskolát végeztek; 14% véleménye az, hogy mennél több iskolát jártak, annál jobb; 8% csak az elemi iskola elvégzését kívánja; 6% szívesebben veszi a kereskedelmi iskolák végzettségét; 1% a technikai iskolák végzett növendékeit szereti alkalmazni; 1%-nak «jó fej» nem «bizonyítvány» kell; 1%-nál a fődolog a «rátermettség».

2. Arra a kérdésre, hogy elősegítik-e és milyen módon az alkalmazottak továbbképzését, a válaszok harmadrésze volt igenlő; ezek közül 17% az esti tanfolyamok hallgatását; 14% az otthontanulást és a Carnegie-könyvtár látogatását mozdítja elő; 10% maga ad út-

* The School Review 1910. Vol. XVIII. 333. l.

mutatást és tanácsokat; 6% a levelezési iskolák útján való tanítást ajánlja; 3% lebeszél az esti tanfolyamok hallgatásáról; 3% szereti a szakelőadásokat; 1% kölcsönzi a magániskolákban fizetendő tandíjat.

3. A jelenlegi kereskedelmi iskolákat 37% tartja teljesen kielégítőnek; 18% nem ismeri ezeknek az iskoláknak a működését; 12% véleménye szerint a tanuló ismeretei felületesek és kevés az önállóságuk ezek felfogásában vagy alkalmazásában; 8% nagyon elméletinek tartja az oktatást; 23% javítandónak tartja az irodalmi oktatást; 4% a fogalmazásban való gyengeségről és 2% a tanfolyam hosszúsága miatt panaszkodik.

4. A tanítás tárgyai közül legfontosabbnak tartja 75% az angol nyelvet, 58% a könyvvitelt, 58% a számtant, 56% a fogalmazást; 28% a gyorsírást, 23% a gépírást, 15% a mennyiségtant, 11% a kereskedelmi jogot, 7% a kereskedelmi földrajzt, 5% a kereskedelmi ismereteket, 5% a történelmet, 3% a pénzügytant, 3% a helyi iparok ismeretét, 3% az algebrát. Egy egy szót szólnak a számvitel, rajz, modern nyelvek, kereskedelem története, ábrázoló mértan, elemi természettudományok mellett is.

5. «Mi szükséges Önnél, gyorsírás, gépírás vagy könyvvitel?» A válaszok 32%-a szerint csak a könyvvitel, 15% szerint a levelezés fontos; 28% minhármat szükségesnek tartja, míg 19% szerint egyiksem fontos; 11% szükségesnek tartja a mennyiségtant, 11% nélkülözhetetlennek a jó angol beszédet; 8% szerint a számtan értékes, 4% szerint a gépírás és könyvvitel szükséges, 3% azt hiszi, hogy a rajz értékes.

6. A válaszok 60%-a nem tartja szükségesnek, 40%-a célszerűnek gondolja a kereskedelmi iskolának foglalkozási ágak szerint való tagozását.

7. Az iskola élénk kapcsolatban akar állani a kereskedő- és iparosvilággal. E végből a válaszok 55%-a előadásokat ajánl, amelyeket vezető kereskedők és iparosok tartanának a tanulók előtt. Többen értekezleteket ajánlanak. A többi válaszok nagyon megoszlók.

Mindezekből a válaszokból csak egy fontos mozzanatot kívánunk hangsúlyozni. A gyakorlat emberei csaknem általánosságban azt kívánják, hogy a kereskedelmi iskola általános műveltséget nyujtson. Ne akarjon az iskola korán specializálni, hanem adjon a gyakorlati életnek mennél műveltebb ifjakat. A gyakorlati életben szükséges ismereteket annál könnyebben fogják elsajátítani az ifjak, mennél alaposabb általános ismereteket szereztek az iskolában. Műveltség nélkül azonban szakműveltség sincs.

*

A középiskolai tanulók szétválasztása nemek szerint. Ha az együttes nevelés problematikus, csak a serdülő korban válik azzá. A serdülő korban ugyanis a fiúk testileg-lelkileg lassabban fejlődnek, mint a leányok, úgy hogy a fiú ebben a korban egy-két évvel elmarad fejlődésben az egykorú leány mögött. Ha ehhez még az az eset is hozzájön, ami az amerikai középiskolában mindennapos, hogy az osztályok többségét a leányok teszik ki, a következmények nagyon károsak. A középiskola végén a leányok jobb eredményt tudnak felmutatni, — az ösztöndíjak nagyobb részét is ők nyerik el — míg később a fiúk ép úgy boldogulnak az életben, mint a leányok. Másrészről meg a fiúk folytonosan elmaradoznak és sokkal kisebb számban végzik el a középiskolát, mint a leányok.

Ezért gondoltak arra Chicagóban, hogy a négyosztályú középiskola két alsó osztályában a tanulókat nemük szerint szét kell választani és a nevelést a tanulók fejlődésének megfelelően berendezni. Ez a szétválasztás már négy éve tart és az eredmények nagyon kielégítők, amint *J. E. Armstrong*, a School Review májusi számában leírja. A tapasztalatok azt mutatták, hogy egy fiúosztály lelki összetétele nagyon különbözik akár egy leányosztályétól, akár egy vegyes osztályétól és ezért mindenikben másnak kell lennie a nevelési eljárásnak. A szülők, tanárok és tanulók is nagyon jónak gondolták előre a szétválasztást és az eredményekkel is meg vannak elégedve. Kitűnt ugyanis, hogy nem minden tanár tudja egyformán jól nevelni mindkét nemet, sőt a szerző állítása szerint nem mindig férfitanárok a legalkalmasabbak fiúk nevelésére, vagy nők a leányok nevelésére. Érdekesek az apró különbségek, de nehéz megmondani, milyen különbséget kell tenni anyagban és módszerben. A tankönyveket is alkalmazni kellene szerző szerint a tanulók neméhez. Az anyanyelv tanításánál nehéz a könyvek megválogatása és a fiúk gyenge akaraterejének legyőzése. A fiúk jobban elvégzik az írásbeli dolgozatokat az iskolában, a leányok otthon. A nyelvekben a leányok tűnnek ki, mert szóemlékezetük erősebb, a fiúkat tehát támogatni kell a nyelvtanulásban. A természettudományokban viszont a fiúk jobb megfigyelők és logikusabban gondolkoznak; kisérletekre is szívesen vállalkoznak. Mennyiségtanban, különösen mértanban, a fiúk több eredetiséggel dolgoznak. Különbség tehát van elég.

Az eredmények is a szétválasztás mellett szólnak. Azóta a középiskolában aránylag több fiú van, mint azelőtt; a középiskola végén a fiúk is érnek el olyan eredményt, mint a leányok. És az is sokat jelent, hogy a tanulók is szívesebben veszik ezt a rendszert, mint az együttes nevelést.

*

A tanulók jutalmazása. A középiskolai jeles tanulók jutalmazásának franciaországi módja nem elégíti ki minden tekintetben a franciákat és az iskolatársak szövetkezeteinek legutóbbi kongresszusán Mengel tanár reformjavaslatot terjesztett elő. Merültek fel olyan tervek, hogy a jutalmazást teljesen meg kell szüntetni, de ez a terv Mengel véleménye szerint utopisztikus. Perpignanban három év óta megpróbálták korlátozni a jutalmazást, azonban ennek visszaesés volt a következménye, ha nem is a diákok legjobbjai részéről. Úgy látszik tehát, mintha a tanulók nem tudnának ilyen versengés nélkül elég szorgalmasan dolgozni. Javításra azonban szükség van és szerző két fokozatot ajánl. Az első fokozat valami kis dícsérő oklevél volna mindazok számára, akiknek osztályzata legalább átlagos 1., 2. A második fokozat valami külön jutalom volna. Ezeknek a számát korlátozni kellene, hogy az értékük emelkedjék. Erre a jutalomra a dolgozatok, feleletek és házi feladatok átlagos eredménye alapján kellene ajánlani a legkiválóbbakat. Végül ajánlja a szerző, hogy a jutalmak kiosztása ne legyen hivatalos ünnep, hanem családi ünnep. Ép ezért nem júliusban kellene tartani, — mert a legjobb elhatározások is eloszlanak a tanulók lelkéből a szünet alatt — hanem valamivel az új iskolaév megkezdése után, pl. december első felében.

Nem akarjuk a jutalmazások erkölcsi hatását lekicsinyleni, de azt hisszük, hogy a jutalomnak nem kell okvetlenül kézzelfoghatónak lenni és a jó tanár talál alkalmat mindig, hogy az érdemet ott és akkor jutalmazza, ahol és amikor e cselekedete a tanulók erkölcsi fejlődése szempontjából a legjobban érvényesülhet. Az év ünnepies befejezését és megnyitását jutalmazások nélkül is lehet olyanná tenni, hogy a gyermekek lelkében nemes érzület csirái fakadjanak.

*

Kik léphetnek az egyetemre Franciaországban? A francia közoktatásügyi minisztérium a f. é. április 30-ról kelt rendeletében szabályozta, hogy az egyetemre való felvétel szempontjából az érettségi bizonyítvánnyal milyen képesítés tekinthető egyenrangúnak. Külön állapítja meg a rendelet ezt az egyenlő jogosítást minden karra. A jogi karra a középiskolát végzett tanulókon kívül beíratkozhatnak a műegyetemen, a saint-cyri katonai iskolán, a tengerészeti akadémián, az Ecole centrale des arts et manufactures-ben és az Institut agronomique-on végzett hallgatók. A természettudományi karokra az érettségi bizonyítvány mellett a következő okmányok is képesítenek: 1. A középfokú leányiskolák természettudományi ágazatának végbizonyítványa. 2. A középiskolák elemi osztályaiban való tanításra képesítő bizonyítvány. 3. A tanítóképzőintézeti vagy felsőnépiskolai okta-

tásra jogosító oklevél, ha a természettudományi ágról szól. 5. A Certificat d'études physiques, chimiques et naturelles (PC. N.), ha az osztályzatok összege legaláb 80. 5. A jogi karra képesítő okleveleken kívül még a párizsi vagy a saint-etiennie-i bányászati iskola, a vízépítészeti iskola és a közlekedési főiskola második ágazatának végbizonyítványa. 6. A bányaellenőri rang. 7. A vízépítészeti vezetői rang. — A humaniorák karára az érettségi bizonyítvány hiányában képesít: 1. Az «Ecole des hautes études» oklevele (történeti és vallási ágazat). 2. A keleti nyelvek iskolájának oklevele. 3. A középfokú leányiskolákra képesítő tanári oklevél (humánus tárgyakra). 4. A tanítóképző intézeti vagy felső népikolai oktatásra jogosító oklevél (humánus tárgyakra). 5. A középiskolai modern nyelvtanításra képesítő oklevél. 6. A műegyetem, tengerészeti akadémia, saint-cyri katonai iskola végbizonyítványa.

*

Meteorologia a középiskolában. A meteorologia gyakorlati fontosságáról nagyon kevés ember van meggyőződve, mert kevesen ismerik ennek a fiatal tudománynak az alapelveit. A középiskolai fizikai oktatás feladata volna ezen segíteni. Mert fontosabb dolog, hogy az iskolában a gyakorlati alkalmazásokra is kiterjeszkedjünk, mint arra törekedni, hogy a tudományt mennél teljesebben ismertessük meg a tanulókkal. A tankönyvekben is ez a teljességre való törekvés uralkodik, ezért jut kevés hely az alkalmazásoknak és köztük a meteorologiának is. Ezt az alkalmazását a fizikai ismereteknek annál kevésbbé szabad elhanyagolnunk, mert nagyon sok alkalmat nyujt a tanulóknak arra, hogy a maguk munkásságával szerezzék meg ismereteiket. A meteorologiai oktatás anyagáról és módjáról ír *Max Sassenfeld, a Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht* juliusi számában. Mindenekelőtt meg kell tanítani az egyes műszerek kezelését és a velük való észlelést. Nemcsak leírjuk a műszereket, hanem felállításuk módját is megbeszéljük; megjelöljük a napnak a megfigyelésére legalkalmasabb időszakait és megtanítjuk, hogyan kell a megfigyelési adatok középértékeit kiszámítani. Hosszabb időn át végzett rendszeres megfigyelésekből érdekes következtetéseket vonhatunk, azonkívül megtanulhatjuk a meteorologiai táblázatok készítését is. Még aránylag legnehezebb a csapadékmérő felállítása, de idővel ezt is megtanulják a növendékek.

Ezekkel a megfigyelésekkel azonban nem érhetjük be. Meg kell beszélnünk a meteorologiai jelenségeket, de ezt nem kell rendszeresen tenni, hanem alkalomszerűen is járhatunk el. Esetleg az önképzőkörök munkásságát is igénybe vehetjük erre a célra. Így lassankint

megérlelhetjük a tanulókban azt a meggyőződést, hogy a meteorologia nem csak időjóslás, hanem a légkör fizikája. De azért nem maradhat el a meteorologiai jóslás ismertetése sem. Meg kell mutatnunk naponta a meteorologiai intézet jelentéseit; megtaníthatjuk a térképek készítését és megvizsgáltathatjuk statisztikailag, hogy mennyire helyesek a jóslások. Így elérhetjük, hogy a művelt középosztály helyesen fogja értékelni a meteorologusok működését.

*

Iskola-óriások. Ily cím alatt foglalkozik *Heinrich Ditzel* a *Pädagogisches Archiv* harmadik füzetében azzal a veszedelemmel, amelyet a tanulóknak a középiskola felé való özönlése von maga után. Mennél több az iskola növendékeinek száma, annál kevésbbé lehet szó az önálló gondolkodás meggyökereztetéséről, az egyéniség neveléséről, annál jobban fenyeget a sablonosság réme, amely a középiskola egész működését megbéníthatja.

Káros takarékosság az, amikor egy intézetbe kétszerannyi vagy még több osztályt halmozunk össze, ahány évfolyamú az iskola, hogy az épületben takarítsunk meg valamit, vagy egy-egy osztályba annyi tanulót zsúfolunk össze, hogy egyik a másiktól alig fér, csak azért, mert nem akarjuk a tanítószemélyzetet gyarapítani. Paulsen 1904-ben kiemelte a kérdés fontosságát, azóta sokszor megírta, hogy felsőbb osztályokban 25 tanulónál, középsőben 30-nál, alsóban 40-nél többet nem lehet eredményesen nevelni és hogy egy igazgató vezetése alatt 500 tanulónál többet nem ajánlatos egyesíteni, de az ő felszólalásainak nincs eredménye Németországban; 1908-ban egy-egy porosz középiskolába átlag 370 tanuló járt, de 202 intézetben volt több mint 500 tanuló (1904-ben csak 146 volt). Németországban összesen 298 ilyen iskola-óriás van. A legtöbb zsúfolt intézet főreáliskola, ami természetes is, mert ezekben az intézetekben a tanulók száma 30 év óta 126%-kal emelkedett, az intézeteké azonban csak 78%-al. Nem ritkaság különben az sem, hogy gimnázium, reál és reálgimnázium egyetlen épületben van, egy igazgató vezetése alatt.

A legtöbb zsúfolt iskola a nagyvárosokban található, nagyobbrészt községi kezelésben. Az állam nem könnyíti eléggé a községek terheit és ez nagyon gátolja a helyes fejlődést.

*

Tanulók véleménye a természetrajzi oktatásról. *W. Rasmussen* egyes kopenhágai iskolák 10—15 éves tanulóihoz kérdéseket intézett, hogy a természetrajzi oktatásról véleményt nyilvánítsanak. A kérdés vagy közvetlenül történt és a felelet szóbeli volt,

esetleg írásbeli, de úgy is történt, hogy szerző megfigyelte a gyermekek különböző tevékenységeit és ezen megfigyeléseiből állapította meg véleményüket. A kérdések a tanítás tárgyára és módszerére vonatkoztak. Nagy gondot fordított arra, hogy a gyermekek szabadon és őszintén válaszoljanak a felvetett kérdésekre. A válaszok nagyon érdekesek. Az írásbeli nyilatkozatok tevői minden kérdezés nélkül írják sokszor, hogy csak az élőlények és természeti jelenségek *közvetlen* tanulmányozását tartják értékesnek. A tanítás legjobb módszerének a közvetlen megfigyelés után a rajzolást és festést tartják, ezután jön érték dolgában a leírás utján való tanulás, az előadás, az osztály kikérdezése, a gyerek kikérdezése és nagyon panaszkodnak az olyan tanításra, amely csak képek bemutatására támaszkodik vagy amely a pontos leckefelmondásra helyezi a súlyt. Hasonlókép vélekednek a fizikai oktatásról is. Legszívesebben veszik, ha nekik maguknak kell kisérleteket végezniök. kevésbbé szeretik az előadásokat és a heurisztikus tanítást. A leckefelmondást pedig egyáltalában nem szeretik. A földtanban legjobban szeretik, ha megfigyeléseket végezhetnek, azután ha az órán térképeket rajzolnak vagy festenek, ezután ha földrajzi térképeket vizsgálnak és beszélnek meg, és azután a közönséges heurisztikus tanítást; legkevésbbé szeretik a lecketanulást. (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 10. sz.)

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber*, *Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser*. Wien, 1910. XXXV. Jahrgang.

Ötödik füzet (május): Prof. *W. A. Hammer*, A modern filologusok párisi kongresszusának főjelentése. — Prof. *Dr. W. Neumann*, Az idegen nyelvek módszertana körül vívott harcról. — Prof. *Julius Pollak*, Tanulmány néhány másodfokú egyenlet racionális megoldásairól (első közlemény).

Hatodik füzet (junius): *A. Bechtel*, A Bécsben, 1910 márc. 21—23. tartott X. német-osztrák középiskolai értekezlet. — *Prof. Julius Pollak*, Tanulmány néhány másodfokú egyenlet racionális megoldásairól (befejező közlemény).

Hetedik füzet (julius): *Kemény Ferenc*, Az első magyar országos népnevelésügyi kongresszus (1909 dec. 27—29). — Professor *Vlad. Bauer*, Grammofon az iskolákban. — *Prof. Karl Frostl*, Fizikai tanuló-gyakorlatokhoz való készülékek. — *E. Czuber*, Az egyenlőoldalú háromszög egyik tulajdonságáról.

Nyolcadik füzet (augusztus): Professor *Dr. Max Lederer*, A modern nyelvi oktatás nevelő értékéről. — *Dr. Josef Dinkhauser*, Fizikai tanuló-gyakorlatok az osztrák középiskolákban.

*

Österreichische Mittelschule. Redigiert von *Professor Josef Hickl, Prof. Alois Neusser, Prof. Dr. Franz Strausz, Prof. Eduard Schuščik, Josef Hinterleitner, Prof. Vinzenz Neuwirth* und *Prof. Romuald Wurzer.* Wien. 1910. XXIV. Jahrgang.

Negyedik füzet: *A. Stitz*, Hogyan lehet a jelölteket általában a középiskolai tanári gyakorlatba a legcélszerűbben bevezetni? — Prof. *Kamillo Cappilleri*, A mozgástan módszeres tárgyalása a hatodik osztályban. — Prof. *Dr. Johann M. Pollak*, A természetrajz az új tantervben tekintettel az új vizsgálati szabályzatra. — Prof. *Wolfgang A. Schuh*, Történelem a reáliskola első osztályában. — Prof. *Dr. Wendelin Toischer*, Szükségszerű védekezés a középiskola ellen irányuló jogosulatlan kifogásokkal szemben. — Prof. *Leo Tumlitz*, A gimnáziumi érettségi vizsgálatok szabályzata. — *Agathe Grünspan*, Anatole France francia író művészi és és bölcsészi fejlődése. — Prof. *Philipp Decker*, Villamos kisülések és Tesla-féle áramok. — Prof. *Adalbert Tuček*, Az aerodinámikus repülés. — Prof. *G. Schenk*, Oktatási kérdésekről.

Ötödik és hatodik füzet: *Prof. Eduard Scholz*, Jelentés a X. német-osztrák középiskolai értekezletről. Az előadások címei: «Iskolai viszonyaink egészségtelen oldala.» — «A katonai középiskolák.» — «A modern irodalmak a középiskolai oktatás keretei közt.» — «A német oktatás korlátai.» — «A beszélőgépek alkalmazása a modern nyelvek tanításában.» — «Néhány új vegytani iskolai kisérlet.» — «Államhivatalnok-e az állami középiskolai tanár?» — «A tanárvizsgálati szabályzat megváltoztatásához.» — «A tetscheni középiskolai tipus kifejlesztésének lehetőségei.» — «A középiskolai tornatanítók rangkérdései.» — «Törekvések a középiskolai tornaügy terén.» — «Az iskolaközösség lényege és fontossága.» — «A középiskolai tanárok felelőssége a tanulók testi épségeért.» — «A nemzetközi oktatásügy egy helyi esettel.»

*

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner begründet von Schulrat *Dr. C. Kehr*, herausgegeben von *Karl Muthesius.* XXXIX. Band. Gotha, 1910.

Ötödik füzet (május): Prof. *Dr. F. Klein*, A göttingeni egyetemen középiskolai tanárok számára tervezett mennyiségtan-természettudományi előkészítő tanfolyamokról. — *Andreae, Kerschensteiner, Meumann, Rein, Rzesnitzek, Sachse*, Nyilatkozatak a pædagógiai főiskola ügyében. — *Muthesius*, A porosz középiskolaügy újjászervezése. — A népiskolai tanítói szolgálatra képesítő magasabb vizsgálat rendje Württembergben. — Jelentés a tanítóképzőintézeti tanárok berlini közgyűléséről és képviseleti gyűléséről. — A szász országházból. — A néptanítóképzés csipős bírálata.

Hatodik füzet (junius): *Thierfelder*, Lélektan és irodalom-ismertetés. — *Volkmer*, Adalékok a tanítóképzőintézeti tanítás technikájáról (első közlemény). — A néptanítók tanulmányaira vonatkozó rendelkezések a német birodalom egyes államaiban. — IV. Frigyes Vilmos és a tanítóképzőintézeti tanárok 1849. évi értekezlete. — Ár és apály. — A württembergi új népiskolai törvény megvalósításához. — A királyi Frigyes-Ágost tanítóképző felavatása Dresden-Strehlenben. — Új tanítási eszköz a középiskolák realisztikus oktatásában.

Hetedik füzet (julius): *Palmer*, Értelmesség-vizsgálatok mint a lélektani oktatás gyakorlati alkalmazására szolgáló tanfolyamok a tanítóképzőben. — *Hochheiser*, Új utak az iskolai tornázás terén. — A tanítóképzőintézeti francia nyelvi oktatás tantervének tervezete. — A porosz képviselőház és urakháza tárgyalásaiból. — Szász tanítóképzőintézeti tanárok egyesülete.

Nyolcadik füzet (augusztus): *Thoma*, A teremtés biblia története. — *Volkmer*, Adalékok a tanítóképzőintézeti tanítás technikájához (befejező közlemény). — A bajor egyetemek pædagógiai tanszékeinek kérdése. — Hangok a pædagógiai Akadémia kérdéséhez. — A tanítóképzés kérdése az elzász-lotaringiai tartománygyűlésen. — Az osnabrücki evangelikus tanítóképző százéves fennállásának ünnepe.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid*. Leipzig u. Berlin, 1910. III. Band.

Ötödik füzet (május): Prof. *Dr. R. Langenbeck*, A földrajzi oktatásra vonatkozó reformtörekvések. — *Dr. Robert Keller*, A földtan a svájci középiskolákban (befejező közlemény). — *Dr. P. Köhler*, Gombák, mint az élettani tanuló-gyakorlatok tárgyai. — *G. Weidhaas*, Mikrofotografikus pillanatfelvételek. — *Dr. E. Röhler*, Néhány sajátkezüleg készítendő preperátum a spongyák tárgyalásához. — *F. Poske*. A természettudományi oktatás központi intézetének felállításáról, mint szükségről.

Hatodik füzet (junius): Professor *Dr. P. Bräuer*, Az ionfogalom kisérleti bevezetése a vegytani oktatásban. — *Chr. Hein*, A természetrajz az új porosz középiskolában. — *B. Haldy*, Növénytani anyag konzerválása formollal. — *Dr. J. Koppel*, A vegytan újabb haladásai (első közlemény). — Professor *Dr. R. v. Hanstein*, A kirándulások fontossága a természetrajzi oktatásban.

Hetedik füzet (julius): *Max Sassenfeld*, Meteorologia az iskolában. — *Dr.* med. *Schlodtmann*, Az emberi fényérzékről. — *Dr. L. Spilger*, Egyszerű kisérletek az embernek az oktatásban való tárgyalásához. — *Dr. Wolfgang Lenhard*, Új pároló készülék. — *Dr. Hugo Fischer*, Valami a baktériumokról, különös tekintettel a földbaktériumokra. — *Dr. F. Klein*, Általános megjegyzések a közoktatásügyről. (Beszéd az urakházában.)

Nyolcadik füzet (augusztus): *Dr. Fr. Lenbuscher*, A tanárok egészségtani képzésének szükségességéről. — *Dr. F. R. Schrammen*,

A növények ingerélete. — *Dr. H. Lüdtke*, A galvánelektromosság fiziologiai hatása. — *Dr. Wolfgang Lenhard*, Új előadási készülék. — *Dr. Max Oettli*, Cukor előállítása; iskolai kisérlet. — *Dr. Hugo Fischer*, Egy érdekes jövevény Németország florájában.

*

Das humanistische Gymnasium. Organ des Gymnasialvereins. Herausgegeben von Geh. Reg.-Rat Prof. *Dr. Oskar Jäger* und Geh. Hofrat Prof. *Dr. Gustav Uhlig*. Heidelberg, 1910. XXI. Jahrgang. (Évenként hat füzet.)

Harmadik füzet: *G. Uhlig*, Oskar Jäger emlékezete. — *Heinrich Reuss*, Szükség van-e teologusaink képzésének reformjára? (első közlemény). — *G. Uhlig*, A protestáns vallásoktatás reformjához. — *G. U.* és *Rich. Groeper*, A tanulók öngyilkosságának kérdéséhez. — *E. Grünwald*, «Marcus Tullius Cicerónk.» — *G. U.* Cicero és társai.

*

L'Éducation. Revue trimestrielle illustrée d'éducation familiale et scolaire. Directeur: *Georges Bertier*. I-re Année 1909. Paris.

Második szám (junius): *L. Dugas*, A jellem és a szokás (máso dik közlemény): Az udvariasság. *F. Mentré*, Nagy emberek életének nevelő hatása. — *P. Landormy*, A zenetörténet tanítása. — *J. D'Udine*-Jaques Dalcroze ritmikus tornázása. — *H. Schoen*, A németországi új nemi-erkölcsi tanfolyamok. — *L. Dugas*, Roosevelt egyik beszéde: A köztársasági polgár. — *J. J. L.-Léda*, A «Lettres à Françoise» pædagógiai értéke.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet*. Paris, 1909. XXIX. Année. Vol. LVII.

Ötödik szám (május): *Liard*, Üdvözlő beszéd Roosevelt elnök sorbonne-i látogatásakor. — *Roosevelt*, A köztársasági polgár. — *E. Mérimée*, Burgosban és Madridban rendezett tanfolyamok (1908). — *Gabriel Monod*, Michelet és a francia forradalom története. — *Paul Mellon*, Francia-skót társaság. — *L. Michelangelo Billia*, Módszerkérdés a lélektanban és vallásban.

Hatodik szám (junius): Pasteur mellszobrának leleplezésekor az École Normale supérieure-ön tartott beszédek. — *Emile Boutroux*, Jegyzetek amerikai útjáról. — *Paul Mellon*, Jelentés a külföldi egyetemi hallgatók pártfogó-bizottsága nevében. — *Feilbogen*, A vizsgálatok és a párizsi egyetem jogi kara. — *Docteur Jean Philippe*, Néhány testi nevelésről szóló könyv. — *Eliodor Constantinesco*, A romániai középfokú oktatás módszerei és szakiránya. — *Petit Dutaillis*, A grenoblei egyetem 1908—1909-ben. — *Ducros*, Jelentések az 1908—1909-i aixi érettségi vizsgálatokról.

Hetedik szám (julius): *François Picavet*, Néhány megjegyzés az 1803. és 1804. évi franciaországi oktatásról egy új könyv nyomán. —

A felsőfokú kereskedelmi oktatás a «Société d'Enseignement Supérieur»-höz: I. *Feilbogen*, A felsőfokú kereskedelmi oktatás. — II. Az 1910 jun. 12-i vita. — III. *Sauvaire Jourdan*, A jogi karok és a felsőfokú kereskedelmi oktatás. — IV. *Leveilé*, A jog és nemzetgazdaságtan modern tanítása. — V. A párizsi kereskedelmi főiskola. — VI. *A. Lefas*, Új szakosztály a kereskedelmi főiskolán. — VII. A Société d'Enseignement Supérieur máj. 22. és jun. 12. ülése. — VIII. *Jules d'Auriac*, Megjegyzés a svájci technikai és szakoktatásról.

Nyolcadik szám (augusztus): *Henri Gourdon*, A felsőfokú oktatás három százada a Filippinákon. — *Professeur Dastre*, Beszéd. — *Desdevises du Dezert*, A clermont-ferrandi Faculté des lettres 100 éves ünnepe. — *M. Camoés*, A párizsi egyetem az 1908—1909-i iskolai évben. — *L. Clédat*, Az ösztöndíjak új statisztikája. — *J. Corcelle*, A Mont-Blanc département központi iskolája. — *Bout*, beszéd Brunkes ravatalánál.

*

Revue Universitaire. Éducation-Enseignement-Administration etc. Secrétaire général: *Gustave Regnier*, Paris. 1910. XIX. Année.

Hatodik szám (junius): *É. Hovelaque*, Az élőnyelvek tanítása a középiskola felső tagozatában (második közlemény). — *J. Fajolles*, Az októberi felvételi vizsgálatok bizottságáról. — *F. Teutscher*, A felsőfokú leánynevelés egyik hibája. — *Jean Giraud*, Jegyzetek a «Maison du Berger»-ről. — *Jeane P. Crouzet Ben Aben, André Balz*, Havi krónika.

Hetedik szám (julius): *É. Hovelaque*, Az élőnyelvek tanítása a középiskola felső tagozatában (befejező közlemény). — *Renée Pichon*, Elmélkedések a tanári szakvizsgálatokról. — *M. G. Delobel*, Jegyzetek a külföldi pædagógiai mozgalomról: Németország. — *P. Regnie*, Az amerikai leányegyetemek. — *L. Joliet*, A hatodik osztály francia tanterve. — *C. Tusil*, A görög nyelv érdekében. — *Pierre Delattre*, A történelmi iskola idolgozat. — *Jeanne P. Crouzet Ben Aben. André Balz*, Havi krónika.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1909. Nouvelle série. Tome LIV.

Ötödik szám (május): *Ernest Dupuy*, Beszéd Hégésippe Moreau szobrának leleplezésénél, — *Floris Delattre*, A demokrácia költője: Walt Whitman. — *Babelon*, Milyen hely illetné meg a régiségtant a nemzeti nevelésben? — *G. Gastinel*, A beszélő állatokról. — *Risson*, Köznevelésügy Senegalban.

Hatodik szám (junius): *Lucien Poincaré*, Berthelot közéletében és magánéletében. — *Ernest Dupuy*, Heinrich Heine egy fordításához. — *Maurice Roget*, A felnőttek nevelése Angliában. — *Edmond Perrier*, Beszéd I. H. Fabre entomologus jubileumán. — *Jules Lemaître*, Ségur grófnő emléke. — *Louis Gobron*, Törvény a gyengetehetségűek számára való külön intézetekről.

Hetedik szám (julius): *Charles Chabot*, A mértékre szabott iskola. — *Francisque Vial*, Régi és modern elemek a középfokú oktatásban. — *Henri Potez*, Mire tanít bennünket Molière a «Kényeskedők» és «Tudós nők» című darabjaival? — *Félix Hémon*, Pécaut levelei Gréardhoz (utolsó közlemény). — *Jules Toumery*, Beszéd Pasteur szobrának leleplezésén.

*

L'Enseignement Secondaire. Organe de la Société pour l'étude des questions d'Enseignement secondaire. Vingt numéros par an XXXe année. Paris 1909.

Kilencedik szám (május 1.): A «Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire» április 28-án tartott közgyűlése. — *L. Clédat*, A latin szavak kiejtéséhez. — *H. B.*, A középfokú leánynevelés tanítószemélyzetének és a fiú-középiskolák tanárainak nemzeti kongresszusa (harmadik közlemény). — *H. B.*, Oktatási krónika.

Tizedik szám (május 15.): *Marcel Beruès*, Vita a *D*-ágazat kettéválasztásáról. — *H. B.*, A középfokú leánynevelés tanítószemélyzetének, a fiú-középiskolák tanárainak nemzeti kongresszusa (befejező közlemény). — Közgyűlésekről. — *H. B.*, Oktatási krónika.

Tizenegyedik szám (junius 1.): *Henri Beruès*, Egy kis statisztika. — *Ch. H. Boudhors*. A másik család. — A műegyetemi hallgatójelöltek korhatárának leszállítása. — *H. B.*, Oktatási krónika.

Tizenkettedik szám (junius 15.): *H. Beruès*, A leányoktatás fáradalmassága. — *M. Bauret*, A középfokú leányiskolák tanárainak specializálása. — *Victor Glachant*, A költői hírnév visszanyerése. — *H. B.*, Oktatási krónika.

Tizenharmadik szám (julius 15.): *A. Hamel*, A latin szavak kiejtése. — Közgyűlésekről. — *H. B.*, Oktatási krónika.

Tizennegyedik szám (augusztus): *Henri Beruès*, Megértés vagy ellenőrzés? — *E. Blutel*, A kategóriák változásairól. — *Mlle Pitsch*, A középfokú leányiskolák angolnyelvi oktatása. — *Mlle Weiler*, Németnyelvi oktatás a középfokú leányiskolákban. — A Közoktatásügyi Tanács által elfogadott nyelvtani névjegyzék. — *H. B.*, Oktatási krónika.

*

La Revue de l'Enseignement des Sciences. 3e Année. Paris 1909 (Évenkint tíz füzetben jelenik meg.)

Harmadik szám (március): *H. Lebesgue*, A számtani és algebrai tantervek. — *A. Sainte-Laguë*, A mennyiségtani oktatás és a kísérletezés. — *Ch. Bioche*, A háromszögek alkotórészei között fennálló kapcsolatokról. — *J. Schürr*, A víz-alkohol-sórendszer egyensúlyi eseteiről. — A felső népiskolák természettudományi oktatásának tanterve és a hozzá írt utasítások.

Negyedik szám (április): *G. Fontené*, Jelentés a mennyiségtani oktatásról. — *J. Richard*, A kisérleti mértan ellen. — *M. Chatragny*, Jelentés a fizikai és természetrajzi oktatásról. — *P. Lugol*, A szferométerről.

Ötödik szám (május): *E. Blutel*, A szilárd test egyensúlyáról. — *A. Sainte Laguë*, A mennyiségtani oktatás és a kisérletezés. — *A. Aubert* Elektromosság körébe vágó gyakorlatok. — *L. Benoist*, A levegőburok felszínére vonatkozó gyakorlat. — Az 1909 októberi érettségi vizsgálatok mennyiségtagi és fizikai feladatairól.

Hatodik szám (junius): *G. Valiron*, A sorok numerikus kiszámítása. — *A. Lévy*, A második osztály tananyaga. — *L. Zivy*, Az amerikai fizikatanárok között fennálló reformmozgalom. — *L. Corot*, A fény hullámhosszának meghatározása a rácsok módszerével. — *E. Labbé*, Ipari rajzlecke. — Az 1909 októberi érettségi vizsgálatok mennyiségtani és fizikai feladataiból.

Ötödik szám (május): *Luigi Credaro*, Az olvasókhoz. — *P. Romano*, A papi filozófiai áramlatok és a pædagógia. — *E. Formiggini-Santamaria*, A gyermekkori képzelet. — *V. T. Cogliani*, A Rosmini pædagógiája. — *R. Galgano*, A népiskolai érettségi vizsgálatok. — *E. Marsili*, Népiskola és a művészeti és ipari szakiskolák. — *E. D. Colonna*, Számtan az 5. és 6. elemi osztályban (első közlemény). — *P. Buffa*, Az értelmi túlterhelés.

Hatodik szám (junius): *G. A. Colozza*, A becsületérzés nevelése (első közlemény). — *Dina Bucciarelli*, Giambattista De Gubernatis. — *Corrado Barbagallo*, Új könyv a hellenisztikus kor görög iskolázásáról. — *Raffaele Resta*, A legnagyobb problémák. — *Elena Foà*, Látszólagos haszon. — *Giuseppina Thermignon*, A történelmi oktatás javaslatához. — *E. D. Colonna*, Számtan az 5. és 6. elemi osztályban (második közlemény).

Ötödik szám (május): *E. A. M. Webb*, A természetrajz mint a mint a művelődés eszköze. — *Alice M. Jackson*, Egy amerikai terv az erkölcsi oktatásra. — Az alapítványi iskolák multja és jövője. — A skót középiskolák története. — *Reginald Wilson*, Jegyzetek a plymouthi értekezletről.

Hatodik szám (junius): *M. Shacby*, A london-megyei tanács nevelésügyi bizottsága. — *Herbert Leather*, Az iskolaorvosi felügyelet: orvosok és tanárok együttműködése. — *C. S. Bremner*, A hornsayi gazdasági központ. — Az írni-olvasni nem tudás megszünése — és azután. — *D. Jones*, A régi angol nyelv kiejtése. — *Annie Matheson*, A költészet szelleme. — «*Junket*», A tanítónő a regényben.

Hetedik szám (julius): *A. E. Mahuteux*, A francia nyelv mint művelődési eszköz az iskolában. — *Hilda A. Oakeley*, Egyetemi végzettség a háztartásban. — *A. J. Pressland*, Svájc haladása a nevelésügy terén. *Sidney Walton*, «A szülők éjszakája.»

Nyolcadik szám (augusztus): *Dr. P. Henderson*, Tömeg, súly és térfogat. — *W. T. Young*, A londoni iskolásgyermekek angol beszéde. — *Janet Weakley*, A zene iskolai tanításáról. — *J. E. G. de Montmorency*, Középkori nőnevelés. — *Dr. Jessie White*, Természettudományi oktatás a leányiskolákban. — *J. F. Harris*, A történeti elbeszélés fontossága. — A British Association nevelésügyi szakosztálya.

*

The American Journal of Psychology. Edited by *G. Stanley Hall E. C. Sanford* and *E. B. Titchener*. Worcester, Mass., 1910. Vol. XXI. (Negyedévenkint jelenik meg.)

Második szám (április): *Sigmund Freud*, A lélekelemzés eredete és fejlődése. — *Carl G. Jung*, Az asszociációs módszer. — *William Stern*, Kivonatok a tanúskodás lélektanáról és az egyéniség tanulmányozásáról tartott előadásokból. — *Ernest Jones*, Freud álomelmélete. — *Ferenczi S.*, Az álmok lélektani elemzése.

Harmadik szám (julius): *H. S. Jennings*, Az alsóbb szervezetek viselkedésének vizsgálatára vonatkozó különböző ideálok és szétágazó következtetések. — *Franz Boas*, Lélektani problémák az embertanban. — *Adolf Meyer*, A dementia praecox dinámikus magyarázata. — *E. B. Titchener*, A kisérleti lélektan a mult évtizedben. — *Cheves West Perky*, A képzelet kisérleti vizsgálata. — *W. H. Winch*, Színek nevei az angol iskolásgyermekek beszédében. — *Edward L. Thorndike*, Gyakorlat az összeadásban. — *Ugyanattól*, A szóemlékezet és számemlékezet viszonya és a rövid- és hosszú közökre vonatkozó emlékezet viszonya. — *L. R. Geissler*, Wirth professzor a tudatkisérlet elemzéséről.

*

The Pedagogical Seminary. Edited by *G. Stanley Hall* with the assistance of *William H. Burnham*. Worcester, Mass., 1910. Vol. XVII.

Első szám (március): *Leo Burgerstein*, Együttes nevelés és egészség, különös tekintettel az európai tapasztalatokra és nézetekre. — *Leo Burgerstein*, Az iskola-terem egészségessé tételének főkérdései és az iskolai munka. — *Leo Burgerstein*, Néhány megjegyzés a test és a lélek viszonyáról. — *Thomas A. Storey*, A tanítóképző intézetek felelőssége az egészségügy tekintetében. — *Guy Montrose Whipple*, A tanítók oktatása az iskolai egészségtanból. — *Henry H. Goddard*, Iskolai egészségtani kutatás egy gyengetehetségűek számára való iskolában végzett tapasztalatok megvilágításában. — *Paul Monroe*, Van-e alkalom és szükség neveléstörténeti munkásságra? — *Thomas M. Balliet*, A pædagogia alsó fokú tanítása. — *Anna J. Mc Keag*, A nevelési szak a női collège-ekben. — *Edward Franklin Buchner*, A nevelés mint collège-beli szak. — *W. S. Small*, A tanítók egészsége. — *Walter Libby*, Kísérlet egy idegen nyelv megtanulására. — *Frank A. Marry*, Közlés. — *Harry Preble Swett*, Az anya kis leánya. — *George E. Emery*, Orvosi felügyelet két worcesteri iskolában. — *Anna Grudzinska*, A lengyel gyermektanulmányi társaság.

Második szám (junius): *J. E. Wallace Wallin*, A mozgókép a neveléshez, egészséghez, bűnösséghez való viszonyában. — *Harry P. Weld*, A hang mechanizmusa és egészségtana. — *G. Stanley Hall*, A Clark-egyetem új gyermektanulmányi működésének általános vázlata. — *Louis N. Wilson*, A gyermek-intézet működését elősegítő könyvtári intézkedések és az erre szolgáló épület. — *Theodate L. Smith*, A gyermek-intézet levezési osztálya. *Wm. H. Burnham*, Iskolai egészségtan a gyermek-intézetben. — *Harry W. Chase*, Az elmaradt és gyenge tehetségű gyermekekkel való munka a gyermek-intézetben. — *Amy E. Tanner*, Kisérleti didaktika

a gyermek-intézetben. — *John A. Magni*, A gyermek-nyelvészeti osztály. — *Clara Schmidt*, Különleges gyermektanulmányok Worcesterben a Clark hallgatók részéről. — A nemi tények tanítása a népiskolákban. — *Többen*, A gyermekek lelkének tartalma.

*

Education. Edited by *Frank Herbert Palmer*, Boston 1909—10. Vol. XXX.

Hetedik szám (március): *Scott Nearing*, A gyermeki munka és a gyermek. — *Harry Preble Swett*, Gazdasági nevelés a középiskolában. — *Lane Cooper*, Írásbeli fogalmazás tanítása. — *Warwick James Price*, Maculay emberi oldala. — *Arthur S. Dewing*, Elhanyagolt érték a választói rendszerben. — *Van Eore Kilpatrick*, Kiejtési gyakorlatok az elemi iskolában. — *Maud Elma Kingsley*, Retorikai és tanulmányi tervezet nyolc heti munkára a középiskolában.

Nyolcadik szám (április): *John G. Thompson*, Tudás és cselekvés. — *Florence Elise Hyde*, Nemesebb ideálok létezése az amerikai irodalomban. — *Scott Nearing*, A gyermeki munka és a gyermek. — *B. F. Harding*, Középfokú nevelés. — *John S. Alan*, Törvény az iskolában és az államban. — *J, C. Packard*, Középiskolai fizika. — *Gustave Straubenmüller*, Ipari nevelés. — *Maud Ilma Kingsley*, Ismétlő kérdések Stevenson «Kincsek szigeté»-hez.

Kilencedik szám (május): *David Snedden*, A köznevelésügy központosítása és lokalizálása. — *Margaret Love Porter*, A drámai ösztön nevelő értéke az elemi iskolai olvastatásnál. — *Ethel M. Augier*, Bostonba 1910-ben. — *Clara Kern Bayliss*, A nevelés fejlődése. — *William H. Elson* és *Frank P. Bachman*, A régi és az új három «R». — *Ernest B. Kent*, Az elemi iskola és az ipar. — *Maud Elma Kingsley*, Tanmenet nyolc heti olvasmánytárgyaláshoz.

Tizedik szám (junius): Principal *Amasa R. Holden*, Az elsőéves hallgató az újangliai college-ben. — *Frank W. Nicholson*, A college hibái: az iskola és a család felelőssége. — Principal *Daniel W. Abercrombie*, A college felelőssége az elsőéves hallgatóért. — *Charles E. Dennis*, A college felvételi követelményeit megállapító bizottság jelentése. — *John S. French*, Hogyan biztosítsuk a tanuló kezdeményezését és önmunkásságát. — *Stuart H. Row*, A tanulás megszokása és a rászoktatás. — *Frank M. Mallurry*, A tanulás relatív értéke és megitélésének alapja.

*

School Science and Mathematics. Chas. *H. Smith* Editor. Chicago. 1909. Vol. IX.

Negyedik szám (április): *Alwa W. Stamper*, A középiskolai mennyiségtan-tanárok képzése az Egyesült-Államokban. — *E. E. Whitford*, Mértan a középiskolákban. — *N. A. Dubois*, Gyakorlati technikai vegytan iskoláinkban. — *Frank B. Wade*, A vegytani tanfolyam célja és módszere a középiskolában. — *W. M. Smallwood*, A középiskolai természettudományi oktatás néhány problémája. — *Arabel W. Klark*, A középiskolai növénytan terjedelme. — *F. L. Pickett*, Néhány jó növény-kísérlet, amely a rendes tankönyvekben nem fordul elő. — *Kenneth C. Fitch*, Az

onglewoodi középiskolai földrajzi tanfolyama. — *J. M. Arthur*, Megfelelő készülék annak a bizonyítására, hogy a láng égő gáz. — *E. J. Rendtorff*, Néhány bemutatásra való kísérlet a szelektív abszorpcióra. — *Willard N. Clute*, Közösség a tanításban.

Ötödik szám (május): *David Snedden*, A skótországi tanítóképzés új tanterve. — *John C. Packard*, A mennyiségtani oktatás reformjavaslata. — *John M. Thomas*, A tanító és a közönség. — *C. R. Mann*, Fizika a college tantervében. — *H. N. Loomis*, Állami tanítóképzők és a falusi iskola problémája. — *E. A. Miller*, Erkölcsi viszonyok az ohioi college-ekben. — *E. F. Buchner*, A felső oktatás értékének emelése az egységrendszerrel. — *E. Dudley Parsons*, A meg nem korbácsolt nemzedék.

XL. kötet.

Első szám (junius): *Gustave Le Bon*, Az illetékes ember és a tömeg. — *James M. Greenwood*, Adalékok az amerikai oktatás történetéhez (ötödik közlemény). — *David Salmon*, A segédtanári intézmény Franciaországban, — *Frank P. Bachman*, Kihagyás és ismétlés. — *Louis B. Blau*, Elemi iskolai tanulók elmaradása. — *Edward Spanhoofd*, Mit tanulhatunk a német iskoláktól? — *Henry W. Kent*, Művészeti múzeumok és iskolák. — *C. R. Rounds*, Angol nyelvtani szövegeinkben használatos különböző névrendszerek. — *F. Freudley*, A humor helye.

*

The School Review.

Negyedik szám (április): *Wm. Gardner Hale*, Latin dolgozat a középiskolában. — *H. L. Terry*, Négy eszköz hibás használata a fizikai oktatásban. — *Irving King*, Münsterberg fogalma a nevelési lélektan problémájáról és terjedelméről. — *Oskar Thiergen*, Idegen ajkú nyelvtanárok cserélése Franciaország és Németország között. — *L. B. Hill*, Falusi középiskola. — *Margaret Ashmun*, Könyvtári olvasás a középiskolában.

Ötödik szám (május): *Wm. Gardner Hall*, Latin írásbeli dolgozat a középiskolában. — *Richard C. Maclaurin*, Természettudomány és nevelés. — *Henry A. Tirrel*, A norwichi vizgálatok 1862—1909. — *Edward Rynearson*, A pittsburgi kereskedő együttműködése középiskolájának kereskedelmi szakosztályával. — *J. E. Armstrong*, A nemek korlátozott szétválasztásának előnyei a középiskolában.

Hatodik szám (junius): *J. Mc Kean Cattell*, Az amerikai college előnyei és hátrányai. — *David Snedden*, Az amerikai college előnyei és hátrányai. — *Herbert Harris* és *Edwin C. Reed*, Az ötödik évi nemzetközi esperanto-kongresszus. — *James E. Downey*, Nevelésügyi haladás 1909-ben.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Rahway, N. J. and New-York, 1910. Vol. XXXVIII.

Negyedik szám (április): *Lewis G. Westgate*, Földtan a collège tantervében. — *Thornton H. Lodge*, Szaktárgyak a középiskolában. —

Hamilton Ford Allen, A görög nyelv ügye ismét. — A mennyiségtan befolyása a természettudományos felfedezésre. — *William H. Elson, Frank P. Bachman*, Különböző tantervek az elemi iskolák számára. — *Edwin D. Mead*, A genfi akadémia Amerikába való áthelyezésének javaslata 1794-ben. *R. L. Bullard*, Cuba nevelésügye.

Ötödik szám (május): *Worrallo Whitney*, A tiszta és alkalmazott tudomány viszonya, tekintettel a középiskolai oktatásra. — *Arthur A. Blanchard*, Elemi vegyi oktatás, mint a független tudományos gondolkodás fejlesztésének eszközei. — *Edward Ellery*, Érv a qualitatív laboratoriumi kisérleteknek az általános vegytanban való végzése ellen. — *A. Latham Barker*, A mértani tanterv. — *Wm. A. Francis*, Néhány változás a mértani oktatásban. — *Julian L. Coolidge*, Mi a viszony? — *John P. Packard*, Az igazság Perryre és eszméire vonatkozólag. — *S. H. Anderson*, Kisérlet a víz törésmutatójának meghatározására. — *E. J. Rendtorff*, Egy fontos fénytani kisérlet. — *John A. Hodge*, A villamos ív. — *John P. Brown*, A catalpafa, amerikai termék. — *Clarence W. Hahn*, A nemek egészségtana, mint a biologiai tanítás részei. (13—16 éves fiúk és leányok számára.) — *Wm. Herbert Hobbs*, A földrengés vizsgálatának egy amerikai laboratoriuma.

Hatodik szám (junius): *Winfield S. Hall*, A nemek egészségtanának tanitása: Anyag és módszer. — *Edgar F. Van Bushirk*, Fiziologia és egészségtan elemi iskoláinkban. — *John P. Brown*, A louisvillei és nashvillei vasúti fatelepek. — *Frank H. Wade*, Olcsó szélerősség-mérő. — *Edison Pettit*, A délkör megállapításának módszere árnyékokkal és napóra mechanikus beosztásra. — *E. Waite Elder*, Az anyag villamos szerkezete. — *W. G. Whitman*, A fizikai tanmenet alkalmazkodása a leányok igényeihez. — *Alice H. Bruere*, Mit kell nyernie a tanulónak a fizikai laboratoriumi munkából. — *Darwin L. Bardwell*, Fizikai tanítás a középiskolákban. — *William G. Fuller*, A feladatok megoldásának kapcsolata az új fizikai mozgalommal. — *E. R. Gorton*. Színek vetítése és összekeverése. — *Louis J. Curtman*, Qualitatív «ismeretlenek» készítésének rendszere. — *W. L. Eikenberry*, Általános élettan. — *N. J. Lennes*, Kisérlet az elemi mértannak a gyermekek értelméhez és érdeklődéséhez való alkalmazására. — *W. W. Beman*, Mértani szerkesztések. — *Ernest B. Lytle*, Határok az elemi mértanban. — *Gilbert H. Trafton*, A középiskola első osztályának élettani tanmenete. — *Conrad E. Tharoldsen*, Élettani táblák. — *M. C. Spencer*, Testmértani ábrák színezésének terve.

A KISÉRLETI PSZICHOLOGIA A PÆDAGOGIA SZOLGÁLATÁBAN.*

A Magyar Pædagogia 1903. évfolyamában több közleményben foglalkoztam a kisérleti pszichologia eredményének a pædagogiában való értékesítésével. Az I. fejezetben szóltam általában a sugalmazhatóság, a taníthatóság kérdéséről, a II. fejezetben azután az értelmi munkáról magáról természetesen mindig kisérleti alapon; a III. fejezetben a különféle elmebeli képességeket, az érzéki tipusokat vettem szemügyre ugyancsak kisérleti eljárással, a IV. fejezetben meg ez örökölt képességek vizsgálata után az általános megszokások fontos pszichologiai-pædagogiai szerepét vizsgáltam, különös tekintettel már a művészi nevelésre is. Most azután pedig sorra jönnének az egyes pszichologiai működések részletesen vizsgálva a kisérleti módszerrel, természetesen mindig különös tekintettel a pædagogiai szempontból közelebb esőkre, fontosabbakra.

Előre is mentegetőznünk kell s el kell oszlatnunk azt a felmerülhető gondolatot, mintha itt e fejezetben talán az összes lelki működések kisérleti vizsgálata teljesen bent fog foglaltatni. Ez magát e fejezetet külön könyvvé tenné, a kisérleti pszichologia kézikönyvévé. Ily teljességre való törekvésről szó sincs és szó sem lehet. Itt csak vázlatosan és mint egy bemutatóba akarok kiragadni egyes fontosabb és pedig éppen pædagogiai szempontból fontosabb működéseket, melyeknek kisérleti vizsgálata épp a pædagogiára nézve már haszonnal járt eddig is, és haszonnal fog járni ezután is.

Talán egyik lelki működés sem lehet pædagogiai szempontból olyan fontos, mint éppen maga a *tanulás*. A tanulás mindig az *emlékezet* munkássága s ennélfogva mindig két dolgot kell a tanulásnál élesen megkülönböztetnünk, az *emlékek megszerzését* és az *emlékek megtartását*. A kisérleti kutatás is természet szerint irányulhat mindkettőre.

