XX. ÉVFOLYAM. 1911. JANUÁR. 1. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

Dr FINÁCZY ERNŐ

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTI

Dr WESZELY ÖDÖN



BUDAPEST

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA

1911.

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

Dr. Kornis Gyula: Tolsztoj mint pædagogus ... 1
Körösi Henrik: A második nemzetközi elemi népiskolai kongresszus Párisban. (Első közlemény) ... 10

Kisebb közlemények.

Dr. Nagy József: A harmadik francia szünidei tanulótelep Németországban ... 24
Az olasz pædagogiai múzeum v. s. ... 25

Irodalom.

Dr. Békefi Remig: A káptalani iskolák története Magyarországon 1540-ig. Ism. **Dr. Tóth-Szabó Pál** ... 27
Dr. Imre Sándor: A nevelés sorsa és a szociálizmus. Ism. **Dr. Vida Sándor** ... 33
Dr. Kornis Gyula: A pszichologia és logika elemei. Ism. **Pauler Ákos** 40
Lucien Cellérier: Esquisse d'une science pédagogique. Ism. **Dr. Nagy József** ... 44
Kerschensteiner Georg: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Ism. **Kelemen Ignác** ... 46
Dr. Hans Zimmer: Führer durch die deutsche Herbartliteratur. Ism. **Dr. Lázár Szilárd** ... 47
Dr. Sós Ernő: Az elemi mathematikának néhány összefoglaló kézi könyve 48
Rákosi Viktor: A párisi gyújtogatók ... 51

Külföldi szemle.

A XIX. század pædagogiája. — Pædagogiai tanszékek. — A munkaiskola. — A nők mennyiségtani oktatása. *(K—n)* ... 52

Külföldi szaklapok ... 56

Magyar Pædagogiai Társaság.

Felolvasó ülés 1910. dec. 17-én ... 62
Hivatalos nyugtázás. Kérelem ... 63

MAGY. AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

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 díjuk 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.
Pénztáros: Dr. Bozóky Endre középiskolai igazgató (Budapest, II., Albrecht út 31.) — A tagsági díjakat a pénztároshoz kell küldeni.
Szerkesztő: Dr. Weszely Odön főreálisk. igazg. (Bpest, IV., Reáltanoda-u. 7.).
Kiadó: Franklin-Társulat (Budapest, IV., Egyetem-utca 4.).

REV 98
REV 77
REV 85
REV 2010
BELTÁRGYA 1953

TOLSZTOJ MINT PÆDAGOGUS.

(Első közlemény.)

Minden nagy szellem nemzetének és korának nagy tanítója; nemcsak népművelő, hanem világnevelő is. Tolsztoj gondolatai, mihelyt megszülettek, nemzetköziekké váltak. Életének második felében ő maga is az egész világ pædagogusának érezte magát, aki már a tökéletesedés biztos útját megtalálta.

Tolsztoj már huszonegy éves korában, majd ismét egy évtizeddel később iskolát alapított Jasnaja-Poljanán. Elsősorban azonban nem ez az iskolaszervezés az érintkező pont az ő egyénisége s a pædagogia között. Elméleti pædagogiai szempontból mindenekelőtt a *kultura* fogalmához való viszonya érdekelhet bennünket; erről mint világfelfogásának legfőbb ütközőpontjáról nézve gondolatait, már könnyen érthetjük pædagogiai elveit és iskolájának szellemét.

A pædagogia föladata ugyanis egyrészt kiválasztani azt a műveltségi anyagot, melyet a következő nemzedékre át kell származtatnunk, másrészt megállapítani azon eljárások szabályait, melyek útján ezt a műveltségi anyagot a legalkalmasabb módon a következő nemzedéknek átadjuk, vagyis a magán- és köznevelést szervezzük és vezetjük. Az előbbi föladat, minthogy Tolsztojnak teljesen negativ az álláspontja a mi kulturánkkal szemben, nála sajátos megoldást nyer, parasztromantikája a kultura értékes tartalmát majdnem a szó eredeti értelmére, a földmívelésre zsugorítja össze.

Bár a kulturával szemben ifjúkorától kezdve nyomon kísérhető kritikája gyűlöletté, szinte ázsiai kulturiszonnyá csak életének utolsó három évtizedében fokozódott, tagadhatatlan, hogy amikor iskoláit szervezte és fönntartotta, már megvolt győződve — mint később látni fogjuk — a nyugati civilizáció értéktelenségéről. A kultura ostorozó megvetése, a civilizálatlan ember boldogságának eszménnyé emelése és ezzel szemben az iskolának, mint épen a kultura propagandájának szervezése csak egyike ama nagy belső ellenmondásoknak, melyek Tolsztojban a világ hamis jogrendszerét és egyenetlen társadalmi rendjét elítélő főnemest, a nagybirtokot a legélesebben ellenző nagybirtokost, a művészetet legyalázó hatalmas íróművészt, az orosz for-

ORSZÁGOS PÆDAGÓGIAI KÖNYVTÁR 051
X 10716

radalmi irányzatok radikális eszközei ellen kikelő s mégis a katonai engedelmesség azonnali megtagadására bujtogató anarkistát, a nagy szlavofil patriótát, de a hazafiság ellen dörgő filozófust jellemzik.

Tolsztoj pædagogiája legalkalmasabban a *kulturáról* való fölfogásának (I.), *nevelési elveinek* (II.), *iskoláinak* (III.) s *Rousseauhoz* való viszonyának elemzése által (IV.) ismerhető meg.

I.

A kultura a természetet az emberi életcéloknak alárendelő tudatos és progressziv jellegű tevékenység. Ez a tevékenység vonatkozhatik szellemi javakra (tudomány, művészet, vallás, erkölcs, politika) s anyagiakra (gazdaság, technika, kereskedelem). Tolsztoj nem kegyelmez meg sem tudományos, erkölcsi és esztétikai, sem anyagi kulturánknak, mert ez szerinte megsemmisíti az embernek embertársa iránt való természetes, egyszerű, eredeti érzését. Amint hosszú életén keresztül lelke mélyéből minduntalan fölfakadt e kérdés: «Mire való az egész élet?», hasonlókép a szigorú törvénylátó bíró hangján veti föl a quæstio iuris-t legértékesebb eszményeinkre nézve: «Mire való a tudomány s művészet?» Huszonnyolc éves korában fölismeri addigi szellemi fejlődésének egyoldalúságát, látókörének szűkös voltát; mintegy szomjúhozni kezd azon régi kultura ismeretére, mely hosszú évszázadok alatt Nyugat-Európában kifejlődött s amely minden nagyobb szellemnek iskolájává lett. Miben áll a nyugati civilizáció? A műveltség boldogabbá teszi-e az embert, mint ez anélkül volna? Ilyen gondolatok foglalkoztatták, midőn elhatározta magát első nyugateurópai útjára. (1857). Francia-, Német- és Olaszország kulturájának közvetlen látása* csak még jobban megérlelte kulturaellenes gondolatait, melyek élete haladtával mindig sötétebbekké váltak s a megvetéssel mindjobban vegyültek.

Tolsztoj az intellektualizmussal szemben kétségkívül az érzelem filozófusa; minthogy a kultura jórészt tudományon, azaz intellektuális munkán nyugszik: Tolsztoj ellenségévé szegődött a tudománynak s ahol csak tehette, a legélesebb szavakkal hirdette a racionalizmus csődjét. «Minden rossz — mondja — az ész ostobaságából, az ész huncutságából származik.» Az ész nyugateurópai hosszú, de győzedelmes drámája ilyen furcsa kifejletre jutott a keleteurópai térségeken.

Tolsztoj minden alkalmat megragad, hogy a kultura egyik főelemét, a tudományt diszkreditálja. Elsősorban a tudomány nagy

* Tolsztoj életrajzi adataira nézve v. ö. *R. Löwenfeld*: L N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung. Berlin, 1892.

csalódásait igyekszik ebből a szempontból kihasználni. Rámutat a *hegelianizmusra*, mely az ő fiatal korában mindenütt: hírlapokban, történelmi és jogi előadásokban, elbeszélésekben, művészetben, nyilvános és magánbeszélgetésekben kifejezésre talált; aki nem ismerte Hegelt, annak nem volt meg a joga arra, hogy társalgásban részt vegyen. S ez a hatalmas rendszer megsemmisült, mihelyt a műveltek nem volt többé rá szükségük. *Malthus* matematikai formulákkal fölcicomázott «törvénye» a népesség és az élelmiszerek szaporodásának viszonyáról majd egy félszázadig megtámadhatatlan tudományos bölcsesség volt: a pauperizmus oka megváltoztathatatlan, az emberi akarattól független természeti törvénynek látszott, amelyet azonban ma már senki sem vesz komolyan. A XIX. század második felében *H. Spencer* új állítólagos tudományt szerkeszt egy hyperorganikus lényről, melynek neve emberiség; szociológiája annak alapján akarja eldönteni, hogy mi az ember, vajjon milyenek az organizmus sajátságai. Ha ilyen tűhegyen álló a tudomány, mint a kultura főeleme — ujjong Tolsztoj — milyen lehet a kultura többi tartalma!

A tudósok, a fejmunka emberei avval kérkednek, hogy az izommunka és a gondolatmunka egymásnak igszságos viszontszolgálatot tesznek; pedig voltakép a fejmunkások csak a kézimunkások munkájának kizsákmányolására formáltak a mai társadalom erkölcsi kódexében jogot. Tolsztoj hevesen kikel a történeti fejlődés folytán előálló *munkamegosztás* ellen s a legerősebb meggyőződéssel hirdeti azon állapot egyedüli igazságos voltát, melyben mindenki maga állítja elő az életfönntartásához szükséges eszközöket. De ha mindenki kötelességének tartaná megfogni az ekeszarvát — mint Tolsztoj tette —, akkor nem volnának meg technikai kulturánk csodálatos eredményei, akkor az emberiség beérte volna az orsóval és a kézi szövőszékkel s ma nem rendelkeznék fonógéppel s mechanikai szövőszékkel; akkor az emberek megelégedtek volna a mécsessel s eszükbe sem jutna a villanyvilágítás; jó volna még a vitorlás csolnak és sejtelmük sem volna a gőzhajóról. Munkamegosztás, társadalmi differenciáltság nélkül nem volnának vasutak, fénykép, fonográf, telefon, telegráf, mikroszkóp, teleszkóp stb.

A modern kultura ez eredményeinek nemlétét egy csöppet sem sajnálná Tolsztoj, mert *nála minden kulturai haladás mértéke a társadalmi jólét* (szociális eudaimonizmus). «Ha a munkás — úgymond — ahelyett, hogy gyalog járna, vasúton mehet, azért a vasút az ő erdejét emésztette föl, a kenyeret az orra elől vitte el és ezzel hozzájárult ahhoz, hogy mint a tőke rabszolgája oly helyzetben van, mely alig különbözik valamiben a szolgaságtól. Ha a munkás a gőzgépek segítsége folytán olcsón vehet hitvány gyapotszöveteket, ennek

fejében a gőzgépek viszont megfosztották a házimunkától és a gyárosoktól függő helyzetbe sodorták. Azzal, hogy telefon, teleszkóp, gőz- és villámosgép, automobil stb. van, a munkás élete nem lett jobb. A tudomány egész lényével a vagyonos osztályok szükségleteihez alkalmazkodott.»

Tolsztoj azonban nemcsak a tudományt, hanem a kultura másik fő elemét, a *művészetet* is kizárja a műveltség s így a tanítás anyagából. Szerinte amit a paraszt nem ért, száműzni kell az irodalomból és művészetből. Az ő szemében Gœthe Faustja mélyebb jelentés és egység nélkül szűkölködő fércmű, Sophokles, Euripides és Aristophanes drámái jelentéktelenek, Michel Angelo Utolsó ítélete abszurdum, Beethoven kilencedik szimfoniája a rosszabbik fajta muzsikába tartozik, Wagner és Böcklin törpe szellemek. A művészek a népnek sem nem akarnak, sem nem tudnak használni. A festőnek, hogy nagy terveit megvalósíthassa, műtermének kell lennie, mely legalább akkora, hogy benne negyven asztalos és cipész, akik hideg és dohos odvakba vannak zsúfolva, kényelmesen megférne. A művészet ébresztésére milliókat dobnak ki, de a művészet termékei a népre nézve haszontalanok.

Tolsztojnak ez a kulturaellenes magatartása az orosz népnyomoruságból érthető; ebben kereshetjük forrását az ő rezignációs elméletének: az európai kultura romlott, le kell tehát mondani róla, a polgári és katonai kötelességek megtagadása által a mai társadalmi rendet föl kell robbantani s visszatérni az ős, patriarchális, jobban mondva anarchikus állapotba, a primitiv élet megnyugtató csendjébe.

A tolsztojizmus *kulturfilozófiájának* lényege: a legjobb és legboldogabb az, aki a legkevesebbet gondolkozik: s épen ezért a paraszt értékesebb, mint az úr; a fa többet ér, mint a paraszt; egy tölgyfa halála a természetet jobban elszomorítja, mint a kulturemberé. A civilizált emberre ránehezedik az elme súlya, pedig ez teljesen szükségtelen, mert úgy sem tudja az elme előtte föltárni az élet célját; ezért meg kell az embernek szabadulnia eszétől, el kell hárítania magáról a hamis észkultusz bilincseit. Mi akarjuk a népet megtanítani gondolkodni, holott ő taníthat meg bennünket egyedül a boldog egyszerűségre és igazságra. A kulturember még mindig maga *előtt* keresi az ideált, holott az már *mögötte* van. Az emberiség «fejlődése» nem lendítőkereke a lelki összhangnak, hanem legerősebb akadálya. «Egy egészséges gyermek, mikor megszületik, egészen megfelel az igazság, szépség és jóság eszményének, azontul ettől csak távolodni fog.»

Mi tehát a *tennivalónk?* Költözzünk ki a városokból, a nyomor siralmas fészkeiből, bocsássuk szabadon a gyárak és műhelyek népét, térjünk vissza a falukra és pusztákra, dolgozzunk ott két kezünkkel,

elégítsük ki egymagunk minden szükségletünket. A dolgozó nép élete az egyedüli igaz élet. Tolsztoj maga is parasztruhát ölt, maga látja el magát mindennel, nem vesz igénybe szolgákat és munkásokat. Lenézi saját nagy íróművészetét is, hiúságnak tünik föl előtte s összetörve regényírói tollát, csak új eszméit, az emberiség számára egyoldalúan megfogalmazott életideálját szolgálja.

A régibb romantikusok kulturánkat a középkorra szerették volna visszavezetni. Az *újromantikusok* továbbmennek. Schopenhauernek a buddhista Nirwâna kell, Tolsztojnak a természeti állapot és őskereszténység, Nietzsche is az «őserdő szőke bestiájából» szerkeszti meg az emberfölötti ember alakját, ugyanígy konstruálja meg Chamberlains képzelete a germánok hipernációját. Tolsztoj *muzsikromantikája* eszménnyé avatja az orosz parasztot, csak jó oldalait, dolgos és megelégedett természetét, vallásosságát, csekély igényüségét látja. Ezt az ideált állítja a tulságosan művelt, de rothadt társadalom elé; ennek az eszménynek megvalósulásától várja az éles szociális ellentétek megszűnését. Ha vége van a kulturának, vége van a nyomorúságnak is.

A népet a tudomány és művészet eddig csak mulatságból és szórakoztatásunk végett tanulmányozta s írta le vagy ábrázolta; de hogy tenni is kellene a népért valamit, arról a kultura megfeledkezett. Hogy Tolsztoj ennyire megvádolja a kulturát, abban nagy része van a sajátos orosz társadalmi viszonyoknak. A parasztosztály százmilliójának hatalmas vállain áll ugyanis az udvari és földbirtokos nemesség tizenöt milliója. Az orosz társadalom feudális nacionalista nemesi társadalom, melynek vezérgondolata az orosz kontinentális világhatalom. A parasztság helyzete nyomasztó, részint azért, mert a sokáigtartó szolgaság közönbössé, passziv jellemüvé tette, részint, mert az ország hirtelen csapott át a terménygazdálkodásból a pénzgazdálkodásba; így egy csapásra megszületett a romboló kapitalizmus. Tolsztojnak nem is kellett nagyon féltenie népét a kulturától, mert ez Oroszországot csak a felületén érintette, az alsó rétegek nagyjában kulturamentesek. A hatvanas években indul meg Oroszország átalakulása a jobbágyrendszer megszüntetésével. Tolsztoj azok közé tartozott, akik még e törvény előtt fölszabadították jobbágyaikat. Sokat szenvedtek azonban még a parasztok, amíg jogaik és kötelességeik az állammal s előbbi uraikkal szemben nemcsak törvényileg, hanem a gyakorlatban is tisztázódtak. A nemesség lehetőleg kijátszotta a jobbágyokat; hogy ez lehetséges volt, annak okát Tolsztoj a parasztok tudatlanságában kereste s ezért állította föl iskoláit 1861-ben. Azóta az utolsó évtizedekben, jóllehet az orosz még ma is ki nem fejlődött, nyugateurópai értelemben embrionális nemzet, nagystílusunak igérkezik.

Midőn Tolsztoj kulturellenes, szinte quietisztikus életművészetre tanít, elfeledkezik arról, hogy a kultura értékessége nem függhet attól, vajjon boldoggá tesz-e bennünket, hanem hogy megvalósítja-e a szép, jó s igaz abszolut eszményeit, vagyis hogy a kulturának igaz értelemben erkölcsi, s nem eudaimonisztikus szankciója van.

II.

Ha Tolsztoj *pædagogiai elveit* gyökerükben akarjuk érteni, azokat részint kulturfilozófiájának előbb vázolt keretébe kell illesztenünk, részint az ő gyermek- és ifjúkori iskolai emlékeit kell megvilágítanunk. Gyermekkorát ugyanis csaknem megszakítás nélkül falusi birtokukon töltötte; innen van a falusi élet iránt való rajongó szeretete, innen van parasztromantikájában a civilizálatlanság eszménye. A kazáni egyetemen a keleti nyelveket oly rossz eredménnyel tanulta, hogy kénytelen volt átlépni a jogi fakultásra, mely igen alacsony színtájon volt. Nagyobbrészt német születésű tanárai komikus orosz nyelven tartották előadásaikat. A többi kar hallgatóinak a jogi kar szolgált vígszinházul. Ebből az időből származik mélységes megvetése az egyetemek iránt, a műveiben folyton előtérbe nyomuló éles szarkazmus minden «hivatalos» tudomány ellen. Számos pædagogiai elvének bizarr jellege nyer pszichologiai magyarázatot abban, hogy hiányzott az árván fölnőtt Tolsztojnál a családi nevelés igazi melege s a középiskolai s egyetemi tanulmányok komoly irányító hatása; tépelődő természete szabadjára volt hagyva, innen diákéletének boldogtalansága; ha ismerte is a *jeunesse dorée*-nek víg oldalait is, ezek később annál sötétebbeknek tűntek föl előtte.

Egyoldalú műveltségét nyugateurópai útjain egészítette ki. A berlini egyetemen meghallgatta kora két leghíresebb tanárát, Droysent és Du Bois-Reymond-t. Nagyon megnyerte tetszését a kézműves-egyesület gyűlése, különösen azon szekrénykék kinyitása, melyekből a bedobott kérdőlapokat kihúzták s feleltek rájuk. Egész útjában legjobban érdekelte őt a népiskolák ügye, mivel a népiskolai reform Oroszország új korszakában, II. Sándor jobbágyfölszabadító ediktuma óta elsőrangú kérdéssé vált. Leipzigben a szász iskolákat látogatta meg, melyek a legjobbak voltak akkor Németországban. Az orosz kormány abban az időben kérdést intézett számos francia, német és belga pædagogushoz, vajjon hogyan lehetne az orosz népnevelést a legcélszerűbben szervezni. Ezek közé tartozott Berthold *Auerbach* is, kit Tolsztoj Drezdában fölkeresett s vele a népoktatásügyről sokat tárgyalt. Amit azonban Németországban a népnevelés hathatós eszközeként emlegettek, Tolsztoj előtt, aki ezt a tárgyat

egészen más, hazai kulturföltételek szempontjából nézte, az orosz népszellemre nézve értéktelennek tűnt föl. Természetes, hogy Tolsztoj, aki vidéki nevelésben részesült, aki testét-lelkét katonai életében kultiválatlan vidékeken nagy erőfeszítéseknek tette ki, az *egyéni* nevelés ideáljától volt áthatva, s az uniformizáló német iskolai rendszer sehogy sem nyerte meg tetszését. Kissingenben megismerkedett J. Fröbel unokaöccsével, ki megismertette őt a gyermekkerttel, amely nevelési intézmény teljesen új volt előtte. 1860-ban Marseilleben alaposan megvizsgálta a nép- és munkásiskolákat, Londonban ugyanazokat, Eisenachban és Gothában, a kisdedóvókat, ugyanezeket különösen pedig Weimarban. Ezek azonban «az újkori pædagogia legabszurdabb termékeinek» tűntek fel előtte.

Tolsztoj mindezen külföldi tanulmánya után meg volt győződve arról, hogy a népnevelés terén Oroszország még sokkal többre viheti, mint Németország; az orosz ugyanis még el nem rontott nép, míg a német olyan gyermekhez hasonlítható, aki már éveken keresztül nagyon hamis nevelésben részesült. 1861-ben már érvényesíteni óhajtotta külföldi pædagogiai tapasztalatait s engedélyt kért arra, hogy Jasnaja-Poljanán népiskolát alapítson. Összesen tizenkét iskolát állított föl, a főiskola mindig az övé volt. 1862-ben megindította a havonkint megjelenő *Jasnaja-Poljana* című pædagogiai lapot, hogy tágabb körben is figyelmet keltsen a közoktatásügy iránt, egyszersmind, hogy pædagogiai elméleteit s iskolájában szerzett tapasztalatait benne közölje.*

Pædagogiai elvei teljesen előbb vázolt *naturalisztikus kulturfilozófiáján* nyugszanak. Folyóiratának mindjárt első füzetében megtámadja az általánosan kötelező népoktatás eszméjét. Szerinte Nyugat-Európában is a szülők s tanulók akarata ellenére kötelező az iskolába járás, ezek alig várják az iskolaszabadság visszajövetelének pillanatát. Fölveti a kérdést, vajjon honnan veszi az állam a jogot arra, hogy megkövetelje a nép iskoláztatását? A népre úgy kell ráerőszakolni az iskolát, mert ez nagyon is érzi, hogy az ott nyujtott műveltség nem a valódi. A nyugati iskola nem az életet szolgálja, mindig olyasmivel tömi a gyermek fejét, amire nincs szükség: az új orosz iskolák feleljenek meg a nép szükségleteinek. Az eddigi iskolákban a nyáj volt a pásztorért s nem a pásztor a nyájért. Megtámadja Pestalozzi pædagogiáját, mivel ebben a képzelet, az alkotási vágy, a fölfogási képes-

* Tolsztoj pædagogiai művei összegyűjtve a következő címen jelentek meg: L. N. Tolstoj: *Pädagogische Schriften.* 2 Bde. Jena. 1907. Diederichs. Von dem Verfasser genehmigte Ausgabe von *Raphael Löwenfeld.* (Sämmtliche Werke. I. Serie. Sozial-ethische Schriften. Bd. 8—9.)

ség művelése háttérbe szorul. A nyugati iskolai oktatásban nem lát egyebet, mint az előadás pontos megkezdését, rendezett és nyugodt ülést s esztelen pedantériát.

Tolsztoj legfőbb pædagogiai elve a *szabadság*. Épen ezért minden nevelést, mint egyik embernek a másikra való szándékos és erőszakos befolyását kárhoztatja. Senkinek sincs joga a nevelésre, mint erkölcsi zsarnokságra. A nevelő ugyanis olyanná akarja tenni az embert, amilyen ő maga. Ezen törekvés egyedüli alapja pedig az emberi elme gőgje. Semmi kényszer, semmi nevelés! Mindenki azt tanulja, ami neki tetszik s azt tanítsa, amihez ért. A *művelés* ugyanis egészen más, mint a *nevelés*; amaz szabad s így jogos, emez kényszerített s így jogtalan. Ha tehát a nép művelődni, azaz tanulni akar, ám tanuljon; de senki se kényszerítse erre. Az iskola csak ismeretközlő hely legyen, melynek munkájában azonban nincsen szükség semmiféle előre megállapított rendszerre, módszerre, a tanításnak semmiféle tervére. A tanító ne törődjék azzal, vajjon mit jegyez meg a tanuló; az utóbbi a tanulás legteljesebb szabadságát élvezze. A nyilvános előadások és múzeumok az iskola eszményképei; azt jegyezzük meg belőlük, amire szükségünk van s ami érdekel bennünket. Az elfogulatlan megfigyelés azt mutatja, hogy azok az emberek, akik nevelésben nem részesültek, vagyis csak a szabadon érvényesülő befolyásoknak voltak kitéve, sokkal frissebbek, erősebbek, önállóbbak, józanabbak, igazságosabbak, mint azok, akik valami nevelésben részesültek.

Tolsztoj forradalmi nevelési elveit beható bírálat alá fogta *Markow*, a tulai gimnázium fölügyelője; kifejtette, hogy az emberiség haladása épen abban áll, hogy a kor műveltségét átadjuk a következő nemzedéknek, mely erre tovább építhet, anélkül, hogy a régibb nemzedékek fáradságos munkáját ismételni volna kénytelen. Tolsztoj kereken tagadta a haladást (*A művelődés haladása és fogalma** c. értekezésében), amint már a néhány évvel előbb megírt *Luzern* c. munkájában is; a svájci szálló túlfinom vendégeinek keményszívűsége láttára végleg megérlelődött benne az a gondolat, hogy a kultura nem tesz jobbá, nem jelent haladást s boldogságot. Ha megengedhető is az, hogy az emberiség néhány lépést előrehaladt, de nem tagadható, hogy más szempontból ugyanannyit visszafelé ment, boldogsága csökkent. A parasztnak ugyan mi haszna van a könyvnyomtatásból? Az olvasni tudás rontja a népet.

Az ilyen kétes értékű iskoláztatás árát a nép fizeti meg; a saját pénzén teszi az állam a népet boldogtalanná. Az újonnan berende-

* Pædagogische Schriften. I. 209—263.

zett népiskolák, melyek a tudomány költséges igényeinek megfelelnek, melyekben tehát csavaros padok, földgömbök, térképek, könyvtárak vannak a tanítók és tanulók számára, megkétszerezik minden falu adóját. Sokan azt hánytorgatják, hogy a pædagogia a népnek már most is sok hasznot hajt, de majd ha egészen kifejlődik, akkor lesz csak a haszon igazán látható. Tolsztoj azonban azt hiszi, hogy ha ez a fejlődés már meglesz s a kerületben húsz iskola helyett százban, még pedig igazi «tudományos» iskolában fognak nevelni: a nép, mely ezeket az iskolákat fönntartani kényszerül, még jobban el fog szegényedni, még boldogtalanabbá fog válni, keményebben lesz kénytelen dolgozni s nem marad majd ideje arra, hogy a tanítás gyümölcseit élvezze. A tudománynak célja volna a népnek szolgálni; s íme, e föladatra képtelen.

Ha megkérdezzük Tolsztojt, vajjon a nem «tudományos» iskolában, tehát az olyanban, amilyen az övé volt, mit kell tanítani: azt válaszolja, hogy csak azt, amire a népnek szüksége van: írást és számolást, a többi tárgy szükségtelen és haszontalan. Mégis, régebben iskolájában tizenkét tárgyat taníttatott: írást, olvasást, szépírást, nyelvtant, bibliát, nemzeti történelmet, rajzot, mértant, éneket, számtant, természeti ismereteket, vallástant. Később még az írást-olvasást is elvetette, mint szükségtelen, sőt káros ismereteket.

Gondolatok a nevelésről és tanításról c. értekezésében különösen kiemeli a *vallásoktatás* fontosságát. A nevelést vallásos alapra kell helyezni. Sajnálatosnak mondja, hogy az iskolákban manapság már a vallástant a legutolsó és szükségtelen tárgyak közé sorolják s csak mint antik hagyományt, melyben már senki sem hisz, kegyeletből tanítják. Pedig minden iskolának tanítástervében ezt illeti meg az első hely; de nem a dogmatikus kereszténység tanait, hanem az őskereszténység egyszerű és észszerű formáját. Ez a voltaképi alapja az erkölcsiségnek is. Erkölcsiséget a vallástól függetlenül belenevelni az emberekbe, Tolsztoj szerint annyi, mint mikor a gyermek a kitépett plántát gyökerei nélkül akarja más földbe ültetni. (*Vallás és erkölcs.* 1894.)

Kárhoztatja a vizsgálatokat, az iskolai látogatásokat, az iskolai jutalmazásokat és büntetéseket. Nincs szükség, szerinte, tanítóképzésre sem. Lekicsinyli a német tanítószemináriumokat, a francia és angol tanítóképzőket, mert hite szerint épúgy lehetetlen valakit tanítóvá, kivált néptanítóvá kiképezni, mint művésszé vagy költővé.

A modern pædagogia egyik fő feladatának tartja azt, hogy megállapítsa az egyes társadalmi rétegek kulturérdekeit s ezek kielégítési módját. Tolsztoj amint elveti a társadalmi munkafelosztás elvét, épúgy nincs meg nála a kulturmunka fölosztásának elve sem. Mind elméleti fejtegetése, mind gyakorlati iskolaszervezése csak *egy* tár-

sadalmi rétegre, a parasztra gondol. A középiskolai oktatással alig foglalkozik (szigorúan elitéli a latin tanítását), az egyetemeket pedig egyenesen haszontalanoknak nyilvánítja, mert a nép semmiféle szükségletének sem felelnek meg, legföljebb olyan embereket tanítanak ki, akikre a romlott társadalomnak s a politikai zsarnokságnak van szüksége. Nevetségesnek tartja az egyetemek fölolvasó rendszerét, azzal vádolja a tanárokat, hogy a kritikától félve, nem merik műveiket kinyomtatni, hanem csak fölolvasni.

Amint a legkevésbé sem absztrakt Tolsztoj regényművészete; amint nagyon egyszerűek s konkrétek az ő etikai elvei: olyan egyszerű, ha mindjárt a maga radikális jellegében meglepő is az ő pædagogiája. Milyen ez a *gyakorlatban*, azt iskolája belső életének rajza mutatja meg. Minden világfelfogásnak más és más iskola felel meg, eszerint alakul a tanítás anyaga s módja, egész szelleme. Tolsztojnak — mint láttuk — megvan a maga sajátos, a mienktől sokban elütő értékelése az életről és világról, a gazdasági és társadalmi viszonyokról, ennek felel meg nevelési ideálja s iskolája is.

Dr. Kornis Gyula.

A MÁSODIK NEMZETKÖZI ELEMI NÉPISKOLAI KONGRESSZUS PÁRISBAN.*

(Első közlemény.)

Az idén nyáron két nemzetközi iskolaügyi kongresszus volt Párisban. Az egyik hygéniai kongresszus, amely a Grand Palaisban folyt le; a másik az elemi oktatás nagy kérdéseit felölelő kongresszus, amelyet a tanítók szövetségének nemzetközi bizottsága rendezett és amely 1910 augusztus hó 4-én nyilt meg a Sorbonne amfiteátrumában.

Mindkét kongresszuson jelen voltam. Ezúttal azonban az elemi népiskolai kongresszus lefolyását és az ott hozott határozatokat fogom ismertetni azon egyszerű oknál fogva, mert ez a kongresszus közelebb áll hozzám és mert a kongresszus plenáris ülésén a vitában magam is részt vettem. A kongresszus nemzetközi lévén, minden nemzet a maga nyelvén beszélhetett, de francia fordításban át kellett adni az előadás tartalmát. Ebbeli jogommal csupán annyiban éltem, hogy a bevezető pár mondatot magyarul mondottam, míg a többit francia fordításban olvastam föl.

A kongresszus, M. Casès főfelügyelő, Franciaország közoktatásügyi miniszterének kiküldötte elnöklésével folyt le. Oldalán ültek a

* Felolvasás a M. Pæd. Társ. 1910. nov. hó 19. üléséről.

kongresszus bizottságának tagjai: M. Rossignol, elnök; Mme Magni (Olaszország), Mm. Gray (Anglia), Miehe (Németország), Roux (Franciaország) alelnökök; Cnudde és Courrèges, főelőadók; Lancée (Hollandia); Skarvig (Dánia), Obst (Csehország), Roussel (Franciaország) titkárok.

A bizottság mögött a következők foglaltak helyet:

a) Szajna megye és Párizs város kiküldöttjei.

b) Olaszország, Svédország, Belgium, Bulgária, Románia, Montenegró, Szerbia, Guatemala, Mexikó és az Egyesült-Államok tartományának kiküldöttjei. Magyarországból hivatalosan senki sem volt kiküldve.

c) A tanító egyesületek kiküldöttei, akik 420,000 tanítót képviseltek.

d) A nemzetközi bizottság tagjai.

e) Pedagógiai notabilitások, köztük M. Ferdinand Buisson.

A nagy teremben körülbelül 200 idegen, 150 francia delegátus és több százra menő hallgatóság foglalt helyet. A kongresszus külső képének hű leírásával adós maradnék, ha nem említeném meg, hogy a gyűlés helyiségében a Sorbonne amfiteátrumban külön padsorokban foglalt helyet a 24-es gyalogezred zenekara. A zenekar az elnök intésére rázendítette a Marseillest. Ezzel kezdődött meg a kongresszus.

Az ülést M. Cambier nyitotta meg. Szívesen üdvözölte a kongresszistákat és rövidesen kifejtette a kongresszus programmját. Az első kérdés, ugymond, az *iskolakötelezettség*-re vonatkozik, a második a *természettudományok tanítási módjára*. A harmadik kérdés a *tanítóképzés és az iskolai felügyeletet* tárgyalja. Ezt a kérdést röviden így jellemezte Cambier: A tanítónak tökéletes műveltségre van szüksége, hogy fenkölt és kényes hivatását eredménnyel teljesítse. Viszonzásképp oly fizetést kell neki adni, hogy megélhetése biztosítva legyen. Mennél jobban fizetik a tanítót, annál többet lehet tőle követelni. A negyedik kérdés *az iskolánkivüli oktatást* öleli fel, mely az elemi oktatás munkáját egészíti ki.

A most említett kérdésekről abban a sorrendben fogok szólani, amilyenben azokat Cambier fölsorolta.

Mindegyik kérdésnél ismertetni fogom a kongresszus előkészítő bizottságának azt a munkálatát, amelyben azok a statisztikai adatok vannak egybegyűjtve, amelyek alapul szolgáltak a kongresszus határozatának. Minthogy azonban az első kérdés: az *iskolakötelezettség* kérdése oly bő anyagot ölel föl, hogy ez egymaga betölti egy felolvasás keretét: most csak az iskolakötelezettségre vonatkozó munkálatot fogom ismertetni és az ismertetés befejeztével csakis e kérdés anyagát fogom összevetni hazai viszonyainkkal, természetesen amennyire hazai viszonyainkra vonatkozó statisztikai adatok rendel-

kezésemre állanak. A többi három kérdésre nézve ezúttal csak a kongresszus határozatait fogom felolvasni; azonban a Pæd. Társ. lapjában — a szerkesztő úr szíves engedelmével — e három határozat előmunkálatait is közölni fogom.

Első kérdés.

Az iskolakötelezettség.

Az *első*, tudniillik az *iskolakötelezettség* kérdése, — amint most említettem — tulajdonképen konkluziója azokra a kérdésekre beérkezett válaszoknak, illetve statisztikai adatoknak, amely kérdéseket a «Bureau International des Fédérations d'Instituteurs» intézett a kulturállamokban lévő tanító-egyesületekhez. Összesen nyolc pontba foglalta a kongresszust előkészítő bizottság a kérdéseket. E pontok a következők:

I. Az elemi népiskolai statisztika állapota a különböző országokban az elemi oktatás terén elért eredmények szempontjából. Az okok, amelyek hátráltatják a kellő eredményt. Mik volnának a segítő eszközök?

II. Az országukban lévő elemi népiskoláknak van-e hivatalos tantervük?

III. Akad-e egy bizonyos számú olyan tanuló, aki nem végzi el az elemi iskola minden évfolyamát? Ha igen, miben keresendő ennek az oka?

IV. Vezetnek-e országukban olyan statisztikát, amely kimutatja, hogy hány évesek a tanulók osztályonkint?

V. Van-e országukban törvényes *iskolakötelezettség?*

VI. Ott, ahol törvény rendelkezik az iskolakötelezettségről: szigorúan hajtja-e végre a törvényt a kormány, az iskolahatóság, a bíróság?

E ponthoz a következő mellékkérdéseket fűzték:

a) Uralkodóvá vált-e országukban az a közvélemény, hogy az iskolakötelezettség kiterjesztessék a gyermek 14 életévéig, azoknak a tanulóknak a kivételével, akik az elemi iskolát azért hagyják el, hogy felsőbb iskolába járjanak.

b) Országukban a tanítók nagy része pártolja-e a 14 életévig tartó iskolakötelezettséget?

c) Mit szólnának ehhez a munkásegyletek?

d) Mi következik abból, hogy kormány, iskolahatóság, bíróság enyhén kezeli az iskolakötelezettségre vonatkozó törvényes rendelkezéseket?

VII. Szigorú-e országukban az iskolakötelezettségről szóló tör-

vény; avagy vannak bennök hézagok és hiányok? Mik ezek a hézagok és hiányok és mik a következményei ezeknek?

E pontnak megint vannak mellékkérdései. És pedig:

a) Szabad e némely tanulónak félnapot mulasztani az iskolában azért, hogy gyárakban, műhelyekben dolgozhassék? Miféle kikötések mellett szoktak ilyen fölmentést engedélyezni?

b) Ha törvényileg mondatnék ki az iskolakötelezettség a gyermek 14 éves koráig, miféle következményei volnának ennek a különféle iparágakban?

VIII. Ha az önök országában nincs iskolakötelezettség; szükségesnek tartja-e ön azt meghonosítani? Mire alapítja ebbeli nézetét? Miképen törekedtek önöknél az iskolakötelezettségről szóló törvényt meghonosítani és mik az elért eredmények?

Ezek tehát az első kérdés pontjai. Most sorra veszem e pontokat.

Hogy a kongresszust előkészítő bizottság az első kérdés első pontjára, hogy mik az elemi oktatás eredménytelenségének okai és mik volnának a segítő eszközök az eredménytelenség elhárítására, — a szükséges adatokat egybegyüjthesse: első sorban meg kellett állapítania, hogy tulajdonképen mi is az elemi népiskola feladata, célja? E tekintetben ugyanis sokféle a fölfogás. Vannak olyanok, akik azt állítják, hogy az elemi iskolának a főcélja az, hogy a tanulót kora erkölcsi életének alapelveivel ismertesse meg, mások meg azt hiszik, hogy föl kell fegyverkezni a tanulót azokkal a szükséges ismeretekkel, amelyeket a szociális élet megkövetel; vannak ismét mások, akik elegendőnek tartják, ha a gyermeket megtanítják gondolkozni és ítélni; a jót a rossztól megkülönböztetni és így tovább. Mindezek azonban abban a hibában leledzenek, hogy elfelejtik, hogy ezeknek a céloknak az elérése nemcsak az iskola munkájától függ. Beleszól ebbe a család, a vallás, a társadalom, sőt az öröklést sem szabad figyelmen kívül hagyni. Rájöttek tehát arra, hogy egyetlen nevelési faktor van, amelynek munkája tisztára az iskolára van utalva és ez: az ismereteknek egy bizonyos mennyisége. Törvény szabja meg az ismeretek mennyiségét, amelyet minden tanulónak az elemi iskola befejeztével el kell sajátítania és pedig tekintettel saját országának műveltségi állapotára.

Megállapították tehát, hogy csakis azok a tanulók sajátították el a törvény előírta nélkülözhetetlen ismereteket, akik az elemi népiskola minden évfolyamát elvégezték; azok pedig, akik csak néhány osztályt jártak, azok a törvény által előírt ismereteknél kevesebb ismeretekkel hagyták el az iskolát.

Minthogy azonban a bizottság nem rendelkezett kellő statisz-

tikai adattal, hogy e tételt, minden kétséget kizáróan, be is bizonyíthassa: kérdést intézett különböző országokhoz, hogy vezetnek-e statisztikát:

a) az elemi iskolába járó mindennapi iskolakötelesek teljes létszámáról?

b) azoknak a mindennapi tanköteleseknek számáról, akik kimaradtak az elemi iskolából azzal a szándékkal, hogy más elemi iskolába nem járnak?

c) azoknak a mindennapi iskolakötelesek számáról, akik az elemi iskola valamennyi osztályát elvégezték és végül

d) arról, hogy mely osztályokat hagyták el azok a tanulók, akik nem járták végig az elemi népiskolát.

A beérkezett válaszokból kitűnt, hogy a *b) c)* és *d)* alatt kívánt statisztikát nem vezetik sem Angliában, se Dániában, se Franciaországban, se Norvégiában, se Schweizban. Németország, Csehország nem válaszolt.

Csupán Belgiumról, Bulgáriáról voltak 1905-ből e kérdésekre adataik. Németországról pedig egy 1903-ban megjelent munkából vették az idevágó adatokat. Megállapították, hogy Belgiumban 1.094,000 6—14 éves gyermek közül 290,000 gyermek vagy egyáltalában nem járt iskolába, vagy abból csakhamar kimaradt. Általában korán hagyják el a tanulók az iskolát. Vidéken leggyakrabban a 11-ik életkorban. Nagyon csekély számú növendék végzi az elemi iskola mind az évfolyamát. Belgiumban az elemi iskolának három fokozata van, 6—8., 8—10. és 10—12. életkorig. Bulgáriában négy évig járnak a tanulók az elemi iskolába és a 7-dik életév befejeztével veszik föl a tanulót. Ha összehasonlítjuk a két ország statisztikai adatait, azt látjuk, hogy mindkét országban számosan vannak olyan tanulók, akik csak egy-két osztályt járnak.

Németországban nyolc évig tart a tankötelezettség és így nyolc osztályos az elemi népiskola; de vannak azért helyek, ahol csak hat vagy hét osztályosak. És Németországban mégis nagyon kevés azoknak a száma, akik nem végzik be az elemi iskolát.

Ha már most összevetjük e csekély adatokat, azt látjuk, hogy a legkedvezőbb az eredmény Németországban, ahol az iskolakötelezettség nyolc évig tart; a legrosszabb Belgiumban, ahol a szülőknek a legnagyobb szabadságuk van.

Minthogy azonban ezek az adatok nem elegendők a kérdés eldöntésére és mert az összehasonlító statisztikát nagyon megnehezíti az, hogy majdnem minden ország más methodust és más terminológiát használ a statisztika gyűjtésében; holott az összehasonlító statisztika első föltétele, hogy egységes legyen a methodus és a termi-

nológia: a bizottság a kongresszusnak elfogadás végett azt javasolta, hogy mondja ki a kongresszus kívánatosnak azt, hogy minden művelt ország az *a) b) c)* és *d)* alattiakról statisztikát vezessen, és tegyék meg a szükséges lépéseket a kormányoknál az említett statisztikai adatok megszerzése végett és különösen, hogy megállapíthassák azoknak a gyermekeknek a számát, akik egyáltalán nem járnak iskolába. Ezt a javaslatot — amint alább a határozatok közlésénél látható — a kongresszus el is fogadta.

A II. pontra nézve, t. i. hogy az országukban lévő elemi népiskoláknak van-e hivatalos tantervük: szintén hiányosak a beérkezett adatok. Anglia és Norvégia csupán a következő tantárgyakat sorolta föl: anyanyelv, írás, számolás, rajz, természetrajz, fizika, geografia, történelem és polgári jogok ismerete, egészségtan, torna, kézimunka és erkölcstan. Norvégia kissé részletesebben szól a tantervről, nevezetesen, hogy a földrajzot, fizikát és az egészségtan elemeit, az alkoholizmus veszedelmét a második fokon tanítják, vagyis 10—14 éves korú gyermekek részesülnek e tárgyak oktatásában. Ez sem egészen világos. Kimerítőbb tantervet csupán Luxemburg nagyhercegség, Baden nagyhercegség, Belgium, Franciaország és Amsterdam küldöttek be. Sajnos, itt sincs sok haszna az összehasonlításnak; mert más és más viszonyok uralkodnak ezekben az országokban. Így például Baden nagyhercegségben nyolc évig tart az iskolakötelezettség; Franciaországban és Hollandiában hat évig tart. Belgiumban egyáltalában nincs iskolakötelezettség. Hollandiát most már össze lehetne hasonlítani Franciaországgal, mert egyforma a két országban a tankötelezettség ideje, csakhogy Hollandia nem vezet statisztikát az elemi iskolai tanítás eredményéről. Ezért a bizottság a kongresszusnak azt javasolta, hogy kérje föl a tanító szövetségek nemzetközi bizottságát: *készíttessen a legnagyobb gonddal egy összehasonlító táblázatot a csatlakozott országokban érvényben lévő elemi oktatási tantervekről.* Ezt a javaslatot szintén elfogadta a kongresszus.

Ez volt a második határozat, amelyet alább szintén közölni fogok.

A III. pontra rendkívül lesujtó statisztikai adatok érkeztek be; arra a kérdésre tudniillik, hogy akad-e országukban egy bizonyos számú olyan tanuló, aki nem végzi el az elemi iskolának minden évfolyamát. Ha igen, miben keresendő ennek az oka?

A statisztikai adatokból megállapították, hogy e baj okát részint valamely ország nyomasztó pénzügyi helyzetében kell keresni, hogy nem képes tanköteles gyermekeinek elegendő számú iskolát állítani; részint abban, hogy nem tartják be szigorúan a törvény ama rendelkezését, hogy egy-egy osztályba hány tanulót szabad fölvenni és ezért *zsúfoltság* áll be, és végül a tanulók szüleinek megdöbbentő szegény-

ségében, amelynek a tömérdek iskolamulasztás a folyománya. Így például Bulgáriában a kis községek 46%-ban egyáltalán nincs iskola; ahol pedig van iskola, ott az iskolaépületek 60%-a nem felel meg a törvényes követelményeknek, kicsinyek a tantermek és elhanyagoltak, úgy hogy a legjobb akarat mellett sem képes a szülők nagy száma tanköteles gyermekeiket iskoláztatni. A szegénység pedig oly nagy, hogy igen sok gyermek csak a rossz táplálkozás, a ruhahiány miatt és azért, mert a szükséges tanszereket nem tudják beszerezni: kénytelen elhagyni az iskolát és vagy munkát keres, vagy pedig csavarog vagy nomád életet folytat.

A zsúfoltságról érdekes adatokat gyüjtöttek Franciaország egyik megyéjéből és Hollandiából. Pedig — és ezt is csak úgy mellesleg említem meg — nekünk magyaroknak ezek az adatok nem is föltünők. Egy megyében ugyanis azt tapasztalták, hogy 509 osztályban 50-nél több tanuló jár egy osztályba, 347-ben 60-nál több, 160-ban 70-nél több, 80-ban 80-nál több, 35-ben 96-nál több, 16-ban 100-nál több, 9-ben 110-nél több, 11-ben 120-nál több, tehát összesen 1167 osztályba 50-nél több tanuló jár egy-egy osztályba. Természetesen tiltakoztak az ellen, hogy 50-nél többet vegyenek föl az egyes osztályokba és kérték, hogy az iskolák fejlesztésére szükséges fedezetről gondoskodjanak.

Hollandiában a népisk. törvény kimondja, hogy 41 beírt tanuló létszámán alúl egy tanító alkalmazandó; 41—90-ig kettő, 91—145-ig három s. i. t. Átlag 50 tanulóra esik egy tanerő. De azért itt is megtörténik, hogy 50-nél többet is fölvesznek egy-egy osztályba.

Az iskolamulasztásokról Belgiumból, Franciaországból és Hollandiából érkeztek be adatok. Belgiumban az iskolamulasztások %-a nyáron sokkal nagyobb, mint télen. Vannak községek, ahol 70—80% a mulasztás és viszont vannak iskolák, amelyekbe télen a tanulók 70—80% jár, míg nyáron alig jár oda egy tucat gyermek. Rendesen november 15-én jönnek és március 15-én távoznak. Az egész háromnégy év alatt a faluhelyeken lakó gyermekek nagy száma úgyszólván csak három-négy hónapig jár rendesen iskolába.

Franciaországban 4.416,170 iskolaköteles gyermek közül 3.603,636 tanuló volt beírva 67,724 elemi iskolába 1907 december 1-én. Ezek közül:

440,636	legalább	20	napot	mulasztott
252,846	«	40	«	«
165,419	«	60	«	«
107,140	«	80	«	«
68,360	«	100	«	«
111.739	«	110	«	«

Hollandiában kitünő statisztikát vezetnek a mulasztásokról, havonkint jegyzik az egész országban a mulasztott napok számát és százalékát. 1903-ban például a tanulók 100 fél iskolanapból átlag 6·39 félnapot mulasztottak. Itt is a szegénység az iskolamulasztás főoka. A szegény szülők napszámba küldik tanköteles gyermekeiket részint gyárakba, részint gazdaságba és egyéb helyekre.

A szegénység miatt sehol sem éri el az iskolamulasztás azt a fokot, amit a Bulgáriára vonatkozó adatok feltüntetnek. Némileg Chicagóban vannak hasonló viszonyok, ahol 5000 gyermek rendesen éhezik és másik 10,000 rendkívül mostohán táplálkozik. Természetes, hogy ezek növelik az iskolamulasztás számát. Ebből pedig azt a tanulságot vonják le, hogy nincs nagyobb ellensége az iskolábajárásnak — a szegénységnél, a hiányos táplálkozásnál.

De vissza is élnek az iskolábajárás alól való fölmentésre vonatkozó törvénnyel. Így, Hollandiában a törvény a járási tanfelügyelőnek megadja a jogot, hogy olyan 11 éves és 11 éven felüli iskolásgyermekeket legfölebb hat hétre fölmenthet az iskolábajárás alól, akik az utolsó félévben nem maradtak ki törvényellenesen. Ezzel aztán a gazdálkodó nép erősen visszaél. Mintegy 450,000, 11 és 11 éven felüli gyermek járt Hollandiában az iskolába 1907-ben. Ezek közül öt-hat hétig föl volt mentve: 16,192.

*

Az elemi iskola eredménytelenségére azonban nagy befolyással van az is, hogy nagyon különböző társadalmi állású szülők gyermekei és különböző korú gyermekek kerülnek össze egy-egy osztályba, akiknek testi és lelki fejlettségük nagyban különbözik egymástól. A fejletlenebb gyermekek nem tudván lépést tartani a többivel, visszamaradnak és kölöncei az osztálynak. Ezért vették föl a

IV. pontot, amelyben kérdést intéznek, hogy vezetnek-e országukban, Lipcse mintájára, olyan statisztikát, amely kimutatja, hogy hány évesek a tanulók osztályonkint? Lipcsében például az első osztályba járó 2350 fiú közül 245 magasabb korú a kelleténél. Van köztük 7—8 éves 221, 8—9 éves 20 és 9—10 éves 3, sőt 10—11 éves is 1. E kérdésre csupán Amsterdamból, Christianiából, Sofiából Amerikából, Bostonból, New-Yorkból és Philadelfiából érkeztek adatok. E helyeken mindenütt vannak egy-két évvel visszamaradt tanulók az osztályban. E visszamaradásnak okát a tanítás metódusán kívül: a sok iskolamulasztásban, a nyomorúságban, a tanulóknak iskolán kívül való foglalkoztatásában, a zsúfolt osztályokban, az iskolaépületek rossz elhelyezésében és a gyermekek különböző szellemi képességeikben keresik. Vannak ugyanabban az osztályban olyan tanulók,

akik az öregebbekkel szemben is könnyebben fogják föl a tanulni valót és ezek a nehéz fölfogásúak a közös munkaidőt az iskolában a leggyakrabban a maguk részére foglalják le.

Hogy tehát orvosoltassék az a baj, hogy a növendékek nagy száma nem fejezi be valamennyi osztályt: a bizottság azt javasolta, mondja ki a kongresszus, hogy szükség van:

1. Az iskolakötelezettséget kimondó szigorúan végrehajtott törvényre.

2. Az iskolábajárás megkönnyítésére; iskolai ebédre és a szegény gyermekek fölruházására.

3. Az iskolaköteles korban lévő gyermekek tökéletes eltiltására minden ipari munka alól.

4. Pontos megállapítására a növendékek azon számának, amennyit ugyanaz a tanító egyszerre taníthat,

5. Hogy az iskolaépületek a törvényes követelményeknek megfeleljenek.

6. A növendékek elkülönítésére, szellemi képességük szerint.

A kongresszus ezt a javaslatot is elfogadta. Ez volt a harmadik határozat.

Az V. pontra nézve, hogy van-e országukban törvényileg kimondva az iskolakötelezettség: úgyszólván mindenünnen igenlő válasz érkezett. Csupán Belgium válaszolt tagadólag. Schweiz érdekes adatokkal illusztrálja az iskolakötelezettséget a különböző kantonokban. Hat kantonban hat évig tart a mindennapi iskolakötelezettség és két évig az ismétlő tanfolyam (hetenkint két félnap), nyolc kantonban hét és hét kantonban nyolc évig, három kantonban nyolc-kilenc évig, két kantonban kilenc évig tart az iskolakötelezettség. A szorgalmi idő 6—10 hónapig tart, kivéve a hegységekben.

A VI. pontban öt kérdés van arról, hogy ott, ahol törvény van az iskolakötelezettségről, ott szigorúan hajtják-e végre az iskolakötelezettségről szóló törvényt; kívánják-e az iskolakötelezettség kiterjesztését a 14 életévig; mellette vannak-e a kiterjesztésnek a tanítók, mi a véleménye a munkásegyleteknek az iskolakötelezettség kiterjesztéséről és a törvény lanyha kezelésének mik a következményei. Az első kérdésre Anglia és Norvégia azt válaszolták, hogy szigorúan hajtják a törvényt végre; Bulgária és Hollandia panaszkodnak e tekintetben. Bulgária védekezik is azzal, hogy kevés az iskolája, hát kénytelen elnéző lenni. A második kérdésre Anglia, Franciaország és Norvégia azt válaszolták, hogy a közvélemény mellette van az iskolaköteles kor 14. évig való kiterjesztésének. Bulgária szintén óhajtaná, de hivatkozik arra, hogy csak 30 év óta önálló, független ország és így nincs módja a szükséges iskolákat felállítani, de azért

már megtette a szükséges intézkedéseket e célból. Hollandiában a nép nem törődik az iskolakötelezettséggel. Schweiz nemsokára mindenütt behozza a nyolc éves iskolakötelezettséget. Franciaországban és Norvégiában a tanítók és az egyesületek a nyolc év mellett foglaltak állást. Hollandia tanítóegyesületei is programmjukba vették a 14 életévig tartó iskolakötelezettséget. A belgiumi munkásegyletek is emellett harcolnak. Franciaországban is. Érdekes, hogy a hollandiai munkásszövetség 1891-ben tartott kongresszusán azt határozta, hogy mindenáron azon vannak, hogy a tanköteles kor a 14 életévig kiterjesztessék, mert akkor remélhető, hogy az olcsó gyermeknapszám megszűnik és a munkások bére emelkedik. Anglia panaszkodik, hogy bár szigorúan hajtják végre a törvényt, de mert a törvény megengedi, hogy 12 éves korban fölmenthetik a tanulót, nem eléggé hatályos. Angliában 40,000-en felül vannak 12 éves korú gyermekek a textiliparnál alkalmazva, akik félnapig az iskolába járnak, a másik félnapot a gyárban töltik. Schweizban a lakosság foglalkozását tekintetbe veszik a törvény végrehajtásánál. Így például a hegységekben nyáron nagyon kurtára szabják a szorgalomidőt, vagy megengedik, hogy a felsőbb osztályos tanulók ez időben egyáltalán ne járjanak iskolába.

Az iskolakötelezettségről szóló törvény lanyha kezelésének köszönhető, hogy például Franciaországban a fiatal emberek 3%-a analfabéta és 15—20%-ának kevés tanultsága van. Schweizban a rendes iskolábajárás elhanyagolásának a következményét akkor tapasztalják, amikor a 19 éves rekrutát alávetik a köteles vizsgának.

A bizottság ezek alapján a következő javaslatot terjesztette a kongresszus elé:

«A kongresszus, tekintettel arra, hogy az angol, a belga, a holland, a norvég és a bolgár tanítók az elemi oktatásra nézve a gyermekkor 6—14 évig terjedő szakát itélik szükségesnek és tekintettel arra, hogy Németországban és Schweizban a kormány szintén ez életszakot tartja fontosnak, hogy eléressék az elemi iskola célja, azon óhajának ad kifejezést, hogy a tanító egyesületek legyenek rajta, hogy kormányaik törvényben mondják ki a 14. életévig terjedő iskolakötelezettséget és hogy nemzetközi bizottság támogassa ezt az igyekezetet.»

A kongresszus a javaslatot elfogadta. Ez a negyedik határozat.

A VII. pont három kérdésére csak a harmadikra jött válasz, tudniillik, miféle következményei volnának az egyes iparágaknál annak, ha az iskolakötelezettség a 14. életkorig tartana. Hollandiában egy bizottság tette tanulmány tárgyává a munkásviszonyokat és arra az eredményre jutott, hogy az iparnak a 12 éves gyermek igazi munkájára nincs szüksége. Ezt különösen a textiliparnál tapasztalták.

A tanoncoknak itt fölvételi vizsgát kell tenniök és ezeket a vizsgákat jó eredménnyel csak a 13-ik évükben képesek letenni. Vannak gyárosok, akik szövőgyáraikba csakis 14 éves gyermekeket vesznek föl. A fűrészgyárakban 16 éves fiúkat vesznek föl. Az esztergályosok 13—14 éves gyermekeket fogadnak. A bőriparnál 15 éven alul nem veszik föl a fiúkat. Szeszgyárakban 16 éven alul nem alkalmaznak senkit. Vasgyárakban, gépgyárakban, hajógyárakban csak 16 éves fiúkat fogadnak. Ácsok, kőmívesek, bádogosok, kőfaragók, festők egyáltalában nem használhatnak 16 éven alul lévő fiúkat. Általában az a nézet uralkodik, hogy fiatalabb gyermekeket csak kifutóknak lehet a műhelyekben használni. Nyomdáknál és könyvkötőknél sem használhatnak a munkára $13^1/_2$—14 éves gyermekeknél fiatalabbat.

Mindebből az következik, hogy ha az iskolaköteles kor a gyermek 14. életévéig tartana: az iparra semmiféle hátránnyal nem járna. Különben Schweizban 30 év óta törvény tiltja, hogy 14 éven aluli gyermeket nem szabad napszámba fogadni. Anglia, Franciaország és Hollandia abban a véleményben van, hogy a felnőtt munkások bére emelkedni fog, ha eltiltják az olcsó gyermekmunkát.

A VIII. pontra nem érkezett válasz. Ebből az következik, hogy természetesnek tartják, hogy minden országban törvényileg biztosíttassék a tankötelezettség. Valószínűleg Belgium is végre meghozza e törvényt.

*

Ezzel az iskolakötelezettségről szóló első főkérdés ki van merítve. Amint említettem, a plenáris ülésen részt vettem a vitában és a következő előterjesztést tettem:

Bármily elismeréssel vagyok is a kongresszust előkészítő bizottságnak valóban értékes munkálatáért, de kénytelen vagyok rámutatni, hogy nagyon hézagosak azok az adatok, amelyeket a különböző országok elemi népoktatás-helyzetéről és viszonyáról az elért eredmény szempontjából állítottak egybe. De hézagosnak találom a segítő eszközökre vonatkozó javaslatokat is.

Ilyen nagy és rendkívül fontos kérdésnek az eldöntésére nem tartom elegendőnek egy pár országról szóló adatok egybegyüjtését (bár megengedem, hogy sok tekintetben a tanítóegyesületek a hibásak, hogy nem feleltek mindannyian a kérdésekre), de olyan általánosak a főkérdések, hogy ezekre a feleletet egy kis utánjárással könnyen megszerezhette volna a kongresszust előkészítő bizottság. Arról, hogy vezetnek-e statisztikát a tankötelesekről vagy sem, nem elég megkérdezni Angolországot, Dániát, Norvégiát, Schweizot, Németországot és Csehországot, hanem Európának minden kultur-országát meg kel-

ett volna kérdezni. Mindenesetre sokkal értékesebb lett volna, ha minden országból, sőt Amerikából is közölték volna az adatokat 1. a tankötelezettségről, 2. annak végrehajtásáról, 3. egy-egy osztály tanulóinak törvényes létszámáról, 4. az ingyenes népoktatásról, 5. szegény gyermekek déli ebédjéről és fölruházásáról, 6. arról, hogy az elemi népiskolai tanulók hány percentje nem mehet buktatás miatt felsőbb osztályokba, 7. az analfabéta tankötelesek kimutatásáról országonként, 8. a szorgalmi időről és így tovább: mert csak ezek alapján lehetett volna konkrét javaslatokat tenni az elemi népoktatás nagyobb eredményét célzó segítő-eszközökre.

Az első kérdés 4. pontjának végén ott vannak a javaslatok, amelyek megszüntetnék a hiányokat; hát akkor minek az V., VI., VII., VIII. pont? Hiszen a segítő eszközök épen e pontokban fölsorolt bajokból folynak.

Nézetem az, hogy a kongresszusnak már nem kellene adatokat gyűjteni arra, hogy az elemi népoktatás eredményének fokozására megtalálja a segítő módokat. Hisz oly bő tapasztalat áll e tekintetben rendelkezésünkre, hogy a kongresszus egész bátran és határozottan kimondhatja:

1. A tankötelezettségről és szigorú végrehajtásáról minden országnak saját jól fölfogott érdekében sürgősen kellene törvényt hoznia.

2. Minden község, amelyben legalább 30 tanköteles van: tartozik iskolát állítani, Ha nincs hozzá anyagi ereje, az állam joga és tiszte iskolát állítani.

3. Elemi népiskolákban nem szabad buktatni; mert a tankötelezettségből folyik, hogy (például) a tanulónak 12 éves koráig kell a mindennapi iskolába járni, tehát hadd menjen előre, hiszen a legfontosabb nemzeti tárgyak csak a felsőbb osztályokban vannak.

4. Ingyenesnek kell lenni a népoktatásnak mindenütt, csupán csekély beiratási díjat tartozzanak befizetni a tehetősebb tanulók, amely összegből minden elemi népiskola mellé ifjúsági könyvtárak szervezendők.

5. Szegény gyermekek részére ingyen ebéd és ruha adandó. Erre törvénnyel kötelezendők az iskolafentartók.

6. Iskolaorvosi intézmény léptetendő életbe a falusi népiskolákban is.

7. Az egyes osztályokba járó tanulók létszámának maximuma megállapítandó törvénnyel.

8. A szorgalomidő a városi és falusi népiskolákban a lakosság szociális viszonyainak figyelembevételével szabályozandó,

9. és ehhez mérten egy maximális és minimális tanterv állapítandó meg.

10. A tanköteles gyermekek eltiltandók a napszámba menéstől.

11. A tanulók intellektuális tehetségük szerint beosztandók az egyes osztályokban.

A kongresszus elnöke kedvezően fogadta előterjesztésemet és exkuzálta a kongresszust előkészítő bizottságot, hogy adataik hézagosak. Ezután a bizottság javaslatait és az ezekre vonatkozó indítványokat a kongresszus elé terjesztette határozathozatal végett.

Az elfogadott határozatok.

Első kérdés.

A) Az elemi iskolai statisztika állapota a különböző országokban az eredmények szempontjából.

a) Az iskolakötelezettség szükségessége. Az okok, melyek miatt nem eredményes ott, ahol törvény mondja ki. Segítő eszközök és módok.

Határozatok.

A) Minden művelt országban kívánatos, hogy iskolai statisztika vezettessék,

a) az elemi iskolákba járó mindennapi iskolakötelesek teljes számáról,

b) azoknak a mindennapi iskolakötelezeseknek teljes számáról, akik kimaradtak az elemi iskolából azzal a szándékkal, hogy más iskolába nem járnak,

c) azoknak a mindennapi iskolakötelezeseknek számáról, akik az elemi iskola összes osztályait elvégezték,

d) arról, hogy mely osztályokat hagyták el azok a tanulók, akik nem járták végig az elemi iskolát.

B) A kongresszus felhívja a bizottsághoz csatlakozott tanító egyesületeket, hogy tegyék meg a szükséges lépéseket a kormányoknál az említett statisztikai adatok megszerzése végett és különösen, hogy megállapíttassék azoknak a gyermekeknek a száma, akik egy iskolába sem járnak.

C) A kongresszus felkéri a tanítószövetségek nemzetközi bizottságát: készíttessen a legnagyobb gonddal egy összehasonlító táblázatot a csatlakozott országokban érvényes elemi oktatási tantervekről.

D) Hogy orvosoltassék az a baj, hogy a növendékek nagy száma nem fejezi be az összes osztályokat, szükség van:

1. Az iskolakötelezettséget kimondó szigorúan végrehajtott törvényre.

2. Az iskolábajárás megkönnyítésére szolgáló eszközökre: iskolai ebédre és a szegény gyermekek felruházására.

3. Az iskolaköteles korban levő gyermekek tökéletes felmentésére minden egyéb munka alól.

4, Pontos megállapítására a növendékek azon számának, amelyet ugyanazon tanító egyszerre tanithat.

5. Az iskolaépületek törvényszerű elhelyezésére.

6. A növendékek elkülönítésére, szellemi képességük szerint.

E) A kongresszus, tekintettel arra, hogy az angol, a bolgár, a belga, a holland és a norvég tanítók az elemi oktatásra nézve a gyermekkor 6—14. évig terjedő szakát tartják szükségesnek és tekintettel arra, hogy Németországban és Svájcban a kormány szintén ezt az időszakot tartja fontosnak, hogy eléressék az iskola célja, azon óhajának ad kifejezést, hogy a tanítóegyesületek legyenek rajta, hogy kormányaik törvényben mondják ki a 14-ik életévig terjedő tankötelezettséget és hogy a nemzetközi bizottság támogassa ezt az igyekezetét.

F) A kongresszus óhajtja, hogy Anglia és más országok iparűző helyiségeiben a félnapos rendszer megszüntettessék.

G) Tekintettel arra, hogy az egyes országokban közzétett statisztika azt mutatja, hogy a munkások bére ott, ahol nincs olcsón kapható gyermekmunka: emelkedik; a kongresszus elhatározza, hogy felkéri a munkástársulatokat, hogy segédkezzenek a nemzetközi bizottságnak a gyermekek munkájának korlátozására irányuló törekvésében és követeljék a 14-ik életévig terjedő iskolakötelezettséget.

KŐRÖSI HENRIK.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A harmadik francia szünidei tanulótelep Németországban.[1]

Az 1909. év nyarán immár harmadízben tett próbát a párizsi *Club français de conservation allemande et italienne* francia középiskolai tanulóknak németországi vakációztatásával. Ennek a harmadik külföldi nyaralásnak is éppoly kielégítő az eredménye, mint az első kettőé s minden jel arra mutat, hogy a kísérlet lassan-lassan állandó szokássá fog kifejlődni.[2]

Az állandóságra való törekvés abban is megnyilvánul, hogy ragaszkodnak az első alkalommal kiszemelt s úgy látszik jónak bizonyult tartózkodóhelyhez. A kis francia vendégek most is *Düsseldorf* és *Bonn* között voltak megosztva. A jelentés semmiféle magyarázatot nem fűz ahhoz a mindenesetre föltűnő dologhoz, hogy a résztvevők száma az előző évihez képest tetemesen csökkent: ötvenegyről leapadt az első ízben (1907-ben) jelentkezettek létszámára, huszonhatra! Leány ezúttal négy volt köztük, ebből azonban tanuló csak kettő, egy tanárnő és egy tanítónő. Csoda, hogy ennyi is akadt, mert természetes, hogy a francia család sem szívesen bocsájtja ki leányait a maga védőszárnyai alól s különösen nem adja oda ismeretlen idegen családnak.

Az elhelyezés ez alkalommal is az eredetileg megállapított föltételek szemmeltartásával ment végbe. A német tanárok ezen a nyáron sem kíméltek sem időt, sem fáradságot, hogy a francia tanulók minél több hasznot húzzanak a németországi tartózkodásból. Hetenként háromszor voltak társalgó órák, melyeken a német életről és viszonyokról beszélgettek. Egy tollbamondás alapján csoportokba

[1] *A. Pinloche*-nak a francia közoktatásügyi miniszterhez intézett jelentése alapján. (*Revue Universitaire*, XIX. évfolyam, I. kötet, 126—136. lap.)

[2] A két első ilyen külföldi tartózkodás ismertetését lásd: *Magyar Paedagogia* XVIII. k., 317—8. l. és XIX. k., 92—3. l.

osztva írásbeli dolgozatokat is készítettek a francia diákok, résztvettek tanulmányi kirándulásokban és sétákban.

Nem hallgatja el a jelentés, hogy a német tanárok véleménye szerint bizony meglehetősen fogyatékos a francia tanulók német nyelvtudása s rámutat arra, hogy ez egyfelől nagyon megnehezíti a német tanárok feladatát és hálátlanná teszi fáradságos, önfeláldozó munkájukat, másfelől a tanulók is kiszámíthatatlanul kevesebb hasznot merítenek a németországi tartózkodásból, ha elégtelen nyelvismerettel mennek a németek közé.

Maguk a tanulók kivétel nélkül jól érezték magukat az idegen földön, mert beszélgetésükben, leveleikben valamennyien elragadtatással szólnak a rajnai családok szíves vendégszeretetéről, előzékeny bánásmódjáról.

Íme, a *revanche* nemzetének fiai tanulni járnak az ellenfélhez, őszinte elismerés hangján hódolnak az idegen nemzet művelődési haladásának s magasztaló dícsérettel sorolják fel jó tulajdonságait! Ez csak elszigetelt jelenség ugyan s a kezdet kezdete, de mégis bíztató. Az ilyen bensőbb érintkezés van hivatva arra, hogy lerombolja a nemzeteket egymástól élesen elválasztó korlátokat, melyeken át csak gyűlölködő szemmel szoktak a túlsó félre átpillantani.

Dr. Nagy József.

Az olasz pædagógiai múzeum.

Az utóbbi években az olaszok is szerveztek pædagógiai múzeumot, amely azonban nem olyan, minden iskolától független, pusztán megszemlélésre való intézmény, mint a mienk, hanem a római egyetemmel van szoros kapcsolatban s fontos pædagógiai munkát végez.

Célja: 1. összegyüjteni a legjobb didaktikai eszközöket; 2. megismertetni a módot, ahogy ez eszközök a legnagyobb eredménnyel használhatók; 3. intenzívebbé tenni a tanítószemélyzet tudományos műveltségét.

A múzeum didaktikai tanulmányok színhelye, mintegy módszertani iskola.

Minden héten egy órát szentelnek kísérleti tanulmányok gyakorlati és elméleti előkészítésének, a készülékekkel való demonstrációknak; más órákon egyéni gyakorlatok folynak, továbbá szoros értelemben vett leckék a múzeummal kapcsolatban működő vasárnapi iskola számára.

A dolog olyanformán van szervezve, hogy az említett leckeelőkészítő tanfolyam hallgatói közül egy-egy a vasárnapi népiskola ifjúságának előadja az előkészített leckét. De megelőzőleg az illető

tanítónak magának kell elkészíteni a szükséges táblázatokat, készülékeket, meggyőződnie a végzendő kísérletek sikerüléséről s írott tervet kell készítenie leckéjéről. Ez előkészítő munka néha több napot vesz igénybe s az előadás a tanfolyam többi hallgatóinak jelenlétében folyik le. A leckéket megvitatás követi.

A leckék tárgyai az 1909/10. iskolaévben két csoportra oszlottak: elemi kémiai fogalmak, alkalmazva az állatok és növények lélekzésére és táplálkozására; a thermodinamika és elektromosság elemi fogalmai s ez ismeretek alkalmazása a kereskedelemben, iparban, házi gazdaságban, egészségügyben, társadalmi tudományokban és nagy fölfedezésekben.

A múzeum termeit emellett az elemi iskolák tanulói is látogatják tanítóik vezetése alatt. S e látogatások nemcsak körüljárásban és megszemlélésben állnak, hanem a laboratóriumban adott leckékkel vannak összekötve.

A VI. osztályok tanítóinak a mult iskolaévben 12 külön előadást is tartottak a fizikai és kémiai fogalmak tanításában használandó készülékekről és alkalmazásukról s adtak felvilágosításokat meteorológiai megfigyelő állomások létesítéséről s a mikroszkópiai technikából.

A múzeumnak Credaro tanár, jelenlegi kultuszminiszter, volt az alapítója.

Gyüjteményeinek gyarapítói között számos nagy gyár- és iparvállalat, a Norddeutscher Llyod (hajózásra vonatkozó illusztrációk) s igen sok magányos adakozó szerepel.

(R. Zeno: La funzione didattica del Museo Pedagogico della R. Università di Roma vell' anno 1909/10. Riv. Ped. 1910., 7.)

v. s.

IRODALOM.

Dr. Békefi Remig. A káptalani iskolák története Magyarországon 1540-ig. Az Oltványi-jutalommal kitüntetett pályamű. Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia. Budapest, 1910. XXIX — 598. oldal. Ára 12 korona.

Nemzeti történetünk bizonyítja, hogy az idők folyamában támadt, az egyetemes emberiséget megmozgató, fejlődését előmozdító vagy hátráltató eszmeáramlatok sohasem haladtak el felettünk hatás nélkül. Innen van, hogy az újabb kornak az a törekvése, mely a már szinte túlzásba vitt politikai történetírás mellett — igen helyesen — egyre nagyobb gondot fordít a nemzeti művelődés történetének megismerésére, nálunk is megtalálható. Mind gyakrabban jelennek meg kisebb-nagyobb munkák, melyek a hazai művelődés különböző területeire iparkodnak világosságot deríteni.

Bizonyára mindnyájunknak az a nézete, hogy e tekintetben legtöbbet tett eddig dr. Békefi Remig, a budapesti egyetemen a magyar művelődéstörténet országos nevű professzora, ki immár két évtizede fáradozik művelődésünk emlékeinek felkutatásában, azzal a kitartással, bámulatos munkaerővel és ideális lelkesedéssel, milyen csak azokban a kevesekben található, kik a tudománynak kiválasztott bajnokai, a tudományt magáért a tudományért szeretik, azért élnek s egyben az élteti őket. Munkái már kis könyvtárt alkotnak; valamennyi értékes. Ezt mondjuk az előttünk levő hatalmas kötetről is, melynek címét e sorok fölé írtuk.

A munka így tagozódik: Bevezetés, I. és II. Rész, Függelék.

A terjedelmes (1—61. ll.) Bevezetés az isteni mesteren és első tanítványain kezdve szól a papképzés különböző formáiról, a katechetikai és katechumeni iskolákról, az egyházatyák idevágó tevékenységéről, különösebb figyelmet szentelve Szent Ágoston hippói püspöknek, az első papi szeminárium megteremtőjének. Új korszakot nyit Szent Benedek regulája, mely nemcsak a szerzetes, de a világi papság jó részének is törvénykönyve lett. Maga Chrodegang metzi püspök ezután írta reguláját, alapította meg káptalanát s azzal egyidőben a káptalani iskolát. A káptalanok Európaszerte, így nálunk is Chrodegang mintájára szervezkedtek. A kezdetben szerzetesi életmódot követő káptalanok szervezete idővel módosult. A már teljesen ki-

alakult káptalannak élén áll a prépost, utána az első hely az olvasó, második az éneklő, harmadik az őr, negyedik a főesperes, ötödik a dékán kanonoké, utána következnek a misés papok, mesterek, az egyszerű kanonokok, majd a sublector, succentor, subcustos, a præbendások, a karbeli papok, kik közül kerülnek ki a kápolnamesterek, oltármesterek, máskép oltárigazgatók. A káptalan tevékenységének, többi között közjogilag is felette fontos, hiteles helyi működésének, a papság kellékeinek és aránylag nagy számának sikerült rajzával végződik a tanulságos bevezetés.

Az I. Rész «A káptalani iskolák története Magyarországon 1540-ig» a mű gerince (62—364. ll.). Négy fejezetre oszlik. Az első címe: Káptalani iskolák Magyarországon 1540-ig. Székesfehérvárott már 1028 körül, Csanádon ugyancsak 1028., Esztergomban 1030 táján, Pécsett Szent István korában, Nyitrán 1111, Kalocsán 1251, Zágrábban 1269 előtt, Egerben 1275 előtt, Veszprémben 1276 előtt, Pozsonyban 1302, Nagy-Váradon 1374, Szepesen 1439 előtt, Budán 1482, Gyulafehérvárott 1496, Bácson 1518, Győrött 1549-ben (illetőleg az utóbbi helyeken bizonyára előbb is, de okleveles említése csak ekkor történik) állott káptalani iskola. Hogy ezeken kívül más káptalani helyeken is volt iskola, a mindenütt névszerint említett lectorok, cantorok, sublectorok, succentorok, azaz a tanárok bizonyítják.

Ez a fejezet szófukarabb, mint szeretnők. Bács, Bosznia, Győr, Pécs, Nyitra stb. iskoláira a tanárok puszta nevén kívül alig találunk valamit. Csak Eger, Esztergom, Gyulafehérvár, (Nagy-)Várad, (Ó-)Buda, Szepes, még inkább Csanád, illetőleg Veszprém iskoláinál lesz beszédesebb. Az utóbb említettnél — nagyon helyén valóan — összegezi a szerző már régebben végzett tanulmányainak eredményét,* hogy t. i. Veszprémben sohasem volt egyetem, de csupán székeskáptalani iskola. Oly meggyőzően bizonyítja ezt be, hogy immár az iskolai kézikönyvek is átvehetik, mint leszűrt igazságot.

Hangsúlyozzuk azonban, hogy ennek a szófukarságnak nem a szerző az oka. Ő épen ennél a fejezetnél igen nagy munkát végzett; egyetlen fejezetet sem szerelt fel a tudományos apparatus oly gazdag fegyverzetével, mint ezt — pl. Márton egri cantor (1339—1344.) nevénél 80-nál több forrást nevez meg — s az eredmény még sem áll arányban a végzett munkával, mert a források legtöbbször csak elvétve, csak úgy mellékesen említenek egy-egy iskolát, egy «rector schole»-t. Ilyen körülmények között lelkiismeretes író maga sem mondhat többet, mint ami az oklevélben van.

* Békefi Remig, Árpádkori közoktatásügyünk és a veszprémi egyetem létkérdése. Budapest, 1896. Századok.

Annál teljesebb a következő fejezet «A káptalani iskolák szervezete». Különösen tanáremberek sok élvezettel s nem kevesebb tanúlsággal fogják olvashatni. Ezért részletesebben ismertetjük.

A káptalani székhelyeken alapított papi iskola neve káptalani (schola capitularis) vagy székesegyházi iskola. Tanára legrégebben «magister» néven fordul elő. Esztergomban 1397-ben, Egerben 1463-ban találkozunk a «rector schole» elnevezéssel is. Rendesen «scholasticus»-nak hívják. A káptalani iskolában eleinte az olvasó kanonok — lector — volt a tanár. Ez az oka annak, hogy a «magistratus», «scholasteria» és «lectoria» értelme még később is ugyanaz. Épen így a lectort később scholasticusnak is nevezik. De nem minden scholasticus lector egyúttal; sőt van olyan scholasticus, aki sublector. A «professzor» szónak a középkorban több értelme van. Egyik jelentése az volt, ami bizonyos körben a mai professzornak, vagyis valamely szerzetesrend fogadalmasa; de jelentett annyit is, hogy valaki valamely tudománynak szakavatottja.

A tanításban a lector helyettese a sublector. Vagyis ha a lector a tanításra elégtelen vagy nem akar tanítani, sublectort fogad, kinevezi s rábízza az iskolát. Ha maga a lector tanít, őt egyedül saját lelkiismerete ellenőrzi, ha azonban a sublector végzi a tanítást, az ő hivatalos ellenőre a lector. Esztergomban 1397-ben a sublector mellett több segédtanítót látunk. A székesegyházi iskolában tanított még a cantor, aki azonban rendszerint a succentorra bízta a dolgot.

A káptalani statutumok meghagyják, hogy az oktatás alakjának és anyagának az egyes növendékek szellemi erejéhez kell alkalmazkodnia, azaz nem mindegyik növendéket kell azonos módon és ugyanazokra az ismeretekre tanítani. Már Szent Izidor megírta: «Az okosság első erénye az, hogy megbecsüli az egyént, akit tanítani kell.» Annyira megkövetelik a scholasticustól a tanulók egyéniségének tekintetbe vételét, hogy aki ezen túltenné magát, elmozdítják a tanítástól. Még a succentornak is lelkére kötik: jól megnézze ám, kiket tanít reggel, délben és más alkalommal.

A mi káptalani iskoláink berendezése egyezik a külföldiekével. Mint külföldön, nálunk is az elemi oktatás volt a káptalani iskola első foka. A statutumok szerint a lectornak vagy sublectornak mindenekelőtt az alapvető ismereteket kellett közölni. A Miatyánk, Hiszekegy s a keresztény vallás alaptanainak megismerése után rátértek a latin olvasásra. Mint a görögök és rómaiak kis táblácskákat vagy lapokat használtak, melyekre a betűket abc-rendben írták fel. Különösen ügyeltek a szabatos, tiszta kiejtésre, a helyes hangsúlyozásra. Az írást rendszerint akkor tanulták, mikor már jól tudtak olvasni. A tanítás egészen úgy történt, mint a rómaiaknál. A táblát

bekenték viasszal s hegyes íróvesszővel viaszba vésték a betűket. Aki viaszba már tudott írni, nádtollat kapott a kezébe. A lúdtollat a X. századtól használták. A rómaiakat követték a számolás tanításában is. Nagy súlyt fektettek az énektanításra, mert a gyermekeket istentiszteletnél és a karban rendszeresen alkalmazták az éneklésre. A kezdőfokon tanulták még a latin nyelvet is.

Az elemi tanulmányok befejeztével a «hét szabad mesterség» (septem artes liberales) tanítása következett. Ezek is görög-római örökségként szálltak a középkorra. A septem artes liberales tárgyai: a grammatika, rhetorika, dialektika (Trivium), az arithmetika, muzsika, geometria és asztronomia (Quadrivium). A trivium tárgyai a nyelvészeti, a quadriviumé a mathematikai csoportot alkották. Az első csoportot fontosabbnak tartották.

Alapvető tárgy a grammatika. Ez Rhabanus Maurus szerint «scientia interpretandi poetas atque historicos et recte scribendi loquendique ratio». Azért tanulták tehát a grammatikát, hogy az írókat megérthessék s jól tudjanak latinul írni és beszélni. A tanulók kézikönyve Donatus «Ars minor»-ja volt, a tanároknak meg jó szolgálatot tett a bővebb «Ars grammatica». Használták Priscianus «Institutio de arte grammatica» művét is. Idővel ezeket háttérbe szorította a ferences Alexander de Villa Dei «Doctrinale»-ja, egy leonini versekben írt tankönyv. Az első ismert nyelvtan, melyet magyar ember írt, 1512-ből való. 27 évvel később jelent meg latin nyelven az első magyar nyelvtan. Első olvasmányaik voltak Avianusnak Aesopus meséi és Cato verses erkölcsi mondásai. A könnyebbek után elővették a fogósabb prózaírókat; a költők közül a legszívesebben olvasták Vergiliust, aminek bizonyára nem utolsó oka volt az a balhit, hogy Vergilius negyedik Eklogáját Krisztusra vonatkozó jövendölésnek tartották; olvasták azonkívül Ovidiust, sőt Horatiust is, nemkülönben a szentírást. Használtak szótárakat. Több hazai földön készült. Voltak írásbeli dolgozataik, prózaiak (dictamen prosaicum), és költőiek (dictamen metricum). Az utóbbiakat többre becsülték. Csak sikeres vizsgálat után jutott a tanuló a rhetorikához. Itt nem volt oly intenzív a tanítás, mint a grammatikánál. Elégnek tartották, hogy a tanulók a szónoki beszéd lényegesebb fajaival, főrészeivel, a szónoklat alapszabályaival megismerkedjenek. Ezeket leginkább Cicero beszédein mutatták be. A szónoklás helyett nagyobb súlyt fordítottak arra, hogy a tanulók levelet és okiratot jól tudjanak fogalmazni. A dialektika lassan jutott ahhoz a tekintélyhez, mellyel később bírt. Tartottak vitatkozásokat. Ha a vitatkozók már annyira neki hevültek, hogy a személyeskedéstől lehetett tartani, a tanár felfüggesztette a vitát, melyet csak másnap lehetett folytatni.

A trivium bevégeztével a tanuló — ha akarta — a quadrivium tárgyait tanulta. Először a számtant. Ránk maradt Magyarországi György arithmetikája ily címmel: Arithmetice summa tripartita Magistri Georgii de Hungaria 1499-ből. Az egyházi naptár készítésének kötelezettsége az egyháziakra nézve természetszerűleg követelte az asztronómiai ismeretek tanítását is. Az elemi iskola zenei képzését folytatták. A zenét a mathematika ágának tekintették, a zenei időközök és a mathematikai arányosság között kapcsolatot láttak. A zenei ismereteket Boethiusnak «De musica» című öt könyvéből merítették. A geometriára alig vetettek ügyet. Helyette inkább földrajzot tanítottak. A hittudománnyal mint külön tárggyal csak a IV. laterani zsinat (1215.) után foglalkoztak; addig beolvasztották a többi tárgyba.

Előadás a trivium tárgyaiból az év minden napján volt, leszámítva az ének- és zenetanításra szánt napokat és az ünnepeket. Az előadás órájának megállapítását, sőt az egész napirendet nagy mértékben befolyásolta az a körülmény, hogy az iskolások, élükön a sublectorral, minden nap jelen voltak a nagy misén és a Vesperas-on.

Fegyelem tekintetében eleinte a sublector a tanulókkal együtt teljesen a lector joghatósága alatt állt. Ha a lector nem bírt a sublectorral, akkor az ügyet — Esztergomban — az érsek vagy a vikárius, esetleg a káptalan elé terjesztette s a büntetést ezek szabták meg. A XIV. századtól a fegyelmet a sublector kezelte s csak ha valamelyik növendék kifogott rajta, került az ügy a lector elé. A bennlakó iskolások közül senki sem hagyhatta el az iskola épületét a sublector engedélye nélkül. Amelyik tanuló még napnyugta után egy órával is az utcán kóborolt, a magister elzáratta. Carceren kívül fenyítő eszköz a vessző és az ostor. Nehogy alkalom nyíljék a visszaélésre, az esztergomi canonica visitatio nem engedi meg az iskolásoknak a hosszú kés vagy más ártalmas fegyver viselését. A lőcsei zsinat pedig 1460-ban meghagyja, hogy a tanulók hosszú és illő ruhában járjanak; arany vagy ezüst gyűrűt ne hordjanak. Aranyos övet, táskát, kengyelt és nyerget nyilvánosan ne használjanak. Hajkoronájuk megfelelő legyen. Zárt ruhát viseljenek, vörös vagy zöld harisnyát ne hordjanak. Általában tisztességesen viselkedjenek, hogy ez az ő javokra váljék, a világiak megszólása pedig elmaradjon.

A tanférfiak ellátása rendszerint természetben történt s másmás helyen különböző volt. A váradi statutum így részletezi a lector jövedelmét: Mindenből egy rész, ami osztozkodás tárgya; a káptalan bortizedének tizede, a közös vámjövedelmek tizedrésze; a gabonatized, a földbér és áldozati adomány egy része. Az 1397. canonica visitatio az esztergomi sublector ellátásáról így gondoskodik: Ebédet

és vacsorát az érsek asztalánál eszik. Téli időben meg, mikor a vacsora késő időre esik s így a sublector a várba nem mehet fel, az iskolába viszik neki a húst, kenyeret és bort. A káptalantól kijár neki az esztergomvárosi bortizedből, a két Szölgyén gabonájából, a kisbarsi, honti és nyitrai tizedkerületek adójából a második rész. A lectortól kap rendes fizetést, amelyben előzetesen megállapodtak. Egerben Hédervári László püspök rendelkezése szerint a sublector, succentor és subcustos egyenként 22 aranyforintot kap egy évre az ungmegyei jövedelmekből. Az összeg első felét febr. 9-én, a másikat ápr. 24 én kapják kézhez.

A harmadik fejezet a káptalani iskolák hatásáról szól. Megmagyarázza a «clericus» és «scholaris» szók jelentését s több scholarist vagyis clericust névszerint megemlít. Ismerteti a papok elméleti és gyakorlati tudását s kimutatja újabbkori íróink — Bunyitay, Fraknói, Mészáros Aladár — állításával szemben, hogy a papság műveltsége a XVI. század elején nem állott alacsonyabb fokon, mint a megelőző korokban, bár sok akadállyal kellett megküzdenie. Bizonyítják ezt többi közt a káptalanok és egyes tagjainak, valamint más papoknak, plébánosoknak könyvtárai, nemkülönben az a tény, hogy az egyetemi fokozattal felékesített kanonokok és egyéb papok száma százakra rúg.

A negyedik s egyben utolsó fejezetben «középkori iskolázás Magyarországon» címmel tömören összefoglalja a szerző mindazt, amit e kérdésről elsősorban az ő fáradozása révén manapság tudhatunk. A XI. században van négy, a XII. században egy káptalani iskola, a XIII. században négy káptalani és két városi, a XIV.-ben két káptalani és 21 falusi és városi, a XV.-ben három káptalani, 142 falusi és városi, meg egy zsidó, a XVI.-ban 1540-ig egy káptalani, 110 falusi és városi iskola. E számításban benne van Budának hét, Szegednek öt, Pozsonynak négy és Brassónak három iskolája is.

Azaz 1540-ig ismerünk Magyarországon 15 káptalani, 275 falusi és városi, meg egy zsidó iskolát.

Nincs tehát okunk arra, hogy középkori kulturális állapotaink miatt restelkedjünk. Főképen ha meggondoljuk, hogy ezek a számok kétségkívül nagyobbak volnának, ha a sok harc, különösen a törökök dúlása oly sok káptalan, város, község és család levéltárát s azzal együtt sok iskola emlékét is el nem pusztítja.

A II. Rész oklevéltár, mely az 1028—1558. évekből 143 oklevelet ölel fel egész terjedelemben, részletben vagy regestában. 58 most jelenik meg először.

A Függelék azoknak a falusi és városi iskoláknak történeti

mozzanatait és okleveles anyagát — számszerint 71-et. 1345—1538 — tartalmazza, melyeket a szerző az ugyancsak akadémiai pályadíjjal koszorúzott «A népoktatás története Magyarországon 1540-ig» című munkája megjelenése óta nyomozott ki. Ezeknek itten való közlése szükséges volt, mert az I. Rész 4. fejezetében a falusi és városi iskolákról is szó van.

Két pontos és kimerítő Tárgymutató, I. a feldolgozott részhez, II. a két oklevéltárhoz, emeli a könyv értékét.

A nagy munka legapróbb részletében is kritikailag megrostált, hiteles okleveleken, illetőleg forrásokon nyugszik, ennélfogva igazán forrásmunka. Forráskészlete rendkívül gazdag, amilyen csak több esztendő fárasztó, idegölő, önfeláldozó munkájával gyűjthető össze. Felépítésében szigorúan tudományos, tagozása megfelelő, rendszere világos, átlátszó, nyelve könnyen folyó, magyaros.

Tisztelettel hajlunk meg Békefi Remig előtt, amiért ily jeles, mindenkor értékes művel ajándékozott meg minket; egyben köszönettel adózunk a Magyar Tudományos Akadémiának, amiért módot nyújtott az érdemes szerzőnek könyve megírhatására.

Dr. Tóth-Szabó Pál.

*

Dr. Imre Sándor: A nevelés sorsa és a szocializmus. Budapest, 1909.

A mai társadalmi formák bomladozásának s a folyton erősbödő osztályküzdelmeknek azon folyamatában, mely gazdasági alapon indult meg s mélyreható gazdasági változások csiráját látszik magában rejteni, a kulturális tényezők mind nevezetesebb szerephez jutnak. Az anyagi javak egyenletesebb elosztásának jelszavával megkezdett mozgalom az értelmi és erkölcsi javak kiterjesztésének mozgalmává is lőn, minek következtében az oktatás és nevelés s ezekkel kapcsolatban az iskola a közérdeklődés gyújtópontjába jutott. Az a nagy fontosság, melyet a harcban álló felek mindegyike a jövő alakulások szempontjából az iskola munkájának tulajdonít, e munka sokoldalú vizsgálatának és bírálatának vált forrásává. Az iskolai nevelés mai módja és eredményei, a kitűzött cél megfelelősége és elérésének lehetősége, a gátló és elősegítő körülmények állandó vitatás tárgyaivá lettek, s ennek nyomában a reformjavaslatok és követelmények nagy tömege látott napvilágot.

Ez a bíráló szellem és javító törekvés hozta létre Imre Sándor könyvét is, ki nevelésünk jövő sorsában a magyar nemzeti társadalom fejlődésének sorsát látja.

Műve két, meglehetősen önálló, részre oszlik: az egyikben az iskolai nevelés feltételeit és akadályait kutatja; a másikban, amely mint külön munka is megállhatna, a szocialisták nevelési eszméit kísérli meg rendszerbe foglalni. A két rész az egységes nevelői gondolkodás megteremtésének módjára vonatkozó vizsgálódás alapján jut szerves kapcsolatba.

A társadalmi állapotok mai zűrzavaráért — mondja a szerző — általában az iskolát teszik felelőssé. Bár az elhangzó támadások java része nem igen tarthat igényt valami különös figyelembevételre, mert nem az iskola hivatásának álláspontjáról, hanem politikai, egyházi vagy osztály-érdekből fakad, de azt el kell ismernünk, hogy ma az élet szükségletei és az iskola nem felelnek meg egymásnak. E tény okát két helyen kereshetjük: megeshetik, hogy az iskola eredményei azért nem elégítik ki a társadalom mai szükségleteit, mert a nevelés korszerű elvei benn az iskolában nem érvényesülnek; lehetséges azonban az is, hogy az iskola ugyan kellő becsülésben részesíti a nevelési elveket, de ezek nem tesznek eleget a mostani követelményeknek. Kérdés: hol rejtőzik a baj?

Az iskolai életet vizsgálva, a legelső, amit meg kell állapítanunk, az, hogy az iskolai nevelés első pillanatában már rajta van a gyermeken a családi nevelés hatása. A tanító nem érintetlen talajon kezdi munkálkodását, hanem lépten-nyomon a gyermeknek valamely otthon szerzett, a szülők által ápolt sajátságába, sokszor helytelen vagy káros szokásába ütközik. És elejétől végig kölcsönös hatásban, sőt gyakran harcban van az együttes munkára hivatott két tényező: az iskola és a család. Mindazonáltal, ha a tanító igazán tanító személyiség, jellemben, tudásban, életében erős és tiszta, akkor az elemi iskolában a neveléstudomány érvényesülése a gátló körülmények dacára sem lehetetlen, mert az iskolába lépő gyermekre az iskola feltétlenül komoly hatást tesz, amely mellett háttérbe szorul a megszokott és újat már nem igen szolgáltató családi környezet. Az iskolai nevelés sikerének egyedüli biztosítéka tehát az elemi fokon az ember; s hogy az tanítónak való-e, arról igen-igen fogyatékosan szoktunk és tudunk előre meggyőződni.

Elsőrendű a személyi tényező fontossága a középiskolában is, ahol azonban a rendszeres nevelés már sokkal több akadályba ütközik. Itt ugyanis a családi nevelésnek az iskola munkáját gyakran zavaró hatásához a környezeté is járul. A színház, az újság, az utca, a társaságok, gyermekbálok, a különböző osztályok érintkezése mindoly tényezők, melyeken csak ritkán és nehezen tud úrrá lenni a család és iskola s amelyek hatalmukba kerítvén a tanulókat, gátat vetnek a rendszeres nevelésnek. De e körülményektől eltekintve, a kö-

zépiskola szervezete is nemcsak nem segíti elő, hanem egyenesen akadályozza a tanításon kívül a nevelői munka többi részét. A nevelés célja a növendékek személyiségének kialakulása lévén, ezt a nevelést csak a nevelő kialakult személyisége végezhetné. A személyiség azonban a középiskolában nem érvényesülhet. A középiskolai tanító csak alkalmazott, akitől nem kérdi senki, s aki, ha mondja is, hiába mondja, hogy felfogása szerint mit és hogyan kellene rendezni a nevelés szervezetében. Nincs tehát módjában, hogy a felismert szükségek kielégítésén sikerrel munkálkodjék, mert — a magyar neveléstörténet a tanúja — köznevelési újításaink nem az iskolában működők kívánságai szerint történnek. Emellett tekintetbe kell venni egyrészt, hogy a középiskola minden osztályában több, sokszor igen különböző világnézetű ember osztozik a munkában, másrészt, hogy a mai középiskolában a tanítás főfeladat. Amely tanár a nevelési célt tartja szeme előtt, elmarad a számára kijelölt részletmunkában, a tananyag végzésében.

Kevéssé teljesítheti a középiskola a neveléstudomány egy másik követelményét is: a tanulók egyéniségének számontartását, s nem tesz eleget a társadalmi szempontnak sem.

Mindezek arra az eredményre juttatnak, hogy az iskolában, főképpen pedig a középiskolában a neveléstudomány alapkövetelményei, jórészt az iskolán kívül álló okokból, nem érvényesülnek, minélfogva az iskola nem tud rendesen haladni a kitűzött cél felé.

Helytelen tehát ,zavaros társadalmi állapotainkért egyedül az iskolát tenni felelőssé; annál helytelenebb, mert a nemzetünk életén uralkodó politika, az egyre élesebbé váló nemzetiségi, felekezeti, gazdasági, míveltségbeli különbségek is, melyek köznevelésünkben és tanító-személyzetünkben is megnyilvánulnak, akadályozzák a nevelés egységességét.

Változásra van tehát szükség; változniok kell azoknak a körülményeknek, melyek közt az iskolai nevelés folyik. Ezt a változást a *nevelői gondolkodás* általánossá válása hozhatja létre. E kifejezésen azt kell érteni, hogy mindenki, aki a nevelésben bármi módon részt vesz, tehát minden egyes ember, legyen tisztában a gyermeknevelés társadalmi jelentőségével; ismerje a példa el nem maradó hatását, érezze a felelősséget saját életének nevelő hatásáért; éljen úgy és cselekedjék abban a tudatban, hogy minden lépésével nevel, anélkül, hogy tudná, mikor és kit. Ha ez az állapot bekövetkezik, akkor az iskola odahelyezkedik majd a neveléstudomány uralma alá.

Az a kérdés most már, van-e remény a nevelői gondolkodás kialakulására és elterjedésére.

A nyugtalanság és a változás óhajtása nevelői gondolkodást lé-

tesít mindannyiszor, valahányszor a megindult mozgalomnak van egyesítő, középponti gondolata s e gondolat körül az ország lakosságának nagy része csoportosul. Nos, ez utolsó feltétel nálunk még hiányzik, de az egymással szemben álló áramlatok ketteje már teremtett a maga körében olyan érdeklődést a nevelés iránt, melynek célja, a többi áramlatok leküzdésével, egységes felfogás létesítése.

Ezek egyikének élén a szociális demokrata-párt, a másikáén a katholikus egyház áll. Azt kell most már kikutatni, mi gátolja azt, hogy a nevelés fontosságát külön-külön elismerő ez áramlatok a nevelői gondolkodásban egyesüljenek. A katholikus egyház nevelési elvei eléggé ismeretesek; meg kell azonban állapítani a mondott célból a szocializmus által teremtett és terjesztett gondolkodás nevelési vonatkozásait.

Ezzel elérkeztünk a mű második részéhez, mely a szocialistáknak a mai nevelésről szóló kritikáit és saját nevelési elveit tartalmazza. Szerzőnk nagy lelkiismeretességgel gyűjtötte össze a különféle szocialista hírlapokban, folyóiratokban, könyvekben szétszórt aprólékos adatokat s minden rokon- és ellenérzéstől ment tárgyilagossággal építette fel azokból a szocializmus nevelői gondolkodását. E fejezetek, melyekben a nevelésre vonatkozó szocialista nézetek és kívánságok először jelennek meg rendszeres formába öntve, könyvünk legértékesebb részét alkotják. Szinte magunk előtt látjuk a szocialista iskolát, ahogy az Zola képzeletében is élt (Travail II. k., 1.).

A kutatás eredménye s a belőle levont tanulságok a következőkben foglalhatók röviden össze. A szocialisták követelik az egységes népnevelést s ennek érdekében a népoktatás államosítását, a gyermekkerttől végig a fiúk és leányok együttes nevelését, a tanításnak minden vonalon való ingyenességét, az iskolába járó gyermekek ellátását, tankönyvekről s egyéb szükséges eszközökről való gondoskodást. Kívánják továbbá a vallástanítás eltörlését és az erkölcsi oktatással való helyettesítését s a történelem, anyanyelv és term.-tudományok tanításának olyan megváltoztatását, hogy e három tárgy a tudományos kutatás legújabb eredményeinek ismeretét nyújtsa. A harmonikus nevelés biztosítékának a munka útján való nevelést tartván, úgy a testi és szellemi fejlődés, valamint a társadalmi hasznosság érdekében is elengedhetetlennek nyilvánítják a munkaoktatás bevezetését. Szükségesnek tartják végül az egész tanítóság anyagi és társadalmi helyzetének jelentékeny javítását.

A szocializmus által terjesztett e nevelési elvek és hangoztatott gyakorlati kívánságok — folytatja az író — a nevelés elméletével

nem ellenkeznek. Megvan emellett a szociálista propagandának az a jó oldala is, hogy terjesztve a tanulás vágyát s az ismereteket, javításra indítja az államot és a felekezeteket s ráirányítja a figyelmet a köznevelés fogyatkozásaira. Általánossá azonban a szocialisták nevelési gondolkodása nem válhatik, mert sajátos színezetének olyan vonásai vannak, hogy a társadalom egyik rétegében sem számíthat elterjedésre. Sőt nem is kedvez azon nevelői gondolkodás létrejöttének, melynek kialakulása a rendszeres nevelés feltétele, mert hiányzik belőle a kívánatos nevelői gondolkodás egyik alaptényezője: a tárgyiasság. A szocialisták becslésének mértéke ugyanis nem az önérték, hanem a szociális érték.

Lehetséges-e tehát egyáltalán a rendszeres nevelést szolgáló nevelői gondolkodás? Igen; de létrejöttének feltétele a tárgyias nevelés szükségességének egyetemes belátása, ennek alapja pedig a tárgyias gondolkodás elterjedése. Ez a tárgyias gondolkodás az igazi nevelői gondolkodás. A tárgyiasság nem jelent mást, mint a tárgyiasságra, az igazságra való állandó és becsületes törekvést. Ha most a nevelés szempontjából azt nézzük, melyik az a tekintet, mely a tárgyiasságot a mai áramlatok közepette biztosítja, melyik az az irány, melyben az egység kialakulhat: ilyet csak egyet látunk; a küzdő felek csupán a nemzet gondolatának megértésében, a nemzet érdekének helyes felfogásában találkozhatnak.

A tárgyias gondolkodás terjesztését viszont csak az iskolától várhatjuk, vagyis a tanítóság tárgyias gondolkodásától. Természetes, hogy a tiszta tárgyiasságot a tanítónak is szereznie kell valahonnan. Az a forrás, honnan a tanítóknak merítenie kell, a nagy pædagógusok s a XIX. század nagy magyarjainak, Széchenyinek, Wesselényinek, Eötvösnek s társaiknak műveiből buzog.

Innen kell fakadnia annak a nevelői gondolkodásnak, melynek gyümölcse lesz a rendszeres nevelés.

Ime a mű főgondolatai, melyek kifejtésében és megokolásában számos találó észrevételre, érdekes megjegyzésre akadunk.

Így fölemlíti könyvünk, hogy a legújabb magyar középiskolai tanterv a VIII. osztály történeti tanításának befejezéseül kívánja hazánk politikai, gazdasági és míveltségi jelen állapotának ismertetését. De ugyanazon a lapon, hol ez a kívánság kifejezésre jut, néhány sorral alább ott találjuk a figyelmeztetést, hogy aktuális kérdések bevonása a tanításba lehetőleg kerülendő. (49. l.)

Teljesen egyetérthetünk az író ama megállapításával, hogy a köznevelés szervezetében csak akkor foglalhatja el a nevelés gondolata központi helyét, ha a szervezet igazgatásában is része van, még pedig mindenik fokon. (56., 57. l.) Megegyezik e gondolat azzal a

követelménnyel, hogy az iskola belső életében ne pénzügyi, vallási és efféle tekintet vezessen, hanem elsősorban pædagógiai szempont; s a döntő szó a tanítóké legyen, ahogyan például Hamburgban már megvan. (124—125. l.)

Nem folytatjuk tovább a részletezést. A munka e vázlatos tartalmából is kitetszik, hogy iskolai viszonyaink alapos ismerete, oktatásügyi bajaink őszinte, leplezetlen föltárása s a javításra irányuló komoly törekvés a legfőbb jellemző vonásai; oly tulajdonságok, melyek érdemessé teszik mindenki érdeklődésére, aki nemzeti nevelésünk ügyét szívén viseli, fejlődését óhajtja, emelésén közremunkálni kíván.

Nem nyomhatunk azonban el néhány bíráló megjegyzést, melyek a könyv olvasása közben önkénytelenül feltolakodnak lelkünkben.

Táu éppen az az aggodalmas szeretet, mellyel az író köznevelésünk ügyén csüng, okozza a műnek — szemünkben — egyik gyengéjét: a kissé túlságos pesszimizmust. Mi sem látjuk a magyar közoktatás állapotát valami rózsás színben, de azért sem jelenét oly kedvezőtlennek, sem kilátásait oly szegényes alapon nyugvóknak nem tartjuk, mint könyvünk. Az a nagy gond és figyelem, mellyel a szerző felkutatja és kimutatja az iskolai nevelés akadályait, sokszor elvonja tekintetét a segítő tényezőktől. Így túlzottnak tartjuk s nem írhatjuk alá azt az állítását, hogy a családnak és az iskolának minden ereje a környezet hatásának ellensúlyozásában merül ki (30. l.), sem azt, hogy ma középiskolai tanárképzés igazában nincsen (42. l.), sem azt, hogy az állam a nevelői gondolkodás kialakulására jelenlegi viszonyaink között semmi határozottat sem tehet. (66. l.) Az első állításnak ellenmond, úgy hiszem, sokunknak tapasztalata. S másfelől nem tagadható az sem, hogy a környezettől (színháztól, folyóiratoktól, társas érintkezéstől) jelentékeny támogatást is nyer az iskola. A másodikat illetőleg csak az Eötvös-kollégiumra s a gyakorló-tanári intézményre akarok utalni. A harmadik kijelentést megcáfolja (hogy a szerző kifejezését használjuk) a tárgyias gondolkodást terjesztő szabad tanítás szervezése, életbelépése és életképessége, valamint az iskolák államosításának fokozatos kiterjesztése, ami a mindinkább erősödő hasonló irányú törekvésektől támogatva, kilátást nyújt az egységes állami népoktatás előbb-utóbb bekövetkező megvalósulására.

Kissé reménytelen felfogás jut kifejezésre abban a megállapításban is, melyet az író könyve utolsó fejezetében vizsgálódásainak végső eredményeként ad elibénk. Eszerint ma a nevelői gondolkodás létrejöttének végső és egyetlen forrása a tanítók pædagógiai tanulmányai, a nagy pædagógusok s a XIX. század nagy magyarjainak olvasása. Ez valóban kevés bíztatást nyújt a jövőre, egyrészt, mert e követelmény kisebb-nagyobb mértékű betöltése eddig sem hiányzott s

az óhajtott nevelői gondolkodás mégsem jött létre; másrészt, mert egyéb utakon és módokon szerzett nézetek és meggyőződések nagyon különböző színt adhatnak az említett iratokból merített ismereteknek. A «Világ» című napilap 1910. évi április 8-i számának vezércikke érdekes példát nyújt arra, hogy a megszokottal szemben mily más szög alatt látja s állítja be Széchenyi alakját, s hogy írásainak mily más részleteit rögzíti meg a mai radikálizmus, mely az idézett helyen Széchenyit a maga képviselőjeként és előharcosaként tűnteti föl. S próbáljuk megvádolni a tárgyilagosságnak, az igazságra való törekvésnek hiányával, azt menten a vádló fejére veti vissza. Így a felekezetek is. A politikai, társadalmi és erkölcsi jelenségek terén oly értékekkel van dolgunk, melyekre a természettudományok exakt mértéke nem alkalmazható s melyek tárgyias megítélését a nemzet érdekének helyes felfogása sem biztosítja mindig; hisz e helyesség maga is vita tárgya lehet. Anélkül, hogy a megnevezett írók tanulmányozásának fontosságát félreismernők, azt hisszük, hogy a szigorúan tárgyias gondolkodás kifejlesztésében a természettudományoknak kell adni az elsőséget. A nemzeti eszme ápolására pedig összes nagy íróinkból és költőinkből bőséges ösztönzést meríthetünk.

A könyv utolsó fejezetét egyáltalában a legkevésbbé sikerült résznek tartjuk, melynek kissé körben futó okoskodásaiban gyakran elhomályosul a gondolatmenet előbbi logikai tisztasága.

Mi a problémát sokkal egyszerűbbnek, megoldását biztosabb és szélesebb alapon nyugvónak látjuk s a következő, közkeletű tételbe foglaljuk: Terjesszük az iskolában és az iskolán kívül az általános és nemzeti műveltséget s ennek keretében a nevelés mivoltának és rendkívüli fontosságának ismeretét. E követelmény, úgy véljük, magában foglalja szükséges kiegészítését a nevelői gondolkodásról szerzőnktől adott meghatározásnak is, mely csak formális oldaláról ragadja meg a kérdést. Nem elég ugyanis figyelmeztetni a példa hatására, hanem meg kell adni a tartalmat is, mely a példában: szóban, cselekedetben kifejezésre jusson. Erre int bennünket a szocialisták propagandája is, kik szintén a tanultság terjesztésével teremtették meg és éltetik a maguk nevelői gondolkodását.

Végül még néhány szót a rendszeres nevelés várható hatásáról. A nevelői gondolkodás elterjedése és érvényesülése az iskolának kétségkívül a legnagyobb segítséget nyújtaná, amilyent kívülről csak kaphat. De hogy ezzel a társadalmi kérdés meg lenne oldva, minden zűrzavar megelőzve (4. l.), ezt a nézetet épp oly egyoldalúnak tartjuk, mint a történelmi materiálizmust. Amíg az embereknek lesznek (aminthogy mindig lesznek velük született s alapjukban megváltoztathatatlan egyéni hajlandóságaik, gyengeségeik, testi, lelki különbsé-

geik), s amíg lesznek, anyagi javak: addig lesznek olyan egyéni érdekek és érdekellentétek is, melyeknek szabályozása a nevelés hatáskörén kívül esik. Bármily nagyfontosságú tényező is a nevelés egy nemzet sorsának alakulásában, mégis csak egy mozzanat, mely nemcsak szemben találja magát egyéb, tőle többé-kevésbbé független hatóerőkkel, hanem a maga tartalmában és formájában is kénytelen elszenvedni azoknak hatását. Még a falanszterben is akad lázadó, mert korlátlan hatalmú nevelés nincs; s így a legegységesebb nevelés is csak enyhítheti, de magában meg nem szűntetheti a nevelésen kívül álló s számára hozzáférhetetlen okokból keletkező ellentéteket.

Mindent összefoglalva azt mondhatjuk, hogy mi a jelent és közeljövőt derültebbnek látjuk, a nevelői gondolkodás megérése által létesítendő állapotot kevésbbé zavartalannak képzeljük, mint az ismertettük munka szerzője. Ez a megjegyzés azonban mitsem von le azon értékes tulajdonságok érdeméből, melyekkel e mű a nevelés mai kérdéseinek tisztázásához hozzájárul s melyek azt nevelési reformkövetelményeink irodalmának számottevő termékévé teszik.

Dr. Vida Sándor.

*

Dr. Kornis Gyula. A pszichológia és logika elemei. — Középiskolák számára. Budapest, Franklin-Társulat, 1911, 148 l.

Egy áttekinthető beosztással s rendkívül világosan megírt mű kétségtelenül haladást jelent filozófiai tankönyvirodalmunkban. Még pedig legfőképen azért, mert a lélektant és a logikát valóban mint a *filozófiai* propedeutika szerves részeit tárgyalja. Meglátszik ez már a mű alaprajzán is; a filozófia fogalmából indul ki s a filozófiai tudományok jellemzésével végzi.

Nagy szükség volt immár arra, hogy a lélektan és logika középiskolai tanítását ily keretbe állítsuk be. E studium sorsa minden időben a legszorosabban összefügg a filozófia tekintélyének hullámzásával. A XIX. század utolsó évtizedeiben uralkodó filozófiai elkedvetlenedés hozta magával, hogy a legtöbb esetben a középiskola bölcseleti tanítása a lélektan és logika sovány kivonatává vált, mely oda volt biggyesztve a tanfolyam végéhez anélkül, hogy szorosabb rendszertani kapcsolatba lépett volna annak egyéb tartalmával. Nem is csoda, hisz ebben a korban vita tárgya volt, vajjon lehetséges és szükséges-e egy, a szaktudományoktól különböző bölcseleti tudomány s így fölöttébb természetes, hogy inkább hagyományból, mint meggyőződésből, meghagyták a középiskolai tanulmány végén a két legpozitivebb jellegű bölcseleti diszciplinát. Az idők azonban változtak. Ma már tudjuk, hogy e rezignáció onnan eredt, hogy nem tudták e

kor emberei felismerni, hogy a transzcendens metafizikai spekuláció és a szaktudomány problémaköre között a sajátosan filozófiai jellegű kérdések egész birodalma terül el, melynek áttekintése nélkül igazi szaktudás sem lehetséges, de amelyek viszont a szaktudomány szempontjából és módszereivel semmiképen sem közelíthetők meg. E változást a középiskolai oktatásnak is meg kell éreznie s kétségtelenül oly kor küszöbén állunk, mely a bölcseleti oktatást nagyobb mértékben fogja a tanítás minden vonalán érvényesíteni.

Kornis Gyula szép könyve egy lépés e cél megvalósítása felé: egész munkáját a filozófiai tanítás megváltozott jelentőségének tudata hatja át. Tantervünk nem engedte ugyan, hogy a lélektan és logikán kívül más filozófiai diszciplinákra is kiterjeszkedjen, de hogy szerzőnk maga is érzi ennek szükségét, erről könyvének Előszava tanuskodik.

A filozófiai álláspont, melyet könyvünk elfoglal, a kritikai idealizmus, mely a pozitivizmus dogmatikus empirizmusával ellentétben elismeri a tiszta logikai, mathematikai és az értékelméleti szempont létjogosultságát és önállóságát a valóság megismerésével szemben. Tehát abban nyilvánul meg elsőben, hogy az ismeretelmélet, logika, ethika és eszthetikában felismeri a mindennemű szaktudománytól lényegesen különböző természetű bölcseleti diszciplinákat — továbbá abban, hogy a szaktudományok rendszerén *belül* is emancipálódik az empirizmus azon előítéletétől, mely szerint minden tudomány a valósággal s így eo ipso empirikus tartalmakkal foglalkoznék s a mathematikát ily idealis, a priori elveken nyugvó diszciplinának mutatja be. Ez átgondolt alapvetése a vezérlő szempontoknak egyike azon mozzanatoknak, melyek előnyösen különböztetik meg művünket eddigi idevágó tankönyveinktől.

Ezzel az idealisztikus és kritikai állásponttal függ össze szerzőnk kifejtett *logizmusa* is, melyben ugyancsak örvendetesen tér el régebbi tankönyveinknek nagyrészt öntudatlan pszichologizmusától, melynélfogva a logika mindig azon veszélyben forgott, hogy a tanuló szemében a lélektan egy fejezetévé degradáltassék. Igaz, hogy a középiskolai filozófiai tanítás didaktikai feltételei olyanok, hogy a tulajdonképeni *tiszta logika* éles elhatárolása, vagyis a logikai alapelvek és relációk elméletének minden normativ szemponttól ment kidomborítása attól nem várható, de ép e belátás kialakulását segíthetjük elő a lélektan és logika mély különbségének kellő hangsúlyozásával.

Haladást jelent könyvünk abban is, hogy a lélektan tanításában végre helyet ad az experimentumnak is s az idevágó könnyen előállítható kísérleteket külön füzetben gyűjti szerzőnk össze.* A fizio-

* Elemi pszichológiai kísérletek, összeállította dr. Kornis Gyula. 52 ábrával. Budapest, Franklin-Társulat. 1911. 54 l.

lógiai elem is így megfelelő formában lép fel a lélektanban s szerzőnket úgy átgondolt filozófiai álláspontja, mint ép a lélektani kísérlet methódikai értékének felismerése egyaránt távoltartják régebbi tankönyveink némelyikének azon kritikátlanságától, hogy fiziológiai, sokszor teljesen hipothetikus konstrukciókat állítanak oda lelki folyamatok magyarázataképen.

A lélektan anyagát a bevezetésen kívül, mely a pszichológia tárgyát, módszerét, idevágó ismereteink forrásait, a testi és a lelki jelenségek viszonyát, valamint az idegrendszert tárgyalja, három részre osztva ismerteti: mint a gondolkodás, érzelem és akarás pszichológiáját. Szerzőnk tehát nem lép a lélektani monizmus ingatag talajára, mely figyelmen kívül hagyva bizonyos lelki élményeknek egymásra vissza nem vezethető voltát, egy kontinuális, sehol novumok által meg nem szakított fejlődési folyamatban akarja a pszichikai tünemények egész sokaságát feloldani. Ez is bizonyítja, hogy szerző megértette a modern lélektan igazi szellemét, melyet akként jellemezhetünk, hogy ma mindjobban tévesnek ismerjük fel a régibb lélektan mesterségesen egyszerűsítő eljárását. Belátjuk, hogy a lelki életet a maga kimeríthetetlen sokféleségében még eddig leírólag sem tudatosítottuk s így még nagyon messze van az idő, midőn véglegesen kialakult általános fogalmak alá hozhatjuk őket. A deszkriptiv lélektan újabb fellendülése — gondoljunk csak A. Meinong s E. Husserl munkálataira — s ezzel kapcsolatban a tudatélet határtalan komplexitásának, valamint annak a felismerése, hogy az eddigi lélektannak a természettudományból és a mathematikából átültetett fogalmaival a tudatéletet a maga sui generis jellegében meg sem foghatjuk (v. ö. Bergson, Münsterberg, részben James tanításait!), egyaránt arra bírják a pædagogust, hogy egy megfelelőbb rendszerezés kialakulásáig maradjunk meg inkább a gondolat, érzelem és akarat régi triásza mellett, mintsem még éretlen monisztikus törekvésekkel és konstrukciókkal fedjük el a lelki élmények bonyolult folyamatainak legalább deszkriptiv megismerését.

Hogy szerzőnk a régi lélektani osztályozás elégtelenségét különben is érzi, ezt szépen illusztrálja az is, hogy az érzet mellett a szemléletet külön jellegü mozzanatnak ismeri fel, mely nem az érzetek puszta összege, hanem részint több, részint kevesebb. A képzet és a gondolkodás tárgyalására a következő néhány megjegyzésünk van.

Vitás lehet azon mód, amint szerzőnk az emlékezetet jellemzi, midőn így szól: «Ha a reprodukciót az a tudat kiséri, hogy az illető lelki folyamatot a multban átéltük, azaz ha ráismerünk, akkor emlékezésnek hívjuk» (32. l.). Mert ez csak annak a folyamatnak a jellemzése, midőn valami «ismerősnek» tűnik fel előttünk. Ámde az

emlékezés *több* mint ily «Bekanntheitsqualität» felmerülése: ez már *ítélési aktust* is zár magába, amely által az ismerős élményt öntudatosan lokalizáljuk a multban.

A tudatot sem definiálnám «a lelki folyamatok egységes összefüggésének az egyénben» (44. l.), mert hiszen ez összefüggés elemei is valamikép kell, hogy már tudatosak legyenek s e meghatározás talán inkább illik az öntudatra, mint a tudatra. Az érdeklődésben *több* van, mint oly érzelmi diszpozició, mely akkor nyilvánul, midőn régi benyomásaink emlékképei mintegy találkoznak a velök rokon tartalmú új benyomásokkal s ez nekünk tetszik (47. l.), amit az is valószínűvé tesz, hogy hiszen ez alapon valamely érdeklődés *keletkezése* nem magyarázható meg. Az érdeklődés inkább valamely *szükséglet* megnyilvánulásának látszik s fejlődésében is csak így érthető. Az érzelem és az akarás pszichológiájának tárgyalása után függelékképen csatlakozik az alvás és álom, a hipnotikus állapotok és a lelki betegségek fejtegetése.

A logikai rész minden ízében magán viseli a fentebb jellemzett elvi álláspont nyomait. Ebből folyólag a szillogizmus értékét hangsúlyozza, különösen azon szerepe alapján, melyet a mathematikában és a mathematikai természettudományban játszik. Logizmusának következménye, hogy a logikai alapelveket, mint a helyes gondolkodás *logikai megelőzőit* és előfeltételeit hangsúlyozza, valamint hogy a *ratio* és a *causa* mélyreható különbségét emeli ki. Ugyancsak ennek örvendetes eredménye, hogy az igazság és a bizonyosság fogalmait behatóan méltatja s azok objektiv tartalmát emeli ki. Ellenvetésünk csak a következő pontokra volna.

A fogalom definiciójában: «valamiről való igazolt ismeretünket nevezzük logikai értelemben fogalomnak» (97. l.), nélkülözzük annak kiemelését, hogy a fogalom *szimbolikus egysége* az összetartozó igazolt ismereteknek, mert hiszen a fenti meghatározás az igazolt ítéletre is áll. Az ítélet definiciójából (100. l.) bizonyára csak tollcsuszamlás folytán hiányzik az, hogy az ítélet nemcsak annak a kifejezése, hogy valamely tárgynak bizonyos tulajdonsága van, vagy hogy vele valami történik, hanem annak a kifejezése is, hogy *valaminek* mondjuk azt, mert hiszen maga a szerző szól alább (103. l.) a leíró és elbeszélő ítéleteken kívül magyarázó ítéletekről. A szociológia semmiképen sem mondható leíró tudománynak (145. l.), mert hiszen ép azon törekvésnek szülötte, hogy a társadalmi életben is *törvények* fedeztessenek fel.

A logikai rész különös erényeként kell kiemelnünk, hogy a tudományok rendszertanává szélesedik s hogy fejtegetéseit mindenütt fölöttébb találó példák illusztrálják.

Csak a logikának ily episztemológiai kiépítése képesíti a középiskolai filozófiai tanítást arra, hogy azzá legyen, ami egy harmonikusabb korban már volt: betetőzése a középfokú s bevezető alapvetése a felsőiskolai oktatásnak. Ez az egyedül méltó szerep, melyet a bölcseleti tanításnak szánhatunk a jövő fejlődésében. Ismételjük, hogy Kornis könyve fölöttébb alkalmas, hogy legalább egyelőre közelebb vigye középiskolai tanításunkat e célhoz.

Pauler Ákos.

*

Lucien Cellérier: Esquisse d'une science pédagogique. Les faits et les lois de l'éducation. Ouvrage récompensé par l'Académie des Sciences morales et politiques. Paris. Félix Alcan. 1910. XIV + 393 l.*

A címül írt mű — előszavának bejelentése szerint — nem valami filozófiai alapon felépülő pædagogiai rendszer körvonalait akarja megrajzolni, hanem a tényleg fennálló nevelő gyakorlatot kívánja rendszerbe foglalni. Nem filozófiai alapelvekből deduktív módon levezetett elméleti pædagogiát nyujt, hanem a nevelő eljárások tényeinek megfigyeléséből induktív úton próbálja megszerkeszteni a pædagogia tudományának vázlatát. Nem a pædagogiára nézve *a priori* elvekből származtat le neveléstani tanácsokat és tilalmakat, hanem azt vizsgálja, minő eljárásmódokat alkalmaznak a nevelők, minőket kerülnek, s ebből következtet. Szóval elméletét, utólagos magyarázatát adja a nevelés tényleges gyakorlatának.

Vitatni lehetne itten, vajjon nem dül-e össze a pædagogia tudományának egész épülete, ha kirántjuk alóla a filozófiai alapvetést. Újabban némelyek megkísérelték a neveléstannak a tények puszta talajára építését filozófiai alapozás nélkül, de kevés sikerrel. A pædagogiának tárgyánál fogva lehetetlen elszakadnia a filozófiától. *Cellérier* sem szakad el tőle végkép, csak az adott tényekből kiinduló módszeres eljárás, a pozitív tapasztalati alapra való folytonos hivatkozás és utalás kelti magában a szerzőben is azt a látszatot, mintha teljesen mellőzte volna a filozófiát. Annyi azonban mindenesetre igaz, hogy nem vette eléggé figyelembe, s ez aztán nem is maradt rendszerére nézve káros következmények nélkül.

A könyv egyébként három főrészre oszlik. A bevezető rész fejtegetései úgy fogják fel a nevelést, mint a fejlődés általános tüneményének egyik tényezőjét, s a következő meghatározásban végződnek: A nevelés «a szülőknek szándékos beavatkozása a gyermek lelki haj-

* A *Bibliothèque de philosophie contemporaine* c. vállalatnak egyik kötete.

lamainak fejlődésébe és e hajlamoknak a környező körülményekhez való alkalmazkodásába» (12. l.). Ezen az elvont formájú meghatározáson kívül a tapasztalat tényeiből kiindulva, konkrétebb módon körülírja szerzőnk a nevelés fogalmát. Eszerint «a nevelés a gyermek előkészítése arra a pályára, melyet szülei legjobbnak vélnek reá nézve» (21. l.). Nyilvánvaló, hogy ez a meghatározás legföllebb a nyelvi kifejezésben új s csupán szaporítja eggyel a nevelés fogalmát pontosan megjelölni akaró nem kevés formula számát, de tulajdonképen nem visz közelebb a tárgyhoz.

Nagyobb érdeklődést kelthet a műnek második része, mely a nevelés tényezőit veszi elemzés alá s következőleg csoportosítja őket: Első tényező maga a nevelendő egyén minden örökölt lelki tulajdonságával együtt, melyek bizonyos mértékben előre meghatározzák a nevelendő egyén fejlődésének irányát, s ennélfogva viszonylagossá tesznek minden nevelői ténykedést. Ebben a fejezetben adja a szerző a pædagogiának lélektani vonatkozásait, midőn tárgyával összefüggőleg, de egy kissé szokatlan sorrendben taglalja az akarás, a képzetek és érzelmek világát.

Sajátságos és nem kellőleg megokolt dolog, hogy szerzőnk nemcsak a társadalmi környezetet s a körülöttünk lévő tárgyakat, hanem a fizikumot, a testet is a nevelésnek második tényezőjéhez, a növendéket körülvevő külső körülményekhez sorolja. Az egységes emberi szervezet szellemi és testi alkotórészének ez a mesterkélt szétválasztása kétségkívül erőltetett.

Visszafejlődést kell megállapítani ezzel kapcsolatosan a szerzőnek abban a felfogásában, hogy «az úgynevezett testi nevelés voltaképen nem a pædagogia, hanem az egészségtan körébe tartozik». Ilyen okoskodással az értelmi és erkölcsi nevelést is a lélektanba lehetne utalni, s mi maradna akkor a pædagogiának? Ma már nem hunyhat szemet a nevelő a gyermek testi élete és fejlődése fölött, s ha a testi nevelés, az ápolás beletartozik a nevelőnek gyakorlati munkásságába, akkor az idevonatkozó elméleti fejtegetéseknek is helyet kell foglalniok a pædagogia tudományában.

A nevelésnek harmadik tényezőjét *Cellérier* szerint a nevelők teszik, még pedig elsősorban a szülők, mint természet-rendelte nevelők; hozzájuk járulnak a gyermek növekedtével a hivatásos tanító-nevelők, akikre akkor van szükség, mikor a szülők részint a különleges képzettség hiánya miatt, részint a társadalmi viszonyok kényszerének nyomása alatt már nem tudják a nevelő és tanító tisztét betölteni.

A műnek több helye mutatja, hogy szerzője új utakat keres, de nem sok szerencsével. Erről tanúskodik a munkának harmadik része

is, mely a nevelés menetét, eljárásmódját (processzusát) tárgyalja. Itt elszórtan igen talpraesett fejtegetéseket olvashatunk a testi nevelésről, melyet természetesen elvi álláspontja ellenére sem mer a szerző teljes hallgatással mellőzni, továbbá a természetes visszahatásokkal való nevelésről, melyet Spencer akart rendszerré tenni, azonkívül minden nevelő hatásnak a növendéktől függő viszonylagosságáról, a szellemi élet egészségtanáról, a helyes munkabeosztásról, a figyelemről és elfáradásról, jutalmazásról, büntetésről és versenyről stb., egészben véve pedig az oktatásnak általános módszertani elveit igyekezett a szerző ebben a részben összefoglalni. Eredetiségre a beosztásban törekedett. Szemléltető (intuitív) módszer név alatt beszél a megfigyelés szerepéről és fontosságáról, a foglalkoztató tanításról, kézimunkáról és leíró oktatásról. Logikai módszer név alatt fejtegeti a felosztást, észszerű (racionális) módszer címe alatt a képzettársításra támaszkodó értelmes emlékezetbevésést s a sokratesi tanalakot.

Ez a csoportosítás teljesen elüt a didaktikai kézikönyvek tárgyalásának szokásos menetétől s újszerűsége mellett nem elég világosan áttekinthető.

Máshol is letér a szerző a kitaposott biztos útról. Nem éri be azzal, hogy kizárja a pædagogia köréből a testi nevelést, hanem az értelmi és erkölcsi nevelés megkülönböztetését is logikátlannak mondja, s a pszichológiai és logikai képzés fogalomkörével próbálja helyettesíteni. Az előbbin az akarat nevelésének, a vezetésnek elveit s az oktató tevékenységnek egy részét érti, az utóbbi kifejezés alatt pedig a tananyag kiszemelésének és elrendezésének általános szempontjait foglalja össze. Ennek az újfajta beosztásnak is az a gyöngéje, hogy az oktatás tényked̄ésének szervesen összetartozó elemeit kétfelé választja és két különálló fogalomcsoportba osztja.

Általában az egész műről azt kell mondanunk, hogy egyes részleteiben sok az értékes gondolat, az elmélkedésre ösztönző megjegyzés, de az egészben nagyon érezzük a rendszer hiányát, jobban mondva tökéletlenségét. Ezen a ponton bosszulta meg magát a szerzőnek az a nagyon hangoztatott elvi álláspontja, hogy csak a tényekre akar építeni. A tények rengetegében iránytűre van szükségünk, hogy világosan lássunk és tájékozódni tudjunk, s ezt nem adhatja meg más, csak a filozófiai alapon álló, jól átgondolt rendszeres elmélkedés.

Dr. Nagy József.

*

Kerschensteiner Georg: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. VIII+64 l. Teubner 1910. 1 M.

Németországban újabban erősen hangsúlyozzák a nevelésnek azt a feladatát, hogy a serdülő nemzedékben az állampolgári érzés, gon-

dolkodás, akarás és cselekvés kifejlesztésére törekedjék és e mozgalom vezetői között látjuk Kerschensteinert is. Két nagyobb munkát szentelt az e téren való agitációnak* és ez a kis könyv csak továbbfejlesztése az azokban kifejtett gondolatoknak. Azonban ez is világosan mutatja, hogy az «állampolgári» nevelés, vagy a mi szóhasználatunk szerint «nemzeti» nevelés problémája nálunk nem új, a rávezető utak is ismeretesek, csak a megvalósítás érdekében teszünk keveset ép ott, ahol legjobban kellene, a népnevelés terén. Kerschensteinerék érdeme ép ebben van, hogy a népnevelésben is érvényre akarják juttatni a nemzeti nevelés nagy gondolatát. Azzal tisztában van Kerschensteiner, hogy a gondolat nem új, Platót és Fichtét vallja mesterének, akik azonban azért nem értek el eredményt, mert nem fogadták el a meglevő intézményeket, hanem újakat kontempláltak, holott ha eredményt akarunk elérni, alkalmazkodnunk kell az adott viszonyok megszabta kerethez.

A nemzeti nevelés maga a nevelés. Feladata erkölcsös közösség teremtése, tehát az értelem képzése mellett a jellem fejlesztésére kell törekednie. Azonkívül tekintetbe kell venni azt a célt is, hogy a tanulókat egy nagy közösség tagjaiul neveljük, tehát a nevelést is a közösség elve alapján kell szerveznünk.

A közösségben végzett önálló tevékenység vezeti a tanulót a nemzeti életbe.

Sokszor összezavarják az állampolgári nevelést a polgári jogok és kötelességek tanításával. Ez utóbbi azonban még annyira sem fontos, hogy okvetlenül rendszeres oktatást kívánna. A középiskolában a történelmi oktatás teljesen feleslegessé teheti, az elemi iskolában alkalomszerű felvilágosításokban tömörülhet, külön oktatásra e téren csak a továbbképző iskolákban van szükség. Azonban itt is a történelem menetét kövesse szoros kapcsolatban a tanulók foglalkozási ágának történeti fejlődésével.

Kerschensteiner művei megérdemlik a figyelmet, mert belőlük sok hasznos ösztönzést nyerhet mindenki, aki a nemzeti nevelés gondolatának megvalósítását szívén viseli. *Kelemen Ignác.*

*

Dr. Hans Zimmer: Führer durch die deutsche Herbartliteratur. Langensalza, 1910. 188 lap.

E könyv hézagpótló a Herbart-irodalomban. Célja tisztán csak segítő-eszközt, útmutatást adni a herbarti irodalom nagy labirintusában való eligazodásra. Szerző csak a német nyelven s könyvalakban

* «Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend» — Erfurt (IV. kiadás) és «Grundfragen der Schulorganisation» — Teubner (II. kiadás.)

megjelent műveket vette figyelembe; utóbbi körülmény sajnálatos, mert az e térre vonatkozó értekezések száma is elég nagy.

A könyv az egyes munkákat a következő csoportok szerint tárgyalja: bevezetők (Herbart tanához), encyklopédikus kiadások s anthologiák, életrajzi munkák s levelek, általános philosophia, metaphysika, psychologia, æsthetika és ethika, vallásphilosophia, pædagogia. Az utolsó csoport ismét, a munkák könnyebb áttekinthetősége kedvéért, több fejezetre oszlik.

Az egyes művek a csoportokon belül időrendben, röviden, inkább irodalmilag mint kritikailag vannak jellemezve. Herbart elvi ellenségeit szerző mellőzte.

A könyv mindenképen hasznos szolgálatot tehet a Herbart-kutatónak. *Dr. Lázár Szilárd.*

*

Az elemi mathematikának néhány összefoglaló kézikönyve.

A mathematikának egyik leghasználatosabb, de ennek dacára legkevésbbé sem meghatározott fogalma: az «elemi mathematika». Vannak olyanok, — s itt különösen Holzmüllert kell nagy, négykötetes «Elemente der Stereometrie» c. művével említenem, — kik szerint minden mathematikai igazság beletartozik, ha csak bevezetésénél a differenciál- és integrál-számítás nem szerepel. Így például a jelzett Stereometriában elég részletes felvilágosításokat kapunk a felületek görbületéről s leképezéséről, a cykloidok és a csavarfelületek geometriájáról anélkül, hogy az ominosus d/dx vagy az integrál jellel találkoznánk. A hozzáértőnek felesleges magyaráznom, hogy lényegében a nehézségeket csak megkerültük ily módon, mert hiszen a határ, vagyis a végtelen fogalmával lépten-nyomon dolgozunk.

Újabban evvel a szigorúbb felfogással mindinkább szakítanak. A Weber-Wellstein-féle «Encyklopädie der Elementar-Mathematik» evvel szemben külön fejezetben foglalkozik a differenciál- és integrálszámítással; — igaz, hogy nem sikerül azokat a többivel szerves egésszé feldolgoznia. Ebben a műben sem* találhatjuk annak igazi difinicióját, hogy mi is az «elemi mathematika». Minkowski, a nemrég elhunyt göttingeni kiváló tanár előadásában az «elem» szót chemiai analogiával értelmezi. Az elemi mathematika azokat a részeket tartalmazza, melyekből a mathematikának tárgya összeállítható. Ez a fogalom azonban idővel változik; bármely része a mathematikának elemivé lesz abban a percben, midőn elegendőkép átdolgozták s átgondolták.

* Részletesebben foglalkoztam vele a «M. P. 1909. évfolyamában 312. lap.

Közönséges használatra azt mondhatjuk, hogy elemi mathematika körülbelül az, amit a középiskolákban tanítanak. Bár nem ismerjük félre mindazokat a különbségeket, melyek különböző országok középiskoláinak mathematikai tanítása között, sőt ugyanazon ország különböző középiskola-tipusainál, reform előtt és után valóban léteznek, — mégis van egy bizonyos, — nem is tulságosan kicsiny, — minimalis tudás, mely az összesekre közös. Ily értelemben véve voltaképen minden nagyobb tankönyv az «elemi mathematika» kézikönyve; mindezekre természetesen lehetetlen kiterjeszkednünk. Célunk csak az, hogy oly művekre figyelmeztessünk, melyek a tanár kezébe valók, az ő tudását akár mathematikai, akár didaktikai szempontból fejlesztik. Ebből az okból csak megemlítjük a Tannery-Klaes és Borel-Stöckel-féle tankönyveket,[1] melyek, bár sok ügyes dolgot tartalmaznak, mégis elsősorban a tanuló részére irattak meg.

Ilyen irányú mű az említettem, Weber-Wellstein-féle Encyclopædia is, mely nagy előnyei mellett több hiánnyal bír. Így elsősorban hiányzik az összefüggés a valóságos tanítással. Ezt óhajtja pótolni elsősorban Schwering[2] műve, mely tapasztalt pædagogus munkája. Nem a teljes rendszer található meg benne, inkább egyes kiszakított részek; a közölt fejezetekben azonban sokszor ugyanahhoz az eredményhez többféle uton is jut (pl. a gyökvonásnál, másodfokú egyenlettel) s ekkor megvilágítja az egyes utak didaktikai értékét. Egy és más kérdésnél valamivel mélyebben hatol a problemákba, mint szokás (a 17-szög szerkesztése, irrationalis egyenletek, más helyeken a speciális eseteket halmozza kissé túlságosan (binomiális tétel). A sok részlet között akárhányszor kitünő, sok gyakorlati érzékről tanuskodó megjegyzést találunk.

Sokkal kevésbé élvezetes olvasmánynak igérkezik egy négykötetre tervezett vállalat,[3] melynek első megjelent kötete a geometria elemeit tartalmazza. Célja az, hogy a régi, szigorú módon, — mely pontosan kijelöli minden mondatról, hogy axioma, tantétel, feltevés, állítás, bizonyítás stb. — az újabb geometriai kutatások eredményeit közölje. Bizonyos, hogy sok oly anyagot nyújt, melyet egyébként csak elszórva találunk. Az újabb háromszöggeometria legnevezetesebb tételei, a különféle szerkesztési módszerek geometrographikus alapon,

[1] *Tannery-Klaes:* Elemente der Mathematik 1909. — *Borel-Stöckel:* Die Elemente der Mathematik. I. 1908. II. 1909. — B. G. Teubner kiadása.

[2] *Schwering:* Handbuch der Elementarmathematik für Lehrer.

[3] *Grundlehren der Mathematik.* I. Thieme. Die Elemente der Geometrie.

a térbeli szerkesztések módjai, részletes analytikai geometria, a terület- és felületegyenlőség (Inhaltsgleichheit, — Flächengleichheit.) a tetraeder mértana, — mind nagyon specialis és érdekes vizsgálatok, melyeket helyes volt összegyűjteni, csak persze nem lett volna szükséges azokat oly rideg skatularendszerben közölni.

Ebből a szempontból ép ellentétes a *Killing-Hovestadt*[1] féle munka, mely sokszor meglepő bőbeszédűséggel tárgyal elég egyszerű dolgokat is. Ennek a műnek is csak egy része, a geometriát tartalmazó jelent meg eddig. Alkalmasint Killing befolyásának tulajdonítható, hogy a nem-euklidikus geometria oly sok helyet foglal el, mert neki e téren több sikerült könyvet köszönhetünk. A szerzők maguk is elismerik, hogy a geometriának ez a része nem az iskolába való (a középiskolába) s így e fejezetek csak közvetve lesznek a tanításban hasznosak. Egyébként a könyv nagyobbrészt kritikai munka, amennyiben különös súlyt helyez az egyes részletek didaktikai értékének megbecsülésére. A «Weber-Wellstein»-ben csaknem kigúnyolt geometrographiának meleg védője akad bennük. A geometrographia módot nyujt arra, hogy megállapítsuk két szerkesztés közül, melyekkel ugyanazt a célt érjük el, — melyik az előnyösebb. Bár a szerzők elismerik, hogy még nagyon tökéletlen jelen formájában, de érdemül kell betudni, hogy ezen az elemi szerkesztéseknek már teljesen learatottnak látszó mezején új eredményeket volt képes létrehozni. Érdekes, hogy ezt a gondolatot bizonyos mértékben ugyanazon tétel különféle bizonyításainak viszonylagos megbecsülésére is próbálták (Brandes) átvinni. — A könyv két fejezete elég eredeti: az egyik a geometriai logikát tartalmazza, vagyis a logika azon feltételeit (ellenmondás, azonosság, a tétel megfordítása stb.), melyek a geometriában folyton használtatnak. A másik pædagogiai tartalmú és a szóbeli kifejezés szerepét vizsgálja a mathematika tanításban. A mathematikus beszédét jellemezze a külső dísz elhagyása folytán világosság, egyszerűség, szabatosság; ilyen legyen az előadás, ilyen a tankönyv, s ilyet kivánjunk meg tanítványainktól is. Persze mindenütt okkalmóddal! Nem szabad, hogy különösen a tanítvánnyal szemben ezeket a kivánalmakat túlságba feszítve, a tanítás közvetlensége és elmemozdító ereje veszítsen.

Egészen más jellegűek, bár tárgyuknál fogva idetartoznak, azok a jegyzetek, melyeket Klein Félix göttingeni egyetemi tanár előadásai után adtak ki.[2] Megtalálni bennük a közvetlen előadás frisseségét, a

[1] *Killing-Hovestadt.* Handbuch des math. Unterrichtes.

[2] Klein-Hellinger. Elementarmathematik vom höheren Standpunkt aus. I. Arithmetik, Algebra, Analysis. — II. Geometrie.

tudós magasabb szempontjait. Az előadás célját Klein úgy jellemzi, hogy kisebbíteni akarja azt az ürt, mely az «elemi» és a «felsőbb» mathematika között létesült, s melyet a tanárnak kétszer kell átmérnie: egyszer, midőn a középiskolába az egyetemre megy tanulni, másszor, midőn az egyetemről a középiskolából jön tanítani. Sok kapcsa van e két iránynak és Klein épen e kapcsokat keresi. De sok más kérdésre találunk itt feleletet, vagy még inkább feleleteket. Ugyanazt a nehézséget többen többféleképen oldották meg és sok esetben ép e megoldások egybevetése a tanulságos és elmemozdító. Különösen a mathematika és a filozofia mesgyéjén. Vannak ily fogas kérdések: min alapszik a mathematikai tételeinek helyessége? Hol rejlenek a végtelen fogalmának nehézségei? Miből ered a szám, a tér fogalma? Véglegesen Klein sem intézi el ezeket a kérdéseket, de megismertet a különféle feleletekkel. Ez természetszerüleg historiai alapon történik; de érezni lehet, hogy nála ez nem könyvek összesítése, hanem hogy ő maga is benne volt e történelmi folyamatban, és sokszor irányítólag is szerepelt. Bár a rendes anyag tárgyalásában is sok helyütt újat nyújt, különösen sikerültnek mondhatjuk a függelékeket: Az I. kötetben különösen a másodikat emeljük ki, mely a halmazelméletet tárgyalja meglepő egyszerüséggel és szemléletesen. A II. kötetben pedig Euklides kritikája az, a mi főkép érdekel. A sokat csodált, de talán sokszor túlbecsült görög mathematikus ellen ezek a kifogásai: Definitiói nem világosak, postulatumainak rendszere hiányos, továbbá nincs érzéke a numerikus számolás és a mathematika alkalmazásai iránt. A pædagogust jobban fogja az a másik függelék érdekelni, mely Anglia, Franciaország, Olasz- és Németország mathematikai oktatását igen sikerülten jellemzi és birálja.

Dr. Sós Ernő.

*

Rákosi Viktor: A párisi gyújtogatók.

A párisi 1871-iki *kommün* a közelmultnak azon eseményei közé tartozik, amelyek sokszorosan belejátszanak a mai társadalmi és politikai mozgalmakba is. Pedig kevesen ismerik; a régebbi nemzedék azért nem, mert a kortársak annak idején csak nagyon hiányos értesüléseket kaphattak róla, az ifjabb nemzedék pedig azért nem, mert nem volt nálunk forrás, amelyből megismerhetné. Ezért tarthat számot érdeklődésre *Rákosi* Viktor új könyve, mely *A párisi gyujtogatók* címmel regényes korrajz formájában, színes, drámai elevenségű előadásban, a történeti adatokhoz mindenben híven mondja el a kommün egész borzalmas és fantasztikus részletekben gazdag történetét. Az előadás formája a regényiróé, a hitelesség azonban a lelkiismeretes

történetíróé s így az olvasó a sok tanulság mellé egyúttal élvezetes olvasmányt is kap. Nagyban növeli a könyv érdekességét az egykorú francia rajzok után készült nagyszámú illusztráció. Az érdekes könyv a *Franklin-Társulat* kiadásában jelent meg. Ára fűzve 6 korona.

KÜLFÖLDI SZEMLE.

A XIX. század pædagogiája. A *Rein*-féle **Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik** két első számában egy tanulmány jelent meg *E. Scholz* tollából, amely az utolsó évtizedek szellemi áramlatai és pædagogiai problémái közt von ügyes párhuzamot. Nehéz a feladat, mert a XIX. századnak nincs valami egységesítő jellemvonása; a különböző szellemi áramlatok gyors menetben követték egymást és ennek megfelelőleg változtak a pædagogiai érdeklődés irányai is. A század első fele túlnyomóan irodalombölcsészeti jellegű, megtestesítője Goethe. A német idealismus virágzott az első évtizedekben, amelynek legszebb öröksége a nemzeti egység és politikai szabadság gondolata. A század második felének jellemző alakja Bismarck, az akaraterő megtestesülése. A nemzeti politika gondolata váltja fel az idealismus eszmekörét. Ezekkel az áramlatokkal párhuzamosan azonban egy nem kevésbbé fontos mozgalom fejlődött ki, amelynek forrása a természettudományok hatalmas fellendülése volt. A természettudományokra támaszkodó technika rendkívüli hatásokat váltott ki az ipar és közlekedés terén. Ezeknek a következményei csakhamar jelentkeztek. A természettudományok okozta fejlődés tünetei közt ott találjuk a gyakorlati és idealis materialismust is. Az industriálismus és kapitalismus ellaposította az ízlést és sülyedt az ipari termelés nivója. Másrészt ez a fejlődés volt legfőbb forrása a Franciaországból származó szociális mozgalomnak is, amelynek során a negyedik rend, hatalmának tudatára ébredve, mind hangosabb követelésekkel lépett fel nemcsak gazdasági téren, hanem általános művelődési kérdésekben is. Ennek a mozgalomnak erősen demokratikus és nivelláló iránya keltette fel az egyéniség ellenáramlatát, amelynek Nietzsche a prófétája. Az egyén jogainak hangsúlyozása az értékek viszonyát egymáshoz nagyon megváltoztatta. Erős szkepszis és éles kriticismus tört ki, amely mindenre kiterjedt. A személyiség erős hangsúlyozásával kapcsolatos a művészi kultúrára való vágyakozás.

Ilyen tarka képet mutatnak az utolsó évtizedek szellemi áramlatai, amelyekkel párhuzamosan jelentkeznek a különböző pædagogiai irányok. Amikor a kor jelszava az volt, hogy «a műveltség szabaddá

tesz», az iskolától is azt kívánták, hogy mennél gazdagabb tudást nyújtson. Ez volt a *tanítóiskola* kora, amely azonban hamarosan felkeltette a «túlterhelés kérdését», amelynek hullámai ma sem csitultak el. A század közepén a műveltség fogalma finomodott és kezdték a jellemet becsülni, felmerült Herbarttal a nevelőoktatás eszméje, amely a *nevelő*iskolát teremtette meg. De ennek az ideálja még meg sem valósulhatott, mikor a nemzeti érzület terjedése nemzeti nevelést is kívánt. A nemzeti gondolattal párhuzamosan fejlődött ki a szociális áramlat. Ennek hatása alatt keletkezett a *szociális pædagogia*, amely az egyént a társadalom tagjául akarja neveltetni. Nem a szociális pædagogia ellen, hanem az egyformásító, mindenkire egyenlő mértéket alkalmazó iskolával szemben kezdték az egyén jogait hangsúlyozni és megalakult a *személyiség* pædagogiája, amely megkívánja, hogy a tanító szabad személyiség legyen és a tanulót is ilyenné nevelje. Ez az irány szinte korlátlan szubjektivizmussá fokozódott és a művészi kultúra után való vágyakozással együtt a *művészi* nevelés gondolatára vezetett. A szkepszis és kriticizmus végül a tapasztalati lélektan elvetésében nyilvánult és a kísérleti lélektannal kapcsolatban jelentkezik a *kísérleti* pædagogia, amelyet hívei mindenhatónak gondolnak. A *munkaiskola* gondolata nem új, csak új szempontból sürgetik. Társadalmi, gazdasági és fiziologiai érveket sorakoztatnak az érdekében.

Ez a nagy zavar azt mutatja, hogy átmeneti korban élünk. Ha józan szemmel nézzük a különböző irányokat, mindegyik hoz valami figyelemreméltót és ez csak jó jel arra, hogy a sok különböző irány meg fogja találni a helyes útat, amelyen a nevelésnek haladnia kell. Az erkölcsiség ápolásáról és fejlesztéséről azonban sohasem szabad a nevelésnek lemondania.