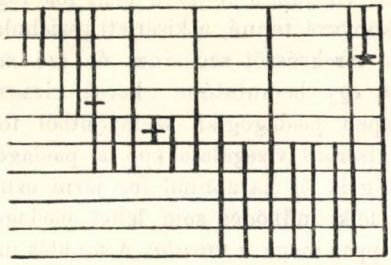
A közelebb eső és fontosabb működés is, mert magának a tanulásnak tulajdonképpeni pszichologiai működését teszi: *az emlékek megszerzése*. A tanulás, az emlékek szerzésének pszichologiáját tekintve itt első sorban a *betanulás*, vagyis a könyv nélkül való lecke betanulásának, az *emlékezetbeszedésnek*, a *memorizálásnak* kérdése akad kezünk ügyébe. A betanulás, a memorizálás kisérleti vizsgálata már manapság bizonyos számú véglegesen megállapított adathoz juttatta a tudományt.

* Az előző közleményt l. a *Magyar Paedagogia* 1903. évfban.

Lottie Stephens kisasszony* a göttingai egyetemen foglalkozott e kérdéssel kisérletileg legbehatóbban. Kimutatta, hogy az emlékek szerzése sokkal gazdaságosabb az «egészleges ismételgetés» útján, mint bármi más módon, de különösen a «töredékes ismételgetés» útján.

A betanulás, a memorizálás, mint fentebb említettük, olyan eljárás, amellyel az emlékek szerzése történik. Egy nagyobb szöveget az emberek rendesen darabonkint, töredékenkint szoktak egymásután betanulni, azaz addig ismételgetik azt az egy részt, míg meg nem tanulták, azután mennek csak tovább. Igen kevés ember jut rá arra a gondolatra, hogy elejétől végig olvasná minden ismétlésnél az egész szakot. Ha ezt ajánlják nekik, vissza is rettennek tőle. E két eljárást vette igen gondos kisérleti vizsgálat alá a nevezett Steffens kisasszony Göttingenben, a Müller vezetése alatt álló pszichologiai laboratoriumban.

A kísérletek első sorozatával azt sikerült megállapítania, hogy az illetők magukra hagyva hogyan tanulnak be egy szakot. Felkért valakit, hogy mennél gyorsabban és fennhangon tanulja be az illető szakot. Az időt megmérte a másodpercek ötödéig. A tanulás módjának feljegyzését pedig igen egyszerű és elmés módon — úgy végezte, hogy a verstől jobboldalt függőleges vonalakkal jelölte az elolvasott sorokat, s ha az illető újra kezdte a verset, ő is újra kezdte a vonalakat. Ha egy szót újra mondott, ezt vízszintes jellel jelölte. Az időmérést azután hozzáírta.



A vers betanulásának képe.

A betanulandó vers a Byron-féle Childe Harold I. énekének 28-ik szaka volt:

1. To horse! to horse! he quits, for ever quits
2. *A scene of peace*, though soothing to his soul:
3. Again he rouses from his moping fits,
4. But seeks not now the harlot *and the bowl.*
5. Onvard he flies, *nor fix'd as yet the goal*

* *Lottie Stephens: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen.* Zeitschrift für Physiologie und Psychologie der Sinnesorgane XXII, 321—383 l. 1900.

6. Where he shall rest him on his pilgrimage;
7. And o'er him many changing scenes must roll
8. Ere toil his thirst for travel can assuage,
9. Or he shall calm his breast, or learn experience sage.

A fenti képből látható, hogy az illető a verset négy darabban tanulta meg, először az első két sort, azután a harmadikat, negyediket, azután az ötödiket, hatodikat s végre a hetediket, nyolcadikat, kilencediket. Az utolsó függőleges vonás a hiba nélkül való felmondást mutatja. Az egész 5' 25''-ig tartott. Így azután mindig láthatjuk, hogyan tanulta be valaki a könyv nélkül valót, hogyan darabolta el memorizálás közben, hány részre osztotta, részenkint hogyan tanulta meg, mikor, hol akadt meg s kellett egyes szókat ismételnie.

Steffens kisasszony ily vizsgálatokkal kimutatta, hogy úgyszólván kizárólag e *széttördelő, eldaraboló* módon végzik az illetők a betanulást (1), továbbá hogy gyakran visszatérnek a már tudott részekre (2), gyakrabban ismételgetik az első sorokat mint az utolsókat (3), gyakrabban ismételgetik az egyes sorokat, mint az egészet, ami nehezebb is (4), iparkodnak az egyik rész közt s a következő rész közt bizonyos összefüggést keresni, egyfolytában olvasva az első végét s a következő elejét, (5), az illetők a lehető legkevesebbet akarnak olvasni s a lehető legtöbbet felmondani (6), ha arról van szó, hogy valamit különös figyelemmel jegyezzenek meg, akkor lassabban olvasnak (7).

Mind megannyi érdekes eredmény s mély bepillantást ad a betanulás psychologiai működésébe. Egyben azonban azt is mutatják, hogy ez általánosan szokásos módja a betanulásnak éppen nem a leggazdaságosabb. Sok felesleges ismétléssel jár, amennyiben mindig elölről kezdik, noha mégis csak darabonkint haladnak. Ennek magyarázatát Steffens kisasszony abban keresi, hogy a már megtanult első sorok felmondása, ha már jól tudjuk, bizonyos *kellemes izgalmi állapotot* hoz létre. De másrészt, azt hisszük, az a természetes és talán szinte öntudatlan törekvés is szerepet játszhatik benne, hogy az ismerthez kössük az ismeretlent, a már megtanulthoz a még tanulni valót. Annyi bizonyos, hogy az illetők e mód választásánál nem voltak tekintettel — mondja Steffens kisasszony — az időmegtakarításra; nem ez a szempont vezette őket; nem is törődtek azzal, hogy az eljárás rövidebb vagy gyorsabb legyen, hanem egyszerűen csak azt nézték ösztönszerűen, hogy *kellemesebb* legyen. Ezért jártak így el. Mint magyarban mondani szokás, a könnyebb, a kellemesebb végit fogjuk meg a dolognak. Nos, ők is így tettek.

A kisérletek második sorozatában M. St. arra törekedett, hogy összevethesse a tanulás, az emlékezetbe-szedés gyorsaságát a széttördelő, eldaraboló ismételgetésnél és az egészben való ismételgetésnél. A kisérlet a következőképen történt. Az illető naponta három sza-

kot tanult a *Childe Harold*-ból és pedig felváltva az egészleges ismételgetés és a töredékes ismételgetés útján. Harminc napig folytatta így. A kísérletek kimutatták, hogy *a töredékes ismételgetés útján több időbe kerül a betanulás, több ismétlésbe is, mint az egészleges ismételgetéssel.* Az egy szak betanulására szükséges idő átlaga a töredékes ismételgetés útján = 3'3·3", holott az egészleges ismételgetés útján = 2'47·4". A megtakarított idő tehát 15·9". De még az ismételgetések száma is kevesebb. Értelmetlen szótagok betanultatásával is végzett ily kísérletet és egészen hasonló eredményekre jutott. Kevesebb az ismétlés.

Steffens kisasszony egyéb módszereket is kipróbált; így például azt az eljárást, mikor az első négy sort háromszor ismételjük s azután a szakot egészében való olvasgatással megtanuljuk, vagy azt az eljárást, mely két részre szakítja az egész szakot és külön-külön tanulja be mindegyiket. Mind a két módszernél gazdaságosabbnak tünt fel az egészben való ismételgetés. Értelem nélkül való szótagoknak betanulásával épp úgy volt. A felnőtteknél is épp úgy volt, mint a gyermekeknél. Az egészleges ismételgetést magától senkisem választotta s ha ajánlották neki, meghökkent és használhatatlan módszernek mondotta. Természetesen csak összefüggő, egyféle szövegben alkalmas ez a módszer.

Felveti a kérdést Steffens kisasszony: mi lehet most már az oka, hogy az egészleges ismételgetés a többi módszerekkel szemben gazdaságosabb. A felelet az, hogy a széttördelő tanulás haszontalan aszociációkat idéz elő minden egyes töredék vége és az eleje között. Ha egyfolytában olvassuk az egészet, ily aszociációk nem jöhetnek létre, sőt ott is képződnek összekötő aszociációk a részek közt, ahol a másik módszer épp széttördeli a dolgot, sőt például nemcsak a hatodik sor és a hetedik sor között alakul közvetetlen aszociació, hanem közvetett aszociació alakul például az ötödik és hetedik sor között, ami mind csak az emlékezetbeszedés munkáját könnyíti meg. Továbbá az egészben való olvasgatásnak az a jó oldala, hogy egyforma energiával rögzíti meg az összes részeket s elejét veszi annak, hogy kelleténél tovább időzzünk esetleg egy résznél. Az egészleges ismételgetésnek a kiválóságai tehát: *hasznos képzetkapcsolások létrehozatala, káros kapcsolások kiküszöbölése, az erőfeszítés egyenletes elosztása.*

Steffens kisasszony még az egymásra következő olvasások elosztását is kisérleti kutatás tárgyává tette. A legkiadóbb olvasásnak azt nevezte, amelyiknél minden egyes olvasás után szünetet tartunk. Lehet azonban több olvasást megszakítás nélkül egybefoglalni s azután annál nagyobb szünetet tartani. A kísérleti vizsgálat azt mutatta, hogy emezeknél több olvasás szükséges, mint az elsőnél, úgy hogy a legkiadóbbnak nevezett olvasásmód a leggazdaságosabb is.

Később a franciák közül *I. Larguier des Bancels** megtoldotta Steffens kisasszony vizsgálatait abban az irányban való kísérletezésekkel, vajjon a két betanulás-módszer közül, a széttördelő és az egészleges módszer közül melyiké az elsőség, mikor az emlékek megtartásáról van szó; azaz vajjon amelyik módszerrel gyorsabban szerezzük, tovább is és jobban is tartjuk-e meg az emlékeket. Mindennap betanultatott az illetőkkel Racine egy színdarabjából tíz sort, és pedig felváltva, egyik nap a széttördelő, másik nap az egészleges módszerrel. A tíz sort közvetetlenül is reprodukáltatta írásban, de azután az utolsó napon s hat napra rá megint újra leiratta emlékezetből az illetővel azt, amit tud. Már most felnőtteken és gyermekeken végzett ily kísérleteivel egyaránt arra az eredményre jutott, hogy az emlékek megtartása szempontjából is jóval felette áll az egészleges módszer a széttördelőnek. Hosszabb idő múlva is vizsgálta az emlékek fennmaradását s ugyanaz volt az eredmény: az egészleges módszerrel tanult részek majdnem kétszer oly tartósak. Mint az egyik kisérletezés alá vett egyén mondotta, az egészleges módszernek kell adni az elsőséget úgyis, de ha begyakoroljuk, még kevesebb időbe fog kerülni. Most már nem is idegenkedik tőle.

Larguier des Bancels kísérletei tehát egyrészt megerősítették Steffens kisasszony eredményeit, hogy tudniillik az egészleges módszer gazdaságosabb, mint a széttördelő módszer, másrészt azt is kimutatták, hogy *az egészleges módszer jobban biztosítja az emlékek megtartását, mint a széttördelő módszer.*

Az egészleges módszer tehát jobban biztosítja épp a hasznos aszociaciók létrehozatalával, a káros aszociaciók kiküszöbölésével és az erőfeszítés egyenletes, szabályszerű elosztásával az emlékek *egybetapadását, állandóságát és tartósságát.* A legtartósabb emlékeket az egészleges ismételgetés módszere szolgáltatja.

Még egy jóoldala van az egészleges módszernek, amire Larguier des Bancels figyelmeztet, hogy tudniillik *megakadályozza bizonyos fokig a betűszerint való, mechanikus emlékezet használatát.* Ennél a módszernél kénytelen az illető mindig értelemmel tanulni, természetesen már annyira, amennyire érti a szöveget. Így is be lehet szajkózni értelmetlen dolgot. A széttördelő módszer szerint tanuló azonban bizonyos hajlandóságot mutat az értelem nélkül való ismétlésre, «*darálás*»-ra. Ha azonban nagyobb terjedelmű részt kénytelen megjegyezni emlékezetében, kénytelen jobban, erősebben figyelni, önkéntelenül kényszerítve van ezáltal erre, az ily ismétlések tehát sokkal

* *I. Larguier des Bancels: Sur les méthodes de mémorisation.* Année psychologique VIII. p. 185—204. és Bulletin de la Societé libre pour l'étude psychologique de l'enfant Nr. 5, p. 123, és Nr. 6, p. 137, oct. 1901 és jan. 1902.

mélyebbre hatóak lesznek. Mint Larguier des Bancels jól jegyzi meg, *itt már nem a merő szóemlékezet, hanem a képzetek emlékezete működik.* Így tehát az egészleges módszer jobb elmebeli eljárásra kényszeríti az illetőt, amit végeredményben úgy fejezhetünk ki, hogy *a gépies beszajkózás helyett a képzetek kapcsolatainak emlékezetbeli kifejlesztésére kényszeriti az illetőt.*

Nagyon jó oldala végre még az egészleges módszernek, amire szintén Larguier des Bancels figyelmeztet, a *munka helyes felosztása, az ismétlések helyes elosztása az időben.* Nem áll, amit sokan talán első elgondolásra hinnének, hogy az ismétlések túlságos halmozása jó dolog. Az ilyesminek semmi haszna. Harminc olvasás nem ér annyit, mint tíz, ha kellő időközök választják el. Hogy úgy mondjuk, kell bizonyos idő az emlékezetbeli diszpoziciók kifejlődésére. Ha például, ahogy Larguier des Bances tette, tíz sort egyfolytában ismételget az illető, minden sor ismétlése közt kilenc más sor olvasására való időköz van s ez éppen jó, éppen megfelel. Így takarékoskodhatunk az olvasással is s épp ezért is legjobb az egészleges módszer. *Az egészleges módszer tehát az emlékek megszerzéséhez a leghelyesebb, pszichologiailag is a legmegfelelőbb elosztását adja az egyes ismétléseknek.*

Természetesen nagy szerepe van költeménynél a ritmusnak is, a rímnek, ami az egyes szakokban külön kerek egészeket, mintegy egyedeket alkot. E tekintetben még tág tere lehet a kisérletezésnek. Larguier des Bancels főeredményét, az egészleges módszerrel szerzett emlékek tartósabb voltát, azután még beigazolták *Lobsien*[1] és *Pentschew*[2] kísérletei. Larguier des Bancels utóbb újból foglalkozott a kérdéssel,[3] hosszabb idő múlva, évek múlva vizsgálva meg az egyik-másik kísérlet alá vett egyént s összehasonlítva a széttördelő módszerrel és az egészleges módszerrel tanult részleteket. E célból igen jó hasznát vette annak az eljárásnak, amit ő *emlékeztető módszernek (méthode des rappels)* nevezett el. Ez eljárás abból áll, hogy mikor az illető, kisérletezés alá vett egyén erőlködik felmondani a szöveget könyv nélkül s megakad, a kisérletező segíti, de csak egy, vagy egynehány szóval iparkodik kiegészíteni emlékei szövedékének hézagát s ezzel emlékezteti az illetőt, aki azután megint folytatja a felmondást. Emlékeztet ez eljárás az Ebbinghaus-féle *segítő módszerre (Methode der Hilfen)*,[4] melyet igen ajánl a német pszichologus. Nos, évek múlva is, e módszerrel vizsgálva, mely szerint tehát az emlé-

[1] *Lobsien.* Zeitschrift für pädagogische Psychologie, v. 1902, p. 293.
[2] *Pentschew.* Archiv für gesammte Psychologie, I. 1903, p. 417.
[3] *I. Larguier des Bancels: Note sur les méthodes de mémorisation.* Année psychologique X, p. 131—138.
[4] *Ebbinghaus: Grundzüge der Psychologie.* 1902. I. p. 620.

keztetett szavak (mots rappelés) összegének nagysága az emlékek gyöngeségét jelenti s viszont az emlékeztetett szavak összegének csekélyebb volta az emlékek jó megőrzését, tartósságát jelenti, mondom, évek múlva is úgy találta Larguier des Bancels, hogy az egészleges ismételgetés módszere jóval felette áll a széttördelő ismételgetésnek, az egészlegessel tanult részek sokkal tartósabbak, mint a széttördelő módszerrel tanultak. Az egészleges módszerrel tanult részek jósága, tartóssága úgy áll felette a másik módszerrel tanultaknak, rövid időköz után, mint 5·29 a 3·33-nak, s évek múlva is mint 2·33 az 1·73-nak. Szóval még két múlva is jól konstatálható az egészleges módszerrel szerzett asszociaciók sajátos tartóssága.

Végeredményben tehát mindent összefoglalva Steffens kisasszony és Larguier des Bancels kísérleteinek tudományos eredményeit a következőkben formulázhatjuk: *Az egészleges módszer jobban és rövidebb idő alatt biztosítja* épp a *hasznos asszociaciók létrehozatalával, a káros asszociaciók kiküszöbölésével* és a *lelki erőfeszítésnek egyenletes, szabályszerű elosztásával* az emlékek *egybetapadását, állandóságát* és *tartósságát*. Még évek múlva is meglátszik, hogy a legtartósabb emlékeket az egészleges ismételgetés szolgáltatja. Kényszerít továbbá *értelemmel tanulni, a szóemlékezet helyébe a képzetek emlékezetét követeli; a gépies beszajkózás a képzetek kapcsolatainak emlékezetbeli kifejlesztésére* kényszeríti az illetőt. Az emlékek megszerzéséhez *a leghelyesebb, pszichologiailag a legmegfelelőbb elosztását adja az egyes ismételgetéseknek, az értelmi munkának legjobb beosztását*. Így minden tekintetben a *leggazdaságosabb* módszer.

*

A betanulás, az emlékezetbe szedés azonban az emlékszerzésnek, a tanulásnak csak egyik, és pedig a kezdetlegesebb, a könnyebb fajtája. Már a könyv nélkül való tanulásnál is kiemeltük ugyan, hogy itt is jó, ha a merő szótanulás helyébe a képzetkapcsolások kifejlesztése lép, mire épp kényszerítő hatásával legalkalmasabb az egészleges ismételgetés módszere, a tulajdonképpeni *értelmi tanulásnál* annál inkább nem a szóhoz tapadó, hanem *szabad képzetkapcsolások emlékezetbeli kifejlesztéséről van szó*. Ilyen tanulás valamely olvasmány *tartalmának elmondása*, ilyen tanulás a *történelmi tanulás*, ilyen a *leíró természettudományoké*.

Az értelmi tanulás ez első foka, az *elmondás* tanulása, bármily kevéssé fontosnak látszik talán, ha közelebbről, behatóbban tanulmányozzuk, meg fogjuk érteni fontosságát s látni fogjuk, hogy mily nagy mértékben *értelemfejlesztő*. Mert ne gondoljuk, hogy a tartalmi elmondás tanulásánál csak merő képzetkapcsolatokat sajátít el az illető. Észrevétlenül elsajátítja ugyanis a *gondolatmenetet*, az *észjárást* s ez

a fontosabb oldala a dolognak. Így tanul meg tehát az egyszerű tartalmi elmondás tanulásával az illető *helyesen gondolkozni*; így tanul *helyes gondolatmenetet, észjárást.*

Az olvasmányoknál így tanul meg helyes életfelfogást, általános okoskodást. A történelmi tanulásnál helyes cselekvéselveket, életelveket. A leíró természettudományoknál helyes felfogást a természetről s a természet jelenségeiről. És mindezt mintegy játszva tanulja meg a tartalom elmondásának tanulásával. Erre is áll azonban az a tétel, amit *Lottie Stephens* a göttingeni egyetemen kimutatott kisérletileg, hogy a szakaszokban való tanulás gazdaságosabb, célszerűbb, mint az elaprózott tanulás, amit *Eblinghaus* is megerősített, hogy gazdaságosabb az ismétléseknek hosszabb időre való elosztása.

Természetes a tanulás gyorsasága külömböző egyénenkint. Ez az egyéni pszichikus mechanizmus működésének gyorsaságától függ.

De mindenesetre érdekes, amit *Müller Schumann* kisérletileg kimutatott, hogy a leggyorsabban tanulók bizonyos idő múlva való új betanulásnál a legkevesebbet takarítják meg, a leglassabban tanulók pedig a legtöbbet. A régi pszichologiai tétel igazsága nyilatkozik ebben, hogy tudniillik akik könnyen tanulnak, könnyen felejtenek s viszont, akik nehezen tanulnak, jobban megtartják az emlékeket. Az emlékezetnél a *megszerzés* könnyűsége, gyorsasága együttjár a *megtartás* felületességével s viszont a *megszerzés* lassúsága a megtartás erősségével.

Ebbinghaus kimutatta, hogy értelmetlen szótagok betanulására *tízszer* annyi idő kell, mint értelmes szótagokra. Láttuk a könyvnélküli tanulásnál is az *értelem vezető szerepét.* Az értelem rendkívül fontos, ezért kell a gyermek előtt *új fogalmakat mindig már jól ismert fogalmakkal hozni kapcsolatba,* így értelméhez kötni. Így kell hozzáférkőzni: *az ismertről az ismeretlenhez.*

Az értelmi tanulás felsőbb foka *új képzetek, új képzetkapcsolatok, új fogalmak, új fogalom viszonyok* megszerzése. Ez az igaz értelmi tanulás. Ide tartozik elsősorban a mathematika tanulása, de továbbá a tudományok legnagyobb részének tanulása, kivéve a tisztán leíró vagy elbeszélő részeket. Vegyük e magasabb fokú értelmi tanulás fajait egyenkint szemügyre.

Ide tartozik első sorban *új képzetek szerzése.* Ez intenziv értelmi munkával jár. Új emlékezetbeli diszpozicióknak kell pszichikus mechanizmusunkban kifejlődniök. Minden ily tanulásnál ez a mechanizmus sajátos módon maga-magát fejleszti, bővíti, s teszi ezt épp működése útján. Alapvető sajátsága e mechanizmusnak, hogy minden működés nyomot, diszpozíciót hagy benne hátra e működések újabb, könnyebb végzésére.

Ehhez természetesen idő kell. Türelemmel kell lennünk. Ez a

legnehezebb része a tanulásnak, és a tanításnak is egyaránt. Tulajdonkép nem egyes képzetek maguktól fejlődnek ki, hanem mindig képzetkapcsolatok útján. S ez adja kezünkbe a legtermészetesebb eljárást is. *Kapcsolni kell*, mint már fennebb rámutattunk, *az újat a régihez, az ismeretlent az ismerthez.* Csak így lehet valósággal belopnunk az illető lelki világába új elemeket, fűzve őket a régi elemekhez.

Az új képzetek megszerzésének ténye az *emlékezés két jelenségében* nyilvánulhat: képesek leszünk e képzetet *magunkban felidézni* s továbbá a neki megfelelő dolgot a valóságban *fel tudjuk ismerni.* Noha a felidézés, reprodukció és a felismerés, a tudatos felfogás, két teljesen különböző dolognak látszik, a képzetműködés mind a két esetben ugyanaz, és pedig nem egyéb, mint a megszerzett képzet diszpozició felelevenedése, újra izgalmi állapotba jötte. A reprodukciónál ezzel az egyszerű felelevenedéssel állunk szemben. A felismerésnél, a tudatos felfogásnál, az appercepciónál pedig valamely érzéklet izgalma kelti fel a neki megfelelő, a belőle fejlődött pszichikus képződményt, a képzetet s a képzet diszpozició felelevenedésével válik csak tudatossá előttem az érzéki benyomás, amely így tehát már érzékleti képzetből áll, mert magában az érzékletben nem lehet felismerés is, a felismerés maga is az emlékezés ténye, mint itt előbb rámutattunk.

Az emlékezés tényeinek (úgy a *betanulás* mint *megtartás* tényeinek) vizsgálatára igen alkalmasak az *emlékezetmérő kisérletek* a *Ranschburg*-féle menmometerrel, emlékezetmérővel, melyet már ismertettünk főbb kisérleteivel együtt.*

De az emlékezetnek nemcsak *gyorsasága* meg *tartóssága* jöhet tekintetbe, hanem *fajtája* is. Igy bár tán első hallásra némelyek előtt furcsának tetszik, különféle *fajtájú emlékezetünk* van. Egészen más lehet szóemlékezetem, mint számemlékezetem, vagy zenei emlékezetem, mint festészeti vagy plasztikai emlékezetem. Az emlékezés e különböző fajtái szerint különböző *érzéki tipusokat* különböztetünk meg az emberek között, mint ezt tudjuk már a harmadik fejezetből. A *visualis*, a *látásos* tipus azért emlékezik könnyen és jól a látásbenyomásokra, mert e középpontja fejlettebb. Az *auditivus, hallásos* tipus azért emlékezik könnyen és jól hallásbenyomásaira, mert ez a középpontja fejlettebb. De tovább részletezhető a dolog. A látásos tipus lehet *graphikus*, lehet *színérző* tipus, lehet *plasztikus* tipus. A hallásos lehet *zenei* tipus, *szóemlékező* tipus, *nyelvemlékező* tipus stb.

A tanulóknál is könnyen megfigyelhetők e különféle tipusok és

* *Dr. Ranschburg Pál pszichofizikai előadásainak kivonata.* Időszaki értesítő a budapesti (budai) tanítóegyesület 33 éves multjából 1895—1902. Közli Szabó Dezső egyesületi főjegyző. 1903. 80—92. l.

kisérletileg is kimutathatók, mint a harmadik fejezetben erre rá is mutattunk a különféle elmebeli képességek tárgyalásánál.

Most itt nem a képességek, hanem a különféle működések érdekelnek bennünket. S e tekintetben rendkívül fontosak a különféle szóemlékezet érdekes jelenségei. E kérdés, amilyen fontos épp a pædagogia szempontjából, annyira bonyolult, hogy fiziológiai schema nélkül meg sem érthető.

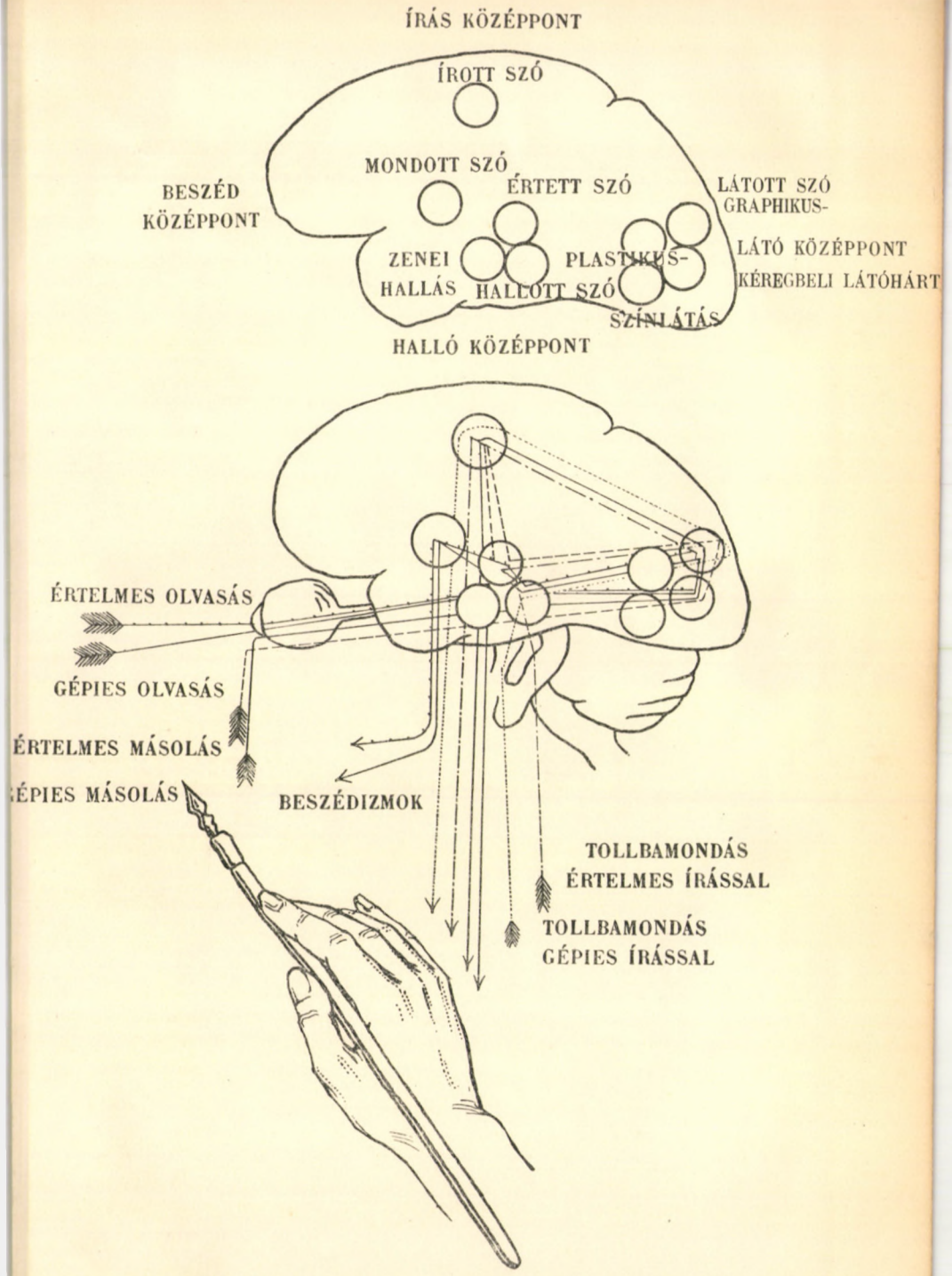
E fiziológiai schemából világosan láthatjuk: mily különféle működésekből áll a nyelvtudás, mily sokféle működést végezhetünk a *szóképzetekkel*. A szóképzeteknek különféle fajai vannak. Ha hallom, ez a *hallott szó*, ha megértem, az *értett szó*, ha én mondom, a *mondott szó*, ha látom írva, nyomtatva, a *látott szó*, ha írom, az *irott szó*. Ezeknek a működéseknek mind külön helyük, külön középpontjuk van a pszichikus mechanizmusban. A hallott szóé természetesen a halló középpontban, az értett szóé is ott, de magasabb fejlődés, a nyelvtudás középpontja, a mondott szóé a beszéd középpontjában, az úgynevezett Broca-mezőben, a látott szóé a látó középpontban van, az irott szóé a kéz középpontjában, ez a *graphikus* középpont.

Mily különféle kapcsolatos működések már most az *olvasás* és pedig a *gépies olvasás*, például nem-értett szöveg olvasása és az *értelmes olvasás*. Amaz a látott szó, hallott szó kapcsolatos működése; emez a látott szó, hallott szó, értett szó s mondott szó kapcsolatos működése.

Másolásnál az eljárás megint kétféle lehet: *gépies másolás* és *értelmes másolás*. Amaz a látott szó s az irott szó kapcsolatos működése; emez a látott szó, az értett szó s az irott szó kapcsolatos működése. Ime nyilvánvalóvá lesz előttünk, mily haszontalan dolog a *másolás* iskolai gyakorlatul nyelvek tanulására, pedig a régiek nagyon szerették alkalmazni. Azt hitték naiv hitükben, hogy a növendék is úgy másol majd, mint ők, tudniillik értelemmel; így igen hasznos gyakorlás is a másolás, de a növendék nem úgy másol, mint ők, hanem gépiesen s ennek semmi haszna.

A *tollbamondásnál* a hallott szó, az értett szó, a látott szó és az irott szó kapcsolatos működésével van dolgunk. A látott szó is működik, mert ez a *betűértelem*, a *látás graphikus* középpontja. De megint előfordulhat a tollbamondásnál is a *gépies írás*, a hallott szó, a látott szó és az irott szó kapcsolatos működése az értett szó hozzájárulása nélkül.

Mily különféle működésekből áll tehát a *nyelvtudás*. Egészen más *beszélni* a nyelvet, megint más *olvasni* a nyelvet s megint más *irni* a nyelvet. A tanításban mindig tisztában kell lenni a céllal. Mire törekszünk? Erre, arra vagy mind a háromra? S aszerint kell gyakorolni is a különféle működéseket. Hogy ne forduljon elő az az anomalia, hogy a tanítástery csak *szövegmegértést*, tehát *olvasást* ír



FIZIOLOGIAI SCHEMA A NYELVTANÍTÁS TECHNIKÁJÁHOZ

elő s a közönség *beszédet* emleget, követel. Arról beszéljünk, amiről szó van, ami ki volt célul tűzve.

Eszerint nyilvánvaló, hogy a *nyelvtudás igen különféle lehet.* Arany János angol nyelvtudása egészen más volt, mint egy angol nevelőnőé. Aranynál a látott szó s értett szó kapcsolatos működése volt. Értette, olvasta az angolt.

Látható tehát, hogy a szóképzetek beható fiziologiai pszichologiája igen sok jelenséget megvilágít előttünk s nagy mértékben javára lehet önként felmerülő tanácsadásaival a *nyelvtanítás technikájának.*

A fennebbiekben ismertetett különféle tipusok igaz hogy *érzéki tipusok*, de világos, hogy kinek-kinek a gondolkodásán meglátszik majd a főfejlettségű érzéki középpont, s ennek lévén legtöbb képzetfeldolgozása s képzetkapcsolata, gondolkodása is egyáltalán főleg ezekből, *túlnyomóan* ezekből fog állani. Ily értelemben a *túlnyomóan uralkodó elemeket* tekintve beszélhetünk tehát *gondolkodásbeli tipusokról.* Itt is meglesz a *látásos, visualis főtipus*, a *szinlátásos, vonalrajzlátásos* vagyis *szemmozgásos, graphikus* altipusokkal, a *hallásos, auditivus főtipus* a *zenehallásos*, a *nyelvhallásos* altipusokkal. Hozzá kell vennünk a *mozgásos, motorikus tipust*, a *beszédmozgásos, kézmozgásos, izomérzéses* altipusokkal. Továbbá az *érzelmi, affektiv tipust*, aki arra emlékszik jól, ami kellemes, kellemetlen volt, gondolkodása is e hangulati velejárók szerint halad, s végre az *elmélkedő, abstrakt tipust*, aki a fogalmi, elvont gondolkodást szereti.

Binet [1] s az amerikai *Colvin* [2] foglalkoztak e gondolkodástipusokkal a gyermekeknél. Természetesen fontos következményei vannak az eredményeknek a tanításra vonatkozólag.

A főeredmény, hogy a gyermekek többsége *látásos* gondolkodástipus. A tanítás is tehát, hogy gazdaságos legyen, tartsa ezt szem előtt, látásosan mutasson be mindent, *akkor lesz a tanulás a leggazdaságosabb.* Innen a *szemléltetés* haszna.

A további főeredmény, hogy a gyermek *látásos érzéki gondolkodástipus*, csak a serdülés éveiben lesz *érzelmi gondolkodástipus*, hogy azután megint *látásos elmélkedő gondolkodástipus* legyen. Ezt is tekintetbe kell venni a tanításban. A serdülés zavaraira figyelemmel kell lenni.

Végre a harmadik főeredmény, az *érzéki gondolkodás* fokozatosan lesz *elvont gondolkodássá*, mely merő *szógondolkodás.* Erre szükség van. De azért vigyáznunk kell, hogy a gyermek képzetvilága *ne élettelenedjék el, ne fakúljon meg.* A *látásérzetek, képzetek elevenségére* szükség van. Nos erre szolgál épp a *rajztanítás.*

[1] *Alfred Binet: Psychologie individuelle.*

[2] *S. S. Colvin. Thei deational types of school childen.* The Pedagogical Seminary, 1909, 3. (sept.)

A tanításnál mindig tisztában kell lenni a *céllal* s azután a *kellő módszerrel* kell haladnunk e cél felé.

A *rajztanításnál* is soká az volt a baj, hogy nem voltak tisztában a céllal. Az antik, klasszikus minták rabsága volt ez. Csak híven másolni. Az új korszak szakított e hagyományokkal. A klaszszikus mintákba belecsontosodott tanítás helyébe elsősorban a *látás nevelését* tette. Ez a fő. *A rajztanítás a látás nevelése.* A főcél megtanítani az ifjúságot *helyesen látni. Volkmann*[1] írt igen hatásosan a látás nevelése érdekében. De ez csak az egyik cél: *a látásbeli megfigyelőképesség nevelése;* a rajztanítás másik célja: e megfigyelés *kézi reprodukciójának nevelése.* Igen jól foglalta össze mind a két elvet *Lecoq de Boisbaudran* Cazin-hoz írt, névtelenül megjelent könyvecskéjében *Tanácsok egy fiatal tanárnak* (Conseils à un jeune professeur), mikor elfoglalta egy művészeti iskola vezetését. Ezeket mondja: «Mindenekelőtt arról van szó, hogy a növendéknél *a megfigyelőképességet gyakoroljuk, a helyes látás* képességét, mielőtt kézi ügyességét és hiábavaló pontosságát keresnők a reprodukcióban; az *emlékezetből való rajzolás* szolgál a *dolgok helyes látása képességének felkeltéséhez és ellenőrzéséhez.*»[2] Igen az emlékezetből való rajzolást, ezt kell gyakorolni.

Mint a látásnak, e legfontosabb, ez elsőrangú érzékszervünknek ilyetén helyes nevelése, a rajztanítás rendkívül fontosnak tűnik fel. Egész modern szellemi világunk nagy, túlnyomóan nagy része látásképzetek feldolgozásából áll; más érzékek területéről iparkodunk mindent a látás terére átvinni, az érzékek összehasonlító pszichologiája túlnyomóan a látásnak van szentelve. Nos, így ez érzék helyes használatának nevelése, amit a rajztanítás képvisel, megbecsülhetetlen haszonnal jár egész lelki világunk nevelésére s felemeli a rajztanítást az őt megillető helyre, díszes helyre a nevelő tényezők sorában. Nem a klasszikus minta hű utánzása, másolása többé ez, hanem legfőbb érzékünkkel, a látással egész lelki világunk nevelése a *helyes látásra, helyes ítélésre, helyes emlékezésre, reprodukcióra.*

PEKÁR KÁROLY.

[1] *Robert Volkmann: Erziehung des Sehens.* Magyarul ismertette *dr. Pekár Károly* (Uránia).

[2] Il s'agira donc d'abord d'exercer chez l'élève l'esprit de l'observation, la faculté de bien voir, avant de chercher à obtenir la dextérité manuelle et une vaine exactitude dans la reproduction; le dessin de mémoire est là pour provoquer et contrôler cette aptitude à la vision juste des choses.

A GEOMETRIAI TANÍTÁS ÚJABB SZEMPONTJAIRÓL.

I.

Mostanában sok szó esik a mathematikai tanítás reformálásáról; mi szűkebb körre szorítjuk mondanivalónkat és csak a geometria tanításában érvényesíthető újabb szempontokról kívánunk szólni.

Mindenekelőtt világosan kell látnunk, hogy mi a geometria. Hogy minden félreértést kizárjunk, mindjárt hozzátesszük, hogy itt nem valami többé-kevésbbé önkényes definiciót keresünk, hanem inkább először külső jelekkel való leírását annak, amit geometriának szokás nevezni, hogy azután megállapíthassuk, mik az így meghatározott fogalomnak főjellemvonásai. Külső jelekből ítélve, a geometria egyszerűen a testek alakjára vonatkozó tételsorozat. De e tételsorozatban rend van; a tételek összefüggnek egymással és mi legalább is oly fontosnak ítéljük az összefüggésnek, mint maguknak a tételeknek az ismeretét. Ebből származik, hogy a geometriában bizonyításokat kívánunk. Bebizonyítani valamely tételt, annyit jelent, mint kimutatni, hogy e tétel más, meglevő, elfogadott tételek folyománya vagy más szóval: világossá tenni, hogy e tétel helyessége mely más tételek helyességéhez van kötve. Innen van az is, hogy különös fontosságot tulajdonítunk a megfordítható tételeknek. Ezt érdemes pontosabban megmagyaráznunk. Minden tétel annyit mond, hogy bizonyos A feltevésekből (más, elfogadott tételek közreműködésével) valamely B állítás következik. A tétel megfordítható, ha feltevésként elfogadva B-t, ebből viszont az A állítás helyessége következik. Megfordítható például a következő tétel: ha valamely háromszögben két szög egyenlő, akkor e szögekkel szemben fekvő oldalak is egyenlők; ellenben nem fordítható meg a következő: ha két parallelogramma alapja és magassága megegyezik, akkor területük egyenlő. A meg nem fordítható tételeket igyekszünk lehetőleg mindig megfordíthatókká tenni. Így az utóbbi is megfordítható, ha a következő módon fogalmazzuk: ha két parallelogrammában az alap és magasság mértékszámainak szorzata megegyezik, a két parallelogramma területe egyenlő. Euklides híres postulatuma sem állít egyebet, minthogy ez a tétel: «ha két egyenest egy harmadikkal metszve, két egyenlő megfelelő szöget kapunk, akkor a két egyenes sehol sem metszi egymást» — megfordítható.

A megfordítható tételek a geometriai összefüggések tökéletesebb ismeretét szolgáltatják, mint a meg nem fordíthatók. Oly sokra becsüljük az összefüggések ismeretét, hogy néha olyan tételt is bizo-

nyítunk, amelynek igaz voltáról amúgy is meg vagyunk győződve; ilyenkor t. i. a tétel igaz voltánál is jobban érdekel bennünket az a kapcsolat, mely ezt a tételt más tételekhez fűzi.

Azt mondtuk, hogy a geometria a testek alakjára vonatkozó tételsorozat. A testek alakjára vonatkozó megismerésünk — mint minden más megismerésünk — csak összehasonlításból ered. Ha testek alakjait akarjuk összehasonlítani, akkor a testeket mozgatnunk kell, hogy egymás helyébe vigyük őket. Vagy ha a mozgatást nem is végezzük el mindig valósággal, akkor legalább elképzeljük; Mach szavaival élve, tehát gondolatbeli kisérletet végzünk. Hogy ez mennyire így van, gondoljunk csak a legegyszerűbb mérésekre. Ha valaki azt mondja, hogy két hosszúság egyenlő, ezen azt értjük, hogy a két hosszúság két testen ki lévén jelölve, e testek úgy helyezhetők egymásmellé, hogy a kérdéses hosszúságok végpontjai összeessenek. Két ércszobor alakjának megegyezése attól függ, hogy a két szobor belehelyezhető-e ugyanazon negativ minta belsejébe oly módon, hogy ezt teljesen betöltsék. A geometria egyik legalapvetőbb fogalma az idomok egybevágóságáról azon alapszik, hogy két idomról el tudjuk dönteni, vajjon teljesen egymásra helyezhetők-e vagy nem. Tehát valahányszor a geometriában egybevágósággal van dolgunk, lényegében mindig mozgatás útján való összehasonlítással élünk. Ezért legjobb, ha lehet, a bizonyításban közvetlenül szerepeltetni a mozgatást. Igy például azt a tételt, hogy:

ha valamely ABC háromszögben két oldal és pedig AB és AC egyenlő, akkor az oldalakkal szemközt fekvő C és B szögek is egyenlők,

legegyszerűbb úgy bebizonyítani, hogy megforgatjuk a háromszöget az A szög felezőegyenese körül és megmutatjuk, hogy a háromszög új helyzete födi a régit.

Az előbbiekben egy hallgatag feltevés rejlik; t. i. az, hogy a mozgatással szilárd testek alakjait hasonlítjuk össze. Ezt külön ki kell jelentenünk, ámbár bizonyára senkinek sem jut eszébe tésztából vagy vajból mérőeszközt készíteni. De mit is nevezünk szilárd testnek? Itt nem mondhatjuk, hogy azt, amely alakját nem változtatja, mert hogy egy test alakját nem változtatja, azt csak olyan módon dönthetjük el, hogy e testet állandóan oly más testekkel hasonlítjuk össze, *amelyekről feltesszük*, hogy alakjuk nem változik. És csakugyan, ha például a hőmérsékletváltozással minden test egyenlő arányban terjedne ki, semmi módunk sem volna e kiterjedés észrevételére (mert minden mérőeszközünk épp oly arányban terjedne ki, mint akármelyik megfigyelt test), sőt nem is volna semmi értelme, ha ily körülmények közt a testek hőokozta kitágulásáról beszélnénk.

Kénytelenek vagyunk tehát beérni azzal a megállapítással, hogy

a megfigyelésünk alá eső testek közül némelyek jóval egyszerűbb tulajdonságúak, mint mások. Ezeket és azon testeket, amelyek ezekre vonatkozólag állandó alakúaknak mutatkoznak, szilárd testeknek nevezzük. Annyira megbarátkoztunk a szilárd testek tulajdonságaival, hogy rájuk vonatkozó ismereteink tapasztalati jellegéről sokszor el is feledkezünk. E tapasztalatok túlságos egyszerűsége az oka annak, hogy nem vesszük észre őket a geometria alapvetésében. De ha vigyázunk, hogy szem elől ne tévesszük őket, akkor belátjuk, hogy *geometriánkban a szilárd testek mozgásának tulajdonságai tükröződnek.*[1]

Már most, hogy geometriai megismerésünkben rendszer legyen, a szilárd testeken tett tapasztalatainkat összevetjük és kiválasztunk közülük néhányat, amelyek együttvéve magukban foglalják a többit. Ezek a tapasztalatok nyilván a szilárd testek igen általános tulajdonságaira vonatkoznak, amelyeket mi is általánosan, tehát abstraktan fogalmazunk; ezeket nevezzük alaptételeknek vagy axiomáknak és köréjük csoportosítjuk, belőlük kifejtve, a geometria többi tételét. Különösen ki kell emelnünk, hogy tehát az axiomák megválasztása rajtunk fordul meg; ami annyit jelent, hogy bizonyos axiomák helyett vehetünk másokat, amelyek amazokat mindenütt helyettesíthetik és amelyekből amazok le is származtathatók.

Az axiomák megválasztásához négy követelést fűzünk: hogy lehetőleg igen egyszerű és nagyon sokszor tapasztalt tényeket fejezzenek ki, hogy elegendők legyenek az egész geometria felépítésére, hogy függetlenek legyenek egymástól és hogy számuk mennél kisebb legyen. A harmadik követelést talán jobban meg kell világítanunk. Az axiomák függetlenségén azt értjük, hogy egyik axioma a másikat sem magában nem foglalhatja (részben vagy egészben), sem ellenmondást nem tartalmazhat a másikkal szemben. A négy követelés jogos és célszerű volta minden kétségen felül áll és külön vizsgálat tárgya, hogy a geometriának Euklidestől származó rendszere e követeléseknek csakugyan jól megfelel-e. Nem feladatunk, hogy ezeket a vizsgálatokat, különösen, amelyek az axiomák függetlenségére és teljes felsorolására[2] vonatkoznak, e helyen ismertessük. Célunk mindössze az volt, hogy a következők kedvéért a geometria alapjait megvilágítsuk.

[1] *H. Poincaré, La Science et l'Hypothèse*, Paris, Flammarion; magyarul: *Tudomány és föltevés* cím alatt a Természettudományi Társulat kiadásában.

[2] *D. Hilbert, Grundlagen der Geometrie*, Leipzig, Teubner.

II.

Középiskoláinkban a geometria rendszerének tanítását az ötödik osztályban kezdik el, amikor a növendékek négy éven át már megszerezték az alapvető geometriai tények ismeretét; tehát ezen a fokon a geometriát mint deduktiv tudományt kell tanítanunk. Ez teszi főleg becsessé; de felállítsuk-e az axiomákkal szemben tanítás közben is az előbb felsorolt négy követelést és kezdjük-e a geometria tárgyalását, a rendszer deduktiv jellegének megfelelően, mindjárt az axiomák teljes felsorolásával? E kérdésre csak nemmel lehet felelnünk és ki is fogjuk fejteni, hogy miért.

Vegyük szemügyre ugyanis azt a négy követelést. Az elsőnek a tanításban is jogos voltához kétség nem fér, hiszen ez annyit mond, hogy ne válasszunk kiindulópontul olyan geometriai tényt, amellyel mindnyájan nagyon régen, öntudatlanul meg ne barátkoztunk volna. Mindjárt a második követelést azonban nem lehet mereven felállítanunk. Mert hogy minden axiomát önállóan kijelentsünk, hogy okoskodásainkba hallgatagon és észrevétlenül, különösen az egyszerű tételek bizonyításánál egy axioma se csússzon be, ahhoz geometriai tapasztalatainknak rendkívül mély analizise volna szükséges és ez a tárgyalást oly elvonttá tenné, amely teljesen alkalmatlan lenne a geometria rendszerének első tanulásához. Tehát le kell mondanunk arról, hogy minden axiomát (vagy legalább azokat, amelyeket az eddigi vizsgálatok felderítettek) külön kijelentsünk. De le kell mondanunk arról is, hogy a kijelentett axiomák teljesen függetlenek legyenek egymástól. Ellenben axiomának fogadhatunk el sok, igen primitiv tapasztalatokkal igazolt tételt, amelyeket a kijelentett axiomákból csak fáradságosan lehetne levezetni, anélkül, hogy be tudnók láttatni e fáradságos út megtételének érdemes voltát. Ilyen például az a tétel, hogy két pont között legrövidebb összekötő vonal az egyenes.

De ha nem ragaszkodunk mereven a harmadik követeléshez, akkor eleve engedtünk a negyediknek szigorúságából is és végeredményben olyan axiomarendszer helyett, amellyel igazi deduktív tudománynak kezdődnie kell, nyertünk olyant, amelyben nincs minden axioma határozottan kijelentve és a kijelentett axiomák közül is némelyik nem önálló, hanem a többinek folyománya.

Joggal kérdezhetjük, nem rontottuk-e el ezáltal a geometria deduktív jellegét? Való, hogy engedtünk a dedukció szigorúságából, de a tanítás célját nem tévesztettük szem elől. E cél az, hogy megmutassuk a geometria tételeinek vagy, ha úgy tetszik, a geometriai

tényeknek egymásba fonódását: miként következik egyik vagy egynéhány tételnek helyességéből egy más tételnek helyessége vagyis miként következtethetünk egy vagy egynéhány felismert geometriai tényből új geometriai tényekre vagy végre röviden: miként lehet új geometriai tényeket előrelátni, amelyeket közvetlen tapasztalatunk, tudatunk számára még el sem árult. Hogy eközben nem vettük észre, hogy már egypár axiomának kijelölt tény között is kapcsolat van, hát olyan nagy dolog ez? Hiszen e kapcsolatokat úgy sem merítjük ki, teljes leírásukra soha nem is gondolt senki, mi csupán azt engedtük meg, hogy némely kapcsolat felkeresésére fordítandó fáradságot megtakarítsuk vagyis hogy ezekkel a kapcsolatokkal ne törődjünk és helyettük inkább másokat vizsgáljunk — mondjuk ki egészen őszintén — olyanokat, amelyek a tanuló előtt érdekesebbek; amint azután előrehaladunk, a dedució szigorúságát lassan úgyis teljessé fokozhatjuk. Az összefüggések megkeresése és felismerése ad a geometriai tanításnak oly fontosságot, amely messze túlmegy a geometriai tények puszta ismeretének fontosságán. Nem vétünk tehát, ha a sokkal szemben feláldozzuk kevés számú összefüggés tanítását és a tárgyalás elején nem soroljuk fel ridegen az axiomákat, amikor középponti szerepük a geometriai tételek halmazában még semmivel sem indokolható.

Azonban ha el is fogadjuk ezt az álláspontot, rendszer nélkül nem juthatunk el a geometriai vonatkozások és összefüggések megismeréséhez. Elvégre valahonnan csak el kell indulnunk és törekednünk kell arra is, hogy soha útvesztőben ne érezzük magunkat. De meg kell fontolnunk, hogy Euklides lesz-e a legjobb vezetőnk vagy pedig, hogy nem indulhatnánk-e ki olyan tételekből, amelyeket nemcsak, hogy a tapasztalat éppen olyan közvetlenül igazol, mint Euklides axiomáit, de amelyekből a geometria egyéb fontos tételeihez sokkal rövidebb úton el lehetne jutni, mint Euklides következtetéssorozataival. Természetes, hogy minden azon fordul meg, mit akarunk legegyszerűbb geometriai tapasztalatnak tekinteni, de e kérdésben nemcsak rokonszenvünk vagy a megszokás dönt, hanem segítségünkre jönnek az ujkor nagy mathematikusainak, különösen Lie-nek vizsgálatai. *A geometria a mozgások csoportjának leírása*, tehát remélhetjük, hogy a geometriának egy, az euklidesinél harmonikusabb rendszere épül fel, ha alapul a legegyszerűbb mozgások tulajdonságait választjuk. Nem arról van szó, hogy végkép elvessük az euklidesi geometria páratlan logikai tökéletességű rendszerét, amely komoly tanulmány számára mindig gyümölcsöt hozó, hanem hogy mellette építsünk egy újat, amelyben az ismert geometriai vonatkozások rendje elménk előtt természetesebbnek tűnik, amely nem egy megmerevedett világnak, hanem az elmozdítható testeknek geometriája.

Ha ennek a geometriának a szellemét választjuk vezetőnek, akkor egy-egy geometriai tételcsoport tanulmányozását valamely egyszerű mozgás tanulmányozásával kell kezdenünk. Valóságos kísérleteket kell végeznünk. Ezen nem azt gondoljuk, hogy például méréssel igazoljuk Pythagoras tételét, hanem hogy azokat az elmozdításokat, amelyeknek az idomokat alávetjük úgy, mintha szilárd testek volnának, először magukon a szilárd testeken kell bemutatnunk és megértetnünk. Például a párhuzamosokra vonatkozó tételek előtt a síknak önmagában való eltolása, a szögmérés és a körívre vonatkozó tételek előtt a forgó mozgás lenne tanulmányozandó, Ekként nemcsak a tételek csoportosulnának természetes módon és soknak bizonyítása válnék intuitivebbé, azaz a térről szerzett tapasztalatainkon és nem fogásokon nyugvóvá, hanem egyúttal az idomok nagy részét is keletkezésük közben és nem készen előállítva ismernénk meg, ami szintén természetesebb útja annak, hogy tulajdonságaikat megállapítsuk.