*

Pædagogiai tanszékek. Ilyen címen foglalkozik *Friedrich Baumann* a **Pädagogisches Archiv** novemberi számában egy felszólalással, amely a porosz képviselőházban hangzott el annak érdekében, hogy az egyetemeken a pædagogia külön tanszéket kapjon. A felszólalás tulajdonképen abból indult ki, hogy ha a tanítók az egyetemet látogatják, akkor ilyen tanszékekre nagy szükség lesz. Ez a követelés — hogy a tanítók látogathassák az egyetemet — Németországban sokfelől hallatszik és Württembergben meg is valósult, de Baumann ezt célszerűnek nem tartja. Az egyetemi tanulmányok célja ugyanis a tudományos önállóság, ezt pedig nem is lehet a tanítóktól kívánni. De rossz következményei is volnának ennek a reformnak, mert egyrészt a tanítók azután nem szívesen tanítanának népiskolákban, másrészt

ez az új elem még jobban megnehezítené az egyetemi előadások berendezését, pedig ma is elég nyomasztólag hat a hallgatók előzetes képzettségének nagyon különböző foka. Viszont meg kell kívánni, hogy a tanítóképzők tanárai egyetemi képesítésűek legyenek, hogy a tudomány színvonalán álljanak, ami ma még egyáltalán nincs meg. A tanítóknak külön továbbképző tanfolyamokat kell rendezni és ezeken közölni velük a tudományos kutatásnak azokat az eredményeit, amelyek őket érdekelhetik. De nincs szükség Baumann szerint a középiskolai tanárjelöltek érdekében sem arra, hogy külön pædagogiai tanszékeket állítsanak fel, mert a filozofia tanárai tarthatják a szükséges pædagogiai előadásokat, amint ez ma a német egyetemek legnagyobb részén történik. És a filozofusok szívesen is adják elő nemcsak a pædagogia történetét, hanem még a kísérleti pædagogiát is. Különösen a gyermektanulmányok és a kísérleti pædagogia fellendülése miatt hangzik sokszor az a követelés, hogy külön pædagogiai tanszékek kellenek, de a kísérleti pædagogia hívei nagyon túlbecsülik az e téren elért eredményeket. A középiskolai tanárjelöltek általában nem foglalkozhatnak többet az egyetemen pædagogiával, mint eddig tették, mert az csak szaktanulmányaik rovására történhetnék. Elég, ha az egyetemen pædagogiai lélektannal és a pædagogia történetével foglalkoznak. A pædagogiai elméletbe való elmélyedésre sokkal alkalmasabb idő a szemináriumi és próbaév, amikor a nevelés gyakorlati oldalával is megismerkednek. Az elmélet és gyakorlat kölcsönhatása biztosítja azt, hogy a tanárjelölt nem felületesen foglalkozik a pædagogiával.

*

A munkaiskola. A **Pädagogische Studien** hatodik füzetében *Karl Kubbe* a munkaiskola lélektani alapvetését bírálva, a következő megállapodásra jut. Ha a munkaiskolát úgy emlegetik, mint a tanítóiskola ellen felmerült ellenáramlatot, ez abból ered, hogy a népiskola céljainak történetét nem ismerik. A nevelőiskola mindig nagyra becsülte a kézügyességet, a munkaiskolának tehát fel kellett volna fednie a nevelőiskola hiányait és megmutatni, hogy kell ezeket megszüntetni. A kézügyesség is feltételezi az értelmet. A ki a munka fogalmát megfosztja az értelem jegyétől, az hibát követ el. A munkaiskola véleménye szerint a munka általában «az» a módszeres eszköz, amely szemléletes gondolkodásra vezet. De veszedelmes tévedés azt hinni, hogy az ember egész szellemi életét a képzeletre lehet felépíteni. A munkaiskola a lelki életnek csak egyik oldalát használja alapul, a legcsekélyebbet és így esztétikus intellektuálizmusnak mondható. Az elvont gondolkodási tevékenység ép oly fontos oldala a lelki életnek, mint a szemléletes gondolkodás. A munka nem az az eszköz, amely

képzeletet teremt, hanem az, amelyben a képzelet működhetik; nem ok, hanem hatás. A képzelet képzeteken alapszik, ezek pedig magukban is önálló célok — és teljesen a lelki mechanizmus munkája: *szabadon* emelkedő képzetek társulása. A gondolkodás nem szemléletes, olyan tevékenység, amelynek eszközei a képzetek. A képzelet és gondolkodás levezetett, szekundér jelenségek és nem alkalmasak a szellemi képzés alapjaiul. Ilyen célra csak az érzés való. A munka értékét a munkaiskola túlbecsüli, mert képtelen a hozzá fűzött várakozásokat beváltani. A munkaiskolából hiányzik a lélektani megokolás és hiányozni is fog, mert sem Herbart lélektanából, sem a kísérleti lélektanból nem lehet a munka-pædagogia számára az alapvetést meríteni.

*

Nők mennyiségtani oktatása. A **Revue de l'Enseignement des Sciences** julius-októberi számában *L. Zoretti* azt az anomaliát világítja meg, hogy a francia középfokú leányiskolák mennyiségtani oktatása nagyon alacsony színvonalú. A tantervben mindennek juttatnak helyet, csak a mennyiségtannak maradt nagyon kevés hely. Lehetetlen manapság olyan érveket felhozni ennek az állapotnak az indokolására, hogy a nőknek nincs elég logikai érzékük, mert ez bizony nagyon sok férfinál is hiányos, vagy hogy a mennyiségtani oktatás egyáltalában nem való a nőknek, hiszen a történet ellene cáfol ennek az állításnak, azoknak a nőknek a nevével, akik nagy eredményeket is értek el. Ennek az állapotnak káros befolyása mindenekelőtt a nők tanárvizsgálatain érzik, mert az ilyen gyenge képzettség mellett azoknak a vizsgálatoknak a színvonala nagyon alacsony. De nemcsak a leendő tanárnőknek van szüksége több ismeretre, hanem mindenkinek és arra is kell gondolni, hogyha van valaki, aki többet akar tanulni, annak az előrejutását nem szabad megakadályozni.

A lehetséges megoldások között legkevésbbé az valósítható meg talán, hogy a leányok a fiúk középiskoláit látogassák. Arról is aligha lehet szó, hogy a tantervben a mennyiségtan nagyobb teret nyerjen, mert így is tartani kell a túlterheléstől. Zoretti ezért azt ajánlja, hogy a harmadik év után ágazzék kétfelé a középiskola és a két ágazat egyike humanisztikus, másika realisztikus legyen. A két tagozat sok tárgyban közös lehetne. A realisztikus ágazat azután kielégíthetné azoknak az igényeit, akik nagyobbfokú természettudományi irányú műveltséget akarnak szerezni. Emellett hozzájárulna a női tanárok képzésének emeléséhez is. *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.

Tizedik füzet (október): *Dr. Paul Bode*, A német közoktatásügyi kiállítás a brüsszeli világkiállításon és az ott tartott kongresszusok. — *Eduard Blocher*, A gyermekek megterhelése az idegen nyelvek erőszakolásával. — *Dr. Laurence* Freiherr von *Makkay*, A japán iskola jellege és reformja.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *O. Flügel, K. Just* und *W. Rein*, Langensalza, 1910—11. XVIII. Jahrgang.

Első füzet (október): Prof. *Dr. H. Schoen*, Francia vélemények a német gimnáziumok tanításáról. — *Dr. G. Bagier*, Herbart és a zene. — Prof. *Dr. G. Budde*, A középfokú fiúiskolák felső tagozatán folyó oktatás szabadabb alakítása. — *E. Scholz*, Szellemi áramlatok és pædagógiai problémák. — Prof. *Adolf Mayer*, Képek használata a beszédben. — *Marx Lobsien*, Prof. Schuyten munkaelmélete. — *W. Rein*, Oberlin.

*

Archiv für die gesamte Psychologie. Unter Mitwirkung herausgegeben von *E. Meumann* und *W. Wirth*. Leipzig, 1910. XIX. Band.

Első és második füzet: *Gustav Kafka*, Kísérlet az «én» problémára vonatkozó újabb nézetek bíráló ismertetésére. — *Margarete Calinich*, Kísérlet a szín-élmények hangulati értékének elemzésére.

*

Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Begründet von *F. Kemsies*. Herausgegeben von *M. Brahm G. Deuchler, O. Scheibner*. Leipzig, XI. Jahrgang.

Tizedik füzet (október): *A. Busemann*, A «kísérleti pædagógia» feladatáról és határairól. — *Dr. H. Keller*, A menedékhelyi nevelés nehézségei. — Prof. *Dr. b. Cay v. Brockdorff*, A tanulók írásbeli dolgozatainak lélektanához. — Prof. *Dr. A. Netschajeff*, Adalék a tanulók tárgyi képzetekben való gazdagságának vizsgálatához.

*

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

Ötödik füzet: *K. Kubbe*, Képek nézése az esztétikai élvezésre nevelés szolgálatában. — *Wittig*, Hogyan nevelünk nemzeti érzületre és

cselekvésre. — *Trobitzsch*, Dr. Wilk számológépe. — *Fr. Franke*, A munka az iskolában. — *Franz Hertel*, Munkaoktatás.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Im Verein mit *Dr. G. Anton* und *Dr. E. Martinak* herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza, 1910—11. XVI. Jahrgang.

Első szám: Dr. med. *Bayerthal*, Iskolásgyermekeknél előforduló agybántalmak és beszédzavarok. — *Martha Silber*, Egy gyermek kérdései, beszéde és gondolkodása. — *Dr. K. Wilker*, A családi nevelés harmadik nemzetközi kongresszusa. — *Heinrich Heine*, Egy menhelyen nevelt gyermek korábbi életéből.

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von *E. Hiemann*, *F. Lindemann*, *R. Schulze*. Leipzig, 1910—11. XXII. Jahrgang.

Első füzet (október): *Paul Thomas*, A földtani oktatás új útjai. — *Dr. Wehnert*, Költői művészet. — *Rich. Hennings*, A hülye gyermekek kézimunka-oktatása.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1910. XIV. Jahrgang.

Tizedik füzet (október): *Paul Henkler*, Natorp könyvéről (Philosophie und Pädagogik). — *O. Karstädt*, Herbart esztétikája és a költészet iskolásodásához való kettős viszonya (befejező közlemény). — *Karl Muthesius*, Goethe és Pestalozzi. *Dr. Ernst Weber*, Herman Itschner «Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer» c. könyve. — A pædagógiai akadémia kérdéséhez. — *Friedrich Wienecke*, Adalékok a nevelésügy történetéhez.

*

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.

Tizedik füzet (október): Prof. *Hans Cordsen*, Egy gyermektanulmányi intézet. — Lic. *E. Rolffs*, Az ifjúság védelmére szolgáló alkoholellenes törekvések. — *Karl Muthesius*, A tanítóképzés kérdésének mai állása. — *Wilhelm Bloch*, Menedékhelyi nevelés Brandenburgban. — *Anton Penkert*, Kritikai adalékok az utcai dalirodalomhoz. — A német gyermekbíróság második ülése. — *Leopold Katscher*, A kezek egyenlő mértékben

való használatára nevelés. — *Dr. Hugo Eick*, Írásos tipus és írástanítás grafológiai alapon. *Philipp Franck*, Német művészek rajzai.

*

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von *H. J. Müller*. Berlin, 1910. LXIV. Jahrgang.

Tizedik füzet (október): *Dr. P. Lorentz*, A tanárok pædagogiai képzéséhez. — Professor *Dr. Th. Plüss*, Az Ilias mykénei és az ezt követő korbeli hasonlatai. — Professor *Dr. M. v. Kobilinsky*, Arzis és tézis a görög és római verslábakban.

*

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.

Kilencedik füzet (október): Prof. *Dr. Adolf Busse*, A neveléstudomány kezdete. — *Dr. Hermann Ed. Sieckmann*, A német nyelvben megnyilatkozó művészi elemről. — Prof. *Dr. Alfred Biese*, Schiller mint mai ifjúságunk nevelője. — *Dr. Siegfried Reiter*, Karl Otfried Müller és Ludwig Schorn levelezése (befejező közlemény). — *Dr. Friedrich Mayer*, Az állampolgári nevelés célja és módszere és tantervvázlat.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram*. Teubner. 1910. IX. Jahrgang.

Tizedik füzet (október): Lic. *Dr. Schnell*, A porosz középfokú leányiskolára vonatkozó rendeletek. — *Ernst Wolter*, A felsőleányiskola utolsó osztályában tanítandó etika az új tanterv szerint. — *Karl Hecsz*, Tanítónőképző-intézeti növendékek gyakorlati képzéséről.

*

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

Nyolcadik és kilencedik füzet (szeptember): *Edmond Hauler*, Enniushoz. — *Eduard Stettner*, Cato Maior, mint politikai iránymű. — *Joh. Arbes*, A nehézkedési állandójának és a föld sűrűségének kiszámítása középiskolákban. — *Jos. Zycha*, Jelentés a X. német-osztrák középiskolai kongresszusról. (1910 márc. 21—23.) (első közlemény.) — *P. Friedrich A. Feigl*, Képes olvasókönyvek.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber*, *Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser*. Wien, 1910. XXXV. Jahrgang.

Tizedik füzet (október): *Dr. Charles Glauser*, A német modern filologusok általános szövetségének 14. közgyűlése Zürichben (befejező közlemény). — *Rudolf Bertel*, A középiskolai természetrajzi oktatás korszerű követelményei (befejező közlemény). — *Rudolf Zdenek*, A háromszög területének felezése. — *Kemény Ferenc*, A középiskolai oktatás multja és jelene.

*

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.

Tizedik szám (október): Prof. *Adolf Bartels*, Nemzeti ünnepi játékok és tanítóképzés. — *Karl Muthesius*, A brüsszeli német közoktatásügyi kiállítás (befejező közlemény). — A pædagógiai akadémia. — *Dr. Tögel*, Pædagógiai kar szükségessége egyetemeinken. — *Dr. Hermann Gebhardt*, Karl Heinrich Nikolai, az első szász tanítóképző-intézet első igazgatója (befejező közlemény).

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid*. Leipzig u. Berlin, 1910. III. Band.

Tizedik füzet (október): *R. Winderlich*, Az anyag problémája. — *Dr. E. Wernicke*, Az időjárástan egy porosz gimáziumban. — *L. Spilger*, A plőni szünidei tanfolyamok. — *Dr. O. Mathuse*, A természetrajzi kiállítási szekrény. — *Berthold Klatt*, A német meghatározó okok problémájának mai állásáról (befejező közlemény). — *Dr. O. Külpe*, Ismeretelmélet és természettudományok. — *Dr. C. v. Monakow*, Az agy tevékenységeinek lokalizálása. — *E. Oppermann*, Földtan és iskola.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1910. Nouvelle série. Tome LIV.

Tizedik szám (október): *Charles Chabot*, A középfokú oktatást fenyegető veszedelem. — *Edouard Petit*, A népnevelés harmadik nemzetközi kongresszusa. — *Maurice Roger*, Az elemi oktatás a brüsszeli kiállíson (befejező közlemény). — *Paul Janet*, A tudományos szellem. — *George Wenlersse*, Párizs átalakulása a második császárság alatt.

*

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

Tizenötödik szám (szeptember): *Henri Bernès*, Függetlenség vagy beolvadás. — Egy tauácstag, A közoktatási tanács júliusi ülése (első közlemény). — *A. Albert Petit*, Elsatnyulás. — *Ch. H. B*, Léon Lemoine emlékezete. — *H. B.*, Oktatási Krónika.

*

Rivista Pedagogica. Pubblicazione mensile dell'Associazione pergli Studi Pedagogici. Fondata da *Luigi Credaro*. Direttori: *Paulo Vecchia Italo Raulich*. Róma, 1910—11. Anno IV. Vol I.

Első szám (október): *G. A. Colozza*, A becsületérzés nevelése (harmadik közlemény). — *Maria Levi*, A mannheimi módszer átvitele Olasz-

országba és alkalmazása az ottani iskolákhoz. — *Maria Antonietta Maccagno*, A kísérleti lélektan tanítása a római egyetemen. — *Frederico Jodl*, A tudomány és lelkiismeret szabadsága.

*

The Journal of Education. A Monthly Record and Review Vol. 41. (New Series 31) London 1910.

Tizedik szám (október): *E. M. White*, Az igazi vallásos nehézség: különös tekintettel a középiskolákra. — *E. A. M. Webb*, Az angol nyelv tanítása. — *A. F. Leach*, A monostorok és a leányok nevelése. — O. Browning mint nevelő.

*

The Pedagogical Seminary. Edited by *G. Stanley Hall* with the assistance of *William H. Burnham*. Worcester, Mass., 1910. Vol. XVII.

Harmadik szám (szeptember): *Harry Woodburn Chase*, Lélekelemzés és a tudattalan. — *John R. Pelsma*, Egy gyermek szókincse és ennek fejlődése. — *Daisy B. Brown*, Gyermekek gondolatai a biblia tanulásának értékéről. — *Henry H. Goddard*, Négyszáz gyengeelméjű gyermek osztályozása Binet módszere szerint. — *May Wood-Simons*, Ipari nevelés Chicagóban.

*

Education. A monthly magasine devoted to the Science, Art and Philosophy and Literature of Education. *Frank Herbert Palmer*. Editor. Boston 1910—11. Vol. XXXI.

Második szám (október): *O. J. Schuster*, A szokások képzésének fontossága. — *Charles Swain Thomas*, Az angol nyelv tanításának fontos alapelvei. — *Sekiji Nishiyama*, Japán középfokú nevelés. — *Alice Sinclair Botkin*, A mellékes érdeklődések viszonya a középiskola fontosabb tárgyaihoz. — *R. H. Whitbeck*, Mit hangsúlyozzunk a földrajzi tanításban? — *William C. Ruediger*, A vasárnapi iskola tanterve. — *Maud Elma Kingsley*, Ismétlő kérdések Maculay «A régi Róma dalai» c. művéhez.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Rahway, N. J. and New-York, 1910. Vol. XXXVIII.

Harmadik szám (október): *H. B. Mitchell*, A Columbia College külön tanfolyamainak új rendszere. — *Arland D. Weeks*, Azok a módok, amelyeken felsőbb intézetek szolgálatára lehetnek falusi közösségeknek. — *Walter L. Fleming*, William T. Sherman, mint történelem-tanár. — *H. R. Mussey*, Gazdaságtan a college tanfolyamában. — *H. L. Terry*, Fizika a középiskolában. — *William Matlock*, A vallástanítás az állami egyetemeken. — *Jessie Frances Smith*, Jelentés az angol nyelv tanításáról Anglia és Skócia középiskoláiban. — *Frederick P. Keppel*, Az egyetem adminisztratív szervezete.

*

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

Hetedik szám (október): *H. S. Terry,* Algebra a középiskolában. — *W. A. Knight,* Tetszőleges szög három részre osztása hyperbolával. — *A. Latham Baker,* Mi jellemzi a trigonometriát? — *Lindley Pyle,* A matematika és fizika összekapcsolása. — *F. R. Garton,* Színek egymásra vetítésének módszere. — *Charles M. Brunson,* A fizika mint a jellemképzés egyik tényezője. — *Charles R. Allen,* A középiskolai természettudományi felszerelés. — *M. D. Sohon,* A vegytan bevezetése. — *John C. Olsen,* Az ételek minőségi vizsgálatának haszna az általános vegytan oktatásában. — *Harry M. Clem,* A föld alakjának, forgásának és keringésének befolyása az éghajlatra és az életre a tanításban.

*

The School Review.

Nyolcadik szám (október): *R. M. Wenley,* A klasszikusok és a választói rendszer. — *Otto Jespersen,* Modern angol nyelvtan. — *Charles Riborg Mann,* A fizika és a nevelés. — *Carleton L. Brownson,* A college-ek és középiskolák kapcsolata: törekvések és lehetőségek. *George A. Works,* Az alkalmazott vegytan középiskolai tanfolyama. — *E. N. Babcock,* Hale professzor cikkei a latin írásbeli dolgozatról.

*

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.)

Negyedik szám (október): *E. C. Rowe,* Szándékos mozgás. — *T. Okabe,* A hit kísérleti vizsgálata. — *L. R. Geissler,* Az asszociációs reakció tudatának előzetes introspektív tanulmányozása. — *E. B. Titchener and L. R. Geissler,* Wundt Vilmos tudományos munkásságának bibliografiája.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1910. dec. 17-én.

Jelen vannak : dr. Fináczy Ernő elnöklésemellett, gróf Széchenyi Béla, gróf Jankovich Aladár, báró Guttman Vilmos, gróf Klebersberg Zdenkó, Kohányi Ferenc prelatus, Tarkovics József v. b. t. t., nyug. államtitkár, Unkelhäuser Károly és Romy Béla minist. tanácsosok, Neiszer Antal min. oszt. tanácsos, Körösi Henrik, központi kir. tanfelügyelő, Csury Jenő, Gorzó Dénes, Gyulay Ágost, Imre Sándor, Juba Adolf, Komáromy Lajos, Kovács János, Margittai József, Nagy László, Petri Pál, Székely György, Tarnok Károly, Vangel Jenő, Weszely Ödön, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül nagy számban vendégek.

I. *Elnők* megnyitja az ülést.

II. *Margittai József:* «*A szlavoniai magyarok és a Judian-egyesületi iskolák*» cím alatt értekezik.

Elnők az érdekes és tanulságos előadásért köszönetet mond. Az előadó oly ügyet ismertetett meg velünk, amelyet mi, akik az események szinhelyétől távol vagyunk egyáltalán nem, vagy csak nagyon felületesen mertünk. Éveken át nagy kitartással folytatott munkássága a Julián-iskolák körül minden hazafinak elismerésére méltó, mert habár az Egyesül etélén oly férfiak állanak, akik egyéniségük és kiváltságos helyzetük teljes súlyával buzgólkodnak a nemes cél érdekében, a teljes siker mégis egy cselekvő erőt kíván, aki az eszmét a gyakorlatban megvalósítja. Ez a cselekvő erő a felolvasó volt. Végül az Elnök örömét és köszönetét fejezi ki azért, hogy a Julián Egyesület illustris vezetői és párfogói is megsztitelték a társaságot jelenlétökkel. Az ülést bezárja.

Hivatalos nyugtázás.

1910 dec. 15. óta a következő befizetések teljesíttettek:

Rendes tagok adományai:

Bozóky Endre dr. 20 K.

Kültagok befizetései:

1907-re: Slany S. Pál Békéscsaba. Gelete János Kóka.

1908-ra: Slany S. Pál Békéscsaba. Teveli Mihály dr. Bpest. Polgár Gyula dr. Bpest. 3 K. Gräflné Jablonkay Mária Solymár. Pákay György Kispest.

1909-re: Teveli Mihály dr. Bpest. Polgár Gyula dr. Bpest. 3 K.

1910-re: Lázár Lajos Galgócz. Sebők Gyuláné Bpest. Német Sámuel Felsőlövő. Bordán József Vámosmikola. Algöver Pál Pitvaros. C. Horváth Gyula Balassagyarmat. Takács József Kismarton. Lenhardt Károly Modor. Schozenszky János Bpest. Sekulja Jakab Fiume. Simonides István Trencsén. Kiss Gábor Bpest. Lados József Bpest. Némethy Lenke Csimpa. Blickling Antal Bpest. Pechány Adolf dr. Bpest. Kardos István Nyiregyháza. Frindt László Visk. Kurucz Vazul Dicsőszentmárton. Körtvélyesy Károly Hódmezővásárhely. Pap Illés dr. Kassa. Tas János Nyiregyháza. Ernyi Gilbert Nagyvárad. Molecz Béla Szentes. Kovács Zoltán Bpest. Miklós Gergely Bpest. Kohlbach Bertalan dr. Bpest. Teveli Mihály dr. Bpest. 1 K. Lázár Szilárd dr. Bpest. Kovács Pál Barstaszár. Bagyary Simon dr. Rákospalota. Donner Lajos Békéscsaba. Baló József dr. Bpest. Varasdy Lajos Szekszárd. Bartók Jakab Losonc. Bardócz Pál Budafok. Baránszky Gyula dr. Bpest. Nádai Pál dr. Bpest. Teveli Mihály Bpest. Ormai Balázs Szabadka. Posch Zsigmond Keszthely. Kara Győző Arad. Incze József Bpest. Oberle Alajos Bpest. Gonda József dr. Makó. Chalupka Rezső Székelyudvarhely. Boldizsár Boldizsár Sepsiszentgyörgy. Blickling Antal Magyarcsanád. Csajághy Béla Bpest. Fekete József Bpest. Bánóczi József dr. Bpest. Kis Károly Kézdivásárhely. Batiné Stancsics Fanny Nyúlhegy. Wiese Gyula Igló. Horváth Ferenc Karczag. Kuster Lajos Salgótarján. Szibelth Sándor Püspökladány. Poltz József Jolsva. Zelenka Frigyes dr. Bpest. Kövessy Jenő Modor. Jánosi Béla dr. Bpest. F. Kis István Isztebne. Juhász Balázs Orosháza. Szlávik Ferenc Csiksomlyó. Szabó Adorján Kassa. Révész Géza dr. Bpest. Bély Mihály Bpest. Vitális István dr. Selmeczbánya. Szukmó Ambrus Nagykőrös. Mórocz Sándor Ujpest. Nichi Lázár dr. Pancsova. Dela Roche Judit Veczés. Kálnoky Domokos Magyarbánhegyes. Kaszapinovics Vitál Dobricza. Márk Imre Hajdunánás. Mesterházy Jenő Bpest.

1911-re: Hrabussay István Ruttka. Endrei Gerzson dr. Losoncz.

Kis Gábor Bpest. Schmidt Mária dr. Bpest. Burány Gergely dr. Csorna. Leitner Ferenc Sopron. Balogh Jenő Nagylózs 2 K. Nagy József dr. Székesfehérvár. Kelemen Ignác Bpest. Pallós Albert Kolozsvár. Schmidt Antal Pozsony. Szathmáry István Arad. Horváth Balázs dr. Kassa. Karl Lajos dr. Bpest. Nádai Pál dr. Bpest. Teveli Mihály Bpest. Lázár Szilárd dr. Rákospalota. Décsi Janka Bpest. Győri Vilmos Pozsony. Inderszt Károly Kisgaram. Klinda Gyula Bpest. Schæffer Mátyás Vác. dr. Török Istvánné Cegléd. Pecz Vilmos dr. Bpest. Dassiewitz Gyula Miskolc. Dénes Károly Déva. Speidl Ernő Resicza. Binder Laura Kolozsvár. Tanács Imre Sárospatak. Gönczy Lajos Szurdok. Fodor János Kézdivásárhely. Killyéni Endre Hosszúfalu. Rechling Ernő Temeskubin. Losonczy László Nagykőrös. Gálfalvy Samu Székelykeresztúr. Török Lajos Bártfa. Bánfi Alajos Sümeg. Volkmann János Zólyom. Földes Vilmos Oravicza. Fejér Áron Nagyenyed. Lippay M. Teréz Pécs. Ambrus Antal Kudzsir. Medgyesy Lajos Zalaegerszeg. Gácsér József Debreczen. Posch Árpád Bpest. Fazakas József dr. Kolozsvár. Klingenberg Jakab Pécs. Bán Géza Hajdunánás. Koller István Besztercze. Pacher Donát Sopron. Klug Péter Szeged.

1912-re: Hrabussay István Ruttka. Nagy Lajos Orosháza.

Lezáratott 1911. jan. 15-én.

*

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékok törlesztését a több ízben és legutóbb az 1911. évi I. füzettel 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 teljes példányok kaphatók. A t. tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

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

XX. ÉVFOLYAM. 1911. FEBRUÁR. 2. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

Dr FINÁCZY ERNŐ

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTI

Dr WESZELY ÖDÖN



BUDAPEST

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1911.

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

Dr. Finácz Ernő: Az érettségi vizsgálat ... 65

Dr. Kornis Gyula: Tolsztoj mint pædagogus. (Második, befejező közlemény) ... 77

Dr. Kőrösi Henrik: A második nemzetközi elemi népiskolai kongresszus Párisban. (Második, befejező közlemény) ... 83

Kisebb közlemények.

Dr. Török Arthur: Jegyzetek a brüsszeli világkiállítás tanügyi részéről ... 99

Irodalom.

Beke Manó: Differenciál- és integrálszámítás. Ism. **Kelemen Ignác** 103

Szitnyai Elek: Az életfilozófia problémái. Ism. **Dr. Kornis Gyula** 105

Ortt Felix: Levél kis hugomhoz ... 108

Külföldi szaklapok ... 109

Magyar Pædagogiai Társaság.

XIX. nagygyűlés, 1911 január 21-én ... 115

Tagok névsora ... 125

MAGY. AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

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 díjuk 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. Finácz 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.

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.).

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGÁLAT.

(A Magyar Pædagogiai Társaság XIX. közgyűlésének elnöki megnyítója.)

Az érettségi vizsgálat kérdése körülbelül húsz esztendeje van napirenden. E két évtized alatt nem volt középiskolai szaktanácskozmány, mely ne foglalkozott volna vele, s bőséges alkalmat ne adott volna az intézmény híveinek és ellenségeinek álláspontjuk kifejtésére. Tanulságos e tekintetben az 1890. évi berlini középiskolai konferencia naplója;[1] vagy az a nagy arányú és mintaszerű enquête, melyet 1906-ban a Revue Universitaire rendezett;[2] vagy az 1908. évi bécsi tanácskozás.[3] A pædagogiai irodalomban is állandó vita folyik e tárgy körül. Szenvedélyes invektivák se hiányzanak. Egész kis szótárt lehetne szerkeszteni a modern irányok előharcosainak megbélyegző epithetonaiból és kiszínezett nyilatkozataiból: Kínpaddal egybekötött főbenjáró ítélkezés (hochnotpeinliches Halsgericht); szellemi Prokrusteságy; lidércnyomás; rémkép, mely az egész iskolai munkát megutáltatja (eine Verekelung des ganzen Schulbetriebs); csodaszörny (monstre); rágódó féreg (ver rongeur); ijesztő fenevad, — ilyen és hasonló kifejezések rajzanak szerte a vitában.[4] «Az érettségi vizsgálat következményei», mondja a bécsi enquête egyik tagja,[5] «melyek állandó akadályt teremtenek és pathologiailag tovább élnek azok fejében (!), akik ezt a vizsgálatot letették, végösszegökben és hatásukban mint az egész nemzet értelmiségének, akaraterejének és politikai életrevalóságának gyengülései jelentkeznek, mint egy kiszámíthatatlanul messzevágó, nehéz traumatikus neurosis, mint az egész szellemi kultúra csorbítása, mint a kultúra gyógyíthatatlan sebe».

Feltünő mégis, hogy az egész kemény és elkeseredett ostrom, mely a szóban levő intézmény ellen irányul, mind a mai napig ered-

[1] Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 1891. W. Hertz, 560—599. l.

[2] Revue Universitaire 1907. évf. I. 1—47.; 92—147. l.

[3] Mittelschul-Enquête. Referate und Korreferate. Wien, 1908. 43—57.; 447—528. l.

[4] L. Schneller István: Az érettségi vizsgálat ellen. Budapest, 1910. 8—9. l.

[5] Dr. Scheu, az 505. lapon.

ménnyel nem járt. Az érettségi vizsgálat ma is megvan. Az 1890. évi berlini tanácskozáson (mely a német tudomány és közélet koryphæusainak részvételével folyt le), *egy* szavazat ellenében az összes jelenlévők a vizsgálat megtartása mellett foglaltak állást.[1] Az 1900. évi berlini konferencián[2] a vizsgálat létjoga már nem is jött szóba. A Revue Universitaire enquêtején a vélemények többsége a baccalauréat fenntartására irányult,[3] bár majdnem mindenkinek volt valami kifogása ellene. A bécsi enquête eredménye:[4] Az érettségi vizsgálat fenntartandó. És hiába esett annyi zokszó, a művelt államokban mindeddig nem találkozott közoktatásügyi minister, aki, mikor döntésre került a dolog, az eltörlés kimondására vállalkozott volna, s ily irányú intézkedést mert volna akár a törvényhozásnak javasolni, akár csak rendeleti úton is életbeléptetni. Érezte mindenki, aki felelősséggel dolgozik (mert könnyű intézmények lerombolását sürgetnie annak, akit az országos intézkedés joga és kötelessége nem illet), hogy abban a percben, mikor megszünik az érettségi vizsgálat, más valamely intézményt kell alkotni, mely helyébe lép.

Kutatni akarom a mai alkalommal, mi lehet az oka annak, hogy az érettségi vizsgálat még mindig nem esett áldozatul az Európaszerte megnyilvánult ellenséges közhangulatnak? Mi az, ami ezt az intézményt sokaknak szemében szükségessé és jogosulttá teszi? Mi lehet az a belső ellenálló erő, melyen megtörnek a támadások? Foglalkozni akarok tehát az érettségi vizsgálat *létjogának* kérdésével, kirekesztve fejtegetéseim köréből a vizsgálat megtartásának módozatait és részleteit, úgyszintén minden személyes polemiát. Tekintélyekre sem fogok hivatkozni; hiszen azokkal a kiváló elmékkel szemben, akik a ceterum censeo-t vallják, hozhatnék fel más kiváló férfiakat, kik az érettségi vizsgálatot, habár módosításokkal, szükségesnek vélik.

Egyelőre tiszta elvi álláspontra helyezkedve, arról valóban nincs mit vitatkozni, vajjon a *középiskola érdeke* szükségessé teszi-e az érettségi vizsgálatot vagy sem? Oly intézmény, mely nem magának az iskolának természetes feladatait szolgálja, a pædagogus szemében legalább is fölöslegesnek látszik. Az iskola nem azért van, hogy vizs-

[1] Verhandlungen stb. 663. l.

[2] Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts; Berlin 6. bis 8. Juni 1900. Halle a. S. 1901.

[3] Revue Univ. id. köt. 26. l.: «En somme de l'étude du nouveau régime ne ressort pas la condamnation du baccalauréat, mais bien plutôt, avec des réserves de détail, l'adhésion de la majorité à la formule de la Fédération de Paris: Ce n'est pas au moment où le baccalauréat donne les meilleurs résultats qu'il convient de le supprimer.»

[4] Mittelschul-Enquête 523. l.

gálatokat tartson, hanem hogy tanítson, s amennyiben tanító eljárása vizsgáló jelleget ölt, ez a vizsgálás csakis magának a tanítás belső sikerének érdekében mehet végbe, csakis ebből az érdekből merítheti indítékait és csakis ehhez az érdekhez szabhatja eljárásmódjait. Az oktatás hézagtalansága abban áll, hogy minden új ismeret kapcsolatát találja meg a már megszerzett képzetekben, amiből a jó tanárra az a magától érthető feladat háramlik, hogy minden gondolati egység megértetésekor s minden nagyobb gondolatkör feldolgozása után puhatolja az ismeretek állapotát: elég szilárd-e az alap, melyre tovább épít? elég sűrű és tartós-e a képzetkapcsolatok szövedéke, hogy készségesen és könnyen járulhasson eléje az újnak? s hozzáfűzhető-e már ez az új a régihez? Amikor pedig a jó tanár a maga munkáját akár egy-egy időszak, akár egy-egy osztály, akár az egész tanfolyam befejeztével elvégezte, tanító eljárásának utolsó mozzanataként természetszerűen gondoskodik arról is, hogy növendéke áttekinthesse, amit tanult; tehetsége szerint elmélkedhessék a tanultakon s ismereteit összefoglalhassa, ami azonban megint nem censeáló vizsgálást követel, hanem az oktatásnak bizonyos rendező, felvilágosító, különböző kombinálásokra alkalmat adó, az anyagot más-más szempontból variáló, általában tudatosító nemét. Mindez oktatás, de nem vizsgálás. Az úgynevezett selectiót pedig, ha szükség van rá, vizsgálatok nélkül is elvégezheti a középiskola.

Ámde az érettségi vizsgálatot nemcsak a középiskolai didaktikai elmélet látószögéből kell nézni. Bölcsője fölött sem ilynemű megfontolások szelleme lebegett. Nem is a középiskolai oktatás szükségletei hozták létre, hanem egyedül *az egyetemi oktatás érdekei.*

Már Comenius gondolt[1] olyanféle vizsgálatra, mely lehetővé tenné, hogy csak a kiválogatottabb elmék, selectiora ingenia (íme a selectió terminusának felcsillanása) mehessenek egyetemre. «Kívánatos volna», úgy mond, «hogy a scholarchák (iskolai előljárók) a klasszikus iskola, vagyis a gymnasium befejeztével (sub exitum scholæ classicæ) a tehetségeket nyilvános vizsgálatnak vessék alá (publicum ingeniorum examen institui) s az ő itéletök döntse el, milyen ifjakat lehet akadémiára küldeni s kiket kell másnemű élethivatások felé terelni». A XVIII. század folyamán — amikor egységes iskolaszervezetek hiányában oly különböző fokú és terjedelmű előképzettséget adtak a németországi latin iskolák s amikor a tehetősb családok nagy része házi tanítókkal készítette elő fiait az egyetemre — már egyes iskolai rendekben is találkozunk oly intézkedésekkel,[2] melyek

[1] Did. Magna XXXI. (Edit. Hultgren, p. 223—4.)

[2] Például egy 1735-ből való porosz kir. rendelet, lásd Paulsen: Gesch. d. gel. Unt. I. 565. l.

megállapítják az egyetemre lépéshez szükséges ismeretek minimumát és ezekről felvételi vizsgálatot kívánnak. Mindezeken a szórványos szabályozásokon azonban még a rendiség uralmának hatása látszik; az a gondolat, mely Comenius javaslatát is áthatja, hogy a tudományt csak az emberiség színe-virága (flos hominum) tanulhassa, a többieket pedig az ekeszarvához, a mesterségekhez és a kereskedelemhez kell terelni; oda, ahol születtek.[1]

Magát az érettségi vizsgálatot, mint ismeretes,[2] 1788-ban szervezik Poroszországban, de a vizsgálat egyelőre csak azokat kötelezi, kik egyetemi beneficiumokban akarnak részesülni; jóval később, 1812-ben, Humboldt Vilmos pontosabban körülírja követelményeit, de még mindig nem föltétlenül kötelező hatállyal, mert lehetséges volt felvételi vizsgálattal is egyetemre lépni. Csak 1834-ben, mikor már a philosophiai kar önállósulása folyamatban van, törli el a porosz közoktatási kormány a felvételi vizsgálatot és rendeli el véglegesen a gymnasiumban és a gymnasiumi tanárok által megejtendő érettségi vizsgálatot, mint a rendes egyetemi tanulmányok elengedhetetlen és egyedüli előfeltételét. Ekkor már egyrészt a tudós képzés nagyobb sikerének, másrészt a felsőbb állami közigazgatás tökéletesedésének indítékai lépnek előtérbe. Az 1834. évi szabályzat utóbb több rendbeli, a lényeget kevéssé érintő módosításon (helyesebben: könnyítésen) megy keresztül, míg 1901. évi megállapításának stádiumába[3] lép. A többi német állam nagyjában a porosz csapáson halad.

Franciaországban I. Napoléon szervezte (1808) a baccalaureatust, mint főiskolai belépő vizsgálatot, egyenes összeköttetésben a régi facultas artium előkészítő jellegével. A főiskolák itt is nagy átalakuláson mentek keresztül, de a felvételi vizsgálat módozata ma is megvan. A francia baccalauréat[4] tehát már alaki szervezetében amellett tanuskodik, hogy az egyetemi oktatás érdekében volt és van. Ma is, amikor már középiskolai tanárok is szerepelnek a vizsgáló bizottságokban, túlnyomóan egyetemi tanárok intézik; ma is az egyetemen tartják; ma is főiskolai vizsgálat, mely — némileg hasonlóan a régi

[1] Operæ ipsæ academicæ procedent facilius et felicius, si primum sola selectiora ingenia, flos hominum, huc mittantur, reliquis ad stivam et opificia et mercaturam, qui eo nati, ablegatis. — Id. hely.

[2] Paulsen, id. m. II. 93. s k. l.; 286.; 345.

[3] Ordnung der Reifeprüfung nebst den Bestimmungen über die Prüfungen und die Versetzung der Schüler an den höheren Lehranstalten in Preussen. Berlin, 1909. Cotta.

[4] Programme des examens du Baccalauréat de l'enseignement secondaire. Paris, Delalain.

magisteriumhoz — útat nyít a tulajdonképeni egyetemi tanulmányok mindegyikéhez.

Angliában a felsőbb szaktanulmányhoz szükséges általános műveltség betetőzését, vagyis a Bachelor of Arts gradusához megkívánt ismereteknek utolsó részét a régi facultas artium módjára az egyetem adja ugyan meg (s ennyiben az angol egyetemi szervezet lényegesen különbözik a kontinens intézményeitől), mindamellett az egyetemre bocsátás feltételei célunk szempontjából mégis tanulsággal szolgálhatnak. Nevezetesen: igen sokáig az egyetemi felvételi vizsgálat rendszere uralkodott kizáróan s túlnyomóan ma is megvan. Az egyetemek kötelékébe tartozó minden college külön-külön állapítja meg a felvételi vizsgálat részletes követelményeit[1] azokra nézve, kik valamely collegium belső tagjai akarnak lenni, míg a non-collegiate-studentek számára egységesen szabályozott hasonló beiktató vizsgálat áll fenn. Azonban az egyetemre való beiktatás ma már nem kizárólag a most említett felvételi vizsgálathoz van kötve, mert néhány évtized óta életbe léptek az egyetemek közreműködésével megtartott végvizsgálatok (melyekkel a Final Certificate jár együtt) vagy a helyi vizsgálatok (Local Examinations),[2] melyeknek sikeres letétele az illető egyetemeken (a kétoldalú szerződés módjára létesült megállapodások értelmében) az egyetemi felvételi vizsgálattól esetleg mentesíthet.[3] Ma tehát Angliában a két rendszer, az egyetemi felvételi vizsgálatok hagyományos és legtöbb esetben követett rendszere és az egyetemi felvételre jogosító vég-, ill. helyi vizsgálatok rendszere van érvényben egymás mellett. Hangsúlyozom, hogy az utóbbiakat is az egyetemek intézik.

A többi nyugati államokra is hivatkozhatnám annak igazolására, hogy eredetileg mindenütt egyes-egyedül az egyetem érdekében szer-

[1] The Students Handbook to the University and Colleges of Oxford. Eighteenth edition, revised to September 1909. p. 1—25.

[2] Leclerc: L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre, Paris, 1894. 378—286. l.; Kármán Mór: Pæd. Dolg. II. 376—380.; v. ö. Sonnenschein's Cyclopædia of Education, London, 1906. s. v. Local-Examinations.

[3] Students Handbook, 2. l.: «But since Responsions may now be passed before matriculation, and also since certain other examinations, which may be passed before matriculation, are accepted by the University as substitutes for Responsions, these examinations (érti a helyi vizsgálatokat) are now *sometimes* accepted by Colleges and by the Delegates of Non-Collegiate Students as substitutes for the whole or for part of their ordinary entrance examinations. The extent, however, to which they are so accepted, varies so much at different Colleges etc.» (Ugyanígy Cambridgeben)

veztetett a vizsgálat. Ausztriában is ez volt az indító ok.[1] Nálunk maga a vizsgálati Utasítás mondja ki, hogy a cél annak puhatolása, «vajjon a vizsgálatra jelentkező tanuló értelmi fejlettsége és tárgyismerete a középiskolai tanterv mértéke szerint oly fokon áll-e, *amiről a főiskolai tanulmányokhoz szükséges*».

A történeti fejlődés tehát egészen kétségtelenné teszi, hogy az érettségi vizsgálat az egyetem érdekében áll fenn. Igaz, hogy más érdekek is közreműködtek az intézmény fenntartásában: például Franciaországban az államkormánynak igen korlátolt és leginkább csak külsőségekre kiterjedő felügyeleti joga az Université de France kötelékébe nem tartozó iskolákkal szemben, vagy Angliában a középoktatás teljes szabadsága és óriási egyenlőtlensége; de hogy mégis a legfőbb indító ok az egyetem tanulmányi érdekében keresendő, egyebeken kivül azoknak az államoknak példája bizonyítja, melyekben az állami felügyelet igen erős és a nyilvánosság joga is meg van. Ilyenek a német államok és Ausztria. Mindenekelőtt tehát azt a tényt, hogy az érettségi vizsgálat legelső sorban az egyetem érdekeit szolgálja, akartam erősen leszögezni, mert úgy látom, hogy az idevágó tárgyalások során már-már feledésbe ment.[2] Kérdés már most, hogy az egyetemnek valóban szüksége van-e reá?

Azt felelhetném, hogy van, mert középiskolai oktatásunk eredményei sok tekintetben nem kielégítők. Ez azonban nem volna elvi álláspont, melyre most törekszem. Hiszen az iskolák megjavulhatnak, s a középiskolai reform, mellyel az érettségi vizsgálat sokak szemében összefügg, valamikor megvalósulhat. Igenis szükség van azonban külön selectióra azért, mert az egyetem tudományt tanító intézmény, és mint ilyen a dolog természete szerint köteles megóvni azt a jogát, hogy csak a maga szükségleteinek mértékével elbírált növendékeket vehessen fel kebelébe. Ez általában minden komoly szaktanulmány természetéből folyó szükségszerű előfeltétel. Az egyetem a maga általános feladatai mellett tudományos szakképzést nyújt, tehát joga van azoktól, kik ily tudományos szakképzésben részesülni akarnak, az erre való értelmi fejlettséget és tárgyismeretet kifejezetten és különösen is, a maga munkásságának nagyobb sikere érdekében, megkövetelni. A középiskolának ma már nem is az a legfőbb hivatása, hogy

[1] Entwurf der Organisation. Wien, 1849. 78. és 88. §-ok. A legújabb szabályzat: Vorschriften für die Abhaltung der Reifeprüfungen an Gymnasien und Realschulen der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder. Wien, 1908.

[2] Tudtommal egyedül Cserép József hangsúlyozta erősebben ezt a szempontot. Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny XLIV. évf. 7—12. l.

az egyetemre készítse elő növendékeit, mint valamikor volt, amikor csak azt várták tőle, hogy a tudomány nyelvét, a latin nyelvet jól megtanítsa, és bizonyos alaki képzést adjon. A középiskola közműveltségünk összes lényeges elemeiben akar tájékoztatni, hogy növendéke ilyen módon a nemzeti közösség tagjának tudja és érezze magát, s a közös nemzeti művelődésből a maga részét tudatosan kivehesse. Ha ekként a középiskola munkásságának eredményei javára válnak az egyetemi oktatásnak is, ez a hatás csak önkéntelen következmény lehet, de nem szabad állandóan szem előtt tartott célpontnak lennie. A nevelő iskola természetével ellenkezik, ha fáradozása sikerének mértékét kizárólag rajta kívül levő bárminő fontos, de egyetlen intézmény szükségleteiben keresi, s nem azon egyetemes szolgálatokban, melyeket az egész nemzeti műveltségnek tesz.

Mindezekből a fejtegetésekből logikailag más nem következhetik, mint hogy az egyetem maga gondoskodjék arról a selectióról, melyet ezidőszerint a középiskola végez, vonatkoztatva természetesen ezt a selectiót csupán azokra, kik az egyetemeken tudományos gradust akarnak szerezni és tudományos készültséget kivánó állami vizsgálatokat akarnak tenni, egyébként pedig nyilvános előadásait mindenki számára megnyitva, aki tanulni akar. Részemről ily rendezésben nem is látok elvi nehézséget, s tudnék magamnak minálunk is képzelni oly gyakorlati megoldást, mely anélkül hogy a középiskolai tanárokat kizárná a közreműködésből, vagy a francia baccalauréat jól ismert fogyatkozásait vonná maga után, az érettségi vizsgálat megszüntetése mellett egyetemi felvételi vizsgálatot teremtene, a mindenkire nézve kötelező néhány tárgyon kívül bizonyos mértékű differenciálódást engedve a vizsgálati tárgyak megválasztásában.

Ennek a megoldásnak azonban elengedhetetlen előfeltétele, hogy egyetemi intézményeink száma jelentékenyen megszaporíttassék. Mivel pedig belátható időn belül e részben változás, úgy tetszik, nem remélhető, a most érintett javaslatnak részleteivel, mint amelyek kizárólag akadémikus természetűek volnának, ez úttal nem foglalkozom, hanem inkább néhány időszerű kivánalmat terjesztek elé arra a valószínű esetre, ha az érettségi vizsgálat megmarad. E kívánalmak teljesülése némileg biztosíthatná a mai viszonyok közt is az általam előtérbe helyezett szempont érvényesülését.

Egyik ilyen kivánalom az, hogy magának a vizsgálatnak intézésében az egyetem képviselőinek minden körülmények közt helyet kell adni, mert hiszen a vizsgálat, mint láttuk, az egyetem (főiskola) érdekében van. Az egyetem tanítói egyénileg bizonyára csak hálásak lehetnek, ha őket, kik vizsgálatokkal amúgy is meg vannak terhelve, a tanév végén tartatni szokott érettségi vizsgálatok fáradalmaitól meg-

kímélik; de sem kényelmi tekintetek, sem más mellékes szempontok nem lehetnek irányadók ott, ahol fontos elv megóvásáról van szó. Közoktatási kormányunknak amaz újabbi gyakorlata, mely a középiskolai igazgatókat is bevonja a vizsgálatok vezetésébe, igen helyes, ha kizárólagosságot nem teremt; mert másnak nem volna nevezhető, mint képtelenségnek, ha épen azok nem látnának érettségi vizsgálatot, kik legfőképen vannak érdekelve a vizsgálatban, jelesül abban, hogy a jelöltek értelmi fejlettsége és tárgyismerete elérte-e azt a fokot, mely, miként az utasítás maga mondja, a főiskolai tanulmányokhoz szükséges.* Azt, hogy újabban egészen kezdő fiatal középiskolai tanárokat küld ki a közoktatási kormány miniszteri biztosokul, merőben céljátévesztett intézkedésnek tartom, melyet a magam részéről semmiféle tárgyilagos érvvel igazolni nem volnék képes, sőt menteni se tudnék.

A másik kívánalom teljesítése immár halaszthatatlan. Érettségi vizsgálatunk a minősítő törvény martaléka lett, s ezzel teljesen kiforgattatott ama rendeltetéséből, melyet ennek az intézménynek mind a történeti fejlődés, mind az elvi álláspont kijelöltek. Azt a vizsgálatot, melynek feladata, hogy az egyetemre (főiskolára) való lépés szempontjából selectiót végezzen, az 1883. évi I. t.-c. minősítő erővel ruházta fel a következő köztisztviselői állásokra:

Póstai főtisztek, tisztek és gyakornokok; továbbá, a miniszteriumoknál, a megyéknél és törvényhatósági joggal felruházott városoknál, a pénzügyigazgatóságoknál, adófelügyelőknél, illetékkiszabási és adóhivataloknál, a dohányjövedéknél, az állami jószágigazgatóságoknál, a bányászat- és pénzverésnél, az államnyomdánál, a lottó-, posta- és távirdaigazgatóságoknál, az állami zálogházaknál, tébolydáknál és kórházaknál, általában minden állami hivatalnál alkalmazott számvevőségi és ellenőrző tisztviselő; továbbá az állampénztárok, adóhivatalok és határvámhivatalok tisztviselői, a köztörvényhatósági pénztárnokok, alpénztárnokok, ellenőrök és könyvvezetők, gyámpénztárno-

* Tudomásom szerint eddig még nem helyezték hatályon kívül a kormányképviselők számára 1884-ben kiadott Utasításnak (Pirchala II. 307). 1. szakaszát, mely szerint a kormányképviselők «*rendszerint a felsőbb iskolák* tanárai vagy más kiváló szakférfiak köréből vétetnek», valamint a miniszteri biztosok számára kiadott 1886. évi miniszteri útmutatást (U. o. 311. l.), mely szerint a miniszteri biztosi intézmény «hasznosnak bizonyúlt, mert érintkezési kapcsot képez a főiskolák és középiskolák közt». A miniszter ebben a rendeletben megjegyzi, hogy érintkezzék a biztos az egyes tanárokkal és adja meg nekik, különösen azon szakban és rokon tantárgyaiban, mely *szakot a biztos mint főiskolai tanár a főiskolán képvisel*, a haladásra a kellő tanácsokat stb.

kok, dohányárudai, raktári és lottóigazgatósági tisztviselők, fegyintézeti és kerületi börtöni ellenőrök, könyvelők, pénztárnokok és ellenőrzési számtisztek. Mindezekhez járul az önkéntesség.

Ime, ily merőben idegen célokra sajátították ki azt a vizsgálatot, mely egyedül arra való, hogy az egyetemi oktatás szempontjából megállapítsa a tanuló értelmi fejlettségét és tárgyismeretét! S még panaszkodunk a színvonal aláhanyatlásáról és arról a megterhelésről, melyet a vizsgálat sokaknak okoz!

Amennyiben tehát megmaradunk az érettségi vizsgálat mai rendje mellett, mindenekelőtt eredeti kizárólagos rendeltetésének vissza kell adni a vizsgálatot s a felsorolt összes állásokra való minősítés megállapításában be kell érni a sikeresen végzett nyolc középiskolai osztállyal, esetleg a nekik megfelelő más középfokú intézmények elvégzéséről szóló bizonyítványokkal.* Remélhető, hogy ilyképen érettségi vizsgálatunk jobban fog megfelelni sajátos feladatának, mint jelenleg.—

Ezek után tárgyamnak ama szűk határain belül, melyeket önmagamnak megvontam, még csak egy mondani valóm van. Előadásom elején a didaktikai elmélet álláspontjára helyezkedve azt bizonyítottam, hogy a középiskolai oktatás érdeke magában véve nem kívánja meg az érettségi vizsgálatot. Akkor csak a tiszta elv érdekelt, a tényleges állapotokra való tekintet nélkül. Most, mielőtt előadásomat befejezném, még a való helyzet szempontjából akarom megvilágítani az intézményt, s feltenni azt a kérdést, hogy amennyiben nem térhetnénk át az egyetemi felvételi vizsgálatok rendszerére, ez idő szerint, a mai adott viszonyok közt szükség van-e az érettségi vizsgálatra vagy sem? Más szóval, *minden pótlás nélkül lehetséges-e megszüntetni az érettségi vizsgálatot?*

E kérdésre lelkiismeretem szerint csakis nemmel válaszolhatok,

* A törvény ily megváltoztatása nehézségbe nem ütközhetik. Maga az 1883. évi I. t. cz. ismer oly állást, melynek ellátásához — érettségi vizsgálat nélkül, de szakvizsgálat letételének kötelezettségével — nyolc osztály elvégzése kívántatik. Értem az orsz. levéltár kezelő szakát, s a vármegyei és városi levéltáraknál alkalmazott levéltárnoki szakokat (13. §.). Ezenkívül újabban külön törvény (az 1900. évi XXX. t. cz.) rendezte a községi, illetőleg körjegyzői minősítést nyolc középiskolai osztállyal érettségi vizsgálat nélkül. Talán szabad felemlítenem, hogy a belügyminiszter eredetileg itt is az érettségi vizsgálatot kívánta és hogy csak a közoktatásügyi miniszter nyomatékos érvelésére (melyben némi részem nekem is volt) tért el e kívánalmától és elégedett meg a nyolc osztállyal, bizonyára a jegyzői intézmény minden kára nélkül s kétségtelenül javára az érettségi vizsgálatnak.

különösen *hazai viszonyaink szemmeltartásával*. Attól félek, hogy a vizsgálat egyszerű eltörlése minden ellenérték nélkül aggasztó mértékben leszállítaná a középiskolai oktatásnak és ezen a réven egész magyar közműveltségünknek amúgy sem valami magas színvonalát. Csak tekintsünk figyelmesen körül, s mindenütt a tanultságnak szembeszökő hiányaival találkozunk. S mindig úgy teszünk, és úgy beszélünk, mintha színültig tele volnánk műveltséggel. Szélesebb köreinknek szánt komoly tárgyú könyveinkben nem épen ritkán hihetetlen tárgyi hibákkal találkozunk, melyek arra vallanak, hogy szerzőik irodalmat, vagy históriát, vagy földrajzot, vagy klasszikus, vagy modern kultúrát alaposan és becsületesen nem tudnak. Példákban nincs hiány, de a nevek gyűlöletesek. Vagy vegyük szemügyre egynémely folyóiratunkat s vizsgáljuk meg közelebbről és európai mértékkel tartalmukat és tárgyalásmódjukat: mennyi könnyelmű állítás, melyek, ha mérlegeltetnek, alaptalanoknak bizonyúlnak! Mily elhamarkodott következtetések, melyeket csak abból lehet magyarázni, hogy az írók nem ismerik tárgyuk összes művelődési vonatkozásait! Főként történeti tudásunkat csekélylem, ideértve nemcsak a politikai történetet, hanem a jog, irodalom, művészet, gazdasági élet, nevelés és filozófia történetébe vágó ismereteket. Az a benyomásom van, hogy íróink nem törekesznek eléggé tárgyismeretre. A gondolkodás frissessége, mozgékonysága, könnyedsége megvolna; de ritka a tárgy türelmes megtanulása, mely nélkül nincs tartalmas szellemi élet. Mintha az a balhiedelem kezdene lábrakapni, hogy a fődolog az elmésség, ötletesség, behízelgő elmefuttatás s nem a tárgyi megingathatatlan alap. Pedig a művészi stílusnak legteljesebb képessége se feledtetheti az ismeretek megbizhatlanságát. Elmélkedni, filozofálni se lehet gazdag tárgyi ismeret s a tények biztos ismerete nélkül, mert habár a szívből sokszor nagy gondolatok fakadnak, ezeket a gondolatokat sejtelemszerű mivoltukból csak a tudományok közműveltségi anyagában járatos és fegyelmezett elme képes kiemelni. Hogy a legegyszerűbb természeti tüneményeknek, vagy biológiai és fiziológiai jelenségeknek okait — beszélek itt a naiv természetmagyarázat kezdetleges fokán túlemelkedő tudatosabb belátásról — egyébként eléggé művelt emberek is mennyire nem ismerik, köztudomású. Mindezek — legalább szerintem — jelentékeny műveltséghiányok, mert bármennyire becsesebbnek tartsuk is az eleven erőt a materiánál, oly energetismus nincsen, mely a történeti élet során kialakult művelődési eredményektől függetleníthetné magát. Ha már most mindezekhez a nem túlzottan ismertetett állapotokhoz hozzáveszem azt, hogy hazánkban magánközépiskolák is vannak, hogy középiskoláink között 16-nak nem magyar a tannyelve, s hogy különböző jellegü intézeteink tanulmányi eredményei, dacára a törvény sza-

bályozó erejének, nem mindig egyenlő értékűek; ha továbbá fontolóra veszem, hogy a kulturának általában még milyen kevés a becsülete Magyarországban; s ha szem előtt tartom, hogy oly országban élünk, melyben kevés tanultsággal is nagy műveltséget feltételező állásokat lehet elfoglalni, s amelyben a jogosulatlan pártfogolás mármár megdöbbentő méreteket öltött, és még a tanári státusban, tehát a sajátlagos művelődési és szellemi érdekek területén is érezteti demoralizáló hatását — méltán kérdhetem, vajjon mi lenne akkor, ha a középiskolai selectiós osztályvizsgálatoknak szerintem is feltétlenül szükséges eltörlése után azt az egyetlen intézményt lerombolnók, mely minden közismert hiánya és fogyatkozása mellett is önkéntelen normáló hatással van a középiskolai oktatásnak, s ezen a réven közműveltségünknek színvonalára is? E kérdésre, azt hiszem, nem nehéz megfelelni.

Tudom, hogy a közvélemény jórésze ellenem van. De bármennyire igyekeztem is magamnak mindenről tudomást szerezni, amit e tárgyról írtak, nem találkoztam oly érveléssel, mely álláspontomtól eltéríthetett volna. Szívemet, mely úgy látszik nagyon kemény és megátalkodott, nem indíthatták meg azok a könnyek sem, melyeket érzékeny pædagogusok vagy publicisták hullatnak az érettségi vizsgálatok «atrocitásain», vagy azok a jajveszéklések, melyeknek refrainje, hogy e vizsgálat testileg-lelkileg nyomorúltakká, vagy legalább is neurastheniásokká teszi ifjainkat. Nem egészen tájékozatlanul szólok e kérdéshez. Húsz évig voltam elnök, miniszteri biztos és kormányképviselő állami, katholikus és protestáns középiskolák érettségi vizsgálatain az ország mindenféle részeiben, s éveken át dolgoztam fel az ország összes érettségi vizsgálatairól szóló hivatalos jelentéseket a miniszteriumban és a közoktatási tanácsban. Tapasztalataim alapján állíthatom, hogy a mai magyar érettségi vizsgálat — kellő szorgalmat feltételezve, mely nélkül nincsen siker — mind anyagának terjedelmében, mind a vizsgálásnak az Utasítás kívánta módjában túlságos követeléseket nem támaszt, s az a 18 éves ifjú, aki nyolc évi tanulás után e vizsgálaton semmiképen, tehát még elégségesen sem tud megfelelni, intenzivebb szellemi munkára, aminőt a tudományos képzés érdeke szükségessé tesz, valóban alkalmatlan. Azok pedig, akik ilyképen elhullanak (s az elébb idézett törvénycikk megfelelő módosítása esetén már nem lehetnek sokan), igen hasznos tevékenységet fognak kifejthetni azokon a nagyszámú középályákon, melyekről fentebb említést tettem. Társadalmi szempontból még mindig fennmarad természetszerűen az a kérdés, nem vesz-e ilyképen kárba a nemzet számára a képességeknek egy bizonyos mennyisége? Ez azonban nem az érettségi vizsgálatnak, hanem az egész közoktatás rendszerének a

problémája. Vajjon ez a probléma valamikor megoldható-e oly tanrendszer alakjában, mely intézményszerű biztosítékot nyujthatna arra, hogy az, akiből kitünő cipész lett volna, a körülmények elhárithatatlan ereje folytán valami közhivatalban ne tengesse eredménytelenül napjait, s viszont a magasabbrendű szellemi életre hivatott egyén a kaptafa mellett ne őszüljön meg, a legfejlettebb tehetségpszichológia és a legtökéletesebb gyermektanulmány mellett is a legnagyobb mértékben kétségesnek látszik. Fájdalom, egészen sohasem lesz elkerülhető, hogy a népmilliók tömegében ne legyenek Michel-Angelók, kiknek éltök fogytáig széklábat kell faragniok, vagy libapásztorok, kikben filozófus-elme szunnyad.

Nagyon hosszúra nyúlnék ez az alkalmi beszéd, ha végezetül fel akarnám tárni azokat az elszomorító műveltséghiányokat, melyeket körülbelül 10 év óta a tanárvizsgálatok alkalmával a jelöltek egy részében észleltem. Nem a szaktudás hiányairól szólok most, melyekért, ha fennforognak, első sorban minket, egyetemi tanárokat terhel a felelősség, hanem a közműveltség anyagának egyes részeiben való elemi tudatlanságról. De talán az eddig mondottak is gondolkodóba ejthetik azokat a reformereket, kik «la mort sans phrase»-t hangoztatva, az érettségi vizsgálat megszüntetését olyan nagyon egyszerűnek képzelik; vagy azokat a modern philanthrópokat, kik XVIII. századi elődeikhez hasonlatosan, mindig csak a könnyű és kellemes tanulást, s a követelmények leszállítását sürgetik. Szép a kellemes tanulás, ha az ismeretek felületességével nem jár együtt. Dicséretes az a törekvés is, mely arra irányul, hogy ifjaink az iskolát ne csak kényszerítve látogassák, hanem meg is szeressék. De bárminő csodákat mívelhet a szeretet, a komoly és ernyedetlen tanulástól senkit fel nem menthet. A tanulás pedig — miként már Aristoteles megmondta — nem játék, hanem az erők megfeszítése.

Amidőn ezeket a reflexiókat, melyek helyenként talán nagyon is őszinték voltak, de mindenkor a kultúra szeretetéből fakadtak, t. társaimnak megfontolás végett szíves figyelmükbe ajánlom, a Magyar Pædagógiai Társaság XIX. közgyűlését megnyitottnak nyilvánítom.

Dr. Finászy Ernő.

TOLSZTOJ MINT PÆDAGOGUS.

(Második, befejező közlemény.)

III.

Tizenkét iskolája közül a legkiválóbb volt a jasnaja-poljanai; ez két nagy teremből s fizikai szertárból állott. A folyosón tornaszerek s gyalupad voltak találhatók. A tanítás teljesen «szabadon» történt; ez iskola módszere a módszertelenség volt. Az egész tanító művészet abból állott, hogy a gyermekben ahhoz, amit tanulni kellett, kedvet s természetes kíváncsiságot keltettek s kényszereszközökkel nem riasztották el őket a tanulnivalóktól. Ha reggel nyolc órafelé az iskola nagy csengetyűje megszólalt, a faluból csoportosan vonultak a gyermekek az iskolába; ha elkéstek, sohasem kaptak dorgálást érte. Azok, akik nagyon messze laktak, az éjet az iskolában tölthették. A «tanulók» nem hoztak könyvet magukkal az iskolába, házi föladatot sem kaptak. Az előadás elején osztottak ki köztük könyveket. A gyermekek — írja Tolsztoj *A jasnaja-poljanai iskola november és december havában 1862.* c. beszámolójában[1] — örömmel, félelem nélkül jönnek az iskolába, nem kell semmit sem magukkal hozniok, sem a kezükben, sem a fejükben, csak saját magukat, fogékony természetüket s azt a reményt, hogy ma époly jókedvűek lesznek az iskolában, mint tegnap. Senki sincs kényszerítve olyasmi tanulására, amihez nincs kedve; büntetés is csak egy van: a társak önkénytelen megvetése.

Az iskolateremben nem volt határozott helyük a tanulóknak; mindenki ott foglalt helyet, ahol tetszett neki, ki az ablakdeszkán, ki a pad tetején, ki az asztalon, ki a földön.[2] Csak arra vigyázott a tanító, hogy a kisebb gyermekek közelebb legyenek hozzá. A tanítási anyagot is a legszabadabban kezelte a tanító. Ha jónak látta, messze elkalandozott a tárgytól, viszont, ha a gyermekek érdeklődését fölkeltette, órákig egy dologgal foglalkozott. A gyermekeknek joguk volt közbeszólni. Ha a tanító az előadást abbahagyta, holott tetszett nekik, közbekiálthattak: «többet, többet!», vagy «tovább, tovább», viszont joguk volt annak kinyilvánítására is, hogy a tárgyat már megunták. Ha a tanulók előadás alatt nagyon is élénkek voltak, ezt Tolsztoj a tanító hibájául rótta föl. Mikor a tanító valamiről beszélt, a megértett témáról ugyanakkor a tanulók is beszélgettek, vitatkoztak

[1] Pædagogische Schriften. II. 1. sk.
[2] U. o. 7. l.

egymásközt. Ez a rendetlenség («szabad rend») azonban, ha a tanító nem erőszakoskodik s büntet, csakhamar nyugalmas csenddé alakul át, mihelyt a mester a tanulók kételyeit érdekkeltő módon el tudja oszlatni; a legjobb módszer a tanulók kielégítése. A tanítás egész napon át tart az iskolában; midőn sötétedik, énekelni kezdenek.

Eleinte Tolsztoj iskoláiban bizonyítványokat is állítottak ki, de csakhamar megszüntették ezt a «helytelen» szokást. A tanítók naplót vezettek, melyet minden vasárnap este kicseréltek, hogy a tizenkét tárgyból álló tanítási anyagot a következő hétre legalább nagyjában meghatározhassák. A tanítás természetesen ingyenes volt. A 7—13 éves gyermekeken kívül néha fölnőttek is eljöttek az iskolába tanulni. Az iskolai év októbertől tavaszig tartott; nyáron, hogy a gyermekek szüleiknek segítségére legyenek a mezei munkában, szünet volt. Tolsztoj azonban nyáron sem szűnt meg a «kis emberekkel» (így szerette nevezni a gyermekeket) foglalkozni. Elment velük a szabadba játszani, sétálni, fürdeni; megtanította őket úszni, elbeszélte nekik kaukázusi élményeit s így még szorosabban magához láncolta őket. Télen is szeretett a gyermekekkel játszani. Egy szemtanú beszéli,[1] milyen érdekes állapotban találta egyszer a grófot Jasnaja-Poljanán: a házból kirohanóban volt, miközben egy nevető gyermekcsoport kergette s hógolyóval bombázta őt. Mennyire szerette a gyermekeket, mutatja az is, hogy ő maga tanította az orosz nyelvet, bibliát, rajzot és éneket. A saját gyermekeinek oktatását a számtanban és görögben a legnagyobb kedvvel végzett foglalkozásának mondotta. Gyermekeinek nevelésében is a legnagyobb szabadság, a majdnem teljes önállóság volt az elv. E tekintetben az angol nevelés tetszett neki, gyermekeit angol nevelőnőkre bízta.

Tolsztoj elítéli a tankönyveket, mert ezek rendesen nem olyasvalamivel kezdődnek, ami a gyermek tapasztalatainak körébe esik, hanem nagyon is általános fogalmakkal, pl. a történelem korszakokra való fölosztással, a geometria a tér meghatározásával, a számtan a szám fogalmával stb. A gyermekek a történeteket szeretik, tehát amit csak lehet, elbeszélésekbe szőve tanítsunk. Maga Tolsztoj tizennégy ilyen elbeszélést írt[2] és pedig abban az időben (1885), amidőn már régen abbahagyta íróművészetét. Ezen elbeszélésgyűjteménye a világirodalom egyik legszebb gyöngye. Minden története a keresztény erkölcstan egy-egy tanát tartalmazza: bocsáss meg legádázabb ellenségednek is, jobban legyőzöd őt jóságod, mint bosszúd által; hajolj

[1] *E. Zabel:* L. N. Tolstoi. 1901. Leipzig. S. 106. (Dichter und Darsteller. VI. hg. von R. Lothar.)

[2] *Volkserzählungen*, übers. von W. *Goldschmidt* (Reklam). No. 2556/57.

meg a szerencsétlenség előtt, akkor a szerencsétlenség is meghajol előtted; Isten előtt csak azon áldozat kedves, melyet szeretettel s jó cselekedettel hozunk; ahol a szeretet, ott az Isten; az emberek nem abból élnek, hogy magukról gondoskodnak, hanem a szeretetből, mely bennük rejtőzik stb.

Tolsztoj pædagogiai folyóiratának pótléka gyanánt számos gyermek- és népkönyvet adott ki, melyeket ő maga, tanítói, környezete s részben maguk a gyermekek írtak. Nevezetes lett *Aszbukája* (Abécé, 1872), mely több mint húsz kiadást ért. «*Mi tanítsuk-e írni a parasztgyermekeket, vagy ők minket?*»* c. értekezésében elmondja, mikép íratott közmondások alapján két fiúval történetkéket s mennyivel több igazság és poézis van az ő elbeszéléseikben, mint a sajátjában. Az igazi művészethez, szerinte, ezek a tizenhárméves fiúk közelebb jártak, mint maga Gœthe; mihelyt teljes szabadságot engedett nekik s nem tanítgatta őket tovább, olyan költői műveket írtak, amelyeknek «nincsen párjuk az irodalomban». Jóllehet romantikus hajlandósága a pædagogiában is ilyen s hasonló túlzásokra ragadja, kétségkívül nagyon érdekes, hogy egy nagy lélekismerő s költő mit és hogyan figyel meg a gyermekeken.

Iskolájának tagadhatatlanul nagy sikerei voltak. Oroszország egyik első pædagogusa, Tolsztojnak egyébként ellenfele, *Markow* is elismeri, hogy a jasnaja-poljanai iskola valamennyi népiskola fölött áll. Ezt a sikert azonban nem Tolsztoj pædagogiai elméletének tulajdonítja, melyet teljesen elvet, hanem azon körülménynek, hogy ez az iskola egy rendkívül művelt s tehetséges ember ambiciójának tárgya s hogy inkább családnak, mint iskolának tekinthető. Tolsztoj szerette a gyermekeket s a gyermekek szerették őt, itt van sikerének legmélyebb forrása.

Tolsztoj iskolája bizonyos szempontokból a mai reformiskolák szellemére emlékeztet, ezek mintegy durva elődjének tekinthető. Tolsztoj, mint a városok ellensége, falun, a természet ölén állítja föl iskoláit; a szabadban való játék, kirándulás, fürdés, testgyakorlat nagy szerepet játszik iskolájában; fölismerte a testi munka nevelőerejét és hasznát, ezért az iskola folyosóján gyalupad volt az asztaloskodásra. De legjobban hasonlítható Tolsztoj iskolája a mai reformiskolák *szellemében* a tanító és tanítvány közti viszony szempontjából: a tanító bizalmas barát, igaz tanácsadó, idősebb testvér. Az egész iskola egy nagy család. Mikor még Európaszerte a népoktatás föladata úgyszólván az írás-olvasás tanításában merült ki, Tolsztoj már 1849-ben és 1860-ban mintegy megvalósítja a «napközi otthon» esz-

* Pädagogische Schriften. I. 263—307.

méjét, a gyermekek egész napra való elvállalását, a tanszer ingyenadását, az ingyenes népoktatást. Az *egyéniség* elvének pædagogiai alkalmazása, melyet ma újból annyira hangoztatunk, már túlzott mértékben, szinte a *paedagogiai nihilizmus* fokán, volt meg Tolsztojnál. Az orosz népiskolai oktatásra különösen folyóirata útján nagy indító s ösztönző hatással volt; Oroszország pædagogiai köreiből sok, ha mindjárt ellenmondó elmélkedést váltott ki.

A nagy orosz iskolamester pædagogiai elveinek és sajátszerű iskolájának igazi *forrását* azonban *Rousseau* műveiben találjuk meg.

IV.

Az esztétikusok szerint Tolsztoj, a regényíró nem származtatható le semmiféle mestertől vagy csoporttól: sajátos, eredeti tünemény. Flaubert, mikor Tolsztojt olvasta, fölkiáltott: «Ez Shakespeare, ez igazi Shakespeare!» Viszont, ha kulturfilozófiai s pædagogiai gondolatait olvassuk, nem tudjuk elnyomni hasonlatunkat: «Ez Rousseau, ez valóságos Rousseau!» Amíg azonban a Shakespare-hez való hasonlítása csupán előkelő metafora, addig Rousseauban Tolsztoj gondolatait a kultura értékéről s a nevelésről úgyszólván kivétel nélkül megtalálhatjuk. Tolsztojnak a *tudományról és művészetről* írt könyvei nem egyebek, mint Rousseau *Discours sur les Sciences et les Arts*-jának másfélszázad multán kiadott, bővített és már az eredeti szerző neve nélkül megjelent kiadásai. Amint Rousseau megírta *Confessions*-ját, Tolsztoj is beszámolt életéről *Vallomás*ában.

Már gyermekkorában megtanult franciául s tizenöt éves korára már nagyban olvasta a francia fölvilágosultság vezérkönyveit, de egyiket sem oly odaadó kedvvel, mint *Rousseau* műveit. Annyira tisztelte őt, hogy saját vallomása szerint képét medaillonba akarta foglaltatni s mellén hordani. Merengő s tépelődő természete mindig fogékony volt a «kultura» ellen való gyűlöletre s a «természetes élet» eszménye hamar visszhangra talált lelkében. Egy, még 1852-ben írt novellájában már arra inti az embereket, hogy alkalmazkodjanak a természethez, mert ő azt hiszi, hogy az emberi szívből minden rossz eltünnék a természettel, mint minden szépnek és jónak közvetlen kifejezésével való érintkezésben. Mind Tolsztoj, mind Rousseau szerettek visszavonulni a magányba, az egyik Jasnaja-Poljana-jába, a másik montmorency-i l'Eremitage-ába; mindketten gyűlölték a nagy várost, az egyik főkép Párist, a másik Pétervárt és Moszkvát. Mindketten gyermekkoruktól kezdve sokat tapasztaltak a társadalom egyenlőtlen és igazságtalan rétegeződéséről, a nép elnyomásáról. Mindketten kiváló íróművészek, akik azonban túlontúl bölcselkednek mű-

veikben. Rousseau a természethez való visszatérés gondolatát főkép onnan merítette, hogy korában kezdték behatóbban ismertetni az amerikai s ázsiai «természeti» népeket s idealizálni ezek helyzetét az európai hyperkulturával szemben. Tolsztoj a Kaukázusban saját tapasztalásából ismerte a kultiválatlan, természeti állapotokat. Mindketten, összehasonlítva az egyszerű emberek boldogságát a túlfinomodott Európa nagy társadalmi ellentéteivel, szociális reformokért küzdenek: a társadalomnak meg kell újulnia. Mindketten meg vannak győződve egy oly társadalom lehetőségéről, melyben nincsenek előjogok, nincsenek sem elnyomók, sem elnyomottak. A társadalom ezen megújhodásának csak egy eszköze van mindkettőjük szerint: a természethez való visszatérés. Mindketten a természet jogainak többé-kevésbé következetes szószólói a kultura mesterkéltségével szemben. Rousseau azt mondja, hogy «a gondolkodó ember elromlott állat», Tolsztoj viszont ugyanezt a gondolatot visszájáról így fejezi ki: «az újszülött ember mintaképe a jó, igaz s szép harmoniájának, a nevelés nem javít, hanemront». Ezért vallja, hogy a társadalomnak nincs joga a maga nevelését rákényszeríteni a népre.

Rousseau pædagogiai nézeteinek megtaláljuk a forrását Montaigne és Locke hagyományában. Viszont senki sincs az utána következő pædagogiai elmélkedők között, aki ne mutatná hatásának nyomait; gondolatait visszhangozza Kant, Goethe, Schiller, Herder, a filantropisták s Pestalozzi is. Tolsztoj nemcsak az elveket vette át, úgyszólván hiány nélkül, hanem iskolájában meg is valósítani igyekezett azokat. Rousseau-ra ismerünk Tolsztojban, midőn fő elvévé a *szabadságot*, az *egyéniség* szabad kifejlődését teszi: semmi se álljon az emberi természet kibontakozásának útjába, a nevelés legyen negativ; az embert művelje az élet, nevelje a sors; engedjük, hogy a gyermek vágyainak éljen; ne akadályozzuk ezek kielégítésében, keveset parancsolgassunk neki, az engedetlenség megbosszulja magamagát (természetes reakció). Rousseauval együtt vallja, hogy a jutalmazást mellőzni kell; a gyermek környezetébe eső dolgok legyenek a tanítás tárgyai, ne pedig mindjárt elvont fogalmak; a könyvek károsak, a legjobb könyv a nyilt természet; tanuljon a gyermek iparos-ügyességeket, kézimunkát; nem kell a gyermeket egy felekezetnek sem nevelni; a tanításnál nem a külső kényszer a fontos, hanem a gyermek természetes kíváncsisága és ismeretszomja; a legtisztességesebb munka a földmívelés, mindenki tanuljon fizikai munkát is, hogy megszűnjön előítélete a szegény iránt. Rousseau gyermekideálja Robinson Crusoe, ki maga, embertársai segítsége nélkül, meg tud élni: Tolsztoj a legélesebben ostorozza a munkafelosztást és hirdeti, hogy mindenki maga tanuljon meg gondoskodni minden szük-

ségletéről, így érhetjük el egyedül az eredeti ideális természeti állapot boldog egyszerűségét.

Abban is megegyezik Rousseau és Tolsztoj, hogy mélységes vágyódásuk a természetszerűség után nem járt együtt a megvalósítás eszközeinek világos meglátásával, melyek nézeteiket győzelemre vihették volna; elméleteik épen szembeszökő túlzásaik miatt mesterkéltekké, természetellenesekké válnak. Mindkettőjük nagy hatásának titkát azonban épen ezen nagy ellenmondásaikban kereshetjük. Híveik többnyire olyan emberek, akik új világnézet után sóvárognak; minél nagyobb az eltérés az eddigi világnézettől, annál jobban érvényesül a pszichikai kontraszthatás, annál fönségesebbnek, ezzel együtt következetesebbnek tűnik fel az új világfelfogás. Ha egy orosz főnemes parasztgúnyát ölt, szánt, vet, arat: lehetetlen, hogy ez a sajátságos kulturidill rajongókat ne nevelne, akik megfeledkeznek arról, hogy az ekeszarvát fogó bölcs nem szegény Szokratesz, hanem gazdag nagybirtokos, ki késik szétosztani vagyonát. Az emberiség ugyanis — mint épen ő mondja — rajzó méhekhez hasonlít, melyek egy fára kapaszkodtak; csak akkor szabadulnak el onnét, mikor egy-egy méh megmozdítja szárnyát és az egész raj követi; így van ez az emberiséggel is: egy-egy ember elől jár s példájának ereje hat a többire.

Rousseau és Tolsztoj között azonban nagy különbségek is vannak. Amaz egész életén keresztül laza erkölcsű s kevés igazságérzékű ember, az elmélet és gyakorlat megtestesült ellentéte; a pædagogia nagystílű reformátora, aki azonban gyermekeit eltaszítja magától s öt közül egyet sem nevel föl: Tolsztoj ellenben szüntelenül arra törekedett, hogy amit jónak és igaznak ismert meg elvileg, azt mindenekelőtt magamagán, a saját életprogrammjában próbálja ki s ha ez nem is sikerült neki életében teljesen, következetességének halála előtt való megkapó megnyilatkozása tényleg Az ember tragédiája «egy megíratlan színének» avatja igaz hősévé. A főkülönbség pedig abban áll, hogy míg Rousseau a vallástól független morált vallja, addig Tolsztoj egész világnézetét s nevelési fölfogását vallásos alapra állítja s arra törekszik, hogy az őskereszténység tanítása (amint ezt ő érti) legyen a modern világ erkölcsi és társadalmi megújhodásának igazi eszköze. Ez volt utolsó évtizedeiben legtöbbször megálmodott emberboldogító álma.

Tolsztoj, aki Európa történeti színjátékának egyik legnehezebb fölvonását a leghívebb jellemzéssel tudta megírni a *Háború és béké*-ben, társadalmi és pædagogiai elméletei szempontjából szinte történetellenes. Sokszor már régen megoldott kérdéseket gondol át újra, mintha azokat először ő vetette volna fel. Bölcseségének *teológiai* eleme, vagyis neo-krisztianizmusa csak a nyugati vallási racio-

nálizmus már százados dadogása s a buddhista panteizmus régesrégi nyögése; *szociológiai* fölfogása pedig, azaz ideális anarkizmusa az utópistáknak már évezredes álma. Úgy veti fel a *paedagogia* problémáit is, mintha előtte erre nézve semmi sem történt volna; épen ezért sok gondolata és gyakorlati tervezete a kellő kiigazító történeti perspektíva híján eredménytelen. Rajongó lelke azt hitte, hogy amit az ő éles elméje, széles műveltsége s főkép a nép fia iránt érzett odaadó szeretete meg tudott csinálni, az tanítói hagyomány útján intézményesen is biztosítható. Pedig az ő iskolája csak azért volt sikeres, mert épen a Tolsztoj iskolája volt.

Dr. Kornis Gyula.

A MÁSODIK NEMZETKÖZI ELEMI NÉPISKOLAI KONGRESSZUS PÁRISBAN.*

(Második, befejező közlemény.)

Ezenkívül a következőkben állapodtak meg:

I. A kongresszus megbízza a nemzetközi bizottságot, hogy azokból az országokból, hol nincs iskolakötelezettség, kérjék be a tanító egyesületektől és a tanüggyel foglalkozó társulatoktól:

1. az elemi oktatásban részesülő gyermekek statisztikáját,
2. az iskolába nem járó gyermekek statisztikáját.

II. A kongresszus annak az óhajának ad kifejezést, hogy néhány országban, különösen Belgiumban, ahol nincs tankötelezettség, a közhatóságok intézkedjenek az iránt, hogy az elemi iskola 14-ik életévig való látogatásának kötelezettsége késedelem nélkül bevétessék az iskolai törvénybe.

III. A kongresszus óhajtja, hogy az összes iskolanemek megnyitandók mindenki számára; a felvételnél csak a tehetség jő tekintetbe, és hogy az összes iskolák tantervei között szerves és logikai összefüggés legyen.

A hazai viszonyokkal való összehasonlítás.

Ha már most összevetjük a külföldi elemi iskolázási viszonyokat a hazaival: első tekintetre úgy föst a dolog, mintha nem valami számottévő volna a különbség a külföldi és hazai népoktatási viszonyok között; mintha az elemi népoktatás eredménytelenségének okai és segítő eszközei általánosak volnának mindenütt. De rögtön más színben tűnik föl az összehasonlítás, ha felelni akarunk mi is a nemzetközi kongresszus első kérdésére, hogy vezetünk-e mi is az elemi oktatás eredménye szempontjából részletes statisztikát és e végből

fölütjük a statisztikai évkönyvünket. Ebből aztán meggyőződhetünk, hogy igenis vezetünk részletes statisztikát az elemi népoktatásról, de ez csak annyiban terjed ki az elért eredményre, hogy:

a) osztályonkint az iskolai év végén járt *nem magyar* gyermekek közül hány *tanult meg magyarul?*

b) azok közül, akik az iskolai évfolyam akármelyik osztályban is betöltötték 12-ik életévüket, tehát a mindennapi iskolakötelezettség végső korhatárát, hány *nem magyar* tanuló tanult meg magyarul?

c) ugyanazok közül hány nem tanult meg írni és olvasni?

A nemzetközi kongresszus előkészítő bizottsága kigondolt minden elképzelhető statisztikai adatgyüjtést, de azt nem kutatta, hogy befolyással van-e az a tanítás eredményére, hogy az összes iskolák a *tanítási nyelv* szerint hogyan oszlottak meg. Már pedig nálunk 1908—1909-ben az összes elemi iskolák közül csak 77·5% volt magyar tanítási nyelvű, míg német 2·7%, tót 2·8%, oláh 14·8%, ruthén 0·4%, szerb 1.6% és más tanítási nyelvű 0·1%. *Nem magyar tanítási nyelvű* iskolákba pedig 2·934 *magyar anyanyelvű* tanuló járt. Arra se volt kíváncsi a bizottság, hogy a mindennapi iskolák összes tanulói *anyanyelv* szerint hogyan oszlanak meg. Pedig milyen érdekes adat az, hogy a magyarországi 1.978,786 mindennapi tanköteles közül: magyar anyanyelvű csak 1.050,579, német 240,003, tót 257,244, oláh 220,571, ruthén 42,244, horvát 22,152, szerb 44,248 és más 27,079. Hátha még fölemlíteném, hogy statisztikánk szerint az előző iskolaévben még mindig 205 paraszt tanító tanított az elemi iskolákban!

Ha tehát egy egységes nyelvű nemzet. mint mondjuk Franciaország, fölkiált, hogy van olyan pár iskolája, ahol 100-nál is több a tanuló egy osztályban és követeli az 50-es létszámot, nem vigasztalhatjuk magunkat azzal, hogy hiszen más országban is van a miénkhez hasonló tűrhetetlen helyzet, mert nálunk, különösen a nemzetiségek lakta vidékeken lévő állami elemi iskolákban a törvény követelte 60-as létszám is túlon-túl sok és oly nagy számot jelent, mint másutt a 100-as tanulói létszám, mert sok helyen a tanulóknak anyanyelve nem a magyar és így előbb a magyar nyelvet kell megtanulniok, amelyet bizony nem igen hoznak magukkal. Pedig sajnos nálunk ezerszámra vannak olyan elemi iskolák, amelyekben egy tanító 70—80—90 gyermeket tanít; százszámra olyan, amelyben 100-nál több gyermek van egy tanító keze alatt. Ha a francia kimutatja, hogy sok ott az analfabéta, mit mondjunk mi ahhoz, hogy hatodfélmillió analfabétáink közül: 1.280,000 a magyar analfabéta? Olvasom a kultuszminisztérium egyik hivatalos lapjában, hogy följaj-

dul, hogy Biharvármegyében a magyarcsékei járásban 93% analfabéta van; a béli járásban 94%; a vaskohiban 93% és a belényesiben 86%, pedig Olaszországban ijesztőbb az analfabéták száma, úgy hogy ott most kimondták az analfabéták iskolakötelezettségét és három milliót szavaztak meg e célra.

A mi helyzetünk minden tekintetben súlyosabb minden más nemzeténél. A mi munkánk az elemi oktatás terén is sokkal nehezebb a másokénál. Nekünk az elemi oktatás terén hazai viszonyainkhoz kell alkalmazkodni és arra kell törekedni, hogy elemi népoktatásunk a hazai talajból nőjjön ki. Bátran merem állítani, hogy a mi sajátságos viszonyainkat figyelembe véve, aránylag szépen haladunk az elemi oktatás terén is. Különösen Wlassics volt miniszter államosítási politikája és az Apponyi féle 1907: XXVI., XXVII. és 1908: XLVI. t.-cikkek nagyot lendítettek elemi népoktatásügyünkön.

Hogy mily gondot fordítunk elemi népoktatásunkra, az kitűnik abból, hogy a kongresszus kívánta statisztikai adatok legtöbbjével rendelkezünk. Ezekből megállapíthatjuk, hogy a mindennapi iskolákba az iskolaév végéig beiratkozott nyilvános tanulók száma összesen 2.037.620 volt az 1908—1909. iskolai évben. Ezek közül az iskolai év folyamán más iskolába ment át vagy magántanuló lett 60,684, kimaradt az iskolából és nem tanult tovább 69,765. De vannak adataink arra is, hogy hány tanuló nem végzi el a közvetlen magasabb osztályokat. Így 1908—1909-ben az I-ső osztályba járt 552,619 tanuló, a II-ikba 527,269, tehát már 25,350-nel kevesebb; a III-ikba 369,014, tehát 158,255-tel kevesebb, a IV-ikbe 290,894, tehát 78,120 szal kevesebb, az V-ikbe 169,570, tehát 121,324-el kevesebb és a VI-ikba 88,754, tehát 80,816 tal kevesebb. E három utóbbiról nem vezetett statisztikát sem Anglia, se Dánia, se Franciaország, se Norvégia, se Svájc. A kongresszus még csak most határozta el az adatok gyüjtését, amely adatokra már mi itthon építettünk is.

Ugyancsak vannak adataink arra is, hogy akad-e országunkban egy bizonyos számú olyan tanuló is, aki nem végzi el az elemi iskola mind az évfolyamát és ha igen, miben keresendő ennek az oka? Ezek az adatok nálunk is époly lesujtók, mint több helyt külföldön. Sajnos, nagyon kevés tanuló végzi el nálunk mind az évfolyamot. Ennek az oka sokféle. Részint az iskolahiány. Hiszen vagy 5000 iskolára volna még szükségünk, hogy elhelyezhessük valamennyi mindennapi tankötelesinket. Részint az V. és VI. osztály hiánya. De vannak egyéb okok is. Ha a kilométerek hosszúságában elnyúló hegyvidéki községeket tekintjük, vagy az alföldi pusztai viszonyainkra gondolunk, lehetetlenség a legjobb akarat mellett is, hogy ezen szét-

szórt házakból a gyermekek rendesen iskoláztassanak. Trencsén megyében például az irtványokon nagyon sok tanuló nő fel iskola nélkül, mert nem lehet a messze távolságokról a gyermekeket iskolába járatni. Ilyen helyeken a leghelyesebb volna bizonyos központokon internátusokat szervezni, ahol összegyüjtenék a tanköteleseket és ingyen ellátásban részesítenék.

Az 1908—1909. évi statisztikai kimutatás szerint 427,155 mindennapi tanköteles nem járt iskolába. Az meg éppen elszomorító, hogy a mindennapi iskolák tanulói igazoltan 26.865,971 és igazolatlanul 12.743,975 félnapot mulasztottak. Ilyen nagymérvű iskolamulasztás megdöbbentő. De nagyon sok tanulót mentenek is föl a tanulás alól.

Ezért az Állami Tanítók Országos Egyesülete már több izben panaszkodott is, hogy a népiskolai mulasztási birságolásoknak alig van látható eredménye. A tanítóság két hétről két hétre lelkiismeretesen elkészíti a mulasztási kimutatásokat, de a községi előljáróságok lanyhán veszik.

Nálunk is épúgy, mint Hollandiában és egyebütt is bőkezűen járnak el a felmentéseknél. 1908—1909. tanévben 427,155 iskolába nem járó 6—11 tanuló közül 101,330 tanulót mentettek föl.

A mulasztás és fölmentés nagy száma nálunk is erősen hátráltatja az oktatás eredményességét. Az, aki egy évben sokat mulaszt és nem végzi el az előírt osztály tananyagát, a másik évben ismétli az osztályt és a harmadik évben ismételve újra, ezzel befejezi a mindennapi iskolát anélkül, hogy talán írni és olvasni megtanult volna és ami a legnagyobb baj, hogy a nemzeti tantárgyakból soha sem hall semmit, mert ezeket főképen a felsőbb osztályokban tanítják. Sajnos, a mi közönségünkben részben életfoglalkozásánál, részben anyagi viszonyainál fogva nincsen meg az az élénk érdeklődés a gyermek beiskolázása iránt, amire szükség volna. Ebből kifolyólag a közönségnek ez a része harcban áll minden iskolai hatósággal. Ebben a szegénységnek nálunk is sokszor része van, mert az a szegény földmíves, ha gyermeke a 10—12 éves kort elérte, legszívesebben szolgálatba adja, mert ruházni és élelmezni máskép nem képes.

*

Megállapítható tehát, hogy a kongresszus kívánta statisztika adatok legtöbbjével rendelkezünk, amelyből következik, hogy elemi népoktatásunk igyekszik lépést tartani más kulturállamokkal. Bár nagy hiánya a különben mintaszerűen összeállított «Statisztikai Évkönyvünk»-nek, hogy nem részletezi a tanítás eredményét, a tanulók korát osztályonkint és az ismétlő iskolákból a kimaradást osztályon-

kint. Célszerű volna az iskolaépületek állapotáról is statisztikai adatokat gyűjteni.

Állandó figyelemmel kísérjük a külföldi népoktatási eredményeket, ott, ahol lehet tanulunk is tőlük, de elemi népiskolánk szervezetét, tagozatát, szorgalmi idejét és az iskolakötelezettséget föltétlenül *hazai viszonyainkhoz kell, hogy szabjuk.*

Épen ezért egyelőre még nem helyezkedhetünk az iskolakötelezettség 14-ik életkorhatáráig való kiterjesztésére, mert az állam teherviselési képességével és az itteni szociális viszonyokkal számolva, nem tudnók a törvényt kellő szigorral végrehajtani.

Azonban kívánatos volna e tekintetben is egy lépést előre tenni. Egyelőre elég volna a Berzeviczy-féle népoktatási törvényjavaslatnak az iskolakötelezettségre vonatkozó rendelkezését megvalósítani, vagyis az iskolakötelezettségnek egy évvel való esetenkinti megtoldását a végből, hogy az elemi népiskola részére eddig is előírt tananyagot elsajátíthassák azok is, akik azt a rendes hat évi idő alatt elsajátítani nem tudták.

A nagymérvű iskolamulasztás ellensúlyozására ugyancsak meg kellene valósítani a Berzeviczy-féle törvényjavaslatnak azt a részét, amely az iskolai mulasztási bírságolásokat szankcióval akarta ellátni és ki kellene mondani törvényileg, hogy azok a mindennapi tankötelesek, akik az iskolaév folyama alatt 12-ik életévüket betöltik, iskolábajárás alól föl nem menthetők, hanem az iskolaév végéig megszakítás nélkül tartoznak iskolába járni.

Kimondandó volna továbbá, hogy ipari vagy gyári munkákhoz félnapi felmentés nem adható.

Második kérdés.

A természettudományok tárgya és célja az elemi iskolában.

A beérkezett statisztikai adatokból kitűnt, hogy a természettudományokat minden országban tanítják, ahol az elemi iskolákat helyes irányban szervezték: Svédországban 1842 óta, Hollandiában 1897 óta, Csehországban 1860 óta, Dániában 1876 óta, Belgiumban 1879 óta szerepel e tantárgy a tantervben. A tanítás célja is csaknem ugyanaz mindenütt.

A kongresszus e kérdésre a következő határozatokat hozta:

Határozatok.

Cél. I. A természettudományok tanításának az elemi iskolában kettős célja van:

1. Az általános műveltség.

2. A legnélkülözhetetlenebb gyakorlati ismereteknek megszerzése.

Módszerek és eljárás. II. Ennek az oktatásnak szemléltetőnek, kísérletezőnek és bizonyítónak kell lennie. Necsak a szemet, hanem valamennyi érzéket foglalkoztassa, legyen hatással az érzelmekre, a szívre, és ezáltal segítse az erkölcsi és esztétikai nevelést.

III. Fontosságánál fogva az oktatást már a legzsengébb korban meg kell kezdeni olvasmányok útján és a beszéd- s értelemgyakorlatok kapcsán.

Eszközök. IV. Mellőzhetetlen eszközök: a kert, vagy a mező, a muzeumok, a gyárak, műhelyek látogatása, séták, kirándulások és tanulmányi utazások.

V. A szövetségek arra fognak törekedni, hogy az államok, tartományok (megyék) és városok költségvetésébe az egyszerű, de mellőzhetetlen kísérletek végzésére szükséges eszközök beszerzésére, valamint a kirándulások és iskolai utazások költségeinek fedezésére szolgáló tételek felvétessenek.

Általános tanterv:

Elemi tanfolyam. VI. Az elemi tanfolyamon a természettudományok tanítása olvasmányok, az iskolai muzeum segítségével végzett beszéd- és értelemgyakorlatok, térképek, rajzok s faliképek segítségével történjék: célja csupán a gyermekeket hozzászoktatni környezetéhez és felébreszteni tehetségét a közvetlen megfigyelésre a leckeóra előtt, alatt és után.

Középső tanfolyam. VII. A középső tanfolyamon a tanítás sokkal rendszeresebb lesz. Vonatkozni fog a tárgyak és tények vizsgálatára (analysis), teljes részletességgel fog foglalkozni az ásványtannal, a növénytannal, az állattannal és az elemi fizikának néhány fogalmával.

Felsőbb tanfolyam. VIII. A legfelsőbb tanfolyamon a természettudományok tanítása sokkal kiterjedtebb, mélyrehatóbb lesz, tekintettel lesz a higiénére, háztartásra, földmívelésre, iparra, a művészetekben való alkalmazhatóságára, szem előtt tartva a környezet szükségleteit és rendelkezésre álló feltételeit.

*

Hogy mily modern nívón állunk mi az elemi népoktatásunk belső élete terén is, bemutatom itt a természettudományok tanítására vonatkozó utasításaink főbb szempontjaiból a következőket:

«A természettudományok tanítására vonatkozó utasításnak az a fontos hivatása van, hogy népiskolai oktatásunknak ezt a legelhanyagoltabb részét jóformán megalkossa. Nem kell mondanom, hogy a

reálismeretek mellőzése mily kárt tesz népünk műveltségében, hogy az ipar és földmívelés mai viszonyainál fogva mennyit kell a nép alsóbb rétegeinek is ezekből tudni. Igaz, hogy az új tanterv látszólag csak kevés órát szánhatott e tanításnak, de ha megfontoljuk, hogy nem sokfélét kell tanítanunk, csak jó alapot vetnünk, továbbá, hogy ez a tanítás majd minden tárgy tanításával, így a magyar nyelvvel az olvasmányok, a számtannal a tárgykörök révén, a földrajzzal, kézimunkával és gazdaságtannal pedig egyenesen kapcsolatos, akkor az óraszám elegendő lesz azoknak a céloknak az elérésére, melyeket itt kitűzhetünk magunknak. Különösen felhívom a tanítóság figyelmét azokra, miket az Utasítás a természetrajznak biológiai alapon való tanításáról mond, továbbá mikép alkalmazkodjék a tanító a helyi körülményekhez, hogyan szoktassa tanítványait a megfigyelésre stb. Az anyag részletes felsorolása majdnem teljes; ebből válogat a tanító a helyi körülményekhez képest. Nem ismétlem itt, amik az egészségtan tanítására vonatkoznak. Ez a tanítás jóformán új, szerfölött nehéz, de ha a tanító a részletesen megjelölt szempontokhoz ragaszkodik, ezt is nemcsak élvezetessé, hanem messze kiható fontosságúvá tudja tenni.»

Harmadik kérdés.

A tanítóképzés és az iskolai felügyelet.

A kongresszust előkészítő bizottság e kérdésre vonatkozó statisztikai adatok felsorolását a következő bevezetéssel kezdi meg:

«Társadalmi viszonyaink jelenlegi állapotában a tanítás s különösen az elemi oktatás az összes magas műveltségű nemzeteknél, mint közszolgálat jelentkezik. Következőleg: *A)* Ha a közhatóságok (állam, tartomány, község) nem monopolizálják is az elemi oktatást, nem oldhatjuk fel magunkat annak felügyelete alól; *B)* A közhatóságok (állam, tartomány, község) kell, hogy magukévá tegyék a tanítók és tanítónők képzését.»

E tételt, amelyet a kongresszus határozattá emelt, követik az adatok. Csupán Belgiumból, Bulgáriából, Dániából, Franciaországból, Csehországból, Hollandiából és Luxembourgból érkeztek be adatok.

Belgiumban. A tanítók és tanítónők képzésére vannak állami, tartományi és községi u. n. «*Normáliskolák*».* Azok azonban, akik nem végezték el ezeket a normáliskolákat, egy középponti vizsgáló bizottság előtt tehetnek képesítőt. *(Zentraljury.)*

* Ezeket az iskolákat máskép mintaiskoláknak is hivják és az elemi iskolával vannak kapcsolatban.

A «Normáliskolába» rendszerint a középiskola alsó osztályainak elvégzése után veszik föl a jelöltet. 15 évesnek kell a jelöltnek lennie, mikor a fölvételi vizsgálatra jelentkezik. A fölvételi vizsgálat tárgyai a középiskolák alsó osztályainak a tárgyai. A képző négy évfolyamból áll. A két első évfolyam általános ismereteket nyújt; az utolsó két évfolyam szakismeretet. Az évfolyamok befejeztével osztályvizsgát és ennek sikeres elvégzése után írásbeli, szóbeli és gyakorlati képesítő vizsgát tesznek a jelöltek. A 14 állami normáliskolában internátus van. A brüsszeli községi és a brabanti tartományi képzőben externátusi rendszer van.

Bulgáriában a tanítók kiképzésére tanító- és tanítónőképzők vannak két évfolyammal. Hat gimnáziumi osztályú bizonyítvány alapján veszik föl a növendékeket. Minden osztály létszámát a kultuszminiszter határozza meg három évenkint. Ha a létszámnál több jelentkezik, akkor pályázatot hirdetnek a fölvételre és a fölvételi vizsgálat alapján töltik be az előírt létszámot. Externátus van.

Dániában négy állami és 14 magán (de nyilvánossági joggal felruházott) «Normáliskola» foglalkozik a tanítók kiképzésével. A fölvételt egy középiskola elvégzéséhez és a jelölt 18-dik életévéhez kötik. A dániai tanítóegyesület szigorítani óhajtaná a tanítóképzést.

Franciaországban mindkét nembeli tanuló a 16-dik életévében vétetik föl a «Normáliskolába». De korengedélyt is adnak. Fölvételi vizsgát a népiskola felső osztályainak tárgyaiból kell tenni. A tanítói szemináriumi tanfolyam három évig tart. A tanfolyam befejeztével minden növendék egy a tanfolyam bevégzettségét igazoló bizonyítványt kap (Certificat de fin d'Etudes normales). Franciaország pædagogiai organizációja szerint ezekben a szemináriumokban internátusoknak kell lenni, de vannak önkéntes hallgatók (auditeurs libres) és bejáró tanulók (élèves externes). Itt is szigorítani akarnák a szakemberek a tanítóképzést. Az internátusi nevelésre vonatkozólag a francia delegátusok nem járultak a prágai gyűlés határozatához. Azt bizonyították ugyanis, hogy legújabban az internátusi nevelés határozottan javult; a növendékek nem panaszkodnak, a fegyelem nem nyomasztó, kicsinyes és nem részesülnek a tanulók mostoha elbánásban, a növendékek egyedül vannak a tanuló- és a hálószobákban, a szünetnapokon a tanulók minden felügyelet nélkül kimehetnek, szóval mindazt a szabadságot élvezik, amit fiatal emberek, akik bár egy és ugyanazon házban élnek és laknak, egyáltalában élvezhetnek.

Csehországban a jelölteket 15 éves korukban veszik föl a «Normáliskolába». A középiskola harmadik és negyedik osztály tantárgyaiból kell fölvételi vizsgát tenni. A cseh tanítók központi egyesülete szintén szigorítani szeretné a tanítóképzést. A tanítók *szak-*

képzését két éven át egy külön speciális szakiskolában, amely az egyetemmel volna összekapcsolva, kellene végezni. Ebbe a szakiskolába való fölvételre ismét külön fölvételi vizsgát kellene tenni.

Hollandiában a tanítók és tanítónők képzésére az állam szakiskolákat (hwecksshool) és normáliskolákat szervezett. Jelenleg a következő helyeken vannak állami képzők (szakiskolák): Grönningenben, Dévenderben, Nimwegenben, Harlemben és Middelburgban. Számos községi szakiskola is van.

Az állami szakiskolák mellett gyakorló iskolák is vannak. Ujabban kifogásolják, hogy a tanulókat 14-dik életévükben veszik föl; amikor még nem lehet biztosan megállapítani, hogy rátermett-e a tanítói pályára. A normáliskolák alacsonyabb fokon állanak, mint a szakiskolák. Ebbe a tanulók 12-dik életévükben vétetnek föl. Kétféle normáliskola van, A és B. Az A-ban kibővítik a tantárgyakat a franciával és a mathematikával. A B-ben hiányzanak e tárgyak. A jelölteknek mindkét fajta iskolában fölvételi vizsgát kell tenniök.

Hollandiában nem kívánják a tanítóképzést az egyetemmel kapcsolatba hozni, mert az az áldozat, amit a jelölt e hosszú, fáradságos tanulmányra fordítana: nem volna arányban az anyagi előnyökkel, amelyet a tanítói pálya nyújtana. Az internátusi nevelést a franciákkal szemben elitélik.

Luxembourgban állami normáliskola van a tanítók képzésére. Három évfolyama van. Csak a 16-dik életévükben veszik föl a tanulókat fölvételi vizsga alapján. Gyakorló iskolája van a képzőnek. A tanítójelöltek részére externátusi rendszer van. Az intézetet egy lelkész-igazgató vezeti. A tanítónőjelölteknek internátusuk van apácák vezetése alatt.

A kongresszusi határozatnak a tanítóképzésre vonatkozó második és harmadik tételét a luxembourgiak ajánlották.

Az elemi iskolai tanfelügyelet.

A bizottság azt javasolta, hogy az *elemi népiskolai tanfelügyelők* a néptanítók sorából kerüljenek ki, akik legkevesebb 15 évet (később 10 évre szállították le) már szolgáltak és a tanfelügyelői szakvizsgát letették és azzal a tapintattal és hivatottsággal rendelkeznek, amely a tanfelügyelői állás betöltéséhez szükséges.

Kevés helyről küldtek adatokat; csupán Belgium, Bulgária, Dánia, Franciaország, Csehország, Hollandia, Luxembourg küldött adatokat. Jó szolgálatot vélek teljesíteni, midőn ezeket az adatokat kiegészítem *Ausztriára* és *Poroszországra* vonatkozó adatokkal.

Ausztria. Az *elemi népiskolai tanfelügyelőség* — az országos népiskolai tanfelügyelő kivételével — csak ideiglenes, három-hat évre terjedő

melléktiszt; egyedül Galiciában vannak külön, állandó tisztet betöltő népiskolai tanfelügyelők. Minden kerületre nézve a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezi ki a felügyelőt az orsz. iskolatanács jelölése alapján; ott, ahol kerületi iskolatanács is van — mint pl. Csehországban — a jelölés a kerületi tanács meghallgatásával történik. Tanfelügyelőséggel rendszerint polgári iskolák vezetői vagy tanítóképzőintézeti tanárok, olykor középiskolai tanárok is bízatnak meg. A polgári iskolák tudvalevőleg Ausztriában a mi felsőbb népiskoláinknak felelnek meg; a polgári iskolai képesítést külön továbbképző tanfolyamok és képesítő vizsgálatok alapján nyerik. — Galiciában, az orsz. törvény alapján, a kerületi iskolafelügyelők (ezek felelnek meg a mi *segédtanfelügyelőinknek*) állami tisztviselők, a IX. rangosztályban; 1/3 azonban — *magasabb képesítés alapján* — a VIII. rangosztályba sorolható.

Poroszország. A legújabb időig (1902-ig) irányadó volt az 1891. évi miniszteri rendelet. Eszerint «az oktatás- és nevelésügy sikeres fejlődésére nézve nagyjelentőségű dolog, hogy az iskolafelügyelői, sok felelősséggel járó tisztség csak teljesen megbízható és a népiskolai szolgálatban kiválóan deréknak bizonyult tisztviselők kezére bízassék. E föltételnek ép úgy megfelelhetnek a tanítóképzőintézetben, mint az egyetemeken képzett tanférfiak: azonban a k. kormány kinevezésre ajánlataiban elsősorban a tanítóképző tanítóira, valamint nagyobb nép- és középiskolák vezetőire fog tekintettel lenni». *Középiskola* (Mittelschule) porosz elnevezés szerint (1894 jun. 11. tv.) «oly tanintézet, mely általános művelődési céloknak szolgál, de *sem nem felsőbb iskola — azaz egyetemre előkészítő gimnázium vagy reáliskola* — sem nyilvános népiskola, sem szak- vagy továbbképző iskola». (Egészben *a mi polgári iskoláinknak* felel meg.) A porosz népoktatás körében a tanítói képesítésen kívül és azontúl még két magasabb fokú képesítés van: 1. a középiskolai tanítói, 2. a rektori. Mindkettőt újabban (1901 jul. 1.) újra szabályozták. A rektori vizsgálati szabályzat (életbe lépett 1902 ápr. 1.) szól a kerületi tanfelügyelői képesítésnek is; azonfelül még képesít tanítóképzőintézeti igazgatói és tanári tisztre, továbbá felsőbb leányiskolák, középiskolák, hat vagy több osztályú népiskolák vezetésére. A vizsgálatot évenkint kétszer tartják azon bizottságok előtt, melyek a középiskolai képesítést is adják. Minden tartományban van egy-egy ily bizottság; elnöke a tartományi iskolakollegium biztosa (comissariusa), 4—6 tagját a tartományi iskolakollegium javaslatára a tartományi főpræsidens nevezi ki az iskolai közigazgatási és felügyeleti tisztviselők köréből, valamint a tartomány nyilvános tanintézeteinek vezetői és tanítói közül a szakok megjelölésével, amelyekből vizsgázniok kell. Vizsgára jelentkezhetnek: tanítók, lelkészek, a felsőbb iskolai tanár- és theologiai jelöl-

tek, akik már középiskolai és felsőbb leányiskolai képesítéssel birnak és legalább három éven át iskolai szolgálatban állottak. Kivételesen mások is vizsgálatra bocsáthatók miniszteri engedéllyel, főképen több évi sikeres iskolai tanítás alapján. A vizsgálat írás- és szóbeli. Az írásbeli vizsgálat házi dolgozat; tárgyát az oktatás és neveléstan, vagy az iskolai gyakorlat köréből a tartományi iskolakollegium jelöli ki. A dolgozat nyolc hét alatt készítendő el; a vizsgáló-bizottság elnöke bíráltatja meg a bizottsági tagokkal. A szóbeli vizsgálat kiterjed a nevelés- és oktatástan egész körére, kapcsolatban a lélektannal, főképen — tekintettel az egyes iskolanemekre, amelyekre a képesítés szól — az egyes tantárgyak módszerére — figyelemmel a tanításuk történetére is — továbbá az iskolai gyakorlatra, rendszabályokra, taneszközökre s általán a tanítók tudományos segédeszközeire, nép- és ifjúsági irodalomra.

Belgiumban megyei- és főtanfelügyelők vannak. A megyei tanfelügyelőket a magasabb képesítésű tanítók közül, akik a tanfelügyelői szakvizsgát már letették — a kormány nevezi ki. A főtanfelügyelők alá bizonyos számú megyei tanfelügyelők tartoznak. Ezeket a miniszter a megyei tanfelügyelők közül nevezi ki.

Bulgáriában van: járási, megyei és fő (general) tanfelügyelő. Járási tanfelügyelőkül öt évi szolgálattal biró elemi népiskolai tanítót neveznek ki, aki a különböző tanítási módszerekből, az iskola adminisztrációból és az iskolatörvényekből vizsgát tett. A megyei tanfelügyelőket a középiskolai tanárok sorából nevezik ki, akiknek legalább öt évi gyakorlatuk van és magasabb pædagogiai képzettségről tesznek bizonyságot. Nekik nem kell tanfelügyelői szakvizsgát tenni. A generalinspektorok a közoktatásügyi miniszteriumba vannak beosztva és az összes iskolák fölött a felügyeletet gyakorolják. Összesen hatan vannak: egy filologus, egy történelem-földrajz szakos, egy mathematikus, fizikus, egy természetrajz-vegytan szakos, egy pædagogus-filozófus és egy orvos. Kinevezésük 10 évi gyakorlathoz van kötve.

Dániában: városokban néptanítók, vidéken lelkészek végzik a felügyeletet. Semmiféle vizsgát nem kívánnak.

Franciaország. A *népiskolai tanfelügyelőket* (inspecteurs et inspectrices de l'enseignement primaire) a közoktatásügyi miniszter nevezi ki. (Nem tévesztendők össze az *akadémiai* felügyelőkkel, akiket a mi középiskolai tanárainknak megfelelő képesítésű egyének közül neveznek ki.) A kinevezetteknek tanfelügyelői képesítéssel kell birniok (Certificat d'aptitude à l'Inspection des Ecoles primaires et à la Direction des Ecoles normales), mely egyúttal tanítóképzői igazgatóságra is képesít. Ily vizsgálatra jelentkezhetik minden jelölt: 1. aki 25-ik életévét betöltötte; 2. legalább öt éven át valamely nyilvános alsó-, közép-,

vagy felsőfokú iskolában tanított; 3. a következő képesítések közül valamelyikkel bir: *a)* tanítóképző tanárság (külön képesítő vizsgálat alapján; *b)* irodalmi vagy tudományos licentiatus (ezt két évi egyetemi tanulmány után szerezhetni külön egyetemi vizsgálattal). Vagy ezek hiányában bir: *c)* polgári iskolai képesítéssel (enseignement secondaire special); *d)* irodalmi vagy tudományos baccalaureatussal (ez körülbelül a mi érettségi bizonyítványunknak felel meg, de egyetemi vizsgálat alapján szerzik). Nyilvános iskolai tanítók és tanítónők is jelentkezhetnek, ha tanári képesítésük nincs is, föltéve, hogy tíz évig szolgálnak akár mint vezetők, vagy segédek alsó és felső népiskolában és teljes tanítói képesítéssel birnak. A vizsgálóbizottságot a közokt. miniszter nevezi ki; legalább öt tagból áll s tanácskozási joggal részt vesz benne nőjelöltek vizsgálata alkalmával két nőtanítóképző igazgató is. Rendszerint évenként egy vizsgálat tartatik; idejét a miniszter határozza meg. A vizsgálat írásbeli, szóbeli és gyakorlati. Az írásbeli vizsgálat az egyes megyék székhelyén tartatik az *akadémiai* (iskolakerületi) *felügyelő* vagy a recteur valamely más megbizottjának felügyelete alatt; két egymás után következő napon az egész országban ugyanegy időben. Két dolgozat készítendő; egy a pædagogia s egy az iskolai adminisztráció köréből. Tárgyukat a középponti hatóság (a miniszteri osztály) szabja meg; mindkét dolgozatra öt óra engedhető. A dolgozatokat — jegyzőkönyvvel együtt — az akadémiai felügyelő juttatja a minisztériumhoz. A vizsgáló bizottság ezek alapján jelöli meg, ki bocsátható szóbeli vizsgálatra. A szóbeli vizsgálat tárgyai: *a)* Valamely részlet magyarázata azon írók sorából, melyet a miniszter három évenkint megállapít s egy évvel előbb közzétesz; egy óra zárthelyi előkészület van megengedve a magyarázáshoz. *b)* Fejtegetése valamely kérdésnek az elméleti és gyakorlati pædagogia köréből: e kérdés fejtegetésének előkészítésére két óra van megengedve zárt helyen. A fejtegetés egy fél órára terjedhet. Azonfelül több kérdésre felel a jelölt *az iskolai közigazgatás* és *törvényhozás* köréből. A jelölt semminemű könyvet vagy jegyzetet nem használhat. A tanfelügyelői szakvizsga részletes anyaga a következő: I. *Paedagogia:* A nevelésről általában. Testi nevelés, egészségtan, játékok, foglalkozások. Érzékek nevelése. A módszer. Értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelés. Óvodák, elemi és felső népiskolák. Póttanfolyamok. Az iskolák anyagi berendezése. Helyiség, butorzat, tanszer, gyűjtemény, könyvtár. A tanulók osztályozása. Osztálynapló. Tanítási módszerek. Írásbeli gyakorlatok és azok javítása. Kirándulások. Az egyes tantárgyak módszerei. Vizsgák, bizonyítványok, versenyvizsgák. A tanulók fegyelmezése. A tanító viszonya tanítványaihoz és a családhoz. A pædagogia története. A kiválóbb pædagogia írók és ezek tanai.

A legfontosabb pædagogiai munkák fejtegetése. II. *Népiskolai közigazgatás.* Népiskolai törvények, rendeletek, utasítások. Elemi tanítóképzők szervezése, tanterv, oktatás, belső szervezet. Dologi ügyek, költségvetések. A felügyelő-bizottság. Elemi iskolák kötelező és ingyenes népoktatás. Az iskolák laikus jellege. Különféle nyilvános iskolák, felső népiskolák, ösztöndíjak. A község, a megye — a népoktatás költségeinek viselésében. Statisztika. Menedékházak, kisdedóvodák. Iskolai és népkönyvtárak. Felnőttek és inasok tanfolyamai. Iskolai múzeumok. Kézimunka műhelyek. Tornagyakorlatok. Tanítók jogviszonyai. Felekezeti és társulati iskolák. Népoktatási hatóságok. Tanfelügyelők és hatáskörük. Iskolaügyi értekezletek. III. A *gyakorlati vizsgálat* valamely tanítóképzőintézet, felső népiskola, elemi iskola vagy kisdedóvó látogatásából áll, melyről élőszóval azután felügyelői jelentést tesz a jelölt.

Csehországban nincs külön szakvizsgálat a tanfelügyelői állás elnyeréséhez kötve. Középiskolai tanárokat és a magasabb népoktatási intézetek tanítóit nevezik ki tanfelügyelőkké.

Hollandiában járási és tankerületi tanfelügyelők vannak. Nem kötik szakvizsgához a tanfelügyeletet.

Luxembourgban sem kívánnak szakvizsgát. A tanfelügyelők száma hat. A tanfelügyelők az elemi és a magasabb fokú népoktatási intézetek tanítói közül választatnak. Élükön egy főtanfelügyelő van, aki egy középiskolai tanár.

Az iskolai adminisztráció személyzetére nézve alig számbavehető és hézagos adatok gyűltek egybe, ezeket nem tartom érdemesnek közölni.

A harmadik kérdésre a kongresszus határozatai a következők:

Határozatok:

Első tétel. (Fentebb már közöltem.)

Második tétel. A tanítás nem pusztán mesterség. A tanító a jövő társadalmának kialakításában munkálkodik, azon igyekszik, hogy népe intelligenciáját jobbá, termékenyebbé és tartalmasabbá tegye, hogy egyénenként megvalósítsa egy erős és egészséges szervezet ideálját és hogy energikus és jó jellemet, felvilágosult lelkiismeretet teremtsen.

Harmadik tétel. A tanító működését semmiféle dogmák nem gátolhatják; tanításának kereteit kell, hogy a tudomány nyújtotta tudományos ismeretek határozzák meg.

Negyedik tétel. A tanító előkészülése: Komoly előkészülés szükséges. Majdnem minden országban az állam adja a diplomát, vagy az ismeri el törvényességét.

Ötödik tétel. A tanítónak szélesebb körben kell tanulmányait végeznie, mint jelenleg. A tanulmányoknak összhangzásban kell lenni a modern humanitás programmjával. Valamennyi tanítónak kiváló kiképzése a tanítóképzőkben két évig történjék és az egyetemeken, ahol e célból külön tanfolyamok szervezhetők. A működés csak a 21. év betöltésével kezdhető meg.

Hatodik tétel. Általánosságban elitélik az internátust, mert a felügyelet és igazgatás ott kevésbbé liberális, csekélységekkel bíbelődő, nem családias, kimerítő és elnyomó. Több szabadságnak kell dominálni a tanítóképzésben : a tanítónak bizonyos iniciátivával kell birnia, tisztában kell lennie a fegyelem lényegével, meg kell szereznie a való élet ismeretét: önmagát kell művelnie kísérletezés és gondolkozás segélyével, ki kell fejtenie önmagában a gondolkozás, kezdeményezés, határozottság képességét és mindazon tulajdonokat, melyek a helyes önuralomra vezetnek.

Hetedik tétel. A tanító anyagi és erkölcsi helyzetének mindenütt összhangzásban kell lennie azzal a készültséggel, melyet tőle megkövetelhetünk, tekintettel a hivatás fontosságára, melyet betölt. Kell, hogy elegendő díjazásban részesüljön és rendesen legyen fizetve. Hogy a tanító munkája eredményes legyen, szükséges, hogy 30-nál több növendék ne legyen keze alatt. Kell, hogy a tanító függetlenségének tudatában legyen úgy filozófiai, mint politikai tekintetben. Munkás pályája után kell, hogy elvitázhatatlan joga legyen visszavonulása esetére biztosított nyugdíjra.

Nyolcadik tétel. Senki se legyen kinevezhető tanítóvá, akinek nincs a tanítóképző tanulmányok teljes és szabályszerű elvégzéséről tanuskodó diplomája.

Kilencedik tétel. Senki se nevezhető ki egy iskola igazgatójává, ha nem rendelkezik egy bizonyos számú működési év biztosította tudással és gyakorlattal.

Tizedik tétel. Az elemi *népiskolai tanfelügyelői* személyzet csak gyakorló tanítók közül legyen választható és pedig mindenkor olyan bizottság által, amelyben a tanítóság is kellő számmal van képviselve. Feltétele legalább 10 évi gyakorlat.

Tizenegyedik tétel. A tanítóképzőintézeti személyzetet a közoktatás tagjai közül azokkal egészítik ki, akiknek a szükséges ismeretük és rátermettségük megvan.

Tizenkettedik tétel. A községek, tartományok és az állam iskolai adminisztrációjának személyzete a tanítói és felügyelői személyzetből egészíttetik ki. Feltételek: bizonyos adminisztrativ ismeretek tudása.

*

E határozatokból láthatjuk, hogy azok sok jót tartalmaznak, de sok bennük az üres szólam is. A tanítóképzés nálunk még a mai szer-

vezetében is kiállja a versenyt a külföldivel, sőt utóbbi idő óta határozottan magasabb nivón áll, mint a kongresszust előkészítő bizottság által összegyűjtött országok közül több helyt. Hátha még a Berzeviczy-féle javaslat a tanítóképzésre is törvényerőre emelkedett volna! Ezzel aztán túlszárnyaltuk volna valamennyit.

Tanfelügyeletünkben azonban be kell vallanunk, nagyon is hátra maradtunk. Még mindig az 1876. évi XXVIII. t.-c. 3. §-ának és az 1883 : I. t.-c. 8. §-ának nyüge alatt állunk.

Az 1876 : XXVIII. t.-c. 3. §-a így szól:

«A tanfelügyelőt az oktatáshoz és a közigazgatás ügyeihez értő egyének közül a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezi ki, különös tekintettel azokra, kik az oktatás és az iskolai igazgatás terén magukat gyakorlatilag is kitüntették.»

Az 1883 : I. t.-c. 8. §-a ezt mondja:

. . . *b)* népiskolai tanfelügyelők- és segédtanfelügyelőktől középiskolai vagy tanítóképezdei tanári, polgári vagy népiskolai tanítói képesítés, vagy valamelyik egyetemi tanfolyam bevégzése; végre

c) a tollnoktól a nyolc osztályú középiskola végzése s érettségi bizonyítvány vagy népiskolai tanítói oklevél kívántatik.

A leghelyesebb volna szerintem addig is, amíg az 1883 : I. t.-c. 8. §-a revizió alá vétetik: rendeletileg intézkedni, hogy jövőben *tanfelügyelői szakvizsgát* kell tennie a minősítési törvény követelte kvalifikációval biró egyének mindegyikének, aki tanfelügyelői állásra reflektál. Ezzel a különböző irányú és fokozatú képesítések kiegyenlíttetnének. A tanfelügyelői szakvizsga tárgyai a következők lennének: *Paedagogia* és *didaktika* főképen a népoktatásra való figyelemmel. A népoktatási összes intézetek szervezete, tantervei és utasításai. A pædagogiai története. A legfontosabb pædagogiai írók munkáinak olvasása és fejtegetése. Külföldi népoktatási intézetek szervezete és tantervei. Külföldi oktatási szervezetek és igazgatás. A népoktatási és általában az iskolajog fogalmát érintő törvényeink, valamint a végrehajtásuk tárgyában kiadott utasítások. Statisztika. A hazai egyházak szervezete és jogviszonyai. A közigazgatási törvények és iskolajogi kérdések.*

Negyedik kérdés.

Az iskolánkívüli oktatás.

A negyedik kérdésre: az iskolánkívüli oktatásra beérkezett kérdőívekből kitünt, hogy mindenütt abban a nézetben vannak, hogy az iskolaköteles kor határán túl a továbbképzésnek mindenütt egy

* *Halász F.: Teendőink a népoktatás terén.* Bpest, 1896. Lampel.

általános karakterének kell lenni; de természetesen mindenütt a hazai viszonyokhoz és ott is a helyi körülményekhez kell alkalmazkodnia. Az egész világon elismerték az iskolánkívüli oktatás nagy fontosságát.

A kongresszus idevágó határozatai a következők:

I. *Kiegészítő oktatás.*

Határozatok:

1. Feltétlenül szükséges az elemi iskola után a mindkét nembeli serdültek nevelését folytatni abból a célból, hogy az elemi iskolában szerzett ismeretei azoknak a fiataloknak, akik nem léphetnek műhelybe, vagy nem nyerhetnek foglalkozást, megerősíttessenek, felújíttassanak és tovább fejlesztessenek.

2. Minden serdültnek tudnia kellene valamely foglalkozást, tekintettel képességére. E célból az iskolával közvetlen kapcsolatban álló munkaműhelyeket kellene létesíteni.

3. Az inaskodás kiegészíttetik egy, a serdült mesterségére különösen vonatkozó kötelező oktatással.

4. Ez oktatás gyakorlati jellege nem szoríthatja azonban háttérbe a mindkét nembeli serdültek polgári és társadalmi nevelését.

5. A munka ideje alatt hetenként legalább 5 óra fordíttassék e kiegészítő tanításra. Földmívelő vidékeken a kiegészítő oktatás csak téli szemeszter alatt történhetik.

6. Az ilyen tanfolyamok tanítói csak speciális készültséggel bírók lehetnek. Amennyire csak lehetséges, ezt az oktatást egy egészen külön tanítói kar teljesítse.

II. *Iskolánkívüli oktatás.*

1. Az iskolánkívüli oktatás (társulatok, védnökségek), azért szükséges, hogy megszilárdítsa és kifejlessze az elemi iskola munkáját. Az iskolánkívüli oktatást a közhatóságok által erkölcsileg és anyagilag támogatott társulatok szervezik.

2. Amennyire csak lehetséges, minden községben legyen olyan ház, amely a fiatalságnak összejöveteleihez a szükséges helyiségeket rendelkezésre bocsájtja. Ez a *népház* lehet a központi szervezete az iskolánkívüli oktatásnak.

*

Nálunk az iskolánkívüli oktatás rövid idő alatt a kultuszminisztérium valamint az Uránia tudományos társaság tervszerű programmja és anyagi támogatása mellett — hála a tanítók és a tanárok kíváló buzgalmának — oly előkelő színvonalra emelkedett, hogy arra méltán büszkék lehetünk.

Kőrösi Henrik.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Jegyzetek a brüsszeli világkiállítás tanügyi részéről.

Mult évi külföldi utazgatásom alatt megfordultam Brüsszelben is, hogy az ugyanakkor megnyilt világkiállítást, melyről tagjaink annak idején bőven referáltak, megtekinthessem. — Hosszabb időt töltöttem a kiállítás területén, alaposan végignéztem az egyes államok ipari és gazdasági haladását jelző mérföldmutatókat s jóleső, olykor fájó érzéssel tettem összehasonlításokat a látottak és hazai viszonyaink között.

Mivel tanügyi kérdések érdekeltek elsősorban, meglepetéssel állapítottam meg, hogy Németország kivételével egyik állam sem mutatta be rendszeres összeállításban oktatásügyének mai állapotát.

Németország azonban e tekintetben is kitett magáért; tizenhárom szobát lefoglaló kiállításában bemutatta mindazt, amiből megítélni lehetett a német iskolában folyó munkát, s annak irányát. — Azt hiszem, szolgálatot teszek hazai oktatásügyünknek is, ha feljegyzéseimet az alábbiakban közreadom, előrebocsátva, hogy ismertetésem nem lesz rendszeres, hanem a szerintem fontosabb részeknek kiemelésére fogok szorítkozni.

A kiállításon végigmenvén, mindenekelőtt megállapítottam, hogy néhány, a különböző iskoláknál és tanügyi intézményeknél mindig visszatérő gondolat vonul végig az egész német tanügyi kiállításon. Ilyenek a szemléltető módszer minél teljesebb kiterjesztése, a klasszikus tárgyak mellett a realis tárgyak, főkép a természettudományok térhódítása, a rajztanítás, a kéziügyesség fejlesztése, ápolása; a természettudományi tárgyaknál a növendékek cselekvő részvétele, a tanulásban mindinkább nagyobb önállóság követelése a tanulóktól, sőt alkotóképességre való nevelése az ifjuságnak, a testgyakorlás és testedzés legkülönbözőbb nemének ápolása: úszás, társas kirándulások, úgynevezett vándorlások rendezése az ország távolabbeső részeibe. A testápolással összefüggően az iskolai közegészségügy: a tanulók egészségi állapotának időközönként az iskolaorvosok által való megvizsgálása; a tantermek hygienéje, szellőztetése; a jó pad, mely elsőrendű kérdés Németországban. Mind e mozzanatok feltalálhatók még a testileg és szellemileg visszamaradt és beteg, vagy gyenge szervezetü

gyermekek számára való iskolaberendezéseknél is, sőt utóbbiaknál fokozottabb mértékben.

Főképen a következők ragadták meg figyelmemet: 1. a földrajzi, 2. a természettudományi tanításra és 3. az iskolai egészségügyre, a kisegítő iskolákra vonatkozó részek, továbbá egy mintatanterem, melyekre nézve a következőket jegyeztem: a földrajz tanítása körében bemutatták a tanulók által otthon, azonban a tanult anyaggal szoros kapcsolatban készített domborútérképeket, továbbá a tanításnál szükséges különböző szemléltető faliképeket, térképeket, földgömböket és a földrajzi oktatás módszerének irodalmát.

A fizika tanítására vonatkozó kiállítás a kisérletezéseknél, a tanításnál valamint a tanulók fizikai gyakorlatainál használt eszközöket tünteti föl. Igen érdekesek voltak Noack tanárnak (Giessen) a tanulók fizikai gyakorlatai részére tervezett szerszámai, továbbá Grintehl tanárnak Hamburg város felső iskolái részére ugyancsak hasonló célból készített fizikai eszközei.

Hamburg városának Hamm kerületében levő reáliskolája fényképekben be is mutatta a növendékeknek e téren (fizikai kisérletek) való kézügyességi képzését.

A most említett intézetben mindazon eszközöket, melyek a a fizika tanításához szükségesek, a tanulók maguk tervezik és az iskola laboratoriumában — vezetés mellett — maguk is készitik el. Szinte külön tárgygyá fejlődött a növendékek kézügyességi képzése a fizika tanításánál.

A német tanügyi kiállítás legérdekesebb része a biologiai módszernek bemutatása volt. A kiállított szemléltetőképek, præparatumok s szakirodalom gazdagon illusztrálják a Németországban meghonosodott s megerősödött új rendszert.

Jól használhatók a tanításnál a nagyított növényi és állati modellek (Orchis militaris virága, az erdei hangya, a méh, a méhkirálynő stb.). Mivel azonban a természettudományok tanításánál, ha csak lehet, élő-állatok és növények is bemutatandók, a berlini taneszköz-intézet az előadásoknál használt, vízben élő állatok és növényekből egy tengeri és egy édesvízi aquariumot állított ki. Hogy mily nagy mértékben megkönnyíti az élőállatokkal és növényekkel való tanítás úgy a tanárok, mint a tanulók feladatát is, azt felesleges részleteznem, csak annyit jegyzek meg, hogy az egyes magasabb foku intézetek már rendelkeznek is aquariumokkal.

A természetrajzi oktatás szolgálatában állanak az iskolai botanikus kertek is. Németország nagyobb városaiban majdnem mindenütt találhatók. Életrevaló gondolat volt e kertek megteremtése, mert a városi gyermeknek hiányos ismeretei máskép ki nem egészíthetők.

A kiállító iskolák rajzokkal és fényképfelvételekkel mutatják be iskolakertjeiket.

A tanulókat a természetrajzi oktatás keretében is önálló munkálatok készítésére ösztönözték. A Dorothea-reálgymnasium pld. nagyobb faliképeket állított ki, melyeket a tanulók maguk készítettek. Ilyen rajzok: keresztmetszet az ember bőréből; az emberi izomrendszer stb. A felsőbb osztályok tanulói külön tanfolyamokon præparatumokat is készítenek.

Így a königsbergi királyi Wilhelm-gymnasium a béka gyomrát, tüdejét, gégéjét præparatumokban, a schönebergi Helmholz-reálgymnasium pedig a rák idegrendszere, különböző állatok agya, stb. præparatumait állította ki.

Befejezésül itt is összeállítva látható volt a természetrajzi oktatás egész irodalma.

A középiskolák kiállításából meg kell emlékeznem a majna-frankfurti reform-reálgymnasium kiállításáról, mely intézményt a város tartja fenn s építtette, s amely mintaszerű berendezésével feltünést keltett. Számtalan fényképfelvétel mutatja az ott folyó életet, a tanulók öntevékenységét fejlesztő gyakorlatokat, munkálkodásukat. Amiket fennebb a fizikai és természetrajzi részre vonatkozóan feljegyeztem, azt ezen iskola képekben mind be is mutatta.

A kiállítás keretében egy német minta középiskolai tantermet is bemutattak; falai szürkére voltak festve, a padlót szürke linoleum takarta. Két- és együléses padjai fel- és leemelhető ülésekkel készültek (nálunk Málel-féle), miáltal a tanulók testi méreteihez alkalmazhatók. A beállítás előtt a tanulók megméretnek egy «Albis» nevű mérőeszközzel.

Külön tábla van a tanár és a tanulók számára, előbbi kettős és közvetlenül a kathedra mögött van.

A helyiség világításáról, szellőztetéséről és fűtéséről megfelelő berendezések gondoskodnak. A fűtött tanterem levegőjét pedig arra való edényekben víz párologtatása által javítják. A térképek és szemléltető-képek falra erősített s könyv módjára lapozható képtartón vannak elhelyezve. A falakat örökbecsü műtárgyak reprodukciói ékesítik. (Nagy Sándor perzsa ütközetét ábrázoló nápolyi mozaikkép szines reprodukciója).

A népoktatási intézetek gazdag kiállításából figyelmet érdemeltek a testápolást előmozdító intézmények és intézkedések, így pld. az iskolai fürdő, melyben hetenként minden tanuló megfürödhetik, az ingyenes úszástanítás, továbbá a hátgerincoszlopelgörbülésben szenvedő gyermekeknek hetenként két órában, orvosi felügyelet mellett való megfelelő tornáztatása; a fogbeteg-tanulókról való gondoskodás.

Felette érdekes és tanulságos volt a (Németországban ma már magas fokon álló) kisegítő iskolák kiállítása modellekben, statisztikai táblákban és fényképfelvételekben. Különösen feltűnt a charlottenburgi erdei iskola (ismertetését lásd Magyar Pædagogia 1908. évf. 104. old.) és a gyengetehetségű gyermekek számára Lipcsében felállított iskola kiállítása.

A charlottenburgi erdei iskola statisztikai táblákon bemutatta az elért eredményeket, melyből az alábbi adatokat ki is emelem:

	változatlan	javult	rosszabbodott
a) vérszegények	14%	47·5%	38·5%
b) skrofulozusok	10%	62%	28%
c) tüdőbetegek	27%	63%	10%
d) szívbetegek	18%	76%	6%

A gyengetehetségű tanulók lipcsei iskolájában az oktatásnál a főszerepet a szemléltetés játssza, azonkívül az iskolához kert is tartozik, melyben a gyermekek kertészeti munkákat végeznek. Németországnak ma már 230 városában van kisegítő iskola és ezen iskolákat összesen 24.000 gyermek látogatja, ami élénken bizonyítja, hogy a gyengetehetségű tanulók iskolájának intézménye mennyire bevált Németországban.

Egészen külön osztályt szenteltek az iskolai egészségügy bemutatásának. Szépen kidolgozott statisztikai táblák, melyekből megállapítható, hogy 468 várost véve alapul, hány iskolában adnak a tanulóknak oktatást az úszásban a község költségén; hány iskolában vizsgálják rendszeresen iskolaorvosok a tanulók hallását s gondoskodnak a rosszul halló gyermekek külön oktatásáról, hány községben gyógyítják a nyelvhibás gyermekeket s vannak a fogbeteg-tanulók részére iskolai fogklinikák. Végül hány helyen végeztetnek a tanárok a tanulókkal az órák alatt lélegzési gyakorlatokat.

Figyelmet érdemeltek az egészség ápolására vonatkozó szép falitáblák, szemléltető képek, melyek igazán instruktivek; így Müller I. P. (Charlottenburg) képei (a különböző tápanyagok valóságos tápláló tartalmáról), Gruber és Kraepelin (Lehmann, München) képei az alkoholkérdéshez; Baur Fischer-Kolb egészségügyi falitábla a fűző használatának káros hatásáról a belső szervekre, stb.

Ezekben adtam feljegyzéseimet, melyekhez csak annyit fűzök még, hogy a kiállítást felemelő érzéssel s azzal a meggyőződéssel hagytam el, hogy az iskolai belső munkát illetőleg a kontinens egyik állama sem versenyezhet Németországgal, s hogy ha sikereket, eredményeket akarunk elérni, példáját figyelmen kívül nem hagyhatjuk.

Dr. Török Arthur.

IRODALOM.

Beke Manó, Differenciál- és integrálszámítás. Első kötet. VIII+540. l. Budapest, 1910. Ára a két kötetnek 20 K.

Ennek a munkának pædagogiai fontossága van két szempontból. Először is nemcsak felsőbb mennyiségtani oktatásunk eredményét fogja gyarapítani, ha az egyetemi hallgatók kezében magyar nyelven írott kézikönyv áll segítségére az előadásoknak, hanem középfokú iskoláink tanítószemélyzete is szívesebben fogja a matematika felsőbb részeiben szerzett ismereteit felelevenítgetni és gyarapítani, ha nem kell nyelvi nehézségeket is leküzdenie. Mindez csak javára válhatik az oktatásnak. De fontossága van ennek a könyvnek szerzője szempontjából is, aki evvel a művével olyan pædagogiai munkásságot tetőz be, amelynek hazánkban keresni kell a példáját. Tankönyvirodalmunk munkásai közt csaknem páratlan egyéniség Beke Manó, aki a népiskolától az egyetemig minden iskolanem számára írt egy-egy tankönyvet és akinek könyvei mindenütt a legelsők között állanak. És hogy e könyvek megírására a tárgyába való elmélyedés vezetett, annak alig van szebb bizonyítéka, mint hogy könyveinek megjelenési sorrendjéből az életrajzát lehetne összeállítani. Az igazi tanár-egyéniség szól hozzánk ezekből a könyvekből, azé az emberé, aki élete feladatául tűzte ki egy tudomány eredményeinek a továbbadását a következő nemzedékeknek. És amint élete sorsának alakulása a középiskolába, a népnevelés ügyének tanulmányozásába, majd az egyetemi katedrára vezeti, úgy hogy egymás után különböző szellemi fejlettségű tanítványokkal jut érintkezésbe, nem nyugszik, míg meg nem találja az utat mindegyiküknek a lelkéhez, hogy annál eredményesebben sajátíttathassa el velük a mennyiségtannak ama részeit, amelyeknek feldolgozására lelkük képes. Így keletkeznek sorra tankönyvei. Előbb mesterének, Kőnig Gyulának kiváló, de nem elég gyakorlatias Algebráját dolgozta át. A munkáját követő siker arra buzdítja, hogy középiskolánk alsó osztályai számára megírja kiváló Számtanát, majd — talán gyermekeinek első oktatásával kapcsolatban — elemi iskoláinkat látja el jó számtani könyvekkel. Ezekhez írott Vezérkönyve tanítóképzőink kiváló segédkönyve és tanítóinknak jó útmutatója. Gazdasági ismétlőiskoláinkra is kiterjedt a gondja; Számtan és Mértan című könyvecskéje nagyon jó szolgálatokat tesz

ott, ahol használják. Ezt a sort méltán tetőzi be új munkája, amelynek első kötete a múlt év végén hagyta el a sajtót.

Nem lehet célunk ebben a folyóiratban a könyv részletes ismertetése, csak tartalmának körvonalozására és módszerének jellemzésére akarunk kiterjeszkedni. Ennek az első kötetnek főtárgya az egyváltozós függvény differenciálása és integrálása. Bevezetésül az első fejezetben a valós számok értelmezését és evvel kapcsolatban a szabályos számsorozatok főbb nemeit ismerteti, míg a második fejezet a függvény értelmezésén kívül a határérték fogalmának fejtegetésével foglalkozik. Az utolsó fejezet, mintegy átmenetül a következő kötethez, a komplex számokra vonatkozó fontosabb ismereteket közli, amelyek már részben ebben a kötetben is alkalmazásra találnak, a complex függvények elméletében azonban nélkülözhetetlenek lesznek. A differenciálhányados fogalmának és az elemi függvények differenciálási szabályainak ismertetését a középértéktételek tárgyalása követi és a magasabbrendű differenciálhányadosok képzésével együtt van az anyag, ahhoz, hogy az egyváltozós függvényt Taylor-sorba lehessen fejteni. A Taylor-sor fontosabb alkalmazásainak tárgyalása fejezi be a kötet első részét.

A második rész az integrálszámításnak van szánva. A terület problémája kapcsán jutunk a határozott integrál bevezetésére. Az integrálhatóság feltételeinek vizsgálata után a határozatlan integrál elmélete és integrálok kiszámítása következik. A mechanikus quadratura gyakorlati fontosságú különböző esetei egy kis fejezetet töltenek meg. A fontosabb határozott integrálok kiszámításához a fogalom bizonyos kiterjesztései szükségesek, amelyek különösen arra az esetre vonatkoznak, mikor a határ végtelen. Végül a — hiperelliptikus integrálok tárgyalása után — az integrálszámítás geometriai alkalmazásait találjuk még e kötetben.

A könyv módszere szerzőjének jól ismert metodikai készségéről szolgáltat kiváló bizonyságot. Akik tanítványai voltunk valamikor, jól tudjuk, hogy a középiskolai tanár kiváló képességeit az egyetemi katedrán is megőrzi és feladatául nemcsak a mennyiségtan egyes ágainak közlését tekinti, hanem azt is, hogy hallgatói el is sajátítsák a hallottakat. Beke Manó az egyetemen nemcsak előad, hanem tanít is. Ebben a könyvében is az a főtörekvése, hogy az olvasó mennél többet tanuljon belőle. Nem az a célja, hogy az analizisnek mennél rendszeresebb tárgyalását nyujtsa, hanem azt akarja elérni, hogy amit ad, az mennél mélyebb nyomokat hagyjon az olvasó lelkében. Nem törekszik valamely fogalom bevezetésénél mindjárt a legpontosabb definiciót adni, valamely állítást első alkalmazásánál a legszigorúbban bebizonyítani, hanem megelégszik olyan definicióval, illetőleg bizonyí-

tással, amely az adott célnak a lehető legjobban megfelel és azután fokozatosan, mintegy az olvasóval közösen éri el az így szerzett fogalom, vagy igazság pontos körvonalozását. Kiváló metodikai készséggel igyekszik azt is elérni, hogy olvasója könyvének áttanulmányozásával necsak bizonyos mennyiségű ismerettel gyarapítsa tudását, hanem bizonyos készséget is nyerjen arra, hogy akármikor eléje kerülő mennyiségtani kérdéseket tudjon tárgyalni. Ezt a célt szolgálják különösen az egyes fejezetekhez csatolt feladatok és gyakorlatok, amelyeknek egy része arra való, hogy az illető fejezetben olvasottak jobban megrögződjenek az olvasó lelkében, másik részük pedig alkalmat szolgáltat arra, hogy az olvasó itt szerzett ismereteit alkalmazza egyes kérdések megoldására és evvel gyakorlatot szerezzen a mennyiségtan nyelvének kezelésében.

Középiskolai mennyiségtani oktatásunknak a tanárképzés szempontjából nagyon fontos eszköze lesz ez a könyv nemcsak az egyetemi hallgatók kezében, hanem azoknál is, akik már középiskolában tanítanak. Mert a középiskolai mennyiségtani oktatás csak akkor lehet eredményes, amint azt Utasításaink is kifejtik, ha a tanár az egyetem elhagyásakor nem mond búcsút a mennyiségtan felsőbb részeinek, hanem azoknak folytonos tanulmányozásából szerez eszközöket ahhoz, hogy tanítása mennél jobban alkalmazkodjék tanítványainak szellemi fejlettségéhez. Ez a könyv nagyon meg fogja könnyíteni a tanárságnak ezt a munkáját és ezért megérdemli, hogy mint nevelésügyünk fontos tényezőjét üdvözöljük. *Kelemen Ignác.*

*

Szitnyai Elek: Az életfilozófia problémái. Budapest, 1911. Franklin-Társulat. Ára 8 kor. VII + 314.

A szerző kiindulva az élet és a tudomány viszonyából, megállapítja, hogy az az egyedül kívánatos és célhoz vezető kultúra, mely az emberi öntudatnak nemes örömökben való gazdagodását, ennélfogva az ecélból szükséges ismeretek közlése mellett erkölcseink szelidítését, humanizmusunkat, az igaz és a jó iránt való érzékenységünket fogja előmozdítani. (13. l.) Mily kultúrához folyamodjunk, hogy életünk tökéletesebb legyen, hogyan folytassunk tökéletes életet: erre a kérdésre akar megfelelni az *életfilozófia*. Mint rendszeres tudomány még nincsen megszerkesztve; a megszerkesztés nehézségeit fölsorolja ugyan a szerző, de nem tartja akkoráknak, hogy «már eleve minden kísérletről lemondjunk». E könyvben vállalkozik is arra, hogy meghatározza az életfilozófia helyét a tudományok sorában, megállapítsa tervét s amennyire lehetséges, alapvető tanait, kijelölje forrásait és segédtudományait, megalkossa kutatásának módszerét. (23.)

Minthogy a szerző ezen egyébként teljesen *népszerű* műben

ilyen súlyos tudományos fegyverzetben veti föl az életfilozófiának, mint rendszeres tudománynak *quaestio juris*-át, jóllehet erre eddig senki sem gondolt (hisz a legfényesebb elmék is csak aforizmákban revelálták életbölcsességüket): meg kell vizsgálnunk, vajjon mennyiben lehetett igazolt a szerző ezen rendszerező vállalkozása (s mennyiben sikerült neki egy új tudomány megkonstruálása)?

Az életfilozófia eddig az élet *gyakorlati* kérdéseinek megoldását, a helyes élet *művészetét* (s nem tudományát) jelentette. A stoikusok és epikureusok, Cicero, Seneca, Epiktetos, Marcus Aurelius, Montaigne, Pascal, La Rochefoucauld, Schopenhauer, Emerson, Carlyle, Nietzsche, J. Lubock, az ú. n. moralisták részint rövid, velős mondásokba, részint kisebb-nagyobb aforizmákba foglalták össze a gyakorlati életre vonatkozó megjegyzéseiket s tanácsaikat. Ami ezekben *elvi* jelentőségű, az az ő *ethikai* álláspontjukból folyik; életfilozófiájuk mintegy gyakorlati ethika. Szitnyai azt hiszi, hogy menten *tudományt* alkot, ha fölsorolja a mathematika kivételével az összes tudományokat, mint az életfilozófia forrásait s ha kijelenti, hogy «az életfilozófia az egyedülálló tudomány, mely tanait, igazságait csaknem az összes többi tudományokból veszi, céljainak megfelelőleg fölhasználja, majd az igazságokból következtetésekkel, deduktive hozza le némely tételét». Igaz ugyan, hogy a tudomány lelke a módszer, vagyis az ismeretek bizonyos tömegét épen az avatja a szó szorosabb értelmében tudománnyá, hogy bizonyos célszerű eljárásunk van, melynek útján rendszeres egységbe foglaljuk ismereteinket: de ezt még nem biztosítja az, ha kiemeljük, hogy tudományunk «annyiban lesz induktív, amennyiben indukció, esetleg experimentumok által nyerettek azon igazságok, amelyekre támaszkodik, legfőbb tételeit azonban deduktive hozza le». Ez az életfilozófia a rendszeresítésnek, a módszer céltudatos alkalmazásának, melyre pedig a könyv elején hivatkozik, kevés nyomát mutatja. Ha beosztását vizsgáljuk, azt gondolhatnók, hogy a fundamentum divisionis-át a lelki élet irányai teszik, amennyiben az ösztönökről, majd az érzelmekről, vágyakról, indulatokról s az akaratról szól. Ezt a pszichológiai alapot azonban minduntalan a fölosztásnak más haladási motivumai zavarják meg az életfilozófia, mint *rendszeres* tudomány nagy kárára.

Nem foglalkoztunk volna bővebben e kérdéssel, ha a szerző nem vetett volna súlyt reá. Így azonban be kell vallanunk, hogy az életfilozófia Szitnyainál sem alakult ki mód- és rendszeres tudománnyá, aminthogy az idevágó gondolatok természete ezt meg sem engedi. Máskép kell megbírálnunk az életfilozófiát, ha nem mint tudományt, hanem mint gyakorlati életkalauzt, népszerű eudaimonológiát nézzük, vagyis mint olyan művészetet, mely azzal foglalkozik, hogyan élhet-

jük át életünket boldogan s kellemesen. Ebből a szempontból Szitnyai könyvének sok értékes lapja van; legtöbbször ügyesen számol be olvasmányairól, bár nem egy helyen árt a különben emelkedett stílusban megírt könyvnek a sok ismétlés, szétfolyó terjengősség.

Készséggel elismerve a szerző nemes buzgalmát a filozófia népszerűsítésében, egyszersmind az e téren való tagadhatatlan érdemeit, talán nem érintjük ezeket, ha a következőkben néhány hiányra s tévedésre rámutatunk. Így elsősorban arra, hogy a szerző, ahol csak teheti, megtámadja az abszolút értékekről szóló tant. Szerinte, minthogy «minden relatív a világon, legalább nekünk, arasznyi léttel bíró embereknek, abszolútról sehol, tehát az értékelésben sem lehet szó». Pszichológiai szempontból tényleg így áll a dolog; de egészen más kérdés az, vajjon ethikai szempontból mi legyen az eszményünk, melyet minden föltétel alatt meg kell valósítanunk. E két szempontnak, a ténynek és értéknek összezavarása a könyv több helyén fölbukkan. Pl. abból, hogy «mindazt, ami kéjt, örömet, boldogságot szerez nekünk, szeretjük»: azt következteti Szitnyai, hogy már itt megtaláltuk az eszményt, melyet realizálnunk kell. (76.) Ezen az alapon, ha következetesen keresztülvinnők, furcsa hedonisztikus ethikát szerkeszthetnénk meg: az legyen eszményed, ami gyönyört okoz! Más kérdés az, vajjon milyenek vagyunk s egészen más, vajjon milyeneknek kell lennünk s mégis azt olvassuk, hogy a *lélektani* ismeretekből kell megkonstruálnunk az emberi élet *célját*. (28.)

A szerző külön emlegeti az életfilozófia forrásaul az axiológiát és ethikát (27., 28. l.), de jellemzésükben alig tudja megkülönböztetni őket. Hasonlókép mellérendelten sorolja fel (14. l.) a tudományt s a kultúrát, mintha a tudomány nem volna épen a kultúra egyik főeleme. — Schopenhauernek Aphorismen zur Lebensweisheit című munkájáról a szerző azt mondja, hogy ez «tulajdonkép épen nem életfilozófia, hanem az élet egyes tüneményeire vonatkozó pesszimisztikus reflexiók gyüjteménye.» Dehát a szerző «életfilozófiája» sem más, mint az életre vonatkozó (ha nem is pesszimista) reflexiók gyüjteménye! Azért, hogy Schopenhauer pesszimista, az ő életfelfogása nem lehet életfilozófia? Különben is Schopenhauer előbb jelzett műve — mint ő maga mondja — «bizonyos alkalmazkodáson alapul, amennyiben ugyanis a közönséges tapasztalati álláspontot megmarad és annak tévedéseit elfogadja» s így eltekint attól a magasabb, metaphysiko-ethikai szempontból, melyre tulajdonképeni filozófiája jut.* E művében nem is annyira pesszimista; csak olvassuk

* *Schopenhauer*: Parerga und Paralipomena. I. Hg. von J. Frauenstädt. Berlin. 1862. S. 331.

belőle azon részeket, melyekben a vidámság értékéről, a δύσχολος és εὔχολος emberekről ír. — Az amerikai moralistákat, a *New-Thaught* irányának híveit (Emerson, Trine, Marden) a szerző ugyanazon szavakkal kétszer is bemutatja (118. és 222. l.); úgy látszik, a második bemutatáskor az elsőről már megfeledkezett.

Kedvelt gondolata a szerzőnek a néhány évtized előtti pszichológia hagyománya, mely azt hiszi, hogy minden lelki jelenségnek magyarázatát adja azáltal, hogy szervezeti diszpozíciónak jelenti ki. Szitnyai szerint a vallásos érzelem öröklött diszpozíción alapul; «hogy agyvelőnk szerkezetében bírja egyik alapját, mutatja az is, hogy van egy agybaj, elmebaj, mely a vallási tébolyban nyilvánul. (137.) «Az ellentmondó természet szervezeti tulajdonság.» (153.) Fejtegetéseinek eddigi fonalán kimutattuk (?), hogy az igaznak, a jónak, a szépnek a vágya szervezetünkben leli alapját. Agyvelőnk különös diszpozíciója folytán vágyunk tehát a szépre is.» (156).

Szitnyai könyve egyébként bizonyos józan konzervatizmust, az ellentétes irányok között higgadt s megalkuvó középutat, egységre ugyan kevésbbé törekvő s nem is harmonikus, de mindenesetre nemes életfölfogást mutat. Schopenhauer szerette *Chamfort*-nak e gondolatát idézni: Le bonheur n'est pas chose aisée: il est très difficile de le trouver en nous, et impossible de le trouver ailleurs. Sajnos, Szitnyai könyvéből sem tanuljuk megtalálni boldogságunkat.

Dr. Kornis Gyula.

*

Ortt Felix: Levél kis hugomhoz. Fordította Szegedy-Maszák Elemér. Budapest, Franklin-Társulat. Ara 2 K.

A nemi felvilágosítás problemájának egyik megoldása módját találjuk *Ortt Felix,* a kiváló hollandus író híressé vált könyvében, mely levél-alakban kívánja a leányokat felvilágosítani arról, amit a nemi életre vonatkozólag tudniok kell. A könyv a kényes témát annyi tudással és mégis olyan egyszerűséggel, annyi nyiltsággal oldja meg, hogy a nevelő és a szülő kezében megbecsülhetetlen segítő társsá válik épen e nehéz feladat teljesítésében. A könyvet vonzó, szép magyarsággal *Szegedy-Maszák* Elemér dr. fordította le s a dr. *Gerlóczy* Zsigmond szerkesztése alatt megjelenő «Az egészség könyvtára» című vállalatban jelent meg.

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern. herausgegeben von *J. Ruska.* Leipzig 1910, LII. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): Prof. *Friedrich Baumann,* Pædagógiai tanszékek. — Prof. *Dr. Karl Haag,* A művészet a történelmi oktatásban. — Prof. *Dr. Alexander Wernicke,* Schelling új életre keltéséhez. — *Dr. Paul Bode,* A német oktatásügyi kiállítás a brüsszeli világkiállításon és az ott tartott kongresszusok.

*

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

Második füzet (november): Prof. *Dr. H. Schoen,* Francia hangok a német gimnáziumi oktatásról (második közlemény). — *Dr. G. Bagier,* Herbart és a zene (második közlemény). — Prof. *Dr. G. Budde,* Az oktatás szabadabb alakítása a fiúk középiskoláinak felső fokán (befejező közlemény). — *E. Scholz,* Szellemi áramlatok és pædagógiai problémák. — *Max Reiniger,* Herbart és a kísérleti lélektan.

*

Zeitschrift für pædagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Begründet von *F. Kemsies.* Herausgegeben von *M. Brahm G. Deuchler, O. Scheibner.* Leipzig, XI. Jahrgang.

Tizenegyedik és tizenkettedik füzet (november és december): *Gustav Major,* Pædagógia és pszichopatológia. — *Dr. G. Denchlar,* A pædagógia akadémikussá tételének kérdéséhez. — *Rudolf Lindner,* Gyermeki erkölcs és erkölcstelenség, siketnéma gyermekeken végzett megfigyelések alapján. — *Ernst Linde,* Az érzelmi értelmesség és jelentősége a nevelés szempontjából.

*

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

Hatodik füzet: *Dr. M. Schilling,* Korunk pædagógiai reformmozgalmainak jellemzéséhez. — *Karl Kubbe,* A munka-iskola lélektani alapvetéséről. — *P. Schäfer,* A mozgással járó játék a falusi művelődés és jólét szempontjából vett jelentőségében. — Prof. *Dr. Karl Franke,* A hétosztályos néptanítói szeminárium. — *Dr. Heinrich Pudor,* A nők tanulmányai. — *Dr. Heinrich Pudor,* Roosevelt mint nevelő. — *Paul Knospe,* A földtan a népiskolai földrajzi oktatásban.

*

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): *J. Trüper*, A kor kérdései. — *Martha Silber*, Egy gyermek kérdései, beszédei és gondolkodása (befejező közlemény).

*

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

Harmadik füzet (december): *Hans Plecher*, A hangulat az oktatásban. — *G. Schanze*, A szabad írásbeli dolgozat a népiskolában, különösen az alsó fokon. — *Rudolf Schulze*, A képzetek lefolyásának gyorsasága.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1910. XIV. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): *K. F. Sturm*, Paul Barth pædagógiája. — *W. J. Ruttmann*, Amerikai gyermekegyesületek és gyermekek olvasócsarnokai. — *M. Zergiebel*, Meddig terjednek a gyermek jogai?

*

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.

Tizenegyedik füzet (november): *Dr. A Jolles*, A mozgásra való oktatás. — *Paul Hoche*, A női ifjúság részvétele a társadalmi segítés munkájában. — *Annemarie Pallat-Hartleben*, Saját készítményű játékszer. — Prof. *Karl Fricke*, A német közoktatásügy a brüsszeli világkiállításon (második közlemény). — *Dr. Ernst Schultze*, Születési számok és gyermekhalandóság Angliában és más országokban. — *Dr. Stahlknecht*, Hatóságok és egyesek Bréma város gyermekvédelmének szolgálatában. — *Dr. W. Fürstenheim*, A berlini menhelyi nevelés rendezése. — *H. L. Köster*, Iskolai szinódusok. — *H. Schröer*, Népjólét és testgyakorlatok. — *C. S.*, Szülők felvilágosítására való helyek.

*

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von *H. J. Müller*. Berlin, 1910. LXIV. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): Prof. *Dr. P. Dörwald*, Cicero «De Officiis» c. munkájának olvastatása.

*

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.

Tizedik füzet (december): *Dr. Heinrich Werner*, A latin tanítás történelmi-genetikai módszeréhez. — Prof. *Dr. Julius Schönemann*, A Humboldt Vilmosra vonatkozó újabb irodalom és H. jelentősége a német nevelésügyre. — Prof. *Dr. Eduard Stemplinger*, Új vizsgálati szabályzat terve a bajor középiskolákban.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram*. Leipzig und Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): *W. Peper*, A lélektan a tanítóképző-intézetben. — *Dr. Conrad*, Az egyháztörténelemnek a felső leányiskola felső tagozatán és a továbbképző intézetekben való tárgyalásához.

*

Monatschrift für höhere Schulen. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten von *Dr. R. Köpke* und *Dr. A. Matthias*. Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Tizenegyedik füzet (november): *Dr. P. Rogozinski*, Német és angol iskolaügy angol megvilágításban. — *Dr. C. Bornhak*, Szükség van-e a leendő jogásznak arra, hogy ismerje a görög nyelvet? — Prof. *Dr. K. Heckmann*, A tanítók szabad előadása. — Prof. *Dr O. Seiffert*, Az érettségi vizsgálat a felső osztály tanulói számára legyen nyilvános. — *A. Tilmann*, A nem porosz egyetemek hallgatóinak érettségi bizonyítványai.

*

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

Tizedik füzet (október): *Eduard Stettner*, Cato Maior, mint politikai röpirat (befejező közlemény). — *Dr. Hermann Schneider*, Friedrich Halm novellája «Das Haus an der Veronabrücke». — *Jos. Zycha*, Jelentés a X. német-osztrák középiskolai kongresszusról (második közlemény). — *Dr. Simon*, Magán- és rögtönzött olvasmányok.

*

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

Tizenegyedik füzet (november): *J. Resch*, Iskola-szervezési és pædagógiai meg didaktikai fejtegetések III. rész. — *Dr. E. Hering*, Technikai ügyességek eléréséről, mint a tanulók fizikai gyakorlatainak alapjáról.

*

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

Tizenegyedik füzet (november): Prof. *Dr. Aloys Höfler*, Mennyiségtan és tanítóképzés. — *Pulmer*, Érdeklődés mint szándékos figyelem. — A pædagógiai akadémia kérdéséhez.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid* Leipzig u. Berlin, 1910. III. Band.

Tizenegyedik füzet (november): *Dr. Rudolf Loeser*, A porosz középiskolák biológus tanárainak tanulmányairól, vizsgálatairól és képzéséről. — *W. Wagner*, A nád és lakói. — *Dr. E. Brenken*, A «térfogatnyomásmérő». — *Dr. Paul Schulze*, A tanárjelöltek tudományos képzése.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet*. Paris, 1910. XXX. Année. Vol. LIX.

Tizenegyedik szám (november): *Alfred Croiset*, Megnyitó beszéd. — *Jacques Flach*, A törvényhozások összehasonlító története a Collège de France-on 1879—1910. — *Samuel Chabert*, Grenoblei egyetemi hallgatók szépségtani kirándulása Rómába. — *Kont Ignác*, A magyar egyetemek. — *Paul Morillot*, A grenoblei egyetem humanisztikus karának százéves ünnepe. — *E. Boutroux*, James emlékezete. — *Alfred Uhry*, Franciaország földrajza és a nemzeti érzés nevelése.

*

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

Negyedik szám (április): *E. Hovelaque*, A modern nyelvek tanítása a középiskola felső tagozatán. — Mlle *A. Amieux*, A természettudományok tanítása a leány-középiskolákon és az előkészítő osztályok reformja (I.) — *Hubert Bourgin*, A francia nyelv tanítása. — *Paul Crouzet*, A pædagógiai élet. — *Jeanne P. Crouzet-Ben Aben*, Középfokú leányoktatási értesítő. — *André Balz*, Havi krónika.

Ötödik szám (május): *René Pichon*, Megjegyzések az irodalmi szakvizsgálatra. *Jeanne P. Crouzet-Ben Aben*, A női tanerők túlterhelése. — *A. Pinloche*, Jelentés a harmadik németországi francia szünidei telepről (1909). — Mlle *A. Amieux*, A természettudományok tanítása a leány-középiskolákon és az előkészítő osztályok reformja (II.). — *E. Blanguernon*, Jean Paul «Songe»-a és Théophile Gautier.

Nyolcadik szám (október): *Roger Lévy*, A történelmi tanárok szolgálati beosztásának egy lehetséges reformja. — Mlle *Varlet*, A női tanerők túlterheléséről. — *G. Delobel*, A német modern-filológusok XIV. kongresszusa. — *P. Crouzet*, A pædagógiai élet. — *Dorolle*, A zene helye a

középfokú oktatásban. *Jeanne P. Crouzet-Ben Aben*, Középfokú leányoktatási értesítő. — *André Balz*, Havi krónika.

Kilencedik szám (november) *Esch*, A középiskolai oktatás nemzetközi kongresszusa. — *J. Machat*, A fényképek szerepe a történelmi és földrajzi oktatásban. — *P. Crouzet*, A pædagógiai élet. — *Albert Daurat*, Az udvariasság a modern nyelvekben. — *Jame P. Crouzet-Ben Aben*, Középfokú leányoktatási értesítő. — *André Balz*, Havi krónika.

*

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 (október): *Egy tanácstag*, A közoktatási tanács júliusi ülése (második közlemény). — *Henri Bernès*, Jelentés a collège-ek fegyelmezési és munkaviszonyairól. — *Bomir*, Jelentés a collège-ek vezetéséről és a lehető javításokról. — *H. B.* Oktatási krónika.

Tizenhetedik szám (november): *Egy tanácstag*, A közoktatási tanács júliusi ülése (befejező közlemény). — *H. B.* Oktatási Krónika.

*

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

Hetedik és nyolcadik szám (július—október): *G. Fontené*, Jelentés a mennyiségtani oktatásról. — *M. Chassagny*, Jelentés a természettudományi oktatásról. — *L. Zoretti*, A nők és a tudományos oktatás. — Egy angol gyakorlati geometriai tanterv.

*

The Journal of Education. A Monthly Record and Review Vol. 41. (New Series 31) London 1910.

Tizenegyedik szám (november): *Geraldine E. Hochgson*, A középiskolai tanárok képzése. — *J. E. G. de Montmorency*, A nők nevelése a középkorban. — *Eleanor Tyrrell*, Gyarmati élet leányok számára. — *Anny Barter*, Értekezéstárgyak kiválasztása. — *E. Sinclair Park*, A latin nyelv tanítása kezdő fokon. — *De Montmorency*, Az angol nevelésnek a római birodalomból eredő forrásai.

*

Education. A monthly magasine devoted to the Science, Art and Philosophy and Literature of Education. *Frank Herbert Palmer*. Editor. Boston 1910—11. Vol. XXXI.

Harmadik szám (november): *Mason A. Hawkins*, Szakoktatás. — *Arthur W. Spencer*, Az irodalmi kiválóság mértéke. — *Katharine Woodward Huston*, Elemi iskolai ideálok. — *Will Grant Chambers*, A beszélgetési módszer: veszélyei; alapelvei. — *Ernest B. Lytle*, Javaslatok az elemi algebra tanításához. — *J. M. Greenwood*, A család és az iskola élete. *Frank P. Chisholm*, Terv egy másik nagy nemzeti erőforrás meg-

őrzésére. — *Maud Elma Kingsley*, Ismétlő kérdések Goldsmith «Elhagyott falu»-jához.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Rahway, N. J. and New-York, 1910. Vol. XXXIX.

Negyedik szám (november): *C. P. Cary*, Néhány szerencsétlen törekvés az Egyesült-Államok egyetemei között. — *Charles Hughes Johnston*, A nevelő eljárás természetessé tétele. — *John Erskine*, Angol nyelv a college tantervében. — *E. Davenport*, A középiskola alkalomszerűsége. — *Ellen Scott Davison*, — Történelem a német középiskolákban. — *William E. Hatch*, Ipari nevelés Massachusettsben. — *Charles H. Hartwell*, Tanulók osztályozása és vizsgáztatása. — *Agathon*, Változott szellem a Sorbonneon. — Angolország nevelésügyi reményei. — A tudományos kutatás haszna. — *Susan P. Peckham*, A verés nélkül felnevelt nemzedék.

*

The School Review.

Kilencedik szám (november): *Paul Shorey*, A klasszikusok ügye. — *Alfred Dwight Sheffield*, Az angol nyelv tanításának észszerű módja. — *J. L. Meriam*, Lecketanítás és felmondás. — *J. Paul Goode*, A japán nevelés néhány alapelve. — *J. J. Findlay*, A nyomtatott fordítások és szószedetek használata. — *Walter Sargent*, Rajz a középiskolákban.

*

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

Nyolcadik szám (november): *Earnest B. Skinner*, Számok használata a mérésekben. — *James F. Millis*, A «Central Association of Science and Mathematics Teachers» mennyiségtani szakosztályának második jelentése a tényleges alkalmazásból vett algebrai és mértani példákról. — *William Betz*, A «National Committee of Geometry Sillabus» előzetes jelentése és gyakorlati pædagógiai jelentősége. — *Thomas M. Bolliet*, A fizika tanítása. — *E. K. Mc Alister*, Gyakorlati fizikai óra. — *J. P. Naylor*, Üveghasáb törésmutatójának mérése. — *Két diák*, Centrifugális erő. — *Percy E. Powell*, Általános természettudomány. — *H. M. Clem*, A föld alakjának, forgásának és keringésének tanítása az éghajlatra és az életre való hatásaikban (befejező közlemény). — *John C. Olsen*, Qualitativ ételvizsgálatok felhasználása az általános vegytan tanításában (befejező közlemény). — *J. H. Allen*, A vegytan, mint középiskolai tantárgy értéke. — *Dr. A. L. Blackwood*, Nemi egészségtan. — *John P. Brown*, Catalpatenyésztés, mint pénzberuházás. — Készülék a levegő kiterjedési együtthatójának meghatározására.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

XIX. nagy-gyűlés, 1911 január 21-én.

Jelen vannak: *Finászy Ernő* elnöklete mellett: Alexander Bernát, Angyal Dávid, Bartoniek Géza, Beke Manó, Berta Ilona, Blickling Antal, Böngérfi János, Bozóky Endre, Császár Elemér, Cserép József, Czeglédy István, Demeczky Mihály, Erődi Béla, Fehrentheil Henrik, Ferenczy József, Friedreich Endre, Friml Aladár, Geőcze Sarolta, Geréb József, Gorzó Dénes, Gyomlay Gyula, Gyulai Ágost, Havas Gyula, Havas Irma, Hegedüs István, Hornyánszky Gyula, Horváth Gyula, Imre Sándor, Ispánovics Sándor, Jancsó Benedek, Juba Adolf, Kelemen Ignác, Kemény Ferenc, Kerékgyártó Elek, Kirchner Béla, Kornis Gyula, Kurucz Kálmán, Láng Nándor, Lasz Samu, Lukács György v. b. t. t., Madarász László, Málnai Mihály, Mosdóssy Imre, Nagy József, Nagy László, Nagy Zsigmond, Négyesy László, Perényi Adolf, Polgár Gyula, Pruzsinszky János, Radó Vilmos, Rombauer Emil, Sándor Domokos, Sebestyén Gyula, Sebestyénné Stetina Ilona, Somogyi Géza, Spitkó Lajos, Szabó Péter, Szemere Samu, Sziklás Adolf, Székely György, Szkunzevics Kornél, Teveli Mihály, Timár Pál, Tóth K. János, Török Arthur, Ujházy László, Váry Rezső, Waldapfel János, Wángel Jenő, Weszely Ödön, Winkler Lajos, Zsámboki Gyula, Zsengeri Samu és Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül igen nagy számban vendégek. — Berzeviczy Albert, a magyar képviselőháznak és a M. Tudományos Akadémiának elnöke, a Társaság tiszteleti tagja és Bárczy István, a székesfőváros polgármestere, a Társaság rendes tagja, levélben kimentették távolmaradásukat.

I. *Finászy Ernő* dr. elnök a közgyűlést hosszabb beszéddel nyitotta meg, melynek címe: Az érettségi vizsgálat. (A Magyar Pædagogia jelen füzetének élén olvasható.)

A társaság nagy érdeklődéssel és figyelemmel hallgatta az elnök fejtegetéseit s végezetül lelkesen megéljenezte és megtapsolta.

II. *Gyulai Ágost* dr. titkár felolvasta a lefolyt társulati év munkásságáról szóló titkári jelentését:

Tisztelt Társaság!

A Magyar Pædagogiai Társaság mai nagygyűlésével életének XIX. évét zárja le. 19—20 esztendő nemcsak az egyénnek életében elég nagy idő; ennyi esztendő multán bármely tudós társaság is méltán gondolhat arra, hogy addig eltelt munkássága mérlegének összeállítására készülődjék. Társaságunk sem zárkózhatik el e gondolattal való foglalkozástól a legközelebbi jövőben, ha másért nem, már csak azért is, hogy önismeretre jutva vagy azt a kielégítő tudatot merítse vizsgálódásából, hogy céljának s feladatának mindvégig híven és sikeresen megfelelt s léte nem hiábavaló, — vagy esetleg arra a belátásra térjen, hogy talán megváltozott körülmények folytán programmjának bővülnie kell, munkájának elevenebbé s intenzívebbé válnia.

Bár nincs az a legmozgékonyabb, legkörültekintőbb, magával az élettel legszorosabb kapcsolatot tartó társaság sem, mely ne óhajtaná munkásságában a fejlődés és haladás előbb említett ható erőit mindinkább érvényesíteni, mindamellett úgy vélem, hogy Társaságunk, mely a most megkezdendő XX. év végén folyóiratának mindenoldalú tárgymutatójával fogja legreálisabban bemutatni, mi foglalkoztatta két évtizeden keresztül, önvizsgálatából nem elcsüggesztő, hanem tovább is tettre ébresztő tanulságokat fog levonni. Annak tudatában, hogy e Társaság, — mely szabványai szerint tagjait a magyar pædagogia mindennemű munkásaiból, tehát tervszerűen heterogén erőkből toborozza, — a pædagogiának és segédtudományainak magyar nyelven művelése, a hazai közoktatásügy egész körében felmerülő elvi kérdéseknek tudományos jellegű tárgyalása, a pædagogia multjának kutatása, a pædagogiai elvek népszerűsítése és terjesztése körül szűkebb anyagi ereje dacára is minden lehetőt elkövetett, — úgy érezzük, hogy megnyugvással indulhatunk társasági életünk második decenniumának befejezésére.

Valóban Társaságunk megállapodottsága tudatában, mintegy a magyar pædagogiai élet centrumába állított éber érző szervként, az elmult esztendőben is sikeresen munkálkodott azon, hogy ne maradjon el az előbbi évek eredményei mögött. Ha újabb tervekbe nem fogott is, munkaprogrammjának rendes eszközeit: felolvasó üléseit s folyóiratát teljes tudatossággal állította magasabb rendű céljai szolgálatába.

Üléseink, számszerint 1 nagygyűlés, 6 felolvasó és 3 elnöki ülés változatos témákat tárgyaltak. A fölolvasó üléseken napirendre került tudományos előadások között 1 fontosabb elvi jelentőségű tárgyról szóló elnöki megnyitó, 6 nagyobb, egész ülést betöltő értekezés és 1 előre kitűzött vitatétel foglalkoztatta Társaságunkat.

Felolvasó üléseink tárgyai részletesen a következők voltak :

Január 22-én : Fináczy Ernő előadása : «Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben.»

Február 19-én : Geőcze Sarolta «Az erkölcsi nevelés, mint magyar nemzeti probléma» című előadásának megvitatása, mely e nevezetes problémához való számos hozzászólásra adott alkalmat.

Március 12-én : Erődi Béla mutatott be néhány kiválóbb francia és angol pædagogiai munkát ; ugyanezen ülésen *Nádai Pál* e címen értekezett : «A kézügyesség tanítása az iskolában.»

Május 21-én : Kármán Mór tartotta meg a már április havára kitűzött, de akadályok miatt elmaradt előadását «A közoktatásügy politikai vonatkozásairól.»

*Október 15-én : Ranschburg Pál*nak székfoglalóját hallgatta meg Társaságunk, melynek tárgya a következő volt : «A figyelmetlenség pædagogiai pszichologiája.»

November 20-án : Kőrösi Henrik tartott felolvasást e címen : «A második nemzetközi népiskolai kongresszus Párisban.»

December 17-én : Margitai József ismertette «A szlavóniai magyarok és a Julián-egyesületi iskolák» sorsát.

Felolvasó üléseinket a nagy közönség s különösen a főiskolai ifjuság, leginkább a különböző fajú iskolák tanárjelöltjei rendszerint szorgalmasan látogatták, aminek jótékony hatását a jövő tanárnemzedék tudományos pædagogiai érdeklődésének kialakulására nézve nem szabad kicsinyelnünk.

Ezeken kivül azonban Társaságunk mult évi munkásságának igazi súlya és maradandó eredményei folyóiratunknak XIX. évfolyamában nyilatkoztak, mely nemcsak a megszabott 40 ívnyi terjedelmet haladta meg egy ívvel, hanem a szakavatott szerkesztőnek s a mellett tudós elnökünknek is állandó gondozása tárgya lévén, változatos, a pædagogiai disciplinák minden terére kitekintő . tartalmában és tudományos értékében is lehetőleg magas nivóra törekedett.

Folyóiratunknak 1910-iki évfolyama 48 irótárs munkásságának eredménye. Ez évfolyam tartalmát az előző évekétől némileg különbözőleg nagyobb változatosság jellemzi, amennyiben t. i. — széleskörű tudományos érdekeltségét tekintve — úgyszólván a pædagogiai tudomány összes disciplinái (általános pædagogia, a kapcsolatos tudományok közül a pszichologia és ethika, általános didaktika, egyes tantárgyak módszertana, iskolai szervezettan, pædagogia története stb.) egyaránt szóhoz jutnak a folyóirat hasábjain.

Az önálló tanulmányok száma 19 volt, köztük több nagyobb értekezés, melyeknek egyike 5 közleményre terjedt ; a hazai pædagogiai irodalom ismertetésével 11 nagyobb közlemény foglalkozott;

becses része volt ezenkivül folyóiratunk ez évi tartalmának az a 20 nagyobb cikk, mely a külföldi pædagogiai irodalom 26 jelesebb termékét ismertette. Folyóiratunk egyáltalában híven és gondosan ápolta — több esztendeje megkezdett szokása szerint — tanulságos és hasznos külföldi rovatait: az eddig említetteken kivül 36 nagyobb külföldi szakközlönynek tartalmát ismertette 203 kisebb közleményben, a *Külföldi szemle* című rovatban pedig sok becses külföldi pædagogiai aktualitást, 52 témát beszélt meg 8 közleményben. Ezenkívül volt a Magyar Pædagogiában 19 önálló kisebb és 8 vegyes közlemény; egy terjedelmes 6 ívnyi közlemény pedig az 1909. évi magyar pædagogiai irodalom teljes repertoriumát adta. Folyóiratunk végül az alapszabályok értelmében állandó rovatot tartott fönn a Társaság hivatalos közleményei számára, melyeknek száma 17 volt.

Ez adatok bizonysága szerint tehát folyóiratunk az elmult évben valóban széles körben megvalósítani óhajtotta szemleszerű jellegét s az egész művelt világ pædagogiai mozgalmaira vonatkozólag tájékoztatni kivánta a magyar tanügyi világ legkülönbözőbb köreiből kikerülő olvasóit. Folyóiratunknak ez a szerénytelenség vádja nélkül is megemlíthető gazdagsága mindinkább megokolttá teszi a Társaság legutóbbi elnökségi ülésének határozatát, mely immár a most meginduló új társasági év folyamán munkába óhajtja vétetni a három évvel ezelőtt szükségesnek jelzett s e helyről bejelentett tárgymutatót a Magyar Pædagogia eddigi 20 évfolyamához. E szakszerű tárgymutató elkészültével — úgy gondoljuk — folyóiratunk a pædagogia tudományának a magyar műveltségre nézve valóban becses irodalmi forrásává válni lesz hivatva.

Társaságunk mult évi történetének összefoglalásakor a tisztán szellemi dolgokon kivül kötelességszerüen föl kell sorolnom a személyi momentumokat is.

A Magyar Pædagogiai Társaság 1910. évi életének egyik alapszabályszerinti mozzanata volt a nagygyűlésen megejtett tisztújítás, mely az addigi vezetés iránti bizalmának megnyilvánulásaként ujólag a régi tisztikar kezeibe tette le a Társaság ügyeinek vezetését, az előző év nyarán elhunyt dr. Gyulay Béla pénztárnok helyébe pedig a pénztári ügyek vitelével *dr. Bozóky Endre* tagtársunkat bizta meg, ki elődje elhalálozása utáni ideiglenes megbizatása idején is fáradhatatlan buzgalmat fejtett ki s aki elmult egy évi kitartó munkájával a Társaság anyagi ügyeinek igazán hivatott, lelkiismeretes gondozójául mutatkozván, Társaságunknak addig is jobb sorsot érdemlő anyagi ügyeit valóban virulásra vitte.

Társaságunk életének egy másik rendes momentumáról, új tagokkal való gyarapodásáról ezuttal a szokottól eltérő formában kell

megemlékeznem. Bár Társaságunk rendes tagjainak sorából az előző 1909. évben eléggé súlyos veszteségeket szenvedett, melyekről egy évvel ezelőtt bemutatott jelentésemben kötelességem szerint beszámoltam volt, Társaságunk 1910. évi nagygyűlése úgy határozott, hogy e megüresedett helyeket egyelőre nem tölti be, hogy majdan 1911-ben ezeknek és az esetleg még megüresedendő helyeknek betöltésénél szélesebb körültekintéssel ejthesse meg választásait. Mult évben tehát nem üdvözölhettünk sorainkban új rendes tagokat s mindamellett mégis szerencsés vagyok soraink tetemes gyarapodásáról beszámolhatni. Mindenekelőtt örömmel regisztrálom e helyütt is, hogy Társaságunk az 1910. évi nagygyűlésen a magyar pædagogiai életnek már-már nesztorként előttünk álló mesterét, *dr. Kármán Mór* alelnök urat, «Pædagogiai dolgozatai»-nak, élete műve e maradandó emlékeinek megjelenése alkalmából tiszteleti tagjává választotta. A neki juttatott dísz bőven árasztja vissza fényét Társaságunkra is.

Kármán Mór tiszteleti tagságával való gyarapodásunk mellett — ha rendes tagjaink számának kiegészítéséről lemondottunk is — örvendetesen kell fölemlítenem azt a tudós társaságok életében a mai viszonyok között szinte meglepően nagy gyarapodást is, mely egy taggyüjtő akció eredményeként azzal érte Társaságunkat, hogy külső tagjainak száma 1910 folyamán 482-vel gyarapodott. Ez akció, melyet Társaságunk pénztárosi és titkári hivatala együttesen intézett, eredményével nem megvetendő bizonyítéka annak, hogy Társaságunk eszméi és törekvései élénk visszhangra találnak a magyar tanügyi világnak legszélesebb köreiben is, holott az iskola munkásai tanügyi egyesületekkel eléggé el vannak halmozva — s érdekes bizonyítéka a magyar tanító-rend tudományos és magasabb eszményekre való törekvéseinek. E nagyarányú gyarapodásnak köszönhetjük, hogy külső tagjaink száma az 1910. év végén éppen egy hiján ezer volt, kik a rendes tagokkal és az előfizetőkkel együtt lehetővé tették, hogy folyóiratunk mintegy másfélezer példányban szolgáljon olvasmányául a tudományszakuk iránt érdeklődő magyar pædagogusoknak.

Ez örvendetes gyarapodással szemben azonban rendes tagjainknak az előző évben megritkult s 1910-ben ki nem egészített sorait újabb sajnálatos veszteségek érték az elmult év folyamán, melyekről igaz fájdalommal kell megemlékeznem.

Rendes tagjaink közül 1910 februárjában elhunyt *Elischer József*, a nagyszebeni tankerület első főigazgatója, ki mint tanár, majd mint főigazgató nemzetiséglakta vidékeken a magyar nemzeti kultura valódi őrszemeként 40 éven át lankadatlan buzgalommal s lelkiismeretes pontossággal állott a magyar középoktatás ügyének szolgálatában. Bár irodalmi munkássága s tudományos érdeklődése

inkább a classica-philologia felé vonzották őt, az a nem szünő lelkesedés és az a derék kitartó munka, mellyel, éppen nemzetiségi vidékeken s az első nehézségek napjaiban, résztvett az 1883-ik évi középiskolai törvény végrehajtásában, mégis méltán soraink közé iktatta őt. Társaságunk megalapítása óta egyik igazán nagyrabecsült tagját tisztelte benne.

Az elmult év nyarán vesztettük el rendes tagjaink sorából *Halász Ferenc* kultuszminiszteriumi miniszteri tanácsost is, Társaságunknak 1896 óta rendes tagját, kinek elhunytát velünk együtt az egész magyar népoktatásügy méltán gyászolja. Benne, ki pályáját mint elemi népiskolai tanító kezdte s ki nagy tehetségével a hivatalnoki hierarchia legfelsőbb polcára emelkedett, nemcsak az egyéni akaraterő és kitartás szép példáját csodálhattuk, hanem megbecsülhettük a kulturpolitikusnak és publicistának nemes fanatizmusát, melyet mindvégig egy nagy nemzeti ügynek, az állami népoktatás eszméjének szolgálatába állított. Halász Ferencz neve s programmja, már munkásságának kezdetétől fogva, de még inkább azon 15 esztendőn át, melyet mint vezető férfiú és fontos eszmék uttörője töltött a közoktatásügyi miniszteriumban, a magyar népoktatás hatalmas nekilendülését jelentette. Sorainkba nem pusztán a magyar népoktatás ügyében korszakot alkotó szervező munkássága iktatta őt, hanem irodalmi érdemei is, melyeket szintén élete vezérlő eszméinek kifejtésében szerzett. Nagyjelentőségű kulturterveit legelőször «Teendőink a népoktatás terén» című művében körvonalozta, melynek veleje az volt, hogy hazánkban a nemzeti népoktatás nemcsak népmüvelődési szempontból fontos, hanem egyúttal a magyar faj értelmi felsőbbségének is egyedüli biztosítéka. Még teljesebben s még világosabban kifejtette programmját az «Állami népoktatás» című nagy munkájában, melyet a Magyar Tudományos Akadémia dicsérettel tüntetett ki a Bródy-féle publicistikai díj odaítélése alkalmával. Társaságunk — bár az elhunytnak nagybecsü munkássága teljesen a mi kereteinken kivül alakult ki — büszkén számította Halász Ferenczet tagjai közé s emlékét, mint a magyar népoktatásügy egyik leghasznosabb munkásáét, híven meg fogja őrizni.

Tagjaink sorából való veszteségeinkhez tartozik továbbá 10 külső tagnak elhalálozása is, kik között nem egy irodalmilag is jónevü férfiúnak elhunytát fájlaljuk. Ez utóbbiak közül *Kozma Gyula*, *Sáfrány Lajos* és *Barcsa János* — folyóiratunknak is munkatársai — külső tagjaink számszerinti tekintélyét egyéni értékükkel is gyarapították.

Midőn mindezen elhunyt tagjaink emlékezetét kegyeletesen megujítom, egyúttal indítványozom a t. nagygyülésnek, iktassuk jegyzőkönyvbe elvesztett társaink emlékezetét s az ő elhúnytuk fölött érzett fájdalmunkat.

Anyagi ügyeinkről Társaságunk pénztárnoka részletes beszámolót fog a t. nagygyűlés elé terjeszteni. Ebből kitűnik, hogy egyrészt az elmult évben megindult taggyüjtő akció eredményének folyományaként, másrészt pénztárnokunk lankadatlan buzgalma folytán anyagi ügyeink teljesen rendben vannak. Nem szabad azonban felednünk, hogy ez előnyös helyzetnek oka részben az is, hogy Társaságunk úgy mint eddig, az elmult évben is nagybecsű érdeklődést s programmunk helyeslését bizonyító anyagi segítségben részesült a vallás- és közoktatásügyi miniszter úr részéről, ki a szokott 2000 koronányi évi segély kiutalványozásával az 1910. évben is biztosította a Társaság folyó anyagi ügyeinek zavartalan menetét.

Midőn e segélyösszegnek anyagi értéke mellett annak többszörösen említett erkölcsi jelentőségét is ujólag kiemelem, egyúttal arra kérem a t. nagygyűlést, bizza meg az elnökséget, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszteriumnak ezért a becses támogatásért, a Magyar Tudományos Akadémiának pedig az akadémiai ülésteremnek átengedéséért a Társaság köszönetét tolmácsolja.

Kérem a t. Társaságot, hogy a jelentésem során előadott indítványokat elfogadni s jelentésemet tudomásul venni szíveskedjék.

Budapesten, 1911 január 21-én. *Dr. Gyulai Ágost.*

A társaság tudomásul vette a titkári jelentést és ennek kapcsán elhunyt tagjai fölött fájdalmas részvétének ad kifejezést. Megbizta továbbá az elnökséget, hogy a jelentésben foglalt indítványokat foganatosítsa. Elnök végül a társaság titkárának gondosan készített évi jelentéseért, úgyszintén a titkárnak, pénztárosnak és szerkesztőnek, nemkülönben az egész tisztviselői karnak a lefolyt évben kifejtett buzgó közreműködésökért köszönetét fejezi ki.

III. A *pénztáros* bemutatja mult évi számadását, mely következő:

A Magyar Pædagogiai Társaság 1910. évi zárószámadása.

Bevétel.	Kor.
Készlet 1909-ről	572·73
Hátralékokból	1231·83
Folyó évi tagdíjakból	2476·90
Előre fizetett tagdíjakból	164·—
Alapítványok kamataiból	168·36
Tiszteleti és rendes tagok adományaiból	159·—
Segély a nm. vallás- és közokt. minisztertől	2000·—
Régi holmik értékesítéséből	74·—
Megtérült postaköltségek	11·24
Összesen	6858·06

Kiadás.	Kor.
Írói tiszteletdíjak	1359·50
Nyomdaköltségek	1562·—
Tisztviselői tiszteletdíjak:	
Szerkesztő	800·—
Titkár	400·—
Pénztáros	600·—
Jegyző	200·—
Szolgáknak	112·—
Titkári és pénztárosi ügykezelés	565·57
Segédmunkás (irnok)	161·—
Takarékbetétek (tiszteleti és rendes tagok adományai)	159·—
Beszerzések	4·20
Előfizetések	40·—
Tárgymutatóra	600·—
Hirdetésekre	20·—
Egyenleg (1910. évi maradék)	274·79
Összesen	6858·06

Budapest, 1911 január 19-én.

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

A társaság a számadási tételeket tudomásul veszi.

IV. *Zsengeri Samu*, a kiküldött pénztárvizsgáló bizottság nevében felolvassa következő jelentését:

A pénztári könyveket 1910 jan. 1-től 1910 dec. 31-ig átvizsgáltuk, úgy a bevételeket, mint a kiadásokat az okmányokkal és a tagok nyilvántartásával egybehasonlítottuk és megegyezőknek találtuk. A kimutatott 274 K 79 fill. pénztári készlet a Társaságnak a m. kir. póstatakarékpénztárnál levő folyószámláján és készpénzben találtatott. A 3219 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 2200 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, 1911 január hó 19-én.

Dr. Zsengeri Samu s. k., számvizsgáló-bizottsági tag. — *Dr. Radó Vilmos* s. k., számvizsgáló-bizottsági tag.

A társaság *Bozóky Endre* dr. pénztárosnak a felmentvényt megadja és buzgó munkásságáért köszönetet mond. Jövő évi pénztárvizsgálókul Radó Vilmos és Zsengeri Samu küldetnek ki.

V. A pénztáros bemutatja a jövő évi költségelőirányzatot:

A Magy. Pædagogiai Társaság 1911. évi költségelőirányzata.

Bevétel.

	Kor.
Készlet 1910-ről	274·79
Tagdíjhátralékokból	500·—
1911. évi tagdíjakból	2000·—
Előre fizetett tagdíjakból	100·—
Alapítványok kamatai	180·—
Tiszteleti és rendes tagok adományai	60·—
Kormánysegély	2000·—
Összesen	5114·79

Kiadás.

	Kor.
Írói tiszteletdíjak	1400·—
Tisztviselők tiszteletdíjai:	
Szerkesztő	800·—
Titkár	400·—
Pénztáros	600·—
Jegyző	200·—
Szolgáknak	100·—
Ügykezelési költségek	200·—
Tárgymutatóra	300·—
Előfizetésekre	40·—
Nyomdaköltség	1400·—
Egyenleg (1911. évi maradék)	74·79
Összesen	5114·79

Budapest, 1911 január 21-én.

Az elnökség nevében

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

A társaság az előirányzatot vita nélkül elfogadja.

VI. *Tiszteleti tagok* választása és néhány *rendes tagsági hely* betöltése.

Elnök kérdést intéz a társasághoz, vajjon közfelkiáltással vagy szavazással kíván-e ebben a tárgyban intézkedni? Bemutatja az elnökségnek megállapodásait, kiemelve azokat a szempontokat, amelyek az elnökséget javaslatában vezették.

A társaság általános helyeslés mellett egyhangúlag elfogadta az elnökség javaslatait és közfelkiáltással megválasztottaknak jelentette ki:

I. *Tiszteleti tagokul:*

1. Gróf *Zichy János* urat, v. b. t. t., vallás- és közoktatásügyi m. kir. minisztert, a magyar közoktatásügynek nagyérdemű vezérét és jelenlegi legfőbb őrét és irányítóját;

2. *Dr. Burány Gergely* urat, csornai premontrei kanonok-rendi prelátust, a szónak legnemesebb értelmében pædagogust, akinek ma is az ifjúság nevelése a legbensőbb lelki szükséglete s aki mint tanár, igazgató és rendfőnök négy évtizeden át elévülhetetlen érdemeket szerzett a magyar nevelés körül.

II. *Rendes tagokul:*

1. *Dr. Acsay Antal* urat, a budapesti tudományegyetem bölcsészeti karán a pædagogia történetének magántanárát s az egyetem hittudományi karán a pædagogia megbízott előadóját, több pædagogiai mű íróját.

2. *Dr. Bánóczi József* urat, az orsz. izr. tanítóképző igazgatóját, a Magyar Tudományos Akadémia tagját, a filozófia egyetemi magántanárát, az orsz. közokt. tanács tagját, a pædagogiai irodalomnak egyik legrégibb művelőjét, akinek megválasztásával a társaság egy régi mulasztását pótolja.

3. *Dr. Endrei Gerzson* urat, a losonczi áll. főgimn. tanárát, aki a Magyar Pædagogiában, az Orsz. Tanáregyesületi Közlönyben, a Gyakorlati Pædagogiában, az Urániában és a Népművelésben évek óta ismerteti a külföldi pædagogiai mozgalmakat s egyedül folyóiratunkban körülbelül 15 ily tárgyú cikket írt.

4. *Dr. Kornis Gyula* urat, budapesti kegyes tanítórendi tanárt, folyóiratunknak szintén egyik legbuzgóbb munkatársát, akinek dolgozatai, könyvismertetései, bírálatai arról tanuskodnak, hogy szerzőjük a filozófiának és pædagogiának szorgalmas és avatott művelője.

5. *Krammer József* urat, a pozsonyi állami polgári iskola igazgatóját, az orsz. közoktatási tanács tagját, aki a Polgári Iskolai Közlönyben, a Nemzeti Nőnevelésben, a Magyar Iparoktatásban, a Magyar Tanítóképzőben, s a Magyar Pædagogiában 30 év óta hosszú sorát írta meg a tanügyi pædagogiai értekezéseknek, melyeknek nagy része a polgári iskola szervezeti és tanulmányi kérdéseire vonatkozik.

6. *Láng Mihály* urat, aradi áll. tanítóképzőintézeti igazgatót, népoktatásunknak egyik legrégibb és leglelkesebb munkását, «A munkaszeretetre való nevelés módja» című könyv íróját.

7. *Dr. Szitnyai Elek* urat, áll. főgimn. tanárt, a Magyar Philo-

sophiai Társaság titkárát, a «Levelek egy tanuló ifjúhoz», «Tanulmányok a magyar ifjúság számára», «Ész és szív» stb. című szélesebb körökben is elterjedt műveknek, továbbá a filozófia körébe vágó, de egyszersmind pædagogiai vonatkozású számos értekezésnek és dolgozatnak íróját.

Elnök a nevezetteket megválasztottaknak jelenti ki és kéri őket, hogy a Társaságot céljainak megvalósításában buzgón támogassák; a fővárosi rendes tagokat pedig különösen is kéri, hogy a Társaság felolvasó üléseit szorgalmasan látogassák.

A napirend ezzel kimeríttetvén, az elnök a Magyar Pædagogiai Társaság XIX. évi közgyűlését befejezettnek nyilvánítja.

A Magyar Pædagogiai Társaság az 1911. év elején.

I. A Társaság tisztviselői:

Tiszteletbeli elnök: *Heinrich* Gusztáv dr., főrendiházi tag, nyug. egyet. tanár, a M. Tud. Akad. főtitkára.

Elnök: *Fináczy* Ernő dr., udv. tanácsos, egyet. tanár, az Orsz. Közokt. Tanács alelnöke.

Alelnökök: *a)* a népoktatás köréből: *Sebestyén* Gyula, kir. tanácsos, tanítóképzőintézeti országos szakfelügyelő.

b) a középiskolák köréből: *Erődi* Béla dr., udv. tan., kir. tankerületi főigazgató.

c) az egyetem köréből: *Kármán* Mór dr., kir. tan., egyet. tanár.

Titkár: *Gyulai* Ágost dr., pædagogiumi tanár.

Szerkesztő: *Weszely* Ödön dr., főreáliskolai igazgató, egyet. magántanár.

Pénztárnok: *Bozóky* Endre dr., középiskolai igazgató, az Orsz. Közokt. Tanács titkára.

Ellenőr: *Böngérfi* János, polg. isk. tanár.

Jegyző: *Trájtler* Károly, fővár. közs. nép- és iparisk. igazgató.

Könyvtárnok: *Szuppán* Vilmos, kir. tan., keresk. akad. igazgató.

II. Tiszteleti tagok:

Apponyi Albert gr., v. b. t. t., orsz. képviselő, Budapest (1908).

Berzeviczy Albert dr., v. b. t. t., a magyar képviselőház elnöke, a M. Tud. Akad. elnöke, Budapest (1894).

Burány Gergely dr., a csornai premontrei kanonok-rend prépostja, Csorna (1911).

Csáky Albin gróf, v. b. t. t., a magyar főrendiház elnöke, Budapest (1894).

Dugard Mme, pædag. írónő, a párisi Lycée Molière igazgatója, Páris (1904).

Eötvös Loránd báró, dr., v. b. t. t., egyetemi tanár, Budapest (1894).

Kármán Mór dr., kir. tan., egyet. tanár, Budapest (1910).

Leövey Sándor, közigazgatási biró, Budapest (1894).

Molnár Viktor dr., vall. és közokt. min. államtitkár, Budapest (1904).

Sée Camille, francia államtanácsos, pædag. író, Páris (1904).

Takács Menyhért dr., a jászóvári premontrei kanonok-rend prépostja, Jászó (1904).

Vaszary Kolos, bibornok, v. b. t. t., Magyarország hercegprimása, Esztergom (1894).

Wlassics Gyula dr., v. b. t. t., a közigazgatási bíróság elnöke, Budapest (1896).

Zichy János gr., v. b. t. t., vallás- és közoktatásügyi miniszter, Budapest (1911).

Zsilinszky Mihály, v. b. t. t., orsz. képviselő, Budapest (1894).

III. Rendes tagok:

Acsay Antal dr., egyet. m. tanár, Budapest (1911).

Alexander Bernát dr., egyet. tanár, Budapest (1892).

Badics Ferenc dr., kir. főigazgató, gyakorló főgimn. igazg., Budapest (1892).

Bánóczi József dr., tanítóképzőint. igazgató, Budapest (1911).

Bárczy István dr., székesfővárosi polgármester, Budapest (1906).

Bartoniek Géza, az Eötvös-kollégium igazgatója, Budapest (1904).

Beke Manó dr., egyetemi tanár, Budapest (1899).

Békefi Remig dr., egyetemi tanár, Budapest (1901).

Beöthy Zsolt dr., főrendih. t., egyet. tanár, Budapest (1892).

Bokor József dr., felső keresk. isk. tanár, egyet. m. tanár, Budapest (1892).

Bozóky Endre dr., középisk. igazg., az Orsz. Közoktatási Tanács titkára (1908).

Böngérfi János, polg. isk. tanár, Budapest (1892).

Capesius József dr., tanítóképzőint. igazgató, Nagyszeben (1892).

Csáka Károly, nyug. gimn. igazgató, Vác (1893).

Demeczky Mihály dr., udv. tan., egyet. m. tanár, Budapest (1892).

Csengeri János dr., egyetemi tanár, Kolozsvár (1892).

Dóczi Imre, egyházkerületi gimn. felügyelő, Debreczen (1903).

De Gerando Antonina, fels. leányisk. igazgató, Kolozsvár (1892

Dreisziger Ferenc, tanítóképzőint. tanár, Kalocsa (1905).

Ember János, kir. tanfelügyelő, Székelyudvarhely (1892).

Endrei Gerzson dr., főgimn. tanár, Losoncz (1911).

Erődi Béla dr., udv. tan., tanker. főigazgató, Budapest (1892).

Eötvös K. Lajos, kir. tanfelügyelő, Debreczen (1892).
Ferenczy József dr., műegyet. tanár, Budapest (1892).
Finászy Ernő dr., udv. tan., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Geöcze Sarolta, tanítónőképz. int. igazgató, Budapest (1892).
Géresi Kálmán, tanker. főigazgató, Debreczen (1893).
Gockler Lajos dr., keresk. akad. tanár, Kolozsvár (1908).
Gyertyánffy István, kir. tan., nyug. pædagogiumi igazg., Budapest (1892).
Gyomlay Gyula dr., Eötvös-kollégiumi tanár, Budapest (1892)
Gyulai Ágost dr.,pædagogiumi tanár, Budapest (1904).
Hajnóczy József dr., kir. tanfelügyelő, Lőcse (1893).
Havass Gyula dr., ny. kir. tanfelügyelő, Budapest (1908).
Hegedüs István dr., egyetemi tanár, Budapest (1895).
Hegedüs Károly, udv. tan., iparisk. főigazgató, Budapest (1892).
Imre Sándor dr., a pædagogium tanára, Budapest (1906).
Juba Adolf dr., iskolaorvos, egyetemi m. tanár, Budapest (1906).
Katonáné Thuránszky Irén, ny. tanítónőképzőint. igazg., Budapest (1892).
Kemény Ferenc dr., főreálisk. igazg., Budapest (1903).
Kerékgyártó Elek dr., polg. isk. igazgató, Budapest (1903).
Kirchner Béla, keresk. isk. főigazg., Budapest (1903).
Komáromy Lajos, c. igazg., nyug. Erzsébet-nőisk. tanár, Budapes (1892).
Kornis Gyula dr., kegyesr. főgimn. tanár, Budapest (1911).
Kovács János dr., pædagogiumi tanár, Budapest (1897).
Kőrösi Henrik, kir. tan., kir. tanfelügyelő, Budapest (1903).
Kőrösi Sándor, főgimn. tanár, Budapest (1892).
Krammer József, polg. isk. igazgató, Pozsony (1911).
Kuncz Elek, kir. tan., tanker. főigazg., Kolozsvár (1892).
Kuthy József dr., cimz. főig., ny. főreálisk. igazg., Székesfehérvár (1892).
Láng Mihály, tanítóképzőint. igazgató, Arad (1911).
Lázárné Kasztner Janka, Erzsébet-nőisk. igazg., Budapest (1892).
Lengyel Sándor, felső keresk. isk. igazg., Budapest (1892).
Léderer Abrahám, tanítóképzőint. nyug. igazgató, Budapest (1892).
Málnai Mihály dr., tanítóképzőint. tanár, Budapest (1892).
Márki Sándor dr., udv. tan., egyetemi tanár, Kolozsvár (1892).
Mártonffy Márton, udv. tan., orsz. képviselő, Budapest (1893).
Mayer Béla, c. püspök, Kalocsa (1893).
Mázy Engelbert dr., tanker. főigazgató, Kassa (1903).
Medveczky Frigyes dr., udv. tan., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Mosdóssy Imre, kir. tan., székesfővárosi kir. tanfelügyelő, Budapest (1907).
Nagy László, tanítónőképzőint. c. igazg. Budapest (1892).
Náray-Szabó Sándor dr., vall. és közokt. államtitkár, Budapest (1908).
Négyesy László dr., gyak. főgimn. tanár, egyet. m. tanár, Budapest (1896).
Neményi Imre dr., min. tanácsos, Budapest (1894).
Öreg János dr., ny. jogakadémiai tanár, Debreczen (1892).
Pauer Imre dr., min. tan., egyet. tanár, Vácz (1892).
Pauler Ákos dr., jogakad. tanár, Pozsony (1905).

Péterfy Sándor, kir. tan., nyug. tanítóképzőint. tanár, Parndorf (1892).
Pethes János, tanítóképzőint. igazg., Pápa (1902).
Pirchala Imre, tanker. főigazg., Pozsony (1893).
Platz Bonifácz dr., nyug. tanker. főigazg., Székesfehérvár (1892).
Popovics V. István, udv. tan., a Thököly-int. igazgatója, Budapest (1892).
Riedl Frigyes dr., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Radó Vilmos, ny. tanítónőképzőint. igazg., Budapest (1892).
Ranschburg Pál dr., orvos, egyet. m. tanár, Budapest (1908).
Rombauer Emil, c. főigazg., főreálisk. igazgató, Budapest (1905).
Schack Béla dr., keresk. isk. főigazgató, Budapest (1901).
Schneller István dr., egyetemi tanár, Kolozsvár (1896).
Sebestyén Gyula, tanítóképzőint. orsz. szakfelügyelő (1892).
Sebestyénné Stetina Ilona, Erzsébet-nőiskolai tanár, Budapest (1892).
Sebesztha Károly, kir. tan., ny. kir. tanfelügyelő, Temesvár (1892).
Spitkó Lajos, kir. tan., tanker. főigazg., Budapest (1892).
Somogyi Géza, ny. tanítóképzőint. igazg., Kispest (1904).
Székely György dr., Erzsébet-nőiskolai tanár, Budapest (1907).
Szitnyai Elek dr. főgimn. tanár, Budapest (1911).
Szuppán Vilmos, kir. tan., keresk. akad. igazg., Budapest (1892).
Trájtler Károly, nép- és iparisk. igazg., Budapest (1892).
Tóth József, kir. tan., ny. kir. tanfelügyelő, Budapest (1892).
Ponori Thewrewk Emil, udv. tan., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Vajdafy Gusztáv, ny. elemi isk. igazg., Budapest (1892).
Vángel Jenő dr., kir. tan. pædagogiumi igazgató, Budapest (1907).
Váró Ferenc, ref. kollég. igazg., Nagyenyed (1892).
Velősi Lipót, elemi isk. igazgató, Budapest (1892).
Wagner Alajos, kir. főigazg., főgimn. igazgató, Budapest (1892).
Waldapfel János dr., gyak. főgimn. tanár, Budapest (1897).
Walter Gyula dr., c. püspök, szemin. igazg., Budapest (1899).
Weszely Ödön dr., főreálisk. igazg., Budapest (1902).
Wollmann Elma, tanítónőképzőint. igazg., Pozsony (1892).
Zajzon Dénes, nyug. tanítóképzőint. igazg., Losoncz (1892).
Zsengeri Samu dr., polg. isk. igazgató, Budapest (1892).

IV. Külső tagok.

A külső tagok száma 1002.

XX. ÉVFOLYAM. 1911. MÁRCIUS. 3. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

Dr FINÁCZY ERNŐ
KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTI

Dr WESZELY ÖDÖN



BUDAPEST
FRANKLIN-TÁRSULAT
MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.
1911.

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

Dr. Gockler Lajos: Az evolúció elmélete a neveléstudományban ... 129
Dr. Lasz Samu: A modern földrajz iránya, célja és a magyar középiskolák földrajzoktatásának reformja. (Első közlemény) 144
Kisebb közlemények.
Teveli Mihály: Gaudig reformeszméi 161
Irodalom.
Acsay Ferenc: A nemzeti elem az Árpádok művelődésében és iskolázásában. Ism. **Dr. Tóth-Szabó Pál.** 164
Adolf Rude: Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. Ism. **Dr. Horváth Károly** 166
R. Schulze: Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pædagogik. Ism. **V. S.** 168
Wilhelm Müller: Amerikanisches Volksbildungswesen. Ism. **Teveli Mihály** 170
Friedrich Michael Schiele: Geschichte der Erziehung. Ism. **Téri József** 173
L. Dugas: Le probléme de l'éducation. Ism. **Dr. Nagy József** ... 175
Külföldi szemle.
Iskolák a szabadban. — A mannheimi iskolarendszer Olaszországban. — Mozgóképek és az iskola. — A tanítóképzőintézet reformja 179
Külföldi szaklapok 183
Vegyesek 189
Magyar Pædagogiai Társaság.
Felolvasó ülés 1911. febr. 18-án 190
Hivatalos nyugtázás 190
Kérelem 191
Beküldött könyvek 192

MAGY. AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

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 díjuk 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.
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.).

Most jelent meg!

A FRANKLIN KÉZI LEXIKONA

ELSŐ KÖTET
A–GÁTVÍZ-ig
41 KÉPES TÁBLA

A három kötetből álló teljes mű ára 54 korona. Az I. kötet megjelent.

*

A II. és III. kötet rövid időközökben fog megjelenni.

*

Kapható minden könyvkereskedésben.

A ***Franklin-Társulat*** *és* ***Lampel R.*** *Kk. (Wodianer F. és Fiai) r.-t. a közeli konferenciák alkalmával szives figyelmébe ajánlja*

Középiskolai tankönyv-ujdonságait:

TÖRTÉNELMI OLVASÓKÖNYV

Madzsar Imre, Szentpéteri Imre és **Szigeti Gyula**
közreműködésével szerkeszti **Mika Sándor**

VI. rész: Magyarország története, különös tekintettel az alkotmány történetére.

Engedélyezve 58067/1910. sz. a.

I. rész (Engedélyezve 4770/1905e. sz. a.) III. rész (Engedélyezve 48111/1908. sz. a.)
II. « (Engedélyezve 85381/1907. sz. a.) IV. « (Engedélyezve 140028/1908. sz. a.)
V. rész (Engedélyezve 78371/1909. sz. a.)

Egy-egy kötet 3 korona, az V. kötet 2 korona.

SZÁMTAN

Az uj középiskolai tanterv alapján

irta **Arany Dániel, Szijártó Miklós** és **Dietz Lajos**

I. rész, az első osztály számara. 3. kiadás.

Engedélyezve 111795/1909. sz. a. Ára 1 kor. 80 fill.

II. rész, a II. és III. osztály számára. 3. kiadás.

Engedélyezve 12387/1907. sz. a. Ára 3 kor. 20 fill.

GEOMETRIA

a középiskolák felsőbb osztályai számára
a Mocnik-Schmidt-féle tizedik kiadás után

irta **Walter Béla** és **Kaufmann György dr.**

II. kötet, a középiskolák VII. és VIII. osztálya számára

Engedélyezésre beterjesztve

Az I. rész az V. és VI. osztály számára

Engedélyezve 104626/1909. sz. a. Ára 3 kor. 20 fill.

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

A Franklin-Társulat és Lampel R. Kk. (Wodianer F. és Fiai) r.-t. a közeli konferenciák alkalmával szives figyelmébe ajánlja

Középiskolai tankönyv-ujdonságait:

A MAGYAR IRODALOM TÖRTÉNETE

Irta **Pintér Jenő dr.**

I. kötet: A legrégibb időktől Kazinczy Ferenc haláláig.

Engedélyezésre beterjesztve.

A PSZICHOLÓGIA ÉS LOGIKA ELEMEI

Irta **Kornis Gyula dr.**

Engedélyezve 9537/1911. sz. a. Ára 2 kor. 60 fill.

A MATEMATIKAI ÉS FIZIKAI FÖLDRAJZ ELEMEI

a gimnáziumok III. oszt. számára Irta **Schürger Ferenc**

Engedélyezésre beterjesztve.

Most jelent meg!

GÖRÖGPÓTLÓ TANKÖNYV

A VII. osztály számára:

Szemelvények a magyar történetirókból és szónokokból.

Szerk. **Toncs Gusztáv** és **Loósz István.**

Ára 3 kor. 50 fill.

Jeles irók iskolai tára 94. Engedélyezésre beterjesztve.

Az V. osztály számára:

Szemelvények a magyar epikusokból és történetirókból.

Szerk. **Toncs Gusztáv.**

Ára 2 korona.

Jeles irók iskolai tára 82. Engedélyezve 519/1903 e sz. a.

A VI. osztály számára:

Szemelvények a magyar klasszikus iskola költőiből.

Szerk. **Toncs Gusztáv.**

Ára 1 kor. 80 fill.

Jeles irók iskolai tára 87. Engedélyezve 3256/1904. sz. a.

A Franklin-Társulat és Lampel R. Kk. (Wodianer F. és Fiai) r.-t. a közeli konferenciák alkalmával szives figyelmébe ajánlja

Középiskolai tankönyv-ujdonságait:

MIKSZÁTH KÁLMÁN VÁLOGATOTT ELBESZÉLÉSEI

Magyarázatokkal és jegyzetekkel ellátta **Miklós Elemér**

Ára 1 kor. 20 fill.

Jeles irók iskolai tára 92. Engedélyezésre beterjesztve.

NÉMET NYELVKÖNYV

a reáliskolák V. és VI. osztálya számára

Szerkesztette **Miklós Ferenc**

Engedélyezésre beterjesztve. Ára 2 kor. 60 fill.

NYELVTANI FÜGGELÉK

a Geréb-Morvay-féle kis latin nyelvkönyvhöz

Ára 1 kor. 20 fill.

ÁLLATTAN

a középiskolák felsőbb osztályai számára

Irta **Horváth Cézár dr.** és **Marosi Arnold**

Engedélyezésre beterjesztve.

Ugyanezen szerzőktől:

NÖVÉNYTAN

a középiskolák felsőbb osztályai számára, 225 képpel és 14 szines ábrával

Engedélyezve 72612/1910. sz. a. Ára 3 korona.

VILÁGTÖRTÉNELEM

Középiskolák számára

Irta **Vaszary Kolos.** Átdolgozta **Németh Ambrus dr.**

II. kötet: **Középkor és újkor I. része**

9. kiadás. Engedélyezésre beterjesztve.

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

A **Franklin-Társulat** kiadásában **Budapesten** (IV., Egyetem-utcza 4. sz.) megjelent és minden könyvkereskedésben kapható:

UNIVERSUM

Találmányok, felfedezések, utazások, vadászkalandok, természetcsodák, hasznos tudnivalók, mulattató és tanulságos kisérletek.

ÉVKÖNYV A CSALÁD ÉS IFJÚSÁG SZÁMÁRA

Szerkeszti **dr. HANKÓ VILMOS.**

I. kötet	díszes kötésben	8 K 50 f.
II. «	« «	8 « 50 «
III. «	« «	8 « 50 «
IV. «	« «	8 « 50 «
V. «	« «	8 « 50 «

SZŐLLŐSI ZSIGMOND

A FÉRFI SZERELME

Elbeszélések.

Ára 4 korona.

SZEMERE GYÖRGY

A KONT-ESET

Fantasztikus regény a XXI. századból.

Ára 4 korona.

MOLNÁR FERENCZ

A PÁL-UTCZAI FIÚK

Diákregény.

Ára 4 korona.

A **Franklin-Társulat** kiadásában **Budapesten** (IV., Egyetem-utcza 4. sz.) megjelent és minden könyvkereskedésben kapható:

NÁDAI PÁL

KÖNYV A GYERMEKRŐL

MUNKA. — JÁTÉK. — MŰVÉSZET

Ignotus előszavával

Két kötet. ***Ára 8 korona.***

MAGYAR FÖLDRAJZI TÁRSASÁG KÖNYVTÁRA

Szerkeszti: **LÓCZY LAJOS.**

Legújabb kötete:

ROBERT F. SCOTT.

ANGOLOK A DÉLI SARKVIDÉKEN

Angolból átdolgozta Halász Gyula.

75 képpel, ezek között 47 műmelléklettel és két eredeti felvételek után készült térképpel.

Ára kötve 10 korona.

MIKSZÁTH KÁLMÁN

Utolsó regénye

A FEKETE VÁROS

Három kötetben.

Ára fűzve 12 korona, díszkötésben 18 korona.

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

AZ EVOLUCIO ELMÉLETE A NEVELÉSTUDOMÁNYBAN.

(Felolvastatott a Magyar Pæd. Társaságban 1911. évi febr. 18-án.)

A történelem tanusága szerint nagy szellemi mozgalmak nem maradnak elszigeteltek. Ha a tudomány valamely ágában korszakot alkotó eszme születik, ez a szellemi élet minden részében érezteti hatását.

Amint tehát az ötvenes évek végén újból felszínre vetődött az evolúció elmélete, amelyről *Lubbock* azt mondja, hogy a biológiának ugyanoly alaptörvénye, mint a gravitáció az asztronómiának, előre volt látható, hogy az új tannak a többi tudományokban is mélyreható következményei lesznek. És valóban, forradalomnak nevezhető az evolúció eszméjének hatása a természettudományi tárgyak mindegyikében, a geológiában, palaeontológiában, zoológiában, botanikában, morphológiában és fiziológiában, amelyeket teljesen átalakított, amellett, hogy megteremtette és szilárd alapokra fektette az összehasonlító nyelvészetet és a szociológiát, valamint új gondolatokkal termékenyítette meg az orvosi és jogi tudományokat, nemkülönben a történelmet, főleg a művelődéstörténelmet, a földrajzot, főleg a néprajzot, a pszichológiát és a filozófiát.

Az életjelenségekről tárgyaló tudományágak közül csak kettő zárkózott el a fejlődés elmélete elől: a theológia és a pædagogia.

Mi e különös jelenség oka?

W. Howerth, chikágói egyetemi tanár, tudtunkkal az egyedüli tanférfiú, aki e kérdésről írt, ennek okát a tekintély befolyásában keresi. «Pædagogusaink, — úgymond — főleg *Bacon, Locke, Comenius, Rousseau, Basedow, Pestalozzi Fröbel* és *Herbart* eszméinek magyarázatával, kidolgozásával és a gyakorlatba való átültetésével foglalkoznak, e nagyok pedig *Darwin* halhatatlan műveinek megjelenése előtt éltek s konzervativ befolyásuk a neveléstudományban époly nagy, mint a szent atyáké a keresztény theológiában.»

Ez a magyarázat nem lehet kielégítő. Az okokat mélyebben kell keresnünk. Avagy képzelhető-e, hogy *Herbart* és *Fröbel* óta nem született volna önálló gondolkodó, akár pædagogus, akár filozófus, aki a neveléstudományt a tekintély járma alól felszabadította volna?

Mai feladatunk választ keresni arra a kérdésre: miért zárkózik el a pædagogia a fejlődés elmélete elől és — ha a biológia eme alaptörvényének alkalmazása a neveléstanban akadályokba ütközik, — módot keresni arra, hogyan háríthatók el ezek?

Feladatunk az érdekes problemák egész sorozatát tárja elénk, amelyek közül a következőkre utalunk: Képzelhető-e abszolút ideál, amely felé a nevelésnek törekednie kell, ha minden a fejlődés törvényének van alávetve, azaz, ha minden változik? És ily körülmények között van-e egyáltalán abszolút erkölcsiség? Továbbá: van-e morális átöröklés? És — ami ezzel összefügg — van-e erkölcsi haladás? Igaza van-e *Buckle*-nek, hogy Babylonban és Ninivében époly jók és époly rosszak voltak az emberek, mint Párisban és Londonban? Hát intellektuális átöröklés van-e? És ha van, hogyan fér ez össze *Locke*-nak általánosan elfogadott és a tapasztalat által is igazolt elvével: «Semmi sincs az értelemben, ami nem volt előzőleg az érzékekben?»

Egy rövid előadás keretében nem lehet e problémákat egytől-egyig megoldani, de kitűzött kettős feladatunk kapcsán jelezhetjük ezek megoldásának módját.

Ha választ keresünk első kérdésünkre, arra t. i., miért zárkózik el a pædagogia a fejlődés elmélete elől, tisztában kell lennünk ezzel az elmélettel. Azért lássuk ezt közelebbről!

A fejlődés gondolatát *Marcus Aurelius*-nál is megtaláljuk már, aki így szól: «A természet, amely a mindenséget uralja, idővel átalakítja az összes dolgokat, amiket láttok; ezeknek anyagából új dolgokat alkot és ismét másokat emezek szubsztanciájából, oly módon, hogy a világ mindig új.» E szavakban bennfoglaltatik az evolúció alaptörvénye, amely szerint a lét egy nagy, egységes, szakadatlan fejlődési folyamat. Minden természeti jelenség, kezdve az égitestek mozgásától a hegyoldalról leváló kő eséséig, minden élet, kezdve a legegyszerűbb növényi sejttől az emberi öntudatig, egy és ugyanazon nagy törvénynek, a lassú átalakulás törvényének van alávetve.

Szinte fölöslegesnek látszik azt a kérdést felvetni, vajjon a neveléstudomány elfogadhatja-e a fejlődés e törvényét? Hiszen az is, aki nem szakember, könnyen beláthatja, hogy nevelésről csak ott lehet szó, ahol eleve feltételezzük a fejlődésképességet. Az egész neveléstudomány ezen alapul. A növendékek fejlődésképessége nélkül nincs nevelés. Annál meglepőbb az a tény, hogy a fejlődéstannak legelkeseredettebb ellenségeit a theologusokon kívül az úgynevezett tudományos pædagogia hívei között találjuk. Soha kíméletlenebb harc nem folyt tudományos mozgalom ellen, mint amellyel *Herbart* követői és összes felekezeteink ezt az elméletet üldözték, noha a

fejlődés gondolata benne van *Krisztus*-nak e szavaiban is: «Legyetek tökéletesek, mint mennyei atyátok tökéletes!»

Hogy ezt megérthessük, mélyebben kell behatolnunk a fejlődés elméletébe, követvén ennek lassú térfoglalását.

Az evolúció elvének első nagyszabású alkalmazása a *Kant-Laplace*-féle elmélet földünk keletkezéséről. Ezt az elméletet még nem sokan támadták. Nem azért, mintha *Kant* tekintélye előtt még a theológusok is meghajoltak volna, hanem azért, mert ezt az elméletet nagy részük még ma is ignorálja, másrészt azért, mert a szabadelvűek a szentírás szerinti világteremtésnek hat napját ugyanannyi millió vagy billió évnek magyarázván, a *Kant-Laplace*-féle elméletet *Mózes* első könyvével összeegyeztetni törekedtek.

Már nagyobb nyugtalanságot okozott a keresztény tudós világban a ejlődés elméletének alkalmazása a természetrajzra.

Lamarck 1809-ben megjelent «Philosophie zoologique» című művében ezeket írja: «A természetnek közvetlenül csak a legegyszerűbb állati vagy növényi testeket kellett alkotnia . . . A többiek létrehozatalánál csak közvetve működött közre, amennyiben ezeket az egyszerűektől fokozatosan leszármaztatta, hosszú idő folyamán apránként változásokat és a szervezetek fokozatos összetételét idézvén elő, megtartván átöröklés útján a szerzett tulajdonságokat, az elért tökéletességet». Más szavakkal: minden összetett vagy soksejtű lény, egyszerű, vagyis egysejtű lényből keletkezett. Ez az elmélet az úgynevezett leszármazástan, vagy descendenzteória.

Lamarck-nak terjengős, itt-ott homályos nagy művében kora tudósai nem láthatták tisztán módját annak, miként keletkezhettek az összes növény- és állatfajok egy vagy több őslényből. Nagy ellenfele, *Cuvier* és vele a keresztény világ tudósai a különféle állat- és növényfajok spontán kreációját hirdetvén nemcsak a szentírásra, mint döntő tekintélyre, hanem őszinte tudományos meggyőződésükre is támaszkodtak. E fegyverekkel aztán oly sikeresen végeztek az új elmélettel, hogy ez csak félszázaddal később vetődhetett újból felszínre.

Sok tudósnak, köztük három nagy angol filozófusnak munkájára volt szükség, hogy *Lamarck* elmélete diadalt arasson és hogy az új tan ellen a vihar elementáris erővel kitörjön. E három angol: *Darwin, Huxley* és *Spencer*. Mindhárman páratlan készültséggel, a tudományos bizonyítékok káprázatos halmazával, a természettudományok csaknem minden ágába és a filozófiába egyszerre bevitték, kellően megalapozták, bővítették és diadalra juttatták *Lamarck* gondolatát.

A vezér szerepét *Darwin* vitte. «The origin of species» című művében (1859.) a tények bámulatot keltő tömegével feltárja mind-

azon okokat, amelyeknek kényszerítő hatása alatt a létért való küzdelemben egy vagy több egyszerű sejtből az alkalmazkodás és öröklés lassú folyamatában ki kellett válniok a ma élő fajoknak.

Valamint *Lamarck* elméletének, úgy *Darwin* teoriájának alapgondolata sem új. Már *Empedokles* is tanította, hogy az életfeltételekhez alkalmazkodó lények megmaradnak, a nem alkalmazkodók pedig elpusztulnak. De *Darwin*-é az érdem, hogy feltárta ennek az életjelenségnek okait és megmutatta azt az utat, amely új fajok keletkezésére kellett, hogy vezessen. Elméletét a fajkiválás vagy szelekció tanának nevezzük.

Noha a keresztény vallás a népfajok eredetére nézve a fejlődés elméletét vallja, amennyiben a szentírás szerint Isten csak egy emberpárt teremtett és a földön lakó összes népfajok e közös őstől származnak, mindazonáltal *Darwin* könyvei nyomán óriási vihar támadt.

Igaz-e, hogy az ember a majomtól származik? Ez lett a jelszó, amely alatt *Darwin*-t, de főleg ennek nagy és szenvedélyes német tanítványát, *Haeckelt* támadták. Hogy mily elkeseredetten folyt ez a harc, arról némi fogalmat nyújt a német természettudósoknak Münchenben 1877-ben tartott félszázados jubiláris gyűlése, amelyen az öreg *Virchow* annyira kijött sodrából, hogy közveszélyesnek denunciálta a fejlődéstant és amelynek nyomán az akkori reakcionárius lapok valósággal inzultálták a «majomfanatikusokat», amint *Darwin* híveit akkortájt nevezték.

A figyelmes szemlélő csakhamar tisztában lesz azzal, hogy e nagy, elkeseredett és részben még ma is folyó harcban nem az embernek majomeredete az ellentábor szemében a botránykő. Hiszen sem *Darwin*nak, sem más józaneszű embernek nem jutott eszébe állítani, hogy az ember a majomtól származik, époly kevéssé, mint pl. azt, hogy a majom az embertől származnék. Hiszen a ma élő állat- és növényfajok mind egyformán évmilliós fajkiválásnak különkülön eredményei.

A támadás okát abban kell keresnünk, hogy a fejlődés a maga két ellentétes életjelenségével: az átörökléssel vagy stabilitással és az alkalmazkodással vagy variabilitással általános természeti törvénnyé válik.

Ha a fejlődés törvénye általános természeti törvény, akkor a vallás-erkölcsi világrendben is kell, hogy érvénnyel birjon. Akkor *Spencer* joggal mondhatja, hogy «dolgunk van az emberrel, mint fejlődési produktummal, a társadalommal, mint fejlődési eredménynyel és az erkölcsi jelenségekkel, mint fejlődési termékkel»; de hozzátehetjük: a vallással is, mint fejlődési produktummal. Ha igaz, hogy e törvény általános érvényű, akkor az isteni gondviselés az

ősszejt teremtésére szorítkozott, kizárván eleve minden további természetfeletti befolyásokat. Az ember testi és lelki életproblémáit tekintve közte és az ősszejt között, amelyből fejlődött és amely a többi szerves lénynek is közös őse, lenyeges különbség nincs. Az ember közönséges természeti tárggyá sülyed és minden, ami nagyságának hirdetője, tudomány és művészet, erkölcs és vallás, a létért való évmilliós küzdelemnek szükségszerű produktuma. A szentírás becses történeti emlékké, eszméink, ideáljaink az emberi agynak önalkotta apró isteneivé, egész szellemi, vallási és erkölcsi világunk a természetnek egy apró, talán múló életjelenségévé zsugorodik össze.

Érthető, hogy a hithű kereszténynyt e perspektiva megrémíti. Érthető, hogy ez ellen fellázad a büszke ember, aki hivalkodással a teremtés koronájának, Isten képmásának hirdeti magát, aki a XVIII. század elbizakodottságában *Kant*-tal azt hitte, hogy az ő értelme az, amely az érzékelhető világnak törvényeket szab, és aki a költővel fennen hirdeté: nagy és csodás a tenger, amelynek minden cseppjében ezer élet lakozik, nagyobb és csodásabb a csillagos ég, amelynek kezdet- és végnélküliségében millió világ kering, de legnagyobb és legcsodásabb az emberi lélek, amely ezt a nagy mindenséget magába öleli! És érthető, hogy azok a tanférfiak, akik a nevelés célját *Diesterweg*-gel Istenhez való hasonlatosságban találják, avagy akik *Schwarz*-cal azt mondják, hogy a nevelés célja a keresztény civilizáció, avagy akik *Goethe*-vel azt mondják, hogy a keresztény eszméken túlhaladni már nem lehet, mind idegenkednek a fejlődés elméletétől.

De vannak, akik ezt tudományos okokból is visszautasítják. Azt mondják: ha igaz, hogy a fejlődés törvénye általános törvény, akkor a benne foglalt átöröklés az értelmi és erkölcsi életben is kell, hogy érvénnyel birjon. Már pedig, — úgy mondják és velök sok nagy tudós is mondja — sem morális, sem intellektuális átöröklés nincs; minden embernek külön meg kell tennie az értelmi és erkölcsi fejlődés útját a bölcsőtől a sírig. Mások ismét azt mondják: ha igaz, hogy a fejlődés törvénye általános érvényű és minden a világon lassú átalakulásban van, akkor nemcsak hogy abszolút erkölcsi eszmék nincsenek, hanem abszolút nevelési cél sincs, amely nélkül pedig sem nevelés, sem neveléstudomány nem képzelhető; de nincs erkölcsi haladás sem és szélmalomharc volt mindaz, amivel az emberiség valaha a tudatlanság és gonoszság ellen küzdött.

Ime, ezek tulajdonképeni okai annak, hogy a fejlődés elmélete miért nem hódít a pædagogia terén. Ezekhez az általános okokhoz még egy különös, de annál súlyosabb ok járul.

Tudományos pædagogiai rendszerünk eddig csak egy van. Ezt

ritka éleselműséggel, a tudásnak meglepő gazdagságával ezelőtt száz évvel megalkotta *Herbart*. Híveinek száma eddig csaknem állandóan gyarapodott, mert művei a nevelőnek valóságos kincsesbányája. E rendszer pedig nemcsak hogy a fejlődés elméletét nem ismeri, hanem egyenesen kizárja. *Rein*, a *Herbart-Ziller* iskola nagymestere, nagy művében számol a fejlődés tényével a gyakorlatban. De ugyanakkor nem veszi észre az ellentmondást, amely tulajdon elmélete és gyakorlata között van. Nálánál következetesebb a *Herbart*-iskola egy másik nagy képviselője, *Flügel Ottó*, aki őszinte meggyőződéssel küzd a fejlődéstan ellen. Az 1896. évben Erfurtban tartott tanítógyűlésen «Abszolút és evolúcionisztikus erkölcstan» című előadásában felháborodással utasítja vissza a fejlődés gondolatának alkalmazását az erkölcstanra.

Flügel ugyanis, noha protestáns lelkész, *Herbart* erkölcstanának híve, amelyet mint abszolút erkölcstant, szembehelyez az evolúcionisztikus erkölcstannal. Tudjuk, hogy *Herbart* szerint az erkölcsi ítélet oly esztétikai ítélet, amely az akarat viszonyaira vonatkozik. E viszonyok ötfélék lehetnek s az erkölcstan ezekből levezeti azokat az eszméket, amelyek úgy az egyes embereknek, mint az egész társadalomnak vezércsillagul kell, hogy szolgáljanak. Ezek az eszmék: a belső szabadság, a tökéletesség, a jóakarat, a jog és a méltányosság, amelyek a társadalomra alkalmazva a közművelődés, közigazgatás, jog és igazságszolgáltatás rendszerét, valamint az eszményített társadalom ideálját adják. Ezen eszmék összessége adja az emberi élet célját, amelyből a nevelés célja levezetendő.

Herbart szerint ezek az eszmék abszolút eszmék. Ezek nem a fejlődésnek eredményei, hanem örök időktől léteznek. Csak az előző erkölcstanoknak nem sikerült ezeket felismerniök és megmagyarázniok. Az erkölcsi ítélet nyilvánvaló és szükségképeni ítélet, amely az emberi tetthez örök időktől fogva abszolút szükségszerűséggel kapcsolódik és amely alól ki nem vonhatja magát senki. Ez az ítélet soha nem változott és nem változhatik, sem az erkölcsi eszmék nem változtak és nem változhatnak soha. Mindez merő ellentéte annak, amit a fejlődéstan hirdet, amiért is *Herbart* követői a leghatározottabban tiltakoznak az ellen, hogy a fejlődés törvényei az erkölcsi életre és ezzel az erkölcsi nevelésre is átvitessenek.

De ellenkezik a fejlődés elméletével *Herbart* pszichológiája is, noha ezt *Herbart* követői tagadják.

Hogy ezt megérthessük, rövid pillantást kell vetnünk *Herbart* metafizikájára. Szerinte a bennünket környező világ tapasztalatunk forrása, de nem tárgya. Tapasztalatunk tárgya a nyert érzéki benyomások és az azok nyomán keletkezett képzetek. A külvilág tehát

ránk nézve csak annyiban és úgy létezik, ahogy az a mi érzéki benyomásainkban és képzeteinkben jelentkezik. De minthogy valami jelentkezik, kell, hogy létezzék valami. És valahányszor valami megjelenik, mindannyiszor valami létezőt kell feltételeznünk. Amit mi feltételezünk, azt létnek vagy létezőnek mondjuk. A létezőt nem képzelhetjük olyannak, amilyennek a külvilági tárgyak érzékeink előtt megjelennek. Mi a tárgyakat állandó jövés-menésben, mozgásban, átalakulásban látjuk. Holott minden mozgás és átalakulás nemcsak érthetetlen, hanem ellentmondás is. Hogy változhatik valamely dolog, amely mindig ugyanaz marad? De a tapasztalat sok más ellentmondást is tesz nyilvánvalóvá, amilyen pl. az egység és a részekre oszthatóság stb. Azért a létezőt egyszerű, szétbonthatatlan, tulajdonságok nélküli lénynek kell gondolnunk.

Látnivaló, hogy *Herbart*-nak eme egyszerű lényei *Leibnitz* monádjaihoz hasonlítanak és az ő világfelfogása nagyon közel áll az éléátok tanához.

A mozgás és változás, mondja tovább *Herbart*, onnét ered, hogy ezek az egyszerű lények nem maradnak elszigeteltek. Azon tény által, hogy léteznek, szemben találják magukat a többi egyszerű lények mérhetetlen számával, amely lények egymást kizárják és egymást megsemmisítenék, ha az ellentét, amely az önfenntartás erejében nyilvánul, nem volna mindenütt egyforma és kölcsönös. E viszony az, ami változik, a lények maguk változatlanok.

Egy ily, örök időktől fogva élő, egyszerű, oszthatatlan, tulajdonságok nélküli, soha nem változó lény az emberi lélek. Mint a többi egyszerű lények, a lélek is a mérhetetlen számú egyszerű lényekkel való kontaktusban mint erő szerepel. Valahányszor más lény reá hat, egy-egy önfenntartási aktussal válaszol, amely aktust mi képzetnek nevezzük. Minthogy az önfenntartási aktusok száma mérhetetlen, a képzetek száma is mérhetetlen lehet. Ezekből aztán felépül mindaz, amit lelki élet neve alatt összefoglalunk: képzet, fogalom, gondolkodás, érzés, akarat stb. Mindez nem egyéb, mint a képzetek egymáshoz való viszonya, lefolyásuk módja.

Ime a *Herbart*-féle pszichológia alapgondolata, amely kizár minden lelki átöröklést, valamint fajok keletkezésének a lehetőségét is.

Kissé részletesebben kellett kitérnünk *Herbart* erkölcstanára és lélektanára, minthogy ezek pædagogiai rendszerének fundamentumai. E rendszer pedig ma központjában áll a tudományos pædagogiai mozgalmaknak és azért minden új mozgalomnak ezzel számolnia kell. Ma a pædagogia terén ez az evolúció elméletének leghatalmasabb ellensége és az új elmélet itt diadalra nem juthat, amíg *Herbart* pædagogiáját romba nem döntötte.

Ámde azt kérdezhetjük: miért volna erre szükség? Az eddigiekben oly sok és oly súlyos érveket hallottunk a fejlődés elmélete ellen, hogy nemcsak értjük, miért zárkózik el a pædagogia a fejlődéstan elől, hanem jogos kételyeink is támadtak arra nézve, van-e a pædagogiának egyáltalán szüksége erre az elméletre?

Ha igaz, hogy az evolúció tana sérti a hithű keresztény lelkiismeretet; ha igaz, hogy állítólagos törvényei a szellemi, erkölcsi és vallásos élet terén nem érvényesek; ha igaz, hogy szakít minden isteni és világi tekintéllyel, törvénnyel és társadalmi renddel; ha az eddig oly fényes eredményekkel dicsekedő *Herbart*-féle rendszerrel meg nem fér; ha kizár minden nevelést és neveléstudományt, mert abszolút nevelési célt nem tud nyujtani: hát mi szóra érdemes? Hát nem-e az emberi agynak ez is oly megtévedése, mint sok más, ami új mécs világítása mellett babonának bizonyult? Nem okosabb-e százezrekkel vagy milliókkal mondani: *Darwin* és követői tévedtek, ne háborgassa senki a népek millióinak lelki nyugalmát!

Itt eszünkbe jut *Galilei*, aki — midőn ünnepélyes esküvel kijelentette, hogy tévedett — az utókor szerint így szólt volna magában: «És mégis mozog a föld». *Darwin* követői még az inkvizició kínpadjain is csak azzal felelnének: «És mégis van fejlődés».

És igazuk van: mert fejlődés van. Szemünk előtt nő, gyarapszik a kis növényke, amely picinyke magból keletkezett és terebélyes fává erősödik. Szemünk előtt nő fel a gyermek, lassú fejlődésben, öntudatlan állati életéből a szellemi és erkölcsi élet magaslatára küzdvén fel magát. És szemünk előtt nő és fejlődik minden: tudomány és művészet, maga az egész társadalom szokásaival, erkölcseivel, nyelvével és változatos intézményeivel. Hiában tiltakoznánk az ellen, hogy a fejlődés törvényei a szellemi, vallási és erkölcsi életre átvitessenek, érezzük, hogy itt még nagyobb szükségünk van, mint más téren a fejlődéstan nagy alaptörvényére a stabilitásra. Igaz, hogy az értelmi és erkölcsi életben minden embernek meg kell tennie a maga útját a bölcsőtől a sírig. De az nem lehet, hogy annyi millió hasztalan élt volna. Kell, hogy legyen e létnek maradandó, soha el nem múló eredménye, amelyet örökségként átruház egyik nemzedék a másikra.

És ha mint nevelők munkához látunk, érezzük, hogy a fejlődés törvényeivel számolnunk kell. Érezzük, hogy egy nagy, szellemi, erkölcsi és vallási életfolyamat az, amely a növendék lelkével és szívével előttünk feltárul és érezzük, hogy lassú fejlődésnek millió eredményei a tanításnak anyaga, amellyel növendékünk ismeretkörét bővíteni óhajtjuk.

Ha aztán, gyakorlati tevékenysége után a nevelő csendes ma-

gányába tér és tárgyának tudományos problémái fölött elmélkedik, érzi, hogy a fejlődés elmélete ellen csak akkor küzdhetne, ha *Carneri* szava szerint előbb letagadná az emberi civilizációt. Bármennyire ragaszkodik lelke egy abszolút erkölcsi világrendhez vagy a vallásnak isteni eredetéhez, még e kérdéseknél is a kétkedésnek réme zavarja unos-untalan a gondolkodót. Ez nem hagy nyugtot, állandóan azt suttogja: hátha tévedsz? Hátha rossz irányban kerested az igazság útját? És az ember megindul új irányban és keres. Agya szüntelen foglalkozik az uj gondolatokkal és keresi új alapon a régi és nehéz problémák megoldását. És mennél nagyobbak és mennél nehezebbek a problémák, annál nagyobb buzgósággal, annál fáradhatatlanabb szorgalommal, annál ernyedetlenebb kitartással kutat.

Ily hosszú évi kutatások eredménye az, amivel mai feladatunk második részét megoldani óhajtjuk, választ keresvén arra a kérdésre: lehet-e a fejlődés elméletének alkalmazása elé gördülő akadályokat a neveléstudományban elhárítani? Hangsúlyoztuk már, hogy egy rövid előadás keretén belül e kérdés nagy problémáit egytől-egyig megoldani nem lehet, csak röviden jelezhetjük ezek megoldásának módját.

A különféle felekezetek részéről azt halljuk, hogy a fejlődéstan elfogadásának főakadálya, hogy kizár minden vallást és vallásos nevelést.

E váddal szemben hivatkoznunk kell arra a tényre, hogy *Darwin* maga, miként *Braun Sándor* is és az új tannak sok más híve, hithű keresztény volt. *Ammon Ottó* «Die Gesellschaftsordnung und ihre natürlichen Grundlagen» című művében e tárgyra vonatkozólag a következőket mondja: «A *Darwin* által megalapított újabb természetfelfogásnak magasztos vonása, hogy megfér minden történelmi hatalommal, legyen ez akár világi, akár szellemi, akár vallási természetű, sőt megtanít bennünket arra, hogy ezeket még jobban megbecsüljük. Igaz, hogy a kutatónak, aki felfedezéseit általános érvényűekké akarja elismertetni, játékon kívül kell hagynia a természetfölötti befolyásokat. Ámde feladatának annál jobban megfelel, ha sikerülend a tárgya körébe tartozó erőket helyük, irányuk, hatásuk szerint lehető pontossággal meghatározni, értékelni és a megfigyelt tényekből általános törvényeket levezetni. De tisztában kell lennie azzal, hogy az emberi tudásnak megvan a soha át nem léphető határa. E határon túl, abban az óriási ismeretlen birodalomban, mindenki azt hiheti, ami lelki szükségletének legjobban megfelel. *Darwin* követője nem fogja a hívő ájtatosságát zavarni, mert a fejlődéstan bizonyítja az emberi szívben mélyen gyökerező vallási szükséglet. A *Darwin*-féle elméletnek első elkábító hatása, mintha most már minden Istenség porba hullana, az emberi felfogás lassúságának tulajdonítandó csak.»

Darwin maga is egyik műve végén így szól: «Van valami nagyság abban az életfelfogásban, hogy a Teremtő az életet számos nagy erőivel eredetileg kevés, talán csak egy alakba lehelte és mialatt a gravitáció törvényével örökre megszabott útjára indítá ezt a bolygót, ily egyszerű kezdetből, a leggyönyörűségesebb és legcsodálatosabb alakok megszámlálhatatlan sokasága fejlődhetett és fejlődik szüntelen».

Darwin-nak igaza van: van valami magasztos, felemelő e gondolatban, hogy a Mindenhatónak elég volt egy picinyke sejtet teremtenie és ezt a fejlődés örök törvényével útnak bocsátania.

És itt álljunk meg egy pillanatra. A fejlődés örök törvényéről szóltunk!

Hát lehet ott örök törvény, ahol minden fejlődésben van? Hiszen, ha a fejlődés törvénye abszolút törvény, akkor e törvénynek magának is változnia kell, ha pedig a fejlődés törvénye változik, nem lehet abszolút, örök törvény. E dilemából van-e kivezető út?

Ha végig lapozzuk a filozófia történetét az összes gondolkodók törekvéseit egy mondatba foglalhatjuk össze: *Thales*-től, mondjuk *Schopenhauer*-ig, mindannyian a tapasztalat által nyilvánvalóvá tett ellentmondásokat óhajtották kiküszöbölni és mindent egységre visszavezetni. Ezt a célt eddig nem érte el senki. Mi következik ebből? Az, hogy a lét nem homogén egységek tömege, hanem — úgy látszik — ellentétes erők synthesise.

Nézzünk körül a természetben: a plusz és minusz villamosság egyesülése folytán keletkezik a feszültség nélküli állapot, amelyben fizikusaink szerint a természeti tárgyak meg nem zavart állapotban vannak. Így vagyunk a pozitiv és negativ delejességgel. Így vagyunk a testek vonzásával és taszításával, az attrakcióval és a repulszióval. Így vagyunk erkölcsi téren a jóval és a rosszal. És így vagyunk a fejlődés két nagy törvényével, a stabilitással és a variabilitással. De így vagyunk összes metafizikai problémáinkkal. Ilyen ellentétes erők a fejlődés és a törvényszerűség is, amelynek synthesise bennefoglaltatik a lét fogalmában. Valamint a fejlődés magában foglalja a stabilitás és variabilitás ellentétes életjelenségeit, azonképen magában foglalja a lét a törvényszerű fejlődést. A fejlődés elmélete tehát nem zárja ki a törvényszerűséget. A törvényszerűség nincsen alávetve a fejlődésnek, ezek nem szubordinált, hanem ellentétes koordinált fogalmak.

Ezekből már most igen fontos következtetéseket vonhatunk.

Első és reánk nézve legfontosabb az, hogy a fejlődés elmélete igenis nyujthat a neveléstudománynak abszolút érvényű célt, ha sikerül ezt a célt a fejlődés törvényével kifejeznünk, más szavakkal, ha a nevelés célját a fejlődés törvényében keressük.

Egy másik nem kevésbbé fontos következtetés az, hogy az evolucionisztikus etikának is lehetnek abszolút törvényei és eszméi, erkölcsi ideáljai, ha sikerül ezeket is a fejlődés örök törvényében meglelnünk.

Ha gondosan elemezzük erkölcsi tetteinket, ha figyelmesen átanulmányozzuk az összes vallások erkölcsi törvényeit s ha szorgosan kutatjuk az eddig élt, szintúgy a még most is élő népek erkölcsi felfogását, két meglepő tény ötlik szemünkbe. Az első az, hogy amit mi erénynek dicsőitünk, azt mások előttünk már bűnnek tekintették, és amit mi bűnnek mondunk, azt mások már erénynek minősítettek, sőt az emberek minden időben ugyanegy dolgot erénynek is, bűnnek is kvalifikáltak. Sok népnél a szülők megették a fölösleges gyermekeket. A Fidji sziget lakói között a szülők legyilkolása a legszentebb cselekedet és gyermeki kötelesség. Minden klan hozzátartozói között a hazugságot és álnokságot a főnökkel és az egész klannal szemben, szintúgy a hozzátartozó legyilkolását, vagy a lopást a közös tulajdonból szigorúan büntették, holott ugyanezen cselekedetek, t. i. a hazugság, a lopás, a csalás vagy a gyilkosság más klanbeliekkel szemben, mint erény dicsőittetett. Hasonlókép cselekszünk mi, akik hirdetjük: ne lopj, ne ölj, ne hazudj, de szobrokat állítunk azoknak, akik ezreket leöltek, akik hadseregeket tőrbe csaltak, akik vérfürdőket rendeztek azok között, akiket mi keresztény szeretettel felebarátainknak mondunk. A másik meglepő dolog az, hogy e különböző, egymásnak homlokegyenest ellentmondó erkölcsi felfogásoknak közös gyökerük van: az ön- és fajfenntartás ösztöne. Az emberek minden időben és a földnek minden részében azt tartották jónak, amit az ön- és fajfenntartás érdekében vallásos tradiciók alapján jónak, helyesnek ítéltek; ami pedig ezzel ellenkezett, azt rossznak ítélték és büntették. Ime minden erkölcsnek közös forrása! És ime magyarázata a *Schopenhauer* által megfigyelt csodás ténynek, hogy a különböző erkölcstanok féltékenyen védik ugyan alapeszméik eredetiségét és elítélik a versenytársakat, de azért mind csaknem szószerint egyező élettörvényeket szabnak híveik elé.

A fejlődéstan szerint az erkölcsiség ősforrása az ön- és fajfenntartás ösztöne. Célja pedig e két ösztön tiszta összhangja, amely *Krisztus* e szavaiban nyer kifejezést: «Szeresd felebarátodat, mint önmagadat!» És miután az önszeretet és a felebaráti szeretet által vezérelt életet a fejlődés örök törvénye követeli, e törvény csak oly abszolút erkölcsi életcélt szab az ember elé, mint a keresztény vallás. E cél, ismételjük: a tiszta szeretet, az ön- és fajszeretet, két bizonyos tekintetben ellentétes erőnek synthesise, összhangja.

Nyilvánvaló tehát, hogy sem a vallás, sem az erkölcs nem

veszít komolyságából, sem fontosságából, ha úgy tekintjük, mint a társadalmi fejlődés természetes és szükségképeni eredményét és ezzel mindkettőt közelebb hozzuk földi életünkhöz. Ezzel nyilvánvaló az is, hogy a fejlődéstannak alkalmazása, a neveléstudományra, a vallási és erkölcsi nevelés szempontjából elháríthatatlan akadályokba nem ütközik.

Látszólag nagyobb nehézségeket gördít feladatunk elé az intellektualis és a moralis átöröklés kérdése.

Valóban sok tudós állítja, hogy intellektualis átöröklés és fejlődés nincs. Még a fejlődéstan hívei között is vannak férfiak, mint pl. *Gumplowicz*, aki a társadalmi fejlődés törvényeit oly mesteri módon levezeti és mégis ezeket mondja: «A négyezer év előtti emberi értelem és a mai között semmi kvalitatív különbség nincs; itt nincs fejlődés, nincs tökéletesedés.»

Gumplowicz-nak azzal válaszolhatnánk, hogy négyezer év a végtelenségben egy pillanat és ily rövid idő alatt észrevehető faji változást nem várhatunk. De válaszolunk egy kérdéssel: van-e a négyezer év előtti almafa virágának szerkezete és a mai almafa virágának szerkezete között kvalitativ különbség? Ki vállalkoznék ennek eldöntésére? Pedig tudjuk, hogy ma oly almafajaink vannak, amelyek ötven évvel ezelőtt még nem léteztek. És utalunk válaszként arra a tényre, hogy még alig kétezer évvel ezelőtt a görögöknél az értelmi életben a fantázia oly gazdag és oly dominálo volt s annyira összeolvadt a realitásnak tekintett érzéki benyomásokkal, hogy mi ma ezt alig vagyunk képesek megérteni; míg ellenben ma pl. a német ember oly absztrakt gondolkodású, amilyenre görög ember soha nem volt képes.

Akik az intellektuális átöröklést tagadják, gyakran a következő példára hivatkoznak: Mondjuk egy nagy francia író nejének gyermeke születik és ezt azonnal elviszik egy oceáni szigetre kannibalok közé, ott átadják egy bennszülött asszonynak, aki a gyermeket szoptatja és mint sajátjáét felneveli. A gyermek nemcsak hogy franciául nem fog tudni, nemcsak hogy a keresztény vallás és erkölcs fogalmai idegenek lesznek előtte, hanem éppen oly kannibal lesz, mint társai, ugyanoly képzetei, fogalmai, gondolatai, érzései, vágyai lesznek, mint azoknak, akikkel együtt élt.

Nos, mit bizonyít e példa? Azt, hogy nincs átöröklés? Korántsem! Hát kinek jutna eszébe az almamagban az új növény gyökerének, törzsének, leveleinek s gyümölcsének teljes anyagát keresni? Lehet-e benne egyebet is keresni, mint a fejlődés útját, amely aztán oly pontossággal van előre kimérve, hogy még az idő is meg van szabva, amely alatt az új fa meghozza első gyümölcsét.

Ami átöröklhető, az mindenkor a forma, a fejlődés útja, azok irányok, hajlamok s faji tulajdonságok, de sohasem az élet materiális tartalma. Mi igenis öröklünk. Örököljük az összes gondolatformákat. Örököljük azt, hogy a tárgyakat térben létezőknek fogjuk fel, azt, hogy az eseményeket időbeli egymásutánba helyezzük, hogy a kauzalitás törvénye irányítja gondolkodásunkat, hogy képzeteink bizonyos módon társulnak, hogy bizonyos benyomások azonos képzetekbe olvadnak, hogy a megismerés, az emlékezés, az azonosítás, a megkülönböztetés, az elvonás stb. lelki funkciókra képesek vagyunk. *Kant*-nak kategóriái nem egyebek, mint évmilliós intellektuális fejlődés eredményei, amelyek örökségként mennek át egyik nemzedékről a másikra.

Ez az értelmi fejlődés pedig folyik tovább szemünk előtt. Példa erre az embernek irányérzéke. Ma még sok ember egy pontból kiindulva tájékozódik a térben. Ez a kezdetleges állapot, amely hova-tovább ritkulni fog. Sokkal több ember egy meghatározott vonal szerint helyezi el lelkében a körülötte levő tárgyakat, míg naprólnapra nő azok száma, akik a négy világtájék szerint igazodnak el. Meg vagyunk győződve arról, hogy néhány évezred mulva minden ember így fog tájékozódni és a gondolkodásnak ezt a formáját is úgy fogjuk örökölni, mint a többi a priori ismereteket, amelyek mind valaha a posteriori keletkeztek empirikus ismeretekből.

Nyilvánvaló tehát, hogy az agynak és az idegrendszernek átöröklés útján növekedő perceptibilitásától eltekintve, kizárólag pszichológiai téren is van átöröklés

Marad még egy kérdésünk: van-e erkölcsi átöröklés? Nos, meggyőződésünk az, hogy erkölcsi átöröklés nincs és nem is lehet. De hogyan? Hiszen akkor a fejlődés törvénye mégsem érvényes az erkölcsi téren? De igen.

Lássuk csak! Mit értünk e kifejezés alatt: erkölcsi, vagy erkölcstelen cselekedet? Nemde a cselekvésnek, vagy *Kant*-tal szólva az akarásnak bizonyos módját. Azt, hogy miként kell cselekednünk, egyrészt a polgári, vallási és erkölcsi törvények szabják meg, amelyek reánk nézve, mint bizonyos társadalom tagjaira kötelezők, másrészt azok a körülmények, amelyek közt cselekednünk kell. A polgári, vallási és erkölcsi törvényeket a szokás, belátás és társítás neve alatt ismert nevelési eszközök segítségével tettük magunkévá. Ezek tehát nem képezhetik az átöröklés tárgyát; annál kevésbbé az a sok millió változó körülmény, amelyek összhatásából a tett keletkezik. Az átöröklés tárgyát, mint már egy izben kifejtettük, más nem képezheti, mint a faj által hosszú szelekció folytán szerzett általános tulajdonságok, képességek, a fejlődésnek irányai, bizonyos formák, amelyekbe

tartalmat az élet önt ezernyi ezer változataival. Mi örököljük a cselekvés képességét és azt a szükségszerűséget, hogy minden az ön- és a fajfentartási ösztönt érintő, avagy ezzel vonatkozásba hozott cselekedethez helybenhagyó, vagy rosszaló érzést vagy itéletet kell kapcsolnunk. Ámde ezek nem erkölcsi, hanem pszichológiai elemek. A helyeslő, vagy rosszaló itéleteket, avagy érzéseket, a cselekvésnek módját, az ösztönt, kívánságot, akaratot, akaratelhatározást, amely szerzett gondolatok, érzések, szokások és elvek talajából sarjadzik, époly kevéssé lehet átörökölni, mint amily bizonyos, hogy az almafa magjában nem lehet meg az a nedv, amely az új növényben keringeni fog.

Az a tény, hogy nincs erkölcsi átöröklés, a nevelés szempontjából már csak azért is óriási fontosságú, mert módot nyujt az erkölcsi felelősség, a szabad akarat nagy problémájának megoldására.

Ezzel azonban még koránt sincs kimondva az, hogy a fejlődés elmélete nem volna érvényes az erkölcsi téren. Hiszen az eddigiekben hangsúlyoztuk, hogy az erkölcsi tett a fejlődés által létrehozott alkalmi tényezők összhatásából keletkezik. Másrészt utaltunk arra is, hogy erkölcsi eszméink, törvényeink, erkölcsi felfogásunk lassú fejlődés eredményei, amely eredményeket egyik nemzedék a másiktól átvesz, de nem a születéssel átöröklés utján, hanem a nyelv és társadalmi szokások segítségével örökösödés útján. Szóval: erkölcsi téren van örökösödés, de nincs átöröklés.

E tárgyban igen érdekes ellenvetést hallottunk; azt t. i., ha nincs erkölcsi átöröklés, akkor ki van zárva minden erkölcsi haladás. Nos, itt ismét meglepő választ kell adnunk; azt, hogy erkölcsi átöröklés hiányában is van erkölcsi haladás.

Aki a neveléstudomány eme rendkivül fontos kérdésével foglalkozik, az ámulva látja, hogy éppen a keresztény erkölcs hívei nem hittek az erkölcsi haladásban. *Pascal*, a nagy keresztény író és nevelő tagadja az erkölcsi haladás lehetőségét. *Chateaubriand* a «Génie du Christianisme» című művében bizonyítja, hogy az emberiség sohasem érheti el többé az eredendő bűn előtti tökéletességet. *Buckle* így ír: «Másokkal jót cselekedni, saját óhajainkat mások jólétének alárendelni, felebarátainkat úgy szeretni, mint önmagunkat, szenvedélyeinket legyőzni, szülőinket tisztelni, előljáróinknak engedelmeskedni, ezek s még egy-két más mondat kiteszi az erkölcsiség lényegét. Ezek pedig évezredek óta ismeretesek s az a sok szent beszéd, egyházi oktatás, vallásos könyvek, amiket moralisták és theologusok eddig termeltek, egy jottát sem adtak hozzá; . . . az emberiség egy jottával sem vált jobbá.» Ugyanígy nyilatkozik egy másik

nagy angol moralista: *Mackintosh*. Tudjuk, hogy *Rousseau* még tovább ment és azt állította, hogy erkölcsileg hanyatlunk. *Mommsen* is, a «Römische Geschichte»-ben azt mondja: «Nagyon kétséges, vajjon az erkölcsiség és a népek boldogsága előre, vagy hátra ment-e.» Sőt még *Kant* is, a nagy gondolkodó, óvatos szkepticizmussal tárgyalja ezt a kérdést.

Ezekkel szemben pedig a fejlődés gondolatának nagy előhirnökei, mint *Condorcet, Turgot* Franciaországban, *Hegel* Németországban, *Brougham* Angliában, *Széchenyi, Eötvös* Magyarországon; továbbá az új elméletnek nagy harcosai, mint *Huxley, Romanes, Lubbock, Spencer, Letourneau, Lecky* és sok, sok más gondolkodó, a legnagyobb optimizmussal tárgyalja e kérdést és közülök nem egy valósággal költői szárnyalású jóslatban ad kifejezést az emberiség erkölcsi haladásába vetett hitének.

E nagy optimizmus oka abban rejlik, hogy a fejlődéstan az erkölcsi haladást a nevelés munkájával látja biztosítottnak. És ez az, ami az evolució elméletének a neveléstudomány szempontjából mérhetetlen fontosságot kölcsönöz.

Ez az elmélet a nevelést úgy tekinti, mint a fejlődésnek azt a tényezőjét, amellyel egyik nemzedék a másiknak átszármaztatja értelmi, eskölcsi és vallásos életének tapasztalatait és amellyel egyik nemzedék a másik fejlődésére irányítólag hat. E hatás sokoldalú és mélyre menő. E hatás folytán az ember fogékonysága a nevelés iránt emelkedik, értelmi köre tágul és érzelmi világa gazdagodik. E hatás folytán tágul az a kör is, amelyben az ember kötelezettségeket elismer. Kezdetben csak a klan szűk határai közé szorult a szeretet, az önfeláldozás, engedelmesség, igazmondás, becsületesség és méltányosság erénye. Ma már egész nemzetre, vagy népre terjed ki és lesz idő, amidőn az ember mindezeket mindenkivel szemben kötelezőknek fogja elismerni. A fejlődés ez eredményei mértföldjelzők a tökéletesedés, az erkölcsi haladás útján, amelyen az emberiség vezetője, irányítója a nevelés.

A nevelés feladata elfogadtatni az új nemzedékkel egyházi, világi és erkölcsi törvényeinket, amelyeknek nemcsak száma nő, de intenciója és hatása lassan változik. Ennek feladata az új nemzedékbe beoltani szokásainkat, nélkülözhetetlenné tenni rájuk nézve társadalmi intézményeinket és megbecsültetni velük a nyelv útján örökül hagyott tisztuló és finomuló gondolataink és érzéseink millió kincseit, a tudományokat és művészeteket, amelyek, — mint *Brougham* helyesen mondja, életünket nemcsak kellemesebbé, hanem jobbá is teszik.

A fejlődés elmélete tehát új világításba helyezi a nevelő mun-

káját. Új szempontokból magyarázza a nevelés eredetét, forrását, lényegét, célját, alapfeltételeit, eszközeit és módszerét. Új gondolatokkal termékenyíti meg a neveléstudományt, amelynek eddig nem sejtett fontosságot tulajdonít. Tudatára ébreszti a szülőt és nevelőt hivatásának. Megérteti velünk, hogy a legdrágább kincs, amelyet gyermekeinek örökségül hagyhatunk a nevelésnek eredményei, melyekkel szellemi látóköre tágul, fogalmai tisztábbak, érzései gazdagabbak és mélyebbek, felfogása emelkedettebbé, ösztönei, vágyai nemesebbé válnak; és a legnagyobb szolgálat, amelyet az iskola a fiatal nemzedéknek tehet, az, hogy megkönnyíti és megrövidíti számára az értelmi és erkölcsi fejlődés útját.

Nincs elmélet, amely a nevelésnek az emberiség életében oly fontos szerepet tulajdonítana, mint ez. És nincs, nem lehet a nevelőre nézve nagyobb és felemelőbb gondolat, mint amelyet a fejlődés elmélete ébreszt lelkében, amidőn tőle várja, hogy az emberiséget az erkölcsi tökély felé, a boldogság útjára vezesse.

Fogadjuk tehát bizalommal az evolúció elméletét a neveléstudományban! Dr. Gockler Lajos.

A MODERN FÖLDRAJZ IRÁNYA, CÉLJA ÉS A MAGYAR KÖZÉPISKOLÁK FÖLDRAJZ-OKTATÁSÁNAK REFORMJA.

Az Országos Közegészségi Egyesületi Iskolaorvosok és Egészségtantanárok szakbizottságában tartott előadás.

(Első közlemény).

I.

Avatott és hivatatlan körökben, azonképpen lépten-nyomon: röpke szólamokkal, *fogalmakkal* hajigálóznak az emberek. Ha e fogalmak alapos megokolását kívánnók tőlük, jó szívvel mondom, nagyon sokan adósak maradnának.

Ilyen fogalom a «*modern földrajz*» fogalma is. Mert ennek a definiciója korántsem könnyű dolog. Olyan tudomány ez, mely az idők jártával csak lassan-lassan fejlődött *összefoglaló, enciklopaedikus és egyben önálló tudománnyá* s a materiája nagy gazdagságánál, meg a megművelt *tudományágainak sokfeleségénél* fogva az első pillanatra szinte zavarba hozza a definició keresőjét. Ahány fő, annyiféle gondolkozás.

Hiszen a céhbeli geografusok sincsenek egyazon véleményen. Ha a földrajz materiája dolgában annyira-amennyire közel is járnak

egymáshoz, sőt végeredményében meg is alkusznak egymással — *de a módszer szempontjából* nagyon eltérők egymástól a vélemények.

A nagynevű *Ratzel** «*a földrajz fogalma*» fölött meditálván, *Kant*-nak: *Einleitung z. phys. Erdbeschreibung* című művéből veszi jeligéjét:

> «Bei unsern gesamten Erkenntnissen haben wir zu förderst auf die Quellen unser Augenmerk zu richten, nächstdem aber auch auf den Plan ihrer Anordnung».

Érzem e vallomásának fontosságát és feltétlenül osztozom benne.

Ratzel haladéktalanul el is mondja, hogy: «*Geographia* annyit tesz, mint *földleírás*, és tudjuk, hogy tudományunk sokáig nem is volt egyéb, mint amit a neve jelent, t. i. a föld színének többékevésbbé rendezett leírása: Terræ universæ, quatemis nobis cognita est, descriptio; így határozza meg *Cluverius* XVII. századbeli klaszszikus földrajzi könyvében».

Szerény magunk, a tanítás első fokán, igénytelen kis könyvünkben imigy kívánjuk belevinni kis diákjaink lelkébe «A mi tantárgyunk» — a geografiának fogalmát:

A *földrajz* tájékoztat bennünket a Föld alakjáról, nagyságáról, mozgásáról s megismertet bennünket azzal, hogy milyen a Földnek helyzete a többi csillagokhoz: különösen a *Nap*-hoz és *Hold*-hoz fogva. Leírja a Föld felületét, a rajta levő világrészeket, tengereket, hegységeket, folyókat és tavakat, megismerteti velünk a levegőt és annak sajátságait. A földrajzból ismerjük meg a különböző termékeket, továbbá az embert, a különféle népeket, nemzeteket és országokat.

A földrajz csak hosszú fejlődéssel jutott el mai *modern* irányához.

Korántsem akarom mélyen tisztelt hallgatóimat *e fejlődés tüzetes ismertetésével fárasztani*, de meg nem állhatom, hogy ha csak vázlatosan, legalább néhány szóval ne utaljak a geografia fejlődésének legnevezetesebb stádiumaira.

Ez a modern fejlődés *Varenius*, *Humboldt* és *Ritter* nevéhez fűződik s végezetül *Richthofen* báró munkásságával és nemes példájával váltotta meg teljesen a modernség polgárjogát.

Az említett *Cluverius*-on kívül a legkiválóbb férfiak «rendszerező eljárásukkal» kívántak új szellemet belevinni a földrajzba.

A modern földrajznak kiváló előfutárja volt az 1560 körül fel-

* *Dr. Ratzel Frigyes: A Föld és az ember.* Anthropogeografia, fordította *dr. Simonyi Jenő*, Budapest, 1887. Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia.

lépett *Bernhard Varenius*, aki elsőül használta az: «*Általános földrajz*» *(geographia generalis)* fogalmát s körülbelül mai közkeletű értelmében definiálta. Ám az ő kora nem értette meg!

Lám, 1701-ben *Baudrand* a *Dictionnaire geographique* című művét imígy kezdi: La géographie est aujourd'hui à la mode; il y a peu de personnes un peu élevées au dessus de la vie du peuple qui n'en aient besoin».*

Kant fizikai földrajzot tervez, a tudományt a dogmával megegyeztető *Locke* könyvének («Elements of Natural Philosophy») alapeszméjével, de mert a földrajz ezt a «*filozófiai* irányt el nem fogadta» *a geografia a földtanhoz csatlakozott.* A fizikai földrajz «az egész földrajznak önálló és természetes alapja» csak később került ennek a nagy tudománynak szervezetébe. Csak lassan-lassan vált *modernné!*

Varenius után másfél évszáznak kellett volt lezajlania, míg *Alexander v. Humboldt*-ban a földrajznak új herosa támadt. Humboldt, a speciális földrajz terén, az okozatos összefüggésre vetett ügyet és a természetadta tüneményeket végig kíséri az egész Föld kerekségén és osztályozza is azokat. Munkássága valóban az *általános földrajz* művelését ölelte fel.

A fizikai földrajz Humboldt nyomain haladva, fejlődve, gyermekéveit élte, de csakhamar csorba érte kiváló jelentőségét, mert *Karl Ritter* — akinek érdemeit elvitatnunk nem szabad — szemlélődésének módszerében a tünemények okozatos összefüggésére is ügyet vetett ugyan, de a *földrajzot inkább filozófiai-históriai irányba terelte.*

Sokan támadták is Rittert a választott iránya miatt, azzal vádolván őt különösen, hogy a földrajzot a történelem «segédtudományává» avatta. Nem átallom bevallani, hogy a *Richthofen* hatása alatt állva, pár évvel ezelőtt magam is kissé elfogult voltam Ritterrel szemben, különösen akkor, mikor a göttingeni egyetem érdemes fiatal docensének: dr. Ludwig *Mecking* oceanografus és klimatológusnak egyik értekezésében azt olvastam, hogy «Ritter a földrajzot a történelem *szolgálójává* degradálta.»

Ez a megjegyzés indokolatlan. Hiszen elvitathatatlan a *Ritternek igaza*, hogy: «a földrajzi tudomány el nem lehet történelmi elem nélkül, ha valóban a földszin téri viszonyainak a tana, nem pedig elvont silányság, melynek keretén és ablakfiókain át látjuk a tágas teret, de üresen».

* *Ratzel* id. műve 6. lap.

A dolog természetes rendje szerint a történelemnek és a földrajznak szoros a kapcsolata.

Mily szépen is irja *Ratzel:* «... ha kissé jobban szemügyre vesszük a földrajz és történelem viszonyát, csakhamar látni fogjuk, hogy itt egyoldalú szolgálati vagy támogatási viszonyról szó sem lehet, és hogy «*a történelem segédtudománya*» kifejezésnek, melyet a földrajzra oly könnyű szerrel alkalmaznak, semmi jogosultsága nincsen. *Egyáltalában* — kell-e mondanom? — *nem is létezik oly tudomány, mely csak segédtudomány volna, valamint olyan se, mely bizonyos körülmények közt egy másik tudomány segédjévé nem válhatna. Valamely tudomány csak akkor segítheti a másikat, ha már maga is önálló*».

Hogy pedig mennyire a fején találta a szeget Ratzel, aki e sorokat alig negyed évszázaddal ezelőtt írta, azt ama körülmény igazolja a legelevenebben, hogy ma immár a *históriának földrajzi eleme* külön önálló hatalmas tudománnyá fejlődött: *a históriai földrajzzá.* Sőt bízva bizakodunk abban, hogy geografiai vezető tényezőink óhaja szerint — követve a német példát is — a magyar kormány talán már a közel jövőben megszervezi, felállítja a budapesti tudományegyetemen *a históriai földrajz égetően szükséges tanszékét.*

Ritter irányát a *modern* földrajz terén *Richthofen* báróé váltotta fel.

És ha odakünn a társadalomban avagy tudós társaságokban, az újszerű eszmeáramlatok közben Richthofen-re fordul a szó, sajnos, fel-felhangzik a kicsinylés is: Richthofen nem geografus, hanem pusztán — geológus!

Nagyon téved, aki ezt állítja. Cakis az állíthatja, aki *Richthofennek és iskolájának, tehát a mai modern geografusok működésének irányát nem ismeri.*

Belemerülve a tárgyam érdemébe, engedjék meg igen tisztelt Hallgatóim, hogy ezt a thémát — hacsak röviden is — megvilágítsam. Örül a elkem, hogy ezt tehetem.

A természettudományokat sokféle águk minden talpalatnyi terén, a legutóbbi évtizedekben nagy változás érte. Óriási a haladás s egyben a megújhodás! *A természettudományok felvirágzása egyúttal föllendítette a földrajzot is, mely mai napság a természet ismerete, tisztára: természettudomány.*

A geografusok vezére a legutóbbi két decennium jártán *Ferdinand v. Richthofen,* aki korántsem üzent hadat, miként az avatatlanok tudni vélik, a *Ritter* iskolájának; ellenkezőleg. Igaz és nemes érdeméhez híven csatlakozott hozzá. *Megbecsülte a kiváló geografusnak «ideális szemlélődő módszerét, mellyel az egyes-egyedül az em-*

bert tekinti a geografiai kutatás céljának és feladatának», de egyúttal érvényesülést, tiszteletet szerzett a Humboldt fizikai és természettudományos irányának.

Sőt tovább ment Humboldtnál. A geografiának gyökerét új alapon, *a geológia fundamentumán «a szó szorosabb, legnemesebb értelmében, beleágyazta az ős anyaföldbe».*

Így értelmezve — más fényben látjuk Richthofent, a «geológust», mert a földrajznak célját, feladatát senki tisztábban, élesebben nem körvonalozta nálánál, miként azt leipzigi akadémiai székfoglalójában, a: «*Methoden und Aufgaben der heutigen Geographie*» című szózatában olvashatjuk.

> «*Die Geographie ist heute* — nach der Definition F. von Richthofen — *die Wissenschaft von der Erdoberfläche in ihrer dreifachen Zusammensetzung aus Atmosphäre, Hydrosphäre und Lithosphäre und den mit ihr in ursächlichem Zusammenhang stehenden Dingen und Erscheinungen*».[1]

«*Es gibt eine Physiologie und eine Biologie der geographischen Erscheinungen, es gibt auch eine Entwicklungsgeschichte derselben*».

«Die geographischen Erscheinungen, wie sie uns heute entgegentreten, sind etwas Gewordenes und noch in Entwickelung und Veränderung Begriffenes; dieses Werden gilt es zu erforschen, seinen Gesetzen nachzuspüren» — mondja *Eduard Brückner*.[2] «Insbesondere in den Erscheinungen der physischen Geographie lässt sich dieses Werden auf einfache Gesetze zurückführen. Viel komplizierter ist das Werden der *anthropogeographischen Phänomene*, weil hier der Wille des Menschen in Aktion tritt, dessen Bedeutung quantitativ meist schwer abzuschätzen ist. Oft aber spielen beide Momente ineinander: *die menschlichen Siedelungen eines Landes, seine wirtschaftliche Verhältnisse* — sie werden auf das allerintimste beeinflusst von der Natur des Landes; diese prägt ihnen geradezu ihren Stempel auf . . . *Es gibt keine Anthropogeographie ohne genaue Kenntnis der physichen Geographie; aber auch die physische Geographie kann der Anthropogeographie nicht mehr entraten*».

Hogy ebben a díszes körben *Richthofen*-ről sebtében *Brück-*

[1] *F. Freiherr von Richthofen*, Aufgaben und Methoden der heutigen Geografie. Akademische Antrittsrede. Leipzig, 1883.

[2] *Dr. Eduard Brückner*, Professor der Geographie an der Universität Bern: Die Schweizerische Landschaft einst und jetzt. Rektoratsrede, gehalten am 18. November 1899.

ner-re térek s megvilágítva Richthofennek működését, az ő iskolája egyik jelesének — előbb a berni, most már a bécsi egyetem földrajz-professzorának soraival magyarázom *az anthropogeografiai és fizikai földrajz* pragmatikus kapcsolatát, annak két oka is van. Hogy lássák az orvoslat tudományának mesterei, az én m. t. tanárkollégáim, a «geológusok»-nak nevezett geografusoknak céljában tudatos működését. Lássák, *miként illesztik a modern geografusok is kutatásuk keretébe az embert, hogy megismerjék annak — fejlődését: nemcsak a jelenét, hanem a multját is s* — Richthofen idézett definicióját nem felejtve — lássák, *milyen irányba tértek, milyen célért lelkesednek a — modern geografusok!*

Richthofen az oknyomozó geografia atyamestere tizenkét esztendeig tartó nagy útjain szerzett tapasztalatai alapján, tudásának imponáló nagyságával *egyesítette a Ritter és Humboldt iskolájának irányát. Megbővítette és mélyítette azt s hogy a földrajzi leírás nagy művésze mily szerencsés kézzel végezte működését, miként plántálja* a geografiai kutatásnak és szemlélődésnek: «*Führer für Forschungsreisende*» című alapvető művében kifejtett *elméletét a praxis terére, azt Khináról szóló epochiális munkájában bebizonyította.*

Ez a *Khináról szóló gigászi mű* szinte páratlan a maga nemében. A tizennyolc tartományról szóló óriási birodalomnak ismertetése volna a feladata; ám az első hatalmas kötetnek javarészében Khínának a nagy ázsiai kontinenshez, a k ö r n y e z e t é h e z való viszonyát tárgyazza — hogy így olvasóit K h í n a megismerésére előkészítse. S amikor így a bevezető kötetében *Ázsia képét bravuros vonásokkal megrajzolta*, a Khína megismerésére vonatkozó irodalom fejlődésébe merül annak második felében; ragyogtatja tudásának sokoldalúságát s a szinte végtelen kútfőforrásokon végig kíséri *a birodalom históriájának fejlődését.*

Csak a második kötetben tér reá a tulajdonképeni Khína tárgyazására, de ebben is csak É j s z a k-K h í n á v a l ismerkedünk meg, míg a harmadikban a P a l a e o n t o l o g i á-t dolgozta fel. A negyedik kötet megjelenését sajnos, immár nem érhette meg a nagy tudós!

A második kötetben mutatkozott be a heros, a nagy Richthofen, *tudásának teljében magyarázva a térszín formáit s mindazon tüneményeket, melyek vele okozatos összefüggésben vannak — geologiai alapon!* Testamentumát írta meg ebben, a geografia tudományának örökbecsű kincses házát.

Richthofen ezzel a korszakalkotó művével és az érintettem *Führer für Forschungsreisende* című munkájával a geografusok elméjét világszerte megtermékenyítette.

És hogy reávilágítsak a «*modern földrajz*» többi vezéreszméire,

stációt kellene tartanom az *orosz* geografusok vezető nestoránál: *Peter Petrovitsch Semenow*-nál, meg az *olaszok* maestrojánál: *Giuseppe Dalla Vedova*-nál. Nem állapodom meg, pedig az ősz Semenow párját ritkító nagy földrajzi munkássága és az iskolájáé, mely a Richthofenével egy testvér, érdekes reflexéül kínálkoznék a Richthofen működésének. Sietve-sietek, hogy már csak nagy nemzetközi jelentőségénél fogva is, még csak földrajz-tudományunk jeleséről: *William Morris Davis*-ről *Cambridge* Harvard-egyetemének kíváló professzoráról, az amerikai geografus-iskola vezéréről, a *berlini* egyetemnek — a mult 1908—9. iskolaév első felében — *a Penck helyén cseretanáráról* — emlékezhessem.

Sajnos, idő hiányában csak pár szóval utalhatok a nagy elme munkásságára, de keresni fogom az alkalmat, hogy a zseniális geografusnak modern vezéreszméit a legilletékesebb helyen: *Földrajzi Társaságunk körében bemutathassam.*

E helyütt *a térszínformák ismerete nagymesterének s a folyók fejlődése, históriája szinte elérhetetlen analitikusának,* ugyancsak «*modern*» geografusnak, csak néhány vezéreszméjére utalok. Ime:

1877—1878-ban körülutazta a világot. Megannyi kutató-útban s három decenniumos mélységes studiumban érleli eszméit s próbálja ki azokat a praxisban s vitatkozik fölöttük a világ első geografusai társaságában.

A szisztematikus geografia, *Davis felfogása szerint a jelen geológiája, a geológia pedig kiegészítője a letünt geografiák egész sorozatának.* Hangsúlyozza, hogy a két tudománynak magva elválaszthatlanul fűződik egyűvé. Egyik főkülönbségük egyrészt a geografiai tények megközelíthetéséből ered és ez a megközelítés *a geografiát a megfigyelés tudományává avatta,* — a másik főkülönbség, hogy *a multban lezajlott eseményekhez, alakulásokhoz nem férkőzhetik hozzá a direkt észlelés* — így aztán a *geológia a következtetés tudományá*-vá vált!

És Davis, aki ily éles elmével fejtegeti a két tudomány összefüggését és különbségét, »*nemcsak az ember és a Föld közti kapcsolatot utalja a földrajz körébe, hanem felöleli a Földnek minden életnyilvánuláshoz való viszonyát s megvilágítja azt — a fejlődés fáklyájával*». Változatos kölcsönhatásukban, a földrajz keretébe illeszkednek ennek a Földnek szerves és szervek hiján való elemei...

Davis működésében különösen két momentumra kell utalnunk: *elméleti következtetéseire és rendszeres kutatásaira.* Következtetéseivel *a világ különböző vidékein szerzett megfigyeléseket* vetette össze s így állapította meg «*erosis cyklus*» át, melynek segítségével valamely vidék fejlődésének történetében: előre is pillanthatunk meg — hátra is!

És ez a munkásság már ebben a csipetnyi vonatkozásában is, önkéntelenül a nagy *Darwint* juttatja az eszünkbe!

Ne is csodálkozzunk hát afölött, hogy *Davis* előtt *Richthofen* — kinek működésével az amerikai tudós geografusnak elméletei pompás harmoniában vannak! — szintén meghajtotta lobogóját, írván neki — 1896 jan. 23-án — a következőket:

> ... A tél folyamán nagy érdeklődéssel és gyönyörrel olvastam a Seine és Themse medencéjéről kelt írásait; nagy fontosságukat mindenki elismeri ... Az ön éles elméje és kutatásainak nagy alapossága a térszínformák és a folyók történelme elemzésének mesterévé avatták önt ...

Így vált Davis a geografia széles mezejének vezérévé.

Magunk pedig imígy a *Richthofen* és *Davis* kutatásainak magasságára eljutva, talán halvány rajzban bemutattuk a *modern geografia vezéreit* s reámutattunk *a modern geografia irányára és céljára.*

Ebből a perspektivából vizsgálva disciplináinkat meg azok rendkívüli sokoldalúságát, látjuk, hogy a mai földrajz a legérdekesebb és legbecsesebb tudományok mellé sorakozik.

Ily meditációval térek előadásom második szakaszára — *a magyar középiskolai földrajz-oktatás reformmozgalmainak vázolására.*

II.

Idekünn a közéletben lépten-nyomon a földrajz ismeretkörében való szinte kétségbeejtő tájékozatlanságot látjuk. Még társadalmunk szine-java is módfelett szűkölködik geografiai ismeretekben. Pedig nem szólva a *tudomány ideális szeretetében megnyilatkozó nagy ethikai tényezőről, már csak a hasznosság elvénél fogva is többet kellene törődni a földrajzzal és azt jobban fel kellene karolnunk.*

Hiszen ha azt bizonyítgatnám, hogy ezekre az ismeretekre egyaránt reászorul az iparos, a kereskedő, a közgazdaság mindegyik tényezője — a külföldön már hatalmas tudomány-ággá fejlődött a «*gazdasági földrajz*», melyet minálunk is kezdenek immár művelni, — reászorúl a politikus, az ügyvéd, az író — *reá minden művelt ember,* ennek fejtegetésével valóban csak vizet hordanék a Dunába.

A nagy *magyar társadalomnak a földrajz iránt való nemtörődömségnek kutatása és elemzése* rendkívül hálás thema volna, de minket: a nevelés embereit első sorban *a mai fiatal generációnak földrajzi tudatlansága ejt gondolkozóba.*

Az *iskola* felé fordítjuk figyelmünket. Itt, a tanítás formájában,

a tantárgy elsajátítására szánt órák elrendezésében, szóval a Tanítás tervében látjuk ez idő szerint a földrajz mezején divatozó nagy tájékozatlanságnak okát és forrását.

Pedig minálunk *a multban* a földrajz tanítását csak úgy gondozták, miként a többi kulturállamban *s csakis a legutóbbi három decennium folyamán köszöntött be a hanyatlás.*

A *Tanítás tervének hiányossága*, azonképen az *adminisztráció-é* — melyre utóbb még utalni fogok — *oka ennek a nagy meddőségnek.*

Ötvennyolc évvel ezelőtt rendeli el először a miniszteriumunk *az érettségi vizsgálatot.* Az 1851. évi junius 3-án kelt rendelet foglalkozik vele s már ebben: *a földrajzot és történelmet az érettségi vizsgálat tárgyává teszi.*

És vajjon milyen stádiumban van *ma* a földrajznak tanítása? Pillantsunk bele a középiskolai Tanítás tervébe.

A gimnáziumi földrajz-tananyag fölosztása:

I. osztály, 3 óra. Földrajzi alapismeretek, lehetőleg szemlélet alapján. Tájékozódás a földgömbön és térképen; térképolvasás. — Magyarország hegységeinek, síkságainak, vizeinek, éghajlatának és terményeinek ismertetése kapcsolatban a lakosság foglalkozásával és életmódjával. — Kísérletek térképvázlatok készítésében.

II. osztály, 3 óra. Európa általános ismertetése, országai, népei (Ausztria részletesebben) Magyarországból kiindulva és erre vonatkoztatva, Ázsia és Afrika általános ismertetése a nevezetesebb országok és európai gyarmatok kiemelésével. Térképolvasás; térkép-vázlatok készítése.

III. osztály, 2 óra. Amerika és Ausztrália oly módon, mint Ázsia és Afrika a II. osztályban. — Befejezésül a mathematikai és fizikai földrajz alapismeretei.

A felső négy osztályban már elveszti a földrajzoktatás az önállóságát, ott immár csak a történelem tanításának válik függelékévé. A negyedikben a magyar történet befejezéseül Magyarország politikai földrajza, Ausztria, az Osztrák-magyar monarchia, az V. és VI.-ban «a történettel kapcsolatban a földrajzi ismeretek folytonos *ébrentartása*«, a hetedikben Európa és Amerika nevezetesebb államainak földrajza és a nyolcadikban: Magyarország politikai, gazdasági és műveltségi jelen állapotának ismertetése van soron.

A reáliskolai Tanítás-terv

szakasztott ilyen, csakhogy a harmadik osztálybeli mathematikai és fizikai földrajz marad el belőle, (mert ez ott a fizika anyagába

sorozódott), de helyébe Afrikának tárgyalása került, úgy hogy a reáliskolai harmadik osztályban: Afrikával, Amerikával és Ausztráliával ismerkednek meg tanítványaink a — heti 2 órában.

Az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottságának 1898. évi üléséből a középiskolai tanítástervek revíziójáról kelt jelentése még Európának általános megismerését is az I. osztálybeli kilenc éves nebuló feladatai közé sorozza az alapismeretek és a hazája megismerése mellé, — de a végleges Tanítástery a II. osztálynak juttatta volt azt.

Ha ezt a mai tanítástervet az 1879. évi 17.630., 1880. évi 16,179., 1883. évi 26,776. és 1887. évi 8619. sz. a. kelt rendeletei alapján kiadott *utolsóelőtti* gimnáziális vagy az 1884. évi 15,446. és 1886. évi 11,891. sz. a. kelt rendeletek kapcsán kiadott reáliskolai Tanítástervvel összevetem — haladást csak annyiban látok, hogy a kis I. oszt. diákunk válláról a heti négy órás studiumban leemeltük — Európát s a III. osztályuéról — heti 2 óra keretében — levettük Amerikát és Ausztráliát, de a *reáliskola* vesztett, mert ott a negyedik osztályban az Osztrák-Magyar monarchia politikai földrajza és Európa többi államainak ismertetése volt soron heti 8 órában.

Az utolsóelőtti terv szerint: a gimnázium III. és VII. osztályában volt kapcsolatban a földrajz a históriával; az elsőben az Osztrák-Magyar monarchia, az utóbbiban pedig Európa és Amerika főbb államainak politikai földrajzát tárgyalták.

És ha még egy lépéssel megyek visszafelé, látom, hogy a gimnáziumban az 1871. évi 20855. sz. rendelettől, a reáliskolában az 1875. évi 13383. sz. rendelettől kezdődik a hanyatlás, mert az elsőnek még VII. osztályában is tanították a geografiát, a reáliskolában pedig mind a nyolc osztályban tanították ezt, *sőt az érettségi vizsgálatnak is önálló tárgya volt.*

Sok, sok kérdés tódul a nyelvemre! Csak egyetlenegyet teszek szóvá. Hogyan ismerkedjék meg *heti három órácskában* az éretlen kis 10—11 éves gyermek *három világrész geografiájával?*

Ezt a tananyagot, ha még oly szűkre szabjuk is, nem fogja fel elméje, nem is értheti meg s mit sem tarthat meg belőle.

Az eredmény: a *túlterhelés* — melynek Önök m. t. orvosprofesszor kollégáim nemes hivatásuknál fogva a lelkiismeretes tanárral együtt esküdt ellenségei! — *s paedagógiai-didaktikai szempontból avagy az ismeretszerzés céljából épenséggel semmi!*

A *történelem professzora* a saját tárgyát gondozza elsőül s az appendixes földrajzzal — a praxisban csak akkor foglalkozhatik, ha már a saját tárgyát befejezte és «mégemésztette». Tiltakoznak is

a németek az ilyfajta történelem-földrajzos «*Gnadenstunden*»-ek ellen!

Panaszkodik *Lóczy Lajos dr.* a Magyar Földrajzi Társaság elnöki székében tartott 1905. évi jelentésében.

«Azt a tárgyat, melyet megérteni csak mathematikai, geometriai, fizikai, chemiai és természetrajzi alapismeretekkel lehet, az első középiskolai osztályban tanítják Magyarország földrajzával együtt; *a II. és III. osztályban a földrészek leírása következik, azután a tulajdonképeni tanításnak vége.* Világos, hogy a földrajzból nem szerezhet a középiskolát járó ifjú alaposabb ismereteket, mint amennyit az elemi iskolában már megtanult. *Pedig ha valamelyik tudomány, úgy a Földnek és a hazának tüzetes ismerete szükséges kivétel nélkül a közélet mindegyik emberének.* Politikus, diplomata, katona, kereskedő, a közigazgatás embere egyaránt geografiai ismeretekkel felfegyverkezve kell, hogy pályára lépjen. *Ezeket az ismereteket pedig nem a középiskola legalsó osztályaiban 9—12 éves fővel, hanem a legfelsőbbekben lehet az ifjúnak érettebb felfogással elsajátítani és hasznukat megérteni . . .*»

«. . . Sir *Markham* Cl. az angol geografusok vezére, a Cambridge egyetem geografiai iskolájában, 1905 okt. 19-i megnyitójában ráutalt, *hogy mennyi kár, veszteség, veszedelem és ballépés történik folyvást a kereskedelemben, a hadviselésben és a közigazgatásban a földrajzi tudatlanság következtében. Ez pedig így lesz mindig, amíg a vezetők, különösen az államférfiak egyszersmind geografusok nem lesznek.* Az emberek sorsát intéző hatalmaknak ismerniök kell a nemzetek és népfajok természetét és ettől függő jellemét, amely azon földrész természeti tulajdonságai szerint alakult, ahol a népfaj és nemzet megalakult . . .»

Ma már — 1908 óta — a konzervativ Angliában a *politikai államvizsgálatoknak a földrajz is szigorlati tárgya.*

A *németek*, különösen a «*Geographentag*» sürgetésére, immár bevitték középiskoláiknak felső osztályába a földrajzot, azonképen a *franciák* is. Nekünk is feltétlenül meg kell ezt tennünk, hacsak valamelyes eredményt óhajtunk elérni.

A geografiai oktatás meddőségének második oka, miként érintém, a pædagógia és didaktika alapvető követelményeinek negligálásával — *adminisztrácionális természetű.*

Szinte felsajog a lelkünk annak tudatában, hogy a magyar adminisztráció *földrajzi óráink tekintélyes részét «állandóan olyan kartársakra bízza, akiknek nem szaktárgyuk a geografia.* Míg egyebütt a szakképzettség kimutatása alapfeltétel, *a földrajz tanítását habozás nélkül reáke·nyszerítik a testületek bármelyik tagjára*».

Ezt a visszás állapotot okvetetlenül meg kell gyógyítanunk — az abnormis viszonyok kiküszöbölésével.

Hiszen emlékeznek az érdemes doktor urak arra a heves életharcra, mely az *egészségtan* tudományának a középiskoláinkba való bevitele alkalmával az orvosokat és professzorokat szólította a küzdelem terére.

Minő nemes hévvel, megalkuvást nem ismerő ideális lelkesedéssel küzdött halhatatlan emlékű *Fodorunk* az ő alkotásáért. Csak el sem tudta képzelni, hogy az *egészségtant* az orvoson kívül más is taníthatná.

A földrajzot — bárki is taníthatja.

« . . . Az 1907—08. iskolai év alatt — írja *Pintér* Jenő dr., — a budapesti állami középiskolákban összesen hetvennégy I—III. osztály állott fenn s e *hetvennégy osztály közül huszonkét osztályban* nem szakember tanította a széleskörű tárgyi tudást és nagy pædagogiai előképzettséget igénylő tárgyat . . . Pedig az állami középiskolákban — különösen a jól gondozott, központban fekvő, sok tanárral rendelkező budapesti gimnáziumokban és reáliskolákban — aránylag még legtűrhetőbbek a viszonyok! A geografia hátrányára s a más szaktárgyú kollegák megkeserítésére lefoglalt budapesti harminc százalék a vidék egyes középiskoláiban ötven, gyakran nyolcvan, sőt száz százalékra emelkedik. Szinte hihetetlen, de való, hogy akárhány vidéki középiskolában évtizedeken át nem-geografus kézben voltak az összes földrajzórák. De minek kiszállani adatok beszerzése végett a vidékre? Itt van a főváros egyik előkelő állami főgimnáziuma. A most lefolyt tanév alatt hat osztályban (I—III. párhuzamos) tanították a földrajzot s a tanításra beosztott professzorok közül egyetlenegy sem volt földrajzszakos!» *

A Tanítástery nagy hiányai és az ép vázolt viszonyok, késztették jobbjainkat *a magyar középiskolai földrajz-oktatás reformjának megindítására.*

Lóczy Lajos dr. szava nem hangzott el nyomtalanul. *Kolozsvárott Cholnoky* Jenő dr. egyetemi tanár kezdeményezésére a *Kolozsvári Tanári-kör,* itt Budapesten és a vidéken azonképen, néhány lelkes geografus-professzor fogott hozzá ahhoz a munkához, amellyel a földrajznak nagyobb teret kívánunk biztosítani a középiskolai oktatásban.

Vargha György, előbb a temesvári főreáliskola, most a buda-

* *Dr. Pintér Jenő: «A földrajzi oktatás reformjának kérdéséhez»* Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közl. 42. évf. 1909. jan. 21-iki 16. sz.

pesti X. ker. Tisztviselőtelep áll. főgimnázium tanára, már négy évvel ezelőtt, a temesvári főreáliskola Értesítőjében megjelent: *Földrajzi tanításunk az utóbbi harminc évben*» című programm-értekezésében mutatott reá tanításunk hiányaira s egyúttal utalt a segítésnek néhány módjára, majd a legelső sorban érdekelt tanári közvélemény elé vitte ügyünket. *Az Országos Középiskolai Tanáregyesületnek* 1908 jul. 3. és 4-én tartott közgyűlésén: «*Reformtörekvések a földrajztanítás terén hazánkban és a külföldön*» című dolgozatában tájékoztatta a középiskolai pædagogusokat tantárgyunk elhanyagolt voltáról s hangsúlyozta a célunkat: *Vigyük be a földrajzot a felsőbb osztályokba!*

Vargha óhajunk jogosult voltát megdönthetetlen érveléssel igazolta, különösen a külföldi iskolák példájával.

«Ha a külföldi iskolákat tekintjük, azt tapasztaljuk, hogy a földrajz heti óraszáma Európa legtöbb államában több, mint nálunk, hol az óraszám 8 (esetleg a reáliskolában 10, ha a IV. osztály a hetenkénti két fizika-óráját is a földrajzéhoz vesszük); addig Poroszországban 9—14, Bajorországban 9—10, Hessenben 14—16, Szászországban 9—13, Svájcban 7—14, Szerbiában 11, Romániában 13, Norvégiában 12, Belgium és Luxemburgban 7 (hét osztályban 1—1 óra), Portugáliában 9, Olaszországban 9, Oroszországban 8—10, Svédországban 14, Görögországban (reál) 12, sőt Horvátországban is 12—13 óra áll a földrajz rendelkezésére.

Ezekben az államokban mindben a földrajz a felsőbb osztályokban szerepel; ahol a felsőbb osztályokban nem önálló tárgy, ott a történelemmel kapcsolatban tanítják: így Ausztriában, Finnországban, Itáliában, Szász-Weimarban; de olyan országok is vannak, hol az alsó osztályokban a történelemmel együtt tanítják, *a felsőkben* önálló tárgy (Württemberg, Franciaország)».

Érdekes statisztikai adatul említi Vargha, hogy Németországban a tanuló a gimnáziumban 100, a reáliskolában pedig 120 órával hall több földrajzot, mint minálunk.

Az Országos Középiskolai Tanáregyesület igazgatója az indítványt-tevő Varghának és a kérdéssel tüzetesebben foglalkozó Budapesti Tanári Körnek óhajára utasította az Egyesület választmányát a *Földrajzi reform-bizottság* megalakítására.

A reformbizottság 1908 dec. 9-én megalakult s az elnöki tisztre *Erődi* Béla dr. udvari tanácsos, tank. főigazgatót, a Földrajzi Társaság tiszteletbeli elnökét, az orsz. középisk. tanárvizsgáló bizottság tagját sikerült megnyernie, aki széleskörű tudásával, gazdag tapasztalataival és a praxis alapos ismeretével, a kellő mederbe terelte bizottságunk üléseinek tárgyalásait.

Már az első ülések egyikén reámutatott *az elnök* arra a körülményre, hogy mindannyian érezzük a földrajz helyzetének mostohaságát középiskoláinkban, amelyen okvetetlenül segíteni kell. Mikor kezdetben látták — ugymond Erődi — a földrajz-tanításnak csekély eredményét, a természetrajzzal hozták kapcsolatba, hogy érdekesebbé tegyék. *A tantervreviziónál belátták, hogy így a földrajz a természetrajz mellett csak még jobban degradálódott s erre újra önállósították;* de a felsőbb osztályokba be nem vitték, hanem csak a *földrajzi ismeretek ébrentartásának* szánalmas jogát adták meg s hogy ez mit jelent, mutatja az érettségi vizsgálat, ahol jobb a földrajzi ismereteket nem kutatni . . .

Az egész művelt világon panaszkodnak a kevés földrajzi tudás miatt s élénk a vágy a segítés után, amint ezt legutóbb Angliában is tapasztalta.

A *szakférfiak* ajakán felhangzott különböző javaslatok kapcsán azt hangsúlyozta az *elnök*: a bizottságnak foglalkoznia kell azzal is, hogy *az egyetemen a földrajz didaktikáját is adják elő, vagyis a tanárképzésre nagyobb súlyt kell fektetni a mostaninál.*

A reform-bizottság febr. 24-iki ülésén *Vargha* György előadó ismertette a *bizottság munkaprogrammját,* melynek kapcsán széleskörű diskusszióval megállapították mindama *kérdéseket, melyek a földrajz-oktatás reformjának céljából számba jöhetnek, munkára szólítva fel a budapesti középiskolák szaktanárait, azonképen az Orsz. Középisk. Tanáregyesület vidéki köreit.*

A tárgyalás menetének gyorsítása céljából két (*A.* és *B.*) csoportra osztotta a bizottság a kérdéseket.

Az A) csoport kérdései ezek:

1. A földrajzoktatás multja és jelen helyzete hazánkban.
2. A földrajz helyzete a külföldön.
3. Beviendő-e önálló tárgyként a földrajz a felsőbb osztályokba s az érettségi tárgya legyen-e?
4. A földrajz tárgy- és óra-felosztása a leendő tantervben.
5. A földrajz vonatkozásban a többi tárgyakkal, különösen a történelemmel.
6. A földrajzi reformtörekvések bibliografiája.

Eme kérdések letárgyalása után fog hozzá a bizottság a

B) csoport kérdéseinek

tárgyalásaihoz. Ebbe a csoportba a következő kérdések kerültek:

I. Egységes helynevek kérdése; kiejtésük.

II. A térkép; domborművek és vázlatok.

III. A szemléltetés egyéb eszközei és módjai.
IV. Földrajzi tankönyvek, olvasókönyvek és olvasmányok.
V. Az anyagkiválasztás kérdése az egyes osztályokon belül.
VI. A földrajz, mint nemzeti tárgy.
VII. A földrajz szerepe az erkölcsi nevelésben.
VIII. A kirándulások ügye nálunk és a külföldön.
IX. A földrajzi tanárképzés, továbbá a tanárok tanulmányútja: nyári tanfolyamok.

Látjuk a bizottságnak körültekintő és céljában tudatos alapvetését.

Ezen a fundamentumon indult meg a munka, melynek ezidőtájt még a kezdetén vagyunk!

Reform-bizottságunk elé került a *Kolozsvári Tanári Kör* emlékirata, mely *Cholnoky* Jenő dr. tollából került.

A nagy memorandum érdemét szerény véleményem szerint különösen három momentum teszi rendkívül becsessé: *a földrajz fogalmának tüzetes, pontos megállapítása, a mai szomorú eredmény okainak méltatása* és végül *ama szempontok felsorolása, melyek a földrajztanításnak kiterjesztését és kimélyítését ellentmondást nem tűrő határozottsággal követelik.*

«A földrajz — írja *Cholnoky* — óriási terjedelmű tudomány, mely annak a térnek megismerésével foglalkozik, amely közvetetlen tapasztalásunk körében van. Megismeri tehát a Föld szilárd kérgét, a fölötte levő vizet meg a levegőt s azokat a tüneményeket, amelyek ebben a térben lefolynak».

Igen tisztelt hallgatóim látják tehát, hogy Cholnoky teljesen a *Richthofen* megvonta definició fundamentumára helyezkedik, Richthofen irányát fogadja el, «amely a Földet épen oly élénken világítja meg *Humboldt* lámpájával, mint *Ritter*-évei».

«Amikor a teret magát ismertetjük, akkor *a leíró földrajz* kérdéseivel foglalkozunk; amikor a benne végbemenő tüneményeket tárgyaljuk, akkor a *fizikai földrajznak* teszünk szolgálatot. Mind a két része a tudománynak *szférák* szerint ismét felosztható . . .»

És itt Cholnoky egy lépéssel tovább megy.

A szférák: *lithoszféra, hidroszféra* és *atmoszféra* szerint való felosztásnál ugyanis: «*látszólag nem jut hely a szerves világnak.* Ha azonban a könnyen felismerhető lithoszféra, hidroszféra és atmoszféra mellé, mint negyedik szférát, a szerves világot — *organoszférát* — osztjuk be, akkor igen egyszerű felosztást és könnyű áttekintést nyerhetünk, amit a következő kis táblázat tüntet fel:

	Leíró földrajz	Fizikai földrajz
Lithoszféra	Topografia, oro-tektonika, morfologia, Föld alakja stb.	Tektonika, vulkanológia, egyéb változások ismerete
Hidroszféra	Oceánok topografiája és domborzata, fizikai állapotok eloszlása	Mozgások, tengerviz munkája stb.
Athmoszféra	Klimatografia	Meteorológia
Organoszféra	1. Növényföldrajz 2. Állatföldrajz 3. Politikai földrajz, anthropogeografia, leíró néprajz, leíró demografia	1. Növény és Föld egymásra hatása 2. Állat és Föld egymásra hatása 3. Népmozgalmak: ember és Föld egymásra hatása

Ha ezen beosztást összevetjük a közkeletű beosztásokkal, (azokkal a különösen német földön termett beosztásokkal, melyek a *földrajz tudományát a saját nemzeti aspirációik követésével a politika szolgálójává degradálják*, nem törődve), látjuk, hogy a *mai modern geografus* tetszetős és a tudomány szempontjából megokolt szilárd rendszerű épületet emel abból a materiából, amelyet *Ratzel* jobbára ugyancsak a földrajz keretébe utal, de csak lazán függeszt egymás mellé.

Ratzel a földrajz *tudományos feladatát* a következő csoportokba osztja:

Mennyiségtani-csillagászati előkészület, melyet közönségesen mennyiségtani földrajznak neveznek.

A) Természeti v. fizikai földrajz.

a) A földrajzok tana.
b) A földszín alakjának tana v. orografia.
c) Vizek tana v. hydrografia.
d) A légi jelenségek tana v. klimatologia.
e) Növények földrajza.
f) Állatok földrajza.

B) Az emberi földrajz vagy anthropogeografia (Kulturföldrajz).

a) Az ember és az emberi művek földrajzi elterjedésének tényezői. Az anthropogeografia mechanikai része.

b) A népek és államaik földrajzi eloszlása, alakja és nagysága. Az anthropogeografia statikai része.