Az elmondottakból következik, hogy mindenekelőtt ki kell választanunk a felhasználandó egyszerű mozgásokat és meg kell állapítanunk e mozgások leírásának sorrendjét. Ez határozza meg azután a geometria fejezeteit és az egyes fejezetek tartalmát. Világos, hogy ez nagy munka és néhány odavetett tanács semmiesetre sem elegendő, hogy sok fáradság nélkül könnyedén elvégezzük. Mégis megpróbáljuk elképzelni, hogy milyen lehetne a mozgásoknak olyan összeállítása, amilyenről az előbb szóltunk. Igy például: a síkgeometria számára

1° sík eltolása önmagában,

2° sík megforgatása egy benne fekvő tengely körül,

3° sík forgatása egy rá merőleges tengely körül; a térgeometria számára az előbbieken kívül,

4° eltolás egy tetszésszerinti egyenes mentén,

5° forgatás tengely körül;

végül, mint a mozgással analog transformatio:

6° symmetria pontra, egyenesre és síkra vonatkozólag.

Egyébként nem is várhatjuk, hogy ezt az új geometriát valaki egyszerre tökéletes alakban megcsinálja. Ehhez sok ember munkája, sok tanító tapasztalata szükséges. Euklides geometriája is így született és nincs okunk azt hinni, hogy ennél tökéletesebbet az emberek már nem alkothatnak.

III.

Azoknak, akik a geometria tanításába szeretnék bevinni a fentebb vázolt elveket, nemrég segítségükre jött egy igen kiváló mathe-

matikus, Emile Borel párisi egyetemi tanár kis könyvével,* amelyet középiskolai tanulók használatára szánt. E könyvben oly geometria megírására törekedett, amelyben konkrét tapasztalatokra, elmozdulásokra, symmetriára a lehető legtöbbször történik hivatkozás. Hogy mindjárt példát idézzünk belőle, nagyon tanulságos és a szokásostól eltérő a parallelogrammák tárgyalása. Különös súlyt vet a *folytonos* változás figyelemmel kisérésére; a henger, kúp- és gömbnek, mint *forgásfelületek*nek tárgyalása nem várt módon egyszerű és áttekinthető. Szinte megnyugvással látjuk, hogy a térbeli geometria tételei oly módon is megállapíthatók, amint mi e tételeket szükség esetén a magunk számára intuitív úton felállítjuk. A megnyugvás onnan ered, hogy fogásokat látunk eltünni, mert a fogások azok, amelyek nyugtalanítanak bennünket, ha általuk jutunk valamely nevezetes eredményhez. Érezzük, hogy ilyenkor nem a dolgok igazi kapcsolatával ismerkedtünk meg, hanem hogy csak valamely szerencsés körülmény egy feladat megoldásához segített bennünket. Amellett, ha így tanítuek, hamis képet nyújtunk a tudományról; a tudomány éppen azért érdemli meg ezt a nevet, mert módszerrel és nem fogásokkal dolgozik. Ugyanebbe a gondolatkörbe tartozik a határértékekkel való számolás. Eddig is kényszerítve volt rá a geometria ott, ahol nem sikerült fogással kibujnia (például a kör kerületének és területének meghatározásánál). Nos, győzzük le egyszerre a nehézséget, akkor nem kell mindig külön utat találni, hogy elkerüljük. Vezessük be egyenesen és őszintén, természetesen jól kiválasztott példákon, a határértékre való átmenet elvét. Vagy jobban mondva, minthogy az algebrában a végtelen geometriai sor tárgyalásakor, a geometriában például a π meghatározásakor ezt .az elvet hallgatással úgy sem mellőzhetjük, legalább vegyük is hasznát. Bizonyára többet ér kihasználni *egy* elv termékenységét, mint szaporítani a fogásokat és lesülyeszteni a legáltalánosabb elvet is a fogások serege közé. Amit fentebb a geometriáról általánosságban mondtunk, az csak előnyé avatja, hogy a határérték nem mint kész eredmény, hanem mint ismert lefolyású változás vagy fejlődés végállapota tűnik elénk. Az egész terület- és térfogatszámítást ebből a szempontból tekinthetjük át. Még ha azt az egyszerű feladatot akarjuk is megoldani, hogy kiszámítsuk a háromszög területét, természetesebb — noha hosszabb — út, a területnek közvetlen, határérték módjára való meghatározása (közbevetőleg megjegyezzük, hogy Borel ezt nem teszi), mint a parallelogramma terü-

* *E. Borel, Géométrie*, premier et second cycle, Paris, Armand Colin, 1908.

letéből való levezetése. Ez utóbbit inkább csak utólag, mintegy kuriózumképen kellene megemlíteni. Más esetekben azután, amikor egyszerű fogás már nem áll rendelkezésünkre, nagy hasznát látjuk annak, hogy a határérték elvét, egyszerűbb esetben, teljes világosságba helyeztük. Igy például Borelt követve, hasonló idomok területének vagy hasonló testek térfogatának összehasonlítása, továbbá hasáb, gula, henger, kúp és gömb térfogatának kiszámítása mind egyazon elv alkalmazásával történhetik.

Borel könyve sem ment fogyatkozásoktól. Talán túlsokszor hivatkozik a szemléletre — ámbár ez a geometria elején nem nagy baj: de ami rosszabb, néha vázol bizonyítást, amit nem könnyű kiegészíteni. Sokan nem fognak vele egyetérteni abban, hogy amint a síkgeometria egyszerű tételeit előadta, mindjárt áttér a térgeometriára, kikerülvén az idomok metrikus tulajdonságait és hogy csak azután tárgyalja a geometriának azt a részét, ahol a szám is szerepet játszik. Ebben az az elv vezeti, hogy előbb az idomok alakját kell megismerni, azután kerülhet a mérésre sor. De ismételjük, nem ebben rejlik könyvének érdeme, hanem abban, hogy megkísérelte a tanítás számára olyan rendszerbe foglalni a geometria tételeit, amely harmonikusabb az eddiginél és jobban illeszkedik elménk szokásaihoz is.

Dr. Szűcs Adolf.

NÉMET OLVASMÁNYOK A KÖZÉPISKOLÁBAN.

Menj, s mondd uradnak, hogy magyar vitéznél
Több a becsület mint királyi fény.
Elzúzhat engem ő s hű népemet,
Él a becsület, nincs azon hatalma,
Hogy felrabolja, mint a tartományt:
Addig nem ér egy győző karja sem.
Körner-Szemere, Zrinyi, III. felv.

«Felejtém Körnert és művében a német világi sentimentalismus üres csevegéseit s csak azt érezvén, hogy magyar vagyok, hogy az új Leonidás dicsősége reám is, mint hazafira visszafénylik, épen oly műítélői fejvakargatás és szemöldök-hunyorgatás nélkül csappangatám öszve tenyereimet: mint a galeriának boldog birtokosai.» (Kölcsey F., Körner Zrinyijéről.)

Ahogyan majdnem egy évszáz előtt Kölcseyt megihlette a huszonnégyéves Körner, aki hírvirágból font koszorút tett Zrinyi emlékére, úgy hatott reám, midőn körülbelül harminc év után újra elolvastam

e különben értéktelen költői alkotást, amely mégis 1897-ben II. Vilmos császár felköszöntőjének gerincét alkotta.

Hiszen oly kevés a klasszikus német költő, aki rólunk tudomást szerzett. Goethe még a morlak-szlávból fordít, Herder népdalgyűjteményében még madagassi (madagaszkári) szemelvény is van, Schiller drámáinak tárgyait még Európa kis olasz államocskáinak történetéből is meríti ; magyar tárgyú dal, eposz, dráma nincsen köztük. Bezzeg van az osztrák Grillparzernél tárgy is, vonatkozás is, de nincsen köszönet bennük. A történelem nagy alakja Bánk bán csak «Ein treuer Diener seines Herrn», tehetetlen, gerinctelen lakáj ; a Habsburg-ház uralmát támasztó Kun László királyunk nem büszke bajnoktársa Rudolfnak ; csapatai ott távol a harc mezejétől fosztogatják, dúlják, felperzselik a vidéket ; tűzfény jelzi, hogy ott a magyar, de «König Ottokar's Glück und Ende», Ottokár legyőzésében a magyar vitézségnek része nincsen.

S tizenhárom évvel előbb a bécsi udvari színház fiatal drámaírója így mer nyilatkozni :

Paprutovics.

Én pedig
Nem foghatom meg .....
..... hogy a király
Oly nagy sereggel Győrnél táboroz ;
S minden segédet tőlünk megtagad.
Hát a magyar hű népre gondja nincs ? ....

Körner, Zrinyi, III. felv.

Körner és *Grillparzer* megérlelték bennem ama gondolatot, hogy régi reformterveimbe avassam kartársaimat. De e reformterveim nem kivihetetlen pædagogiai ábrándok. Hiszen épen a *német* nyelv és irodalom az a terület, amelyen a Tanterv és az Utasítások tág teret nyitnak «az egyes szaktanárok vagy tanári testületek felfogásának ... (153. l.). Csak *tartalmas és érdekes*, stílus és nyelv szempontjából ugyan könnyebb, de azért irodalmilag is becses olvasmány teheti magát a nyelvtanulást *vonzóvá és művelővé.*» (154. l.).

Tartalmas és érdekes, vonzó és művelő olvasmányokat kell a német középiskolai oktatás gerincévé megtenni ; az általános műveltség követelte Lessing, Herder, Goethe és Schiller nagy alkotásain kivül a *magyar* tanulót legelébb is az érdekli, ami ezen irodalomban *magyar ;* hiszen azért szeretik annyira tanítványaim *Lenaut*, azért szerez a «német mellény szűkké válása» *Heine*nak annyi magyar barátot. Másodszor meg szükséges, hogy a középiskola VII—VIII. osztálya ismerje legalább nagyjában azon német írókat, amelyek befolytak a XVIII—XIX. évszáz magyar irodalmára.

Ezen célt akarom megközelíteni és ugyanezen célnak a megvalósítására szükségesnek tartom, hogy a német tanítás terén eléggé liberális Tanterv és Utasítások egyik-másik pontja módosuljon.

I.

Mindenekelőtt megkívánom, hogy a középiskolában *egységes legyen a német nyelv oktatásának a célja;* mindkét iskola, a gimnázium úgy, mint a reáliskola, tanítsa meg a tanulót *hatévi* ciklusban, hogy németül beszéljen.

Tudom, hogy a reáliskolában nyolc éven át tanítják a német nyelvet; magam is tanítottam az I., III. és IV. osztályokban (a gimnázium III—VIII. oszt.), de azért nem látnám veszélyeztetve a németet, ha a reáliskolában is a III. osztályú, tehát 12—15 éves fiú kezdené csak a tanulását. (Az I. és II. osztályban, a gimnáziumnak megfelelően egy újlatin nyelvvel, a franciával kezdeném az idegen nyelvek tanítását; a francia nyelv alaktana (különösen a névelő, a főnév s melléknév hajlítása, a névmás, a számnév stb.) határozottan könnyebb a németnél.

Az egyes intézetek helyi viszonyai sem nehezítik meg ezen reformnak keresztülvitelét, mert német-ajkú vidéken csakúgy megvan a német iránti készség a harmadik osztályban, mint az elsőben, magyar és idegen (tót-, szerb-, román-)ajkuaknál pedig nagyobb sikert fogunk elérni, ha a középiskola harmadik osztályában kezdjük a német nyelv tanítását, amikor a gimnáziumi tanuló már a latinból ismeri pl. a főnév és a melléknév hajlítását, a számnévi jelző hatását a főnévnek a számára, a habeo libros stb. szerkezetet, a reáliskolai tanuló meg a francia nyelvi alapismeretek révén egy ugyancsak *indogermán* nyelvnek, a németnek az alaktanát és sok tekintetben az esettanát is.

Azt akarom, hogy mindkét középiskola tanulója a német nyelvet ne csak értse, hanem meg is tanulja! Ezen nyelvre földrajzi helyzetünk utal, erre rendkívül nagy szükségünk van.

Sok az akadály, de *legelső sorban megnehezíti a német nyelv sikeres tanítását a gyermekbe belenevelt gyülölet a német ellen.*

Valahányszor valamely ciklus elején egy új osztálynak szólnom kell a német nyelv tanításának szükséges voltáról, megmondom nekik, hogy bizony nem a *szimpatia* visz rá, hogy az évszázados elnyomásnak közegét, a német nyelvet tanítjuk, hanem a *szükség*. Mert bizony politikai okból idegenkedik a magyar nép az osztrák beszélte német nyelvtől, nemzeti szempontból sem szeretheti, mert joggal-e, nem-e,

de a valóságban féltjük különösen társadalmi érintkezésünk alapján az idegen hatástól tudományunk önállóságát, irodalmunk zamatját. Nem nyugtat meg az a vigasztalás, hogy hiszen a XIX. században egyik egész irodalmi irányunk *németes* volt (Kazinczy F. iskolája); akkor még voltak más erős támaszai a nemzeti szellemnek, amelyek az utóbbi évtizedekben megkorhadtak, mielőtt újabb támasztó gerendákról, oszlopokról és pillérekről kellően gondoskodtak volna.

Sok félszeg és ferde balhiedelmet eloszlathatnánk, sok rágalom és ráfogás elhallgatna, ha *magyar* emberek német, francia, angol és valamely szláv nyelven (talán oroszul) ismertetnék kulturmunkánkat; a politika terén megadták már ennek a példáját kiválóbb politikusaink, nemzetgazdászaink, jogtudósaink.

Milyen haladás már is, hogy egyes szemléink és folyóirataink kivonatokat vagy legalább is tartalomjegyzéket közölnek idegen nyelven (többnyire franciául, mint pl. a Természettudományi Közlöny, a Földrajzi Közlemények, az Archaeologiai Értesítő, a Huszadik Század, a Gyermek stb.). Joggal mondhatjuk nagy vívmánynak, hogy Szinnyei a Göschen-kiadványos gyűjteményében megismerteti nyelvünket, hogy már megjelen a magyar Toussaint-Langenscheidt.*

Sokkal többet tud ám a művelt Nyugat és Kelet — és minket bizony, mint tolmács, a német ismertet — a legkisebb szláv államocskáról, pl. a csak harminc év óta európai Boszniáról, mint az ezeréves Magyarországról. Ritkán akad külföldi, mint pl. Herman *Usener* (†), Bonnban, aki magyarul megtanult volt, vagy az agg Jean *Halévy*-Parisban, aki még emigránsainktól tanult, vagy Edward J. *Dent*-Cambridgeben, aki fiatalos hévvel Kaposvárott és Budapesten törte magát a «neki szenvületes magyar nép» megértése után, nem szólva sztereotíp angol barátunkról, Shrubsole-ről.

Tájékozatlanság uralkodik a tudományban és irodalomban mindenütt; sajnosan tapasztaljuk. Gyakran mutatnak rá napilapjaink, de tapasztaljuk mi mind. *Terrét* Victor pl. sok száz lapon szól Homerosról; közli az irodalmat; szerepel benne az Egyetemes Philol. Közlöny, de oly néven is, hogy Egyetemes Philologicky listy. Herman *Hirt* nagy munkát ír az indogermánokról; az idegen népek szomszédjairól is szól, szerepel a magyar is, de bizony felületes, amit mond. *Eduard Westermarck* úgy «Geschichte der menschlichen Ehe»,

* Röstellem, hogy az ú. n. kirakati füzetek címlapján ott szerepel a zenélő cigány. Hát még mindig csak Lenau «Mischká-jának ismer a német? Csak igazabb és szebb volna rajta Petőfi arcképe vagy szobra; ez képviseli a mai Németországban a magyart. A siklaribe csibakero címlapján, ott van helye a zenélő cigánynak.

mint «Ursprung und Entwickelung der Moralbegriffe» című nagy műveiben magyar néprajzi adatot alig találunk . . . A London News legújabb száma* képet közöl Erdélyből; a képkeretet az osztrák kétfejű sas díszíti stb.

Nekünk idegen nyelveket, legelébb a *németet*, ismernünk kell, hogy: 1. védekezhessünk támadások ellen, 2. eloszlathassuk a jóhiszemű tévedéseket, 3. ismertessük állami és kulturéletünket és 4. ne szoruljunk drágán fizetett közvetítőkre, irodalmi konzulokra vagy agyondédelgetett idegen zsurnalistákra és írókra, akik hazatérve mégis csak leszólnak minket, amint megtette pl. 1896-ban Conrad Alberti a Berliner Localanzeiger hasábjain.

Tudnunk kell németül!

II.

De hogy szerettessük meg ifjúságunkkal, jövendő intelligenciánkkal a német nyelvet?

A válasz egyszerű. Megszeretjük a nyelvet, ha érdekel az irodalma, ha hat ránk kulturája. Megszeretik már zsenge tanulóink is a «sváb» nyelvet, ha korukhoz alkalmazzuk az olvasmányokat, ha az idegen nyelvi olvasókönyveknek a tartalma legalább oly szinten van, mint magyar olvasókönyveink, de olvasmányaiban nem száll le a német *elemi* iskolák részére, tehát 5—10 éves gyermekek értelm fokához mért tárgykörre.

Újból iktatom ide az Utasítást: «Csak tartalmas és érdekes, stílus és nyelv szempontjából ugyan könnyebb, de azért irodalmilag s becses olvasmány teheti magát a nyelvtanítást vonzóvá és művelővé.»

A gimnáziumban ma 19, a reálban 25 heti óra áll rendelkezésünkre a német nyelv tanítására; én mindkét fokozatú iskolában heti 21 órát követelek, még pedig III—V. heti 4, VI—VIII. heti 3 órát. A gimnáziumban a hiányzó egy-egy órát IV. és V.-ben a latinból venném el, a reáliskolában III., IV., V. a (már az I. és II. osztályban is tanított) franciából, VI., VII., VIII.-ban esetleg más tárgyból, mert bizony a reáliskola VII. és VIII. osztályában a ma kötelező *két* óra az anyag befejezésére igen kevés. De ez már messzire eltérítene a tárgyamtól, ha van is kapcsolat az óraszám és az olvasmányok anyaga között.

A III. és IV. osztályokban «be kell fejezni a német alaktan főbb részeit» (155. l.). Az olvasókönyv, amely egyszersmind a grammatikai tanítás alapjául szolgál, három követelménynek tartozik meg-

* 1910. február 17-én írom e sorokat.

felelni. Szükséges: 1. hogy olvasmányai nyelvi tekintetben könnyű, körmondatoktól ment, egyszerű stílusban legyenek írva; 2. hogy kifogástalan németséggel legyen szerkesztve, minden dialektusbeli sajátságok vagy ritkább szerkezetek lehető kerülésével, 3. hogy tárgyi tekintetben is értékes anyagot nyújtson» (157. l.).

Az olvasmányok között szerepelnek Grimm, Bechstein és Lessing meséi.

Én Grimm és Bechstein meséit (a reáliskola első és második osztályában még elfogadom) a gimnázium harmadik és negyedik osztályában, 13—15 éves gyermekekkel nem olvastatnám, mert nem érdeklik őket, mert nem vonzók. Helyettök tessék könnyebb olvasmányokat fölvenni Németország történetéből, földrajzából, művelődési történelméből. Miért szállítsuk le a tanuló értelmiségét idegen nyelv tanulásakor, amidőn az Utasítások szerint a magyar olvasmánynál a harmadik osztályban «*a tanulók gondolatvilágához illő* novellákat és emellett időnként egyszerűbb lírai és kisebb elbeszélő költeményeket is olvastathatunk» (32. l.), a negyedik osztályban meg épen kezdetét veszi «a szorosabb értelemben vett irodalmi tanítás» (34. l.).

Lenézi a tanuló azt az olvasókönyvet, amely neki Rotkäppchenről szól.

Lessing meséiből olvastatnék, mert azokból a felnőtt is okul, de ezeknek a nyelve nem felel meg az Utasítások követelményeinek; a legtöbb igen nehéz. Egy sok intézetben használt, különben igen jó Olvasókönyvben ott van pl.:

Der Wolf und der Schäfer.

Ein Schäfer hatte durch eine grausame Seuche seine ganze Herde verloren. Das erfuhr der Wolf und kam, sein *Beileid* (Lessingnél: seine Kondolenz) *abzustatten.*

Schäfer, sprach er, ist es wahr, dass dich ein so grausames Unglück betroffen? *Du bist um deine ganze Herde gekommen?* Die liebe, fromme, fette Herde! *Du dauerst mich,* und ich möchte blutige Tränen weinen.

Habe Dank, Meister Isegrim, versetzte der Schäfer. Ich sehe, du hast ein sehr mitleidiges Herz.

Das hat er auch wirklich, sagte des Schäfers Hylax hinzu, so oft er unter dem Unglücke seines Nächsten selbst leidet.

Épen olyan nehéz: Der Wolf auf dem Totenbette, Zeus und das Schaf (pl. dem Fehler abhelfen, Füsse mit Krallen rüsten, nichts mit den reissenden Tieren gemein haben, Hörner auf deine Stirne pflanzen stb.).

Én megkíséreltem a gimnázium IV. osztályában *Baumbach* Rudolf didaktikai verseit (pl. Alexander-Sagen) elolvastatni; nem választottam külön a németül beszélőket (v. ö. Utasítások 153. l.), hanem a jeles és jó osztályzatuak magánszorgalmára bíztam egyik-másik költemény olvasását; örömmel vállalkoznak még olyanok is, akik a kötelező olvasmányt kelletlenül és azért kellő eredmény nélkül végzik. Prózai szemelvények valószínűleg ép úgy lekötnék érdeklődésüket és figyelmüket.

Az V-dik osztály anyagát nem bolygatnám meg; csak kiegészíteném pl. szemelvényekkel Scheffel Ekkehárd-jából, Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit, Schiller, Geschichte des dreissigjährigen Krieges című művéből, különösen az I. r. első könyvéből, amelyben sokat foglalkozik *Bethlen Gáborral* és különösen a második könyvből, ahol alkalmunk van Bethlen Gábort Schiller ellen megvédenünk:

«Diese wenige Übereinstimmung unter den protestantischen Fürsten erkaltete *Gabors* (sic) Eifer und er eilte, wie gewöhnlich, sich der überlegenen Macht des Kaisers durch einen geschwinden Frieden zu entledigen.» (Schillers Werke, Berlin, Warnhauers Verlag, IX. Bd. 96 l.).

Az olvasókönyvben *Goethe*, Dichtung és Wahrheit-jából és Wilhelm Meisters Lehrjahre-ből is legyen.

A VI. osztály német olvasmánya készítse elő a VII—VIII. osztály *magyar* irodalmi oktatását!

Itt nem elég érdekes Aurbacher, Hebel, Auerbach mint próza, a reáliskolában nem Wackernagel és Freytag; áthidalt mutatványnak nem elég Voss Homér-je.

Kármán Józsefre hatással volt Goethe Werther-je; az ethikai szempont kizárja az eredeti olvasását, de vannak részletek, amiket minden veszedelem nélkül elolvashat, aki a magyarban Arany balladáit (Zách Klára, Az egri lány, Bor-vitéz, Ágnes Asszony stb.), Shakespeare egy drámáját (Coriolanus, Julius Cæsar vagy *Macbeth)* olvassa.

*Csokonai*ra hatással volt a német *Bürger* (l. Utasít. 159. l.) és az angol Pope; ebből szemelvények nem ütköznek a tantervbe, amely szerint «kívánatos, hogy az oktatás lehetőleg fölhasználja . . . . . a német *fordítási* irodalomnak gazdagságát . . . . . Utasít. 155. l.».

Kisfaludy Sándorra előkészítene a nálunk ma teljesen ismeretlen Veit *Weber* egyik-másik mondája.

A VII. és VIII. osztályban a Tanterv kimerítő és arra is ad alkalmat, hogy Grillparzerrel foglalkozzunk.

Ha van valami megjegyzésem, az csakis kitűzött célom érdekében történik, mert ezen osztályokban Lessing, Herder, Goethe és Schiller-

rel foglalkoznunk kell, különösen *Goethe*vel, akit csak most, a XX. században kezdünk helyesebben megérteni és akinek a kultusza legelőkelőbb gondolkodóink szerint is *magyar* érdek.

Kazinczy Goethe, Kazinczy követői Schiller hatása alatt állanak. Wielandról sem szabad megfeledkeznünk; egy pár szemelvény elég, hogy stílusával megismerkedjen tanítványunk. Bürger, Goethe, Schiller nagy hatással voltak *Kölcsey* Ferencre, *Kisfaludy Károly*ra, Shakespeare mellett Schiller és *Kotzebue*.

Ez utóbbi név arra késztet, hogy egyik-másik darabját fölvegyem a VII—VIII. osztály német olvasmányai (esetleg *magán*-olvasmányai) közé. Én nem értem, miért nem olvastatjuk egyik-másik, nem kényes darabját. A németek hazaárulónak tartották; azért ellenszenves előttük, de minékünk miért fájjon az ő fejük?

«Kétségtelenül nagy tehetség volt. Gazdag leleményein és nagy műveltségén alapuló imponáló termékenysége mellett (216 színművet írt), jól tudott jellemezni, a cselekményt ügyesen megszerkeszteni.....» (Heinrich Gusztáv, Egyetemes irodalomtörténet, III., 578. l.)

A költői szemelvények közé fölvenném Karl *Beck* magyar érzelmű verseinek néhányát, különösen szemelvényeket Janko, der ungarische Rosshirt című eposzából, «mely hatással volt Eötvös József legjobb regényére (A falu jegyzője)» — így ír róla Henrich Gusztáv.

Dr. Kohlbach Bertalan.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Mit szeretnek a tanulók olvasni?

Ebből a sokat igérő címből könnyen azt vélheti az újabb pædagogiai törekvésekkel ismerős olvasó, hogy kérdőíves gyermektanulmányi kutatásoknak eredménye van az alábbi sorokban összefoglalva. Nyugaton már nem mennek újságszámba az efféle vizsgálódások s bizonyára minálunk sem maradna okulás nélkül az ilyen tanulmány.

Előre kell azonban bocsátanom, hogy ebben a kis cikkben sokkal csekélyebb dologról van szó; csak néhány iskolai dolgozatról, melyeket negyedik osztálybeli, reáliskolai tanulók írtak ilyen címmel: *Mit szeretek olvasni?* Harminckét dolgozatot olvastam végig s a belőlük leszűrődő tanulságokat igyekeztem a következőkben összeállítani.

A címül adott kérdésre elég őszintén feleltek a fiúk. Ebben alig lehet kétségem, mert olyan tanítványom is akadt, aki nyiltan megvallotta, hogy ő bizony nem igen szeret olvasni. Az a könyv, amelyik ő benne érdeklődést akar kelteni, talpraesett könyv legyen, mert neki nagy igényei vannak a könyvekkel szemben. Szerencsére azonban a dolgozatíróknak legnagyobb része szívesen olvas, sőt néhányuknak abban áll a legfőbb gyönyörűsége, ha szert tehet valami érdekes olvasmányra. Ismeretes dolog, hogy rendszerint a 14—15 éves korban szokta utólérni az embert az olvasási mánia. Ilyenkor némelyek beteges mohósággal falják a betűt s összeolvasnak mindent, ami a kezük ügyébe kerül. Említi is egy-két tanuló, hogy le nem tudta volna tenni a nagyon érdekes könyvet és valósággal belefájdult a háta a hosszantartó görnyedt ülésbe. De azért kevés tanuló van olyan, akinek érdeklődése mindenre vagy legalább sokféle tárgykörre kiterjed. Több dolgozatbeli vallomás azt mutatja, hogy akárhány tanuló csak kevés könyvet olvas el egészen végig, rendesen szemelvényes kiadást hevenyész az olvasmányból, csak egyes fejezeteket olvas el belőle, amelyek megtudják ragadni figyelmét.

Akik szeretnek olvasni, azoknak sokfelé megoszlik az érdeklődésük. Akadt ugyan egy-két határozatlan fiú, akit gondolkodóba ejtett

a föltett kérdés, akinek fáradságába került annak megállapítása, hogy mit szeret leginkább olvasni, de ezek nem is valami túlságos betűkedvelők. A legtöbbjüknek azonban egészen határozott irányú és tudatos az érdeklődése.

Műfajok szerint legjobban kedvelik a történelmi, hazafias tárgyú elbeszéléseket, főkép a szabadságharc idejéből valókat, az életrajzokat, kalandos, regényes történeteket, az indián történetek harcias levegőjét, a messze földön tett utazások leírását földrajzi vonatkozásaikkal s az ismeretterjesztő műveket, például a *Műveltség Könyvtárának A technika vívmányai*, *Föld* és *Világegyetem* című köteteit. Egyetlenegy olyan tanuló akadt, aki szereti az egészségtani műveket. Hasonlókép csupán egy említette kedvelt olvasmányai közt a költeményeket is, még pedig Petőfi verseit.

Ha az írókat keressük, Jókai, Mikszáth és Verne az a három név, amelyik jóformán minden dolgozatban szemünkbe tűnik. Ők az ifjúságnak kedves írói.

Jókait azért szeretik főleg, mert ez a nagy regényírónk erősen össze van nőve a történelemmel, a történelmi olvasmány pedig a legtöbb tanulónak tetszik. Még aki elárulta, hogy nem szereti tanulni a történelmet, az is megjegyzi, hogy rajong a történelmi olvasmányokért.

Hogy Jókai és Mikszáth annyira lefogja a tanulók érdeklődését, abban nincs semmi meglepő. Az volna a csoda, ha az elbeszélésnek ez a két nagy művésze hidegen hagyná őket.* Némelyik elevenebb eszű fiú Mikszáthnak még az írása módját is megfigyeli. Egyikük azért szereti Mikszáth elbeszéléseit, mert «igen élénken vannak elmondva bennük az események, közben-közben gúnyos megjegyzésekkel». A másik azért kedveli, mert «mindig van benne valami humor, még a legszomorúbb történetben is és ez a humor a zárjelek közé tett megjegyzésekben nyilvánul».

De még a Jókai és Mikszáth elbeszéléseinél is jobban vonzzák a fiúkat a Verne-regények, melyeknek képzeletszőtte cselekvénye nagyon leköti a gyermek figyelmét. Ebben az életkorban a bíráló, mérlegelő értelem még nem nyirbálja meg a képzelet szárnyait s az érdekfeszítő meseszövés észrevétlenül átröpíti az olvasót a legnagyobb valószínűtlenségek szakadékai fölött. Talán kivétel nélkül minden tanuló életében van egy hosszabb-rövidebb ideig tartó korszak, mikor

* Jókainak a következő munkái vannak a dolgozatokban, mint olvasottak megemlítve: *Törökvilág Magyarországon*, *Egy magyar nábob*, *Kárpáthy Zoltán*, *Hétköznapok*, *Dekameron*, *Népvilág*, *Az új földesúr*, *A kőszívű ember fiai*, *Észak honából*, *Rab Ráby*, *Rákóczi fia*, *Színművek*.

az illető csak Verne-regényt olvas. Némelyik végigolvassa valamennyit. Az ifjúsági könyvtárba beadott könyvkérő lapokra akárhányszor csak ennyi van írva: «Verne-könyvet kérek». Vagy: «Akármi, csak Verne legyen». Viszont azonban nagynéha olyan cédula is akad, amelyik nyomatékosan hangsúlyozza, hogy «Vernét (természetesen így írva!) nem kérek!»

A Verne-ért rajongóknak hatalmas tábora mellett figyelmet érdemel az az egypár gondolkodó és bíráló hajlamú fiú, aki a Verne-regényeknek valósággal ellensége. A két ellenlábas csoportot pedig összekötik azok, akiknek lanyhább a Verne-könyvek iránti érdeklődése. Ezek közül egyik így ír: «A Verne-könyveket nem igen szeretem, de ha más nincs, akkor elolvasom». Azonban mindjárt mentegeti is lelkesedésének hiányát és fölismeri a Verne-regények értékét, midőn így fűzi tovább gondolatait: «Pedig sokat lehetne belőlük tanulni. A Verne regényei tudományos regények, megismertetnek a földrajzzal, csillagászattal, fizikával». A harminckét dolgozatíró közül tizenhét szorgalmas és lelkes olvasója Verne-nek, kettő nem nagyon kap rajta, öt pedig határozottan ellensége (nyolc nem nyilatkozik róla). Szinte mulatságos nézni, milyen kegyetlenül nekirontanak ezek a kis haragos kritikusok szegény Verne-nek s milyen keményen elítélik. Egyikük így ír: «Régebben olvastam Verne-könyveket, de most azt mondom, hogy az *Utazás a holdba* vagy *Utazás a tenger alatt* bolondság és csodálkozom rajta, hogyan lehet ilyet írni és olvasni». Egy másik, aki nem szereti az útleírásokat, Verne-től is azért idegenkedik, mert utazások vannak benne. Ebben a tanulóban már az összehasonlító, elvonó és összefoglaló képesség is elevenen dolgozik, mert az elolvasott néhány Verne-regényben a cselekvénynek általános vázlatát, belső szerkezetét is megfigyelte s így foglalta írásba: «Utaznak bennük, az úton szerencsétlenül járnak, végre szerencsésen megmenekülnek és így mégis elérnek a kitűzött célhoz». Nem is késik aztán e megfigyelés alapján kimondani a Verne-regényekre a marasztaló ítéletet: «Mind egy kaptafára vannak ütve, csak mindegyik másképen van színezve». Hasonló kemény bírálat volt a Verne-regényekről egy másik dolgozatban is: «Okos tartalma egynek sincsen, mind nagyon rémes». Ellehet képzelni, hogy egymással való beszélgetés közben mennyivel gorombább őszinteséggel szólják le a Verne-ellenesek a Verne-könyveket, mikor még dolgozatírás alkalmával is ugyancsak erősen megnyomták a tollat. A Verne-imádókat azonban semmiféle sértegetés, semmiféle lebírálás nem tudja kimozdítani ábrándjukból. Ők nem tántorodnak el egykönnyen az ő kedves írójuktól, akinek merész képzelete olyan csodálatos világokba ragadja hűséges olvasóit. Egy Verne-párti megemlíti dolgozatában az ellenpárt kicsinylő véle-

ményét: «Némelyek azt tartják — úgymond — hogy Verne művei nem érnek semmit, mert az csak mese». Annyira azonban nem merészkedik az illető, hogy cáfolni próbálná ezt a nézetet vagy igazolná a maga Verne-szeretetét.

A jelesírók után a ponyvairodalom is szóba kerül s a dolgozatok lapozgatása közben kialakul róla egy igen egészséges vélemény, melynek nagyon kellene örülnünk, ha éppen olyan őszinte is volna, mint amilyen józan. De attól tartok, hogy ez a nézetnyilvánítás nem egészen őszinte vagy legalább nem járul hozzá az osztálynak valamennyi tanulója. Aki legrészletesebben tárgyalja dolgozatában a ponyvairodalom kérdését, őszintén megvallja, hogy néhány évvel ezelőtt, mikor még nem tudta, milyen fontos dolog az olvasmány megválasztása, elolvasott mindenféle ponyvaregényt (megemlíti *Nick Cartert, Nobodyt, Sherlock Holmest).* Természetesen csak «dugva» olvashatta ezeket a silány tákolmányokat, mert szülei eltiltották tőle. Később — úgymond — maga is belátta az ilyen könyvek olvasásának káros voltát. Azóta nem olvasott ilyet s igérete szerint nem is fog többet efféle könyvet kezébe venni. Sőt mi több: azt is megfogadja, ha meglátja, hogy valamelyik barátja mennyire él-hal ezekért a «ponyvákért», igyekezni fog az illetőt e könyvek olvasásáról lebeszélni. Végül fölteszi magában, hogy ezentúl csak jó íróknak a munkáit fogja olvasni.

Egy másik tanuló — kétségkívül kevésbbé őszinte hangon — így ír erről a tárgyról: «Egész életemben idegenkedtem a ponyvairodalomtól. Sohase volt kedvem Sherlok Holmesnak és társainak kalandjait olvasni s óvtam tőle társaimat is. A detektiv-regényeket se szeretem». Egy harmadik is szigorú bírálója a ponyvairodalomnak, mikor azt mondja: «Vannak olvasmányok, melyek nem fejlesztik a tudást. Ezekkel kár az időt tölteni, a szemet rontani». Íme, ezek a tizenöt éves gyerekek — legalább a dolgozataikban — olyan józan fölfogásról, olyan egészséges gondolkodásról tesznek tanúságot, amilyen a legértelmesebb felnőtteknek is dicséretére válnék. Csak aztán így cselekednének is!

Kitünik a dolgozatokból, hogy íróik már kezdenek érni, kezdenek eszmélkedni. Már nem engedik át magukat teljesen az olvasmány öntudatlan élvezetének, hanem bírálgatnak, elemezgetnek, megfigyeléseket tesznek az olvasmányon. Észreveszik a sablont, amely szerint az író dolgozik. Az indián történeteknek egyik buzgó olvasója megjegyzi, hogy minden ilyen elbeszélésben szerepelnek becsületes, jó emberek, akik a megtámadottnak, üldözöttnek védelmére kelnek és rendszerint győznek. Egy másik fiú, aki Bajza Lenke regényeit szereti legjobban (mert ilyen is akadt!), észreveszi, hogy ezekben a re-

gényekben a gazdag és szegény néposztály van szembeállítva. A Verne-regények szerkezetének meglátásáról már föntebb volt említés.

Hogy mi mindent meg nem figyelnek a tanulók, arra igen tanulságos példa a következő. Egy izraelita vallású tanítványom Sebők Imrének *Öt világrészen keresztül* című útirajzáról így számol be dolgozatában: «Ezt a gúnyolódó, ocsmány könyvet, mely hitfelekezetemet sérti, nemhogy elolvastam volna, hanem elvetettem». Ez az erős és őszinte kifakadás, mely ugyancsak próbára teszi a javító tanár tapintatosságát, csattanós bizonyság arra, hogy az ifjúság kezébe adott műveknek az egyoldalúan bántó felekezeti szellemtől teljesen menteknek kell lenniök, mert az a tanuló, akiben a családi élet levegője vagy egyéb nevelő befolyások nagyra növelték a vallásos érzést, sok mindenben botránykövet találhat. Meg kell azonban jegyeznem, hogy egy másik izraelita tanuló szintén említi dolgozatában ezt a munkát, de nem kifogásol benne semmit, vagy talán szelídebb természeténél fogva nem mert fönnakadni rajta.

A léleknek mélyebb vallásossága egyébként is megnyilvánult a dolgozatokban. Egy Verne-olvasónak az *Úszó sziget* egész meséjéből az a vallásos gondolat ragadta meg legjobban a figyelmét, hogy néhány dúsgazdag amerikai ember mintegy föllázadt az Isten ellen, mert nem voltak megelégedve azzal a földdel, melyet az Isten teremtett s ezért elhatározták, hogy építenek egy olyan szigetet, mely az ő akaratuk szerint mozog a tengeren s mindíg oda megy, ahol a legkedvezőbb az éghajlat. Van egy dolgozatíró, aki a Szentírást és Kempist szereti leginkább olvasni. Ebben már a hivatás nyilvánul, mert az illető katholikus papnak készül. Egész magasztaló himnuszt ír a Szentírás szépségéről s kifejezéseiben is felcsillan a Szentírás nyelvének hatása annak tanúságaképpen, hogy csakugyan forgatója a bibliának.

De nemcsak az olvasmányokat figyelik meg a fiúk, hanem önmagukat is. Észreveszik magukon, hogy bizonyos olvasmányok túlságosan megfeszítik az érdeklődést és kellemetlen izgalmat teremtenek az olvasó lelkében. Az ilyen izgató olvasmányok közé vannak sorolva a dolgozatokban az indián történetek, melyeknek élet-halál harcai, élénken kiszínezett nagy veszélyei (a *prairie* égése) lázas izgatottságban tartják a gyermeket, aki lélekzetét visszafojtva remeg kedvelt hősének életéért, mikor a hős a halál torkába kerül. A Verne-regényeknek is megvan ez az idegperzselő hatásuk. Egy tanuló például így nyilatkozik Verne-ről: «Tavaly még rajongtam érte, de a sok rémes történet, hihetetlen kaland, kegyetlen kínzás úgy felizgatott, hogy ideges lettem s ekkor megfogadtam, hogy semmiféle Verne-

regényt nem olvasok többet». Egy másik fiú azt írja, hogy szereti az izgató könyveket, például a Verne-regényeket. «Valószínűleg azért szeretek ilyet olvasni — teszi hozzá gyermeki egyszerűséggel — mert heves a vérem». Belátja azonban, hogy az izgató regények olvasása nincs reá jó hatással, tehát azt igéri, hogy nem fog többet effélét olvasni.

Ilyen gyermeki vallomások után nem szorul bizonyításra, hogy az izgékony idegrendszert vétek fűteni az izgató olvasmányok alkoholmérgével. Az izgékonyság foka különböző. Némely tanulóra már a Verne-regények is izgatólag hatnak. Az ilyeneket más irányba kell terelnünk, enyhébb levegőjű olvasmányokra. Azt pedig talán fölösleges is mondani, hogy a detektiv-regények egyáltalában nem foglalhatnak helyet az ifjúsági olvasmányok között, mert a legegészségesebb gyermeki idegeket is megtépázzák.

A képzeletszőtte cselekvényű, kalandos olvasmányok fölgyujtják a gyermekifjúnak különben is lobbanékony képzeletét s felkeltik benne a kalandvágyat. Egyik tanítványom, kiben van valami kedves gyermekiesség, azt írja dolgozatában, hogy mikor Robinzont olvasta, az a gondolata támadt, hogy ő is elmegy utazni messze földre és felfedez valamit! Szerencsére azonban erre nem került a sor, mert mindíg valami újat, szebbet olvasott s az olvasmány varázshatalma alatt mindíg azokat a hőstetteket szerette véghezvinni, amelyekről épen olvasott. A Verne-féle csodálatos történetek is nagyon táplálják a gyermekben a kalandvágyat. Akárhány ifjú van, aki szeretne ezeknek a nem mindennapi történeteknek hőse lenni. Az olvasmányok nyomán éledő kalandvágyat azonban legtöbbször idejében lehűti a józanabb gondolkozás hideg zuhanya. Eszébe jut a gyermeknek, hogy bármilyen szép volna e kalandokban résztvenni, mégis csak kényelmesebb itthon, veszélyektől nem fenyegetve élni.

Az életkorok szempotjából is tanulságosak a dolgozatok. Ismeretes dolog, hogy időszakonként változik érdeklődésünk iránya s később szinte csodálkozik rajta az ember, hogy fiatalabb korában miféle olvasmányok vonzották figyelmét. Már a tizenöt éves gyermek is eljut erre a tapasztalatra. Egy fejlett értelmű és jó tollú dolgozatíróm egészen talpraesett módon megállapítja, hogy a különböző életkorokban mi érdekli az embert. «A gyermeket — úgymond — a meséskönyvek, az ifjút az izgató, fantasztikus művek, a felnőtt embert pedig a komoly, tudományos dolgok vagy a higgadt, túlzásba nem vitt történetek szórakoztatják». Igen természetes, hogy aki ezt írja, már a harmadik csoportba sorolja magát. Általában észre lehet venni, hogy az ifjú lenézi a gyermek olvasmányait s bizonyos kicsinylő felsőbbséggel tekint le saját gyermekéveire. Egyik dolgozatban például

ilyen megjegyzést talál az ember: «Régebben roppant érdeklődéssel olvastam Bőrharisnyának és társainak soha meg nem történt kalandjait, de lassanként megkomolyodtam s most már tisztán a tudományos és földrajzi munkák érdekelnek». Ezek a dolgozatok is igazolják azt a megfigyelést, hogy a gyermeket nem a gyermekekkel történt kisszerű események, hanem a felnőttek nagyszabású viselt dolgai érdeklik. A gyermek maga is meglett ember szeretne lenni. Van benne bizonyos büszkeség és önérzet, mely sértve érzi magát, ha könnyebbfajta olvasmány kerül eléje. Erélyesen tiltakozik az ilyen olvasmány ellen, mert ő már nem gyerek! Jókai *Kis Dekameron*ja jutott ez alkalommal erre a meg nem érdemelt sorsra. Ugyanis egyik tanítványom felpanaszolja róla dolgozatában, hogy sok apró-cseprő elemi dolog van benne, ami nem őneki való!

Több érdekes vonást lehetne még a dolgozatokból kiemelni. Egy merészebb tanuló még az ifjúsági könyvtárt is megkritizálta, hogy nem valami nagy választék van benne jó könyvekben, ami — mellesleg mondva — nincs épen igazság híján. Még az élelmesség is utat talált magának a dolgozati füzetekbe. Akadt tanítványom, aki a dolgozatban kért meg, hogy adjak ki neki valamilyen könyvet, mert nagyon szeretné olvasni.

Két fiú sorját keríti az újságoknak is. Az egyik mindennap olvassa a *Pesti Hirlap*ot, de persze csak a napi híreket. Észrevételt azonban nem fűz hozzá. Egy másik tanuló körülbelül így fejezi be dolgozatát: «Megemlítem még olvasmányaim közt az újságot is, mely véleményem szerint az utolsók közé tartozik. Csak némelykor szoktam elolvasni, akkor is unalomból, mert nincs benne egyéb, mint rablás és gyilkosság». Ellehet gondolni, milyen előkelő lapot olvasott az illető, ha ilyen kevéssé megtisztelő módon vélekedett róla. A többi fiú hallgatott az újságokról, nem mintha csupán ez a kettő olvasott volna lapot, hanem bizonyára elfelejtettek róla írni. Kérdőíves vizsgálatokkal könnyű volna kideríteni, hogy a tanulók, ha olvasnak újságot, csak a napi szenzációkat olvassák. Már pedig azok között még a gondosan szerkesztett nagy napilapokban is igen sok hír van közölve, amelynek jobb a gyermek előtt ismeretlennek maradnia. Az emberiség bűneit, az élet förtelmeit később is elég korán lesz, ha megismeri. Legcélszerűbb tehát, ha ebben a korban semmiféle napilapot nem olvas a gyermek.

Amit egy háromnegyedórás iskolai dolgozat keretében elmondhatnak a fiúk, abból kétségkívül sokkal kevesebbet tud meg a pædagogus a tanulók lelki világáról, mintha tervszerűen összeállított kérdésekre feleleteket gyüjtenénk tőlük. De így talán önkéntelenebb a lélek megnyilatkozása s választ kapunk olyan kérdésekre is, me-

lyeket elfeledtünk volna feltenni. Másfelől azonban mindenesetre hiányosabb a kép, melyet a dolgozatok alapján megrajzolhat az ember s ezért nem járhat sok tanulsággal. Következtetni csak óvatosan lehet a nem rendszeresen gyüjtött, hézagos adatokból, általánosítani meg épen bajos. De a pædagogus előtt annak is van valami becse, ha egészen véletlenül, egy írásbeli dolgozat ötletéből ilyen adalékok jutnak birtokába s ezeken eltűnődve, csak egy gyertyafény erejével is élesebben látja megvilágítva azt a területet, mely az ő eddig még teljesen meg nem hódított, minden vidékén át nem kutatott birodalma: a gyermeki lélek világát. *Dr. Nagy József.*

Az együttes nevelés egészségtana.

A középiskolába járó fiúk és leányok együttes nevelésének problémáját érdekesen világítja meg az a beszéd, amelyet Burgerstein Leo bécsi professzor tartott az Egyesült Államok Clark-egyetemének huszadik alapítási évfordulója alkalmából. Az együttes nevelést egészségügyi szempontból teszi vizsgálat tárgyává és tárgyalása annál inkább érdekelhet bennünket, mert európai viszonyokra vonatkozó pontos vizsgálatokból folyó tapasztalatokkal ismertet meg bennünket. Adatai elsősorban Finnországra vonatkoznak, ahol az 1883 óta folyton szaporodó vegyes középiskolák száma 1908-ban 33-ra emelkedett 3569 leány- és 2863 fiútanulóval. A nyilvános középiskolát végzett nők első csoportja 1890-ben lépett az egyetemre és számuk ma a hallgatóság ötödére rug.

Értelmi szempontból nézve a két nemet, mindenekelőtt azt találjuk, hogy a fiú-tipus lelki variabilitása nagyobb, mint a leánytipusé, és pedig mindkét irányban. Nők között sokkal ritkábbak nemcsak a szellemileg kiváló gyermekek, hanem a gyenge tehetségűek is, mint fiúk között. Körülbelül egyenlő számú fiú és leány között vizsgálta pl. Warren az értelmi képességeket és azt találta, hogy a fiúknak 21%-a, a leányoknaknak azonban csak 16%-a gyengetehetségű. Ide tartozik az a tapasztalat is, hogy a fiúknak inkább van erősebb hajlandóságuk és képességük egyik vagy másik tárgy tanulására, míg a leányok egyenlő szorgalommal és képességgel tanulnak mindent. Mindez talán összefügg a leányok nagyobb mértékű befolyásolhatóságával. Ennek a külső befolyásolhatóságnak tudhatjuk be pl. azt, hogy bizonyos lelki természetű járványok gyakran lépnek fel leányok közt, viszont fiúkra csak kivételesen terjednek át. Ezzel függhet össze az is, hogy a leányok nagyobb mértékben tudnak alkalmazkodni, mint a fiúk. Az egyes tárgyakban elért tanulmányi eredményekre vonat-

kozólag nem állanak rendelkezésünkre pontos vizsgálatok. A középiskolai tanfolyamon végzett munka egészére vonatkozó adatokat is csak Finnország szolgáltatja. Ezen adatok szerint az átlagos eredmények a leányoknál mindig jobbak, mint a fiúknál, akár leányiskolákat hasonlítunk össze fiúiskolákkal, akár ugyanazon intézetben együtt tanuló fiúkat és leányokat egymással.

Azt látjuk tehát, hogy a leányok értelmi képessége szempontjából a középiskolai fokon való együttes nevelés ellen nem lehet semmit felhozni. De vajjon ugyanezt mondhatjuk-e, ha a tanulók testi állapotát és fejlődését vesszük is tekintetbe? A felelettel való tartózkodásra int a tény, hogy a testi növekedés lefolyása hosszabb időt vesz igénybe fiúknál, mint leányoknál. De ezenkívül is nagy a különbség a fiúk és leányok egészségi viszonyai között. Míg pl. a fiúk legkisebb halandósági százaléka a 13., 14. és 15. évekre esik, a leányoknál ezt a minimumot a 12. és 13. években találjuk. A betegségre vonatkozó vizsgálatok is rosszabb viszonyokat mutatnak a leányoknál. Így pl.:

	Megvizsgált fiúk száma	beteg %	megvizsgált leányok száma	beteg %
Dánia	16,789	29	11,336	41
Svédország	11,210	34·4	3,072	61·7
Norvégia	830	21·9	500	36·7

Megjegyzendő, hogy ezekben a statisztikákban nem vették tekintetbe a heveny betegségeket.

Az iskolai életviszonyok okozta hosszantartó nehéz munka könnyen vezet gyakran ismétlődő orrvérzésre és főfájásra. Egy hamburgi felsőbb leányiskolában pl. a tanulók 50%-a szenvedett visszatérő főfájásban és 16%-nak volt gyakran orrvérzése. A vizsgálatok azt mutatták, hogy ilyen irányú káros befolyást az eseteknek csak tizedrészében gyakoroltak a családi viszonyok. Svédországi vizsgálatok szerint is 11,210 fiú közül 13·5% volt főfájós és 12·7%-nak volt chlorosisa, viszont 3,219 leány közül főfájós 36·5%, orrvérzésben szenvedő 35·5%, pedig a leányok kötelező napi elfoglaltsága mindig kevesebb volt, mint a fiúké. A Finnországban szerzett tapasztalatok szerint is sokkal többet mulasztanak a leányok, mint a fiúk főfájás és általános gyengeség miatt. Hasonló eredményre vezetett a tornamentesek statisztikája. A helsingforsi koëdukációs középiskolák 1275 fiúnövendéke közül 3,06% volt 1890-ben tornamentes és ezeknek 49%-ánál volt gyengeség az ok; viszont a 973 leánynövendék közül 11,63% mentette fel magát a torna alól és ezek 65%-ánál volt az ok gyengeség, illetve vérszegénység. A tüdővész okozta halandóság is nagyobb a finn leányokra, mint a fiúkra nézve.

Tanulságos az összehasonlítás a különböző korokban a fiúk és leányok betegsége közt. Burgerstein adatai a svéd fiúgimnáziumokra és felsőbb leányiskolákra vonatkozólag:

	11	12	13	14	15	16	17	18	19 éves
fiúk közül beteg	34·4	37·6	38·0	37·4	36·6	34·7	38·6	40·5	36·9 %
leányok közül beteg	55·7	59·7	64·8	64·4	63·1	63·9	62·5	(68·6	60·3)%

Azonkívül, hogy minden évben nagyobb százalékban betegek a leányok, mint a fiúk, fontos a következő jelenség: A 13. évig a betegek százaléka mindkét nemnél növekszik. A fiúknál tehát az élénk növekedés megindulása idején, a pubertás kezdetén, a betegeskedők száma csökkenni kezd; a leányoknál ez a fejlődés korábban indul meg, de a betegek százalékának gyarapodása tovább tart még a fejlődés ideje alatt is. Az iskolai év folyamán való súlynövekedésre vonatkozó vizsgálatok eredménye az, hogy 11—12 éves korig nincs különbség fiúk és leányok között. Később, 13—14 éves korban a pubertás fejlődése folyamán mindinkább erősödik növekedés tekintetében a különbség a két nem között; a leányok súlynövekedése ugyanis úgyszólván teljesen a szünetekre esik, évközben inkább csökkenés áll be, különösen a 16. éven túl. A pubertás fejlődésével tehát a leányok szervezete gyengül és érzékenyebb lesz az erős munka iránt. De tudjuk, hogy a pubertás nemcsak testi zavarokkal jár, hanem gyakran lelki depresszióval is, amelynek következtében a serdülő kevésbbé alkalmas a szellemi munkára. Nehéz szellemi munkával tehát könnyen megzavarhatjuk ezt a folyamatot, amelynek zavartalan lefolyása az egész életre kiható fontosságú a leányoknál sokkal nagyobb mértékben, mint a fiúknál.

Mindezek alapján azt kell mondanunk, hogy bár gazdasági szempontok szükségessé teszik a két nem együttes nevelését és értelmi szempontokból nem lehet kifogásolni, az egészségtani elvekkel teljesen ellenkeznék, ha a leányok kénytelenek volnának mindent ugyanolyan mértékben tanulni, mint a fiúk. A helyes megoldás Burgerstein véleménye szerint az volna, ha a legnagyobb óraszámú tárgyakat, amelyekből tehát a legtöbb házi munka is származik, könnyítenők a leányok számára a munka mennyisége és minősége tekintetében is, tekintetbe véve a nemek különböző ellenállását és a fejlődés folyamán beálló változásokat. Ha ilyen módon a leányok a fiúkkal együtt elvégezték az egész középiskolát, érettségi vizsgálatot is tehetnénk velük, amelynek a kivánalmai velük szemben kisebbek volnának, mint a fiúkkal szemben, de ép ezért az erről szóló bizonyítvány nem képesíthetne az egyetemre. A tapasztalat azt mutatja, hogy a legnagyobb rész megelégednék ennyivel. Ha azonban valamelyik leány

egyetemre akarna beiratkozni, annak még legalább egy évig tartó középiskolai tanfolyamot kellene végig tanulnia, hogy a teljes érettségi vizsgálatot kiállhassa. Ez nem volna igazságtalanság, mert a fiúk a katonáskodás évével úgy is hátrányban vannak a leányokkal szemben és előnye az lenne, hogy a leányok érettebb korban lépnének az egyetemre, jobb egészséggel és nagyobb ellenálló képességgel. Mert a statisztika azt mutatja, hogy a mai viszonyok között az egyetemre lépő leányoknak csak kicsiny töredéke állja ki a nehéz vizsgákat és az is kérdés, hogy az ezekre való készüléssel járó nehéz munka nem veszi-e igénybe túlságosan a szervezetüket.

Ha ezt a megoldást nem fogadhatjuk is el minden részletében, annyit mindenesetre tanulhatunk Burgerstein előadásából, hogy a leányok és fiúk együttes nevelését a középiskolai fokon egészségi okokból nem hagyhatjuk meg úgy, hogy ne legyünk tekintettel a nemek különbségére.

KELEMEN IGNÁC.

IRODALOM.

Mosso Angelo: Az ifjúság testi nevelése. Fordította és bevezető tanulmánnyal ellátta Karafiáth Márkus dr. 160 oldal. Lampel R. könyvkereskedése. Ára.

A magyar atlétikai szövetség igen nagy tettre határozta el magát, amellyel mindenkit, aki a testi nevelés barátja, rendkívül lekötelez. Egy testnevelési könyvtár kiadására és terjesztésére vállalkozott, hogy azon elveket, amelyeket hirdet, a nagyközönséggel is megismertesse. E célból első sorban Mosso Angelo, a turini egyetem híres élettan-tanárának könyvét fordíttatta le annak zálogául, hogy a testnevelés ügyét a tudomány követelményeinek megfelelően fogja a szövetség művelni.

Mosso könyve nem mai keletű, 1892-ből való, amidőn Európaszerte nagy mozgalom fejlődött ki a szabadkézi gyakorlatok és főleg a játékok érdekében, amikor a svéd torna kezdett mindenfelé elterjedni. Ezen mozgalom különösen azoknak jött kapóra, akik az eladdig egyetlen rendszeres tornát, a német tornát, nemcsak tudományos okokból, hanem nemzeti szempontokból is rossz szemmel nézték anélkül, hogy helyébe jobbat tudtak volna ajánlani. Itt a francia bizottság, melynek élén *Marey*, az élettan egyik leghíresebb tanára állott, itt az olasz bizottság — és dacára az elmult másfél évtizednek újat létesíteni ezek sem voltak képesek. Ellenben hódító körútjára indult a svéd torna és mindenfelé elterjedtek a játékok.

Mosso is azok közé tartozik, akik a német torna ellenségei és 12 fejezetből álló művének legérdekesebb része azon fejezet, amelyben a német tornát bírálja, amit az «Akrobatizmus» című fejezetben folytat (99—113. és 114—125. lap). Spencer idézetével kezdi, ki megengedi, hogy a torna ugyan több a semminél, de aki egyúttal kereken tagadja hogy «a játékkal egyenértékű volna». A hátrányok egyrészt a kevéssé változatos mozgásokban állanak, ami az egyes izmok gyors kifáradását és túltengését okozza, másrészt az élvezet hiányában. Maga Mosso gyógyszernek mondja a német tornát, amelyet azért találtak ki, hogy az időt, amelyet a test fejlesztésére kellett szentelni, a legrövidebbre szabhassák (100. l.). Burgerstein szerint pedig fárasztó, mert a tanuló egy egész óra alatt áll és egy-egy

tanuló alig gyakorol 1—2 percet, ami a tömegtorna hibája. Ezen segíteni lehet, mint a magyar példa bizonyítja. Növelték a bajt a tornatanárok, akik egyrészről mindenféle mozdulatokat találtak ki, másrészről valóságos professzorok akarnak lenni, akik a monométerrel és spirométerrel kisérleteznek vagy pentatlonról előadást tartanak, de egy tornagyakorlat bemutatásától irtóznak. Hozzájárulnak a rossz tornacsarnokok és helyiségek; látott olyanokat is, melyek inkább börtönhöz hasonlítanak. A tanügyért sokat áldozó Milanóban 800 gyermek tornázott egy kilenc lépés széles, tizennyolc lépés hosszú, mély, penészes tornahelyiségben!

Tudományosabb már azon ellenvetése, hogy a német torna főkép a kar- és vállizmokat erősíti, ami által a lábszárak erősítését elhanyagolja, amire tulajdonkép szükség van. Különösen a német tornára nézve jellemző korlátot és nyújtót támadja meg; ilyen mozgásokra az életben soha sincs szükség és nagy élvezettel idézi Lagrange francia fizologust, aki a német tornát *majomtornának* nevezi, mert a testnek felemelését kívánja; ez a majomnak mégis könnyebb, mert alsó végtagjaival és farkával is kapaszkodhatik A torna Mosso szerint a testnevelésnek csak kiegészítő része lehet.

Hasonló erővel küzd Mosso a katonai nevelés és iskolai zászlóaljak ellen. Úgy a katonai gyakorlatokat mint a céllövészetet elítéli, mely tudvalevőleg az olasz hadférfiak kedvenc eszméje. Katonák idézeteit sorolja föl, akik szerint minden katonásdi csak ront. A céllövészetet boncolva arra az eredményre jut, hogy elég ezt 18 éves korban kezdeni 14 év helyett; fő az idegrendszer erősítése. Az altisztek pedig iskolába egyáltalán nem valók.

Ha most azt kérdezzük, hogy mily irányba kívánja Mosso az ifjúság testi nevelését terelni, akkor első sorban a játék mellett foglal állást könyvének első négy fejezetében. Igen érdekesen ismerteti, hogy a renaissance korában milyen volt a testi nevelés Olaszországban; főleg a labdajátékok voltak elterjedve. Sőt szerinte *Harvey*, a vérkeringés felfedezője Olaszországból Angliába vitte át a játékot. A jelenkori angol nevelés, a testi nevelés az egyetemeken, a kollégiumok és az idő felhasználása Anglia és a kontinens iskoláiban teszik a további fejezetek tárgyait, amelyekben minden erejével a játék mellett küzd.

A játékon kívül a svéd tornának kíván helyet adni, amely a tudományos jelleget leginkább hordja magán. Habár ismeretei e tekintetben tökéletlenek, hiszen a svéd torna eszközei közül csak a palánkot (amit a fordító lécezetnek nevezett el) és legfeljebb a padot nevezi meg, mégis igen jól jellemzi a svéd gyakorlatok egészségi előnyeit a némettel szemben és főleg a leányoknak ajánlja.

Harmadsorban tekintettel a férfi ifjúság feladatára a haza védelme körül, a menetelést, mint a jó katona legfontosabb kellékét követeli és vele kapcsolatban a gyors és távolfutást. Épen a városi élet miatt hanyagolják el a lábak erősítését, pedig akárhány harcot a lábszárak döntenek el. Egy hadoszlop meneteléséről szóló leírásában gyönyörűen írja le az elváltozásokat, miket az elgyengülő katonáknál észlelhetni; katonaorvos korából tudja, hogy az elmaradozók városi szülöttek voltak. A menetelést a hát megterhelésével kívánja végeztetni, tekintettel a háti bőröndnek nagy szükségére a katona háztartásában, de hogy milyen legyen a hát megterheltetése, arról nem szól.

A testgyakorlat oktatását megfelelően kiképzett tanárokra óhajtja bízni, hogy ekkép is nyilvánvaló legyen a testi és szellemi nevelés egyenjogúsága, míg a felügyeletet orvosokra bízná. A jelenlegi (olasz) tornatanítók nem felelnek meg, mert lelkesedést az ifjúságba önteni, rendet fenntartani nem tudnak. Mindenkép több időt kíván a heti egy óránál, minek következtében a testgyakorlatra egész évben 20, sőt egyes liceumokban épenséggel csak 10 óra jut. Amióta a torna nem kötelező, benne az ifjúságnak csak 10%-a vesz részt.

Mindenki, legalább minálunk, készségesen el fogja ismerni Mosso azon követelésének jogosultságát, hogy kollégiumnak vagy iskolának nem is volna szabad lennie, amelynek nincs tornacsarnoka és játszótere és olyan pajtaféléje, mely esőben, havazáskor menedéket nyújt. De hogy mily nehéz iskolákat ilyenekkel ellátni, arról Karafiáth M. előljáró tanulmánya tanuskodik. Van még most is hat középiskolánk tornacsarnok nélkül. A 185 vidéki középiskola közül 16 intézet ifjúsága az udvarra szorul, 27 a baromvásárra, 4 a legelőre van utasítva, 14-nek egyáltalában nincsen játékhelye. Hogy mily szomorú a fővárosi középiskolák helyzete e tekintetben, elég reámutatni. A vidék pedig — elég szomorú — követi a főváros példáját. Hic Rhodus, hic salta.

Végül Mosso — bármily barátja a játéknak — távolról sem pártfogolja a versenyeket, az erősek kiképzését s ha dicséri az angol tanulók versengését, ezt azért teszi, mert «állandó tréningben» kell lenniök, minthogy nem tudják, hogy mikor hívják ki őket. Szerinte «jó, hogy vannak a sport különböző nemeit, a tornát, vívást, csolnakázást, úszást stb. terjesztő egyesületek, de a versenyekkel és bajnoki díjakkal csak a kiváltságosak törődjenek. A kormánynak azonban az a kötelessége, hogy azok behatóbb gondozásával foglalkozzon, azok ereje gyarapításával, akiknek testi ereje alacsonyabb értékű és akik a társadalom és a hadsereg jóval nagyobb részét teszik. (151. lap.)» Arany szavak, melyek méltán megérdemlik a közfigyelmet.

különösen azon sportegyesületek részéről, melyek a középiskolai ifjúságra is kivetik hálójukat, amit maga Karafiáth M. is rosszal.

Mosso műve rendkívül kellemes olvasmány, mely nem száraz tudományossággal foglalkozik a felmerülő kérdésekkel, sőt sokszor megtörténik, hogy valamelyik eszmén elkalandozva, egész máshova vezeti az olvasót. A kitünő fordítás egyenesen ajánlja e művet minden művelt magyarnak, nemkülönben a bevezető tanulmány Karafiáth tollából, mely — némely apróságoktól eltekintve — hű képet ad testnevelésünk fejlődéséről és jelenlegi állapotáról.

Dr. Juba Adolf.

*

Heubaum Alfréd: Pestalozzi. — Berlin, Reuther et Reichard. 1910. 368 l.

Mennél több kötetét látom Lehmann «Die grossen Erzieher» c. vállalatának, annál inkább sajnálom, hogy irodalmi viszonyaink még eddig nem engedték meg hasonló vállalat megindítását. Pedig ránk férne a nagy nevelők eszmevilágából kisugárzó meleg és úgy látjuk egyes újabb példákból, hogy a jó pædagogiai munkának van immár nálunk is kelendősége.

Egy-egy nagy ember élettörténete, ha egyuttal eszméinek fejlődését is bemutatja, érdekesebb a legszebb regénynél és sokkal több tanulságot rejt magában tanítóemberre egy-egy nagy nevelő lelkébe való bepillantás, mint a száraz elméletek egész kötetsorozata.

Tizenkilenc fejezetben mutatja be itt Heubaum Pestalozzit mint pædagogust, politikust, emberbarátot és költőt. Törekvéseit, működését annak a kornak részletesen és szépen megfestett kereteibe illeszti. Nem egyszerű életrajz, nem is csupa méltatása nagyarányú irodalmi működésének; hanem a kettő együttvéve, a szerző szellemes és találó kritikai megjegyzéseivel fűszerezve.

A családi életért rajongó gyermek, aki már 6 éves korában elvesztette atyját, a zürichi Schola Carolinában nevelkedett és szerzett ismereteket. Ismereteket, mondom; mert a tudomány megszerzése az ifjak saját munkásságának volt eredménye. Könnyen hevülő lelkét feltüzelték Bodmer patriotái s a XVIII. század 70—80-as éveinek a tyrannusgyűlölete a 20 éves ifjú Agis c. elbeszélésének főmotivuma (1766). Majd megint a mezőgazdaságot istápoló korszellem ragadta magával.

Földmíves akar lenni; közben pedig már a zseni önérzetével nagy tetteket igér Schulthesz Annához (később feleségéhez) írt leveleiben 21 éves korában. A gyermeknevelés kérdése foglalkoztatja már akkor is, félig Roussean szellemében. A szabad természet tantermébe

vezesd fiadat, írja valamivel később naplójában, van tanítás szavak nélkül is. Így akarta nevelni fiát is. Rousseautól már ekkor a társasélet erős hangsúlyozásával különbözik. Használható polgárrá kell nevelni a gyermeket. *A nevelőnek a gyermek szívét kell mindenek előtt megnyernie.* Eladdig ismeretlen tétel a pædagogiában (és fitymálva emlegeti sok nevelő manapság is). Ismeretes, hogy Rousseaun kívül más pædagogust nem tanulmányozott.

Földbérlete, népfoglalkoztató vállalkozásai nem sikerültek. Mindenki tudta, mondá, hogy nem alkalmas vállalkozásra, csak ő nem. Igazi tanító, lelkes népnevelő: belát az emberi lélek és az élet mélységeibe, azonban a haszon, az anyagi jólét, mely ezekből a tanulmányokból fakad, másé.

Divatba jöttek az irodalmi levelek. Ő is írt ilyeneket 1777-ben. Ezekben az emberszeretet legtisztább szelleme él. Ismeri a szociális nyomort s utasítja a nevelőt, hogy tanulmányozza a szegénységet a nyomor tanyáin. A szegényt szegénységre kell nevelni. Az az álláspontja, hogy a szegény felnevelésének végcélja az ember általános felnevelésén kívül a saját helyzetében keresendő. Ő maga is minden áron a szegény gyermekek számára nevelő- és részben mezei, részben ipari munkával foglalkoztató iskolát akar létesíteni. Érdekes vállalkozásai mind a pénz hiányán szenvednek hajótörést. Egy minisztert keres, aki ember. Aki t. i. az emberboldogítás és embernevelés szolgálatába szegődnék.

Sűrű egymásutánban megjelent munkái mind élesebb körvonalakban mutatják szellemi nagyságát. Költői tehetsége is bontogatja szárnyait és az 1870-ben megjelent «Die Abendstunde eines Einsiedlers» c. munkájának a zsoltárokra emlékeztető magas szárnyalása ihletett lélek alkotása. Herder ódáinak, Goethe ifjúkori költeményeinek hangja csendül meg itt, vegyítve olyan aforizmussal, mely Nietzscheével vetekedik. A nevelés czélja az emberiesség és gyakorlati életderekasság. Hivatásra és emberiességre való nevelés összetartozó fogalmak. A legegyszerűbb, minden emberrel közös életvonatkozásokat érti ő az *emberi*-n; nem pedig elvontan elkülönített természetlényt, mint Rousseau.

A családi nevelésnek valóságos dicsőítő himnusza «Lienhard és Gertrud» c. regényének I. része, mely 1781-ben jelent meg, még ugyanabban az évben második kiadást ért. Érdekes rajza a falusi életnek. Ismeri a népnek konkrét, szemléletes gondolkozásmódját; jelenetekben, képekben igyekszik lelkéhez férkőzni. *A természet rajza, személyek leírása* nem érdekli Pestalozzit. Erkölcsi zseni, csak erkölcsi problemák megfejtésével foglalkozik. (Érdekes a regénynek egy jegyzete, ahol azt mondja, hogy a költőnek nem sza-

bad a rútat festenie. V. ö. Lessing Laokoonjával.) Ez a regény különben hű tükre a nép akkori elhanyagolt állapotának. S lángoló vád a társadalmi intézmények ellen írt másik munkája is, mely egy akkoriban sokat megbeszélt társadalmi jelenségről, a gyermekgyilkosságról szól. Pathetikus és deklamáló stílusban dicsőíti a házaséletet. Ne menhelyeket állítsanak a gyermekgyilkos nők számára, hanem segítsék elő a házasságkötést. A nemi felvilágosítást is érinti. A jövő szelleme leng ebben a munkában.

A L. és G. III. és IV. részében mintha kissé megváltozott életfelfogásnak volnának nyomai. A pesszimizmus egy német magyarázza bele a szerző P. munkájába. Azért, mert a regény pap-alakja más és mert Glüphi hadnagy a gyermeknevelésben főmotivumként uralkodó szeretetről azt mondja, hogy csak a félelem mögött és mellett alkalmazható, még nem lehet ilyen messzemenő következtetéseket vonni. Sok csalódása ellenére is megmaradt Pestalozzi nagy idealistának, abban a helyes értelemben, hogy megvalósítható ideálokért küzdött.

A francia forradalmi eszmék is megtermékenyítették lelkét. Társadalomtudományi kérdésekkel foglalkozik és szerfölött büszke arra a kitüntetésre, mely osztályrészeül jutott, mikor a franciák díszpolgáruknak választották meg. Még aláírásában is használja a citoyen français címét. A társadalom keletkezésében a belátásos elmélet híve. A társadalmi bajokért az önzést teszi felelőssé. Szép párhuzamot állít fel a szerző Pestalozzinak az erkölcsi szabadságról kifejtett tiszta felfogása és Fichte elvei közt (178. l.).

Élénken résztvesz Pestalozzi Svájc politikai átalakulásának nagy munkájában. Nem merült ki az ő tehetsége iskolai reformeszmék terjesztésében, nem volt puszta schulmeister. Jelentős szerepet vállalt társadalmi téren is. Az emberiség átka, hogy az ilyen lelkes ideálistát csak száraz kenyérrel etette mindig — még manapság is. Lelkesített, röpiratokat írt, közben állandóan izgatott az ő (közismert) iskolai tervei érdekében, lapszerkesztő lett és amellett szegény maradt mindig.

Iskolai reformalkotásainál (népiskola, árvaház) teremtőereje mindig az élő tapasztalatból merítette legbővebb táplálékát. Gyakorlati szellem, aki a gyakorlatból nyert ismereteit később tudományosan igyekszik indokolni. Módszerét tudományosan 1799—1801-ben alapította meg. A «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» című levélalakban írt munkája elég részletesen foglalkozik módszerével.

A természet szemlélete az emberi tanításnak tulajdonképeni igaz alapja. A szemlélet megelőzi a szót, *a határozott ismeret az ítéletet.* A természet tárgyait világos rendben és sorban kell az érzé-

kekhez közelhozni. Természet nála a gyermek természete és az érzéki meg erkölcsi környezet. Az írásra, olvasásra, számolásra, rajzra és mérésre alkalmazva ezt az elvét, megállapítja híres Elementarpunktjait: a hang, a szám és alak elemeit. A szemlélet az első szellemi tevékenység; szám, alak, szó az első lényeges tartalom, mely a szemléletet foglalkoztatja. Heubaum alapos tárgyismerettel és tudással bizonyítja, hogy az 1799. év fordulópont Pestalozzinak a természet nevelőhatására vonatkozó nézetében. Míg ugyanis előbb feltétlenül dicsőíté a természet nevelőhatását, most azt tanítja, hogy a gyermeket ki kell tépni a vakon játszó természetből és a törvények szerint fejlődő természetet kell a szemlélet alapjául megtenni. (V. ö. 223. és 235. l.) Utóbb egyik barátjának, Krüsinek figyelmeztetésére ujból módosult álláspontja.

A fizikai és erkölcsi nevelésre vonatkozó elveit később fejtette ki. Sokszor hangoztatta, hogy az általános emberinek képzése megelőzi az élethivatásra való képzést. Különösen 1799 után formulázta így s ezzel az újhumanisták felé közeledett (Humboldt).

Életének tragikumához tartozott, hogy nem tudott kellő kifejezést adni zseniális eszméinek és hogy nem akadt tanítványa, aki követhette volna népboldogító gondolatainak mélységébe. Mindazonáltal nem azért igyekezett újból és újból megfogalmazni elveit, átalakítani munkáit, mert nem tetszett neki az előbbi fogalmazás, hanem, hogy még jobban kibeszélhesse magát. Sok mondanivalója volt.

És kora megértette őt, méltányolták szellemi nagyságát. Messze országokból jártak hozzá, az ő iskoláiba tanulni és messzire elhangzottak a jövőnek szóló szociális indítványai is. Hirdette ő már akkor a mai szociálpedagogiának számos, jelentős gondolatát. Megírta a francia belügyminiszter kívánságára módszerét Franciaország számára. Méltányolták — de csak erkölcsileg. Az ő alapította intézetek története ismeretes és szinte fáj az életrajz befejező akkordja, mely arról szól, miként vesztek össze tanítványai, illetve iskoláinak tanítói egymás közt és a mesterrel. Megtépázták babérjait, elkeserítették élete utolsó napjait.

Pestalozzi elveinek és törekvéseinek az adja meg főjelentőségét, hogy nálánál addig senki sem hangsúlyozta olyan nyomatékosan az emberi méltóságot. Az embert szellemi és erkölcsi képességei teszik igazi emberré. Ez az isteni rész az emberben. És mert minden emberben megvan ez, azért minden embernek van joga a neveltetésre és egyszersmind társadalmi kötelesség is a nevelés. A nevelés *művészetének* pszichologiai alapjelleget tulajdonít. Ő maga kevés és kevéssé eredményes pszichologiai tanulmányt folytatott. Az emberi léleknek szerinte két legnevezetesebb erejével, a szemlélő és gondolkodóképes-

séggel foglalkozott főképpen. Működésében éppen az a korszakalkotó, hogy miképpen igyekszik az emberi tehetségek fejlődésének problémáját megoldani. A szellemi erőket előbb magukban kell fejleszteni és csak azután szabad alkalmazni. Az ő szemléltetése lényegesen eltér a régibb, Comenius-féle szemléltető eljárástól. Ő a jelenségekből a legjellemzőbbeket, a legtipikusabbakat ragadja ki, azokat mutatja be minden oldalról, minden irányban. A szemlélőképesség gyakorlása az ő főcélja. Ez az ő pædagogiájának titka. A gondolkodótehetség gyakorlásának eszközéül pedig a matematikát tartotta legalkalmasabbnak. Nem polihisztorokat kell nevelni. A tanulás anyagából csak annak van értéke, aminek kiművelő hatása van a tehetségekre.

Bár sokszor hangoztatta a gyermek individualitását s az individualis nevelést, mindazonáltal elhanyagolta azt a, később Schleiermachertól és Fröbeltől annyira méltányolt és kiaknázott elvet, hogy minden életmozzanatnak — s így a gyermek éveinek is — megvan a maga öncélja. Minden élettevékenységnek a jövőre kell vonatkoznia, egyúttal azonban kielégítőleg kell hatnia jelenben is (a játék). És csodálatos, hogy az intellektuálizmus túlhajtásai érvényesültek kiválóan Pestalozzi nyomában. Csak a legújabb korban kezd működni ennek a nagy nevelőnek legértékesebb gondolata: a tanítás fűződjék a valóban átélthez, a tapasztalathoz és szemlélethez ... Ezzel a méltatással és részletes bírálattal fejeződik be Heubaum értékes munkája.

Teveli Mihály.

*

Hermann Haase: Der ursprüngliche Sinn der Lehre von den Stufen des Unterrichts. Leipzig, 1910. 158. lap.

A formális fokozatok újabb irodalmában az a törekvés nyilvánul, hogy a fokozatoknak eredeti herbarti értelmezéséhez térjünk vissza és óvakodjunk a Ziller-féle mechanizálástól. Az ilyen irányú munkák azonban céljukat eddig még nem tudták teljesen elérni, sőt pl. Gleichmann ismeretes értelmezése, mellyel Herbart genuin felfogását igyekszik helyreállítani, majdnem mesterkéltebbnek tünteti fel Herbart elméletét, mint a minő Zilleré.

Haase előttünk fekvő könyve is a herbarti tan értelmét igyekszik tisztázni. Egyike a legvilágosabb könyveknek, melyek Herbartnak a fokozatokról szóló tanítását ismertetni és értelmezni akarják. A mű célja kimutatni, hogy *Herbart fokozatait nem szabad mechanikusan, túlságos pedanteriával alkalmazni, ezek szabad keretek, melyeknek helyes felhasználása a tanár oktató művészetétől, egyéniségétől függ.* Ez a felfogás különben a mi pædagógiai irodalmunk-

ban sem ismeretlen, mert pl. *Fináczy* * egyik dolgozatában szintén ily szabad értelmezést sürget.

Haase mindenekelőtt röviden a herbarti pædagogia alapfogalmait tárgyalja s azután részletesen és behatóan foglalkozik a sokoldalú érdeklődés fogalmával. *Miként lehet sokoldalú képzés mellett az egyén egységes gondolkodását megóvni? Erre a kérdésre felelnek Herbart fokozatai.* A tárgyalás könnyítése és áttekinthetővé tétele céljából Herbart ismert fokozatait: világosság, associatio, systema és methodus, melyek az elmélyedés és eszmélkedés alapfokozataira vezethetők vissza, röviden a *sokoldalúság fokozatainak* (Vielseitigkeitsstufen) nevezi, s elválasztja tőlük *az érdeklődés fokozatait* (Interessestufen: Merken, Erwarten, Fordern, Handeln). Ez az elnevezés, melyet állandóan megtart, teljesen megfelel Herbart felfogásának. Új jelenség, hogy a kétféle fokozatot egyenlő részletességgel tárgyalja, mert az eddigi munkák csak a sokoldalúság fokozataival foglalkoznak behatóan.

A sokoldalúság fokozatait Herbart intencióinak megfelelőleg, először mint általános elméleti fogalmukat ismerteti s csak azután külön mint az oktatás fokozatait. Ez utóbbi részben herbarti idézetekkel kimutatja, hogy a fokozatok sohasem vonatkoztathatók szigorúan egy tanítási órára, hanem csak a tanítási anyagnak ama csoportjára, melyet didaktikai egységnek nevezhetünk. A fokozatok sokszor nem is következhetnek szorosan egymásután, hanem egyes fejlődésbeli hézagok vannak közöttük. Részletesen tárgyalja azután bő forrástanulmány alapján a fokozatok alkalmazását az egyes tantárgyakra.

Nagyon érdekes fejezete Haase művének az *érdeklődés fokozatairól* szóló rész. Herbartnak e tárgyra vonatkozó gondolatai kissé homályosan jutnak kifejezésre; annál nagyobb érdeme tehát e munkának, hogy ez a rész is világos és áttekinthető. Itt is az előbbi sorrendet követi, t. i. a fokozatokat először a maguk általános koncepciójában tárgyalja. Arra az eredményre jut, hogy az első két fokozat tulajdonképen kimeríti az érdeklődés fogalmát, a második két fokozat (Fordern, Handeln) már átnyúlik a való életbe. Ha figyelembe vesszük a Herbart-féle hat érdeklődési kört, s a különböző érdeklődéseknek megfelelőleg akarjuk a sokoldalúság és az érdeklődés fokozatait alkalmazni, akkor Haase szerint a következő érdekes eredményre jutunk. A sokoldalúság fokozatai alkalmazhatók mind a hat érdeklődési körre, az érdeklődés fokozatai közül a tapasztalati érdek-

* Dr. Fináczy Ernő: Újabb törekvések a didaktika terén. Magy. Pæd. XVII. 1908. 65. l.

lődés körére *csak az első kettő* (Merken, Erwarten) alkalmazható, míg a részvét körére mind a négy. Mindezek a következtetések tisztán Herbart gondolatai alapján adódnak s világosan látható, hogy e reflexiókban hol mutatkozik hézagosság.

Végül Herbart ama fejtegetéseivel foglalkozik a szerző, melyek a fokozatoknak az egyes életkorokra való alkalmazására s praktikus felhasználására vonatkoznak. Fontos, hogy Haase sokkal világosabban tárgyalja a fokozatoknak az analytikus és synthetikus tanmenetekben való érvényesülését, mint összes előzői, s ezzel a fejtegetésével ha nem is teljes, de az eddiginél teljesebb fényt derít erre a nehéz kérdésre.

Végelemzésben be kell látnunk, hogy *Herbart fokozatai tulajdonkép nem vonatkoznak a tanítási módra, hanem csak általános zsinórmértékek a sokoldalúlag érdéklődő egyén képzésére* s ez megfelel a modern felfogásnak is: «Herbarttal még korántsem vagyunk készen», mondja igen helyesen Haase és utal e tekintetben *Dieteringnek** egy most nem régen megjelent munkájára.

A forrásmunkák felhasználásában a szerző nagy körültekintéssel járt el. Részletesen idéz különösen az «Allgemeine Pädagogik»-ból, mint Herbart e gondolatainak legbővebb forrásából; az eddigi munkák inkább az «Umriss-ra támaszkodnak, melyet szerző csak másodsorban használt fel. Újnak mondható, hogy Herbart «pædagógiai aphorismáit» és (a Kehrbach-féle kiadásból ismeretessé vált) szemináriumi iratokat is figyelembe vette. *Dr. Lázár Szilárd.*

KÜLFÖLDI SZEMLE.

Az anyanyelvi dolgozatok. Ismeretes dolog, hogy az alanyi természetű írásbeli tételek bőséges alkalmat adnak az egyéniség megnyilatkozására, bepillantást engednek a tanuló lelki világának legmélyébe.

Azonban *Véroux* kisasszony, francia leányközépiskolai tanár, arra figyelmeztet a *Revue Universitaire* 1910 februári füzetének lapjain olvasható cikkében, hogy az ilyen dolgozati tételek az eredetiség ápolásának örve alatt gyakran eredetiséghajhászásra visznek, gyerekes nagyotmondásoknak és affektálásnak nyitnak teret. Mi, magyar tanárok, nem igen tapasztalunk effélét, mert a mi tételeink

* Dietering: Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt. Leipzig, 1908.

ugyan legkevésbé sem szubjektiv természetüek. A mi tanítványaink szorosan az olvasmányokhoz fűződő dolgozataikkal az irodalomtörténeti értekezéseknek csöppet sem egyéni hangon zakatoló malmában őrölnek folytonosan. Így kívánják a hivatalos utasítások. A franciáknál azonban némelyek — úgy látszik — az ellenkező végletbe esnek, s túlságosan határozatlan vagy közvetlen tételeket tűznek ki, melyekben vígan érvényesülhet az egyéni önkény és fölületesség. Nem lesz érdektelen, ha fölsorolunk egy pár efféle írásbeli tételt, melyet Véroux kisasszony nem hagy jóvá.

Ilyenek az első osztályban: Írjon a kedves állatairól. — Milyen alkalommal írta az első levelét? — Milyen érzelmeket keltenek magában a társai? — Ezek helyett a következőket ajánlja a cikkíró: Látott e már állatkínzást? Próbálja meg leírni ezt a jelenetet és kifejezni azt az érzést, melyet ez a jelenet magában támasztott. — Maga a vakáció végén levelet ír egy fiatalabb barátnőjének, akit félénknek ismer és meg akar nyugtatni affelől, hogy milyen élet vár rá az internátusban. — Milyen érzelmeket és gondolatokat ébreszt magában egy olyan társa, aki szeret csalni (konkrét példákkal), vagy egy olyan, aki valami otromba tréfát űzött magával (a tréfát el kell mondani)? — Ugyanez a kérdés egy beteges és szegényesen öltözött tanulótársra vonatkoztatva. — A harmadik osztályban nem helyesli Véroux kisasszony ezeket a tételeket: Ki a maga eszményképe? — Írjon le egy részletet a naplójából. — Beszélje el egyik álmát. — Célszerűbbnek véli az alábbiakat: Kit szeret jobban, *Polyeucte*-öt vagy *Sévère*-t? — Válaszoljon egy barátnőjének, aki magának szemére veti, hogy nagyon kacér, vagy hogy nem elég kacér (!)? — On figyelmesen megnézte a komédiások lakókocsiját. Hasonlítsa össze ennek a nomád életnek durva gyönyöreit a maga házi tűzhelyének örömeivel. — Az ötödik évben lehet ilyen tételeket föladni: Az ön véleménye szerint milyen szerepkör felel meg a nőnek általában és különösen önnek? — Irjon egy barátnőjének, aki örül, hogy befejezte tanulmányait és sajnálja önt, hogy önnek még folytatni kell tanulmányait. — Gondolja, hogy a mai nőnek egész rendeltetése benne van *Victor Hugo*-nak ebben a sorában: «*Sois bonne; la bonté contient les autres choses*»?

Nem állítom, hogy azoknak a tételeknek helyességéhez, melyeket a cikkíró ajánl, semmiféle megjegyzést nem lehet fűzni, ámbár kockázatos dolog az írásbeli dolgozatoknak pusztán címük szerint való megítélése. Az írásbeli tételnek szervesen kell kinőni a tanulók lelki világának termőföldjéből, s ha ebben megvan a gyökere, akkor jó a tétel. A cím után indulva gáncsolni lehet akárhány olyan tételt, melyet teljesen igazolnak a speciális helyi körülmények. Amit vala-

mely osztályban lehetetlen föladni, kitünő tárgy lehet máshol. Csak annyi bizonyos, hogy megfelelő tételek kitalálása gyakran elég sok fejtörésbe kerül. Az is minden kétségen fölül állónak látszik, hogy jobb, ha a tétel pontosan körül van írva, mint ha szétfolyik a nagy általánosság keretei között. *Dr. Nagy József.*

*

Egy érdekes pædagogiai kísérlet. A természettudományi oktatás reformtörekvéseinek jótékony hatását mutatja *Dr. Hinze* dessaui tanár cikke a **Lehrproben und Lehrgänge** 105. füzetében. Úgy látszik, a természettudományok tanárainak legfontosabb jelszavai megtermékenyítik a humánus tárgyak tanárainak gondolkozását is és ők is arra törekednek, hogy tanításuk eredményességének, hatékonyságának érdekében mennél több szemléletet igyekezzenek nyujtani és mennél erősebben fokozzák a tanulók öntevékenységét. Cæsar «De bello gallico»-jának egyik legnehezebb részlete az, amelyben az író azt adja elő, hogyan építtetett katonáival hidat a Rajna fölött. A szöveg megértését az ismeretlen műszavak nagy száma is nehezíti, ezért szerző maga előre lefordította, és a tanulók közül csak az önként vállalkozókkal preparáltatta (24 közül 6). Hogy azonban a tanulók képzetei egészen világosak legyenek, elhatározta, hogy kisebb arányban (1 : 20) felépítteti a tanulókkal a hidat egy hegyi patakon. A tapasztalat azt mutatta, hogy az egész kísérletre elég egy délután, ha minden elő van készítve és a patak sincs nagyon messze. A tanulók kezdettől fogva nagy kedvvel segítették az előkészítést és az anyagot maguk hordták össze. A vezető elv az volt, hogy a tanulók maguk végezzenek mindent kezdettől végig. Ők kerestek megfelelő helyet, erről felvételt készítettek. Ez volt az előzetes munka. A főmunka részei a következők voltak: erődítmények a két parton, a fahasábok kimetszése egy közeli fürészmalom hulladékaiból, három hídoszlop és áramtörő előállítása. Közben utalt szerző arra, hogy Cæsar minő újításokat létesített ebben a hídépítésben. A munka minden tekintetben eredményes volt és megérdemli a figyelmet mindazok részéről, akik a szerzővel együtt azon a véleményen vannak, hogy a szemléltetés és az öntevékenység a nevelésnek olyan két tényezője, amelyek mindig jótékonyan hatnak.

*

Az iskola és az egyén. Ily címen tartalmas értekezést közöl *Münch* tollából a **L'Éducation** ez évi harmadik száma. Abból indul ki, hogy a most folyamatban levő szellemi áramlatok — bármennyire különböznek is egyébként — abban a követelésben egyet-

értenek, hogy az iskola fordítson külön figyelmet minden tanuló egyéniségére. A pædagogia története azt mutatja, hogy az iskola kezdetben nem volt tekintettel a gyermekek egyéniségére, azokat uniformizálni törekedett. Ha fel is ismertek egyéni különbségeket (pl. Quintilianus), csak egy megkülönböztetésre voltak tekintettel, arra, hogy a gyermek könnyen sajátítja-e el az iskola nyujtotta ismereteket, vagy sem. Az egyéniség első szószólói Vives és Comenius. Az ő hatásuknak tulajdonítható, hogy a nemesség nem elégedett meg azzal, amit a közös iskola nyujtott és külön nevelést kívánt a maga gyermekeinek. Montaigne erősen bírálja a nyilvános iskolákat, Locke és Rousseau is az ő nyomodokain járnak. Az egyéni különbségeket Rousseau nem állapította meg, de rávezette azokat, akik utána jöttek, pl. Pestalozzit. A romanticismus hatása alatt kezdik a gyermeki lélek anomaliáit, hibáit kutatni, de Wolff és Thiersch után megindul az uniformizáló reakció, amelynek hatására az oktatás a mechanizálódás felé tartott. A vezető elv az volt, hogy az osztályt tanítják, nem a gyermeket. A főbaj azonban a tanitószemélyzet csekélyfokú lélektani képzettsége volt. Az újabb korszak közeledését a gyermeki szervezet és a gyermeki lélek vizsgálata készítette elő; ezeknek a vizsgálatoknak az eredményei csak nagyon lassan jutnak érvényre a nevelésben. Azonban erős a mozgalom, hogy az egyén jogai érvényesüljenek a nevelésben. De nem szabad egyik szélsőségből a másikba esni. A nevelés feladata az egyén szociális értékét kifejleszteni, nem pusztán jólétét szem előtt tartva kedvezni kifejlődésének. A nevelés ne ölje meg a tanuló képzeletét csak azért, hogy az emlékezetet és a gondolkodást fejlessze. Legyen tekintettel a gyermek hajlandóságaira. Az első dolog tehát, hogy ismerjük tanulóinkat. — Haladás van már e téren, hiszen a középiskola tanterve annyira sokoldalú, hogy bárminő gyermek megmutathatja képességeit; azonkívül vannak mindenféle főiskolák, amelyek közül a tanuló tetszése és egyénisége szerint kiválaszthatja a neki legjobban megfelelőt. Sőt Amerikában az egyéni válogatásnak a lehető legnagyobb mértékben teret engednek már középiskolai fokon is. De kérdés, hogy ez a rendszer igazán a legmegfelelőbb-e, mert a fiatal gyermek talán még sem tudja maga megválogatni, hogy mire van szüksége és a jóakaratú támogatásnak, irányításnak esetleg jó hasznát veszi. Nagyon jó megoldásnak látszik az, amelyet Poroszországban kezdenek bevezetni, hogy t. i. a felsőosztályok tanulói választhatnak a tárgycsoportok közül egyet, amelyben erősebben akarnak művelődni a többi tárgy rovására. Hasonlóképen kedvező alakulás, hogy a kaszárnyaszerű internátusok helyett kisebb otthonokat akarnak berendezni, amelyekben csak néhány tanuló van együtt. A fődolog azonban, hogy a tanár ismerjen minden gyermeket mennél alaposab-

ban. A tanárok azonban változnak; ezen segítene, ha könyvet vezetnénk minden tanulóról.

*

Az iskolai terem egészségtana. Ily című közleményében *Heinrich Pudor* vonzó leírását adja annak az iskolának, amelyet Lady Lilford dropmorei birtokán rendezett be birtokának régi parkjában. (**Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik** 1910. junius.) Nemcsak az erdei jó levegő előnye az ilyen iskolának, hanem az a nyugalom és béke is, amely az iskolát körülveszi. Az iskolai terem egészségtanának tehát azzal kellene kezdődnie, hogy az iskolát kitelepítsük a zajos nagyvárosokból az erdőkbe. Charlottenburg erdei iskolájának eszméje úgyis elterjed lassankint mindenfelé és egyes német városok (Frankfurt, Hamburg) azt tervezik, hogy egyetemüket csöndes erdők mélyén építik fel. De ki kellene vinni különösen az elemi és középfokú iskolákat, amit a mai fejlett közlekedési viszonyok között egyáltalán nem volna nehéz megvalósítani. Ha ezt megtesszük, akkor fog teljesülni az egészséges iskolai terem legfontosabb követelménye, hogy t. i. friss levegőt kapjon és mezei béke és csend övezze. Addig is, míg az iskolák ki nem kerülnek az erdőkbe, pótoljük ezt így, hogy az erdőt és a rétet vigyük a városba és az iskolák termeibe. Építsük az iskolákat széles ablakokkal és széles ablakdeszkákkal, melyeken elég hely van virágzó és kúszó növények számára. Az ablak közelében álljanak apró szobafácskák, a terem közepén pedig földdel övezett aquáriumok és terrariumok. Ezzel megadjuk a szemléltetés lehetőségét, belemarkolhatunk a való életbe és a növények ápolása sokféle alkalmat nyujt az erkölcsi képességek fejlesztésére. Jól berendezett szellőztetőkészülékek, világosra festett falú magas szobák, világos színű butorok gyarapítják a fényt és világosságot, jóra hangolják a gyermekek kedélyét. Az ilyen iskolába örömmel fog jönni a gyermek és öröm lesz rá nézve az ott tartózkodás.

*

A sieversdorfi nevelőtelep. A **Säemann** 5. számában *Tobien* ismerteti ezt az alig tízesztendős telepet, amelyet a helység lelkésze, Rohr alapított azzal a gondolattal, hogy a menhelyeken levő gyermekek nevelését a népre kell bízni, de a népet rá kell nevelni a helyes útra. A nevelőatyákat Rohr szövetségbe tömörítette. Évente négyszer tart a szövetkezet nyilvános gyűlést, ahol minden gyermek neveléséről számot adnak. Ezekben a gyűléseken Rohr előadásokat tart a jelenlevők irányítása céljából. A gyűlésen megbeszélik a célszerű javításokat és a kiküszöbölendő hibákat. A szövetség nyolctagú választmánya támogatja a telep igazgatóját a felügyelet munkájában. Ez a választmány nagyon gyakran tart megbeszéléseket. — A telepen

felnövekedett ifjak közül alakít Rohr bíróságot a gyermekek hibái fölött való itélkezésre. Ezek támogatják felvilágosítással, útmutatással a kisebbeket, az ujoncokat. — A telephez 14 község tartozik; a 3, 5, 10—14 éves gyermekek és 20, 21 éves ifjak száma 110—120. A kisebb gyermekek egészen beolvadnak a nevelő családokba, ahol nem tesznek különbséget édesgyermek és nevelt gyermek közt. Az iskolázás után is lehetőleg a telepen készülnek a jövendő életpályájukra, amelyen az igazgató gondoskodása nem szünik meg. Ily módon sikerült Rohrnak a gazdák és szolgáik viszonyát teljesen patriarchálissá tenni. Az egyén megbecsülése és a testvériség voltak a vezetőszempontjai és az eredmények az eljárás fényes sikerét bizonyítják.

*

Football a középiskolában. Az **Educational Review** szeptemberi számában *A. H. Maurer* azt a kérdést veti fel, hogy ez az amerikai középiskolákban általánosan elterjedt játék megfelel-e az ilyen korú gyermekek testnevelési szükségleteinek. Tényleg a tanulóknak körülbelül 5%-a vesz részt ebben a játékban az őszi hónapokban, azok is csak fiúk, a többi 95% pedig nem atlétizál, holott minden gyermeknek szüksége volna az atlétikára. Ez nagyon nyomós érv a football ellen. Az is igaz, hogy jól gyakorlott atlétáknak kitünő játék a football, de rendkivül veszedelmes, különösen ifjabb, fejletlen fiúkra nézve. Nagyon kimeríti őket. Mert a cél nem az atlétika gyakorlása, hanem a győzelem az ellenséges csapaton. Ez a törekvés sok idejébe kerül a tanulóknak és megzavarja tanulmányaikat és a tanároknak is sok szabad idejét felemészti. Mindez demoralizáló következményekkel is jár. Ezért egyes iskolai hatóságok be is tiltották ezt a játékot. De vannak a játéknak előnyei is, ha kellően szabályozzák, de csak felső fokon, a collegében, nem a középiskolában. Ellene szól az is, hogy nincsenek maradandó jótékony hatásai és nem üdítőjáték. Etikai okok is azt javalják, hogy el kell hagyni, mert a játékosok erkölcsiségére nincs jó befolyással. Ha a játék alatt megszokja a gyermek, hogy az ellenséges csapat gyengítésére való eszközökben ne válogasson, játék után sem várhatunk tőle sok jót. A játékszezon után rendesen meglazul a fegyelem a középiskolákban. — A football helyett tehát más atlétikai játékról kell a középiskolában gondoskodni, amelyen minden tanuló résztvehet és ha már footballozni akarunk, ne az amerikai játékot műveljük, hanem az angolt, amely nem olyan durva, nem olyan veszedelmes és emellett több ügyességet és fürgeséget kíván. — Az atlétika nagyon fontos minden gyermekre nézve, azért ezt szervezni kell mindenütt jól felszerelt tornatermekkel, képzett tornatanítók vezetése alatt. Az atlétika célja pedig ne versengés legyen, hanem a test harmonikus nevelése. *K—n.*

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern herausgegeben von *J. Ruska*. Leipzig 1910, LII. Jahrgang.

Ötödik füzet (május): *Dr. Oskar Beber*, Iskola és család, tekintettel a család jogainak az iskola részéről való korlátozására és az iskolának a sajtóban való tárgyalására. — *Pr. Friedrich Baumann*, A modern nyelvek oktatása Franciaországban. — *Dr. Heinrich Dietzel*, A felelősségre vonatkozó törvény és az iskola. — *Prof. Dr. Moritz Goldschmidt*, A «Verein akademisch gebildeter Lehrer» negyedik nagygyűlése.

Hatodik füzet (junius): *Dr. Johannes Speck*, A német középiskolai tanárság tudományos továbbképzése. — *Prof. Dr. Heinrich Wieleitner*, Bajor iskolai kérdések. — *Dr. Heinrich Dietzel*, A tanulók öngyilkosságának statisztikájához.

Hetedik és nyolcadik füzet (julius—augusztus): *Dr. Robert Petsch*, Humboldt Vilmos és a humanitás eszméje. — *Dr. Paul Lorentz*, A német idealizmus története. — *Dr. Ernst Siepert*, A modern filologusok képzéséhez. — *Prof. Dr. A Witting* und *Julius Bloedorn*, A «Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts» XIX. közgyűlése Posenben, 1910 pünkösdjén. — *Prof. Dr. Karl Roller*, A tanulók balesetbiztosításához.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1909—10. XVII. Jahrgang.

Kilencedik füzet (junius): *Aug. Franken*, Általános lélektan alapvetésének lehetősége, különös tekintettel az állatlélektanra (második közlemény). — Szünidei tanfolyamok Jénában, 1910 augusztus havában. — *Dr. Heinrich Pudor*, Az iskolaszoba egészségtana.

Tizedik füzet (julius): *Aug. Franken*, Általános lélektan alapvetésének lehetősége, különös tekintettel az állatlélektanra (harmadik közlemény). — *Hans Zimmermann*, Herbart befolyása a hesseni népiskolaügy fejlődésére a tizenkilencedik század elején. — *Fr. Franke*, H. Haase könyve a Herbart-féle oktatási fokozatokról. — *E. Scholz*, Scharrelmann újabb iratai. — *Prof. G. Hamdorff*, Tanulók nyilatkozatai a természetrajzi oktatásról.

Tizenegyedik füzet (augusztus): *Aug. Franken*, Általános lélektan alapvetésének lehetősége, különös tekintettel az állatlélektanra (negyedik közlemény). — *Adolf Meyer*, Mnemotechnika az emlékezettan alapján. — *K. K.* A didaktikai kisérletek birálata. — Direktor *E. Scholz*, Vélemények Herbartról. — *Dr. Hugo Schmidt*, A nőképzés és nők tanulásának egyesülete. — *R. Pannwitz*, A németalföldi nyelvi oktatás reformjából. — *Fr. Franke*, A munka az iskolában. — *Dr. Max Walter*, Palmgren mint nevelő.

Tizenkettedik füzet (szeptember): *Aug. Franken*, Általános lélektan alapvetésének lehetősége, különös tekintettel az állatlélektanra (befejező közlemény).

*

Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik. Psychologische und pathologische Kinderforschung mit Berücksichtigung der Sozialpädagogik und Schulhygiene. Unter Mitwirkung von Professor *Dr. Kemsäies* und zahlreichen anderen Pädagogen. Herausgegeben von *E. Meumann*. X. Band. Leipzig, 1910.

Második és harmadik füzet: *Max Oker-Blom*, Vizsgálatok a szellemi munkaképesség, illetve az elfáradás menetére vonatkozólag az iskolai munkanapon át a helsingsforsi népiskolákban (második közlemény). — *L. Truschel*, A vakok ú. n. hatodik érzékének kérdéséhez. — *Dr.* med. *Bayerthal*, A fej nagysága és az értelmesség az iskolaköteles korban. — *Marg. N. Zepler*, Nevelésbeli szemelvények Svédország közoktatásügyéből. — *Dr. Hans Schmidkunz*, Főiskolai pædagógia: I. A főiskolai pædagógia egyesülete. — II. Főiskolai pædagógia és lélektan.

*

Zeitschrift für pædagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Begründet von *F. Kemsies*. Herausgegeben von *M. Brahm G. Deuchler, O. Scheibner*. Leipzig, XI. Jahrgang.

Ötödik füzet (május): Professor *Dr. H. Gaudig*, A német nő műveltségi ideáljához. — *Dr.* med. *Stephani*, Iskolaorvosi szempontok az iskolai ujoncok beiskolázásához. — *W. J. Ruttmann*, A gyermekkori disszociabilitás lélektanához (első közlemény). — Kisebb közlemények.

Hatodik füzet (junius): *W. J. Ruttmann*, A gyermekkori disszociabilitás lélektanához (második közlemény). — *Prof. Dr. A. Netschajeff*, Az iskolaköteles kor előtt levő gyermek gondolatkörének elemzéséhez. — *Dr.* med. *R. Cords*, A színmegnevezés, mint a gyermekek értelmi fokának mértéke. — *Anna Curtius*, Egy új francia népiskolai tankönyv nyelvlélektani alapon.

Hetedik és nyolcadik füzet (julius—augusztus): *W. J. Ruttmann*, A gyermekkori disszociabilitás lélektanához (befejező közlemény). — *A. Schmieder*, Személyiség és világnézet a pædagógiai cél megvilágításához. — *Dr. Joh. Kretzschmar*, Gyevmekművészet és ősművészet. — *Dr. A. Fischer*, Amerikai népnevelésügy. — *P. Bader*, Az iskolai büntetések lélektanához és pædagógiájához. — *Dr. G. Deuchler*, A kisérleti lélektani társaság negyedik kongresszusa.

*

Archiv für die gesamte Psychologie. Herausgegeben von *E. Meumann* und *W. Wirth*. XVII. Band. Leipzig, 1910.

Harmadik és negyedik füzet: *Clemens Knors*, Kisérleti vizsgálatok a tanulás folyamatára vonatkozólag. — *Ernst Tomor*, Az izmok szerepe a gondolkodásnál. — *F. M. Urban*, A többszörös esetek módszeréről.

*

XVIII. Band. Leipzig, 1910.

Első füzet: *Edith Landmann Kalischer*, Az értékek filozofiája. — *Dr. Walther Schmied-Kowarzik*, Térszemlélet és időszemlélet.

Második füzet: *Christian Ernst*, Állatlélektani megfigyelések és kisérletek. — *J. J. de Boer*, Megfordítható rajzokról. — *Dr. A. Huther*, Az értelmi képesség lélektani és pædagógiai elméletének problémájáról. — *Ottmar Rutz*, A lelki folyamatok új kifejezési eszközei. — *Dr. Richard Müller Freienfels*, Fordulatok és ösztönök a művészi élvezésben.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza u. Wien, 1909—10. XV. Jahrgang.

Nyolcadik füzet (május): *Dr. Oswald Berkhan*, Christian Heinrich Heineken, a csodagyermek. — *J. Derlien*, Hogy tanítom én a kisegítő iskolában a természetrajzot? — *Richard Schauer*, Elmaradt tanulók a berlini községi iskolákban. — *Dr. Karl Wilker*, Az érettségi vizsga kérdéséhez.

Kilencedik füzet (junius): *Dr. Theodor Heller*, Psychopathikus középiskolai tanulók (első közlemény). — *Dr. Karl Wilker*, A tanulók tiltott költősködése. — *Dr. Hugo Schmidt*, Látogatás a lipcsei kisérleti lélektani és pædagógiai intézetben. — *Dr. Theodor Heller*, A gyengeelméjűek védelmének negyedik osztrák értekezlete (első közlemény). — *Dr. Karl Wilker*, Proletárok önéletrajzai.

Tizedik füzet (julius): *Dr. Theodor Heller*, Psychopathikus középiskolai tanulók (befejező közlemény). — *J. Kalpers*, A porosz menhelyi nevelés az 1908. évben. — *Dr. Theodor Heller*, A gyengeelméjűek védelmének negyedik osztrák értekezlete (befejező közlemény). — *K. Wittig*, A gyermekek itélete a munkaoktatásról. — *Alwin Schenk*, Északamerikában. — *Dr. Karl Wilker*, Alkoholellenes tanítás Svédországban.