Hozzá árulnak még jelenleg:

b) 1. A néprajz, mely véletlenül szakadt a történet területétől hozzánk.

b) 2. A politikai földrajz, mely gyakorlati okokból szakadt a nemzetgazdaság területétől hozzánk.

Természetes, hogy *Ratzel* szerint a földrajz tudományának gerince az ember.

A mai szomorú eredménynek okai:

I. A tanterv a tanulókkal fejlettségüknek, értelmi színvonaluknak meg nem felelő ismereteket kiván igen rövid idő alatt elsajátíttatni. Különösen a II. és III. osztály anyaghalmaza akkora, hogy vagy szürke, ismeretlen területek maradnak fenn, vagy pedig egyetlen jellemző kép sem marad a tanuló emlékezetében s az idő jóformán hiába veszett el. Az alsó osztályokban túltömés van, míg a felsőbb osztályokban, hol az itélőképesség és rendszeres gondolatfűzés fejlettebb a tanulókban, a földrajz mellékessé vált.

II. Az alsó osztályokban tanult és kellő kapcsolatba nem került ismeretek emlékképei elhalaványodnak s ott nem lehet ezeket felhasználni, ahol új ismeretekhez lehetne őket kapcsolni. A történelem, természetrajz és fizika így a földrajzi műveltséget ki nem egészíthetik, még ha a tanárok lelkiismeretesen igyekeznek is az utasításoknak megfelelni.

III. Az együtt iskolázott tanulók nagy száma a földrajznál annál is érezhetőbb, mert épen az alsóbb, tehát a legzsúfoltabb osztályokra maradt fenn.

IV. A földrajz iránt nálunk nincs meg az az érdeklődés, mint külföldön, mit az is fokoz, hogy a szaktanítók jó részének látóköre utazásokban, személyes tapasztalatokban nem bővült eléggé, — nem is szólva azokról, kik kényszerűségből tanítanak földrajzot, mert kirendelték — s így a tárgy érdekes oldalait nem világítják meg eléggé s inkább adathalmazokkal veszik el a tanuló kedvét a tárgytól.

Lasz Samu.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Gaudig reformeszméi.

Dr. H. Gaudig, lipcsei schulrat és felsőbblányiskolai igazgató, kimondta bátran, ami szivén fekszik. Nincs megelégedve a mai iskolával. Keményen szórja oda vádjait paradoxonjaiban és egyéb merész mondatszerkezeteiben az elemi iskolától az egyetemig minden iskolafajnak. A tanítványokért való szent lelkesedésében ugyancsak elveti olykor-olykor a sulykot, mindazonáltal tiszteletreméltónak kell jellemeznem előttem fekvő két újabb munkáját, a *Didaktische Ketzerei*-t meg a *Didaktische Präludien*-t. (Leipzig und Berlin, Teubner.) Ez az utóbbi műve különösen megérdemli a figyelmet és megérdemelné, hogy lapszámra közöljünk belőle szemelvényeket.

Megizeni benne a harcot az ifjúság szellemét bénító nevelési és tanítási formáknak, megírja benne a jövendő rendszer präludiumát. Az *agyoniskolázott* német nemzet érdeklődését akarja felkelteni az iskola iránt, a schulmeiszterből schulbeamterré átfinomodott tanítót magasztos céljainak tudatára akarja ébreszteni. A tanulóban az önállóságot fejleszteni, erős, határozott egyéniséggé tenni a tanulót: ez lesz szerinte a jövő iskolájának célja. A mai iskola nem erre törekszik, a mai rendszer elfojtja a fejlődő ifjúban az embert. Ez a vád csendül végig az egész munkán.

Az energianövesztés, a cselekvésre való szoktatás és az önállóságra való tanítás az ő pædagogiájának és didaktikájának jelszava. Új csapásokon. Nem úgy, ahogy ezt a multban cselekedte az iskola, s egészen másképen, ahogy ma nevelünk és tanítunk.

Rapszodikusan egymásután sorakozó fejezetekben tárgyalja mondanivalóját. Szinte nehéz összefoglalni. Néha csak vázlatát adja annak, amit helytelenít. Van könyvében talány is. Ilyenforma: Mi ez? 2 óra hitan, 3 *óra német*, 8 óra latin, 6 óra görög, 2 óra francia, 2 óra angol, 3 óra történelem és földrajz, 4 óra mathematika, 2 óra fizika? Ez egy német gimnázium legfelsőbb osztályának

órarendje; «tehát olyan intézetnek, melyből a német népszellem felelős ápolói kerülnek ki.» Többször említi ugyanis munkájában, hogy nem idegen népek szellemvilágába való elmélyedés kell a mai embernek. A körülöttünk hullámzó élet ismerete szükséges ahhoz, hogy a tanuló majdan mint férfiú résztvehessen a vallás, az ethika, eszthetika, politika evolutiójában. Több gyakorlati tudást követel. S ezzel párhuzamos az a másik gondolatláncolata a mű más helyén, ahol a mai ifjút festi. Részt akar az életből, az élet áradatában áll, nem anyámasszony katonája (Hausjugend). Minthogy a mai élet extenzívebb és intenzívebb, mint régen, nem szabad elzárni az ifjút az élettől. Nem lehet idillt csinálni az iskolából. Az ilyen állapot veszedelmes valótlanság volna. Az érzetinger a mai embernél feljebb emelkedett. Az író szinte belemelegszik ezen a helyen a modernség szemléletébe. Mintha csak azt mondaná, amit Richard Hamannál olvastam, hogy a húszéves ifjú többet tud ma, mint az ötvenéves hajdanta — de sokkal kevesebb lelkesedés lakozik benne (Der Impressionismus im Leben und Kunst). Gaudig még hozzá teszi, hogy a tanulók nem szeretik az iskolát. Kultuszminiszteri programmpontot képezhetne — mondja — a tanító és tanuló közti benső viszony megvalósításának kérdése. Megszívlelendő gondolat! Vagy kapaszkodjunk mindnyájan a haladó idő küllőibe, vagy tágítsunk a régi kereteken.

Szép fejezete a Präludiennek a tanuló érzésvilágának nemesítéséről szóló fejezet. (67. és 229. l.)

Sok szó esik a műben a munkatechnikáról és a munkára, az önállóságra, öntevékenységre való nevelésről és tanításról. A tanító ne mint kraftmensch álljon szemben tanítványaival, a tanító egyéniségének teljes érvényesülése a tanuló egyénné fejlődésének kerékkötője. Náluk (t. i. a németeknél) minden kommandóra megy az az iskolában. Nagyszerűen kérdeznek a tanítók és a tanuló csupa fül, pontosan felel; kérdésekbe aprózzák fel a tudományt, felváltják aprópénzre, határozott cél felé vezetik a tanuló gondolkodását, irányítják, lökik, tolják. A tanulónak a világért sem szabad önállóan gondolkoznia s ennek eredménye, hogy sokat tud, de önállóan nem tud gondolkozni. Ha nincs háta mögött a tanító, akkor nagyban mutatkozik a deficit. S különösen bántja a szerzőt az a sok *előadás*. A tanuló passzive viselkedik, figyel; mert kell figyelnie. Pedig nem ez az ideális tanuló, hanem az, aki saját szántából igyekszik szellemi funkcióit mozgásba hozni. Az a sok *előadás* egyrészt (melynek szerinte az egyetem katedráján is csak ritkán van helye), másrészt a sok elaprózott kérdezgetés nem engedi a tanulót cselekvőleg részt venni az iskola munkájában. Holott csak ez volna az igazi fejlesztő, egyéniséggé fejlesztő eljárás: olvasnak pl. egy költeményt, csendben, át-

érezve, meghatva az ihlet szavától, azután kérdéseket intéznek a tanítóhoz, egymáshoz. A tanító is felel, a tanulók is egymásnak. A felsőbb osztályúaknak egy-egy drámát ad házi olvasmányul (a magánolvasmány más elbirálás alá esik, ott nem szabad sokat ellenőrizni, beleavatkozni), külön-külön mindegyiknek vagy egyes csoportoknak. Ezeket az olvasmányokat azután megbeszélik különböző szempontok szerint az iskolában. Az összefoglalást természesen a tanító végzi, amint a szerző ezt már évek óta gyakorolja is az ő iskolájában, főképen a tanítónőképzőben. Az önállóságra való nevelést több példában mutatja be. Az r ásbeli dolgozatoknál különösen érvényesíthető ez az eljárás. Megbeszéli tanítványaival külön-külön a fogalmazást is. Segíti, utbaigazítja, ahol kell.

Vajjon mit szólna Gaudig, ha 50 ilyen fejlődő egyéniséggel állna szemben?

A történelemtanítást is úgy reformálná, hogy a tanító csak akkor *tartson előadást*, amikor a tárgy természete különös lelkesedésre ragadja. Egyébként pedig olvastasson az iskolában forrásmunkákat. Természetesen csak a felsőbb osztályokban.

A tanító ne az ars docendi, hanem a tanuló *ars discendi*-jével foglalkozzék előkészületképen.

Az iskolának nincs joga az egyéniség elfojtására. Pedig — úgymond — mire a legfelsőbb osztályt elhagyja a tanuló, megvan mindegyikben egyformán a gondolkodásnak ugyanaz a technikája, ugyanaz a tartalma és ugyanaz a meghódított területe: egyéniségük azonban meghalt.

Az út az iskolából az életbe ne legyen salto mortale (D. Ketzereien). Neveljünk az életnek!

Teveli Mihály.

IRODALOM.

Acsay Ferencz: A nemzeti elem az Árpádok művelődésében és iskolázásában. Pápa, 1910. 200 oldal. Ára 5 korona.

A könyv, mint az Előszóból értesülünk, akadémiai pályamunkának készült s csak szerző mostoha körülményei okozták, hogy lemaradt a nemes versenyről, melyből Békefi Remig került ki győztesen. Két részre oszlik; az első a vezérek korabeli művelődést tárgyalja, a másik a kereszténység kulturális institucióit, a plébánosi, kolostori, káptalani, városi, udvari iskolákat és a zsidók iskolázását ismerteti. Figyelemmel átolvasván, arról győződtünk meg, hogy szerző igen tevékeny volt; a kérdés bibliografiáját szorgalmasan tanulmányozta, felhasznált jóformán mindent, amit a kiadott oklevéltárakban, elsősorban nyomtatott könyvekben talált; hogy a tények megitélésében eléggé tárgyilagos; hogy amit a sok üggyel-bajjal sikerült összehordania, abban igen sok az értékes. Készséggel elismerjük és kiemeljük ezeket, mint a könyv kétségtelen előnyeit. De vannak észrevételeink is.

A cím szerintünk nem felel meg a tartalomnak. Helyesebb lett volna egyszerűen «Árpádkori művelődésünk»-et írni. Ama bizonyos nemzeti elemre édes-kevés pozitiv adatunk van, mindenesetre kevesebb, semhogy 200 oldalt meg lehetne tölteni. Érezte ezt a szerző is s kénytelen volt megelégedni azzal, hogy csak megtüzdelte eme nemzeti elemre vonatkozó mondatokkal alapjában a művelődést tárgyazó előadását. Szerző levéltári kutatást nem végzett, adatait túlnyomólag másodkézből veszi, anélkül, hogy megválogatná segédmunkáit. Nála Vass József, Kerékgyártó Árpád, Szalay László, Horváth Mihály, Horvát István, Lubrich, Bodnár Zs., Békefi és Varjú János egyenlő rangú «források.» Kétségtelen, Szalay, Horváth stb. munkái ma is értékesek, de mutatis mutandis. Ezelőtt 50—60 évvel nyilvánított véleményeket ma meg kell rostálnunk. Igaz, szerző is meg-megpróbálja ezt, de ez nem az, amit mi kivánunk. Ő a legtöbbször rendületlenül leközli a nevezettek és még sok más véleményét, oly mértékben, hogy az egész könyv valósággal hemzseg a sok vonal feletti szószerinti idézéstől, az első rész meg $^2/_3$ részében merőben ilyen citátumokból áll. Az ilyen eljárás céltévesztett. Szakember úgyis ismeri ezeket a véleményeket, a laikus meg nem tud eligazodni bennök, főképen ha olyan esettel találkozik, mint pl. a 40. lapon:

«Marczali azt állítja . . . Új bekezdés: M. e véleménye nem lehet helyes, meg is cáfolja egy más helyen ő maga . . . és leközli M. öncáfolatát 13 nyomtatott sorban. Különben is az olvasó elsősorban a szerző véleményére kíváncsi. Ez a másodkézből való merítés az oka, hogy az egyes fejezetek értéke attól függ, minő auktorok álltak szerző rendelkezésére. Eszerint aránylag sikerültebb a plébánosi, kolostori iskolákról, leány- és zsidóiskolázásról szóló fejezetek, mert itt Békefi igazi forrásmunkáiból, a kolostori iskolázásnál meg rajta kívül a tudós bencés történetírók, Erdélyi, Sörös munkáiból meríthetett. A városi iskolákról szóló fejezet kezdő soraiban olvassuk: « . . . nem mintha érdemlegeset tudnánk mondani (t. i. a városi iskolákról) . . .» és mégis képes 58 oldalt tele nyomtatni, holott Békefinél is, aki pedig ezzel a kérdéssel szakszerűen foglalkozott, csak 18 oldalra telik. Érthető volna ez, ha szerző Békefi kutatásait tovább vinné, kiegészítené. De ezt a legjobb akarat mellett sem mondhatjuk. Szerző 20 oldalon beszél a városok keletkezéséről Európában és Magyarországon, s csak a 21. oldalon tér át a városi iskolára. Szerző lépten-nyomon elkalandozik a későbbi századokba. Már pedig Mátyás nyugoti politikájának, vagy Zápolya (sic), Európa első oligarchájának (sic), az Anjouk, Luxemburgi Zsigmond, a Hunyadi-fiak, az első Habsburgok neveltetésének igazán semmi köze az Árpádkori nemzeti elemhez. Békefinél ezek helyén vannak, az ő könyve 1540-ig terjed. A miatt meg ne piruljon szerző, hogy mit kívántak a zsinatok a XV., XVI. században egy felszentelendő paptól. Olvassa csak el Békefinek a káptalani iskolákat tárgyaló könyvét, (313. l.) megkapja a felvilágosítást. Úgy látszik, nem olvasta végig ezt a munkát, bár idézi. Sajátságosan hangzik: «A keleti egyház kultúrája, szellemi élete a császári udvar bilincsei közt nyögött, kiható, bekapcsoló ereje nem volt» (57. l.) vagy: « . . . pápák nélkül elterjedt volna a kereszténység, de szerzetesek nélkül aligha» (79. l.). Előadásán bizonyos nyugtalanság észlelhető; az a folytonos vitatkozni akarás, de nem komoly, tudományos formában, hanem csak rövid, közbevetett, eléggé meg nem okolt nyilatkozatokban, fárasztó az olvasóra. Ismétlésekbe esik. Nyelve sem mindig kifogástalan, pl. «Bizonyos, hogy a műveltség valami magasabb fokra kellett legyen, hogy álljon.» (42. l.) De nem folytatjuk.

Ha szerző kevesebbet markol, ha szerényebb feladatot tűz maga elé, t. i. azt, hogy a már felkutatott és sok helyen található értékes anyagot egy könyvben foglalja össze és adja a közönség kezébe, — szándékát csak dicsérhetnők s könyvéről csupán elismeréssel szólnánk.

Dr. Tóth-Szabó Pál.

*

Adolf Rude: Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung der neueren Bestrebungen. I. Band. Methodik des Gesinnungs- und des Sprachunterrichts. 397. S. II. Band. Methodik des naturkundlich-mathematischen und des technischen Unterrichts. 581. S. VIII. verbesserte Auflage. 1910 u. 1911. Osterwieck (Harz) und Leipzig. Verlag von A. W. Zieckfeldt.

Egy ember munkája ez a hatalmas két kötet, amely a «Der Bücherschatz des Lehrers» c. vállalatnak VIII. és IX. köteteként jelent meg Beetz (Gotha) és Rude (Nakel) szerkesztésében. Maga Rude írta mindkét kötetet és hogy jól megírta, azt már a nyolcadik kiadás bizonyítja. Nem nézhetjük ugyan ezt a mi pædagogiai irodalmunk viszonyainak szemüvegén keresztül, mert Németországban nemcsak a tanférfiak érdeklődnek a modern pædagogia eredményei iránt, hanem a nagyközönség jó része is. Nálunk ez nincs meg, még a nagyközönséget ízig-vérig érdeklő, kiváló munkát sem igen olvassák sokszor az arra hivatottak sem, pedig életpályájuk erre kötelezné őket. A methodikától meg épenséggel félnek az olvasók. Rude munkájától azonban nincs mit félni, mert nem száraz adatokat sorol fel a szerző, hanem rövid, világos útmutatást ad, segítségül hívja a legnagyobb tekintélyeket, ha nagyobb bizonyító erőre van szüksége.

Felöleli az egész népiskolai tanítás anyagát, megjelöli azt az utat, amelyen a vallásoktatásnak haladnia kell, ha egységes akar maradni. Felsorolja a tárgyakat, a melyeket a vallástanítónak okvetlenül bele kell illesztenie a tanítás keretébe. De a puszta szó nem elég, fel kell ölelni a kiválóbb személyek, események jellemzését, ezeket felolvastatjuk, képekkel illusztráljuk. Soha nem szabad elmulasztanunk, hogy amikor csak lehet, mindig énekeljünk a gyermekekkel, mert ez egyike a legtisztultabb vallási érzéseknek.

A történelem tanítását Rude a mondákon kezdi, amint azt a helyes történelmi érzék megköveteli. Csakhogy nem szabad a gyermekek fejét történelmi számadatokkal, az események puszta felsorolásával megtömni, hanem a fősúlyt a művelődésre kell fektetnünk. Rude nem engedi el a politikai hatások kifejtését sem, ami talán nem célszerű, mert a politikai viszonyok mérlegelése nem való a népiskolába, ahol a helyes igazságérzet még nem fejlődik ki a maga egészében. Az pedig, hogy a tanító kimutassa, mint győzedelmeskedik (Németországban) a porosz állameszme ész és vér segítségével, és hogy mennyire felette áll Poroszország egyéb államoknak Európában, a külföldről nézve kissé furcsának tetszik. A tanításnak lényeges kelléke, hogy az igazságra támaszkodjék, még pedig az objektív igazság alapján álljon, mert máskülönben álmodozókat nevel. Nagyon szépen fejtegeti Rude, hogy mikor kell a tanítónak az objektív és mikor a szubjektív igaz-

ság álláspontjára helyezkednie, de önmaga nem tartja be ezeket a szabályokat. Ezen a ponton kívül, amit mond, majdnem mind aláírhatjuk kifogás nélkül. Különösen áll ez arra, amit a történelmi szemléltetésről, a hazaszeretet felkeltéséről mond.

Az első kötet harmadik részében a német nyelv tanításának módszertanát fejtegeti. Nehéz a nemek, a többesszámok megtanulása, azután a helyesírás elsajátítása. Nemcsak mi panaszkodunk, ugyanazok a bajok megvannak a német iskolákban is. Rude azt szeretné, hogy a természetben szemléltetve tanítanák az egyes fogalmakra a gyermekeket. Ebben a tekintetben Scharrelmannra hivatkozik, aki könyveiben nagyon sok példát mutatott erre vonatkozólag. Ha nem találjuk a természetben a szemléltetendő tárgyat, akkor a festő-ecsethez, a rajzoló-önhöz nyúlunk, hogy azzal állítsuk elő tőlünk telhetőleg az ismertetendő tárgy képét. Ezt a tervét is az összes népiskolákra kidolgozta, az egy- és kétnyelvűekre is, alsó- és felsőfokon egyaránt. Amiket pedig a helyes és jó olvasás kellékeiről, szabályairól, mikéntjéről mond, nálunk is sokan megszívlelhetnék.

A második kötetben a földrajz, természetrajz, természettan, számtan, mértan, írás, rajzolás, ének és testgyakorlás tanításának módszertanát kapjuk. A földrajzi oktatás feladatainak megjelölése után a földrajzi ismeretek fejlődését mutatja be Rude az ó-, közép- és újkorban. Nem az a cél, hogy az egész földkerekséget megismerjék a népiskolai tanulók, hanem elsősorban a hazát, azután a Föld fontosabb részeit. A «haza» fogalma szűkebb és tágabb. A szűkebb haza az a falu vagy város, ahol lakunk, a tágabb pedig az ország, amelynek polgárai vagyunk. A honismertetésnek kétféle módja van, földrajzi és történeti. Az első térben ismerteti hazánkat, a második pedig időben. A földrajzi oktatás magába foglalja az ország növényeit és állatait is, de mindezeket csak röviden szabad érintenünk a tárgyalás folyamán. Az ország történelmi ismertetése a történelemtanítás keretébe tartozik.

Ritter Károlynak, a históriai- geografiai irány megalapítójának méltatása után ismerteti Rude a leíróföldrajz, majd a kulturgeografia módszereit. Okvetlenül szükségesnek tartja a rajzot a földrajz tanításánál még a népiskolában is, ami ugyan nem lehet művészi a tanulóknál, de annál inkább a tanító részéről. Tudjuk azt, hogy nálunk csak újabb időben kezdik a növendékeknek rajzolva tanítani a földrajzi és természettudományi tárgyakat. De, hogy a tanítás sikeresebb legyen, a tanítóképzőkben, az egyetemeken meg kellene tanítani a tanítói, tanári pályákra készülőket rajzolni. Csakhogy ez ma még nincs meg, épen azért nem róhatjuk fel a legtöbb esetben az illetőknek sem, ha rajzbeli képességeik nem kifogástalanok.

A természettudományok módszereinek ismertetésénél hasonlóan

ügyel minden fontosabb mozzanatra. Oktatásmódján a biológiai alapból indul ki, leírja, mint tehetünk megfigyeléseket az iskolateremben, az iskolakertben, a szabad természetben. Kifejti a természetrajzi gyüjtemények jelentőségét, beszél a képek felhasználási módjáról, de még jobban az alkalomadtán táblára vetett ügyes rajzokról.

A természetrajzi oktatás keretébe illeszti be az egészségtan elemeit. Nagyon helyes módszer ez, mivel önálló iskolaorvost nagyon kevés falusi iskola tarthat, azért legalább a mindennapi élet egészségtanának alapelemeit tárja fel nekik a tanító. Természetesen azt csak akkor lehet tenni, ha a tanítóképzőkben alapos egészségtani oktatást nyertek a tanítójelöltek. Sok téves ismeretet csak így szüntethetünk meg a nép között. Ezekhez csatlakozik a fizikai tünemények ismertetése, mert köztük is sok olyan van, amelyekkel majdnem mindennap találkozunk és mégsem ismerik őket.

Mindenütt azt vesszük észre, hogy Rude ügyesen válogatta ki mindazt, amire a mindennapi életben szükségünk van. Nem keres hozzájuk bonyolult módszereket, hanem a legegyszerűbb, legvilágosabbat választja. Tapasztaljuk ezt nemcsak a földrajz és természetrajz módszereinek ismertetésében, hanem a következő fejezetekben is, ahol a számtan mértan, írás, rajz, ének és testgyakorlás módszereit taglalja. A munkák egész tömegét sorolja fel minden fejezet után, amelyek mind az illető tárgykörre vonatkoznak. Válogathatnak köztük a tanférfiak, kiki a saját szükséglete szerint. Nemcsak ajánlatos, hanem szinte szükségszerű az ilyen módszertani munkák olvasása, mert új gondolatok, új tervek, beosztások tárulnak az olvasó elé, amelyeknek tanító és tanítvány egyaránt hasznát láthatja csak.

Dr. Horváth Károly.

*

R. Schulze: Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pædagogik. Leipzig, 1909.

Azoknak, akik nem elégesznek meg a kísérleti lélektan és pædagógia újabb eredményeinek egyszerű tudomásul vételével, hanem maguk is szeretnének egyik-másik probléma mélyébe tekinteni, vagy akik a puszta megfigyelésnél biztosabb eljárással óhajtanak növendékeik lelki világába tekinteni, de nincs alkalmuk a szükséges eszközökkel és módszerekkel megfelelő laboratóriumban megismerkedni, azoknak jó szolgálatot tesznek e könyvnek illusztrációkkal megvilágított útmutatásai. Haszonnal forgathatják azok is, akik a középiskolai lélektani tanításban kívánnak helyet juttatni a sokáig már nem nélkülözhető kísérletezésnek. A mű mintegy száz készüléknek a leírását és használati utasítását s vagy kétszer annyi kísérlet ismertetését artalmazza.

Bevezetésében számot ad a lélektani kísérlet alapelveiről, a fizikai, biológiai, pszichológiai mértékmeghatározásokról; ezután áttér a lélektani mérési módszerekre, majd sorba veszi a lelki élet összes jelenségcsoportjai körében végezhető fontosabb kísérleteket.

Kevés kivétellel elégséges felvilágosítást nyújt mindazokról a kísérleti vizsgálódásokról, melyek segítségével a tanulók lelki készségeit, tehetségeik mértékét és minőségét a tudomány mai eredményei által rendelkezésünkre bocsátott eszközökkel kikutathatjuk s így hozzájuk közelebb férkőzhetünk.

Két hiányát azonban nem mellőzhetjük hallgatással a könyvnek. Mindkettő abból származik, hogy a szerkesztő nem vette kellőleg tekintetbe az iskola szorosabb igényeit. Az ismertetett kísérletek között több van olyan, melyek egy rendesen felszerelt középiskola fizikai szertárában található eszközökkel vagy azokból összeállítható készülékekkel is végezhetők. Erre nézve tehát nagyon hasznos lett volna néhány útbaigazítással szolgálni, mert a kezdő kísérletező nem egykönnyen jő rá azok összeszerkesztésének módjára (hacsak nem fizikus), a könyvben felsorolt készülékek legtöbbje pedig meglehetősen drága, amilyenekből az iskola csak időről-időre szerezhet be egyet-egyet.

A másik hiányosság a tanulásban oly nagy fontosságot játszó, emlékezeti körébe tartozó kísérleteknek jelentőségükhöz mért csekély terjedelmű tárgyalása.

A látó és halló-típus megkülönböztetésének, az egészben és részletekben való tanulásnak kísérleti vizsgálata s az ebből levonható tanulságok a kutatók szerint nagyon fontos és határozott követelményeket támasztanak a tanulás módjára nézve.

Meumann, az emlékezetről szóló műve második kiadásában (Ökonomie und Technik des Gedächtnisses, II. Aufl., 268. l.) azt mondja, hogy az iskolai tanulás ma nemcsak nem gyakorolja a növendékek emlékezőtehetségét, hanem szinte gátolja annak fejlődését. Kísérletei szerint tanulóink emlékezőtehetségének teljesítő képessége megfelelő eljárással a mainak kétszeresére, sőt háromszorosára volna emelhető.

Egy olyan tekintélyes tudósnak, mint Meumann, lesujtó kritikája kell, hogy gondolkozóba ejtsen s vizsgálódásokra és javításokra indítson.

Schulze könyve e tekintetben csupán a legszükségesebbet nyújtja, mely csak bevezető gyakorlatnak válik be; alaposabb vizsgálódások végrehajtása céljából tehát kiegészítésre szorul.

V. S.

*

Wilhelm Müller: Amerikanisches Volksbildungswesen. Mit 8 Beilagen. Verlegt bei E. Diederichs in Jena, 1910.

A szerző hosszú évek tapasztalatai alapján részletesen megrajzolt képét adja ebben a 121 oldalra terjedő munkában az Egyesült-Államok népmívelési intézményeinek.

Eddig inkább a szokatlan, a rendkívüli kötötte le az Amerikajáró európaiakat. Megfeledkeztek arról, hogy annak a szokatlan ipari fellendülésnek, azoknak a rendkívüli technikai vívmányoknak és bámulatos telepítéseknek hordozói Amerika hatalmas szellemi áramlatai, amelyekből csak nagyritkán téved hozzánk egy-egy gyenge hullám. Az amerikai igazi nevelő nép. Az állam, a városok, társulatok, egyesek, európai fogalmak szerint szinte óriási összegeket fordítanak a közművelődésre. És egyre fokozódó mértékben.

Amíg például 1870-ben az Unio egy-egy polgárára csak 1·75 dollár esik iskolaadó fejében, addig 1906—07-ben 3·90 dollárt fizet átlag az amerikai. Hogy még egy példát említsek, Cincinnati városa még egyszer annyit költ iskolai célokra, mint Bécs; holott csak félannyi lakósa van. S míg a XIX. század elején úgyszólván csak lelkészek és jogászok törődtek az iskolával, most az iskola, a *nemzeti* művelődés (erősen hangsúlyozzák a nemzeti-t) áll az érdeklődés középpontjában. Roosvelt maga is *nemzeti szerencsétlenségnek tartaná*, ha elhanyagoltatnék az átlagpolgár testi és szellemi nevelése. Férfi, nő, gyermek, gazdag és szegény egyaránt, vetekednek népnevelési intézmények erkölcsi és anyagi támogatásában. Az előkelő hölgyvilág noblesse oblige-a is ebben az irányban keres magának teret a működésre. És irigyelnünk kell, meg utánoznunk kellene főképpen a sajtó hatalmas közreműködését. Még a nyilvános könyvtárak új beszerzéseit is közzéteszik időről-időre. A «közoktatás» szerény rovata szinte irónia a mi napilapjainkban, párhuzamban az amerikaiak eljárásával.

Könyvünk sorra veszi a közművelődés szolgálatában álló intézményeket. — A kisdedóvókban különös tekintettel vannak a gyermek munkaösztönére. A szellem társává teszik a kezet. Mintegy átmenet a gyermek foglalkozása a játékból a munkára s így összekötő kapocs a kisdedóvó az iskola és a család között. A bevándorlók áthasonulását nagyban elősegíti, és azonkívül felhasználják ezt az intézményt arra is, hogy asszonyok és leányok gyermektanulmányokat folytatnak benne. Az alkotmány mellett legfőbb nemzeti kincse az amerikainak a népiskola. Az intézőbizottságok választásában nemcsak a férfiak vesznek részt, hanem asszonyok és lányok is. A Public Schoolba 6—14 éves gyermekek járnak. A nálunk, úgy látszik, mármár divatjukat múló, vagy ami még rosszabb, néhol még életbe sem

léptetett szülői értekezletek ott olyan szükségletét teszik az atyáknak és anyáknak, — akárcsak nálunk a kávéházba — és színházbajárás. Azonkívül az iskolák lapos tetején alakított népkertek csalogatják esténként a szomszéd utcák szegényebb lakosságát kedves eszmecserére és ártatlan szórakozásra. Szülők egyesületei alakulnak, akiknek kiküldött képviselői jelen vannak az iskolatanácsban. Ezt ott jognak minősítik. — Los Angeloban (Kalifornia) 1907-ben 60 szülői egyesület volt. — Az iskolát tekintik legalkalmasabb helynek egymás kímüvelésére. A rochesteri férfiak egyesületének alapszabályaiban pl. világosan meg van írva, hogy a választópolgárnak tisztán kell látnia gazdasági és politikai kérdésekben s hogy ennélfogva az iskolában, mint legalkalmasabb helyen, találkoznak majd egymás felvilágosítása céljából.

Érdekes eszméje Wilson *L. Gillnek* az iskolaközség, iskolaváros szervezése. A legfegyelmezetlenebb iskolákban is rendet teremtenek az ifjúság önfegyelmezésével. A polgári kötelességeket és jogokat nemcsak elméletben ismeri meg a tanuló, hanem maga gyakorolja is. A tanulókból alakított községtanács parlamentáris módon, időről-időre tartott üléseiben biráskodik tanulótársainak kihágásai fölött. Ott nem megy virtus-számba az osztályokban elkövetett diákcsínyek, bűnök eltitkolása; erkölcsi kötelessége mindegyiköknek, hogy a törvények és szabályok megszegőjét bíró elé állítsák. S nyugodtan vetik alá magukat a kiszabott büntetésnek. A megrendszabályozott tanuló nem lesz többé vértanuja az intézet igazságtalan (?) biráskodásának; magábaszáll, be kell látnia, hogy botlott, ha már tanulótársai is pálcát törnek fölötte.

Sikerrel alkalmazzák ezt az önfegyelmező eljárást a William R. George, newyorki polgár szervezte ifjusági köztársaságban is. 1890-ben száz elhagyott gyermeket összeszedve, Freevillebe telepítette, munkára szoktatta és becsületes embereket nevel belőlük. Gilltől függetlenül jutott hasonló törvényhozói és biráskodó eljárás életbeléptetésének gondolatára. Bevált itt is a *Junior Republic* intézménye, amint ő elnevezte. Maguk a szülők küldik most már oda gyermekeiket, olykor-olykor pedig a gyermekbiróság — mert ez az intézmény már évek óta teljesíti Az Egyesült-Államokban áldásos működését — bizza rá a bűnöző gyermekeket. Statisztikai kimutatások arról tanuskodnak, hogy 500 ott nevelt gyermek közül csak hárommal gyült meg a baja azután a bíróságnak, hat elkallódott nyomtalanul; a többi mesterséggel vagy kereskedelemmel keresi meg kenyerét. Nyolc évvel később még két ilyen Junior Republic keletkezett. Egy Georgia államában, egy pedig Kaliforniában. A nagyvárosok kóborló, az erkölcsiség lejtőjén pusztulni induló gyermekeit

így mentik meg Amerikában. A nyomor, az ifjak tettrevágyása (ha rossz irányban is), a feltünés vágya (képes bulvárlapokban való szereplés után), ezek a züllés közvetlen előidézői. Ezeknek adnak jó irányban teret a működésre és érvényesülésre ilyen intézetekben.

Roosevelt és a Harvard-egyetem híres tanára, Eliot, szintén ajánlják. Ámbár a vezetés és ellenőrzés nagy felelősséget hárít a tanításra. A worcesteri Clark-egyetem rektora vagy 15 évvel ezelőtt azt mondá, hogy nincsenek Amerikának eredeti iskolareformeszméi. Mindent keletről kaptak. Csak egyre büszkék, egy eredeti ujításuk van: az, hogy a tanulók egyenkint ülnek külön-külön padban. Most, mondja a szerző, büszkén említhető Lang reformja, mellyel az iskolát társadalmi gyülekezőhellyé tette és Gillnek iskolaközsége.

Talán még a *Chantanqua-System* is ilyen nagy fontosságú újítás. Mikor Holst tanárt, Amerika alkotmánytörténetének hírneves íróját megkérdezték, mi tart ő az újvilág legjellemzőbb jelenségének, ezt felelé:

Menjetek a Niagarához, azután a szeglet körül haladva nézzétek meg Chantanquat. New-York államának délnyugati részén a hasonlónevű tó partján fekszik Chantanqua városa. Jelentéktelen hely télen át; nyáron azonban ezrekre rúg azok száma — társadalmi, nemi és korkülönbség nélkül, — akik ott nagy, oszlopos házban, a filozófia csarnokában és amfiteátrumában a híresnél híresebb szónokok, szavalók, zenészek előadásait, lelkesítését hallgatják. 1874-ig nyulnak vissza a kezdet szálai. Azóta óriási méreteket öltött. Nemcsak az üdülésre szánt nyári hónapokban egészitik ki ismereteiket, hanem magukkal viszik a külön erre a célra készült tankönyveiket haza és otthon egymással érintkezésbe lépve folytatják az önművelést. A Chantanquarendszer azért általános elterjedtségnek örvend, gyűjtőfogalmává lett a nyári kurzusoknak.

A népegyetemmel is bámulatos eredményeket érnek el.

Chicagóban és Philadelphiában teljesen ingyenes; maguk a városok részesítik anyagi támogatásban ezt az áldásos intézményt, sőt az egyetemek is. Azonkívül külön társadalmi kitelepítések keletkeztek. Felkeresik az elhagyott, a műveletlen néposztályt a nyomor tanyáin. A Columbia-egyetem 250 férfi és nőhallgatója tanít és nevel ily módon New-York különböző settlementjeiben. Az egyetemen külön tanszéke van a filantropiának. Gyakorlati alapon oktatják az érdeklődőket a jótékonyságra. A társadalom tehetősebb osztályaiból sok-sok hallgatója akad és tényleg gyakorolja is.

A Carnegie-intézet, Pittsburg városának közepén, maga a legnagyobbszerű közművelődési palota, melyet Carnegie alapított, aki már eddig 72 millió márkára rúgó összeget adott jótékony, illetve nemzetnevelő célokra.

Nagy könyvtár, zenecsarnok, képzőművészeti termek, természetrajzi, természettudományi gyűjtemények, technikai ügyességek elsajátítására szolgáló műhelyek, felolvasótermek. És mindez ingyen áll rendelkezésére a művelődni vágyó közönségnek. Célja: a köz szolgálatára való képesítés. Ott nem sokáig fontolgatják a gazdagok, jó lesz-e, eredményes lesz-e az alapítandó intézmény. Merészen dobják bele millióikat — és pedig még életükben — a társadalmi élet nagy kohójába.

Egyébként két nagy pædagogia-társaságuk elég hatalmas szervezet a népnevelés előmozdítására. Az egyik, melynek tagja mindenki lehet, a National Educational Association és a tanító-meg tanítónő-tagokból álló Public Educational Association.

Nagyon jellemző hálairatokat olvastam közönséges emberek tollából. Hálásak a nyert oktatásért, mert arra képesíti őket, hogy jobban nevelhessék gyermekeiket. Ez az igazi népnevelés megbecsülhetetlen eredménye. *Teveli Mihály.*

*

Friedrich Michael Schiele: Geschichte der Erziehung. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung, 8-adrét, 166 lap. Ára 2 M. 40 f.

Schiele Mihály, a tübingeni egyetem magántanára, már több igen érdekes egyházi és filozófiai dolgozattal vonta magára a szakkörök figyelmét. A «Deutscher Glaube», valamint «Religions-geschichtliche Volksbücher» című művei rendkívül népszerűekké váltak és ezer meg ezer példányban forognak a német ifjúság kezében.

Most Schiele a pædagogia történetét adja négy felolvasásban rövid és értelmes előadásban. Szerzőnk minden egyes nép nevelésügyének formáját vizsgálva, mindig ama formák vizsgálódására is kiterjeszkedik, melyek között az illető társadalom szervezkedett.

Az első felolvasásban a legprimitivebb népek, továbbá az atyafiságon nyugvó alkotmánnyal biró népek, különösen az egyiptomiak, perzsák és zsidók, végül a görög és rómaiak nevelésügyével foglalkozik behatóbban.

A második felolvasás a középkor nevelésügyének ismertetéséről szól és itt ama különös véleményének ad kifejezést a szerző, hogy a kereszténység a nevelés ügyének történetében nem korszakalkotó.

Habár a kereszténység, mint tan a rómaiak körében elterjedt és egy tan elterjedésének legnemesebb eszköze a tanítás, de ez a tanítás tulajdonképen misszió és nem az ifjúság tanítása. A hittanra pedig csak felnőtteket tanítottak, hogy a keresztelésre elő-

készítsék őket. A pædagogia azonban a felnőtteknek a fiatalsághoz való viszonyát kutatja, ezért az ó-egyház katakézise nem tartozik a nevelés történetébe, különben pedig a középkorban a filozófia az egyháznak legkomolyabb ellensége volt. Miután szerzőnk a középkor iskolai tantárgyainak mibenlétét és tanításának módszerét ismertette, behatóan a népiskolával foglalkozik, amelyről azt bizonyítja, hogy az egyházi célokkal semmi viszonyban nem állott, helyét az egyházi hatóságokkal való harcában vívta ki és így a legrégibb népiskola az ipar teremtménye.

Az újabbkori pædagogiának története (III. felolvasás) meglehetős sok helyet foglal el Schiele művében. Kezdi a humanizmus és a reformáció idejének pædagogiai történetével, átmegy ezután a Fürstenstaat iskoláinak berendezésére, alaposan ismerteti a Francke által megalkotott és még máig is virágzó árvaházat, végül annak a véleményének ad kifejezést, hogy mikor az iskola az egyháztól különvált, akkor jött létre a tanítói állás is, mert eddig a latin iskolákban theologusok, a népiskolákban pedig kézművesek és kiszolgált altisztek tanítottak. Ekkor azonban úgy, amint a magasabb fokú iskolák lassanként hivatásszerű tanítókat kapnak, oly tanerőket, kik egyetemi szemináriumokban nyerik kiképeztetésüket, — a népiskoláknál is hivatásszerű tanítókat alkalmaztak. A felvilágosodás tehát az iskolának az egyháztól való elválása által teremti meg a hivatásszerű tanítói állást.

A negyedik és egyszersmind utolsó felolvasás az újkor pædagógiájának van szentelve.

Említenünk sem kell, hogy Herbart, Pestalozzi, Herder és Goethe művei kiváló helyet foglalnak el e fejezetben.

A szerző nem mulasztja el művének végén a XX. század pædagogiájára és ennek jövőjére is egy pillantást vetni, melyre nézve reformokat jósol. Ezek szerzőnk szerint az iskolák minél szélesebb alapon álló különféleségén, valamint az iskolák nagyobb önállóságában fognak állni.

A szerző reformeszméi — melyeket nagy értelemmel és kiváló eréllyel fejteget — a pædagogusokat bizonyára még soká foglalkoztatni fogják.

Téri József.

*

L. Dugas: Le problème de l'éducation. Essai de solution par la critique des doctrines pédagogiques. Paris, Félix, Alcan, 1909.*

Általánosan ismert dolog, hogy a pædagogiában — épúgy, mint a filozófiában — különböző elméletek állanak egymással szemben, teljesen ellenkező nézetek képviselői bizonyítják a maguk igazát s gyakran éppen a legalapvetőbb kérdésekben nincs megegyezés. Jogosan mondhatjuk tehát, hogy a nevelés csakugyan probléma, azaz megoldásra váró kérdés. Erre a sokfelé elágazó kérdésre igyekszik feleletet adni a címül írt munka, mely a franciáktól megszokott élvezetes stílusban beható kritikai vizsgálatnak veti alá a különféle pædagogiai tanokat és elméleteket, hogy elfogadható megállapodásokra jusson a sok, egymással ellen*lábas* vélemény útvesztőjében. A szerzőnek az volt a célja, hogy kifejtse az ellentétes felfogásokat, megállapítsa viszonylagos értéküket s összeegyeztetésük útján kihüvelyezze az igazságot.

A bevezetés azt a sokat vitatott kérdést elemzi, vajjon tudomány-e a nevelés, vagy művészet, mesterség, gyakorlati ügyesség. Dugas szerint sem az egyik, sem a másik, hanem mind a kettő. A pædagogia a nevelés gyakorlatának elmélete, vagyis az a tudomány, melynek tárgya a nevelés gyakorlatának elméleti mepalapozása, céljának kitűzése, eljárásainak jellemzése. A tudomány és gyakorlati tevékenység kézzelfoghatóan különbözik ugyan, de kiegészíti, kölcsönösen táplálja és ellenőrzi egymást. A normális elme mind a kettőből merít, egyikben sem szigeteli el magát. Van érzéke az élet iránt, de nem merül el teljesen a gyakorlati életbe, fel tud emelkedni a tudományos gondolkodásnak szélesebb látókörébe s a tudomány elveit követi.

A bevezető fejtegetésnek számos idézete és hivatkozása folytonosan *Comte* pozitív filozófiájára utalja az olvasót s mintegy előre jelzi, hogy az egész művön a Comte-féle filozófia szelleme vonul végig.

Rousseau a másik nevezetes író, akinek hatását szintén erősen tükrözi a munka. Az ő neveléstani nézeteihez kapcsolódik Dugas könyvének első nagyobb fejezete, melynek címe: *A negatív nevelés.* Ezt a műszót nem lehet valami szerencsésnek mondani, mert nem fejezi ki világosan a fogalmat: a nevelőnek viszonylagos passzivitását, mely már valósággal közhellyé vált az újkori pædagogiában.

Rousseau gondolatkörében gyökereznek az *időelőtti nevelés*ről szóló fejtegetések is, melyeknek veleje az az elv, hogy mellőzzünk a

* III. + 344 l. — Megjelent a *Bibliothèque de philosophie contemporaine* c. gyűjteményes vállalatban.

nevelésben mindent, ami a gyermekre nézve még korai. Ez igen egyszerű követelmény, de sohasem veszik figyelembe. Szem előtt tartása egymaga is valóságos pædagogiai forradalmat okozna, úgymond szerzőnk. Az általában divó nevelés mindig korai. Legzsengébb korától kezdve tanulmányainak befejeztéig mindig erejét meghaladó föladatok végzésére van a gyermek kényszerítve. Nemcsak az értelmi nevelés kezdődik idő előtt, hanem az erkölcsi nevelés is. A tétel ebben az alakban mindenesetre túlzás, de nem lehet elvitatni tőle némi igazságot. Meg kell szívlelni azt a figyelmeztetést, hogy az időelőtti nevelés kétszeres munkára kárhoztatja a gyermeket, akinek az idő előtt tanult és meg nem értett dolgot újra kell tanulnia, pedig e második alkalommal már hiányzik a dolog iránt való érdeklődés, a kíváncsiság hajtóerejének jótékony működése.

Az időelőtti nevelés azonban nemcsak teljesen hiábavaló, céljátévesztett erőlködés, hanem határozottan rossz is egyúttal. Káros következménye a szajkózás (*psittacismus* vagy *verbalismus*), mely abban áll, hogy a gyermek nem érti meg, amit mond, nem fűz a szavakhoz semmi tartalmat. A szavak őneki csak puszta szavak, *sunt verba et voces praetereaque nihil.*

Minden oktatás verbálissá válik, ha meghaladja a tanulónak értelmi színvonalát. Pl. a gyermeknek legföllebb csak halvány sejtelme lehet valamely ország intézményeiről, törvényeiről, politikai viszonyairól, szóval mindazokról a dolgokról, melyek a történelem tárgyát teszik. Nem is érti mindig azokat a kifejezéseket, melyek a történeti stílusban előfordulnak. Politikai és egyéni szabadság, alkotmány, országgyűlés, népfelség stb. mind khínai nyelven van őrá nézve. De azért mégis beszél ezekről a dolgokról, szavakat mond, melyeknek azonban semmi jelentését nem érzi.

Az elméletben már az unalomig emlegetett közhelyekké váltak, de a gyakorlatban még máig sem tudtak utat törni azok a pædagogiai aranytanácsok, melyeket szerzőnk is megismétel: Minden tárgyból csak annyit tanítsunk, amennyit a gyermek megérthet és úgy, hogy megérthesse. A tárgy ne múlja fölül a gyermek erejét. A tanítás a lehető legnagyobb fokban reális, tapasztalati jellegű legyen. Ne használjunk olyan szókat, melyek megzavarják a gyermeket rejtélyes és homályos értelmükkel: ne használjunk elvont szavakat.

Nem ilyen általánosan ismert és elfogadott tétel, de föltétlenül gondolkodásra késztet az az állítás, hogy az oktatás módszerének tökéletesedése is hozzájárult a psittacismus kifejlesztéséhez. Nagy fontosságot tulajdonítunk a módszernek s minden ismeretet módszeresen feldolgozva adunk tanítványainknak, ezzel aztán fölmentjük őket minden szellemi munkától, észbeli erőfeszítéstől, útját vágjuk

önállóságuk, egyéniségük kifejlődésének. Csak recipiálják a készen kapott tudományt s mivel nem kerül semmi fáradságukba, tevékenységükbe a megszerzése, nem is hasonítják át teljesen.

Abban is sok igazság rejlik, hogy a legtöbb ember műveltsége puszta psittacismus, üres szótudás. Csak annyit tud mindenből, hogy azt a látszatot kelti, mintha értene hozzá. Mindenhez hozzá tud szólni, de csak fölületesen, a dolognak mélyére nem hatolva. Gyakran a társalgás művészete is abból áll, hogy szóáradattal palástoljuk gondolatokban való szükölködésünket. Éppen ezért Dugas nézete szerint a legnagyobb szolgálatot azzal tehetjük az oktatásnak, ha mindenütt kérlelhetetlenül harcolunk a psittacismusnak minden formája ellen.

Igen érdekes gondolatokat és gazdag anyagot találunk Dugas munkájának második szakaszában, melynek címe a következő: *Formális nevelés vagy értelemfejlesztés. Tárgyi, pozitív nevelés vagy oktatás.* A formális és materiális elvnek küzdelméről van itten szó, arról, hogy a nevelésben az elért szellemi eredmény vagy az elsajátított anyag-e a fő. Mind a két fölfogásnak megvannak a maga elméletírói, ékesszavú szószólói. A formális nevelés elméleti típusának tekinti szerzőnk értelmi téren *Montaigne*, a *Port-Royal* és *Mme Necker de Saussure* pædagogiáját, erkölcsi vonatkozásban pedig *Mme de Rémusat*-nak a nőnevelésről vallott nézeteit. Ezeknek az elméleteknek bíráló méltatásában Dugas rokonszenve a formális nevelés felé hajlik s ennek alapelvét föltétlenül helyesli, mert az ész és jellem kiformálása bizonyára előbbvaló az ismeretek és erkölcsi habitusok megszerzésénél. A nevelésnek kétségkívül a gyermek személyiségének kifejtését kell céljául kitűznie. Szerzőnk is siet azonban megjegyezni, hogy a «formális nevelés» csak pædagogiai irányt jelöl, nem pedig valami kézzelfogható tényt. Ez nincs és nem is lehet meg a valóságban, ez csak elvonás. Az alak ugyanis elválaszthatatlan az anyagtól. Az elmét ismeretek, az akaratot cselekedetek nélkül nem lehet fejleszteni. Itt csak egyazon dolognak két oldala, két különböző szempontból tekintése forog szóban. A formális és materiális nevelés szerves egész, melynek alkotó elemeit csak gondolatban lehet szétválasztani.

A materiális vagy pozitív nevelés elemzésében ismét Rousseaura megy vissza Dugas. Rousseaunak egész neveléstani elmélete erős ellenhatás az időelőtti, elvont és verbális oktatás ellen, melynek helyére ő a hasznos, konkrét, reális oktatást teszi. Elévülhetetlen érdeme, hogy a könyvből merített tudást hátra szorította az őt megillető helyre s a gyermek tapasztalati körébe eső dolgoknak közvetlen megismerését állította előtérbe. Ezzel voltaképpen pædagogiára

alkalmazta azt az ismeretelméleti tant, hogy minden ismeret csak az érzékek kapuján át léphet be elménkbe. Ezen az elven alapul a szemléltető oktatás (*leçons de choses*) egész elmélete.

A föntebbi fölfogás az erkölcsi világra alkalmazva megteremtette a természetes visszahatások elméletét vagyis a következményeken alapuló erkölcstant, mely ebben az életigazságban foglalható össze: Ki mint vet, úgy arat. Rousseau fejtette ki először ezt az elvet is, de ő még helyesen értelmezte; követői (*Spencer* és *George Elliot*) azonban már túlságba csaptak, midőn azt hitték, hogy a természetes reakciók tana fölér az erkölcstannal.

Ez elmélet túlzott alakjának tarthatatlanságát többen kimutatták. *Bain* is tett ellene néhány ellenvetést. Némi viszonylagos igazságot meg kell ugyan látnunk ebben a tanban, de az egész erkölcsi nevelést tisztán és egyedül erre az elméletre alapítani teljességgel lehetetlen.

Dugas könyvének harmadik nagyobb szakasza (*L'éducation attrayante*) annak a kérdésnek van szentelve, milyen szerepe legyen a gyöngédségnek, gyönyörködtetésnek és a szigorúságnak a nevelésben. Helyes tapintat vezeti a szerzőt abban, hogy mind a két szélsőségtől tartózkodva az arany középútra helyezkedik s igyekszik összeegyeztetni a munka és játszva-tanítás elvét.

Az *Education intégrale* cím alatt összefoglalt befejező elmélkedések nagy nyomatékkal hangoztatják a minden irányban továbbfejleszthető általános műveltségnek fontosságát s ebből a szempontból elhibázott dolognak tüntetik föl a tanulmányi elágazások (*furcatiók*) rendszerét. Másrészt egész joggal panaszolja föl a szerző, hogy ma az iskola sok részletet tanít. Akármelyik középiskolai tankönyv túlságosan bő adathalmazt foglal magában s ebből a sok tudományos lim-lomból csak néhány összefüggéstelen elem marad meg a tanuló fejében.

Comte-ból indult ki Dugas könyvének előszavában s ide tér vissza munkájának végén is. Az olvasónak utolsó benyomása is az, hogy a mű szerzője főleg Comte eszmevilágában él.

Ha egészében tekintjük a munkát, meg kell állapítani róla, hogy bizonyos józan egyeztető szellem lengi át. A szerző iparkodott az ellentétes nézeteket összebékíteni, túlzásaiknak éles szögleteit letompítani s az elfogadható elemeket mindenünnen kiválogatva megalkuvásra lépni. Az ellentéteknek elvi természetén múlt, ha ez a törekvése magasabb szempontból nézve talán nem mindenhol sikerült teljesen. Egyébként a mű sok becses adatot és megszívlelni való gondolatot tartalmaz és igen elmemozdító tanulmány.

Dr. Nagy József.

KÜLFÖLDI SZEMLE.

Iskolák a szabadban. A gümőkóros és olyan gyermekeken kivül, akik értelmi gyengeségük miatt nem jutnak előre az iskolában, az újabb kutatások a gyermekek egy harmadik csoportjára hívták fel a figyelmet, akiket testileg gyengéknek nevezhetünk. Olyan gyermekek ezek, akik többé-kevésbbé rendesen tudják látogatni az iskolát és akik tanulnak is ott, de akik vérszegénységben és egyéb kezdeti betegségalakokban szenvednek. Az iskolásgyermekek 3—5%-a ilyen. Ezekre a gyermekekre különösen a városi élet hat gyengítőleg. Az ilyen gyenge testű gyermekek számára, akik nem értelmi fejlettségben maradtak el egykori társaiktól, Boston város közoktatásügyének intézősége külön iskolákról gondoskodott, az úgynevezett *open-air School*-okról, amelyekben nemcsak a tanítás módszere jobb, hanem a környezetet is úgy választják meg, hogy a gyermekek megszabaduljanak a városi élet káros befolyásaitól. A városi lakásoknak két nagy hátrányuk van: kevés bennük a levegő — pedig bőséges friss levegő a legjobb védekezés a gümőkór ellen — és nagy bennük a hőség és ezért gyakoriak a meghülések, az influenza és tüdőgyulladás, amelyeket a tüdővész hirnökeinek tekinthetünk. Az iskolaterem hőmérsékletének nem szabadna 14—16° C-on felülemelkednie és ha még bőségben jut levegő ehhez a teremhez, a gyengetestű gyermekeknek nem lesz szükségük orvosi kezelésre.

Bostonban a Franklin-Parkban létesítettek ilyen iskolát, amelyben csak azok fizetnek, akik erre képesek. A felvételre akármelyik orvos ajánlása elegendő. A hatás megitélésére elég azt mondanunk, hogy 1908. szeptemberétől 1910. juniusáig 196 gyermeket vettek fel és ezek közül 43 gyógyult meg. A pontos vizsgálatok különben azt mutatták, hogy a gümőkór csak nagyon ritkán mutatható ki gyermekeknél. Több mint 90,000 elemi iskolás gyermek közt mindössze 156 «gyanúst» találtak. Különben pedig a tényleg gümőkórban szenvedőket ki kellene zárni minden iskolából. — 1909. decemberében a bostoni elemi iskolás gyermekek 5·6%-át találták olyannak, akinek szüksége van a szabadban való iskoláztatásra. Az iskolák első jellemző sajátsága a napfény bősége, a zaj, por és füst távoltartása. A hőmérséknek sohasem szabad 16 C°-on felülemelkednie és ha lehet ilyen hőmérsékletet nyilt ablakok mellett elérni, az ablaknak nyitva kell állania. Mindenesetre azonban legalább háromszor napjában egészen nyitott ablakokkal kell szellőztetni. Gondoskodtak arról, hogy 10 fillérért jó uzsonnát kapjanak a gyermekek, de nemcsak az uzsonna hatása, hogy a gyermekek testsúlya folyton gyarapszik. Általában az eredmények nagyon biztatók és megérdemlik az utánzást.

A mannheimi iskolarendszer Olaszországban. A **Rivista Pedagogica** októberi számában *Marie Levi* ilyen című értekezése annak a feladatnak a megoldását tűzi maga elé, hogy a tanulóknak egyéni képességeik szerint való szétválasztásával tegyük eredményesebbé a népiskola munkásságát. Nem akarja változtatás nélkül átvenni azt, amit Mannheimban és egyebütt látott, hanem számol mindenütt az olasz viszonyokkal, ezért megérdemli a figyelmet. Mint tudjuk, a mannheimi rendszer abból a tapasztalatból indul ki, hogy minden osztályban van néhány tanuló, aki nem tud a többivel együtt haladni és előfordulnak itt-ott ismétlők is. Ezeknek kiválogatása, külön osztályokba sorozása, ahol kevesebb követelést támasztanak agyukkal szemben, mint a rendes osztályokban, minden tekintetben előnyös. A rendes osztályok munkája akadálytalanabbul folyhat és ezek a pótosztályok is több eredménnyel vezethetik a maguk tanulóit, különösen ha egy-egy pótosztályban legfeljebb 20 tanuló van. (A rendes osztályok létszámát 40—45-re teszik.)

Levi a hatosztályú olasz népiskola II., III. és IV. osztálya mellé szervezne egy-egy ilyen pótosztályt a gyengék számára, azonkívül a negyedik osztály mellett egyet a jó ismétlők számára, végül egyetlen osztályt a gyengetehetségűek számára. Ha ezek elérik azt a fokot, amely az első osztálynak megfelel, átléphetnének a kisegítő-osztályokba és ott folytathatnák a tanulást. A kisegítő osztályokban a gyermekek testi fejlődését és jóllétét állandó orvosi felügyelet alá vetetné.

Az előrehaladás a következőkép történnék: Azok a tanulók, akik az első osztály végén nagyon gyengéknek mutatkoznak, a második osztályra, a második kisegítő osztályba mennének. Akiket úgy a tanító, mint az orvos gyengetehetségűnek ítél, azok a megfelelő egyetlen osztályba jutnának. A rendes másodikból a gyengék ismét a harmadik kisegítőbe mennének; a második kisegítőből a tanulókat akármelyik harmadikba lehetne küldeni és így tovább. A negyedik osztályok tanulói letehetik az ú. n. «esame di maturità»-t. Akik erre nem képesek, abba a külön szervezett osztályba lépnének, amelynek «felső negyedik» volna a neve. A vizsgálatot kiállók belépnének a felső tagozatba (V., VI. osztály), ahol már kisegítő osztály nem lenne.

A kisegítő osztályok oktatásának különböznie kellene a rendes osztályokétól: sok vidámság, a gyermek alapos tanulmányozása jellemezné ezt, hogy meg tudjuk mondani, miért maradt el a gyermek egykori társai mögött. Súlyt kellene itt fektetni az érzékek fejlesztésére és a kézimunkára. Hetenként kirándulás és amennyire lehet, a délutáni tanítás a szabadban legyen. A szemléltető oktatás és természetismertetés is különös figyelmet érdemel. Az órarend beosztására

nagy gondot kell fordítani. Az olvasókönyvnek is másnak kell lenni itt, mint a rendes osztályokban.

A tanulók ilyen szétválasztása mellett állást foglalni igen sokan hajlandók vagyunk. De ha jól megnézzük, miképen akarják berendezni a kisegítő osztályokat, önkéntelenül felmerül az a gondolat, hogy miért ne részesüljenek ilyen jobb oktatásban azok a gyermekek is, akiknek az iskolai munka nem okoz külön nehézségeket. Kisegítő iskolákra szükség van, de szükség van a rendes iskolák oktatási módjának alapos reformjára is.

*

Mozgóképek és az iskola. A modern technika eredményei mellett az iskola sem mehet el anélkül, hogy arra ne gondolna, miként alkalmazhatná ezeket a maga céljainak szolgálatában. Hogy a mozgóképek mennyire vonzók, azt a városi iskolák emberei sokszor sajnálattal látják, de viszont ép ez buzdíthat arra, hogy ezt a vonzó eszközt is a nevelő munkásság szolgálatába alkalmazzuk. Ezt a feladatot próbálja megoldani *Wachsner Friedrich*, a Rein-féle Zeitschrift szeptemberi füzetében. A képekkel szemben az a főkövetelése, hogy feltétlenül erkölcsösek legyenek és ne ösztönözhessenek rosszra. Az oktatás tárgyai közül elsősorban a földrajz veheti nagy hasznát a mozgóképeknek. Az a tanító, aki nem viheti tanulóit messze kirándulásokra, képeken mutathatja be csak a szóba kerülő vidékeket, országokat. Mennyivel hatásosabb volna itt a gyermek szemét és képzeletét egyaránt megkapó mozgófénykép, amely a leírást történéssé alakítja át és így mélyebb, tartósabb nyomokat hagy a gyermek lelkében. A növénytanban és állattanban hasonlóképen vagyunk. A kép elvonulásának sebességét tetszés szerint változtathatjuk és így megértethetjük a gyermekekkel a legkevésbbé világos, a legbonyolultabb folyamatokat, láthatólag bemutathatjuk bizonyos növények és állatok fejlődését. Hasznát veheti ennek az eszköznek a fizika és vegytan is, egyes folyamatok bemutatásánál, sőt szolgálatába veheti a mennyiségtani oktatás is, hogy ne említsük a történelmi, irodalmi és erkölcsi oktatást.

A legjobb megoldás természetesen az volna, ha minden iskolának lenne gépe és megfelelő számú lemeze, de ez rendkívül nagy költségekkel járna. De nagyon kevésbe kerülne a már meglevő vetítőgépeket erre a célra is alkalmassá tenni. Más helyeken az összes iskolák számára kellene közös előadási helyet kiszemelni, ahol minden iskola megkaphatná a szükséges előadásokat meghatározott órákban. A költségek legalább részben megtérülnének abból, hogy amikor az iskolák nem használják a helyiséget és a készüléket, a közönség rendelkezésére bocsátanák. Végül volna még egy nehézség: a meg-

felelő tanulságos, oktató és nevelő lemezek előállítása. Wachsner ebből a célból általános és szűkebbkörű bizottságok kiküldését ajánlja, amelyek a kiadók ajánlotta lemezek közül kiválogatnák a megfelelőket és a kiadóknak eszméket, utasításokat adnának másoknak a készítésére. Ilyen módon rövid idő alatt meg lehetne alapítani egy normális lemezsorozatot, amelynek nagyon jó hasznát vehetné az iskola.

*

A tanítóképzőintézet reformja. Az iskola reformjának egyik fontos tényezője a tanerők képzésének javítása és ezért a németországi reformtörekvések sorsára csak jó hatással lehet, hogy most az egyes államok sorban reformálják tanítóképző intézeteiket. A würtembergi reformot akarja irányítani *Reinöhl* cikke a **Pädagogische Blätter** januári füzetében. A tanítóképző hat, illetve hét osztálya közül két évet tart szükségesnek a pædagogiai képzéshez, minthogy azonban nem volna célszerű és nem is lehet az általános képzést négy év után lezárni, a főszakokat az utolsó osztályokba is fel kellene vinni. Annál kevésbbé lehet szó a tanítóképző kettéválasztásáról külön nevelő és szakintézetre. Arra módot kell nyujtani, hogy egyrészt alkalmas növendékeket képzettségüknek megfelelő osztályba fel lehessen venni nemcsak az elemi iskolából, másrészt a tanítójelöltek is könnyen kiléphessenek, ha ezt később jobbnak látják.

A tanítás anyagának kiválasztásában nem a későbbi iskolai gyakorlat igényei adják a döntő szempontokat, hanem az anyag nevelő értéke. Egy idegen nyelvre okvetlen szükség van egyrészt a jelöltek nyelvkészségének ápolására, másrészt hogy a tanulók megismerkedjenek egy idegen nép kultúrájával. Erre legalább 20 óra kell. De több idegen nyelvről nem lehet szó. Valamennyi tárgynál mellőzni kell a propedeutikus tanfolyamokat és a koncentrikus köröket. Ezek ismétlésre, értelmetlen tanulásra vezetnek, de semmi esetre sem adnak biztos ismereteket. Teljesen el kell hagyni a népiskola felső osztályában tanított anyag egyszerű ismétlését is, amint a számtanban és hittanban ma teszik. A számtant mindjárt lehet általános számokkal kezdeni és a polgári számításokat az egyenletekkel kapcsolatban lehet tárgyalni.

A heti óraszám legfeljebb 34—35 legyen. Kisebbíteni kell az egyidejűleg egymás mellett szereplő tárgyak számát. A földrajz pl. csak a négy alsó osztályban szerepeljen, a fizika se terjedjen 2—3 osztályon túl. A tanterv összeállításánál tekintetbe kell venni a koncentráció gondolatát. Az egy csoportba tartozó szakokat lehetőleg sorra kapcsolatban kell tartani. Ezek kölcsönösen készítsék elő és támogassák egymást. Az egyes szakokat nem szabad sokfelé szakgatni.

A különböző szakcsoportokat is össze kell egymással kapcsolni. Nem arra kell törekedni, hogy nagy területeken gyorsan átfussanak, mint inkább tipikus anyagok alapos tanulmányozására. Az utolsó évben a idegen nyelvet, mennyiségtant és természetrajzot szabadon választható tárgyakká kell tenni. Időt kell hagyni a jelen kor kérdéseinek tárgyalására. Nem szabad a zenével túlságosan sok időt elfoglalni. Különös súlyt fektessenek a testnevelésre, különösen bennlakásos intézeteknél. A kézifoglalkozást úgy kell tekinteni, mint az öntevékenység egyik fontos segítségét. A mennyiségtan, földrajz és a természettudományok tanításánál alkalmat kell adni a kézügyesség és önálló próbálkozás gyakorlására.

A pædagogiai oktatásnak elméleti és gyakorlati részében kölcsönösen belső összefüggést kell feltüntetnie. Az elméleti oktatás a gyakorlat szemléletére és tapasztalatára építsen, és a gyakorlati eljárást az elmélet világítsa meg. Az elméletet nem kell sok külön szakra bontani. A helyes sorrend a következő volna: lélektan logikával és etikával, neveléstan, általános és különös oktatástan, pædagogia története, iskolai szervezettan. Ezeket a tárgyakat három évre kellene szétosztani. A részletes módszertant a pædagogiai rendszerből nem szabad kiszakítani, csak a technikai tárgyak (rajz, ének, torna) módszertanát lehet a szaktanárra bízni. A jelöltek gyakorlati tevékenysége a gyakorlóiskola tanításának látogatásán kívül összefüggő tanítási gyakorlatokból álljon, amelyre az utolsó évben legalább 8—10 órát kell fordítani. A próbatanítások, amelyeket külön órákban tárgyalnak a jelöltek és tanárok, ne csak egy tárgyra szorítkozzanak. A pædagogiai elmélet és gyakorlat legalább 22—24 órát kíván a három utolsó évre elosztva, pl. így 3, 6, 13—15, vagy 2, 6, 14—16 óra hetenként. *K—n.*

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern, herausgegeben von *J. Ruska*. Leipzig 1911, LIII. Jahrgang.

Első füzet (január): Prof. Dr. *Julius Stern*, Wilhelm Raabe. — Prof. Dr. *Gerhard Budde*, A bölcsészet a középiskolák anyanyelvi dolgozatában. — Prof. Dr. *Heinrich Wolf*, Alkalmazott történelem, nevelés a politikai gondolkodásra és akarásra. — Dr. *Heinrich Werner*, A latin nyelv grammatikájának modern oktatása, különösen a reformiskolákban. — Prof. Dr. *Alexander Witting*, A német orvosok és természet kutatók 82. közgyűlésének mennyiségtan-természettudományi oktatásügyi szakosztálya.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *O. Flügel, K. Just* und *W. Rein*, Langensalza, 1910—11. XVIII. Jahrgang.

Negyedik füzet (január): Dr. *A. Reukauf*, Az újabb vallásos neveléstudomány atyja. — Prof. *Dr. H. Schoen*, Francia vélemények a német gimnáziumok tanításáról (befejező közlemény). — *Dr. G. Bagier*, Herbart és a zene (negyedik közlemény). — *Eugen Reichel*, Gottsched pædagógiai eszménye (befejező közlemény).

*

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Herausgegeben von *E. Meumann* und *O. Scheibner*, unter redaktioneller Mitwirkung von *A. Fischer* und *H. Gaudig*. Leipzig, 1911. XII. Jahrgang.

Első füzet (január): Prof. Dr. *E. Meumann*, Kisérleti pædagogia és iskolareform. — Prof. Dr. *W. Münch*, Tanuló-tipusok (első rész). — Dr. *A. Huther*, Problémák a jellem és tehetség tudományához. — Prof. Dr. *H. Gaudig*, A tanuló elmélkedésének jelentősége az iskola képzőmunkájára nézve. — Dr. *Kuno Mittenzweig*, A nyelv érzelmi jellemvonásai. — *Marx Lobsien*, A számemlékezet és a számolási tevékenység kapcsolatai. — Dr. *H. Keller*, A bölcsészeti és lélektani elem hangsúlyozása a mennyiségtani oktatás újabb didaktikájában.

*

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*. XII. Band. Leipzig, 1911.

Második és harmadik füzet: *L. F. Göbelbecker*, Az ismétlők és a kisegítő iskola osztálya. — *Karl Ziegler*, A hülyék intézetének társadalmi és pædagogiai jelentőségéről. — *G. Brandstädter*, Az írásbeli dolgozatokról. — *F. Graberg*, A képzőművészet ápolása. — *Szidon G. K.*, Ideges gyermekek iskolája Budapesten. — *Marg. N. Zepler*, Iskola és nevelési kényszer Svédországban.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Im Verein mit *Dr. G. Anton* und *Dr. E. Martinak* herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza, 1910—11. XVI. Jahrgang.

Negyedik füzet (január): Dr. *F. Warburg*, A veleszületett szóvakság és ismeretének fontossága az oktatás szempontjából. — Dr. *K. Wilker*, A német közoktatásügyi kiállítás az 1910. évi brüsszeli világkiállításon.

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von *E. Hiemann, F. Lindemann, R. Schulze*. Leipzig, 1910—11. XXII. Jahrgang.

Ötödik füzet (február): *Fritz Gansberg*, A valóság tanítása. — *Bruno Böhm*, Költészet és iskola. — *W. Pfalz*, Téli növénytan a nagyvárosban. — Dr. *Walther Krötzsch*, Honismeret és honi művészet. — *E. Walther*, Az év természettudományi irodalma.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1911. XV. Jahrgang.

Első füzet (január): Dr. *E.* von *Sallwürk* sen., Az új kor. — Dr. *A. Buchenau*, A tiszta akarat etikájának alapvonalai. — *R. Schauer*, Népjólét.

*

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.

Tizenkettedik füzet (december): Prof. *Karl Fricke*, A német közoktatásügy a brüsszeli világkiállításon (befejező közlemény). — *Paul Samuleit*, A szociáldemokrácia harca a szennyirodalom ellen. — Dr. *Edm. Friedeberg*, A második német ifjúsági bíróság. — *Sommer*, A gyámságok előadóinak képzése. — Prof. Dr. *Otto Baumgarten*, A vallásos nevelés Németországban. — Dr. *Philipp Funk*, A pápa rendelete a gyermekek korai áldozásáról. — *Kurt Wehner*, A vallásoktatás körül vívott harcról Szászországban.

II. Jahrgang. Berlin-Leipzig, 1911.

Első füzet (január): Prof. Dr. *Hans Cordsen*, Iskolareform és világnézet. — Dr. *Heinr. Potthoff*, A csecsemők halandóságának nemzetgazdaságtani jelentősége. — *Henriette Herzfelder*, Dr. Heinrich Reicher. — *Paul Oldendorff*, A középiskolai tanárképzés, különösen a klasszikus nyelvekből. — Prof. Dr. *Karl Groos*, A jókedv és kedvetlenség élettani jelentősége. — Prof. *Ernst Levicki*, Észszerű emlékezetbeli rajzolás mint általános képzőeszköz. — *Walther Classen*, Az inastól az állampolgárig. — Prof. *Hans W. Gruhle*, Egy fiatal hegedűtolvaj élettörténete. — *Sommer*, Árvaszéki ülésekről.

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur und für Pädagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilberg* und *Bernhard Gerth*. Leipzig und Berlin, 1911. XIV. Jahrgang. XXVIII. Band.

Első füzet (január): Prof. Dr. *Joseph Petzoldt*, Kifogások a kiváló tehetségűek számára való külön iskolákról. — Dr. *Walther Janell*, Ovidius és Cæsar a reálgimnáziumi olvasmányok között. — Prof. Dr. *Ludwig Enthoven*, Erasmus műveinek nyomtatásáról és elterjedéséről. — Dr. *Hans Stich*, Franz Lerse mint gimnazista Zweibrückenben.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram.* Leipzig und Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): *W. Peper,* Lélektan a tanítóképzőintézetben (befejező közlemény). — Dr. *Conrad,* Az egyháztörténet tárgyalása a felső leányiskola felső tagozatában és a továbbképző intézetekben (befejező közlemény). — *W. Hafa,* Az el nem ismert magán leányiskolák sorsa. — *Fitschen,* Állampolgári nevelés.

X. Jahrgang. Berlin-Leipzig, 1911.

Első füzet (január): A «Preussisches Zentralverband für die Interessen der höheren Frauenbildung» tárgyalásai: I. Prof. Dr. *Gaudig,* A specifikus nőnevelés kérdése. — II. *Helene Lange,* Szerves vagy mechanikus alapelv a leánynevelésben? — Direktor Dr. *Möhle,* A negyedik számtanóra.

*

Monatschrift für höhere Schulen. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten von *Dr. R. Köpke* und *Dr. A. Matthias.* Berlin, 1911. X. Jahrgang.

Első füzet (január): Dr. jur. *A. Leist,* Szükségük van-e a görög nyelv ismeretére a leendő jogászoknak? — Dr. jur. *J. Partsch,* A görög nyelv a jogászok iskolai képzésében. — Dr. *A. Matthias,* Zárószó. — Dr. *Johannes Moeller,* A középiskolai tanárok továbbképzéséhez. — Dr. *Max Thiel,* Családi tápintézetek. — Prof. Dr. *L. Pallat,* A hazai művészet ápolásához. — 1909. évi programm-értekezések: Dr. *Fr. Cramer,* Latin. — Dr. *Otto Preuszner,* Francia és angol. — Dr. *Fried. Marcks,* Történet.

*

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Verantwortliche Redakteure: *J. Huemer, E. Haule, H. von Arnim.* Wien, 1910. LXI. Jahrg.

Tizenkettedik füzet (december): *H. Gomperz,* Heraklitoshoz (befejező közlemény). — *Alois Kornitzer,* A Vergilius-magyarázatok bizonyos faja ellen. — *Joh. Arbes,* Másodfokú egyenletek racionális megoldásairól. — *Jos. Zycha,* Jelentés a X. német-osztrák középiskolai kongresszusról (1910. márc. 21—23.) (negyedik közlemény). — Dr. *Gustav von Zensel,* A potenciálfüggvény és jelentősége fizikai folyamatok megfordíthatósága szempontjából.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber, Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser.* Wien, 1911. XXXVI. Jahrgang.

Első füzet (január): Prof. *W. A. Hammer,* A beszélőgép alkalmazásához. — Prof. Dr. *Joh. Ellinger,* A francia óráknak a reáliskolák III. és IV. osztályában történt kiegyenlítésével járó előnyökről. — *Oskar Mandl,* Konvex négyoldalú gúlát egyenközényben metszeni és ennek a feladatnak a megfordítása.

*

Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. Begründet durch *Karl Kehr*. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgegeben von *Karl Muthesius*. XL. Jahrgang. Gotha, 1911.

Első füzet (január): *Muthesius*, Új célok. — *H. Bohnstedt*, Iskolafelügyelő és tanítóképző (első közlemény). — *Reinöhl*, A württembergi tanítóképzők tantervének reformjához. — *Bürger*, Kétnyelvű népiskola és tanítóképzés (első közlemény). — *Kohlmeyer*, Milyen hivatalos érdekek kötik össze a tanfelügyelőt a tanítóképzőintézettel? — *Volkmer*, Mit tanulhat egymástól iskolafelügyelet és tanítóképzés?

Második füzet (február): *H. Bohnstedt*, Iskolafelügyelő és tanítóképző (befejező közlemény). — *Fischer*, A müncheni pædagogiai-lélektani intézet. — *Bürger*, Kétnyelvű népiskola és tanítóképzés (befejező közlemény). — *Meyer*, A jövendő néptanitó állampolgári nevelése.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von Dr. *Bastian Schmid*. IV. Band. Leipzig u. Berlin, 1911.

Első füzet (január): *Franz Rusch*, Az ég ismerete az iskolában. — Dr. *Hugo Fischer*, Mész- és kovanövények. — *R. Winderlich*, Az anyag problémája. — *Heinrich Menke*, A nápolyi állattani állomás. — Dr. *E. Brenken*, Elektrosztatikus din- és voltmérő. — Dr. *Th. Arldt*, Nagy emberek.

*

L'Éducation. Revue trimestrielle illustrée d'éducation familiale et scolaire Directeur: *Georges Bertier*, II-de Année. 1910. Paris.

Negyedik szám (november): *A. Morlet*, A jóság tanítása az iskolában. — *Ad. Ferrière*, Az új mezei iskolák. — *A. Danguenger*, A zene mindenkitől megérthetővé téve. — *F. Mentré*, Még egyszer az élő nyelvek kérdése. — *L. Dugas*, Pædagogiai dolgozatok, terv, kidolgozandó tárgyak.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement Supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet*. Paris, 1911. XXXI. Année. Vol. LXI.

Első szám (január): *R. Saleilles*, Polgári jog és jogösszehasonlítás. — *Henri Schoen*, A kereskedelmi továbbképzőiskolák Németországban. — *J. Toutain*, A dijoni egyetem az 1909—10-ki iskolai év alatt. — *J. Toutain*, Kereskedelmi mérnökök képzése a Solvay iskolán. — *Minssen*, A Harrow-college volt növendékeinek pályaválasztása.

*

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

Huszadik szám (december 15.) *Henri Beruès*, Legenda: A zárt középfokú oktatás helyreigazító megjegyzésekkel. — Mme *Léon Lévy* et

H. B., A női tanítószemélyzet túlterhelése. — *E. Brucker*, A természettudományok tanítása. — *H. Charton*, A nyelvtani oktatás. — *Ch. H. Boudhors*, Jean Jacques Dussouchet. — *H. B.* Oktatási krónika.

*

Rivista Pedagogica. Pubblicazione mensile dell'Associazione pergli Studi Pedagogici. Fondata da *Luigi Credaro*. Direttori: *Paulo Vecchia*, *Italo Raulich*. Roma, 1910—11. Anno IV. Vol. I.

Második kötet.

Első szám (január): *Giovanni Vidari*, A nemzetiesség és az iskola. — *Corrado Barbagallo*, Justinianus katholikus reakciója és iskolai politikája. — *Tullio Tentori*, Az értelem túlterhelése és az iskolai órarendek. — *V. Fazio Allmeyer*, A klasszikus momentum a modern lélekben. — *Amildo Pons*, Hogyan gondoskodott Németország és Franciaország középfokú leányiskoláiról. — *Attilio Gentille*, Az iskola a capodistriai területi kiállításon. — *C. Tommaso Aragona*, Az oktatás, nevelés és a tanítás anyaga. — *C. Bertani*, A tanítóképzés meghosszabbítása. — *Franceschi Omero*, Az 1904. évi Orlando-féle törvény létesítette népies tanfolyam. — *Guido Della Valle*. Montessort «gyermekházai» és «tudományos pædagogiája».

*

The Pedagogical Seminary. Edited by *G. Stanley Hall* with the assistance of *William H. Burnham*. Worcester, Mass., 1910. Vol. XVII.

Negyedik szám (december): *Walter R. Miles*, Az elemi és középiskolai osztályok összehasonlítása. — *Sarah E. Simons*, Utánzó írás a középiskolában. — *W. E. McGown*, Jelentés egy nyilvános iskolaépület egészségügyi viszonyairól. — *G. Stanley Hall*, Testi nevelés. — *G. Stanley Hall*, A nemzeti gyermekjóléti értekezlet munkássága és viszonya a gyermektanulmányozáshoz. — *J. E. W. Wallin*, Fiúk kiállítása. — *Genevieve Boland*, Kihívás elfogadása. — *Wm. H. Burnham*, Európai kutatások az iskolai egészségügy terén.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Vol. XL. Rahway, N. J. and New-York, 1911.

Első szám (január): *Grant Showermann*, A foxfielderek az iskolában. — *Joseph Jastrow*, Egy amerikai akadémikus. — *M. M. Skinner*, A német nyelv tanításának szempontjai Amerikában. — *William D. Parkinson*, Nem és nevelés. — *William MacDonald*, A közönség érdeklődése a college tanfolyama iránt. — *E. O. Vaile*, Értelmes olvasás és művelése az iskolában. — *W. S. Franklin*, Fizika a college szempontjából. — *Virgil Prettyman*, A college és iskola kötelessége a közönséggel szemben. — *J. M. Greenwood*, Forduljon a könyvekhez, Ismétlő Úr!

VEGYESEK.

— **Felső Oktatásügyi Egyesület.** A mult év december havában egészen csendben, kerülve a nagyhangú feltűnést, oly egyesület alakult meg, mely hivatva van kulturális életünkre üdvös és remélhetőleg hathatós befolyást gyakorolni. Ez az egyesület a «Felső Oktatásügyi Egyesület», melynek elnöke dr. Medveczky Frigyes egyetemi tanár.

Az egyesület célja: a felső oktatás ügyének körébe vágó kérdések tanulmányozása és beható eszmecsere után való tisztázása. Tanulmány tárgyává teszi e szerint az e téren irányító szerepet játszó kulturnépek felső oktatási intézményeit, figyelemmel kiséri a felső oktatás ügyeit érintő reformmozgalmakat, gyüjti a felső oktatásra vonatkozó törvényeket, szabályzatokat s egyéb kiadványokat, eszmecseréinek tartalmát közzéteszi s így oly anyagot gyűjt össze, mely a felső oktatás ügyeinek intézésénél értékesíthető.

Az egyesület működő tagjai csak oly férfiak lehetnek, kik a felső oktatás valamely ágában, mint a tanári testület tagjai működnek, vagy működtek. Évi tagsági díj: 10 korona.

Kívülök felvehet a választmány pártoló vagy külső tagokat. Ezek hat koronát fizetnek. Vannak azonkívül adományozó és tiszteleti tagok.

Az egyesületnek négy szakosztálya van: 1. jog- és államtudományi, 2. orvosi, 3. természettudományi és műszaki, 4. bölcseleti-történeti szakosztály.

*

— **Komjáthy Jenő.** Komjáthy Jenő polgári iskolai tanár volt Szenicen s e mellett költeményeket írt, melyek kétségtelenül mutatják tehetségét. Költeményei «A homályból» cím alatt akkor jelentek meg, mikor a halál még egészen ifjan elragadta őt az élők sorából. A család és a család barátai azonban kegyelettel ápolták emlékét s most mozgalmat indítottak a költő érdemeinek elismerése érdekében. Festők és szobrászok önkényt felajánlották egy-egy munkájukat a mozgalom céljaira. E képek és szobrok ki vannak állítva Budapesten a Bajza-u. 23. sz. alatti műteremben. Komjáthy Jenő megjelenő összes műveit a költő fia Komjáthy Győző kir. tanfelügyelőségi tollnok *ingyen* megküldi mindenkinek, aki irántuk érdeklődik s levélben hozzáfordul: Budapest, Bajza-utcza 23.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1911. febr. 18-án.

Jelen vannak: dr. *Finászy Ernő* elnöklése mellett Bozóky Endre, Erődi Béla, Éltes Mátyás, Friedreich Endre, Frank Antal, Gorzó Dénes, Gockler Lajos, Havas Gyula, Havas Irma, Imre Sándor, Kornis Gyula, Kovács János, Kovács Ferencz, Málnai Mihály, Nagy László, Répay Dániel, Reitter Ferencz, Reitter Ferenczné, Rombauer Emil, Somogyi Géza, Sziklás Adolf, Székely György, Waldapfel János, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül nagy számban vendégek.

I. *Elnök* megnyitja az ülést. Jelenti, hogy dr. Burány Gergely tiszteleti tag 200 koronás alapítványt tett, amelyet a társaság nevében az elnökség megköszönt.

II. *Gockler Lajos* megtartotta székfoglaló előadását a következő című értekezéssel: «*Az evolució elmélete a neveléstudományban.*» (L. folyóiratunk jelen számát.) Az előadáshoz hozzászólt *Nagy László*, aki néhány kritikai megjegyzést fűzött a szerző fejtegetéseihez.

Elnök megköszöni a székfoglaló megtartását. Azok a kérdések, melyekkel az előadó foglalkozik, oly szövevényesek és messze elágazók, s egyúttal oly vitásak, hogy az elnök nem tartaná célszerűnek az előadás egyszeri meghallgatása után nyomban szélesebbkörű vitának megindítását. Az előadás a folyóiratban megjelenik s így módunkban lesz arra esetleg visszatérhetni. Meleg szavakkal köszönti az előadót s átadja neki a rendes tagságáról szóló oklevelet.

Előadó meghatottan mond köszönetet a kitüntetésért s ezzel az ülés véget ért.

Hivatalos nyugtázás.

1911 jan. 18. óta a következő befizetések teljesítettek:

Tiszteleti és rendes tagok adományai:

Burány Gergely dr. 200 K. Wollmann Emma 10 K.

Kültagok befizetései:

1906-ra: Gróf Lajos Marosvásárhely.

1908-ra: Gálos Rezső dr. Temesvár. Zád Károly Bpest.

1909-re: Zád Károly Bpest. Szánthó Béla Nyüved.

1910-re: Acsay Antal dr. Bpest. Dózsa Imre Pancsova. Gonda József Békés. Győrffy Imre Komárom. Heinrich Károly dr. Bpest. Horváth Gyula dr. Bpest. Hollósy Béla Bpest. Kántor János Buj. Karácsonyi Kornél Deákbánya. Kerekes Sándor Mezőtúr. Lád Károly Bpest. Mánya Aurél Arad. Molnár Oszkár Kolozsvár. Romanecz Mihály Ungvár. Róder Jakab Csantavér. Sebők János Léva. Szánthó Béla Nyüved. Szinnyei József Bpest. Tomcsányi János Aranyosmarót. Ujhelyi Imre Békéscsaba. Végh József Bpest.

1911-re: Abszolon Mária Csurgó. Acsay Ferenc Győr. Bódiss Jusztin Pannonhalma. Baranyai Gyula Szeged. Biró Imre Szeged. Buday Tekla Abony. Berkes Ottó Keszthely. Békássy Lajos Rákosliget. Bitzó Sarolta dr. Mezőtúr. Buda László Fitér. Büttel Károly Far-

kad. Boros Ambrus Karczag. Czvajna József Besztercze. Csiha Sándor Nagyszalonta. Csöregi János Torda. Csáder Gyula Pozsony. Dudinszky Emil Nagykálló. Danilovits János Bpest. Dózsa Imre Pancsova. Dékáni Kálmán dr. Marosvásárhely. Éltes Mátyás Bpest. Félegyházi Antal Székelyudvarhely. Franz Márton Brassó. Frank Antal Bpest. Fürj Pál Bpest. Gonda József Békés. Glatz Ernő dr. Bpest. Guzsveitz Vilmos Esztergom. Gedeon Mátyás Pécs. Hollós János Sopron. Horváth Kristóf Komárom. Hirschman N. Pozsony. Horváth Károly dr. Pannonhalma. Horvay Ede Bpest. Józsa Dániel Ujpest. Könczöl József dr. Törökbecse. Kellemen Károly dr. Sümeg. Kizák János Eperjes. Kiss Jenő Paptamási. Karsai Jolán Győr. Kászonyi Mihály Zalaegerszeg. Litán Gergely Rózsahegy. Lamos János Bpest. Loibersbeck Gusztáv Szepesmerény. Ludmann Ottó Eperjes. Lenhardt Károly Modor. Lasz Samu dr. Bpest. Lád Károly Bpest. Mihalik Sándor Budafok. Maron István Székesfehérvár. Molnár Kálmán Ruttka. Mórocz Emilián Pannonhalma. Madzsar Imre dr. Bpest. Mattyasovszky Kasszián Esztergom. Nemessányi Adél Ujvidék. Novy Ferenc dr. Léva. Német Reginald Kőszeg. Nagy Jenő Kolozsvár. Nagy Lajos Nagyenyed. Odor Emilia Bpest. Odor Henriette Bpest. Pálfi Márton Kolozsvár. Pokola Emil Oláhbaksa. Posch Jenő Bpest. Pritz Ferenc Páka. Reskó József Nagytapolcsány. Suciu Valér Balázsfalva. Szomorú István Magyarpécska. özv. Szilágyi Sándorné Mezőtúr. Szabó József Bpest. Stettner Aurél Felsőlövő. Simonffy Jenő Szombathely. Scholtz Lajos Ungvár. Szelényi Ödön dr. Pozsony. Szántó Kamill Pécs. Szűcs Adolf dr. Bpest. Szinnyei József dr. Bpest. Sándor Lajos Hátszeg. Tárnok Károly Bpest. Tibolt Ákos Keszthely. Török Arthur dr. Bpest. Tácsovszky Lajos Pöstyén. Trombitás Gyula Bpest. Ujvári Mihály Székelykeresztúr. Vadas József dr. Bpest. Vargha Tivadar Gyöngyös. Vozári Miksa Trencsén. Varga Mihály Beszterczebánya. Walló Albert Ungvár. Wild Máriusz Zsidovin. Zala István Pápa. Zoboki Vincze Rózsahegy.

1912-re: Bán József Rózsahegy. Nagy József dr. Székesfehérvár. Sándor Lajos Hátszeg.

Lezáratott febr. 13-án.

*

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékok törlesztését a több ízben és legutóbb az 1911. évi I. füzettel 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 teljes példányok kaphatók. A t. tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

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

Beküldött könyvek.

Dr. Philipp Kálmán A direkt módszer. Franklin-Társulat. Budapest, 1911. Ára 4 K.

Sarudy György. Demokratikus közoktatás. Szerző tulajdona. Második kiad. Ára 1 K.

Dr. Pruzsinszky János. A párisi egészségügyi kongresszus. Különlenyomat az «Egészség» 1911. évi 2. füzetéhez.

Szilasi Vilmos. Platon. Olcsó Könyvtár 1563—1568. sz. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 1 K 20 fillér.

Szinnyei József. A magyarság eredete, nyelve és honfoglaláskori műveltsége. Olcsó Könyvtár 1569—1571. sz. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 60 fillér.

Berczik Árpád. Magyar tárczák. Olcsó Könyvtár 1572—1576. sz. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 1 K.

Berzeviczy Albert. A természetfölötti elem Shakespeare színműveiben. Olcsó könyvtár 1577—1580 sz. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 80 fill.

Pap Károly. Arany János magyar irodalomtörténete. Olcsó Könyvtár 1581—1587. sz. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 1 K 40 fill.

Csánki Dezső. Árpád vezér. Mátyás király. Olcsó Könyvtár 1588—1590. sz. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 60 fill.

A Kard. Viktor Hugó költeménye. Ford. Vértesy Jenő. Olcsó Könyvtár 1591—1592. sz. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 40 fill.

Ámor és Psyche. Apuleius meséje. Ford. Csengeri János. Olcsó Könyvtár 1593—1594. sz. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 40 fill.

Tor Hedberg. Apa és fiú. Színdarab öt felvonásban. Ford. Szász Zsomborné. Olcsó Könyvtár 1595—1597. sz. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 60 fill.

Riedl Frigyes. Gyulai Pál. Olcsó Könyvtár 1598—1599. sz. Franklin-Társ. Budapest. Ára 40 fill.

Maurice Maeterlinck. A kék madár. Mesejáték öt felvonásban. Fordította Benedek Marcell. Magyar Könyvtár. 605. sz. Lampel R. könyvkeresk. Budapest. Ára 30 fill.

Sebők Zsigmond. A hivatal és egyéb történetek. Magyar Könyvtár 606. sz. Lampel R. könyvkeresk. Budapest. Ára 30 fill.

Bresztovszky Ernő. Művésznyomor és művészgőg. Magyar Könyvtár 607. sz. Lampel R. könyvkeresk. Budapest. Ára 30 fill.

Nietzsche Frigyes. A tragédia eredete vagy görögösség és pesszimizmus. Ford. Fülep Lajos. Filozófiai Irók Tára. XIII. Franklin-Társ. Budapest. Ára 5 K 20 fill.

Morus Tamás. Utópia. Ford. Kelen Ferencz. Filozófiai Irók Tára. XXIV Frankin-Társulat. Budapest. Ára 3 K 60 fill.

Dr. Kornis Gyula. Elemi pszichológiai kisérletek. Franklin-Társulat. Budapest, 1911. Ára 1 K 20 fill.

Dr. Kornis Gyula. Filozófia a középiskolában. Franklin-Társulat. Budapest, 1910.

Dr. Csapodi István. Az ember szeme. Az egészség könyvtára. IX. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 1 K 50 fill.

Dr. Horváth Mihály. A szép test. Az egészség könyvtára. X. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 1 K.

Félix Ortt. Alkoholizmus és felvilágosítás. Magyarra átdolgozta Kemény Ferencz. Az egészség könyvtára. XI. Franklin-Társulat. Budapest. Ára 1 K.

Mikszáth Kálmán. A fekete város. I—III. köt. Franklin-Társ. Budapest 1911. Ára 12 K.

Oláh Gábor. Korunk hőse. Franklin-Társulat. Budapest, 1909. Ára 3 K.

Dr. Platz Bonifácz. Utazás a természetben. Lampel R. könyvkeresk. Budapest, 1911. Ára 3 K 40 fill.

XX. ÉVFOLYAM. 1911. ÁPRILIS. 4. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

Dr FINÁCZY ERNŐ

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTI

Dr WESZELY ÖDÖN



BUDAPEST

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1911.

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

Dr. Velledits Lajos: Egy fejezet a magyarországi nyelvtanírás történetéből ... 193

Dr. Lasz Samu: A modern földrajzoktatás iránya, célja és a magyar középiskolák földrajzoktatásának reformja ... 211

Kisebb közlemények.

Dr. Szelényi Ödön: A tudományegyetem lényege ... 223

Dr. Endrei Gerzson: Jäger Oszkár emlékezete ... 231

Irodalom.

Cornelius, Reisinger, Kerschensteiner: Aufgabe und Gestaltung dem höheren Schulen. Ism. **Gyulai Aladár** ... 233

Degenhardt: Japanisches Schulwesen. Ism. **Teveli Mihály** ... 235

Höfler: Didaktik der math. Unterrichts. Ism. **Kelemen Ignác** ... 237

Nagy József: A tanulmányi kirándulások. Ism. **Dr. Horváth Károly** 240

Scott Elliot: A primitiv ember hajdan és most ... 242

Fodor Árpád: A madarak és fák napja ... 243

Lissák Jenő: A számtoló kézikönyve. **(Sz. A.)** ... 243

Külföldi szemle.

A holnap egyeteme. — Nők az oxfordi egyetemen. — A kisérleti lélektan a római egyetemen. — A játék és nevelés. — A porosz középiskolák biologus tanárainak képzése ... 244

Külföldi szaklapok ... 249

Felolvasó ülés 1911. márc. 18-án ... 255

Hivatalos nyugtázás ... 255

Kérelem ... 256

MAGY. TUD. AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

A **Magyar Pædagogia** a *Magyar Paedagogiai Társaság* megbizásából 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 díjuk 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.
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.).

EGY FEJEZET A MAGYARORSZÁGI NYELVTANIRAS TÖRTÉNETÉBOL.*

I. Adelung és kora.

Gottsched korában hatalmas mozgalom indult meg a nyelvművelés terén Németországban, melyben az akkori idők majd minden írója és iskolamestere részt vett. A mozgalom megindítására azon régi, még a humanista grammatikák korából fennmaradt anomália szolgáltatta az okot, hogy az összes nyelvek rendszerét a régi, meggyökeresedett latin grammatikák külső schémájára huzták, így vettek a névragozásban hat declinátiót négy esettel; a nyelvtanok külső beosztása is teljesen a humanista latin nyelvtanoké: *a)* introductio, *b)* orthoepia, *c)* prosodia, *d)* orthographia, *e)* etymologia, *f)* syntaxis Ezek ellen a századokon keresztül szentesített formák ellen már a XVII. században is felveszik a harcot egyes nyelvészek, majd mellékjük szegődik a francia akadémia és az egyik francia nyelvtaníró, Buffier (Grammaire, 8. §. 10.), így ír: «ce qui a fait tant de mauvaises grammaires, c'est d'avoir voulu, appliquer celle, qui étoit propre d'une langue, à une autre langue toute différente. C'est en particulier un défaut essentiel dans les grammaires françoises, qu'on a voulu faire sur le plan des grammaires latines, sous le prétexte que le François venoit du latin.»

Ha egy francia nyelvtaníró fölemeli szavát, mennyivel terhesebb helyzetben volt egy teljesen idegen és a latinnal semmi összefüggésben sem levő nyelv rendszerének megalkotásánál az író. Sok időnek kellett mégis elmulnia, míg a nyelvtanírás annyira fejlődhetett, hogy a humanista nyelvtanok külső formájától legalább részben megszabadulhatott. A fejlődés ezen időszaka, mely körülbelül 100 évig (1700—1800.) tartott, Németországban sok érdekes jelenséget vetett felszínre, a nyelv ügye állandó vita tárgyát képezte, különböző nyelvészeti társulatok alakultak, míg azután *Gottsched János Kristóf* tisztázni és rendezni akarván korának nézeteit, 1748-ban kiadja nyelvtanát: «Grundlegung einer deutschen Sprachkunst, nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und itzigen Jahrhunderts abgefasst.»

* A M. Pæd. Társaság 1911. márcz. 18-i ülésén tartott felolvasás.

V. ö. Bleyer: Gottsched hazánkban.)* A Sprachkunst, mely mintegy átmenet a régitől az újabb és modernebb felfogásokhoz, Németországban csakhamar nagyon elterjedt, (1776-ig hat kiadás), a vita azonban most sem szünt meg, sőt részben erre a könyvre támaszkodva újult erővel folyt tovább mindig szélesebb mederben. A viták eredménye egy csomó nyelvtan lett s majdnem azt mondhatjuk, hogy minden egyes nap meghozta ezen a téren a maga gyümölcsét, egy új és legújabb rendszerű német nyelvtan alakjában, melyek közül a legtöbb figyelmet érdemelnek *Aichinger Károly Frigyes:* «Versuch einer teutschen Sprachlehre.» Leipzig, 1753. és *Hempel Károly Frigyes:* «Erleichterte Hoch-Teutsche Sprach-Lehre». Leipzig, 1754., melyek már a «Hochdeutsch» nyelvjárás mellett foglalnak állást. Magának Gottschednek konzervativizmusa nem tudott és nem is akart a megindult fejlődéssel lépést tartani, úgy, hogy a kor törekvő szelleme elsuhant felette s őt messze elhagyta maga mögött.

Ezeknek a vitáknak természetes következménye lett azután az a nagy rendszertelenség, mellyel a német nyelvet Németországban tanították. Majdnem minden iskolában más könyvet használtak, úgy, hogy sürgősen gondoskodni kellett arról, hogy ezeknek az áldatlan állapotoknak végük legyen. Ez a kérdésnek egyik oldala, mely radikális reformot sürgetett. Van azonban a dolognak egy másik oldala is, és ez a politikai. A nagy fölvilágosultság századában, midőn a monarchikus kormányforma (az egyetlen Franciaországot kivéve), mind határozottabb formában kezd kialakulni, a fejedelmek érdekei megkövetelték, hogy befolyásukat a legmesszebbmenő és legkülönbözőbb irányokban érvényre juttassák. Igy elsősorban a nevelés ügye vált politikummá, melyben az uralkodó szava és akarata döntő erejű lett. Ekkép találkoztak a fejedelem érdekei a német nyelvben uralkodó visszás helyzettel és a hatalmas Nagy Frigyes vette kezébe és próbálta megoldani a német nyelv tanításának egységesítését. Ő ugyanis belátta, hogy milyen nagy szükség van egy olyan műre, mely a nyelv alaptörvényeit világos és mindenki által érthető formában tárgyalja.

A fejedelem eszméje csakhamar megvalósult. Az 1779. évben kiadott «Kabinetsordre»-ban ezt olvassuk: «Eine gute teutsche Grammatik, die die beste ist, muss auch bei den Schülen gebraucht werden, es sei nun die Gottsched'sche oder eine andere, die zum Besten ist.» (Preuss: Friedrich der Grosse. III. 116.) Ezen parancs hatása alatt Zedlitz Károly Ábrahám birodalmi miniszter *Adelung János Keresztélyt* szólította fel a nyelvtan megírására. Adelung (1732—1806),

* Magyarra Gottsched Sprachkunst-ját Kratzer János Ágoston dolgozta át 1780-ban Pozsonyban.

ki szívvel-lélekkel a Leibniz-Wolf-féle filozófia híve volt, mindennemű írásaival eléggé ismert nevet szerzett magának Németországban.* Engedve a felszólításnak, készített is egy nyelvtant: «Deutsche Sprachlehre. Zum Gebrauche der Schulen in den königl. Preussischen Landen. Mit allergnädigsten Privilegien. Berlin, 1781.» Ez a könyv csakhamar nagyon elterjedt (1816-ig hat kiadást ért; 1828-ban Bécsben is kiadták), lefordították latinra 1798-ban. Lipcsében jelent meg: «Chr. Adelungii Grammatica Theodisca scholis conscripta. Latine versa a Frederico Gottlob Born.» Olasz fordítása is megjelent Borronitól: «Grammatica della lingua Tedesca.» Venezia, 1799.

Mikor azonban Adelung nyelvtana készen lett, csakhamar belátták illetékes helyen, sőt maga Adelung is tudta, hogy a könyv nagy terjedelme miatt iskolai kézikönyvül nem használható. Megrövidítette tehát s még ugyanaz év (1781) szeptemberére készen lett iskolai használatra az: «Auszug aus der deutschen Sprachlehre», mely 1818-ig négy kiadást ért. Azonban Adelung a képzettebb közönség részére is megírta nyelvtanát bővebb formában és így készült el az: «Umständliches Lehrgebäude der deutschen Sprache. Zur Erläuterung der deutschen Sprachlehre für Schulen». Leipzig, 1782.

Adelung ezen könyvei fontos haladást jelentenek a német nyelvtanírás történetében, mert tudatosan szakít az előtte megjelent nyelvtanokkal: «Ich habe bereits mehrmals geklaget, dass fast alle unsere bisherige Deutsche Sprachlehren Copien der Lateinischen sind, wo man die dort üblichen Begriffe und Rubriken beybehalten kann. Ich habe mich daher so oft von ihnen entfernen müssen, als die Natur der Deutschen Sprache, und die Deutlichkeit der Begriffe meine erste und wichtigste Absicht, es erforderte». (Lehrgebäude I. Vorr. XI.). Adelung ezekkel az elveivel és ezek gyakorlati alkalmazásával úttörővé lett a német nyelvtanirodalomban. Nekünk Adelung nyelvtanának ismertetésében nem célunk a részletes elemzés; csak néhány pontra fogunk e helyen kiterjeszkedni, részletesebb egybevetéseket később fogunk tenni.

A nyelvtan fogalmáról Adelungnak, mint fentebb láttuk, helyes véleménye van. Az egyes szabályok, melyeket a nyelvtan ad: «sind Vorschriften, nach welchen die Wörter einer Sprache gebildet, gesprochen, verändert, verbunden und geschrieben werden.» (Lehrgebäude, I., 91.) Nyelvtanát két nagy részre osztja: 1. Von der

* Főbb művei a «Kabinetsordre» előtt: Kurzer Begriff menschlicher Fertigkeiten und Kentnisse. 1778., 4. kötet. Neues Lehrgebäude der Diplomatik. 1760. Glossarium manuale ad scriptores mediae et infimae latinitatis. 1772—1784. Versuch eines grammatisch-kritischen Wörterbuchs. 1774—1786.

Fertigkeit richtig zu reden; 2. Von der Fertigkeit richtig zu schreiben. Az első részben, mely a helyes beszédről szól, tárgyalja a hangtant, szótant és a mondattant. Adelung után vált általánossá a nyelvtanokban, hogy élesen elhatároljuk egymástól a szóképzést és a szóragozást. A névragozásban nyolc declinatio van négy esettel; az igéknél megkülömböztet rendes és rendhagyó igéket. Rendes (regelmässig) igék a mai gyengék, rendhagyók (unregelmässig) a mai erős és vegyes hajlítású igék. A szóképzéstanban megkülömböztet élő és holt képzőket; a mondattan kimerítő tárgyalásával pedig most nála találkozunk először: kezdi a mondatrészek és az igeidők használatával, majd a mondatokról szóló tanításra tér rá. Nyelvtanának második része a helyesírással foglalkozik, melyben először az írás történetét mondja el, majd bizonyos általános szabályokat ad, azután a hangok írásával és az írásjelekkel foglalkozik. A német nyelvtani terminológia terén is van némi újítása, ő kezdi a «Geschlechtswort» (névelő), «sächlich» (semleges), der Syntax, Nennwort stb. szavak használását. Végül pedig, és ez Adelung nyelvtanírói működésének a legfontosabb része, a «Hochdeutsch» nyelvjárás irodalmi nyelvvé való tétele.

Adelung művei nálunk Magyarországon csakhamar ismeretesekké lettek, még pedig mind a három, a Sprachlehre, az Auszug és a Lehrgebäude; hosszú ideig felismerhetni hatásukat nemcsak a német, hanem a magyar nyelvtanokban is.

Mielőtt azonban ezen hatás részletesebb tárgyalásába bocsátkoznánk, egész röviden szemügyre vesszük a magyarországi német és magyar tanítást az első és második Ratio Educationis korában.

Az első Ratio, mely 1777-ben jelent meg, a német nyelvet a II. és III. osztályban kívánja taníttatni, heti két órában, de nem mint külön tantárgyat, csak a hazai nyelvek között. Ezen Ratio azonban üdvös hatását nem fejthette ki és annak szemmelláthatő eredményeiről a magyar nevelés történetében nem beszélhetünk. És pedig két okból. Az egyik ok a II. József uralkodása alatt a tanügy terén beállott nagy változás, a másik pedig az, hogy a felekezeti iskolák féltvén autonomiájukat, a Ratio Educationist nem fogadták el, hanem külön tanterveket készítettek, mert erre József császár 1789-ben felszólította őket. Így készült a debreczeni Ratio Institutationis 1807, mely a német nyelvről nem is tesz említést, míg a Nagy-Enyeden 1819-ben készült és Erdély legtöbb felekezeti iskolájában használt Norma Discendi minden osztályban előírja a németet, sőt tankönyvül a Márton-féle könyvet is megjelöli és megszabja a végzendő anyagot is; a VII. osztályban ezt olvassuk: Német («félévig Márton-nak az a része, hol versek és poeticumok vagynak»).

Ez a rendszertelenség aztán nemcsak a német, hanem a ma-

gyar nyelv tanításában is megvan. A magyar nyelvi tanítás történetével más alkalommal foglalkozunk, ehelyütt csak megemlítjük, hogy a XVIII. század végén és a XIX. század elején a magyar nyelvtanok is új és legújabb rendszereket állítanak fel, bár általánosan elfogadták azt a tételt, hogy nem a grammatikából készül és épül föl a nyelv, hanem a nyelvtan célja az, hogy az élő nyelv alapján állítsa össze a szabályokat; a nyelvtanírónak ismernie kell evégből a nyelvszokást és a nyelvben használatos legjobb szójárást. (A magyar nyelvművelő társaság munkáinak első darabja 1796. 116 oldal.) Hosszas vitatkozások, próbálgatások indultak meg (gondoljunk csak a «Debreczeni Grammatikára»), melyek a XIX. század közepéig tartottak.

A német nyelvtanok ügye mélyebb hullámokat sohasem vetett. Tanítani kellett a németet, mert erre a legfelsőbb helyről rendelet érkezett. Zúgolódtak ellene az első Ratio korában és II. József uralkodása alatt eleget. Révai is haragudott rá:

«Nemzeti oskola! ugy volt a lármája,
Átkozott találmány sok rossznak a fája,
Általa a magyar lészen mind németté
Hazánkat elnyelő kegyetlen németé!»

Féltették tőle, de nemcsak tőle, hanem a magyar nyelvtől is a latint. Büntették azokat, kik az iskolában magyarul beszéltek (hungarizantes). Így éldegélt az iskola sokszor tanárok nélkül, akik pedig voltak, úgy dictálták a lectiót a diákoknak, mert ez olcsó volt, nem kellett könyveket venni, meg azután az órának is hamarabb vége lett. Fáradt kedélyek, pihenő nemzet szanaszét az egész országban, mikor Mária Terézia meghal. Fia és utódja II. József nevéhez fűződik azután az iskolaügy terén a legtöbb érdem.* Így uralkodása elején (1781) elrendeli, hogy a tanárok a leckét ne diktálják, hanem a főigazgatók és igazgatók kötelességévé teszi, hogy a tanulóifjúságnak tankönyvekkel való ellátásáról gondoskodjanak. A szükséges könyveket a tanulók az egyetemi nyomdánál szerezhetik be, majd később gondoskodtak arról, hogy az iskolák székhelyein is kaphatók legyenek a könyvek. Bécsben tankönyvvizsgáló-bizottságot állít, majd később többfelé az országban, jutalmakat tűz ki jó tankönyvekre; az egyes intézetek részére előiratja, hogy milyen könyvet használjanak. Szóval száz új oldalról rázta meg a középiskolát, s alig ocsudtak fel egy kissé az álmos szemek, mikor 1784 május 18. a Helytartó Tanács rendelete a német nyelvet hivatalos nyelvvé teszi, mert a magyar nem irodalmi nyelv, a latin pedig nem közkincse az egész nemzetnek. A gimnáziumba csak olya

* V. ö. Rozsnyói kath. főgimn. ért. 1880—82. Zsolnai kir. gimn. ért. 1889—92. Pozsonyi kir. kath. gimn. 1896.

nok vehetők fel, akik németül írni és olvasni tudnak. Ugyanabban az évben a Helytartó Tanács közli, hogy ajánlatos, hogy a tanárok is tanuljanak németül, hogy a szakirodalomban képezhessék magukat. Ime rövid néhány év alatt mennyire megváltozott Magyarországon a közép-oktatás hivatalos képe. II. József eltörölte a latin és magyar nyelvet, a főigazgatók pedig buzdítják a fiatalságot, hogy: «in lingua Germanica ... privato marte se exerceant.» Betetőzte azután mindezeket az a rendelet, (1786. október 20.), hogy mivel három éve tétetett kötelezővé a német nyelv behozatala, az a tanár, aki nyelvet nem bírja, állásából elbocsátandó. A tanárokról pedig a Helytartó Tanács kimerítő jelentést kér, hogy tudnak-e németül. Ilyen körülmények között egyszerre becses és értékes lett a magyar nyelv. A németet nem nagy kedvvel tanították, mit az a sok rendelet mutat, melyeket a Helytartó Tanács az iskolához intézett. A tanárok inkább magyarul tanítottak, annál is inkább, mert a megyék és városok folyton sürgették a hazai nyelv visszaállítását. II. József halálával lényeges változás a tanítás terén nem állott be. Az 1791—1792. országgyűlés kiküldte a tanügyi bizottságot, mely 1806-ban lett készen munkálataival s kiadta a második Ratio Educationist, mely az elsőhöz képest a tananyag meghatározásában lényegesebb változásokat nem tett; a fő studium maradt továbbra is a latin; kissé több időt fordítottak a magyarra, a németet pedig az új szabálykönyv ajánlja, mint olyan tantárgyat, melyből sok hasznot meríthetni.

Ezután a rövid áttekintés után rátérhetünk a tulajdonképeni tárgyra, hogy minő hatása volt Adelung nyelvtanának a magyarországi nyelvtanirodalomra. Ez okból elsősorban azt kellene keresni, hogy a magyar átdolgozók Adelung nyelvtanai közül melyiket használták: az Auszugot, a Sprachlehrét vagy a Lehrgebäudét. A forrás keresése és annak pontos megjelölése nagyon sok esetben kárbaveszett fáradság, mert az átdolgozó rendesen megelégszik azzal, hogy Adelungra hivatkozik, anélkül azonban, hogy forrását közelebbről megjelölné. És a forrásnak ilyetén kimutatása semmi különösebb értékkel nem bírna, mert bármelyik változatot használta is az író, egy gondolkodó azonos elveinek hatása alatt áll.

Tárgyalásunkban először a német, azután a magyar nyelvtanokat fogjuk nézni. A magyarországi nyelvtanírók azonban többé-kevésbbé megtartják eredetiségöket. Ennek oka az, hogy lehetőleg rövidségre kell törekedniök, mert nem német anyanyelvűeknek írnak és a tanítás könnyebbsége céljából a régi és szokott formákkal nem szakíthattak teljesen. A magyarországi nyelvtanírók inkább a nyelvtanok beosztásában és egyes főbb szabályok szem előtt tartásában követhették Adelungot.

II. Adelung hatása nyelvtanainkban.

Időrendben az első német nyelvtan, melyben Adelung hatásának nyomait látjuk, *Osterlamm Ephraim:* Institutiones linguæ Germanicæ in usum Patriæ Civium conscriptæ. Posonii 1781. című nyelvtanának a második kiadása, mely 1786-ban Pozsonyban jelent meg. Az első kiadás, melynek az Egyetemi Könyvtárban lévő kéz iratát láttam, Gottsched hatása alatt áll. A második kiadásban («editio secunda auctior et correctior») már ismeri Adelungot, kinek Auszugjára utal is. (36. oldal.) Adelung hatására mutat, amit a Schild és Gesicht szók többeséről mond, hogy ezek többese Gesichte és Gesichter, Schilde és Schilder. (34. l., v. ö. Adelung Sprachlehre: zweite Abänderung.) Szintúgy egyezik, amit az *-el, -en, -er* végű melléknevekről (edel, edl-er); és a halb és a gantz szókról mond. (45. l.) Ez a hatás azonban csak részleges, mert például két részre osztja ugyan nyelvtanát: «ars bene scribendi et loquendi», de a tanulókra való tekintettel első helyen a helyesírást tárgyalja. Elhagyja a prosodiát, de 5 declinatiót vesz fel 6 esettel, viszont azonban Adelungra mutat, hogy rendes és rendhagyó igékről beszél.

Az első magyarországi német nyelvtaníró, aki teljesen Adelungot követi, a szász *Marienburg Lukács József.* Könyvének címe: «Grundlinien des Deutschen Styls in seinem ganzen Umfange, das ist, in wie weit Sprachlehre, allgemeine Rhetorik, kleinere schriftliche Aufsätze, welche im gemeinen Leben üblich sind, Redekunst und Dichtkunst darunter begriffen werden. Ein Leitfaden für Lehrende und Lernende.» Leipzig, 1796. A mű négy kötetre oszlik, melyek tartalmuk szerint így oszlanak meg: I. Grundlinien der deutschen Sprachlehre und Rhetorik. II. Anweisung zu kleinern, im gemeinen Leben gewöhnlichen schriftlichen Aufsätzen. III. Redekunst. IV. Dichtkunst. Maga a szerző mondja, hogy könyve csak vázlat («Entwurf») akar lenni, más valaki bővítse ki és tökéletesítse. Forrását megnevezi (Vorr. IX.): «Auszug der deutschen Sprachlehre, grösstentheils aus Adelungs deutscher Sprachlehre, dann eine allgemeine nur vorläufige Bestimmung der Eigenschaften und Arten des Styls ebenfalls aus Adelung».

A nyelvtan felosztásában megtartja a helyes beszédről és helyes írásról szóló kettős felosztást, az anyag elrendezésében azonban eltéréseket is találunk; így Marienburg a főnév után mindjárt a melléknevet tárgyalja és azután a névmást, míg Adelungnál más a sorrend, ő először beszél a főnév után a számnévről, azután a névmásról és végül a melléknévről. A főnév ragozásában 8 declinatio van 4 esettel, az idegen neveket ragozás szerint

négy csoportba osztja. Az igeragozásban megkülönböztet rendes és rendhagyó igéket, még a paradigma is egyezik (loben.). A helyesírás tárgyalásának sorrrendje is egyezik Adelunggal: általános szabályok, betűk és írásjelek.

Az első kötet második részében a rhetorikát tárgyalja szintén Adelung nyomán, forrásul Adelung: «Über den deutschen Styl. I—II.» Berlin, 1785. c. munkáját, esetleg ennek iskolai célokra készült és megfelelőbb rövidített kiadását: «Lehrbuch der deutschen Schreibart für obere Classen». C. W. Snell. Frankfurt, 1788. c. könyvet használta. Marienburg munkájának ezen fejezete két részre oszlik: I. Allgemeine Eigenschaften des Styles (Adelung első kötete, nála a 98—118. oldal), II. Von den Arten des Styles (Adelung II. kötet, nála a 119—132. oldal). Marienburg nagyon röviden tárgyalja az egyes fejezeteket és megelégszik azzal, hogy a stilisztikai fogalmak rövid definitióját adja. Ez a kis szárnypróbálgatás azért is érdekes, mert ez az egyetlen munka, Révainak egy töredékes kéziratán kívül, mely Adelung stilisztikáját tárgyalja. Marienburg munkájának második kötete inkább hasznossági szempontból készült, az életben előforduló különféle iratokról szól, a levelek különféle nemeiről, a végrendeletről, stb.; végül a harmadik kötetben teljesen követve Adelungot, hosszasabban foglalkozik a beszéddel; a IV. kötet a verstant tárgyalja.

1804-ben jelent meg Lőcsén *Nits Dániel* sárospataki tanár munkája: «Német grammatika Adelung szerint, egy Olvasó könyvel együtt». Mint a szerző az előszóban mondja, a sárospataki kollégium megbízásából egy jó német nyelvtant akar a magyar ifjúság kezébe adni, s ezért olyan munkát keresett, melyre támaszkodhatnék: «Nem volt szükség sokáig azután járni, melyik Grammatika-Irótt vegyem fel a követésre, mivel a' Németek közt Adelungnál nints jobb és tökéletesebb». (IV. oldal.) Hogy azonban minél tökéletesebb legyen munkája, más nyelvtanokat is elolvasott, Farkasét, Kratzerét és Mártonékét, sőt a latin és görög nyelvtanokat is, Laskaris és Katiforus könyveivel együtt. Megtartja könyvében: «a Deák Nevezeteket azokon az okokonn, a' mellyeken Ádelung és mások is megtartották». (VI. oldal.)

A nyelvtan elrendezését Adelungtól veszi: I. A' német Beszéd módjáról, II. A' Helyes-Irásról. Könyvének az elején az egész nyelvtan rövid ismertetését adja és az anyagot is felsorolja. Szólni fog: «azokról a' regulákról, mellyek szerént elősször a' Német szók közönségesenn formáltassanak, egyszer'smind mint kellessen azokat ki-mondani és olvasni: továbbá miképpen keljen azokat hajtogatni vagy declinálni: a' Syntaxis szerént öszveszerkeszteni vagy öszve-kötni, és

végre miképen kell azokat leírni. Ezeknek a' Régulâknak foglalaltját nevezi a' Németek közönséges Grammatika irója Adelung Grammatikának, akit mi mindenekben követni fogunk». A nyelvtan beosztása Adelungé, a mondattant a helyesirás előtt tárgyalja, a præpositiók könnyebb megtanulása céljából idézi Adelung könyvéből ezt a kis verset, melyet akkor szerteszét használtak:

«*Durch* dich ist die Welt mir schön, *ohne* dich würd' ich sie hassen,
Für dich leb' ich ganz allein, *um* dich will ich gern erblassen,
Gegen dich soll kein Verleumder ungestraft sich je vergeh'n,
Wider dich kein Feind sich waffnen; ich will dir zur Seite steh'n.»

A főnévragozásban már nem Adelung követője, mert 5 formát különböztet meg 6 esettel, holott említi, hogy «Ádelung a' Decl. 8 formáit adja». Könyvéhez szótárt és olvasókönyvet is csatol, hogy a tanuló ifjúságnak könnyebbségére legyen. Beszél a Hochdeutsch dialektusról, mint a német irodalmi nyelvről. Adelung könyvei közül az Auszugnak egy későbbi kiadását használhatta, legalább erre mutatnak bizonyos eltérések. Nagy hatással volt még rá Márton József könyve is, pl. a főnévragozásról szóló fejezetet innét meríti (v. ö. Márton: Gram. 17.).

Ezután foglalkoznunk kell a XVIII. század végén és a XIX. elején élt egyik legszorgalmasabb és legnépszerübb nyelvtanírónkkal *Márton Józseffel*, kinek munkája 1799-ben jelent meg: «Német Grammatika, ahozvaló gyakorlásokkal, német olvasókönyvvel és szókönyvvel együtt». (1856-ig 19 kiadást ért meg ez a könyv.)

Ez a könyv, melynek szerzője «A' Bétsi Universitásban a' Magyar Nyelvnek és Literaturának Professzora» volt, megjelenése után csakhamar nagyon elterjedt, és leghasználtabb iskolakönyvünk lett. Köszönte pedig e nagy népszerüségét könnyü és áttekinthető voltának, főleg pedig olvasmányainak, melyeket a szerző úgy válogatott össze, hogy könyvének ez a része messze kimagaslik kora nyelvtanai közül. Ennek köszönheti azután, hogy az ország majd minden iskolájában használták, sőt a hivatalos tantervek is előírják.

Az első kiadás Márton Istvánnak, a szerző «legjobb testvérjének» van ajánlva, és Márton István nyelvtanának átdolgozása. Azonban az az eltérés van a kettő között, hogy Márton József, bár megtartja az öt deklinatiót, de már csak négy esetet vesz fel, «mert az ötödik mindenkor úgy van mint az első, 6-ik Ejtés pedig a' Németben nints, valamint ez a' Magyar Nyelvben sints». Márton ismerte Adelungot, erre mutat a negyedik eset, továbbá azon megjegyzése, melyet az előszóban tesz, hogy t. i. a német nyelvet nem szabad a latin szerint tanítani. A főnév ragozásánál így ír: «A' német Nyelvben lehet Nyoltz, lehet Ötféle Ejtegetést is felvenni. Nyoltz félére osztani

Adelung szerént a' született Németre nézve jobb lehet.» Nyelvtanának külső elrendezése még a régi nyelvtanok ötös beosztása, viszont azonban a szabályokban Adelungra vall, amit az *-el, -en, -er* végű melléknevekről mond (30. old.), edel, der ed-le; vannak rendes és rendhagyó igéi, paradigma: loben (u. a. Ad.). Márton teljesen ismeri könyvének becsét és ennek egyik főérdemét abban látja, hogy a német nyelvet a mi nyelvünkhöz akarta alkalmazni a tanítás könnyebbségéért, s ebben úttörő munkát tulajdonít magának, hogy saját szavait használjuk: «jeget tört».

A második kiadás lényegesebb változáson nem ment át, mindössze elhagyta a sok szabályt és ezáltal könyvét világosabbá tette.

Több és lényegesebb változást szenvedett a harmadik kiadás (1810.), mely Pálffy Ferdinándnak van ajánlva és Bécsben jelent meg. Az előszóban azt mondja a szerző: «A' Grammatika most sokkal bővebb, 's e' mellett a' Regulák is tudományos meghatározással lévén előadva, reménylem, hogy a' Tanulót tzéljára hiven elvezetik.» Ebben a kiadásban kezd először magyarnyelvű nyelvtani terminológiát adni. A névragozásban csak négy declinatiót vesz fel, az ötödiket a másodikba sorolja. Ebben a kiadásban találkozunk először nyelvtani irodalmunkban azzal a felfogással, hogy az egyik nyelvet nem lehet a másik kaptafájára ütni, mint ezt a régi grammatikusok tették s nyilván Adelungra céloz, mikor azt mondja, hogy ezektől a reminiscentiáktól csak most kezd megszabadulni a nyelvészet «az Ablativust a' Német nyelv Grammatikáiból tsak mintegy 20 esztendő ólta hagyhatták ki.» (12 oldal. előszó.) A nyelvtan elrendezése megmaradt a réginek. A helyesírásról szóló fejezetet egészen Adelungból veszi. Összehasonlítás céljából álljon e helyütt egy fejezet. (Márton: 3—4. oldal, Adelungs Sprachlehre, első kiadás 586—87.) «Mennél pallérozottabb valamelly nyelv, annál meghatározottabb Reguláival bír a' helyesirásnak,» s bár, — mint folytatja, — a német egyike a legtökéletesebb nyelveknek, helyesírása még sem egységes, «sőt inkább tudjuk, hogy még a' nevezetesebb Grammatikusok sem egyezhetnek meg sokakban egymással. Mindazáltal a' Tudósok többnyire Adelungot követik. Ezen nevezetes Német Nyelvvizsgálónak tudományja szerént a' következendő közönséges Regulákra kell mindenek felett figyelmeznünk:

1. Kövessük az irásban a' jól és tisztán beszéllő Németek kimondását, p. o. ezeket Pulver, szerpor; tausend, ezer; ne írjuk így a' mint néhol a' köznép mondja: Pulfer, taussend.

1. Die Art zu schreiben muss nach der allgemeinen besten Aussprache bestimmt werden, nicht nach der Aussprache der Provinzen . . .

2. Vigyázzunk az írásban a szónak származására: írjuk tehát Ärmel (ettől Arm, kar) ruha ujja.

3. Kövessük az írásban a' közönséges és a' legjobb Német Iróktól felvett írás módját.

2. Man beobachte die erweisliche nächste Abstammung . . .

3. In anderen Fällen entscheidet der Sprachgebrauch.

Gyanítani lehet Adelung hatását a melléknévi jelző ragozásáról szóló fejezetben. Márton nyelvtanának többi kiadása nagyjában megegyezik az eddig mondottakkal; lényeges eltéréseket egy kiadója sem vitt a nyelvtanba, legföllebb az olvasmányok közt találunk módosításokat.

Márton nyelvtana után időrendben *Husz János Sámuel* merényi (Szepesm.) ev. lelkésznek: «A' született Magyarok' számára egészszen új, 's egyszersmint a' tanulást különösen könnyebbítő mód szerént kidolgozott Rövid német Grammatika, vagyis a' Német nyelvnek öt hólnapok alatt való megértésére, azon való helyes beszéllésére, 's irására vezető útmutatás», című 1818-ban megjelent könyve következik. Maga a szerző mondja, hogy a regulákat Osterlamm, Márton és Adelung nyelvtanaiból vette és hogy a mondattant, melyet e rövid nyelvtanból kihagyott, kiadandó nagy nyelvtanának második kötetében «az Adelung törvény régulái szerént» fogja tárgyalni. Ezen nyelvtan két szempontból érdekel bennünket. Az egyik az, hogy a nyelvtan berendezése lényegesen eltér azon íróktól, kiket forrásaiul megnevez. Az eltérés abban áll, hogy az igeragozást rögtön a betűkről szóló fejezet után tárgyalja. Ennek a berendezésnek pædagógiai oka van: «mert azoknak, a' kik még semmi nyelvet nem tanultak, mesterségesen sokkal több nehézséget rakna az ember mindjárt a' kezdetiben elejekbe, mintha őket az igékkel kezdené tanítani.» Tehát a tanulás megkönnyítésére törekszik, ezen a módon s könyvének legnagyobb részét tényleg az igeragozás foglalja el, kezdi a segédigékkel, s tömegesen ragozza az ilyen alakokat: hogy nékem lejénd könyvem, hogy nékem lejéndenek könyveim; beszél tovább rendtartó és rendetlen igékről.

A főnév-ragozásban öt decl. és hat eset van nála. Amennyire érdekes az igeragozás ilyen bő tárgyalásával kezdett újítása, annyira hátrányos is, mert nyelvtanában egyébnek hely nem jut. Érdekes azonban nyelvtanának előszava, melyben hivatkozik egy nagy kétkötetes kézirati munkájára, melyet nem adott még ki, lévén ismeretlen író s kiadatását attól teszi függővé, hogy milyen fogadtatásban részesül ezen nyelvtana. Hogy ezen bővebb nyelvtana valaha megjelent volna, arról nincs tudomásunk. Ebben a kiadandó könyvben lettek volna «az öszverakás tudományának» szabályai. Kiadott kis nyelvtanához olvasó- és szókönyvet csatol.

1821-ben jelent meg *Wölfel Sámuel:* Compendium Grammaticæ et Syntaxis Germanicæ . . . conscripsit in usum juventutis scholasticæ aliorumque, qui linguam germanicam notam sibi reddere cupiunt, Samuel Wölfel, Pesthini, 1821. Wölfel Lipcséből jött 1798 ban, hol a «frei Schule» tanára volt. (Schulze: Geschichte der Leipziger Un. 1802.) Könyvét azoknak készíti, akik a német nyelvet meg akarják tanulni. «His adeoque in gratiam, compendium hocce duce celeberrimo Adelungio conscriptum, et typis excusum est. Maxime necessaria auctor breviter et lucide proferre studuit; complura autem minus essentialia exmittere debuit debita ratione illorum habita, qui tantis facultatibus provisi haud sunt, ut majori pretio adminicula studendi sibi procurare possent . . . Forrásul valószinüleg Adelung Auszugját használta; esetleg lehetséges, hogy mint német ember ismerte Adelung könyvének latin fordítását, de hogy használta-e, eldönteni nem lehet. Wölfel eme könyve egyike Adelung leghívebb követőinek, sőt azt mondhatnók, hogy Adelung nyelvtanának magyarországi kiadója, mindenben Adelung után halad annyira, hogy az egyezés még a példákban is kimutatható. Könyve végén olvasmányokat ad, ezek után pedig azon intézeteket sorolja fel, melyek könyvére előfizettek: az eperjesi, pozsonyi és selmeczi kollégiumok. Hogy a könyvet tanították is, arra adataim nincsenek, bár ezen iskolák történetében utána néztem. E helyütt nem mulaszthatom el, hogy egy szomoru tényt ne említsek. S ez a mi középoktatásunk történetének hiányossága. Az egyes intézetek monografiájában az iskola belső életére vonatkozólag alig találunk valamit.

Ami már most a magyar nyelvtanokat illeti, Adelung hatását, egy két írót leszámítva, nem mutathatjuk ki. Bár a XVIII. század végén és a XIX. század elején a magyar nyelvújítás át meg át van szőve Adelung nevével és elveivel, mégis ez a mozgalom sok ideig csak néhányak között élt, elterjedni és általánossá válni a nemzetben nem tudott. Kazinczy és társai első sorban a magyar irodalmi nyelv, — Schriftsprache — megalkotására törekedtek, s a nyelvtant teljesen mellőzték. Bár Kazinczy Révairól elismeri, hogy nagy tudós, «ő a magyar Varro, Quintilian és Adelung» (Lev. 1808. jan. 5.), de még vele szemben is hangoztatja «Zwischen die Strenge der Regel, und der Vagitaet des Sprachgebrauchs tritt Etymologie, Analogie, Euphonie, és amit még kevesen ismernek, pedig Adelung is nagyon ajánlja, — *Geschmack.*» (Lev. VII. 145—146.) Ilyen viszonyok között, mikor a nemzet legtanultabb és leginkább haladni vágyó része programmjából a hazai nyelv tanítását teljesen kiküszöböli, az iskolákban a magyar nyelv tanítása bizony szomorú állapotban volt. Az újítás ezen a téren nagyon sok nehézségbe ütközött. A tanítás nyelve a

latin volt, a magyart is latinul tanulták és mi sem volt természetesebb, hogy a régi nyelvtanok elrendezését és beosztását megtartották, mert hiszen ez ellen véteni egyenlő lett volna sérelmet ejteni a magyar nemzet legféltettebb kincsén — a latin nyelven. Igy haladt egymás mellett, de kellő távolságban egymástól a nyelvújítás és az iskola hosszú ideig.

Szent-Páli István (Grammatica hungarica . . . 1795. Cibinii.) tud már arról, hogy négy esetet is vesznek fel a névragozásban, de azt mondja, hogy ez helytelen, mert a latinban hat eset van. (Előszó XI.) Már *Vályi András* (Fundamenta linguam Ungaricam practice docendi et discendi. 1792. Pesthini.) a névragozásban négy esetet vesz fel. *Szaller György* (Ungarische Sprachlehre, lateinisch und deutsch erklärt. 1793. Pozsony.) ismeri Gottschedet és Adelungot is, ezt mutatja az első lap: «A' magyar úgy ír, a' mint beszél, és viszontag úgy beszél, a' mint ír.» (Schreib' wie du sprichst, und sprich wie du schreibst.) Egyben felszólítja a tanítókat, hogy küldjenek neki nyelvtanokat kijavítás végett, mert tökéletes nyelvtanunk még nincs: «így lesz nemsokára eggy Gottschedünk, ki után azonnal születik Adelung is,» de ő még egyik sem akar lenni. Könyvét beküldte a tankönyvvizsgáló bizottságnak is engedélyezés végett, de a Helytartó Tanács «több rendbéli hibái miatt» nem engedélyezte a könyvet.

A tanügyi kormányzat az 1793. évben egy alkalmas magyar könyvről gondoskodik, és megállapítja ennek főbb elveit: népszerű nyelven legyen írva, egyszerű, könnyen érthető mondatokat, párbeszédeket, meséket, elbeszéléseket, leveleket s más efféle műfajokat tartalmazzon a nyelvtani szabályok és a beszéd gyakorlására, hogy ezáltal minden más könyvet feleslegessé tegyen. *(Főig. r. 1793. szept. 23.* Budapesti piarista gimn. ért. 1894.) Ezen rendelet azonban a tanításba a kívánt egységességet nem hozta be, mert a beküldött könyveken mindig akadt kifogásolni való, másként a használhatóság megítélése nagyon hosszú időt vett igénybe. Az iskolákban pedig ezalatt tanítottak, hol így, hol amúgy, de mindenütt másképp. Arra is van adatunk, hogy a pozsonyi gimnáziumban 1804-ben Szabó Ferencz Révai Antiquitatesének adatait a nyelvtani tanítás körébe vonta. (Schönvitzky: A pozsonyi kir. gimn. tört. Függ. 517—519.) Majd pedig kiütött a nagy harcz Révai és Verseghy között, mikor az egész ország két pártra szakadt. Révai szanaszét birált és csapkodott s kikelt a Debreczeni Grammatika ellen, Debreczen előtte «a' nagy parázna Babilon», (Kazinczy lev. IV. 42.), Verseghy a: «Szolnoki Nyelvrontó.» (u. o.) Ilyen viszonyok között, mikor az összhang a két legnagyobb tudós közt nem volt meg, Révai a régiséget, Verseghy az élő nyelvet, a nagy dilettáns

Kazinczy pedig az írói nyelvet akarta föltétlen tekintélyre emelni, s bár e csatározásokból a nyelv diadalmasan és megtisztulva került ki, ezen egyenetlenségeknek a tanításra volt káros hatásuk. Ezen áldatlan állapotoknak aztán végetvetett a Helytartó Tanács, mikor *1814. jan. 31-én 25,342. számú* rendeletével felszólította Verseghyt, hogy írjon iskolai használatra egy nyelvtant, mely el is készült négy év mulva 1818-ban (Verseghy: Magyar Gram.)

A legkorábbi munka, mely tartalmánál fogva ide tartozik és nagy részében Adelung hatása alatt áll *Nagy György;* «Einleitung in die ungarisch-philosophische Sprachlehre. Wien, 1793.» Ez a könyv pædagógiai szempontból nem érdekes, mert tanítási célokra nem alkalmas és nem is tanították. Inkább tartalma érdekes, mert valóságos enciklopédiája a kora nyelvfilozófiai törekvéseinek, de nagyon logikátlan és rendszertelen. Forrásul használta Gottsched, Fulda, Meiner és Adelung munkáit, és éppen ezért bajos munkáját egy szempontból kutatás tárgyává tenni. Munkája egy teoretikus és egy praktikus részre oszlik. Bennünket csak a teoretikus rész érdekel, mely teljesen Adelung nyomán készült. Könyvének tartalmát ő maga mondja: «Der ungarischen Sprachlehre theoretischer Theil handelt von der Fertigkeit richtig zu reden, zu schreiben, jeder Sylbe den gehörigen Ton zu geben, die Wörter richtig abzuteilen, abzuändern, abzuwandeln, um diese zu einer zusammenhangenden Rede zu verbinden; folglich zeiget sie die Orthologie oder Rechtsprechung, Orthographie oder Rechtschreibung, Prosodie oder die Tonmessung, Etymologie oder Wortforschung. und den Syntax, oder den Redesatz.» (Vorr. VII.) A helyesírást Nagy könyve mindjárt a hangok után tárgyalja. Átveszi Adelungból a terminológiát: Nennwort, sächlich, Redesatz, der (!) Syntax.

Pædagógiai értéke Nagy munkájának semmi sincs, nyelvészeti is nagyon kevés. Nagyon röviden mégis foglalkozunk a könyv tartalmával, mert dolgozatunk körébe tartozik. Nagy minden fejezetet négy részre oszt: 1. Erklärungen, 2, Grundsätze, 3. Regeln, 4. Anmerkungen. Az első és a második rész rövid axiómaszerű definitiók gyüjteménye, melyeknek jellemző tulajdonsága, hogy a végükön ott található ez a megjegyzés: aber nicht umgekehrt. Ilyenformán: «Alle Begriffe sind Gedanken, aber nicht umgekehrt.» (21. old.) A harmadik rész rövid szabályokat ad: «Kein selbstständiges Ding ist ein unselbstständiges.» (54.) A negyedik pont röviden összefoglalja, amit a három első mondott ilyenformán: «Also ist kein Hauptnennwort ein unselbstständiges Ding.»

Könyvének legnagyobb része teljesen Adelung után készült, olyannyira, hogy ahol ő egyes fejezeteket nem tárgyal bővebben, egy-

szerűen utal Adelung Lehrgebäudejára, így 34. old. kétszer is, 38. 46. stb. oldalakon. Egyes mondatokat szóról-szóra átvesz : «Sprechen heisst im engern Verstande seine Gedanken durch vernehmliche Worte ausdrücken».

Adelung felosztását az egytagu szók alkatrészeiről áthozza a magyarba. Az egytagú szók Adelung és Nagy szerint a következőképen alakultak :

1. Egy főhang (Hauptlaut) és egy mellékhang (Hülfslaut) : *eb, ag, id, — be, ga, di* (gyökérszók) vagy ezekhez járul még egy főhang : *abl-, agv-* (puszta gyökérszó).

2. Két főhang és egy mellékhang a középen : *bab, red, fal.*

3. Két főhang a szó elején vagy végén és egy mellékhang *préda, drága, — nyárs, gond.* (Ezek a teljes gyökérszók.)

Egy kis füzetről kell itt röviden említést tenni : Próbatétel a magyar nyelv természeti alkotásából a szegedi Lyczeomban. 1821. Bálinth Antal. Mindössze nyolc rövid oldalon «Állítások» cím alatt rövidke szabályokat ad a magyar nyelvre vonatkozólag. Összesen 24 ilyen állítása van, melyek közül az első négyben azt fejtegeti, hogy a «Latány» nyelv helyébe a magyart kell tenni. Ezt a kiskönyvecskét sem használták az iskolában, a szerző inkább a nyelvtaniróknak akart útmutatást adni, közölvén egy nyelvtankönyvnek a tervezetét. A nyelvet az ember maga találta fel, még pedig a természeti hang utánzása által. A nyelv természeti alkotását teszi ama tulajdonsága, mely szerint a hangokat ejtjük, a szókat képezzük, hajlítjuk és a beszédben elhelyezzük. A nyelvet az egy társaságban élő emberek szokása fejleszti és ez a szokás sem állandó, néhol finomul, másutt marad változatlanul. Az irók nagyon sokat segíthetnek a nyelvszokáson, de mégsem ők a nyelvhelyességnek a főbirái. Minden nyelvnek végső elemeit egyes hangokra oszthatjuk.

Ez röviden eme könyvecske tartalma, s bár nem tulajdonképeni tankönyv, érdekel mégis annyiban, hogy alapul akar szolgálni egy irandó tankönyvhöz.

Szólanunk kell végül a magyar nyelvtanirodalom egyik legtehetségesebb alakjáról *Verseghy Ferencről.* Nyelvészeti működése sokkal nagyobb hatású és tartósabb is volt, mint Révaié ; egész nyelvészeti iskolát alapít, mely eleinte tudtán és akaratán kívül, később pedig beleegyezésével vallotta mesterének. Összehasonlítva a két nagy grammatikust, látjuk, hogy Verseghy sokkal nagyobb olvasottságú és műveltségű tudós, de kevés benne az eredetiség, míg Révai főerőssége épen ebben van. Verseghy olvasmányaiból és tanulmányaiból indul ki rendszerének megalkotásánál, Révai a nyelvet vizsgálja először. Verseghy azt hirdeti, hogy erőszakosan belenyulni a nyelv életébe nem

szabad. Ő a nyelvet, mint egy élő és folyton fejlődő organizmust tekinti, mely nem ismeri a megállapodást, változik, de csak azokkal együtt, akik élnek vele, akik beszélik. Ellentétbe jutott Révaival, aki szerinte ezt a fejlődést meg akarta állítani vagy legalább is visszafelé terelni; de szembehelyezkedett Kazinczyval is, aki viszont siettetni akarta ezt a fejlődést. Révai a régiség erejével akart hatni, a nyelv történeti fejlődését hirdette, ő a jövendő korak tudósa és útmutatója volt, saját kortársai nem értették, tehát nem is méltányolták. Kazinczy az irók és «istenfiak» köztársaságára mutatott, mint egyedül helyes biróra, Verseghy sem az egyiket sem a másikat nem fogadja el, szerinte maga az ország népe az irányadó, annak beszédje után kell igazodni. Ott készítik a nyelvet, melyet az irónak csak gyúrnia, finomítania, szabad.

Verseghy az egyetlen nyelvész, akire méltán rámondhatjuk, hogy ő a «magyar Adelung». Működése és elvei teljesen megegyeznek Adelungéival. Itt azonban egy pontra figyelnünk kell. Bármennyire Adelung közvetlen hatása alatt állott is Verseghy, az tisztán Verseghy érdeme, hogy a XIX. század elején az ország figyelmét a helyes irányba terelte és kimondta a természetes fejlődés szükséges voltát a nyelvben, és a népnyelv nagy fontosságát. Erre a két momentumra Verseghy működésének megitélésénél eddig vajmi kevés gondot fordítottak a kutatók.

Verseghyt 1795-ben a Martinovics-féle összeesküvésben való részvétel miatt elfogták, s ezóta hosszú időt töltött a börtönökben. 1797-ben Brünnbe kerül, s mint jó magaviseletű fogoly kap tintát és könyveket, s elkezd dolgozni; sőt állítólag itt a Neue Ungarische Sprachlehre egészen és a Tiszta Magyarság fele már készen volt. (Levele Kazinczyhoz 1803. nov. 29.) Erre biztos adataink nincsenek, de tekintve, hogy már 1793-ban megjelent egy rövid, de alapos munkája a Proludium, és Révai támadását Proludiuma ellen 1795-ben még olvasta, valószínűnek látszik, hogy Révai támadásának visszaverésére a fogságban dolgozta ki eme két munkáját. Arról Kazinczy is tud, (Lev. II: 421.) hogy Verseghy «Lexikont és Grammatikát dolgozott fogságában», azonban megmondja neki, hogy a nyelvtannak haszna nincs, mivel azzal a nyelvet úgyse lehet megkötni. Tudta ezt Verseghy, de az írók tekintélyét sem fogadta el, hanem az élő és a beszélt nyelvre appellál. Ezért van az a néma és hosszú harc a két férfiú között, bár Verseghyhez jóval közelebb áll Kazinczy a nyelvről való fölfogásában, mint Révaihoz.

Verseghy főbb művei a következők:

Proludium in institutiones Linguæ Hungaricæ. 1793. Jel.: Prol.

Neuverfasste Ungarische Sprachlehre. 1805. Jel.: Sprachl.

Tiszta Magyarság. 1805. Jel.: Magy.

Ungarische Sprachlehre, zum Gebrauche der ersten Lateinischen und Nationalschulen. 1817. Jel.: U. Sprachl.

Magyar Ortográfia, avvagy irástudomány, 1816. Jel.: Ort.

Magyar Grammatika, avagy Nyelvtudomány. 1818. Jel.: Gram.

A Filozófiának talpigazságaira épített Felelet. 1818. Jel.: Fel.

Ezekből a munkákból fogjuk mi Verseghy rendszerét fölépíteni, de meg kell jegyeznünk, hogy bár, mint maga több helyütt említi, forrásmunkául Adelung nyelvtanát használja, mégsem követi őt «serviliter», hanem szabadon (libere). (Prol. 83). Révai nyelvtanára Verseghy két munkával válaszolt, egyik volt a Neuverfasste ung. Sprachlehre, a másik a Tiszta Magyarság. (1805). A Sprachlehre előszavában azt mondja: «Mir aus diesem Gewirre einen sichern Ausweg zu bahnen, unternahm ich es, nach Adelungs Anweisung der ungarischen Analogie nachzuspüren», és az élőnyelv alapján építve fel a maga rendszerét, igyekszik Révai elveit czáfolni. Adelung nyomán azután egy nagy összefoglaló nyelvészeti munkát is írt: Analyticæ Institutiones linguæ Hungaricæ. 1816.

Verseghy a nyelvtan céljával teljesen tisztában van: «A nyelvtudomány, mely Grammaticának is neveztetik, azon szabályoknak a gyűjteményéből áll, melyek arra tanítanak meg bennünket, hogy hogyan kell magyarúl tisztán beszélnünk és irnunk». (Ort. Beo.) Nyelvtanának külső berendezése elüt Adelungétól, amennyiben két nagy részből áll, I. Szónyomozás (etymologia), II. Szókötés (syntaxis), azonban ezen belül teljesen Adelung elveit találjuk természetesen alkalmazva a magyar nyelvhez. Verseghy a magyar nyelvtanok hibájául rójja fel, hogy nem tudnak a latin nyelvtanok hatása alól megszabadulni. A helyesírásban három rövidke szabályt ad, melyeket a magyar nyelvben követnünk kell: 1. «Valahány cikkelyezett hang találtatik valamelly nyelvben, szintannyi betűi legyenek, melyek e hangokat jelentsék. 2. Egy és ugyanazon betűvel soha sem kell két vagy többféle cikkelyezett hangot jelenteni. 3. Amint tisztán és csinosan ejtjük a beszédet, úgy írjuk is (Gram.: 42—45.)» A szavak közt vannak egyszerű szavai, formált gyökérszavai, melyek a szóképzők segélyével alakultak, azután származék és összetett szavai. A névszók ragozásában négy osztályt vesz fel, hat esettel. (A Proludiumban 19 declinatió van.) Külön veszi a határozó ragokat és úgy tárgyalja őket, hogy a tanuló a ragok nagy számától meg ne ijedjen. Fölveszi példának a tagszót és így ragozza:

Határozó a tagig
Okmutató a tagért
Segítő a taggal

Helyeztető	a tagban
Beható	a tagba
Kiható	a tagból
Felható	a tagra
Leható	a tagról
Melléklő	a tagnál
Közelítő	a taghoz
Állapító	a tagon.

A jegyzetben megjegyzi: «Proludiumomban valaha az -nkint, -ul, -ül, valamint a -stül, -stől szótagokat is a névragasztékok közé tettem, de hibásan. A ragaszték csak az, mely maga előtt az *az* vagy *a* névmutatót megszenvedi, s mindennemű névhez illik.» (Gram. 125—130.).

Verseghy nyelvészeti és nyelvtani működése óriási hatással volt nemcsak kortársaira, hanem az utódokra is. Hatásának okát pedig abban kell keresnünk, hogy Révai és Kazinczy végletei közt Verseghy volt az, aki a helyes középúton haladt. Hogy nyelvtanait teljesen megtudjuk érteni, nyelvészetét kell egy kissé szemügyre vennünk.

A nyelvben a fő törvényadó a szokás, mely «indubitatæ legis vim habet», (Prol.: 75.) s utána következnek az analogia, etymologia és euphonia. (Prol.: 80.) Az iróknak gyülekezete az élő nyelvnek birája nem lehet (Gram.: 16.) Verseghy munkásságának első éveiben (Prol.) a tiszavidéki nyelvjárás kiemelését vitatta, sőt később is a Magyar Aglájában így ír: «Ha ők Magyarok, Magyar vagyok én is; ha ők úgy beszéllenek, mint vármegyéik, én is úgy beszéllek mint születésem helyének külső Szolnoknak, mint Jászságnak és Kúnságnak, s mint Debreczenben környékében szóllanak.» Azonban beismeri, (Magy.: 21.), hogy ebben a kérdésben sokat tévedett gyarló ember létére. Azonban most már hol keressük azt a nyelvet, melyet tanítani kell, s melyet ő «tiszta» nyelvnek nevez. Gram.: 2—3.) A tiszta nyelvet az analógia segélyével tudjuk megtalálni. A Proludiumban azt tanítja, hogy a szokás a fő törvényadó, de már a Tiszta Magyarságban (11. old.), később pedig (Gram.: 45.) így szól: «A tőlem kidolgozott Magyar Nyelvtudományt nem a könyvszerzőknek tétovázó tekinteteire, sem az Országnak többféle részeiben uralkodó különféle szóejtésekre, vagy akárminémű rideg szokásokra, hanem az etymológiának törvényeire építettem.» Ha valamely nyelvjárás az analógia törvényeit hiven megtartja, akkor azt a többi között helyesnek kell tartani.

Ezek Verseghy főbb elvei, melyeket ő bátran hirdet, s melyekre

büszke is: «Minek kivánják azt tőlem, hogy én az ő rideg és önnön magokkal ellenkező szokásaiknak vagy éppen kénnyeiknek teményezzek, s ez által magamot olly embernek lenni mutassam, ki a harminc esztendeig nyomozott, feltalált és megösmert igazságokat elárullya.» (Fel.: 117.).

1814-ben január 31-én a Helytartó Tanács fölszólította Verseghyt egy nyelvtan irására. Ekkor írta ő a: «Magyar Grammatika, avvagy Nyelvtudomány, mellyben a Hazai Nyelvnek sükeres okokra épített Regulái napkeleti nyelvhez illő tanításrenddel mind és pontosan előterjesztetnek.» Budánn, 1818. Könyvét sokáig használták, míg aztán új irányok érvényesültek a nyelvtanban és feledtették őt is.

Adelung működése teljesen nem maradt mégsem hatás nélkül, mai nyelvtanainkban is sok rész van, mely tőle származik. Vessünk csak egy pillantást mai nyelvtanaink elrendezésére:

Hangtan, Szótan, Mondattan, Helyesirás.

Dr. Velledits Lajos.

A MODERN FÖLDRAJZ IRÁNYA, CÉLJA ÉS A MAGYAR KÖZÉPISKOLÁK FÖLDRAJZ-OKTATÁSÁNAK REFORMJA.

Az Országos Közegészségi Egyesületi Iskolaorvosok és Egészségtantanárok szakbizottságában tartott előadás.

(Második, befejező közlemény.)

Három szempont tehát az, mely a földrajztanításnak kiterjesztését és kimélyítését ellenmondást nem tűrő határozottsággal követeli.

1. A gyakorlati élet minden ágában nélkülözhetetlen.

2. Az összes tudományok felett áttekintést nyujt és azokat természetes kapcsolatba hozza.

3. A legnemesebb humanizmust, igazi meggyőződésen alapuló emberszeretet és ezzel az erkölcsösséget minden tudománynál jobban felébreszti.