Tizenegyedik füzet (augusztus): *Dr. Julius Moses*, A menhelyi nevelésre vonatkozó törvény tizéves fennállásához. — *Dr. Alfred Silbernagel*, A svájci polgári törvénykönyvet kiegészítő kantonális törvények és az ifjúság védelme. — *Dr. Karl Wilker*, A tizennégy és tizennyolc éves kor között. — *Trüper*, A berlini ifjúsági törvényszék működése. — *Dr.* med. *F. Warburg*, A színek megnevezésének képessége, mint a gyermekek értelmességének mértéke.

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben *E. Hiemann*, *F. Lindemann*, *R. Schulze*, XXI. Jahrgang. 1909—10. Leipzig, Voigtländer.

Kilencedik füzet (junius): *Bruno Böhm*, Tabula rasa. — *Cornel Schmitt*, Élettani iskolai kert. — *Max Brethfeld*, Új kisérletek a mozgókép értékesítésére a népművelésben és az ifjuság nevelésében.

Tizedik füzet (julius): *Curt Weymann*, A rajz a munkaiskolában. — A strassburgi gyűléshez. — *Arno Steglich*, A «Wandervogel» mozgalom értékéről.

Tizenegyedik füzet (augusztus): *R. Ostermann*, Modern műveltség és iskola. — *O. Frey*, A munkaoktatás, alakjai és méltatása a brüszszeli világkiállításon. — *R. Sieber*, Hazai földrajz. — *Dr. H. Löbmann*, Az énektanítás segédeszközei a nép- és középiskolában.

Tizenkettedik füzet (szeptember): Rektor *F. Tappe*, Az iskolaszervezés kérdéséhez. — *J. Springer*, Ujság és iskola. — *Paul Jobst*, Adalék a fizikai munkaoktatáshoz. — *Pahl*, Hivatalos titok — hivatalos bizonyítványok. — *Carl Rössger*, Az alsófokú munkaoktatás irodalma.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1910. XIV. Jahrgang.

Ötödik füzet (május): *Dr. Ernst Weber*, Jelszavak pædagógiája. — *P. Ruthe*, A pragmatizmus és pædagógiai jelentősége. — *H. Schreiber*, «Nézni, gondolkodni, alkotni.» Részlet egy munkaiskola működéséből. — *Dr. Kerschensteiner*, A munkaközösség mint a polgári jogok és kötelességek oktatásának alapja. — *H. Stern*, Az olvasás a kisérleti kutatások megvilágításában.

Hatodik füzet (junius): *C. L. A. Pretzel*, Strassburg. — *Prof. Dr. O. Messmer*, A pædagógia mint rendszerező tudomány. — *Dr. Pabst*, Fiúk kézimunkája, műhelyoktatás és munkaiskola. — *Richard Wagner*, «Goethe és Pestalozzi»-hoz. — *C. Ziegler*, A népiskolai tanulók táplálkozásáról.

Hetedik füzet (julius): *Wilhelm Bertow*, Az angol és a német Eton. — *Pr. Dr. Paul Barth*, Samuel Heinicke. — *Dr. Hermann Walsemann*, A fogalomképzés folyamata (első közlemény). — *E. Wollermann*, Tanítási eljárások nagyothalló gyermekeknél.

Nyolcadik füzet (augusztus): *Dr. Ernst Schultze*, Iskola és népszaporodás. — *Heinrich Weyel*, Több összefüggést az iskolai mennyiségtan és a mennyiségtan tudománya között! — *Georg Meyer*, A lélektan értékéről. — *Dr. Hermann Walsemann*, A fogalomképzés folyamata (befejező közlemény).

*

Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung, Jugendkunde. Der Säemann. Herausgegeben im Auftrage der deutschen Zentrale für Jugendfürsorge Berlin und der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung Hamburg. I. Jahrgang. Berlin-Leipzig, 1910.

Ötödik füzet (május): *Prof. Dr. Paul Natorp*, A munkásosztályok családi nevelésének lehető átalakításáról. — *Dr. Bernhard Neuendorff*, Kipling iskolai regénye és az angol fiú tipusa. — *Erich Tobien*, A sieversdorfi nevelőtelep Brandenburgban. — *Dr. E. Prosch*, A gyermekvédelmi

törvény megalkotása az országgyűlési bizottságban. — *Wilhelm Lamszus*, Nyelv és irásbeli iskolai dolgozat. — *Dr. Fr. Nüchter*, Iskolai felügyelet, iskolavezetés, iskolafejlesztés. — Az állampolgári neveléshez. — *Dr. Bender*, A gyermekek ipari munkájáról. — *W. V. Doetzsch*, Törvénytelen gyermekek védelme.

Hatodik füzet (junius): *Carl Götze*, A néptanító mint a müveltség terjesztője. — *Dr. F. Köhne*, L. Fischer. — *Friedrich Niebergall*, Az iskolát végzett gyermekekről való gondoskodás az evangelikus egyházban. — *Dr. J. Loewenberg*, Gyermekeim naplójából. I. — *Jos. Aug. Lux*, Levelezés egy tanonccal. — *Dr. Th. Walentiner*, Az iskolásgyermek beszéde. — *O. Meyer*, A haladó néppárt és az ifjúság szervezése. — Prof. *Dr. Alfred Heubaum*, Pestalozzi. — *Andreas Boje*, Az új dán gyermekvédelmi törvény.

Hetedik füzet (julius): *Dr. Paul Köhne*, A menhelyi nevelés tíz éve. — Professor *D. Dr. Friedrich Zimmer*, Nevelés az életre. — Stadtrat *Düring*, Berlin város új árvaházának megnyitásához. — *Dr. J. Löwenberg*, Gyermekeim naplójából. II. — Pastor *Walter Classen*, A tehetséges népiskolai tanuló, aki nem ér célt. — *Dr. Kühne*, Tanítói állások közvetítése. — *Dr. M. Schilling*, Az általános ismétlőiskola az állampolgári neveléshez és a szakképzéshez való viszonyában. — *Dr. Otto Heilborn*, Az 1908. és 1909. évi német gyermekvédelmi központ.

*

Pädagogische Studien. Herausgegeben von Schulrat *Dr. M. Schilling*, XXXI. Jahrgang. Dresden-Blasewitz, 1910.

Harmadik füzet: *Dr. M. Schilling*. Az állampolgári nevelés mivolta, feladata és eszközei. — *Dr. Richter*, Kritikus pont: Beszéljek — vagy hallgassak? — *W. Hacke*, A Haase-féle tanítási eljárás a számtanoktatásban. — *Dr. H. Gebhardt*, A latin pædagógiai olvasókönyv tanítóképzői használatának kérdéséhez. — *Dr. H. Meltzer*, Az ó-testamentum könyvei szemelvényekben. — Állampolgári nevelés a népiskolában. — *Fr. Franke*, A hallei, naumburgi, lipcsei stb. Herbart-egyesületek közös gyűlése. — Jenai szünidei tanfolyamok.

Negyedik füzet: *Dr. Tögel*, Pædagógiai kar szükségessége egyetemeinken. — *Dr. Grimm*, Gyermekvédelem és tanítóság. — *K. Kuble*, A művészi élvezetre való nevelés. — Prof. *Dr. Franke*, Megjegyzések Rein W. «Pädagogik in systematischer Darstellung» című munkájához. — *Dr. Richter*, A «deutsch» szó hangváltozásai és jelentésének fejlődése. — Lipcsei egyetemi szünidei tanfolyam.

*

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten. Herausgegeben von *Prof. D. Dr. W. Fries* und *Prof. Dr. Rud Menge*. Halle a. d. S. 1910.

Harmadik füzet: *Dr. Oskar Altenburg*, Figyelmeztetések Cicero Brutusának iskolai olvasmányként való alkalmazásához. — *P. Gerhardt*,

Αστα-tő első tárgyalásához. — *Franz Hahne*, Még egyszer a görög írás megtanulásáról. — *Dr. H. Gillischewski*, Az első korintusi levélnek a primában való olvastatásához. — *Dr. Walter Bormann*, Schiller «Wallenstein»-jának drámai terve. — Professor *W. A. Hammer*, Epika és lirika. — Professor *Richard Goldreich*. A genfi szünidei tanfolyamok. — Professor *Dr. O. Kohl*, Költői kisérletek a német oktatásban. — *W. Fries*, A német oktatás keletázsiai terjedésének szerve. — *W. Fries*, A természettudományi oktatás központi intézete. — *W. Fries*, A jogi választmány megállapodásai.

*

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von *H. J. Müller*. Berlin, 1910. LXIV. Jahrgang.

Negyedik füzet (április): Professor *Dr. O. Schroeder*, Euripides egy darabjáról.

Ötödik füzet (május): Professor *Dr. E. Grünwald*, Simnias és Kebes Platon Phaidonjában. — Prof. *Dr. A. Biese*, Költő mint egy ballada tolmácsa. — Professor *Dr. M. v. Kolbinski*, A szótagok hosszúsága a latinban és görögben.

Hatodik füzet (junius): *Dr. V. Hirsch*, A tornászkirándulások a középiskolában.

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur und für Pædagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilberg* und *Bernhard Gerth*. Leipzig und Berlin, 1910 XIII. Jahrgang. XXIV. Band.

Ötödik füzet (junius): Professor *Dr. Eduard Stemplinger*, Megbénítja-e a gimnázium a testet és a lelket? — *Johannes Kaiser*, A középiskolák fejlesztésére irányuló müncheni mozgalom. — Professor *Rudolf Windel*, A német oktatás történetéhez. — *Dr. Georg Werle*, Az ifjúság vándorlásának kifejlesztése középiskoláinkban. — Prof. *Dr. Wilhelm Münch*, Új tárgyak a pædagógiai vizsgálati dolgozatok számára.

Hatodik füzet (junius): Prof. *Dr. Julius Schönemann*, Schiller és Humboldt W. barátsági kötelékének emlékezetére. — Prof. *Dr. Siegfried Reiter*, Karl Otfried Müller és Ludvig Schorn levelezése (első közlemény). — *Dr. Alfred Götze*, A kézügyességi oktatás történetéhez.

Hetedik füzet (julius): *Dr. Heinrich Schnell*, Szász és porosz leányiskolai politika. — Prof. *Dr. Siegfried Reiter*, Karl Otfried Müller és Ludvig Schorn levelezése (második közlemény). — *Dr. Bernhard Bruhns*, Az iskolai földrajz a legutolsó német földrajzi gyűlésen, Lübeckben, 1909-ben. — *Dr. Martin Hartmann*, Az iskolakormányzás reformjának kérdései.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram.* Leipzig und Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Ötödik füzet (május): *Elisabeth Gnauck-Kühne*, A polgári jogok és kötelességek és nemzetgazdaságtan tanításához. — *E. Breinig*, Megfigyelések a leányok tehetségére vonatkozólag. — *Charlotte Budde*, Az új hamburgi tantervről. — *Karl Haase*, Az asszony vallása (befejező közlemény).

Hatodik füzet (junius): *Pauline Gruss*, A nemzetgazdasági oktatás a háztartási iskolában. — *Elisabeth Altmann*, Továbbképző tanfolyamok tűmunka-tanítónők számára. — *Charlotte Budde*, Két bibliai történet. — *Käthe Wohlert*, A francia kamara költségvetési bizottságának jelentéséből a középfokú leánynevelésre vonatkozó rész kivonata (1909). — Porosz néptanítók országos egyesülete.

Hetedik és nyolcadik füzet (julius): Direktor *J. Busch*, A jogosítás kérdésének jelenlegi állásáról Badenben. — Direktor *Klumpp*, Iskolai könyveinkről. — *Lisbeth von Portatius*, A női befolyás megőrzésének szükségessége a felsőbb leányiskolákban. — *Auguste Sprengel*, Jelentés az általános német tanítói nyugdíjegyesület közgyűléséről.

*

Monatschrift für höhere Schulen. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten von *Dr. R. Köpke* und *Dr. A. Matthias.* Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Ötödik füzet (május): Professor *Dr. Wilhelm Meiners*, Jäger német története. — *Dr. A. Matthias*, Hogy lett Oskar Jäger történettanárrá és történetíróvá, hogyan írta meg görög történetét és római történetét. — *Dr. Alois Höfler*, A mennyiségtani és természettudományi oktatás humanisztikus céljai. — *Dr. M. Walter*, A tanulók önállóságra való nevelése. — *Dr. Hermann Weimer*, Statisztikai anyag ifjúságunk iskolán kivüli életéről és viselkedéséről. — *Dr. Joh. Adler*, Amerika iskolai viszonyainak megitéléséhez. — Professor *Dr. H. Ziemer*, A latin klasszikusok újabb kiadásai.

Hatodik füzet (junius): *Albert Tilmann*, Poroszország középiskolaügyének fejlődése az utolsó évtizedben. — *Dr. Karl Brandi*, Emlékmű-archivumok iskolákban. — Professor *Dr. E. Leutz*, Az egyéves önkéntesi szolgálatra jogosult fegyverköteles Németország testi minősége. — *C. Brinkmann*, Vélemények a poroszországi középiskolákról amerikai tanférfiak jelentéseiből. — *Dr. E. Bruhns*, 1908/9. évi programmértekezések; görög.

Hetedik füzet (julius): Direktor *Dr. Albert Ludwig*, Az ostoba és okos jó-tanulóról. — Direktor *Dr. R. Lange*, Derék tanulók — derék emberek. — *Ernst Dickmann*, A jó előadás művészetének értéke az iskolában. — Direktor *Dr. R. Gaede*, El a jegyzőkönyvvel? — Dir. Prof. *Dr. Robert Holsten*, Még egy fegyver a középiskola érdekében vívott harcban. — Reg.-Rat *Albert Tilmann*, A nem porosz egyetemek hallga-

tóinak érettségi bizonyítványai. — *Dr. Franz Schwarz*, Evező-tanfolyam középiskolai tanárok számára 1910-ben Wannseeben. — Professor *Dr. Paul Geyer*, A német oktatásra vonatkozó programmértekezések. — Professor *Dr. J. Norrenberg*, Mennyiségtan és természettudományi tárgyú programmprtekezések (1909 husvét).

Nyolcadik füzet (szeptember): Prof. *Dr. Adolf Busse*, Az állampolgári neveléshez vezető eszközök és utak. — *Dr. Otto Junnisch*, A gimnáziumi oktatás a két klasszikus nyelvben és a nyelvtudományban. — *Dr. Th. Thalheim*, A hexameter és a trimeter sormetszetei. — Prof. *Dr. F. Höck*, Több fiziologiai és kevesebb technikai vegytant az iskolában. — Prof. *Dr. Max Nath*, 1909. évi programmértekezések a tantervről és az iskola reformjáról.

*

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Verantwortliche Redakteure: *J. Huemer, E. Haule, H. von Arnim.* Wien, 1909. LX. Jahrgang.

Negyedik füzet (április): *H. St. Sedlmayer*, Lexikális és exegetikus megjegyzések Homeroshoz. — *Franz Stürmer*, Gondolatok és kívánságok az iskolai szótárak berendezésére vonatkozólag. — *Dr. Johann Cerny*, A középfélnémet oktatásának jogosságához. — *Dr. Adalbert Liebus*, A természetrajzi gyakorlatok a gimnáziumban.

Ötödik füzet (május): *F. Stürmer*, Az Odysseiához. — *Alois Kornitzer*, Sophokles Οἰδιπους τύραννος 597. verssorához. — *Eduard Castle*, A német filologusok és iskolai férfiak Grácban, 1909-ben tartott 50. közgyűlésének tárgyalásai a német szakos tanárjelöltek egyetemi képzéséről.

Hatodik füzet (junius): *Dr. Joh. Ellinger*, Az infinitivuszos akkuzativusz vagy nominativusz az új angolban. — *Dr. Rudolf Scharfetter*, Gondolatok a természetrajznak, különösen a növénytannak módszeres tárgyalásáról a középiskolában.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

I. Felolvasó ülés 1910. okt. 15-én.

Jelen vannak: dr. Finánczy Ernő elnöklése mellett Bozóky Endre, Böngérfi János, Éltes Mátyás, Farkasfalvy Irén, Gyulay Ágost, Geöcze Sarolta, Havas Gyula, Havas Irma, Hegedüs István, Imre Sándor, Kovács Ferencz, Kurucz Vilmos, Kurucz Károly, Málnai Mihály, Novák Izsó, Nagy Zsigmond, Radó Vilmos, Ranschburg Pál, Sebestyénné Stetina Ilona, Schuschny Henrik, Székely György, Weszely Ödön, Zsengeri Mór, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül a terem zsúfolásig megtelt vendégekkel.

1. Elnök üdvözli a nagy számban megjelenteket. Néhány kegyeletes szóval megemlékezik a társaság rendes tagjának, *Halász Ferencz* miniszteri tanácsosnak elhúnytáról, akinek a magyar népoktatás körül szerzett nagy érdemei közismertek. Az elnök indítványára a társaság elhatározza, hogy Halász Ferencz emlékét jegyzőkönyvében megörökíti, és erről az özvegyet külön részvétiratban értesíti.

2. *Dr. Ranschburg Pál* rendes tag székfoglaló előadása: «A figyelmetlenség pædagógiai psychologiája.»

Elnök köszönetet mond dr. Ranschburg Pálnak előadásáért, mellyel a hallgatóság figyelmét mindvégig lekötötte. További sikert kíván munkásságához, melyet a külföldi tudományos körök is méltattak és elismertek; egyuttal átadja dr. Ranschburgnak rendes tagsági oklevelét.

II. Elnökségi ülés 1910 okt. 15-én.

1, A pénztáros jelentést tesz a hátralékos tagdíjakról s egy részök behajtásának módozatairól, melyek tudomásul vétetnek.

2. A titkár **481 új tag** belépését jelenti. Az Elnök a titkárnak, pénztárosnak, szerkesztőnek és általában mindazoknak, akik tagok gyűjtésében fáradoztak, az egész társaság nevében legmelegebb köszönetét fejezi ki.

3. Tárgyalás alá kerülnek a múlt tanévben tett indítványok:

a) Kerékgyártó Elek indítványára vonatkozólag (Magy. Pæd. XIX. évf. 188., 190.) határozatba ment, hogy az elnökség évenként

legalább *egy* oly felolvasás tartásáról gondoskodjék, mely az erkölcsi nevelés körébe tartozik. A folyó tanévre az Elnök dr. Székely György rendes tagot kérte fel ily előadás megtartására.

b) Kármán Mór indítványai közül (Magy. Pæd. XIX. évf. 363—4.) az elnökségi ülés ezuttal az 1. és 3.-ról határozott. Nevezetesen *a)* a vallás- és közoktatásügyi miniszteriumhoz felterjesztés intézendő a Ratio Educationisoknak és tartozékaiknak az indítvány értelmében leendő közzététele tárgyában. A felirat megszövegezésére az Elnök felkéri Imre Sándor rendes tagot. *b)* Az indítványozó (Kármán Mór, felkéretik, hogy az iskolaszervezet kérdéseit felölelő előadások cyklusának tervezetét sziveskedjék elkészíteni, minek megtörténtével az egyes tárgyak előadói ki fognak szemeltetni és fel fognak kéretni az illető előadások megtartására.

Hivatalos nyugtázás.

1910 jun. 14-ike óta a következő befizetések teljesíttettek:

Rendes tagok adományai:

dr. Waldapfel János 50 K.

Kültagok befizetései:

1904-re: Gróf Lajos Sátoraljaujhely. Köblös Samu Hajdúböszörmény. Szabó Károly Balatonfüred. Zvada János Kovácsfalva 2 K-át.

1905-re: Gróf Lajos Sátoraljaujhely. Köblös Samu Hajdúböszörmény. Szabó Károly Balatonfüred. Tömöri Vilmos Zólyomlipcse.

1906-ra: Köblös Samu Hajdúböszörmény. Szabó Károly Balatonfüred. Zöld Sándor Szamosujvár 2 K-át.

1907-re: Gálos Rezső Temesvár. Korentsy Sándor Kistapolcsány. Köblös Samu Hajdúböszörmény. Szabó Károly Balatonfüred. Zöld Sándor Szamosujvár. Vágó Rezső Baja.

1908-ra: Baltazár Gábor Kecskemét. Sármay József Sopron. Szabó Károly Balatonfüred. Zöld Sándor Szamosujvár.

1909-re: Baltazár Gábor Kecskemét. Heinrich Alajos dr. Rákospalota. Nikkel Béla Rózsahegy. Sármay József Sopron. Simon Lajos Bpest. Stanka József Rossia. Szabó Károly Balatonfüred.

1910-re: Alszeghy Zsolt dr. Bpest. Boros Ambrus Karczag. Balogh Péter Szentendre. Bakcsy György Tarpa. Balogh Jenő Nagylózs 2 K-át. Deli Géza Bártfa. Dénes Károly Déva. Faragó János Pápa. György József Mezőtur. dr. Filiph Kálmán Körmöczbánya. Golzieher Károly dr. Bpest. Gyurmán Endre Gyöngyös, Fülöp Adorján Zenta. Hellebrand Árpád Bpest. Hensch Artur Jolsva. Heinrich Alajos dr. Rákospalota. Holtzmann Károlyné Bpest. Halász Ignácz

Bpest. Höger Lajosné Bpest. Józsa Dániel Ujpest. Kisparti János Vácz. Kaiblinger Fülöp dr. Bpest. Kanabé Rezső Resicza. Karsay Ervin Kassa. Klacskó Győző Nagytapolcsány. Kováts Ferencz Ramingstein. Kardos Anna Somoskőujfalu. Kanabé Gyárfás Talpas. Klinczig Borbála Bpest. Lippai M. Teréz Pécs. Leéb Bertalan Nagyvárad. Mattyasovszky Kaszián Győr. Mánczos József Szirkvashegy. Mihályfy Pál Halmi. Migály Alajos Pinkafő. Mutscheubacher Gyula Gyula. Nagy Ferencz Nagyszombat. Neupauer Mihály Szepesbéla. Nagy Pál dr. Kővárhosszufalu. Oszvald Ilona Bpest. Prágai Mária Bpest. Pokola Emil Oláhbaksa. Permayer János Szombathely. Petrovicsné Német Anna Nagykikinda. Pécsi Béla dr. Pozsony. Rechling Ernő Szilágycseh. Rassovszky Gyula Rózsahegy. Révész László Szeged. Sugár Imre Bpest. Szivér Sándor Bpest. Szentkirályi Sámuel Kolozsvár. Sturm József Eger. Szuhács János Balatonfüred. Szalóky Róbert dr. Budapest. Sármay József Sopron. Szabó Péter dr. Bpest. Téri József dr. Székesfehérvár 3 K-át. Tóth József Szatmár. Tokaji Nagy Kálmán Tornya. Viesner Gyula Temesvár. Vályi Irén Bpest. Wlassics Mária Bpest. Zlinszky Aladár dr. Bpest.

1911-re: Barna Mihály Bpest. Kisparti János Vácz. Laczkovics János Tóváros. Nagy Pál dr. Kővárhosszufalu.

Lezáratott 1910 okt. 31-én.

*

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékok törlesztését a több ízben megküldött postatakarékpénztári befizetési lap felhasználásával vagy postautalvány útján mielőbb eszközölni.

A folyó évben belépett tagokat különösen kérem, hogy esedékes tagdijaikat dec. elején hozzám okvetetlenül eljuttatni szíveskedjenek, nehogy 1911 elején a Magyar Pædagogia küldésében megszakítás álljon be.

Kérem továbbá azon tisztelt tagokat, akik a Magyar Pædagogiát helytelen címzés miatt késedelmesen kapják kézhez, szíveskedjenek helyes lakcímüket velem mielőbb közölni. Egyáltalában a nyilvántartás érdekeiből kérem a tisztelt tagtársakat, hogy minden címváltozást velem haladéktalanul közöljenek. Végül van szerencsém a tisztelt tagtársak tudomására hozni, hogy a Magyar Pædagogia 1892., 1893. és 1894. évfolyamaiból, addig, míg a készlet tart, kötetenkint teljes példányok kaphatók. A t. tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

Dr. Bozóky Endre,
áll. középisk. igazgató, pénztáros
Budapest, II, Albrecht-út 31.

A FIGYELEM HATÁSAIROL.*

A figyelemnek tárgya van, melyre irányul, s ez csak bizonyos fajta tudattartalom (érzéki benyomás, képzet, gondolat, érzés, mozgás, akarat stb.) lehet. Ha a figyelem nem választható is el ezektől, ha ily tudattartalmakat nem teremthet is meg, s lényegükben még csak meg sem változtathatja őket, de módosítólag hathat reájuk: némely tudattartalmat létében és érvényesülésében elősegíthet sokszor direkte, sokszor indirekt módon, azzal, hogy más tudattartalmaknak érvényesülését vagy zavaró hatását távoltartja, a képzetek felujítását elősegíti, a rokonképzetek közötti vonatkozásoknak a teremtését megkönnyíti s általában bármiféle tudattartalomnak az időbeli lefolyását megrövidíti.

E soknemű hatásokat csoportosítanunk kell, azért elébb a pszichológiai hatásokról, azután az élettaniakról lesz szó. Maguk a pszichikai hatások is vagy elősegítők vagy gátlók, tehát pozitivek vagy negativek. Elébb a pozitiv hatásokat tárgyaljuk.

1. Az első hatása a figyelemnek az egyszerű érzetekre és képzetekre vonatkozik. Hogy milyen természetű ez a hatás, azaz a figyelem képes-e az érzetek és képzetek intenzitását, erejét fokozni — erre a problémára nézve az egyes lélekbuvárok különbözőképen felelnek. Az első pillanatra is világos, hogy nagy intenzitásbeli különbség nem lehet a figyelemmel és figyelmetlenül felfogott érzet, képzet között, ha már egyszer a felfogás megtörtént. Egy faggyúgyertya lángja nem fog egy auerfény lángjának erejére felemelkedni, ha azt *feszült* figyelemmel nézem, a bor nem lesz édesebb, vagy savanyúbb, ha én azt *elmélyedve* ízlelem. Dacára ennek, mi mégis azon pszichológusokhoz csatlakozunk, kik azt állítják, hogy a figyelemmel arányos az érzeteknek, képzeteknek a felfoghatósága, ennek folytán a figyelem azoknak erejét is növeli.

Wundt tagadja a figyelemnek enemű hatását, viszont azonban ő is megállapítja, hogy a figyelem a képzetek világosságát és határozottságát eszközli. Ezek a jelzők: világos és határozott — már

* Részlet «A figyelem psychologiája» c. nagyobb munkából.

Descartesnál is megvannak s Wundt ezeknek eredeti Descartes-féle jelentését megtartotta (clara et distincta idea Descartesnál). Tisztaság alatt Descartes egy észrevételnek (percepció) azon lehető legkisebb erőbeli fokát érti, mely annak tudatossá válásához szükséges (ez erőbeli fok a legtöbb esetben nagyobb); határozottság alatt azt, melynél fogva az illető képzetet a rokon vagy környező képzetektől meg tudjuk különböztetni. Wundt is azt mondja: a világosság magának a képzetnek a saját természetére vonatkozik, a határozottság más képzetekhez való viszonyára. Mindkettő az appercepció által létesített alkalmazkodásnak az eredménye, nem pedig az appercepció által eszközölt képzeterősségnek. Mivel Wundt szerint csak a képzet világossága fokozódik a figyelem hatására, ő kétféle küszöböt is különböztet meg, melyeknek egyike az intenzitásküszöb azt a minimumot jelenti, amely a képzetnek a tudatba való belépéséhez szükséges, a másik pedig a világosság küszöbe (az appercepció küszöbe), mely természetesen amannál magasabban fekszik.

Mi azt hisszük, hogy a képzetek erőssége és világossága nagyon is összetartoznak, vagyis hogy a figyelem hatása mindkettőben érvényesül. Maga Fechner is megjegyzi, hogy kérdéses, vajjon az érvényesülésnek energiája és az érzéki érzetek ereje közötti különbséget vagy függetlenséget fel lehet-e tartani, vajjon a figyelem hozzájárulásával nem nyernek-e az érzetek egyuttal erőben is. Sajnos, erre a problémára nem adnak kétségbevonhatlan feleletet azok a kisérleti vizsgálódások sem, melyeknél egy feszült figyelemmel felfogott benyomást egy másik olyan vele teljesen egyneművel vetettek össze, amelyről a figyelmet mesterséges ingerekkel elvonták.

Ilyen kísérleteket Münsterberg is végzett a maga laboratóriumában s ő csodálatos eredményhez jutott, t. i. ahhoz, hogy a figyelem nemhogy fokozta volna az érzetek intenzitását, hanem ellenkezőleg, csökkentette. Münsterberget itt azon téves hit vezette félre, hogy ha egy ingert a kísérleti személlyel figyeltetünk s azután erről figyelmét mesterségesen el akarjuk vonni, akkor ez tényleg el is vonódott. Holott itt azon esettel van dolgunk, mikor a figyelem zavaró ingerek hatása alatt nemhogy elvonódnék, hanem ellenkezőleg erősbödik.

A kísérleti vizsgálódások helyett azért Ebbinghaus joggal utal bennünket az önmegfigyelésre, melynek segélyével mindennapi élményeinkben találhatunk bizonyító adatokat nézetünk erősítésére. Ha például félálomban vagy a szórakozottság állapotában hallottuk egy toronyórának vagy egy faliórának az ütéseit, ez úgy tünt fel nekünk, mintha az messziről hallatszanék. Ezeket az ütéseket ebben az állapotban tagadhatatlanul erőtlenebb benyomásoknak fogtuk fel, mint különben. Ezt a nézetet még más analógiával is támogathat-

juk, amely ezzel a ténnyel összefügg. Az érzetek erejével szoros kapcsolatban van a képzeteknek az elevensége. Azaz, az érzéki képzeteket rendesen elevenebbeknek tekintjük, mint a reprodukáltakat. Ámde némely egyéneknek megvan az a képességük, hogy figyelmüknek az illető reprodukált képzetre való tartós és energikus koncentrációjánál fogva ezek az eredeti képzetek elevenségének fokára emelkednek. Ez legkönnyebben a bőrérzeteknél történik. Magamon tapasztaltam, hogy mikor néhány héttel ezelőtt bal kezemnek két ujját a kályhánál megégettem, néhány nappal ezelőtt, ha figyelmemet megfeszítettem, nemcsak a már elmult fájdalom képzete volt nagyon eleven, hanem azt csekély mértékben érezni is véltem. Így a bőr némely helyein a feszült figyelem folytán melegségi érzetek is keletkezhetnek. Sok szavahihető egyén tudósít arról, hogy a látás körében egyes reprodukált színképzetek ereje oly nagy volt náluk, hogy negativ utóképet hagytak hátra épúgy, mint az eredeti érzéki észrevételnél. Ilyen értelemben kell végül felfognunk az álomképeknek ismeretes elevenségét. Igaz, hogy alvás alkalmával másként vagyunk figyelmesek, mint éber állapotban. Egyes képzetek, alakulatok nem azért lépnek fel különös erővel, mivel más számos igényt, törekvést a tudatosságra visszaszorítottunk, hanem azért, mert verseny, küzdelem itt egyáltalában nem fordul elő. Azonban ez a különbség itt bennünket nem érdekel. Tény az, hogy az álomképek felé relative nagy figyelem fordul és ennek köszönhetjük az álomképeknek a feltünő elevenségét.

2. Ezek után csak természetesnek találhatjuk, hogy a figyelem nemcsak az érzetek és képzetek felfogására gyakorol jótékony befolyást vagy hogy a kísérleti lélektan nyelvén szóljunk, nemcsak a tudat fogékonyságát (az intenzitásküszöb hatására alacsonyabb lesz) emeli, hanem egyuttal a különbségi érzékenységet is fokozza. Azaz: hatása alatt a benyomások, az érzetek, képzetek közötti hasonlóságokat, külömbségeket, azoknak tér- és időbeli rendjét pontosabban, biztosabban és helyesebben fogjuk fel. Ez nemcsak a kísérleti vizsgálódásokból derült ki, hanem ezt önmagunkon is lépten-nyomon megfigyelhetjük. Két vonalnak hosszúságbeli különbségét, két színnek teltsége közötti külömbségét stb. jobban megállapíthatjuk, ha azokat figyelmesen megtekintettük. Ha a vonatkoztató működést végrehajtottuk, kapjuk az úgynevezett vonatkozásképzeteket (relációképzetek), mint a milyenek ezek: nagyobb, kisebb, öreg, fiatal, hosszabb, rövidebb; azután a becslési képzeteket vagy értékképzeteket, mint a milyenek: jobb, rosszabb, drágább, olcsóbb, szebb, rút stb. Tudatunk enemű működését *becslő*, *értékelő* működésnek is nevezhetjük.

Elemezzük csak kissé ezt a működést, hogy megállapíthassuk legalább hozzávetőleg, miben állhat a figyelemnek gyakorolt hatása?

Bizonyos dolog, hogy itt már tudatunknak teremtő produktiv működésével, nem egyszerű felfogó, receptiv működésével van dolgunk. Ez pedig egyrészt a produkció motivumait, másrészt a produkció iránt való készséget, diszpoziciót tételezi fel. A produkció eredményének a különbsége alapulhat aztán vagy a figyelemnek az elsőre, vagy az utóbbira gyakorolt hatásán. Akár így, akár úgy megy is végbe az aktus, figyelmünk mindenképpen gondoskodik arról, hogy a kölcsönhatás a motivumok és a diszpozició között tisztán menjen végbe, míg a figyelmetlen élménynél mindenféle mellékbenyomások érvényesülhetnek, melyek aztán a vonatkoztatásra zavarólag hatnak.

Bizonyosnak látszik, hogy a vonatkoztatás alapjául szolgáló egyes képzeteknek, tagoknak figyelmes szemlélése hozzájárul a helyes vonatkozások megállapításához. A hosszabb ideig fixirozott, változatlanul maradó vagy párhuzamosan változó produkció-motivumok erélyesebben keltik fel vonatkoztató vagy becslési hajlamunkat, mint csak futólag átélt, előző vagy következő benyomások által egyenetlenül változó és elmosódott tudattartalmak. A vonatkoztatás végrehajtására *hajlamunk* nem minden alkalommal mutatkozik készségesnek, amennyiben észrevehetünk egészen különböző dolgokat is anélkül, hogy a különbség tudatára ébrednénk. A vonatkoztatás, a becslés különösen akkor fog kedvezően, élénkebben és mindenáron végbemenni, ha már a becslési, vonatkoztatási szándék *előre* megvolt s ez fokozza aztán a vonatkoztatás, a becslés iránti hajlamunkat.

Ha pedig a vonatkoztatás alapját, motivumát figyeljük meg erősebben, akkor megakadályozzuk azt, hogy ezek a képzetek társulásba lépjenek más olyan idegen képzetekkel, melyek a vonatkoztatás funkcióját megzavarhatják. Ha például valakinek többször fülébe mondjuk ezt a hibás ítéletet: Egy egyenes és a legrövidebb út két pont között különböző vonalak — és ő ennek hallatára mindég csak a különböző vonalak jelentésére gondol, akkor ha aztán később mikor nem figyel, ismét a két előbbi szónak kapcsolata felmerül — hozzá fogja társítani «a különböző vonalak» képzetét. Azaz épúgy, miként pl. ha egy érzéki benyomást hirtelen kapunk s ahhoz nem megfelelő képzetet társítunk, úgy hogy hibás percepció jön létre (pl. ha a háztetőn lévő pirosan lobogó zászlót tűznek fogom fel), épígy keletkezhetnek becslésünkből, vonatkoztatásunkból is hamis aktusok reprodukció folytán. A figyelemnek a szerepe aztán abban van, hogy ezeket később helyreigazítja, sőt figyelmes állapotban ilyen társulás útján keletkezett *kisiklások* egyáltalában elő nem fordulhatnak, mivel a figyelem a motivumok és a diszpozició kölcsönhatását zavaró társulások fellépését megakadályozza. Szóval a figyelem vonatkoztató, becslő tevékenységünket is elősegíti, amennyi-

ben az efféle teremtő tevékenységhez szükséges motivumok és a hajlamok közötti kölcsönhatást eszközli.

3. Sajátságos hatása van a figyelemnek az érzelmekre. Ez a hatás kétféle: elősegítő és gátló, aszerint amint figyelmünk vagy az érzelmet előidéző okokra vagy pszichikai alapjára vagy pedig magára az érzelemre irányul. Amaz esetben a figyelem elősegíti az érzelmek fellépését. A hypochondrikus, akinek a figyelme aggódva irányul saját testének állapotaira, ki mindig csak közérzeteit figyeli s másra nem gondol, olyan fájdalmas gyengébb érzelmeket is megérez, melyeket a munkásember nem vesz észre. Viszont tudjuk, hogy a megsebesült harcos nem érzi a fájdalmat mindaddig, míg a harcnak, a védelemnek a heve vagy a győzelem vágya, reménye tölti be lelkét, amint azt Gyulai Pálnak örökszép költeménye is a «Hadnagy uram», művészileg megörökítette. A keresztyén mártirok a máglyán vagy a bitófán szinte alig érezték a halál kínját, annyira elfoglalta tudatukat annak az ügynek a szentsége, magasztossága, melyért halált szenvedtek. Már az epikureusok is ajánlották az ókorban, hogy fájdalomérzésünket azzal enyhíthetjük, ha nem gondolunk annak előidéző okára, ami sokszor nehezen sikerül. Hisz tudjuk, hogy azok a képzetek tapadnak meg leginkább, melyekhez erős érzelmek, sokszor fájdalomérzelmek fűződtek.

4. Jótékony hatást gyakorol továbbá a figyelem a reprodukcióra, a képzetek felujítására is, még pedig ennek mindkét nemére, az önkénytelenre és az önkényesre egyaránt. Az önkénytelennel könnyen végezhetünk. Egyike a legközönségesebb pszichológiai tapasztalatnak az, hogy az erős képzetek, vagyis a figyelemmel elsajátított képzetek a legtovább megmaradnak és a legkönnyebben felujulnak. Fechner is mondja magáról, hogy ő csak azon képzeteire, élményeire volt képes visszaemlékezni, melyeket feszült figyelem mellett sajátított el.

Az önkényes figyelemnél vagy szándékos felujításnál a figyelem kedvező hatása nemcsak abban áll, hogy a reprodukciót megindító motivumokat élesen fixirozzuk, hanem abban is, hogy ehhez azon iránynak homályos tudata is kapcsolódik, amely irányban nekünk a képzetet keresnünk kell. Természetesen gyakran megtörténik, hogy a képzetet nem helyes irányban keressük. Régi kipróbált módszere az emlékezésbeli felujításnak ez esetekben az, hogy a szándékos keresést abbahagyjuk. Azután amit a tudatos feszültség nem tudott létrehozni, azt a tudattalan önkény megadja nekünk. Legyen szabad a magam lelki élményeiből erre egy egyszerű példát felhozni. A minap a Thököly-úton menve a felső építőipariskola épületéről annak igazgatója jutott eszembe, de neve sehogy sem akart felbukkanni. Tehát ez esetben az épület képe, volt a reprodukció ingere vagy motivuma.

A nevet is jó irányban kerestem, megtaláltam, hogy az érdemes igazgató neve a *k* betűvel kezdődik s ekkor a Krompecher név ötlött eszembe. Abbahagytam az erőlködést s a keleti pályaudvarhoz érve már megvolt a név: *Kolbenheyer*. Általában véve megállapíthatjuk, hogy a reprodukciót megindító motivumnak a megfigyelése elősegíti azt, sőt e *nélkül az önkényes* szándékos reprodukció végbe sem mehet. Dr. Székely György.

AZ ÚJ SORBONNE.

Tizenöt évvel ezelőtt építette fel Nénot a Sorbonne hatalmas épületét. Az új palotába új szellem költözött és ennek nyilvánulását a francia közvélemény kezdi megérezni. Szembeszökő a haladás, ha a régi és az új Sorbonne felszerelését hasonlítjuk össze: a régi szegényes könyvtára, hiányos gyűjteményei, szűk előadótermei helyébe a tudomány igényeinek megfelelő intézményei léptek. «Láttam a régi Sorbonne-t, írja Lavisse, egyetlen hallgató nélkül és fű sarjadzott az udvar kövei közt. Ismerem az új Sorbonne-t, melynek kétezernél több hallgatója van és amely a világ oly tudományos intézete, ahol a legtöbbet dolgoznak.» (*Journal des Débats*, 1910 aug. 21.) Ennek a munkának Liard és Lavisse voltak megindítói. Az új szellemért őket teszi a közvélemény felelőssé. Saját alkotásukat megelégedéssel szemlélik, mint az Úr a teremtés hetedik napján a világot. «A köztársaság egyik remeke ez a fényes Sorbonne, hangsúlyozta Liard 1909 julius havában Gréard szobrának leleplezési ünnepén, ez visszatéríti a régi egyetem nagy napjait, a mikor a művelt világ minden részéből a hallgatók tódultak Páris iskoláiba.» A tömeget azonban minden újítás nyugtalanítja, ezért az új szellem megteremtőinek és ápolóinak több bírálatban, mint elismerésben van részük. Erről tanuskodik Leguay Pierre *) csípős, de sokszor találó könyve.

A második császárság idején a Sorbonne-t «a középiskolai tanításban kifáradt tanárok nyugvóhelyének tartották» Lavisse szavai szerint. A harmadik köztársaság szervezte a mai egyetemet, miután az önálló karokat egyesítette (1896 jul. 16-i 352. tc.). A vidéki egyetemek hatásra nem versenyezhetnek a párisival, habár egyre fejlődnek és nem szolgáltak rá Lat éles bírálatára (*Cahiers de la*

* Pierre Leguay, *La Sorbonne*. Paris, Bernard Grasset, 1910. 8-r. (Les Études contemporaines.)

Quinzaine 1906 febr. 11. és 14. sz., cáfolja Fontain, *Revue int. de l'Ens.* LIV. k., 1907., 19—27. l.). Az *École normale*-t a Sorbonne magába olvasztotta, az *École des Chartes* nemsokára hasonló sorsra jut. A jogi és orvostudományi kar szakiskola; mindkettő az utóbbi időben foglalkoztatta a közvéleményt, de inkább vizsgálati rendszere, politikai pártállása révén, mint az előadások irányának megváltoztával. A *Collège de France* a szabad tudományos kutatás intézete és céljához, hivatásához hű maradt. A Sorbonne egyesíti a kutató és tanító irányt, közpályákra képesít és e kettős tulajdonságánál fogva a többi intézetet háttérbe szorítva a francia felső oktatást «monopolizálja».

A természettudományi előadások a XIX. század folyamán átalakultak. A tudomány és a technika haladásával párhuzamosan a megvalósítható, a gyakorlati eredményeket keresték s ma is azon az úton járnak. A történeti és irodalmi előadások háttérbe szorultak, mert a puszta ékesszólás, az általános eszmék fejtegetése a hallgatókat kevéssé érdekelték. Akár a természettudományi karral való versengés, akár a demokratikus korszellem vagy mindkettő idézte elő a változást; annak hatása tíz éve feltűnően érezhető. A Sorbonne leghíresebb előadói azelőtt általános eszméket emeltek ki, az irodalmi ízlést, a stílus finomságát, jellemző vonásait méltatták és irodalmi rendszereket építettek; ma a tudományos módszer elveire esküsznek és előadásaik bibliografiák. Az írók egyéni felfogása, az eszmék elemzése helyébe a filológiai kommentár, a források tanulmányozása, a szövegek időrendjének és összefüggésének kutatása lépett.

Az új rendszerben veszedelmet látnak az egyéniségre, melyet az objektiv irány elnyomással fenyeget. A francia stílus hanyatlása a tudományos munkákban érezhető és sokan ezért az új Sorbonne-t okolják. Minden vádban van egy szem igazság, ezért nem érdektelen a Sorbonne történelmi, irodalmi és filozófiai előadásainak átalakulását figyelemmel kisérnünk és eredményének káros vagy hasznos oldalára utalnunk. Hasonló tényekre akadunk a magyar egyetemek életében és az eddigi fejlődést vagy a jövő átalakulást a Sorbonne problémája megvilágíthatja.

A történeti kutatás alapját a XVIII. század benedek-rendi tudósai vetették meg. Az akadémia irodalmi osztálya lépett nyomukba. A Sorbonne távol állt ettől az iránytól és Le Clerc Viktor volt talán egyedül összekötő kapocs az akadémia és az egyetem között; 1834-től 1865-ig az irodalmi kar dékánja és Renan-nal együtt adja ki az *Histoire littéraire* XIV. századát tárgyaló egyik kötetét. A középkori történelem oknyomozó tárgyalására 1821-ben alapítják az *École des Chartes* ma még önálló intézetét. A történetírók

nem sokba vették a levéltárakat és kéziratokat kutató tudósok munkáját. Daniel jezsuita páter (1649—1728) megírta Franciaország történetét, de amikor a királyi könyvtárban ezerkétszáz kiadatlan kéziratot és oklevelet mutattak neki, egy óra alatt futotta át azokat és Tourneminenek azt mondta, «hogy azok haszontalan irka-firkák, nincs rájuk szüksége története megírásánál». Anquetil abbé (1723—1806) be se tette a lábát a könytárba, mert szavahihető emberek tanusága szerint a régi kéziratokban nincs semmi érdekes. Voltaire-t és Montesquieu-t lángeszük se mentette meg kisebb-nagyobb tévedésektől.

A német szellem teremtette meg a történelem és az irodalom kritikai módszerét. Diez Frigyes Bonnban 1822-ben kezdett tanítani, Wachsmuth Gottlieb Vilmos Halleben 1816-ban, Kühne Tódor Marburgban már 1815-ben, de Diez hatásával egyik se vetekedhetik. A többi német egyetem román filológiai tanszéket csak a század második felében állított. Göttinga Müller Tódornak 1853-ban, Berlin Tobler Adolfnak 1867-ben, Boroszló Groeber Gusztávnak 1874-ben, Greifswald Schmitznek 1881-ben. A történetírás Németországban ugyanazon az úton haladt, de a francia történetírókra a romanisták talán erősebben hatottak.

Fustel de Coulanges (1830—1889) élete vége felé érezte a kor új szellemét és egyik műve új kiadásában megjegyzi: «Ma az a szokás, hogy inkább a kutatás eszközeit mint eredményeit tárjuk az olvasó elé. Az építőállványokat többre tartják mint az épületet. A kutatás útja, módja megváltozott; nem lett mélyebb és a lelkiismeretesség nem mai keletű; de a tudományossággal jobban kérkednek. Azt akarják főkép, hogy tudósoknak tartsák őket. Sőt sokan inkább arra törekszenek, hogy tudósoknak tessenek, mintsem hogy azokká legyenek.» (*La Gaule Romaine* V. és VI. l. jegyz.) Fustel de Coulanges maga se rejtette el forrásait és az új irány egyik előharcosa. Utódai mégis keményen bírálják és tévedéseit kiemelik.

A középkori történelmi tanszékben Luchaire Achill (1846—1908) követte, aki úttörő munkáival az új szellemet ápolta, anélkül, hogy tudományosságával kérkedett volna. Ellentéte Lavisse (sz. 1842. Nouvion-ban), aki a Sorbonne történeti szemináriumának vezetője. Az új iránynak szóvivője, habár maga nem tudós. «Luchaire tudósként dolgozott, de nem beszélt erről soha, Lavisse sokat beszél, de nem dolgozik», jegyzi meg csípősen Leguay. Lavisse az egyetem ünnepi szónoka. Szülővárosa gimnáziumának záróünnepélyén mondott beszédei a nyár egyik előre várt irodalmi eseményei. Az új szellem védelmére kelt a napilapok vezércikkében (*Journal des Débats* 1910 aug. 21. és 22.) Megértette a kor követelését, amire

egyik németországi utazása terelte figyelmét és meggyőződését elszántan, talán túlozva, hirdeti: «Hiszek a történelemben;... mivel hiszek benne, az a nézetem, hogy változtatni kell az eddig követett módszeren, és ráterelni a fizika és mathematika pontosságára» (?). A XVII. századról írt kötetében a kutatás módszerére példát adott, de szavával jobban hatott mint munkájával.

Langlois Károly Viktor (sz. 1863.) megtestesíti az új irányt. Az *École des Chartes* hallgatója volt és huszonkét éves korában már az egyetemen tanított, huszonöttel a Sorbonne-on a történeti segédtudományok tanára. Nem volt az *École normale* tanítványa, nem volt középiskolai tanár; a paleografia, a bibliografia a hagyományos iránytól elterelték és alapvető munkái, tanítása a történelmi oknyomozó irányt szolgálják.

Aulard (sz. 1849.) az újkori történelmet, a forradalmat tanulmányozza a kritikai módszerrel. A középkornál fontosabbnak tartja az újkort és a forradalmi oklevelek, jegyzőkönyvek kiadásával vetette meg a kutatás alapját. Taine-től eltér a tények magyarázatában, de ő is csak szubjektiv szempontból itéli meg azokat, mint pszichológiai rugókat kutató elődje (l. *Revue des deux Mondes* 1910. szept. 1.)

A történelem körén kívül álló társadalmi tudományokra alkalmazza a tudományos módszert Seignobos (sz. 1854.). Egyik harcosa az egyetemi reform-mozgalomnak és a tanítást a demokrácia szolgálatába állítaná. «Nem remélhető, hogy demokratikus társadalom a hagyomány kedvéért fenntartsa a főiskolák oly rendszerét, melynek semmi hasznát se látja»; a természettudományok alkalmazkodtak a demokráciához és elhomályosították az irodalmi és történelmi előadások népszerűségét. (Seignobos, *Le Régime de l'Enseignement supérieur des lettres; analyse et critique*, Paris, 1904.) A hirlapírásra is kiterjesztené a kritikai módszert, ez tanuskodik a Sorbonne tanításának gyakorlati iránya mellett.

Az irodalomtörténet a történettudomány egyik ága. A kritikai módszert a filológia teremtette, a történelem ápolta és a kettő karöltve az újkori irodalom történetét is körébe vonta. «A nyelvtant, az irodalmat, a filozófiát történelmi módszer alapján tanulmányozzák; céljok a nyelv, az ízlés, a művészi kifejezés, az eszmék változásának megismerése; ez által a történelem ágaivá lettek.» (Seignobos i. m.) Az ó-kori filológia már rég a kritikai módszer útján halad. Változás nem tapasztalható vagy nem kelt feltünést a jelentől távol álló tanulmányok körében. Lafaye, Fongères, Couxband, Cartault, Puech nevét szélesebb körökben alig ismerik és Croiset (sz. 1845.) se szoros értelemben vett tudományos munkáinak köszöni hírnevét.

A középkori francia irodalom tanítása egy fél századdal ezelőtt

tért ugyanarra az útra, melyen a történelem járt. «Az akadémiákban, a tudós társaságokban, az egyetemeken és a könyvtárakban kevés tudós foglalkozott a román nyelvekkel és irodalmakkal filológiai alapon. Raymonard, Paulin Paris, Fallot és Gacessard láttak bennük történeti anyagot, melyből a román nyelvek keletkezését és mai alakját, a románok szellemét és irodalmi műérzékét megismerhetjük.» E sorokkal jellemzi Gröber a francia filológiát 1859 előtt. (Gröber, *Grundriss* I. k., 1904—1906, 90. l.) Új útat mutat Paulin Paris (1800—1881), aki a német romanistákkal lépett összeköttetésbe és azok példáját követte. 1853 márc. 1 én tartotta megnyitó előadását a régi francia irodalomról a Collège de France-on. Utódja fia Gaston Paris (1839—1903) lett, aki 1869 dec. 7-én lépett atyja nyomába. Egyik tanítványa Bédier József ül ma ugyanazon a tanszéken.

Az *Ecole des Hautes Études* 1868-ban nyilt meg és a német szemináriumok mintájára szervezett munkásságával elősegítette az irodalmi kritikai módszer meghonosodását. A Sorbonne csak 1877-ben szervezte középkori francia irodalmi tanszékét, de még éveken át az ékesszólás, az eszmék fejtegetése volt az előadók jelszava. Egyesek az *École des Chartes* tanáraiban látják a mai megváltozott irány forrását (*Journal des Débats* 1910 szept. 20). Mások azt tartják, hogy a tudományos módszer alkalmazásának első példáját az *École normale* adta Fustel de Coulanges idején. Ma a Sorbonna elnyelte az *École normale*-t és lassankint felszívja az *École des Chartes*-ot. A középkori irodalom filológiai tanulmányozásában a két említett szakiskola megelőzte, de az újkori irodalomban a Sorbonne mutatott új irányt.

Lanson Gusztáv (sz. 1857.) érdeme, hogy ma az újkori irodalomra is a tudományos módszert alkalmazzák és tanítványa Rudler azért nevezi «a francia tudományos kutatás egyik vezérének» (*Revue Universitaire*, 1907. I. k. 178. l.). A módszer átalakulását Lanson több izben jellemezte: «Az *École normale*-t én és társaim mint Taine művészi irodalomtörténeti rendszerének nagy csodálói hagytuk el, de azzal a szilárd elhatározással, hogy nem vetjük magunkat alá semmiféle rendszernek, miután mestereink Fustel de Coulanges, Tournier, Boissier, Lavisse voltak, akik a tudományos módszer eszméjét oltották belénk, hogy a francia irodalom történetére az ókori irodalom és a történelem felfogását alkalmazzuk.» (*Revue Universitaire*, 1904. I. k. 213. l.) Taine rendszere volt az a lidércfény, mely sok tehetséget ingoványba vezetett. Lanson bibliografiai kézikönyve (*Manuel bibliographique de la littérature française* I., 1909, II., 1910.) a kutatás szilárd talajának útmutatója. A «tudományosság» nem puszta jelszó és egy életre szóló munkásság arra vall, hogy

nem tíz éve tért erre az útra, amint Leguay állítja. Tanítványai ma kitartóan követik, köztük Chamard a Sorbonne magántanára. A francia filológiának az egyetemen «laboratoriuma» van.