A földrajzi oktatást tehát komolyabban kell venni. Nem csak a felejtő gyermeknek, de a serdülő ifjúnak is tanítanunk kell; az összes osztályokon végig kell húzódnia. Az alsóbb osztályokban a legelemibb fogalmak s a legszükségesebb topografiai ismeretek tanítandók. A felsőbb osztályokban az ismeretek lényegesen kibővítendők, természeti törvények és történelmi igazságok segítségével egymással okozatos összefüggésbe hozandók.

Ezért *a)* külön tárgyként húzódjék végig az egész tanításon, sőt ha az érettségi szükséges, akkor az érettségi tárgyai közé felveendő;

b) csakis szaktanár tanítsa a földrajzot;

c) az egyetemeken a földrajz-tanítást dúsabb anyagi javadalmazással fokozottabbá tegyük;

d) továbbképző tanfolyamokat kell létesíteni; az utazásokat úgy hazánkban, mint külföldön elősegíteni kell;

e) földrajzi olvasmányokat kell írni a tanulóknak;

f) végül az ifjuság tanulmányi kirándulásait rendszeresen foganatosítani kell.

Bizottsági tárgyalásaink során rendkívül érdekesen fejtegette *Simonyi Jenő* dr. kollégám, Ratzel művének avatott fordítója, a *földrajz tudományának* materiáját és a *földrajztanítás* célját.

Meg nem állhatom, hogy ezzel a szép fejtegetéssel meg ne ismertessem az én igen tisztelt hallgatóimat:

«A földrajzi tudomány a földet mint az emberiség lakhelyét és mint természeti jelenségek színhelyét tanulmányozza. Sokan hajlandók most a földrajzot a természettudományhoz átterelni, a földtan felé. Az iskolában azonban csak az maradjon a főcélja:

Megértetni az emberi élet és annak színtere közti kapcsolatát; áthidalni a természeti és történeti tudományok közti hézagot.

Valamint az egyes embert az képesíti erkölcsös, okos és céltudatos cselekvésre, ha önmagát és környezetét ismeri, úgy a nemzet is csak akkor boldogulhat, ha tudatában van erejének és gyengéinek, ha ismeri a többi országot is, a többi nemzetet, amellyel együtt él a földön.

Az a nemzedék, amely a középiskolából kilép az életbe, ismerje meg hazáját előre. Ismerje meg hazája gazdagságát és szegénységét, szépségeit és tökéletlenségeit, szerencséjét és gondjait. Lássa, mit hagytak rája az ősök ebben a hazában és mit várnak tőle az utódok. Az elődök munkásságának eredményeit megismerve, megbecsülni tanulja mintléténck alapját és szent emlékét. De tájékozódjék az iránt is, mekkora tere lesz még az ő munkásságának.

Ismerje meg a föld többi országait és nemzeteit. Jusson tudatára, hogy azok miben támogathatják, miben veszélyeztethetik törekvéseinket; miben méltók becsülésünkre, miben sajnálatunkra; menynyiben szolgálhatnak követendő vagy intő például. Érdeklődjék a legtávolabbi országok sorsa iránt is, mert maholnap közelebbről érinthet bennünket, mintsem képzeljük.

Lássa a térben együtt, amit a történelem és a földtan az idők során mutat. A kőkorszakot és a cölöpépítményeket, a vadász-

és pásztornépek életét, a néptömegek áramlásait és az államalakulások változatosságát. A szárazföldeket és tengereket, a jégtömegeket, korallszirtek alakulásait, ősi állatok és növények világait, amelyek pusztulóban vannak, hogy helyüket új alakok foglalják el, új élet.

A képzeletét foglalkoztassa mindezen jelenségek változatossága jobban, mint a mese vagy költemény.

Az értelme fejlődjék ezen a tágas téren, amely itt kinálkozik, ahol végtelen változatosságból törvényszerűségek bontakoznak ki, ok és okozat, zürzavarból rend.

Az érzelmét nemesítse, erkölcsi erejét fokozza, amit lát és tanul, bejárva a földkerekséget. Szerénységre tanítsa a természet hatalma, amely lépten-nyomon irányítja az emberi munkásságot. Önbizalmát fokozza a kis ember küzdelme a nagy természettel, amelyet szolgájává tud tenni. Óvja meg elbizakodottságtól a nagy nemzetek ismerete; tevékenységre ösztönözze kis népek példája. Tanulja meg, hogy látszólag kedvezőtlen körülmények, miként fejlesztik ki az erélyt, amely ellankad kedvezőnek látszó körülmények között».

A bizottság a *Cholnoky* memoranduma, *Simonyi* Jenő fejtegetései s a *bizottság tagjainak tapasztalatait feltáró nyilatkozatok alapján* határozatképen kimondotta, hogy «*a földrajz ez idő szerint való tanítását csonkának találja és annak a felsőbb osztályokba való önálló bevezetésével, betetőzését óhajtja*».

A reform-bizottság kitűzte kérdések elsejére: «*A földrajzoktatás multja és jelen helyzete hazánkban*» című kérdésre már megfelelt *Márki Sándor* dr. a kolozsvári egyetem tudós professzora, a Kolozsvári Tanári Kör elnöke, a Földrajzi Közlemények 1891. évf. V—VI. füzetében megjelent nagyszabású studiumában. Ennek fundamentumán tartotta meg *Márki dr.* a kolozsvári körben: «*A magyar földrajzi tanítás történetéről*» című előadását.

Kulturális és nemzeti jelentőségénél fogva a kolozsvári kör jegyzőjének: *Biró* Vencel dr.-nak referádájával ismertetem t. hallgatóimat Márki Sándor rendkívül érdekes fejtegetéseivel:

A középkorban a quadrivium feladatául jutott, hogy a geometria kapcsán a földrajzot is tanítsa. A renaissance-korban Agricola Rudolf nagyon ajánlja a földrajz tanítását. Nálunk a XVI. században *Honterus János* a brassói ev. gimnáziumban a németeket felülmuló arányokban tanította a földrajzot. Az iskolai kirándulásokat is meghonosította. Az akkori protestánsoknál több gondot fordítottak a földrajz tanítására a jezsuiták. De a földrajz nem volt önálló tárgy, a természettudományok körébe illesztették bele. *Comenius* 1650-ben

a történelem és földrajz tanítását bevitte a sárospataki kollégiumba. Az elemi iskolákban a földrajznál fő a hazai földleírás. Az általános földrajzot csak középiskolákban kezdték, pl. 1693-ban Sopronban, 1667-ben Eperjesen a VIII-ik osztálynak a földrajz már rendes tárgya volt. Csécsy János Sárospatakon tollba mondotta Magyarország földrajzát. Hogy ismerték a térképet is, elég bizonyíték a kis II. Rákóczi Ferenc, ki a jezsuiták neuhausi várában megpillantván Magyarország térképét, rögtön megmutatta rajta Munkács nevét.

Bél Mátyás már egészben véve azt az álláspontot fogadta el, melyet ma is helyesnek tartanak az oktatás első fokán. Magyarország földrajzát tette e földrajztanítás alapjává. Tananyagát nem szabta időhöz, rendesen husvét után kezdték, hogy kint a természetben tanulhassanak. Az adatokat először tanítványai által gyüjtette, kik így egy-egy vidéket tüzetesen megismertek. Térképeket rajzoltatott tanítványaival.

A nagyszombati egyetemen is tanítanak földrajzot, de hogy még zavaros nézetek uralkodtak, mi sem bizonyítja jobban, minthogy gr. Batthyány Pál a baccalaureusok földrajzi versenyén ilyen tétellel győzhetett: «Archimedesnek a földön kívül eső pontjából mily erővel lehetne a helyéből kimozdítani Magyarországot.»

1738 óta Debrecenben Maróthy György kíváló mathematikus kezében volt a geografia. Ő az első, ki nálunk a csillagászati és mathematikai földrajzot is előadta. Ugyanakkor, 1741-ben Sopronban Hajnóczy terve szerint már három osztályban tanították a földrajzot. Miskolcon 1770 óta a gimnáziumban III-ik osztályosok a hazát s szomszédos országokat ismerték meg, a IV-ik osztálybeliek bővebben vették Európát, az V-ik osztályban a négy világrészt (Ausztrália nélkül) tárgyalták, a VI—VII-ik osztályokban rendszeresítették ismereteiket. *A kegyesrendieknél* a privigyei noviciatusban a tanári pályára lépő piaristák a földrajzot is tanulták. A szebeni szászok 1772 óta fordítottak nagyobb gondot rá. A középiskolai fokon álló Theresianumban sem mellőzték a földrajzot.

1777-ben jelent meg a «Ratio educationis», mely azonnal biztos állást teremtett a földrajznak. Elrendelte, hoy már az egyszerű latin iskolák (háromosztályú) is tanítsák a földrajzból Magyarország és a szomszédos országok földrajzát. Bevitték ekkor a földrajzot a népiskolákba is, sőt egyesek már azelőtt is tanították. Ismeretes Lázár János grófnak a gyermekek számára készített geografiája, Sz.-Németi Pap István verses könyve. 1771-ben jelent meg Losonczy István hármas kis tükre, melynek első része a bib-

liai földrajzot. a második Magyarország, a harmadik Erdély földrajzát tárgyalja. Az ú. n. *nemzeti iskolákba* a földrajzot komolyabban csak 1801-ben vitték be.

Az új «Ratio educationis» 1806-ban nyert jóváhagyást s lett általánosan kötelezővé. A kisebb helységek, városok iskoláiban az elemi iskolákban még nem követeltek földrajzot, de a nagyobb városok elemi iskoláiban már némi tájékozást kellett nyujtani a kereskedelmi földrajzból. Hétfőn és szerdán reggel fél 8-tól 9-ig földrajz volt. A gimnáziumok alsó osztályaira nézve az elv az, hogy először a hazát ismerjék meg, azután a hozzácsatolt területeket, végül az osztrák örökös tartományokat. A II-ik osztályban hetenként 2 órában Magyarországot, a III-ikban Erdélyt, Galiciát, Lodomériát, Bukovinát s Magyarország azon helyeit ismerték meg, amelyek valaha idetartoztak. Ilyenek Bosznia, Szerbia, Bulgária, Oláhország, Moldva. A VI-ik osztályban kellett ismerni Ausztriát s röviden kellett beszélni Orosz-, Porosz- Lengyel-, Szász-, Bajorországról és Svájcról. A tulajdonképeni gimnázium, t. i. a humaniórák, nagyobb anyagot ölelt fel. A gimnázium V-ik osztályában (a humaniórák I. osztályában) Európát és Ázsiát, a VI-ik osztályban Afrikát, Amerikát tárgyalták. Megköveteli e tanterv a földteke és térképek használatát, a földrajzi kirándulásokat, a fali térképeket.

Báró Eötvös József kultuszminiszter a földrajz tanítását az élettel akarta közelebbi viszonyba hozni. 1848-ban előzetes tájékoztatójában úgy intézkedik, hogy a hat osztályban ezentúl hat tanár működjék és egy csupán a történelem és földrajz tanításával foglalkozzék. Így életbe lépett a szakrendszer, előírta a tankönyvek használatát és eltiltotta a tollbamondást.

A szabadságharc leveretése után 1849 ben megjelent az «Entwurf», mely a történelmet és földrajzot kötelező tárggyá tette. Négy szakcsoportot állapít meg, egyik a történelem-földrajz. Ezen időtől fogva csak képesített tanárok taníthatnak földrajzot.

1851-ben külön tanterv jelent meg a reáliskolákra nézve, mely a földrajz tananyagát részletesen körülírja. Követeli a föld felületének, természeti, politikai felosztásának ismeretét, iparának, kereskedelmének áttekintését, az ausztriai birodalom szorosabb ismeretét. Az alreálban az órák száma mind a három osztályban hetenkint 3—3, a

főreálban 4—4. 1851 junius 3-án rendelet jelent meg, *mely az érettségi vizsgálatok behozván,* a földrajzot és a történelmet is a vizsgálat tárgyává tette. 1864-ben egy újabb rendelet a földrajzot a gimnázium I. és II. osztályára szorította, az előbbiben heti 3, az utóbbiban heti 2 órában.

Időközben a népiskola se hanyagolta el a földrajzot, de a *földrajz* véglegesen az alkotmány visszaállítása után, *az 1868. XXXVIII. törvénycikkben vívhatta ki helyét.* 1868 óta semmi különösebb sem történt.

E vázlatos ismertetés kiegészítéseül — a Márki studiumának alapján — meg kell említenem, hogy a magyar kormány már 1848-ban a «magyar hadi főtanodá»-ban (Ludoviceum) ugyancsak fontos szerepet szánt a geografiának, utalnom kell arra a körülményre is, hogy az (1849. aug. 9-én megjelent) «*Entwurf* der Organisation der Gymnasien und Realschulen» nyomán kelt császári rendeletek is ügyes tájékoztatók voltak, sőt az egyik rendelet már «jó eleve figyelmeztette a tanárvilágot ezen földrajzi forradalomra, melyet *Humboldt* és *Ritter* indított meg».

Mária Terézia «*Ratio educationisa*« és az 1806-ban jóváhagyást nyert új «*Ratio educationis*»-szal kapcsolatban, nagyon helyesen jegyzi meg Márki, hogy a XIX. század elején: «*gimnáziumainkban a földrajz számára jóval tisztesebb és gyümölcsözőbb helyet jelölt ki az állam, mint manap, hogy teljes barátja volt a szemléltetésnek, a kirándulásoknak, összefoglalásoknak, térképrajzolásnak stb. szóval sok oly dolognak, amit új találmányképen árul egyeseknek paedagogiai bölcsesége*».

Magamnak pedig, már csak a megvont keret kiegészítéseül, hacsak pár szóban is, nem szabad megfeledkeznem a *tudományos enciklopédikus földrajznak* első magyar képviselőjéről, halhatatlan emlékezetű *Hunfalvy* Jánosunkról. Korántsem kívánom a Hunfalvy előfutárainak babérjait megtépni. Hisz a megemlegettük *Bél* Mátyás, ki a földrajztanítás gerincévé hazánkat avatta, *Bertalanffy, Schedius, Lipsky, Fényes és Vállas,* akik jobbára a földrajznak más-más ágát művelték, mély nyomokat hagytak a földrajz irodalmában. Ám a *tudományos földrajzot* a maga egyetemlegességében — még a külföld előtt is — hosszú évtizedekig egyedül Hunfalvy képviselte, mint a *Humboldt, Ritter, Peschel* és *Reclus* irányának hű képviselője, lelkében a *Reclus* nagy emberszeretetének nemes tüzével.

A mai öregebb geografus-gárdánk a magyar földleírás Toldy Ferencének: Hunfalvynak iskolájából került.

A tudós geografusnak testamentuma: az *Egyetemes Földrajz,* melynek III. kötetét már *Thirring Gusztáv* dr. fejezte be. Ennek a

munkának bevezetője az «*Ég és föld*» című mennyiségtani földrajza. Ő kezdeményezte a halhatatlan *Reclus*: «*A föld*» című művének, néhány évtizedekig a fizikai földrajz egyedüli magyar forrásmunkájának, magyarra való fordítását és sürgette *Hellvald* munkájának, a »*Föld és népei*«-nek átdolgozását.

Az újabb generáció, a fiatalabb földrajz-professzorok már a Richthofen bázisán álló *Lóczy Lajos dr.-nak* iskolájából kerültek és szegődtek szép tudományunknak önzés híján levő munkásaivá.

A földrajz tárgy- és órabeosztására eddigelé két érdekes tervezet fölött rendelkezik a reform-bizottság. Az egyik: *Vargha* Györgyé, az Orsz. Középisk. Tanáregyes. Közlöny idei 31. számában jelent meg, a másik *Balázs* István dr.-nak, a budapesti X. ker. tisztviselőtelepi főgimnázium tanárának tollából került ki, szerzőjének szives áldozatkészségéből egyelőre kőnyomatos formájában.

Miután időközben a nagy nyári szünet ideje szakadt reánk, ezeket a javaslatokat reform-bizottságunk még nem tárgyalhatta.

Anélkül, hogy a bizottság munkájának prejudikálni óhajtanék, pusztán az igen tisztelt hallgatóimmal szemben vállalt *tájékoztató tisztemhez* híven, már csak az előre haladott időre való tekintettel is, rövidesen ismertetem mind a kettőt.

Vargha javaslata alapos, derék dolgozat; a saját tapasztalataiból és a külföld példájából meríti anyagát. Az ő alapgondolata szerint: «A középiskola — t. i. a jövő középiskolája — bármily beosztású lesz is, bizonyára két nagyobb tagozatra oszlik: az alsóra és felsőre. A tanulók egy része csak az alsó tagozatot hallgatja végig, a többi mindkettőt... Az *alsó fokon* az általános irányzat vétessék alapul, míg a felsőben a tudományos feldolgozása, oknyomozó előadása, a törvények tudatos alkalmazása...»

Ehhez képest alkalmazza új tervezetének beosztását s összehasonlításúl melléje állítja a mostani állapot rajzát ebben az itt következő kis táblázatban:

Osztály	Új tervezet		Mostani állapot			
	Tananyag	óraszám	Tananyag gimn.-ban	óraszám	Tananyag reálban	óraszám
I.	Alapfogalmak és tájékozódás gyakorlati alapon; térkép, földgömb fogalma; oceánok és földségek eloszoltsága; államok felsorolása fővárosukkal; M. o. ált. képe.	2	Alapfogalmak. Magyarország.	3	Alapfogalmak. Magyarország.	3
II.	Európa államai.	2	Európa, Ázsia, Afrika.	3	Európa, Ázsia.	3
III.	Többi világrészek.	2	Amerika, Ausztrália. Fizikai földrajz.	2	Afrika, Amerika, Ausztrália.	2
IV.	Magyarország.	2	—	—	Fizikai földrajz	2
V.	Fizikai földrajz a math. földrajz elemeivel.	3	—	—	—	—
VI.	Az öt világrész.	2	—	—	—	—
VII.	Magyarország és statisztikája.	2	—	—	—	—
VIII.	Ismétlő órák, és kozmografia a fizika keretében.	—	—	—	—	—
	Összes óraszám	15	Összes óraszám	8	Összes óraszám	10

Balázs István dr. elaboratumának bevezetésében a földrajzoktatásunknak már tőlem is érintett szomorú helyzetét vázolja s azt a tarthatatlan állapotot, mely szerint *minálunk* az 1907—08. iskolaévben a középiskoláknak majdnem felerészében, *nem szaktanárok* tanították a földrajzot s jellemző dolognak tartja, hogy a *porosz középiskolákban* is hasonló állapotok voltak (vagy talán vannak ma is) ebben a tekintetben, mert II. Vilmos, az új porosz középiskolai tantervet szentesítő 1900-ban kelt rendeletében (Allerhöchster Erlass vom 26. Nov. 1900 betreffend die Reform der höheren Schulen) a többek között ezeket mondja: «Für die Erdkunde bleibt sowohl auf den Gymnasien wie auf den Realgymnasien zu wünschen, dass der Unterricht in die Hand von Fachlehrern gelegt wird».

Balázs dr. nem a részleges, hanem föltétlenül *a teljes földrajzi reformnak hive.* Tüzetesen megállapítja a mai modern *földrajz-tudomány irányát és célját* s a többek között igen helyesen írja:

«A földrajz manapság természettudománynak tekintendő, de olyan természettudománynak, amelynek a humanus tudományok segítségére *nélkülözhetetlen* szüksége van. A helyesen gondolkozó modern geografus tehát nemcsak hogy nem idegenkedik a humanus tudományokkal való szövetkezéstől, hanem ellenkezőleg, még inkább megerősíteni igyekszik a földrajz és humanus tudományok között levő kapcsolatot».

Tüzetes studiumban emlékezik meg a különböző tanítástervekkel, jelesen a *francia* és *porosz* tervekkel. Az *osztrák* kulturális viszonyokat *elvből* nem kíséri figyelemmel, tehát az ausztriai középiskolák dolgaival sem törődik s a tőle összeállított próbatervezet margo-jegyzetében el is mondja, hogy véleménye szerint «az élő nyelvek közül nem a német, hanem a francia nyelvet és irodalomtörténetet kell kötelező tantárggyá tenni a leendő, modern magyar középiskolában. Már 400 év óta átkosan reánk nehezedik a germán hatás, germán kultura. Legyen már egyszer bátorságunk szakítani vele».

A jövőbeli egységes magyar középiskolá-nak kérdése már tizenöt-húsz éve kísért nálunk. Már-már azt hittük, hogy eljutottunk a megvalósításához, de illetékes tényezőink csak ismét elodázták a szervezését.

Balázs dr. szerint: «a jövő középiskolájának hazánkban egységesnek, nyolc osztályosnak kell lennie, a négy felső osztályban bifurkációval, azon tanulók részére, akik inkább a humanus és azok részére, akik inkább a reális tárgyakhoz vonzódnak ... *Ilyenkor a bifurkált négy felső osztály egyik ágát a humanus, a másik ágát a reális sekció alkotná*».

Az új tanítástery legyen színmagyar, «hordozza magán az eredetiség bélyegét, amely nem utánzója az idegen tanterveknek, hanem ellenkezőleg, a természettudományi tárgyak mellett igen nagy gondot fordít a nemzeti tantárgyakra, mint amilyenek: a magyar nyelv és irodalomtörténelem, a magyar történelem, Magyarország földrajza stb.»

A bifurkálás elvéhez hiven osztja be Balázs dr. a földrajz materiáját, de mikor ezt teszi, lelkiismeretes pontossággal megállapítja a geografiának a középiskola összes tárgyaihoz, különösen a természetrajzhoz való viszonyát — miről Vargha sem feledkezik meg — de mig Balázs dr. a VI. osztályba kívánja a kristály-ásvány- és kőzettant, addig Vargha a felsőbb osztályok közül a legalsó osz-

tályba helyezné azt — de ezen kívül igen sok okos és új eszmét vet föl, melyek speciális magyar vonatkozásukban, a mindennapi élet praxisával ölelkezve, rendkívül becsesek (szántás, vetés, aratás, hordás stb. elmélete, a mezőgazdasági munkanemek és földművelés-féleségek stb. gyakorlati megismertetése).

Igen tisztelt orvosprofesszor-kollégáim is bizonyára örömmel fogadják *Balázs* dr.-nak azt a tervezetét, hogy már a középiskola I. és II. osztályában, legalább heti 1—1 óra keretében szükséges volna az «*Egészségtan*»-t tanítani, hogy a tanuló már jó korán hozzászokjék az egészség-ápoláshoz, a tisztasághoz és már jó korán megtanulja azokat az óvó rendszabályokat, amelyeknek gondos figyelembevételével a különböző fertőző betegségeket kikerülheti.

«... Az Egészségtant az I. és II. osztályban taníthatja *nemcsak az iskolaorvos*, hanem a természetrajz vagy a *torna tanára is, de a VIII. osztály Egészségtan-ját okvetetlenül az iskolaorvosnak kell tanítania*».

És meggyőző érveléssel részletezi mindama materia-részleteket, amelyeknek hűséges ápolásával, fejtegetésével a vegytan, növénytan és állattan professzorai kedvében járhatnak az egészségtan tanárainak, helyesebben, *alapot vetnek velük a hygiéniai ismereteknek.*

Biztos kézzel építi fel az *egységes*, a felső négy osztályban *bifurkált magyar középiskola* tantervének próbatervezetét.

E helyütt csakis *a földrajzot, chemiát és természetrajzot*, mint bennünket legközelebb érdeklőket ragadjuk ki belőle.

(Táblázatot lásd a 221. oldalon.)

A tárgy- és óra-felosztó tervezetet kísérő memorandumnak utolsó harmadában Balázs dr. lángoló hazaszeretettel fordul *históriai multunkhoz*, és annak ápolását iskoláinkban is sürgeti. Igen helyesen! És megjelöli mindazokat «a tennivalókat, melyeknek végrehajtása feltétlenül szükséges, *hogy a földrajzot tanító tanárok is nagy mértékben hozzájárulhassanak ahhoz, hogy az ifjúság szívében az ezer esztendős nagy történelmi mult emléke, a független magyar nemzeti állam eszméjéhez való törhetetlen ragaszkodás, a magyar anyanyelv szeretete és nemzetünk dicsőséges jövőjébe vetett hit kiolthatatlanul megerősödjék és meggyökeresedjék.*»

Ily nevezetes momentumok: a szlavon vármegyék, Dalmácia, Bosznia, Hercegovina, Szerbia, Oláhország nagy részének, Galiciának visszacsatolása, *az idegenbe szakadt véreinknek* legalább a néprajzi és statisztikai lapokon való feltüntetése.

Tantárgyak		Földrajz és segédtudományai	Khemia	Természetrajz
I. osztály		1. Földrajzi előismeretek a fizik. és csill.földrajz alapismeretei		2. Természetrajz
II. osztály		3. A magyar korona országainak földrajza		2. Természetrajz
III. osztály		3. Európa földrajza		
IV. osztály		3. Ázsia, Afrika, Amerika, Ausztralia és a sarkvidékek földrajza		
V. oszt.	realis sectio	3. Néprajz és statisztika		
	humanus sectio	2. Néprajz és statisztika		
VI. oszt.	realis sectio	3. A magyar kor. országainak rendszeres term. és polit. földrajza stb.	2. Elméleti és szervetlen vegytan	2. Kristály-, ásv.- és kőzettan
	humanus sectio	2. A magyar kor. országainak rendszeres term. és polit. földrajza stb.	1. Elméleti és szervetlen vegytan	2. Kristály-, ásv.- és kőzettan
VII. oszt.	realis sectio	2. A math. és csill. földr. és a kartografia elemei	2. Szerves vegytan	3. Növénytan
	humanus sectio	1. A math. és csill. földr. és a kartografia elemei	1. Szerves vegytan	2. Növénytan
VIII. oszt.	realis sectio	3. Fizikai és politikai földrajz		3. Állattan és embertan
	humanus sectio	2. Fizikai és politikai földrajz		2. Állattan és embertan

Sürgeti *az utazási munkák ismertető bemutatását* s a földrajz *oknyomozó tárgyalására, a térképvázlatokra és a kirándulásokra* vonatkozó, minden izében helytálló pædagogia-didaktikai gondolatokkal fejezi be memorandumát.

Már csak a festettem kép teljessége céljából is utalnom kell arra a körülményre, hogy a praxis emberei között is akadt egy budapesti férfiú: *Etelváry* Alajos pósta- és távíró-főtiszt személyében, aki éber érdeklődéssel kíséri ezeket a mi reform-mozgal-

mainkat. A *Posta* (1909 jun. 1—11. sz.), nemkülönben a «*Pósta-közlöny*» (1909. évi 23., 24. és 25. sz.) hasábjain a *közlekedési földrajz*-nak fontosságát sürgeti s bizva-bizik abban, hogy *a reform-bizottság* — már addig is, míg a mi *közlekedési akadémiánk*, mely hatalmas kulturális tényezőnek igérkezik, meglesz, — *alapját veti már a középiskolákban a «modern, tudományos, gazdasági, kereskedelmi és közlekedési földrajznak»*. Mert: «*Az igazi tudományos közlekedési földrajz az összes közlekedési ágak főtárgya;* művelése — Etelváry szerint — nálunk alig mondható — kezdetlegesnek».

Vargha György tervezete és *Balázs* dr.-é is, ma még csak tervezet, de becses voltuknál fogva mind a kettő alkalmas arra, hogy fundamentuma legyen *a végleges Tanítástervnek.*

Reform-bizottságunk, miként érintettem, még nem foglalkozhatott velük. Sok idő telik bele — vajha hova előbb elkövetkeznék ez! — míg ez a földrajzi végső formájára kiforradó terv — *a legközelebbi tantervrevizió* alkalmából, az általános Tanítástervbe beleilleszthető lesz.

Dr. Lasz Samu.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A tudományegyetem lényege.

Mult évi október havában ülte meg a berlini egyetem nagy fényességgel fennállásának 100-dik esztendejét. Az ünnep nemcsak arról a fontos szerepről tett tanubizonyságot, melyet ez az egyetem Németország tudományos életében elfoglal, hanem arról a nagy megbecsülésről is, mellyel ott a tudomány és a tudomány emberei minden illetékes tényező, sőt az egész társadalom részéről találkoznak. Ez utóbbi jelenség, ha a saját viszonyainkra gondolunk, elég fanyar elmélkedésre is adhatna alkalmat, különösen ha még eszünkbe jut, hogy ott a dinasztia is a tudomány virágzását dicsősége egyik alapkövének tekinti. De ezen, a mi egyetemi és főleg tudományos állapotainkkal való nem minden ponton kellemes, összehasonlítgatáson kívül sok becses tanulsággal szolgálhatnak nekünk a berlini egyetem alapításával kapcsolatos mozgalmak is, melyeknek emlékét a lefolyt hónapokban szintén felelevenítették, ép most, mikor az új egyetemek fölállításának a tervezete révén az egyetemi kérdés nálunk homloktérben áll. A mi speciális viszonyaink mellett is nem egy érdekes szempontot, eszmét, irányítást nyerhetünk ennek a nemzeti és az önzetlen tudományos szellem jegyében létesült egyetem keletkezésének a történetéből, melyhez úgyszólván az összes német egyetemek haladása, sőt egész Németország szellemi életének fokozottabb fellendülése fűződik. Poroszország legnagyobb megaláztatása korában, zilált politikai és szűkös anyagi viszonyok között alakult meg, mintegy ellenképéül a Napoleontól fölállított főiskolának, azzal a célzattal, hogy az állam ilymódon szellemi erővel pótolja azt, amit testiekben elveszített. A jelszót maga a király (III. Frigyes Vilmos) adta ki 1807-ben, a tervhez igen sokan szóltak hozzá, így Wolf, a nagy filológus, Schmalz, a kiváló jogász — de a legérdekesebb három hozzászólás (mely ép most jelent meg egy kötetben) * Fichte, Steffens és

* *Ed. Spranger: Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität.* A Dürr-féle Phil. Bibliothek 120-dik kötete. Leipzig, 1910. 291 lap.

Schleiermachertől származik, mert ezek maradandó értékű problémákat világítanak meg. A három alkalmi irat időrendben: J. G. *Fichte: Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt* 1807. Fr. D. E. *Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über die Universitäten im deutschen Sinn.* 1808. H. *Steffens: Über die Idee der Universitäten.* 1809.

A három közül is legérdekesebb, szinte gyökeresen modern Sch. értekezése, kivált *pædagogiai* szempontból (eltekintve néhány speciálisan német és a korviszonyokban rejlő vonatkozásoktól). Azért csak ezzel foglalkozzunk behatóbban, a másik két emlékiratot pedig csak futólag ismertetjük.

A három dolgozat során szóba kerülnek oly kérdések, melyek nálunk ép most aktuálisak. Ilyen mindjárt: ki legyen az egyetem alapítója? És ha az állam az, megóvható-e a studium generale éltető elve: a tanszabadság? Mi legyen az egyetem feladata? Kizárólag szakképzés, vagyis a praktikus élethivatásra való előkészítés, vagy pedig az általános tudományos (filozófiai) gondolkodás kifejlesztése, illetőleg önálló tudományos munkálkodásra alkalmas egyéniségek képzése? A cél kitűzésétől függ annak a kérdésnek az eldöntése, hogy mi tartható meg a jelenlegi egyetemek szervezetéből és mi alakítandó át (egyetemi fokozatok, vizsgálatok, előadások, szemináriumok stb.). Íróink e kérdésekben nem haladnak egy úton. Fichte állami nevelést követel, Sch. úgy látja, hogy az állam pozitiv érdeke és a tudományé nem esnek mindig össze, Steffensnek végül a tudomány az állami öntudat legmagasabb formája, külső szervezetének belső tartalma; mivel pedig rá nézve a vallásos eszmék is az állam funkciói közé tartoznak, azért szerinte az igazi állam egyúttal az igazi egyház. Fichte az *öntevékenység* elvét alkalmazza az egyetemi oktatás egész területére és ezt a végletekig követve válik a legradikálisabbá, de egyúttal végtelen nehézkessé, ép ezért terve nem is jutott gyakorlati érvényre. Steffens a Schelling-féle természetfilozófia alapján állva, a természetben a lappangó örök szellemet látja, a történelemben a természet folytatását, mely két tényező az Abszolutumban azonos, egyszóval oly misztikus regiókba emelkedik, ahová mai gondolkodásunk már nem követheti. Schleiermacher ellenben igazán mint Isten kegyelméből való pædagogus fog hozzá e kérdések fejtegetéséhez. Ő is elveti a banauzikus kenyérstudiumot, mint két pályatársa, hangsúlyozza a tudományos kutatást, mint főfeladatot és egyúttal az összes egyetemi tudományszakok szerves egységét, de amellett megtartja a meglévőből is, ami megtartható, általában a régi formákba új szellemet önt és mértéket tartó eszméivel legközelebb járt az egyetem tulajdonképeni szervezőjének, Humboldt Vilmosnak nézeteihez, úgy hogy Sprangerrel azt mond-

hatni, hogy Sch. munkája *tartalmazza mintegy a berlini egyetem ideális statutumait* és fejezi ki legjobban ama szellemet, mely létrehozta.

Áttérve az egyes dolgozatokra, állapodjunk meg mindenekelőtt *Fichténél*. Úgy találja, hogy az egyetemen nem a tudás a fő, hanem a tudás felhasználásának a művészete; nem a tanulásra kell a fősúlyt helyezni, hanem a tanulni tudás képességének a fejlesztése. Eszerint az egyetem feladata, «*hogy a tudományos értelemhasználat művészetének az iskolája legyen*». *A fő az öntevékenység.* A tanár csak az anyagot adja, melyet a tanuló önállóan dolgoz fel. Az anyag, melyet a tanár nyújt vagy saját előadásai, vagy nyomatott könyvek, a módok pedig, melyek szerint nyujtja, a vizsgálatok, a konverzatóriumok (mikor a tanuló kérdez, a mester felel és így sokratesi dialógus fejlődik ki), végül a tanulótól megoldandó írásbeli feladványok. A tanuló kellékei: 1. kellő előkészület már az alsóbb fokon, 2. hogy kizárólag tudományos céljának éljen, 3. hogy anyagi gondoktól ment legyen. A tanár pedig szabad művész legyen, aki tudományával minden percben rendelkezni és azt bármilyen alakba önteni képes. Művészete az, hogy a tudomány művészét tudja nevelni. Magától értetődik, hogy a «művészeti iskolában» filozófiai szellemben kell az egész tudományos anyagot felfogni. Ezért ide oly tanító kell, aki a filozófálást művészet gyanánt űzi és aki tudja a módját, hogyan lehet legalább a tanulók egy részét ebben megfelelő készségre ösztönözni. Ő volna hivatva az összes tudományok filozófiai enciklopédiájának előadására, de mivel ennek a lehetőségét nem igen fogják elismerni, legalább minden egyes szaknál annak enciklopédiájából kell kiindulni, ezek fogják az általános filozófiai enciklopédiának az útját egyengetni. Minden fakultásbeli studiumnak csak elméleti része taníttatnék az intézetben, a gyakorlati kiképzést teljesen el kellene különíteni. Az első évfolyam enciklopedikus előadásai alatt a filozófia tanára és a többi tanár feladványt tűz ki a hallgatóságnak, melyben nem a hallottak és olvasottak reprodukálása a cél, hanem a szerzett anyag szabad, önálló alakítása. Akiknek dolgozatát elfogadják, azok összeállanak és képezik a rendes diákokat (regulares). Együtt laknak tanáraikkal és külön egyenruhát viselnek. Nekik van elsőbbségük a vizsgálatokhoz és konverzatóriumokhoz. Tőlük különböznek a közönséges diákok (irregulares), akik csak némileg részesülnek az egyetem képző eszközeiben. Míg a rendes diákoknak saját alkotmányuk van, a közönséges diákok a polgári hatóságnak vannak alárendelve, közülük azok, akikkel időnkint a regularisok kollegiuma kiegészül, noviciusoknak neveztetnek. A rendes tanulókból minden szakon néhányan a «tanárszemináriumba» lépnek. Közülök válogatják aztán az új egye-

temi tanárokat. Az elöregedett tanárok helyüket átengedik fiatalabb erőknek és mint tanácsadók szerepelnek az egyes karokon («vének tanácsa»), ezenkívül pedig a «tudományos akadémia» tagjai. Az intézet évenkint egy «művészetkönyvet» és egy anyagkönyvet tesz közzé. Az első a tanárok enciklopedikus beszámolóit és a tanulók próbadolgozatait tartalmazza, az anyagkönyv pedig a tudományos felfedezéseket foglalja magában és egyúttal azon új anyagot, melyet még nem hoztak egységes kapcsolatba a többivel.

Bármily helyes Fichténél az öntevékenység hangoztatása, oly elv, mely az elemi- és a középiskolában már diadalra jutott és az egyetemen is mind több tért hódít — (gyakorlati és szemináriumi órák) — az általa proponált szervezet merevsége elriasztotta tervezete elfogadásától már a berlini egyetem alapítóit és elriaszt ma is. Az önműködés elvét más, szabadabb formákban érvényesítették és kell ma is megvalósítani.

Steffens abban látja az egyetem megkülönböztető sajátosságát, hogy minden törekvése a tudomány belső lényegére, minden tudás belső organizációjára irányul; egyszóval, hogy a bölcseség iskolája. A bölcseséget pedig csak ott találjuk, ahol az igazság és az erkölcsiség, a megismerés és a lét egymást egy magasabb életben áthatják. Az egyes ember boldogsága, ép úgy mint az állami, akkor valósul meg, ha a megismerés és a lét, vagyis a szabadság és a kényszerűség egybeolvad. A kényszerűséget ugyanis a külső lét, a szabadságot a megismerés képviseli és amennyiben a cselekvések egységét erkölcsiségnek, a megismerés egységét igazságnak nevezzük, nyilvánvaló, hogy a szabadság és kényszerűség nem különböznek az igazságtól és erkölcsiségtől, hanem hogy valóban az állam lényegét fejezik ki. Mivel pedig a megismerés és a lét, az igazság és erkölcsiség egysége a bölcsességgel azonos, a bölcsesség az államnak a lelke. És itt tűnik ki épen az egyetem feladata, mely abban áll, hogy erre a bölcseségre neveljen. Egészen természetes, hogy ezt az intézményt az állam létesíti, hiszen az ő érdeke, hogy itt a szabad kutatás szelleme akadálytalanul uralkodhassék. Akit nem benső hajlama hajt ide, hanem földi érdekek, az nem idevaló. Csak minden földi salaktól megtisztítva szabad a tiszta kutatás tiszta pályájára lépni. Ebből következik, hogy az első fakultás a filozófiai. Szinte mámoros lelkesedéssel hirdeti e spekulativ természetbölcselő a *filozófia* fontosságát; hiszen ez szerinte az eszmék tudománya, mely az örök lényegre irányul, mely belevilágít a legmélyebb titkokba és amely a legrejtettebb erők összefüggését is meg tudja érteni. Ha ezen magas szárnyalásában nem is követhetjük St.-t, ha a filozófiai fantázia túltengését kell is nála konstatálnunk, de mégis megmarad a filozófiáért való rajongása, mely ná-

lunk bizony nagyon is elkel mindenfelé és így egyetemeinken is. *A szakképzettség mellett minden szakon kívánatos volna a filozófiai műveltség*, erre van szükségünk minden téren «hogy öntudatos, elvileg igazolt nemzeti életünk lehessen, mely távolabbi magasztosabb célok szolgálatában álljon, mint a mindennapi szükség célja». (Bőhm.)

Legtanulságosabb azonban *Schleiermacher* «*Gondolatai*». Sch. egyezik a másik két íróval a filozófia domináns szerepének a kiemelésében, de a filozófiáért való lelkesedésénél nagyobb a pædagogiai és gyakorlati érzéke, mely Fichte és Steffens-féle túlzásoktól szerencsésen megóvja. Jól tudja, hogy a tudomány sohasem lehet az egyes ember dolga, hanem csak közös munka eredménye, ezért létesülnek tudományos társulatok, amilyen az egyetem is. Az egy nyelvterületen belül fölmerülő tudományos törekvések természetes rokonságot tüntetnek fel egymással, ép azért elsőrendű követelmény mindezek egyesülése. De a tudomány legmagasabb célja mégis csak az, hogy az egy nyelv határait istápolja. Vajjon az állam micsoda álláspontot foglal el e tudományos szövetkezetekkel szemben? Itt bizonyos ellentét fejlődik ki. Az állam rendszerint csak azokat az ismereteket becsüli meg, melyeknek közvetlen hasznát látja. A tudomány emberei ellenben nem az ismeretek tömegére vagy azok gyakorlati alkalmazhatóságára néznek, hanem őket mindenekfelett az összes ismeretek szükséges egységének a tudata hatja át. Ezért az államtól való lehető függetlenségre törekednek. Három főforma az, amelyekben a tudományok művelését tűzik ki követendő célul: a tudós iskolák, egyetemek és akadémiák. Az iskola mintegy a mesterek együttléte az inasokkal, az egyetem a mesterek együttléte a segédeikkel, az akadémia pedig a mesterek gyülekezete. A felsőbb tanulmányra csak azok alkalmasak, akikben bizonyos irányú tehetség filozófiai szellemmel párosul, mely utóbbi nem egyéb, mint általános érzék az összes ismeretek szerves összefüggése iránt. Már az iskola is a tudomány minden körét mutatja be, hogy a szunnyadó tehetség meglelhesse benne a maga tárgyát, azonkívül már a tudás egységét és összefüggését is tartozik kellőkép kiemelni, irodalmi termékeket azonban még nem várunk tőle. Az akadémiával szemben viszont azt a követelést támasztjuk, hogy tagjai önálló munkákat produkáljanak, lehetőleg ismeretlen, meg nem vizsgált tárgyakról. Az akadémia tagjairól föltesszük, hogy tisztában vannak a megismerés mivoltával. Legtökéletesebb köztük a viszony akkor, ha egy külön szak iránti buzgóság az össztudomány haladásában való örömteljes részvétellel egyesül. E két intézmény között áll az egyetem. Míg az iskolák első sorban az ismeretekkel foglalkoznak, a megismerés természetébe és az invenció képességébe pedig legföllebb csak bevezetnek, az akadémiában pedig nélkülözhet-

len föltétel, hogy ott mindenki a maga szakmáját filozófiai szellemben kezelje — addig az egyetem ép e tudományos szellem fejlesztését tekinti speciális feladatául. A tudomány eszméjét kelti föl hallgatóiban, hogy az egyes ismeretet ne magában állónak tekintsék, hanem abba a nagy összefüggésbe helyezzék, melyben az egészhez áll. Nem ismereteket, hanem a megismerés egészét kell itt feltüntetni, mintegy az összes tudás alaprajzát és elveit. Azért itt az enciklopédiára helyezik a fősúlyt, az egyetemi tankönyvek (kompendiumok) érdeme is az egész eszméjének a kiemelésében van. Az akadémikusok viszont az egyest dolgozzák ki, a filozófia tehát itt háttérbe szorul, — az egyetemen pedig ez az alapja mindennek. A tudományos szellem, melyet a filozófiai oktatás plántál a lelkekbe, mintegy erejét próbára veti, midőn a középpontról mélyebben hatol az egyesbe, hogy kutasson, összekössön és eredetit alkosson; ez a tudományos szemináriumok és praktikus intézetek értelme, melyek akadémiai jelleget kölcsönöznek az egyetemnek. Nagyon szükséges, hogy a három intézmény, iskola, egyetem, akadémia egymást kölcsönösen megbecsülje. Legjobb, ha a legkiválóbb tanítók, tanárok és akadémikusok együttesen állnak a tudományos ügyek élén, mikor is köztudattá válik, hogy a tudomány közös ügy. Közelebbről szemügyre véve az egyetemet, azt találjuk, hogy az általános (filozófiai) érzék és különleges tehetség csak úgy egyesül intellektuális életté az egyénekben, ha minden megvan az egyetemen, ami ezt a tehetséget fejlesztheti, vagyis az egyetemnek minden tudományt kell felölelnie, de különösen *azt tartozik nyomatékosan kiemelni, amire a nemzeti jellem hajlik.* Mivel az egyetemre olyanok is kerülnek, akik az önálló tudományos munkálkodásra alkalmatlanok, arról is kell gondoskodni, hogy az egyetemek egyúttal szakiskolák is legyenek mindarra nézve, ami az állami szolgálatban hasznosítható ismeretek közül a tkpi tudományos képzéssel összefügg. Ez alapon sok egyén igen hasznos munkása lehet az államnak. A tanulmányt azonban így is bizonyos általános képzéssel kell kezdeni: tehát a filozófiával, mely már betekintést nyujt a természet és történelembe. Épúgy a felsőbb filológia, erkölcstan, matematika és természettudomány főeszméi egyaránt hasznosak mindenkire nézve. — Szépen indokolja Sch. a tanár szóbeli előadásának szükségét. A katedrai előadás — úgymond — nem hagyható el, mert hozzátartozik az egyetem lényegéhez, szinte az mondható, hogy az egyetemi professzor súlya egyenes arányban áll azon készséghez, melyet az illető e művészetben elsajátított. Az ilyen élőszóval való előadás tartozik úgy a hallgatók, mint a tanár bensejét kitárni. A tanár nemcsak elmeséli, amit tud, hanem mintegy a

saját megismerését reprodukálja, nem avégből, hogy a tanulók ismeretek létrehozásában nyilvánuló működését mintegy közvetlenül szemlélhessék. Kétféle tulajdonságnak kell benne egyesülnie: egyfelől elevenség és lelkesedésnek, másrészt higgadtság és világosságnak. De az előadás nem képezheti az egyetlen eszközét a tanárok és hallgatók érintkezésének, *hozzájárulnak még a konverzatoriumok, ismétlő- és vizsgálóórák és főleg a privát érintkezés.* Persze valamennyi tulajdonság ritkán egyesül egyazon tanárban.

És mint az egyes tanárok, úgy az egyes egyetemek is hol az egyik, hol a másik tekintetben fognak jeleskedni; már azért is egynél több egyetemre van szükség és *nemzeti szerencsétlenség volna egyetlen német központi egyetem szervezése.* A tulajdonképeni egyetem a filozófiai fakultásban rejlik, a többi három gyakorlati szükségleteknek köszöni eredetét. Ezért kell minden hallgatónak és tanárnak benne gyökereznie. Az egyes fakultásokon belül tanárokra és hallgatókra a legnagyobb szabadság kívánatos. Nagy hiba, ha az állam minden fakultáson csak egy szemináriumot állít föl és ennek vezetését különböző kedvezménnyel egy tanárra ruházza. Ép oly hiba, ha a hallgatók egy részét mint szemináristákat kiváltságokban részesíti. Általában *az állam érdem nélkül sohasem osztogasson jutalmazásokat és kitüntetéseket.* «Alle Unterstützungen müssen nur dem Geprüften und für ausgezeichnet Erkannten erteilt werden und ein Ehrenzeichen begleite sie, so dass sich der Reiche ebenswohl darum bewerbe als der Arme». Az egyetemi tanároktól elvárja Sch., hogy szeplőtelen jellemű emberek legyenek, kiket nem a külső kényszer, *hanem a szeretet és hivatottság tart össze.* Csak életök virágában (25—50 életévig) éljenek hivatásuknak, azután pedig engedjék át helyöket fiatalabb erőknek és munkálkodjanak az akadémiában. Az egyetem egyébként demokratikus módon legyen szervezve. De a demokrata szellem nem zárja ki a monarchikus formát: egy ember képviselje kifelé a testületet, ez pedig a rektor, mint primus inter pares. Az állam tartalmilag soha se akarja befolyásolni a tudomány ápolását; csak a főfelügyelet, a gazdasági ügyek intézése illeti meg; a tanulóknak is tanulási szabadság engedélyezendő, mert csak a szellemi szabadság légkörében terem meg a tudománykedv.

Ezek Sch. főbb gondolatai. Látnivaló, hogy ő az egyetemet a tudományos munkálkodás színhelyének tekinti, hogy életpályára is képez, az csak másodrendű feladata. Azóta mindinkább előtérbe lépett ez a másik tényező és ma úgy vagyunk, hogy a legtöbb főiskola majdnem kizárólag szakiskola. Pedig kár volna a második elemet, az általános filozófiai műveltséget, a tudományos érzék felkarolását tel-

jesen elnyomni. Eszerint az egyetemnek kettős feladata leszen, amennyiben Schneller J. szavaival élve: «Az egyetemi tanulmányozás feladata a világhatalmak által elismert erkölcsileg, valamint anyagilag támogatott általános jellegű, önálló és szabad öncélú tudomány létesítése és pedig a tanárok és hallgatók kölcsönös egymásra hatása alapján. Másrészt a kulturállam ép a nemzeti kultura érdekében azon föladatról sem feledkezhetik meg, hogy biztosítékot szerezzen magának az iránt, hogy a nemzet hivatott szellemi vezetői az ismeretek és ügyességek azon minimumával rendelkeznek, mely hivatalos vezetői feladatuk sikeres végzésére szükséges.» Ebben látjuk az egyetem lényegét és ezen tág keretek között marad elég mód és alkalom a nemzeti sajátságok érvényesítésére, a speciális hazai viszonyok figyelembevételére, melyekre a hazai egyetemeink történetéből meríthető tapasztalatok kellő fényt vetnek. Tévedés és hiba volna a németországi egyetemek szolgai másolása, ép azért úgy a jelenlegi egyetemi fakultások reformjánál, mint az új egyetemek megalapításánál és pædagogiai szervezésénél első sorban *a nemzeti szempontokat* kell majd számbavenni, de másrészt nem szabad szem elől téveszteni azt sem, hogy a mi egyetemeinknek mégis csak (ha a tanulási szabadságot meg szorítjuk is és az egyetemeket általában közelebb visszük a gyakorlati élet követeléseihez) a tudományosság műhelyeinek is kell maradniok, ne csak szakiskolák legyenek, hanem egész kulturális és tudományos életünknek irányító tényezői, világító tornyai is. Ha eddigi egyetemeinkhez, melyek máris nem egy európai hirű tudóssal dicsekedhetnek, hozzájárulnak majd az új egyetemnek mint megannyi központjai tudományos készültségünknek, és ha ezek a jelzett szellemben működnek, akkor az emberi kulturát nemzeti egyéniségünknek megfelelő és az egyetemen folyó ápolása és továbbvitele univerzális jelentőségre fog emelkedni. Mert a tudomány, melynek minden egyetem hivatott letéteményese kell, hogy legyen, egyik tényezője a világnemzeteket összefűző szolidaritásnak és ép ez Sch. értekezésének egyik legértékesebb gondolata, oly gondolat, mely örök igazságot fejez ki és melyet a tudományegyetem lényegének és feladatának megállapításánál vétek volna elhomályosítani vagy elmellőzni, mert kiforgatná az egyetemet a maga lényegéből.

Dr. Szelényi Ödön.

Jäger Oszkár emlékezete.

Március 2-ikán volt egy éve annak, hogy Németország egyik legkiválóbb pædagogusa, a klasszikus tanulmányok nagy bajnoka sírba szállt. Illő, hogy ez alkalomból nevét és működését röviden emlékezetünkbe idézzük.*

1830 október 26-ikán született Stuttgartban előkelő orvosi családból. Egyetemi tanulmányait Tübingában végezte, melynek befejezése után *Wetzlarban* működött három évig. Itteni működését kitünően jellemzi volt tanítványa, ma Németországnak egyik legkiválóbb pædagogusa, *Münch* Vilmos (Neue Jahrbücher 1910. XXII. 160. s kk. l.). Tanítványait előadásával elragadta. Játékaikban tevékenyen vett részt; igazi atyjuk volt.

1862-ben a *mörsi* progimnázium rektora lett, hol újra három évig működött. Időközben *Bielefeldbe* kapott meghívást, de a kormány nem hagyta jóvá, mivel felsőbb helyen nem talált tetszésre politikai magatartása.

Súlyosan érintette ez a dolog, de azért nem veszítette el munkakedvét. Nemsokára, 1865-ben, megjelent Mörsben *Wiese*, a porosz közokt. minisztérium akkori vezetője, hogy működését tanulmányozza, aminek utána kinyilvánította előtte, hogy a kormány őt szemelte ki *Kölnbe*, a Frigyes-Vilmos gimnázium igazgatójának. Ezen állásában egy emberöltőnél hosszabb ideig működött mint a rajnavidéki tanárok vezére. Nyugalomba vonulása után a *bonni* egyetemen mint c. rendes tanár oktatta az ifjúságot a pædagogia és történeti *tudományban*.

Gazdag irodalmi működést fejtett ki úgy a pædagogiában, mint a történet terén. A *görögök* története (ma már a nyolcadik kiadás), a *rómaiak* története (ma kilencedik kiadás), valamint a *németek* története (1909. és 1910. két kötetben) című műveit széles látókör, mesteri jellemzés, választékos nyelvezet és nagy tudás tüntetik ki.

Homer und Horaz című műve nagy filologiai tudásról és gazdag pædagogiai tapasztalatról tesz tanubizonyságot.

1883-ban jelent meg «*Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testamentu* című műve, melyben különösen azt fejtegeti, hogy maga a pædagogiai tudás még nem elegendő a tanításhoz; kell, hogy a tanár a tudomány színvonalán álljon. A pædagogiát nem tartja tudománynak, hanem csak művészetnek. *Rem tene, verba sequentur.*

* V. ö. *Cauer*, O. Jäger. Das humanistische Gymnasium, 1910. 176. s kk. l. — *Uhlig*, O. Jäger, Das hum. Gymnasium, 1910. 77. s kk. l. *Münch*, Neue Jahrbücher, XXVI. 160. s kk. l. A Pallas Lexikon szerint már 1891 dec. 11-ikén halt meg, holott még 19 évet élt azután.

Előkelő szerep jutott neki, mint a «*Das humanistische Gymnasium*» című folyóirat egyik szerkesztőjének (1890 óta *Uhliggel* együtt szerkesztették). Minden sorában, amit ide írt, mint a klasszikus tanulmányok lelkes bajnoka (*πρόμαχος*, előharcos) mutatkozik be, 1892-ben mondotta a rajnai filologusok gyűlésén a csak röviddel ezelőtt életbe lépett porosz tantervre vonatkozólag, mely a latin órák számát leszállította, *Livius* híres szavait: *Pugna magna victi sumus.* (Nagy csatában győztek le minket.)

A gimnáziumot ért mind súlyosabb támadások védőszeréül ajánlotta, hogy mind a három középiskolának (gimnázium, reálgimnázium, főreál) adassék meg az *egyenjogúság*; így aztán mindegyik a maga jellegét jobban kidomboríthatja, amit azután az 1900-iki császári rendelet is hangsúlyozott.

Szeplőtlen jellemével, kiváló szónoki tehetségével, gazdag humorával ellenfeleit is lebilincselte, akik előtte kelletlenül bár, de meghajolni kénytelenek voltak.

A gimnáziumot úgy akarta megőrizni, mint a klasszikus tanulmányok erős várát. A reformgimnáziumoknak, melyek pedig igen szépen fejlődnek és amelyekre nagy jövő vár, élete végéig ellensége maradt. Új dolgokról hallani sem akart. Polgárjogok tanítása, több szabadság a felsőbb osztályokban, a latin skriptumnak az érettségi vizsgálaton való eltörlése stb., mindezekről úgy vélte, hogy csak arra valók, hogy a klasszikus tanulmányokat gyengítsék.

Tanításával és irodalmi működésével előkelő helyet biztosított magának a német pædagogia történetében. Aki a klasszikus tanulmányok barátja, az benne e tanulmányok egyik legnagyobb apostolát gyászolhatja. *Dr. Endrei Gerzson.*

IRODALOM.

Hans Cornelius, Ernst Reisinger, Georg Kerschensteiner: Aufgabe und Gestaltung der höheren Schulen. Drei Vorträge. München, 1910. Süddeutsche Monatshefte. 65 l.

Azokat a felolvasásokat, amelyeket ez a kis könyvecske tartalmaz, 1910 december havában tartották H. Cornelius, E. Reisinger és G. Kerschensteiner Münchenben. Alkalmul szolgált Ostwaldnak ismeretes támadása a gimnázium ellen. A közönség, melyet érdemes férfiak hívtak össze a középiskolai reform érdekében, nagy tetszéssel fogadta a felolvasásokat.

A német birodalomban tudvalevőleg a középiskolának három tipusa él: 1. humanistisches Gymnasium, 2. Realgymnasium és 3. Oberrealschule, melyeknek egyenlő minősítéséért ép úgy küzdenek egyesek, mint nálunk a két tipusú középiskolának egyenjogúsításáért.

E felolvasások alkalmából szükségesnek mondották ki a nyelvtörténeti tárgyaknak fenntartását; mellettük és velük egyenlő joguk van a természettudományoknak. Kívánatos a középiskolának minél több tipus szerint való megoszlása, a tipusok egyenjogúsága, a memoria helyett a tanuló önálló erejének előtérbe helyezése.

Ezek az elvek érvényesülnek és bővebb fejtegetéshez jutnak a három előadásban.

I. Hans Cornelius a nevelés céljáról beszél. Bizonyítja és megállapítja, hogy a mai középiskola nevelés dolgában a régebbi középiskola mögött messze elmaradt. Keresi az okát, miért nem nevel a mai középiskola testileg-lelkileg egészséges nemzedéket? Az okok C. szerint a következők: 1. Az erők szétforgácsolódása az egyes studiumok között. *Πολυμηθίη νόον οὐ διδάσκει*, mondja C. Herakleitost idézve. 2. A tananyag rossz. A tudást a középiskola ráerőszakolja a tanulóra s nem veszi igénybe a tanuló produktiv munkáját, vagy amennyiben önálló munkát követel is tőle, olyan alapon kell készítenie, melyet nem maga keresett és talált meg.

A középiskola a tudás iskolája helyett a munka iskolája legyen, módszere legyen a munka módszere, de mivel alapos munka annyi tárgyban nem várható el még felnőttektől sem, legyen minden közép-

iskolának egy főstudiuma, ezenkívül legyenek kötelező, de csak kiegészítő tanulmányok, szorosan meghatározott, általános követelményekkel. A középiskolai tanítás célja a tanulót az emberiség kulturális javai értékének megértésére rávezetni. A természettudományok egymagukban nem alkotják e javakat, tehát a humaniorák sem hagyhatók el, mint Ostwald akarja. A társadalom, melyet az ilyen hiányos középiskola nevelne, nem lenne alkalmas az irodalom, a művészet, a vallás, az ethika fenntartására és ápolására; az ilyen társadalomban el kellene tünni minden genienek, amelyet nem a természettudományok inspirálnak.

II. Ernst Reisinger felolvasásának tárgya a nyelv-történeti oktatás. Foglalkozik mindenekelőtt a középiskola ellaposodásával, melyben nagy szerepe van a tömegtanításnak. Az antik műveltséget kultiváló gimnázium termelte a legnagyobb zseniket, de ma a középiskola és a tanuló is más, mint régebben. Amíg a tömegtanításon, a gimnáziumba csődülésen felülről nem segítenek, más iskolák jogainak (önkéntességi-jog!) kiterjesztésével, addig erős, szigorú szelekció az egyetlen segítség.

Azután a hellén műveltség fontosságára tér át. Míg a tanuló a modern nyelveket asszociativ úton sajátítja el, az antik nyelveket folytonos appercepció útján ismeri meg, miközben állandó logikai gyakorlatokat végez. A történelem tanításában kifogásolja a memoria megterhelését, ehelyett a történelemben a fejlődés megértését, a történelem forrásaival való foglalkozást, a jelen politikai és társadalmi viszonyainak megismerését tartja fontosnak.

A szervezendő modern nyelvi gimnáziumnak célja lenne az angol és francia nyelveknek elsajátítása, irodalmak megismerése, valamint beható foglalkozás a mult és jelen időknek művelődési viszonyaival.

III. Kerschensteiner előadása a természettudományokról a könyvecske igen érdekes része. Mindenekelőtt arra int, hogy a természettudományokban is óvakodni kell a tanterv sokoldalúságától. Sem a scholastikus közlő eljárás, sem a demonstrativ előadás, mely hasonlít a tanuló szemében az érdekes bűvészi mutatványhoz, nem helyes, de a receptszerűen előírt laboratóriumi gyakorlatok sem kielégítők. A természettudományok tanításának célja a tanuló érzékszerveit, szellemi képességeit fejleszteni az igazság megismerése végett, továbbá az útban álló nehézségek elhárításában kitartásra és e küzdelemben nyugodt, előre mérlegelt cselekvésre szoktatni a tanulót. Ennyiben a természettudományok tanítása a jellemképzésnek hatalmas eszköze. A laboratóriumi közös munkák alkalmul szolgálnak, hogy a tanuló megszokja, mikép rendelje magát alá közös nagy céloknak.

Kifogásolja K. az elavult, őskeletű feladatokat, amilyeneket az élet soha sem termel. (A mi iskolai könyveinkben is nagy számmal találhatna ilyeneket az előadó.) Az arithmetikai feladatok a laboratóriumi, földmérési, geometriai munkálatokkal, sőt egyesek kísérletei szerint a humaniorákkal is célszerűen összekapcsolhatók. A tantervi koncentráció csak olyan kapocs által valósítható meg, amelyből kifolyólag mindazok a művelődési tényezők kifejthetők, melyek az egyes tantárgyakban rejlenek. A mathematikának a funkcionális gondolkodásra való nevelés a maga feladata. A gondolkodásnak arra a módjára, mely tekintetbe veszi, hogy minden variabilis érték más variabilis értékektől törvényszerűen függ, nemcsak a mathematikusnak, hanem minden művelt embernek szüksége van, mert e törvények kimutathatók mind az egyéni, mind a közélet jelenségeiben. Ennélfogva minden tárgy tanárának kötelessége volna a tanulót functionális gondolkozásra szoktatni; így a mathematika kiválóan alkalmas volna a tantervi koncentráció céljaira.

Mind a három előadó mélyreható reformokat akar életbe léptetni. Ha e reformok megvalósulnának, Németország a következő középiskolákkal rendelkeznék: 1. főreáliskola, mely a természettudományokkal foglalkoznék, melléktárgyak lennének egy modern nyelv és a történelem; 2. modern nyelvi gimnázium, kiegészítő tárgyak a természettudományok egyes ágai; 3. ó-kori nyelvi gimnázium, melynek kiegészítő tanulmányai szintén a természettudományokból kerülnének ki. *Gyulai Aladár.*

*

A. Degenhardt: Über japanisches Schulwesen. Osnabrück, 1910.

A legújabb politikai események fokozottabb mértékben terelték Európa figyelmét Japánra. A pædagogia történetének is tudomást kell vennie róla s fel kell jegyeznie a szigetország dicsőségére, hogy Japánra nem illik többé a keleti népek iskoláját jellemző vonás: a lelketlen idomítás, melynek évszázadokon át az egyéni erők megmerevedése volt a szomorú eredménye.

A könyvecske szerzője, Degenhardt, ott járt Japánban s ámbár a nép nyelvében való járatlansága miatt nem festhette meg a közvetlenség melegével az iskolai nevelés és tanítás életet lehelő képét, elég érdekes rajzát adja a japán iskoláztatás multjának és jelenének. Inkább a külső fejlődés történetét írja meg. Azonban így is jó forrásául kinálkozik a szakembernek.

Korea volt kezdetben a tudomány közvetítője Khina és Japán közt. A Krisztus után való V. században terjedt el náluk a khinai írás. Állítólag már 668-ban főiskolája is volt államférfiak kiképezte-

tésére s két vagy három könyvtárról tudnak az országban már a VIII. században. A XVI. században mintegy ötven évig ott működő jezsuiták erős művelődési nyomokat hagytak hátra. A khinai tudományba vetett feltétlen bizalmat a szomszéd szigeteken megtelepülő hollandusok rendítették meg. Az 1855-ben alapított tokiói hollandus iskolában öt év mulva már az angol, francia és német nyelvek is szerepeltek a tantervben, majd két-három év mulva matematikát, filozófiát és kémiát tanítottak ott európai tanárok. Nekko fejedelem a XIX. század közepén az ő tartományában (Mitóból való volt) a nemességre nézve kimondá a tankötelezettséget. A nagy tömeg azonban iskolai képzés nélkül nőtt fel, úgyszintén a katonai nemesség nagy része is. A tanulást az elpuhultság jelének tekintették ezek.

Az 1868. nagy restauráció, mely a főhadvezérek bukása után az abszolut császári hatalomnak lett megteremtője, új, mozgalmas életet hozott a közoktatás terén is. A kormány amerikai minta szerint akarta ujjáalakítani az iskoláztatást. Önálló közoktatásügyi minisztériumot szervezett, külföldi tanulmányútra küldött tudósokat, idegen tanácsadókat hívott az országba s nagyobbszabású terveinek megvalósításában csak az anyagi erők elégtelensége gátolta meg. Az 1879-iki újabb iskolatörvény után következett 12 év mulva az 1891-iki, melyben a mai iskolaszervezet gyökerezik.

Erős központosítás jellemzi Japán mai közoktatásügyét. A közoktatásügyi miniszterium tankönyvek kiadásával is foglalkozik. Merészen kisérleteznek minden téren s ebben nem akadályozhatják a hagyományok békói — mert nincsenek.

Az alsóbb és felsőbb tagozatú népiskola elvégzése után középiskolába léphetnek a fiúk, azután következik a *koto gakko* (főiskola), amely az egyetemre való előkészítő iskolaként szerepel. Ilyen hét van az országban. A tanulmányok betetőzését az egyetemek nyujtják. Két egyeteme van Japánnak; most nyílik meg a harmadik. Van azonkívül Tokióban egy szépművészeti és egy zeneakadémia. A lányok neveléséről is bőségesen gondoskodnak. A tokiói masán nőegyetemnek 1000 hallgatója van. A koedukációnak csak Tokióban kezdenek újabban teret engedni.

Feltűnő, hogy a birák és orvosok nagy része nem végezett egyetemi tanulmányokat. Ebben a tekintetben erősen érezhető az átmeneti állapot.

1905 óta ingyenes az elemi oktatás (bár nem teljesen), a középiskolai tanuló havonként 1—2½ yent fizet (1 yen = 2·1 márka). Az iskoláztatás általában elég költséges s a főiskolai hallgatók közül a szegényebb sorsúak két kezük munkájával keresik meg a tanulás költségeit. Még kétkerekű talyigát is tolnak. Az egyetemet végzette-

ket már nem igen kényszerítik katonai szolgálatra. Egyrészt azért, mert az államnak szüksége van rájuk a hivatalokban, másrészt pedig azért, mert rendesen kivénülnek már a katonasorból. Az idegen nyelvek tanulásával általában nagyon sokat bajlódik a japán diák. Az angolt néhol már az elemi iskolában kezdik.

Jellemző a japán közszellemre a közoktatásügyi miniszternek egy rendelete, melyet 1906 junius 9-én bocsátott ki. A tanuló és diák tűzzön ki maga elé határozott célt, mondja a miniszter. A bátortalanságnak és erkölcsi hanyatlásnak látja az ifjúságnál nyomait. A fényűzésnek hódolnak némelyek vagy üres elméletekkel kínlódnak. Újabb nyomtatványok és képek szélsőséges elméleteket magyaráznak és pesszimisztikus nézeteket oltanak az ifjúságba. A szocializmus tévelygései megrendítik a nemzeti szellem legszilárdabb alapját. Nyomatékkal felhívja a tanítók és nevelők figyelmét ezekre a tünetekre.

A hagyományok és az új kor szelleme most küzdenek egymással legerősebben. Mintha feltámadt volna a japán-orosz háború óta a reakció, mely szembeszáll a modernség erős hullámaival; a buddhismus és shintoismus is hadat izen erősebben, mint valaha — a kereszténységnek. Szóval, szellemi téren nagy a forrongás Japánban. Az anyagi kultura ellenben akadály nélkül és győzelmesen halad előre. *Teveli Mihály.*

*

Höfler, Alois: Didaktik des mathematischen Unterrichts. XVIII + 510 l. Leipzig und Berlin 1910. Ára 12 M.

A középiskolai reformtörekvések első és legközvetlenebb haszna, hogy az egyes tárgyak tanításanyaga és módszertana alapos megvitatás tárgya és a tanárság sokaknak idevágó gondolataival ismerkedhetik meg, ami kétségtelenül javára szolgál az oktatásnak. A mozgalom németországi vezetői is belátják ezt, amint a jelen kötet keletkezésének története is mutatja. Ez ugyanis egy tíz kötetre tervezett sorozat első tagja; a többi kötet a különböző természettudományi szakokra fog kiterjeszkedni. A sorozat szerkesztői Höfler bécsi és Poske berlini tanár.

Ha a jelen kötetet átolvastuk, örömmel üdvözölhetjük a vállalkozást. A feladatot, amelyet a szerző maga elé tűzött, nagyon szépen sikerült megoldania, úgy hogy a könyv nagyban segítségére lehet azoknak, akik számolni akarnak a modern törekvésekkel és ezeket meg szeretnék valósítani a rendelkezésére álló keretek között. Mert Höfler szemei előtt sohasem az a főcél, hogy a mennyiségtani órák száma szaporodjék — bár megjelöli azt a minimumot, amelyet szükségesnek tart, — hanem azt igyekszik kifejteni, hogy mit kell tanítani és hogyan tanítsuk ezeket az okvetetlenül szükséges dolgokat.

A könyv az irodalmi bevezetésen kívül három főrészre oszlik. Az első rész általánosságban tárgyalja a mennyiségtani oktatás céljait és módjait; a második rész a középiskola egész tanfolyamának részletes tárgyalása, míg a harmadik rész a határkérdésekkel foglalkozik. Az első részben kifejti Höfler, hogy a mennyiségtannak a XIX. században főkép formális nevelőértéke miatt juttattak jelentékeny helyet a középiskolák tantervében. Ilyen szempontból pedig teljesen mellékes, hogy mit tanulunk. Ma azonban csak a tartalmi nevelőérték lehet irányadó és ezért az anyag kiválasztása nagyon fontos. A középiskolai anyagnak szigorúan határolt egységnek kell lennie és ezt a feladatot megoldani nem nehéz. Pontosan meg lehet ugyanis állapítani, mikor érezzük mennyiségtani ismereteink gyarapodása közben, hogy addigi ismereteink egyszerre lényeges általánosításon mentek át. Két ilyen fontos fordulópont van: először, mikor a közönséges számtanból átlépünk a betűkkel való számolás terére és másodszor, mikor az egyenkint, külön-külön megismert elemi függvények ismeretéből megalkotjuk a függvény általános fogalmát. Az első fordulópont az alsófokú számtani oktatás betetőzése és a második fordulópontnak kell az egész középiskolai oktatást betetőznie. A függvény tárgyalásához elengedhetetlenül szükségesek az infinitezimális számítás kezdetei.

Ennek a keretnek a kitöltésével és az alsófokú számtan tanításával foglalkozik részletesen a második, leghosszabb rész. A középiskolai tanfolyamot három tagozatra bontja Höfler. Az alsó tagozaton tudományról még nem lehet szó sem meghatározásokban, sem bizonyításokban. A vezető elv az legyen, hogy a tanuló szemlélés és tevékenység útján gyüjtse azt az anyagot, amelyből a későbbi logikai tárgyalás kiindulhat. Tankönyv helyett inkább gyakorlókönyv kellene ezen a fokon. Höfler azután részletes mintát ad arra nézve, hogy mit tartalmazzon és mit hagyjon el az ilyen könyv. Szoros kapcsolatban kívánja tartani a számtani és mértani oktatást. Az alsófok betetőzése a számtan és mértan széleskörű és benső összeolvadása, úgy hogy a mértanban a felület- és köbtartalom képletek alapján való számítása és ezen egyszerű egyenletek megoldásai, a számtanban pedig a betűszámolás lép az érdeklődés középpontjába. De szem előtt kell mindig tartani, hogy nem rendszeres általános arithmetika kezdete a cél, hanem az, hogy ami az eddigiekben mechanikus volt, az mind tudatossá váljék.

A középső tagozaton sem szabad még teljes mathematika szigorúságra törekedni, de az alsó tagozaton gyüjtött anyagot már tovább fejthetjük — mintegy egyes tapasztalatokból összefüggő egésszé, — úgyhogy szinte a tanuló szeme előtt épüljön fel az arithmetikában a műveletek első és második foka, a mértanban pedig a sík-

és testmértan. Euklides eljárása helyett inkább csak sejtetni és kitaláltatni kell a kapcsolatokat, sőt ezzel még inkább felkeltjük a tényleges bizonyítás után való érdeklődést. Általában ezen a fokon sem szabad még a logikai eljárást, mint valami merev, készen adott dolgot előre ráerőszakolni a tanulóra, hanem lassankint kell vele megértetnünk, hogy az anyag maga kíván szigorú alakot. Az arithmetika formális tárgyalásai helyett bőséges kárpótlást nyujtanak az egyenletek, amelyekből sokat kell megoldani; a megoldások helyességét ki kell próbálni helyettesítéssel.

A felső tagozat az arithmetikát a harmadfokú műveletekkel kezdi és a logarithmusban lényegesen különbözőt nyujt minden előzőtől épúgy, mint a mértan a goniometriai függvényekben. A másodfokú egyenletek és mértani sorok tárgyalása a határérték fogalmára vezet és ezzel megkezdődnek a *magasabb* számítások, amelyek az infinitezimális számításban tetőződndők be. Az utolsóelőtti évben le kell záródnia lényegében a tanításanyagnak, hogy az utolsó évre csak az elmélyedő összefoglalás maradjon. Itt arra kell törekedni, hogy az arithmetikai és mértani anyag necsak egymással, hanem a physikával is benső összefüggésbe kerüljön. Ilyen értelemben dolgozza fel Höfler ennek az utolsóelőtti évnek az anyagát (analitikai geometria, számtani és mértani sorok, kamatos kamatszámítás, kombinatorika, binomiális tétel, valószínűségszámítás). Az utolsó év összefoglalásának mélyítenie kell az anyagot, nemcsak mathematikai szempontból, hanem filozófiai szempontból. Itt lehet főkép az egyes eljárások logikai és lélektani oldalát tudatossá tenni a tanulók előtt.

A második rész függeléke az infinitezimális számítások didaktikájával foglalkozik, majd egységes tantervvázlatot ad.

A harmadik rész azokkal a lélektani, ismerettani és általános didaktikai kérdésekkel foglalkozik, amelyek, a mathematikai tanítás területén felmerülhetnek. Ezek a fejtegetések is mind egy végső következtetést engednek levonni, mint általában az egész munka. A mennyiségtani oktatás mindenkor alkalmazkodjék a tanulók lelkének fejlettségéhez és így aknázza ki azt a nevelőértéket, amely a mennyiségtan anyagában rejlik. Ha erre kellő tekintettel leszünk, nem sikkadnak el azok a fontos formális eredmények sem, amelyek a mennyiségtannal való alapos foglalkozásból származnak, hanem mellékesen ezeket is el fogjuk érni.

Végül nem mulaszthatjuk el annak a megemlítését, hogy Höfler mélyen szántó gondolatait is mesteri egyszerűséggel tudja könnyen érthetővé tenni, úgy hogy könyve a mennyiségtani oktatás minden barátjának nemcsak hasznos, gondolatébresztő, hanem élvezetes olvasmánya is lehet. *Kelemen Ignácz.*

*

Nagy József: A tanulmányi kirándulások szervezéséről. Debreczen szab. kir. város könyvnyomdavállalata. Ára 80 fillér.

Régóta követelik a pædagogusok a kirándulást, mint a szemléltetés legigazibb, legtökéletesebb módját. Minden ujabb tantervünkben benne van. Minisztériumaink, a közoktatásügyi ép úgy, mint a kereskedelmi, továbbá egyes városok, turistaegyesületek stb. mind azon vannak, hogy tőlük telhetőleg fellendítsék a kirándulások ügyét.

Ennek a lelkes és hasznos célnak áll szolgálatába Nagy József füzete is. Foglalkozik elsősorban a tanulmányi kirándulások eredményével, fontosságával, másodsorban szervezésük módjával.

A kirándulásokon eggyé olvad tanár és tanítvány, testvérekké lesznek a természet szeretetében, lelkük közelebb emelkedik a mindenek Alkotójához, eltünik az iskolai fegyelem korláta, a gyermek élvezi a szabadságot, de nem válik szabadossá, féktelenné; olyan benyomásokra tesz szert, amelyek élete végéig kisérik. Annak, aki a természetbe igazán el tud merülni, zavartalanul tud gyönyörködni annak végtelen szépségeiben, nem lesz nehéz tanítványai lelkét is megnyítni ezeknek a hatásoknak. Mennél többet van valaki tanítványaival a természetben, a híres történelmi helyeken, annál jobban megnyilatkozik előttük a természet, kedvet kapnak a tanulmányozásra, a nemes szórakozásokra, így nem töltik később sem minden idejüket a zárt, romlott levegőjű társas helyiségekben, kávéházakban, hanem kimennek a testet-lelket egyaránt üdítő levegőre, a szabadba, a természetbe! Ehhez nem szükséges folytonos utazás, mert a mélyebb érzésű ember gyönyörködik a faluja, városa mellett elterülő virágos mezőben nap-nap után ép úgy, mint a hegyóriások égbenyuló ormaiban.

A kirándulások tágítják a tanulók látókörét, akik megismerve távoli vidékeket, azok kulturáját, előnyös és hátrányos voltát, intézményeiket, jobban megbecsülik azután otthonukat. A földrajztanításnak pedig egyenesen lényeges kellékei a kirándulások, mert szemléltetés által tapasztalativá, gyakorlativá tehetjük a földrajzot a tanulmányi kirándulások révén. Minél több, minél különbözőbb jellegű vidékeken teszünk tanulmányi kirándulásokat, annál jobban fejlesztjük a tanulókban a földrajz szeretetét, a földrajzi érzéket. Az egész természetes, hogy a kirándulások legközvetlenebb tapasztalatait azok szerzik, akik a kiránduláson résztvesznek, de viszont tagadhatatlan az is, hogy közvetett tanulságai észrevehetők azokon is, akik a kiránduláson részt nem vettek.

A tanulmányi kirándulásokon igen sok néprajzi, nyelvi sajátság ötlik szemébe a gyermeknek, amelyekből fogalmat alkot magának, hogy milyen különbségek vannak az egyes népfajok között viselet, ruházkodás tekintetében, micsoda hangbeli árnyalat különbözteti meg a

palócot a székely góbétól vagy a dunántuli embertől. Ilyenkor van alkalmuk a tanulóknak, hogy sok ásványt, kőzetet, növényt, állatot megismerjenek, amelyek mind természetrajzi ismereteiknek gyarapítására szolgálnak.

Ipartelepek, gyárak, bányák megtekintésekor az iparra vonatkozó ismereteik szaporodnak a tanulóknak, gazdaságok meglátogatásakor pedig ezen a téren okulnak. Valójában nincs tér, ahol a tanulmányi kirándulások ne fejlesztenék a tanulók ismeretvilágát, nincs tárgy, amelyhez az ilyen alkalmakkor szerzett tapasztalatok több-kevesebb tudást ne csatolnának.

Nyolc kirándulás tapasztalatain okulva írja meg Nagy a tanulmányi kirándulások szervezését. Tizenkét pontba foglalja össze elveit, tanácsait, útbaigazításait, amelyekért a tanárság csak hálás lehet a szerzőnek. Nem épít légvárakat, mérlegeli a körülményeket, számot vet az anyagiakkal is, mivel a tanulók legnagyobb része szegény szülők gyermeke, de a vagyonosabbak sem áldozhatnak mindenkor sokat gyermekeik tanulmányútjára. A kisebb kirándulásokra az őszi időt ajánlja, a nagyobbakat pünkösdre, vagy év végén a vizsgák után, mikor az időjárás enyhe és állandó.

Ismerteti az ő iskolájuknak eddigi (nyolc) kirándulásait. Voltak a Sebes-Kőrös völgyében, Réven a Zichy-barlangban, Magas-Tátrában, Gömörben, Dél-Magyarországban, Budapest-Fiumében, Budapest-Balatonon. A legközelebbi kirándulás (kilencedik) 1911 pünkösdjén Erdélybe lesz. Ez azt mutatja, hogy jóelőre megállapított programmjuk van, amihez a felső hatóságok engedélyét kellő időben biztosítani lehet. De jó ez a tanulókra nézve is, mert előre tudják, mikor, hova lesz a kirándulás, mennyibe kerül, így előkészülhetnek reá. A vezető tanárnak is van ideje az előkészületekhez, levelezéshez, szálláscsináláshoz, stb.

Minden kirándulásra előre pontos tervet készít a vezető tanár, ami több szempontból előnyös. A szülők meggyőződhetnek arról, hogy jó dologra adják-e ki pénzüket, de a tanulók is tudják, hogy mit fognak látni és így sok fölösleges kérdéstől megszabadulnak a vezetők. A tervet minden tanuló megkapja és viszi magával az útra.

Az elindulás előtt néhány nappal összehívjuk a résztvevőket, részletesen megmagyarázzuk, térképen megmutatjuk nekik az útunkat, felsoroljuk, hogy miket fogunk látni. Amit csak tudunk, képen megmutatunk nekik előre mindent. Figyelmeztetjük, kérjük őket a tisztes magaviseletre, hogy a kirándulás annál sikeresebb legyen. Biztonság kedvéért feliratjuk velük, hogy mit hozzanak az útra, ruhát, felszerelést.

Szerény hangú, megfontolt, alapos érveket találunk Nagy mun-

kájában, aki, hogy megkönnyítse a tanárság dolgát, az összes e tételre vonatkozó miniszteri rendeleteket és utasításokat is közli, sőt az igazolvány mintáját is mellékeli. Minden megvan benne, ami egy jól szervezett és vezetett tanulmányi kiránduláshoz szükséges. Ajánlatos, hogy mindazok megszerezzék Nagy munkáját, akik tanulmányi kirándulást óhajtanak vezetni. Okulhatnak belőle azok is, akik már vezettek kirándulásokat, sőt a szerző szívesen és hálával veszi, ha valaki közli vele ezen a téren szerzett tapasztalait, mivel ő csak az iskola ügyének óhajt szolgálatot tenni. Hasznos dolog volna, ha hazánk összes tanárai összefognának ezen a téren és olyan kivitelt sikerülne találni, amely olcsó volta mellett is tanulságos és hasznos lenne.

Dr. Horváth Károly.

*

Scott Elliot: A primitiv ember hajdan és most. Fordította **Schöpflin Aladár.** Kiadja a Franklin-Társulat.

A mi kulturánk összes csirái megvannak már a vad népek életében, mert a létért való küzdelem rákényszerítette a tropikus jungle és a sarki jégmezők lakóját egyaránt arra, hogy élete fentartására megfeszítse agyát és mind újabb és újabb, leleményes eszközöket és ügyességeket találjon ki élelme megszerzésére, élete megvédésére, a természet akadályainak leküzdésére. A mai kultura és a vad népek élete közt fennálló kapcsolatnál fogva mindenkire nézve a legnagyobb érdekességü lehet az olyan könyv, mint amely most jelent meg a Franklin-Társulat kiadásában *A primitiv ember hajdan és most* címmel. Ez a kitünő könyv a vad népek életével foglalkozik mindenféle szempontból. Szól életmódjukról, szokásaikról, élelmükről, ruházatukról, vadászataikról, fegyvereikről és harcaikról, családi életükről és lakásukról, babonáikról és vallásukról, szóval a vad népek egész élete feltárul előttünk e könyv lapjain. S mivel a mai tudományos kutatások értelmében az őskori európai ember tulajdonkép ép oly vadember volt, mint a jungle mai lakója, a könyv leírja azt az életet is, amely egykor Cromagnon barlangjaiban, a svájci tavak cölöpépítményein s Európa más helyein folyt. Így tehát szoros kapcsolatban jelenik meg a könyvben a mai kultura kezdete úgy, ahogy a történelem előtti korban és a mai korban egyáltalán megnyilvánult. Ebből látható, hogy ez a kitünő könyv roppant mennyiségét adja a minden művelt emberre nézve érdekes tanulságoknak. S mindezt a lehető legnépszerűbb formában. Nyoma sincs benne a száraz tudákosságnak és nagyképűségnek; mondhatni szépirodalmi formában, mindig elevenen, könnyedén mondja el mondanivalóit. A hangja élénk és vidám, mindjárt megnyeri az olvasót, aki úgy megy rajta végig, mint egy kedves, kellemes szépirodalmi könyvön s alig veszi észre, hogy útközben

mennyivel bővültek az ismeretei. A magyar irodalomban eddig egyáltalán nem volt ilyen, a vad népek egész életét tárgyaló könyv; ennél hathatósabb eszközét a néprajzi ismeretek terjesztésének képzelni se lehet. A könyv egy kitünő angol ethnografusnak és utazónak, *Scott Elliot*-nak műve s *Schöpflin* Aladár fordította le gondos, szép és szines magyarsággal. Gazdagon van illusztrálva s az eredeti angol kiadással teljesen egyforma kiállításban, finom metszésű betűkkel, kitünő papiroson, művészies kötésben jelent meg a Franklin-Társulat «Ismeretterjesztő Könyvtár» című vállalatában. Ára kötve 8 korona.

*

Fodor Árpád: A madarak és fák napjáról szóló iskolai jelentések I. Évkönyve.

Az Országos állatvédő Egyesület kezdeményezője volt annak a kormányrendeletnek, mely az 1906. évtől kezdve a Madarak és Fák Napjának megünneplését az ország valamennyi népiskolájában rendszeresítette. Az egyesület a madarak és fák napjának négy évi fennállása után tájékozást óhajtott magának szerezni arról, hogy a kormány rendelete a gyakorlatban miképen érvényesült és azért a kir. tanfelügyelőket felkérte arra, hogy a nap megünnepléséről szóló iskolai jelentéseket feldolgozás és összeállítás végett az Egyesületnek átengedjék. A kérelemnek a tanfelügyelők túlnyomó száma (51) eleget tett és a beérkezett anyag feldolgozásának első kísérletét teszi a jelen füzet, mely egyenként felsorolja a vármegyéket és az iskolákat, melyekből jelentések érkeztek. Az összefoglalásból megtudjuk, hogy az intézmény örvendetesen fejlődik és hogy 1407 iskolából érkezett jelentést használhatott fel az Évkönyv szerkesztője. E füzetet az Országos Allatvédő Egyesület (IX., Ernő utcza 11—13.) a nap ünneplése körül közreműködött valamennyi néptanítónak közvetlenül, díj nélkül megküldi és érdeklődőknek szóbeli vagy írásbeli megkeresésére szintén díj nélkül bocsátja rendelkezésére.

*

Lissák Jenő: A számtoló kézikönyve. Budapest, «Pátria». 1911. 94. l.

Egész sereg műveletet (például szorzást, osztást, gyökvonást stb.) jelentékenyen gyorsabban végezhetünk el, ha közvetlen számítás helyett a logarithmustábla használatához folyamodunk. Még több időt takarítunk meg, ha a műveleteket nem írásban papiron, hanem az ú. n. logarithmusléc (vagy a szerző szerint «számtoló») segítségével

hajtjuk végre. A logarithmustábla előnye például az, hogy szorzás helyett összeadást kell végeznünk. Ha logarithmusléc van kezünkben, akkor összeadás helyett számokkal ellátott léceket kell tologatnunk és a kész eredményt mindjárt leolvashatjuk. E fölötte praktikus eszköz megértését és használati módjának alapos elsajátítását teszi lehetővé a címben jelzett munka. Előadása világos és részletező; a gyakorlatban előforduló feladatok tárgyalását lehetőleg kimeríti. Melegen ajánlhatjuk mindazoknak, akik a számtolóval meg akarnak ismerkedni. *Sz. A.*

KÜLFÖLDI SZEMLE.

A holnap egyeteme. Az egyetemek feladatával foglalkozik *E. Waxweiler* brüsszeli professzornak az a beszéde, amelyet a mult évi nemzetközi kiállításon tartott. Először is megállapítja, hogy ma nem az egyetem feladata az emberiség értelmi örökségének fennmaradását biztosítani. Ezt a feladatot ma a kutatás céljából szervezett külön intézmények, a tudományos társaságok, az akadémiák, a kongresszusok végzik. Az egyetem manapság iskola, még pedig szakiskola, amelyet azért hallgatnak, mert csak az egyetem ad a vezető pályákra képesítő okleveleket. De mit kíván a mai társadalom azoktól, akik ezt a társadalmat vezetni akarják? Először is értelmességet, kritikai érzéket, azonkívül pedig azt, hogy bizonyos tudományos ismereteik is legyenek. Ha a mai egyetemek alkalmazkodni akarnak a jelenkor követelményeihez, arra kell törekedniök, hogy hallgatóik megszerezhessék az előbb említett képességeket és ismereteket.

Az egyetemek reformjával nem kell addig várakozni, míg a középiskolákat reformálják: a középiskolák majd alkalmazkodni fognak a megreformált egyetemekhez. Az egyetemnek érett elméjű hallgatókra van szüksége, azért a felvételhez első feltételnek a 19 éves kort kellene kikötni. A nőknek sem szabad más feltételeket szabni, mint a férfiaknak. A felvételi vizsgálat — függetlenül az esetleg meglevő érettségi bizonyítványtól — 15 napos volna, úgyhogy ezalatt pontos felvilágosítást lehetne szerezni a jelöltek megfelelőségéről. Laboratoriumi kísérletek, fogalmazások, mennyiségtani feladatok, a megfigyelésekről való beszámolások és beszélgetések elég jó vizsgálati tárgyak volnának. Azok, akik ezen a vizsgálaton beválnak, 5—7 évig tartoznának az egyetem kötelékébe, mert Waxweiler szerint öt évnél kevesebb egyetemi tanulmány mindenesetre kevés. A hallgatók tanulmányai két évig egészen közös mederben folynának. Megismerkednének mindenekelőtt a felsőbb mennyiségtan elemeivel; laboratoriumi

munkát végeznének a természettudományok minden körében, történelmi, lélektani és szociológiai tanulmányokat folytatnának, végül annyira elsajátítanák a német, francia és angol nyelvet, hogy irásban ki tudják fejezni gondolataikat e nyelvek akármelyikén. Egész napjukat az egyetemen töltenék, ahol testgyakorlatok váltanák fel a szellemi foglalkozásokat.

A tanulás módját Waxweiler a következőkép gondolja. A tulajdonképeni vezetés asszisztensek kezében volna, akiktől alapos pædagogiai készültséget kellene kívánni. Ilyen asszisztensek vezetése alatt vitatnák meg a tanulmányi anyag egyes fejezeteit a hallgatók 10—15 személyből álló csoportokban. Csak mikor már elsajátítottak egy-egy fejezetet, akkor kerülnének az összes csoportok a tanár elé, aki kérdésekkel, tanácsokkal, magyarázatokkal mélyíti a megszerzett ismereteket. Minden három hónapban az asszisztensek kizárják azokat, akik a tanulmányokra alkalmatlanoknak mutatkoztak.

Két év elteltével válnának külön a tanulmányok, de csak tárgyban: a módszer a régi maradna. Amellett gondoskodásnak kellene történnie arról is, hogy a különböző szakosztályok hallgatói mennél gyakrabban érintkezzenek egymással, hogy egymás tanulmányai ne maradjanak előttük teljesen ismeretlen területek.

A tanárok feladata nem annyira a tanítás lenne az ilyen egyetemen, mint a kutatás. Az egyetemnek szüksége van a tudomány képviselőire, de ne zavarja őket túlságosan kutató munkásságukban. Végül keresse az egyetem a társadalommal való érintkezést és e téren teremtsen mennél bensőbb kapcsolatokat. (Revue Internationale 1910. okt.)

*

Nők az oxfordi egyetemen. Angolország egyetemei eddig nagyon különös módon viselkedtek azokkal a nőkkel szemben, akik egyetemi tanulmányokat akartak végezni. Oxfordban pl. 1879 óta hallgathatták a nők is az előadásokat, dolgozhattak a laboratoriumokban és vizsgálatokat is tehettek, de hivatalosan nem vett tudomást az egyetem női hallgatóiról, mert nem adott nekik képesítéseket, hogy hasznát is vehessék ezeknek a magasabb tanulmányaiknak. A jelen iskolai év jelentős változást hozott e téren, mert életbe lépett egy új szabályzat, amely szerint a nőhallgatók számontartására külön bizottságot szerveztek. Az egyetemi vizsgálatokra jelentkező nőket valamely «jobbhírű» iskolának kell ajánlania. A szabályzat megjelöli azokat az intézeteket, amelyek ma ennek a célnak megfelelnek. A *Journal of Education* úgy tekinti ezt a lépést, mint amely bevezeti a képesítéseknek a nőkre leendő kiterjesztését.

*

A kísérleti lélektan a római egyetemen. A római egyetem lélektani laboratoriumának alapját Boselli miniszter segítségével Sergi vetette meg 1882-ben: A modern értelemben vett kísérleti lélektan bevezetése azonban Sante de Sanctis érdeme, aki nagy küzdelem árán 1901. decemberében lett e tárgynak magántanára a római egyetemen, úgyhogy az 1902—3. iskolai év óta adja elő rendszeresen tárgyát a hallgatóság élénk érdeklődése mellett. Eleinte nem sok erkölcsi és még kevesebb anyagi támogatásban részesült az egyetem és a kormány részéről, csak 1906-ban történt rendkívüli tanári kinevezése óta javultak a viszonyok. 1907-ben évi 1000 líra rendszeres dotációt állapított meg az egyetem tanácsa a kísérleti lélektan laboratoriuma számára, amelyhez asszisztensi állást is szerveztek. 1907—08 óta kettős előadássorozatot tart de Sanctis professzor; egyet az egyetemi hallgatók számára, egyet pedig a továbbképzés céljából beiratkozott tanítók számára. Az 1908—09. iskolai év egyetemi tanfolyamán a következő kérdések kerültek tárgyalásra: A modern lélektan és módszerei. A hallás és látás érzékének fiziologikus lélektana, kísérletekkel. A ritmus és az időérzés. A hang fiziológiája. A zene befolyása a szervezetre és a lélekre. A zenei élvezet; érzéki élvezet és esztétikai élvezet. A pedagógiai tanfolyam tárgyai ugyanakkor a következők voltak: A pedagógiai lélektan. A lélektani módszerek demonstrativ alkalmazása egy hatéves gyermekre. Az észrevevés. A figyelem. Emlékezet és tipusai. Emlézés. Képzelet. Képzetkapcsolódás. Értelem. Binet-Simon módszerének birálata. Érzelem és indulatok. Az akarat és cselekvés. A jellem. A befolyásolhatóság. Testi és lelki munka. Az abnormis szellemű, jellemű és beszédű gyermekek nevelése. A serdülő kor. A környezet befolyása. Irva-olvastató és egyéb tanító eljárások. — Az intézet jelenleg a pszichiátriai intézet három termében van elhelyezve. Az elsőben van a 300 kötetet és 19 folyóiratot tartalmazó szakkönyvtár, a második az előadásokra, a harmadik a kísérletezésekre szolgál. Ilyen szerény keretek közt azonban nagyon élénk munka folyik, amelynek eredményei már a szakfolyóiratokban is kezdenek mind sűrűbben jelentkezni. (Rivista Pedagogica. 1910. okt.)

*

A játék és a nevelés. A douai-i lycée múlt évi évzáró ünnepén *Luquet* a játék és a nevelés közt vont párhuzamot. A játék a gyermeknek a legjellemzőbb sajátsága, amely a gyermeket a jövendő életre készíti elő. A felnőttnek is vannak játékai, de a felnőtt mindig tudatában van annak, hogy játékának van-e valami haszna, vagy csak esztétikai élvezetét elégíti-e ki, a gyermek ellenben ezt sohasem

tudja, őt csak ösztöne hajtja a játék felé és az az élénk öröm, amelyet benne talál. Azonban ha nincs is tudatában a gyermeknek, a játék mégis hasznos, mert a gyermek játék közben gyakorolja a tevékenységnek azt a sokféle módját, amelyre későbbi életében szüksége lesz. A gyermek játékának jelentékeny tényezői között első helyen áll az utanzás, amely az állatvilágban annál erősebben nyilvánúl meg, mennél értelmesebb az állat, legmagasabb fokát pedig az emberben éri el. Az utánzás ösztöne átmenet az igazi ösztöntől az értelemhez, amely már nem automatikus. A játék második tényezője az uralkodás vágya másokon és az a törekvés, hogy az útban álló akadályok elháríttassanak. A rombolásra való hajlandóság is ennek a vágynak egyik megnyilatkozása. Végűl a játéknak ki kell elégítenie a szabadság ösztönét, amelynek gyerekes megnyilvánulása az ellenmondásra való hajlandóság.

A játék ezen tényezőit mind egyesíti magában a középiskolai nevelés, amely ezért megérdemelné, hogy ideális játéknak nevezzük. Itt is elsősorban az utánzásnak van nagy szerepe és az a jó diák, aki a leghívebben utánozza tanárait. A tanár az osztályban épúgy, mint a szülők a családban, megmutatják példájukkal, hogyan kell az élet komoly eseményeivel szemben viselkedni. Az uralkodás ösztöne, a hatalom élvezete az iskolai gyakorlatokban nyerhet kielégítést, ahol nehézségeket kell legyőzni. Végül a szabadság ösztöne is kielégül, ha a tanítók iskolai kötelességeiket teljesítik. A szellemi munka a legszabadabb, mert legalább végzése idején — független minden gyakorlati érdektől és az emberi szabadság legfenségesebb alakja tisztán az igazságért harcolni és magunk tökéletesítéséért dolgozni. A középiskolában nem az a fontos, hogy ott bizonyos pályákra készüljenek a tanulók, vagy az ismeretek mennél nagyobb tömegét sajátítsák el, hanem hogy megtanuljanak tanulni és megtanulják, hogyan kell az életben viselkedni, röviden: a középiskola megtanít arra, hogyan lehetünk emberek. (Revue Internationale 1910. okt.)

*

A porosz középiskolák biologus tanárainak képzése. A németországi reform.-mozgalmak nem maradtak hatástalanok, mert Poroszország reáliskoláiban ma már az élettan fakultativ tárgy a felső osztályok tanulói számára, de nem történt intézkedés megfelelő tanárok képzésére. A tantervből világosan kiolvasható, hogy a tanártól háromféle dolgot követel ez az új intézkedés. Bizonyos mennyiségű szakismeretekkel kell rendelkeznie, hogy ezeket tanulói elsajátíthassák, tudnia kell kisérletezni és végül, képesnek kell lennie arra is, hogy bevezesse tanulóit a gyakorlati munkásságba.

A tanárvizsgálatok azonban mai berendezésükben nem világosítanak fel arról, hogy ez a három dolog a jelöltnek birtokában van-e vagy sem. Amíg ugyanis a szabályzatok a jelölttől megkívánják, hogy fizikában és vegytanban gyakorlati ügyességükről is tudjanak tanúbizonyságot szolgáltatni, a biologiai tárgyaknál szó sincs gyakorlati ügyességről, holott a modern élettani oktatás középpontja a kisérlet. Meg kell kívánni a jelöltektől, hogy úgy egyetemi tanulmányaikban, mint szemináriumi évük alatt nagy szerepe legyen a gyakorlati tevékenységeknek. Azonban nézzük csak át az egyetemek tanrendjeit, akkor arra a tapasztalatra jutunk, hogy az egyetemek nem nyujtanak alkalmat ilynemű ténykedésre. A növénytani előadások mellől hiányzanak a meghatározási gyakorlatok, az állatok meghatározásáról nem is szólva. A kirándulások gyakorlati fontosságát még alig fele a német egyetemeknek ismerte fel. Ha a növénytan gyakorlatából nyujt is valamit az egyetem, azt a gyógyszerészek igényeihez szabja. Keveset hallanak a jelöltek a növények földrajzáról, a növények betegségeiről és ezek okozóiról, vagy épenséggel az Európán tuli növényvilágról. Embertani előadásokat csak az orvosok kapnak, a tanárjelöltnek pedig ezek nagyon sok feleslegeset nyujtanak, idejük nincs hozzá. Egyáltalában meglehetős kevéssé érvényesül az élettani szempont ezekben az egyetemi előadásokban, a középiskolai könyveknél pedig az a vezető szempont. Egyes dicséretes kivételek vannak (München, Giessen, Berlin, Kiel, Münster etc.), de teljes kurzus alig van, valami mindig hiányzik, ami ép oly szükséges volna, mint a többi. A magántanárok és rendkívüli tanárok bevonásával nagyon könnyű volna a kérdés kifogástalan megoldása.

Nagy hátrány származik abból, hogy a jelöltek nem kapnak meg mindent, ami a vizsgálat követelményei szerint szükséges volna. A vizsgán ilyen körülmények közt nagyon keveset követelnek, amellett mint említettük a szabályzat is kiegészítésre szorul. De a jelölteket is fel kell világosítani pályájuk kezdetén, hogy mit követel tőlük a tanári hivatás, amint azt néhány egyetem már meg is teszi (Göttinger, Jena). Végül gondot kell arra is fordítani, hogy az egyetemen szerzett gyakorlati készségek a szemináriumi év alatt is megmaradjanak és kibővüljenek. Adjunk nekik részt a szertárak kezelésében és a tanulók gyakorlatainak vezetésében, hogy megtanuljanak a középiskola szerény eszközeivel is boldogulni. (*Rudolf Loeser* a Monatshefte für den Naturwissenschaftlichen Unterricht 11. füzetében.) *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.

Tizenkettedik füzet (december): *Traugott Friedmann*, Reuter jelleme leveleiben. — Prof. Dr. *Wilhelm Münch*, Az olasz közoktatásügy újjáalakítása. — Dr. *Goldziher Károly*, A középiskolai mennyiségtani oktatás fejlődési fokozatai. — Dr. *Walter Lietzmann*, Mennyiségtani és természettudományi ifjúsági könyvtárak.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *O. Flügel*, *K. Just* und *W. Rein*, Langensalza, 1910. XVII. Jahrgang.

Harmadik füzet (december): Prof. *Dr. H. Schoen*, Francia vélemények a német gimnáziumi oktatásról (harmadik közlemény). — *Dr. G. Bagier*, Herbart és a zene (harmadik közlemény). — *Eugen Reichel*, Gottsched pedagógiai eszménye (első közlemény).

*

Archiv für die gesamte Psychologie. Herausgegeben von *E. Meumann* und *W. Wirth*. XVII. Band. Leipzig, 1910.

Harmadik és negyedik füzet: *Otto Lipp*, A különbségi érzékenység a látómezőben a figyelem befolyása alatt. — *Theodor Conrad*, Nyelvbölcsészeti kutatások. Első rész. — *F. Schwiete*, A fogalmak lelki reprezentációja. — *Jos. Geyser*, Néhány megjegyzés Georg Moskiewicznek a gondolkodás lélektanáról szóló értekezéséhez. — *A. Thierfelder*, Érzéki csalódás. — IV. nemzetközi kongresszus Bolognában, 1911 márc.—ápr.

*

Pädagogische Studien. Herausgegeben von Schulrat *Dr. M. Schilling*, XXXII. Jahrgang. Dresden-Blasewitz, 1911.

Első füzet: Dr. *P. Dietering*, Az «általános műveltség» fogalma és jelentősége az újabb pedagógiában (első közlemény). — *A. Rossner*, A jelenkor szellemi áramlatai és befolyásuk a nevelésügyre, különösen a tanítóképzőre. — Prof. Dr. *W. Clemens Pfau*, A hazai történetnek a környék szemléletéből nyerhető anyaga. — Dr. *M. Schilling*, Természettudomány és pedagógia. — Dr. *E. Wilk*, A számrendszer számolási módszeréhez.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Im Verein mit *Dr. G. Anton* und *Dr. E Martinak* herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza. 1910—11. XVI. Jahrgang.

Harmadik füzet (december): *Kiadó*, Korunk kérdései (második közlemény). — *Fr. Rössel*, A korcsolyázás a gyengetehetségű gyermekek

nevelésében. — *Rosa Oppenheim*, Az ember akaratereje. — *Ad. Wachtel*, Min alapszanak azok a különbségek, amelyek a gyermek színmegnevezési képességében találhatók ?

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von *E. Hiemann*, *F. Lindemann*, *R. Schulze*, Lehrer in Leipzig. XXII. Jahrgang Leipzig, 1910—11.

Második füzet (november): *Rosa Speyer*, Pedagógiai kísérletek Franciaországban és Hollandiában. — *Ernst Lorenzen*, Költemény és iskola. — *W. Kluge*, Könyv és könyvből merített tudás. — *N. Widmann*, Hogyan vezettem be a kisegítő iskolai növendékeket a térképolvasás megértésébe a kézügyességi gondolat alapján ? — A mese és a hozzávaló kép.

Negyedik füzet (január): *Rudolf Klöpfel*, A hangképzésről. — Dr. *A. Pabst*, Manualizmus ? — Nevelés és népművészet.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1910. XV. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): Dr. *Weimar*, Alfred Heubaum Pestalozzi életrajza. — *W. J. Ruttmann*, A James-féle lélektan főpontjai. — Dr. *Ernst Schultze*, A legderekabbak emelkedése Angliában. — *R. Gottschalk*, Az iskolázás mannheimi rendszere. — *E. Wilke*, A hangeltolódások megértéséhez.

*

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten. Herausgegeben unter Mitwirkung bewährter Schulmänner von *Prof. D. Dr. W. Fries* und *Prof. Dr. Rud Menge*. Halle a. d. S. 1912.

Első füzet: Hofrat Dr. *Schneider*, Végzet és bűn Schiller «Messinai menyasszonyá»-ban. — Dr. *Heuszner*, Egy sor homéroszi hasonlat koráról, értékéről és jelentéséről. — Dr. *Heuszner*, «Egykor és most» Horatius Od. II. 15. és III. 6. v. 21—46. szerint. — *Carl Zauck*, A konjunktivusz mint az akarati tevékenység kifejtője.— Dr. *Wehnert*, Művészi nevelés. — Dr. *Otto Abel*, Idegen szó és kölcsönzött szó a németben. — Dr. *Hellmuth Schmidt-Breitung*, Magasságtan. — Prof. *H. Dressler*, Függvényi összefüggések hangsúlyozása a mértanban. — Prof. *H. Dressler*, Mégegyszer a mértani helyek. — *Wilhelm Fries*, A bajor gimnáziumi szeminárium. — *W. Fries*, Amerikai vélemény gimnáziumi szemináriumainkról. — *W. Fries*, Nemzetközi levélváltás.

*

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von *H. J. Müller*. Berlin, 1910. LXIV. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): Professor Dr. *K. Busche*, Euripides «Hypsipyle»-je. — Dr. *L. Sadée*, Időrendi adatok Gœthe és Humboldt levelezéséhez. — Prof. Dr. *K. Schliaek*, Horatius, Carm. IV. 8.

*

Monatschrift für höhere Schulen. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten von *Dr. R. Köpke* und *Dr. A. Matthias*. Berlin, 1910. IX. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): Dr. *Otto Richter*, Fichte mint nevelő. — Prof. Dr. *E. Grünwald*, Középiskolaügyünk amerikai bírálója. — Dr. *Franz Cramer*, Római-német kutatás az oktatás szempontjából vett jelentőségében. — Dr. *Friedrich Rommel*, Gyakorlókönyveink németsége. — Dr. *Otto Rabes*, Természetrajzi tanuló-egyesület. — Dr. *Eberhard Erythropel*, Szabadgyakorlatok a szünetekkel kapcsolatban.

*

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Verantwortliche Redakteure: *J. Huemer, E. Haule, H. von Arnim*. Wien, 1910. LXI. Jahrg.

Tizenegyedik füzet (november): *H. Gomperz*, Heraklitoshoz. — *Jos. Zycha*, Jelentés a X. német-osztrák középiskolai értekezletről (harmadik közlemény).

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber, Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser*. Wien, 1910. XXXV. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (december): *J. Resch*, Iskolaszervezési, pedagógiai és didaktikai fejtegetések (befejező közlemény). — *Josef Opl*, Adott pontból a parabolára ejthető merőlegesek talppontjainak egyszerű előállítása. — *Karl Mack*, Néhány megjegyzés a mértani oktatáshoz.

*

Österreichische Mittelschule. Redigiert von *Professor Josef Hickl, Prof. Alois Neisser, Prof. Romuald Wurzer, Prof. Eduard Schuščik, Prof. Josef Hinterleitner*, und *Prof. Franz Ingrisch*. XXV. Jahrgang. Wien, 1911.

Első füzet: *F. Schiffner* és Prof. Dr. *E. Müller* előadása az ábrázoló mértan-szakos tanárjelöltek képzéséről. — Prof. *A. Seeger*, Univ.-Prof. Dr. *W. Meyer-Lübke* és Univ.-Prof. Dr. *K. Luik* előadása a modern filológus tanárjelöltek képzéséről. — Dr. *J. Blösl*, A cseh nyelv oktatásának korlátozása vagy kiterjesztése. — Dr. *S. Spitzer*, Tanári állások betöltése. — Hofrat *E. Czuber*, A mennyiségtani oktatás nemzetközi bizottsága.

*

Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. Begründet durch *Karl Kehr*. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgegeben von *Karl Muthesius*. XL. Jahrgang. Gotha, 1910.

Tizenkettedik füzet (december): *Turowski*, A königsbergi-waldaui tanítóképzőintézet történetéből. — *Scherer*, A tanítóképzés kérdéséhez. — *Geissler*, Educando educamur!

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von Dr. *Bastian Schmid.* IV. Band. Leipzig u. Berlin, 1910.

Tizenkettedik füzet (december): Prof. Dr. *Fr. Heineck*, Tanulók gyakorlatai a táplálkozás és az élelmiszerek tanából. — *Alwin Arndt*, A bodza, példájául annak, milyen különbözőképen tűntettek fel az idők folyamán egy-egy növényt. — Prof. *Bock*, Kísérleti eszközök és módszeresen rendezett kísérletek a visszahatás kimutatására. — Dr. *J. Koppel*, Az atomsúlyok új meghatározásai.

*

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.)

Ötödik és hatodik füzet: *Friedrich Leo*, A római irodalom és az iskolai olvasmányok. — Az előbbi előadáshoz kapcsolódó vita. — *Paul Cauer*, Jäger Oszkár emlékezete. — *E. Grünwald*, Polgáriskolai tanítók a porosz középiskolákban. — *Konstantin*, Az iskolai óra fizise és a tanító munkásság gyorsítása. — *M. Jöris*, Gœthe és a klasszikus nyelvek. — *G. Uhlig*, Egy «igazán német nevelőiskola» alapítása. — *G. Uhlig*, Csodálatos véleményekről II.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement Supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet.* Paris, 1910. XXXI. Année. Vol. LXI.

Tizedik szám (október): *Waxweiler*, A jövő egyeteme. — *Karl Lajos*, A francia nyelv oktatása Magyarországon. — *François Picavet*, Jegyzet Guillame de Champeaux neveléséről Abélard Historia Calamitatuma alapján. — *Georgss Blondel*, Németország nevelésügye; a jogi tanulmányok reformja; a tanítóképzők; a kereskedelmi oktatás és a továbbképző iskolák. — *E. Babelon*, Milyen hely illetné meg a régiségtant a nemzeti nevelésben? — *Tourneur*, Az amerikai nevelés. — *Luquet*, A játék és a nevelés.

Tizenkettedik szám (december): *Maurice Prou*, A térképek iskolája és a történelem. — *H. Prentout*, Normandia története a caeni egyetem birodalmi karán. — A párizsi egyetem üdvözlete a berlini egyetemnek. — *Ed. Montet*, A berlini egyetem százéves fennállásának ünnepe. — *L. Clédat*, A Sorbonne pöre. — *Gustave Allais*, Az irodalomtanári alapvizsga és a klasszikus tanulmányok általános válsága. — *J. Toutain*, Ankét az olasz középiskolai oktatásról. — A klasszikus tanulmányok és a műegyetem.

*

Revue Universitaire. Éducation-Enseignement-Administration etc. Secrétaire général: *Gustave Regnier*, Paris. 1910. XIX. Année.

Tizedik szám (december): *R. Sallifier*, Tanári vizsgálatok a földrajzból és történelemből. — Mlle *B. Bastoul*, A lányok középiskolai ta-

nulmányainak elismerése: érettségi bizonyítvány vagy oklevél? — *Paul Crouzet*, Kategoria változások. — *Albert Dauzet*, Az udvariasság a modern nyelvekben (befejező közlemény). — *Jeanne P. Crouzet-Ben Aben*, Középfokú leánynevelési értesítő. — *André Balz*, Havi krónika.

*

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

Tizenegyedik szám (november): *Maurice Faure*, Jules Ferry. — *Paul Hazard*, Egy pedagógus államférfiú: Vincenzo Creoco. — *J. Baudrillard*, A szakoktatás a Ligue de l'Enseignement XXX. kongresszusán. — *Filhol*, A továbbképző oktatás Németország egyes államaiban. — *Edmond Blanguernon*, Az iskola és a vidék. — A környék történetének tanítása.

Tizenkettedik szám (december): *G. Lefèvre*, A collège növendékei és az olvasás. — *Ernest Dupuy*, Egy Svédországról szóló könyvről. — *Ch. Jacqiau*, Iskolalátogatás Svájcban. — *Valentine Puthod*, A francia nyelv tanítása egy amerikai collegeben. — *P. Malapert*, A III. iskolaegészségügyi kongresszus.

*

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

Tizennyolcadik szám (november 15.): Mlle *M. Bauret*, Jelentés a középfokú leányiskolák irodalmi tanításáról. — *Ch. Bioche*, Jules Tannery emlékezete. — *H. B.*, Oktatási krónika.

Tizenkilencedik szám (december 1.): *Közoktatási főtanács egy tagja*, Az egyetemi fegyelmi tanácsok működéséről. — A párizsi akadémiai tanács 1910 novemberi ülése. — *L. Weill*, A modern filologusok kongresszusa Zürichben. — *M. Talagrand*, Jelentés az akadémiai díjakért készített írásbeli dolgozatok rendszere ügyében tartott szaktanácskozásról. — *F. Vintéjoux*, Désiré Gerner emlékezete. — *H. B.*, Oktatási krónika.

*

Rivista Pedagogica. Pubblicazione mensile dell'Associazione pergli Studi Pedagogici. Fondata da *Luigi Credaro*. Direttori: *Paulo Vecchia*, *Italo Raulich*. Roma, 1910—11. Anno IV. Vol. I.

Második szám (november): *G. A. Colozza*, A becsületérzés nevelése (negyedik közlemény). — *Giovanni Vidari*, Az elemi iskolákban folyó erkölcsi nevelésre vonatkozó kérdezősködés néhány eredménye. — *Pasquale d'Ercole*, A filozófiai és pedagógiai oktatás, amelyet Prof. Guiseppe Allievo a hegelianizmusra és humanizmusra való hivatkozással kíván. — Prof. *Amilda Pons*, Hogyan gondoskodott Németország és Franciaország a középfokú leányiskolákról. — *Pierfrancesco Nicoli*, Giuseppe Mazzini és a nemzeti nevelés kérdése. — *Jole Levi de Giorgis*, A tanítónövendék és a tanítóképzőintézet reformja. — *Francesco Marciani*, A kés és az iskola.

Harmadik szám (december): Prof. *Luigi Luciani*, A fiziológiai fonetikán alapuló helyesírási reformról. — *G. A. Colozza*, A becsületérzés

nevelése (ötödik közlemény). — Prof. *Pasquale d'Ercole*, A filozófiai és pedagógiai oktatás, amelyet Prof. Giuseppe Allievo a hegelianizmusra és humanizmusra való hivatkozással kíván (második közlemény). — Prof. *Amilda Pons*, Hogyan gondoskodott Németország és Franciaország a középfokú leányiskolákról (második közlemény).

*

The Journal of Education. A Monthly Record and Review Vol. 40 (New Series, 31) London 1910.

Tizenkettedik szám (december): *Frank J. Adkins*, A kötelező esti iskola (második közlemény). — A természet tanulmányozása és a könyvek. — A görög nyelv az oxfordi egyetemen. — Dr. *Robert R. Rusk*, Kísérleti nevelés. — *A. F. Leach*, A nők nevelése a középkorban.

*

Education. A monthly magasine devoted to the Science, Art and Philosophy and Literature of Education. *Frank Herbert Palmer.* Editor. Boston 1910—11. Vol. XXXI.

Negyedik szám (december): *Milledge L. Bonham Jr.*, A defektív gyermekek rendes nyilvános- és magániskolákban való nevelésének problémája. — *Mary H. Leonard*, Az iskola vallási szabadsága. — *Harry Preble Swett.* A középiskolai tanuló. — Prof. *T. Treudly*, Dr. William T. Harris. — *J. M. Greenwood*, Az iskola és a családi élet. — *John M. Lathrop*, Collegebeli nevelés az iparra éz kereskedelemre. — *L. H. Bailey*, A földmívelés helye a magasabb oktatásban. — *Maud Elma Kingsley*, Ismétlő kérdések Henry Esmondhoz.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Vol. XL. Rahway, N. J. and New-York, 1910.

Ötödik szám (december): *Frederick P. Keppel*, Mennyiben befolyásolja a college alsó tanfolyama a végzett növendékek pályáját? — *John C. Kirtland*, A latin nyelvi tanfolyam újjászervezése. — *G. H. Howison*, Adalékok az amerikai oktatás történetéhez (VIII). — *Herbert W. Denio*, A berlini egyetem alapítása. — *Will. Pepperell Montague*, Filozófia a college tanfolyamában. — *A. J. Pressland*, Az angol középiskola, mint a polgárságra nevelés alapja. — *Gilbert Murray*, A gyengébb nem. — *W. M. Winton*, Az ismétlés elmélete és alkalmazása a tanításban. — A modern matematika törekvései.

*

The School Review.

Tizedik szám (december): *Allan Abbott*, Középiskolai ujságírók. — *William C. Bagley*, Az illinoisi nevelésügyi bizottság. — *George A. Works*, A középiskolai növénytani oktatás gyakorlati tanmenete. — *George R. Johnson*, A középiskolákból a tanfolyam közben elbocsátott tanulók képességei. — *T. H. Mac Queary*, Több koncentrációt a történeti tanításba. — *Lew Allen Chase*, Intézmények története a középiskolában.

*

School Science and Mathematics. A Journal for Science and Mathematics Teachers in Secondary Schools. Founded by *C. E. Linebarger*, *Chas. H. Smith*, editor, *Chas. M. Turton*, business manager. Vol. X. Chicago, 1910.

Kilencedik szám (december): *H. W. Fairbanks*, A fizikai földrajz az általános természettudomány ellen. — *Ernest B. Skinner*, A mennyiségtani tanulmányok beosztása a középiskolai tantervekben. — Összehasonlítás a francia rendszerrel. — *Ernest W. Ponzer*, Számolóléc iskolai használatra. — *H. A. Foering*, Magasabb egyenletek új megoldásai. — *C. Elliott*, Példák az iskolai osztályozásra. — *J. H. Allen*, A vegytannak mint középiskolai tárgynak értéke. — *T. W. Galloway*, Jelentés a Central Association of Science and Mathematics Teachersből a tanterv alapvető elemeinek meghatározására kiküldött bizottság működéséről. — *Lois Whitney*, Az Egyesült Államok erdészeti szolgálatának munkássága. — *William M. Butler*, A college és a középiskola.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1911. márc. 18-án.

Jelen vannak: *Sebestyén Gyula* elnöklése mellett Acsay Antal, Böngérfi János, Danilovics János, Gyulay Ágost, Havas Gyula, Havas Irma, Kornis Gyula, Málnai Mihály, Pauler Ákos, Somogyi Géza, Tárnok Károly, Velledits Lajos, Waldapfel János, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül vendégek.

I. *Elnök* megnyitja az ülést.

II. *Velledits Lajos* felolvassa: «*Egy fejezet a magyarországi nyelvtanírás történetéből*» . . . című értekezését (l. folyóiratunk jelen számában).

Elnök a társaság nevében megköszöni előadónak az értekezést s az ülést bezárja.

Hivatalos nyugtázás.

1911 febr. 15. óta a következő befizetések teljesíttettek:

Kültagok befizetései:

1906-ra: Csánki József Szurdok.

1907-re: Csaki József Szurdok.

1908-ra: Csánki József Szurdok 2 koronát. Dittler Ida Belényes.

1909-re: Novák Ferenc Hrahovistye.

1910-re: Benkő Ede Bpest. Buzás Jenő Koháry Szt-Lőrincz. Csánki Gyula Sepsiszentgyörgy. Laitin Dániel Kisvárda. Lathwesen Gyula Bpest. Molnár Imre Budaörs. Nána Aurél Deákbánya. Pastinszky József Ujpest. Rieser Vilmos Temesvár. Schönbach Ignác Pécs. Somló Bertalan Mármarossziget. Szente Lajos Bpest. Tauber Emil Bpest. Tihanyi Mór dr. Bpest. Vida Sándor dr. Bpest.

1911-re: Andreánszky Olga Mármarossziget. Antal dr. Pápa.

Bandura László Felsőbessenyő. Benedek János Bpest. Borbély József Egerbegy. Bründl Ödön Sopron. Bleyer Jakab dr. Kolozsvár. Bacsányi József Igló. Bernáth Lajos Halas. Beliczy Sándor Késmárk. Balassa József dr. Bpest. Bánkorsós József Erzsébetfalva. Baudity Milos Nagykikinda. Czigler Ignác Kassa. Cavalloni Pál Bpest. Csánki Gyula Sepsiszentgyörgy. Dobruczky János dr. Bpest. Dach János Pozsony. Dercsényi Julia Beregszász. Erős Lajos dr. Bpest. Erdődi Ármin dr. Vágújhely. Ember Jenő Bpest. Eberhardt János Mucsi. Fodor Gyula Bpest. Gajda Gyula Fegyvernek. Gúth Miklós Léva. Grünwald Jenő Sopron. Heller Richárd Baja. Hábor Sándor Losonc. Hazay Olivér dr. Bpest. Heilinger József Nagyvárad, Heuer Ede Bpest. Hortobágyi Zsigmond Pancsova. Jakab Béla dr. Pécs. Jánosi Pál Lupény. Jászfy Blanka Szászváros. Kőszegi Gyula Kolozsvár. Kempl György Ujvidék. Kappler Miklós Facset. Kovács Ferencz Pozsony. Koschowitz Gyula Bpest. Kovács Jenő Felsőlövő. Kemény Gábor dr. Torda. Latzkó Hugó dr. Bpest. Lázár Kálmán Bpest. Lőwy Mór Igló. Láng Nándor dr. Bpest. Latz Sándorné Csíkszereda. Molnár Lajos Anina. Molnár Imre Budaörs. Metzingh Lajos Kismarton. Migály Alajos Pinkafő. Nagy Sándor Magyarpráta. Nagy Zsigmond dr. Bpest. Pósfai János Szilágyi. Patyi István Szabadka. Péchy Béla dr. Pozsony. Révész Emil Bpest. Rózsa Vitál Komárom. Rassovszky Gyula Rózsahegy. Radnay Jenőné dr. Bpest. Répay Dániel Bpest. Rieser Vilmos Temesvár. Sostarich Elek Horváthásos. Sármay József Sopron. Szenczy Győző Szentgotthárd. Sugár Imre Kevevára. Szeman János dr. Szepeshely. Szász József Székelyudvarhely, Sebők János Léva. Simon Béla Pécs. Szalóky Róbert Bpest. Szombathy István dr. Jászberény. Thomay Béla Pozsony. Tóth Szabó Pál dr. Bpest. Ujváry Kamilla Pécs. Ullerich Gyula Bpest. Vida Sándor dr. Bpest. Zlinszky Aladár dr. Bpest.

1912-re: Andreánszky Olga Mármarossziget. Csánki Gyula Sepsiszentgyörgy. Faith Mátyás Körmöcbánya. Kiss Jenő Kügypuszta. Ullerich Gyula Bpest 1 koronát.

1913-ra: Csánki Gyula Sepsiszentgyörgy.

1914-re: Csánki Gyula Sepsiszentgyörgy.

1915-re: Csánki Gyula Sepsiszentgyörgy.

Lezáratott 1911 márc. 10-én.

*

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékok törlesztését a több ízben és legutóbb az 1911. évi I. füzettel 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 teljes példányok kaphatók. A t. tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

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

XX. ÉVFOLYAM. 1911. MÁJUS. 5. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

Dr. FINÁCZY ERNŐ
KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTI

Dr. WESZELY ÖDÖN



BUDAPEST
FRANKLIN-TÁRSULAT
MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.
1911.

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

Dr. Székely György: Az erkölcsi oktatás antinomiái ... 257
Dr. Fest Sándor: A latin nyelv tanítása az amerikai high schoolban 273
Dr. Kohlbach Bertalan: A középiskolai oktatás meddőségének kérdéséhez ... 279

Kisebb közlemények.
Kelemen Ignác: Kisérleti pedagogia és iskolareform ... 287
Dr. Lázár Szilárd: A mannheimi iskolarendszer ... 290

Irodalom.
Edouard Roerich: Philosophie de l'éducation. Ism. **F. E.** ... 292
Albert Leclère: L'éducation morale rationelle. Ism. **Dr. Nagy József** 295
Wetekamp: Selbstbetätigung u. Schaffensfreude. Ism. **Téri József** ... 301
Offner: Die geistige Ermüdung. Ism. **Dr. Lázár Szilárd** ... 301
Hippius: Der Kinderarzt als Erzieher. Ism. **Dr. Horváth Károly** ... 302
Az 1910. évi középiskolai értesítők pedagógiai tárgyú értekezései. Ism. **Dr. Ozorai Frigyes** ... 306

Külföldi szemle.
Elemi iskolás gyermekek alvásideje. — Tanácsadás a szülőknek. — A német tanítóképzés jelen állapota. — Románia közoktatásügye. — Statisztikai adatok New-York közoktatásügyéről ... 309
Külföldi szaklapok ... 311
Hivatalos nyugtázás ... 319

MAGY. TUDOMÁNYAKADÉMIA KÖNYVTÁRA

A **Magyar Pædagogia** a *Magyar Paedagogiai Társaság* megbizásából 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 díjuk 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. Fináczy 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.
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.).

A FRANKLIN KÉZI LEXIKONA

három nagy nyolczadrétű kötetben röviden és tömören tárgyalja az összes tudnivalókat

Szövegét száznál több tábla — köztük sok színes — teszi szemléletessé

Ára a három kötetnek díszes kötésben 54 korona

Az **I. kötet** (A—Gátviz) megjelent

A **II.** és **III. kötet** rövid időközökben fog megjelenni

AZ ELEMI NÉPOKTATÁS ENCIKLOPÉDIÁJA

Szerkesztette

KŐRÖSI HENRIK és SZABÓ LÁSZLÓ

ELSŐ KÖTET

A—H

A pedagógiai és iskolaigazgatási ismeretek első nagyszabású gyűjteménye

Ára díszes kötésben 16 korona

Ára a három kötetből álló teljes műnek 48 korona

Kaphatók

LAMPEL R. könyvkereskedése (Wodianer F. és Fiai) részvénytársaságnál

Budapest, VI., Andrássy-út 21. és minden könyvkereskedésben.

Új irodalmi értesítő! 1911. 1. sz.

A FRANKLIN-TÁRSULAT ÉS A LAMPEL R.-FÉLE KÖNYVKIADÓVÁLLALATOK KÖZLEMÉNYEI

címen egy új irodalmi értesítőt indítottunk meg, mely tájékoztatni kívánja a közönséget a cégek kiadásában újabban megjelent és ezentúl megjelenendő kiadványairól. Első száma most jelent meg. Évente kétszer bocsátjuk közre; tavasszal és ősszel. Első száma könnyen áttekinthető és jóformán az irodalom és tudomány minden ágából ismertet könyveket; minden könyvről rövid, tárgyilagos ismertetés van benne, amelyből az érdeklődő fogalmat nyerhet tartalmáról s így tájékozódhatik arra nézve, hogy milyen könyveket szerezzen meg.

E közleményeket mindenki ingyen megkaphatja a Franklin-Társulattól, Budapest, IV., Egyetem-u. 4.

MAGYAR PEDAGÓGIA. 1911.

A ***Franklin-Társulat*** *kiadásában (Budapest, IV., Egyetem-u. 4 megjelent és minden könyvkereskedésben kapható :*

AZ ELEMI NÉPOKTATÁS ENCIKLOPÉDIÁJA

SZERKESZTETTE

KŐRÖSI HENRIK ÉS SZABÓ LÁSZLÓ

ELSŐ KÖTET

A—H

Ára kötve 16 korona.

A három kötetes teljes munka ára kötve 48 korona.

A MODERN PEDAGÓGIA ÚTJAIN

TANULMÁNYOK.

Irta

WESZELY ÖDÖN dr.

Szerző e művében a legújabb pedagógiai elméletek, lélektani irányzatok, gyermektanulmányi és pszichofizikai kutatásoknak gyakran ellentétes eredményei közt biztos tudással halad s a, maga nyugodt világnézetével kalauzolja olvasóit a tudományos anyag rengetegében.

Ára 8 korona.

NÉPTANITÓK KÖNYVTÁRA

Szerkeszti **WESZELY ÖDÖN dr.**

41—42. füzet:

VONAL ÉS FORMA

Irta **WALTER CRANE**

Forditotta **MIHALIK GYULA**

Ára 2 korona.

43—44. füzet:

A LOGIKA ELEMEI

Irta **W. STANLEY JEVONS**

Forditotta **KELEMEN IGNÁC**

Ára 2 korona.

Kaphatók:

LAMPEL R. könyvkereskedése (Wodianer F. és Fiai) r.-t.-nál

Budapest, VI., Andrássy-út 21 és minden könyvkereskedésben.

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

AZ ERKÖLCSI OKTATÁS ANTINOMIÁI.

(Első közlemény).

I.

A pædagogiai elméletben tudvalevőleg különbséget szoktunk tenni a nevelés és az oktatás között, holott a gyakorlatban, amint arra már Herbart rámutatott, ez a kettő a legszorosabb kapcsolatban áll egymással. Maga az oktatás is kétféle lehet, olyan, amelynél a súlypont magának az értelemnek a kifejlesztésére, tisztán az ismeretek körének bővítésére esik, tehát az oktatás a maga célját, az okulást, a felvilágosodást, a tudást önmagában szolgálja és másodszor olyan, melynél már a nyert okulásnak, a felvilágosodottságnak, a tudásnak az erkölcsi célt kell szolgálnia, azaz az akaratot kell vagy a cselekvés irányában megindítania, vagy pedig valamely cselekvéstől visszatartania. A közvetlen, mindennapi tapasztalásban is érezzük, hogy különbség van gondolat és gondolat között, azaz vannak olyan gondolataink, képzeteink, melyek hidegen hagynak bennünket és viszont olyan gondolataink, melyek felmelegítenek, megráznak, átjárják egész valónkat és ezért a legtöbb esetben kedvező körülmények között cselekvésre is indítanak. Ez utóbbi gondolatok alkalmasak már arra, hogy az erkölcsi nevelés ügyét szolgálják. Azért az erkölcsi nevelésen főleg az akarat nevelését értvén, ez utóbbinak két módját különböztetjük meg, t. i. mikor közvetlenül akarunk hatni az akaratra vagy az érzelemre p. u. jutalmazás vagy büntetés által, a másik módja pedig, mikor az oktatás közvetitésével, tehát az értelem, a felvilágosítás, a tudás segítségével akarjuk szolgálni az akaratnak, tehát az erkölcsi nevelésnek az ügyét.

A régi görög bölcselők, például Sokrates, nagyon könnyen megoldhatónak tartották az erkölcsi nevelés kérdését, amennyiben azt az erkölcsi oktatással kimerítettnek vélték. «Ismerni a jót annyi, mint követni» volt a főtétele Sokratesnek. A tanult, felvilágosodott, az erkölcstanban jártas egyén eo ipso jó, szükségszerűleg cselekszi a helyest, az erényt és tartózkodik a rossztól, a bűntől, a tudatlan pedig nem ismervén, hogy mi a jó, nem is lehet erényes. Tudjuk, hogy ennek a sok tekintetben naiv intellektuálizmusnak és erkölcsi arisz-

tokráciának a keresztyénség vetett véget, amennyiben feloldotta azt a harmóniát, melyet a görög bölcselet az értelem és az akarat, a tudás és az erény között megállapíthatónak gondolt.

Azért ma már nemcsak az átalakult általános keresztyén világnézet, hanem a modern szellemi tudomány szempontjából s az erkölcsi nevelésnek a kérdését sokkal bonyolultabbnak, szövevényesebbnek és nehezebben megoldhatónak fogjuk fel. Azaz elismerjük ugyan a tudásnak, különösen az erkölcsi felvilágosításnak nagy értékét az erkölcsi nevelés, az emberiség megjavítása, erkölcsi tökéletesítése érdekében is, de anélkül, hogy Rousseau követőinek kellene felcsapnunk, be kell látnunk, hogy nem minden tudás, nem minden ismeret alkalmas arra, hogy erkölcseinknek javulását, érzelmeinknek nemesbbedését szolgálja.

Ha tehát az erkölcsi nevelés fogalmát elemezzük, az első sok tekintetben kinos és nehezen megoldható antinómia azon az ellentéten alapul, abban az antagonizmusban gyökerezik, amely *a tudomány és az erkölcs, az értelem és az akarat között állapítható meg.* Az előbbit nem úgy kell értenünk, mintha a tudomány ellentétben állana az erkölccsel, ez hibás általánositás volna, hanem csak úgy, *hogy nem minden tudomány alkalmas arra, hogy az erkölcsöt szolgálja.* Az értelem és az akarat közötti ellentétet pedig már a régi latin költő, Ovidius is kifejezte azon szavakban, melyeket ő Medeajának ajkára ad: Video meliora proboque, deteriora sequor» látom a jót, helyeslem is, mégis a rosszat teszem.

Ennek az általános szembeállításnak, t. i. hogy tudomány és erkölcs, elmélet és gyakorlat, gondolkozás és cselekvés egyik különösebb fajtája már az, amely tisztán a tudomány területére szorítkozik s amely a *természettudomány és szellemi tudomány* féle megkülönböztetésben jut kifejezésre, — ennek a különbségnek figyelembevétele természetszerűleg vezet el a mi tulajdonképeni tudományunkhoz, t. i. az erkölcstudományhoz.

Tudjuk nagyon jól, hogy a természeti tudományok a természet jelenségeinek, a szellemi tudományok egyrészt a lélek belső jelenségeinek, másrészt a társadalom tüneményeinek magyarázatával foglalkoznak. A természetnek és a szellemnek, a testinek és a lelkinek, a mikrokozmosnak és a makrokozmosnak ez a dualizmusa nagy szerepet játszik az összes világnézetet alkotó gondolkodók elméleteiben s ismerjük azokat az óriási, szinte emberfeletti erőfeszítéseket, gigászi törekvéseket, melyeknek célja ennek a dualizmusnak a megszüntetése, a természeti és szellemi világ között tátongó ürnek betöltése, az ellentétnek megszüntetése, az antinomiának a megoldása lett volna. Kantnak szellemi nagyságát misem mutatja jobban, mint az, hogy fel-

ismerte, hogy ez az antinómia ma még meg nem oldható és valószínüleg a közel jövőben sem oldatik meg.

Igaz, hogy Kant óta is sokat haladt a természettudomány, de a legvérmesebb tudósok is kénytelenek beismerni, hogy a szellemi életnek jelenségeit a fizikai és kémiai törvények maradék nélkül meg nem magyarázzák; ennek következtében sem a pszikológia, sem a társadalom bölcselete be nem olvaszthatók a biológiai tudományokba és kell, hogy önállóságukat, autonómiájukat megtartsuk és ezeknek amazoktól való különbözőségét felismerjük. Apáthy, egyik kiváló természettudósunk, érdekesen nyilatkozik e kérdésre nézve: «Az erkölcsi világ fölött is, mint általában az ember szellemi világa fölött, uralkodnak az élettörvények, de úgy, hogy azért a szellemi világnak tág önkormányzatot, autonómiát engednek. Ilyen értelemben vannak a szellemi világnak saját törvényszerűségei is, melyek azonban semmiféle irányban nem ütközhetnek élettörvényekbe.

Ilyenek szabják meg az úgynevezett erkölcsi világrendet. S ezért nem lehet az erkölcsi világ jelenségeit magyarázatlan maradék nélkül bontani fel élettudományi tényezőkre, valamint, hogy a testi élet jelenségei sem bonthatók fel ilyen magyarázatlan maradék nélkül természettani és vegyülettani tényezőkre. (L. Magyar Társadalomtudományi Szemle 1911. márciusi füzet 224. oldal.)

De a tudományok e két nagy csoportjának a gyakorlati élethez való viszonya és ebből folyólag célja is különbözőképen állapítható meg. A természettudományok célját már Bacon akként állapította meg, hogy azok az embert képesítik a megismerés által arra, hogy uralkodhassék a természet erői felett, hogy azokat a saját céljai szolgálatára kényszeríthesse, tehát a tudomány nemcsak hatalom, hanem mivel közvetlenül az emberiség létfentartását szolgálja, egyúttal hasznos is. Az erkölcsi tudomány más tekintetben válik hasznunkra. Ez csak közvetve szolgálja a létfenntartást az által, hogy önmagunk lelkünk erői felett való uralomra képesít, nem anyagi, hanem szellemi szükségleteink minél tökéletesebb, minél megfelelőbb kielégítésre taníť meg bennünket. Ezért beszélünk aztán a gyakorlati életben is anyagi és szellemi kulturáról. Az anyagi kultura a hasznost, az erkölcsi kultura a *jót, az erényt* van hivatva szolgálni. Az újabb szociál-pædagogusok e kettőt, az anyagi és szellemi kulturát élesen szembe állítják egymással; a kultura szót kizárólag amannak jelölésére használják, míg a szellemi kulturát civilizációnak nevezik. (L. Barth P. Die Elemente der Erziehungs u. Unterrichtslehre. 404. lap.)

Az utilitaristák természetszerűleg a hasznosnak és a jónak, a materialisták pedig az anyaginak és a szelleminek ezt a megkülönböztetését perhorreszkálják.

A mi világnézetünknek egyik sarkalatos eleme épen azon meggyőződés, hogy bizonyos társadalomnak, vagy magának az emberiségnek egészséges állapota, normális fejlődése azon alapszik, hogy béke, harmónia, egyensúly uralkodjék az anyagi és szellemi kultura, a hasznos és a jó kultusza, a természettudományi és az erkölcsi világnézet között, hogy egyik se essék tulságba a másik rovására, egymás területeit kölcsönösen respektálják és elismerve a közöttük levő különbséget, ne vindikáljanak olyan jogokat, olyan célokat, amelyek csak a másikat illetik meg, vagy amely célokat ők meg nem valósíthatnak.

S ha ezt az elvet mai társadalmunkra alkalmazzuk, konstatálhatjuk-e nyugodt lélekkel, hogy az egyensúly megvan, hogy a két erőtényező, az anyagi és szellemi, egyenletes fejlődésben viszi előre modern társadalmunknak bonyolult gépezetét? ! Nem tapasztaljuk-e, hogy épen napjainkban az anyagi, a technikai kultura oldalára kezd a mérleg billenni s a szellemieket, a lelkieket kezdjük, ne mondjuk elhanyagolni, hanem kevésbé kultiválni. Nem tapasztaljuk e, hogy a tudomány nagy becsülete mellett az erkölcs értéke, a lelkiismeret csappanóban van? Nem szomjuhozzuk-e tulságosan az anyagi javakat és az érzéki élvezeteket? ! Nem kell-e igazat adnunk a kiváló sweizi írónak Foersternek, aki «Jugendlehre» című művében ezt mondja: «A modern kulturnépek szellemi és erkölcsi érettsége nem áll arányban és nem bir ama nagy hatalmi eszközökkel és anyagi erőkkel, amelyeket tudománnyal és technikával felidézett. Világos példa erre a szociális kérdés, mely szembeszökően mutatja, hogy a külső természet adományai és erői felett való hatalmunkkal nem haladott párhuzamosan emberi természetünk állati részének leküzdése.»

Dicsőítjük korunkat, mert telegráf és telefon, vasút és gőzös által az embereket ezer új szállal fűzte egymáshoz, valójában pedig e dolgok csak jobban elidegenítettek bennünket egymástól, mert a modern élet lelke szakadtáig rohamos haladásában többé nem érünk rá, hogy magunkba szálljunk, hogy magunk mellett felebarátainkra is gondoljunk s így egyre elfogultabb és idegesebb lesz kölcsönös érintkezésünk, egyre fogy belőlünk a lelki összeszedettség, mely egyedül adhatná szívünknek az embertársunkkal való békességet.

Érdekes, hogy egy magyar író nemcsak hasonló szellemben, hanem majdnem azonos kifejezésekkel festi korunk társadalmának a képét. Hock János egyik cikkében az 1899-iki párizsi kiállításon tett látogatása alkalmával szerzett benyomásait írja le, levonva ezekből a maga tanulságait. «Meg kell mutatni, mondja Hock, az emberiségnek azt a pázsitos útat, amely már e földön elvezethet bennünket a boldogsághoz. Mert valóban nagy kérdés, melyik e földi életnek első

célja: Az értelem felvilágosítása-e? vagy a szíveknek átmelegítése?! A tudás-e vagy a boldogság?!

E kutatásra ráutal bennünket egy olyan századnak haldoklása, amelyet joggal nevezhetünk a találmányok és a tudományos fölfedezések nagy korszakának. De vajjon ezek az értelmi sikerek közelebb vezették-e a nagy tömeget csak egy lépéssel is a boldogsághoz? Ellenkezőleg! Annyira belemerültünk az anyagiasság kultuszába, hogy rideggé teszi a sziveket a létért való sivár küzdelem, amelyben semmi költészet nincsen többé. Az élet a nagy tömegre nézve nem a gyönyörködtető, lélekemelő örömöknek Kasztal-forrása, hanem fárasztó, kemény tusa, amelyben egymásután hullanak el testvéreink, mint a haldokló Ágár a sivatagban, aki lélekemésztő, gyötrő szomjuságára hiában keresett üdítő harmatcseppet. Egy folytonos viaskodássá lőn az egész élet, ahol könyökkel kell rést törnünk a tömegben s szivtelenül gázolunk keresztül mindenkin, aki útunkban áll.

Mit használ az ilyen haladás, amely a gyöngék letiprásában áll?! Mit az az emelkedés, amelynek minden lépcsőjét tenger vérrel és könnyel kell megöntöznünk? Idevezetett a tudás egyoldalusága! Azért kell több szivet, több humanizmust belevinni a jövő század gondolkodásába s az anyagi szempontoknak poros országútjáról vissza kell térnünk a költészetnek és a művészeteknek virágos berkeibe, ahol a csüggedező lélek felüdülhet az ideálizmus verőfényében és illatában.»

Hogy a mai társadalomnak ez a jellemzése valóban találó és a tényeknek megfelelő, ezt ma már nem szükséges sem hosszas fejtegetésekkel, sem tekintélyekre való hivatkozással bizonyítgatnunk. Az az érzés, az a tudat, hogy a technikai kulturával nincs egyensúlyban korunk társadalmának erkölcsi kulturája, ez ma már általánosnak, egyetemesnek mondható s az egyensuly helyreállítására irányuló törekvés szülte azon áramlatot, mely intenzivebb módon kezd foglalkozni az erkölcsi nevelés és oktatás gyakorlati kérdésével és tudvalevőleg ez a törekvés jutott hatalmas kifejezésre a két év előtt megtartott londoni morálpædagogiai kongresszusban is.

II.

Azonban minket ez alkalommal tisztán csak az erkölcsi oktatás problémái, antinomiái érdekelnek. A tanító csak olyan szellemi kincset adhat a maga növendékeinek, amivel maga is bir, tehát ha erkölcsöt tanít, magának is kell erkölcsi meggyőződéssel, erkölcsi tudással vagy világnézettel birnia. Milyen legyen már a tanító ezen erkölcsi világnézete?! A különféle erkölcsi világnézetek vagy rendszerek kö-

zött melyiknek van legnagyobb pædagogiai értéke?! Melyik vezet legalkalmasabban a pædagogia céljához? A vallástól független erkölcstant tanítsunk-e az iskolában, vagy helyezkedjünk a régi valláserkölcsi alapra?!

Miután ez a kérdés mintegy alapja az erkölcsi oktatásnak, mellyel az erkölcsi oktatás ügye áll vagy esik — természetszerűleg ennek rengeteg nagy irodalma van, mellyel minden valamire való pædagogus foglalkozott. Sajnos, erre a kérdésre, hogy van-e olyan általános erkölcstan, melyre nézve nemcsak a különféle ethikai rendszerek megegyeznének, hanem amely a népek erkölcsi tudatának is közös birtokát képezné, némelyek igennel, mások nemmel felelnek, úgy hogy a nézetek ellentétesek és sok tekintetben szétágazók.

A pesszimisták közé tartozik például a német Lehmann, kinek *Erzieher und Erziehung* című könyve sokkal nagyobb feltünést és figyelmet keltett, mint amennyit az megérdemel. Lehmann e kérdésről így nyilatkozik: «Az egyes filozófusok sok ethikai rendszert alkottak, de nincs egy sem, melynek alaptanaihoz kétség ne férhetne; nincs egy általánosan érvényes és egy általánosan elismert erkölcstudomány. *Vannak ugyan egyes ethikai fogalmak, melyek általánosak és egyetemesek* (tehát mégis vannak ilyenek), de ezek épen ott hagynak cserben bennünket, ahol a nevelés céljait illető problémákat érintenek, például mikor két egyformán jogosult cél közötti ellentét megszüntetéséről vagy a kettő közötti választásról kellene határozni. Ki tudná általános ethikai elvek szerint gyakorlatilag megállapítani például a patriotizmus és kozmopolitizmus jogosultságának, az univerzális személyiség és az erőteljes és termékeny egyoldalúság értékének a határát vagy a humanisztikus és realisztikus műveltség előnyének határát?!» (288. l.)

Lehmann ekként pædagogiai szempontból minden ethikai rendszert száraznak, az iskolában hasznavehetetlennek tart. A rendszer elöli az élettartalmat, a héjat, a burkot, az elvont bölcseleti alapvetést tolja előtérbe, már pedig senki sem szeretheti a száraz héjat. (Und niemand kann die dürre Schale lieben — mondja Goethe.)

Bár ezek a gondolatok egyoldaluak és így hamisak, mégis annyiban igazat kell adnunk Lehmannak, hogy az elvont formális ethikának (például a Herbart-félének) tanai nem alkalmasak arra, hogy az ifjú embernek a lelkét megragadják, mert ezek nem képesek a kedélyt annyira felmelegíteni, hogy aztán az akaratot is mozgásba hozhatnák. Az ifjúnak élettudomány vagy pszichológiai ethika kell, valóságtan s azért van az, hogy némelyek az erkölcsi oktatás előkészítőjéül, bevezetőjéül a népszerű társadalomtant ajánlják, vagy

mint a franciák az erkölcsi oktatást polgári kötelességtannal óhajtanák összekapcsolni.

Így például azt mondja Natorp Pál is: «Az erkölcsi mondásoknak, erkölcsi történetkéknek betanulásától ép oly keveset várhatunk, mint az erkölcsi törvényeknek akár idealisztikus, akár empirikus-utilitarisztikus alapon való levezetésétől, kifejtésétől. Ez a tanítás, nem tekintve azt, hogy a népiskola növendékének mégis csak túlmagas volna, már feltételezi a megszilárdult erkölcsi tudatot; a gyermek pedig még nem találta meg az erkölcsi életnek szilárd alapját a saját szívének mélyében, ezért nehéz épen annak az erkölcsi törvényt felfoghatóvá tenni, akinek pedig arra a legnagyobb szüksége volna. Helyesebb volna, ha a növendéket közvetlenül, a gyakorlati életre támaszkodva bevezetnénk *az emberi életnek nagy és általános tényeibe, azaz bevezetnénk az elemi szociológiába és történetbe,* gyakorlati illusztrációul szolgálhatna azon fizikai és erkölcsi nyomornak szemléltetése, amelyben még az emberiség nagyobb része sinylődik.»

«Ez a tárgy azt a tudatot, hogy az ember az emberrel tartozik együvé, hathatósabban támasztja fel, mint az absztrakt erkölcsi tan és a történet, ha még oly érzékeny is. Ez utóbbinak kézzelfogható fogyatkozása, hogy mindig csak az egyesről az egyeshez szól. Mit érdekelhetne engem az egyes annyira, hogy az ő sorsának szemlélése ne csak megindítson, hanem át is alakítson, nekem új akaratot kölcsönözzön, vagy engem cselekvésre határozzon?! Ha mindig csak egyes áll egyessel szemben, elvégre nekem is csak annyi jogom van, mint másnak; akkor egészen helyes, hogy én vagyok magamhoz a legközelebb. Szóval, ha *az erkölcsi tanítás nem képes az emberiség közösségének tudatát elménkbe vésni,* akkor egészen hiábavaló.»

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a tanítás magasabb fokozatain mégsem nélkülözhetjük a formát, az ismereteknek bizonyos rendszerbe foglalását.

Azonban az újabb ethikai kutatásnak is épen egyik legfontosabb és legértékesebb vívmánya annak a megállapítása, hogy igenis vannak az erkölcstanban abszolut értékek, általánosan kötelező normák, amelyek az általános emberi természeten alapulván, az egyes erkölcsi nézetek, felfogásmódok változása és különfélesége mellett is állandó, örök törvényeknek tekinthetők. Csak különbséget kell tennünk az explikativ és normativ szempont, eszmény és valóság, elmélet és gyakorlat, tudomány és élet között.

Tehát a különféle ethikai rendszerekből nem is olyan nagy fáradsággal ki lehet venni azt, amire nézve azok megegyeznek. Barth Pál röviden és meggyőzően mutatja ki, hogy Kant ideálisztikus és

Spencer Herbert utilitarisztikus erkölcstana más szavakkal ugyanazt fejezik ki, hogy a legfőbb erkölcsi elv önmagunk tökéletesítése és másoknak, illetőleg a társaság boldogítása, vagyis a közösség jólétének előmozdítása; tehát a lehető legnagyobb tömegnek lehető legnagyobb boldogságára való törekvés.

«Az utilitáriánusok nem a Kant kategórikus imperativusából indulnak ki, hanem az egyénnek a saját boldogítására való törekvésből. Azonban a *szimpátia* rájuk nézve az a híd, mely ezt az egoismust összeköti az altruizmussal, úgy hogy aztán ők sem követelik kevésbbé, mint Kant azt, hogy felebarátaink jólétét, boldogságát mozdítsuk elő. Azután meg a Kantnak az öntökéletesítést követelő elvéhez önként elvezeti őket a *fejlődésnek*, *az evolucionak* a törvénye, amelyet az összes utilitáriánusok elismernek és amelyet az emberre is kiterjesztenek. Közös tehát az összes erkölcsi rendszerekben az a követelmény, hogy az egyénnek részt kell vennie azon társaság életében, melyben él, ennek jólétét, boldogságát anyagi és erkölcsi kulturáját kell tőle telhetőleg előmozdítania.

Már pedig ez a megállapítás a nevelő gyakorlati feladatainak, a nevelés céljainak kitűzéséhez teljesen elégséges alapul szolgál. Ezen közös erkölcsi alapban való hit elégséges a nevelőnek is arra, hogy ez vezesse, irányítsa az ő működését és hogy ne kellessen neki a sötétben botorkálnia.

De fentebbi tételünket megint nem úgy kell értelmezni, mint ha az iskolai ethikában magát a formális elvet teljesen nélkülözhetnők. Már Kant kimutatta, hogy a legfőbb követelmények, a (kategórikus imperativus) cselekedeteinknek csak a formáját határozzák meg és nem egyszersmind annak a tartalmát is. És épen ezen formális elvekben van a változatlan, örök érvényű, abszolute kötelező eleme az erkölcsi törvényeknek s ezen az általános, egyetemes elveken épül fel minden különleges ethika, ha tudományszámba akar jönni. Például bármint változzanak is nemzedékek, korok vagy egyes faji társadalmak vagy egyes társadalmi osztályok szerint is az erkölcsi nézetek, ezek a formális követelmények, hogy mindenkinek erkölcsi személlyé kell lennie, hogy mindég minden körülmények között hűek legyünk önmagunkhoz — hogy cselekvéseinkben necsak a magunk, hanem a társaság érdekére is tekintettel kell lennünk — mondom, ezek a követelmények fennmaradnak és minden rendű-rangú, bármely társadalomhoz, fajhoz tartozó egyénre nézve egyformán érvényesek és kötelezők.