Faguet Emil (sz. 1847.) más irányelvet vall. Éles eszű, eredeti, lelkiismeretes tanár, de a bibliografiai munka végzését nem sokra tartja. Megérti annak hasznát (Faguet mit nem ért meg?), de saját eszméi oly gazdagon és könnyen törnek elő, hogy azokat nem képes objektiv módszer alá rendelni. Egyik cikkében maga is bevallja és olvasóinak az ellenkező útat ajánlja: «Tudás kell első sorban, sok tudás; nem azért, hogy sokat taníthassunk . . ., hanem hogy kevés tényt jól megértsünk és lelkiismeretesen megmagyarázzunk. A tudással párosuljon a módszer, mert az közölhető, míg a szellem éle és ereje másra át nem ruházható.» *(Revue des deux Mondes* LIX. k. 1910. 298. l.) Faguet nem képviseli a hagyományt, nem áll a Sorbonne felett, de kora, sokoldalú írói tevékenysége korlátozza, hogy a másoknak ajánlott úton járjon.

Gazier-t (sz. 1844.) viszont egyoldalúsága akadályozza abban, hogy a Sorbonne új irányát kövesse. Egyébként egyik legöregebb tanára és a régi Sorbonne hagyományának őre. A XVII. század janzenista irodalma kimeríti munkásságát. Előadásai egy színvonalon voltak-e a régi egyetem munkásságával, ezt is kétségbe vonták.

A történelemnek és irodalomtörténetnek csak a módszere változott meg az újító szellem hatása alatt, de a filozófiának lényege és köre. A metafizika, melynek a Sorbonne volt egyik tűzhelye, onnan eltünt, Boutroux (sz. 1845) temette el, aki 1885 óta a Sorbonne tanára volt, ma Thiers alapítványának igazgatója. Bergson metafizikai előadásait a Collège de France-on tartja. A Sorbonne-on a filozófia helyét több különböző és önálló tudományág foglalta el: a pszichológia, a szociológia, a logika, a filozófia története, melyek egy középponti filozófiától, úgy látszik, annyira függetlenek, mint a fizika és a chemia egymástól. «Valószínű, hogy közeledik az az időpont, amikor a filozófia megszünik és pótolni fogja egész egyszerűen a filozófiai tanulmányok sorozata, vagyis néhány új ág a pozitiv tudományok rendszerében.» *(Revue de Métaphysique et de Morale* 1908. nov.)

A Sorbonne-on a filozófia már ilyen értelemben átalakult. A kisérleti pszichológia tanára Dumas, aki egyúttal orvos is. Kivételkép a legjobb és legnépszerűbb előadók egyike, amiről a *Société littéraire* előadásainak hallgatóit is meggyőzte. *(Revue de Hongrie* V., 1910. 252. l.) A logikát és módszertant Lalande tárgyalja és néha az integrál-számítás képleteinek útvesztőjébe téved. Picavet a középkori filozófiát szövegkritika alapján ismerteti. Lévy-Bruhl (sz. 1857.),

Leibnitznak, Delbos (sz. 1852.), Kantnak, Brochard (sz. 1848.) a görög filozófusoknak a rendszerét kitünően ismeri, de ők inkább történetírók, mint filozófusok.

A szociológia legfiatalabb gyermeke a kimult filozófiának. Durkheim (sz. 1858.) egyik elszánt vezére. Feltünést keltett thesisei, előadásai arról tanuskodnak, hogy nem éri be fél-igazságokkal. Új alapra akarja helyezni a régieket. «Fogjunk a munkába, mondta állítólag hallgatóinak, és három év mulva új erkölcstanunk lesz.» Rauh egy megjegyzését vonatkoztathatjuk erre: «A logikát így értelmezve, az csak a szellemi erőszakoskodás egyik formája.» Janet, Waddington a hagyományos filozófia képviselői tiltakoztak e felfogással szemben, de ma már Durkheim győzelme folyóiratai és tanítványai útján biztos. Bouglé, aki a nemzetgazdaságtan és az erkölcstan vonatkozásait kutatja, Durkheim tanítványa és a Sorbonne tanára.

A pædagogia teljesen a szociológia tanárának kezében van. A Sorbonne-on ez is új tudomány. Fustel de Coulanges és Boissier még nem méltányolták. Lavisse és Marion voltak első szószólói és ma a pædagogiai múzeum, több folyóirat állnak szolgálatában. Durkheim az *École normale*-ban tartja előadásait a középiskolai tanítás fejlődéséről. A gyermek-lélektan az egyetemtől távol álló köröket is érdekel, amiről az újabb regényirodalom tanuskodik és a Sorbonne a korszellem nyilvánulásának ad teret.

A történeti és irodalmi előadások módszerével, a tanári kar felújulásával megváltozott a hallgatók köre. A nyilvános előadások szokása nem szünt meg és a nagyon elütő képzettségü, gyakran szórakozó hallgatókra tett hatása kétes értékü, de jó előadókat teremt. A tanárok főtevékenysége mégis a beírt hallgatóknak szánt előadások tartása és a szemináriumi gyakorlatok vezetése. A hallgatókat biztosítja 1904 óta az *École normale* önállóságának megszünte, miután minden tanárjelölt köteles a Sorbonne előadásait látogatni. A katholikus egyetem hallgatóit 1907-ben a modernizmus ellen irányuló célzattal az egyházi hatóságok eltiltották a Sorbonne látogatásától; de az 1908. és 1909. tanév végén ismét feltüntek. A hallgatóság harmadik rétegét a külföldiek teszik. Számuk tíz év alatt az irodalmi karon 199-ről 1700-ra, a természettudományin 179-ről 707-re emelkedett. Franciaországnak nem kell attól tartania, hogy a Sorbonne szellemi proletárokat nevel, mert hallgatóinak jelentékeny része külföldön keres és talál állást. Ha azonban bármily áramlat más felé tereli a nemzetközi hallgatóságot, a Sorbonne előadótermein a hiány meg fog látszani. A külföldi hallgatónők száma tíz év óta nagyobb a francia hallgatónők számánál (1909-ben az irodalmi karon 404 francia és 680 idegen, a természettudományin 135 francia és 172 idegen).

A nyilvános előadások sem veszítették el hallgatóikat a tudományos színvonal emelkedésével. A joghallgatók és orvostanhallgatók eljárogatnak a Sorbonne előadásaira; sőt a tanítóképzők növendékei vagy a tanítók is odavetődnek. A Sorbonne szellemi téren vezet és nem csupán vizsgái, oklevelei útján szerepel a nemzet életében. A történeti és kritikai módszer meggyökerezése sem külső tekintélyének, sem népszerűségének meg nem ártott. Leguay téved, amikor a demokráciában keresi az átalakulás okát. Elhamarkodott az *Agathon* álnév alatt író szerző itélete, aki az új módszert meddőnek tartja. (*L'Opinion* III., 1910, 97. l.) Tíz év nagyon rövid idő a szellemi mozgalom terén és megindítói alig annyi ideje biztosítottak munkatársakat, utódokat tanítványaik sorában. Sem ellenfeleik, sem rágalmazóik nem fogják az új irány elszánt harcosait megtántorítani. Nem a napi politikában kell az átalakulás forrását keresnünk. Az egyéniség elnyomása nem célja a mozgalomnak, bár az objektiv álláspont megnyilatkozását megnehezíti. Az eredetiség előtör a legmerevebb rendszer keretéből, csak fattyúhajtásai vesznek el. A stílus képzése nem a Sorbonne hivatása; ha a vizsgázók nem írnak jól, az arra vall, hogy a középiskola nem oltotta beléjük a helyes érzéket. A baj orvoslására nem kell a Sorbonne haladását megakasztani és a régi egyetem szép napjait siratni. Találó Faguet megjegyzése (i. m. 301. l.): «A filológia és a történeti módszer meghonosodása a Sorbonne-on nem jelent nemzeti veszedelmet!»

KARL LAJOS.

A KÉZÜGYESSÉG TANÍTÁSA AZ ISKOLÁBAN.

A modern nemzetek szellemi tornái a világkiállítások. Ami gazdagsága, büszkesége, iparművészeti ékessége, szellemi vértezete egy-egy nemzetnek van, azt ilyen alkalomra mind magával viszi. S mint a büszke lovasok mellett a fürge apródok, úgy jelennek meg e szellemi viaskodásokon a nemzetek gazdasági kultúrái mellett iskoláik. A XIX-dik század iparművészetének és népművészetének felfrissülését az 1851-iki londoni világkiállítástól lehet számítani és a munkára való nevelés gondolatának diadalát az 1904-iki st louisi világkiállítástól. Az egyik a szociális művészetnek, a másik a szociális nevelésnek születési évét jelenti Európára nézve. Valaha, amikor majd annak a szellemi mozgalomnak történeti szálait fogják bogozni, amely az Oceánon átjöve az Ó-világ iskoláit készül felfrissíteni, művészi munkával, kézügyességgel, laboratoriumokkal és iskolakertekkel, valaha

azt fogják mondani, hogy az a szellem papiroson, vagy nevelők ajkain régen megvolt ugyan, de valósággá a munka iskolája csak az 1904-ik évben lett. Erre a kiállításra esik ugyanis az új iskolairány első zászlóbontása. A st.-louisi kiállítás egyik csarnokában transparens képek mutatták be azokat az iskolákat, melyek egy egy korra jellemzőek voltak. Éles, tiszta vonalakban vonult itt föl a görögök gimnasztikus iskolája mellett a középkor scholasztikus iskolája. A filantropok mintaszerű oktatása után a modern iskola. Az utolsó képnek az volt a címe: A XX-dik század iskolája. Ámde az a kép már nem iskolatermet ábrázolt. Hanem egy nagy, tágas iskolaműhelyt. Egy olyan helyiséget, amelyben semmi sincs a mi iskolai osztályaink fülledt levegőjéből, kényszerítő fegyelméből, tekintélyt parancsoló katedrájából és mindabból a nyomasztó szürkeségből, mely fárasztóvá teszi a gyermeknek a tanulást. Egy műhelyt ábrázolt ez a kép, amelyben gyalupadok, esztergályozó-asztalok, kalapácsok, fürészek és csattogó szerszámok közt eleven, pirosarcú fiúk járnak-kelnek. A fiúk fúrnak, faragnak, festenek, pléhet hajlítanak, könyvet kötnek és vasat esztergályoznak. A lányok sütnek, főznek, varrnak, kézimunkát végeznek. S az a vidám szabadság, az élvezetes munkának az a gondtalansága töltötte be ezt az egész termet, amely után minden korban minden kiváló pædagogus-elme vágyódott. Ez csakugyan a XX-dik század iskolája, amely alá ezt a jelmondatot írták: «A szem és a kéz fejlesztése éppen olyan fontos, mint a szellemé!»

Ennél jellemzőbben nem lehetett volna bemutatni, vagy legalább sejtelemben megrajzolni azt az iskolát, amely imitt-amott már megvan, de amelynek igazi világa még csak ezután fog kialakulni. A munka, a szó szoros értelmében vett munka, rendszeresen és tervszerűen illeszkedik itt bele az iskola életébe s az a munka az iskolától a történet folyamán mindig meglehetősen idegen volt. Az ember aki az iskolába került, csaknem mindig más ember, mint akire az életnek szüksége van. Fölényesebb, de egyúttal elvontabb elméjű. Az iskola, a nevelő-iskola, a történet folyamán mindenkor a tanulás iskolája és nem a munka iskolája. Az indiai brahmin-iskola, Egyiptom templomiskolái, a pythagoreusok inasiskolái, az atheneiek filozófiai kurzusai, a rómaiak rhetorikai tanfolyamai a teremben, az utcán, a téren, de egyugyanazt a szellemi kiképzést szolgálják, melyben nem a tett, a cselekedet fontos, hanem a gondolkozás. Holott az emberi gondolatok összesége, az emberi képességek ereje legvilágosabban az ember cselekvéseiben koncentrálódik. És semmiben sem mutatkozik meg annyira az ember hasznavehetőségének mértéke, mint munkájában.

Igazságtalanság volna azt mondani, hogy a mi századunk fedezte

fel ezeket a nagy igazságokat, hogy korunk látta meg először, milyen nevelőerő lakik a gyermek öntevékenységében. Hiszen tudjuk, alig volt valaha igazi pædagogus, akiben fel ne tört volna a panasz az egyoldalú elméleti ismeretszerzés túlzásai miatt, aki ne érezte volna, hogy dolgozni, érzékeink útján ismerkedni meg az anyagi világgal, akaratunkat lehelni a munka tárgyába és képzetek tartalmát külső kifejezésre juttatni, ez lelki gyönyörüség és több annál: lelki szükség. Már Comenius látta, hogy a gyermek szükségszerüleg jelentkező nyugtalansága, alkotó vagy romboló vágya olyan ösztönből fakad, mely, a lélek mélyén szunnyad s amelyet elő kell segíteni. És amint a történeti korszakok közeledtek a munka nemességének gondolatához amint demokratizálódott a társadalom, abban a mértékben hajoltak meg az emberiség nevelői a két kéz munkájának becsülete előtt. Locke és Montaigne még csak úri passziónak tartják a munkát, egy olyan közvélemény felfogásában élnek, amely galant homme-ot nevel, testileg friss, lelkileg fogékony, szellemben ragyogó urakat, nemes urakat, akiknek ép úgy illik ismerniök Cicerot és a grammatikát, mint a mily ügyeseknek kell lenniök a vívásban és a vadászatban s ugyanannyi gráciával kell az udvari életben forogniok, mint alkalomadtán sétapálcát faragni, vagy kertet művelni. De Rousseaunál már tiszta nevelő-gondolat a munka. Emile nem a szép sport miatt és úri kedvtelésből dolgozik, hanem hogy maga a praxis tanítsa meg a fogalmak ismeretére. És tudjuk, hogy az ő szellemében vezetett filantropiskolák bátran nevezhetők az első munka-iskoláknak, mert rendszeres ipari és kerti munka folyik bennük, mert nem a betű, hanem a cselekvés az, ami a fogalmak ismeretéhez vezeti növendékeiket. És Basedowtól egészen Tolsztojig mindenki aki rousseaui szellemben óhajtja az emberiséget nevelni, hiszi, hogy az emberiség nem fog addig a munka tiszteletére, kellő értékelésére szokni, ameddig az egész emberiség, minden társadalmi osztálya, ebben nem nő fel. Ameddig mindenki meg nem tanulja, mi az kapálni, szántani, kosarat fonni vagy lent szőni. Ameddig az emberek eggyé nem válnak e munka révén az őstermészettel, ameddig a munka öntudata a munka friss levegője, a munka édes fáradsága meg nem adja lelküknek a harmonia nyugalmát. Könnyű és értékes feladat volna továbbmenve minden nagy pædagogus munkáiban kikeresni és megtalálni azt a vezető gondolatot, amely megvan Fichteben, megvan Herbartban és kivált az ő iskolájában: Zillernél és Barthnál. Mindegyikük kívánja, hogy a munka legyen az, ami az embert állati mivoltából felemeli. Ez adjon ismereteket, ez tegye változatossá az életünket, ezen a réven kapcsolódjék bele az egyén nevelése a szociális feladatokba. De mégis két nagy szellem az, akik koruknak e tekintetben szinte föléje emel-

kedtek, mert még a mai szociálpædagogusok is kénytelenek minduntalan rájuk utalni s ez a kettő: Pestalozzi és Fröbel. Az elsőnél inkább csak egy ragyogóan szép álom volt, egy megvalósíthatatlan ábránd, ami őt országról-országra kergette: a népnek a munka által, az ipari munka által való megnemesítése, s a másiknál zseniális módszer lett a gondolatból, hogy az emberiség egész fejlődése szerint előbb volt a cselekvés és azután jött az értelem munkája s ennek a fejlődésbeli gondolatnak kell a gyermek nevelésében is érvényesülnie: előbb jöjjön a cselekvés, a játék, a konstruálás és azután jöjjön az elvonás, az abstrakció, a szó és a betű.

S mindezek a pædagogusok jól meg is okolták elméleteiket. Mindegyik a gyermek megfigyeléséből indul ki, mindegyik tudja, mennyire hozzája tartozik a gyermek ébredő pszichéje szükségleteihez a játék, mely már a produktív munka megindulása, noha még céltudat hijjával van. És mindegyik nevelő pompásan meg tudja mondani, mennyire szükséges ez a nevelés célját tekintve. Mindegyikük úgy tesz, mintha ő maga találta volna ki a munka nevelő-értékét s a társadalom csak utólag szentesítené ezt. Holott a dolog valószinűleg fordítva igaz: a nevelő-zseni is, mint minden lángelme kora szükségletét fejezi ki s egy ki nem mondott, de átérzett igazságot vet ki a világnak. A munka szeretetére való nevelés Rousseauval és a francia forradalommal születik meg igazán s együtt jár annak az új polgári rendnek feltörekvésével, mely csak a munka nemességének hangoztatásával juthatott jogaihoz. Viszont Pestalozzi és Fröbel egy újabb demokratikus áramlat nyomását igazolják pædagogiai értelemben, a jobbágyság felszabadulására való törekvés látszik az ő nevelő-elveik felszinén.

Ma pedig ott állunk egy áramlattal szemben, amely az Oceánon tulról hömpölyög felénk, amely körülbelül egy évtized óta hódít itt Európában s amely lassan át fogja formálni minálunk is az iskolák képét. Ez az áramlat nem elégszik meg többé a betű- és fogalomtanítással, kevés neki az is, amire mi még oly büszkék vagyunk, a szemléltető-módszer. Ez az áramlat nem elégszik meg azzal, hogy a gyerek élőszóból, olvasmányból, képből vagy preparátumból ismerje meg a virágot, a lepkét, a sündisznót és a bazaltot. Hanem kiviszi őt a természetbe, hogy maga növesszen virágot, maga figyelje meg a fű növését, az állat életét. Beviszi a laboratoriumba, hogy maga preparálja, hevítse, vizsgálja az ásványt. Ez az áramlat nem elégszik meg azzal, hogy a gyermek történetkönyvből ismerje meg azt az igazságot, hogy őseink először nomád életet éltek, vadásztak, halásztak, sátrakban laktak és csiszolták a tüzet. Hanem olyan nevelőintézeteket alapít, amelyekben ők maguk mindezt végig csinálják. Ennek

az áramlatnak kevés az, ha a gyerek hallja, hogy volt és van egy kézműves-korszak, amikor az emberek széket, asztalt, ruhát és cipőt, mindent kézimunkával csináltak, hanem nekik maguknak is közvetetlenül, műhelyekben kell átélniök mindezt. És ők nem elégszenek meg azzal, hogy a gyermek a fizikából, a technologiából és a nemzetgazdaságból ismerje meg a gőzgép, az elektromotor összetételét, erejét, termelőképességét, hanem beviszik egy kormos, füstös műhelybe, odaállítják a gépek mellé s ő maga átéli azt, amit a másik csak olvas. Ez az áramlat nem szótárakból tanítja az élő nyelveket, hanem beszélgetésből, nem földrajzkönyvből ismerteti meg a szülőföld környékét, hanem barangolásból. Ez az áramlat, amelyet heuristikusnak szokás nevezni, ott született meg az amerikai indusztriális élet lüktetésében és vezére, apostola, John Dewey a mi korunk legelső szociálpædagogusa. A mi háromféle (klasszikus, reális és szakirányú) középfokú iskoláinknak megfelelően az ő középiskoláik, High-schooljaik is háromféle célt szolgálnak s ezek közül a legmodernebbek, a manual training-ek, a mi reáliskoláink rokonai, csaknem valamennyien meghódoltak többé-kevésbbé ennek az áramlatnak. Az amerikai polgár előtt nem a sokoldalú műveltség ideálja lebeg az iskoláztatás célja gyanánt, hanem az erők gazdaságos kihasználása, a szakértelem. Az amerikai népiskolák tanulóinak jelentékeny része már mialatt iskolába jár, nehéz testi munkával, mint lapkihordó, inas, utcai árus keresi meg a kenyerét. És Amerikában lassanként végleg elmosódnak a különbségek, melyek minálunk a nép- és polgári iskolákat az ipariskoláktól elválasztják. Ott hovatovább minden iskola a gyakorlati élet előkészítőjévé lesz, minden műveltségnek a célszerűség lesz a fokmérője és minden ügyesség csak egy szempontból számíthat elismerésre, ha hasznot hajt a gazdájának. Egy-egy iskola mellett nagy kertek vannak. S a tanulók bennük vetnek, ültetnek, kapálnak, gyomlálnak. Közben botanikát tanulnak és biologiát figyelnek meg. Ám a cél nemcsak ez. Hanem az is, hogy a munkát megszeressék és az is, hogy a gyümölcsök, főzelékek, zöldségek hasznát szépen megosszák egymás között. Ez a hasznossági elv, ez a business-gondolat, ez a legszélsőbb realizmus az, ami ma még Európának egy kissé visszatetsző. De ez egy nagy és lázas ipari s gazdasági élet sürgetéséből folyik, ez egy új rendnek, az ipari munkás-rend feltörekvésének nyomása és az amerika iskola szükségképpen ilyen, mert a társadalomnak ilyen iskolára van szüksége. Mint ahogy minden kornak az ő gazdasági rendjéhez, az ő társadalmi szükségleteihez alkalmazkodnak az iskolái akár előbb, akár utóbb, akár kivülről jövő erők hatására, akár a belső fejlődés lassú öntudatával simulnak hozzá az iskolák e szükségletekhez. És a rendszert, a módszert,

amelyet a pædagogiai elméletek írói kigondolnak, voltakép ez a közszellem diktálja. A közösségnek, a társadalomnak öntudata ez, mely a zseniknek fülükbe súgja a tennivalókat. Láthatatlan nyomás és nem hallható hang az, melynek az emberiség nevelői engedelmeskednek, melynek a hatására elméleteiket kigondolják.

És amikor a kézügyesség szerepéről, a munkára való szoktatásról beszélünk, ennek az irányzatnak törekvéseire kell gondolnunk. Minálunk a kézügyesség fogalmát kimerítve látják lányoknál a kézimunka-tanításában, fiúknál pedig a Fröbel-féle játékokban és a slöjdben. Távol áll tőlem ezek pædagogiai értékének a vitatása. Én is hiszem, sőt szükségesnek vallom, hogy már a gyermek játékaiban, alkotó-tevékenysége első eszmélkedéseiben megérezze az alkotás jutalmát is. Jó ha az óvodás korban levő gyerek nemcsak ákom-bákomokat firkál, hanem szines «papirosokat» vagdos, épít, összerak, ha pálcikákat rak össze, ha szalmából fon, ha gyöngyöt fűz és apró tárgyakat utánoz a gyúrható plasztilinből és a nemezpapirból. Mindez már több lesz a számára szórakozásnál. Mert ebben tudatosan van meg az, ami a játékban öntudatlanul lappang: az életre való előkészülés, a szemének, a kezének, a szerszámoknak a használata. És nem lehet elég melegen ajánlani azt sem, kivált népiskolába járó gyerekeknek, hogy a skandináv nemzetek nagyszerű ajándékát: a szlöjdöt üzzék. Fájdalom, a mi iskoláinktól még ennek a szükséglete is nagyon távol marad. S azok a késsel faragott apró fa-holmik, kis kocsi, talyiga, kút, tanyai udvar, házikó, a plasztilinből késsel meg mintázófával formált gyümölcsök, virágok, órák, csengők, emberfejek, állatok, a karton- és könyvkötőmunkák mind, mind pompásan illeszkedhetnek bele a népiskolai oktatás keretébe. Hiszen az volna az igazi rendje a fogalmak megismerésének, hogy a gyerek előbb maga plasztikusan meg tudja őket mintázni. Csak ezután volna szabad a rajznak következnie, amely már tulajdonképen elvonás, és csak ezután az irásnak, amely jelképes ábrázolás. Ezt a fejlődést mutatja a népek ősművészetének egymásutánja is s ki tagadhatja ma már, hogy a gyermek fejlődése, az egyes fejlődése sem vehet más irányt, mint amilyen irányban az egész emberiség kultúrája fejlődött. Az utánzó ösztönök itt összeolvadnak az alkotó-ösztönökkel, a tánc és mozgás ritmusa öntudatlan egységbe olvad a játék ritmusával, egy primitív emberi társadalom bájos átöröklése a gyermektársadalom egész nyüzsgő élete.

Tisztelnünk kell tehát a szlöjdöt, mint ahogy tisztelnünk kell minden olyan törekvést, mely a modern nevelésben keze művelésére, szeme élesítésére, az anyagokkal való bánásmódra szoktatja a tanulót. Ahogyan tehát tiszteljük a rajzot, a mintázás tanítását, a konstruktív érzék fejlesztését a mértani rajzban és a tisztaság, pon-

tosság szoktatását a kristály-alakok készítésében. De amikor a kézügyesség nevelésének fokozottabb szükségét hangoztatjuk, amikor főképen a középiskolák tátongó hiányaira utalunk, akkor mégis más, praktikusabb, hasznosabb és értelmesebb módszerekre gondolunk. Az amerikai módszerre, amely immár Európában is hódít mindenfelé, kiváltképen demokratikus társadalmakban: Franciaországban, Angliában és újabban Németországban. Münchenben Kerschensteinernek, Lipcsében Pabstnak egészen olyan műhelyei vannak, mint akármelyik amerikai iskolának, mely a Horace Mann School utasításai szerint végzi a növendékek művészi nevelését. Nagy, tágas műhelyek, amelyekben éppen úgy gyalulják, enyvezik a fát és esztergályozzák, domborítják a fémet, mint akármelyik műiparos műhelyében. A nagy, a lényeges különbség itt abban van, hogy a mindennapos használat tárgyait itt nem utánozzák, hanem készítik. A tanulók tehát mindjárt azzal kezdik, hogy a gyalupaddal, a szerszámokkal, a fa anyagával, természetével ismerkednek meg s a fafaragás, a fa-összeeresztés különféle módjait próbálják mintarajzok után. Már egypár hónapos gyakorlat után tudnak apróbb használati tárgyakat csinálni: képkereteket, dobozokat, levélszekrénykét, faragott ládákat, névjegytartót, majd könyvkötést, bőrmegmunkálást tanulnak s itt is tokokat, tartókat, mappákat, naptártömböket és több effélét készítenek. Ezután a fémek munkálása következik s egyszerűbb csavarokat, fogasokat, függönytartókat, levélnyomókat, kisebb dísztárgyakat könnyen és biztosan tudnak készíteni. S az ilyesminek, ami nemcsak hiúság legyezgetésére és meddő csodálkozásra való, hanem amit a tanuló maga használni tud, mégis csak más etikai értéke van, mint az apró nippeknek. Itt a hasznosság tudatának és önérzetének kell kifejlődnie. Itt a tanulónak munkája közben éreznie kell, hogy olyasvalamit csinál, amiben nemcsak egyénisége, munkaszeretete, formaérzékének egy darabkája van meg, de amivel a társadalom kényelmét is szolgálja. S a hasznosság elve, amelyet mi gondosan távol akarunk tartani az iskolától, a business-elv, amelyet arisztokratikusan megmosolygunk, ime, kitünő erkölcsi tőkének, az akarat hatalmas motivumának is bizonyul. S az utilitárius elv valósággal segítségére van a pædagogiai céloknak. Hogy pedig ez a hasznosság semmiképpen sincs ártalmára a művészieségnek, sőt egyenesen fokozza a művészi amibciót, erre nézve utalhatunk a népművészetre, mely a néplélek fantáziájának legszebb álmait éppen a mindennapos élet tárgyaiban valósítja meg.

A hasznosság, a célszerűség hovatovább éppen olyan esztétikai kelléke lesz a szépségnek, mint a minő kelléke az, hogy a műalkotás proportionális legyen vagy a környezetével harmonikus legyen. Ezt az elvet immár a művészet arisztokratikus világában is sikerült

udvarképessé tenni s ez az elv szülte meg a XIX-dik század nagy kulturális ajándékát: az iparművészetet. Az iparművész ma az emberiségnek az a nagy jótevője, aki a benne szunnyadó művészi tőkét aprópénzre váltja. Ő egy új kultúra apostola azért, mert hasznos és célszerű szépségekkel veszi körül az embert otthonában, az utcán, szórakozásaiban és az élet minden hétköznapi megnyilvánulásában. S amint korunk rég leszámolt a hajdani művészetek gőgös l'art pour l'art elvével, éppen úgy kell ebben nyomon követnie az iskolának is. Az iskolának sem lehet feladata, hogy csupán olyan rajzolásra, olyan kézügyességre tanítsa meg növendékeit, melyben a rajz önmagáért van, gyönyörködtetésre való, vagy legfeljebb arra, hogy a falra akasszák. Az iskola tevékenysége nem merülhet ki abban, hogy megtanítja növendékeit ezt vagy azt a természeti tárgyat, házi eszközt, mértani alakot, gipszfigurát, kitömött madarat, vagy emberfejet helyesen látni és a róla való benyomásokat korrektül kifejezni. A művészi élvezet, melyet egy ilyen rajz, festmény, vagy szobor elkészülése kelt, bizonyára az élet hatalmas impulzusai közül való. De kérdés, hogy a jövő nemzedék, mely az élet nehezebb próbáival fog szembe kerülni, mely nem fog úgy ráérni az elvont szépségek bámulatára s amelynek egyéniségében a célszerűség gondolata erősebb gyökeret fog verni, nem kérdezi-e majd e munkája közben azt, hogy mire való mindez?

Hiszen éppen a rajzolás tekintetében is nagy átalakulások kelnek szárnyra Amerikában. Minálunk itthon még irtózatos küzdelmekbe kerül keresztülvinni a rajzolásban azt a direkt módszert, mely a mintalapok másolása helyett egy-egy tárgyat, virágot, lepkét stb. tesz a tanuló elé s annak formáit, színét engedi hatni érzékeire. Minálunk még küzdeni kell azért, hogy a szabadkézi rajz igazán a szabad kéz rajza legyen s ne a körzővel, léniával, másoló papirral való lélektelen mechanikus tevékenység. Hogy az értelem és öröm munkája legyen, melyben a rajzoló képzeteket fűz képzetekhez, melyben egy virággal, egy edény silhouettejeivel az ő halk gyönyörűsége is párosul a ceruza nyomán. S ime, amikor itt még a mának nehéz küzdelmeit vívjuk, odaát már új feladatok felé fordul a rajztanítás. Ezt a feladatot ők pregnáns rövidséggel úgy fogalmazzák, hogy «beauty in use.» És W. Dow, aki ezt az elvet módszeresen megvalósítja, csupa olyan rajzot készíttet növendékeivel, melyek célszerű feladatokhoz vezetik a kezet. A rajz arra való, hogy díszítsen — mondják ők és ezért rendeltetése szerint kell alkalmazni. Ők tehát egy-egy üdvözlő-kártyát, olvasó-jelet, könyvjegyet, lapszélét, papirvágó kést, dobozt díszíttetnek a rajzzal s rászoktatják a tanulót arra, hogy ne holmi elvont teoriák kedvéért tanulja a rajzolást, hanem úgyszólván napi használatra. És képzelhető, hogy egy gyerek, aki pár hónapi rajzolás után már egy

díszítő feladatot tud megoldani, már egy szép mintába tudja foglalni azt az üde színérzéket, mely benne szunnyad, mekkora buzgalommal tanulja tovább a rajzolást.

A szükségletek — azt mondhatnám: a gazdasági szükségletek — így teremtik meg az iskola módszerét s amit a való élet hasznosnak vél, amit a tanuló kedvel és szeretettel űz, az pædagogiai szigorúsággal nézve is nevelő-értékűnek bizonyul. Minden század friss anyaggal tölti meg iskolái szellemi tartalmát, minden század javít a módszereken s a didaktika, mely örökérvényű igazságokat kutat, mind e századok ismeretanyagában és módszereiben megtalálja azt, ami a fejlődést szolgálja. Ennek a kézügyességre való nevelésnek is sok, nagyon sok általános nevelő-haszna van, olyan tulajdonsága, mely az egész ember erkölcsös nevelésének ideálját szolgálja. Nem akarok beszélni a művészet pædagogiai oldaláról, mely úgyis nyilvánvaló. De látni, ismerni kell hatásának azt az erejét is, mely az embernek, mint egésznek, harmonikus kifejlesztését szolgálja. És el kell ismerni főleg azt a képességét, mellyel a nevelés igazi célját, az akarnitudást elősegíti. Az akarnitudást, melynek intenzitása Herbart szerint is nem csupán a képzetek tartalmától, hanem az erőképzéstől (Kraftbildung) is függ. Nos egy ilyen tanfolyam valósággal az erőképzés iskolája. Energia, bátorság, ötlet nő vele, a fantázia és a lelemény szárnyai duzzadnak s az élet ez a nagy, félelmetes tenger egyszerre veszti el félelmetességét és veszedelmeit. Vagy kell-e beszélni arról, hogy etikailag mit jelent egyáltalában ez a műhelyszerű berendezkedés a nap bizonyos részében, amikor a tanuló úgyszólván minden percben a tisztaság, a pontosság, a rendszeretet, mellékkollégiumaiból tesz vizsgát. Vagy kell-e jobb tanfolyam szociális, együttérző hajlamai kifejlesztésére, mint ez a közös munka, melyben mindenki része egy nagy mechanizmusnak, mindenki rá van utalva a társa segítségére, szeretetére, melyben a közös cél gondolata az egésznek nagy lendítőkereke. És a szerszámok! — mennyi komolyság van bennük és mennyi tanulság. Spencer Herbert szerint nem egyebek, mint tagjaink mesterséges meghosszabbodásai s ezt az igazságot akaratlanul is megtanulja, aki velünk bánni tud. Több ezeréves kultura lappang bennünk és az emberiség művelődésének története, mint a modern szociologia vallja csak folytonos küzdelem a jobb szerszámok után.

Nemcsak az ismeret anyaga fontos, nemcsak az igazságok kutatása, hanem az az út is, mely hozzájuk vezet. És kivált a természettudományokat nem tanulni, hanem tapasztalni kell. Ezért mondja Faraday, hogy ő egy kisérletet sem értett meg addig, ameddig maga végre nem hajtotta azt. Vajjon a kisérlet volt itt fontos? Nem, hanem a keresés, a melynek tanulságai és izgalmai vannak.

Dühring is, Paulsen is ebben látják a kézügyesség nagy nevelőértékét s ezért küzd érte minden korunkbeli nevelő, akárminő legyen az álláspontja az iskola egyéb kérdéseiben. S hogy egészség szempontjából mit jelent ez a szerszámokon való tornázás, mely folytonos mozgással, az izmok, a mellkas, a gerinc folytonos működtetésével van összekötve, arról a legjobban azok a gyógypædagogiai intézetek tehetnek tanuságot, melyek ez elveket leghamarább valósították meg tanrendjeikben. S fiziologiai tény, hogy a kézügyesség nevelése fejleszti az agy egész életműködését. Tudjuk, hogy egész jobb-kezességünk, agyunk bal féltekéjének túltengését vonta maga után, mely átöröklődve egyre jobban csökkenti az agy másik felét, mint mozgatószervet. Modern rajziskolákban már régóta igyekszenek éppen ezért leküzdeni a jobbkezűséget és egyformán rajzoltatni jobb és balkézzel. Ez az egyoldalúság önként megszünik a szerszámok használatánál, melyek a munkaalkalomba mindkét kezet belevonják.

Sokkal messzebbható tehát az az áramlat, mely a kézügyesség fejlesztésének jelszavával egy egészen új iskolaideált hirdet: a munka iskoláját, mint ahogyan első pillanatra látszik. A mai iskola, mely a tanító régi uralkodó mivoltát megszüntette és már a közös anyagfeldolgozás elvét hajtja végre, lassan-lassan természetszerűleg fog e tanulóiskolából munkaiskolává, nevelőiskolából az öntevékenység iskolájává válni. Az amerikai iskolákban a tanulóknak laboratoriumi és műhelyi gyakorlataikban naplót is kell vezetniök, melybe belejegyzik minden észrevételüket, nehézségüket, tapasztalatukat és eredményüket. Nem tudom, vajjon szubjektív érzésüknek, benső vallomásaiknak van-e e naplókban szabadságuk. Ha igen, akkor azzal a nyiltsággal, mely az angolszász faj jellemében gyökerezik, bele kell írniok önmegfigyeléseiket is. És akkor annak a naplónak, mely várakozással, kétséggel és reménnyel kezdődik, utolsó lapján ezzel a mérleggel kell záródnia: «úgy érzem, hogy jó és becsületes vagyok». S lehet-e ennél szebb mérlege akármely nevelésnek?

NÁDAI PÁL.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Goethe és Pestalozzi.

A németek nagy költőfejedelme és a népnevelés szerény rajongója, a hatalmas miniszter és a szegény iskolamester: két lángelméje az emberiségnek a XVIII. és XIX. század nagy fordulópontján .... Mikor Pestalozzi 1817-ben — már-már pihenés után vágyódva — a nyugalmas élet és a békés családi tűzhely anyagi feltételeinek megszerzése céljából sajtó alá rendezte összes műveit, gyüjtőíveket küldött szét és többek közt Goethéhez is juttatott egyet, még pedig olyan alázatos, szinte esdeklő levél kiséretében, hogy az embernek megesik rajta a szíve. Goethe nem is tartotta érdemesnek a válaszra. Ez a kíméletlenség egyébiránt megfelel Goethe feltétlen igazságszeretetének és következetes eljárásának a levelezésben. Akinek gondolat- és érzésvilágában nem talált már érintkező pontokat a magáéval, azokról többé nem is vett tudomást. Lavaterrel is úgy tett. Nem vonakodott einen grossen Strich unter seine Existenz zu machen. Mindazonáltal magyarázatra szorul a Pestalozzival szemben követett eljárása. Annyival is inkább, mert Goethe számtalan alkalommal élénk érdeklődést tanusított az emberiség nevelői iránt s maga is foglalkozott a nevelés kérdéseivel. A magyarázatot megkapjuk rá Muthesiustól.*

Hogy Pestalozzi ismerte Goethét, az természetes. A Lienhard és Gertrud cimű népkönyvében el is énekelteti Gertruddal és gyermekeivel Goethe Wandrers Nachtlied-jét, habár általában nem nagyon rajongott az ifjú geniért, aminthogy Svájc idősebb nemzedékének lelkében nem talált visszhangra a Sturm és Drang-korszak szelleme. Iselinhez intézett egyik levelében Voltaire-rel hasonlítja össze Goethét. Az ő szerénytelen, hitetlen merészsége — úgymond Pestalozzi — mely nem kímél semmit, ami szent ezen a világon, valódi gyöngeség. Prófétája és szolgája lehetne Istennek a nép érdekében; most bolygótűz, angyal és ördög egy személyben s az én szememben az ártatlanság alacsony félrevezetője.

A Werther költőjéről nem igen nyilatkozott senki ilyen merészen. Pestalozzi levelének tartalma azonban természetesen nem jutott Goethe tudomására. Talán a Remese Estiórájának azt a részét sem

* Goethe und Pestalozzi v. Karl Muthesius. Leipzig, Dürr, 1908.

olvasta, melyben Goethét azokkal a fejedelmekkel állítja párhuzamba, akik a birodalom fényének milliók népáldását dobják oda áldozatul. Egyébként még egyszer hivatkozik Goethének egyik költeményére (Das Göttliche).

Személyesen nem ismerte a nagy német költő a svájci pædagogust. Az a feltevés, hogy Pestalozzi személyesen ismerkedett meg Goethével Weimarban, tévesnek bizonyult. Hallani azonban eleget hallhatott Goethe a híres pædagogusról. Wieland levelezett vele, Herder is nagyon szerette, szent ösztöntől vezérelt férfiúnak mondja és élete utolsó éveiben igyekszik eszméit az alája rendelt iskolákban megvalósítani. (P-nek egy eddig még ismeretlen gyönyörű levelét is olvashatjuk Muthesius könyvének 54—56. lapjain). Költő- és írótársai bizonyára sokat emlegették Goethének a burgdorfi és ifesteni iskola vezetőjét, és a legelőkelőbb tudományos folyóiratok, főleg a XIX. század első tizedében, állandóan foglalkoztak Pestalozzi törekvéseivel. Mindezek révén sokszor hallhatott és hallott is Goethe az ő nagy kortársáról. A *methode* akkoriban mámorító szó volt. És Goethe Pestalozzival szemben mégis várakozó álláspontot foglalt el. A Lienhard és Gertrud-ot csak megjelenése után 33 év mulva olvasta el 1814-ben, anélkül azonban, hogy legcsekélyebb hatással lett volna rá. Könyvtárában is csak a Nachforschungen-t találták meg — kötetlenül. Úgy látszik, szeretett volna elmélyedni benne, azonban visszariadt tőle. Még de l'Aspée wiesbadeni iskoláját is megnézte; megfigyelte a Pestalozzi féle tanítóeljárást. Végső, összefoglaló ítélete az volt, hogy «semmivel sem járul hozzá egy boldogabb állapot fokozásához».

Mikor Fichte fellépése nyomában, Németország politikai összeroppanása után, a nemzeti nevelés lett a jelszó, mellyel mint varázsigével visszaadhatják megint az országot önmagának, Pestalozzi nevét is bevonták ebbe a szellemi közösségbe s új zászló alatt akartak küzdeni az Archivben, egy ujonnan alapítandó lapban. Passow, az egyik szerkesztő, Goethét is felkérte a közreműködésre. Goethe elutasítólag válaszolt s többek közt annak a nézetének adott kifejezést, hogy a nevelés terén nagy a zavar és nézeteltérés Németországban, hogy Pestalozzi módszere következtében *babylonische Verwirrung* keletkezett.

Goethe magatartását akkoriban gyengeségnek, részvétlenségnek és hazafiatlannak minősítették; azt mondták róla, hogy neki nem kell nép-, hanem arisztokratanevelés; hogy azért nem tetszik neki Pestalozzi, mert Humboldttal és Wolffal együtt abban a meggyőződésben él, hogy csak kevés ember alkalmas a neveltetésre.

Miután bebizonyította Muthesius, hogy Goethe a Wilhelm Meisters Lehrjahre és Wanderjahre, továbbá a Wahlverwandschaft

című regényeiben megértékített és megörökített pædagógiai elveit a saját lelkének mélységéből, a kor szelleméből vette s hogy a Pädagogische Provinz festésében nem Pestalozzi iskolája, hanem Fellenberg nevelőintézete lebegett szeme előtt (pedig ez utóbbi is csak a mester vállain emelkedett), néhány vonással bemutatja Goethét mint a nép barátját. Megvédelmezi mintegy az ellene szórt vádakkal szemben. Goethe elutasító magatartásának más oka volt. Pestalozzit Goethe szörszálhasogató, szellemtelen és ügyetlen utánzók tanításából és az irodalomban mindenfelé elterjedt helytelen mondásokból ismerte. Lelketlen formalizmussá fajult mindenütt az ő nagystílű módszere. Egy pestalozzista tanító pl. azt írja, hogy az ő tanítványának különben szép írása volna; csak az a baj, hogy nem ismeri az írás elemeit (t. i. a kezdet kísérleti vonásait). Ezt a formalizmust tartották akkoriban fontosnak, melyet azóta a feledés homálya borít. Épen erről hallott unosuntig Goethe. S amit Goethe nem hallott, épen az maradt meg Pestalozzi tanításaiból.

Minden valódi képzés hagyományt tételez fel, mondja Goethe. Pestalozzinál Ifertenben pedig nem tanítottak még történelmet sem. Az egyedet kiszakította történeti összefüggéséből. Erkölcsi nagyságok szemlélete nélkül költői, művészi hatások mellőzésével, lehetetlen az érzelem világának nemesítése. Pestalozzi maga is érezte ezt a fogyatkozást. És Goethe is megírta a Wahlverwandschaftban, hogy az emberiség tulajdonképeni tanulmánya az ember. Goethe művészi, teremtő geniuszának hogyan is tetszhetett volna az a gépies név- és alaktanulás, mely teszem még a növényben sem organizmust lát, hanem felhasználja mint egyszerű tárgyat a gondolkodás gyakorlására. És, ami talán leginkább elidegenítette a nagy költőt az új iskolától, hogy Pestalozziéknél a matematika volt a tanítás gerince. De l'Aspée iskolájában — ezt látta Goethe — négy nap egész délelőttjét és két nap délutánját számtannal töltötték a gyermekek. Egyszer egy 14 napos szünet alatt egy feladott geometriai példán törték fejüket a gyermekek. Az utolsó napon hajnali három órakor összeharangozták őket, szegényeket, hogy meg van fejtve. Goethe pedig tudvalevőleg nem szerette a matematikát, mert semmit sem szeretett, ami elméleti, elvont, s a közvetlenségnek hiával van.

Pestalozzi életének utolsó nyarán (1827) meglátogatta a beuggeni árvaházat. A gyermekek tölgyfakoszorut nyujtottak át neki ünnepélyesen és elénekelték Goethe Wandrers Nachtliedjét: Der du von dem Himmel bist ... És könnybe fult az agg szava. Mi minden juthatott akkor eszébe Pestalozzinak! ... Talán az a levele is, melyre Goethe nem válaszolt.

Teveli Mihály.

Anyanyelvi írásbeli dolgozatok a francia középiskolákban.

A párizsi *École des Hautes Études sociales*-ban a francia nyelvi oktatásról tartott előadások közül igen érdekesek és sok tekintetben tanulságosak *Weil* és *Rudler* tanároknak az írásbeli dolgozatokról szóló fejtegetései, melyek a *Revue Universitaire*-nek 1910. áprilisi füzetében vannak közölve. Az értekezők bírálják a francia középiskolákban uralkodó szokásokat és új, jobb utakat keresnek. Elmélkedéseik nyomán szinte magától kínálkozik a mi hazai állapotainkkal való összehasonlítás, mely gondolkodásra készteti az olvasót és szülője lehet nem egy célszerű újításnak.

Weil föltétlenül elveti a föladatgyűjteményekben készen kapható mesterkélt, hagyományos, ócska tételeket, aminők még ma is divatban vannak. Ilyenek például az efféle képzeleti tételek: *Egy pillangó kalandjai. A felhő és kőszikla beszélgetése.* A leírók közül: *Egy tűzhányó kitörése. Egy forró égövi zivatar. Egy búvár tapasztalatai a tenger fenekén.* Ilyenek azok a történeti tárgyú elbeszélések, melyeknek korát nem ismerheti a tanuló pontosan: *Hannibál átkelése az Alpokon. Regulus. Jeanne d'Arc kivégzése.* Ezek a tárgyak elvonják az ifjút a valóság tanulmányozásától és hozzászoktatják az üres fecsegéshez, verbalismushoz.

Több már tíz évnél, hogy nem kisebb ember, mint *Payot* rámutatott erre a bajra és megjelölte az orvosságot is abban, hogy ne elképzelésre tanítsuk meg a tanulókat, hanem megfigyelésre. Válaszszuk a tételt a valóságból, a gyermeknek saját, jól ismert környezetéből s használjunk képeket is a közvetlen megfigyelés kiegészítésére.*

Ez új programm szerint a legegyszerűbb tárgyakból kell kiindulni, melyeket a gyermek a maga tapasztalásából ismer. Ilyenek: a család, az iskola és az osztálytársak; ezekről szívesen és érdeklődéssel ír a tanuló. Alkalmas tételek tehát az effélék: testvérek, jó barátok, tanuló- és játszótársak, házi állatok (főkép kutya vagy macska) leírása melybe mindig belevegyül egy kis jellemzés is. Vannak továbbá a tanulónak érzelmi élményei, emlékei, melyek szintén érdekes és célszerű dolgozati tárgyak. Csak mindig az igazságot, őszinteséget kell ezekben a dolgozatokban követelni, akkor kitárul előttünk tanítványaink lelki világa s akárhányszor meg is indít bennünket.

Az osztály elé tett kép alapján való dolgozatiratásnak célja a látni-tudás megtanítása, a lényeges vonások kiemeléséhez szoktatás. Természetesen művészi képekre van szükség. A tájképeknél és arcképeknél a mi szempontunkból jobban megfelelnek a

* V. ö. *Magyar Paed.* XVIII. évf. 318. l.: *A képekről való fogalmazás.*

cselekvényt ábrázoló jelenetek. A képek kiszemelésében logikai sorrendet lehet követni. A legegyszerűbb családi jelenetektől fölemelkedhetünk a társadalmi élethez. Weil föl is sorol egy csomó festményt, mely alkalmas a dolgozatírás céljára. Csupán az a baj, hogy a színes másolatok még a franciáknál is ritkák és sokba kerülnek. Utbaigazításul lehet a tanulónak egy kis vázlatot adni a dolgozathoz.

Hasonló szellemben beszél Rudler a felső osztályok írásbeli dolgozatairól. Ezeknek is az eleven valóság adja a tárgyat. Az egyszerű jelenségek után a mélyrehatóbb megfigyelést kívánó, bonyolultabb tények következnek: a politikai, gazdasági, társadalmi, vallási jelenségek, melyek egyszersmind legérdekesebbek is. A sorrendben itt is érvényesülnie kell a fokozatosságnak. Kiindulópontul azok a valóságok kínálkoznak, amelyek legkönnyebben hozzáférhetők, például az utca vagy városrész képe mindennapi jelenetei, társadalmi szerepe (a piacok, gyárak, műhelyek). Egy genfi középiskolai tanár többi közt a következő írásbeli tételeket adta föl tanítványainak: *Genf újév napja előtt. Az erdő képe. A gyorsvonat indulása.* Sőt dolgozatot íratott a kötelező szavazás kérdéséről, mely akkoriban napirenden volt Svájcban.

Ezt a realista módszert, melynek a megfigyelés fejlesztése a célja, alkalmazni lehet a történeti tételekben, a múlt tanulmányozásában is. Itt a történeti tények szolgáltatják az alapot. Különböző történetírók eltérő előadásainak összehasonlítása és megbeszélése például igen alkalmas tárgy. Rudler véleménye szerint ilyenféle gyakorlatot a napi eseményekről is lehetne íratni hírlapi cikkek alapján, bár ennek bizonyára sok ellenzője akadna.

Az esztétikai elemzést, az írói tehetségek és irodalmi művek értékelését a lehető legszűkebbre kell korlátozni. Ilyen természetű tételek nagyon fölvirágoztatják az ollózást és szószátyárkodást, ennélfogva haszontalanok. Ne neveljünk tanítványainkból impresszionista kritikusokat! A tanuló ifjaknak még nincs kifejlődött irodalmi ízlésük, ennek meglevő csíráit pedig más módon kell fejleszteni, nem dolgozatokkal. Az író és műve közti viszonynak, az irodalmi mű keletkezésének vizsgálata nem olyan föladat, mely tanulók szellemi képességeihez volna mérve.

Az irodalmi, filozófiai, erkölcsi eszmék története azonban igen gyümölcsöző tételeket adhat, ha a tanár kellőleg előkészíti őket és forrástanulmányokat végeztet növendékeivel. A renaissance, a hitújítás, humanizmus, *Descartes*, az *Encyclopaedia*, *Rousseau*, a katholikus renaissance, a romanticizmus, a szociális irodalom mind hálás árgy. Az efféle tételekkel való alapos foglalkozás érteti meg a

tanulókkal a szabadság, igazságosság, összetartás eszméjét. Nyelvészeti kérdések is fejlesztik a kritikai érzéket és az észt. *(A francia nyelv kialakulása. A nyelvtisztítás.)*

Általánosan elismert tény, hogy a franciák igen szépen, élvezetes módon tudnak írni. Mindenki dícséri a francia könyvek stílusának világosságát, szabatosságát és könnyedségét. Az iskolának bizonyára nem csekély része van a franciák írni tudásának, fogalmazó képességének oly magas fokra fejlesztésében s ezért mindig érdemes meghallgatni, hogyan vélekednek az írásbeli dolgozatokról a francia tanárok, a stílustanítás mesterei.

Sok egyéb problémát föl lehetne még vetni az írásbeli dolgozatokkal kapcsolatban s az itt előadottakhoz is több szempontból hozzá lehetne szólni, de fönntartás nélkül el kell fogadni és nem lehet eléggé szívünkre venni azt a kívánságot, melyet nyomatékosan hangoztat mind a két értekező, hogy a tanuló dolgozata mindig eredeti legyen és őszinte. Ez csakugyan alapvető követelmény.

Talán nem lesz egészen érdektelen, ha függelékképen ide iktatok egy pár írásbeli tételt, mely leányközépiskolában volt dolgozatul kitűzve.*

I. osztály: Egy hideg téli nap. *A)* Az utca képe. *B)* A tárgyak és emberek. — A félelem. *A)* Beszéljen el egy esetet, amikor nagyon félt. *B)* Elemezze, hogy mit érzett erkölcsileg és testileg. — Mi szeretne jobban lenni: független, falusi parasztasszony vagy városi cseléd? (Egyéni benyomások, személyes tapasztalatok alapján.) — Keressék meg a hibát a napilapokból vett következő mondatokban: Jelöljék meg, hogy melyik nyelvtani szabály van megsértve és javítsák ki a hibát. — Kedves szórakozásom. *A)* Leírás. *B)* Elemezze azokat az örömöket, melyeket az illető szórakozás szerez.

II. osztály: Az utca képe karácsony előtt vagy újévkor.

III. osztály: A toronyóra szava. (Elbeszéli életét, azokat a szolgálatokat, amelyeket tett, azokat az eseményeket, amelyeknek tanúja volt és elmélkedik ezekről.)

IV. osztály: A visszatérés benyomásai (mikor hazamegy a tanuló a szülőföldjére, pl. karácsonyi szünet alkalmával). Keressenek egyéni tapasztalásukban ilyenféle benyomást, beszéljék el és igyekezzenek megmagyarázni. *Dr. Nagy József.*

* A *Revue Universitaire*-nek több füzetéből vannak összeállítva.

IRODALOM.

Dóczy Jenő: Tehetség és iskola. (153 old.) Budapest, 1910.

Egy elterjedt napilapunk oly elragadtatással írt e könyvről, hogy a legfeszültebb várakozással fogtam olvasásához. Sajnos, némi csalódás ért. Nem mintha értéktelen vagy rosszul megírt könyv volna, de tartalma és feldolgozásmódja épenséggel nincs arányban azzal a mértéket nem ismerő magasztalással, melyben imént említett jóakaró bírálója részesítette. Ujból beteljesedett a szertelen dicséret átka. Ha ama panegyrikus elmaradt volna, közelfekvő pszichologiai okoknál fogva bizonyára jobb benyomást hagyott volna az olvasóban Dóczy könyve; míg most ítéletünket önkéntelenül is befolyásolja a dicsőítő himnusznak és a tényállásnak meg nem egyezéséből eredő bosszankodás érzése. S amit itt leirok, nemcsak a jelen esetre vonatkozik. Napilapjaink sokkal nagyobb szolgálatot tennének a tudományos könyvnek és írójának, ha pusztán a tartalom ismertetésére szorítkoznának és minden dicsérő megjegyzéstől tartózkodnának. A gyors termelésre kárhoztatott és társát mindenáron megelőzni akaró napilap teljességgel nem alkalmas arra, hogy tudományos műveket érdemlegesen bíráljon, amihez hosszabb idő és elmélyedő tanulmány szükséges.

Rátérve már most a címül írt könyvre, mindenki el fogja ismerni, hogy a szerző sokat olvasott, szorgalmas ember; csak az a baj, hogy nem tud kellő különbséget tenni a tekintélyül hívott írók között, vagyis az írók értékelésében nem mindig jár el a szükséges kritikával. Elsőrendű íróknak, mint (a pszichológusok közül) Ribot, Wundt, Meumann, Ebbinghaus, Ziehen műveinek, továbbá (a filozófusok közül) Kant, Schopenhauer, Herbert Spencer munkáinak, úgyszintén egy-két jeles hazai kutatónk dolgozatainak felhasználása mellett igen csekély tudományos értékű művek megbízhatatlan eredményeit is beleviszi művébe. Hogy erre csak néhány példát idézzünk: hivatkozik Lay és Röse oly fajta naivitásaira, hogy «a nagy és hosszúfejű növendékek általában intelligensebbek». Ha a szerző is Meumann helyes álláspontját fogadja el, aki szerint csak azt állíthatjuk, hogy a gyengetehetségű gyermek csaknem mindig testileg is fejletlenebb

és hogy a tehetségesebb gyermek testi fejlettségéről szóló tétel csak az átlagra vonatkozik, de hogy ezt a tételt sohasem szabad az egyes individuumokra alkalmazni, ha tehát a szerző ezen álláspontra helyezkedik, akkor miért kell Layra hivatkoznia, mint tekintélyre, aki egészen mást állít. Vagy miért hagyja szerző a kellő kritika nélkül az ily fajta abszurditásokat: «az iskolába lépő fiúgyermekek értelmi képességét befolyásolja úgy a testmagasságuk, mint az ahhoz mért viszonylagos testsúlyuk és a gyermekek közt fennálló korkülönbség. *A túlnyomó befolyást azonban a testmagasság gyakorolja.*»(!)

Általában azt hisszük, hogy Dóczy túlsokat vár az úgynevezett kísérleti pædagógiától. A kísérleti pszichologia pædagógiai alkalmazása a neveléstan egyes alapvető kérdéseire teljességgel lehetetlen, részint a tárgyalt problémák értékelméleti jellegénél fogva, részint a szóban forgó lelki tünemények rendkívül bonyolult voltánál fogva. Korántsem akarjuk ezzel a pædagógia területén alkalmazott kisérleti irány meddőségét állítani. De amíg a tapasztalatban igaznak bizonyult részletes fejlődésmenet rajzát nem kapjuk a gyermeki lélekről, addig lehetetlenség a meglévő, aránylag csekély számú és sokszor egymásnak ellentmondó, kísérleti úton lehozott tételre alapítani a nevelés oly messze elágazó munkáját. Nehezen is látható be, mért legyen ily fejlődésmenet megállapitására egyedül a kísérleti módszer hivatott?

Korántsem kielégítők szerzőnek a tantervre vonatkozó, többnyire általánosságokban mozgó fejtegetései. Nem helyeselhetjük a gyermek individuális nevelésére vonatkozó nézeteit sem. Szerző szerint a család nem alkalmas a gyermek nevelésére, mert a szülőknek hiányzik elméleti pædagógiai készültségük. (Mit mondana ehhez Pestalozzi?) Ellenben az iskola feladata tanulmány tárgyáv átenni minden egyes gyermek egyéniségét és ehhez alkalmazni a nevelés munkáját. Több súlyos argumentum szól e nézetek ellen. Nem is szólunk-e helyütt azon nehézségekről, amelyek az egyéni nevelést a szerző által kivánt mértékében még az általános létszám felére redukált iskolában is lehetetlenné teszik; továbbá nem akarjuk vizsgálni, vajjon helyes-e szem elől téveszteni, hogy valamint vannak nevelésre alkalmatlan családok, úgy vannak nevelésre nem alkalmas tanárok és tanítók is. Csak utalunk arra a senki által komolyan nem vitatható tényre, hogy más a család és más az iskola feladata. Igaza van Waldapfelnek, ha azt mondja: «a közös nevelés, közös célokkal, közös eszközökkel a nemzeti közösség számára dolgozik. Az iskola nem kedvezhet egyoldalúlag egyik vagy másik területen a genialitásnak, sem nem kimélheti valami nagyon a közösséggel haladni nem tudó gyenge tehetségűeket.» Éppen abban rejlik az iskola óriási fontossága, hogy

a szociális keretbe illeszti a családban egyénileg nevelt gyermeket, megtanítja közösségben élni, tekintettel e közösségre.

Abban a fejezetben, mely az iskolaszervezeti reformokról szól, határozottan a differenciáció, vagy a furkációk rendszere mellett foglal állást a szerző, melyet sok érvvel támogat, anélkül hogy az összes ellenérvekről és gyakorlati nehézségekről kellő mértékben tudomást vett volna. A franciák közt mindinkább szaporodik azoknak a száma, kik az 1902-ik évi, négy irányban széjjelágazó tanulmányi szervezetet mesterkéltnek és módfölött bonyolultnak ítélik s belátják, hogy e berendezés nemcsak a szervezetnek, hanem az iskola tanulmányi menetének egységét is megbontja. Ily szempontból kiindulva, nézetünk szerint, kár volt a Lukács féle törvényjavaslatot lebecsülni; e javaslat ép arra törekszik, hogy az oktatás felső fokán némi szabadabb mozgást engedjen; nem oly nagyot, hogy miatta szakadás álljon be a közműveltség tartalmában és az iskola rendjében; de nem is oly csekélyet, hogy e reformot, mely egyúttal a jogosítás egységét elvi alapra helyezte volna, érdemes ne lett volna megalkotni. Hiszen a Lukács-féle javaslatról is el lehet mondani, ami magának Dóczynak szeme előtt lebeg, amikor a 138—39. lapon így ír: «..... abból a helyes alapelvből kell kiindulnunk, hogy a nemzet egész ifjúságára vonatkozólag szigorú mérlegeléssel állapítandó meg és szervezendő képző anyagul a kulturjavaknak azon szűkebb köre, melynek az ifjú generáció minden tagjára való átszármaztatása nemzeti közművelődésünk egységének biztosítása és megőrzése szempontjából kívánatos. Az így egységesen megállapított tanulmányalap szolgáljon a törzstanítás anyagául necsak a középiskola alsó tagozatán, hanem végig az oktatás befejezéséig. A középiskolai kurzus derekán azután két-, esetleg háromfelé is ágazhatik a törzstanítás mellett a képzés az egyéni tehetségek és törekvéseknek megfelelőleg.»

Ilyen és hasonló észrevételek merülhetnek fel a szerző fejtegetései ellen, melyek végső eredményben azt a benyomást keltik, hogy nem nagyon hosszas elmélkedés és a problémákba való nem nagyon beható elmélyedés előzte meg őket. A tehetséges és szorgalmas szerző, úgy látszik, még nem gondolkodott eleget e bonyolult kérdésekről. Mindenkép elismerést érdemel azonban az igyekezet komolysága, mely a szerzőt vezette s az a becsületes törekvés, mellyel iskoláink bajait javítani igyekszik. Ha pædagógiai érdeklődése el nem lankad, még sok jót várhatunk tőle e téren.

Spectator.

*

Dr. O. Netoliczka, Aus der Praxis des deutschen Unterrichts. Bemerkungen zum Aufsatz in den letzten Klassen. (Programmértekezés a brassói Honterus-gimnázium 1907/8. és 1908/9. tanévi értesítőjében: I. része az 5—17., II. része a 27—61. lapon.)

A brassói ág. hitv. ev. Honterus-gimnázium tanári kara megiratta mindenik osztály anyanyelvi dolgozatainak a tárgyait s Netoliczka ez alkalommal fejtette ki elveit arra nézve, hogyan kell a három felső osztály dolgozatait felfogni s mely körökből veendők a tárgyak. Mindkét közleményhez néhány tanuló dolgozatát csatolja. Azokat is érdemes elolvasni a fejtegetésekkel kapcsolatban. Magából a tanulmányból igen kellemesen derül ki, mily alapos meggondolás vezette a szerzőt nem csupán ennek megírása, hanem láthatóan e nézeteit kialakító egész működése közben.

Rövid áttekintésben összeállítja a kérdés száz éves történetének (az 1803. porosz tantervtől az 1901-ig) nevezetes tanulságait. Azután kifejti az anyanyelvi dolgozatok célját, majd azokat az általános szempontokat, melyek a tárgyak megválasztásában irányadók s végül részletesen fejtegeti a VI—VIII. osztályban feladható tárgyak körét.

A tanterv és az érettségi vizsgálati szabályzat rendelkezéseiből azt állapítja meg, hogy az érettségire s az életre való tekintettel a tanulókat az értekező stílusban kell gyakorolni: tudják az eléjök adott kérdést, meg a kidolgozás közben számbaveendő tekinteteket helyesen felismerni, ítéletöket megokolni s az ítéletet megokoló gondolatok, érvek kifejezésében és elrendezésében tegyenek eleget a világosság és szabatosság követelményének. A VI—VIII. osztályban már nem az elbeszélés és leírás, hanem a fejtegetés a fő. Általában két elvet tűz ki (az 1907-ben Nagyszebenben tartott szász tanárgyűlés megállapodásai szerint): 1. a dolgozat csatlakozzék az olvasmányokhoz; 2. adjon módot vizsgálódásra is, tehát az önállóságra vezessen. Különösen a VII—VIII. osztályban a dolgozat igazi értekezés legyen, a tanulók szellemi érettségének próbaköve. Ha e próbát valaki meg nem állja, nem érte el a tanulás célját. A logikai funkciók természetéből is azt következteti, hogy a gondolkozás következetes gyakorlásával az írásban való kifejezés gyakorlásának is együtt kell járnia és a dolgozatban már ezért is a fejtegetés, a vizsgálódó kifejtés a legfontosabb. A felsőbb iskolának, azaz a gimnáziumnak és reáliskolának ilyen módú tárgyalásra kell növendékeit képessé tennie, ezért mondja N., hogy a felső osztályokban az értekezés az anyanyelvi dolgozat legfőbb formája.

A tárgyak kiválasztásában az oktatásnak Herbarttól kitűzött közvetlen céljából, a sokoldalú érdeklődésből indul ki s négy kört lát, melyet az érdeklődés szempontjából ápolni kell: a tapasztalati

világot, a fogalmi világot, a szépnek és jónak eszményi világát s végül az örökkévalónak a felsőbb világát. Ezekre gondolva állítja fel a követelményt: minden feladat legyen művelő hatású, magában értékes, hogy a tanuló idejét és erejét haszontalanra ne fordítsa. És legyen a feladat olyan, hogy valamely tekintetben tágítsa a tanuló látókörét. Alkalmazkodni kell az egyéniségekhez is, de épen a sokoldalúság erre magában is utat nyit, mert így juttatjuk a tanulót arra, hogy megtalálja önmagát. Az egyéniség számbavétele nem is annyira a tárgyban magában, hanem a kitűzése módjában nyilatkozzék.

A VI. osztályt a sympathetikus, a VII. a szocialis, a VIII. a spekulativ érdeklődés éve N. szerint s nagyon tanulságos, mert gondolatkeltő az a mód, ahogyan a szerző e három osztály egész tanulmányi anyagából, a tanulók lelki alakulásából, tehát egészen tárgyias és egészen személyi alapon megállapítja, milyen körből kell tehát ezekben a dolgozat tárgyát megválasztani. Így ezeket jelöli ki (nem egyes feladatúl, hanem a feladatok köréül): VI. o.: 1. a természet költészete; a szülőföld, a haza tájai; 2. a nyelv mint az élet kifejezője; 3. a hősi jellem erkölcsi sajátságai: becsületérzés, bátorság, nőkben a kitartó türelem; 4. egyesek viszonya másokhoz: hűség, barátság, a nők iránt való tisztelet. VII. o.: 1. az egyes a társasághoz való viszonyában: amit a társaság kíván az egyestől (engedelmesség, munka), amit ez köszön az egésznek (a művelődés javai, haza és nemzetiség); 2. a természet mint a kutatás és a művészet tárgya; 3. az ideális javak mint az élet nemesebb élvezeteinek forrásai. VIII. o.: 1. a természet mint világegyetem; 2. az ember minden vonatkozásban; 3. az ideális javak mint a kultúra és az igazi benső megelégedés alapjai.

E kis tanulmányra főként azért óhajtom felhívni a figyelmet, mert azt látom benne alapgondolatnak, hogy a dolgozatok egész kérdésében az iskola célja a döntő. Ez állapítja meg az egységes munka eme részletének is a feladatát: ez ad tudatosságot és megköveteli, hogy a dolgozatok ne csak egyes, véletlenül felkerült tárgyakról szóljanak, hanem határozottan rendszeresen, tervszerűen vigyék közelebb a tanulót középiskolai munkája céljához. E célt, a középiskola feladatát a szerző abban látja helyesen, hogy a tanuló gondolkodva tudjon állást foglalni mindazokra a dolgokra nézve, melyek tapasztalása körében előfordulnak. Tehát: tanuljon meg önállóan gondolkozni. Ezért tesz különbséget az elemi iskolában és a középiskolai alsóbb osztályokban, meg a magasabb osztályokban iratott dolgozatok rendeltetése között: azok egyszerűen a tapasztalati érdeklődést ápolják, emezek pedig a spekulativ érdeklődést; segítni

igyekeznek az ifjakat a megismerés felé, de érzelmi világuk kára nélkül, hanem azzal a gondolattal, hogy a gondolkozás teszi tisztává, amit megéreztünk. Igy jut a szerző oda, hogy az anyanyelvi irodalmi tanítás koronája a filozófiai tárgyú dolgozat. S így érthető, hogy felfogása szerint sohasem a dolgozat formája a fő, hanem a tartalom. Tiszta, jellemes személyiséggé kell az ifjúnak válnia s erre segíti az elmélyedő, maga kifejlésére alkalmat nyujtó dolgozat.

A szerző egész okoskodása a mai gimnáziumhoz fűződik, annak törvényes, de magas céljához. A közölt dolgozatok azt mutatják, hogy a Honterus-gimnáziumban megközelítik ezt a célt. Bizonyára sok helyen másutt is. De bizonyos, hogy nem mindenütt. A viszonyok gyakran leszállítják a mértéket. Nagy igazság azonban, hogy a nagy cél értékesebb, mint ami igen alacsonyan van. És az is igazság, hogy minden részlet csak akkor értékes, ha az egyetemes célt szolgálja vagy erre törekszik. Netoliczka fejtegetéseiben ez a világos tudatosság nyilatkozik. Neki az anyanyelvi oktatás a világnézet fejlesztője s a dolgozat ebben a fő segítség, de nemcsak egyetlen tárgynak, hanem az egész iskolai munkának eredményét, értékét tárja fel.

Imre Sándor.

*

Sztankó Béla: Vezérkönyv a népiskolai énektanításhoz. (A tanítóképző intézeti énekiskola IV. része.) Kiadja: a Franklin-Társulat, magyar irodalmi intézet és könyvnyomda. Budapest. 1909. Ára 5 kor.

A mű öt részből és egy függelékből áll. Az első rész a hangadó és hangfelfogó szerveket és azok működését, (élet- és lélektani vonatkozásokban) ismerteti; a második rész az énektanítás történeti fejlődését tárgyalja; a harmadik rész a népiskolai énektanítás anyagáról szól; a negyedik rész az énektanítás methodikája; az ötödik rész a tanító hivatásáról, feladatáról értekezik s végül a függelék közli a népiskolai énektanítás tantervéhez szóló «Utasítást». Szerző a vázolt anyagot 352 oldalon, 22 íven dolgozza föl.

Sztankó Béla kiváló műve az elemi iskolai énektanítást akarja szolgálni, még pedig azzal, hogy útmutatásokat ad azok számára, kik hivatva lesznek, mint tanítók, az első zenei ismeretek nyújtása által a gyermek fogékony, zsenge lelkét előkészíteni, alkalmassá tenni a zenei szép befogadására, élvezésére.

És ez a momentum teszi rendkívüli fontossá a tanítónak, mint *énektanító*nak feladatát, különösen nálunk, ahol nemcsak azoknak kell beérni az elemi iskolában szerzett énektudással, akik felsőbb iskolába nem jutnak: hanem, sajnos, a legtöbb esetben azoknak is, akik középiskolákat végeznek. Énektanításunk csak az elemi iskolában

van rendezve. A középiskolák tantervében és tananyagában alárendelt szerepet játszik és nem sikerült még ez ideig kötelezővé tenni az éneket. Bár vannak már középiskolai énektanítói tanfolyamok, amelyeken meg lehet szerezni a képesítést: az állam nem igen törődik tovább az egész kis üggyel és a középiskolákban tanít boldog-boldogtalan — tisztelet a kivételeknek — éneket. Hogy milyen pusztítást visznek véghez hangban és jóizlésben: sajnos, keservesen tapasztaljuk. Kétszeres szükség van tehát arra, hogy oly alapot teremtsen az elemi iskola, amely alapon bizton lehessen építeni, ha rendszeres továbbképzésről van szó s amely alap elegendő arra, hogy a nép megszeresse s tovább művelje a dalt, azt a dalt, amely már-már kiveszőben van s amely dalból a jó erkölcs, nemes ízlés, nemzeti öntudat és faji összetartozás nemzet összetartó és nemzet fönntartó lelki tulajdonságok, képességek, erények soha ki nem apadó forrásai fakadnak. Átérzi ezt szerző s ennek tulajdonítom, hogy nemcsak nagy szeretettel tárgyalja az anyagot, hanem mintegy féltő gondoskodással terjeszkedik ki aprólékos részletekre, mintha úgy gondolkodnék, hogy olyan könyvet adjon annak a jelöltnek kezébe, amely őt lehetőleg fölvilágosítja s útbaigazítja minden szükséges dologban, bölcsen tudván azt, hogy annak a szegény tanítónak nem igen lesz módja idővel megszerezni azokat a műveket, melyekkel tudását bővítheti.

De ez a törekvés az alapja a könyv egyik szépséghibájának is egyuttal. A tudás nagy készségével részletez olyan dolgokat, amelyekből kevesebb is elég lenne s ez a könyv könnyebb áttekinthetőségének, világosságának árt. Kevesebb többet mondott volna.

Ugyancsak a világosságnak, könnyen érthetőségnek hátrányára van főleg az I. rész nehézkes nyelvezete az elvont, lélektani részleteknél.

Bár oly részletességgel tárgyalja anyagát szerző, mégis elfeledkezik, vagy legalább is alig említ föl valamit oly fontos tudnivalókról, minők a hangszervek egészségtana és azok betegségei. Jó énektanító csak az lehet, aki tisztában van azzal, hogyan lehet megóvni a hangszereket a káros behatásoktól s aki nemcsak észreveszi a hangszervek beteges állapotát, hanem könnyebb esetekben tanácsot is tud adni a baj gyógyítására, ami főleg kisebb helyeken bír nagy fontossággal, ahol nehezebben lehet jutni orvoshoz.

A 236. és 237. lapon példákat közöl a kemény hangsor összhangosítására. Itt nem ártott volna egy kissé gondosabb összhangosítás, így el lehetett volna kerülni a 2-ik példa 3-ik és 4-ik hangzatösszekötésénél a tiszta kvintet a szűkített után $\left(\begin{bmatrix} \bar{f} \\ h \end{bmatrix} \begin{bmatrix} \bar{g} \\ \bar{c} \end{bmatrix}\right)$, amely

egymásutánról bizonyosan azt hallották a jelöltek, hogy az tiltva van. Ugyancsak a 3, 5, 6, 7 és 8-ik példákban fordul elő egy-egy pongyola, nem logikus hangzat egymásután.

Azt sem tartom épen helyesnek, hogy az előadási tervezetben (287. l.) ezt olvasom: «Ez a csoport énekelje a mélyebb vagy *vastagabb* (?) «c»-t.» A hangnak mélysége van és nem vastagsága. Ez egyáltalán nem szakszerű terminus technikus. Szükséges, hogy a tanuló kezdettől fogva a helyes fogalmakhoz és megnevezésekhez szokjék. Ezért nem tartom én helyesnek még — bár általában el van fogadva — az *egész-* és *félhang* elnevezést, s a keresztekkel és békkel történő *fölemelést* és *leszállítást*. Igaz, hogy átvitt értelemben használják ezeket a meghatározásokat, mert hiszen a távolság a fél vagy egész és nem a hangot emeljük föl vagy szállítjuk le, hanem egy hangtól, mint fix ponttól féltávolsággal följebb vagy lejebb veszünk egy másik hangot: de nagy mértékben gátolja az ilyen meghatározás a tiszta fogalom képzést és így a világos tudást. Azért van aztán elterjedve az a téves fogalom, hogy pl. a zongora fekete billentyüi félhangok, a fehérek pedig egészek. Ezért megy nehezen a hangsorképzés. Legcélszerűbb lenne mindjárt kezdettől fogva rászoktatni a helyes kifejezésre a tanulókat. Ha c pl. féltávolságra vannak egymástól valamint é f is. A kereszt azt jelenti, hogy féltávolsággal följebb kell venni egy másik hangot, c, bé pedig, hogy féltávolsággal lejebb annál a hangnál, amelynek jegye előtt a kereszt vagy bé áll.

A létra a német Leiter-nek lefordítása. Én inkább használom azokat a finom megkülönböztetéseket, melyeket dr. Molnár Géza a *hangsor*, *hangnem*, *hangfaj* fogalmaival fejez ki.

Elhagynám az *uralgó* és az *üteny* rossz képzésű magyartalan szókat is és használnám helyettök a *domináns* és *ütem* kifejezéseket.

Ezek külömben olyan kisebb szépséghibák, melyek a munka kiválóságának nem sokat ártanak s amelyeket egy újabb kiadásban helyre lehet hozni.

Maga a mű nagy tudásnak a gyümölcse s főleg becsessé teszi az az izzó fajszeretet, mely áthatja úgyszólván minden sorát.

Szent-Gály Gyula.

*

P. Mendousse: Du dressage à l'éducation. Páris. Félix Alcan. 1910. (IV+194 l. — 2 fr. 50). Megjelent a *Bibliothèque de Philosophie contemporaine* című vállalatban.

A címből is világosan kitűnik, hogy ez a mű a dresszúra (szoktatás, idomítás) és nevelés viszonyát tárgyalja. Voltaképen akörül

forog itt a kérdés, amit más pædagogiai elmélkedők a nevelő aktivitása és passzivitása névvel jelölnek.

A megkötöttséggel járó dresszúrának is, a szabad érvényesülést engedő nevelésnek is megvan a maga fontossága, tehát helyet kell biztosítani mindegyiknek. A pædagogia nyomatékosan hangsúlyozza, hogy a nevelés végcélja nemes erkölcsű akarat kifejlesztése, mely neveltünket képessé teszi arra, hogy minden egyes adott esetben erkölcsös cselekedetre tudja magát elhatározni. Sokan szem elől tévesztik azonban, vagy legalább is nem látják elég tisztán, hogy a helyes irányú szoktatás, a dresszúra az akarat megteremtésének elengedhetetlen föltétele. A nevelésnek alsó fokán, ahol még fejletlen lelki életű gyermekekkel van a nevelőnek dolga, nem lehet a képzetekből vagy érzelmekből fakadó akaratra, a mérlegelő belátásra számítani. Itt csak a következetes szoktatás járhat eredménnyel. A nevelés időszakának első felében tehát egészen más eljárásra — dresszúrára — van szükség, mely későbbi fokon helyet ad a nevelő viszonylagos passzivitására alapított nevelésnek.

Kiindulásképen igyekszik Mendousse pontosan meghatározni a dresszúra fogalmát. Fejtegetéseink anyagát, az elmélkedésének alapul szolgáló példákat az állatlélektani vizsgálódásokból, az állatidomítás köréből veszi, mert az állatokon lehet legjobban tanulmányozni az idomítás mechanizmusát és hatását. A gyermek lelki életében ugyanis igen nehéz szétválasztani a fejledező szellemi tevékenység próbálkozó megnyilvánulásait a dresszúra következményétől.

Az idomítás abban áll, hogy többszöri ismétléssel állandó kapcsolatokat létesítünk a végeztetni kívánt cselekvések és megfelelő ösztökélő ingerek között. Ha ez a kapcsolat elég szoros, az inger, mint valami ellenállhatatlan kényszerítő erő, mindig ki fogja váltani a vele társított visszahatást.

Mendousse könyvének első része, mely a dresszúra filozófiája címet viseli, csupán a végkövetkeztetés levonásában pædagogiai értékű. Eszerint t. i. az idomítás nem hoz létre az állat természetében olyan változásokat, melyeket tökéletesedésnek lehetne minősíteni. A betanított állat az idomító kezében gyakran bámulatra gerjesztő eszköz ugyan, de ha magára hagyjuk, természetes életet élő, nem idomított társaihoz képest tökéletlenebb, visszafejlődött egyednek mutatkozik. Ha a gyermeknevelés is ilyen eredménnyel járna, szigorú kötelességünk volna, hogy a lehető legkevésbé avatkozzunk bele az ifjú lelkek formálásába.

Rousseau fölléptéig csaknem kizárólag dresszúrának tekintették a nevelést, az *Émile* által okozott pædagogiai forradalom azonban gyökeresen megváltoztatta e részben a nézeteket. Az *Émile* röpítette

világgá és tette népszerűvé a szabadság eszméjét a nevelés terén. Követelte, hogy tartsuk tiszteletben a gyermek egyéniségét, hagyjuk kifejlődni kezdeményező erejét, ne fojtsuk el spontaneitását.

Rousseau óta minden pædagogus hirdeti ezt az elvet, annyira, hogy némelyek a gyermek emberi szabadsága eszméjének túlságos hangsúlyozásában el is felejtik, milyen nevezetes szerepe van a szoktatásnak, automatizmusnak az akaratból folyó szabad cselekvésre való előkészítésben. Viszont a nevelői gyakorlat ember i gyakran szem elől tévesztik a gyermek egyéniségének szabad fejlődését, s mesterkélt módszereskedésükkel tiszta dresszúrává alacsonyítják a nevelést. A tömérdek utasítás megöli az egyéni kezdeményezést és arra vezet, hogy a nevelők nagyobb fontosságot tulajdonítanak az emlékezeti tudásnak, melyet könnyű ellenőrizni, mint a szellemi és erkölcsi szabadság megteremtésének, mely eleven hajlékonyságánál fogva a megmérés számára hozzáférhetetlen.

Mendousse pontosan megvizsgálja és részletesen elemzi, minő része van a nevelésben a dresszúrának és minő a szabadságnak, a gyermek belátására, egyéni elhatározására való appellálásnak. Ebben van művének főérdeme.

Érvekkel támogatva kimutatja, hogy a legzsengébb gyermekkorban, a kisdedóvóban a szabadság elvének kell uralkodnia. Hadd játszszék a gyermek szabadon, teremtő képzelete csapongását követve. Ne szorítsuk fejlődő egyéniségét a módszeresen megállapított tananyag, a dresszúra korlátai közé. Az volna az eszményi állapot, ha a kis gyermek egy fölvilágosodott anya szeme előtt teljesen szabadságban töltené az iskoláztatás előtti éveket. Mivel azonban a társadalmi viszonyok szükségessé teszik a kisdedóvókat, arra kellene ügyelni, hogy ezek a maitól eltérő módon legyenek megszervezve.

A gyermekeknek 6—7. életévében — így gondolkodik szerzőnk — megkezdődhetik a nevelőnek nagyobb aktivitása, a dresszúrának nagyobb szerepe. Ez az életkor pszichológiai és fiziológiai tekintetben egyaránt kiválóan alkalmas a mozgási, értelmi és erkölcsi habitusok fölvételére, a mindenféle eszközökkel való bánás megtanulására, emlékezetbeli adatoknak megjegyzésére, a kifogástalan magaviselet és modor megszokására. Igen természetes, hogy az egyén kezdeményt ezen a fokon se szabad elnyomni.

Számos ok szól amellett, hogy az ifjút se hagyjuk egészen szabadjára. De a 14-ik életévtől kezdve a nevelő passzivitásának nagyobb mértékben kell érvényesülnie, mert az erőszakos beavatkozás, a mindent szabályozni akaró kényszerítés a teljes magárahagyásnál is veszedelmesebb volna. Azonban gondoskodni kell arról, hogy meglegyen az ifjúkorban kívánatos szabadabb mozgásnak két elmaradhatatlan

föltétele: 1. olyan környezet, mely kedvezően hat az ifjú lelki fejlődésére és spontán tevékenységére, 2. a tekintély elvének a bensőleg átérzett erkölcsi elvekkel való fokozatos pótlása. Így tanulja meg az ifjú a nevelésnek harmadik időszakában, hogyan kell élnie a teljes szabadsággal, mely a nevelés befejeztével birtokába jut. Az ügyes nevelő ezer módot talál rá, hogy lassan-lassan átvezesse serdülő növendékét a heteronómiából az autonómiába.

Általánosságban el lehet fogadni Mendousse fejtegetéseit. Az egészen kis gyermeknek sok szabadságot kell adni, hogy öntevékenysége kifejlődhessék. Később már jobban érvényesülhet a nevelő irányító szerepe, míg a serdülőkorban ismét lazítani kell a beavatkozás kötelékein. Mindez azonban inkább csak az értelmi nevelésre alkalmazható. Erkölcsi téren a szoktatást, a lelki habitusok megteremtését nem lehet elég korán megkezdeni. Már a legzsengébb korban hozzá kell szoktatni a gyermeket az erkölcsös cselekvéshez, hogy ez — a sokszoros ismétlés folytán — állandó megszokássá, idővel pedig erős akarássá váljék. *Dr. Nagy József.*

*

Dr. Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin, 1910. 255 l.

E műnek már megjelenése is bővelkedik figyelemreméltó mozzanatokban. Friedrich Paulsen, a berlini egyetemen a filozófia volt tanára, a nevelés realisztikus irányának egyik leglelkesebb harcosa, célul tűzte ki, hogy kedvelt iskolatípusát, a reáliskolát, megfelelő eszmei tartalommal, a gimnázium humanisztikus szellemével gazdagítva, még biztosabb alapokra fektesse. Tanulmányainak útja Humboldthoz, az új humanista gimnázium megalapítójához, vezette vissza; a halál azonban kiragadta kezéből a tollat. A tanítványnak, Sprangernek, szeretete megvalósította tervét. A berlini egyetemnek az az ambiciózus magántanára különben már hosszabb idő óta foglalkozik Humboldt-tanulmányokkal. A múlt évben ugyanannál a cégnél megjelent nagyszabású munkájának *(W. v. Humboldt und die Humanitätsidee)*, ez a mostani mű egyenes folytatása és kiegészítése.

Ismertük eddig is Humboldtnak a porosz közoktatásügy terén kifejtett szervező működését; ismerjük őt, mint a berlini egyetem megalapítóját (éppen 100 éve annak), az általános elemi iskoláztatás megteremtőjét, az új humanisztikus gimnázium életretámasztóját s tudjuk, hogy a porosz vallás- és közoktatásügyi miniszteriumnak függetlenítése a belügyminiszteriumtól az ő eszméje volt.

Az eddigi pædagógiai irodalomban hozzánk átszármaztatott adatok azonban csak halvány fényt szórtak erre a valóban nagy em-

berre, aki éppen mint ember s még inkább mint a naggyá, a tökéletes egyéniséggé fejlődésnek példaképe megérdemli azt a nimbust, mellyel ez a 255 lapra terjedő munka övezé. Humboldtnak az ő volt (belügy)miniszteréhez intézett jelentései, melyeket a szerző az áll. titkos levéltárban talált; továbbá Humboldtnak egyéb sajátkezűleg írt fogalmazásai, melyekre a porosz kultuszminiszteriumban akadt rá Spranger, itt, ebben a munkában, szerepelnek először sok téves nézet eloszlatóiként.

Amit a XVIII. század csak sejtetett a nevelés terén felviruló tavasz közeledtét, mely majd az egyén teremtő erejéből fogja a művelődés teljességét létrehozni, amit Kant az ember öncéljáról mond és Rousseau mint gyújtóeszmét odadobott az akkor forrongó Európa gondolatvilágába: azt a maguk módja szerint megvalósították az újhumanisták. Az előharcosok: Erneszti, Geszner, Heyne, Winckelmann, Lessing; a tulajdonképeni újhumanisták: Fr. A. Wolff, Schöller, Süvern, Schleiermacher, Bernhardy és Humboldt.

A szervező, a megvalósító Humboldt volt, aki 16 hónapra terjedő hivatalos működése alatt összes tudását, lelkesedését, nagy vagyonában és egyéni önállóságában gyökerező erejét Poroszország közoktatásának felvirágoztatására szentelte és bár törvénybe cikkelyeztetnie nem állt módjában reformterveit, a messze jövőbe kiható eszméket érlelt meg hivatalában: a belügyminiszteriumnak vallás- és közoktatásügyi osztályában, melynek főnöke, mondjuk mai értelemben, miniszteri tanácsosa volt.

Humboldt alkotásait, rövid formulába összefoglalva, így jellemzi a szerző: Állami szentesítése a képzés formális egyetemességének a tanítás minden fokozatán: az elemi fokon Pestalozzi szerint, a tudós iskolában az újhumanizmus szellemében és az egyetemen egy szerves tudományegyetemesség filozófiai eszméjének szellemében.»

Határtalan individualizmusa és mindaz, amit ő az emberről, az egyéniséggé fejlődés titkáról gondolt, élete első felében (1792-ig) határozottan elítéltette vele, hogy az állam csak bele is avatkozzék az iskolaügybe, — és íme, a korszellem hatása alatt később erős harcokat vívott azok ellen, kik az államnak vagy a nemzetnek ehhez való jogát kétségbe merték vonni. Tapasztalatokban gazdag életének részletes ismertetése és világnézetének tömör rajza teszi az I. fejezet tárgyát, ahol Wolfhoz, Schillerhez, Körnerhez, Fichtehez való viszonyát, boldog családi életét, diplomáciai pályafutását (követ volt) műveiből merített adatokkal és mindig a kitűzött célra való tekintettel részletesen ecseteli. Könyvének talán ez legsikerültebb része. A görög szellemnek valóságos apotheozisa egy-egy közölt levele Humboldtnak. A nyelvnek formális képzőerejébe vetett rendít-

hetetlen hite szinte túlzásba csap. «Die Sprache ist Organ und restloses Symbol des Geistes, nicht nur Vorübung in elementarer Logik und Psychologie. Wer sich der Griechischen Sprache bemächtigt, berührt dadurch zugleich den griechischen Geist oder die Idee der «Griechheit.» Also muss auch lebendiges Leben aus der Sprache auf ihn überströmen.» Ebből a túlzásából magyarázható azután szinte ellenszenvnek nevezhető ridegsége, mellyel a természettudományok iránt viselkedett. A szellem a nyelvben objektiválja magát, a nyelv világnézet kifejezése és maga a nyelv hallható organizmus. Az újhumanista lelkesedése ez, aki a klasszikus világ görög emberében látta az egyéniség, a teljesség és eszményiség, az egyetemesség és emberiesség mintaképét.

És rányomta ez a Humboldt az ő világnézetének, egyéniségének határozott bélyegét az iskolákra, melyeknek élére az 1809 január 6-án kelt miniszteri meghivóval került. Csak négy hónap mulva foglalta el állását. A könyv II. szakasza a hivatal részletes szervezését ismerteti. Felelősséggel teljes állásának tudatában részt akart venni a többi osztály fejével együtt a Staatsratban, vagy (azt kivánta) szervezzenek külön vallás- és közoktatásügyi miniszteriumot. Sok huza-vona után 1810 junius 14-én lemondott állásáról, mert — úgymond — az államszolgálatban önérzet és kötelességérzet szorosan egybeforrnak. Egyik a másik nélkül el nem lehet.

Nem hivatalnokállam volt az ő eszménye. Állam, mely a nemzet életén alapszik. Az állam nem öncél, csak eszköz az egyén boldogulására. S mégis most a politikai közszellem hatása alatt, mikor Poroszországot földig alázták a franciák Jenánál, erős, egységes állami közoktatásban látta népe jövőjét biztosítva. Merev centralizáció szolgálatában szervezte az ügyosztályt és szerkesztette általánosan kötelező tantervét. Az iskolákról való anyagi gondoskodást szivesen hárította volna a községekre, különösen a városokra, akiknek némi ellenértékképpen olyan mai iskolaszékféle ellenőrző szervet biztosított azzal a bölcs hozzáadással, hogy a tanításba ne lehessen beleszólásuk a városatyáknak. Három tagját az állam nevezi ki, hármat választanak a képviselőtestületi tagok. De még a tanítók, tanárok kinevezésére vonatkozó hármas ajánlási jogát is meg akarta nyirbálni a városnak.

«Ich habe einen besonderen Plan» mondja büszkén, «die Schulen blos von der Nation besolden zu lassen». Iskolai pótadón törte fejét.

Érdekes, hogy a tanügyi osztályt hogyan tervezte. Kollegiális együttműködéssel határoznak az osztály főnöke (Humboldt) és három tanácsos, továbbá a tudományos deputatio igazgatója. Wolfot akarta erre az állásra. Nem sikerült, úgy, hogy aztán Schleiermacher ne-

veztetett ki. A tudományos deputatiónak pedig a kormányzatban az volt a feladata, hogy ellensúlyozza a hivatalnok-tanácsosoknak bürokratikus szellemét, s hogy másrészt a tanügyi adminisztráció lépést tarthasson a tudományos haladással. Mert ezek szakférfiak voltak, pædagogusok. Ámbár a tanácsosok is kiváló tudósok voltak egytől-egyig.

Nem részletezhetem a kiszabott tér szűk voltára való tekintetből ezeket a bölcs és szinte teljesen modern szép terveket. Hogy a «rettenetes tudományokat» a chemiát, botanikát stb. nem akarta képviseltetni a miniszteriumban, azt eléggé megmagyarázza az ő egyénisége.

Iskolai reformjaiban, melyekről könyvünk IV. fejezete szól, hadat izent úgy az egyoldalú tudásnak, mint a gyakorlati hasznosság követelményeinek. Csak formális képzést akart, az ember összes erőinek összehangzó képzését. A vagyon, a rang, a hivatás és a személy egyéni képességeire való tekintet nélkül. (Ez utóbbi azonban mégis némi figyelemben részesült a gimnázium felső osztályainak tantervében). Iskolai politikáját a tiszta emberiesség szociál arisztokráciájának lehetne nevezni.

Általános elemi, tudós iskola és egyetem. Ez a három típus volt eszménye. A polgári és szakiskolákért nem tudott felmelegedni. Az ő gimnáziumának célja «das Lernen des Lernens». Az egyetemé pedig: az összes tudás szerves összefüggésében az egyes tudást tökéletességre vinni. A hivatásos drillnek, a gimnáziumi (a régi) Abrichtungnak hadat izent. Sok érdekes részlete van az ő tantervének és az egyetlen törvényerőre emelkedett intézkedésének az «examen pro facultate docendi»-nek. Az iskoláztatás történetének kutatója is, a művelt laikus is sok tanulsággal fogja e részleteket olvasni.

Teveli Mihály

*

F. Willers: Die psychologische Denkweise Herbarts in seiner Schrift: «Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik» (Eisleben, 1908. 46 lap.)

E kis dolgozat szerzője meglehetősen hálátlan feladatra vállalkozott. Ki akarja mutatni, hogy Herbartnak «Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik» című (különben is csonka) munkája több tekintetben a mai fiziológiai lélektan prodromusának tekinthető.

A dolgozat két főrészre oszlik. Az első részben összegyüjti Herbart ama gondolatait, melyekről azt hiszi, hogy pszicho-fizikai jellegük van. A második részben e gondolatokkal szembeállítja a mo-

dern fiziológiai pszichológia megfelelő eredményeit s meg akarja állapítani, hogy bizonyos fokú kapcsolat, sőt azonosság van közöttük.

Ha azonban teljesen objektiv álláspontra helyezkedünk, kiderül, hogy szerző sok helyen túlzott, s Herbart gondolatait nagyon is mesterkélt módon értelmezte. Szem előtt tartva, hogy a herbarti pszichológia az alkalmazott metafizikának egy része s hogy ez a metafizikai kapcsolat egész lélektani elmélkedésén végig vonul, nagyon bajos volna azokból a megjegyzésekből, melyek Herbart e művében a testi és lelki tünemények egymásra hatására vonatkozólag előfordulnak, valami messzemenő következtetéseket vonni.

Dr. Lázár Szilárd.

*

Paul Dietering: Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt. Leipzig, 1908. 220 lap.

E könyv szerzője ki akarja mutatni, hogy mennyire nincs igazuk azoknak, akik a herbarti pædagogia elavultságát és hasznavehetetlenségét hirdetik. A kérdés szerinte az, hogy *megfelel-e Herbart jelentőségének és gondolatai súlyának az az értékelés, mellyel őt tudományos s főleg pædagogiailag érdeklődő körökben illetik, s ha nem felel meg, miképen lehetne e helyzeten segíteni?* Szerző a kérdésre akként válaszol, hogy modern szempontok szerint csoportosítja Herbart gondolatait s e csoportosítás eredményéből von azután következtetést a herbarti pædagogiának még napjainkban is meglevő aktualitására.

Kiindul Dietering a sokoldalú érdeklődés fogalmából és e fogalmat *individuális, univerzál harmonisztikus, szociális, autonóm, eszthetikai-ethikai s higiénikus* szempontból vizsgálja.

A szempontok sorrendjének megfelelőleg szerző először is Herbartnak az *individuális nevelés* fontosságára vonatkozó gondolatait tárgyalja. E résszel nem foglalkozunk behatóan, mert eddig is eléggé ismeretes volt, hogy habár Herbart pædagogiája korántsem antiszociális, mégis túlnyomóan az individualizmus jegyében áll. Egészen helyesen magyarázza különben a szerző Herbartot, mikor óva int attól, hogy az individualitás kultuszát nem szabad túlhajtani, mi az egyéni hibák és az egoizmus továbbfejlesztésére vezetne, hanem a *sokoldalúságra* kell törekedni s ily módon egyes individuális sajátságok túltengését megakadályozni.

Ha már most a sokoldalúság fogalmát összekapcsoljuk az *érdeklődés* fogalmával, akkor — mint Dietering magát kifejezi — Herbart

pædagogiájának *univerzál-harmonisztikus* jellege domborodik ki. A sokoldalú érdeklődés fogalma modern pædagogiai szempontból is értékes. Eddig e fogalmat inkább csak mint Herbart pædagogiájának konkrétebb célját értékelték. A sokoldalú érdeklődés azonban Herbartnál kifejezésre juttatja a kedélyvilág változatosságát is, és e reflexiókkal összekapcsolja a szerző Herbartnak a jellemképzésre s fejlesztésére vonatkozó gondolatait.

A sokoldalú érdeklődés irányítja a tanítás menetét és módjait is, vagyis a *formális* nevelési elvet. E fogalom *materiális* oldala pedig az általános műveltségre vezet. Miután az általános műveltséget mindig az illető kor kultúrállapota határozza meg, a tanítandó anyag nem képezhet lezárt egészet, hanem a kultúra haladásával párhuzamos változásnak van alávetve.

A sokoldalú érdeklődésre való törekvés, az ismeretek harmonisztikus kifejlesztése okvetlenül áthidalja, kiegyenlíti az individuális ellentéteket. E fogalomnak van tehát *szociális* jelentősége is. Ily gondolatmenettel tér át Dietering a herbarti pædagogia szociális vonatkozásainak tárgyalására. Tudvalevő, hogy Herbart főhibájául ép e vonás hiányát rótták fel. Tény, hogy Herbart pædagogiájában a szociális vonás burkolt formában jelentkezik, ami azonban nem jelenti annak hiányát.

Szerző szerint Herbart szociális törekvései abban kulminálnak, hogy a nevelés feladata az individuális tulajdonságoknak bizonyos fokú *temperálása*. Ez a temperálás — mely megint csak sokoldalú érdeklődés fejlesztése révén történhetik — lesz hivatva az egyéni ellentéteket bizonyos fokig kiegyenlíteni s ezáltal a szociális együttműködést, a társadalmi haladást előmozdítani. Dietering itt valóban új világításba hozza Herbart gondolatait. Kimutatja ugyanis, hogy Herbart szociális érzéke nem merül ki abban, hogy a hat érdeklődési körbe belevette a «szociális érdeklődést» is, hanem az egész rendszer koncepcióját is bizonyos fokú egységes szociális szellem hatja át. Ugyancsak Herbart szociális érzékét illusztrálják azok a gondolatok, melyek az államnak és egyháznak iskolafenntartási feladataira s jogaira vonatkoznak, továbbá az egységes iskola eszméje, mely hivatva lenne a társadalmi korlátokat, a párt- és osztályérdekeket megszüntetni.

Nem hiányzik Herbart pædagogiájában az *autonom* vonás sem. Az ily természetű vizsgálatok rávezetnek minket a *személyiség* pædagogiájára, mint azt pl. Linde és társai akarják. Az érdeklődés t. i. Herbart egyik meghatározása szerint nem más, mint «öntevékenység». Az öntevékenység révén fejlődik a személyiség, még pedig végeredményben az *autonóm személyiség*. Mit kell ez alatt értenünk Herbart szerint? Negativ értelemben: az egyén ismereteinek halmaza alatt

nem roskad össze; pozitiv értelemben: az egyén cselekvése mindig saját motivumaiból fakad. A nevelésnek *szabadságra* kell vezetnie. Mindeme törekvések kiinduló pontja, hogy a növendék saját *én*-jét figyelje meg és saját elhatározásának végrehajtásában, amennyire ezt a nevelés engedi, ne korlátozzuk. Az ilyen eljárás tulajdonképen jellemalakítás.

Hogy tökéletes személyiségeket nevelhessünk, szükséges, hogy magunk is azok legyünk. E részben szerző bő fejtegetésekkel kimutatja, hogy Herbart mennyire fontosnak tartja a nevelő tökéletes személyiségét s hogy a tanításban tulajdonképen művészetet lát; művészi invenció kell hozzá és szabad szellem!

Ugyanazok ezek a gondolatok, miket később Seyfert, Linde s mások műveiben, az úgynevezett «moderneknél» találunk. A személyiség pædagogusai azonban e helyen megállanak s fölöslegesnek tartanak minden pædagogiai elméletet. Herbart ellenben kimutatja, hogy a tökéletes neveléshez, a született pædagogiai tehetség, az ösztönszerűleg helyes eljárás, a tapintat (Takt) még nem elég. Szükség van elméleti képzésre, mely tudatossá teszi eljárásunkat s helyes önkritikára képesít.

E fejtegetések után áttér szerző Herbart pædagogiájának *eszthetikai* vonatkozásaira. Mint tudjuk, Herbart filozófiai rendszerében az eszthetikába beletartozik a gyakorlati filozófia is; így Dietering az ethikai problémákat is e helyen tárgyalja. Ugyancsak ide csatolja Herbartnak a vallásoktatásra vonatkozó nézeteit is.

A moralitás kialakítása az úgynevezett «praktikus eszmék» alapján történik; gyakorlatilag főleg a vezetés (Zucht) feladata ez. A tulajdonképeni eszthetikai nevelés pedig elsősorban *eszthetikai élvezetre* akarja képesíteni a növendéket. E gondolat Herbartot szintén a modern törekvésekhez fűzi. Az eszthetikai élvezet feltétele művészi ízlés fejlesztése, ez pedig végelemzésben visszavezet a szemléltető oktatásra. Igy kapcsolódik tehát az eszthetikai szempot az oktatás általános szempontjához.

A vallásoktatás terén kimutatja Dietering, hogy Herbart nem híve a dogmatikus alapon való tanításnak. A dogma lehetőleg kerülendő, helyette inkább bibliai olvasmányok s a belőlük levonható ethikai tanulságok tárgyalandók. Oly felfogás, melynek manapság mindig több és több híve van.

Befejezésül szerző a herbarti pædagogia *higiénei* vonásával foglalkozik. Itt azonban, nézetünk szerint, túloz. Kissé erőltetett dolog t. i., higiénei vonásnak minősíteni (ha mindjárt a szellem higiénéjének is!) Herbart ama gondolatait, melyek a gyermek iskolaelőtti nevelésére, a milieu fontosságára s a játékra vonatkoznak.

Egészben véve megállapíthatjuk, hogy Dietering e könyvében szép és hasznos munkát végzett. A szempontok, miket felállít, újak s különösen a szociális vonatkozások feldolgozásával nagy szolgálatot tett a herbarti irodalomnak. *Dr. Lázár Szilárd.*

*

Hans Suck: Socialpolitik und Schulhygiene Bielefeld, A. Helmich.

«A Pædagogische Abhandlungen» című vállalatban látott napvilágot ez az értekezés, amelyben a szerző, akinek a modern pædagogia terén több jeles tanulmánya van, korszerű társadalmi és pædagogiai problémákat tárgyal bölcs belátással, meglepő nyugalommal, röviden, logikusan és távol minden túlzástól. Fejtegeti a szociálpolitika és az iskolai hygiene kapcsolatát, valamint az államnak e téren való kötelességeit önmaga iránt.

A szociálpolitika a népjólét előmozdítója és így az alsóbb társadalmi osztályok anyagi és szellemi javainak előmozdításán munkálkodik. Such szerint a szociális viszonyok javítása nem a törvényhozás tétlenségén mulik, a visszás helyzet oka inkább a néptömegek közömbösségében, konzervativizmusában és bizalmatlanságában rejlik. A szociális kérdés tehát jobbára a nevelés dolga. A néptömegek gazdasági viszonyainak javítása mellett, az ezzel szoros kapcsolatban álló népegészségügy jön számba. Az állam gazdagságának, erejének, hatalmának fontos tényezője a nép testi egészsége és szellemének frissesége. Viszont kell, hogy a népegészségügy alapját az iskolai hygiene képezze. Ennek folytán az iskolai hygienét a mai humanisztikus alap helyett socialpolitikai alapra kell helyezni.

A jövő generációkat illetőleg a szociálpolitikának hármas feladata van: védeni, táplálni és oktatni a gyermeket. Az állam védőképességének hanyatlása is erre buzdít, másrészt gazdasági érdeke az államnak, hogy munkás és munkabiró állampolgárokat neveljen. Fel kell venni a harcot már az iskolában, sőt első sorban ott, a nagy népbetegségek, a gyermekhalandóság és az alkohol-méreg ellen. Suck adatai szerint épen mi, magyarok, állunk első helyen a gyermekhalandóság terén, 21·6 percenttel, (1902-ben), míg Norvégiában 7·5, Angliában 13·3, Franciaországban 13·5, Olaszországban 17·2, Németországban 18·3 volt a gyermekhalandóság százaléka ugyanazon évben.

E nemzeti és gazdasági veszedelmek elleni küzdelemben az iskolának kellene az oroszlánrészt kivenni. Az egész államnak elsőrangú érdeke, hogy minden iskolának lelkiismeretes orvosa legyen. Suck szerint — itt épen Magyarországra hivatkozik — e feladatra inkább alkalmas a hivatásos iskolaorvos, mint a magánorvos. A sta-

tisztikai adatok szorgalmas gyűjtése helyett ajánlja Suck az iskolaorvosi intézménynek életbeléptetését a közoktatás egész vonalán. Kívánja az iskolai egészségügy reorganizációját; a miniszteriumban iskolai egészségügyi osztály felállítását. Az orvos szavainak kellő súlyt adjon a tanító, aki szintén tegyen az iskolai egészségtanból vizsgálatot, viszont az orvos köteles legyen legalább egy évig pægdagogiát hallgatni. Csak így képzelhető el harmonikus együttműködés. Az iskolaorvos a tanítótestület rendes tagja, köteles részt venni a testület tanácskozásain. Necsak időnként mutatkozzék az iskolában, hanem legyen az ifjúság egészségének őre; kisérje figyelemmel a tanulók testi állapotát, érzék- és belső szerveinek működését, végül legyen közvetítő e téren a szülői ház és az iskola között.

Párhuzamosan az iskolaorvos működésével neveljen az iskola egészséges, az egészséget megóvni tudó ifjúságot, így a gyermek a szülői házban, majd később, mint meglett ember, a saját családjában a közegészségügy jelentős előmozdítója lesz. Fejtegeti Suck, hogy milyen eszközökkel érheti el az iskola ezt a célt, szól az egészségtan tanításáról, a «plakatpædagogiáról», az óraközi tornagyakorlatokról («Minutenturnen»), beszél a játékórákról, kirándulásokról, és az úszásról. Fontos továbbá a tanulók szellemi frisseségének megóvása, ezért sürgős teendők lennének a tanítás céljának és anyagának revideálása, a vizsgálatok megszüntetése. Sickinger kisérletei alapján felveti, hogy nem lenne-e jobb a növendékeket a kor helyett tehetség alapján osztályokba osztani. Elitéli Suck a házi feladatokkal való megterhelést és hivatkozik itt a császárnak elitélő nyilatkozatára is.