Az ethika normativ jellegéből önkényt következik már az, hogy bár a mindennapi életben, magában a társadalomban legtöbbször hiába keressük az *erkölcsi konszenzust*; az egyetértést, a megegyezést

még a legfőbb erkölcsi elvekre nézve is — ez a társadalommal szemben fennálló amaz elméleti követelmény egyáltalában nem érinti. Ha nincs meg az erkölcsi tudatnak ez a közössége, ezt meg kell teremtenünk — erre törekednünk kell — ez az újabb szociális pædagogiának egyik fontos, eléggé nem hangoztatható vívmánya. Korunk egyik kiváló szociálpædagogusa, Natorp Pál is kifejezi ezen véleményt:

Azt az elméletileg ferde tételt, melyet ma oly sűrűn hallunk hangoztatni, *mint a tényleges állapotnak egyszerű kifejezését* — nem vonhatjuk kétségbe, hogy t. i. ma már csak osztályerkölcs van, s nincs általános emberi erkölcs; nem lesz, nem lehet mindaddig, míg osztálykülönbségek lesznek. Ez annyiban helyes, amennyiben a legfontosabb életérdekeknek közössége az erkölcsi meggyőződés közösségének nélkülözhetetlen feltételét képezi. Mert egyetlen egy életérdek sincs, amit a többitől el lehetne szakítani és teljesen magára állani hagyni. Az erkölcsi érdek sem fészkel a léleknek valamely izolált szervében, hanem csupán az összes lelki erőknek kölcsönhatásából fejlődik és alakul, amelyet azonban a társaságban és a társasággal való együttélés tételez fel.

A társasági életnek szétdarabolása, amely korunk egyik jellemző vonása, bizonyára az erkölcsi meggyőződésben való szakadást is jelent: s ez napjainkban az osztályharcban élesen is ötlik szemünkbe. Csodálatos, hogy némely *jóhiszemüek az emberek erkölcsi meggyőződése egységének naiv feltevéséből*, mint adott tényből indulnak ki, holott inkább arról van szó, hogy ezt az egységet ismét kiküzdjük. *Csodálatos, hogy némelyek az embereket elválasztó falat kizárólag a vallásban látják, mikor az erkölcsi hitvallások sokkal engesztelhetetlenebbül állanak egymással szemben.* (L. Natorp. P. Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. 88. lap.)

És ha most már megkérdezzük, hogy Natorpnak ez a tétele nem áll-e a mi mai magyar társadalmunkra, azt kell felelnünk, hogy talán még sokkal nagyobb mértékben, mint a többi európaiakra. Nálunk is sokaknak lelkét szállotta meg az a kétely, mely már kezd nem hinni egyetemesen és általánosan kötelező erkölcsi elveknek létezésében, amely az egyént teszi mindenhatóvá, teljesen független autonómiával rendelkezővé, amely a réginek, a hagyományosnak vak gyűlöletében nemcsak a subjectivismusba akarja fullasztani az erkölcsöt, hanem egyenesen az erkölcsi anarchiának az útját készíti elő. Vagy mit szóljunk azon naiv szocialista elmélethez, mely az anyagi javakban való egyenlő részesedés megvalósításával, az osztálykülömbségek lerombolásával minden szociális és morális problémát egyszerre megoldhatónak vél s ezen az alapon hirdeti, hogy nincs erény és

bűn, az emberi természet feltétlenül jó, *erkölcs és vallás bálványok*, melyeket le kell rombolni az emberiség fejlődésének, jövendő boldogságának szent nevében. *Ime a kételkedésnek és az egoismusnak sötét szelleme a vallási dogma után már az erkölcsi elveket is kikezdte!!*

III.

Ezek után térjünk át az erkölcsi oktatás harmadik antinómiájának fejtegetésére, arra, melyik értékesebb a gyakorlati pædagogia szempontjából, a vallással kapcsolatos erkölcs-e vagy az attól független erkölcs, melynek tudományát positiv vagy bölcseleti erkölcstannak is szokták nevezni?!

Valóban ez az erkölcsi oktatásnak egyik legnehezebben megoldható antinómiája. Akár jobbra, akár balra foglaljunk állást, álláspontunkat egyformán értékes érvekkel, tételekkel támogathatjuk. Lehetséges-e olyan megoldás, amely úgy a vallásnak, mint a tudománynak a híveit egyaránt kielégítené és megnyugtatná; lehetséges-e olyan megoldás, mely a múltnak a tapasztalatait épúgy, mint a *jelen*nek és a *jövendő*nek kívánalmait tekintetbe véve, az emberiség üdvös fejlődésének, a humánus társadalom kulturájának egyaránt megfelelő, egyaránt üdvös volna?! Mikor e bonyolult kérdésnél hajszálnyi finom különbségekről van szó az elméletben, amely különbségek aztán a gyakorlatba átvive mérhetetlenül megnőnek, úgy hogy aztán az elméleti hajszálból az intézményekben ég- és földbeli különbségek állanak elő.

Minden tudományos megállapításnak, minden elméletnek egyik következménye, hogy az a valóságot fedje és hogy az a valóságból, a tapasztalásból induljon ki. Természettudományi ismereteinket nem csak megfigyelésből, hanem kísérletezés útján is nyerjük, a szellemi és társadalmi tudományokban a kísériet csak kivételesen áll rendelkezésünkre. Nos problémánkra vonatkozólag a franciák rendkívül érdekes kísérletet tettek, a mely a jövő évben épen a harmincadik évét éri meg, amennyiben 1882-ben törvényhozásilag elválasztván az iskolát az egyháztól, a régi vallásoktatást jórészt kiküszöbölték iskoláikból s azt az erkölcstan és a polgári kötelességtannal pótolják. A francia állam tehát egyszerűen és radikális módon vágta ketté a gordiusi csomót, illetőleg foglalt állást balra, azaz a tiszta erkölcsi oktatás pártján. Mi sem természetesebb, hogy e kérdés fejtegetésénél a francia kísérlet minéműségének és eredményeinek tárgyilagos megvizsgálásából kell kiindulnunk. Ha sikerrel járt a kísérlet, akkor a kérdés el van döntve, mert minden elméletnél többet ér a tett, a cselekvés vagy *intézmény*.

Nem kell azonban felednünk azt, hogy Angliában 1890 óta szintén találkozunk egy reformkísérlettel, azzal, mely a régi egyházi és felekezeti vallástanítást (az angol Board schools-ban) interkonfesszionális vallástanítással pótolta, s amelynek a német pædagogusok között Natorp Pál a leglelkesebb híve.

Tekintsük meg elébb futólag a francia reformot s nézzük, mi indította erre a franciákat, milyen természetü ez a reform és hogyan vélekednek arról a nevesebb pædagogusok?!

Az erkölcstannak és polgári kötelességtannak az iskolákba a törvényhozás útján való bevitele Franciaországban 1882-ben nem volt egyéb, mint már a nagy forradalom által tervezett tiszta állami vagy világi iskola épületének a betetőzése. Ez a reform összefügg egyrészt az állam és egyház teljes szétválasztásának ügyével, másrészt az állami iskoláztatás kötelező behozatalával és a polgárok vallási lelkiismeretének szabadságával, illetőleg a felekezetek teljes egyenjogusításával. Az iskola nem az egyház veteményes kertje többé, hanem teljes erővel az állam célját kell hogy szolgálja. Amint már Aristoteles gondolta, az állami iskolának az ujonnan megalkotott köztársaság ügyét kell szolgálnia első sorban. Ennek a köztársaságnak a kezében fegyver az iskola, amellyel ez megvédelmezi magát a régi francia társadalomnak hívei ellen, akik többnyire az egyház köréből és a királypártiak táborából kerültek ki és lázadást szítva az új rendet még mindig megdöntéssel fenyegették. Ennek az új rendnek az eszméit és szellemét kellett ennek az új iskolának az ifjú nemzedék lelkében meggyökereztetni. Ennek következtében e reformjavaslat nemcsak pædagogiai motivumokból keletkezett, hanem ez a radikális párt politikai programmjának egyik sarkpontja volt úgy az egyházi, mint a monarchikus tradicziókkal szemben.

Emellett az iskolának a felekezetre bomlott társadalom egységesítését, a felekezetek békés együttélését, a vallási türelmességet kell megvalósítania. Az erkölcstanításnak a vallástól való elválasztása nem azt jelenti, hogy az állam az Atheismus mellett foglal állást, hanem azt, hogy a különböző hitfelekezetekkel és világnézetekkel szemben teljesen pártatlan, közönyös épúgy, mint ahogy a polgárok vallási szabadságát kiveszi a kulturára gyakorolt kötelezettség, kényszer alól. A vallás a polgárok privát-ügye. Az erkölcstanítás egyesíti az összes növendékeket, hogy őket a közös, emberi kötelességre megtanítsa; hogy ezen az összes növendékeket egyesítő feladatot sikerrel megoldhassa, a különböző világnézetek szétválasztó hatásával szemben épen világnézeti kérdésekben teljes semlegességre szorítkozik. Ezen oktatásnak a felekezeti ellentétek enyhítésére gyakorolt jótékony hatását egy tanítóképző professzora ezen szavakkal illusztrálja: «A zsidónak

nem kell az osztály előtt várakoznia, míg a katolikus vallásoktatás véget ér, mint ahogy az oly országokban történik, melyek a felekezetnélküli erkölcsoktatást még nem vezették be.»

Burdeau könyve képben is ábrázolja a vallási türelmesség kötelességét. A kép egyik részén egy templom van, a másik részén egy nyilvános könyvtár, a közöttük elterülő térségen két munkást látunk egymástól kedélyes búcsut véve. S alatta olvassuk: «Mindenkinek meg van a maga meggyőződése, mi azért jó barátok maradunk.»

Hogy az atheismus vádja ellen is megvédelmezhessék ezt az erkölcsi oktatást, az erkölcsöt teljesen és következetesen mégsem választják el a vallástól s az erkölcsi katekismusok végére egy utolsó fejezetet illesztenek, melyben az Isten iránti kötelességeinkről van szó.

Az erkölcsi oktatás kormányjavaslatát az akkori francia kultuszminiszter, Jules Ferry terjesztette a parlament elé s az erre vonatkozó törvény március 28-án jött létre. A konzervativ párt főszónokai voltak Treppel (Angers) érsek, Broglie, Chesnelong és Jules Simon; a radikális párt szónokai, kik természetesen a javaslatot védelmezték: *Paul Bert, Cholanet, Corbon.*

Sem terünk, sem időnk nincs, hogy ezt a vitát részletesebben ismertessük, bár az egymással ellentétes nézetek rendkívül érdekesek ránk nézve. Mutatványul közöljük Brogliesnek és Jules Ferry beszédeinek rövid kivonatát. Broglies szerint az erkölcs- és vallásnak szétválasztása nemcsak természetellenes, hanem lehetetlen is. Nem mintha egy természetes és észszerű erkölcs nem léteznék, ilyen van és ennek minden ember minden emberi vagy isteni sugallat, oktatás nélkül is önkényt tudatára juthat; ezt a természetes erkölcsöt az egyház sohasem vonta kétségbe. A századoknak a tapasztalása azonban azt tanítja, hogy ez az eredeti ismeret nyers, elégtelen és gyümölcstelen marad, ha a vallásos oktatás meg nem világítja, termékennyé nem teszi és annak erőt nem kölcsönöz. Egyetlen nép kebelében sem tudta magát a tiszta erkölcs fenntartani a vallás segítsége nélkül. A természetes erkölcs még legmagasabb kifejlődésében sem képes arra, hogy az egyes embert az élet csábításainak és küzdelmeinek közepette biztosan vezesse: ezért mivel a gyakorlatban tekintélye hanyatlik, elméletben is folyton sülyed. Az erkölcsnek a vallás által való megszilárdítása különösen szükséges a gyermekeknél, a vallás nélküli erkölcs a fiatal lelkekben csak határozatlan és felületes nyomokat hagyhat hátra, amelyeket az életnek az első ostroma végkép megsemmisíteni képes.

Így Broglies. Akadtak azonban a konzervativek között többen, kik sokkal végletesebb álláspontot képviseltek, kik tagadták azt, hogy léteznék egy egyetemesen kötelező erkölcskodex vallás nélkül. Ezeknek válaszolt maga Jules Ferry következőképen: «Hát hogyan —

uraim — az erkölcsi oktatás, maga az erkölcs 1881-ben, az *üdv esztendejében* a francia parlamentben még rászorult arra, hogy meghatároztassék! És önök az erkölcsöt a törvény szövegében csak az alatt a feltétel alatt akarják eltűrni és elfogadni, hogy az mindenféle cikornyával felékesíttessék! Engedjék meg, hogy megmondjam önöknek: az igazi erkölcs, a nagy erkölcs, az örök erkölcs éppen a minden toldalék nélkül való erkölcs! Istennek hála, a civilizáció annyi százada után a mi francia társadalmunkban az erkölcs nem szorult arra, hogy az meghatároztassék. Az erkölcs nagyobb, ha azt nem határozzuk meg, az nagyobb, minden határozó toldalék nélkül! Az az erkölcs, melyről a törvényben szó van, a kötelesség erkölcse, ez a mi erkölcsünk, az önök erkölcse, uraim, a Kant és a kereszténység erkölcse. Ez az erkölcs mélyen gyökerezik az emberiségben és az emberi lelkiismeretben. Ő (Parieu ur, a jobbpárt tagja) azt mondta önöknek: Van egy evolúciós és egy hasznossági, van egy pozitivisztikus és egy független erkölcs... stb. Ami azonban teljesen megnyugtathat bennünket, az, hogy ezen összes erkölcstani elméletek, bárhogyan is nevezzük őket, ugyanazon erkölcsöt tanítják. Herbert Spencernek a könyve, amelynek a kiinduló pontja a kielégülés, az érdek, a haszon, a kedv, bámulatraméltó következtetések útján olyan eredményekhez jut, melyek a Kant és az általam tisztelt Jules Simon úr erkölcsével teljesen megegyeznek. Már pedig a gyermeknek nem erkölcsi elméleteket, hanem erkölcsöt, erkölcsi tételeket kell tanítani.»

Az új népiskolai tanterv 1882 julius 27-ikén jelent meg s az ehez csatolt utasítások az erkölcsi oktatásra vonatkozólag következőleg szólanak: Az erkölcsi nevelés lényegesen különbözik a tanterv másik két részétől, t. i. a physikai és az intellektualis neveléstől célját és lényeges tulajdonságait illetőleg egyaránt.

Az erkölcsi oktatás rendeltetése az, hogy az iskolának összes többi oktatástárgyait kiegészítse, összekapcsolja, emelje és megnemesítse. Míg a többi tárgyak a képességeknek és hasznos ismereteknek bizonyos nemét szolgálják, az erkölcsi oktatásnak az emberben az embert kell fejlesztenie: azaz szívét, értelmét, lelkiismeretét. Ezért egészen más légkörben mozog, mint a többi tanítás. Az erkölcsi nevelésnek ereje kevésbé függ a közölt igazságoknak pontosságától és azoknak fogalmi kapcsolásától, mint inkább az érzelem intenzitásától, a benyomások elevenségétől és a meggyőződés hevétől. Ennek a nevelésnek a célja nem az ismeretek gazdagítása, hanem az akaratra gyakorolt hatás; ez inkább megindítani akar, mint meggyőzni; inkább a szívvel, mint a fontolgató ésszel van dolga; nem akarja az erkölcsi cselekvésnek összes alapokait elemezni, inkább magát ezt az erkölcsi cselekvést akarja létrehozni és az egész életet uraló szokássá tenni.

Azért nem elégséges a gyermeket világos fogalmakkal és bölcs mondásokkal útra bocsátani, szívében őszinte és erős érzelmeknek kell ébredni, hogy később az életben vágyai és szenvedélyei felett uralkodhassék.» *

Mindezeket a magukban véve helyes és bölcs intentiókat tekintetbe véve, nem mondhatjuk, hogy a nagy nemzet kiváló férfiai minden mélyebb szociális belátás nélkül alkották volna meg ezt a reformot. Mégis ha teljes elfogulatlansággal vesszük a dolgot, meg kell állapítanunk, hogy ez a kísérlet csak kis mértékben sikerült, gyökeres javításra szorul s legalább is nem váltotta be azokat a reményeket, melyeket ahoz annak megalkotói fűztek. A köztársasági szellem talán erősödött, de az erkölcsök gyökeres javulására nem vezetett. Az 1889-iki párizsi világkiállítás alkalmával a közoktatásügyi miniszter *enquêtre* hívta össze a népiskolai tanítókat és tanfelügyelőket, hogy nyilatkozzanak a reformra vonatkozó tapasztalataikról és véleményükről, azonban a nézetek annyira ellentétesek és elágazók, hogy azokból határozott véleményt formálni szinte lehetetlen. Azonban azóta is sűrün hangzanak vélemények, melyek igazolják azt, hogy a francia erkölcsi oktatásnak az életben nincs meg a kellő hatása, hogy azok az ifjak, kik ilyen oktatásban részesültek, semmivel sem jobbak szüleiknél, kik a régi valláserkölcs szellemi táplálékán nőttek fel. Broglie herceg, konzervativ párti képviselő megállapítja, hogy a fiatalkorú bűnösöknek száma 1886-tól 1889-ig 23 ezerről 27 ezerre emelkedett s ezt egyenesen a népoktatás elvilágiasodásának és a vallásos érzület hanyatlásának tulajdonítja. Tényleg azonban egy ilyen társadalmi jelenségnek rendesen több és bonyolult oka szokott lenni, egy tényezőre visszavinni azt nem lehet: azért a Broglie véleményére nem is akarunk súlyt helyezni, bár újabban Gorgon franciaország államügyésze is hasonló véleményének adott kifejezést. Lepelletier és Fouillé egyértelműleg konstatálják, hogy 1888 óta szinte megkétszereződött a fiatalkorú bűnösöknek a száma.

Ha a statisztikai adatokat és az ezeken alapuló következtetéseket nem fogadjuk is el teljes bizonyító erejű érvekül, azt el kell ismernünk, hogy ez a franczia erkölcsoktatás belső bajokban szenved. A franciák nem számoltak az erkölcsi oktatás nehézségeivel, az intellektualizmus azon naiv álláspontjára helyezkedtek, hogy erkölcsöt, a jót tanítani, annyi, mint azt egyúttal meg is gyökereztetni. Nem vették figyelembe Schopenhauernek azt a mondását: «Moral zu lehren ist etwas anders, als Moral zu begründen.»

* Organisation pédagogique et planes d'études des écoles primaires élémentaires. Paris Delalain fréres.

A németek kiválóbb pædagogusai egyértelműleg megállapították ennek az oktatásnak a belső bajait, elhibázott voltát.

Döring, aki pedig a vallástól teljesen független erkölcstanításnak a híve, azt mondja, hogy a baj abban van, hogy a franciák nem szakítottak teljesen a vallással, hogy a félúton megállottak.

Foerster a sikertelenség okát a hibás módszerben látja, hogy t. i. a francia iskolakönyvek mindig az abstrakt erkölcsi tételből indulnak ki, ezeket akarják bevinni a gyermeki lélekbe, ahelyett, hogy a konkrét tapasztalásra, az élet valóságára, a gyermeknek már meglévő lelki élményeire támaszkodnának. Például a szülők iránti szeretetet kötelességgé teszik, a cselédek iránt való kíméletes bánásmódot az egyenlőség, testvériség elvéből dedukálják és nincsenek a többek között arra sem tekintettel, hogy a rossz cselekvések, helytelen bánásmód nemcsak embertársainkat érik, hanem a cselekvő jellemére is visszahatnak stb. stb.

Ez erkölcsi oktatást szolgáló iskolakönyveket époly szellemesen, mint találóan jellemzi Foerster és Barth is megállapítja, hogy ez a jellemzés a híres pædagogusnak Compayré-nek könyveire is ráillik. «A francia erkölcsoktatás még ugyanazon fokon áll, mint régente állott a biológiában a morphologiai felfogásmód. Mint ez, amaz is a merev, kész formákat mutatja be, a merev kész morális formulákat és így a gyermekeket a kitömött erényeknek a múzeumába vezeti be, tehát még nem jutott el a biológiai szemlélésmód fokára, ahol az organismust már a maga életfeltételei között vizsgáljuk. Az még nem jutott el a létfeltételek kapcsolatának kifejlesztéséhez.» (Barth id. 368. Foerster 292.)

A sikertelenség másik okát Foerster — s ebben a németek és angolok is egyetértenek vele — abban látja, hogy az erkölcsöt alávetik a politikai célnak, annak egyetemesen kötelező voltát feláldozzák a nemzeti chauvinismusnak. «A kulturának minden mélyebb haladása azon alapszik, hogy a személyiség lelkiismeretét biztonságba helyezzük, úgyhogy azt nem fertőztethetik meg az állami *milieu*-nek érdekei, sofizmái és szenvedélyei.» (201. lap).

Szóval Foersternek az a véleménye, hogy a franciák akkor, mikor az erkölcsöt függetlenítették a vallástól, egy másik hatalomnak, a politikai az állami hatalomnak rendelték alá s ebből a szempontból tanítanak olyasmit, hogy a németeket mint ellenségeinket gyűlölni kell, ami teljes pendantja annak, mikor a felekezeti erkölcs megengedi a más hiten lévőknek gyűlöletét. «A francia oktatás ezen a téren ezidő szerint nem pædagogiai művészet, hanem erkölcsi iskolamesterkedés (Schulmeisterei). Ezt határozottan hangsúlyoznunk kell azon fatális önbizalommal szemben, melynél fogva a világi etikának

hívei Franciaországban azt hiszik, hogy ők az egyháznak pædagogiáját messze felülmulták és a régi valláserkölcsi oktatást valami egyetemesebbel, használhatóbbal, sikeresebbel pótolták.» (201. lap).

Natorp Pál, bár ő sem tartja a francia példát utánzandónak, sokkal több elismeréssel adózik a francia reformnak, mint Foerster. «Nálunk Németországban is van egy kis, de ha nem csalódom, folyton növekvő párt, mely azt kívánja, hogy a vallásoktatás francia mintára a népiskolákban pusztán erkölcsi oktatással pótoltassék. Bár mi ezen javaslathoz nem csatlakozhatunk, mégis komolyan megfontolandónak tartjuk. Franciaországnak tapasztalatai azonban e tekintetben nem nagyon bátorítók. Itt azon szeretetreméltó lelkesedéssel, amely e nemzetnek sajátsága, hajtották végre a nyilvános iskolák világiasságának nagy programmját. A legkitünőbb és a leglelkesebb férfiak, politikusok, tudósok és tanférfiak legbecsesebb szellemi adományaikkal versenyeztek abban, hogy az ügyet ne csak utolérhetetlen külső eleganciával, hanem a lehető legjobb szellemben valósítsák meg. De a világkiállítás (1889) alkalmával megjelent tudósítás soraiból kiolvashatjuk azt, hogy a siker, legalább addig, nem felelt meg a hozzáfűzött várakozásoknak. A nemzetet mély erkölcsi kétely szállotta meg; az az optimisztikus hiedelem, hogy a jót csak a maga szeretetreméltó alakjában kell rajzolni, hogy az iránt minden franciának szíve lángra gyuljon, semmiesetre sem vált be. Még Kant erkölcstanának tételei sem igen akarnak megragadni. Aztán ami fő, épúgy, mint az interkonfessionalis tanításban, amit 1890 óta az angol Board schoolban sikerrel folytatnak, itt sem tudták a vallástól teljesen ment erkölcsi oktatást keresztül vinni. A tankönyvekben az Isten iránti kötelességek épúgy szerepelnek, mint a magunk és felebarátaink iránti kötelességek. A dogma képezi az alapot, ha még oly vékony adagban is; ha a morált nem egészen theologiai köntösben, ha nem az egész theologiát tanítják is, mint azelőtt, de tanítják a moráltheológiát népszerű kivonatban. Dicsérik azt a békességet, melyben így az egyházzal vannak; az egyház természetesen emellett még nagyobb nyomatékkal s az egyházi álláspont élesebb hangsúlyozásával tanítja a maga szigorúan dogmatikus vallástanát e célra szabadon hagyott órákban.

«Az erkölcsi belátást nem is annyira a tanitás, mint inkább az élet tapasztalatai által nyerjük. Ezt a tanítás segíthet ugyan értelmezni, de nem pótolhatja.»

Natorp is tehát azt kívánja, amit Foerster, hogy t. i. a tanításnak az életből kell kiindulnia és különösen az élettel kell összhangban állania. Iskola és élet között összhangot kell teremtenünk. «Az erkölcsi tanítás, ha még oly tiszta is, különösen ott fogja hatá-

sát téveszteni, ahol mint manapság állandóan kemény összeütközésben áll azzal a sokkal nyomatékosabb tannal, amelyet egy alapjában erkölcstelen életrendnek mindennapi tapasztalása nyújt. Ez az oka annak, hogy ma az erkölcstan, még a legegyszerűbb általános emberi, amely a keresztyénségnek mindig főalkatrészét képezte, sem képes megfogni a lelkeket sem fent, sem lent. Világos tehát, hogy nem egyedül és nem főleg a vallási burok az, ami az erkölcstant hatásától megfosztja úgy, hogy a vallási elemnek egyszerű kizárásától kellene várnunk az üdvösséget. A mi magasabb oktatásunknak, különösen a humanisztikus gimnáziumnak nem vethetjük szemére a keresztyén szellemnek túlságos és elfogult ápolását; itt a hellén szellem, azután még inkább a modern tudományos szellem legalább is annyit nyom a mérlegben, mint a keresztyén, mégse mondhatjuk, hogy magasabb iskoláinknak erkölcsi állapota jobb volna a népiskoláénál.»

Ezért mindenekelőtt az erkölcsi életnek biztos alapját kellene megvetni. Míg azonban ez a feltétel be nem teljesedett, addig a vallástanításnak az erkölcsivel való pótlásától nemcsak közvetlenül nem remélhetünk sikert, hanem félnünk is kell, hogy azon eszményi közösségtől való elszakadás, melyet a vallás még mindig képvisel, *az erkölcsi tanok azon hatalmas érzelmi alaptól* való elválasztása, melyre azt a vallás állította, belső elszegényedést von maga után, mely addig is terjedhet, hogy az erkölcsi tisztán frázissá válik. (I. m.)

Dr. Székely György.

A LATIN NYELV TANÍTÁSA AZ AMERIKAI HIGH SCHOOLBAN.

I.

Az amerikai középiskola egyetlen egy tantárgyáról sem hangzott el oly sok ellentétes vélemény, mint a latin nyelvről. Tanítási célja, módszere és eredménye körül a közelmultban rendkívül termékeny vita indult meg, a kielégítő végső megoldás azonban még mindig késik. A high school egyre erősbödő gyakorlati iránya egyfelől, másfelől pedig a college konzervativ megállapodottsága megnehezítik annak a régóta vajudó kérdésnek eldöntését: hogy mennyi a pædagogiai értéke a latin nyelvnek és hogy milyen helyet követelhet a maga részére az amerikai középiskola négy évből álló tanfolyamában?

A két tényező a high school gyakorlati iránya és a college makacs követelése annál is nehezebben egyeztethető össze, mert a college mindenkor határozott befolyást gyakorolt a középiskola fejlődésére, rendszerének mai kialakulására. Ez a befolyás még most is

érvényesül; az amerikai felsőfokú iskola a latin nyelvet követeli és a high schoolnak ehhez a követeléshez alkalmazkodnia kell.

A latin nyelvtudás ama minimuma, melyet a college kíván, bizonyos egyöntetűséget teremtett nemcsak a tantárgy célját illetőleg, hanem még a tanítás módszerében is. Ezt az egyöntetűséget azért hangsúlyozzuk, mert az Egyesült Államok mindegyike külön-külön intézkedik a maga közoktatásáról. A college uniformáló befolyása nélkül bizonyára chaotikus zűrzavar volna a különböző tipusu középiskolákban, melyek mindegyikének más-más felfogása lenne az egyes tantárgyak fontosságáról, értékéről.

E sorok írója New-Yorknak és környékének középiskoláit látogatta rendszeresen és ha megfigyeléseit, tapasztalatait általánosítja, azt csak annyiban teheti és teszi is, amennyiben a new-yorki high school az amerikai középiskola tipusa. De meg kell jegyeznünk, hogy az egyes államok középiskolái között fennálló eltérések csak lényegbe nem vágó külsőségekre szorítkoznak.

A latin nyelv a high school tananyagának lényeges része. A selectiós rendszer az egyes tanulónak megengedi ugyan, hogy helyette valamely modern nyelvet vegyen fel a négy kötelező tantárgy sorozatába, de kétségtelen nagy nehézségei dacára is sokan a latint tanulják. Sőt azok száma, akik a klasszikus tanfolyamot választják, szembeszökő százalékarányban növekedik.* Ebből a fokozatos térfoglalásból azonban nem szabad arra következtetni, mintha a modern felfogással szemben a gimnázium régi, klasszikus iránya kerekedett volna felül. A «latin students» számának hirtelen emelkedését külső ok magyarázza meg, melynek a tantárgy gyakorlati vagy pædagogiai értékéhez magában véve kevés köze van. Az amerikai college fejlődésével ugyanis egyszerre megszaporodott azoknak száma is, akik középiskolai műveltségüket a felsőfokú iskolában akarják kiegészíteni.

Azon élénk eszmecsere, melyben a latin tanítás értékéről sokféle heterogén vélemény mérkőzött össze, még egyre tart; de a latin nyelv tanításának célját körülbelül már végleg tisztázta. Az amerikai középiskola nem vállalkozik arra, hogy a klasszikus ókor szellemének megismertetésével hasson az ifjúság természetes fogékonyságára, mert az eddigi tapasztalatok egyértelműleg azt bizonyítják, hogy az ilyen elméleti cél korántsem közelítené meg a gyakorlati valóságot. A latin rodalom örökbecsű esztétikai szépségei nem kapják meg a mai ta-

* A 90-es években pl. a tanulók száma nyolc év alatt 84 százalékkal szaporodott, míg a latinul tanulók percentje ugyanakkor 174-re növekedett. A legutolsó évtized százalékaránya kisebb ugyan, de még mindig hasonló.

nulót, akihez közvetlenebbül szólnak az újkor könnyebben megközelíthető, nagy szellemi alkotásai. A latin nyelvet nem azért tanítják Amerikában, mert modern műveltségünk alapja, mert történelmi fejlődésének logikus konzekvenciája. Az európa gimnázium szokásos érvelése elveszti súlyát az Újvilág új szellemi életében. A latin nyelvnek a középiskolában való tanítását itt egyszerűen mental trainingnek tekintik. Az értelmi fegyelmezés egy speciális, határozottan körvonalazott módját látják benne. A latin nyelv grammatikája, mondatszerkezete fejlettségénél fogva a figyelem teljes koncentrálását, biztos fegyelmezettségét követeli. A latin szövegnek hű fordítása pedig az anyanyelv idiomatikus és stílusbeli törvényszerűségét jellemző sajátosságait közvetlenül és világosan demonstrálja.

Egy szóval, a latin nyelv tanításának lényege az, hogy a klasszikus írók mintaszerű műveinek fordítása alapján a nyelvérzéket öntudatossá, határozottá tegye, hogy az anyanyelv kifejezésbeli különféleségét, sajátos szépségét ily közvetítéssel közölje a tanulóval. Ez a gyakorlati, józan célja a high school latin tanításának. Az irodalom és a klasszikus ókor megismerése csak másodrangú kérdés, nemcsak az elméletben, hanem még inkább a gyakorlati valóságban. A latin nyelv így felfogott feladatához szabta az amerikai középiskola tanítási módszerét, ehhez alkalmazkodott tanmenete is. A tanítás kidomborodó vonása tehát a fordítás. Arra összpontosul a négy tanév munkája, ez a haladás lényege és szinte kizárólagos feltétele. A nyelvtani tudás ama fokát, mely az auctor megértéséhez szükséges, az első esztendőben kell megszerezni, A grammatikai kézikönyv, a szókincs, a fordítandó mondatok lehetőleg ahhoz a szöveghez simulnak, melyet a második évben szokás olvasni, melynek az első tanév nemcsak általánosságban, hanem még részleteiben is előkészítője. A második év az általánosan megszokott, de sokszor kifogásolt olvasmánya Cæsar Bellum Gallicumának négy első könyve.

A következő tanévben Cicero hat szónoki művét kell elvégezni és csak, amikor a tanuló már bizonyos önállóságot nyert a próza megértésében, csak akkor ismerkedik meg a latin prozódiával Vergilius Aeneisének hat első könyve alapján. A latin tantárgy tanmenete általánosan ezen a felosztáson alapul az Egyesült-Államok legtöbbjében.

A vázolt tanmenet rövid időre szorult össze és a gyors tempo nem egy nagy nehézséget hoz magával. Különösen problematikus az első két év eredménye, amint abban az időben a tanulók tekintélyes száma fel is cseréli a latint valamely modern nyelvvel. Mert bármint könnyítsen is a tanár a latin nyelvtanulás természetes nehézségein, két nagy akadályt még sem fog teljesen leküzdhetni: és ez a nyelv-

tani anyag összehalmozása egyfelül, másfelül pedig Cæsar említett művének fordítása. Ez az olvasmány a második esztendőben még nagyon is korai. Közvetlenül a grammatikai év után alig lehet azt a sok nehézséget áthidalni, melyet az auctor eredeti szövegének megértése és fordítása lépten-nyomon okoz. De nincs kizárva, hogy a közel jövő a latin nyelv tanmenetét némileg meg fogja változtatni. Az említett hiány ugyanis nem szórványos, hanem meglehetően általános és mindenütt érezhető.

Azt a változást a latin tanítás itteni módszere is sürgeti, melynek lényege az, hogy a high school tanulójának nagyobb önállóságával és érettebb értelmi felfogásával számol. Nem lehet tagadni, hogy az önállóságra, az értelem feltételezett fejlettségére alapított methodus ellenkezik az időbeli egymásután gyorsaságával. Bizonyos megállapodás, bizonyos lassúság szükséges ahhoz a szellemi munkához, mely a gondolkodás processzusából ered. A haladás mostani tempója pedig a megállapodást — főleg az első évben — sokszor teljesen kizárja.

De helytelen az elsietés már csak azért is, mert a fordítás kényes, komplikált munkáját megnehezíti. Ez a hiány mindenesetre pótolhatatlan, ha tekintetbe vesszük azt, hogy a helyes fordítás a haladás és az eredmény próbaköve, hogy a kifejezés szabatos interpretálása a latin tanítás végcélja. Nem szabad fokozást keresnünk, mely a mondat grammatikai megértésétől az irodalmi mű esztétikai értékeléséhez vezetne. Hiszen kifejtettük, hogy a latin tanításnak lényege a fordítás a high school tanfolyamának egész időtartamán át. A tanítás módszere ehhez alkalmazkodott.

A szöveg interpretálásától elválhatatlan a grammatika és a syntaxis szabályainak megrögzítése, szimultán gyakorlása, folytonos együttismétlése. E három mozzanat nem válik külön soha, még az első esztendő első hónapjában sem. Avval a módszerrel, mely logikus következetességgel halad a nyelvtan elemeinek megismertetésében elsősorban és csak másodsorban keresi a szabály praktikus alkalmazását a mondatban, az amerikai középiskola körülbelül két évtized óta teljesen szakitott. At no time shall the three (inflection, syntax, interpretation) be separated. Sohasem szabad a ragozást, mondatszerkesztést és a fordítást különválasztani.* Tehát még a kezdet kezdetén sem. A nyelvtannak a fordítással való benső és folytonos összekapcsolását megértjük, ha az amerikai neveléstan felfogását ismerjük és ha tudjuk, hogy mennyire lélektani alapra helyezik az egyes tantárgyak módszerét. A pszichológia elméleti kutatásai ajánlották a latin nyelv új tanítási methodusát is.

* New-York államának 1910. évi rendtartása.

A név- és igeragozás paradigmáinak mechanikus ismétlése, a nyelvtan egyéb elemeinek tanulása az emlékező tehetség primitiv funkciója. A szabályok bármily biztos ismerete elszigetelt tudás mindaddig, amíg a grammatikai alak nem kapcsolódik oly teljes mondatba, mely teljes gondolatot is fejez ki. A memória agyonfárasztását felcserélték tehát az értelem kombinativ tehetségének magasabbrendű munkájával, kapcsolást, asszociálást követelnek, mert ez az érdeklődés felkeltésének egyedüli eszköze. Már pedig az itteni pædagogiai felfogásnak sarkalatos tantétele az, hogy a tanuló szubjektiv érdeklődése a nevelés és oktatás egyetlen biztos alapja. Az egyéni érdeklődéshez akar hozzáférkőzni a latin tanításnak mai módszere is. És mindenesetre változatosabb, érdekesebb bármily primitiv rövidke kis mondatnak lefordítása, mint szóknak, magukban véve értelmetlen szócsoportoknak egymáshoz fűzése unos-untottan való ismétlése. A mechanikai tanulás különben sem felelne meg a tanuló 14—15 éves korának.

A vázolt elvnek gyakorlati alkalmazása igen egyszerű. Vegyük például Janes-Jenks nyelvtanát, melyet sok iskolában szokás használni, mivel a Bellum Helveticum egyszerűsítésével, egyes részeinek grammatikai interpretálásával a Bellum Gallicum többi könyvének fordítását készíti elő. A szókincsnek ama minimuma, melyet az első esztendőben kell megszerezni (mintegy hatszáz szó) főleg Cæsar szóbőségéből válik ki és a fordítandó mondatok a Bellum Helveticum szövegén alapulnak. A kezdő kézikönyv így egyfelől a nyelvtan és a syntaxis elemeibe vezeti be a tanulót, másfelől pedig a következő tanév nagy nehézségén tetemesen könnyít. A első félév tananyaga 43 leckéből áll és a grammatikai rész kisebb felét foglalja magában. A második félév hátralevő leckéi a nyelvtani ismereteket kiegészítik.

A grammatika áttekintésének viszonylagos teljessége szükséges ahhoz, hogy a fordítás megkezdhető legyen. A fordítás pedig annyira előtérben van, hogy a latin nyelv grammatikájának rendszeres tárgyalását még a tanítás legelején sem szabad várnunk. A tanítás fonala nem a nyelvtan logikus rendszeressége, hanem első sorban a fordítandó mondatok ügyesen csoportosított egymásutáuja. A fordítás korán kezdődik és a nyelvtan fokozatosan lépést tart a szöveg új meg új nehézségeivel. Az idézett könyvnek már a harmadik leckéjében találkozunk ilyen mondatokkal; Belgæ efféminant Celtas. Belgæ bellant. stb. A név- és igeragozás tipusát a tanuló az I. declinatióban és az I. coniugatio præsens indicativusában ismerte meg. Ezen elv szerint nyer a ragozás lassankint kiegészítést. De miután a teljes mondat megértése, fordítása a szófajok komplex összességének ismeretét tételezi fel, azért az összes beszédrészeket

kell nagyon is korán és nagyon is hiányosan tárgyalni. A következő leckékben hol a gyakoribb præpositiókkal, hol a melléknév csonka (I—II. decl.) ragozásával, hol meg a sum segédige præsensével ismerkedik meg az osztály és ha felületesnek, rendszertelennek és elvtelennek tetszik is a nyelvtani anyag ilyen szétdarabolása, mégis van benne következetesség, ha a szétdarabolást a fordított szöveg logikus egymásutánjára vonatkoztatjuk. A módszer eredménye is meglepő: aránylag nehéz mondatoknak rövid időn belül meglehetősen biztos megértése. Az átlag tanuló minden nehézség nélkü képes — természetesen kellő elemezés és rövid mondatokra való szétbontás után — oly szöveget lefordítani, mint amilyen pl. a 14-ik leckében fordul elő: Gallia est omnis dīvīsa in partēs trēs. quārum ūnam incolunt Belgae, aliam Aquītani, tertiam quī ipsōrum linguā Celtae, nostrā Gallī appellantur. Ez a mondat világosan mutatja, hogy a tanuló a beszédrészek természetét, ragozását vázlatos és töredékes felületességgel ismeri, hogy az egyes szófajoknak egymáshoz való viszonyáról is sokat kellett már hallania, hogy a syntaxisba is némi bepillantást kellett nyernie.

A latin tanításnak ez a módszere a mostani viszonyokból kifolyólag szükséges és sok tekintetben előnyös. A tanuló érdeklődését könnyen tudja lekötni, gyors és biztos fordításra, azonkívül bizonyos önállóságra szoktatja. A latin szöveg megértését megkönnyíti és evvel a következő tanév munkáját készíti elő.

De van a módszernek egy nagy hiánya is, mely általános és mindenütt tapasztalható. És ez a grammatikai anyag rendszertelen tárgyalása, aminek következménye a grammatikai ismeretek rendkívüli fogyatékossága. A latin nyelv tanára sok időt szán ugyan a ragozás begyakorlására. Minden órán 15—20 tanulóval szokott különböző példák ragozását a táblára iratni,* hogy a declinatio vagy a coniugatio ne legyen annyira mechanikai, hogy a grammatikai alak annál jobban megrögződjék, de dacára mindannak, nehezen lehet a módszerokozta hiányosságon segíteni.

A nyelvtani anyag összevisszasága megakadályozza az együvé tartozó csoportok természetes asszociálását. Mert ha a tanuló ma pl. a II-ik declinatio hímnemű főneveinek ragozását tanulja, azonkívül még egynehány præpositio használatáról is értesül, ha holnap-holnapután az I. coniugatio præsensét gyakorolja be, hogy azután meg a bellum ragozására térjen át, akkor bizonyára vajmi keveset fog alaposan tudni és még kevesebbet fog csoportosíthatni.

* A tábla az osztályterem három falán fut v gig. Egyszerre 12—15-en is írhatnak tehát.

A disszociáció okozta eme zavart még tetemesen növeli a grammatikának a syntaxissal való kombinálása. Így pl. különböző ablativust (instrumenti, loci, temporis) kell ismernie a tanulónak már akkor, amikor az öt declinatiót még nem is tudhatja teljesen. A fordításra alapított módszer a syntaxis sok nehezen felfogható szabályát nagyon is korán követeli.

És válassza bár a tankönyv szerzője a legegyszerűbb, a leggondosabban átdolgozott szöveget, még akkor sem fogja a nyelvtani anyagot logikus egymásutánba csoportosíthatni, amíg a teljes mondat fordítása akkora fontosságú, amíg a grammatikának annyira kell a fordítás követelte rendszertelenséghez alkalmazkodnia.

Ha a latin tanítás itt-ott kétes eredménnyel jár, annak első sorban a methodus egyoldalu túlzása az oka. Azért akarják oly sokan a mostani módszer megváltoztatását, azért mondja Bennett, a középiskolai latin tanítás itteni szaktekintélye is, hogy a sokat kifogásolt grammatikai rendszer régi alaposságához kell visszatérni.

New-York, 1911 február havában. Dr. FEST SÁNDOR.

(Vége következik.)

ADATOK A KÖZÉPISKOLAI OKTATÁS MEDDŐSÉGÉNEK KÉRDÉSÉHEZ.

«Nehte ditek jiti komne i ne brante jim!»

Ugyan miért is választok tót jelmondatot ezen értekezésemhez? Nem elég gazdag-e nemzeti irodalmunk arra, hogy megfelelő sorral bevezessem azt, ami kevés mondani valóm van?

Szuggesztiv hatás alatt cselekszem. Majdnem négy évtized előtt a Kárpátok alján nevelkedtem, egy még akkor német-magyar világú, teljesen magyar érzelmű, ma majdnem pánszláv mezővároskában éltem. Legkedvesebb sétám volt felmenni a dombokra, ahonnan gyönyörrel szemlélhettem a Vág ezüst szalagjával ékesített vidéket egészen a gyakran hótakarta Kriváig.

A városka legszebb utcájából, kertek mellett elvezetett egy sikátor, ki a szegényes káposztás és krumplis földekre, a vasuti vágányokon túl emelkedő dombokra. E sikátor egy kisebb térre torkollott; a teret elzárta a luteránus — akkor még nem tornyos — egyszerű, fehérre meszelt templom; jobbra tőle volt a hosszukás, földszintes paplak; lakója volt akkor Baltik Frigyes tiszteletes úr; balra a templomtól volt az emeletes iskola és a bejáratát díszítette

ez evangéliomi felirat: «Nehte ditek jiti komne i net brante jim!» (Engedjétek hozzám a kisdedeket . . .)

Ezen gyermekkori emlék szuggesztiv hatása alatt lépek be az iskolába, amelynek bejárata fölött nem ártana olyan meghatóan szép mozaik, minőt a Városligeti Fasor ág. ev. templom ajtaja fölött látunk. A legideálisabb pædagógiai elvek, beszédes képek kísérnek az osztályomba, ahol az óra elején jóleső szeretettel várnak kis tanítványaim; odaadnám a szívemet értök, szeretem őket; az ő szemükből is kisugárzik a bizalom, és mégis — az óra végén sok a szomoru arc; kétszer az esztendőben könycsepp is rezdül meg a szempilláikon. Kénytelenek vagyunk ilyenkor komor képpel a bekötetlen, szines folio füzetet bevinni az osztályba, a gyerekhadra ráolvasni, ami ellentmond ezen elvnek: «Engedjétek hozzám a kisdedeket!»

Tanulónak, tudakozódó szülőnek szólnunk kell: «Vigyék el kérem, a fiút! Igazán nem győzi a munkát. Egyelőre nem középiskolába való» stb. vagy: «Menjen más intézetbe, kedves fiam! . . .» Ellenőrző tanácskozásainkon megannyi felkiáltó és kérdőjelt vélünk látni, egész idegessé teszi az osztályfőt a sok rovás és intés, amelyről — mint mindenről — Potemkin-szerű statisztika készül.

Hát tényleg olyan nehéz a középiskola, olyan bevehetetlen vár a latin, farkasvermekkel tele szórt erődítmény a mennyiségtan és a rajzoló mértan?

Ki nem látott még kis gimnazistát, amint büszkén tanulja meg az első latin leckét? Mint örül kis nyelvkincsének, amellyel új évre már latinul üdvözölheti a tanárát? A reáliskolai tanuló az első évben nem érzi át a középiskolai iskolázás ujságát, hiszen még a német nyelv sem mindenütt új tárgy. Vagy érintkezési nyelv hazánk periferiáin vagy az elemi iskolában is tanították helyenkint e nyelvet. De a latin!

Sajnálom, hogy megszünt gimnáziumi dalnak lenni a mi gimnazista-korunk Gaudeamus igitur-ja.

De ha nem a latin nyelv a gimnáziumban, nem a mennyiség- és mértan a középiskolában ama legyőzhetetlen valami, akkor miért oly meddő minden fáradozásunk, oly átlagon alóli a siker? (Ne tévesszen meg minket az u. n. érettségi vizsgálatok kedvező statisztikája; a társadalom antipáthiája ezen vizsgával szemben szuggesztiv hatással van a legfelsőbb közoktatási forum közegeire is; a szabályzat szigorú, de világos; s mégis megesett már, hogy a szabályzathoz ragaszkodó felügyelő tanár és az intézet igazgatója egy oly u. n. «botrány» (?) áldozata lett; megesik, hogy főigazgató és tanári testület megsajnál egy olyan tisztán a vizsga idejében agyoncsigázott — évközben nem dolgozó — egyént és megelégszik oly kevéssel, amivel gyakran a III—IV. osztályban meg nem elégedhetnek.)

Nem a gyermeken mulik, nem a tanáron, nem a tananyagon. Voltunk mi gimnáziumi tanulók harmincöt évvel ezelőtt, az iskola — állítólag — még nem volt olyan jó, mint ma, a tanárság még nem foglalkozott annyira a mindent felölelő modern pædagógiával, a tananyag nem volt annyira feldolgozva Tantervben, Utasításokban, helyi tantervekben, módszeres tanácskozásokon, nem volt olyan csekély, mint ma és az eredmény akkor nemcsak állítólag jó volt, hanem mi, a középiskolát reformálni akaró generáció, tudjuk, hogy egy 1870—1880-ban érettségit tett ifjú átlagosan intelligensebb is, munkabiróbb is volt, mint a milyenek gyermekeink.

I.

Nem szándékom a régi, a mai és a jövő iskolánkról szólni; csak a minap szóltak róla Alexander Bernát és Balassa József. *Nem ócsárlom a régit, mert régi*, ha nem is vagyok minden vonalon «laudator temporis acti» — a tanárnak ugyan kevesebb volt a dolga mint ma, a tanuló többet memorizált, a terminus technikussal: magolt mint ma, nagyobb szerepe volt a nótesznek, amelyet ma az osztályozással együtt a középiskolában nélkülözni szeretnénk, de, hála a régi iskolának, tudtuk a földrajzot, a történelmet, a latint, a görögöt, amelyet a mai iskola legtöbb növendéke gyorsan elfelejt, gyakran az érettségi utáni első esztendőben, tudtuk az anyagot és még most is élünk avval, amit a gimnázium padjain megszereztünk; 45—60 éves mérnökeink meg bizonyára ugyanazt vallhatják reáliskolai tanulmányaikról.

Nem esküszöm föl a nagy ismeretlen, még képzeleti új iskola zászlajára, mert hiszen nem ismerem a hadsereget, amely győzelmi jelvényének tekinteni akarja a szines új zászlót. Forrong a társadalom, átalakul minden érték; ethikusaink szóban és irásban kétségbeesnek, megindult a még egyelőre elvi harc az iskola körül, a legkülönbözőbb osztályérdekekbe akarják belevonni azt az intézményt, amelynek osztályérdekek fölött álló, egységes nemzeti kulturintézménynek kellene lenni, amely a nemzeti multat a ma utján összekapcsolná a jövővel.

Engem a *ma* foglalkoztat és a ma középiskolája.

Szeretünk rámutatni arra, hogy a mai elemi iskola nem oly jó, mint volt még 30—40 évvel ezelőtt. A mai elemi iskolát nem ismerem annyira, hogy ítéletet mondjak róla; azt hiszem, az elemi iskolának a meddősége is csak azon alapul, amin a középiskolai és némileg a főiskolai oktatásé is. A középiskolai oktatás meddőségének egyik főoka az *idegesség*.

Mi tűrés-tagadás! Gyermekeink és különösen a fővárosi tanuló-ifjúságnak nagy része ideges.

Ha nem is terhelt mind, ha nem örökségként jutott a gyermeknek mind idegzetének gyengesége, sok tanuló gyermekkori betegségekből kifolyólag ideges, más meg az otthon, a családnak a betegje és ezek bizony a szánalomra legmeltóbbak, mert gyakran valóságos kis martirok.

A vidéken is találni az ideges gyermekeknek mindhárom tipusát, de ott egyszerűbbek az életviszonyok, csendesebb az utca, a tér, kisebb a kisértés, pornográfia, erkölcstelenség, feslettség; jobb a levegő, több a fény a többnyire földszintes házsorok között és az udvarokban; mind oly dolgok, amik az idegességet csökkentik, a szervezetet erősítik, edzik és ellenállásra képesítik.

A fővárosi tanulót az idegrontó sok hatástól nem védi meg a család, nem az iskola, nem a templom. Hiába szól hozzá a lelkész, az ideges gyermek nem nyugszik meg; sőt van a hitoktatásban némely tétel, pl. bűn és bűnhödés, örök kárhozat stb., vagy pl. az izraelita hittannal járó nehéz héber nyelvi oktatás, amely fölzaklatja, illetőleg rendkívül fárasztja idegzetét. Bármennyire van tekintettel a modern pædagógia a tanulónak a lelkére és lelki tulajdonságaira, túlzsúfolt iskolában (néha 74—80 tanuló a kis osztályokban [I—III], ahol legföljebb 30-nak volna szabad lennie) kisegítő eszköz (pláne az első hónapokban, amig a tanár 70—200 új tanulót megismer) a tanuló réme: a kalkulus-könyv. A modern középiskola még ma sem alkalmas arra, hogy nagy tömegekben az ideges gyermeket teljesen belevonja közös munkásságába; újabban hazánkban is történt erre nézve kisérlet, hogy az ideges gyermekek számára külön iskolákat állítsanak.

Hátra van a család; ez kínozza meg a gyermekét a sok privátával; a rajz, nyelvek, zene, tánc stb. lefoglalja a gyermeknek egész délutánját, néha még esti óráit is. Jobb családjaink középiskolába járó gyermekeit ritkán találni a Városliget játszóterein; legfölebb végig sétálnak kötött mars-route-tal nevelőjük mellett a lármás, zajos, benzinfüstös Stefánia-úton s Andrássy-úton vagy a gőzhajók rontotta füstös és kormos Dunaparton. Zaj és rossz levegő az utca felől, a korzón a néma vagy feddő fizetett mester, vagy a gyermeket idegen nyelvre oktató Fräulein, Mademoiselle vagy Miss. Egyetlen szerencse a korcsolya-saison, ha valóban hó és jég évadja a naptár szerinti három téli hónap; ekkor nem fárasztja a nyelvmester a gyermeket, nem untatja a nevelő a szabadság után epedő tanulót.

Az utca és család rontotta tanuló a legnagyobb készséggel, örömmel jön az iskolába; alig tudja bevárni, hogy nyiljék a kapu,

beront az osztályba, ahonnan 4—5 óra után szárnyszegetten, fáradtan megy haza. Jól akart felelni, szépet, ujat tanulni, de hiába — jelt adott, szólította is a tanár, de ő elfelejtette, hogy mit is akart elmondani, idegei felmondják a szolgálatot; hallja a szót, de nem érti, mert figyelni nem tud, pedig nem rossz fiú, szorgalmas is, csendes, csak szeme, szája, ajkai, ujjai árulják el, hogy idegei már képzeteket továbbítanak az agyhoz, hogy az ő világa egészen más világ, amelybe hirtelen belevillódzik a tanítás, előadás, a magyarázatnak egy-egy fénykévéje vagy beledörög a tanárnak még legnyugodtabb felszólítása is.

Ideges gyermek figyelni nem tud; apperceptio meg enélkül lehetetlenség; fegyelmező és exakt tudásra képtelen.

II.

Terhelt gyermekek mindenütt vannak, de a legtöbb ideges gyermek az ú. n. középosztályban van. Van is rá elegendő ok; csak érinteni akarom mint főkútforrásait ezen újabbkori nyavalyának a legényévek szabadosságát egyrészt, másrészt nélkülözéseit.

Igaz, éheztek nagyapáink is, míg kenyérkeresethez jutottak az ipar, kereskedelem, a tudomány és a művészet terén, különösen az utóbbi két pályán, amelyen az út valóságos cifra nyomorúság még ma is, de nem rontotta meg őket az olcsó szeretkezés, mert először vallásosabb volt a fiatalság, másodszor ideálisabb, harmadszor, mert a gazdasági viszonyok megengedték ük-, déd- és öregapáinknak, hogy hamarább jussanak családi tűzhelyhez és mert végre az idő még nem volt pénz. Nagyon kevés volt a pénz, rendkívül sok az idő, mert nem sürgette vasut, telegráf, telefon, mert nem kürtölt az auto, nem csilingelt a tram. Hajókötél erősségű volt az idegszál, amely ma pókhálószerű.

S nekünk apáknak a gyermekei gyakran megadják az árát az akár könnyelműen, akár könyvek mellett átvirrasztott éjszakáknak. Nem lehet erős idegzetű gyermeke L. orvosnak, aki elűzni vélte éhségét, hogy sötét szobában — gyertyára nem tellett — hegedűjéből kicsalta legmelanchólikusabb nótáinkat, B. ügyvédnek a fia, aki három krajcárból fedezte vacsorája költségeit, S. tanár leánya, akinek egy font kenyérből és két kalarábéból tellett ebédje és vacsorája stb.

Ennyi elég az öröklött idegességről, amire minden osztályban akad elegendő példa.

Más kategóriába tartoznak azok a tanulók, akiknek idegzetét gyöngítette, néha teljesen megrontotta valamelyik gyermekbetegség,

minő a torokgyík (diphtheria) és különösen a vörheny. Ilyen volt harminc évvel ezelőtt, de nagyon ritkán, ami természetes. A haladó orvostudomány a legtöbb esetben megtartja az életnek a beteget, de a vörheny utóbajai ellen még kellően védekezni képtelenek vagyunk és hogy milyen roncsolást végez az az idegzetben, sőt az agyban, arról sok megszomorított szülő és sok, munkájának sikertelenségén kesergő pædagógus szólhatna.

Gyakran csak évek után leli magyarázatát az, hogy egy különben jóravaló fiú miért nem vitte semmire sem a nyelvekből vagy a reáliákból vagy mindkettőből, és látva az ideg-sklerózist, sajog a szívünk, hogy valamikor a pædagógia nevében osztályismétlésre utasítottuk vagy hanyagság miatt megdorgáltuk volt. Hogy milyen gyakori a fülbaj, amely néha a hallócsontok exstirpatióját is megköveteli, azt évek során tapasztaljuk. A rossz hallás meggátolja a tanulót a figyelésben, de gyakran idegeire is káros hatással van.

De ezek mind oly bajok, amelyek talán a jövő iskolájában elenyésző kis százalékát teszik majd az ideges tanulóknak.

Az orvostudomány bizony gyorsabban halad, mint a gazdasági berendezkedésünk.

A mai csodával határos sikerek az orvostudományban arra a reményre jogosítanak fel, hogy a gyermekbetegségeknek és utóbajaiknak élét veszi a különféle szerum és orvosság, de a családi élet bajai ellen a szociológiai elméleteken kívül valamelyes írt nem találunk, a gazdasági helyzet pedig egyszerűen kétségbeejtő.

Szegénység, testi és lelki nyomor betegségei a családi életnek és ezen betegségeknek ártatlan áldozatai — a gyermekek, a mi tanítványaink.

Van tanuló, aki nem születésénél fogva, nem gyermekbetegség miatt ideges, hanem tönkretették idegzetét a hiszterikus anya halálsejtelmei, viziói, rémmeséi. A tanulónak megvan az ambiciója, szeretne tanulni, fáradozik, dolgozik — de lelke távol jár . . . Ha felszólítjuk, mintha álomból riadna föl, nagy szemeket mereszt . . . még némileg percipiált, mert hiszen felfogta a füle a hanghullámokat, de az apperceptiónak nyoma sincsen. Irásbeli dolgozatot elvégezni még kevésbbé képes, mint szóval felelni; a fehér papirosról, mint virágról a lepke, szállnak, szállnak gondolatai abba a világba, amelyről otthon mesélgetnek . . . csak a keze jár és oly hibákat ír, amiket szóval el nem követne.

Egy másik kis fiúban csodagyermeket láttak a szülei; talán már 3 éves korában az volt hivatása, hogy szórakoztassa a vendégeket, a rokonokat és különösen a néniket. A papa, a mama boldog, hogy a hat éves fiacskája — vézna, sápadt gyerek — elmondja a

«Talpra magyar»-t. Ébren van a kis fiú még akkor is, amidőn józanabb szülőknek gyermekei az erősítő álomba merültek — talán még teát rummal is kap és a 3—8 éves csodagyermek a középiskolában bágyadt, szórakozott, bámész — szóbeli feleletei félszegek, irásbeli dolgozatai gyengék.

Anyagi gondok, terhes szolgálat bántják a családfőt. Nincsen oly anyagi helyzetben, hogy gyermekeinek külön szoba jusson. A családi perpatvar elhuzódik néha a késő éjjeli órákig. A gyermek néha rettegve, de rendesen álmatlanul hánykolódik az ágyban, — iskolába elmennie csak kell. Fölkel korán reggel, siet az iskolába, de idegei a munkát nem birják, kárba vész rá nézve az előadás, a földolgozás, a magyarázat.

Nem mutatok rá azokra a károkra, amiket a szülők szegénysége okoz ; itt csak az ideges gyermekekről szólok, olyanokról, akiknek megvan a tehetségük, ambiciójuk, szorgalmuk, akik szeretnének figyelni és tanulni, de sikert elérni képtelenek *idegeik* miatt.

Bizony a sok ideges gyermek magyarázza meg az oktatás meddőségét nem népes osztályokban is. A tanártestület minden egyes tagja szeretettel karolja fel ezeket a tanulókat, jutalmazza jó magaviseletüket, ambiciójukat, felsőbb osztályba felépteti — de mindennek van határa, különösen túlzsufolt osztályokban, ahol 70—80 tanulónak egyéni nevelése (majdnem?) lehetetlen.

Hiába gyermekkori reminiscentia, templomi mozaik, megható oltárkép, pædagógiai elv. Szólunk az iskola-orvosnak, szólunk a szülőknek, biztatjuk a gyermeket: «Ne féljen! . . . Hiszen tudja azt, fiam! . . . No látja, jól mondta . . . Csak bátran . . .» stb. A gyermek küzd idegeivel, reszket a szempillája, reszket a keze, megered a könnye.

Ajánljuk a szülőknek, hogy könnyebb iskola-tipusba küldjék, hogy esetleg egy-két hónapig pihentessék agyát, hogy vigyék szabad levegőre, hogy ne erőltessék — de hiszen szófia beszéd mindez, amidőn a szülők gazdasági helyzete sivár, amidőn a szegény szűlő arra szorul, hogy gyermeke minél hamarább juthasson kenyérkeresethez.

Mikor az iskola pædagógiai szempontból a sok hiábavaló kisérletezés után a szülőnek kénytelen azt tanácsolni, hogy vigye el a gyermekét, fölszólalnia kellene a társadalomnak : «Eresszétek hozzánk a kisdedeket! Állítok ideges gyermekeknek olyan középiskolát, ahol ideges gyermeked könnyebben tudja elvégezni tanulmányait; ezen iskolák mellett lesznek internátusok, amelyekre bízhatod gyermekedet te, a gondok súlya alatt roskadozó és azért elégedetlen és elégedetlenségedet az otthonnal éreztető szülő, amelyekben nem sínli meg

hiuságodat a normálisan fejlődő okos kis fiad, ahol nincs tudomása szegénynek, ha az alkohol beleszól a családi életbe!»

Tudja ezt ám a társadalom, kisérletez is ilyen iskolával, de Európát nyomják a hadügyi terhek; az állam — a polgárok egyeteme — nem győzi a költségeket, hiszen maholnap hazánk büszkesége, *a gyermekvédelem*, is szűkíti kereteit.

Az ideges tanuló együtt jár a többivel, néha 30%-a ez az osztály tanulóinak és ez növeli az eredménytelenséget, mert hiszen más 20—25% az olyan tanuló, aki tétlen, tunya és lusta. Van némi túlterhelés az iskolában, de nem a kiszabott tananyag miatt. Az ideges gyermek rendesen nem az iskola áldozata — van talán elvétve olyan eset is, amikor a lappangó idegességet az iskola élesztette, — hanem az iskolán kívül álló tényezőknek az eredménye.

Oly osztályokban, ahol sok az ideges tanuló, az oktatás meddő, akár gimnáziumi az, akár pedig reáliskolai osztály.

Dr. Kohlbach Bertalan.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Kisérleti pædagogia és iskolareform.

A modern iskolareform vezető gondolatai és a kísérleti pædagogia eredményei között keresi az érintkezési pontokat Meumann egy újabban megjelent szép tanulmányában.* A kísérleti pædagogia kétféle tudományos munkával van segítségére az iskolai reform gyakorlati munkásságának; egyrészt elméleti kutatásaiból olyan következtetéseket és követeléseket von le, amelyek új feladatokat tűznek ki az iskola reformja elé, másrészt az iskolareform gyakorlati embereinek az új, korszerű eszmék megvalósítása közben szerzett tapasztalatából bizonyos kérdéseket kap, ezeket igyekszik megoldani és evvel tudományosan megalapozni, amit a gyakorlati ember kipróbált. A kísérleti pædagogiának két munkaköre van, amelyeket röviden gyermektanulmányozásnak és speciális didaktikának nevezhetünk.

A gyermektanulmányozás egyik ága egyrészt a gyermek testi és szellemi fejlődésének és ezek párhuzamosságának kísérleti vizsgálatát tűzi ki feladatául, másik ága a gyermekek egyéniségének és tehetségének elemzésével foglalkozik. Az első próbléma rövid neve a pædagogiai fejlődés kérdése, a másodiké az egyéniség, vagy értelmesség kérdése.

A gyermek fejlődésének menetében különösen két fontos oka van a normálisan fellépő ingadozásoknak, amelyek a pædagogust közelebbről érdeklik; az egyik az iskolázás megkezdése, a másik a serdülés ideje. Ez utóbbi egyúttal a leendő felnőtt ember képződésének tulajdonképi és igazi időszaka. A gyermek testi és lelki szervezetének egyensúlya labilis állapotban van, amikor utoljára és a legjobb alkalmunk van egyes vonásokat és tulajdonságokat fokozni és tökéletesíteni, másokat gyengíteni vagy elnyomni. Ebben segítségünkre van annak a tudása, hogy látszólagos kivételek előfordulása mellett is

* Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. XII. Jahrgang 1. — 13. lap.

messzemenő párhuzamosság van a gyermek testi és lelki fejlődésében. A testileg rendesen fejlett gyermek nagyon gyakran lelkileg is rendes fejlődésű, a szellemi fejlődésében rohamosabban haladó testileg is gyorsabban fejlődik és a szellemileg elmaradottnak teste is fejletlen.

A kutatás egyik főtörekvése másrészt határozott adatokat megállapítani az átlagos gyermek fejlődésére, és ma már legalább annyira eljutott, hogy meg tud jelölni bizonyos határokat, amelyek alatt és fölött nem lehet rendes fejlődésű gyermek testének a tömege. A normális szellemi fejlődés jeléül szolgáló munkaképesség-minimum megállapítására vonatkozó törekvések is elég szép eredményekre vezettek. Ezeknek a vizsgálatoknak annyiban van gyakorlati fontosságuk, hogy határozott alapot adnak ahhoz, mit követelhet az iskola a tanulóktól, mit nem.

Mégis fontosabb ezeknél a kérdéseknél az egyéniség és értelmesség problémája. Ezen a téren a munkásság jelentékeny részét leköti az a törekvés, hogy olyan módszereket képezzenek ki az értelmesség vizsgálatára, amelyekkel gyorsan, biztosan és egyszerű eszközökkel el lehet végezni a tanuló tehetségének elemzését. Ezen a téren különben a kutatásnak kétféle célja van. Először a puszta tény-megállapítás, hogy a gyermek fejlődésének különböző éveiben tehetség dolgában minő különbségek fordulnak elő, ezek hogyan rendezhetők osztályokba vagy típusokba és az egyes típusok aránylag mily mértékben fordulnak elő. Másrészről azonban meg kell oldani azt a fontos kérdést, hogy lehet-e és milyen módon lehet a tehetség egyoldalúságait formális gyakorlatokkal kiegyenlíteni és hiányait kiküszöbölni.

Csak néhány, ezen vizsgálatokból eredő gyakorlati következményt kell felsorolni, hogy belássuk, mennyire párhuzamosak ezek az iskolareform követeléseivel. Mert akik az iskolát reformálni akarják, azok is azt a követelést tekintik vezető elvüknek, hogy az oktatás jobban illeszkedjék a gyermek természetes fejlődésének törvényeihez, mint eddig tette. A gyermeklélektan elsősorban az iskolázás kezdetének gyökeres reformját látja szükségesnek, hogy az iskolában végzett első tevékenység ne nyomja el a gyermek természetes hajlamait és ösztöneit, hanem a lehető legjobban aknázza ki az iskolai munka számára, azonkívül pedig a gyermek szellemi foglalkoztatása az iskolázás kezdetén olyan legyen, hogy ép az élet hatodik és hetedik évében különös erővel fejlett szellemi ereje működésbe jöjjön. A mai «tanító» iskola ép ellenkező irányú tevékenységet kiván és ezt csak a gyermeki agy jelentékeny megerőltetésével éri el, ami túlságos yors kifáradást és sokféle tipikus iskolai betegséget okoz. Az iskola

reformátorai azt hiszik, hogy az orvosságot megtalálták a «munkaiskola» szervezésében és tagadhatatlan is, hogy a lélektani követelések szempontjából ez rendkívül nagy haladást is jelent. Azt kívánják, hogy az első iskolai munka közvetlenül és minden oldalról kapcsolódjék mindahhoz, ami a gyermekben önként működik és amilyen tulajdonságok benne tényleg megvannak. Ezért a kényszerített olvasási, írási és számolási munka helyett ezt megelőzőleg önkéntes, bőséges szemléltető oktatást követelnek és vele kapcsolatban a kezek szapora foglalkoztatását. Gazdagon kell emellett táplálni a gyermek képzeletét jól megválogatott elbeszélésekkel, a nyelvi oktatást pedig a gyermek természetes csevegéséhez kell kapcsolni.

Fontos gyakorlati következtetések vonhatók le a tehetségek vizsgálatából is. A legáltalánosabb követelmény, hogy a nevelésben és oktatásban lehetőleg törekedni kell az egyénesítésre. Ez a szó azonban magyarázatot kíván, mert az bizonyos, hogy a tanterv nem alkalmazkodhatik az egyes tanulóhoz. A helyes egyénesítés abban áll, hogy a tanító tud tájékozódni a tanuló tehetségének mineműségéről és hogy a tanulók egyéniségének ismerete alapján mindegyiktől csak azt kívánja, amire tehetségének mivoltánál fogva képes, az egyes tehetségfajok részéről a tanulás eredménye elé gördített akadályokat felismeri és a tanulónak módot és segítséget nyújt tehetsége hiányainak és egyoldalúságainak legyőzésére.

A kísérleti pædagogia másik nagy munkakörében, a speciális didaktikában három nevezetes problémáról van szó. Először a gyermeknek az elemi szakokban — írás, olvasás, számolás, első rajzmeg kézimunkaoktatás — kifejlett szellemi munkáját elemezik. Külön elemzés tárgya azután a nyelv-tehetség és a nyelvtanulás. Végül ellenőrzik az iskolai munka hatását a későbbi életben, különös tekintettel arra, hogy be lehet-e az oktatást fejezni 14 éves korban, és minő jelentősége lehet az iskolai tevékenység folytatásának a későbbi életben. Meumann itt csak az első problémáról emlékezik meg és itt kifejti, hogy Pestalozzi ismerte fel először, mennyire nem elemi tevékenység az olvasás, írás és számolás. Ezek az ú. n. elemi szakok ugyanis egyrészt sokat feltételeznek a gyermeknél, amit az hatéves korában nem ismer, vagy nem tanulhat meg, másrészt rendkívül bonyolult szellemi munkát kívánnak. Megkönnyítésükre és eredményességük biztosítására ezért a gyermek egyéb előkészítő foglalkoztatása kell, hogy megelőzze őket. Az iskola reformátorai lassan, lépésenkint készítik elő ezeket a szakokat. Először szemléltető oktatással gyakorolják és tökéletesítik a gyermek forma-felfogó képességét és evvel megkönnyítik a betűalakok felfogását. Másodszor rajzzal fejlesztik kézügyességét és előkészítik a betűk alakjának rajzolását. Harmadszor a

csevegéshez kapcsolt nyelvi oktatással fejlesztik a belső beszédet és tökéletesítik általában a beszélő készséget. Végül részben evvel a csevegő oktatással, részben a képzeteknek a szemléltető oktatásban való megelevenítésével a kezdő egész képzetanyagát reprodukcióra alkalmasabbá teszik és jobban rendelkezésére bocsátják, evvel pedig az olvasottak jelentésének könnyebb felfogását készítik elő.

Ahol sok az újítás, ott az a veszedelem lép fel, hogy a régi oktatási tevékenység nyugalmát megzavarják; ezért ajánlja Meumann kísérleti iskolák és osztályok berendezését. De más fontos okok is szólnak e javaslat mellett. A kísérleti pædagogia kívánságai nem vágnak össze mindig minden tekintetben a reformerek követeléseivel és akkor teljesen lehetetlen a pædagogiai kísérlet eredményeit közvetlenül átvenni a gyakorlatba. A tudomány sohasem nyúlhat eredményeivel a nevelés és oktatás gyakorlatának valamennyi konkrét körülményébe, csak elveket és szabályokat állíthat fel. Ebből következik, hogy a pædagogiai kísérlet adta követelmények használhatóságáról és alkalmazhatóságáról a végső döntést csak a gyakorlati próba adja meg. *Kelemen Ignác.*

A mannheimi iskolarendszer bevezetése Pforzheimban.

A modern nevelés a tanítás differenciálódását követeli a gyermek és az élet szükségleteihez képest. Sajnos, a népoktatás a legújabb időkig e követelményt nem igen vette tekintetbe. Pedig a tapasztalat is azt mutatja, hogy csak oly tanítás lehet eredményes, csak az olyan tantervi reformok lehetnek üdvösek, melyek a gyermek individualitására építenek.

Sajnálatos körülmény, hogy az elemi iskolába járó gyermekek egyrésze a normális oktatásanyagnak szellemi képességeik gyengesége következtében nem tud megfelelni. Ennek a szellemi gyengetehetségüségnek részben terheltség, részben hiányos táplálkozás, végelemzésben tehát szocialis oka van. Az ilyen gyengetehetségű gyermekek a normális tanítással nem tarthatnak lépést. Szükséges tehát, hogy ebben az irányban individualizáljunk. Ez az individualizálás hozta létre a világhirű mannheimi iskolarendszert, mely 1908-ban fejeződött be teljesen. Célja az előbb említett bajokat megszüntetni az által, hogy az elemi iskolai osztályok mellé *előmozdító osztályokat* (Förderklassen) állít normálisan gyengetehetségű, és *kisegítő osztályokat* abnormálisan gyengetehetségű gyermekek számára. E rendszert fokozatosan bevezették *Pforzheimban* is.*

* Ziegler: Die Manheimer Schulorganisation und ihre Einführung in Pforzheim. Karlsruhe, 1911.

1908. húsvét táján három előmozdító osztályt állítottak itt fel. Kitünt, hogy az az aggodalom, mintha a normális tehetségű gyermekek elvonásával a követendő példákat szüntetnék meg, nem jogosult. A gyermekek a saját osztálytársaik között állítottak fel maguknak követendő példákat. Az osztályok általában nagyon jól váltak be. Maguk a gyermekek is sokkal boldogabbak, mintha normális osztályban ülnének, mert nem érzik annyira saját tudatlanságuk szégyenét. Két főcsoportba osztották őket. Az első csoportba azokat, kik betegség folytán maradtak vissza a tanulástól; csekély számuk miatt individualisan lehetett őket kezelni s az elmaradást hamar pótolták. A következő tanévben már normális osztályba járhattak. A második csoportba azokat tették, kik gyengetehetségük következtében ismétlők voltak. A munka ezekkel már sokkal fáradságosabb volt. Nagyon sokan t. i. áthatva csekély produktiv képességüktől, egészen elbátortalanodtak, csak lassan tért vissza ismét az önbizalmuk. Mások rendetlenek voltak, de idővel ez az állapot is javult.

1909 húsvétján a 3 első osztályból és a második normális osztály ismétlőiből 4 második előmozdító osztályt létesítettek, melyhez 3 első osztály járult, úgy hogy összesen 7 volt. 1910 húsvétja óta pedig már 6 harmadik, 5 második s 5 első, tehát összesen 16 előmozdító osztály áll fenn!

Meg kell azonban jegyezni, hogy ezektől az osztályoktól nem lehet a normális osztályokkal æquivalens eredményt kivánni; az eredmény csak *relative* lehet jó. Másrészt pedig az osztályok célja is tisztán csak gyengetehetségű gyermekek *teljes kiképzése* lehet, s nem az, hogy a tanulók idővel normális osztályokban folytathassák a munkát. Ezen osztályok tantervét is tehát, bár a normálisnál kisebb méretben, de *kerek egészként* kell megalkotni.

Befejezésül még csak azt említjük meg, hogy nálunk is vannak ilyen kisegítő osztályok az *állami kisegitő iskolában* (Budapest, Mosonyi-utca 6), mely VI. osztályú elemi iskola gyengetehetségű gyermekek számára és kapcsolatban áll gyógypædagogiai psychologiai laboratoriummal.

Dr. Lázár Szilárd.

IRODALOM.

Édouard Roehrich: Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale. Paris, 1910. (Alcan). 288 l. Ára 5 fr.

E könyv szerzője egyike volt a legelsőknek, kik a herbarti pædagogiát összefüggő alakban megismertették a franciákkal.* Most megjelent könyvén is erősen megérzik Herbart hatása, sőt bátran állíthatni, hogy a nevelésnek ez a philosophiája, mint Roehrich nevezi, lényegében nem egyéb, mint herbarti pædagogia, itt-ott némi önállóságra való törekvéssel, mely azonban korántsem válik az elmélet javára. Hogy csak egyet említsek, a szerző Herbart nyomán tárgyalja az érdeklődés fokozatait, de magának az érdeklődés fogalmának értelmezésében lényegesen eltér Herbarttól. Ennek természetesen az a következménye, hogy ami Herbartnál szorosan összefügg, itt érthetetlenné válik: nem látjuk be, miért kell a fokozatokat az érdeklődésből levezetni.

Emellett van a szerzőnek egy gyengesége, mely a herbarti pædagogia oly alapos ismerőjéhez, minőnek Roehrichet tudjuk, nem méltó: sehol sem mondja meg, hogy tulajdonképen herbarti pædagogiát ír; továbbá ép a legjellemzőbb tanokban úgy viselkedik, mintha ezeknek a tanoknak nem is Herbart volna értelmi szerzőjük, hanem mintha azok a francia gondolkodásban birnák gyökerüket. Aki ismeri egyrészt a francia pædagogiai elméleteket, másrészt magának Herbartnak a rendszerét, ilynemű feltevéseket eleve el fog utasítani magától.

S ez a gyengeség nem ritkán igen különös módon nyilvánul. Például komolyan tanítja szerzőnk, hogy Cournot volt az, aki 1864-ben megjelent művével értelmezte legjobban a nevelőoktatás fogalmát, szemben a szakoktatással, s egy szóval sem említi (pedig jól ismeri) Herbartnak klasszikus fejtegetéseit a pædagogiai és nem pædagogiai oktatásról. Rabelaist mindig egy sorban idézi nemcsak Rousseauval, hanem Herbarttal is; sőt a 64. lapon ilyesfélét is állít: «Önként értődik, hogy a herbarti pædagogia magába olvasztotta Rabelais,

* Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart. 1884.

Rousseau és Pestalozzi munkálatainak a lényegét.» Ilyen erőltetett dolog az is, mikor a szerző (98—102 l.) az érdeklődés négy herbarti fokozatát feltalálhatni véli Rousseau Emilejében és Rabelais regényében, vagy mikor Lykurgos, Platon és Napoléon (minő érdekes összeállítás!) mint a nyilvános nevelés hivei említtetnek.

A könyv első fejezete az elméleti pædagogia megalapozásával foglalkozik. Csupa herbarti gondolat, ugyanúgy felépítve, mint a német tudományos pædagogia megalkotójának rendszerében. A különbség csak annyi, hogy Roehrich bőven fejtegeti, ami Herbartnál lapidáris mondatokba tömörül. E bővítések többnyire történeti vonatkozásuak, pl. a nevelés lehetőségének kérdésében, ahol nemcsak a fatalizmussal és a transcendentális szabadság tanával foglalkozik szerzőnk (mint Herbart az Umrissban), hanem ezt a problémát más ethikai és ismeretelméleti rendszerek álláspontjából is megvilágítja. A pædagogiának, mint tudománynak a lehetőségét is jobbára történeti alapon igyekszik igazolni, de a történeti áttekintés, melyet ád, fölötte hézagos s azonkívül bizarr összeállításokban bővelkedő. Rabelais itt is nagyon kiemelkedik, míg Montaigne és Fénelon csak mint ragyogó aperçuek szerzői említtetnek. Különös az az állítás is, hogy Pestalozzi és Herbart könyveit igen kevesen olvassák, s hogy az előbbi a természeten a gyermek környezetét értette, holott ép Pestalozzi volt az, akinek pædagogiájában a természet a gyermeki természetet, a gyermeki lélek törvényeit jelenti.

A közvetett akaratnevelésnek, vagyis az oktatásnak a tárgyalása (egészen Herbart szellemében) az érdeklődéssel és a figyelemmel indul meg. Amannak idegenszerű, azaz: a herbartianizmussal meg nem egyező magyarázatáról már előbb volt szó. Hogy a figyelem az érdeklődéssel kapcsolatosan és a tananyag kiszemelése előtt tárgyaltatik, nyilván azért van, mert Herbart is ezt a sorrendet követi; habár a szerző nem vétett volna a herbarti pædagogia szelleme ellen akkor sem, ha a ma általában elfogadott sorrendhez ragaszkodik. A figyelem oly pszichikai folyamat, melyet az oktatásnak kell megindítania, amelynek elméleti tárgyalása tehát a módszerhez tartozik, ép úgy, mint az oktatás fokozatossága (tagolása) is, melyet könyvünk szerzője (szintén Herbart példája után indulva) ugyancsak előbb tárgyal, még mielőtt megmondaná, hogy mit kell tanítani. A figyelemről szóló, elég terjedelmes fejezetek egyébiránt a mű legsikerültebb részei közé tartoznak, amint az másként nem is lehetséges oly szerzőnél, aki e tárgyról oly tanulságos monografiát írt, mint Roehrich. *

* L'attention spontanée et volontaire, 2 édition. Paris, Alcan, 1907.

Az oktatás anyagának kiszemelésében a szerző Herbarttól eltér, de nem nagy sikerrel. Az eltérés akként jő létre, hogy kombinálja Herbartot, Zillert és Pestalozzit s megkülönböztet: 1. érzületi oktatást, melyet azonban csak a történetre korlátoz; 2. természettudományi oktatást; 3. jeleket, mely csoportba nemcsak a nyelveket, hanem az irodalmakat is besorozza; 4. formákat, azaz: a számtant, mértant és a mértani rajzolást. Mint e csoportosításból kiderül, a szerző a történetet elszakítja az irodalomtól s a természettudományokat a matematikától, ami igen szerencsétlen elhagyása a herbarti felosztásban rejlő tiszta elvi álláspontnak. Van azonban Roehrichnek egy ötödik csoportja is, melybe vegyest kerülnek bele a zene, a szabadkézi rajzolás, a torna és — a földrajz. Ezzel az utóbb említett tárggyal különben is meg van akadva a szerző, holott, ha Herbarthoz hű marad, a földrajznak, mint a humaniorák és reáliák összekötő kapcsául szolgáló és a szó legterjedtebb értelmében asszociáló tanulmánynak közvetítő helyét alkalmasan kijelölhette volna. Ami az egyes tanulmányok nevelő értékének méltatását illeti, nem lehet elzárkózni azon benyomás elől, hogy Roehrich pædagogiája (melyet mint az övét s mint ma érvényesülni kivánót kell megitélnünk), általában kissé ósdi és elmaradt. Igy például a szabadkézi rajzolásnak egyetemes nevelő értékéről (mely ma már közhellyé vált) nem vesz tudomást s csak az esztétikai nevelés egyik eszközét látja benne; a modern irodalmakat pedig a nevelés szempontjából megengedhetetlenül lekicsinyli. A matematikai oktatás dolgában még Herbart is modernebb Roehrichnél, aki épen csak a formális képzés eszközének tekinti s nem dolgozza ki Herbartnak azt a gondolatát, hogy a matematikai és természettudományi oktatásnak szoros kapcsolatba kell lépniök egymással. Tárgyi tanításról, melyre a matematika bő alkalmat ád, szerzőnk nem tud. Viszont azonban nem szabad megfeledkeznünk azokról a valóban szép fejezetekről sem, melyeket az ó-kori történet és a klasszikus irodalmak nevelő értékének szán. Vajjon e fejtegetéseket is nagyon sokak szemében nem lepte-e már be a régiség tiszteletreméltó patinája s vajjon általában ma még lehetséges-e egy teljesen Herbarton alapuló pædagogiai elmélet, most nem vitatom.

A könyvnek a közvetlen akaratnevelésről szóló utolsó része szintén merőben Herbart nyomdokain halad. Mindaz, amit Roehrich a jellem objektiv és szubjektiv oldalairól, az utóbbi nevelésének nagyobb jelentőségéről, az akarat emlékezetéről, a jellemnevelés eszközeiről mond, nem egyéb, mint Herbart tanainak interpretálása. Meg lehet engedni, hogy e fejezetek jól vannak megírva, bár a részletesebb kifejtés elkelt volna. Ehelyett a szerző tulságos bőven fog-

lalkozik az ethikai normákkal s különösen a legfőbb jó mivoltával: Platon, Kant, Schleiermacher és Herbart idevágó tanaival, hogy utóbb oly megoldáshoz jusson, mely végső elemzetben szintén nem egyéb, mint Herbart öt gyakorlati eszméjének háromra való redukálása.

Egészben véve Roehrich vállalkozását (könyve formai jelességeinek teljes elismerése mellett) nem lehet kedvezően megitélnünk. A herbarti pædagogiát jobban megértetnie, vagy tovább fejlesztenie nem sikerült, s a herbartianizmus szándékos elpalástolása, mely mindenütt felötlik, nemcsak visszatetsző, hanem következményeiben a rendszer egységének ártalmára is van. Ha Roehrich könyve címlapján a herbarti alapokra való helyezkedést kifejezetten bevallotta volna, kedvezőbben itélhetnők meg művét: a herbarti pædagogiába való bevezetésnek tekinthetnők s mint ilyent készségesen ajánlhatnók. *F. E.*

*

Albert Leclère, L'éducation morale rationelle. Paris. Hachette. 1909. — (XII+291. l.)

Aki nyitott szemmel nézi korunk nevelésügyi mozgalmait s a nevelés elméletének újabb irodalmát, azonnal észreveheti, hogy az erkölcsi nevelés kérdése az érdeklődésnek mennyire a homlokterébe van állítva. Bizonyos, hogy ez a tény csak egyik kiágazása a jelenkor általános szellemi irányának, mely az életet több erkölcsi tartalommal igyekszik megtölteni. A művelődésnek mesébe illő haladása egyre kirívóbbá teszi a társadalom erkölcsi sebeit, s az emberiségnek kényesebb ízlésű és jobbik része lázasan kutatja azokat az orvosszereket, melyekkel meg lehetne gyógyítani a morális bajokat s erkölcsileg széppé lehetne varázsolni az életet. Másrészt a szorosan vett pædagogiai téren mindig többen és többen vallják azt az elvet, hogy a tanítás anyagának ethizáló hatásával nem lehet beérnie a nevelésnek. A győzelmesen előrenyomuló voluntarismus egyre jobban kikezdi a képzetkörök szövedékéből fakadó erkölcsi akarat erejébe vetett hitet s a nevelés elméletírói új forrásokat iparkodnak felfedezni, melyekből jobban lehessen táplálni a felnövekvő nemzedék erkölcsi akaratát.

A címül írt könyv is az erkölcsi nevelés kérdésével foglalkozik széles alapon és magas szociologiai szempontokra emelkedve. Mélységes meggyőződéssel hirdeti az emberiség erkölcsi megújhodásának szükségességét s a társadalom jövendő eszményi formáját abban látja, hogy az állami hatalom beavatkozása minél szűkebb körre szorítkozzék s az erkölcsi tekintetben lehetőleg tökéletes emberek egyesült erővel kormányozzák és vigyék előre a társadalmat egy szebb jövő felé.

A társadalom jólléte szervesen össze van nőve a bűncselekmé-

nyek meggátlásának súlyos problémájával, ennélfogva a társadalom jóllétének legelső föltétele az erkölcsi nevelésnek gyökeres átalakítása. Így kapcsolja bele tárgyát a szerző egy általánosabb szempontba s kitűzi elmélkedésének célját: rá akar mutatni egy és más utakra és módokra, melyekkel ki lehet ölni a rossz csírákat és fejleszteni lehet a jókat a gyermek, az ifjú s a felnőtt ember lelkében. A jövő, boldogabb társadalomnak éles körvonalú jellemekre van szüksége, olyan férfiakra, akik képések minden alkalommal önállóan, gyorsan és erős elszántsággal, de észszerűen határozni, akik mindvégig következetesek maradnak önmagukhoz s azokhoz az elvekhez, melyeket habozás nélkül, ha kell, akár rettenthetetlen hősiességgel is követnek.

Finom történeti érzékkel van megírva és fejlett elemző látásról tanuskodik Leclère művének az a fejezete, melyben nyomon kíséri az eszményi ember tipusának az európai történelem folyamán való fejlődését. A zseniális görög nép megteremtette a szép és jó ember eszményét. A középkor ideálja a szent, az erkölcsiség, még pedig főleg egyéni erkölcsiség egyik formájának magasan álló, de egyoldalú megtestesítője. A középkorra visszahatásként beköszöntő renaissance új eszményt dob a fejlődés árjába: a humanizmus eszményét. Hogy mindjárt az újabb korra térjünk át, a XIX. századnak a tudomány és társadalmi igazság volt az eszménye, míg a XX. század ideálját talán az emberi szolidaritás, a szoros együvétartozás és a közösség érzésében kell keresni.

E történeti áttekintés előrebocsátása után sorra vizsgálat alá veszi Leclère az erkölcsi nevelésnek egyes tényezőit és fokozatait. Külön fejezetet szentel a családnak, mely a közfelfogás szerint is legnagyobb szerepet játszik az erkölcsi képzésben. Ez az az anyaföld, melybe visszanyúlnak a jellem fájának gyökerei. Az erkölcsi nevelés a családban nagyon közvetett módon és egész mechanikusan kezdődik. Rendhez szoktatjuk a gyermeket, nem engedjük meg, hogy szeszélyes zsarnoka legyen környezetének. Éreztetjük vele, hogy vannak normák, melyek uralkodnak fölötte, vannak egyének, kikhez alkalmazkodnia kell, szóval beleoltjuk a rendnek és más embereknek tiszteletét. Ilyen primitiv eszközökkel kezdi meg a család a kis gyermek erkölcsi nevelését, mely lassanként mindig szövevényesebb problémák elé állítja a szülőket. Ki ne tudná azonban, hogy a legtöbb szülő nagyon is ötletszerűen, találomra vágja ketté ezeket a problémákat, nem gondolkozik rajtuk. Leclère azt véli, hogy nagyot lehetne lendíteni az erkölcsi nevelés ügyén, ha sikerülne a családfőket tudományos egyesületekbe tömöríteni, ahol a szülők arra illetékes emberek vezetése alatt megbeszélhetnék tapasztalataikat, kicserélhetnék nézeteiket s neveléstani könyveket és folyóiratokat forgathatnának. Ez az

eszme nem új. Némileg már testet is öltött a szülői értekezletek formájában, melyek azonban nem mindenütt tudtak gyökeret verni. Bizonyos fokú optimizmussal (s ez mindig szükséges ahhoz, hogy higgyünk a haladásban) kétségkívül sok jót remélhetni a szülőknek akármilyen módon történő pædagogiai iskolázásától.

A család után az iskola tehet legtöbbet az erkölcsi nevelés érdekében. Mivel pedig az iskoláknak egy része úgyszólván mindenütt az állam kezében van, önként felvetődik az a kérdés, mennyiben folyhat be jogosan az állam az ifjúság erkölcsi nevelésének irányításába. Ennek a kényes és a franciáknál sokat vitatott problémának taglalása közben erősen hangsúlyozza a szerző, hogy igazában nem az állam, vagyis az ország polgárainak összessége szabja meg az állami iskolák nevelésének irányát, hanem csak a kormány, vagyis mindössze néhány polgár, kik esetleg nagyon is véletlenül kerültek az állam élére. Ennek a ténynek figyelembe vételével és egyéb megfontolások alapján Leclère szerint nagy általánosságban úgy áll a tétel, hogy az erkölcsi nevelés tekintetében az állam nincs följogosítva arra, hogy a családok fölött pædagogiai zsarnokságot gyakoroljon, sőt az iskolai nevelésre kiterjeszthető jogai is csak korlátoltak. Ez mindenesetre igen szabadelvű fölfogás.

Az iskola tanulmányi anyagából az irodalmi, művészeti és történeti oktatás nagyon hathatós közvetett eszköze az erkölcsi nevelésnek. Végzetes hiba volna, ha valaki ezt a három tanulmányi ágat pusztán az erkölcsfejlesztés céljának szolgálatába akarná hajtani. Viszont azonban nagy mulasztást követne el az is, aki elfelejtené gyümölcsöztetni az irodalomban, művészetben és történelemben található erkölcsi vonatkozásokat. Leclère korántsem ringatja magát abban az illusióban, hogy a remekírók és más nagy művészek alkotásainak tanulmányozása csalhatatlan módja az erkölcsi tökéletesedésnek, de helyes tapintattal mutat rá arra az ethizáló erőre, mely a humaniorákból a nevelő kezén kiáradhat. Az irodalmi művekkel kapcsolatban szó lehet minden emberi dologról, a legkülönfélébb eszmékről és szellemi áramlatokról. Az idegen irodalmakkal való foglalkozás fejleszti az emberi összetartozás érzését, közelebb visz az idegen ország fiaihoz s lenyesi rólunk a faji és helyi balítéletek és elfogultság fattyúhajtásait.

Tagadhatatlan, hogy az esztétikai élvezetek iránt való fogékonyság föltételezi a lelki életnek bizonyos nagyobb fejlettségét és finomságát, arról azonban vitatkozni lehetne, vajjon a szépérzék fejlesztése az erkölcsi érzék fejlődését is előmozdítja-e egyúttal. Pedig vannak rajongó műremekimádók, akik nemes hevületüktől elragadtatva azt állítják, hogy a milói Venusnak hosszas szemlélete vagy a

zene hangjától kísért ritmikus táncmozgás erkölcsileg jobbakká, altruistábbakká tesz bennünket. Ámde ez merő képzelgés! Ugyanilyen túlzó légvárelmélet a tudomány erkölcsnemesítő hatásának dogmává tétele is. A higgadt vizsgáló nem vonja kétségbe, hogy a természettudományoknak vannak olyan elemei, melyeket közvetve értékesíteni lehet ethikai célra, de aki ennyit készséggel elismer, még nagyon távol van attól a véglettől, hogy vérmes reményeket tápláljon a természettudományi oktatásnak moralizáló ereje felől. Mindazonáltal a természettudományi oktatásban sem szabad beérni az ismeretközlés puszta céljával. A nevelő szándék háttérbe szorulhat időről-időre, de nem szabad állandóan ködbe burkolóznia. A tanítói pályára készülőket úgy kell vezetni, hogy megérezzék és föl tudják használni a természettudományi oktatásban kínálkozó jellemképző mozzanatokat. A természettudományoknak egyébként nemcsak a szorosan vett anyaga, hanem története s egyes kiváló tudósok életrajza is bőven ad alkalmat közvetett erkölcsi nevelésre.

Minden pædagogusnak számolnia kell a vallásosság nevelő hatásával is, mert a vallások pszichikai és szociologiai valóságok. Nyilvánvaló tehát, hogy a vallásellenes nevelést csak kárhoztatni lehet. Azonban magát a vallási oktatást és nevelést Leclère szerint a családokra, hitközségekre, egyházakra kell bízni, az államnak s az iskolának ebben a tekintetben közömbösnek kell maradnia. Ahol ugyanis nagyon eltérő vallási meggyőződésű szülők gyermekei vannak együtt, ott a tanító csak a semlegesség árán érheti el, hogy senkinek a hitét meg ne sértse. Az államnak sem a vallásokat, sem a hitetlenséget nincs joga üldözni. A vallásos szülőknek viszont jogukban áll, hogy fejleszthessék gyermekeiknek vallásos érzelmét, de lehetőleg tartsák tiszteletben a növekvő gyermeknek vallási szabadságát. A nem-vallásos szülőknek pedig nincs joguk erőszakkal kiölni gyermekeik lelkéből a vallásos hajlam nyilvánulásait.

Az állam a maga részéről a jogi oktatás formájában járulhat hozzá az erkölcsi neveléshez. Megfoghatatlan azonban, hogy ámbár a törvénynek nem-tudása senkit sem mentesít, az oktatás ügyének intézői mégis alig gondolnak a jogi ismeretek elemeinek népszerűsítésére. De ha a gyakorlati szükséget nem tekintjük is, nincs oktatás, mely jobban fejlesztené a felelősség érzelmét s ez fűzi össze a jogi oktatást az erkölcsi neveléssel. Fölösleges hangoztatni, hogy ennek a nem-szakszerű jogi oktatásnak nem szabad száraznak és mechanikus formájúnak lenni.

A filozófia útján is mindenkinek kell erkölcsi oktatásban részesülnie. Akik nem végeznek középiskolát, azoknak ismereteit a szabad oktatás van hivatva ebben a részben kiegészíteni. Evvel kapcso-

latban felveti Leclère azt a kérdést, mennyiben lehet szabad kezet adni a filozófia tanárának. A válasz nem egyszerű, mert egyfelől a tanárnak jogában van megkövetelni, hogy ne kelljen meggyőződésével ellenkezőt hirdetnie, tehát hazudnia tanítás közben, hiszen ezt a nevelőtől lehetetlenség még kívánni is, másfelől viszont az állam jogosan elvárhatja a tanártól, hogy tiszteletben tartsa tanítványa szülőinek meggyőződését. Ebből a dilemmából nincs más kivezető út, mint ha a tanár becsületes tárgyilagossággal előadja az övével ellenkező nézeteket is és ismerteti a saját érvelésével szemben felhozható ellenvetéseket.

A serdülés kora, ez a pszichologiailag alig ismert kritikus időszak, fontos időpont a társadalmi nevelésben. Némi túlzással azt mondja a szerző, hogy ebben az életkorban mindenki abnormis s ezért itt a pædagogiának szövetkeznie kell a pszichiatriával. Különösen két bűntől kell óvni a serdülő ifjúságot: a dorbézolástól és kicsapongástól. Erre a célra alkoholellenes és tisztasági ligák alakítását ajánlja Leclère. Az utóbbiaknak sikerében bizonyára kevesen bíznak, azt azonban mindenki tudja, hogy a különféle egyesületekben és körökben való foglalkoztatás jótékonyan leköti az ifjú energiáját s ezzel megmentheti a rossz útra tévedéstől.

Egy egész fejezetet szán Leclère a hadseregnek, mint népművelő és nevelő intézménynek. Valóban itt van már az ideje, hogy a hadseregeket, melyek minden népnek annyi millióját emésztik föl, ilyen szellemben fogják föl azok is, akik a kaszárnyák életét intézik. Csakhogy akkor a tisztnek igazi néptanítóvá kellene válnia, aki leereszkedik embereihez, érdeklődik magánviszonyaik iránt s mindenféle civil ismeretekre tanítja őket, sőt — udvariasan bánik velük. Azonban ennek az eszménynek megvalósulása még nagyon távoli jövőnek a zenéje. A katonai szolgálatnak erkölcsi nevelő hatását abban véli megjelölni Leclère, hogy a katonáskodás megérezteti az emberrel az erkölcsi imperativusnak kérlelhetetlen erejét, hozzászoktat a fegyelemhez, saját akaratunknak a másé alá rendeléséhez, egész egyéniségünk megtagadásához, a törvénytisztelethez, a közérdek szolgálatához. A félbarbár ujoncra kétségkívül van a katonai szolgálatnak bizonyos pallérozó hatása, de egyébként a szerző tételéhez igen sok megjegyzést lehetne fűzni.

A különféle szövetkezetek és egyesületek, ha az összetartozás eszméjét szolgálják, kitünő eszközei a felnőttek erkölcsi nevelésének, ennélfogva célszerű már az ifjakat is belevonni az egyesületi életbe. Továbbá a mások által kapott nevelésnek mindenkiben fel kell ébresztenie az önnevelés vágyát. Ennek célja az egyéni tökéletesség elérése. Az összevelés nincs alávetve azoknak a korlátozásoknak,

melyek a mások által való nevelést különböző okoknál fogva lenyűgözik, ezért az összevelés köre sokkal tágabb, eredményei hasonlíthatatlanul nagyobbak lehetnek. Az eszmény itt abban áll, hogy minél több ember legyen értékes egyéniség, minél többen tartozzanak a társadalom *élite*-jének csoportjába.

A feminizmusért lelkesedő, de a végleteket egyáltalában nem hajszoló szellemben van megírva a nők erkölcsi neveléséről szóló fejtegetés. Az *erkölcsi orthopaedia* című fejezet pedig hangsúlyozza, hogy az erkölcsileg abnormis vagy beteg gyermekeket különös figyelemben kell a társadalomnak részesíteni. A pædagogiában s a törvényszék előtt a pszichologus-orvos a jövőben elsőrendű szerepet van hivatva betölteni. A fiatalkorú bűntettesek részére tudvalevőleg máris vannak külön gyermekbíróságok, de szükség van még a mostaninál nagyobb számú javítóintézetre, kórházra, a gyógyíthatatlanok számára pedig menedékhelyekre.

Leclère műve igen magas szempontból vizsgálja az erkölcsi nevelés nagy problémáját s tárgyának lehetőleg minden vonatkozását szemügyre veszi. Ez a magas szempont biztosítja fejtegetései színvonalának emelkedettségét. Mint a nevelői hivatásért őszintén lelkesedő pædagogus tág perspektivát tár fel előttünk és nemes eszményi célokat tűz elénk evvel a könyvével, melynek minden sorát az a meggyőződés hatja át, hogy a filozófiailag képzett pædagogusra fontos szerep vár a társadalmi jóllét megteremtésének nagy munkájában.

Dr. Nagy József.

*

Wetekamp: Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres von Professor W., Direktor des Werner-Siemens-Realgymnasiums zu Schöneberg. Berlin. Zweite stark vermehrte Auflage nebst einem Anhang: wie ich die Idee der Selbstbetätigung in 1½ jähriger Schularbeit durchzuführen suchte, von Paul Bechert Vorschullehrer. Und 16 Tafeln. Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig 1911.

E könyv első sorban ama tapasztalatokról számol be, amelyeket szerzőnk az önműködés gyakorlásával — melyet ő «Werkunterricht»-nek nevez el — a berlini Siemens Werner után elnevezett reálgimnáziumon az 1904—1906-diki években ért el. Ezen iskola most egyelőre két osztályból és három előkészítő osztályból áll. Az intézet élén Wetekamp áll, ki a fentemlített műnek szerzője is.

Wetekamp mindenekelőtt elitéli azon szülők eljárását, kik gyermekeiket még iskolaköteles koruk előtt olvasni, írni és számolni tanítják és így a nyilvános iskola tanítását megelőzik. De hogyan

hidalható át az iskola és az otthon között való átmenet? — kérdezi már most a szerző. Maguk a gyermekek adják meg erre a legjobb útmutatást; csak azt kell leginkább a gyermekeknél megfigyelni, ami náluk sohasem nyugszik, t. i. a szájat és a kezeket. Tehát első sorban ezen körülményt kell tekintetbe venni a föntemlített átmenetnél. Igy szerzőnk nagyon kikel az ellen, hogy a gyermekeket összetett kezekkel hagyjuk ülni az iskolában, ami természetellenes és így egészségellenes is; a gyermekeknek nagy kín, ha folytonosan hallgatniok és a tanítást figyelemmel kell kisérniök, azért a legtermészetesebb az volna, hogy a tanuló kérdezzen, a tanítók pedig ezen kérdésekre feleljenek.

Szerzőnk tanítási módját a következőkben foglalja össze: A gyermekeket, amennyire csak lehetséges, önműködésre kell serkenteni és a szótudás mellett a tapintási és izomérzék különös ápolása által a tárgytudást és ezáltal a valódi szemléltetést is elő kell segíteni.

Wetekamp ezen módszerével szép sikert is ért el, amit a könyvében közölt hírneves pædagogusoktól és érdekelt szülőktől származott hálalevelek is bizonyítanak.

A könyv végén Bechert Pál, a Siemens Werner előkészítő iskolának egyik tanára, részletesen beszámol az iskolában dívó módszer eredményéről, melyet a szerző a könyvhöz csatolt 16 illusztráció segítségével még világosabbá tesz. *Téri József.*

*

Offner: Die geistige Ermüdung. Berlin, 1910. 88. lap.

Ez a kis összefoglaló munka kitünő szolgálatot tesz annak, aki a szellemi kifáradás szolgálatára és mérésére vonatkozó munkálkodásokat s ezekből folyó pædagógiai következtetéseket megismerni akarja.

Szerző először is kimutatja, hogy a szellemi kifáradás a testi kifáradással teljesen analog folyamat; azután pedig a physiologiai és psychologiai vizsgálati módszerekkel foglalkozik. Minket azonban inkább e vizsgálati eredmények pædagogiai értékelése érdekel.

Először is fontos szerepet játszik a szellemi kifáradásban az életkor. A pubertás korában pl. a szellemi kifáradóképesség tetemesen növekszik, célszerű tehát ez időszakban a tanulók szellemi munkáján könnyíteni. Miután a pubertás kora a két különböző nemnél különböző időszakra esik, a koedukáció e korban nem helyeselhető. A tanórák általában túl hosszúak; nincs racionális ok arra, hogy egy tanóra épen 60 percig tartson, 40 perc Offner szerint nagyon is elég. Az utolsó vagyis 5-ik óra egy tanítási napban a szellemi munkaképesség szempontjából úgyszólván teljesen értéktelen. Az egyes tan-

órák közötti szüneteknek reggeltől délfelé fokozatosan nagyobbaknak kell lenniök. Célszerű volna továbbá, ha a hét közepén egy napon át szünetelne a tanítás. Ami a délelőtti vagy délutáni tanítás kérdését illeti, nagyobb szellemi munka végzésére a délelőtt mutatkozott jobbnak. A különböző tantárgyaknak, különböző szellemi kifárasztó képességük van, ami azonban egyénenként is változó. Az egymásra következő különböző tantárgyú tanórák jótékony hatást gyakorolnak és felfrissitik a szellemet, ha nem igényelnek tulságosan nagy munkát. A tornaórákat lehetőleg nem a reggeli órákra kell tenni, mert a testi munka szellemi téren is okoz kifáradást. — Mindezek nagyon fontos és gyakorlati szempontból hasznavehető pædagógiai következtetések.

Kifogásunk csak a szerző egy-két kifejezésmódja ellen van. Offner t. i. állandóan a szellemi munka *méréséről* beszél, holott ilyen mérés legalább quantitativ értelemben, — mint ezt maga is beismeri — eddig még nem lehetséges; ép ily kevéssé jogosult a *kifáradás koefficienséről* beszélni. E szavak könnyen megtéveszthetik az olvasót. *Dr. Lázár Szilárd.*

*

A. Hippius dr: Der Kinderarzt als Erzieher. Praktisches Handbuch für Eltern, Ärzte und Lehrer. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. München.

Az orvosok ujabban mindig nagyobb érdeklődéssel fordulnak a pædagogia kérdései felé. Belátják, hogy nekik is részt kell venniök a nevelők munkájában. A gyermeknevelés kérdéseiben hivatott tanácsadói a szülőknek egyrészt a pædagogusok, másrészt az orvosok, akik mindenekelőtt a fejlődő gyermek testi egészségére ügyelnek fel és arra vigyáznak, hogy annak normális fejlődését elősegítsék. A test, szellem és kedély azonban egymással szoros összefüggésben vannak, másrészt egyik fejlődése hat a másikra is, azért a pædagogusokra nézve nagyon fontos az élettan és a lélektan alapelveinek ismerete, a gyermekorvosoknak meg a pædagogiai alapelveket kell ismerniök, hogy feladatuknak jól és pontosan megfelelhessenek. Ha tehát az orvosok joggal követelik a tanférfiaktól és nevelőktől, hogy az élettant és lélektant tanulmányozzák, azt, legalább elemeiben, ismerjék, akkor másrészről az a követelés is jogos, hogy a gyermekorvos pædagogus is legyen. Az orvosok és pædagogusok között csak akkor jön létre megfelelő kapcsolat, hogy ha ezeket a feltételeket kellő módon teljesítik. Azt mondja Hippius, hogy az együttműködés ma még nincs meg teljesen az orvosok és nevelők között, különösen hiányzik ez a gyermek első életéveiben, amikor a gyermekkel pædagogusok hivatásból csak kivétele-

sen foglalkoznak, éppen azért kiváló alkalom nyilik itt a gyermekorvosoknak, hogy pædagogiai munkásságot fejtsenek ki.

Hippius munkájában arra törekszik, hogy gyermekorvos létére pædagogus is legyen. A nevelőmunkát a gyermek születésénél kell kezdeni, sőt már előbb, mert az anyának, ha azt akarja, hogy egészséges gyermeke legyen, bizonyos életelvek szerint kell élnie. Négy részre osztja művét szerzőnk: az első részben a csecsemőkorral, a másodikban a közömbös gyermekkorral (1—6 évig), a harmadikban (6—12—14 éves korig) a gyermekkorral foglalkozik, a negyedikben végül a pubertás időszakát fejtegeti. Mindig külön tárgyalja először a testi fejlődést, majd a lelkit, hogy azután tudományosan megalapozott igazságain felépíthesse a nevelés nagy munkáját, amelyet hasonlóképen két részre oszt, a test és lélek nevelésére.

Az anya táplálja-e gyermekét, vagy más, ez majdnem mindennapos kérdés. Az orvosok azonban határozottan az anya mellett döntenek. Az, hogy a dajka lelki tulajdonságai is átmennének a tejjel a gyermekre, ma még nincs bebizonyítva, de az biztos, hogy a dajka egyéniségéből kifolyólag nagyon is nagy hatással van a gyermekre. A gyermeket életének első éveiben a behatások egész sora éri, amelyek benne, mivel igen nagy a gyermek utánzási képessége, határozott egyéni tulajdonságokat váltanak ki. «Mosolyában hiven utánozza dajkája mosolygását, arckifejezésében pedig visszatükröződik környezetének arcjátéka, melynek hasonmása.» Ezért fontos az orvos tiszte, mert ő elfogulatlanul előre látja a hibás nevelés várható következményeit; azért a bajt a kezdet kezdetén orvosolnia kell már, nehogy később a baj sokkal bonyolultabb alakjával kelljen megküzdenie. Szó sincs róla, nagyközönségünk túlnyomó része azt hiszi, hogy a gyermeket az első évben nem lehet nevelni, amit azonban az orvosok megcáfolnak, mert bebizonyosodott, hogy a gyermekmenhelyeken és kórházakban a gyermekek fejlődése azért nem kielégítő, mert nincs ki érdeklődést ébresszen bennük környezetük iránt. De azért nem szabad a gyermeket szokások rabjává tenni. Helytelen dolog őt ideoda cipelni, karon vagy bölcsőben ringatni, mert «ha egynéhányszor kijár neki az a kellemetesség, arról, mint látszólagos szükségletről nem mond le egykönnyen és addig fog sirni és torkaszakadtából kiabálni, amíg kívánságát nem teljesítjük.»

Nagyon kell vigyázni arra is, hogy szellemét mesterségesen ne fejlesszük, agyát meg ne erőltessük, mert azok a csecsemők, akiket mesterségesen szellemileg koraérettekké teszünk, idegesek és gyengék lesznek, testi és szellemi beteges elcsigázottság mutatkozik náluk. Kiváló gondot kell a játékra fordítanunk, mert a játéktárgyakon gyakorolják a kis gyermekek látóképességüket.

A következő fejezetben tovább megy szerzőnk és újabb kötelességekkel terheli a gyermekorvosokat, akiknek gondoskodása kiterjed a cipőkre, hogy azok ne legyenek szűkek, sem vastag bőrből készültek, hanem kényelmesek, sőt nyáron át elég a szíjjal felkötött puszta talp is. Megállapítja, milyennek kell lenni a ruházatnak a harmadik életévig, majd az iskolaidő elkövetkeztéig. Nem hagyja ki a kalapot, meg a felöltőt sem. Ajánlja a szabadban való mozgást, továbbá külön gyermekszoba létesítését, ahol a kicsinyek zavartalanul játszhatnak. Csakhogy azt a szobát nem szabad teljesen alzárnunk a felnőttek szobáitól, mert akkor megszűnik a közösség érzetének felkeltése a gyermeklelkekben. Különösen figyelemre méltó, a mit a fogak ápolásáról, általában a tisztaságról, a tisztaság érzésének felkeltéséről mond. Minden szervnek leírja a rendeltetését és megadja az útmutatást, ahogyan azokat gondoznunk kell gyermekeinknél, illetve lassanként rá kell őket vezetnünk azok tisztántartására. Nincs olyan kérdése a testnevelésnek, amelyet meg ne világítana, a hideg és meleg fürdők, a test erősítésére szolgáló gyakorlatok, a szabadban való játékok, a gyermeksportok, a falun, tengerparton, hegyeken való tartózkodások, a bőr parazitái, élősködői ellen való védekezések mind sorban felvonulnak egymás után.

A lelki nevelés tárgyalásánál elitéli a kényeztető gyermeknyelvet, mivel a legtöbb gyermek nyelvhibája ebből a korból származik a hibás tanítás folytán. Szigoruan követeli, hogy éppen a gyermek érdekében hagyjunk fel ezzel a káros és veszedelmes szokással, mert nagyon sok kellemetlenségtől, keserű perctől megszabadíthatjuk így gyermekeinket. Figyelemmel kell megválasztani a gyermekek nevelőnőjét, tanítóját, mert a szellemi vezetést jórészben ők végzik. A képes könyvek kiválasztása sokszor az egész életre kihat, mivel a gyermek belőlük nyeri első élénkebb, színesebb benyomásait. Fejtegeti az általános erkölcsi nevelést, az utánzás és a szuggesztió hatását. Leírja a rendszeretetet, tisztaságot, a ruházat és lakás erkölcsi jelentőségét. Külön szól az egyetlen gyermek neveléséről, mivel a legtöbb szülő nem tudja, mint lehet és kell az egyetlen gyermeket okosan felnevelni. A test szempontjából bőven ellátják az egyetlen gyermeket, sőt rendszerint túltáplálják, amit azonban könnyen jóvá lehet tenni. Sokkal veszedelmesebbek a lelki nevelés terén elkövetett hibák. Szüleik folytonosan velük foglalkoznak, emiatt szellemileg rohamosan fejlődnek. Négy-öt éves korukban már «koravének» lesznek, úgy beszélgetnek, cselekednek, mint a felnőttek, hasonkorú gyermekek társasága nem kell nekik. Akaraterejük nincs, hisz akadályokkal soha nem küzködtek; öli őket az unalom, mert a gyermekjátékokban nem telik kedvük, a nagyok valamennyi mulatságában, szórakozásában pe-

dig még nem vehetnek részt. Ezek elesnek gyermekkoruk első szakától, amely hiányt később mindinkább érzik, úgy, hogy azt többé jóvátenni nem lehet. Ezért kell gondoskodnunk az ilyen gyermekek számára játszótársakról, hogy gyermekek társaságában nőjjenek fel.

Az iskolának kiváló fontossága van erkölcsi tekintetben is; már magának a tanításnak nagy erkölcsi súlya van, amit még megerősít a közös iskolai élet az ő külső és belső feltételeivel. A szoros iskolai fegyelem pontosságra és rendre szoktatja a gyermeket, a tanulás megkívánja és gyakorolja a kitartást, az alaposságot és a tudományos készséget. Mindenekelőtt azonban az iskolaállam egy kis világ magában véve, amely az iskolás gyermek világává lesz. A tanítók, tanulótársak egy nagy családnak látszanak előtte, akiknek közösségébe őt is felvették.

Erősen hangoztatja a szünidei utazások jelentőségét Hippius: Angliában, Németországban szép eredményeket értek el ezen a téren, csakhogy ott vannak megfelelő alapok, amelyekből az anyagi költségeket bőven fedezhetik. A tanulók soha sem vándorolnak maguk, hanem mindig egy vagy több tanító és tanár vezetése alatt. Határozott utitervük van, de azért nem annak lerobotolása a főcél, hanem az üdvös, szellem és testerősítő szórakozás egybekötve egy kis tanulással, a természet nyujtotta tapasztalatok gyüjtésével.

Szerzőnk szintén hive a tanulók felvilágosításának. Ámde ezt a kérdést még nem tisztázták manapság teljesen. Természetes, hogy a nemtörődömség «úgy is tudja» mondáselve nem vezethet bennünket, mert nagyon sok tanulót sodort már veszélybe tudatlansága. De a felvilágosítással is csinyján kell bánnunk, nem kell a gyermekeknek annyit tudni a nemi dolgokról, mint a felnőtteknek. Éppen azért lehet, sőt kell is a gyermekeknek (természetesen a szülőknek elsősorban) ezekről a dolgokról beszélni, csakhogy megfelelő helyen, megfelelő alkalommal és megfelelő nyelven. Az itt elkövetett hibának nagyon végzetes következményei lehetnek, azért csak az nyuljon hozzá ehhez a kérdéshez, aki magában türelmet és képességet érez.

A koedukáció kérdésében nem helyezkedik szilárd alapra, mivel vannak, akik dicsérik az általa elért eredményt, de akadnak ugyancsak kiváló pædagógusok, akik középfokon elvetendőnek tartják azt. Az elemi iskolákban a tapasztalatok szerint nem jár semmiféle veszéllyel.

A testi nevelés kérdésével az orvosokon, tornatanárokon kivül csak kevesen foglalkoznak a tanférfiak közül, már pedig teljes igaza van szerzőnknek abban, hogy a jó pædagógusnak nemcsak a pædagogia elveiben, hanem az élettan és lélektan törvényeinek ismeretében is otthon kell lennie. Hippius munkája könnyed, élvezetes olvas-

mány; megérdemli a tanulmányozást, mert általa nagyon sokoldalú ismeretre tehetünk szert. *Dr. Horváth Károly.*

*

Az 1910. évi középiskolai értesítők pædagogiai tárgyú értekezései.

Kétségtelen, hogy a pædagógia mezején ma hatalmas forrongások, nagy mozgalmak észlelhetők. Reform a jelszó az elmélet és a gyakorlat terén egyaránt. Az ujítók, a reformátorok oly örömmel termelik s vetik a piacra eszméiket a nevelés megjavítására, s oly erős követelést támasztanak egy új iskolafaj szervezése, az ú. n. jövő iskolája iránt, hogy sokszor még a tanult s komoly pædagogusokat is megtévesztik. E reformátorok legnagyobb része egyszerűen tabula rasa-t akar csinálni s a nevelés és oktatásnak nemcsak új épületet akar emelni, hanem a régi szilárd alapokat is fel akarja szaggatni és szétszórni. Ez ellen pedig mindenkinek, aki csak kissé komolyabban foglalkozott is a nevelés- s oktatásügy nehéz problémájával, tiltakoznia kell. Az elvégre helyes, hogy a régi épületet tatarozni, javítani akarjuk, de az helytelen, hogy ami rajta jó, ami ezerszeresen megállta a tűzpróbát, azt is szétszedjük s lomtárba vágjuk. A reformálók legtöbbje elfelejti, hogy az iskola s nevelés elmélete a fejlődés eredménye, s ennek hirtelen megtörése romba dönti magát az egész épületet a művelődés, a kulturális haladás kimondhatatlan kárára. De elfelejtik ezek a nagy ujítók azt is, hogy igen sok terv, tanács, miegymás, mellyel ők ötletszerűen állnak elő, az mind-mind megtalálható a mult kiváló pædagogusai műveiben. Csakhogy persze eszméket termelni, azokat világmegváltóknak kikiáltani hatásosabb, mint a pædagogia klasszikusainak örökbecsű műveibe behatolni, belőlük meríteni akkor, ha kétségeink támadnak.

Amily bizonyos az, hogy a reformálók legtöbbje túlzásokba esik, ép oly bizonyos másrészről, hogy a mai nevelés- s oktatásügyi szervezet javításra szorul. Az iskola s a mai társadalom között nincs meg a harmonikus viszony, a helyes kapcsolat. A társadalom elégedetlen az iskolával szemben. Ez az elégedetlenség, igaz, nagyrészt onnét is fakad, hogy a társadalom a modern életmódból eredő bajokat igen érzi, s mindezek orvoslását az iskolától, a neveléstől várja. Ezért fordul mind szélesebb rétegek figyelme a nevelés ügyével összefüggő kérdések felé. Erre alapítanak a pædagogiai reformálók, amikor ők is minden társadalmi bajnak forrásául az iskolát állítják. Ezzel az iskola hitelét a nagyközönség szemében megdöntik. S e ponton kezdődik a mi munkánk, a tanároké. Nekünk kell felvilágosítanunk a közönsé-

get, a szülőket, hogy mi az iskola feladata, hivatása, mit érhet el egyáltalán a nevelés terén?

Nekünk kell rámutatnunk azokra a túlzott követelésekre, lehetetlen pædagógiai elvekre, amelyek épen, mert oly tetszetősek, annyira könnyen megejtik a társadalmat. A társadalom, a nagyközönség, nem tud kritikai szemmel itélni, mert nem ismeri, nem is ismerheti a nevelés s oktatás súlyos problémáit. Nekünk kell őt ezekre népszerű módon rávezetni. A legalkalmasabb tér pedig az Értesítők. Kevés könyvnek van annyi olvasójuk, mint az Értesítőnek. Hisz minden szülő érdeklődik gyermeke fejlődése iránt, mindegyik szereti látni a műhelyt, ahol gyermekét formálják. Sajnos azonban, igen kevés Értesítő nyujt arra módot, hogy a szülők ebbe a műhelybe bepillanthassanak. Érdektelen értekezésekkel találkozunk (még szaktudomány szempontjából is) ahelyett, hogy azt adnák, ami után a szülők epedve szomjaznak. Csoda aztán, ha a szülők másokra hallgatva. az iskoláról, mint egy szükséges, elkerülhetetlen rossz intézményről beszélnek.

Ime, a mult évi értesítők pædagogiai értekezései! Néhány kevés kivétellel alig akadunk egy fontos, szinte életbevágó, pædagogiai vagy társadalmi kérdés fejtegetésére. Mennyi, de mennyi súlyos s nagy probléma vetődik fel egy év folyamán szülő, tanító, iskolaszervező, elméleti pædagogus előtt! Mennyi komoly, becsületes igyekezet, törekvés a tanítás javítására, a nevelés emelésére! Mennyi fáradságos küzdelem az iskolának jobbá, a nevelésnek hatékonyabbá tételére! Az értesítőkben ennek sehol semmi visszhangja!

Szinte azt kell gondolnunk, hogy tanárságunk minden erejét az anyagiakról folytatott keserves küzdelemben kimerítve, szárnyaszegetten, kedvetlenül löki félre a nevelés s tanítás új s nagyszerű problémáit. Reméljük, hogy ez a csüggedés nem lesz tartós! Reméljük, hogy nemsokára (az anyagiak rendezése után), a tanárság figyelme újult erővel fog az oktatás s nevelés ügye felé fordulni s aztán fokozott lelkesedéssel fog azoknak a kérdéseknek a megoldásához hozzálátni, amelyek nélküle sehogysem, vagy csak csonkán oldhatók meg. Kívánjuk ezt mielőbb, a magyar nemzeti kultura fejlődésének érdekében! Itt adjuk a mult évi értesítők pædagogiai értekezéseinek jegyzékét:

Általános paedagogiai cikkek.

Az igazságra való nevelés. (Pápai kath. gimn.)

Farkas Ignác: Tanulóink szellemi megerőltetésének okai. («A túlterhelés.») (Budapesti VI. ker. áll. főgimn.)

Frimmel Aladár dr.: A tanulásról. (Szűnidei olvasmány tanítványainknak. Budapest VIII. ker. áll. főgimn.)

Dr. Kausch Mihály: Iskolánk és a közönség. (Fehértemplomi áll. főgimn.)

Kiss Szerafin: Vádak a középisk. ellen. (Komáromi bencés főgimn.)

Kisparti János: Szociális levelek. (Levelek egy ifjúhoz.) (Váczi r. k. főgimn.)

Dr. Kornis Gyula: Modern nyelvek tanulása. Parenézis, különösen felsőbb osztályú tanulókhoz. (Budapesti IV. ker. r. k. főgimn.)

Králik László: A «Boy Scouts» az angolok legújabb ifjusági egyesülete.

Marosi Arnold: A valláserkölcsi nevelés és a természetrajz. (Székesfehérvári kath. főgimn.)

Schor Ernő: A nagyközönség és a pæd. (Beregszászi áll. főgimn.)

Dr. Szabó Ignác: Ifjúságunk ártalmas olvasmányai. (Wágner-féle gimn. Rákospalota.)

Varga Ignác: A társadalomnak szüksége van az ifjúság intenzivebb erkölcsi nevelésére. (Dévai áll. főreálisk.)

Dr. Zalai János: A nevelés kérdése. (Debreczeni áll. főreáliskola.)

Zombory Andor: Az ifjúság és a pornográfia. Jegyzetek a középiskolából. (Munkácsi áll. főgimn.)

Dr. Zimányi Dániel: Az élet és a középiskola. (A középiskola nevelő munkája az élet szempontjából. Budapesti I. ker. áll. főgimn.)

Módszertan.

Burján Károly: A filozófia a középiskolában. (Budapest, VIII. ker. áll. főgimn.)

Hadik Béla: Néhány szó a reáliskolai francia oktatásról. (Szegedi városi főgimn.)

Dr. Kálmán Miksa: A reáliskolai latinnyelvi tanítás újjászervezése. (Budapesti II. ker. áll. főreálisk.)

Kőhalmi M. Szevér: Nyelvtanításunk eredménytelenségének okai. (Szilágysomlyói kath. gimn.)

Lissák Jenő: A középiskolai számtan és algebra tanításának reformjáról. (Budapesti VI. ker. áll. főgimn.)

Palotay Antal: A középiskolai matematikai tanítás reformjáról. (Aradi áll. főreálisk.)

Dr. Pintér Jenő: Az első történeti óra. (Jászberényi áll. főgimn.)

Rabas Dezső: Tantárgyaink és tanításunk szelleméről. (Szegedi városi főgimn.)

Művészi nevelés.

Dr. Balogh György: A művészetnek, különösen az ének-zene tanítása a középiskolában. (Czeglédi áll. főgimn.)

Harsányi Lajos: A műizlés fejlesztése. (Zentai áll. segély. községi főgimn.)

Riethy Károly: A középiskolai énektanítás kérdése a művészi nevelés szempontjából. (Kolozsvári kath. főgimn.)

Testi nevelés.

Bernáth János: Testi nevelés az iskolában és a családban. (Budapesti X. ker. kőbányai áll. főgimn.)

Földvári Mihály: A játék nevelő hatása. (Nagyváradi premontrei főgimn.)

Szilágyi Gyula: Turistaság a nevelés szolgálatában. (Nagyszebeni áll. főgimn.)

Dr. Ozorai Frigyes.

KÜLFÖLDI SZEMLE.

Elemi iskolás gyermekek alvásideje. *Dr. Paul Mayer* berlini iskolai főorvos a **Zeitschrift für Schulgesundheitspflege** mult évfolyamában ismételten felhívja a figyelmet az alvás fontosságára, különösen a gyermekkorban. Vezetőszempontja ugyan csak az, hogy mikorra lehet tenni a reggeli tanítás kezdetét, de következtetései egyébként is nagyon érdekesek. A tanítás kezdetének megállapításánál szigorúan tekintetbe kell venni (1) a gyermekek fiziológiai szükségleteit az alvás tekintetében és (2) társadalmi viszonyaikat. A nem elegendő álom épúgy káros az iskolára, mint a tanulóra, mert amellett, hogy a nyugalom megrövidítése káros az egészségre, fáradt tanulókkal az iskola sem érhet el jó eredményeket. A fiziológiai szempontból való kártékonyság Manacëine és Weygandt kísérleteiből tűnik ki legjobban. Ezek a vizsgálatok ugyanis azt mutatták, hogy az álom hiánya legalább négyszer károsabb, mint az éheztetés.

Nincs teljesen egyöntetű nézet arról, hogy 6—12 éves gyermekeknek mennyi alvásra van szükségük. Pfaundler szerint 11—9 óra, Axel Key szerint 11—10 óra, Reudsburg szerint 12 óra a szükséges idő, de az angol szerzők szerint még több; pl. a híres Rugby iskola volt orvosa szerint $13^1/_2$—11 óra. Berlinben dr. Bernhard 6737 iskolásgyermeket vizsgált és azt találta, hogy az átlagos alvási idejük naponta 1·4 órával, tehát évente 608 órával kisebb, mint amennyit Axel Key kíván. Az öt évvel ezelőtt Angliában 8—12 éves gyermekeken végzett vizsgálatok is hasonló eredményt mutattak (napi 1·4—1·6 óra hiány. Meyernek az a véleménye, hogy városra és falura, sőt minden iskolafajra külön kellene a vizsgálatot végezni. De az angol vizsgálatok minden iskolanemre, valamint falura és városra egyaránt kiterjedtek és így valószínű, hogy nem sok lenne a különbség.

Későn fekvő gyermekek nagyon gyakoriak úgy Berlinben, mint Angliában a legfiatalabbak között is. Bernhard 1145 gyermekről (6—7 éves) állapította meg, hogy rendesen este kilenc órakor fekszenek. Meyer azonban nem említ olyan tényezőket, amelyeket az angol kutatások fontosaknak találtak. Először is a nyilvános mulatóhelyek az utcára vonzzák és ott tartják a gyermekeket, míg szüleik haza nem jönnek a munkából vagy kapuzárásig. Másrészről pedig ünnep előtt még tovább fennmaradnak a gyermekek, mint rendesen, ami szintén károsan zavarja az élet rendes ritmusát.

*

Tanácsadás a szülőknek. Az iskolába járó gyermekek szülői gyakran kerülnek nehéz helyzetekbe, összeütközésekbe, kétségekbe, amelyekben nem tudnak maguktól eligazodni. Nem mindig akarnak vagy nem tudnak az illető tanítóhoz vagy igazgatóhoz fordulni, mert attól tartanak, hogy elfogultságból nem fogják őket meghallgatni. De vajjon kevésbé elfogultak-e azok, akikhez ilyenkor fordulni szoktak, a többi szülők? Az ilyen esetek egyik csoportjában pl. a szülők azt hiszik, hogy gyermekükkel méltatlanság történt. Ilyenkor kellene valaki, aki megállapítja, nem nagyon jelentéktelen-e a dolog ahhoz, hogy sokat firtassák vagy ha nem így áll a dolog, felvilágosítaná a szülőt, hogyan jöhet létre a család és iskola közt a kellő megértés és kiegyenlítődés. A legtöbb szülő nem igen tudja, milyen iskolában fog legjobban boldogulni gyermeke, milyen iskolával éri el azt a célt, amelyet el akar érni, ilyenkor azután a helyes útbaigazítás nagyon elférne. Ilyen feladatokkal ajánlja a **Säemann** mult évi novemberi száma tanácsadóhelyek szervezését. De nagy tapintatot kíván az ilyen helyek szervezése; részt kellene benne venni néhány pedagógusnak (legalább egy-egy férfi- és nőtag az elemi iskolák és középiskolák tanári karából), néhány apának és anyának, egy orvosnak, egy pszichológusnak, egy jogásznak és a különböző felekezetek lelkészeinek. E tanácsadóhelyek feladata volna azután feivilágosítást adni a városban levő különböző fajta iskolákról, berendezésükről, felvételi feltételeikről jogosításaikról stb.

Az eszme mindenesetre megérdemelné nálunk is, hogy felkarolják, mert azt hiszem, sehol sincsenek a szülők nagyobb tájékozatlanságban, mint nálunk — és itt elsősorban a szegényebb osztályokra kell gondolni — gyermekeik iskoláztatásáról és arról, hogy mivel és miben segíthetik az iskola munkásságát.

*

A német tanítóképzés jelen állapota. Az elemi iskolák reformja tanítóképzés reformálásával kapcsolatos és ezen az utóbbi folyamaton Németország minden állama átesik lassankint. Az eddigi erodményeket és a jelen szükségleteit szépen világítja meg *Muthesius* cikke a **Säemann**-ban (1910. 589. l.). A legfontosabb szükséglet új művelődési forrásokat teremteni a tanítóság számára. A tanítóság vllágosan látja a maga célját: nemcsak a végrehajtás eszköze akar lenni az iskolában, hanem egészen kezébe akarja venni hivatása körét, a népiskolaügy vezetését és igazgatását, továbbá a jövő tanítónemzedék képzését is. Ettől a fejlődéstől erőszakkal visszatartani a tanítóságot nem lehet veszedelmes következmények nélkül. A tanító-

képzés elé ma már magasabb célokat tűztek. Ennek következtében a tanító könnyen megszerezheti a középiskolai érettségi bizonyítványt, akkor pedig hátat fordít annak a pályának, amely nem igér semmit a jövőre nézve. Így vesznek el az iskolára a tanítóság legértékesebb elemei.

A magasabb célokra törekvő tanítóképzés megvalósítása attól függ, hogy tudnak-e a tanítóképző intézetek megfelelő tudományos képzettségű tanerőket kapni. Ezt a kérdést a legtöbb német államban úgy oldották meg, hogy a tanítóképzők tanárainak képzését az egyetemre bízták. Ezekben az államokban a tanítóknak megengedték, hogy rendszeresen egyetemi tanulmányokat végezhessenek és egyetemi vizsgálattal zárhassák le ezeket a tanulmányaikat. Más irányú mozgalom keletkezett azonban *Max Brahnnak* egy cikke nyomán, amely a Deutsche Schule 1910 januári számában jelent meg. Brahnnak ugyanis az a véleménye, hogy a középiskolákra épülő egyetemen a tanítók nem találnák meg a helyes kapcsolatot az egyetemi tanulmányok menetéhez. A pædagogiai továbbképzésre pedig az egyetemeknek nincsen meg a kellő berendezések és intézmények. Ép ezért kellene Brahn szerint egy újfajta főiskolát szervezni, a pædagogiai akadémiát. Brahn terve nem új és a tapasztalatok nem szólnak mellette, úgy hogy nagyon sok kiváló pædagogus nyilatkozott ezen terv ellen.

Az egyetemtől független pædagogiai akadémia jelentőséget nyert egyrészt amiatt, hogy a poseni akadémia vizsgáló jogosítást kapott többek közt a következő tárgyakból: filozófia, pædagogia, történet, német nyelv és irodalom, természettudományok, francia és angol nyelv. Jogosítást ugyanezek a vizsgák nem adnak, de azért előrelátható lag sok tanító fog Posenbe menni vizsgázni. Másrészt azonban Poroszország most áll a középiskolai tanárképzés és tanítóképzőintézeti tanárok képzésének alapos reformja előtt. Hogy milyen lesz a megoldás, azt nem lehet előre tudni, de a német tanítóság feltétlenül olyan megoldást vár, amely valami módon kapcsolatba hozza az egyetemi oktatással a tanítóképzést. A tanítók is ugyanazon forrásból akarják nyerni tudományos továbbképzésüket, ahol minden tudományosan képzett ember nyeri a hivatására való előkészítést.

*

Románia középiskolaügye. A **Revue internationale de l'Enseignement** múlt évi hatodik füzetében *E. Constantinesco* ismerteti a romániai középiskolák tanárképzését és működését. A bukaresti és jassyi egyetemen pædagogiai előadásokat kell hallgatni a tanár-

jelölteknek, azonkívül részt kell venniök a pædagogiai szeminárium elméleti és gyakorlati munkásságában. Az egyetemi tanulmányok után gyakorló tanári tevékenységet kell folytatniok. Előadásokon hospitálnak, majd maguk is tanítanak; tanításukat a vezető tanárok és jelölttársak biráló megbeszélés tárgyává teszik. Az oklevél megszerzésének egyik feltétele két gyakorlati tanítás 24 órai készülés és a vizsgálóbizottság elé terjesztett tervezet alapján. Ha az okleveles tanárt hat év alatt nem nevezik ki, újra ki kell állania a vizsgálatokat. A kinevezések az oklevelek keltének sorrendjében történnek.

A tanárság «versengésének» fenntartása céljából Haret minister több intézményt szervezett: 1. Kétévenkint pædagogiai értekezleteket az egyenlő szakú tanárok és tanárnők között. 2. Háromévenkint igazgatói értekezleteket. 3. Külföldi tanulmányútra szóló ösztöndíjakat. 4. A modern nyelvek tanárainak hat havi szabadságot az illető nyelvben való tökéletesedésük céljából. 5. Az igazgatók kötelesek a tanítási órákon hospitálni és a testületek havonkint értekezletet tartani. 6. Tanfelügyelői látogatásokat és pædagógiai bizottságot.

A középiskolai tanárság társadalmi és közművelődési tevékenysége igen nagy. Tudós egyesületeket, könyvtárakat, népies énekkarokat alapítanak, kirándulásokat szerveznek a tanulókkal és szülőkkel, továbbá irodalmi társaságokat (önképzőköröket) vezetnek. Igyekeznek a család és iskola között mennél mélyrehatóbb kapcsolatokat teremteni. A hivatalos levelezés szülők és iskolák között ingyenes. Szülői értekezleteket tartanak. Állandó ellenőrzés alatt tartják azokat a családokat, ahol a vidéki gyermekek ellátásukat kapják. Munkásságuk nincs is eredmény nélkül, aminek egyik legszebb jele, hogy az iskolai ünnepeken a szülők nagyrésze is megjelenik.

*

Statisztikai adatok New-York közoktatásügyéről.

Az 1909/10. iskolai évre vonatkozó jelentésében dr. *Maxwell* superintendens a következő adatokról számol be. Az elemi iskolákban a tanulók száma az előző évhez képest 26,200-zal szaporodott. Az összes tanulók száma ebben az évben 747,223 volt; ezek közt 50,902 a középiskolai tanuló. Az iskolákban működő tanerők és tanfelügyelők száma 17.724. A közoktatásügyi kiadások 31½ millió dollárt (167½ millió koronát) tettek ki.

A jelentés azzal a kérdéssel is részletesen foglalkozik, miért vannak visszamaradt tanulók a newyorki iskolákban és ennek főokát abban látja, hogy a tanulók későn kezdenek iskolába járni. Egyébiránt örvendetes haladás tapasztalható a beiskolázás terén. A jelen

század első tizedében New-York lakossága 39%-kal gyarapodott, míg az iskolába járó gyermekek száma 57%-kal nagyobb, mint tíz évvel ezelőtt. Maxwell ezt úgy fejezi ki, hogy 1900-ban New-York 100 lakosa közül 12 járt iskolába, 1910-ben pedig 14.

A jelentés végén érdekesen tárgyalja Maxwell a tanítószemélyzet javadalmazását. Újabban erős az agitáció a nőtanítók részéről, hogy egyenlő fizetésben részesüljenek a férfitanítókkal. Ez a mozgalom mindinkább közeledik ahoz a ponthoz, hogy eredményes legyen és Maxwell valami gondoskodást akar, hogy ez a város terheit ne növelje váratlanul és túlságos mértékben. *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.

Második füzet (február): *Friedrich Rommel*, Ifjuságunk veszedelmes ellensége. — Professor Dr. *Adolf Vogeler*, A Kölnben, 1910 novemberében tartott jog- és államtudományi tanfolyam. — Dr. *August Madert*, A középiskolák közös alsó tagozata és az idegen nyelv. — Dr. *Karl Zugwurst*, Darwin Lamarck és azután még mi?

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *O. Flügel*, *K. Just* und *W. Rein*, Langensalza, 1910. XVII. Jahrgang.

Ötödik füzet (február): Dr. *G. Bagier*, Herbart és a zene (ötödik közlemény). — Dr. *Theodor Fritzsch*, Herbart és Schopenhauer. — Dr. *Th. Fritzsch*, Herbart meghívása Heidelbergbe. — Dr. *Nieden*, A gyermeklélektan a tanítóképzőben. — Dr. *Fr. W. Foerster*, Mégegyszer a tekintély és szabadság.

*

Archiv für die gesamte Psychologie. Herausgegeben von *E. Meumann* und *W. Wirth*. XX. Band. Leipzig, 1911.

Első füzet: *Eugenio Rignano*, Affektiv hajlandóságok mnemonikus keletkezéséről és mnemonikus természetéről. — *Ludwig Burmester*, Megjegyzések egy érzéki csalódáshoz. — *E. Meumann*, Ismerősségi és ismeretlenségi qualitás. — *F. M. Urban*, Megjegyzés az épen észrevehető különbségek módszeréről. — *W. Wirth*, A különbségi küszöb mérési módszereinek ismeretelméleti és mennyiségtani megokolásához.

Második füzet: *Friedrich Schubotz*, Adalékok a látótér ismeretéhez a tapasztalat alapján. — *Abraham Schlesinger*, A történeti néplélek-

tani fogalomelemzés módszere. — *W. Betz*, Képzet és beállítás II. Fogalmakról. — *Richard Hellmuth Goldschmidt*, Adalékok a művészet forrásának és fejlődésének kérdéséhez.

*

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Herausgegeben von *E. Meumann* und *O. Scheibner*, unter redaktioneller Mitwirkung von *A. Fischer* und *H. Gaudig*. Leipzig, 1911. XII. Jahrgang.

Második füzet (február): Dr. *A. Fischer*, A pedagógia helyzete a jelenkorban. — Professor *Fr. Naumann*, Játék és munka. — Professor *W. Münch*, Tanuló-tipusok (második és befejező közlemény). — Professor Dr. *E. Meumann*, A kombinatorius tényezőről az emlékezeti tipusoknál. — Dr. *A. Huther*, Kapcsolat a számemlékezet és a számolási értékelés között. — *James Reich*, Nevelés a ritmusra és a ritmussal Jacques Dalcroze módszere szerint. — *Jos. Klem. Kreibig*, Kísérlet az előadóteremben.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Im Verein mit *Dr. G. Anton* und *Dr. E Martinak* herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza. 1910—11. XVI. Jahrgang.

Ötödik füzet (február): *Kiadó*, Gyermekvédelmi ügyek. — *N. Widmann*, Hebegő és emlékezési zavarban szenvedő ifjú gyógypedagógiai kezelése. — *Backhausen*, Felvilágosítási tanfolyam a menhelyi nevelés szolgálatában. — *K. G. Szidon*, Kísérleti lélektani tanfolyam Budapesten.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1910. XV. Jahrgang.

Második füzet (február): *Robert Rissmann*, A munkaiskola. — Prof. Dr. *Paul Natorp*, Állam és egyház. — Dr. *Paul Bergemann*, Szüksége van-e a tudományos pedagógiának filozófiai alapra? — *Schwartz*, A német Hanzavárosok népiskoláinak költségei és tanítási eredményei.

*

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): Professor Dr. *Max Nath*, Titkos tanuló-

egyesületekről. — Professor Dr. *Ernst Sihler*, Visszapillantás az American Philological Association első négy évtizedére. — Professor Dr. *Wilhelm Wunderer*, Bajor gimnáziumi tanárok és tanulók görögországi útja 1910 őszén. — Professor Dr. *W. Münch*, Egy feledhetetlen porosz iskolaügyi tanácsos.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram.* Teubner. 1910. IX. Jahrgang.

Második füzet (február): *Robert Gyssling*, A magániskolák ügyének törvényes alapon való rendezése Poroszországban. — Professor *Martin*, A bajorországi felsőbbleányiskola-ügyről. — *Marie Kirchberg*, Anna Vorwerk emlékezetére. — Dr. *Hoenes*, A tanítói hivatás tragikuma.

*

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): Prof. Dr. *Hugo Oschinski*, Az olasz középiskolák reformja ügyében kiküldött királyi bizottság jelentése. — Dr. *Hermann Stoeckius*, Az anyanyelv ápolása a jezsuita rendben.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber, Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser.* Wien, 1910. XXXV. Jahrgang.

Második füzet (február): *Anton Nagele*, Új emlékirat és anekdotairodalom. — *Karl Emmerling*, Adalék a háromszög tanához.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von Dr. *Bastian Schmid.* IV. Band. Leipzig u. Berlin, 1910.

Második füzet (február): Dr. *O. Braun*, E. v. Hartmann természetbölcselete. — *Franz Rusch*, A csillagászattan az iskolában (befejező közlemény). — Dr. *Otto Rabes*, Mimosa pudica tenyésztése oktatási célokra. — Professor *Franz Weyde*, Egyszerű berendezés az eső idejének meghatározására. — *E. Wernicke*, A tanuló mint feltaláló.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement Supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet.* Paris, 1910. XXXI. Année. Vol. LXI.

Második szám (február): *E. Levasseur*, A gazdasági tények tör-

téneténck helye. — A közoktatásügyi költségvetés az országgyűlésen. — *L. Credaro,* Az iskolák és a közoktatásügyköri igazgatása. — A Francia Indo-China benszülöttei nevelésének reformja.

*

Revue Universitaire. Éducation—Enseignement—Administration etc. Secrétaire général: *Gustave Reynier*, Paris. 1911. XX. Année.

Első szám (január): *A. Ehrhard*, A berlini egyetem százéves-emlékünnepe. — *F. Lannay* et *E. Morand*, Néhány gondolat a latinra való fordításról. — *H. Bourgin*, Az iskola semlegessége és monopoliuma. — *F. Teutscher*, A nőnevelés némely hiányairól. — *Jeanne P. Crouzet Ben-Aben*, Középfokú leányoktatási értesítő. — *André Balz*, Havi krónika.

Második szám (február): *Gabriel Compayré*, Jelentés a középfokú leányiskolák tanári szakvizsgálatairól (humaniorák). — *Albert Malaurie*, Néhány szükséges javításról a történeti és földrajzi tanterven. — *Hubert Bourgin*, Az iskola semlegessége és monopoliuma. — *G. Delobel*, Jegyzetek a külföldi pedagógiai mozgalmakról: Németország. — *Jeanne P. Crouzet-Ben-Aben*, Középfokú leányoktatási értesítő. *André Balz*, Havi krónika.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1911. Nouvelle série. Tome LVIII.

Első szám (január): *F. Baldensperger*, Tolsztoj mint iskolamester. — *E. Boirac*, A nemzetközi nyelv kérdése. — *Bezard*, A francia magyarázatok egy osztálya. — *F. Teutscher*, A könyvhöz ragaszkodó tanítás. — *Ernest Rochelle*, Az iskolai segélyegyesületek nemzetközi szövetségének első kongresszusa. — *Elicio Colin*, Egy folyó tanulmányozása. — *Félix Hémon*, Két miniszter: Fortoul és Duruy. A tekintély uralma és a szabadelvű uralom. — *Ch. Jacquiau*, Az iskolák látogatottsága. — *Pierre Jaubert*, Látogatás a bâle-i kisdedóvókban.

*

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

Kilencedik és tizedik szám (november—december): *Ch. Méray* «Newton kéttagúja.» — *L. Tripald*, Számolás írásban és fejszámolás. — *G. Fontené*, Két megjegyzés az ötödik könyvről. — *A. Galotti*, Az előadó tanítás korlátozása a fizikában. — * * *, A Lycée Hoche villamos felszerelése. — Ve Année Paris, 1911.

Első szám (január): *Band*, Az elemi mennyiségtani osztály. — *E. Huguenard*, A szivattyúk. — *E. Brucker*, A kísérleti tudományok oktatása. — *M. H. Bourgin*, A középfokú leányiskolák tanterve.

*

Rivista Pedagogica. Pubblicazione mensile dell' Associazione per gli Studi Pedagogici. Fondata da *Luigi Credaro*. Direttori: *Paulo Vecchia, Italo Raulich*. Roma, 1910—11. Anno IV. Vol. I.

Második szám (február): *Giovanni Vidari*, A nemzeti eszme és az iskola. — *Pietro Romano*, Régi lélektan és új lélektan a pedagógiához való viszonyában. — *Tullio Tentori*, Az értelem túlterhelése és az iskolai órarendek. — *C. Tommaso Aragona*, Az oktatás, a nevelés és a tanítás anyagai (befejező közlemény). — *Giovanni Feretti*, Egy «osztálykönyvtár» története és tanúságai. — Prof. *Amilda Pons*, Hogyan gondoskodott Németország és Franciaország a középfokú leányiskolákról (befejező közlemény). — *Fazio Allmayer*, A klassikus mozzanat a modern lélekben.

*

The American Journal of Psychology. *Edited by G. Stanley Hall, E. C. Sanford and E. B. Titchener*, Worcester Mass. 1911. Vol. XXII. (Negyedévenkint jelenik meg.)

Első szám (január): *Frederic Lyman Wells*, Gyakorlási hatások a szabad asszociációban. — *Hikozo Kakise*, A megértés tudatos kísérőinek előzetes kísérleti tanulmányozása. — *Isador H. Coriat*, Az apraxia kórlélektana. — *Frank Angell*, Jegyzet néhány a reakcióidőt befolyásoló testi tényezőről, továbbá egy új reakciókulcs leírása. — *F.H. Safford*, Pszichometrikus működésekre alkalmazott mérések pontossága. — *H. L. Hollingworth*, A szundikálás lélektana. — *Ethel L. Norris* and *Alice G. Turiss*, A színek érzelmi értékének megítélésére gyakorolt fárasztó hatás. — *M. F. Washburn*, Jegyzet a színek érzelmi értékéről. — *W. T. Shepherd*, Tagolt hangokat megkülönböztető mosómedvék.

*

Education. A monthly magasine devoted to the Science, Art and Philosophy and Literature of Education. *Frank Herbert Palmer* Editor. Boston 1910—11. Vol. XXXI.

Ötödik szám (január): *Elmer E. Brown*, Az egyesült-állami egyetemek leckéje. — *Thomas Augustus Jaggar*, Új-Anglia kötelessége jelenleg a bennlakásos college-ekkel és public school-okkal szemben. — *Paul H. Hanus*, A college tanárainak képzése. — *Randall J. Condon*, Mire van szüksége az iskolának? — *David Snedder*, A középiskolai tanári oklevelek. — *Maud Elma Kingsley*, Ismétlő kérdések Dickens «Két város története» c. regényéhez.

Hatodik szám (február): *Charles F. Harper*, Hogyan szolgálhatja a középiskola eredményesebben a közösséget? — *Charles Welth*, A történettanítás jövője. — *Ernest B. Kent*, Kézügyesség és helyi ipar. A népiskola két utolsó osztályában bevezetendő tanfolyam. — *Charles Swain Thomas*, Az angol nyelv tanárainak új-angliai társasága. — *J. M. Greenwood*, Az iskolai és családi élet. — *Henry L. Upton*, A közoktatás problémája. — *Maud Elma Kingsley*, «Ismétlő kérdések a «Szentivánéji Álom»-hoz.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Rahway, N-J. and New-York, 1910. Vol. XXXVIII.

Második szám (február): *Nicholas Murray Butler*, Az alkalmatlan elemek lázadása. — *Herbert Weir Smith*, Graecia capta. — *Frank P. Whitney*, Elágazások a két utolsó osztályában. — *Harlan Updegraff*, A falusi iskola tökéletesedése. — *Lucy M. Salmon*, A történelmi gyűjtemény. — *Harry Morgan Ayres*, A «Master of Arts» fokozata. — A közoktatásügyi költségvetés képviselőházi vitája. — *C. William Prettyman*, Önkormányzat a Majna melletti Frankfurt mintaiskolájában. — *Edith N. Putney*, A mértan tanításáról.

*

School Science and Mathematics. A Journal for Science and Mathematics Teachers in Secondary Schools. Founded by *C. E. Linebarger*, *Chas. H. Smith*, editor, *Chas. M. Turton*, business manager. Vol. X. Chicago, 1910.