Rámutat az értekezés a szociális ethika fontosságára az iskolában. De kizárólagos moralizálással a tanulók erkölcsi hibáit lényegesen nem javíthatjuk meg; itt csak a test és lélek célszerű, harmonikus hygienéje segíthet. A tanuló erkölcsi tartalmát egyedül a viseletből, a figyelemből és a szorgalomból nem lehet megitélni. Ebből sok igazságtalanság származik. Az ethikai hygienének, alapja a karakter, ezért kell az iskolának nevelnie. Az erős jellem képes csak ellenállni a rossz példának, az érzékiségnek; másrészt a helyes táplálkozás, a test edzése elejét veszik a nemi ösztönök korai ébredésének. Sem megfélemlítés, sem felvilágosítás nem használ, egyedül a nevelés és a hygiene vezet célhoz.

Az egészség dolgában is legfőbb pædagogiai eszköz a példaadás. A legnagyobb veszélyt épen ezért a szülői ház és az utca rejti magában. Gondoskodni kell a szülői házon kivül való állami nevelésről, gyermekszanatoriumokról, erdei iskolákról, ingyenes gyermek-népkonyhákról.

Minden eltévesztett pályaválasztás a nemzeti vagyon károsodását jelenti. A tanító és az orvos van igazán hivatva tanácsot adni a pályaválasztás idején; ha így lesz, kevesbedni fog a pályatévesztett emberek száma.

A befejezésben visszatér Suck kiindulásának pontjához, miképen lehetne a szociális kérdést, az általános elégületlenséget megoldani. Elismeri, hogy az emberszeretet terén korszakos intézmények létesültek, de a szociális kérdés elválaszthatatlan a népnevelés ügyétől, melynek legelső tényezője az iskolai hygiene.

Gyulai Aladár.

KÜLFÖLDI SZEMLE.

Az irodalmi tanítás. Az anyanyelvi irodalmi oktatás kérdését taglalja *Lanson Gusztáv*, az ismert nevű francia irodalomtörténetíró, egyik felovasásában, mely a *Revue Universitaire*-nek 1910 januári számában jelent meg.

Vezető gondolata az, hogy a középiskolai irodalmi tanításban az irodalom nem lehet öncél. Az irodalmi oktatásnak ezen a fokon nem egyes irodalmi tények bemutatása, nem is az irodalmi fejlődés megismertetése a föladata. A középiskolában az irodalmat nem önmagáért tanítjuk, hanem pædagogiai hatások elérése végett. A középiskolában folyó irodalmi oktatásnak egyik célja egészen gyakorlati: a szabatos beszédre és írásra való megtanítás. Ennélfogva ki kell küszöbölni a középiskolai irodalmi tanításból azokat a nagy írókat, akiknek stílusa kifogás alá esik. A tanulók ízlésének fejlesztése is fontos szempont az olvasmányok kiszemelésében. Az érzelmi élet és képzelet fejlesztésének szempontját Lanson véleménye szerint alá kell rendelni az ítélőképesség, józan belátás, logikus okoskodás kifejlesztésének. (A *raison*, a *bon sens* nemzetének fia nem tagadja meg magát.) Tettekre és gyakorlati életre kell nevelni az ifjúságot. A szerelem kelleténél nagyobb teret foglal el az irodalmi oktatásban. Sok időt tölt az iskola a szerelmi tragédiák, a kacérkodás, hűtlenség és féltékenykedés elemezgetésével.

Ami a sorrendet illeti, az újkori írókkal kell kezdeni, mivel ezeknek a nyelve és gondolatvilága nem üt el a tanuló környezetétől, nem kíván egy egészen idegen világba való áthelyezkedést. A középkori elbeszélések, époszrészletek tárgyuknál és hangjuknál fogva kiválóan alkalmasak iskolai tárgyalásra, mert nagyon megegyeznek a

gyermeikfjú lelki tartalmával. De a költői irodalomnak ezeket a régi termékeit le kell fordítani mai nyelvre, mert avult nyelvükön a tanulóra nézve élvezhetetlenek. Ezekről az egyszerű irodalmi alkotásokról fokozatosan kell áttérni az újabb bonyolult, elemző irodalomra, a színművekre és lélektani regényekre, majd az általános és nemes, altruista érzelmeket kifejező lírikusokra. Csak a legfelső osztályokban lehet haszonnal olvasni az értekező műveket, tanulmányokat, az erkölcsi és társadalmi kérdéseket boncolgató moralistákat, filozófusokat, történetírókat, valamint a kritikusokat.

Vita is fűződött a fölolvasáshoz, melynek az *École des Hautes Études sociales* volt a színhelye. E vita folyamán újra hangoztatta Lanson, hogy az irodalmi műveknek iskolai olvastatása és megbeszélése voltaképen nem irodalmi oktatás, hanem nevelés. Lanson határozott ellenzője a középiskolában űzött mindenféle irodalomtörténeti tanításnak, csupán kedvet akar ébresztetni a tanulókban az irodalommal való foglalkozásra.

Nem Lanson az első, aki ilyenféle gondolatokkal lép a világ elé. Azonban a haladás barátait mindenesetre lelkesíteni fogja az a tudat, hogy a francia irodalomtörténetnek ez az elsőrangú művelője támogatja őket, a régi csapáson járókat pedig bizonyosan elmélkedésre késztetik Lanson fejtegetései. Különösen alapos okunk van a magunkbaszállásra minekünk, kiknek irodalmi oktatása igen sokszor se nem nevelés, még csak nem is irodalomismertetés, hanem irodalomtörténeti magoltatás. *Dr. Nagy József.*

*

Amerikai vélemények a német iskolákról. A Carnegie-alapitvány 1909. évi jelentésében érdekes véleménynyilvánításokat olvashatunk azoktól az amerikai tanároktól, akik cseretanárokként működtek német középiskolákban. Kiemelik annak az előnyét, hogy a németországi középiskolafajok mindegyikének határozott célja van, míg az amerikai egységes iskola azzal, hogy a tanuló választására bízza a nevelési eszközök között való válogatást, az erők szétforgácsolódását hozza létre. Az amerikai fiú a középiskolába lépésekor 2—3 évvel mögötte van német kortársainak. A testgyakorlatok terén az amerikai tanárok mind megfelelőbbnek tartják a német rendszert. Az a körülmény, hogy mindenkorú gyermeket a tornatanítók tökéletesen felszerelt tornatermekben és a szabadban való játékkal természetes és észszerű testi nevelésben részesítik, a német fiúknál olyan testi fejlődést eredményez, amilyen Amerikában a legnagyobb ritkaság. Elismeréssel illetik az amerikaiak a német tanulók erkölcsi viselkedését is. Azt mondják, hogy a hazudozások, apró lopások és csalások

ott sokkal ritkábban fordulnak elö, mint az amerikai nagy iskolákban Ennek szerintük az az oka, hogy jobb a családi nevelés és hogy a könyveket és iskolaszereket nem közköltségen szerzik be. Ezért azután a tulajdonjogot nagyobb tiszteletben tartják és takarékosságot tanulnak. Itt nincs meg — az amerikaiak véleménye szerint — a pazarlásnak az a szelleme a köz rovására, amelyet nagyon gyakran csak egyetlen lépés választ el a közvagyon kárára történő lopástól. Sokat tulajdonítanak e tekintetben a vallásoktatás befolyásának, amely különösen az idősebb fiúknak alkalmat ad arra, hogy etikai elméleteket megértsenek. — (Pädagogisches Archiv.)

*

A fizika a nevelés szolgálatában. Az *American Association for the Advancement of Science* legutóbbi közgyűlésének egyik tárgya a fizikai tanításra vonatkozó értekezlet volt. Az értekezleten a fizikai és nevelésügyi szakosztály tagjai vettek részt, úgy hogy a speciálisták szembekerültek a pædagogusokkal. A specialisták az oktatás főkövetelményeül az ismeretközlést tekintik, míg a pædagogusok szerint az egyetlen cél a tudományos módszer elsajátítása a növendékekkel. Ebből az alapvető nézeteltérésből következik a részletkérdésekben való felfogások különbsége is. Ha ezeket a felfogásokat összegezzük, azt látjuk, hogy eddig a specialisták szempontjai érvényesültek a tanításban: A fogalmak logikai rendben követték egymást, a tanítás elvont fogalmakkal való analitikus gondolkodásra törekedett, mindig a leendő fizikusok szükségleteit szem előtt tartva, stb. Ilyen módon a fizikai tanításnak nem lehetett nevelő hatása, de a tanítás eredménye tudás tekintetében sem volt kielégítő, legalább ezt bizonyítják a college-ek felvételi vizsgálatain szerzett tapasztalatok. Pedig a középiskolai tanítás eddig alig volt más, mint előkészítés erre a felvételi vizsgálatra. Azt mondják a specialisták, a baj ott van, hogy a tanárok nem elég képzettek és az iskolák felszerelése nem elég jó. Azonban a probléma megoldása nem itt keresendő. Hiába tudja a tárgyat a tanár, hiába áll rendelkezésére a legkitünőbb felszerelésü szertár, ha nem tudja mi a feladata, ha csupa fizikusokat akar képezni és nem arra fekteti a súlyt, hogy tanítása a tanulók szükségleteihez és értelmi fejlettségéhez alkalmazkodjék. Amellett az amerikai viszonyok olyanok, hogy a legtöbb esetben nem is várhatunk a tanártól magas szakképzettséget, mert 3—4 tárgyat kell tanítania, nemcsak egyet.

Tekintetbe véve még azt a körülményt is, hogy a középiskolai tanulóknak alig ötödrésze megy collegebe, teljesen indokolatlan, hogy a középiskolai fizika-tanítás a college szempontjaihoz igazodjék és

szakszerű képzésre törekedjék a helyett, hogy igazán jó oktatás akarjon lenni, a melynek megvan a nevelő hatása is. A vezető szempontokat a pædagógusok ezen az értekezleten körülbelül a következőkben állapították meg: A fogalmak szemléleti alapon fejtendők ki avval a céllal, hogy a tanulók helyes itélőképessége fejlődjék, cselekedeteiket pedig az értelem vezesse. Első szempont mindig a tanítók szükséglete legyen, hogy a társadalom derék, hasznos polgáraivá válhassanak és az eléjük kerülő problémákat tudományos módszerekkel oldják meg. Fokozni kell érdeklődésüket. Ne törekedjünk mindig a megoldásokban logikai pontosságra, hanem elégedjünk meg a gyakorlatilag szükséges megközelítésekkel. A gyakorlatiasságot sohase tévesszük szem elől Az értekezlet ismertetője *Ch. Riborg Mann* (**The School Review** N. 8.) elismeréssel emlékezik evvel kapcsolatban a német *Unterrichts Comission* munkásságáról.

*

A kisérleti pedagógia feladata és határai. A kísérleti pedagógia neve alá sok mindent foglalnak és így nem felesleges *A-Busemann* törekvése, a ki a **Zeitschrift für pädagogische Psychologie** tizedik füzetében próbálja ennek az «új tudománynak» a kereteit pontosan megállapítani. Abból a kérdésből indul ki, hogy milyen értelemben lehetséges a «kisérleti pædagógia» mint tudomány, és erre az első felelet, hogy a kísérleti pædagógia csak leíró tudomány lehet, tehát teljes ellentétben fog állani a herbarti értelemben vett pædagógiával, amelynek alapjai normativ tudományok. Nem ad tehát pl. felvilágosítást a nevelés céljára vonatkozólag. De nem is didaktika, sem annak valami pótlója a kisérleti pædagógia. A didaktika tapasztalati tudomány ugyan, de főképen a nevelés céljaival és eszközeivel foglalkozik. A kísérleti pædagógia pedig csak leírja azokat a hatásokat, amelyeket a nevelő eljárások a lélekre gyakorolnak, de nem akar ebből módszeres szabályt levezetni; ez mindig a didaktika feladata marad. A kísérleti pædagógia a nevelés leírása lélektani alapon. Nem változtathat a nevelés céljain és eszközein, csak azt kutatja, hogy mi megy végbe a nevelőben és a nevelt egyénben. Viszonya a normativ pædagogiához az, ami a technikáé a fizikához. A normativ pædagogia épithet a kísérleti pædagógia adataira. De a kísérleti pædagógia nemcsak a lélektan egyik ága, mert az egyéneket nem egyszerűen mint embereket tárgyalja, hanem mint a nevelés alanyait és tárgyait. Nem olvasztható egybe a gyermeklélektannal sem, mert az nem áll ilyen szoros kapcsolatban a pædagógiával.

A kisérleti pædagógia a ténymegállapítás minden lehető eszközét felhasználja. Nem nélkülözheti a kísérletet, de ezen kívül is elég

alkalma van pontos megfigyelések gyűjtésére. A kisérlet sokszor lehetetlen vagy felesleges is. A kisérletezés lehetőségét vitatni meddő volna, de tulajdonkép nem is ez ellen emelnek kifogást. Nem a kutatási módszerek hibásak, hanem az eredményekből vont következtetések. A kik egy kisérlet eredményeiből rögtön módszeres utasításokat vezetnek le, csalódnak módszeres ismereteik forrását illetőleg, mert akár tudva, akár tudatlanul a kisérlet adta premisszákhoz máshonnan származókat kapcsolnak. Ez pedig nincs hasznára a tudomány fejlődésének. A leíró pædagógia csak anyagot szolgáltathat a didaktikának és azt, hogy valamely módszer ajánlatos-e vagy sem, magából a kisérletből nem lehet eldönteni. Mert különbséget kell tenni kisérlet és próba között. Viszont ép a leíró pædagógia hivatott azon alap tények előteremtésére, amelyen a didaktika felépülhet. A meglevő oktatási eljárás hibáinak megállapítása mellett felvilágosíthat arról is, hogy mily sok pontban segíthetné a nevelés, az oktatás a tanulók szellemi fejlődését. Egy jelentős eredmény már van is e téren. Ennek a lélekelemző kisérleti pædagógiának köszönhetjük a kézügyességi oktatás nagyfokú felkarolását az utóbbi években.

*

Tanulóink élete az iskolán kívül. Korunknak egyik jellemző sajátsága, hogy a nevelés minden eredménytelenségéért az iskolát teszik felelőssé és a közönség nem számol avval, hogy az iskola nem az egyetlen tényező, amely a gyermekek lelkére befolyással van és nem akarja belátni, hogy a családi nevelésnek is vannak lényeges hiányai, sőt nagy tévedései is. Ezen csak statisztikai adatok gyűjtésével és feldolgozásával lehetne segíteni, mint *H. Weimer* a Matthias féle **Monatschrift** ötödik füzetében fejtegeti a kérdést. Már több mint egy év óta gyűjti a családi nevelés hibáira vonatkozó statisztikai anyagot, sőt már volt alkalma meggyőződni arról is, hogy evvel az anyaggal lehet a közönségre hatni. Szüksége volna azonban munkatársakra, ezért közli egy előadásának főbb adatait, amelyek a gyűjtött anyagból származnak. A szülők és rokonok minden aggodalom nélkül viszik el a gyermekeket a varieté vagy cirkusz előadásaira. Másutt is lehet éjjel 10—11 órakor gyermekekkel találkozni, pedig azoknak a gyermekeknek másnap reggel nyolckor már az iskolában kell lenniök. A vasárnap délutánokat és estéket sok gyermek tölti füstös kávéházakban, vendéglőkben, a helyett, hogy a szabad természetet keresnék fel. Weimer abban az előadásban még kikelt az ellen, hogy a gyermekek sokat járnak kinematográf-előadásokra és beszélt a zug-könyvkereskedések kirakataiban látható pornográf dolgokról is. A statisztika gyűjtésére bizonyos elveket állapított meg és ezek a

következők: 1. Pályaudvarokon, vendéglőkben, korcsmákban, élénk forgalmú utcákon és népünnepeken keressük a gyermekeket, különösen vasárnapokon, mozgófénykép előadásokon pedig akkor, amikor új programm van. 2. A helyes számlálás céljából ne menjünk az utcán se nagyon gyorsan, se nagyon lassan (kb. 5 km. óránkint). Figyelembe kell venni a helyi közlekedés eszközeit is, azért legjobb ha többen vállalkoznak a későn kinnjáró gyermekek összeszámlálására. Lehet adatokat gyűjteni az iskolában is, de ezt nagyon ügyesen kell intézni; ezek az adatok azonban nem olyan értékesek, mint azok, amelyek a magunk tapasztalatából származtak. Az így gyűjtött adatokat ügyesen feldolgozva, a helyi lapok egyikében kell elsősorban közzétenni, hogy meg legyen a kellő hatásuk.

*

Diák-szervezetek az amerikai nagyvárosok középiskoláiban. Az amerikai középiskolákban az oktatás berendezése annyira széttagolja a tanulóifjuságot, hogy külön kell gondoskodni a szociális érzék fejlesztéséről külön szervezetekkel. Nem minden iskolában vannak ilyenek, de nagyobb iskolában a vezetést is lehetetlenné teszi a helyes szervezetek hiánya. A gyermekekben is megvan a hajlandóság a társulásra, hiszen ez vele jár a serdülő korral, de ép ezt a hajlandóságot kell ügyesen felhasználni, hogy nevelődjék ez a szociális érzék. A csoportosulás alapja a tetszés és nemtetszés. De tekintettel kell lenni arra is, hogy a szervezkedés az iskola-igazgatás hasznos tényezője. Ezért a szervezet legyen az intézet gépezetének része, úgy hogy vele lehessen irányítani az egyént épúgy, mint a csoportot. Legyen tehát a szervezet elsősorban demokratikus. Azon kívül a szervezet szerkesztésében gondoskodni kell arról, hogy tagjainak kezdeményezését és önuralmát fejlessze; akkor ez az iskolai szervezet az életre fog előkészíteni. Az első szervezet az egyenlőkorú és tanulmányaikban egyenlő mértékben előrehaladt tanulóknak egy osztályba sorolása. Félévi előrehaladásokkal a négyéves tanfolyamú középiskolában nyolc osztály van. Ezen osztályokban a közösség érzését a legnagyobb mértékben ki lehet fejteni, de nem szabad megfeledkeznünk annak a hangsúlyozásáról, hogy az osztály az egész intézetnek része, mert különben nagyon kiéleződik az egyes osztályok különbözősége. — Az osztályban való csoportosítástól teljesen különböznek a többi szervezetek, amelyek egy-egy intézet keretében előfordúlnak. Az irodalmi kör (Literary Society) első célja tagjainak bizonyos értelmi szempontokból való fejlesztése, kezdeményezési képességük és önmérsékletük képzése. A szociális cél ezeknek csak alárendeltje, bár kifejlődése itt nagyobb, mint az osztályokban. A kö

munkássága fokozza az irodalmi tanítás eredményességét és jó hatással van a tanulókra az is, hogy itt megszokják saját maguk fegyelmezését. Egyesítő hatása is nagy, mert tagjai a különböző osztályokból toborzódnak. — Az atlétai kör (Athletic Association) élénk és emésztő szervezet kezd lenni, a melynek célja a testi bátorság és amely bámulatos iskolai szellemet kelt életre. Ép ezért sok vita forog e kör jogosultsága körül, mert a küzdelem szeretete túlszárnyalhatja a testi fejlődésre való vágyat. De minden a helyes vezetésen fordúl meg. A cél a test képezése legyen mennél több tanuló bevonásával. Ha ezt tartják szem előtt, talán a tanulók is jobban fognak e kör iránt érdeklődni, mint ma. — A sajtószövetség (Press Association) rendesen az iskola összes tanulóit egyesíti; ez adja meg fontosságát, és ezért kell nagy gondot fordítani helyes vezetésére. Célja iskolai újságot kiadni, amellyel az iskolai közösség szellemét fel lehet ébreszteni és fejleszteni. Ha a különböző diákszervezetek képviselőiből alakult bizottság szerkeszti és ellenőrzi, valamennyiük figyelmét az iskolára, mint egységes egészre irányítja. De nemcsak az iskola munkásságát lehet vele fokozni, hanem segítségével a nagy közönséget és a többi iskolákat is érintkezésbe lehet hozni az iskola belső életével.

Vannak és lehetnek még más szervezetek is, de úgy ezeknél, mint amazoknál a helyes vezetés a legfontosabb. Szükséges voltukat vitatni meddő volna, ezért alkalmat kell adni a tanároknak arra, hogy vezetésükre gondot fordíthassanak. Az időt, amit erre fordítanak, abból kell venni, amit a tanítás foglalna el. Vannak ezek a szervezetek olyan fontosak, mint az oktatás, mert nevelnek. (*D. E. Cloyd* az **Education** első számában).

*

Társadalmi gondoskodás a gyenge népiskolai tanulókról. A német népies és gyermeki játékok XI. kongresszusán ilyen címen beszélt *Schmidt* bonni professzor. Vezető elvei a következők voltak: 1. Hogy eléggé fejlett, az iskolára megérett tanulókat kapjunk az iskolában, époly fontos minden a csecsemőkről való gondoskodást szolgáló intézmény, mint a kellően felszerelt gyermekkertek. Különösen fontos, hogy a háztartási iskolákban és az ismétlő leányiskolákban a csecsemők és gyermekek ápolásában jó felvilágosításokat nyújtsanak. 2. Iskolaköteleskorú és iskolára még nem érett gyermekeket külön kisdedóvókban kell csoportosítani és az ápolásra szorulókat megfelelő gyógyintézetekbe küldeni. 3. A rhachitis rendkívüli elterjedtsége a népiskolában külön intézkedéseket kiván. 4. Nagyon gyakori a törzsizomzat gyengesége és a gerinc elferdülése.

Ez ellen szükséges a szabadban való játékokkal a test általános erősítése (megfelelő táplálás mellett); a tornaoktatás is legyen ezekre a bajokra tekintettel és ha szükséges, külön ortopédikus tornaórákat kell rendezni. 5. A testtartási gyakorlatok és az ortopédikus külön gyakorlatok a mellkas fejlődését is előmozdítják. 6. Különös gondoskodásra szorúlnak a hiányosan táplált iskolásgyermekek. Célszerűbb, ha lehet, a szülők segítése, mint az iskolai étkeztetés. 7. A szabadban való mozgás nélkülözhetetlen az általános fejlődés szempontjából. Ezért kell naponta játékokat rendezni, de ilyenkor elengedhetetlen a tej- és kenyérosztás. 8. Gyengén fejlett, különböző beteges hajlandóságu (skrofula, tuberkulózis) gyermekeket ki kell vonni eddigi környezetükből és megfelelő intézetekben gyógyítani. 9. Különösen általános gyengeség és vérszegénység esetén sokat érnek a szünidei gyermektelepek, vagy akár a család nyaralása. Különösen jelentőséges az erdei iskolák tevékenysége. 10. Mindezeknél az intézményeknél szükséges a gondos felügyelet és lehetőleg a gyermekek utólagos ápolása, gondoskodás kellő táplálásról stb., hogy a javulás tartós legyen. — *Rissmann*, a **Deutsche Schule** szeptemberi füzetében a következő megjegyzéseket fűzi az előzőkhöz. A gyermekek testi satnyasága kétségtelen és segíteni kell rajta, de az iskola nem tehet mindent. Poroszországban három tornaórát hoztak be és naponkénti gyakorlatokat, de ezek aligha fognak mindenen segíteni. Az iskola hatásának is vannak korlátai. A lakásviszonyok javítása és a nép táplálkozásának olcsóbbá tétele is fontos segítség. A korcsmák bezárása, az iszákosság lehetőségének korlátozása is sokat segíthetne. Ne legyen szabad pl. a gyermeket korcsmába vinni. A gyermekmunkát is lehetetlenné kell tenni. Általában itt az egész társadalom vállvetett fáradozására van szükség, hogy eredményt lehessen remélni. *K—n.*

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern. Herausgegeben von *J. Ruska*. Leipzig, 1910. 52. Jahrgang.

Kilencedik füzet (szeptember): *Dr. Ernst Fuchs*, Új utak az iskola-szeretet gyarapítására. — Prof. *Dr. Martin Gerhardt*, A történeti elem a mennyiségtani oktatásban. — *Dr. Wilhelm Münch*, Modern filológia Franciaországban. — *Dr. Richard Schiedermayr*, A bajorországi modern filológusok képzése a pædagogiai szemináriumban.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *O. Flügel, K. Just* und *W. Rein*, Langensalza, 1909—10. XVII. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (szeptember): *Aug. Franken*, Általános lélektan lehetősége és alapjai, különös tekintettel az állatlélektanra (befejező közlemény). — Prof. *Adolf Mayer*, Elvonás a nyelvben. — *Spieser* Idegen nyelvek és német nevelés. — *Fr. Wachsner*, A mozgófénykép az iskolai oktatásban. — Dr. phil. *Hugo Schmidt*, A számokkal való osztályozás értéke. — *Fr. Franke*, Frenzel Dittesről. — *Fr. W. Foerster*, Tekintély és szabadság.

*

Archiv für die gesamte Psychologie. Herausgegeben von *E. Meumann* und *W. Wirth*. XVIII. Band. Leipzig, 1910.

Harmadik és negyedik füzet: *F. Kiesow*, Megfigyelések a fájdalmas szúrásérzetek reakcióidejére vonatkozólag, néhány előzetes megjegyzéssel a fájdalomérzetekre vonatkozó ismereteinknek J. Müller és E. H. Weber óta történt fejlődéséről. — *Georg Moskiewicz*, A gondolkodás lélektanához (első értekezés). — *F. M. Urban*, Adalék a pszichometrikus függvények ismeretéhez a hangérzetek terén. — *Otto Schauer*, A komikum lényegéről.

*

Zeitschrift für pædagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Begründet von *F. Kemsies*. Herausgegeben von *M. Brahm G. Deuchler, O. Scheibner*. Leipzig, XI. Jahrgang.

Kilencedik füzet (szeptember): Prof. *Dr. Rob Sommer*, Hajlandóság és nevelés. — *Nelly Wolffheim*, A gyermekkert foglalkoztatási módszerének lélektani alapjai. — *W. Paetz*, Serdülés és iskola. — *W. J. Buttmann*, The Pedagogical Seminary Vol. XVI. — A gyermekbíróságok gyakorlatából.

*

Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik. Psychologische und pathologische Kinderforschung mit Berücksichtigung der Sozialpädagogik und Schulhygiene. Unter Mitwirkung von Professor *Dr. Kemsies* und zahlreichen anderen Pädagogen. Herausgegeben von *E. Meumann*. XI. Band. Leipzig, 1910.

Első füzet: *Th. Franke*, Államhoz hű nevelés, állampolgári oktatás és politikai képzés. — *Franz M. Thoma*, Lay «Führer durch den Rechenunterricht» című munkája és a számolás a tagozott sorozat alapján. — *Anton Eltmayr*, Ambatól Massiig. Egy kisegítő iskolai tanuló nyelvi fejlődése egy év alatt. — *I. Graberg*, A művészi érzékű tapintás fejlesztése. — *E. Meumann*, Az értelemvizsgálat módszertana.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza, u. Wien, 1909—10. XV. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (szeptember): *J. Delitsch*, Fiatalkorúak elzüllésének okai. — *Fr. Rössel*, A szemléltető kép az abnormis gyermekek oktatásában. — *Richard Schauer*, Elmaradt gyermekek a berlini községi iskolákban. — Teljes beszédhiány csodálatos gyógyulásáról. — *Dr. B. Maermel*, Nők mint gyámok. — A második német gyermekbirósági ülés.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1910. XIV. Jahrgang.

Kilencedik füzet (szeptember): *Karl Muthesius*, A pædagogiai akadémia kérdéséhez. — *O. Karstädt*, Herbart esztétikája és kettős viszonya a költészet Verschulungjához (első közlemény). — *Georg Meyer*, A lélektan értékéről (befejező közlemény). — *Karl Muthesius*, A német iskola a brüsszeli világkiállításon. — *G. Höft*, A népoktatás nemzetközi kongresszusa Párizsban.

*

Zeitschrift für Jugendwohlfahrt. Jugendbildung, Jugendkunde. Der Säemann. Herausgegeben im Auftrage der deutschen Zentrale für Jugendfürsorge Berlin und der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung Hamburg. I. Jahrgang. Berlin-Leipzig, 1910.

Nyolcadik füzet (augusztus): Dr. med. *Georg Liebe*, Milyen középiskolai képzést kívánnak az orvosi tanulmányok? — J. *Fischer*, Adalékok a munkásifjúság lélektanához. — Prof. *Otto Perthes*, A német véderőszabályzat 89., 6. §. jelentősége az iskolaügy szempontjából. — *Dr. Soltau*, A poroszországi menhelyi felügyelet rendezése. — *Dr. Th. Walentiner*, Az iskolásgyermek beszéde. — Dr. phil. *Hugo Eick*, Írási tipus és írásoktatás grafológiai alapon. — *Dr. H. W. Gruhle*, Nevelési alapelvek és a menhelyi nevelőszemélyzet képzése (első közlemény). — *Dr. Ernst Schulze*, A női ifjúság elvadulása Ausztráliában. — *Paul Bröcker*, A népiskolai daloskönyv mint az életre szóló könyv. — A müncheni szülők egyesületének határozataiból.

Kilencedik füzet (szeptember): A második német gyermekbirósági értekezlethez. — *K. Rupprecht*, Az ifjak elleni bűnügyi eljárás birósági tárgyalásainak nyilvánossága. — *Dr.* med. *Helena Friderike Stelzner*, Az ifjú gonosztevő lelkének ismeretéhez. — *Dr. Wilhelm Polligkeit*, A kolduló és kóborló ifjakkal való elbánás. — *Dr. H. W. Gruhle*, Nevelési alapelvek és a menhelyi nevelőszemélyzet képzése (befejező közlemény). — *Dr. Albert Kressmann*, Nemzeti ifjúsági előadások. — *Anton Penkert*, Kritikus adalékok az utcai dalirodalomhoz. — *Ludwig Praehau-*

ser, A művészi kép mint pædagogiai probléma. — *F. Bloch*, A népiskolába járó gyermekek táplálkozási viszonyai. — Iskolai reform Schaffhausen kantonban.

*

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten. Herausgegeben von *Prof. Dr. W. Fries* und *Prof. Dr. Rudolf Menge*. Halle a. d. S. 1910.

Negyedik füzet: *Wilhelm Fries*, A középiskolai tanári kar multjából Poroszországban. — Prof. *Waldeck*, A gondolkodás iskolázása a latin nyelvtanon. — *Max Schmitt-Hartlieb*, A varusi csatamező tacitusi képének kerete. — *Dr. Hinze*, Hogyan utánozták az én negyedik osztályos növendékeim egy hegyi patakon Caesar rajnai útját? — Prof. *Dr. P. Dörwald*, Platon Kritonja. — *Dr. Friedrich Meyer*, Kleist «Prinz Friedrich von Homburg»-ja mint a polgári jogok és kötelességek tanításának eszköze. — *Dr. Hessner*, A Goethe «Wahrheit und Dichtung»-jának első részében említett frankfurti festők a kasseli képtárban. — Prof. *Gizewski*, Két próbatanítás olvasmányok konstruktiv tárgyalásához. — Prof. *Dr. Oskar Kende*, A francia forradalom okai 1789-ben. — Prof. *Dr. Chr. Schmehl*, Néhány mértani alaptétel módszeres tárgyalása az újabb reformtörekvések szempontjából. — *Dr. H. Freybe*, Bibliai bölcs mondások.

*

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von *H. J. Müller*. Berlin, 1910. LXIV. Jahrgang.

Hetedik és nyolcadik füzet (julius—augusztus): *Dr. L. Schirmeyer*, A középiskolák és az otthon védelme. — Prof. *Dr. Th. Steinwender*, A manipuláriusok küzdelme zárt sorokban. — Prof. *Dr. J. Schmidt*, Delphi, Delos és Goethe.

Kilencedik füzet (szeptember). Prof. *Dr. Th. Steinwender*, A római lovasság harci küzdelme a manipulárius állás korában. — Professor *Dr. H. Eickhoff*, A varusi csatamező fekvése. — *Dr. E. Höttermann*, A polgári jogok és kötelességek ismerete új kötelező tárgy?

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur und für Pædagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilberg* und *Bernhard Gerth*. Leipzig und Berlin, 1910 XIII. Jahrgang. XXIV. Band.

Nyolcadik füzet (szeptember): Prof. *Dr. Siegfrid Reiter*, Levelezés Karl Otfried Müller és Ludwig Schorn között (harmadik közlemény). Prof. *Dr. Ulrich Meier*, Németország és Ausztria középiskola-ügye Henri Bornecques véleménye szerint. — *Dr. Maximilian Runze*, Az Ilberg album és a régi stettini gimnázium.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram.* Teubner. 1910. IX. Jahrgang.

Kilencedik füzet (szeptember): Prof. *Dr. Gaudig*, Tanítónőképzőnk ezidei tanulmányi kirándulása. — *Elisabeth Gnauck-Kühne*, Javaslat a polgári jogok és kötelességek ismeretének módszerére. — Hauptmann A. D. *Oeltze-Lobenthal*, A leányok fiúképző iskolába való felvétele ellen szóló «okok». — A németországi magán-leányiskolák szövetsége. — *Dr. Matz*, Új német olvasókönyvek.

*

Monatschrift für höhere Schulen. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner. Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten von *Dr. R. Köpke* und *Dr. A. Matthias.* Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Kilencedik és tizedik füzet. (szeptember—október): *Dr. W. Münch*, A középiskolai tanárképzéshez. — *Dr. Fr. Heussner*, Bizalom és bizalmaskodás. — Prof. *Dr. E. Mackel*, Az iskola és a ponyva- és szemétirodalom ellen vívott küzdelem. — Prof. *P. Gizewski*, A német prózai olvasmányok tárgyalásához. — Direktor *W. Bruns*, A latin irodalom középiskolákban. — *A. Tillmann*, I. A római jog forrásaiba való nyelvi bevezetés tanfolyamai. — II. A jogi, orvosi és bölcsészeti kar hallgatói számára rendezett bevezető görög tanfolyamok. — III. A porosz egyetemek hallgatóinak érettségi bizonyítványai. — IV. Statisztikai adatok a nők egyetemi tanulmányairól.

*

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Verantwortliche Redakteure: *J. Huemer, E. Haule, H. v. Arnim.* Wien, 1909. LX. Jahrg.

Hetedik füzet (julius): *Dr. L. Brandl*, A Shakspere kutatás újabb eredményei. — *Dr. Ant. v. Leclair*, Még egy szó a formális nevelés kérdéséhez. — *Alois Kornitzer*, Még egyszer Sall. B. Jug. 3. (patriam aut parentes)-hez. — *Dr. A. R. Franz*, A második hazai nyelv oktatása gimnáziumokban. — Az osztályozás kérdéséhez.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber, Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser.* Wien, 1910. XXXV. Jahrgang.

Kilencedik füzet (szeptember): *Dr. Charles Glauser*, Az általános német modern-filológiai szövetség 14. közgyűlése Zürichben (első közlemény). *Rudolf Bertel*, A középiskolai természetrajzi oktatás korszerű követelményei.

*

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner begründet von Schulrat *Dr. C. Kehr*, herausgegeben von *Karl Muthesius.* XXXIX. Band. Gotha, 1910.

Kilencedik füzet (szeptember): *Karl Muthesius*, A német közoktatásügyi kiállitás Brüsszelben. — *Dr. R. Staude*, A Jézus életéről szóló

oktatás néhány kérdése a népiskola felső fokozatán. — *Otto Meyer*, Az állampolgári nevelés a porosz képviselőházban. — *Adolf Bär*, Az isteni — Egyetem, vagy pædagogiai akadémia? — A poseni királyi akadémia képesítő-vizsgálati szabályzata. — Szabályzat a reáliskolai tanárok vizsgálatairól a bádeni nagyhercegségben. — A tanítóképzésre vonatkozó két levél. — *Dr. Hermann Gebhardt*, Karl Heinrich Nikolai, az első szász tanítóképzőintézet első igazgatója (első közlemény). — *Dr. Felix Hänsch*, Egy hang az angolországi nevelés reformjáról.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid*. Leipzig u. Berlin, 1910. III. Band.

Kilencedik füzet (szeptember): *Ferdinand Kemsies*, Fogápolás a középfokú és alsófokú iskolákban. — *Dr. F. R. Schrammen*, A növények ingerélete (befejező közlemény). — *Berthold Klatt*, A nemet meghatározó okok problémájának mai állása. — *Dr. Bastian Schmid*, A biológiai oktatás fejlődése, céljai és jelenlegi folyamata. — *Dr. W. Schönichen*, A tanulók öntevékenysége a természetrajzi oktatásban. — A biológia a brüszszeli német oktatásügyi kiállításon. — *E. Oppermann*, Földtan és iskola. — A német földtani társulat határozata.

*

Das humanistische Gymnasium. Organ des Gymnasialvereins. Herausgegeben von Prof. *Dr. Eugen Grünwald* und Geh. Hofrat Prof. *Dr. Gustav Uhlig*. Heidelberg, 1910. XXI. Jahrgang (Évenként hat füzet.)

Negyedik füzet: *G. Uhlig*, A csodálatos vélemények (első közlemény). — *E. Grünwald*, Müncheni reformjavaslatok. — Hangok Észak-Amerikából a humanisztikus iskolai képzés gyakorlati értékéről. — *Heinrich Reuss*, Van-e reformra szükség teológusaink képzésében? (második közlemény). — Bäkh-ünnepség a régiségtudományi intézetben.

*

L'Éducation. Revue trimestrielle illustrée d'éducation familiale et scolaire. Directeur: *Georges Bertier*, II-de Année. 1910. Paris.

Harmadik szám (szeptember): *Münch*, Az iskola és az egyén. — *M. Lempereur*, Egy leánynevelési tervezet. — *L. Cellérier*, Néhány megjegyzés az idegen nyelvek korai tanításáról. — *A. Morlet*, A népies sportok egyesülete és a felderítők oklevele. — *G. d'Azambuja*, Német vagy spanyol? — *B. Larchet*, Az iskolai múzeum szükségessége az iskolában. — *M. G. May*, A kis gyermekek nevelésének új módszere. — *L. Dugas*, Pædagogiai írásbeli dolgozatok tárgyai. — *P. N.*, A középiskolai iskolatársi szövetkezetek közgyűlése. — *L. Pineau*, A skandináv országok szociális nevelése és felső népiskolái.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet.* Paris, 1910. XXX. Année. Vol. LIX.

Kilencedik szám (szeptember): *Ernest Lavisse*, Az iskola. — *Paul Appell*, Beszéd Maréchal de Fonseca sorbonnei fogadtatásán. — *Auguste Broca*, Az orvosi karok versenyvizsgálatai. — *Léon Leclère*, A francia közoktatás a brüsszeli világkiállításon. — *Maurice Bloch*, Jean Macé és s kis-vár a «La Ruche» című kéziratos ujság szerint. — *L. Manouvrier*, A párisi embertani társaság alapítása óta, 1859—1909. — *Paul Appel* beszéde Raffy ravatalánál, — *Louis Leger*, Az orosz irodalom a Sorbonne-on.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1910. Nouvelle série. Tome LIV.

Nyolcadik szám (augusztus): *M. Bellin*, A biráló szellem és a tekintély. — *Lucien Poincare*, Berthelot a filozófus és nevelő. — *Albert Dauzat*, A nemzetközi nyelv. Mestertéges nyelvek és természetes nyelvek. — *Paul Hazard*, A jövő egyik írója: Paolo Arcari. — *Charles Dejob*, Két törvényjavaslat az olaszországi népnevelésről. — *Raymond Poincaré*, A történelem egy lapja.

Kilencedk szám (szeptember): *Maurice Pellisson*, Egy morálista asszony a XVIII. században: Mme de Puisieux. — *Maurice Roger*, Az elemi oktatás a brüsszeli kiállításon (első közlemény). — *Ernest Lavisse*, Az iskola. — *André Lirondelle*, A francia befolyás Oroszországban a XVIII. század alatt. — *Louis Chaffurin*, George Elliot erkölcsi eszméi. — *A. Aubin*, Egy tanítóképzői igazgató: Léon Chauvin.

*

The Journal of Education. A Monthly Record and Review Vol. 41. (New Series 31) London 1910.

Kilencedik szám (szeptember): A kötelező esti iskola: előzetes vizsgálat (első közlemény). — A bibliai tanulmányok nyári tanfolyama Oxfordban. — Henry Weston Eve. — *Margaret Mallillan*, A képzelet helye az erkölcsi nevelésben. — *F. W. Henkel*, Az elemi csillagászattan tanításáról. — *J. L. Kellett*, Néhány kafir tanulmány.

*

Education. A monthly magasine devoted to the Science, Art and Philosophy and Literature of Education. *Frank Herbert Palmer.* Editor. Boston 1910—11. Vol. XXXI.

Első szám (szeptemberj: *Andrew W. Edson*, Kivételes gyermekek oktatása New-York városi elemi iskoláiban. — *James Henry Willock*, Az elemi angol nyelv tanítása. — *David E. Cloyd*, Diákszervezetek a városi középiskolákban. — *T. Lindsey Blayney*, A művészettörténet mint kollégiumi tanítás-tárgy. — *Charlotte A. Powel*, A három fődolog. — *George V. N. Dearborn*, Az iskolai egészségtan bizonyos fiziológiai szempontjai. — *Frank D. Blodgett*, Az érdeklődésre vonatkozó néhány javaslat. — *Frank*

Herbert Palmer, Levelezési iskolák. — *Maud Elma Kingsley*, Ismétlő kérdések Homérosz Iliászához.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Rahway, N J. and New-York, 1910. Vol. XXXIX.

Második szám (szeptember): *W. C. Doane*, Adalékok az amerikai oktatás történetéhez (hatodik közlemény). — Egy college igazgatójának kisértései. — *Winthrop P. Sheldon*, A visszamaradás egyik elhanyagolt oka. — *A. H. Maurer*, Football a középiskolában. — *Andrew W. Edson*, A megfigyelés és kézügyesség oktatása New-York városi tanítóképző intézeteiben. — *H. E. Hawkes*, Mennyiségtan a college tantervében. — *Raymond W. Sies*, Természettudományi módszerek a nevelésben. — *James M. Greenwood*, William Torrey Harris — az ember. — *Joseph S. Taylor* A nyelvtani elnevezések változása. — *Emil C. Wilm*, Tankönyvek a szakiskolákban. — *Augustine L. Rafter*, A tanárok érdem szerint való jutalmazásának és feddésének rendszere Boston városában.

*

The School Review.

Hetedik szám (szeptember): *Edward Kennard Raud*, Értekezlet a humanisztikus, különösen a klasszikus tanulmányok értékéről: A klasszikusok és az új nevelés. I. A klasszikusok az európai nevelésben. — *Charles Hubbard Judd*, A középiskolák és collegek képesítő rendszerének összehasonlításáról. — *John Franklin Brown*, Benyomások a középiskolai tanárok képzésének német rendszeréről. — *D. C. Knowlton*, Egy athéni gyülekezeti kísérlet a történeti oktatásban. — *M. M. Skinner*, A tanítók csalásai idegen nyelvi szövegek fordításánál.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1910. nov. 19-én.

Jelen vannak: dr. *Erődi Béla* elnöklése mellett Bardócz Pál, Éltes Mátyás, Farkasfalvi Irén, Gorzó Dénes, Gorzó Dénesné, Gyulai Ágost, Havas Gyula, Havas Irma, Imre Sándor, Ispánovics Sándor, Kemény Ferenc, Kovács János, Körösi Henrik, Kurucz Gyula, Kurucz Vilmos, Kurucz Kálmán, Minke Béla, Nagy László, Székely György, Sziklás Adolf, Wangel Jenő, Várady L. Árpád püspök, Weinberg Gyula, Weszely Ödön, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül nagy számban vendégek.

I. Elnök az ülést megnyitja. Jelenti, hogy a Társaság elnöke, dr. Finánczy Ernő a mai ülésen halaszthatatlan teendők miatt nem vehet részt.

II. *Körösi Henrik*: «*A második nemzetközi népiskolai kongresszus Párisban*» cím alatt felolvasást tart (meg fog jelenni a folyóirat legközelebbi számában).

Elnök a Társaság nevében köszönetet mond az előadónak.

Az ülés véget ér.

Hivatalos nyugtázás.

1910. nov. 3-ika óta a következő befizetések teljesíttettek:

1906-ra: Lukácsik János Ebedecz. Tömöri Vilmos Zólyomlipcse.

1907-re: Juhász János Szerencs 2 K. Kádár Jenő Arad. Lukácsik János Ebedecz.

1908-ra: Hódossy Béla Sárospatak. Juhász János Szerencs. Vágó Rezső Baja. Varga Dezső Nagyvárad.

1909-re: Blickling Antal Magyarcsanád. Hódossy Béla Sárospatak. Juhász János Szerencs. Kajtsa József Csíkszereda. Ónodi Gusztáv Erzsébetfalva. Rosenberg Nándor Szeged. Szolovits János Zsolna. Varga Dezső Nagyvárad.

1910-re: Andor Tivadar Bpest. Bricht Lipót Bpest. Benkő Sándor Csimpa. Babos Dezső Szeged. Bem Antal Hontkiskér. Balga István dr. Debreczen. Bodnár György Szatmár. Bielek Antal Bpest. Dr. Cs. Pap József Kolozsvár. Chobodiczky Alajos Baja. Dóczi Gedeon Debreczen. Daday István Deés. Dániel Árpád Sopron. Elek Oszkár dr. Eger. Erődi Ernő Bpest. Fest Aladár Fiume. Freund Bernát Nagybittse. Fenyvesi Soma Bpest. Fodor Éva Bpest. Fejes György Somberek. Dr. Forgács János Nyitra. Fallenbüchl Ferenc dr. Nagyszombat. Gedeon Mátyás Pécs. Garzó Berthold Bpest. Gergely István. Bpest. Gömöri Sándor Igló. Gál Kelemen dr. Kolozsvár. György Lajos Losoncz. Görög Margit Bpest. Gácsér József Debreczen. Hazay Olivér dr. Bpest. Heinrich Józsa Kolozsvár. Heller Bernát dr. Bpest. Himpfner Béla Bpest. Horváth Jenő dr. Szolnok. Hugl György Bpest. Havas István Budapest. Hegyi Pál Brád. Hahóthy Sándor Budapest. Hódossy Béla Sárospatak. Hegedüs Zsigmond Bpest. Horváth János dr. Bpest. Horváth Balázs dr. Kassa. Horváth Lajos Köpcsény. Igert Antal Békéscsaba. Isépy László Bpest. Józsa Mihály Bpest. Kovács Alajos Bpest. Kajtsa József Csikszereda. Kiss Gábor Kézdivásárhely. Kapi Gyula Sopron. Kuntner Róbert Kolozsvár. Könczöl József dr. Törökbecse. Kardos Ignác Ujvidék. Karig Emil Baja. Kmoschek Elek Gyöngyös. Özv. Kampis Lajosné Bpest. Kormos József Csépa. Karl Lajos dr. Bpest. Kurpé Gergely Szeghalom. Kraft József Pápa. Krompaszky Ede Turóczszentmárton. Kelemen Béla Székesfehérvár. Kassuba Domokos Eger. Király György Bpest. Karenovics József Eger. Kaminszky Géza Ungvár. Károly Ignác Székesfehérvár. Kovács Rezső Bpest. Lechnitzky Gyula Sárospatak. Lents János Pomáz. Lőwy Mór Igló. Liszka János Vulkán. Lasz Samu dr. Bpest. Löblovits Izsák Girált. Mondry Hugó Szekszárd. Móczár József dr. Nagyszalonta. Mohácsy István Rákospalota. Muzsnai Dénes Szeged. Mornau Jakab Ujverbász. Molnár Kálmán Ruttka. Mohar József Csurgó. Mihajlovits Mária Bolmány. Mirossay Gábor Kapuvár. Molnár Miska Turóczszentmárton. Mazuh Ede Ungvár. Nagyváthy Ferenc Nyiregyháza. Nagy Lajos Nagyenyed. Nagy Lajos Sárospatak. Nagy Gyula Debreczen. Nagy Sándor Magyarpráta. Ondrejka Béla Garamrudnó. Odor Emilia Bpest. Odor Henriette Bpest. Ónody Gusztáv Erzsébetfalva. Petz Gedeon dr. Bpest. Pozsgai Rezső dr. Bpest. Perényi Adolf Bpest. Pataki János dr. Nyitra. Páris Sándor dr. Temesvár, Perényi Lajos Bpest. Pecz Vilmos dr. Bpest. Pál Ernő Orosháza. Révhegyi

Iván Bpest. Révész Emil Bpest. Ravasz Árpád Bpest. Répay Dániel Bpest. Rosenberg Nándor Szeged. Róna Jenő Pécs. Svarba József Léva. Sas Sándor Korpona. Szolovits János Zsolna. Sebestyén János Bpest. Schüssler Albert Bpest. Szabó Miklós Brád. Szücs Lajos Zenta. Székely Károly Baja. Szeman János dr. Szepeshely. Szász Ferenc Ujverbász. Scherer Sándor Baja. Smirala Paula Láb. Szabó László Kézdivásárhely. Soós Jenő Bpest. Stricker Simon Baja. Schidella István Bpest. Schön József Bpest. Szekeres Albert Bpest. Szabó József Bpest. Szathmáry Ákos Kolozsvár. Szilády Zoltán dr. Nagyenyed. Simonffy Jolán Parácz. Seprődi János Kolozsvár. Timpfel Ferenc Kőtelek. Takács József Liptószentmiklós. Thomay Béla Pozsony. Tóth Lajos Nagykökényes. Török Ernő Pusztaörményes. Ullerich Gyula Bpest. Varga Dezső Nagyvárad. Villám Margit Bpest. Vámos Samu Bpest. Végh Kálmán Bpest. Vass Imre Vulkán. Vincze Frigyes dr. Kolozsvár. Varga Ignác Déva. Visnya Aladár dr. Bpest. Verrasztó József Folyás. Werner Adolf dr. Baja. Zrinyi Károly Csáktornya. Zala Miksa Pozsony. Özv. Zelenka Jánosné Csongrád. Zsingor Árpád Bpest.

1911-re: Bauman János Bpest. Erődi Ernő Bpest. Kelemen Béla Székesfehérvár. Millekker Bódog Versecz. Ónody Gusztáv Erzsébetfalva. Steiner Miklós Szombathely. Vass Imre Vulkán.

1912-re: Ónody Gusztáv Erzsébetfalva. Vass Imre Vulkán.

1913-ra: Ónody Gusztáv Erzsébetfalva.

Lezáratott 1910. dec. 12-én.

*

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékok törlesztését a több ízben megküldött postatakarékpénztári befizetési lap felhasználásával vagy postautalvány útján mielőbb eszközölni.

A folyó évben belépett tagokat különösen kérem, hogy esedékes tagdijaikat dec. végéig hozzám okvetetlenül eljuttatni szíveskedjenek, nehogy 1911. elején a Magyar Pædagogia küldésében megszakítás álljon be.

Kérem továbbá azon tisztelt tagokat, akik a Magyar Pædagogiát helytelen címzés miatt késedelmesen kapják kézhez, szíveskedjenek helyes lakcímüket velem mielőbb közölni. Egyáltalában a nyilvántartás érdekeiből kérem a tisztelt tagtársakat, hogy minden címváltozást velem haladéktalanul közöljenek. Végül van szerencsém a tisztelt tagtársak tudomására hozni, hogy a Magyar Pædagogia 1892., 1893. és 1894. évfolyamaiból, addig, míg a készlet tart, kötetenkint teljes példányok kaphatók. A t. tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

Dr. Bozóky Endre,
áll. középisk. igazgató, pénztáros
Budapest, II, Albrecht-út 31.

A **Franklin-Társulat** kiadásában **Budapesten** (IV., Egyetem-utcza 4. sz.) megjelent és minden könyvkereskedésben kapható:

Most jelent meg:

PAYOT

AZ AKARAT NEVELÉSE

Francziából fordította: **WESZELY ÖDÖN.**

Két kötet. *Második javított kiadás.* ***Ára 6 kor.***

BENEDEK MARCZELL

VICTOR HUGÓ

A nagy franczia iró első eredeti magyar életrajza.

Ára 5 korona.

LUKÁCS GYÖRGY

A MODERN DRÁMA FEJLŐDÉSÉNEK TÖRTÉNETE

A Kisfaludi-Társaság Lukács Krisztina-díjával jutalmazott pályamű.

A vásárhelyi Wodianer Arthur alapítványból kiadja a Kisfaludy-Társaság.

Két kötet. ***Ára 16 kor., vászonba kötve 20 kor.***

VÁRADI ANTAL

RÉGI MAGYAR SZINÉSZVILÁG

Kiadja a Kisfaludy-Társaság.

Ára 8 kor., vászonba kötve 10 kor.

RUSKIN JOHN

SZEZÁMOK ÉS LILIOMOK

Fordította: **FARKAS KLÁRA.** Felülvizsgálta: **HEGEDÜS ISTVÁN.**

Kiadja a Kisfaludy-Társaság.

Ára 3 korona, vászonba kötve 4 korona 50 fill.

A **Franklin-Társulat** kiadásában **Budapesten** (IV., Egyetem-utcza 4. sz megjelent és minden könyvkereskedésben kapható:

ADORJÁN ANDOR

SORSOK ÉS PÁLYÁK.

Irodalmi arcképek.

Ára 3 korona.

MIKSZÁTH KÁLMÁN

utolsó könyve:

TÖVISKES LÁTOGATÓBAN

Elbeszélések

(Az iró könyvalakban még meg nem jelent, utolsó elbeszélései és regénytöredéke.)

Ára fűzve 5 korona. *Vászonkötésben 7 korona.*

GYULAI PÁL

KRITIKAI DOLGOZATOK

1854—1861.

Ára 6 korona.

ZICHY GÉZA GRÓF

EMLÉKEIM

Első kötet. *Ára 6 korona.*

MÓRICZ ZSIGMOND

A GALAMB PAPNÉ

Regény

Ára 4 korona.

CHOLNOKY VIKTOR

AZ

ALERION-MADÁR VÉRE

Elbeszélések

Ára 4 korona.

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.