Első szám (január): *Willis E. Tower.* Kísérlet a középiskolai fizikai oktatásnak elkülönített osztályokban való nyujtására. — *William S. Franklin*, Bernoulli elve. — *Faith McAuley*, Az első évfolyam természettudományi anyagának és beosztásának meghatározása. — *E. J. Rendtorff*, Készülék Boyle törvényéhez. — *C. R. Mann*, Fizikai földrajz az általános természettudomány ellen. — *Vergil C. Lohr*, Fizikai kémia, mint a középiskolai vegytani oktatás alapja. — *H. D. Densmore*, Javaslatok középiskolai fiziológiai laboratorium felállításához. — *W. L. Eikenberry*, Az élettani oktatás kísérleti vizsgálatára kiküldött bizottság jelentése. — *Willard N. Clute*, Gyakorlati munka a mezőgazdaság körében. — *W. L. Eikenberry*, A változás mint a középiskola növénytani oktatásának tárgya. — *Willard N. Clute*, Középiskolai vagy college-beli növénytan? — *Fletcher Durrel*, A mértani hely problémája, a mértani oktatásban való felhasználásának megbeszélésével. — *Albertus Darnell*, A másodfokú egyenlet grafikus megoldása. — *Merton T. Goodrich*, A pozitív és negatív számok bemutatása. — *E. R. Hedrick*, Az elemi algebra tárgyának megválasztásáról. — *G. A. Miller*, Mennyiségtan és bálványimádás. — *G. W. Myers*, A chicagoi egyetemi középiskola két évi eljárása a mennyiségtani oktatás terén.

Második szám (február): *W. Whitney*, Milyen sorrendben kellene a természettudományoknak egymást követniök a középiskola tantervében? — *Anna C. Arbuthnot*, Fiziologia és a nemek egészségtana lányok számára a clevelandi «Technical High School»-ban. — *W. L. Eikenberry*, Vizsgálódás az élettan pedagógiája terén. — *F. C. Lucas*, Két kísérlet az állattani oktatásban. — *Willard N. Clute*, Középiskolai növénytani tanfolyamok. — *Stella S. Wilson*, Fizikai földrajz az élettannal szemben a középiskola első osztályában. — *Carl I. Knirk*, Ipari földrajz: jelentése, célja és tartalma. *Percy E. Rowell*, Általános természettudomány a fizikai földrajzzal szemben. — *Frank B. Wade*, Hogy igyekszem én egy vegyi képlet jelentését megtanítani a középiskola első osztályában? — *E. S.*

Bishop, Új módosítások régi fizikai kísérleteken. — *C. L. Vestal*, Olcsón összeállított ejtőgép. — *William E. Stark*, A mennyiségtan oktatása az Egyesült-Államok magán-középiskoláiban. — *Peter G. Gartland*, két kísérlet elemi iskolát végzett tanulókon.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Hivatalos nyugtázás.

1911. márc. 15. óta a következő befizetések teljesíttettek:

Kültagok befizetései:

1907-re: Tömöri Vilmos Zólyomlipcse.

1908-ra: Faragó Lajos Kaposvár. Kötse István Sárospatak.

1909-re: Faragó Lajos Kaposvár.

1910-re: Hegedüs Lajos Magyarhermány. Kiss Albert Igló. Köves Tivadar Bpest. Papp Sándor Garamkovácsi. Paskó Gyula Zólyom. Thaisz Lajos Losoncz. Várhelyi György Balassagyarmat. Zimányi Dániel dr. Bpest.

1911-re: Ambrózy Istvánné b. Barstaszár. Balla Béla Bpest. Brauner Lajos Csáktornya. Baja Aymand Miskolcz. Bartalus András Bpest. Bem Antal Hontkiskér. Eltscher Simon Nyiregyháza. Eisler Mátyas dr. Kolozsvár. Farkasfalvi Sarolta Bpest. Földes Rezső Rákosliget. F. Szántó Károly dr. Pozsony. Gombos Antal Vácz. Görk Gyula Abony. Gruppenberg F. H. Bpest. Horváth Jenő dr. Szolnok. Hellebrant Árpád Bpest. Hehelein Károly Szatmár. Händel Vilmos Selmeczbánya. Hittig Lajos Bpest. Herczeg Emma Rákosszentmihály. Hajkó László Brassó. Jablonkay Géza dr. Bpest. Kovács Alajos Bpest. Kronberger Miklós Nagyszeben. Kroller Miksa Zalaapáti. Kósa Vincze Szt. Endre. Kárpáti Sándorné Nagyenyed. Klepeisz Aladár Tuzsina. Kiss Albert Igló. Molnár Gyula Losoncz. Mende Jenő Czegléd. Nagy Béla Bpest. Nagy János Ujverbász. Ovardics Antal Csapod. Pálmai Lenke Sepsiszentgyörgy. Rajky Ferencz Magaslak. Sefcsik István Mármarossziget. Stanits Sándor Székesfehérvár. Sebők Gyuláné Bpest. Szalay Gyula Nagykőrös. Szabó Adolf Jászberény. Szukáts Károly Nagyszeben. Szukács János Balatonfüred. Szaleczki Miklós Érendréd. Szűcs Lajos Zenta. Téry József dr. Székesfehérvár. Ujsághy Géza Nagyszeben. Várhelyi György Balassagyarmat. Weinhold Károly Szászsebes. Zalai Mihály Székesfehérvár.

1912-re: Barna Mihály Budapest. Horváth Jenő dr. Szolnok (2 koronát). Zalai Mihály Székesfehérvár.

1913-ra: Zalai Mihály Székesfehérvár (2 koronát).

Lezáratott 1911 május 6-án.

*

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékok törlesztését a több ízben és legutóbb az 1911. évi I. füzettel 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 érdekéből 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.

XX. ÉVFOLYAM. 1911. JUNIUS—JULIUS. 6—7. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

Dr. FINÁCZY ERNŐ

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTI

Dr. WESZELY ÖDÖN



BUDAPEST

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1911.

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

Dr. Székely György: Az erkölcsi oktatás antinomiái. (II.) ... 321
Dr. Fest Sándor: A latin nyelv tanítása az amerikai High Schoolban. (II.) 331

Kisebb közlemények.

Dr. Lázár Szilárd: Az ergograph a kisérleti pædagogia szolgálatában 335

Irodalom.

Dr. Philipp Kálmán: A direct módszer. Ism. **Dr. Kaiblinger Fülöp** 342
J. Tews: Grosstadtpädagogik. Ism. **Teveli Mihály** ... 346
Millicent Mackenzie: Hegel's educational theory and practice. Ism. **Dr. Kornis Gyula** ... 348
Tischendorf: Präparationen für den geographischen Unterricht. Ism. **Dr. Horváth Károly** ... 351
Fr. W. Förster: A nemi élet etikája és pædagogiája. (Ford. Schütz Antal). Ism. **Dr. Nádai Pál** ... 355
Edward Stilgebauer: Die Lügner des Lebens III. Bildner der Jugend. Ism. **Harmos Sándor** ... 359
Adolf Ziechner: Herbarts Ästætik. Ism. **Dr. Nagy József** ... 363

Külföldi szemle.

A modern latin nyelvi oktatás. — Polgári iskolai tanítóképzés Svájcban. — A pædagogia pædagogiája. — A chicagoi egyetem és a középiskolák. — Fizikai gyakorlatok. *(K—n.)* ... 367

Külföldi szaklapok ... 373

Pædagogiai repertorium. Összeállította **Hellebrandt Árpád** ... 379

A **Magyar Pædagogia** a *Magyar Paedagogiai Társaság* megbizásából 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 díjuk 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.
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.).

MAGY. TUD. AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

AZ ERKÖLCSI OKTATÁS ANTINOMIÁI.

(Második, befejező közlemény.)

IV.

Mindezek alapján mi sem fogadhatjuk el egyszerűen a francia reformot. Mi Natorppal vagyunk egy véleményen. Az erkölcsi oktatásnak, az eszményi erkölcstannak *segítő-társra, érzületi alapra van szüksége* s ez az alap a vallás. Azért nem tudjuk elválasztani mi sem a kettőt egymástól. De már itt nyomatékosan hangsúlyoznunk kell, hogy ezt a kapcsolatot úgy fogjuk fel, hogy ne az erkölcs legyen alárendelve a vallásnak, mint a középkorban, hanem megfordítva. A vallás legyen szolgálója az erkölcsnek.

A vallásnak — meggyőződésünk szerint — gyökere mélyen lenyúlik az emberi tudatnak, lelki valónknak homályosabb rétegeibe, t. i. az érzésbe. A vallásnak alapja a saját végességünknek, tehetetlenségünknek, gyarlóságunknak sokszor kínos érzelme, egy magasabb hatalomtól, egy tökéletesebb valamitől való függésünknek az érzelme, nevezzük bár ezt a felsőbb hatalmat Istennek, vagy végzetnek, vagy világléleknek és ruházzuk azt fel személyiséggel, mint az Individualisták vagy valljuk is azt, amit a Pantheisták, hogy t. i. az, vagy ő minden egyéniséget mereven kizár.

A mi véleményünk az, hogy ez az érzés a vallásnak a primär eleme, azok a vallási képzetek, melyek végül a dogmákhoz, a különböző hitrendszerekhez vezetnek és azok a kultusz-cselekmények, melyekben a vallásos érzés kifejezésre jut, csak másodlagos, secundär elemek.

Ennek a vallásnak csak egy hitre, az Istenben való hitre van szüksége s mivel mi az újszövetségnek Istenfogalmát fejlettebbnek, megfelelőbbnek tartjuk az ó-szövetségénél, így eljutunk a keresztyén valláshoz és ennek képzetköréhez, illetőleg világnézetéhez.

Ez a vallás azonban interkonfesszionális, a mennyiben tisztán arra szorítkoznék, ami a vallásfelekezetek képzetkörében közös. Az iskola maga a hitvitáktól meg volna kímélve, mert a dogmatikus tanítás az egyház képviselőinek maradna fentartva. Igy önmagától elesnék a valláserkölcsi oktatás ellenségeinek az a tétele, hogy min-

den vallásoktatás felekezeti jellegű lévén, gyülölséget szít az emberek között s ahelyett, hogy az embereket az erkölcsi, tehát a legmagasabb társadalmi szabványokban egyesítené, elválasztja őket.*

Ellenkezőleg, az ilyen vallásoktatás a legalkalmasabb, semmi által sem pótolható eszköz volna arra, hogy az emberi közösséget, a társadalmi együvétartozás érzését a leghatalmasabban felébressze, ápolja és fentartsa. Hisz ez a vallás lényegéhez tartozik. A magyar költő, Tompa Mihály is kifejezést ád ennek: «A világ eltávolítja, az isten háza együvé vezeti az embereket. Külön célok felé futunk, javak után epedünk; más-másuton reméljük a boldogságot, melynek nyugtalan keresése közben, ha összeütközünk, felebarátainkkal gyakran elég gyarlók vagyunk letapodni reményeiket és romlásukon építeni fel saját szerencsénket. Az Isten házába egy gondolattal, egy közös czélból jövönk; ennek javaiért nem irigykedünk egymásra.

«A szent hajlék békében egyesít fedele alatt gazdagot és szegényt, hatalmast és gyámoltalant, boldogot és szenvedőt. A világban idegenek sőt ellenségek állanak egymással szemközt: atyafiak, testvérek, Istennek gyermekei vannak ott. (Tompa, Olajág.)

Natorp is így vélekedik:

Ezzel a népiskoláknak felekezetiességét, amelyet épen a legjobb és legegyenesebb lelkű tanítók gyötrelmesen éreznek, végkép megszüntetnők. És nemcsak azért, mivel az iskola mindenekelőtt a népé, azaz mint ilyennek a népegységet ápolnia és annak tudatát fentartania kell, hanem magáért a vallásért is: épen azért, mert a vallásnak kell képviselnie az embernek az emberrel való közösségét, a felekezeti szétválást legalább a gyermek lelkéből kellene távol tartani és nem kellene az abban való részességet általában a vallásosság feltételéül tekinteni. Ha magának a vallásnak kötelességszerű képviselői jutnának egy napon ama józan eszméletre, mennyire veszélyezteti az ő befolyásukat általában a felekezeti viszálynak folytonos szítása, akkor végre belátnák azt is, mennyire érdekükben áll az, hogy a habár vallásos, de felekezetnélküli népoktatásnak közös alapja adva legyen. Még egyszer említjük fel, hogy Angliában ez a felekezetnélküli vallásoktatás a népiskolában már szervezve van.

Sokan azt mondhatják: a nem dogmatikus vallásoktatás képtelenség!! Vagy azt mondják: ha a vallást megfosztjuk a dogmától, mi marad abból? Először is megmaradnak a bibliai történetek, melyek mint az emberiség gyermeki képzeletének termékei oly közel állanak a gyermeki lélekhez s annak semmi által nem pótolható

* L. Pauler Ákos: A pozitiv pædagogia alapelveiről. Magyar Pædagogia 1902. jan., febr.

szellemi táplálékot nyujtanak. Azután megmaradnak a vallás tételei is mint szimbolumok. Ha feladjuk is azoknak dogmatikus igényét, még mindig megmarad azoknak kettős igazsága, t. i. az erkölcsi és az esztétikai. Mert az, hogy a vallásos nézeteket megfosztjuk az elméleti tanoknak jellegétől, még nem szünteti meg azoknak erkölcsi tartalmát, amennyiben ilyent magukban foglalnak és ezen hatalmas tartalomnak az az egyszerűen gyermeki, mindenki által, még a legműveletlenebb által is hozzáférhető képzetformába való foglalata semmi más által nem pótolható esztétikai értékkel bír: t. i. az igazi szimbolumnak értékével. Mi óriási nyereséget látnánk abban, úgy a vallásra, mint annak a népre való hatására nézve, ha legalább a mindenkire nézve kötelező, tehát közös iskolában, a népiskolában csak ez a vallás, de ez a maga egész mélységében és magasságában taníttatnék, a dogmatikus tanítást pedig az egyházra hagynák, amely ezen tanításért különben egyedül köteles viselni a felelősséget.

Azonban az ellenkező nézetűek készen állanak az ellenvetéssel!

A bibliai történetek pædagogiailag értéktelenek, mert az erkölcsi felfogás — mely bennük rejlik — ellenkezik mai fejlettebb erkölcsi tudatunkkal.

E tételt többnyire a valláserkölcsi oktatás ellenségei úgy bizonyítják, mint Döring, a német ethikai művelődési egyesület egyik tevékeny tagja, hogy t. i. egyet kiragadnak a bibliai történetek közül s ezt szó szerint véve s nem jelképileg értelmezve igyekeznek kimutatni annak hibás erkölcsi magvát. Ez embereknek azonban nincs érzékük a költészet, a jelképi kifejezésmód iránt s tisztán a hideg kritikai ész bonckésével vagy a tisztán természettudományi felfogással közelednek e történetekhez.

Döring rögtön előveszi a bűnbeesésről szóló mondát. Mivel a legtöbb esetben ez a bibliai monda a támadásoknak céltáblája s mivel nagyon sűrűn fordulnak elő ugyanazon kifogások más gondolkodóknál is, ezt a kritikát egész terjedelmében közöljük.

«Isten az első emberpárnak megtiltotta, hogy a jó és rossz tudásának a fájáról egyenek.» Erre azt mondja jellemzően Döring: Ne tekintsük most azt a gyermek értelmét megzavaró kérdést, hogy az ismeretfának a gyümölcse, melyet meg lehet enni. Ami erkölcsileg aggodalmat kelthet, az, hogy épen a jónak és rossznak a megismerése a legelső isteni tilalomnak a tárgya, ami a megfontolt értelem előtt épen a helyes cselekvésnek a legszükségesebb és legnélkülözhetetlenebb feltétele. De rögtön hozzáteszi Döring, hogy a másféle magyarázatnak útját vágja:

«Ezt nem lehet úgy magyarázni, hogy Isten az első emberpár-

nak csak az engedelmességét akarta próbára tenni. Döring szerint ez a magyarázat ellentmondana az elbeszélés szavainak. Ez nyilvánvalóan téves állítása Döringnek, de ha igaz volna is, vajjon a költészetben a szavak egyszerű természettudományos értelméhez kell-e szigorúan ragaszkodnunk?! Milyen furcsa magyarázatok keletkeznek, ha a betűhöz, a szóhoz ragaszkodunk, eklatáns példája ennek az, mikor egy sárospataki fizika-tanár a protestáns egyházban használt Dávid-féle zsoltárokat és egyházi énekeket természettudományi szempontból vette kritikai bonckés alá!

A mi nagy költőnk, Madách is úgy értelmezi a tilalom megszegését, hogy azzal Ádámék tisztán az Istentől való elszakadásuknak adtak kifejezést.

Amit ezután mond Döring, azt senkisem írná alá, aki a bibliai történetet jól ismeri. A kígyó az evés következményéül az embernek a bölcseségét és az Istenhez való hasonlatosságot helyezi kilátásba és maga az Isten mondaná később, hogy ez, t. i. a jónak és a rossznak az ismerete és az Istenhez való hasonlatosság tényleg bekövetkezett. És Isten épen azért tartaná szükségesnek, hogy az embertől megvonja az élet fájának élvezését, nehogy az örök életre a halhatatlanságra nézve is hasonló legyen Istenhez.

Sokkal több igazság van már Döring azon ellenvetésében, hogy az Ádám és Éva büntetésének módja is ellenkezik a mi erkölcsi felfogásunkkal.

«Erkölcsileg megzavarja a gyermeket a büntetésnek a súlyossága és módja is, amely ezen ballépést követi.»

I. A büntetés súlyossága. Ádám és Éva, az őket külön ért speciális büntetés mellett közösen bünhődnek azáltal, hogy sorsukká lesz a halandóság és hogy kiűzetnek a paradicsomból.

Ez az elbeszélésnek szavai szerint nem tűnhetik úgy fel, mint a vétek arányában álló és ahhoz mért igazságos büntetés, hanem egy a maga jogaira féltékeny parancsolónak bosszúállása, különösen ha meggondoljuk, hogy ez a bünhődés nemcsak a tetteseket, hanem azoknak utódait is éri és így mindjárt az emberiség életének kezdetén egyeseknek egyetlen megfontolatlan cselekedete folytán az egész emberiségnek a jövendő sorsa megváltozik és fejlődésében egészen más irányba sodortatik. Hát nem támad-e fel a gyermeki lélekben a világ uralkodója hajthatatlan keménységének képzete, akinek mindentudásánál fogva ezt a szerencsétlen kimenetelt előre kellett volna tudnia és ezért őt illeti meg az ember nyomorúságáért való felelősség?!

Hát érdemes-e ezeket a Döring-féle feltevéseket egy ó-testamentomi történetet illetőleg cáfolni vagy ezeket redukálni?

És most jön Döringnek legnyomósabb ellenvetése. A büntetés módja. Ádám büntetése, hogy a paradicsomi semmittevéssel szemben arcának verejtékével kell munkálkodnia a mindennapi kenyérért. Holott modern felfogás szerint — kiált fel D. — a munka nemcsak az erkölcsi életnek leglényegesebb alapja, hanem az egyén boldogságának is kútfeje, tehát nem átok, hanem áldás! Az asszonyra nézve pedig a többek között az a gyanús és aggodalmat keltő kijelentés foglaltatik, hogy a férfi legyen az *ő ura?!*

És Döring rögtön le akarná fegyverezni az ellenkező véleményűeknek támadását. Talán érvekkel? Nem, egyszerűen nézetünk szerint is helyes szempont jogosultságának tagadásával.

«Ezen aggodalmainkat nem szűnteti meg az, hogy ha ezen bibliai elbeszéléseket kulturtörténeti szempontból úgy fogjuk is fel, — mint egy naiv, még éretlen, de tanulságos felfogásmódnak sajátságos és érdekes emlékeit.» (10. lap.)

Pedig nézetünk szerint ép így kell azokat felfogni és az iskolában magyarázni, ha ezen primitivebb felfogásmódnak a mi haladottabb, fejlettebb felfogásunkkal való összevetéséről van szó.

Ha Döringnek e bibliai történetre nézve igaza volna is, vajjon állana-e ez az összes bibliai történetekre, mikor közöttük olyan feltétlen becsűeket találunk, mint pl. a tékozló fiúról vagy Ézsau és a tál lencséről szólót és a többit.

De nincs is igaza Döringnek. A bibliai történetet is mint egészet kell felfogni, nem részekre szétvagdalni s így az mint szimbolum azt jelenti, hogy mikor az ember kilép a naiv természeti állapotból s a társadalmi állapotba megy át, már megszűnik rá nézve az, hogy tisztán azt cselekedje, ami neki jól esik, kezdődik rá nézve a jó és a rossz, megengedett és a meg nem engedett, az erkölcs által parancsolt és tiltott, azaz az erény és bűn. Az ember a maga lábára áll, keresztyén felfogás szerint választhat jó és rossz között, ami az Istentől való elpártolással összefüggésben van. Így magyarázzák ma már ezt a történetet, pl. Foerster a hires svájci pædagogiai író, Kabisch és a többiek.

Találóan mondja Barth a Döringhez hasonló magyarázókra: «A legtöbb modern világnézettel kérkedőnek céltáblája az a bibliai erkölcs, amely a civilizációnak még egy alacsonyabb fokához tartozik. Mindenki elég szellemesnek érzi magát arra, hogy Lázárnak feltámasztásán, ha az valóban megtörtént esemény akarna lenni — vagy Salomon király ezer feleségén — ha őt a vallás hősének fogjuk fel — ezeken a maga élcelő kedvét töltse.» (354. lap.)

Igen, a dolog nyitja abban van, amit Barth mond, hogy tudniillik a bibliai történetek egy része olyan erkölcsi felfogást fejez ki,

amely ma már meghaladott, elavult álláspontot jelent. Némely történetben a vallási szempont annyira előtérbe lép, hogy ennek az erkölcs áldozatául esik a mi mai felfogásunk szerint. Ezt ma már az egyház képviselőinek is el kellene ismerniök. Például a Sisera és a Jáhel története világosan mutatja azt a felfogást, hogy aki nincs az én hitemen, az nekem ellenségem, az ellenséggel szemben pedig semmisem bűn.[1]

Mindezen megfontolásokból pedig két dolog mintegy önkényt következik. Először is a bibliai történeteket pszichológiailag kell felfogni és értelmezni, mint a művészet termékeit. Rafælnak Madonnájában senki se látja a valódi, az igazi Istenanyát, Máriát, de vajjon mit von ez le a képnek művészi értékéből és páratlan esztétikai hatásából. Hisz erkölcs, művészet és vallás az emberi szellemnek azon revelációi, melyek vérrokonságban állanak egymással. Másodszor a bibliát ma már nem tekinthetjük olyan szent könyvnek, melyből világnézetünket, összes tudásunkat, életbölcseségünket meríthetnők. Különösen a gyermeknek nem való minden történet. Amint például Shakespeare összes műveit, vagy Jókainak, Mikszáthnak, Aranynak összes műveit sem visszük be az iskolába, így szelekciót kellene végeznünk magában a bibliában. Sajnos, nemcsak az egyház képviselői, hanem világiak, mint Tolsztoj is ragaszkodnak azon nézetükhöz, hogy a bibliát a maga egészében kell tanítani, abból sem elvenni, sem hozzátoldani nem szabad.[2]

A vallásoktatásnak tartalma a bibliai történeteken kívül tudvalevőleg a dogmatikai tanítás, az ú. n. katekizmus. De ha a mi modern szabadelvű theológiai álláspontunkon a dogmáknak tanítását — a régi értelemben fogva fel a dogmát — elvetjük, marad-e még e dogmákból valami?!

Mi a dogmákat épúgy, mint a bibliai történeteket pszichológiailag fogjuk fel, azaz úgy tekintjük, mint a szimbolumokat, mint a mély vallásos kedély művészi alkotásait. Barth Pál helyesen fejezi ki a mi nézetünket is: Az érzelmek csak kísérik a képzeteket, de azokkal nem azonosak. Érzelmek kísérték és hatották át a régi gyermeknépeknek mythologiai világfelfogását is és érzelmek övezik a mi modern tudományos világfelfogásunkat is. Ezek az érzelmek az általános emberihez tartoznak és lényegesek. De ebben a mythológikus

[1] A kanaániták vezére Sisera seregének a zsidóktól szenvedett veresége után menekülőben van. A törzsével békében élő Hébernek felesége, Jáhel behívja házába az elfáradt vitézt s mikor ez alszik, meggyilkolja.

[2] Meg kell jegyeznünk, hogy a katholikus álláspont nem ez. *Szerk.*

világnézetben az érzelmi elemeken kívül dogmatikai elemek is vannak, amelyeket ma már nem fogadhatunk el objektiv igazságoknak és amelyeknek objektiv érvényességét ismeretelméletileg nem igazolhatjuk. Ezek a dogmák a modern elméleti világnézetre nézve elvesztették jelentőségüket; ha ezek ennek ellentmondanak, akkor ez előtt hátrálniok kell. Érzelemértékük azonban akkor is megvan, mikor már megszűntek objektiv igazságok lenni. (Barth 351.)

Azok, kik a független erkölcstan tanításának hívei, egyrészt arra hivatkoznak, hogy ha a dogmákhoz kötjük az erkölcsi elveket, később a dogmákba vetett hitet a kialakult modern világnézet lerontván, a hitetlenség, a kétely az erkölcsi elveket is sujtani fogja s a növendék egész belső szellemi világa összeomlik s ő iránytű nélkül marad az élet zajló, viharzó tengerén, másrészt miféle erkölcs az, mely nem önmagáért cselekszi a jót, hanem hozományáért és a büntetéstől való félelemből tartózkodik a rossztól, még ha ez a jutalom a túlvilági üdvösség, vagy a büntetés a pokolbeli kárhozat is?

A mi felfogásunk mellett mind a két ellenvetésnek a méregfoga ki van véve. Például nem feltétlenül kell hinnünk a túlvilág létezésében és mégis fel lehet tartani a halhatatlanság eszméjét. Csak arra a felfogásmódra kell helyezkednünk, amelyet a Platón által megindított gondolatirányban legújabban Wundt és Paulsen bölcsészek, azután Rein és Foerster pædagogusok fejtettek ki.

Az idő nem a valóságnak létezési formája, hanem csakis érzéki szemléletünknek. Az tehát, ami ezen szemléleti formához kötött, tudatunkban úgy tűnik fel, mint egy az időben szétválasztott és egymásból folyó folyamat, az önmagában egy az idő felett álló meglévő, egy örökkévaló. A valóságnak minden mozzanata és így maga az emberi élet is a valóságban abszolut, vagyis örökké meglévő. Ezért nincs annak értelme, ha úgy gondolkozunk, hogy a halállal mindennek vége, az élet elmúlt és megsemmisült és az olyan, mintha sohasem lett volna. A halál az életet semmi módon sem semmisítheti meg; az, amit átéltünk, az a valóságnak örök és kitörülhetetlen alkotórésze és azt se meg nem másíthatjuk, se le nem törülhetjük az élet táblájáról, melyre minden fel van írva. Nem közel van-e ehhez az a gondolat, hogy aki az életet a magasból szemléli, mindent lát és mindent tud.

A halál tehát csak a földi élet fonalát az egyéni fejlődést metszi el, egyéniségünk világát zárja le, de életünk tartalmát, ennek az értékét, becsét sem meg nem semmisítheti, sem meg nem változtathatja.

Ezen megfontolás alapján kérdhetjük, hát nem sarkalhatja-e ez akaratunkat, buzgalmunkat arra, hogy életünknek minél értékesebb tartalmat adjunk, hogy nevünket minél maradandóbb betűkkel

írjuk fel az örökkévalóság táblájára, hogy már e földön élvezhessük a halhatatlanság gyönyörét. (V. ö. Paulsen: Ethik.)

Foerster szerint is ilyen felfogás mellett a gyermeki léleknek is könnyen hozzáférhetővé tehetjük a halhatatlanság eszméjét. Lelkünk, a mi magasabb törekvéseink, a mi szeretetből hozott áldozataink, az emberiség javáért való munkálódásunk teszik lényünknek azon részét, mely halhatatlan, melyért azonban rendesen tűrünk, szenvedünk vagy keresztre feszíttetünk. De az önmagunkban való megelégedés, a saját magunk magasabb erkölcsi értékének és halhatatlanságunknak a tudata, mint legtisztább öröm kárpótol bennünket szenvedéseinkért.

Az ilyen felfogás odavezet bennünket, amit már Plato mondott: hogy a valóban erényes, igazságos ember még akkor is boldogabb, ha vele az emberek és istenek úgy bánnának, mint ahogy azt az erénytelen, az igaztalan megérdemli és fordítva. Igazságtalanságot eltűrni sokkal jobb, mint igazságtalanságot elkövetni. Ama tűrés végre is felemel bennünket, emez az igazságtalanság, mint minden bűn, megsebez, lesujt bennünket. A mi feltámadásunk, a mi erkölcsi önérzetünk amabból fakad, míg a bűnös számára nincs irgalom, nincs feltámadás.

Ha aztán a tanításban is — mondja Foerster — a gyermeknek egyszerű, belső élményeiből indulunk ki — elejét veszszük ama durva félreértésnek, mintha a halhatatlanság tana a nyomorult jutalmazásnak az erkölcsi elvéhez vezetne. A valóságban pedig szinte kimondhatatlan belső lelkiállapotokról van szó, amelyek az érzéki ember legyőzésének elmaradhatlan következményei és melyek az emberi léleknek az örökkévalóval való jövendőbeli korlátlan közösségét készítik elő. A halhatatlanság tana a magasabbra törekvő embernek a mulandóság világához való viszonyát fejezi ki és nem szabad olyan empirikusan drasztikus módon felfogni, mintha az isztán olyan lenne, mint az üzleti szerződés az ember és Isten között, a szolgálat és ellenszolgáltatás elvén alapulva.*

Terünk nem engedi, hogy több példát is adjunk arra nézve, hogy a dogmák, mint szimbolumok pszichológiailag miként magyarázandók és hozandók harmóniába modern felfogásunkkal. Azonban

* V. ö. Foerster: Jugendlehre 127. lap. V. ö. Jodl: Moral, Religion und Schule 19. lap: «A vallási szankciónak a lényege abban áll, hogy az erkölcsi törvényeket úgy állítjuk oda, mint egy mindenható és mindentudó lénynek az akaratát, aki a halhatatlan embernek, akaratának teljesítéséért vagy nem teljesítéséérta túlvilágban örök jutalmat vagy örök büntetést helyez biztos kilátásba.»

a mondottakból is következik már az, hogy mi a mai vallásoktatás szellemével épúgy, mint módszereivel, tartalmával egyaránt elégedetlenek vagyunk és azt ezen irányokban reformálandóknak tartanánk.

A dogmákat ma már nem tarthatjuk örökkévaló változtathatatlan igazságoknak. A régieket ma már kinőtte az emberiség, ezek szűkeknek bizonyultak. A szellem pedig nem engedi magát a Prokrustes ágyára szorítani. Az emberiség nem is oly régen, nagy rázkódtatásokat, nagy átalakulásokat élt át tudományban, hitben, gazdasági életben, társadalomban egyaránt. Ma egy új reformációra volna szükség. Az egyház képviselőinek a saját érdekükben be kellene látniok, hogy a korhoz alkalmazkodniok kell, a korral haladniok kell, mert csak így hódíthatják meg a lelkeket.

Fejtegetéseinkben azonban mi csak az utat akarjuk megjelölni, a melyen járva és tovább menve, nálunk hivatottabbak sikerrel megoldhatják az erkölcsi oktatásnak ezt az utóbb fejtegetett antinomiáját. Ezt a józan középutat már sokan gunyolták. Az azon járót két kulacsosnak, határozatlannak, vegyeskereskedőnek nevezték el. Erre Kant Imánuel szavaival felelhetünk, hogy ez olyan középut, a melyet határozott elvek alapján állapíthatunk meg s nem olyan, mint a többi középutak, a melyek mismáshoz vezetnek s a melyet mi magunk gépiesen vonunk, hogy összekössünk olyan dolgokat, fogalmakat, melyek nem együvé tartoznak.»

Mi ezen az uton keressük a vallás és tudomány, a hit és a bölcsészet, a tudomány és a haladás, a szív és az ész, az anyagi és szellemi kultura *harmoniáját*, kibékítését, melyek modern társadalmunkban sokszor mint ellenséges erők, mint széthuzó hatalmak állanak egymással szemben.

Mi kegyelettel, tisztelettel viseltetünk a történeti és vallásos hagyományok iránt, elismerjük a vallásnak, mint társadalmi, lelki, erkölcsi erőtényezőnek nagy értékét, jelentőségét, de ép oly tisztelettel és kegyelettel adózunk a modern tudománynak és a modern felvilágosodott világnézetnek, a mely erőtényezőknek köszönhetjük kulturánk és civilizációnk legnagyobb részét.

Dr. Székely György.

A LATIN NYELV TANÍTÁSA AZ AMERIKAI HIGH SCHOOLBAN.

(Második befejező közlemény.)

II.

A grammatikai tanév nagy nehézségeit a helyes, latinos kiejtés követelménye tetemesen fokozza. Az amerikai tanuló az angol nyelvtől eltérő kiejtést egyáltalán — még a modern nyelveknél is — csak nehezen tudja megszokni. A high school azonban mégis megkívánja, hogy a latin nyelv quantitativ ejtését már a kezdő tanítás első fokán gyakorolja. Ez azt jelenti, hogy az egyes szónak nemcsak grammatikai, hanem még hangalakját is, az egyes szótagoknak, illetőleg vokálisoknek hosszúságát vagy rövidségét pontosan kell az emlékezetbe vésni.

Ez a következetes, minóciózus munka pedig a haladást nem egyszer megbénítja. Az alaktan gépies, folytonos gyakorlása a memóriát amúgy is megterheli, a kiejtés szabályainak és szabálytalanságainak megrögzítése még jobban fárasztja. Mert hogy példát említsünk, a lūx-dŭx, lēx-néx ejtésbeli különbsége, az egyes ragoknak, képzőknek hosszúsága avagy rövidsége csakis hosszas, mechanikai agymunka árán tartható emlékezetben. És még akkor is kétes, hogy a kiejtés teljes korrektségére való törekvés vajjon felér-e a reá fordított idővel, munkával? Bennett, a Cornell College már idézett latin tanára például azt állítja, hogy ezerkétszáz első éves tanítványa közül egyetlenegy sem akadt, aki a Bellum Gallicumból tíz sort hibátlanul el tudott volna olvasni,

Annak a hiánynak oka nemcsak az, hogy az angol nyelv ritmusához szokott tanulónak nincsen érzéke a quantitativ ejtés ritmusához. Nem lehet elegendő oka az sem, hogy külön ejtésbeli gyakorlatokra nincsen idő, hogy sok latin tanár az eredeti szöveg hangos olvastatását is igen gyakran el szokta hanyagolni. Ha az amerikai deák kiejtése se nem helyes, se nem latinos, akkor az a hiány csak azt bizonyítja, hogy középiskolai tanulótól filológiai értelemben vett korrekt kiejtést nem is lehet várni.

A high school mégis követeli, mert ebben a tekintetben is a college igényeihez alkalmazkodott. És csupán csak a felsőfokú iskola befolyásának engedett akkor, amikor a quantitativ kiejtés egyedüli jogosultságáról szóló tant körülbelül két évtizeddel ezelőtt elfogadta. A filológia elméletének álláspontjához a gyakorlatban hozzájárul. Ezért tér el az amerikai középiskolai tanuló latin ejtése a kontinens

gimnáziumi tanulójának ejtésétől, ezért találkozunk oly kevés megállapodottsággal, oly sok kisérletezéssel a high school latin tanításában is. Nálunk például nagyobbára csak az egyetemen hallhatni arról, hogy æ, æ, c hangoknak a klasszikus korban más hangérték felelt meg. A high school tanulójának pedig csakis Kaisar, (Cæsar) haik (hæc), magnai provinkiai (magnæ provinciæ) féle ejtést szabad hallania és csakis ezt lehet eltulajdonítania.

Az első esztendő nyelvtani trainingje után a latin tanítás szinte kizárólagosan fordításból és a fordított szövegnek grammatikai, szintaktikai interpretálásából áll. A második esztendőben Cæsar Bellum Gallicumának négy első könyvét szokás elvégezni. A rákövetkező tanévben Cicero szónoki müveire kerül a sor. Rendszerint In Catilinam (I—IV.), De Lege Manilia és Pro Archia poëta c. beszédeivel foglalkoznak az esztendő egész időtartamán át. A latin tanítás betetőzése pedig Vergilius Aeneisének olvasása. Az első hat éneken túl azonban az idő rövidsége miatt nem lehet terjeszkedni. A latin tárgy ezen tipikus tanmenetétől egyik-másik iskola eltér ugyan, de a legtöbb high school Cæsar történelmi, Cicero szónoki prózája után Vergilius eposa alapján a latin prozódiára tér át.

A tanítás — amint már említettük — a helyes fordításban szinte teljesen kimerül. A lefordított mű irodalmi értékéről, érdekességéről vajmi ritkán esik szó. Cæsar koráról, a római hadviselésről, Cicero egyéniségéről, Róma állami szervezetéről, a Vergilius korabeli irodalomról és szellemi életről a tanuló az osztályteremben nem sokat hall. Az iskola természetesen megköveteli, hogy a szövegben előforduló célzásokat, történelmi, mithológiai vonatkozásokat megértse, de ebben a tekintetben a tanár teljesen a tanuló magánszorgalmára szokott hivatkozni. New-York City rendtartása (1902) például expressis verbis azt mondja: «the history, political and social life and customs of the Romans should receive much attention during this year, (Cicero year) and pupils should be encouraged to read *for themselves* on these subjects» (a történelemre, a rómaiak politikai, társadalmi életére, szokásaira ebben (a 3-ik) az esztendőben nagy gondot kell fordítani és a tanulók arra buzdítandók, hogy ezen kérdéseket *saját maguk* tanulmányozzák). A tanuló önállóságával, az osztályon kívül végzendő munkájával az amerikai iskola sokszor számol. A homeworknak sokkal nagyobb tere van itt, mint az európai gimnáziumban. Akárhányszor a tankönyv van arra hivatva, hogy az élő szót, a közvetlen előadást pótolja.

A tárgyi magyarázatot gazdag illusztrációk, kimerítő jegyzetek adják meg. A tanuló nemcsak a római életre, irodalomra vonatkozó ismereteit szerzi a tankönyvből, hanem még a fordítandó szöveg

nyelv- és szerkesztéstani nehézségeinek magyarázatát is a jegyzetekben keresi. A preparálás épen azért nem nehéz. Ha a tanuló pl. a Bellum Gallicum egy fejezetének fordítását kapja leckéül, akkor azt a könyvben foglalt segédeszközök alapján gyorsabban és alaposabban fogja elvégezhetni, mint a magyar diák. A házi munkát a lehetőség szerint könnyítik meg, mert az amerikai nevelés az iskolán kívül végzett munkából sokat vár. Bizonyos önállóságra szoktatja az ifjúságot és ehhez a feltett önállósághoz méri a tanár a tanítás intenzitását, valamint a haladás tempóját is. Hogy azonban a középiskolai ifjúság önálló munkájában nem nagyon lehet megbízni, arról az átlagtanulónak gyakran tapasztalható teljes tájékozatlansága élénk tanubizonyságot tesz.

A szöveg megértése és a fordítás helyessége a tudás próbaköve, a haladás egyedüli feltétele. A lefordított mondatok összefoglalására, az összefoglalt gondolat esztétikai értékelésére kevés idő és kevés gond szokott jutni. Ezt a hiányt már sokszor tették szóvá és nem egyszer hallottuk azt az önként kínálkozó kérdést, hogy az a gépies fordítás, mely a gyakorlati valóságban a latin nyelv tanításának végső eredménye, felér-e vajjon a ráfordított munkaenergiával? Hogy a mental training elmélete nem-e üres illuzió, melynek sokat, túlságosan sokat áldoznak fel? Ezt a kérdést sokan vetették fel, de kevesen kapták meg a kielégítő választ Amerikában is. De itt, ahol a reformátori buzgalomnak tágabb tere nyílik, mint a konzervativ óvilágban, a túlzás is könnyebben téved a szertelenbe. A high school latin tanítását sokan sokkal meddőbbnek, sokkal eredménytelenebbnek vélik, mint amilyen a valóságban. Mert ha igaz is, hogy a fordítás vontatott egyhangúsága a klasszikus mezbe burkolt gondolatot nem egyszer eltorzítja, megöli és ha igaz az is, hogy a nyelvtanba és a mondatszerkesztéstanba vágó százféle kérdés a szellemi tornászást ugyancsak szűk korlátok közé szorítja, azért mégsem lehet tagadni, hogy a latin nyelvtanítás ezen sokszor hangoztatott visszásságai nemcsak az amerikai középiskolában, hanem általánosan és többé-kevésbé mindenütt tapasztalhatók. De a high school tanulójának nyelvtani tudása gyakran ép oly ingadozó, mint amilyen hiányos tájékozottsága a klasszikus kor történelmében, politikai, társadalmi és irodalmi életében. Az alaposságnak ezen hiánya már speciális vonása az amerikai latin tanításnak. Mindenesetre nagy hiba, melynek oka azonban nemcsak a nyelvtanítás módszerében rejlik. A high school szervezetének mai formája nem mindig egyeztethető össze az alaposság követelményeivel.

De ha az amerikai tanuló grammatikai tudását hiányosnak mondjuk, hangsúlyoznunk kell azt is, hogy ugyanaz a tanuló meglepően biztos a latin szöveg megértésében és helyes fordításában. A tanítás

módszere pedig, valamint a latin oktatás gyakorlati célja is ezt kívánja első sorban.

A harmadik és a negyedik esztendőben (itt-ott már a második tanévben is) gyakori az úgynevezett sight reading, vagyis oly szövegnek fordítása, melyet az osztály előzetesen nem preparált. A tananyag egy részét szokás sight reading alapján elvégezni és a legtöbb latin tanár a heti öt órának * egyikét szokta arra felhasználni. Legközvetlenebb bizonyítéka ez a rögtönzött fordítás a tanuló tudásának és képességének, mert a hetenként ismétlődő írásbeli dolgozat, valamint az ugyancsak írásbeli vizsga az osztály haladottságának hű és megbízható képét nem adja. A sight reading pedig a tanítási módszer helyes, egészséges elvét fényesen igazolja. Az ismeretlen szövegnek oly gyors megértése, szabatos lefordítása, mint amilyent a high school felső osztályaiban gyakran láthatunk, igazolja azt a methodust, mely a részek helyett az egészet, a nyelvtan elemei helyett a mondatot, magát a nyelvet tartja mindenkor szem előtt.

A közelmultban sokféle vélemény hangzott el, mely a latin oktatás mai tanmenetét erősen kifogásolta. A különbözőképen megindokolt bírálatok mindegyike megegyezik abban, hogy egyetlen egy autor műveinek az egész tanévben való olvasása és fordítása nagyfokú egyoldalúságra vezet. És hogy az egyhangúság, mely ennek a rendszernek nyomában jár, a tanulónak bármily közvetlen érdeklődését is teljesen ellankasztja. Nagyobb változatosságot, érdekesebb szemelvényeket, megkapóbb szöveget sürgetnek sokan. Gyakran szokás arra utalni, hogy például Sallustiust, Liviust vagy Ovidiust aligiolvassák az amerikai középiskolában. Ahelyett a tanuló a klasszikus irodalom olyan termékeivel ismerkedik meg, melyeknek megértése, élvezhetősége, nemcsak fejlettebb esztétikai ízlést, hanem alaposabb grammatikai ismereteket is igényelnek. A legtöbb kifogás mégis a Bellum Gallicum túlságosan korai fordításának szól. A Committee of Ten már 1893-ik évi jelentésében Cornelius Nepos életrajzait ajánlotta Cæsar történelmi műve helyett. Ezt az eszmét sokszor ismételték már mások is. A Bellum Gallicum nyelvtanilag nem könnyű olvasmány. Az első esztendő grammatikai trainingje és az össze nem függő egyszerű mondatoknak elemező fordítása után közvetlenül egy terjedelmes eredeti műre kell rátérni. Természetes, hogy nagyon nehéz, sőt szinte lehetetlen azt a sok ellentmondást áthidalni, melyet a hirtelen átmenet okoz. Az első összefüggő szövegnek egyszerűnek, könnyűnek kell lennie. De a Bellum Gallicum — és különösen első könyve —

* Egy ilyen «period» 45 percből áll.

már az oratio obliqua sűrű használata miatt sem alkalmas olvasmány a kezdő kezében. Cæsar említett műve mindezek dacára mégis megmaradt a második tanév olvasmányának. A tanárok túlnyomó nagy többsége makacsul ragaszkodik hozzá! Stílusának egyszerűségére, szabatosságára, kifejezésbeli modorának konkrét világosságára hivatkoztak. Azt is hangoztatták, hogy a hadvezér elbeszélése a 15—16 éves tanuló figyelmét jobban köti le, mint az életrajzíró lélektani, sokszor absztrakt boncolása. Ezért olvasták a Bellum Gallicumot még most is a második tanévben.

Abban azonban a tanárság is egyetért, hogy Cæsar művének négy könyvét egy esztendőben alaposan elvégezni nem lehet. Ezen fognak is változtatni. Az olvasmányok nagyobb változatosságáról is fognak gondoskodni. Hihetőleg már a közel jövőben. A new-yorki Board of Education a jövő tanévben némileg módosított tantervet fog életbe léptetni, melynek az az elve, hogy kevesebbet, de azt azután annál alaposabban kell elvégezni. Azonkívül nagyobb változatosságra is kell törekedni.

Lehet, hogy New-York példaadása az amerikai középiskola latin tanítását a felső osztályokban rövidesen meg fogja módosítani.

New-York, 1911 február havában.

Dr. Fest Sándor.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az ergograph a kísérleti pædagogia szolgálatában.

Az 1910. évi április hóban megtartott psychologiai kongresszuson az úgynevezett *Dubois-féle ergographnak* egy új modelljét mutatták be, mely szerkezetének egyszerüsége és könnyű kezelhetősége következtében különösen pædagogiai célokra nagyon alkalmas volna.

A *dr. Ranschburg* vezetése alatt álló psychologiai laboratoriumban magam is dolgoztam hosszabb ideig e készülékkel és ezzel kapcsolatban foglalkozva az ergographia pædagogiai vonatkozású irodalmával, itt röviden ismertetni akarom mindazt, amit e téren dolgoztak és ami még várható.

Mielőtt azonban az ergographphal megoldandó pædagogiai problémákat megvilágítanám, szükséges magáról az ergrographról és az ergrographikus munkával kapcsolatos physiologiai és psychologiai folyamatokról is szólni. A rendelkezésemre álló hely szűke természetesen lehetetlenné teszi, hogy a részletekre kiterjeszkedjem.[1]

Az ergograph oly készülék, melynek segítségével bizonyos egyénen az izomkifáradás menetét graphikusan tanulmányozhatjuk. Az izomkifáradást vagy egy bizonyos súly rhythmikus felemelése *(Mosso, Meumann* és *Dubois*-féle ergograph), vagy valamely rúgó széthuzása *(Lehmann*-féle ergograph), vagy rhythmikus összenyomás *(Henri*-féle ergograph) által idézzük elő. E rhythmikus huzásokat vagy nyomásokat különféle készülékek alkalmas módon lerajzolják olyképen, hogy

[1] E közlöny hasábjain két ízben is szó volt már az ergographról. *Dr. Pekár Károly: A kisérleti psychologia a paedagogia szolgálatában* (Magy. Pæd. 1903. évf.) című cikk sorozatában megemlékezik röviden a Mosso-féle ergographról is, sőt egy ergogrammot is közöl. (465—466. l.) Ugyane kötetben írt *Sáfrány Lajos: A szellemi munkaképesség és a túlterhelés problémája* címen; részletesen foglalkozik az ergographphal s közli *Kemsies* és *Keller* idevágó kísérleti eredményeit (273—277. l.).

Azóta azonban az ergographia technikája is haladt s a vizsgálati szempontok is megváltoztak.

Meg kell említeni még *dr. Ranschburg Pál* munkáját is, ki a Műveltség Könyvtárának «*Ember*» című kötetében *A szellemi munka természete* cím alatt szintén foglalkozik az ergographfal.

egymással párhuzamos vonalak sorozatát kapjuk, mely vonalak aszerint, amint az izomkifáradás mindjobban előrehaladt, mindig kisebbek lesznek. Egy ilyen fokozatosan kisebbedő vonalsorozat, mely az izomkifáradás graphikus képét adja, az úgynevezett *ergogramm*. Természetes, hogy minden emberről készíthető ilyen ergogramm, s hogy az különböző egyének szerint, különböző individuális sajátságokat fog mutatni.

Nem lehet itt feladatunk a különböző ergographok szerkezetének részletezése, csak annyit jegyzünk meg, — inkább történeti szempontból, — hogy az ergograph feltalálója az olasz physiologus és psychologus *Mosso* volt, ki a róla elnevezett készülék leirását 1890-ben adta meg.[1] Mosso ergographját, mely különösen pædagogiai célokra nagyon is alkalmatlan, s ma már alig használatos, *Meumann*, később pedig *Dubois* lényegesen módosították. *Lehmann* rúgós ergographja és *Henri*, higannyal töltött gummilapda összenyomásán alapuló ergographja, valamint azok a bonyolult szerkezetű ergographok, melyeket *Tréves*[2] főleg physiologiai vizsgálatoknál használt, pædagogiai szempontból nem jöhetnek tekintetbe. Ez utóbbi szempontból tényleg csak a *Dubois*-féle szerkezet alkalmazható.

Ennek lényege az, hogy tetszés szerinti, gyermekeknél rendesen 1—3 kg.-nyi súlyt jobb vagy bal kezünk középső ujjával rhythmikusan emelünk (a rhythmust egy Mältzl-féle metronom adja), az emelési magasságokat, tehát az ergogrammot pedig, egyszerű ceruzás irókészülék papirossal bevont forgó fémhengerre felrajzolja.

E rövid technikai ismertetés után áttérhetünk ama physiologiai és psychologiai folyamatoknak ugyancsak rövid jellemzésére, melyek ergographikus munka alkalmával fellépnek.

A rhythmikus izomösszehúzódás az izomban káros bomlási termékeket produkál. A vér ezeket a termékeket elszállítja. Ha azonban nagy munkavégzés következtében annyira felhalmozódnak, hogy a teljes elszállítása nem lehetséges, akkor a hátramaradt mennyiség az izomösszehúzódást gátolja s a *kifáradás* érzete keletkezik. A gátolás az anyag fokozatos felhalmozódása következtében mindig nagyobb lesz, az izom mindjobban kifárad, míg végre összehúzódás egyáltalában nem jöhet már létre s bekövetkezik a *teljes kifáradás*.[3]

Sokkal jobban érdekelnek azonban minket az ergographikus

[1] *A. Mosso: Les lois de la fatigue étudiées dans les muscles de l'homme...* Arch. itat. de Biol. XIII. 1890. 123–186. l.

[2] *Z. Tréves: Le travail, la fatigue et l'effort.* L'Année Psychologique XII. 1906. 34. l.

[3] *H. Huxley: Grundzüge der Physiologie* Hamburg u. Leipzig 1910.

munkavégzés alkalmával fellépő psychologiai folyamatok. A kísérleti egyénnek minden egyes metronom csengésre az ergograph súlyát (pl. 3 kg.-ot) fel kell húznia. *Figyelnie* kell tehát mindenekelőtt a metronom csengetésekre, azután *beidegeznie* izmát oly módon, hogy az a csengőjelre összehúzódjon. A fellépő psychikai folyamatok tehát: *figyelem, hangérzetek* (metronom csengéseinek) *percipiálása*, ebből kiinduló *akaratfolyamat*, mely a meghatározott módon *motorikus innervatiót* és ennek következtében izomösszehúzódást idéz elő. E psychikai folyamatok közül pædagogiai szempontból elsősorban a *figyelem*, ezzel kapcsolatban pedig a *percipiáló* képesség és az *akaratfolyamat* változásának tanulmányozása lesz fontos.

És ezzel áttérhetünk e dolgozat tulajdonképeni tárgyára, t. i. annak vizsgálatára, hogy milyen jelentősége van az ergographnak a kísérleti pædagogiában. Van-e egyáltalában kísérleti pædagogia? Igen sokan tagadják ezt, azt állítva, hogy az amit mi kísérleti pædagogia alatt értünk, tulajdonképen nem egyéb mint kísérleti psychologia. Szerintök kísérleti pædagogiáról csak annyiban lehet szó, amennyiben egyes módszertani újításokat, a didaktikai elméletből leszűrt tanulságokat, eljárásmódokat gyakorlatilag kipróbálunk. A felvetett kérdésre felelve idéznem kell *Meumann* egy most nemrégen megjelent dolgozatát,[1] melyben szerző igen finom distinkcióval választja szét a kísérleti pædagogiát a kísérleti psychologiától. A kísérleti psychologia — mondja Meumann — *lelki folyamatokat* vizsgál, a kísérleti pædagogia ellenben *lelki képességeket*. A pædagogia normativ tudomány és normáit dedukciók sorozatából állítja fel. A normák gyakorlati megvalósítása, követése, azonban a kísérleti pædagogia eredményeinek figyelembe vételével történik.

Annak eldöntése vajjon vannak-e ergographphal megoldható *paedagogiai problemák*, első sorban attól függ, hogy minő *psychologiai eredményekhez* jutottunk eddig. Először tehát az ergographfal végzett ama kísérleti psychologiai eredményeket fogom ismertetni, amelyek talán pædagogiai következtetések alapját képezhetik, vagy jobban mondva, amelyekből már is pædagogiai következtetéseket vontak le.

Főcsoportot alkotnak azok a kísérletek, melyek előzetes testi vagy szellemi munka hatását vizsgálják az ergogrammon. E kísérleteknél természetesen mindig előbb az egyén normálergogrammját kell ismernünk. *Kraepelin* és *Oseretzkowsky*[2] azt találták, hogy egy

[1] *Meumann: Experimentelle Pädagogik und Schulreform.* Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik XII. 1. füzet 1911.

[2] *Oseretzkowsky und Kraepelin: Über die Beeinflussung der Muskel-*

órai összeadás, még inkább 12 jegyű számok betanulása az izommunkára kedvező befolyást gyakorolt, vagyis a kifáradás később következett be. Ellenben oly összeadás, mely az összegek leírásával volt kapcsolatban, leszállította az izommunkát. *Bolton*[1] hasonló eredményekre jutott. Ide tartoznak *Kemsies*,[2] *Keller*,[3] *Binet* és *Henri*[4] vizsgálatai is.

Elhibázott dolog volna azonban ezen eredményekből pædagogiai következtetéseket vonni, ez csak a tények félreértését mutatná. Itt t. i. csak arról van szó, hogy 1—2 órai szellemi munka nem okoz olyan szellemi kifáradást, melyet ergographphal megállapítani lehetne ; sőt ellenkezőleg e rövid ideig tartó szellemi munka még bizonyos psychikai izgalmat idéz elő, mely növeli az izommunkát. Azután pedig e vizsgálatok legnagyobb részét felnőtt egyéneken végezték. Kemsies az egyes tanórák után végzett ergographikus vizsgálatokat[5] s azt vélte megállapíthatni, hogy matematika, számolás és torna után az izommunka csökkenése néha nagy szabályszerűséggel jelentkezik, míg történelem, földrajz és természetrajz után többnyire pihentség konstatálható, a nyelvek pedig kifáradási érték tekintetében a középen állanak.

Újabban Schulze[6] kísérletei is azt mutatják, hogy a testi munka tanulás után nagyobb mint előtte, de tekintetbe kell venni a tanulás idejét is, ha ez hosszú, akkor fáraszthatólag hat, ha ellenben rövid, akkor ösztönzőleg. Schulze ily vizsgálatoknál *Trèves* módszerét ajánlja, mely abból áll, hogy az ergographon munka közben a súlyok számát mindaddig csökkentjük, bizonyos állandó húzási tempó betartása mellett, amíg az emelési magasságok ugyanazok maradnak vagyis kifáradás egyáltalában nem jön létre. Ily esetben megkapjuk az izom maximális munkaképességét, melyet állandó tempó mellett közvetlenül a súly nagyságával fejez-

leistung durch verschiedene Arbeitsbedingungen, Psychologische Arbeiten, III. Leipzig, 1901.

[1] *Bolton: Über die Beziehungen zwischen Ermüdung, Raumsinn der Haut und Muskelleistung.* Psychologische Arbeiten IV. Leipzig, 1904.

[2] *Kemsies: Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen.* Berlin, 1898.

[3] *Keller* 13—17 éves tanulókkal antiqua nyomtatást olvastatott s azt találta, hogy egy óráig tartó szellemi munka után az izommunka csökkent. (Közölve *Sáfrány* dolgozatában.)

[4] *Binet et Henri: La fatigue intellectuelle.* Paris, 1898.

[5] *Kemsies: Zur Frage der Überbürdung unserer Schuljugend.* (Közölve Sáfrány dolgozatában).

[6] *Schulze: Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik.* Leipzig, 1909.

hetünk ki. E módszerrel megvizsgálható pl., hogy mekkora súlyt tudunk 5 órai tanulás után még állandóan felemelni. Legújabban *Offner*[1] foglalkozott a szellemi kifáradás különböző mérési módszereivel, s a physiologiai módszerek között felemlíti az ergographot is, azonban nem tartja elég megbizhatónak.

Az újabb kutatások kétségtelenül bebizonyították ugyan, hogy az ergogramm előzetes szellemi munka behatása alatt változik, de *semmiféle határozott quantitativ összefüggést eddig még nem ismerünk, igy tehát szó sem lehet arról, hogy az ergographot a szellemi kifáradás mérésére használjuk.*

Ami az ergographfal végzendő individualis psychologiai kísérleteket illeti, azoknak több reménnyel nézhetünk elébe. E kísérletek a különböző feltételek és vizsgálati irányok szerint nagyon sokfélék. Egy érdekes kísérlet-csoport pl. az *egyéni rhythmus* meghatározására és a *különböző tempókhoz, rhythmusokhoz való alkalmazkodásra* vonatkozik.

Awramoff[2] t. i. ergographikus vizsgálatok közben arra az érdekes eredményre jutott, hogy mindenkinek meghatározott munkatempója, rhythmusa van, mely bizonyos kis határok között változik csak. Vagyis ha valakivel ergographon dolgoztatunk és felszólítjuk, hogy tetszésszerinti tempóban húzzon, azt fogjuk tapasztalni, hogy bizonyos idő mulva szabályos egymásutánban következnek majd a húzások s az ily módon észlelt rhythmustól az egyén később sem igen tér el. Ez a tempó tehát karakterizáló az egyénre és azért nevezhető *egyéni tempónak*. Magam is végeztem ily irányban kísérleteket és Awramoff állításait beigazolva láttam. *Schulze*[3] e körülményt pædagogiailag úgy akarja értékesíteni, hogy szerinte azok a gyermekek, kiknek az egyéni tempója lassú, lassú észjárásúak is, (?) akiknek pedig nincs egyéni tempójuk (bizonyos kis korban) azok rhythmikus munkára képtelenek és még nem valók az iskolába.

A tempóhoz való alkalmazkodást olyképen vizsgáljuk, hogy a metronomot különböző tempókra állítván be, a gyermekkel az ergographon e különböző tempók szerint dolgoztatunk. Kezdjük nagyon lassú tempóval (pl. percenkint 30 húzás) fokozatosan gyorsítjuk azt. Elérünk ily módon egy bizonyos felső határhoz, melyen túl tempóhoz való alkalmazkodás már nem jön létre. E felső határ természetesen

[1] *Offner: Die geistige Ermüdung.* Eine Zusammenfassende Darstellung des Wesens der geistigen Ermüdung, der Methoden der Ermüdungsmessung und ihrer Ergebnisse speziell für den Unterricht. Berlin, 1910.

[2] *Awramoff: Arbeit und Rhythmus.* Wundt: Phil. Stud. XVIII. 1903.

[3] Schulze előbb idézett munkája.

ndividualis. Meg volna határozható ily módon egy-egy osztály *átlag munka tempója* is, ami különösen a tömegtanítás szempontjából nagyon fontos. Akik nem tudnak bizonyos tempóhoz alkalmazkodni, azok még nem valók tömegtanításra.

Az individualizáló kísérletek körébe tartoznak a gyermekek izomerejére vonatkozó vizsgálatok is. Így *Schuyten*[1] brüsszeli egyetemi tanár iskolás gyermekeken végzett vizsgálatai azt mutatják, hogy a gyermekek izomereje októbertől juliusig (az iskola év tartama) nem nő folytonosan, hanem márciusban csökken. Szociálisan jól szituált szülők gyermekei, s azok kik szellemileg is jól fejlettek, a legnagyobb izomerővel rendelkeztek (?). Mintegy 44.000 izomerő meghatározásból kifolyólag kitűnt, hogy itt periodusokról van szó; két kisebb, fogyó (január, febr., márc.) és növekvő (október, november, december), és két nagyobb növekvő (április, május, junius) s fogyó (jul. aug. szept.) periodusról.

Foglalkozzunk már most az ergographikus vizsgálatoknak pædagogiai szempontból való értékelésével. Általános szempontból *Hirschlaff*[2] foglalkozott ezzel a kérdéssel, de dolgozata már nem időszerű és az előbb említett szempontból nem igen érdekelhet bennünket.

Mik azok a kifogások, melyek az ergograph ellen felhozhatók? Mindenekelőtt nagy technikai nehézségekkel kell küzdeni. Az ergographon való dolgozás t. i. bizonyos idő mulva fájdalomérzéssel jár, amit a kéz fixálása okoz. Gyermekeknél ez a fájdalomérzés nagyon befolyásolja az ergogrammot s egyúttal a kísérleti egyént is nagyon elkedvteleníti a munkától. Ép azért pl. a Mosso és Lehmann-féle ergograph pædagogiai célokra alig használható. A Dubois-féle ergographnál e zavaró körülmények ugyan a minimumra vannak redukálva, de azért itt is mutatkoznak, mint ezt sok ízben tapasztaltam. A másik technikai nehézség, hogy az ergograph egyidejű tömegkísérletekre alkalmatlan, mert pl. egy egész osztályt nem lehet vele rövid időn belül megvizsgálni, másrészt pedig minden gyermeknek előbb a normál ergogrammját kellene ismerni.

Ami az ergographfal végzett kísérletek pædagogiai felhasználását illeti, meg kell állapítanunk mindenekelőtt azt, hogy *az eddigi psychologiai eredmények nem adnak elég biztos alapot határozott*

[1] Megjegyzendő, hogy *Schuyten* vizsgálatai alkalmával nem ergographot, hanem dynamometert használt, itt ez azonban nem lényeges, a kísérletek ergographphal ép úgy el volnának végezhetők.

[2] *Hirschlaff: Zur Methodik und Kritik der Ergographen Messungen*, Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie III. 1901.

paedagogiai következtetésekre. Ez az oka annak, hogy az idetartozó irodalom is még csak nagyon kevés. A következtetésekben minden esetre nagy óvatossággal kell eljárni. Így pl. Schulze pædagogiai következtetéseit (különösen azokat, melyek a rhythmusra vonatkoznak) nem látjuk eléggé motiváltaknak. *Az eddigi irányú vizsgálatok nem vezettek, — s véleményem szerint nem is vezethetnek — sok eredményre.*

Meg kell tehát kísérelnünk, vajjon nem lehet-e a vizsgálatokat új szempontból eredményesebben végezni, mert az eddigi kifogások még nem jelentik azt, hogy az ergograph egyáltalában nem volna használható. Nincsen kizárva, hogy az ergographphal is el lehet jutni értékes eredményekhez, de sokkal hosszabb és fáradságosabb úton, mint más eszközökkel.

Főszempont az *individualizálás* legyen. Új és talán termékeny vizsgálati irány pedig *a gyermek figyelmi ingadozásának a tanulmányozása*, melyre azt hiszem az ergograph nagyon alkalmas.

Ha az ergographon dolgozó gyermek teljesen feladata megoldására koncentrálja a figyelmét, akkor a keletkező ergogramm a fokozatos kifáradás physiologiai törvényei szerint e vonalak *szabályos* kisebbedésében fog mutatkozni. Mihelyt a figyelem elterelődik, e körülmény az ergogramm *szabálytalan, hullámos* alakjából azonnal látható. A figyelem intensitásának változása tehát az ergogramm alakjában híven visszatükröződik. Különösen gyengetehetségű gyermekeknél észleltem nagy figyelmi ingadozásokat. Hogy pedig a figyelem intensitásbeli változásának a tanulmányozása mily fontos pædagogiai szempontból, azt nem is kell külön bizonyítanunk.

E figyelmi ingadozások tanulmányozása, melyre eddig az ergographot nem használták, nézetem szerint az érdekes kísérletek egész sorozatának kiinduló pontja lehet. Amennyiben a jövőben végzendő ilynemű vizsgálataim valami eredményre vezetnének, azokról annak idején részletesen fogok beszámolni.

Dr. Lázár Szilárd.

IRODALOM.

Dr. Philipp Kálmán, A direkt módszer. Tanulmányok a direkt módszer eredetéről, fejlődéséről, mai állásáról, iskolai alkalmazásáról és fejlesztéséről. 184. l. Budapest, Franklin-Társulat, 1911. Ára 4 korona.

A főcím arra enged következtetni, hogy e könyvvel végre megkapjuk a direkt módszer várva-várt kézikönyvét. Csalódtunk; a szerző nem ezt akarja nyujtani. Könyve cikkek és értekezések gyüjteménye, melyek a nyelvtanítás reformjának egy-egy kérdését tárgyalják, rendszerint valamely francia hasontárgyú cikk nyomán. Minthogy a franciák nagyon ügyesek egy tudományos kérdésnek rövid, összefoglaló megvilágításában, azért hát Philipp Kálmán dolgozatai is tanulságosak mindazok számára, kik a nyelvtanítás franciaországi reformmozgalmával kapcsolatban a direkt módszer lényegével és mai állásával akarnak megismerkedni. «Első sorban nem eredeti, hanem mindenkép hasznos, értékes munkára törekedtem», mondja szerző, és ezt munkája birálásakor nem szabad figyelmen kívül hagyni.

Egy szokatlanul hosszú előszóban Ph. a nyelvtanítás reformálására való törekvést beilleszti abba a nagy pædagogiai reformba, melynek célja az iskolát az élettel és a kulturával szoros kapcsolatba hozni.

Módszertani kisérletek minálunk az élőnyelvtanítás terén cím alatt a magyarországi reformtörekvéseket vázolja, kezdve Brassai Sámuel alapvető munkásságán, mely itthon hozzáértők és értékelők híján nem talált továbbművelőkre. Nekem örömömre szolgál, hogy Brassairól szóló értekezésem elérte célját: magyar szakíró nem beszélhet nyelvtanítási reformról nevének említése nélkül.

A Németországból kiinduló mozgalom nálunk sem maradt hatás nélkül, az 1902-iki francia hivatalos reform pedig fokozta az érdeklődést és hasonló irányú mozgalmat idéz elő a nyelvpædagogusok körében. Igaz, hogy a német és más nyugati óriási reformirodalomhoz képest nálunk elméleti téren kevés történt, de mégsem oly kevés, mint amennyire Philipp kifakadásaiból következtetni lehet. Mint

a reformmozgalom hathatós eszközét üdvözli az Országos Középiskolai Tanáregyesület kebelében alakult *modern filológiai szakosztály*-t. A közvélemény rokonszenve a gyakorlati nyelvtanítás iránt a sok «direkt» jelzésű tankönyvben jut kifejezésre. Egyik-másik ily című tankönyv csak a nyelvanyag köznapiságában látja a «direkt módszer» lényegét.

A direkt módszer Franciaországban című fejezet a munka legterjedelmesebb része (27—72. l.). Ebben a részben a módszer megismerésére csak a *Gourio* tanárnak a *Revue pédagogique*-ban megjelent előadása szolgál, melyet Ph. igen részletesen közöl és elemez, amit ő a M. P. olvasói előtt már megtett. Bennünket kevésbé érdekelhet a fejezet elején tárgyalt francia reformmozgalom külső lefolyása, különösen akkor nem, ha a krónikás nem követ határozott időrendet, hanem ötletszerűen közli az eseményeket oly sorrendben, ahogy a különböző cikkek a szerző elé kerültek. Így eshetett meg, hogy ugyane cikkben háromszor olvassuk a «Société des professeurs des langues vivantes» társaság megalakulását (27., 36. és 60. lapon). A «Deutscher Neuphilologenverband» munkájáról, céljáról stb. szól a 30.-ik, és ugyanazokat mondja a 32. lapon is.

Tudvalevő, hogy Franciaországban a direkt módszer 1902-ben kötelezővé lett. Elvi szempontból érdekes a rendelet után keletkezett vita: helyes-e, ha a «programmes»-ok a tanterven kívül a módszert is előírják. E vitákról Philipp is szól *Sigwalt* nyomán. Én a magam részéről azon a nézeten vagyok, hogy módszert nem lehet elrendelni, legfeljebb ajánlani; csak a felvilágosítás, az oktatás, a meggyőződés eszközeivel terjesztett módszer létesítheti a hasznos tanítási reformokat. Csak oly módszerrel dolgozik a tanár eredményesen, amelyhez bizalma van. A vezető körök első feladata ezt a bizalmat hathatós propagandával mindenkiben megerősíteni; ez irányban legbiztosabb eszköz a megfelelő tanárképzés. Enélkül minden rendelet illuzóriussá válik. — Szó van e fejezetben még a *Crise du français* sokat vitatott témájáról, aztán a «Les Langues Modernes» folyóirat egynéhány cikkéről, a nyelvtanárok párizsi kongresszusáról és ezzel kapcsolatban a «Luxemburger Wort» és az «Indépendance Luxembourgeoise» című lapocskáknak szót sem érdemlő haszontalan vitájáról.

A következő cikk *(A direkt módszer iskolai alkalmazásához és fejlesztéséhez)* sikerrel cáfolja a módszer ellen hangoztatott ama vádat, hogy magasabb fokon az absztrakt fogalmak és kifejezések tanításakor felmondja a szolgálatot és hogy itt az anyanyelv közvetítésére szorulunk. Herbartnak egy megjegyzéséből indul ki: «Wer in Frankreich französisch lernt, der hat Personen und Handlungen von

Augen; er errät leicht, was ihn angeht . . . Bald wird die Sprache selbst *zur Apperzeption* und *zum Einschreiten* bereit sein.» Ezt a tételt az iskolai nyelvtanításra is lehet alkalmazni. Ezt teszi *Feignoux* a Langues Modernes egyik cikkében, melyet Ph. bőven ismertet. Feignoux szellemes fejtegetéseinek eredménye: *a direkt magyarázatnak legtökéletesebb formája nem az, amely gesztusokra apellál, hanem amely a szó, formula értelmét megvilágítja a már ismert szavak, formulák segítségével. Azaz magára a nyelvre apellál, ahhoz fordul vissza, a terminusokhoz épúgy, mint érzékelhető psychikai és eszméltető logikai folyamataihoz.* Az idegennyelvi érettségi dolgozat ne legyen fordítás, hanem szabad fogalmazás, mint a direkt tanítás logikai folyománya és az egyedüli próbakő arra nézve, hogy az ifjú az idegen nyelven megtanult gondolkozni. Ebben az irányban kell a direkt módszert fejleszteni és éppen ez a fejleszthetőség bizonyítja életrevalóságát.

Az idegen élőnyelvtanítás kritériumai a kezdőfokon. A kezdő tanításnak fonetikainak kell lenni. Helyesen hallani és kimondani a szavakat, az írásnak zavaró közvetítése nélkül, ez legyen a nyelvtanító célja az alsó fokon. «Az írásra akkor tér rá, amikor *csak* használhat vele tanításában.» Ez a feladat a tanító részéről alapos fonetikai ismereteket kíván, de nincs szükség arra, hogy a hangképzés fiziológiai folyamatát a tanuló előtt is tudatossá tegyük.

A tanterv követelte dolgozatszám ne kényszerítsen helyes belátásunk ellenére a módszer felforgatására. Ph. két vonatkozó cikket ismertet. Az egyik M. Bec: «Sur un essai de méthode orale pure en Sixième» (L. M. 1909. 6. sz.), a másik Th. Rosset: «Du rôle de la Phonétique dans l'Enseignement des Langues vioautes» (L. M. 1909. 7. sz.). Bec két hónapon keresztül úgy tanította az angol nyelvet, hogy tanítványai csak hangokat, szavakat, mondatokat, formulákat hallottak. Nyomtatott vagy írott betűt nem láttak. A tanár kiejtése volt egyedül mintájuk. Rosset a gyakorlati fonetika elemeit a tanulóval is közlené. Segédeszközül ajánlja a fonetikus írást és a fonográfot. Az előbbit sokan, Bec is, károsnak tartják; a tanuló csak nehezen bontakozik ki a fonetikus írás és a helyesírás okozta zavarból. A fonográf alkalmazásával is foglalkozik szerzőnk. A francia nyelvpædagogusok tapasztalatai és eredményei nagyon biztatók e segédtanár sikeres működésére vonatkozólag. A fonográf-technikának már van külön nyelvpædagogiai ága.

A direkt módszer és az irodalomtanítás. «A középiskolában minden munka az irodalomtanítás érdekében kell, hogy történjék.» A reform ellenzői azt fogják a direkt módszerre, hogy az irodalomtanítást elhanyagolják. A francia nyelvpædagogiai irodalom folyton

termel oly értekezéseket, melyek az irodalom fontosságát hangoztatják és az új módszert a felsőfokon is alkalmazzák. Weszely Ödön és Horváth Cyrill idevágó munkásságának méltatása után szerző figyelmünkbe ajánlja *Hovelaque* franciaországi középiskolai tanügyi felügyelőnek «L'enseignement des langues vivantes dans le II. cycle» című értekezését (Revue Universitaire 1910. ápr. 15.). Ezt könyvünk csaknem in extenso közli. Megérdemli. Rendkívül gazdag eszmékben és gyakorlati útmutatásokban. Megmondja, hogyan lehet az irodalmat a legalsó foktól a legmagasabbik a nyelvtanítás központjává tenni. Kezdjük versekkel, mesékkel, mondákkal. Aztán jönnek a balladák, majd a drámák, sőt a filozófiai és tudományos remekművek is. Végül az így összegyüjtött anyag alapul szolgálhat az illető nemzet szellemi életének jellemzésére; a saját nemzetünk irodalmával való összehasonlítás pedig a faji értékek megállapítására vezethet.

Hogyan fest a direkt módszer magában a francia iskolában? Grau ist alle Theorie. Programmjuk, a direkt módszerű utasítások, tankönyveik, folyóirataik, kongresszusuk, mind csak a helyes szándékot, az eszméket mutatják; igazságuk csak a kísérletben, a gyakorlatban állapítható meg. Szerzőnek alkalma volt Párisban egynéhány nyelvtanítást végighallgatni. Nem sokat és azért úgy a kedvező, mint a kedvezőtlen benyomások nem jogosítanak általánosítására. Úgy látszik, hogy az alsó fokon a verstanulásnál és grammatikában nagy szerepe van az anyanyelvnek; ez helyén van így. A kiejtést még a felsőbb osztályokban is hibásnak találta. A karban való beszéltetés (40 tanulónál) az ellenőrzés lehetetlensége miatt nem ajánlatos. Kár, hogy szerző nem gyüjtött nagyobb számú tapasztalatot: ezek bemutatása és feldolgozása könyvét érdekesebbé tette volna.

A következő fejezet «Egy trimeszteri concours és tanulságai» nem tartozik az idegen nyelvek tanításához; maga a verseny-dolgozat a francia irodalom köréből vette témáját. Azért mégis hozzászólok: nem tartom alkalomszerűnek, hogy Philipp Kálmán most a «*crise du français*» idején, mikor a franciák is kárhoztatják a rhetorikaízű középiskolai témákat, azokat nekünk ajánlja.

A *Függelék* négy dolgozatot tartalmaz: *1. Francia irodalmi körök az angol középiskolában. 2. Élőnyelvtanárok társasága Franciaországban. 3. Az 1909-iki párisi nemzetközi kongresszus «compte rendu»-jéről és 4. Mi teszi a beszédet az élőnyelvtanítás egyik leghathatósabb eszközévé?* Nem látom be, miért kellett e témákat *függelék*-nek minősíteni. Mindegyik közülök áll oly szoros összefüggésben a tárggyal, mint a főrész akármelyik fejezete. Különös figyelmet érdemel az utolsó. Itt Ph. hevesen vitatkozik Bartos Fülöp nyelv-

pædagogussal, aki a Középiskolai Tanáregyesület modern nyelvi bizottságában azt az eszmét propagálta, hogy a középiskolai nyelvtanítás célja tisztán az idegen nyelv megértése legyen, és a beszéd gyakorlása a tanfolyam végére tolassék. Szerzőnk ez eljárást helytelenîti. A beszéd a nyelvtanítás legértékesebb eszköze, és a beszédgyakorlás visz legbiztosabban a nyelv megértéséhez is.

Philipp Kálmán nagy lelkesedést árul el e munkájában, úgy a nyelvtanítás, mint a direkt módszer iránt. Dicséretre méltó, szorgalmas munkát végzett, mikor a francia reformmozgalmat ilyen részletesen ismertette. Kár, hogy stílusa a vitatkozás és lelkesedés hevében helyenként zavarossá válik. Egy másik feltünő sajátsága a synonymák céltalan halmozása. Pl. «A nyelv hatékony (effective) tudásáról, bírásáról, a nyelvről a maga teljességében, a szavakról, mondatokról, stb.-ről a teljes élettartamukkal, csengésükkel, jelentésükkel, grammatikai, automatikus, közvetlen használatukkal: arról van szó, mondja és nagyon találóan, helyesen előadó» (118. l. Bőbeszédű érthetetlenség.) Szerzőnek kutató és kereső buzgalma, tárgyszeretete, szakértelme még sokat lendíthet a direkt módszer ügyén hazánkban, de csak akkor, ha stílusát jobban fegyelmezi.

Dr. Kaiblinger Fülöp.

*

J. Tews, Grossstadtpädagogik. Teubner. 1911.

A berlini Humboldt-Akadémián tartott kilenc előadás sorozata ez a mű, mely tanulságokban méltó folytatása *Tews* előbbi előadásainak.

A nagyvárosok gyermeknevelésének kérdése megérdemli a külön tárgyalást s ha majd hosszabb megfigyelések, részletező statisztikai adatok s azok pontos összehasonlításai állnak rendelkezésünkre, akkor a pædagogia felvértezetten, a tudomány erős fegyvereivel itt is határozott irányt fog kijelölni a fejlődésnek. Mert kétségtelen, hogy sok a tennivaló ezen a területen. Ahol félszázaddal ezelőtt csak százezer ember tömörült, ott most százezrek közigazgatása ad gondot a hatóságnak. És természetes, hogy a művelődésnek ezekben a központjaiban a szellemi igények is egyre fokozódnak, s hogy az iskoláknak lépést kell tartaniok ezekkel az igényekkel, miközben itt is, ott is beleütköznek nem egyszer a hagyományok megszentelte nevelési eljárásokba vagy a Scylla és Charybdis közt járják a kapkodás útját.

Tews nem látja olyan sötétnek a nagyvárosok szellemi és erkölcsi képét, mint amilyennek némelyek megfestik a távolból. Szeretettel és pártatlanul rajzolja meg a nagyvárosi milieut, visszautasítja a vidéki erkölcsprédikátorok illetéktelen vádjait; mert hogy ők

nem is ismerhetik egynéhány — olykor furcsa helyzetben mozgó — tanulmányútjukból a nagyvárosi ember magánéletét és a munkaéletét. Van ott is — a nagyvárosokban — szeretet és ragaszkodás a szűkebb haza iránt, él bennük a természet szeretete, a családi élet nem veszít bensőségéből, erősen kifejlődik a szociális érzés, szemben a falu egoismusával. S megnyomja tollát ott, ahol a nagyváros erkölcsi, nemi erkölcsi életét kell megvédenie a sok ráfogás ellen. A bűn a nagyvárosban differentiálódott, helyhez kötött üzletté alakult. A sokféle keresetet és függetlenséget biztosító nagyvárosi élet — úgymond — a felnőttre határozott nyereség.

És a gyermekre? — Ez a kérdés.

A nagyváros nagy nevelő. Komoly, fanyar, éles arcvonású, kemény nevelő. Száz meg száz veszélylyel fenyegeti a gyermek testi épségét s ezáltal önállóságra szoktatja. Az utca, az üzlet, a kirakat, a múzeumok plasztikusan szemléltetnek. Kifejlődik a gyermek szellemi ébersége és egyébiránt is nagy a város suggestiv ereje. A nagyvárosi ember és vele együtt a gyermek megbotránkozik és lángol ott, ahol a kisvárosi hideg marad; ellenben hiányzik amannál a nyilvános élettől való elzárkózottság naivitása. Öntudatos, önérzetes lesz, kifejlődik benne a nyers erővel szemben való ellenszegülés; viszont inkább könnyűvérű, gyorsan élő ifjakat nevel a nagyváros. A nagyvárosok munkásosztályát védelmébe veszi ugyan a szerző több vád ellen, gyermekeik nevelésében azonban sok hiányt lát. Általában nem kielégítők a lakásviszonyok, csecsemőkorában rosszabb az ellátása, mint a falun. S mégis a gyermekhalandóság pl. Berlinben 1908-ban 16·8 %, míg a birodalmi átlag 17·8 %. Fejlettebb korában a gyermek táplálkozása sem mennyiségileg, sem minőségileg nem rosszabb, mint vidéken. A ruházat demokratikusabb, a gazdag és szegény közt szinte elenyésző a különbség.

Legtermékenyítőbb a IV. és V. előadás. Az előbbi a nagyvárosi iskola fény- és árnyoldalait tárgyalja, az utóbbi pedig a játékterek szükséges voltát hangoztatja. A nagyvárosi iskola szerinte csak külsőleg üt el a vidékitől. Helyteleníti, hogy nem használja fel, nem aknázza ki kellően a környezet oktató hatását s hogy helyi szinezete egyáltalában nincs. A határozott órarendhez való félénk ragaszkodás megölője lesz a pozitív munkának. Tanítót és tanítványt nem volna szabad elválasztani egymástól. Hadd legyen a tanító hathatós segítőtársa a családnak a nevelésben is. Eadem semper per eadem, a nagyvárosban különösen. Minden nagynak, magasztosnak megfelelő külső alakban kell megjelennie. A nagyvárosi iskola elhanyagolja a külső alakot. (Ünnepélyek, szülői esték.) Több mozgást, *munkát*, kirándulást kiván a szerző a nagyváros iskolájától. Ne neveljünk vértelen,

apathikus lényeket! A játéktér legyen a szociális és politikai rend bevezető iskolája. Sok, nagy játékteret az iskolának! Kiemeli Berlin városának áldozatkészségét ebben a tekintetben.

Külön előadásban ismerteti az utca hatását a fejlődő ifjúra. Az utcán minden külsőség és látszat. Szélesbíti a látókört, izgat, öntudatra ébreszt, demokratikussá teszi az ifjút. Az utca a nyilvánosság fényénél fogva erkölcsileg kevésbé veszedelmes. De nem szabad az utca nevelésére bízni az ifjút. Illusztráltkönyv az, melyet okkal-móddal fel kell használni. És megszívlelésre méltó, amit a szerző az olvasásról mond. A személyes tanítás Ostwald szerint elsőrangú tehetségeknél kevésbé jön tekintetbe, csak a közepesnél. Az igazi talentumot passzivitásra kényszeríti. Szabadon, hajlamainak megfelelően megválasztott olvasmányai, tanulmányai hatnak az ilyenre igazán fejlesztőleg. Ez tény. A nagyvárosi gyermekben azonban veszedelmes betegséggé fajulhat az olvasás dühe. (A Nick Carter-klubok.) Az újságolvasás nem árt meg az ifjúnak, ha helyesbítjük az újság nyújtotta hamis világképet, mely csak beteges, a szokatlan tüneteit tükrözteti az életnek, vagy pedig a középmértéken felülemelkedő jelenségeket tárja elénk. A helyes olvasás fontos tényezője a nevelésnek.

A IX. összefoglaló előadásban az elhamarkodott ítéletmondástól óvja az írókat. A nagyvárosok alapos megfigyelésére még nem volt elég hosszú az idő eddig. Vélemények egyes tapasztalatokról elhangozhatnak, de határozott tudás még nincs ezen a téren. Merész mondás volt például Schäfer heidelbergi tanáré, aki szerint nagyváros még nem szült nagy embert. Színtere legyen az ő működésének, de fejlődni abban nem fejlődhetik naggyá. A nagyvárosok iskoláinak hibái nem a dolog természetében rejlenek, a nevelési problemák felületes felfogásából származnak. A nagyvárosi iskola programmjába fel kell venni a munkát. Ennek hiánya a nagyvárosi iskola pædagogiai szegénysége. *Teveli Mihály.*

*

Millicent Mackenzie: Hegel's educational theory and practice. London. 1909. p. XXII. + 192.

Gyakran idézik Hegel állítását, hogy a büntetés, melyet a nagy ember a világra ró, az, hogy a világ magyarázni kénytelen őt. Ez a gondolat, ha valakire, legjobban szerzőjére alkalmazható. Metafizikai álláspontja, mely szerint a mindenség abszolút valósága az ész (logos), az absolutum objektivált szellem, mint neohegelianizmus a legújabb időben is újraéled Amerikában *(B. Sterrett, J. Watson, J. Royce)*, Angliában *(T. H. Green, Bradley)*, Németországban *(B. Kern, Lasson,*

részben *Cohen*). Ezzel kapcsolatban Hegel pædagógiai gondolatai is érdeket keltenek azokban, akik szoros összefüggést látnak a filozófia s a pædagógia között.* Mackenzie munkájának célja a hegeli filozófiát mint egy nevelési elmélet és gyakorlat alapvetését bemutatni.

Hegelnek nincs külön pædagógiai rendszere; idevágó nézeteit filozófiai műveiből, leveleiből s azon beszámoló beszédeiből kell összeállítanunk, melyeket mint nürnbergi gimnáziumi igazgató a szülőkhöz intézett. Ha Hegel pædagógiai elméletét ezen adatokból rekonstruáljuk, filozófiájának két és pedig *idealista* és *evolucionista* szempontja teszi ezt érthetővé: a világ végső alapja a szellem, mely öntudatlan az ásványban, tudatosságra fejlődik az állatvilágban s az öntudatosság fokát éri el az emberben. Ez viszont vagy *természeti* ember, kinek nincs saját akarata, hanem a természet szolgája, vagy *morális* ember, aki parancsol magának, azonosítja magát az univerzummal s eléri a szabadság fokát. Az ember eleinte nincs tudatában először az univerzummal való egységének. A nevelés épen azért szükséges, hogy ezt az egységet az egyénben tudatosítsa, illetőleg ezen egység tudatának evolucióját előmozdítsa. A nevelő így az univerzális szellem segítőtársa, kinek vezetése mellett győzedelmeskedik a gyermek a természet és szellem antitézisén s lesz természeti emberből morális emberré. Hegel szerint a *nevelés* szó mindig bizonyos értelemben megszabadulást jelent, t. i. a szellem megszabadulását a természet föltételeitől. Az az igazán *liberális* nevelés, mely az elmét szabaddá teszi. Ez a főszempont szabja meg Hegelnél a tanítás módját s az egyes tanítástárgyak pædagógiai értékét is.

Hegel nevelési nézetei nemcsak metafizikai alapfelfogásával (panlogizmusával), hanem *jog- és államfilozófiájával* is szorosan kapcsolatosak. Ma is figyelemreméltó s nagy kortársának, Herbartnak idevágó gondolataival érdekesen összehasonlítható nézetei vannak a gyermeknek a neveltetésre való jogaira, a szülők jogaira, a büntetésre, az iskolára mint a család és a nyilvános élet között való átmeneti helyre stb. nézve. Minthogy Hegel rendszere több évtizedig mintegy porosz állami hivatalos filozófia szerepelt, kérdésbe tehető, vajjon milyen viszonyba állítja Hegel az államot s a nevelést?

Élesen megkülönbözteti a *polgári közösséget* az *állam* fogalmától. Az előbbi szerinte átmenet a család és az állam között. Míg a család képviseli az etikai egységet, a polgári közösség etikai különbözőséget mutat, azaz egymáshoz alkalmazkodó s így az élet, közbiztonság, törvény szükségleteit kielégítő egyedeket. Az állam ellenben

* V. ö. *W. T. Harris:* Psychological Foundations of Education. New-York, 1904. *A. Lurqueer:* Hegel as Educator 1909.

öntudatos etikum, realizált erkölcsi eszme, a legnagyobb tekintély, melynek mind a család, mind a polgári közösség törvényei és érdekei alá vannak vetve. Minden polgári kötelességnek az állam adja meg a rációját és igazolását. Hegel eszményképe az antik nevelési ideálja: *a jó állampolgáré.** Nála is, mint a görögöknél, kikre hivatkozik is, a nevelés végső célja a politikai erény. Hogy pedig ezt mindenki elérhesse, követeli az általános tankötelezettséget s az iskolák államosítását. Az állam felelősségére óhajtja bízni az iskolai fegyelmet, módszert, tanítástervet, a tanulók selectióját stb. Ezért hangoztatja a magániskolák eltörlését is, mint amelyek amellett, hogy kisebb tekintélyűek s rosszul felszereltek, sajátos és nem egyetemes szociális szelleműek. S ugyanakkor, midőn Fichte pestalozzianus iskolák fölállítására buzdítja a németeket s a philantropisták iskolái is mindinkább terjednek: Hegel arra szólítja fel honfitársait, hogy a közoktatásügyet ne bízzák magánemberekre, mert ez legelsőrangú állami föladat.

Hegel, midőn a nürnbergi gimnázium rektora volt, sokat foglalkozott a *középiskolák* kérdéseivel, annál is inkább, mert Niethammerral, a bajor iskolák akkori ujjászervezőjével bizalmas barátságban volt. Hegel készséggel elismerte a reáliskolák látjogát, de az igazi liberális műveltség iskolájának a gimnáziumot tartotta. Egy itáliai humanista lelkesültségével védelmezi az antik nyelv és irodalom nevelő értékét: «Ha — úgymond — az első paradicsom az emberi *természet* paradicsoma volt, a klasszikus világ az emberi *elme* paradicsoma.» Bár sokra becsülte a klasszikus stilust, nem ezt tartotta — mint legtöbb kortársa — a gimnáziumi tanítás céljának s az antik kultúra fő értékének; egész valója azért fordult a klasszikusokhoz, mert ezek semmi összeköttetésben sincsenek a mai mindennapi élettel, hanem egy messzefekvő világ megértésének adják meg a kulcsát. Azonfelül a klasszikus nyelvek ismerete az egyetemi munka elengedhetetlenül szükséges alapja.

Hegel szerint is, mint Herbart szerint, minden nevelés végső célja a moralitas. Hegel nem mond sok újat az egyes tanítástárgyak, művészetek, példa, fegyelem stb. által közvetített erkölcsi nevelésről; igazán értékeset e tekintetben a *filozófiai propedeutikának* a direkt erkölcsi nevelést célzó elemeivel nyújt. Egyébként is nagyon figyelemreméltó a filozófia tanítására vonatkozó terve (p. 136—7.); ezen studiumnak célját nem pusztán az addigi tanulmányok betetőzésében, hanem főkép az egyetemi tanulmányokra való előkészítésben látja.

Mackenzie kimutatja, hogy sem Rousseau, sem Basedow és

* *Hegels Werke.* Berlin, 1832—1840. VIII. 153., 238., 261.

Pestalozzi nem voltak olyan hatással Hegelre, mint más nagy kortársukra, pl. Kantra, Goethere, Schillerre, Fichtere és Herbartra. Részletesen összehasonlítja Hegel és Fröbel gondolatait s érdekesen mutatja ki az utóbbiban rejlő hegelianus hatásokat. Függelékül a szerző kivonatokat és szemelvényeket közöl Hegel híres tanügyi beszédeiből, melyek a klasszikus tanulmányokra, a fegyelemre, a középiskolai katonai gyakorlatokra, az iskolának az emberiség egyetemes erkölcsi neveléséhez való viszonyára s a jellemképzésre vonatkoznak. Niethammer bajor iskolai utasításai zárják be ezen a «homályos» Hegelről szóló rendkívül világos munkát. *Dr. Kornis Gyula.*

*

Tischendorf, Julius: Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht, I. Teil: *Das Königreich Sachsen.* 6. Auflage. 1906. (Hilfsbuch für den 1. Unterricht in der Vaterlandskunde.) 1·60 M., geb. 2·— M. p. 194. II. *Das deutsche Vaterland.* (Hilfsbuch für den 1. Unterricht in der Geographie von Deutschland. — Anordnung nach natürlichen Landschaften). 21. Aufl. 2·— M., geb. 2·40 M. 1911. p. 300. III. *Das deutsche Reich.* (Hilfsbuch für den weitergehenden Unterricht in der Geographie von Deutschland. — Anordnung nach politischen Gebieten). 1910. 18. Aufl. 1·80 M., geb. 2·20 M. p. 227. IV. *Europa.* 19. Afl. 2·40 M., geb. 2·80 M. 1909. p. 313. V. *Die ausseuropäischen Erdteile.* 17. Afl. 2·60 M., geb. 3·20 M. 1909. p. 313. Leipzig. Verlag von Ernst Wunderlich.

Tischendorf a városi iskola igazgatója Netzschkauban. Könyveinek használhatóságát eléggé igazolják a kiadások számai, a Németországról szóló rész immár 21-ik kiadásban forog a német tanítók kezén. Elismeri Tischendorf, hogy a teljesség, hiánynélküliség nem lehet célja a népiskolának. Attól a kis gyermektől, akinek mi a hazai föld ismeretének első elemeit nyujtjuk, nem kívánhatjuk, hogy hazájának minden városát, völgyét, hegycsucsát, vizét, iparágát ismerje, hanem csupán az a törekvésünk, hogy az országról és népeiről összefoglaló, egységes képet kapjon és megtanulja szeretni a földnek azt a részét, ahol egykor bölcsője ringott.

A tanítási anyag elrendezése a természeti tájak szerint történik. Ezeken a tájakon azonban a gyermekeket nem a szokásosan ismert földrajzi rendszer (fekvés, határok, hegyek, vizek, helységek, stb.) szerint visszük végig, hanem utazás alakjában, amelyet térkép, kép és élő, hazai benyomásokon alapuló ábrázolás segítségével teszünk meg a tanulókkal lélekben és valóságban. Bármely helyen megtehető ez, mivel akármelyik helyet választhatjuk kiindulási pontnak, csupán annyit kell tennie a tanítónak, hogy saját szűkebb köre, községe,

vidéke viszonyait átviszi az adott mintára. A tananyagot az összehasonlító földrajz alapelvei szerint kell átdolgozni, amelyben a tanulót tervszerűen vezessük, hogy a tárgyalt jelenségek feltételei szerint felemeljük a szemléltetett tárgyakon életkorának megfelelő felfogáshoz, különösen a talaj és lakósok közti viszonyok átértéséhez. A tanítás nyelve szerinte egyszerű és világos, olyan, ahogy népiskolai tanulókkal alsó- és középfokon beszélgetni szoktunk. Ha valaki ilyenformán megfigyeli és összehasonlítja az első oktatási órák nyelvét a későbbiekkel, azt találja, hogy a gyermekek szókincse lépésről-lépésre gyarapszik, értelmi felfogásuk szélesbül. Mindig tekintettel kell lennünk a tanítás segédeszközeire is, amelyeket csak sikerrel használhatunk az oktatás keretén belül, így a fényképgyűjteményekre, festmények, művészi képek hű másolataira, stb.

Minden könyvét két fő részre osztja fel Tischendorf: elméleti és gyakorlati részre. Az első kötet elején kifejti a honismertetés feladatát, hogy t. i. a növendék kimerítő ismertetést kapjon hazájáról. Meg kell tudnia a tanulónak, hogy az ő falujún, városán kívül még nagyon sok népes városa van a hazának, ahol iparosok, kereskedők laknak, szeretettel kell a falu felé fordulnia, ahol az emberi kultura ősi, legelső munkásai túrják a földet. Ha meg tudjuk értetni azt a kölcsönös viszonyt, amely emberek, termelési ágak között fennáll. nemcsak a kulturát, hanem a humanizmust is terjesztjük. A földrajz oktatását Tischendorf lehetőleg a szemléltésre, mint az egyedüli természetes támpontra alapítja. Nem említi ugyan Tischendorf, hogy a földrajz tanításának kezdő fokán mindig a szülői házból, illetve az iskolaszobából induljunk ki és legelső sorban a lakóhely és az iskola közvetetlen környékének tüzetes megismertetésére törekedjünk, de valószinű azért, mert mint nálunk, úgy a németeknél is a beszéd-értelemgyakorlatok során végzik el ezt. Hatványozottan követeli azonban az iskolai sétakirándulásokat, mivel az a gondolat vezérli, hogy az egyéni földrajzi képek száma, amelyek személyes tapasztalaton, szemléleten alapszanak, állandóan megmaradnak. A lakóhely közvetlen környékét így ismerik meg a tanulók önálló megfigyelések útján. Megkülönböztetik a hegyeket, halmokat, völgyeket, tavakat, patakokat, különbséget tesznek a folyók iránya, a hegyek fekvése, helyzete között, megtanulják a tájékozódást, helyismeretet. Előveszik a térképet, kikeresik rajta a hidat, amelyen keresztülmennek, a folyót, amelyet követnek, az utat, amelyen hazafelé tartanak, stb. Kint lehet csak jól látni a napkeltét, napnyugtát, a Hold fázisait, a hajnali és esti csillagot, a csillagképeket, a tejutat, göncölszekeret, szivárványt, stb. Ott figyelhetjük meg kellően az éghajlati viszonyokat, a szél irányát, erejét, az eső hatását, a hőmérséklet és a Nap sugárzása közti össze-

függést. A különböző hivatásnemek, foglalkozási ágak megfigyelésével, művelői örömének és bánatának megismerésével bepillantást nyerünk a természet és az ember közti viszonyba. Természetes, ezeknek a kirándulásoknak csak akkor lesz valódi hasznuk, ha azok gondosan előkészíttetnek és helyes pædagogiai szellemben vezettetnek. Tischendorf azt mondja, hogy minden kirándulásnak kitűzött, határozott feladata legyen, vagyis a kirándulás előtt annak tárgyát beszéljék meg, de ne öleljenek fel sokat, mert akkor a gyermekek figyelmét megosztják és megfigyelésük csak felületes lesz. A kitűzött feladatot azután végre is kell hajtani. Második követelése az Tischendorfnak, hogy az átélt és megfigyelt dolgokat a gyermekek lelkében megerősítsék, hogy azok később is szilárdan megmaradjanak, ezért azt ajánlja, hogy a kirándulás folyamán a gyermekek emlékeztetőjeleket (kőzeteket, virágokat, terméseket) gyűjtsenek, másrészt rajzokat, térképeket vázoljanak, amelyekből a bejárt vidéket el tudják képzelni, össze tudják állítani. Végül harmadszor az iskolai kirándulásoknak nevelő becsének is kell lenni. A tanulók több kisebb és egy nagyobb kirándulást a tanító vezetése alatt csupán a harmadik iskolai évtől kezdve tesznek évenként.

A kirándulásokon ne nézzenek meg bármit, hanem csupán a jellemző, megkapó részeiről készítsenek a környéknek, az országnak élethű, színes felvételeket, amelyek felkeltik a tanulók természetes, meleg érdeklődését, Nagyon szépen, szinte költői tollal és mégis pædagógiai módszerrel ecseteli azokat a feltételeket Tischendorf, ahogyan a tanító felkeltheti tanítványaiban a természet iránt való érdeklődést.

De még ez sem elég, a tanítónak fel kell használni a szemléltetésnek valamennyi eszközét. Ide számítjuk a fali térképeket. Azon a területen, amelyet a tanulók tanítóikkal lélekben vagy valóságban bejárnak, nem csupán a hegyek, folyók, városok, faluk nevét és fekvését ismerjük meg, hanem a magassági viszonyokat, távolságokat, kereskedelmi utakat, a helységek nagyságát, stb. Nyújtson a térkép alapot az ismétlésekre, továbbá olyan tárgyakra nézve adja a felújítás lehetőségét, amelyek újra a feledésbe merülnének. Ezt persze csak a jó térkép teheti, amely nem csupán a helyesség, pontosság követelményét elégíti ki, hanem nagy, világos írású, erősen színezett és nagy formátumú. A fősúlyt rajta a hegy- és vízrajzi viszonyokra fektetik, a politikai beosztást pedig színes, világos vonalak mutatják. Talán legfontosabb a szerzőnek az a követelése, hogy ne tartalmazzon többet, mint amennyi a népiskolában épen feltétlenül szükséges. Nem ártana, ha a tanítás érdekében mindenütt megvalósítanák, mivel azt a fokozatos fejlődésnek elve követeli. A nagy összefoglaló térképeken —

amelyeket népiskoláink a legtöbb esetben úgy sem használnak, mert nem rendelkeznek velük, sőt még sok helyen a középiskolák is szűkiben vannak — a kis tanulónak sokszor felfedező-útra kell indulnia, míg a más, nem szükséges nevek tömkelegéből kihalássza a keresettet. Ugyanezek a követelmények fennállanak a kézi térképekre is, ahol még arra is kellene figyelni. hogy az illető város, falu neve valójában a város, falu helyéül jelzett pont alá vagy fölé kerüljön. A szemléltetésnek kitünő eszközei a különböző fényképek, festmények, stb. A fényképeket vagy sztereoszkópban mutatjuk be, vagy, ha van vetítő-készülékünk, vetítéssel.

Azt talán említeni sem kell, hogy a vetített kép a legközvetlenebb, azt mindenki egyszerre látja, hozzáfűzhetjük rögtön a magyarázatot, ezért módszertanilag sem a levelezőlap-rendszer, sem pedig a sztereoszkop nem versenyezhet vele. Jó segítőeszközeink még a tanításnál a különböző iparágak nyers anyagainak, termékeinek, gyártási módjuknak bemutatása, amikor a tanuló szemeláttára történik az iparterm ékek kialakulása a nyersanyagokból. Mindezekhez járul a tanító rajza, lehetőleg színes krétával, a megfelelő fogalomra mindig ugyanazt a színt használva. A tájékozódást, helyhatározást, az ország helyeinek és folyóinak vízrendszerét csak így tudjuk megértetni a tanulókkal.

Az oktatás a szemlélettől halad a fogalom felé és arra törekszik, hogy a tanulónak áttekintést nyujtson az ő szellemi birtoka felett, ezért a már szerzett ismereteket gondosan rendezi, alkalomadtán számonkéri, hogy beillessze a tanuló eddigi ismeretei közé. A tanulóval együtt dolgozzuk fel ismereteinket, ezáltal öntevékenysége révén jut hozzá mindenhez, ami minden tanításnak alapelve.

Mindazt, amit elméletben hangoztat, megvalósítja a gyakorlati részben, amely a kötet második részét teszi. Az Elbe folyam vidékét választja, azon is Dresden városát, mert ott lakik a szász király, tehát az ország székvárosa is. A célkitűzés után lépésről-lépésre haladva ismerteti meg őket a szükséges fogalmakkal. Vasuton érnek oda, miközben röviden jellemzik a vidéket. A jegyet a tanulók maguk váltják (az iskolában pedig papirosdarabokkal pótolják). Beszállás után szépen elhelyezkednek, miközben a vonat elindul. Ekkor előkerül a térkép. Látják róla, hogy míg Dresdenbe érnek, sok falun, városon kell keresztülmenniök, amelyek közül többet már az előző években felkerestek. A gyermekek röviden felsorolják emlékezetből ezeket a helyeket, a térképen megkeresik őket. Megfigyelik közben a vonat mentén levő patakok, folyók futását, a térképen jelzett nagy vasuti hidakat, alagutakat, stb.

Megérkezés után végigjárják a várost, megnézik a színházat, a főteret, templomokat, iskolákat, múzeumokat, királyi palotát, kaszárnyákat, stb. A pályaudvarról indulnak el a város belsejébe, ahol csak-

hamar egy nagy térre, a Vilmos császár-térre jutnak. Pompás palota van rajta, mögötte pedig egy gyönyörű kert. A kert belsejében van a könyvtár, amely sokkal nagyobb, mint az iskoláé. A Vilmos császár-térről rövid idő alatt egy mellékutcán át a hársfákkal beültetett főutcára jutunk, a régi vagy Augusztus-hídra vezet (megmutatjuk a képen). Tizenhét erős oszlopon nyugszik a tizenhat hatalmas ív az Elba árja felett. Az Elba két részre osztja a várost, régi és újvárosra. Az a része a városnak, amelyen átjöttünk az újváros, a hídon túllevő pedig a régi város (mutatjuk a képet). Amint átérünk, jobbra találjuk az udvari színházat, a katholikus templomot, amely Szászország legnagyobb temploma. Közelében emelkedik a királyi vár, ahol Frigyes Ágost király lakik. Így megy tovább, de az eredetiben olyan élénken, hogy Dresdenben érezzük magunkat. A legtöbb része megérdemelné, hogy élénk nyelvezete, festői volta, megkapó előadása miatt lefordítsák és szellemében dolgozzanak a mi tanítóink is. Az eredmény aligha maradna el.

Bővebben fejtegeti az anyag kiválogatását, feldolgozását a II-ik kötet elején. Ha azokat a szempontokat nézzük, amelyek szerint szerzőnk tárgyát feldolgozza, azt látjuk, hogy a történeti iránynak híve, mindig a történelmi szempontokat domborítja ki főleg.

Adatai megbízhatók. Hazánkról is hű képet ad. Közjogilag kifogásolhatnák a kritikusok, hogy nem domborítja ki kellőleg Magyarország és Ausztriának egymáshoz való viszonyát, de azt nálunk is csak a IV. osztály felé kezdik a tanulók úgy- ahogy megérteni a középiskolákban. A népiskolákat ne is említsük, hisz a nép szavajárása, közbeszéde ma is csak a «császárt» emlegeti mindig. Összehasonlítva a magyar viszonyokkal, megelégednénk, ha a középiskolákban ismertetnék nálunk ilyen szellemben, felfogással és módszerekkel a Földet, annak természeti viszonyait, lakóit, elsősorban pedig magát Magyarországot, de ahhoz alapos kiképzés, megfelelő felszerelés, kirándulási alap teremtése szükséges, ami ma még a legtöbb helyen hiányzik. *Dr. Horváth Károly.*

*

A nemi élet etikája és pædagogiája. Írta Fr. W. Foerster. Fordította dr. Schütz Antal.*

A «*Jugendlehre*» című nagy erkölcsnevelési munkája óta a híres svájci tudós csodálatos módon konzervatívvé vált. Az a könyve sem volt ugyan valami szélsőséges pædagogiai irányzat képviselője, de a társadalmi nevelés, az életre való előkészítés gondolata vonult

* Nem értünk ugyan mindenben egyet Nádai Pál dr.-ral, de kiadjuk érdekes fejtegetéseit, melyek mindenesetre megfontolni való gondolatokat tartalmaznak.

végig az egész munkán. És az egész könyv egy olyan tudós szellemét lehelte, aki összhangban van korával, ismeri a modern élet követelményeit, a mai ember kételyeit és lelki küzdelmeit s tudja, miként lehet a nevelésnek e küzdelmekre erőssé tenni az ifjúságot. Ámde ebből a mostani könyvből, mely amannak csak egy részletkérdésére, a nemi nevelésre vonatkozik, sajátos elfogultság csapja meg az olvasót. Foerster mindennel és mindenkivel harcra kél, aki napjainkban akár a házasélet renaissance-ával, akár a társadalmi tüneteknek szexuális magyarázatával, akár a nemi nevelés új irányaival foglalkozik. Hadat üzen Ellen Keynek, aki ki meri mondani, hogy csak az a házasélet szent és erkölcsös, amelyet az érzések tisztasága és a fajbiztosítás hatalmas gondolata tart össze, s az ilyen házasságra nézve közömbös, vajjon pap szentesítette-e vagy sem. Hadat üzen Forelnek, aki szintúgy, mint Ellen Key, nem a törvénytelen anyaságot tartja erkölcstelennek, hanem azt a társadalmi előítéletet, mely még ma is sujtja a szerelem gyermekeit. És üldözőbe veszi Chr. v. Ehrenfels prágai tanárt, aki azt hirdeti, hogy a mai monogámiás házasság olyan természetellenes kiválasztást produkál, mely a fehér faj elerőtlenedéséhez fog vezetni s amely a sok hazugságnak, házasságon kívüli titkos bűnnek főfő-okozója.

Foerster mindezekkel szemben energikus következetességgel a házasság mai formáját tartja egyedül üdvözítőnek. Nemcsak az egynejűséget, amelyet mi magunk is kultúrlények számára az együttélés legmagasabbrendű és legértékesebb módjának tartunk, hanem a szigorúan vett szent házasságot kívánja, mert csak az ilyen házasságban látja a külső biztosítékokat «az emberi természet gyöngeségével szemben, az ösztönöknek zaklatása és az érzelmi élet mámora ellen.» Nos, maga az élet az, amely Foersterre minden nap, sőt minden percben rácáfol. Mert, ha nem igaz is az, amit ő hisz, hogy még sohasem volt szexuális tekintetben izgatottabb, perverzitásokra és raffinált nemi élvezetekre hajlamosabb kor, mint a mienk, az igaz, hogy a házasság szentségének elavult voltát sohasem tanúsította annyi könnyelműség, mint most. Ameddig hittek e szentségben, amíg az áldás erős pántokat kovácsolt az összetartozandóságra és megóvott a ballépésektől, okozhattak lelki dilemmákat, de legalább megvolt a nagy társadalmi egyensúlyozó ereje és legalább biztosította az utódok családi helyzetét. Ma azonban, amikor e szentség mint eleven erő nem igen él már a házasságban, mikor a gazdasági viszonyok mindenfelé kikezdik a családi tűzhelyet és amikor az utódok helyzetének biztosítása lassanként amúgy is az állam feladatává fog válni, idejét múlt dolog azt hinni, hogy csakis a törvényes házasságtól lehet várni az emberi nem boldogulását. Tévedés azt hinni, hogy ahol törvény nem

szentesítette a házasságot, ott a családi életnek. a nevelés erkölcsös voltának ne lehetnének meg éppen olyan biztosítékai, mint a bevett házasságban.

Ám Foerster, úgy látszik, nem akarja észrevenni, hogy a viszonyok változása, a társadalmi körülmények, a gazdasági élet más irányai olyan eszméket is elfogadhatókká tesznek, melyek azelőtt erkölcsteleneknek tüntek fel. S viszont olyan eszméket, melyeket azelőtt sikerrel érvényesíthetett az élet, ma esetleg száműznek. Foersternek csak egyetlenegy életeszmény nyújt erkölcsi biztosítékokat: az, amelyet a kereszténység hirdet. Éppen ezért az ifjúság nemi nevelésében is csak egyetlen gondolatot akar megvalósítva látni: az aszkézist. S ő, aki azelőtt még elismerte a nemi felvilágosítás szükségét is, de azt csak az érettebb kor számára akarta igénybevenni, ma kereken tagadja azt, hogy külön nemi nevelésre egyáltalán szükség volna. Olyan szigorú és zárt tudatlanságban akarja neveltetni az ifjúságot e tekintetben, hogy nemi követelményei eszébe se juthassanak és a szentek életében, példájuk tisztaságuk, céltudatosságuk hangoztatásában akarja az eszményeket elültetni az ifjúságban. Foerster azt képzeli, hogy a nevelés, mely a serdülő ifjú akaratát megedzi, önuralomra képessé teszi, amely magasabb ideálokat tűz ki neki és hozzászoktatja, hogy komoly eszményeket, lovagiasságot, tisztaságot, hősies akarnitudást gyakoroljon, hogy ez a nevelés elég lesz rá, levezetni energiáit a szexuális irányból az alkotás irányában. Ebben megint van sok igazság, de ez nem födi a teljes igazságot. Mert mi is hisszük, hogy az ideálizmusnak ilyen irányú felköltése, kivált a férfiasság, a lovagiasság, az önuralom ápolása, amelyet a pubertas korában a nemi szférába nyúlnak bele, igen jó hatású szerek a durvább szexualitás leküzdésére. De nem hisszük, hogy ez elég volna. S nem hisszük, hogy az aszkézis, a tiszta élet hősies példái ma azzal a tüneményes, minden mást lebíró varázslattal ragyognának az ifjúság előtt, mint hajdanában. S abban sem hiszünk, hogy valaha is feltámasztható lesz az a kor, amikor még egy Szent Ferenc, Szent Vince, Szent Erzsébet csodás heroizmusa, emberfölötti energiája elég lelki erőt sugárzott az ifjúságnak a tiszta élet követésére. A helyzet itt megint az, mint a házasság szentségénél: ezek a szentségek is megszüntek eleven erők lenni. S itt megint csak az életviszonyok megváltozásában van az ok, a teknika és a természettudományok gondolatváltoztató erejében, nem a tanítókban meg az ifjúságban.

Angliában, Amerikában és sok helyütt más országokban is, kivált okosan szervezett internátusokban, elérik azt, hogy az ifjúság szexuális hajlamai csak serdült korában, jóval az iskolából való kikerülése után kezdenek nyiladozni. De ami ezt biztosítja: első sorban

a test kultusza és nem a léleké. Egészséges testi nevelés mellett, mely nem ismeri a szellemi túlterhelést, mely a sportokat, játékot, kézügyességet, a test folytonos főleg szabad levegőn való foglalkoztatását űzi, mely tisztaságra, edző fürdőkre, okos diétára szoktatja az ifjúságot és úgyszólván egészen távoltartja a másik nem érzékiségét ingerlő hatásaitól, ilyen nevelés mellett elhisszük, hogy felnőhet egy testileg, lelkileg szűz, képzeletében meg nem fertőzött ifjúság. De a testnek e kultuszát Foerster csak mellékesen említi s ezt is inkább csak úgy, mint amitől az akaraterő edzését lehet várni. Holott e testies, hogy ne mondjam: durva életmód, kell, hogy egyenesen hasson. Az szükséges, hogy a képzelet erősítését, az emlékezet megterhelését, az intellektuális élet túltengését szolgáló nevelés szünjön meg és ennek a helyébe egy nyersebb, robusztusabb, de egészségesebb és fegyelmezettebb testi életmód lépjen. Az szükséges, hogy az agyvérbőséget szolgáló életműködések a szervezet izmainak fejlődését szolgálják s az szükséges, hogy a kontempláló, álmodozó, elmúlt eszmények után sóvárgó ifjúságot felváltsa egy katonás, gyorscselekvésű, eleven, küzdelemre pattanó ifjúság. S ez mégis csak más, mint amit Foerster akar.

Éppen azoknak a pszichologusoknak egyike, akikkel Foerster e könyvében perbeszáll, Freud bécsi tanár volt az, aki az elnyomott nemi érzések romboló hatására rámutatott. A hisztériát s a legsúlyosabb idegbajokat tulajdonítja annak, hogy a fejlődő érzékiség a lélekben pszichikailag elnyomódik s ennek folytán ott ártalmas, bomlasztó képzetek gyűlnek fel. Az idegesség egészen új és egyre tágabb körben hódító gyógymódját is erre alapítja, amikor az érzékiségnek e bedugult forrásait kipuhatolja, s azzal, hogy a betegeket vallomásra, ifjúkori nemi életük elmondására bírja, mintegy bebocsájtja a friss levegőt a lélek elrejtett zugaiba. Nos, ha ez csakugyan így van, akkor minden olyan elnyomást, mely mesterséges gátakat támaszt a már feléledt szexuális képzeteknek, veszélyeseknek kell tartanunk. Nem lehet tehát a cél: a jelentkező érzékiség elfojtása, csakis az, hogy a testnek olyan fejlődését biztosítsuk, amely mellett ez az érzékiség minél később, minél érettebb korban jelentkezzék.

E felfogásunk dacára, mely alapjában szembehelyezkedik Foersterével, mégis nagy élvezettel olvastuk könyvét. Mert egy nagy és nemes tudós egyénisége van e könyv mögött, kinek nagy olvasottsága, érdeklődése, vitatkozó készsége sohasem jelentkezik nagyképű formák között, hanem könnyed, fesztelen csevegésben. Ha nem is eléggé rendezettek és ha olykor kissé terjengősek is e gondolatok, mindig friss ötletességgel vannak elmondva, amiben a fordító is méltó maradt az íróhoz. Példája annak, miként lehet komoly tudást köny-

nyed formában közvetíteteni és példája annak is, hogy az önfegyelmezés miképpen nemesíti meg a vitatkozás fegyvereit. S nem lehet mondani, hogy akik más világfelfogásból nézik is az erkölcsi kérdéseket, ne tanulhatnának tőle. Valóban: az eszményi gondolkozás, az akaraterő, az önmagát féken tartó erkölcsiség mind nagyon fontosak a nemi élet tisztasága érdekében. Csak éppen abban különbözik véleményünk az övétől, hogy amit ő elsősorban tart fontosnak, azt mi másodsorban valónak tartjuk, amit ő egész igazságnak vél, azt mi féligazságnak tekintjük és ami ő benne túlzás, azt szükségtelennek gondoljuk. Mert végeredményben nem szenteket kell nevelnünk, hanem egészséges, mai embereket. *Dr. Nádai Pál.*

*

Edward Stilgebauer: Die Lügner des Lebens. III. Bildner der Jugend. Roman. Erstes bis zwanzigstes Tausend. Berlin, 1909. Verlag von Rich. Bong.

Az ifjúság nevelését különböző, igen elterjedt szépirodalmi munkák, főleg színművek tárgyalják utóbbi időben. Otto Ernst: Flachsmann als Erzieher; Max Dreyer: Der Probekandidat; Arno Holz und Oskar Jerschke: Traumulus; Frank Wedekind: Frühlingserwachen a leghíresebb szerzők és művek e nemben.

Az iskola és a szülői ház, a tanító és tanulók közti kontroverziákat tárja fel a regény szélesebb bázisán Edward Stilgebauer műve is.

Egy jómódu kis pfalzi városkában, «Lenzdorf»-ban játszik a regény. A városi vendéglő négyszögletű törzsasztala a felette függő, aranykeretbe foglalt fotografiával, mely a helybeli gimnáziumot a városka főbüszkeségét ábrázolja, az első pædagógiai motivum, mellyel találkozunk. Csak a gimnázium igazgatója Professor Doktor Martin Schröder nem látogatta tizenkét évi működése alatt egyszer sem a törzsasztalt, hanem éjjel-nappal a foliánsokkal és folyóiratokkal túlterhelt asztala felé hajolva, búvárkodott. Klasszikus filologus, de inkább poéta, műélvező, bölcselő, nem pedig szőrszálhasogató, mint azok a filológusok, kik egész értekezést képesek írni a görög spiritus asper eredetéről s egész nekihevüléssel. Ezeket gyűlölte. Athéne és Róma, hova az anyagiak miatt soha el nem juthatott, nemcsak oly városokul éltek lelkében, melyekben perfektül beszélnek görögül, illetve latinul. Kitünően beszél ő is e két nyelven, de a *μι* végű igék, Cicero és Livius körmondatai a világ legközönyösebb dolgai számára. Ő beleálmodta magát a ragyogó, klasszikus világba képei, szobrai, könyvei közt lenzdorfi magányában. Az antik világ ember- és életfelfogása, az élet szépségének akarása a zsidó-keresztény szemlélődés szomorú rezignációjával ellentétben, mely a porszülött nyomorát emlegeti, volt

Schröder ideálja. Gondolatban hozzátartozott Plato Symposionjához és Sokratessel vitatkozott az eszme halhatatlanságáról. Lenzdorf szőlőültetvényeiben a massikai és falernumi szőlőtőkét látta, Rajna lapályában a tengert, a kék dombokban a mesés sziget hegyét, melyen egykor a Tiberis villája messze fénylett. Csodálta Praxiteles Aphroditéjét és a Sauroktonost, a Hermaphroditákban a vágytalan boldogság hasonlíthatatlan megoldását látta a két nem egyesítését egy szépségittas testben. Horatius szerelmi ódáit is olvastatja növendékeivel, nehogy titokban, ocsmány módon olvassák és interpretálják. Schröder gyűlölte a hamis nevelési methodust, mely az érzékiséget épen azzal burjánoztatta fel az ifjú lelkekben, hogy minden szerelmi motivumot került az olvasmányokban. Az eltussolás systemája ez, hasonló a tendenciózus történettanításhoz, mely a fejedelmeket s a kormánypárti hazafiakat fehérre mossa és a más pártállású genieket farkasoknak és rókáknak tünteti fel. Az ő tanári testületében is volt egy ilyen históríkus, az unterprima történettanára: egy bizonyos Süssfeld. Egy hospitálása alkalmával azt a benyomást vitte magával e tanára órájáról, hogy I. Napoleon csak azért jött a világra, hogy a porosz király előtt haptákot álljon. Ugyanez a Süssfeld tanította az Oberprimában a német stílust. A minap nézte át a dolgozati füzeteket Schröder s megdöbbenéssel konstatálta, hogy a fiatalemberek egyformán írnak, megszabott dispozició szerint, melyre Süssfeld bizonyára valamely hivatalos tankönyvben bukkant rá és lediktált. Így hajszolja agyon a tanár a fiatalemberek saját önálló gondolatait. S micsoda témák? «Vér nem válik vízzé», «Az orleansi Szűz tragikus bűne», «Tell okai igazolják-e az orgyilkosságot?», «Párhuzam Julius Cæsar és Nagy Frigyes közt». «Rettenetes; rettenetes» fakadt ki Schröder, ő kitünő professzor. Ahogy lelkében Horatius I. könyvének 5. ódáját interpretálja tanítás előtt, az maga egy gyönyörű költemény. E nemes mámorában a gazdag Halldorfer lép be és bepanaszolja az oberprima egyik növendékét, Hübner Róbertet, a direktor kosztosát, hogy bemászott kastélya kertjébe és megdézsmálta a körtefát. A direktor sejti, hogy a fiatalember nem körtelopás kedvéért tette ezt a csinyt. Nagyon szerette a gyönyörű és tehetséges, klaszszikus hajlamú fiút. Féltette a berlini kicsapott már 21 éves diák, Kulike rontó hatásától, kit a protekció hatása alatt volt kénytelen rendes tanulónak befogadni. Hübner bevallja, hogy nem gyümölcsért mászott be este 9 óra után a kastély kerítésén. A direktor nem kérdi a lovagias érzületű, piruló ifjútól az igazi okot, melyet jól sejt. Egyéni bánásmód volt pædagogiai jelszava. De megfogadtatja a fiúval, hogy a még hátralévő néhány heti iskolaidőben nem követi el többé ezt a kihágást. «Aequam memento servare mentem» bármily

gyönyört igérő kísértésben — kiáltja utána. Az antik görög-római szépség ideális képét az ifjú áldásául s azok számára, kik vele az életben érintkezni fognak, eltörülhetetlenül akarta szívébe bevésni. A regény írója úgy tűnik fel, mint Anatole France, mint a klasszikus tanulmányok szükségességének nemes harcosa; főleg Schröder jellemének rajzában, ki a görög-római hedonismus ideáljával s így elveszthetetlen birtokával szépségtől ittas szívében képes volt kereszténi önmegtagadással éveken át éhezni, felnevelni nagyszámú családját és visszautasítani felesége gazdag rokonainak ajándékait. Hübner Róbert, ki már nem *Bőrharisnya* történetét, hanem az *Ármány és szerelmet* olvassa és Halldorfer, a gazdag gyáros lányába szerelmes, elhagyja a direktor szobáját. Jó barátjával, Gvinnerrel, aki vézna fejfájós fiú, s így rászorul Róbert oltalmára, kisétál az erdőbe. Gvinner felsorolja, hogy a még rendelkezésére álló hat hét alatt mit akar átvenni az érettségi vizsgálatra: egész Gorgiast, ötezer verset az Iliasból, az egész Germániát, az Annales első könyvét, mely szerinte biztosan sorra kerül, mert egy éve Cicero, két éve Livius szerepelt a maturán, Bedecker évszámait, a nagy Plötz legfontosabb fejezeteit, a Fösvényt, Európát, Ázsiát, Amerikát, Németországot. Csak a mathézisben fatalista, azt sohsem fogja érteni. A túlterheltetés problémáját e fiú történetében viszi bele művébe az író. Hübner elmerül a természet szépségeibe és felejti a könyveket. *Tolsztoj* hatása érzik a regény kultúraellenes kifakadásain, de Ibsen hatása is, a szimbolikus *Vadkacsára* kell gondolnunk, mikor a két fiú a pisztrángos tóról beszélget, melynek kúszónövényei fogva tartják azt, aki nem tud úszni. Gvinner haza siet, Hübner találkozik szerelmesével. Walter von der Vogelweide hársdala és ösztönszerű, ki nem elégített érzékiség az alapmotivuma ábrándozásuknak. Más tiltottabb dolgokat is művelnek a diákok, Klingenthalnál, Kulike házigazdájánál nagy áldomást tartanak a hét oly napján, mikor tudják, hogy Süssfeld tanár, aki az inspekción soros, a székvárosba rándult ki — mulatni. Egy ízben korábban tér vissza és meglepi őket mikor gúnydalokat is énekelnek az ő kirándulásairól. Megmutatja a gúnyverset a direktornak és nagyon csodálkozik, hogy ez őt is okolja a rossz példaadásért és azért, hogy a dolgot a városban kifecsegte mielőtt az ügyet hivatalosan bejelentette volna. A konferencia összeül és nem sújtja oly nagy büntetésekkel a tanulókat, mint Süssfeld szerette volna. Enyhítő körülmények, hogy a direktor kék szemének varázsa őszinte vallomásra birta a fiúkat és a legszigorúbb, azaz a leginkább fegyelmezni tudó professzor, Dr. Frohnhausen védelmükre kelt. Megismertet az író Schröder házibajaival, tisztes és mégsem boldog családi életével, melyet anyagi és hivatalos gondok elkeserítenek. A pædagogus pálya

materiális oldalát is élethűen tárgyalja e regény. Megismertet Süssfeld tanár irodalmi működésével: denunciálja az igazgatóját a vidéki hirlapban és rossz verseket ír bele; de a törzsasztal el van tőlük ragadtatva. Két, nagy művészettel megírt fejezet következik: Schröderné halála, a férj lelki állapotának rajza s a temetése, melyen az igazgató összerogy az átszenvedett izgalmaktól és súlyos betegségbe esik. Süssfeld lesz igazgatóhelyettes; ő, mert néhány pohár sör mellett találta egy privát lakásban a tanulókat, kicsapást emlegetett és direktorát egy förmedvény megjelentetésével súlyos ideglázba döntötte, de mihelyt helyébe kerül, eltitkolja, hogy az egyik diákja, Kulika ellen apasági keresetet akarnak indítani, maga hajtja be a fiú vagyonos apján titokban a tartásdíjat, hogy az illető cselédleányt elhallgattassa és a diákját természetesen nem bünteti meg: nem akar botrányt. A hivatalos szoba asztalfiókjában, hol az érettségi írásbeliek fogalmazványai voltak, benn felejti a kulcsokat s így a pedellus hugának közvetítésével Kulike lemásolja a feladatokat s mint legjobb jelöltet felmentik a szóbeli vizsgálattól. Ellenben a szegény Gvinner, aki az új, rosszindulató igazgatótól való félelmében még inkább agyongyötörte idegeit a tanulással, a sötétzöld mély pisztrángos tóba öli magát, mikor megtudja, hogy az írásbelieken két tárgyból megbukott. Hübner Róbert felfedezi sírját, de nem árulja el övéinek; az a három leszakított liliom a parton az indiánus históriák romantikájának e fogadalmi jele tiltja. De a szerelem erősebb az eskünél, erősebb a becsületszónál. Nagy lelki izgalmában átmászik Halldorfer rácsán Linkához s elárulja neki a titkot s azt, hogy ő maga világgá megy még a szóbeli vizsgálat előtt, mert máskülönben beteljesülne rajta az is, hogy a szerelem erősebb az erkölcsnél is. A kertész ott találja a kertben a gyümölcstolvajt, elnáspángolja s a megszégyenített ifjú csakugyan sohasem tér vissza Lenzdorfba.

Mikor a beteg Schröder igazgató kedves növendéke eltüntéről értesül, szélütés éri. Azt hiszi, hogy húsz évi pædagogiai működése mondott csődöt. De nem így volt. Néhány hét mulva levelet kap Róberttől — Braziliából, melyben megírja, hogy kereskedői pályára lépett az újvilágban. A levelben gyermeksége második atyjának és ifjúkora egyetlen nevelőjének nevezi Schrödert. Az igazgató ekkor ép jobb kezével megírja nyugdíjaztatási kérvényét, melyet így fejez be: «Elégedett szívvel, boldog hangulatban írom ezt, mert tanítványaim közt akadt egy, ki megértett, kinek lelkében a vetésem termékeny talajra talált, az őszinteség és szabadság vetése, melyből egyesegyedül fakad áldás az ifjúság nevelőjére.» E sorokkal végződik a 463 oldalra terjedő regény. Mindenesetre hamar el fog kelni az első 20.000 példánya. Írója nem karrikatúrákat vet papirra, hanem hű fotografiákat s néhol művészi képeket. Főleg szép tájképeket.

Két nagy kifogást emelhetni azonban műve ellen. Az egyik a hazafias iskolai ünepélyek elleni gyűlöletét éri. Ezt az író szociáldemokrata álláspontja involválja, de megokolni nem tudja, nem is igyekszik.

Ép így kihívja a kritikát a «keresztény neveléssel» szemben elfoglalt álláspontja, melyet művébe becsempészett, hiszen a keresztény nevelésnek semmi köze sincs a regény egyes mozzanataival. Schrödert személyes differenciák buktatják meg. A gyermekpalántákat erősgyökerű fákká úgy is nevelhetni, hogy koronájukat az ég felé terjesszék ki. A vallás, a hazafiság, a monarchikus érzés, a politikai okosság nem tekinthetők ollóknak, melyek e fákat megnyirbálják. A nevelés rendszere tényleg hazug, ha a természetes érzéseket bűnnek és az álszenteskedést erénynek deklarálja. De ezt mint a keresztény nevelés rendszerét és ideálját beállítani a szerzőnek sem sikerül, őszinteség és önzetlenség minden nemes pædagogiának, a kereszténynek és a Schröderének is a jelszava. Az meg épen nem a «keresztény pædagogia» hibája, hogy tilalmakat bocsát ki, amivel az író felfogása szerint az ifjúságot a tilalmak áthágására ingerli.

Fegyelemnek, szigornak lenni kell! Mindenképen megszívlelendő ma is Comenius mondása: Az iskola fegyelem nélkül olyan, mint egy malom víz nélkül. *Dr. Harmos Sándor.*

*

Alfred Ziechner: Herbarts Ästhetik. Leipzig, 1908. 189. l.

A szerző először megrajzolja azt a környezetet, melyből Herbart eszthetikai világnézete sarjadzott s melybe Herbartot bele kell állítani, hogy gondolatait igazán megérthessük és történeti szempontból méltathassuk. A szerző fölfejti azokat a szálakat, melyek Herbart filozófiáját összekötik a XVIII. század második felének nagy szellemi áramlataival. A régi intellektuális és spekulativ szellemet ugyanis más kezdi felváltani, mely szabadulni akar az addig uralkodott rationalizmus békóitól s azt hirdeti, hogy a szépet csak megérzés útján lehet átélni. Herbartban megvolt az a képesség, hogy eszthetikailag tudjon érezni. Hivatva volt rá, hogy őszinte hévvel eszthetikai kérdések tanulmányozására szentelje magát, mert benső viszonyban állott a művészetekkel. Nemcsak elméletben, hanem gyakorlatban is foglalkozott velük. Már gyermekkorában kitünt nem mindennapi zenei tehetsége. Szülei hegedűre, cellóra, hárfára és zongorára taníttatták. De fölülemelkedett a szép élvezetének, az eszthetikai képzettségnek átlagos mértékén, mert a művészi alkotással is megpróbálkozott. A zene és költészet terén nem csekély művészi kifejezőképességgel

rendelkezett. Kisebb dalokat szerzett és költői hajlam is lakozott benne. Egy pár költeményt írt s a filozófiának költői előadását tervezte. Herbart nem volt csupán gondolkodó filozófus, mint Kant, hanem eszthetikailag fogékony, eszthetikai szükségleteket érző művészlélek. Két lélek lakozott benne. Az egyik az érző lélek, mely ellenállhatatlan erővel vonzódott a szép felé; a másik az elmélkedő, spekulativ lélek, a tépelődő elmélkedés, mely folyton általános, objektiv igazságokat keresett.

Herbart filozófiai rendszerében az eszthetika, mint értékelő tudomány, élesen különválik a metafizikától és — legalább forma szerint — a pszichológiától, melyek tényekkel foglalkoznak. Szerinte az eszthetika az értékfogalmak logikai földolgozásának tudománya. Az általános eszthetikának egyik, még pedig legfenségesebb ága az erkölcstan, melynek tárgya az emberi akarat értékelése. A többi ágakat, melyek a színekkel, hangokkal, gondolatokkal, alakokkal foglalkoznak, a szűkebb értelemben vett eszthetika név alá foglalja Herbart. Az eszthetikáról általában vallott nézetei világosan bizonyítják a spekulációhoz való vonzódását s azt a törekvését, hogy a tényekből függetlenítse gondolkodását. Szerinte az eszthetikának, mint eseményekkel foglalkozó tudománynak, nem szabad a tapasztalásból kiindulnia, hanem tisztán elméleti úton kell fölépítenie fogalmainak rendszerét. Herbartnak az empirizmustól való idegenkedése erészben olyan erős, hogy Ziechner megokoltnak látja annak a kérdésnek fölvetését, nem esett volna-e Herbart az absztrakt formalismus hibájába, ha behatóan és rendszeresen kidolgozta volna eszthetikáját.

Herbart két nagy föladatot tűz az eszthetika elé. Az általános eszthetikának föl kell állítania az értékeléssel kapcsolatos legáltalánosabb formákat és viszonylatokat, vizsgálnia kell az eszthetikai ítéletet, a tetszést általában. A második föladattal, az egyes műalkotások eszthetikai értékével, tetszésével a különböző műelméletek foglalkoznak. Eszerint az eszthetika következőképen tagolódik: az általános, vagyis tágabb értelemben vett eszthetika eredményeire támaszkodik az alkalmazott eszthetika, azaz a különféle műelméletek, melyek az erkölcstanon kívül a szépművészetekre vonatkozó műelméletet is magukban foglalják. Mai általános nyelvhasználat szerint csak az utóbbit szoktuk eszthetikának nevezni, Herbart rendszerében pedig az eszthetika tág nemfogalom, melynek alája van rendelve az ethika, mint fajfogalom.

Ma már széltében vallják Herbartnak a szép közművelődési értékére vonatkozó nézeteit. A művészet nemcsak megszépíti, hanem átfinomítja, megnemesbíti az életet. A művészi szép, mint a nemes

eszthetikai élvezetnek közös forrása, valóságos társadalmi kapocs, mely szorosabban összeköti egymással az embereket. Schillernél is megvan ez a gondolat az eszthetikai nevelésről szóló 27. levelében.

Azt is meggyőződéssel hirdeti Herbart, hogy közvetve ethikailag ható erő rejlik a művészettel való érintkezésben. A művészetnek ugyan nem kell közvetlenül valami erkölcsi célt kitűznie, ez nem is egyezik meg a művészetnek igazi lényegével, de közvetve, anélkül, hogy célzatosan erre törekednék, a maga egészében mégis nemesítőleg hat s ez adja meg a művészetnek nagy társadalmi fontosságát. Herbart véleménye szerint az egyes műalkotásoknak még közvetve sem kell az erkölcs szolgálatában állaniok, de a művészet egészének erkölcsi föladata van. Célja ugyan nem az erkölcs, de a maga külön útjain s hatásának sajátos eszközeivel mégis résztvesz a legnemesebb és legeszményibb közművelődési törekvésben: az emberiségnek ethizálásában. Így kapcsolódik össze Herbart gondolatvilágában a művészet és erkölcs, eszthetika és ethika. Herbart a szépet és jót, az eszthetikai és erkölcsi értéket közös lélektani forrásból, a tetszést kifejező ítéletből származtatja, tehát eszthetikai ethikát állít föl.

Ami pedig a pædagogiát illeti, ezt úgy fogja föl Herbart, mint eszthetikai rendszerének egyik tagját, mint olyan műelméletet *(Kunstlehre)*, mely a Herbart-féle általános eszthetikának az akarati viszonyokra vonatkozó részén épül föl s az erkölcsiség műalkotását akarja létrehozni. Ennélfogva a pædagogia eszthetikai alapon áll és ethikai céljai vannak. Az ethikának s a pædagogiának tárgya egyaránt az ember, közös a kiindulópontjuk: a Herbart-féle öt praktikus idea s ugyanaz a céljuk is: útmutatásokkal akarnak szolgálni arra nézve, hogyan lehet anyagukból, az emberből, tetszetős erkölcsi műalkotást formálni.

Az az állítás, hogy Herbart az ethikai pædagógiát is eszthetikailag fogja föl, kevésbbé igaz az *Umriss*ról, mely a pædagógiát az erkölcstan egyik ágaként jelöli meg. De Herbartnak többi pædagogiai tartalmú műve mind igazolja a föntebbi állítás helyességét.

A pædagogiának eszthetikai-ethikai megalapozása szükségessé teszi, hogy a nevelő-oktatás olyan tananyaggal operáljon, mely emberi viszonyokat, azaz konkrét akarati viszonyokat tükröztet. Ez a magyarázata annak, hogy Herbart-féle pædagogia olyan nagyra becsül mindent, ami emberi és társadalmi vonatkozást rejt magában s legkitünőbb nevelő eszközeinek tekinti a humaniorákat és történeti tárgyakat. Eszthetikai-ethikai okokból jut a történet oly előkelő helyhez. Mellette nevezetes szerepet játszik a költészet is, nem pusztán szépségértékénél fogva, hanem eszthetikai-ethikai tartalma miatt. Különös becset tulajdonít Herbart a görög irodalomnak, mert ez sze-

rinte leginkább megfelel annak a követelménynek, hogy a költészet emberi viszonyokat ábrázoljon szemléletes módon és érzelemkeltő formában. Herbart tekintete mindig emberi viszonyokra van irányítva. Ahol ezek plasztikus formában és költőileg, tehát érzelmesen vannak kifejezve, ott Herbart kitünő nevelőeszközöket talál. Ezzel egyszersmind élesen ki van domborítva a társadalmi vonatkozásoknak nagy nevelő értéke. Nyilvánvaló ebből, hogy Herbart pædagogiája nemcsak individuális, hanem szociális jellegű is s így vissza kell utasítani azt a vádat, mellyel Natorp és mások illették Herbartot, mintha az ő pædagogiája kizárólag individuális volna.

Az eszthetikának és pædagogiának szoros összefüzéséből következik, hogy Herbart fölfogása szerint az eszthetika alapfogalmai a pædagogiában is alapfogalmak. Ilyenek például a szemléletesség, az érzelem megbecsülése, az önkéntelen figyelem, az öntevékenység elve, mely utóbbi az eszthetikára nézve abban nyilvánul, hogy az eszthetikai ítéleteket nem úgy kell fölfogni, mint tényeket, melyekre hivatkozunk, hanem azoknak belőlünk kell fakadniok.

Herbart pædagogiájában tudvalevőleg igen fontos szerepet játszik a sokoldalú érdeklődés. Ennek fölkeltése a nevelő-oktatásnak közvetlen célja. Herbart kifejezetten kívánja, hogy az érdeklődésnek őáltala fölvett mind a hat fajtáját valamennyi nevelő-iskolában ápolni kell s a többi közt mindig rá kell mutatni a világban található szépre. Álláspontja egészen jogos és helyes. Nem akar ő mindenáron egyformásítani, nem téveszti szem elől az egyéniség elvét, tudja, hogy a velük született hajlamnál fogva némelyeknek egyik, másoknak másik irányban élénkebb az érdeklődése, kell azonban lenni egy közös alapnak, melyen egyformán otthonos mindenki s melyből aztán a speciális érdeklődések kinőhetnek. Ennek a mindenki számára szükséges közös alapnak fontos alkotórésze az eszthetikai érdeklődés is. Hogy miképen kell ezt a nevelő-oktatásban ápolni, arra nézve igen szűkszavúak Herbart nyilatkozatai s az idevágó néhány mondat kifejezései is olyan homályosak, hogy azokból csak vérmes fantáziával lehet mindenféle elméleteket kihámozni. Külön órákat a szép kultuszának ápolására úgy látszik, nem kíván Herbart. Utal a rajzra, énekre és irodalomra. A többi tárgynak alkalomadtán kell az eszthetikai mozzanatokat észrevenni és értékesíteni. Az eszthetikai nevelés anyagával keveset foglalkozik Herbart, annál nagyobb gondot fordít az eszthetikai érzés lelki állapotára, melyet mesterien tud elemezni. Azonban mindig szem előtt kell tartani, hogy Herbart gyakran nem fejti ki teljesen gondolatait, csak épen céloz rájuk. Ezért csupán túlzott szigorúsággal lehetne például egyoldalúságot látni abban, hogy az eszthetikai hatások forrásai közt a természeti szépet nem említi·

Egészben véve azt lehet mondani, hogy az eszthetikai nevelésben Herbart nem annyira a szépnek gyönyörködtető és fölemelő hatására veti a fősúlyt, hanem arra, hogy a gyermek tisztában legyen a szépnek lényegével, világosan fölismerje, mondjuk, azokat az eszthetikai elemeket, melyek valamely drámát műalkotássá tesznek s jártasságot szerezzen egyszerűbb művészi készségekben (rajzolás). Ennek a célnak elérésére eszközökül ajánlja a szemléltetést, a képzelet fejlesztését s a művészi készségek gyakorlását.

Az utóbbi évtizedekben mindinkább erősödik az a pædagogiai mozgalom, mely az értelem kizárólagos művelésével szemben az érzelem számára is jogokat követel a nevelésben és be akarja vinni a művészetet az iskolába. Ez a mozgalom folytonos szemrehányásokkal illeti a Herbart-féle pædagogiát. Pedig Herbartot nem lehet felelőssé tenni azért, ha hivei és tanítványai nem vették eléggé tekintetbe mesterüknek épen az eszthetikai érdeklődésre vonatkozó nézeteit s nem merítettek ösztönzést belőlük, hanem minden figyelmüket Herbartnak olyan eszméire irányították, melyekre ez a jeles gondolkodó nem is helyezett különösebb nyomatékot. Ilyen másodrendű dolog például a művelődéstörténeti fokozatok elmélete, melyet Herbart egészen más értelemben fogott föl, mint követői. Egyes Herbartianusok tanaiban lehet és van is egyoldalúság, de a szép, mint érzelemképző elem, nem hiányzik Herbart pædagogiai rendszeréből.

Ez a szerző fejtegetéseinek végeredménye. A műnek főérdeme abban áll, hogy Herbart eszthetikai életfölfogását nem idevágó töredékes és elszigetelt gondolatokból rajzolja meg, hanem egész gondolkodásából magyarázza. *Dr. Nagy József.*

KÜLFÖLDI SZEMLE.

Modern latin nyelvtani oktatás. A **Pädagogisches Archiv** januári számában *Heinrich Werner* tartalmas értekezésben fejti ki, hogyan szabadulhat meg a latin nyelvtan tanítása hagyományos formalizmusától a modern tudományos nyelvkutatás fontos eredményeinek felhasználásával. Ezek az eredmények a tanításban nemcsak felhasználhatók, de egyenesen szükségesek is ahhoz, hogy a tanítók örömmel mélyedhessenek bele e tárgy tanulásába és így alaposabb, maradandóbb ismeretekhez jussanak. Ilyen fontos fejezete a nyelvtudománynak a hangok története, amelynek sok ténye élénkítheti a tanítást és könnyítheti meg a szóalakok megértését, evvel az-

után megjegyzését is. Hangtörténeti tények alapján úgy a névragozás, mint az igeragozás csodálatosan egyszerű egységgé foglalható össze. A magánhangzók gyengülésének és mélyítésének fontos törvénye alapján csak kétféle névragozás és kétféle igeragozás van: a magánhangzóstövű és mássalhangzóstövű ragozás. Alkalmat nyujtanak a ragozások még két fontos hangtani törvénynek — az áthasonúlás és és az intervokális átalakulása törvényének — a megfigyeltetésére is. A szótanban fontos szerepet kell juttatni a szóelemzésnek; evvel a szókincs gyarapodását tesszük rendkivül könnyűvé.

Legtöbb szükség és alkalom van azonban a modernizálásra a mondattan oktatása terén, ahol a fogalmak rendkívül zavaros tömege jellemzi az eddigi eljárást. A modern eljárás egyszerűen a történeti elemzés módszerének alkalmazását kívánja, amely arra tanít, hogy majdnem valamennyi esetet mint az igének érzéki-szemléleti kapcsolatait a névszóval feltüntető egységet kell felfognunk. A mozgás igéin meg lehet magyarázni az összes érzéki-szemléleti kapcsolatokat ige és névszó között. Kivétel csak a genitivus, amely névszónak névszóval való kapcsolatát tünteti fel. Ilyen érzéki-szemléleti alapon lehet kifejteni a főnévi igenevek használatát is. A puszta esetek használatának folytonos hangsúlyozását kivánja a latin nyelv szelleme, mert itt sokkal nagyobb a kifejező ereje az egyes eseteknek, mint a modern nyelvekben, amelyekben sokkal több a prepozició. Így hatolhatnak be a tanulók a latin nyelv szellemébe, amelynek egyik legalapvetőbb sajátossága a kifejezés határozottsága. A rómaiak jogérzése nyilatkozik meg ebben, amely nem tűri a kifejezések kétértelműségét, következetlenségét. Ez a törekvés érezhető ki a módok és idők tanából is. A mellékmondatok tárgyalását meg kell előznie a főmondat módját és idejét szabályozó törvények tanulmányozásának, mert történeti tény, hogy minden mellékmondat eredetileg mellérendelt mondat volt, amint azt a mindennapi beszédben, különösen pedig a gyermekek beszédében láthatjuk. Ennek az eredeti állapotnak a visszaállításával tehát a tanulók beszédbeli szokásához közeledünk, de viszont így jobban is meg tudjuk értetni a mellérendelő és alárendelő kötőszók keletkezését és egyszerűbbé tudjuk tenni a mellékmondatokban használandó módok és idők megértetését.

Az értekezésről már e rövid bemutatásból is megállapíthatjuk, hogy sok értékes gondolata van és ahol a részletekben eltérő is a véleményünk, azt a vezető gondolatát mindenesetre el kell fogadnunk, hogy a nyelv szellemének megértését csak úgy könnyíthetjük, a tanulók érdeklődését csak úgy kelthetjük fel, ha a nyelvet nem mint kész «holt» eredményt, hanem mint fejlődő, eleven emberi alkotást állítjuk a tanulók elé.

*

Polgáriskolai tanítóképzés Svájcban. A **Schweizerische Lehrerzeitung** mult évi 32. füzetében ismerteti Dr. *Müller* az ő tervei alapján kiadott szabályzatot, amely szerint St.-Gallenben képzik a svájci polgáriskolák tanítószemélyzetét. A képzés itt azért is különbözik attól, amelyben a jelöltek a berni, vagy zürichi egyetemen részesülhetnek, mert itt középiskolával kapcsolatos a polgáriskolai tanítóképzés, míg a másik két helyen az egyetem rendez négy féléves tanfolyamot. A felvétel alapja e két helyen az elemi iskolai tanítói oklevél, vagy a középiskola elbocsátó bizonyítványa, St.-Gallenben középiskolai érettségi. St.-Gallenben a tanfolyam három féléven át tart, ezek a félévek azonban valamivel hosszabbak, mint az egyetemiek. A Müller professzor tervezete a következő három alapelven épül:

1. A jelöltek szakképzését lehetőleg sokoldalú általános képzésnek kell megelőznie és csak ennek befejezése után kezdődhetik a másik. A felvétel alapja akármilyen középiskola érettségi bizonyítványa (Müller legcélszerűbbnek tartja a reálgimnáziumot), a tanulmányi idő rövidségére és a tanítói pálya fontosságára való tekintetből azonban megkívánják, hogy az osztályzatok átlaga bizonyos minimumot felülmuljon. Kivételesen felvehetők tanítók és tanítónők is, ha képesítésük bizonyos mértéken felül álló és négyévi tanítóképzői tanulmányon kívül két évi tanítási gyakorlatról is számot tudnak adni. Minden jelölt felvétele azonban csak feltételes. Véglegessé az első három hónap eltelte után válhatik, ha ezalatt szorgalmával és tehetségével alkalmasnak bizonyult választott pályájára.

2. Az általános képzés után következő szakképzés elsősorban a középiskolák mértékét meghaladó, de a pálya szükségleteihez szigorúan alkalmazkodó tudományos továbbképzésből áll, azokból a tárgyakból, amelyeket a jelölt felvételekor választott (humaniorák vagy reáliák). A st.-galleni tanítóképző a tanításmód tekintetében középen akar maradni a középiskola és egyetem között. Egyrészt előadásokat hallgatnak a jelöltek, másrészt rendes tanításban részesülnek, de meg kell szokniok a maguk erejéből, segítség nélkül való tanulást is.

3. A szakképzés másik része mélyreható, egységes elméleti- és gyakorlati pædagogiai képzés. Ennek előkészítésére szolgál a filozófia néhány főbb problémájával való foglalkozás, különösen a logika és ismeretelmélet, etika és esztétika alapelveivel való megismerkedés, továbbá a lélektan alapos tanulmányozása. A pædagogiai oktatás a pædagogia rendszerére, az újabb pædagogiai elméletekre és a nevelésügy történetére terjeszkedik ki. A gyakorlati képzés érdekét gyakorlóiskola szolgálja, ahol a jelöltek a pædagogia tanárának és két gyakorlóiskolai tanítónak a vezetése alatt ismerkednek meg a tanítás

gyakorlatával. A gyakorlóiskola tanterve lényegében a rendes polgári iskolák első és második évfolyamának felel meg.

*

A pædagogia pædagogiája. A **Deutsche Schule** harmadik füzetében *Oskar Messmer* ilyen címen ismerteti azokat az elveket, amelyek most megjelent általános pædagogiai tankönyvének megírásakor szeme előtt lebegtek. A tanítóképzőkben folyó pædagogiai oktatásra szomorú fényt vetnek, Messmer szerint, a használatos tankönyvek, amelyeknek nagyon sok lényeges hibája van. A legfontosabb ezek közül, hogy ezen könyvek szerzői egyáltalán nem ismerik feladatukul a leendő tanítók értelmi nevelését. Az igaz, hogy a jelöltnek elsősorban *nevelni* kell megtanulnia és ez nem pusztán értelmi tevékenység. De ép ezért a nevelési képesség fejlesztésének nem lehet első tényezője a könyv, hanem a gyakorlóiskolai gyakorlati tevékenység. A könyvnek viszont az egész gyakorlati nevelő munkásság értelmi alapvetésének következményeit kell megmutatnia. A jelölteket pædagogiai gondolkodásra tanítsa a könyv. Ahelyett azt látjuk, hogy dogmatikus előadásokkal nem zárt gondolkodásra, hanem felületes beszélni-tudásra tanítanak. Véletlenül összeszedett eszmék atomisztikus összehalmozását adják, ahelyett, hogy mondanivalóikat rendszeresen, megokoltan fejtsék ki. Téves úton jár a legtöbb könyv avval is, hogy valósággal gyerekes hangon tárgyalják a nevelés kérdéseit. Az ilyen könyvek főtörekvése mennél több példát összehalmozni, pedig példákból nem tanulunk meg gondolkodni. A gondolkodásnak elvontan kell végbemennie. Hogy a jelöltek ebbe ne hirtelen kerüljenek, bátran lehet egyetlen jól megválasztott példából ki indulni; ennek elegendőnek kell lennie arra, hogy rajta felépülhessen a legáltalánosabb fogalom. A példát lassankint el lehet felejteni, úgy hogy végül csak a fogalom legyen adva. Azonban az olyan gondolkodásnak, amely fogalmakkal dolgozik, megfelelő nyelvre is van szüksége, ez pedig nem lehet más, mint a tudományos tárgyalás nyelve.

Aminek az embert meg kell ragadnia, annak élménnyé kell lennie. Az élményhez szükséges a tartalmaknak és kapcsolatoknak, mindenekelőtt azonban az ezekből kiinduló sejtéseknek, serkentéseknek és ösztönöknek bősége, amely kitölti a lelket és kifejezést keres. Aki egy osztályban tudományos élményeket akar létrehozni, annak nem szabad arról megfeledkeznie, hogy az élménynek ki kell fejlődnie, ehhez pedig idő kell, továbbá, hogy idő kell az élmény lassú lefolyásához is. A tudományos tanulás élményekből áll. Vigyázni kell arra, hogy a tanulás dogmatikussá ne váljék. Mert lehet gondolatokat ki-

fejteni és emellett mégis dogmatikusan eljárni. Ne legyen a gondolatok kifejtése pl. puszta szövegmagyarázat, mert akkor a szöveget változhatatlanul adottnak kell tekintenünk és a cél nem lehet más, mint a szöveg utólagos igazolása. A tanulónak eredetileg csak feladatokat kell ismernie és saját erejéből eredményekhez jutni. De az eredményt burkoltan meg is előzhetjük mesterségesen adott példákkal, úgy hogy a példák helyettesítik a tanuló keresését. A tanulók maguk érzik eleinte annak a szükségét, hogy tekintélyre támaszkodjanak, de ettől az érzéstől mennél hamarabb meg kell őket szabadítani. Feltétlen tárgyilagosság és a lehető legnagyobb tekintélyektől való mentesség legyen a cél. Fontos pont végül a tudományos tanulás munkájában, hogy ne igyekezzünk kérdéseinkre rögtön feleletet kapni. Mennél mélyebb gondolkodásra akarjuk képessé tenni az érettebb ifjúságot, annál inkább hagyni kell időt arra, hogy a feladat világos kifejtése után csendesen elmélkedhessenek a megoldáson és azt írásba foglalhassák. Messmer egy példával világítja meg, hogyan gondolja ő a gyakorlatban megvalósítani, hogy a tanulók tudományosan gondolkodjanak és evvel csak tetézi azt az érdeklődést, amellyel könyvét meg óhajtjuk ismerni.

*

A chicagoi egyetem és a középiskolák. A chicagoi egyetem alapítása óta igyekszik mennél szorosabb kapcsolatokat teremteni maga és azon középiskolák között, amelyekből hallgatói kikerülnek. Az 1909. évben kiküldött együttes bizottság 1910 novemberében tett jelentést működéséről annak a konferenciának, amelyet minden évben tartanak az egyetem és kb. 400 középiskola részvételével. A bizottság határozatait a **School Review** februári füzetében közli *Nathaniel Butler*, a bizottság elnöke. Ezek a határozatok még szorosabbra akarják fűzni az eddigi kapcsolatokat és a konferencia nagy részüket magáévá is tette. A fontosabbakat mi is meg akarjuk említeni. A bizottság mindenekelőtt nagyobbíthatónak gondolja a középiskolák hitelét a felvételnél. Szükségesnek tartja, hogy az idegen nyelvekből az egyetemi felvételi vizsgálat követelményei változatlanul megmaradjanak. Judd professzor kívánatosnak tartja az egyetem és középiskola kapcsolatának olyan vizsgálatát, hogy rendszeres tanulmány tárgyává tegyék magukat a növendékeket, miképen nyilatkozik meg egyéniségük e két munkakörben. Az adatok gyűjtésére önként vállalkozott az indítványozón kívül Loomis, az egyik nagy középiskola vezetője is. A bizottság szükségesnek tartja, hogy ha az egyetem azt kívánja, és ezt a középiskolák is helyeslik, hogy a középiskolák tanárai mind egyetemi képesítésűek legyenek, gondoskodjék

az egyetem a tanárok alapos képzéséről, amely kiterjeszkedik az egyes tárgyak történetére és pædagogiájára, továbbá alkalmat nyujt a jelölteknek a tanítási munkásság megfigyelésére és gyakorlására. A kereskedelmi földrajz és ipari tárgyak tanításában is így lehet segítségére az egyetem a középiskoláknak, ha tanárjelölteket képez ezeknek a tárgyaknak a tanítására is. A bizottság legközelebbi tevékenysége a középiskolai tantervekre fog kiterjeszkedni.

*

Fizikai gyakorlatok. A természettudományi oktatásnak sokfelől sürgetett és itt-ott folyamatban levő reformja egyik legfontosabb követelésének azt tartja, hogy a tanulók mennél inkább a maguk munkássága révén ismerkedjenek meg a természettudományok elemein kivül azok kutatási módszereivel is. A megvalósítás módjaira nézve eltérők a vélemények, de a helyes út megtalálását megkönnyítik azok, akik a maguk próbálkozásainak eredményeiről számolnak be. Ilyen tárgyi érdekes beszámolást közöl a **Monatschrift für höhere Schulen** mult évfolyamában *P. Johanesson*, a berlini Sophienrealgimnasium tanára, azokról a fizikai gyakorlatokról, amelyeket 1906 óta vezet. A tanulók részvétele önkéntes jelentkezés alapján történik és így ez a körülmény is szükségessé teszi, hogy ezek a gyakorlatok ne a közös iskolai tanításra készítsék elő a tanulókat, hanem közösen szerzett ismereteiket egészítsék ki és mélyítsék. Ép ezért a vezetőtanár mellőzte a legegyszerűbb kísérleteket és igyekezett mennél magasabbra eljutni azokkal, akik erre alkalmasak voltak. Johannesson legfőbb érdemét abban találjuk, hogy a tanulók elé tűzött feladatokat igyekezett mennél inkább a tanuló egyéniségének megfelelőleg kiválasztani. A méréseknél súlyt fektet a megoldás módjára is és ha egy-egy mérés nem vezet megfelelő eredményre, ugyanavval a tanulóval újra elvégezteti, hogy maga jusson el a helyes középértékhez. Minthogy minden tanuló külön dolgozik egyszerre, egy-egy három órás gyakorlaton hét tanuló vett részt, hogy a vezetőtanár mindegyiket kellő figyelemmel kíserhesse, szükség esetén pedig útbaigazításokkal láthassa el. A gyakorlatokon ugyanazokat az eszközöket használják a tanulók, mint a tanár az előadás óráiban.

Az érdeklődés fenntartása céljából szükség van a gyakorlatokban bizonyos változatosságra. Ezt Johannesson úgy valósította meg, hogy (egyszerre 4—4 tanulóval) földmérési és fényképező gyakorlatokat is tart. Ez utóbbiakat a tanulók nagyon szeretik, egyeseknek már jó gyakorlatuk is van a fényképezésben, úgy hogy bonyolultabb, nehezebb feladatok megoldására is képesek. Télen ezeket a gyakorlatokat beszünteti és helyettük más két munkakört jelöl ki a tanulók

számára: kísérleti előadások tartását és klasszikusok olvasását. Fizikai önképzőkör nevet adhatná e két munkásságnak, amelyek közül az elsőnél az a feladat, hogy a tanuló a fizika valamelyik fejezetéről kísérletekkel megvilágított rövid előadást tartson és társainak az előadás után felvetett idevonatkozó kérdéseire felvilágosításokat adjon. A másik feladatban, klasszikus művek olvasásában és megbeszélésében kerülték a nagyon elvont munkákat, ezért inkább olyanokat olvastak, amelyek a csillagászat körébe vágnak. Az olvasottak tárgyalása során igen sokszor volt alkalom általános kérdések megbeszélésére. A tanítók munkásságának van ezeken kívül még egy köre: eszközök készítése. Az e téren elért eredményeknek szép elismerése az a díszoklevél, amelyet a tanulók a maguk-készítette fizikai eszközök gyüjteményével a brüsszeli világkiállításon nyertek.

Johannesson megoldása nem az ideális, már csak azért sem, mert nem terjeszkedik ki valamennyi tanulóra. De sokat tanulhatunk tőle abban, hogy a tanulók egyéniségéhez alkalmazkodva, hogyan lehet a tanulók gyakorlatait a lelkük gazdagítására felhasználni. A gyakorlatok nevelő értékének kiaknázásában Johannesson igazán szép és követésre méltó eredményeket ért el. *K—n.*

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern, herausgegeben von *J. Ruska*. Leipzig, 1911. LII. Jahrgang.

Harmadik füzet (március): *Paul Ziertmann*, Az amerikai collegeben folyó életről. — Dr. *Heinrich Schnell*, A poroszországi fiú-középiskolák igazgatói és tanárai számára kiadott új szolgálati utasítások politikai, társadalmi és pedagógiai jelentősége. — Professor Dr. *Richard Ponickau*, Béke a földön?

Negyedik füzet (április): Professor Dr. *Karl Ott*, A jelenkor német nyelve és a középiskolák utolsó osztályának német nyelvi oktatása. — Professor *Otto Hesse*, A tornatanítás a poroszországi középiskolákban. — Dr. *Johannes Moeller*, A természettudományi tanulóegyesületek és ifjúsági könyvtárak kérdéséhez. — *Hugo Otto Zimmer*, Természettudományos ifjúsági könyvtárak.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *O. Flügel, K. Just* und *W. Rein*. Langensalza, 1910—11. XVIII. Jahrgang.

Hatodik füzet (március): Dr. *G. Bagier*, Herbart és a zene (hatodik közlemény). — *Levêque*, Egy angol erdei iskola. — *Max Döring*,

Az osztályozás kérdéséhez. — *Fr. Franke*, Tárgyalás az állampolgári nevelésről.

Hetedik füzet (április): Dr. *G. Bagier*, Herbart és a zene (hetedik közlemény). — *Th. Franke*, Neveljen az iskola hű állampolgárokat. — Prof. Dr. *E. Thrändorf*, Új tanterv a vallástan középiskolai tanításához. — *Max Reiniger*, Jelentés a «Verein für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen» 52. közgyűléséről. — *Willibald Klatt*, Javaslat a bevezetőiskolák tanítási eljárásának reformjához.

*

Archiv für die gesamte Psychologie. Herausgegeben von *E. Meumann* und *W. Wirth*. XX. Band. Leipzig, 1911.

Harmadik füzet: *C. Minnemann*, Vizsgálódások a fény- és hangngerek különbségére és észrevevésének sebességére vonatkozólag.

*

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Herausgegeben von *E. Meumann* und *O. Scheibner*, unter redaktioneller Mitwirkung von *A. Fischer* und *H. Gaudig*. Leipzig, 1911. XII. Jahrgang.

Harmadik füzet (március): *Eduard Claparède*, Az állatok lélektanának jelentősége a pedagógia szempontjából. — Dr. *A. Huther*, Az idegen nyelvű fordítás lélektanához. — Dr. *A. Fischer*, Szakképzés és általános képzés. — *T. Markarianz*, Az első kisérleti pedagógiai kongresszus Oroszországban.

*

Pädagogische Studien. Herausgegeben von Schulrat *Dr. M. Schilling*. XXXII. Jahrgang. Dresden-Blasewitz, 1911.

Második füzet: *E. H. Wohlrab*. Mózes és Hammurabi. — Dr. *P. Dietering*, Az «általános képzés» fogalma és jelentősége az újabb pedagógiában (befejező közlemény). — Dr. *Hans Zimmer*, A Herbartra vonatkozó kutatások az 1910. évben. — Dr. *E. Wilk*, A számrendszer számolási módszeréhez. — *W. Pütz*, A vallástanítás reformjához az alsó fokon. — *P. G. Schäfer*, A tanítóképzők tornaügyének szervezése.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Im Verein mit *Dr. G. Anton* und *Dr. E Martinak* herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza, 1910—11. XVI. Jahrgang.

Hatodik füzet (március): Dr. *Michael Cohn*, Gyermekek verése és masochismus. — *Backhausen*, A menhelyi nevelésre képző tanfolyam (befejező közlemény). — *Lina Prengel*, Adalék egy abnormis hároméves fiú fejlődéséhez.

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von *E. Hiemann, F. Lindemann, R. Schulze,* Lehrer in Leipzig XXII. Jahrgang. Leipzig, 1910—11.

Hatodik füzet (március): *A. Cl. Scheiblhuber,* A részletek a történelmi oktatásban. — Dr. *Wehnert,* Bevezetés az apostolok történetébe, érettebb tanulók számára. — *Th. Neumann,* Az osztrák iskolai küzdelem. — *N. Widmann,* Az orvos beszélt — a pedagógusok vizsgázhatnak. — *M. Nitzsche,* Korunk eseményei és munkaoktatás. — *Karl Keiser,* A germán ősidőkből. — *R. Sieber,* Földrajz.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann.* Leipzig u. Berlin, 1911. XVI. Jahrgang.

Harmadik füzet (március): Prof. Dr. *Oskar Messner,* A pedagógia pedagogiája. — Dr. *Ernst Weber,* Egy új pedagógiai tankönyv. — *Hans Plecher,* A gyermek produktiv munkája. — Dr. *Ernst Schultze* A japán közoktatásügy kiállítása.

*

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. II. Jahrgang. Berlin-Leipzig, 1911.

Második füzet (február): Dr. *H. Lindenau,* Állampolgári nevelés és az ifjúság jóléte. — Prof. *R. Lehmann,* Állampolgári nevelés. — Dr. *Karl Kormann,* Állampolgári nevelés a német diákságban. — Dr. *Adolf Hedler,* Az állampolgári nevelés jelenlegi állapota. — *Elisabeth Gnauck Kühne,* A leányok állampolgári nevelése. — *Margarete Freuge,* A leányiskola feladatai az állampolgári nevelés számára. — *W. Classen,* Az ifjúsági egyesület, a jövendő polgáriskolája. — Dr. *Fritz Roeder,* Az állampolgári képzés és nevelés egyesülete. — *Carl Götze,* A népneveléshez. — Dr. *A. Fischer,* A társadalmi tudat fejlődése a gyermekkorban és ifjúkorban. — Dr. *A. Schrag,* A polgári oktatás Svájcban. — *Wilhelm Müller,* Az iskolaváros.

*

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten. Herausgegeben unter Mitwirkung bewährter Schulmänner von *Prof. D. Dr. W. Fries* und *Prof. Dr. Rud Menge.* Halle a. d. S. 1911.

Második füzet: Professor *Waldeck,* Exempla docent. — Dr. *A. Huther,* Antigone alapeszméje. — Professor Dr. *R. Jordan,* A három drámai egység középfokon való tárgyalásának kérdéséhez. — Professor *R. Windel,* Az egyháztörténeti oktatás a felső fokon. — Professor Dr. *Rindfleisch,* A periklesi kor tárgyalása a történelem tanításában. — Dr

Forstmann, Az angol romantika bevezetéséhez. — Dr. *Dirchs*, Tanmenet a szóban adott egyenletek módszeres tárgyalásához. — Professor *Otto Schütte*, Helyettesítési óra a *primá*ban. — Dr. *Trusen*, A középiskola feladata a ponyvairodalom elleni küzdelemben. — Dr. *Fritzsche*, Poroszország középiskolái az 1900—1910. évtizedben. — Dr. *Brand*, Hogyan tanulják megkülönböztetni a fut. act.-ot a præs. pass.-tól az első gimnáziták?

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur und für Pædagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilberg* und *Bernhard Gerth*. Leipzig und Berlin, 1911. XIV. Jahrgang. XXVIII. Band.

Harmadik füzet (március): Prof. Dr. *Wilhelm Knögel*, Modern problémák Tacitusnak a szónoklatára való beszélgetésében. — Dr. *Max Preitz*, A felszabadító háborúk költészete a középiskolában. — Prof. Dr. *Heinrich Gebler*, Az iskolai tápintézet, mint a tanárjelöltek pedagógiai képzésének eszköze. — Dr. *Hans Lamer*, Külön iskolák a kiváló tehetségűek számára.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram*. Leipzig und Berlin, 1911. X. Jahrgang.

Harmadik füzet (március): *Anna Sick*, Svéd gimnasztikai és német tornázás. — Professor *Richard Hannesthal*, Festina lente! A leányiskolák kezdő latin tanításáról. — *Eleonore Lemp*, Olvasókönyv és munkaoktatás.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber*, *Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser*. Wien, 1911. XXXVI. Jahrgang.

Harmadik füzet (március): *Kemény Ferenc*, Mintaszerű középiskola terve. — *Anton Nagele*, Új emlékirat- és anekdotairodalom. — Nemzetközi nevelés- és iskolaügy felvilágosító iroda.

*

Österreichische Mittelschule. Redigiert von *Professor Josef Hickl*, *Prof. Alois Neisser*, *Prof. Romuald Wurzer*, *Prof. Eduard Schuščik*, *Prof. Josef Hinterleitner*, und *Prof. Franz Ingrisch*. XXV. Jahrgang. Wien, 1911.

Második füzet: *Heinrich Druzovič*, A középiskolai énektanítás reformjához. — *Gebhard Schatzmann*, A beszélőgép alkalmazásáról a tanításban. — Prof. *Rudolf Boeck*, A «*Goldenes Kreuz*» egyesület és jótékonysági intézményei. — Prof. *W. Nowak*, Jelentés az ifjúsági iratok kiállításáról. — Prof. Dr. *Samuel Spitzer*, A nem-kötelező angol és francia oktatás a gimnáziumban.

*

Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. Begründet durch *Karl Kehr*. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgegeben von *Karl Muthesius*. XLI. Jahrgang. Gotha, 1911.

Harmadik füzet (március): *Kabisch*, Tanfelügyelet, tanitóképzés és államias érzület. — *Dalisda*, A tanítójelöltek bevezetése a tanítás gyakorlatába és a gyakorlóiskola létérdekei. — *Meyer*, A jövendő néptanítóknak állampolgári nevelése (befejező közlemény).

Negyedik füzet (április): *Krahe*, Gyakorlati nevelésről. — *Muthesius*, A tanítójelöltek bevezetése a tanítás gyakorlatába. — *Lepzien*, A tanítóképző intézet gyakorló iskolája és a tanítójelöltek gyakorlati képzése egy hamburgi intézetben. — *Volkmer*, Pedagógiai lelkiismeretem megvizsgálása az ezidei második tanítóvizsgálatok után. — Keményen ütköznek össze a dolgok a térben. — Dr. *S. Rauh*, A tanító egyéniségének jogáról. — *Anton Kollitsch*, Útravaló a hivatásra és az életre. — A tanítónői pálya zsufoltsága.

*

L'Éducation. Revue trimestrielle illustrée d'éducation familiale et scolaire. Directeur: *Georges Bertier*, III-e Année. Paris. 1911.

Első szám (március): *P. Chauvet*, A természettudományok konkrét és nevelő tanítása. — *Ed. Cuny*, Tolsztoj és a jasznája-poljánai iskola. — *L. J. Mercier*, Francis Wayland Parker és iskolája. — *A. Dangeuger*, A zene hozzáférhetővé mindenki számára.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement Supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet*. Paris, 1911. XXXI. Année. Vol. LXI.

Harmadik szám (március): *L. Leclère*, Belgium, a flamand egyetem. — *G. Paillard*, A felsőfokú kereskedelmi tanfolyamok a neufchateli egyetemen. — *B. Bourdon*, A rennes-i egyetem új lélektani laboratoriuma. — *Fernand Levy-Wogue*, A latin a középiskolában. — *Desdevises du Dezert*, A clermont-ferrandi egyetem irodalmi házának új felszerelése. — *Contamine de la Tour*, A gazdasági nevelés Argentinában. — *Léon Morel*, Auguste Angelier. — *Pernet*, A szentpétervári egyetem krónikája. — *Procureur*, Amerikai egyetemek. — *J. Toutain*, A francia egyetemek humánus fakultásainak tudományos működése.

*

Revue Universitaire. Éducation-Enseignement-Administration etc. Secrétaire général: *Gustave Reynier*, Paris. 1911. XX. Année.

Harmadik szám (március): *Félix Hémon*, Tanári szakvizsgálatok a humaniorákból 1910-ben. — *Émile Renauld*, A szabad előadás elbirálása. — *R. C.* Az ösztöndíjak és az ösztöndíjasok. — *Hubert Bourgin*, Az oktatás semlegessége és monopoliuma. — *Paul Crouzet*, A pedagógiai

élet. — *Hanne P. Crouzet-Ben-Aben*, Középfokú leányiskolai értesítő. — *André Balz*, Havi krónika.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1911. Nouvelle série. Tome LVIII.

Második szám (február): *Gabriel Compayré*, A pedagógia filozófiai alapelvei. — *Émile Hovelaque*, Jules Tannery. — *Charles Chabot*, A pedagógiai könyvek szemléje. — *Edmond Perrier*, Az oceanografia.— *M. Roustan*, Az elemi oktatás Fortoultól-Duruyig; Rouland miniszter (1856—1863).

Harmadik szám (március): *L. Dugas*, Az akarat «formális» nevelése. Hogyan valósul meg az Én egysége? — *M. Ginier*, A kisdedóvók és a leányiskolák női felügyelete. — *Ch. Guerlin de Guer*, A nyelvjárás az iskolában. — *André Bellessort*, Boileau, Páris polgára. — *Émile Ripert*, Egy auvergnei költő: Arsène Vermenouze. — *A. Lechevalier*, Jegyzetek és elmélkedések a franciaországi népoktatás történetéhez.

*

La Revue de l'Enseignement des Sciences. V. Année. Paris 1911. (Évenkint tíz füzetben jelenik meg.)

Második szám (február): *A. Tresse*, A logaritmusok elméletének egy előadásmódja. — *G. Valiron*, A számtani és algebrai tantervről. — Jelentés a felső osztályok fizikai és mennyiségtani oktatásáról.

*

Rivista Pedagogica. Pubblicazione mensile dell' Associazione per gli Studi Pedagogici. Fondata da *Luigi Credaro*. Direttori: *Paulo Vecchia*, *Italo Raulich*. Roma, 1910—11. Anno IV. Vol. II.

Harmadik szám (március): *Pasquale d'Ercole*, Az egyetemi didaktika kérdésének felvetése és megoldása 60 évvel ezelőtt egy Hegelianus művében. — *Antonio Marchesini*, Az önmunkásság nevelő értéke. — Prof. *Francesca Ciancio*, Az unalom. — *Ludovico Limeutani*, Energetika és pedagógia. — *Augusto Monti*, Egy a gimnázium alsó fokán tanító irodalom-tanár beszámolója.

*

Education. A monthly magasine devoted to the Science, Art and Philosophy and Literature of Education. *Frank Herbert Palmer*, Editor. Boston 1910—11. Vol. XXXI.

Hetedik szám (március): *Arley Baltlow Schow*, A német iskolák vallási kérdésének történeti jelentősége. — *James Parton Haney*, Ipari nevelés. — *Clayton H. Ranck*, Önsegítség a college hallgatói között. — *Emma Miller Bolenius*, Szóbeli fogalmazás. — *Raymond G. Laird*, A középiskola kereskedelmi tanfolyama. — *Frank R. Arnold*, Színművészet a collegeben.— *Arthur S. Deuring*, A középiskolák élettani tanfolyama.— *Maud Elma Kingsley*, Ismétlő kérdések Scott «Lay of the Last Minstrel»-jéhez.

PÆDAGOGIAI REPERTORIUM.

A magyar pædagogiai irodalom 1910-ben.

A jelen összeállítás a magyar pædagogiai irodalmat tünteti fel az 1910-ik évről. A mult évihez képest annyiban történt változás, hogy a harmadik csoportnak anyagából, mely az iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet, tanító- és tanárképzésre vonatkozik, a tanító- és tanárképzést tárgyaló czikkeket külön választottam, s így a mult évi 12 csoport 13-ra emelkedett és pedig:

1. Elméleti és gyakorlati pædagogia és didaktika.
2. Módszertan.
3. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet.
4. Tanító- és tanárképzés.
5. Testi nevelés.
6. Kisdednevelés.
7. Nőnevelés.
8. Szakoktatás.
9. Gyógypædagogia.
10. Külföldi tanügy.
11. Neveléstörténet.
12. Iskolán kivüli oktatás.
13. Vegyes.

1. Elméleti és gyakorlati pædagogia és didaktika.

Acsay Antal dr. Az egyéni és a néplélek figyelembevétele a tantervek megalkotásában. Magy. Középiskola 265—276. l.

Albrecht István. Valláserkölcsi nevelés. Borsodmegy. Tanügy 1. sz.

— Egységes népoktatás. (Tanítók nagygyűlése). Népművelés 10. köt. 469—471. l.

— Uj népiskola felé. Egyetértés 3., 6. sz.

— Állampolgári nevelés. Népművelés 11. köt. 25. l.

Ambrus Antal. A szemléltetésről. Hunyadvárm. Tanügy 6. sz.

Andor György dr. Erkölcs és iskola. Kath. Szemle. 1—11. l.

Andor József. Iskola és egyéniség. Magy. Középiskola 457—461. l.

Andrews, B. K. Museum of Education 1908. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 235. l.

Angyal Pál dr. Testi fenyíték az iskolában és a büntetőjog. Népnevelő 29., 30. sz.

— A gyermekek züllésének okai. Kisdednevelés 13. sz.

Antos Irma. A munka becse és a munkára való szoktatásról. Hunyadvárm. Tanügy 24. sz.

Ányos Lajos. Német tudós elmélkedése a tanárcserével kapcsolatban. Népművelés 10. köt. 45—49. l.

Apáthy István dr. A lelki élet folytonossága. Család és Iskola 1. sz.

Ardelean, Ioan. Pedagogia veche în raport cu cea nouă. Reunium. învățător. 1., 2. sz.

Argus. A kiegészítő érettségi vizsgálatokról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 595. l.

Aslan, G. Educația intelectuală în doctrina lui Spencer. Foaia scolast. 9. sz.

- Aus dem Leben der ev. Volksschule in Hermannstadt. Festgabe den Mitgliedern des zwölften Lehrertages abgehalten 4., 5. u. 6. Juli. 1910 in Hermannstadt. — Hermannstadt. W. Krafft. 1910 (8: r. 74 l.). (Tartalma: Schwarz, Simon. Hilfsschule und Hilfsklassen. — Capesius, Dr. Josef. Vom Erleben im Unterricht. — Brandsch, Rudolf. Die Hermannstädter Sammlungen und Museen und ihre Ausnützung für den Schulbetrieb. — Ziegler, Friedrich. Die Einführung des geographischen Kartenbildes.)

B. I. A szépérzelem fejlesztése. Hunyadvárm. Tanügy 7. sz.

B. X. J. A. Az új tanterv a kritika ítélőszéke előtt. Tanítók Lapja 7., 8. sz.

Babos Dezső. Tantárgyaink és tanításunk szelleméről. Szegedi városi főgim. 1909/10. értes. 3—19. l.

Bagyary Simon. A gyakorlatjavítási óra módszeréről. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 612. l.

Bakó Samu. A türelem társadalmi és pædagógiai fontossága. Ev. Népiskola 280—286. l.

Bakos István. A szorgalom osztályozása. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 457—460. l.

Balázs Ferenc. A természetes és mesterséges büntetés. Hunyadvárm. Tanügy 3., 4. sz.

Balkay Ella. Az iskola lelki világáról. Hunyadvárm. Tanügy 2. sz.

Baly Rezső. A tanítónövendékek és a társadalom. Család és Iskola 10. sz. (Az internatusi nevelés céljainak megfelelő haladásáról.)

Balogh Jenő dr. Gyermekek és fiatalkorúak a bíróság előtt. A Gyermek 1—13. l.

Balogh Pál. Az érettségi. Pesti Napló 64. sz.

— A gimnáziumi ifjúság. Pesti Napló 8. sz. (A növendékek nacionáléjáról.)

Barabás György ifj. A nevelés és az olvasmányok. Sárvári áll. polg. fiúisk. 1909/10. értes. 3—24. l.

Barabás Ibolyka. A szemléltetés fontossága a népiskolában. Huuyadvárm. Tanügy 5. sz.

Baranyai Gyula. A felvételi- és tantervkülönbözeti vizsgálatok. Polgárisk. Közl. 15. sz.

Barcsa János dr. A gyakorlati nevelés kérdése reformatus iskoláinkban. Prot. egyh. isk. Lap 3., 4. sz.

— A túlterhelés kérdése. Prot. egyh. isk. Lap 11. sz.

— A vallásos nevelés a népiskolában. Prot. egyh. isk. Lap 13. sz.

— Az elemi iskolai munka értékelése. Prot. egyh. isk. Lap 15. sz.

— Protestáns tankönyveink. Prot. egyh. isk. Lap 31. sz.

Bardócz Pál. Gyermekünnepélyek. Népművelés 9. köt. 337—339. l.

Barta Mór. Az egyhuzamban való tanítás megfelel-e népünk gazdasági érdekeinek és a pædagogia követelményeinek. Nógrádvármegy. Tanügy. XI. 1., 2. sz.

Baumanné Krocsán Irma. Szeretet az iskolában. Tanügyi Tanácskozó 4. sz.

Baumgartner, Heinr. Unterrichtslehre. 1910. Ism. A. Kath. Nevelés 414. l.

A beiskolázás kora. Nemz. Népművelés 26. sz.

Bellosics Bálint. Az iskola és a népélet. Magy. Tanítóképző 23—30. l.

Bembea, Nicolae. O chemare a şcolii noastre. Vatra şcolară 167—170. l.

Bencze Károly. Az elemi népiskolai tanulók osztályozása. Tanügyi Tanácskozó 5. sz.

Bene Lajos. A pontos iskolalátogatásról. Udvarhelyi Népnevelés 238—242. l. Hegedüs Lajos. Még egyszer a pontos iskolalátogatásról. U. o. 269—271. l.

Benkóczy Emil. A gyermektanulmányozás az elemi népiskola szempontjából. Egri r. k. tanítóképző 1909/10. értes. 3—34. l. (Külön is megjelent. 8-r. 34 l.).

Berend Miklós. A környezet hatása a gyermeklélek fejlődésére. Gyermekvédelem 2. sz.

Berhidai Sándor. A szülők kötelességei gyermekeik iránt. Székelykevei áll. népisk. 1909/10. értes. 3—5. l.

Bertalan Ilona. Az évvégi vizsgálat. Népnevelő 31—34. sz.

Bihari Ferenc. Az elemi és a középiskola kapcsolatához. Magy. Pædag. 76—83. l.

Bilinszky Lajos dr. A népiskola szociális feladata. Nagyszebeni Fe-

rencr. nővérek nevelőintéz. 1909/10. értes. 3—9. l. és Nagyküküllő 28., 29. sz.

Binet, A. Les idées modernes sur les enfants. 1910. — Ism. Polgár Gyula. Magy. Pædag. 239—243. l.

Birkás Géza. Modern pedagógiai nézetek és elméletek. Népművelés 9. köt. 369—371. l.

Biró Laura. A nevelésről. Vágujhely és Vid. 13., 14. sz.

Blahó Antal. Az iskola a nevelés szolgálatában. Nemz. Népoktatás 15. sz.

Blazsejovszky Ferenc. A hazafias nevelés feladatai. Népnevelő 45., 46. sz.

Boga Janka. A népiskolai tantárgyak szociális vonatkozásai. Udvarhelyi Népnevelés 19—23. l.

Bohn Ferenc. A modern reformiskolák. Tornaügy 27. évf. 16. sz.

Bozsik Béla. Gyermekbiróság és az iskola. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 6. sz.

Brand Vilma. A kerti foglalkozásokról. Polgárisk. Közl. 12. sz.

Broser, Arthur. Die Frage des neuen Lehrplans. Schul- u. Kirchenbote 17. sz.

Büchler Hugó. Gyermekmegfigyelések, gyermektanulmányozás. Délvid. Tanügy 1. sz.

— A gyermek érdeklődése. Népisk. Tanügy 4—6. sz.

— Az ifjúsági könyvtár hatása és némely kivánalmai. A Gyermek 421—430. l.

Budde, Gerhard. Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit. 1909. — Ism. Dr. Fináczy Ernő. Magy. Filoz. Társ. Közlem. 283—286. l.

Buga, Szilárd. Korunk és a valláserkölcsi nevelés. Hunyadvárm. Tanügy. 15., 16. sz.

Bujecanu. Puterea educativă a şcoalei. Reuniun. învăţător 6., 7. sz.

Bulletin de la Société libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant. — Ism. Martos Ágostonné. A Gyermek 105—109. l.

Bún Samu. A tél délelőtti tanítás kezdete. Izr. Tanügyi Értes. 12. sz.

Búti Vince. Erkölcsi nevelésünk. Tanügyi Értes. (Szatmár) 5. sz.

Capătă, Grațian. Părinți și copii. (Conferința pentru popor.) Foaeia Școlast. 2—3. sz.

Cellérier, Lucien. Esquisse d'une science pèdagogique, 1910. Ism. b. g. Népművelés 11. köt. 415. l.

Chandler. E. H. A gyermekek vágya a szinházba, a szinház hatása reájuk. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 167. l.

Chelariu, George. Sărbarea şcolară din Braşov. (Dăm astăzi vorbirile rostite cu ocasiunea încheierii anului şcolar, la şcoalele noastre medii din Braşov.) Telegraf. Roman 72., 73. sz.

Child Labor and social Progress. N.-York, 1908. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 38. l.

Chyzer Béla dr. A gyermekmunka Magyarországon. Ism. Gyermekvédelem 1. sz.

Claparéde, E. Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale. 1909. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 234. l.

Cocişiu, Toma. Scopul educaţiunii. (Privire istorică.) Foaia scolast. 4. sz.

Colvin S. S. Az iskolás gyermekek gondolkodásbeli típusai. A Gyermek 25—35. l.

Costăchescu, V. Tinerea clasei. Foaia şcolast. 4. sz.

Crişianu, I. Diferitele manuale în şcoală au rezon de a fi ori nu? Reuniun. învăţător. 4. sz.

— Desvoltarea şi întărirea memoriei. Reuniun învăţător. 11. sz.

— Conferinţe metodologie. Biserica si Şcoala 40., 41. sz.

Csallóközi Jenő. Útmutató a gimnáziumi gyakorlati tanításban. 1909. Ism. Aa. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 302—305. l.

K. Csapó Róza. Az iskola a patronage szolgálatában. Polgárisk. Közl. 3. sz.

Császár Mihály dr. A középiskolai büntető eljárás reformja. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 627—632. l.

Csendes Imre. Az egyfolytában való tanításról. Szilágyvárm. Tanügy. 7. sz. — Osváth László. Hozzászólás. U. o. 8. sz.

Cserép József dr. A gimnáziumi érettségi vizsgálatokról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 646—650. l.

Cserny Rózsi. A fiatalkorú bűnösök javítása. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 7. sz.

Csikós Ferenc. Az egyhuzamban való taníţás. Alföldi Népiskola 8., 9. sz.

Csinády István. Az iskolai jó fegyelem. alapfeltételei. Kisküllőmegy. Tanügy 10. sz.

— Mit kell az iskolának tennie, hogy az ifjúság önállóságát és tetterejét emelje? Kisküllőmegy. Tanügy 7. sz.

Csomor Béla. Az iskolai testi fenyítés és a könnyű testi sértés vétsége. Pædagogiai jogi értekezés. Hevesm. Tanügy 2., 3. sz.

— Justicia az iskolában. Pædagogiai jogi értekezés. Eger, 1910. Szerző. (8-r. 25 l.) 1 k. (Az iskolai testi fenyítés és a könnyű testi sértés vétségéről).

Csöregi András. A hazafias érzés ápolásáról. Család és Iskola 7. sz.

Csöregi János. Egyfolytában való tanítás az elemi népiskolában. Család és Iskola 10. sz.

Czáró János. Az ingyenes népoktatás. Nemz. Népművelés 31. sz.

— Országos népiskolai kiállítás. Nemz. Népművelés 17. sz.

Czauner Géza S. J. A keresztény nevelő irányelvei Barelle József S. J. nyomán írta. — Budapest, 1910. Szt. István t. (16-r. 29 l.) 32 f.

Danka István. Nemzeti nevelés. Magy. Középiskola. 222. l.

Dariu, I. Valoarea pedagogică a intrebării. Vatra Scolară 338—341. l.

Dărlea, P. F. Interesul pedagogic. Reuniun. învăţător. 12. sz.

Darvai Győző. Olvasókönyveink és színvonaluk. Nemz. Népművelés 13. sz.

David, Rudolf, Wie können wir das Prinzip der Selbstbetätigung der Kinder im Unterricht verwirklichen? Schul- und Kirchenbote. 7., 8. sz.

Dékány István dr. Selectio az iskolában. Magy. Középiskola 604—610. l.

Dezső Lipót. Az iskolai mulasztások bírságolása. (Az iskoláztatás akadályai.) Máramarossziget. 1910. Berger M. ny. (8-r. 14 l.). Megjelent a Nevelés 27. évf. 10. sz.-ban is.

Dietering, Paul. Die Herbartsche Pädagogik. 1908. — Ism. Dr. Lázár Szilárd. Magy. Pædag. 635—638. l.

Diószegi Győző dr. Vizsgák az elemi iskolákban. Nemz. Iskola 24. sz.

Dobján László. Népkönyvtárak. Mit olvastassunk gyermekeinkkel és az ifjúsággal? Erkölcsi nevelés. Budapest, 1910. Franklin t. (8-r. 37 l. 1 lev.)

Dobray Elemér. A fegyelemről és fegyelmezésről. Tanügyi Értesítő. (Besztercze). 4. sz.

Dóczy Jenő dr. Tehetség és iskola. A szellemi tehetség fokának és irányának figyelembevétele az oktatásban. Budapest, 1910. Nagel O. (8-r. 153 l.) 2 K. — Ism. dr. Friml Aladár. Magy. Középiskola 365—368. l. — Kováts Alajos. Prot. egyh. Isk. Lap 19. sz. — dr. Pekár Károly. A Gyermek 353—360. l. — Spectator. Magy. Pædag. 621—623. l.

Donat, Dr. Josef. Die Freiheit der Wissenschaft. 1910. — Ism. B—d. Magy. Középiskola 46—50. l.

Dopp, Izidor. Timpul de prelegeri. Vatsa scolara 95. l.

Dorcsák József. Az iskolamulasztásokról. Népisk. Tanügy 44. sz. — A tanítási díj-kárpótlásról. Népisk. Tanügy 48. sz.

Dreisziger Ferenc. Mikor kezdődjék az iskolakötelezettség? Népnevelő 22. sz.

Drozdy Győző. A koedukáció. Kultura 6. sz.

Dubois Patterson. A vasárnapi iskola működése. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 165. l.

Dudás József. A tankönyvirodalomról. Nemz. Népoktatás mutatv. sz.

Dudek János dr. Kármán Mór laikus morálja. Kath. Nevelés 417—423. l.

Dugas, L. Le problème de l'education. 1909. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 235—238. l.

Dürr, Dr. E.: Einführung in die Pädagogik. 1908. — Ism. Dr. Szelényi Ödön. Magy. Pædag. 301—303. l.

Edilian, Dr. G. Kritik der Ziller'scen Formalstufentheorie. Leipzig. Ism. Dr. Radosalvjević P. R. Skolski Glasnik 12. sz.

Educaţiunea morală în şcoala poporală. Foaia scolast. 14. sz.

Ember Gergely. A jó tankönyvekről. Népoktatás (Lugos). 15. évf. 6. sz. — Czerman Ferenc válasza. U. o. 8. sz. — Ember Gergely felelete. U. o. 13. sz.

Ember Károly. Ingyenes népoktatás. Lássunk tisztán. Népnevelő 23. sz.

— Gyakorlatias nevelés. Népnevelő 27. sz.

— A nemzeti nevelés diadala. Népnevelő 49. sz.

Ember Sándor. Az erkölcsnevelés problémája. 1909. — Ism. Nemz. Nőnevelés 101. l.

Emerson, R. W. La Conduite de la vie. — Ism. Erődi Béla. Magy. Pædag. 233—236. l.

Endrei Gerzson dr. Minimális és normális tantervi anyag. Magy. Pædag. 496—500. l.

Engelmann Antal. Népiskolai tanszeralap. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 14., 15. sz.

Eötvös K. Lajos. Egy kis pedagogia. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 9., 10. sz. (A tárgybeli ismerésről a verbálizmussal szemben).

Ercse Sándor. A nép erkölcsi élete és annak javítása. Szilágyvárm. Tanügy. 1. sz. — (Eleje a mult évi folyamban.)

Erdei Iskola. Gyermekvédelem 5—6. sz. (A szombathelyi erdei iskoláról.)

Erdélyi Lipót. Az ingyenes népoktatásról. Nemz. Népoktatás 14. sz.

— A tanításunk legyen gyakorlati. Nemz. Népoktatás 22. sz.

(f.) Koedukáció. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 44. sz.

F. F. A hazaszeretet az iskolában. Hunyadvárm. Tanügy 9. sz.

Faragó János. A fiú-internátus kérdéséhez. Dunántúli Protest. Lap 14. sz.

— Osztatlan tanítás pápai főgimnáziumunkban. Dunántúli Protest. Lap 17. sz.

— Hazafias nevelés a középiskolában. Dunántúli Protest. Lap 16. sz.

Farkas István. A figyelem felébresztéséről és fentartásáról. Tiszapolgár és Vid. 31., 32. sz.

Farkas Sándor. A tanítóképzőintézeti tanárok országos egyesületének tizenegyedik közgyűlése elé terjesztendő javaslatok és jelentések. Budapest, Hungária ny. 1910. (8-r. 96 l.)

A fegyelmezésről. *(oi.)* Népművelés 9. köt. 504. l.

H. Fekete Péter. A polgári fiúiskola tanterve. Nemz. Iskola 42. sz.
— A szocializmus és tanító. Nagyvárad. — Ism. Dr. Imre Sándor. Család és Iskola 5. sz.
Ferenczi Ida. Az iskola nevelő hatása. Hunyadvárm. Tanügy. 13. sz.
Ferenczy József. Főiskoláink és társadalmunk. Magy. Társad. tud. Szemle 777—794. l. (Külön is megjelent.)
Fináczy Ernő. Naturalizmus. (Alexander-emlékkönyv 284—290. l.)
Fináczy Ernő dr. Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben. Magy. Pædag. 65—75. l.
Fiók Immanuel. Kármán Mór dolgozatainak bemutatása a pedagógiai társaságban. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 313—316. l.
Fludorovics Zsigmond dr. A helyes nevelés néhány alapelve. Népnevelő 25., 26., 36., 37. sz.
Fodor Gyula Zoltán. Oktató-műhelyek. Népisk. Tanügy 45. sz. — Gresko Sándor. U. o. 47. sz.
Foerster Fr. W. A nemi élet ethikája. Ford. Schütz A. 1909. — Ism. Hittud. folyóir. 857—861. l.
— Elmélkedések az együttes nevelés kérdéséről. Ford. dr. Schütz József. Népnevelő 29., 30. sz.
— Lebensführung. 1909. — Ism. Gillinger János. Magy. Középiskola 373—379. l.
Foerster, Dr. Fr. W. «Jugendlehre» című könyve. Fordítja és fejtegeti: Arendt Endre. Tanítók évkönyve 1910/11. 168—258. l.
Fogl János. Az írásbeli dolgozatok kezelése. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 4. sz.
— Az iskola és a szülői ház kapcsolata. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 9. sz.
— Az iskolai évzáró vizsgálatok. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 14., 15. sz.
— A néptanító hármas tevékenysége. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 12. sz.
— Az oktatás koncentrálása. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 2. sz.
Földes Miklós. Az értesítőkről. Polgárisk. Közl. 5—9. sz.
Földes Vilmos. A polgári fiúiskola tantervhiányainak ideiglenes rendezése. Polgárisk. Közl. 5. sz.
Földváry Ferenc. Elemi oktatásunk Nemz. Iskola 30. sz.
Földvári Mihály. A játék nevelő hatása. Nagyváradi prem. főgimn. 1909/10. értes. 11—39. l. (Külön is megjelent. 8-r. 31 l.)
Fometescu, Dr. I. Educaţia. Educatorul 4. sz.
Forbush, W. B. Fiúegyesületek. — Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 90—92. l.
Forgách Júlia. A mesemondó délutánok célja. Délvid. Tanügy 4. sz. — Büchler Hugó. U. o. 5. sz.

Forgách Júlia. A mesedélutánokról. Nemz. Iskola 41. sz.

Freud. Über den Selbstmord, insbesondere den Schülerselbstmord. 1910. — Ism. Horváth. Népművelés 11. köt. 255. l.

Freund Bernát. Versenytanulás. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 12. sz.

— Centrálisáció az iskolában. Nógrádmegy. Tanügy XI. 5., 6. sz.

— Megfigyelés s figyelem. Nevelés. 27. évf. 5. sz.

Friml Aladár dr. A tanulásról. Budapest, VIII. ker. főgimn. 1909/10. értes. 7—29. l.

Fülöp József. Az oktatás reformja. Alföldi Népiskola 8. sz.

Futima Sarolta. A lelki élet ismerete és a nevelés. Nemz. Nőnevelés 256—262. l.

G. Milyen legyen a jó ifjúsági könyv. Az ifjúsági irodalomról. Új idők 51. sz.

G-n. Puterea educativă a ṣcoalei. Reuniun. învăţător. 4. sz.

Gaál Mózes. Szociális levelek. 1909. — Ism. Dr. Horváth Károly. Prot. Szemle 554—556. sz. — Bihari Ferenc. Magy. Pædag. 46. l. — dr. Kemény Gábor. Tanítótest. Értes. (Torda) 1. sz. — Kováts Alajos. Prot. egyh. isk. lap. 19. sz.

— A jövő iskolája. 1909. — Ism. E. Á. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 410. l. — Hacker Boriska. Nemz. Nőnevelés 362—365. l. — Nógrádi László. A Gyermek 169—183. l. — Platschek Lajos. Nevelés 27. évf. 3. sz.

Gaál Mózesné. Az anya és a serdülő gyermek. A Gyermek 265—283. l.

Gál Mihály. A vallás-erkölcsös nevelés fontossága. Kisküküllőmegy. Tanügy 10. sz.

Gansberg, F. Schaffensfreude. Anregungen z. Belebung d. Unterrichts. 1909. Ism. Ozorai Frigyes. Népművelés 9. köt. 64. l.

Garda Samu dr. A gimnáziumi és reáliskolai oktatás egyesítése. Budapest, Pfeifer F. 1910. (8-r. 24 l.) 80 f. — Ism. Kiss Ödön. Magy. Társ. tud. Szemle 713—715. l. — dr. Pekár Károly. A Gyermek 439. l.

Geissler, L. R. A figyelem mérése. — Ism. K—n. Magy. Pædag. 49. l.

Gelei Frigyes. Az ifjúsági egyesületek működése. Ev. Népiskola 2—7. l.

Geőcze Sarolta. Az erkölcsi nevelés mint magyar nemzeti probléma. Magy. Pædag. 19—34. l.

Gergely. Ifjúsági Lapjaink. Népnevelő 3. sz.

— A bot és az új nevelőpróbák. Népnevelő 24. sz.

Gergelyfy Ida. Mi által érhetjük el az oktatás sikerét? Hunyadvárm. Tanügy 1. sz.

Giesswein Sándor dr. A keresztény nevelésről. Tanítók Évkönyve 1910/11. 157—167. l. és Népnevelő 14. sz.

— Családi nevelés. Népnevelő 43. sz.

— A tanító szerepe a szociális akcióban. (Az egri egyházm. r. k. tanítóegyl. 13. jegyzőkönyve 60—72. l.)

Glücklich Vilma. Miért sürgeti a nőmozgalom a koedukációt. Népművelés 11. köt. 97—100. l.

Goldbaum, Helene. Az igazságérzet fejlődése. — Ism. K—n. Magy. Pædag. 51. l.

— A testi fenyíték ellen. — Ism. K—n. Magy. Pædag. 50. l.

Görcsöni Dénes. Vallásos és hazafias nevelés. Tanítók Évkönyve. 1910/11. 73—75. l.

Gorki, Maxim. Die allgemeine Erziehung des Kindes. Pester Lloyd. 278. esti sz.

Gorst, H. C. A tanítás mai rendszerének hibáiról. Ism. Perényi Irén. A Gyermek 315. l.

Gróh József dr. Az iskola és a büntető novella. Tanítók Évkönyve. 1910/11. 123—124. l.

Gurlitt, Ludwig. Erziehungslehre. 1910. Ism. dr. Horváth Károly. Prot. Szemle 638—640. l. — Imre Sándor. Magy. Pædag. 163—167. l.

Gyerkes Mihály. Mulasztási kimutatások kevés eredménye. Udvarhelyi Népnevelés 129—131. l.

Gyömörey Alfonz. Mikép lehetne jobb eredményt elérni a tanításban? Alföldi Népiskola 7. sz.

Győrffy János. Az iskolai kirándulások akadályai. Népművelés 9. köt. 469—472. l.

György Károly. A nyereségvágy és eszköze. Udvarh. Népnev. 56—58. l.

Gyulai Aladár. Az iskolai segélykönyvek. A Gyermek 431. l.

H. K. A népiskolai ifjúsági könyvtárügy állapota az 1907/8. iskolai évben. Népművelés 10. köt. 231—236. l.

(hk.) Madarak és fák napja. Népművelés 10. köt. 58. l.

hs. Néhány szó a tanulmányi kirándulásokról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 706. l.

Haase, Hermann. Der ursprungliche Sinn der Lehre von den Stufen des Unterrichts. 1910. Ism. dr. Lázár Szilárd. Magyar Pædag. 574—576. l.

Hajtai Ferenc dr. Nemzeti tudományosságunk és az iskola. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 7—10. l.

Halász A. A fegyelem fontossága és a fegyelmezés eszközei a népiskolában. Tanítók Lapja 20. sz.

Halász János. Az elemi iskolai egyhuzamban való tanításról. Dunántuli Hirl. 70. sz. — *Szikra.* Hozzászólás. U. o. 73. sz. — Halász J. válasza. U. o. 74. sz.

— Új fölfogást a népiskoláról. Dunántuli Hirl. 79. sz.

— Könyvtárt minden iskolának. Dunántuli Hirl. 82. sz.

— A rossz környezet hatása az iskolai nevelésre. Tanügyi Ért. (Győr). 2—10. szám.

Halmágyi Antal. Gyakorlati életre nevelés szüksége a Bethlen-kollégiumban. Közérdek (N.-Enyed). 66. sz.

Hangh Béla. Fiamnak. Szekszárd, 1909. Ism. Crispus. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 305. l. — A. Kath. Nevelés 109. l. — f. a. Magy. Középiskola 188. l. — T—n. Religio. 4—5. sz.

Hank Júlia. Hogyan nyerjük meg növendékeinket a nőiesség eszményének? Hunyadvárm. Tanügy 21. sz.

Hantos Gyula. A büntetés mint nevelési eszköz. Család és Iskola 1. sz.

— A hivatásszerü képzés. Család és Iskola 13. sz.

— Modern iskolázás. Család és Iskola 19. sz.

— Az igazságra nevelés. Család és Iskola 20. sz.

— Munkára nevelés. Kolozsvári áll. polg. leányisk. 1909/10. értes. 12—26. lap.

Hantz Jenő dr. A koncentráció szerepe oktatásunkban. Orsz. Ref. Tanáregyl. 9. évkönyve 117—133. l.

Havas Irma. A figyelem lélektana. (Dr. Ranschburg Pál előadása.) Nemz. Nőnevelés 390—393. l.

Hazai Olivér. Egy könyv szülők, tanárok és volt diákok számára. 1910. Ism. dr. Prónai Lajos. Magy. Középiskola 641. l.

A házi feladatok. Népisk. Tanügy. 32. sz.

Hegedüs Zoltán. Nevelve tanítsunk. Népnevelő 23. sz.

— Az egyhuzamban való tanítás. Nemz. Iskola 5. sz.

Heim Alajos. A világbéke és a népiskola. Délvid. Tanügy 5—6. sz.

Herczka Gusztáv. Szünidei gyermektelepekről és szünidei vándorlásokról. Izr. Tanügyi Értes. 8. sz.

Hermann, Anna. Ein Blick in die Zukunftschule. Schul- u. Kirchenbote 20. sz.

Herodek Károly. Foglalkoztatva-tanítás. Magy. Gyógypæd. 222—225. l.

Hewins, C. M. Olvasókörök idősebb fiúk és leányok számára. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 88. l.

Hiányos családi nevelés pótlása az iskola által. Nemz. Népokt. 7—8. sz.

Hitter Lajos. A tankönyv-monopólium ellen. Nevelés 27. évf. 2. sz.

— Az önképzésről. Nevelés 27. évf. 5. sz.

Hoffmann József. Az egytanítós elemi népiskola részletes tanítás-tervezete. (Hozzá: órarend.) Szatmár, Huszár A. 1910. (2 ívrétű lap) 1 kor. 20 fil.

Hogyan tanítsuk a hazaszeretetet az iskolában? *(oi.)* Népművelés 10. köt. 88. l.

Hogyan világosítottam föl tanítványaimat. 1909. — Ism. Simon Miklós. Magy. Középiskola 43—45. l. — S. Népművelés 9. köt. 319. l. — Kf. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 394. l. — Aubermann Miklós. Kath. Nevelés 105—107. l.

Hollós János. A nevelésről és a munkaiskoláról. Jásznagykunszolnokmegy. Népokt. 4—5. sz.

Horovitz Mór. A szünidei tanfolyamok kérdése. Izr. Tanügyi Ért. 1. sz.

Horváth Dezső dr. Az iskolakerülés elharapózása, mint nemzeti veszedelem. Nemz. Népművelés 23. sz. — Czáró János megjegyzése. U. o. 24. sz. (Külön is megjelent. Gyula, 1910. Dobay J. ny. (8-r. 7 l.)

Huszár Károly. A tanyai iskoláztatásról. Népnevelő 52. sz.

I. S. Egyenlőség és nevelés. (Gondolatok Eötvös J. bárónak 1848-ban tartott beszédeiből.) Család és Iskola 3. sz.

Idu, Vasilie. Şcoala primară. (Ce şi cum ar trebui să se învețe în ea?) Foaia Şcolast. 1—3. sz.

Az ifjúság olvasmányai. *(oi.)* Népművelés 10. köt. 22. l.

Ihász Ferenc. Az akarat determináltságát és a nevelés főcélját kifejező tanok egyeztetése. Magy. Tanítóképző 81—86. l.

Imre Sándor dr. A nevelés sorsa és a szocializmus. 1909. Ism. Mezey Mihály. Család és Iskola 8. sz. — Győrffy Imre. Tanítók Lapja 10—11. sz. — Kg. Magy. Középiskola 31—37. l.

— Az iskolai nevelés lehetősége. Ism. Kováts Lajos. Prot. egyh. isk. Lap. 28—30. sz.

— A szocialis pædagogiai törekvések forrásai. Magy. Társad. Tud. Szemle 578—600 l.

Imrefi József. Felmenő- vagy osztályrendszer? Hevesm. Tanügy 4—5. sz. — Hegyi Kálmán. Hozzászólás. U. o. 6—7. sz. — Imrefi válasza. U. o. 9. sz. — Hegyi K. felelete. U. o. 11. sz.

Institóris Mária. A gyermekek egymásra gyakorolt hatásáról. Iskoláink 6—7. sz.

Az iskola és az élet. Népművelés 10. köt. 376—378. l.

Iskolai büntetések. X. Népisk. Tanügy 16—19. sz.

Az iskolai jutalmak. *(oi.)* Népművelés 10. köt. 247. l.

Iskoláink jövője. Népisk. Tanügy 3. sz. (Az 1907. évi XXVIII. t.-c.-ről.) — Bobek László megjegyzése. U. o. 8. sz.

Jámbor György dr. Az ifjúsági könyvtárak kezelése. Magy. Középiskola 293. l.

James M. Lélektani előadások. Ford. dr. Ozorai Frigyes. 1909. — Ism. Kg. Magy. Középiskola 234—236. l.

Jansch, Paul. Zur Theorie u. Praxis des modernen Anschauungsunterrichts. 1909. — Ism. Fez. Népművelés 9. köt. 350. l.

Jászfy Blanka. Helyes rendszer-e a növendékek osztályozása és a vizsgálatok tartása? Hunyadvárm. Tanügy 13. sz.

Javornitzky Dezső. Néhány szó tankönyveinkről. Magy. Kisdednev. 8. sz.

A jellemképzés eszközei a népiskolában. Tanítók Lapja 30. sz.

Jokövy Emil. A szeretet, mint nevelési eszköz. Népnevelő 12. sz.

Joteyko. A neveléstani lélektan methodologiája. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 239. l.

Jugendrecht und Jugendgericht. Berlin. Ism. Szidon G. Károly. A Gyermek 99—103. l.

Juhász Margit. Az őszinteség és igazmondás érzelmének fejlesztése. Hunyadvárm. Tanügy 9. sz.

Kf. Délelőtti és másfélórás tanítás. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 656. l.

K. F. A koedukáció egyházi, családi és iskolai világításban. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 417—419. l.

K. K. A nemi erkölcs nevelése. Hunyadvárm. Tanügy 11. sz.

K—n. Determinizmus és nevelés. Magy. Pædag. 176. l.

— A kisérleti pædagógia feladata és határai. Magy. Pædag. 643. l.

— Oktatás és érdeklődés. Magy. Pædag. 175. l.

— Pubertás és iskola. Magy. Pædag. 179. l.

— Tanulóink élete az iskolán kívül. Magy. Pædag. 644. l.

— Társadalmi gondoskodás a gyenge népiskolai tanulókról. Magy. Pædag. 646. l.

— A túlterhelés. Magy. Pædag. 178. l.

K—s. Pædagogia a magyar népdalokban. Nemz. Népoktatás 3. sz.

Kaiblinger Fülöp. Jules Gautier előadása a középiskoláról. Magy. Pædag. 291—294. l.

Kajtsa József. A jövő iskolája. Család és Iskola 3. sz.

Kállai Lázár. Nevelésünk iránya erkölcsi szabadság legyen. Udvarhelyi Népnevelés 132—135. l.

Kallósy Zsigmond dr. A magyar gyermekvédelem. Gyermekvédelem 4—10. szám.

Kálmán Elek. Bünös gyermekek. Jásznagykunszolnokmegy. Népokt. 6. sz. (A testi fenyíték kiküszöbölése ellen szól.)

Kalmár Elek. Az évvégi vizsgálatok és osztályzatok mai alakja törlendő. (Beszterczebányai tanker. II. igazgatói értekezlet jegyzőkönyve. 15—29. l.

Kántorné, Kallós Ilona. A nép nevelése szülei hivatására. Beregmegy. Tanügy 9. sz.

Kapcsolat az elemi és középiskola között. Népisk. Tanügy 51. sz.

Kápolnai Zsigmond dr. A fegyelemről. Magy. Tanítóképző 450—458. l.

Karácsonyi Kornél. A fegyelem és figyelem. Hunyadvárm. Tanügy 3—4. szám.

Kármán Mór pædagógiai dolgozatai. Ism. Mázy Engelbert. Magy. Középiskola 402—413. l. — Kelemen Ignác. Polgárisk. Közl. 7. sz. — Kemény F. Pester Lloyd 19. sz. — K. Izr. Tanügyi Ért. 1. sz. —

Dr. Málnai Mihály. Magy. Tanítóképző 52—57. l. — S. J. Nemz. Nőnevelés 492. l.

Katzaroff, Dimitre. Le rôle de la récitation comme falleur de la mèmorisation. Ism. dr. Radosavljević P. R. Skolski Glasnik 1. sz.

Kaufmann, dr. Joseph. Das Züchtigungsrecht der Eltern u. Erzieher. 1610. Ism. Fez. Népművelés 10. köt. 31. l.

Kausch Mihály dr. Iskolánk és a közönség. Fehértemplomi főgimn. 1909/10. értes. 8—45. l.

Kelemen Ignác. Az együttes nevelés egészségtana. Magy. Pædag. 563—566. l.

— Érettségi bizonyítványok kölcsönös elismerése. Magy. Pædag. 37—41. l.

Kemény, Fr. Sexualpädagogische Enquete in Budapest, 1908. Ism. y—n dr. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 411. l.

Kemény Gábor dr. A gyermektanulmányozás fontossága az elemi és középiskola viszonya szempontjából. Tanítótest. Értes. (Torda.) 10. szám.

— A gyermek egyénisége és a középiskola. A Gyermek 73—88. l. és Tanítótest. Értes. (Torda.) 1. sz.

Kemény József. Lehet-e s miképen a szociális irányzatot a népnevelésbe bevonni? Beszterczebányai r. k. tanítóegyl. 28. közgyülés jegyzőkönyve 47—55. l.

Kemény Károly. Hogyan kell az idegen ajku gyermeket jó hazafivá, jó honleánynyá nevelni? Nemz. Népokt. 24. sz.

Keményfy K. Dániel. A polgáriskola szociális oktatásáról. Az országos polgáriskolai tanáregyesület 1910. évi julius hó 4-én tartott közgyülésén előadta. Budapest, Stephaneum, 1910. (8-r. 8 l.) — Megjelent a Polgárisk. Közl. 13. sz.

A keresztény nevelés alapelvei. Nagyszebeni Orsolya-r. apácák nevelőintéz. 1909/10. ért. 3—21. l.

Kerezsy György. A jövő polgári iskolája. Budapest, VII. ker. Wesselényi-u. polg. fiúisk. 1909/10. értes. 5—9. l.

Kerschensteiner, Georg. Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 1910. — Ism. St. Népművelés 9. köt. 511. l.

Kiefer, Dr. O. Zur Frage der körperlichen Züchtigung bei Kindern. Ism. Varsányi. Népművelés 10. köt. 447. l.

Kincs József. Az egyhuzamos tanításról. Tanügyi Ért. (Szatmár.) 3. sz.

Kis József. Internátus. Dunántúli Protest. Lap 11—12. sz.

Kiss Ödön. A kötelességtudásra nevelés. Budapest, VI. ker. polg. fiúisk. 1909/10. értes. 5—15. l.

L. Kiss Zoltán. Az érzelmek pædagogiája lélektani vonatkozásokkal. Szilágyvárm. Tanügy. 7—10. sz.

Kisfaludy Ferene. A jövő népiskolája. Nevelés 27. évf. 1. sz.

Kisgyörgy Sándorné. A népiskolai tanulók erkölcsi nevelése. Tanügyi Értes. (Beszterce.) 3. sz.

Knuth Károly ifj. Iskolák középponti fűtése és szellőztetése. Egészség 5. füz.

Koch, Fr. Einige Rathschläge für die Lehrer unserer männlichen Fortbildungsschule. Schul- u. Kirchenbote 18. sz.

Koedukacija, Skolski Glasnik. 19. sz.

Kőhalmi Béla. Még egy szempont a társadalmi nevelés kérdéséhez. Népművelés 10. köt. 225—230. l.

Kolbenhayer Kálmán. Erkölcsi nevelés a népiskolában. Nemz. Népművelés 22. sz.

Koleszár József. A psychopatikus — és a rosszhatású életkörülmények folytán elzüllött gyermekek szakszerű neveléséről. Gyermekvédelmi Lap 135—137. l.

Koltai Lajos. A tanító erkölcsnevelő munkája. Család és Iskola 14—15. szám.

Kolumbán Ágoston. Olvasószobák az elemi iskolákban. Kisküküllőmegy. Tanügy 6. sz.

— Neveljünk öntevékenységre. Kisküküllőmegy. Tanügy 1. sz.

Komócsy István. Fiúk és leányok együttes nevelése. Tanítók Évkönyve 1910/11. 135—141. l.

Konrádi Dániel dr. A tanuló ifjúság fejlődése és állandó ellenőrzésének haszna. Család és Iskola 13. sz.

Kornis Gyula. Feminizmus és koedukáció. A Cél 96—101. l.

Kováts Alajos. A házi tanítókról. Népművelés 11. köt. 182—184. l.

Kovács Dániel. Mit tanítsunk a középiskolában? Udvarhelyi Hiradó 25—26. szám.

Kováts S. János. A tanár az iskolában. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 209—214. l.

Kovács József. A népiskolai tantárgyak módszeres tanításáról. Hunyadvárm. Tanügy 1. sz.

Kovács Lajos. A testi büntetés a népiskolában. Nemz. Népokt. 1. sz.

A középiskola. 1. Az elégedetlenség és okai. Budap. Hirl. 206. sz. — 2. Reformgondolatok. U. o. 209. sz. — 3. Az érettségi vizsgálat. U. o. 212. sz. — A tanár. U. o. 215. sz. (Vezércikkek.)

A középiskolai tanulók szétválasztása nemek szerint. Magy. Pædag. 514. lap.

Kozma Ferenc. A jövő népiskolája. Család és Iskola 1. sz.

Kozma Miklós. Leszoktatás az engedetlenségről. Udvarhelyi Népnevelés 54—56. l.

Krajcsovits István dr. A térdeplés, mint büntetési eszköz. Kath. Nevelés 214—217. l.

Krammer József. A házi nevelés főbb irányelvei különös tekintettel a középfokú iskolákba járó növendékekre. Pozsony. Angermayer ny. 1910. (8-r. 27 l. 1 lev.) 50 f.

K(rammer) J(ózsef). A nevelési ismeretek lélektani alapvetése. Pozsonyi áll. polg. leányisk. 1909/10. értes. 6—13. l.

— A tanítás sikerének fokozásáról. Polgárisk. Közl. 4. sz.

Krammer Nándor dr. Az állatvédelem viszonya a humanizmushoz és neveléshez. Békésmegy. Függetlenség 11—12. sz.

Krausz Jakab dr. Az emlékezet lélektani és pædagogiai jelentősége. Budapest, III. ker. polg. fiúisk. 1909/10. értes. 3—12. l.

Krespay Ágoston. A melegebb időjárás befolyása a pædagogiára. Szilágyvárm. Tanügy 6. sz.

Kristóf György dr. Az iskolai imádkozásról. Reform. Szemle 37. sz.

Kuncz Aladár. Az irodalom és az iskola. Népművel és. 10 k. 102—105. l.

Kunzfeld, Alois. Über den gegenwärtigen Stand der Kunsterziehungsfrage. 1910. — Rövid ism. *oi.* Népművelés 10. köt. 288. l.

Kürti Menyhért dr. Az elemi és középiskola egymáshoz való viszonya. Egri főgimn. 1909/10. értes. 14—48. l. és Hevesm. Tanügy 8—9. sz.

Kúti Zsigmond. Erkölcsi nevelés. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.

Lehmann Rudolf. Nevelés és tanítás. Ford. Ozorai. Népműv. 11. köt. 406—408. l.

Lemle Rezső. A felmenő rendszer és az osztálybeosztás. Délvid. Tanügy 5—6. sz.

Lendvai János. Az iskolai helyiségek hőmérséklete. Magy. Középiskola 562—565. l.

Leszner Rádolf dr. Mértékletesség. Ev. Népiskola 62—65. l.

Lévay Pál. Psychologia és népoktatás. Dunántúli Hirl. 138. sz.

Ligeti József. A házi feladványok. Tanügyi Értes. (Szatmár.) 6. sz.

Lind Gyula. Az ismétlőiskolai oktatás. Nemz. Népművelés 17. sz.

Loos, Dr. Joseph. Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Ism. K. Gy. Magy. Középiskola 110. l.

Lukács, Georges de. L'école secondaire. Revue de Hongrie VI. 463. l.

Lukács Gyula. Az iskolai fali képek. Népművelés 9. köt. 496. l.

Lupea Traján. Az iskolai fegyelem. Hunyadvárm. Tanügy 18—19. sz.

Lux Gyula. A reformiskolákról. Család és Iskola 5—7. sz.

M. Skolska uredba. Skolski Glasnik 12. sz.

M. Vrednost naše osnovne nastave. Skolski Glasnik 4. sz.

M. M. Az iskolák tisztogatása. Uránia 440—443. l.

Mc Kenzie, R. T. A nevelés és orvoslás gyakorlása. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 238. l.

Magyary Kálmán. A családi nevelés jelentősége. Család és Iskola 12. sz.

Major, Gustav. Unser Sorgenkind, seine Pflege u. Erziehung. 1910. Ism. Szabó Ignác. Népművelés 11. köt. 159. l.

Makoldy Viktor. Iskolai tanulmányi kirándulások (Az 1908/9. évi értesítők alapján.) Tanáregyl. Közl. 43. évf. 277—280. l.

Maksimović. Mara. Koedukacija. Pancsovai szerb polg. isk. 1909/10. értes. 3—7. l.

Mango, I. Să instruăm poporul. Foaia şcolast 1. sz.

Marian, Josif. Jubirea ca mijloc de disciplina. Foaia şcolast. 11. sz. — Respectul ca mijloc de disciplină. Foaia şcolast. 7. sz.

Marth Péter. A jellem neveléséről. Ev. Népiskola 82—88. l.

Martin Gyula. A kisegítő-iskola a gyermekvédelem szolgálatában. Gyermekvédelmi Lap 11. sz.

Martos Ágostné. Gyermektanulmányozás az iskolában. A Gyermek 157—161. l.

Massányi Béla. Az ifjúsági könyvtárak kezelése. Nemz. Népokt. 12. sz.

Matlák József. Az órarend reformja. Népisk. Tanügy 33. sz.

Matolcsy Pál. A mi internátusunkról. Iskoláink 4. sz.

Matzat, Heinrich. Pflichtenlehre für deutsche Schulen. 1900. — Ism. dr. Szabó Ignác. Népművelés 9. köt. 414. l.

Mázy Engelbert dr. Az erkölcsi nevelés elmélete. (Syllabus.) Kath. Nevelés 465—468. l.

— Eszményeink. (A Kath. Középisk. Tanáregyl. 2. közgyülési megnyitó beszéde.) Magy. Középisk. 65—69. l.

— Nevelésügyi szabályzat. Magy. Középiskola 524—556. l.

Mazuch Ede. Az önképzőkör a középiskola tanító- és nevelőmunkájának szolgálatában. Ungvár, 1910. (8-r.) — Ism. dr. Prónai Lajos. Magy. Középiskola 640. l.

Megyesy Ferenc. Az ifjúsági könyvtárak. Magy. Középiskola 16—19. l.

Mendousse, P. Du dressage à l'éducation. 1910. — Ism. dr. Nagy József. Magy. Pædag. 628—631. l.

De la méthode dans les sciences. Paris, 1909. Ism. Dékány István. Magy. Pædag. 43—46. l.

Meuman, Dr. E. Predovanja za uvod u eksperimentalni pædagogiju. Skolski Glasnik 1—6. sz. Eleje a mult évi folyamban.

Mézes János. A jövő népiskolája. Népnevelő 35. sz.

— A kedély képzése. Tanítók Évkönyve 1910/11. 130—134. l.

Mezey Gizella. A rend és tisztaságra szoktatás. Hunyadvárm. Tanügy 16. sz.

Mezey Mihály. A nevelői gondolkodásról. Család és Iskola 1. sz.

Migray József. Az erkölcsi nevelés szüksége. Népművelés 10. köt. 417—424. l.

— Milyen legyen az erkölcsi nevelés? Népművelés 11. köt. 129—135 l.

Mihalik Lajos. Az akarat és figyelem viszonya. Család és Iskola 8—9. sz.

Mihályfi Ákos dr. Az iskola és a család viszonya. Népnevelő 46. sz.

— Tanügyi reformok. Népnevelő 15. sz. (Az akaraterő, a jellemnevelés szükségességéről az iskolákban.)

Mitterholczer Károly. Népiskoláink felszerelése. Nemz. Népműv. 11. sz.

Modorán György. Tanítsunk önállóságra. Népoktatás (Lugos.) 15. évf. 2. sz.

Molnár Ferenc. Az osztatlan elemi iskola órarendje, tekintettel a szellemi munkára. Tanügyi Tanácskozó 6. sz.

Molnár Gyula. Az iskolázásról. Nemz. Iskola 36. sz.

Molnár Viktor. Szociális nevelés. Egyetértés 306. sz.

Molnár Vilmos. Az individual és szociálpædagógia értelmezése. Udvarhelyi Népnevelés 264—267. l.

Mosdóssy Imre. A gyermek a társadalom felfogásában. A Gyermek 138—150. l.

Mosso Angelo. A nevelés reformja. VII. fejezete. Ford. Dr. Karafiáth Máriusz. Magy. Tanítóképző 458—464., 525—531. l.

Moussong Géza. A nyolcosztályú népiskola és a társadalom. Népművelés 20—22. l.

A mozgófénykép a népművelés szolgálatában. Népművelés 10. köt. 369—372. l.

Müller, Friedrich. Über Erziehungsziele und einige Schulerziehungsnote. Die Karpathen III. Jahrg. 2. Halb. 310—313., 373—380. l.

Müller Irma. Népoktatásunk fejlesztése. Nemz. Iskola 41. sz.

Münch, Wilhelm. Kultur und Erziehung. — Ism. T. J. Népművelés 10. köt. 192. l.

Nádai Pál. Könyv a gyermekről. Munka. Játék. Művészet. Ignotus előszavával. 2 kötet. Budapest, 1911. Franklin-T. (8-r. XVI, 285.; 235 l.) 8 K. — Ism. Ignotus. Nyugat 1465—1468. l.

— Muzsika és szinház a gyermek életében. Népművelés 11. kötet. 47—51. l.

— Társadalmi nevelés. Világ 202. sz.

Nagy Endre. Egy tanügyi kérdés. Reform. Szemle 34. sz. (A következő év tantárgyfelosztása.)

Nagy István. Hogyan érheti el minden tanító azt az eredményt, melyet az 1907. évi XVII. t. cz. megkövetel. Népoktatás 15. évf. 4—5. sz.

Nagy József dr. Az irodalmi tanítás. Magy. Pædag. 640. l.

— Tanuljunk egymástól. Izr. Tanügyi Értes. 12 sz. (Az iskolai vigyázókról.)

— A tanulmányi kirándulások szervezéséről. Debreczen, Város ny. 1910. (8-r. 41 l.) 80 fill. — Ism. Horváth. Népművelés 11. köt. 414. l.

Nagy Károly. A tanórai imádkozásról. Reform. Szemle 38. sz.

Nagy Lajos (Sassi.) A gimnázium s a praktikus életpályák. Pesti Hirl. 234. sz.

— Ne bántsuk az érettségit! Visszhang az Erődi Béla főigazgató nyilatkozatára. Nemz. Iskola 27. sz. (Az Újság jun. 19. sz.-ban megjelent cikk kapcsán szól a tárgyhoz.)

Nagy László. A gyermek érdeklődésének lélektana. 1908. — Ism. Pekár Károly. Magy. Társad. tud. Szemle 625—631. l.

— A lélektani laboratórium célja s berendezésének szempontjai a tanítóképzőintézetben. Bdp. VI. ker. áll. tanítóképzőint. 1909/10. értes. és Magy. Tanítóképző 437—442. l.

Nagy László és *Ballai Károly.* A gyermektanulmányi múzeum szervezete és az anyaggyüjtés szabályai. (Kérdőív.) Budapest, 1910. Hungária ny. (8-r. 16 l.)

Nagy László és *Farkas Irén.* A gyermek esztétikai érdeklődéséről. II. kérdőív. Budapest, 1910. Hungária ny. (8-r. 8 l.)

Nagy Mária. Az iskolai fegyelemről. Hunyadvárm. Tanügy 15. sz.

Nagy Sámuel. Az egyhuzamban való tanításról. Nemz. Iskola 19. sz.

Natorp, Paul. Philosophie und Pädagogik. — Ism. Téri József. Magy. Pædag. 351—353. l.

Németh István. A koedukáció és a nemi felvilágosítás. Ev. Népiskola 371—376. l.

Nemzetiségi ügyek. A továbbképzésről. Nemz. Népoktatás 8—10. sz.

A népiskolai ifjúsági könyvtárak hatása és állapota az 1907—8. isk. értes. Uránia 147—159. l.

Neter, Dr. Eugen. Das einzige Kind u. seine Erziehung. München. — Ism. Népművelés 9. köt. 191. l.

Neupaner Mihály. Nevelési és tanügyi értekezések. 1910. (8-r.) 1 K. — Ism. L. E. Szepesi Hirnök 31. sz.

Neye K. Mozgófényképek az iskolában — után Ovenden Móric. Népnevelő 50. sz.

Nógrádi László dr. A gyermek egyénisége. Kérdőív. Budapest, 1910. Hungária ny. (8-r. 8 l.)

— A középiskoláról. A Gyermek 345—353. l.

— A népiskolai könyvtárak s a gyermeklélek. A Gyermek 292—296. l.

— Probléma-e a gyermek? Magy. Középiskola 286—292. l.

Novy Ferenc dr. Az elemi- és a középiskola kapcsolatához. Magy. Pædag 338—345. l.

Nyilassy Sándor. A tanyai iskoláztatásról. Népnevelő 44. sz.

O. L. Kálkulus osztogatás. Tanítók Lapja 16. sz.

O. M. A tanulmányi napló. Magy. Középiskola 322—323. l.

Oberth Kálmán. Neveljünk valláserkölcsi alapon. Hontmegy. Népoktatás 2. sz.

Offner, Max. Das Gedächtniss. 1909. — Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 369. l.

Ognjanović, R. Izbor u resitovanju u srednjem tečaju; izbor komada; objašnjenja. S. Francuskoga. Skolski Glasnik 4. sz.

Oker-Blom, Max. Ein Buch für Lehrer . . . Anleitung z. sexuellen Aufklärung u. Erziehung. — Ism. Horváth K. Népművelés 11. köt. 126 l.

Ortutay Miklós. Iskoláink s a közművelődés. Beregmegy. Tanügy. 3. sz.

Ostwald, Wilh. Wider des Schulelend. — Ism. Horváth Károly. Népművelés 10. köt. 159. l. — Téri József. Magy. Pædag. 508—510. l.

Ősz János. Osztatlan iskola és «egységes tanterv.» Kisküküllőmegy. Tanügy 6. sz.

Oszoly Jolán. Gyermekkönyveink (kivonat.) Dunántúli Hirl. 132. sz.

Ozorai Frigyes. Az iskola és a kert. Népművelés 10. köt. 129—134. l.

— Az iskola és a társadalmi élet kapcsolata. Népművelés 9. köt. 353—359. l.

— Tudás és műveltség. Népművelés 9. köt. 15—19. l.

Ozorai. A nevelés és a nemzeti erő. (Angolból ford.) Népművelés 10. köt. 441—443. l.

— A kötelesség. (Kierkegaard S. művéből.) Népművelés 11. köt. 247. l.

P. J. dr. «Pedagogia!» Nemz. Népoktatás 6—9. sz.

P. K. Félnapos tanítás az elemi iskolában. Népisk. Tanügy 31. sz.

Paksi B. Két kerülendő szirt. Nevelés 27. évf. 10. sz. (Tekintély és kényszer a két sarkpont, mely körül minden nevelés-tanítási munka forog. Mindent meg kell tenni, hogy az iskolából kikerülteket ne használhassák fel a szociáldemokraták. Szakmán alapuló tanonciskolákat kell alapítani.)

Pap Mózes. Középiskolákban alkalmazandó büntetések. (Az unit. tanárok 3. értekezletén tartott felolvasások. 44—60. l.)

Papolci. Az iskolakönyvekről. Nemz. Iskola 41. sz.

Pataki Béla. Bevezető a gyermektanulmányozásba. Magy. Tanítóképző 31—38., 86—88., 290—294. l. Eleje a mult évi folyamban.

— Iskola és templom. Ev. Népiskola 111—113. l.

— Modern iskolaberendezések. Népművelés 10. köt. 83—87. l.

— Nem esik messze az alma a fájától. Ev. Népiskola 14—18. l. (A szülői helytelen nevelés hátrányáról.)

— A tanító az iskolában. Ev. Népiskola 186—192. l.

Patay Károly. A kollégiumi internátus kérdéséhez. Dunántúli Protest. Lap 34. sz.

Paupert János. Non scholæ sed vitæ discendum. Szegedi áll. főgimn. 1909/10. értes. 3—15. l.

Pavel, Ivan. Sistemul de perondare în şcoala poporală. Vatra Scolara 131—134. l.

Perényi Irén. A gyermekek vallásos meggyőződéséről. A Gyermek 50—53. l.

— A gyermekek fogalomhiánya. A Gyermek 53. l.

Péter János dr. Helyi tanterv a népiskolai oktatásban. Népnevelő 27. sz.

Petrovácz József. A tanyai iskoláztatásról. Népneyelő 21. sz.

Philipp Kálmán dr. Iskolai gyakorlatok és pedagógiai értékelésük. Tanáregyl. közl. 43. évf. 324. l.

Piller József. Iskolai fegyelmezés és nevelés. Nagybánya, 1909. (8-r.) — Ism. Tokaji Erzsébet. Család és Iskola 12. sz.

Pintér Zsigmond. Gyakorlati nevelés. Népművelés 10. köt. 261—266., 296—302., 327—333. l.

— Hogyan irányíthatjuk a gyermek phantásiáját? — Izr. Tanügyi Értes. 10. sz.

— Az igazságérzet fejlődése. Irz. Tanügyi Értes. 3. sz.

— A jelen kor elemi népiskolája. Izr. Tanügyi Értes. 9. sz.

Plan de învătămănt pentru şcoalele poporale. Sibiiu, 1909. — Ism. X. Vatra Şcolară 176—181. l.

— Plan de învăţământ pentru institutul pedagogic gr.-cat. arhidiocezan. Aprobat de Preaveneratul Consistor Metropolitan. Balázsfalva, 1910. Tip. sem. (8-r. 71 l.)

— Plan de învăţământ şi îndreptar metodic pentru şcoalele primare din provincia mitropolitană gr.-cat. de Gyulafehérvár—Fogaras. Balázsfalva, 1909. — Ism. I. Vatra Şcolară 141—144. l.

Pokola Emil. A jellem nevelésének problemája a modern pedagogiában. Szilágyvárm. Tanügy 1—6. sz. (Eleje a mult évi folyamban.)

Pop, Juliu. Şcoala confesională şi educaţia. Foaia scolast. 5., 6. sz.

Popp, Octavian. Noul plan de învăţământ. Orarul general şi particular. Foaia scolast. 1. sz.

Preşmercanu, G. Fl. Chemarea şcoalei secundare. Telegraf. Romana. 74., 75. sz.

Pusch Ödön. A szocializmus ellen való védekezés iskoláinkban. Kalazantinum XV. 1. sz.

Rácz Gyula. A magyar népoktatás szociológiai világításban. Népművelés 9. köt. 289—295. l.

Rácz Pál. A népiskola feladatai. Beregmegy. Tanügy 10. sz.

Radić, Dusan dr. Stogodišnya Svetkoina. Ujvidéki szerb. gimn. 1909/10. értes. 3—42. l.

Radosavljević, Dr. Paja. Crtice iz eksperimentalne pedagogije. Skolski Glasnik 16., 17. sz.

Raportul dintre învăţător şi copii. Foaia scolast. 9. sz.

Raschke, Hermann. Mindest-Lehrstoff u. Normal-Lehrstoff. 1908. — Ism. Magy. Középiskola 55. l.

Rayneri, G. A. Pädagogik in fünf Büchern. 1909. — Ism. dr. Fallenbüchl Ferenc. Magy. Középiskola 308—314. l.

Rein, Dr. W. Grundlagen der Pædagogik u. Didaktik. 1909. — Ism. Ozorai Frigyes. Népmővelés 9. köt. 64. l. — Horváth K. Népmővelés 11. köt. 126. l.

— Pädagogik. 1902—6. — Ism. Imre Sándor. Népmővelés 11. köt. 70—77. l.

— Rein tanár előadása a koedukációról. (*ai*) Népmővelés 11. köt. 93—96. l.

Reményik Lajos. Gyermekeink lelki élete a bölcsőtől az iskoláig. Magy. Kisdednevelés 2—6. sz.

Rerrich Béla. Művészet a népiskolában. Építő Ipar. 2. sz. (Az iskolaépítésről.)

Révész Géza dr. A gyermeklélektan filogenetikai jelentősége. (Alexander-emlékkönyv 550—565 l.) (Külön is megjelent. 8-r. 16 l.)

Ricinger Ignác. Beszélgetések. 1909. — Ricinger válasza Dáncs Gy. ismertetésére. Tanügyi Tanácskozó. 1. sz. Dáncs Gyula válasza a fenti észrevételekre. U. o. 1. sz.

Rittner Jakab. A gyermek erkölcsi érzelmeinek eredete. Tanügyi Tanácskozó 2. sz.

Rónai A. Az egyhuzamban való tanítás. Hunyadvárm. Tanügy 10. sz.

Rózsa Ede. Dacos gyermekek nevelése. Izr. Tanügyi Értes. 6. sz.

— A szuggeszció neveléstani és módszertani szempontból. Izr. Tanügyi Értes. 2. sz.

— A továbbképző tanfolyamokról. Izr. Tanügyi Értes. 3. sz.

Rózsa Vilmos. A nevelés céljának meghatározása. (Rein előadásai nyomán.) Népmővelés 11. köt. 87—92. l.

Rubenescu Auguszta. Lélek az iskolában. Aradmegy. Hirl. 36. sz.

Rude, Adolf. Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. 1910. — Ism. Varsányi. Népmővelés 11. köt. 191. l.

Rump, Wilhelm. Die Arbeit als Unterrichtsprinzip in der Volksschule. 1909. — Ism. Horváth Károly. Népmővelés 9. köt. 351. l.

S. A. Bűn, büntetés, nevelés. Család és Iskola. 5. sz.

S. J. Lelki zavarok a gyermekkorban. Család és Iskola 7. sz.

S. N. L. Ne bántsuk az érettségit! Keresk. Szakoktatás 18. évf. 249—252. l.

S. Ö. dr. A modern iskola. Polgárisk. Közl. 16. sz.

Sas, Mărian. Despre educația copiilor. Fodia Scolast. 8., 9. sz.

Schiller Imre. Szoktassuk növendékeinket takarékosságra. Hunyadvárm. Tanügy 2. sz.

Schmidkunz, Dr. Hans. Einleitung in die akademische Pädagogik. 1907. — Ism. Dr. Szelényi Ödön. Magy. Pædag. 349—351. l.

Schmidt Gizella. Az élet és az iskola. Polgárisk. Közl. 13. sz.

Schneller István. A személyiség elve a nevelésben. Délmagyar. Közl. 272., 273. sz.

Schneller István dr. Pædagogiai dolgozatok. Főiskolai tanügyről. III. kötet. Budapest, 1910. Hornyánszky V. (8-r. XXII, 427. l.) 10 K.

— Az érettségi ellen. Irta és az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület nagyváradi közgyűlésén felolvasta —. Budapest, 1910. Benkő Gy. (8-r. 20 l.) 1 K.

Schönvitzky Gyuláné. A szeretet a nevelés körében és a társadalomban. Magy. Kisnednevelés 10. sz.

Schor Ernő. A nagyközönség és a pedagógia. Beregszászi főgimn. 1909/10. értes. 4—13. l.

— Néhány szó a népiskolának és középiskolának egymáshoz való viszonyáról. Beregmegy. Tanügy 8. sz.

Schrött Józsefné özv. A bátorság képzése s fontossága az elemi iskolában. Népoktatás. (Lugos) 15. évf. 7. sz.

Schulze, Rud. Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie u. Pädagogik. 1909. — Ism. Szidon G. Károly. A Gyermek 440—442. l.

Schuyten M. C. dr. Gyermeklélektani legújabb kutatásai. — Ism. Sándor Domokos. A Gyermek 230—234., 287—290. l.

Scolt, Colin A. Social education. 1908. — Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 39. l.

Sebestyénné Stetina Ilona. A gyermek és nevelése. Nemz. Nőnevelés 373—378. l.

Seidel, Robert. Sociale Frage, Schule u. Lehrerschaft. 1909. — Ism. o. Népművelés 9. köt. 256. l.

Sica. O șezătoare. Vatra, Școlara 60—65. l.

— O oră de instrucție în lumina pedagogiei moderne. Vatra Școlară 267—278. l.

Simai Ödön dr. A közös nevelés gazdasági, kulturális és erkölcsi jelentősége. Polgárisk. Közl. 16. sz.

Soltész Adolf. A vizsgák eltörléséről. Izr. Tanügyi Értes. 2. sz.

Soltész Lajos. Mit tegyen a tanító és mely intézkedéseket tart szükségesnek a madárvédelem szempontjából. Beszterczebányai r. kath. tanítóegyl. 28. közgyűlés jegyzőkönyve 56—66. l.

Span, Dr. Petru. Adversarii unei literaturi a tinerimei. Vatra Școlară 123—129. l.

Span, Dr. Petru. Alcătuirea planurilor de învățământ. Vatra Școlară 149—153. l.

— Condițiile de căpetenie a unei lucrări destinate pentru o conferință învățătoreasca. Vatra Școlară 297—302. l.

— Contribuțile generale ale școalei la formarea caracterului. Vatra Școlară 41—43. l.

— Contribuția învățământului religios la formarea caracterului. Vatra Școlara 189—191 l.

— Lectiunile practice ca teme de conferențe. Vatra Școlară 261—267. l.

— Literatura tinerimei. Vatra Școlară 77—83. l.

— Temele pozitivă la formarea caracterului in școala. Vatra Școlara 1—4. l.

— Vagabundismul în pedagogie. Vatra Școlară 333—338. l.

Spiller, Gustav. Report on moral institution and on moral training. London. — Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 103. l.

Sretvitzer Lajos. Iskolai kirándulásaink akadálya. Népművelés 9. köt. 340. l.

Stagl Arthur. Az értelmi nevelésről. M. Óvári kegyr. gimn. 1909/10. értes. 3—38. l. (Külön is megjelent. 8-r. 38 l.)

Staindl Mátyás. Az ifjúsági könyvtárak reformja. Népművelés 9. köt. 333—336. l.

Staindlné Ludvig Mária. Szülő és iskola. Népművelés 11. kötet. 242—246. l.

Stan, V. Educația cetățenească. Vatra Școlară 153—157. l.

— Pedagogia herbartiana și pedagogia socială. Vatra Școlară 83—88. l.

Stanca, Josif. O discuție dăscălească. Vatra Școlara 56—59. l.

Starr, Laura B. The Doll book. N.-York. — Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 41. l.

Stayer István. Iskolai mulasztások. Népnevelő 12. sz.

Steiner Mór. A zsidó hitű nevelés problémája. Pozsonyi izr. polg. fiúisk. 1909/10. értes. 3—13. l.

Stolz, Alban. Erziehungskunst. 7. Aufl. 1910. — Ism. A Kath. Nevelés 206. l.

Strajanu, M. Influința bunelor maniere. Foaia Scolast. 12. sz.

Stramputice u vaspitanju. Skolski Glasnik 2. sz.

Suck, Hans. Socialpolitik u. Schulhygiene. — Ism. Gyulai Aladár. Magy. Pædag. 638—640. l.

Suszter Oszkár. Középiskolába nem való elemek. Magy. Középiskola 195—197. l.

Șuțeu, Traian. Biblioteca centrală. Foaia Scolast. 6. sz.

Szabó Adolf. Az ingyenes népoktatás és a zsidó iskola. Izr. Tanügyi Értes. 8. sz.

Szabó Adolf. A nem-magyar tanításnyelvű népiskolák tanterve. Izr. Tanügyi Értes. 12. sz.

Szabó Erzsébet. A nevelésről. Tanítók Lapja 43. sz.

Szabó Ferencz. Az egyhuzamban való tanításról. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 43. sz.

Szabó Gyula. Krisztusi szeretet a nevelésben. Dunántúli Hirl. 94. sz.

Szabó Lajos. Az egyhuzamban való tanításról. Tanítók Lapja 1., 2. sz.

Szabó László. Egyhúzamba való tanítás. Kisküküllőmegy. Tanügy 6. sz.

— A pædagogiai kisérletezés, Budapest, 1910. Budapesti Hirl. ny. (8-r. 46 l.)

Szabó Mózes dr. A szülői ház segítsége az oktatásban. Budap., VIII. ker. polg. fiúisk. 1909/10. értes. 5—10. l.

Szabó Sándor. A tanító az iskolában. Hunyadvárm. Tanügy 17—19. sz. (Milyennek kell lenni a tanítónak az iskolában.)

Szalay Pál. Mily eljárással hathat a tanító a tanulók képzelő tehetségére és irányíthatja egyéniségük fejlődését. Nemz. Népoktatás 2., 3. sz.

Számord Ignác. A tanítók és a keresztény gyermekvédelem. Tanítók Évkönyve 1910/11. 116—122. l.

Szántó Hugó. Modern eszmeáramlatok és a tanítóság. Nemz. Népoktatás 5—10. sz.

Szarvas Ede. Napközi otthonokat! Nemz. Iskola 4., 5. sz.

Szász Gyula. Erkölcsi nevelés a népiskolában. Alföldi Népisk. 7—9. sz.

Szász Irén. Megfelel-e az iskolai idő és Tananyag mai beosztása a gyermeki fejlődés törvényszerűségének? Népművelés 11. kötet 6—12. l.

— A gyermeki fejlődés megfigyelése az iskolában. Népművelés 10. köt. 267—271. l.

Szathmáryné Bakéry Irén. Egy pár szó az osztályozás és iskolai nevelésről. Hunyadvárm. Tanügy 3., 4. sz.

Szauter Ida. A tisztaságra való nevelésről. tanügyi Értes. (Győr) 1. sz.

Száz Ferenc. Egy kis csevegés a «nevelésről» Tanítók Lapja 39. sz.

Szécsényi Endre. Az iskolai játékterek létesítése és berendezése. Beregmegy. Tanügy 5. sz.

— Miként szoktassuk növendékeinket az állatvédelemre. Beregmegy. Tanügy 7. sz.

Szécsy György. Az egyhuzamban való tanítás és az osztatlan tanyai iskolák. Alföldi Népiskolák 11. sz.

Szegő Arnold dr. A gyermeki fantáziáról. Izr. Tanügyi Értes. 2., 4. sz.

Székely Árpád. A gyermekek fölötti biráskodás és a tanítók. Tanügyi Értes. (Szatmár) 2. sz.

— A félnapos tanításról. Család és Iskola 20. sz.

Székely György dr. A figyelem hatásairól. Magy. Pædag. 593—598. l.
— A figyelem megoszlásáról és koncentrációjáról. Magy. Tanítóképző 445—449. l.
— Erkölcsi haladásunk tényezői. Nemz. Nőnevelés 458—466. l.
— A koedukáció kérdéséhez. Nemz. Nőnevelés 385—389. l.
Székely László. Gyermek a szinpadon. Tanítótest. Értes. (Torda) 4. sz. (Gyermekszínműveink gyermeki hibákat állítanak pellengére s így javító hatásúak.)
Szemák István dr. Az ifjúsági irodalom támogatása. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 289—292. l.
— Ifjúsági könyvtáraink. Magy. Középiskola 94—98. l.
Személy Kálmánné dr. özv. Pártfogói intézmény az iskolában. Nemz. Nőnevelés 137—139. l.
Szentjóby Kálmán. A testi fenyíték az iskolában. Tanítók Lapja 39. sz.
Szevera János. A valláserkölcsi és hazafias érzület ébrentartása a középiskola egyes tantárgyaiban. Újverbászi áll. főgimn. 1909/10. értes. 7—21. l.
Szilágyi Gyula. Turistaság a nevelés szolgálatában. Nagyszebeni áll. főgimn. 1909/10. értes. 3—14. l.
Szobolovszky István. A gyermek erkölcsi neveléséről. Nógrádmegy. Tanügy. XI. 7. sz.
— Az északarat szociális nevelése. Nógrádmegy. Tanügy XI. 8., 9. sz.
— A feltalálás és az iskola. Nógrádmegy. Tanügy XI. 5., 6. sz.
— Az egyéniség és az életpályaválasztás. Nemz. Iskola 24. sz.
Szőke Sándor. Iskola az erdőben. A Nő 5. sz.
Szokolay Antal. Néhány szó a magántanulókról. Kath. Nevelés 483—486. l.
Sztancsik László. Másfélórás leckeórák. Polgárisk. közl. 17., 18. sz.
Sztrokay Kálmán. A középiskolai oktatás reformja. Pesti Hirlap 176. sz. — Dr. Szalay Lajos. Mégegyszer a középiskolai tanrendszer reformjáról. U. o. 188. sz.
A szülők szerepe az iskolában. Népművelés 11. köt. 153. l.
Szuszai Antal. Micsoda a nevelő kvalifikációjának első kelléke? Népnevelő 43. sz.
Takách Ilona (Loósi). Az esztetikai érzelem és az idealismus nevelése. Tanügyi Értesítő (Győr) 6. sz.
Tamás Károly. Egységes nép, egységes iskola, egységes tanítói kar. (Joh. Tews felolvasása.) Nemz. Iskola 6. sz.
— Vázlatok az újabb pedagogia köréből. Család és Iskola 13—16. sz.
Tanítási terve, A magyar nyelv, számolás, hazai földrajz, történelem, polgári jogok és kötelességek — az államsegélyt élvező nem-magyar tannyelvű népiskolák számára és rövid útmutatások ezen taní-

tási terv használatához. Az 1907. évi XXVII. t.-c. 20. §-a alapján kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1910. évi 80,000 sz. a. kelt rendeletével. Budapest, 1910. Egyet. ny. (8-r. 138 l.)

A tankötelezettség kérdéséhez. Magy. Gyógypedag. 349—354. l.

Tanterv a fővárosi polgári fiúiskolák számára az 1868: XXXVIII. t.-c. értelmében. Budapest, Székesfőv. ny. 1910. (8-r. 54 l.)

Tanterv és utasítás a kisegítő iskolák részére. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1910. évi 2056. számú rendeletével. Budapest, 1910. Bichler I. ny. (8-r. 49 l., 1 lev.)

Tanterve, A latin és görög szertartású római katholikus polgári leányiskolák új —. Az új tantervnek megfelelő és a katholikus tanügyi tanács által jóváhagyott tankönyvek jegyzékével. Budapest, Lampel R. 1910. (8-r. 87 l.)

A tanulók jutalmazása. Magy. Pædag. 515. l.

A tanulók öngyilkossága. Népművelés 10 köt. 278—280. l.

A tanyai népművelésről. Egy tanyai tanító. Áll. Népoktatás III. évf. 16. s kv. sz.

Tas József. A gyermeknap. Népművelés. 10. köt. 19. l.

Taubner N. Nándor. Az érettségi vizsgálat eltörlése. Keresk. szakoktatás 18. évf. 52—54. l.

Terzin, Pavle. Opšta metodika ili didaktika za učitelje u ućenike učiteljske skole. Sr. Karlovic, 1909. Ism. Dr. Radosevljevic P. Skolski glasnik 17—18. sz. — Terzin Odgovor na kritiku moje didaktike. U. o. 19. sz.

Thorndike, E. L. Educational psychology. N.-York. 1910. — Ism. dr. Kornis Gyula. Magy. Középisk. 649. l.

Tolsztoj. Gondolatok a nevelésről és tanításról. Ford. Szabó Endre. Népművelés 11. köt. 281—287. l.

Tomiči, N. Liniştea sufletească. Educatorul 12. sz.

Tömörkényi Dezső. A test és lélek viszonya. Ev. Népiskola 140—144. 178—184. 225—231. l.

Török Lujza. A munkaszeretet a népiskolában. Tanügyi Értes. (Besztercze) 1. sz.

Tóth Bálintné. A falusi gyermeknevelés nehézségei. Zircz és vid. 26., 27. sz.

Tóth Irma. A Gyermektanulmányi Muzeumról. Család és Iskola 14. sz.

Tóth Kálmán dr. A kath. nevelés archimedesi sarkpontja. Religio 33. sz.

Trunk, H. Erfahrungen u. Ratschläge aus der Schule und für die Schule. 1910. — Ism. Szabó Ignác. Népművelés 11. köt. 351. l.

Tuszkai Ödön dr. A pubertas és a túlterhelés. Tanáregyl. Közlöny 43. évf. 187 — 190. l.

Učebný plán pre školy ev. a. v. v senioráte nitriauskom. Szenicz, Bezsó ny. (8-r. 12 l.)

Ueberschaer, Max. Das internationale Unterrichtwesen. 1909. — Ism. Keleti Adolf. Népművelés 9. köt. 159. l.

Urbán József. A kedélyképzés fontossága. Hunyadv. Tanügy 6. sz.

Urbányi József. A keresztény világnézet iskolája. Népnevelő 39. sz.

V. A mozgófénykép mint az erkölcsnevelés eszköze. Protest. Szemle 537—540. l.

v. g. Olvassanak-e a tanulók ujságot? Népművelés 9. köt. 441. l.

(V. G.) A nevelés erkölcsi hatékonysága. Népműv. 9. köt. 492/495. l.

V. S. A két nem együttes nevelése mint szociálethikai kérdés. Népművelés 11. köt. 100—110. 136—141. l.

— A gyermektanulmányozás-ügy mai állása és jövője. Népművelés 9. köt. 402—408. l.

Vadász Lajos. A vallás-erkölcsi és hazafias érzék fejlesztése. Hevesm. Tanügy 4. sz.

Vaday József. A vizsgázás módszere és reformja. Nagyvárad. Ism. Mezey Mihály. Család és Iskola 9. sz.

Vajda György. Ifjusági könyvtáraink. Tanügyi Tanácskozó 7. sz.

Vancu, Petru. Opiedecă a învăţământului şi un remediŭ de îndreptare. Reuniun. învăţător. 10. sz.

Várady József. A munkára nevelés főbb elvei. Jásznagykunszolnokm. Népoktatás 39. sz.

— Socialis pædagogia. Pædagogiumi Lapok VIII. 6. sz.

— Socialis nevelés általában. U. o. VIII. 8. sz.

Várady Lajos. Elemi népiskolai nevelés gyakorlati szempontból. Népiskolai tanítók és tanítójelöltek számára. Debreczen, 1910. Hegedüs és Sándor. (8-r. 100 l.) 2 K 50 f. — Ism. Fekete Péter. Magy. Pædag. 173—175. l.

Varendok, J. Les ideals d'enfants. — Ism. Dr. Radosavljević P. A. Skolski Glasnik 1. sz.

Varga Béla. A tanulás technikája. Nemz. Iskola 30. sz.

— Tantárgyak nevelő hatása. Tanügyi Értes. (Győr.) 2. sz.

Varga Benő. Az erkölcsi nevelés a népiskolában. Tanügyi Értes. (Szatmár) 8. sz.

Varga Ignác. A társadalomnak szüksége van az ifjúság intenzivebb erkölcsi nevelésére. Dévai főreálisk. 1909/10. értes. 5—20. l.

Vargha István. Tanmeneti napló egy tanítóval bíró népiskolák számára, az összes tantárgyakat tabellaszerűen megnevező 40 hétre rovatolt tananyagbeosztással az új tanterv alapján. Szigetvár, 1910. Ferencz D. 1 K 60 f.

— Rendszeres tanmeneti napló több tanítóval bíró iskola részére a

tanév minden órájában bevégzett tananyag beirására. Szigetvár, 1910. Ferencz D. 1 K 60 f.

Vargha Kálmán. Ingyen oktatás — a tanítók kárával. Dunántuli Prot. Lap 6. sz.

Varjú János. Középiskoláink élete. (Az idei értesítők alapján.) Budapesti Hirlap 166., 169., 173., 181. sz.

Várnai Sándor. A balkéz kiművelése. Népművelés 10. köt. 392/401. l.

— Évzáró vizsgák. Népművelés. 10. köt. 161—164. l.

— Iskola és élethivatás. Népművelés 9. köt. 325—332. l.

Váró Béla. Az iskola feladata. Család és Iskola 16. sz.

Vén Rector. A vallás-erkölcsös nevelésről. Nemz. Iskola 49. sz.

Veress Samu dr. Az érettségi vizsgálat reformja. (Beszterczebányai tanker. II. igazg. értekezlet jegyzőkönyve. 29—44. l.)

Verrasztó János. Az emlékezet és gyakorlásának eszközei. Népisk. Tanügy 42—45. sz.

Virág János. Az erkölcsi nevelésről. Alföldi Népiskola 11. sz.

Volenszky Gyula. A székesfővárosi polgáriskolai nevelésoktatás eredményének fokozása. Polgárisk. Közl. 4. sz.

Vonstetten Elemér. Valakinek egy új ideája. Tanügyi Értesítő (Besztercze) 2. sz. (A mindennapi tanköteles kornak egy esztendővel való megkurtítása ellen.)

Vuia, Juliu. Conştiinţa vrednicei dăscăleşti. Vatra Scolară 284/288. l.

Vujsz János. A szünidei tanfolyam. (A szünidei tanfolyam és a jövő nevelés feladata. A grenoblei-tervezet.) Tanáregyl. Közl. 43. évf. 604—609. l.

Wahlner Béla dr. Néhány szó a pályaválasztásról és nevelésről a szociálista államban. Tanítók Évk. 1910/11. 109—115. l.

Wéger Béla. A játék fontossága a nevelésben. Kisküküllőmegye Tanügy 9. sz.

Wekerla Hilda. A gyermekmegfigyelés szükségessége a tanításban. Nevelés 27. évf. 9. sz.

Welton, I. The logical bases of education. 1908. — Ism. Kornis Gyula dr. Magy. Pædag. 507. l.

Weszely Ödön dr. A modern pædagógia útjain. Tanulmányok 2. átdolgozott kiadás. Budapest, 1910. Franklin T. (8-r. VIII, 473 l.) 8 K — Ism. i—y. dr. Az Ujság 169. sz. — Dénes Lajos. Budap. Szemle 144 köt. 312—315. l. — Az első kiadást ism. Koller István. Család és Iskola 15. sz. — Krausz Jakab dr. Polgárisk. Közl. 5. sz. — Kuncz Aladár. Nyugat II. 1476—1478. l. — p. gy. Magy. Filoz. Társ. Közlem. 1910. 73. l.

— A tudományos pædagógia mai állása. (Alexander emlékkönyv 189—198. l.)

Weszely Ödön dr. Népiskolai nevéléstan és tanítástan. Budapest, 1910. (8-r.) Ism. dr. Málnai Mihály. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 224. l.
— Pædagógiai renaissance. Népművelés 9. köt. 9—14. l.
— Városok kulturális programmja. Népművelés 9. köt. 257—265. l.
Wilk, Emil. Nochmals über das Prinzip der Selbstbetätigung der Kinder im Unterrichte. Schul- u. Kirchenbote. 11. sz.
Wohlmuth Ernő. Züllő gyermekek. Népnevelő 24. sz.
— Milyennek kell lennie az ideálisan jó iskolakönyvnek? Népnev. 30. sz.
X. William James és a szuggesztiv nevelés. Népműv. 10. köt. 5—10. l.
— A modern gyermek mint fajprobléma. Népművelés 10. köt. 143—147., 171—176. l.
Zalai János dr. A nevelés kérdése. Debreczeni főreálisk. 1909/10. értes. 6—14. l.
Zimányi Dániel dr. Az élet és a középiskola. (A középiskola nevelő munkája az élet szempontjából.) Budap. I. ker. főgim. 1909/10. értes. 3—20. l.
Zoller Samu. Március 15 mint iskolai ünnepély! Ev. Népisk. 113—120. l.
Zombory Andor. Az ifjúság és a pornografia. Munkácsi állami főgim. 1909/10. értes. 3—9. l.

2. Módszertan.

Beszéd- és értelemgyakorlatok.

Bodnár Alajos. 101 kérdés a beszéd- és értelemgyakorlatok köréből. A II. osztály számára. Szatmár-Németi, 1910. Pázmány-sajtó (8-r. 30 l.)
Czabán Samu. A magyar beszédre való tanításnak természetes módja. Nemz. Népművelés 30., 31., 33., 35. sz.
Deschensky Frigyes. A reáltárgyak és a beszédtanítás. Magy. Gyógypædag. 146—149. l.
Gombkötő Antal. Szemléltető képek a beszéd- és értelemgyakorlat tanításához. Népoktatás. (Lugos.) 15. évf. 8. sz.
Patyi István. A magyar beszéd tanítása idegenajkú népiskolákban. Magy. Tanítóképző 14—22., 79—81., 263—275., 324—336. lap. Eleje a mult évi folyamban.
Vuia Gyula. Gyakorlati tanmenet a magyar beszéd tanításához a nem-magyar tannyelvű elemi népiskolák 4., 5. és 6. osztályai részére. II. rész 7. kiad. Arad, 1910. gör. kel. ny. (8-r. 135 l.) 50 f.
Zsoldos Károly. Példák a magyar beszéd iskolai gyakorlásához. Nemz. Népoktatás 18. sz. — Feladatok a magyar beszéd irásbeli gyakorlásához. U. o. 19. sz. — A magyar beszéd gyakorlásának lélektani forrásai. U. o. 20. sz.

Ének és zene.

Atádi Béla. A hangjegyekről való énektanítás a népiskolában. Énektanítási módszerek. Tanítótest. Értes. (Torda) 2—3. sz.

Balogh György (Vasadi) dr. A művészetek, különösen az ének-zene tanítása a középiskolában. Czeglédi főgim. 1909/10. értes. 3—17. l.

Csajághy Imre. Ének- és daltanítás hangszer nélkül. Tanítók Lapja 34.sz.

Csendes Imre. Az énektanítás az erkölcsnemesítés szolgálatában. Szilágyvárm. Tanügy 1. sz.

Cziczka Sándor. Az énektanítás a népiskolában. Zenelap 15., 16. sz.

D. H. A kötelező zeneoktatás. Zenelap 11. sz.

Erdős Kálmánné. A zene az ókori népek életében. (Énektanításunk a polgári leányiskola III. és IV. osztályban.) Hunyadvárm. Tanügy. 22—24. sz.

— Az ének szerepe az életben. (Énektanításunk a polgári leányiskola I. és II. osztályában.) Hunyadvárm. Tanügy 3., 4. sz.

Gáspár János. Népiskolai énektanításunk. Prot. Zeneközl. 5., 6. sz.

Iskolareformok a városi iskolákban. (Százötven községi zeneiskola.) Pesti Hirl. 249. sz.

Kacsóh Pongrác dr. Az iskolai karénektanítás pædagógiája. Bpest, 1910. Rozsnyai K. (8-r. 101 l.) 3 K 60 f.

Lakatos Lajos. A gyermek zenei élvezete. A gyermek 283—287. l.

Lanzeritsch Antal. Vezérkönyv a módszeres énektanításhoz az elemi népiskolák harmadik osztálya számára. Budapest, 1910. Szt. István T. (8-r. 51 l.) 40 fill.

M. Gyermekénekkarok szervezése a népiskolákban. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 28. sz.

Olariu, Dimitrie. Învățătorul și recunoștinta poporului fața de dânsul. Reuniun învățător 3. sz.

P. Učitelj u pojačka dužnost. Skolski Glasnik 1—2. sz.

Rietly Károly. Az ének és a művészi nevelés. Kolozsv. Hirl. 155. sz.

Szent-Gály Gyula. Magyar zenei nevelés. Ellenzék (Miskolcz) 36. sz.

— Zenetanítóképzés. Zenelap 16—20. sz.

— Néhány szó zenei oktatásunk rendezéséhez. Zenevilág 7—10. sz.

Sztankó Béla. Vezérkönyv a népiskolai énektanításhoz. 1909. Ism. Szent-Gály Gyula. Magy. Pædag. 626—628 l. — Zsigmond Ferenc. Család és Iskola 7. sz.

Tervezete, a magyarországi református gimnáziumok énektanításának —. Megállapíttatott a magyarországi református egyház egyetemes konventjének 1910. évi április 6. napján 95/1910. sz. alatt kelt határozatával. Budapest, 1910. Orsz. közs. ny. (8-r. 16 l.)

Földrajz.

Balázs István dr. A magyar középiskolai földrajzi oktatás reformja. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 436—442. l. és Egészség 1. füz.

Binder Laura. Észrevételek a földrajz tanítására (I—III. felsőbb l. isk. oszt.) Nemz. Nőnevelés 410—420. l.

Bizerea, P. Afrika. (Prelegere practica din geografia pentru clasa V.) Educatorul 10. sz. — America. (Prelegere... pentru clasa VI.) U. o. 11. sz.

— Asia. (Prelegere practică din geografie pentru clasa V.) Educatorul 5. sz.

Dékány István. Földrajzi reform és az anthropogeografia. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 520—524. l.

Dézsy János. A földrajz tanítása. Hunyadvm. Tanügy 9. sz.

Farkas Sándor. Vezérkönyv a népiskolai földrajz tanításához. A vallás- és közoktatásügyi miniszterium által az elemi népiskolák számára kiadott tanterv és utasítás alapján. Budapest, 1910. Egyet. ny. (8-r. 111 l.) 1 K. Ism. Szőllősi István. Hivat. Közl. 13. sz.

— A földrajz tanításáról. Magy. Tanítóképző 74—78., 145—151. l.

Itschner, H. Lehrproben z. Länderkunde von Europa. — Ism. Tas Ferenc. Magy. Pædag. 47—49. l.

Kászonyi János. Földrajz az elemi népiskola III. osztályában. Nevelés 27. évf. 4. sz.

Kis József. A földrajztanításról a népiskola III. osztályában. Hunyadvárm. Tanügy 13. sz.

M. Skola i zemljoradnja. Skolski Glasnik 19. sz.

Pákay Ida. A földrajztanítás a népiskola alsóbb osztályaiban s a vele kapcsolatos térképrajzolás. Szilágyvárm Tanügy 7., 8. sz.

Rónai Antal. A földrajz tanítása és annak módszere. Hunyadvárm. Tanügy 5. sz.

Rövó Lajos. Szülőföldem szép határa. Tanítók Évkönyve 1910/11. 95—98. l. (Földrajz tanításáról.)

Rózsa Vilmos. Jegyzetek a földrajztanításról. Kultura 13. sz.

S. A Szentföld ismertetése. Népiskola Tanügy 13. sz.

Stan, Josif. Valea Oltului. (Lecție practică diu Geografie.) Educatorul 12. sz.

Szabó Márton. A földrajztanítás reformjáról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 28—30. l.

Szerényi Nándor dr. A földrajzoktatás reformja. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 353—357. l.

Szmetka L. Ödön. a) Az I. osztály földrajzi anyagát a tanulók értelmi fejletlenségük miatt nem tudják megérteni. *b)* A politikai földrajz

tanítása s mint külön tárgynak való visszaállítása. (Beszterczebányai Tanker. II. igazgatói értekezl. jegyzőkönyve. 44—59. l.)

Varyha György. A térkép a tanítás keretében és az életben. Magy. Középiskola 277—285. l.

Vig József. A domboru agyagtérképek a modern földrajztanítás szolgálatában. Breznóbányai polg. isk. 1909/10. értes. 2—4. l.

Vitális István dr. A földrajztanítás reformja. Orsz. Ág. Tanáregyl. Évkönyve 1909/10. 119—133. l.

Irás-olvasás.

Bárdos György dr. A gyorsirás-tanítás módszertana. I. kötet. Budapest, 1910. Toldi L. (8-r. 188 l.) 4 k.

Binder, Lotte. Was kann die Schule tun, um ihre Schüler besser reden und lesen zu lehren? Schul- u. Kirchenbote 6. sz.

Boieriu, G. B. şi *Codrea, C.* Abecedarul întocmit pe baza metodului fonomimic. Recenzuine P. F. D. Biserica şi şcoala 43. sz.

Bria Demény. A fogalmazásról. Hunyadvárm. Tanügy 16. sz.

Cocisiu, T. Cetitul şi cartile. (Prolegere poporala.) Foaia scolast 8. sz.

Crisan, I. Căteva notiţe ortografice. Vatra Sçolară 252—254. l.

Csáky Elek, Jablonkai Géza és *Jovica Sándor.* Jelképes mozgatható betűk; vezérkönyv az olvasás és írástanítás kezdő gyakorlatai használatosabb elsajátításához. Budapest, (8-r.) 1 K 60 f. — Ism. Gyerkes Mihály. Család és Iskola 19., 20. sz.

D. L. Egy szines segédeszközről. Népisk. Tanügy. 1. sz. (A szavak irásánál különböző szines krétát használ, és pedig az olvasás- írástanítás alsó fokának azon pontján, a hol már a kapcsolás egészen a szóírásig haladt.)

Dascalul. Ispita. (Lecţie din legendar pentru clasa III.) Educatorul 5. sz.

Egy Abécés-könyv ünnepe. Kultura 4. sz. (Gábrus Zachar örmény-magyar Abécés könyve 1834.)

Ehling Jakab. Föltétlenül az I-ső osztályban tanítandó az írás-olvasás a siketnémáknál. Magy. Gyógypædag. 203—210. l.

Frimmel Jakab. Részletes tervezet a magyar helyesírás tanításához a nem magyarajkú iskolában. Nemz. Népoktatás 10. sz.

g—n. O scrisoare. Reuniun. învăţator. 1., 2. sz.

Graef, Andreas. Zur Frage der obligatorischen Einführung von Schönschreibheften in unseren Volksschulen. Schul- u. Kirchenbote 6. sz. — Nochmals zur Frage der Schönschreibhefte. U. o. 7. sz.

K. F. Gondolatok a fogalmazás tanításáról. Népisk. Tanügy 14., 15. sz.

Kerényi Rezső. A folyékony olvasás akadályai. Népiskolai Tanügy 46—50. sz.

Kurinszky Ferenc. Az olvasmányok tartalmi tárgyalása a nem magyarajkú népiskolákban. Nemz. Népoktatás 4—6. sz.

L. A helyesírás alapja. Népisk. Tanügy 2—3. sz.

Lázár Jenő. A szépírás tanításának módszere. Szombathely egyh. r. k. tanítóegyl. értes. XVIII. 93—105. l.

Lázár J. Ödön. A szépirás tanítása. Család és Iskola 2. sz.

Lestál Ö. Miklós. Az írott betűk alakjának egysége. Népiskolai Tanügy 23. sz.

Makkay János. A bizonyítvány ismertetése. (Fogalmazási mintalecke a népiskola VI. osztályában) Kisküküllő megy. Tanügy 4. sz.

Márton Gergely. A szépírás tanítása. Hunyadvárm. Tanügy 17. sz.

Merényi Lajos ifj. Szépírás-tanító. Dr. Baló József budapesti I-ső ker. állami tanítóképző intézeti igazgató módszeres közreműködésével irta —. Budapest, 1910. Károlyi Gy. (8-r. 20 l.) 50 f.

Mezey Mihály. A népiskolai olvasókönyv használata. (Didaktai vázlatok. I. Olvasmánytárgyalás.) Család és Iskola 17. sz.

Mocsári László. Kell-e kép az ÁBC-be? Tanítók Lapja 16. sz.

Nagy József dr. Mit szeretnek a tanulók olvasni? Magy. Pædagogia 556—563. l.

Nagy László és *Úrhegyi Alajos.* Vezérkönyv az új Ábéce használatához. Budapest, 1910. Egyet. ny. (8-r. 37 l.) 40 f.

Németh Vilmos. A beszédbeli hangok összemondása. (Olvasás-tanítási mód az I. osztályban.) Ev. Népiskola 287—288. l.

Paál Sándor. A szépírás tanítása. Udvarhelyi Népnev. 138—142. l.

Petrássevich Pál. Milyen olvasmányok valók a gyermekek kezébe? Magy. Kisdednevelés 2—6. sz.

Pintér Zsigmond. Olvasás-tanítás phonetikai alapon. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.

Pinterits Károly. Az irásról. Népművelés 11. köt. 193—197. l.

Révész Márton. A gyorsírás helye új tantervünkben. Keresk. szakoktatás 18. évf. 207. l.

Scharrelmann, Wilhelm Das Diktat in der Schule. Schul- u. Kirchenbote 4. sz.

Simon József. Nyomon kövesse-e az írás és olvasás az artikulációt? Magy. Gyógypædag. 60—64. l.

Stanca, Josif. Cum e reprezintată poezia în cărțile noastre di citire? Educatorul 2. sz.

Szabóné Nogáll Janka. Az olvasásról. Nemz. Nőnev. 1910. 6—9. l.

Szalay Pál. Az olvasás tanításnak új iránya. Nemz. Népoktatás 11—13. sz.

Terzin, Laza. Olakšice kod učenja čitanja u I. razredu osnovne skole. Skolski Glasnik 17. sz.

Tomcsányiné, Czukrász Róza. Az olvasás tanítás módszerének fejlődése. — Aranyosmaróthon 1910. nov. 3-án felolvasta —. Élőszóval ellátta Báthy László. Léva 1910. Nyitrai és Tsa (8-r. 22 l.) 50 f.

Vörös Julianna. A fonomimikai módszer előnye az irvaolvastató módszerrel szemben, főkép a nem magyar ajkú iskolában. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 8. sz.

Wasylkievicz Viktor dr. Az olvasás művészete. Brassói r. k. főgimn. 1909/10. értes. 3—16. l. (Mit olvasson a tanuló ifjú?)

Wolgast, Heinrich Leseunterricht und Jugendlektüre. Schul- und Kirchenbote 1. sz.

Ziegler Fr. Ist es nötig, in unseren Volksschulen Schönschreibhefte mit Vorschrift obligatorisch einzuführen? Schul- u. Kirchenbote 4. sz.

Kézimunka.

a—a. A svéd és a magyar háziipar. Nemz. Nőnevelés 74—83. l.

Aléb. A slöjdről. Szilágyvárm. Tanügy 5. sz.

Badics Ádám. Kézügyességi tanfolyamot az evang. tanítóknak! Ev. Népisk. 55—56. l.

Bajza Margit. A piperekosárka-munka tanításterve és anyaga az elemi leány-, háztartási ismétlő- és leány iparosinas-iskolában. Budapest, Székesfőváros, 1910. (8-r. 135 l.) 3 k.

Benedek Béla. A mezőturi szlöjd-tanfolysm. Nemz. Iskola 7. sz.

Bezerédy Károly. «Homokvályu» mint foglalkoztató eszköz a népiskolában, az óvodában. Iskoláink 4. sz.

Biró Sándor. Szlöjd-gyakorlatok. II. rész. Az elemi fiuiskola IV., V és VI. osztályának kézimunkái. Irta és fametszetekkel ellátta —. 2. Bővített és javított kiadás. Karánsebes, 1910. (Bpest, Rényi K.) (8-r. 175 l.) 2 K 40 f. — Ism. Benkóczy Emil. Népisk. Tanügy 10. sz. — *(fs.)* Tanítók Lapja 14. sz. — Fenyvessy Jenő. Alföldi Népisk. 4. sz. — Gaál József. Népoktatás. (Lugos) 15. évf. 9. sz.— Kárpáti Ernő. Nevelés 27. évf. 7. sz. — Kiss Jakab. Udvarhelyi Népnevel. 110—112. l. — Vargha Tihamér. Hevesm. Tanügy 5. sz.

David, Rudolf. Ein Kurs für Werkunterricht im Lehrerseminar für Knabenhandarbeit in Leipzig. Schul- u. Kirchenbote 20. sz.

Gabriel, M. Der Handarbeitsunterricht, seine Bedeutung u. Gestaltung in der Schule. Schul- u. Kirchenbote. 9., 10. sz.

H. Slöjdtanfolyam Lugoson. Népoktatás 15. évf. 1. sz.

Hegedüs Lajos. A slöjd a zsidó iskolában. Izr. Tanügyi Értes. 3. és 12. sz.

Jellinek József. A szlöjd. Kultura Ért. 12. sz.

Jodál Rezső. A népiskolai fiúkézimunka tanításának fontosságáról. Kisküküllőmegy. Tanügy 3. sz.

Kézimunka az iskolában. Kecskeméti Lapok 50. sz.

Kézimunkaiparunk és oktatásunk reformja. Népművelés 11. köt. 344. l.

Kurinszky Ferenc. A kézügyesség tanítása. Nemz. Népokt. mutatv. sz.

Nádai Pál. A kézügyesség tanítása az iskolában. Magy. Pædagogia 605—614. l.

Orel Géza. A kézi ügyesség tanítása Páris elemi iskoláiban. Népművelés 9. köt. 455—463. l.

Poncsák Jenő. Az elemi iskola kézi munkatanításáról. (Az egri egyházm. r. k. tanító egylet 13. jegyzőkönyve 11—26. l.)

Poznan Jolán. Kézimunkakiállítások az iskolákban. Nemz. Nőnevelés 284—288. l.

Rácz Sándor. A slöjd-tanítás a magyar nyelv szolgálatában. Magy. kisdednevelés 5. sz.

Staindlné Ludvig Mária. Egy kézimunka-óra. Népművelés 10. köt. 55. l.

Szabó Ferenc. A kézimunka-oktatás fontossága az elemi- és ismétlő iskolában. Jásznagykunszolnokm. Népoktatás 37. sz.

Varga Gábor. Kézimunka a középiskolában. Mezőtur ref. főgym. 1909/10. értes. 63—89. l. (Külön is megjelent, Budapest, 1910. Athenæum 8-r. 19 l.)

Varsányi Géza. A kézimunkaoktatás szükségessége a magasabbfokú iskolákban. Népművelés 11. köt. 232—237. l.

Klasszikus nyelvek.

Ács Károly. Melyik osztályban kezdjük a latin nyelvet tanítani és milyen legyen a tanítása? Trsztenai gimn. 1909/10. értes. 3—14. l.

Albrecht János. A reáliskolai tanulók kiegészítő érettségi vizsgálata a görög nyelvből. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 406. l.

— Még egy szó a kiegészítő érettségi vizsgálatokról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 610. l.

Bereczky Imre dr. A reáliskolai latinnyelvi tanítás. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 389—393. l.

Brugmann, Karl. Der Gymnasialunterricht in den beiden klassischen Sprachen u. die Sprachwissenschaft. 1910. — Ism. Henrich Arnold. Egyet. Philol. Közl. 612. l.

eg. A görög nyelvtanítás kétféle menete. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 168. l.

Kallós Ede dr. A görög olvasmányok köre a gimnáziumban. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 183—187. l.

Kálmán Miksa dr. A reáliskolai latinnyelvi tanítás újjászervezése. Budap. II. ker. főreálisk. 1909/10. értes. 3—26. l.

Karátsony Zsigmond. A gimnáziumi latin klasszikusok célszerűbb

megválogatása. (Beszterczebányai tanker. II. igazgatói értekezl. jegyzőkönyve 69—88. l.)

Karsai Ervin. A középiskolai latin olvasmány reformjához. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 209—217. l.

— A filológiai oktatás mint egységes feladat. Magy. Középiskola 70—78., 137—153. l.

Király Ernő. A klasszikus nyelvek tanításának korlátozása s a nemzeti tárgyak behatóbb tárgyalása. (Beszterczebányai tanker. II. igazgatói értekezl. jegyzőkönyve. 59—69. l.)

Kőszegi László. A latin válsága és a kibontakozás legközvetlenebb módja. Budapest, 1910. (8-r. 40 l.) 1 K. — Ism. dr. Nagy Barnabás. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 697. l. — Juventus. Magy. Középiskola 361—363. l.

Ludmann Ottó. A klasszikus nyelvek tanításának korlátozásáról. Orsz. ág. Tanáregyl. Évkönyve 1909/10. 84—92 l.

Máté Lajos dr. A latin grammatikai tanítás módszeréhez. Magyar Középiskola 616—623. l.

Pröhle Vilmos. A klasszikus nyelvek tanításának korlátozásáról. Orsz. Ág. Tanáregyl. Évkönyve 1909/10. 93—102. l.

Tordai Ányos dr. A Liber Sexti tanítása az I. osztályban. Bajai főgimn. 1909/10. évben. 3—48. l.

Vári Rezső. A klasszikus tanulmányok socialis jelentősége. Magyar Társad. tud. Szemle 561—577., 672—692. l.

Magyar nyelv és irodalom.

B. Redactarea manualelor pentru limba maghiară. Reuniun. învățător. 1., 2. sz.

Belle, Ivan. Prelegere practică din limba maghiară. Reuniun. învățător. 1., 2. sz.

Bölöni István. Gyakorlati tanítás az elemi iskola IV. osztályában. (Az okhatározó bővítmény megismertetése.) Tanítótest. Értesítő. (Torda.) 1—3. sz.

Búzás Győző dr. Irodalmunk ismertetése a polgári fiúiskolában. Budap. VII. ker. (Damjanich-u.) polg. fiúisk. 1909/10. ért. 5—15. l.

Csűrös Antalné—Szilágyi Józsa. A magyar nyelv tanítása nemzetiségi vidéken. Hunyadvárm. Tanügy 5. sz.

Csűrös Ferenc. A magyar irodalmi magánolvasmányokról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 255—261. l.

Erdélyi Sándor. A magyar nyelv tanítása a tankötelezettség első évében. Nemz. Népoktatás 14. sz.

Gerencsér István dr. A magyar nyelv tanításáról. (A magyar nyelvi

oktatásra vonatkozó módszeres fejtegetések.) Magy. Tanítóképző 207—219. l.

Gutsohn Adolf. A magyar nyelv tanítása a nem-magyar-ajkú elemi népiskolákban. Tanítógyűlési dolgozat. Budapest, Lampel R. 1910. (8-r. 14 l.)

Harmos Sándor dr. A költészettan szociális vonatkozásai. Magyar Tanítóképző 559—563. l.

— Irodalomtörténeti oktatásunk s egyik tankönyvünk. Magy. Tanítóképző 405—416. l.

Havas Irma. A költők népszerűsítése. Nemz. Nőnevelés 15—17. l.

Horváth Cyrill dr. A magyar irodalomtörténet tanításáról. 1909. — Ism. Miklós Ferenc. Tanáregy'. Közl. 43. évf. 297—300. l.

Karoli, Rudolf. Zur Methodik des magyarischen Sprachunterrichts an unseren Volksschulen. Schul- u. Kirchenbote 21—23. sz.

Komáromy Elekné. Gyakorlati tanítás. «Tréfás mese» c. olvasmány tárgyalása nyelvtani szempontból. Tanítótest. Értes. (Torda.) 1. sz.

Korpás Ferenc. A házi magyar dolgozatok értéke. Magy. Középiskola 353—356. l.

Kristóf György dr. Irodalmunk tanítása középiskoláinkban. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 574—579. l.

Ligárt Mihály. Vezérkönyv a magyar nyelvtan tanításához. (8-r.) 4 K. Ism. Bálint Lajos. Tanügyi Tanácskozó 1. sz.

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, egyet. ny. 1910. (8-r. 79 l.) 1 K 20 f.

A magyar nyelv tanítása a nemzetiségi vidéken. Hunyadvárm. Tanügy 18—19. sz.

Mezey Mihály. Az olvasókönyv használata. (Didaktikai feljegyzések. Verstárgyalás.) Tanítótest. Értes. (Torda.) 9. sz.

Mihályfalvi. Idegenajkú növendékek magyarnyelvi szókészletének megszilárdítása. Tanügyi Értesítő (Besztercze.) 3. sz.

Nyitray Károly. Tompa virágregéi neveléstani szempontból. Tanítók Lapja 16. sz.

Rămneanţu, Patrichio. Prelegere practică din limba maghiară. A templom. Exerciţii de vorbire pentru clasa II. Educatorul. 2—3. sz.

Schullerus, Dr. Adolf. Methodisches Handbuch für den magyarischen Sprachunterricht. 2. Aufl. Hermannstadt (8-r.) 3 K. Ism. Schul- u. Kirchenbote 4. sz.

Serban Serbán. A magyar nyelv tanítása a nem-magyar ajkú iskolában. Hunyadvármegy. Tanügy. 21—23. sz.

Székely Károly. A hét gödölye. (Gyakorl. tanítás.) Népnev. 15—21. sz.

Szilágyi Lajos. Petőfi és költeményei a népiskolában. Szilágyvárm. Tanügy 2. sz.

Teleky József. A magyar dolgozatok célja a középiskolák kezdőfokán. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 478—481. l.

Uxa László. A magyar nyelv tanítása a nem-magyar nyelvű népiskolákban, tekintettel az új törvény követelményeire. 3 arannyal díjazott pályamű. Galánta, 1910. (8-r. 22 l.)

Vitos Jánosné. A magyar nyelv tanítása a magyar tannyelvű iskolákban. Alföldi Népiskola 2—3. sz.

Mennyiségtan.

Beke Manó és *Mikola Sándor.* A középiskolai matematikai tanítás reformja. 1909. — Ism. dr. Habán Mihály. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 149—153. l.

Bognár Pál Cecil. A rajzoló geometria tanításáról a gimnáziumban. Magy. Középiskola 346—352. l.

Cădariu, Hersilia. Prelegere practică din aritmetică. (Tractarea metodică a frăngerii «1/3.») Reuniun. învățător. 12. sz.

Colțeu, P. Prelegere practică. Studiul: Geometria. Tema: cercuală. Clasă: V. Reuniun. învățător. 1., 2. sz.

Csada Imre. A rövidített szorzás tanításához. Nevelés 27. évf. 2. sz.

Ében Mihály dr. A helyrendszerű számgépekről. Népnevelő 22. sz.

Ében Mihály dr. Váltószámgép tizen túl. Népnevelő 49. sz.

— Individuum tárgyalás a váltószámgépen. Népnevelő 47. sz.

Ember János. Nyelvoktatás és számolás tanítása. Tanügyi Értes. (Győr) 2. sz.

Faragó Andor. Reformok a mathematikai oktatás terén az osztrák reáliskolákban. Magy. Középiskola 501—507. l.

Goldziher Károly dr. A matematika tanításának fokozatai. Magyar Pædag. 321—333. l.

— Általános bevezetés a mathematika tanításának módszertanába. Polgárisk. Közl. 19—20. sz.

Höfler, Dr. A. Didaktik des mathematischen Unterrichts. — Ism. Jæger Imre. Magy. Középiskola 509—512. l.

Juckel Gyula dr. Matematikai oktatásunk reformjáról. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 351—356. l.

Kelemen Ignác. A mértan tanítása. Polgárisk. Közl. 2. sz.

Kovács József. Számolás ujjakon a 20-as számkörben. Hunyadvárm. Tanügy 5. sz.

Lenkei Lehel. Segédeszköz az ábrázoló mértan kezdőfokon való taní-

tásához, Budapest, 1910. Athenæum, (8-r.) 2 K. 40 f. — Ism. Szirtes Ignác. Középisk. Math. Lapok 28. l.

Lietzmann, Dr. W. Stoff u. Methode im mathematischen Unterricht etc. 1909. — Ism. Goldziher Károly. Tanáregyl. Közl. 412—414. l.

Lósy Edéné. A polgári leányiskolai számtan és mértan tanterve. Polgárisk. Közl. 12. sz.

Mende Jenő. Megjegyzések Fröhlich Károlynak «Az alsófokú számtani oktatás célszerű berendezéséről» írt cikkéhez. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 650—654. l.

Mezey Mihály. A számolókönyv használása a népiskolában. Család és Iskola 5. sz.

Mikola Sándor. A matematikai tanítás reformja. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 10—15. l.

Mikola Sándor és *Rátz László.* Az infinitezimális számítások elemei a középiskolában. Budap. ág. főgimn. 1909/10. értes. 15—73. l. (külön is megjelent. 8-r.) — Ism. A. Középisk. Math. Lapok 27. l. — S. A. Uránia 464. l. — Suták József. Magy. Középiskola 582—584. l.

Palotay Antal. A középiskolai matematikai tanítás reformjáról. Aradi főreálisk. 1909/10. értes. 3—89. l.

Philippiné Steinberger Irma. Módszeresen foglalkoztató számtani taneszköz. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 6. sz.

Reményik Lajos. Boda számolószerkezete. Magy. Kisdednevelés 9. sz.

Rózó Lajos. A tizes kör számviszonyainak megrögzítése. Hevesm. Tanügy 1. sz.

Sz. H. Grafikus- és mérőmódszerek a számtani oktatásban. (A középiskolai matematika reform-bizottság jelentésének ismertetése.) Nemz. Népoktatás 11—12. sz.

Szentgyörgyi József. Számolókönyv az elemi iskolában. Család és Iskola 12. sz.

Szeredi János. Számtani próbák. Nógrádmegy. Tanügy. XI. 1., 2. sz.

Szűcs Adolf dr. A geometriai tanítás újabb szempontjairól. Magyar Pædag. 541—548. l.

Vajda Miksa. A számtan tanításának alapja a népiskola I. osztályában. Nemz. Népoktatás 17. sz.

— A népiskola I. osztálybeli számtan tanítása a magyar nyelv (beszéd) szolgálatában. Nemz. Népoktatás 21. sz.

Volosin Ágoston. Olvastató és számoltató gépem. Ungvári gör. kath. kántortanítóképző 1909/10. értes. 3—28. l.

Weill, Dr. A. Sammlung graphischer Aufgaben f. den Gebrauch an höheren Schulen. I. 1909. — Ism. dr. Goldziher Károly. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 194. l.

Modern nyelvek.

Birkás Géza. Műveltség és nyelvtudás. Népművelés 11. köt. 161—171. l.

Budde, Gerhard. Die Theorie d. fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbart'schen Schule. — Ism. Téri József. Magy. Pædag. 98—101. l.

— Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik. — Ism. Téri József. Magy. Pædag. 98—101. l.

Cătană, Gheorghe. Exercițiile de stil și compozițiuni în școală. Educatoral 4. sz.

Crișianu, I. Limba maternă în școala poporală. Reuniun. învățător 1—2. sz.

Dortsák Gyula. Olvasmánytárgyalás, tárgyi magyarázatok, rokonvonatkozások a tantárgyak kölcsönös kapcsolata és egymáshoz illesztése. Ungvári reálisk. 1909/10. értes. 3—77. l.

Drégely Lipót. Kell-e német nyelv tanítóképzőinkben? Nevel. 27. évf. 1.

E. J. Nyelvtantanítás írás közben. Tanügyi Tanácsk. (Győr) 2., 3. sz.

Ember János. Nyelvoktatás és számolás tanítása. Tanügyi Értesítő (Győr) 2. sz.

Fluck Jolán. Az idegen nyelvek oktatásáról. Szegedi felső leányisk. 1909/10. értes. 3—10. l.

Harmos Sándor dr. Goethe Hermann und Dorotheaja az iskola szempontjából. Magy. Pædag. 142—155. l.

Hesz Mátyás. A német nyelv tanítása a polgári fiúiskolában. Polgárisk. Közl. 17—18. sz.

Invățământul limbii materne în școala poporală. O discuție. Biserica și școala 40. sz. — Crisianu I. U. o. articol polemic. U. o. 45., 46.

Isoz Émilien. Francia kereskedelmi nyelv- és kereskedelmi szaktanfolyam Le Havre-ban. Keresk. Szakokt. 18. évf. 12—17., 59—62. l.

kf. Idegen nyelvek tanulásáról és tanításáról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 655. l.

Kohlbach Bertalan. Német olvasmányok a középiskolában. Magyar Pædag. 548—555. l.

Kornis Gyula dr. Modern nyelvek tanulása. (Parenézis különösen felsőbb osztályú tanulókhoz.) Budap. Kegyr. főgim. 1909/10. értes. 3—38. l.

Kótai Lajos. A nyelvtanítás a II. elemi osztályban. Tanügyi Értes. (Szatmár) 1. sz.

Lindenschmidt Mihály. A modern nyelvi dolgozatokról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 374. l.

Lux Gyula. A «Bühnendeutsch» az iskolában. Magy. Tanítóképző 416—429. l.

Nagy József dr. Az anyanyelvi dolgozatok. Magy. Pædag. 576—578. l.

Nagy József dr. Goethe és az idegen nyelvek tanítása. Magy. Pædag. 41. l.

Netoliczka, Dr. O. Aus der Praxis des deutschen Unterrichts. — Ism. Imre Sándor. Magy. Pædag. 624—626. l.

P. F. D. Studiul gramaticei în şcoalele proporale. Biserica şi Scoala 47., 48. sz.

Pasnáry Győző. A német nyelv a tanítóképzőben. Magy. Tanítóképző 348—352. l.

Petrich Béla dr. A francia nyelv modern szellemű tanításáról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 239—241. l.

Philipp Kálmán dr. Az idegen élő nyelvtanítás kritériumai a kezdő fokon. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 460—463. l.

Rakodczay Pál. Nyelvtanítás tankönyv nélkül. Pásztói áll. polg. isk. értes. és Hevesm. Tanügy 12. sz.

Sidó. Az angolul tanulók. Népművelés 9. köt. 375. l.

Simai Ödön dr. A székesfővárosi német nyelvi tanfolyamokról. Polgárisk. Közl. 2., 5. sz.

Stanca, Josif. Noapte devară. (Poezie de G. Coşbuc.) (Prelegere practică din limba romana.) Vatra Scolară 342—346. l.

— Obligaţio. (Secţio practiă din limba română. Compunere. Educatorul 5. sz.

Tamasovits Paula. A nyelvtan az elemi iskolában. Hunyadvármegyei Tanügy 13. sz.

Művészeti oktatás.

A. I. A művészet a nevelés szolgálatában. Népnevelő 19. sz.

Ágotai Lajos. Művészi képzés, rajzoktatás. Népművelés 9. köt. 74. l.

Csiszár Aranka. Aesthetika a tanteremben. Nevelés 27. évf. 1. sz.

Dénes Lajos dr. A művészeti nevelés. Budapest. Verő-leánynevelő 1909/10. értes. 5—11. l.

Fodor Ferenc. A művészi nevelésről. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 292—294. l.

— Kirándulások a művészeti nevelés érdekében. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 454—456. l.

Horváth Károly. Népművészeti kiállítás. Népművel. 11. köt. 331—335. l.

Kenczler Hugó. A művészeti oktatás célja és eszközei. Népművelés 10. köt. 33—44. l.

Lukács Gyula. A művészi kép az iskolában. Népművelés 11. kötet. 208—211. l.

Lukácsy István. A szép kultusza a népnevelésben. Alkotmány 73. sz.

A művészi nevelés kérdéséhez. — *di.* Rajzoktatás 104—109. l.

Ozorai Frigyes. A művészi nevelés gondolatának kifejlése. Népműv. 9. köt. 65—73., 101—106., 165—170., 198—204., 266—270. l.

Petrányi Miklós. Gyermekművészet. Udvarhelyi Népnevelés 58—60. l.

Reichhold, Karl. Musterzeichnungen deutscher Künstler. — Ism. *de.* Rajzoktatás 153. l.

Richter, Johannes. Die Entwickelung des kunsterzieherischen Gedankens. Ism. Nádai Pál. Magy. Iparművészet 370. l.

Szentmártoni Kálmán. Művészeti nevelés. (Az unit. tanárok 3. értekezletén tartott felolvasások. 24—43. l.)

Philosophia.

Burján Károly. A filozófia a középiskolában. Budapesti VII. ker. (István-u.) főgimn. 1909/10. értes. 3—12. l.

Dexter and *Garlick.* Psychology in the schoolroom. N.-York. 1908. Ism. y. Népművelés 10. köt. 78—82. l.

Kornis Gyula. Filozófia a középiskolában. Magy. Pædag. 1—18., 84—90., 155—162., 209—228., 283—286. l. (Önállóan is megjelent. 8-r.) — Ism. dr. Friml Aladár. Magy. Középiskola 638—640. l.

Pekár Károly dr. A kisérleti pszichológia a pædagógia szolgálatában. Magy. Pædag. 529—540. l.

Rajz.

Arnhold Nándor. A rajzterem és mellékhelyiségei. Rajzoktatás 70—84., 141—150. l.

Csürös Béla. A rajz a középiskolában. Debreceni ref. főgimn. 1909/10. értes. 16—21. l.

Fejér András. Rajztanítás a népiskolában szemlélet alapján. Magyar Kisdednevelés 1. sz. (Eleje a mult évi folyamban.)

Gargalovits Sándor. A népiskolai rajzoktatásról és kihatásáról az iparra. Nemz. Népoktatás 10. sz.

Greisinger Ottó. A modern rajztanításról. Polgárisk. Közl. 16—18. sz.

Hosztinszky Antal. Az elemi iskolai rajzolás. (8-r.) — Ism. Velceán József. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 4., 5. sz.

Jaschik Álmos. Gyakorlati irányú rajzoktatás. Rajzoktatás 311—323. l. — A fiatalok. Rajzoktatás 1—8 l. (A rajztanárképzés.)

— A modern rajzoktatás kérdése. Népművelés 9. köt. 372—374. l.

Kende István. Edények rajzoltatása. Rajzoktatás 98—101. l.

Kerényi Rezső. A gyermekpsziche és a rajz az I—II. osztályban. Népnevelő 10., 11. sz.

Kiszely Árpád. A rajziskolákról. Rajzoktatás 246—252. l.

Kovách Géza. Normál-rajzterem. Rajzoktatás 305—310. l.

Kubányi János. Rajztanmenet tanítók számára. I—IV. Brassó. Ism. Figyelő. Székely Tanügy 5. sz.

Lexen, Friedrich. Zum neuzeitlichen Zeichenunterricht. Schul- und Kirchenbote 2. sz.

M. Egynéhány szó a székesfővárosi rajzoktatásról. Hunyadvárm. Tanügy 15. sz.

Maŕkó Lajos. A modern rajzoktatás. Kultura 4. sz.

Münstermann Győző. A rajztanításról. (II—III. osztályban.) Hunyadvárm. Tanügy 17. sz.

Nádai Pál. Gyermekrajzok kiállítása. Népművelés 10. köt. 466—468. l.

Nagy Sándor. A gyermek rajzai. Élet 40. sz.

Pécs Gyula. A rajztanítás, a gyermeki lélek összhangzatos fejlesztésének szolgálatában. Nagyatádi polg. fiúisk. 1909/10. értes. 3—5. l.

S. A mérnöknevelés reformja és a rajzoktatás. Rajzoktatás 65—70. l.

Sárosi Vendel. A modern rajztanításról. Kassai polg. fiúisk. 1909/10. értes. 3—13. l.

Szalay Hedvig. A rajztanítás kérdéséhez. Beregmegy. Tanügy 3. sz.

Szüts Izsó. Az iparostanonciskolai rajzoktatás reformja. Áll. Népoktatás IV. évf. 4—6. sz.

Tirpák Sándor. Az illusztráció szerepe és tanítási módszere az elemi rajzoktatásban. Rajzoktatás 10—21. l.

Velceán József. A modern magyar rajzoktatás. Ism. Horváth József és Greisinger Ottó. Pædag. Kvtár értes. 4. sz.

— Részletes tanmenettel ellátott példatár és vezérfonal az elemi iskolai modern rajzoktatáshoz. Ism. Horváth József. U. o. 4. sz.

Vizhányó Károly. A tanítóképző-intézeti rajztanítás és művészi nevelés. (Előadói javaslat.) Magy. Tanítóképző 152—161. l.

— A tanítóképző-intézetek rajzoktatásáról. Rajzoktatás 186—188. l. — H. válasza. U. o. 252—254. l.

W. J. Az újabb rajzoktatásról. Alföldi Népisk. 2. sz.

Weber, Ernst. Die Technik des Tafelzeichnens. 1910. Ism. Horváth K. Népművelés 11. köt. 223. l.

Weixlgärtner Ármin. A modern rajzoktatásról. Polgárisk. Közl. 2. sz.

Természettudományok.

Bauer József. Szünidői kurzusok a fizikából és mathematikából tekintettel a legújabb idők vívmányaira és a mathematikai oktatás reformjára. (Beszterczebányai tanker. II. igazgatói értekezl. jegyzőkönyve 88—95. l.)

— Fizikai és kémiai gyakorlatok. (Beszterczebányai tanker. II. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 95—102. l.)

Benda László. A tűz keletkezése, az égés feltételei. Szombathely-egyh. r. k. tanítóegyl. értes. XVIII. 125—137. l.

Bizerea, P. Cometa Halley. (Prelegere practică din geografia astronamica pentru clasa VI.) Educatorul 5. sz.

— Capilaritatea şi adhesiunea. (Prelegere practică din fizică, pentru clasa V.) Educatorul 5. sz.

Bozóky Endre dr. Elméleti szempontok a fizikatanítás körében. Magy. Pædag. 129—141. l.

d. Egy természettudományi tantervreform Franciaországban. M. Középiskola 591. l.

Dannemann, Friedr. Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heurist. Grundlage. 1907. — Ism. Kelemen Ignác. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 282—284. l.

Endrei Gerzson. Természettudomány és humanizmus. M. Pædag. 505. l.

Erdődy Imre. Vezérfonal az «Erdődy-Gegus Természettan» tanításához. Polgári leányiskolák hasonló fokú tanintézetek és magántanulók számára. Budapest, 1910. Lampel R. (8-r. 38 l.) 60 f.

Ferenczy István. A fény. Gyakorlati lecke a természettanból a népiskola VI. osztályában. Szombathely-egyh. r. k. tanítóegyl. Értes. XVIII. 114—118. l.

Forgó Valéria. A biológiai szempontok anyagi hasznáról a természetben. Jásznagykunszolnokmegy. népoktatás 45. sz.

Hegedűs Lajos. Készítsünk fizikai eszközöket magunk. Udvarhelyi Népnevelés 135—137. l.

Horváth Károly. A botanikuskert és a természettudományi oktatás. Népművelés 9. köt. 434—437. l.

Hunek Emil. A kristálytan a gimnáziumban. Budap. Gyakorló főgimn. 1909/10. értes. 22—25. l.

Juhász Julia. A természetrajz tanításának nevelő hatása. Prot. Egyh. isk. Lap 47., 48. sz.

K—n. A biologiai módszer a természetrajzi oktatásban. Magyar Pædag. 180. l.

— A fizika a nevelés szolgálatában. Magy. Pædag. 642. l.

Kötse István. A természettudományi tárgyak szociális vonatkozásai. Magy. Tanítóképző 8—11. l.

Lázár Szilárd. A methodus foka a didaktikai elmélet történetében és a physikai oktatásban. Budapest, 1910. 8-r. 34 l.) — Ism. s. Magy. Középiskola 300. l.

Lendvai János. Az ultramikroszkópikus szemléltetések a középiskolákban. Magy. Középiskola 472—478. l.

Makkay János. Az 1910-ik év. (Időismertetési mintalecke.) Kisküllőm. Tanügy 2. sz.

Marosi Arnold. A valláserkölcsi nevelés és a természetrajz. Székesfehérv. főgimn. 1909/10. értes. 3—22. l.

Meteorologia a középiskolában. Magy. Pædag. 516. l.

Meţian, Ioan. «Folosul şi rolul botanicei in şcoala poporală. Vatra Scolara 47—56. l.

Nádai Pál. Mogli. Népművelés 11. köt. 212—216. l. (A természetrajzi tanításról.)

Nyáry Béla. A természettan újabb haladásáról s annak a középiskolában való tanításáról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 549—551. l. — Mikola Sándor. Megjegyzések. U. o. 551—554. l.

Péch Aladár. A természettudományi és mathematikai oktatás mint egységes feladat. Magy. Középiskola 163—174. l.

Pintér Zsigmond. Reformtörekvések a természettudományi oktatás terén. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.

Prişcu, Radu. Tigrul, iaguarul şi leopardul. (Lecţiune practică din istoria naturală pentru anul al VI-lea de şcoală.) Vatra Şcolară 302—306. l.

— Ariciul (Erinaceus europaeus). (Lecţiune practică pentru anul al V-lea de şcoală.) Vatra Şcolară 249—252. l.

— Leul. (Felis leo.) (Lecţiune practică pentru anul al VI-lea de şcoală.) Vatra Şcolară 88—93. l.

Pungor Jenő. A delejesség. Egy lecke a «Természettanból» elemi iskolák VI. osztályában. Szombathelyi egyhm. r. k. tanítóegyl. XVIII. értes. 118—125. l.

Rămneanţu, Patrichie. Floarea. (Prelegere practică din Invăţamîntul intuitiv.) Educatorul 5. sz.

Römer, J. Das Mikroskop in der Volkschule. Schul-u. Kirchenbote. 5. sz.

S. N. A természettudományi ismeretek tanításáról. Népisk. Tanügy 20—22. sz.

Seidl Sándor. A biológia a polgáriskolában. Polgárisk. Közl. 11—12. sz.

Simonyi Ernő. A természetrajzi és kémiai oktatás reformja. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 497. l.

Somló Károly. Az iskolai kertek gyakorlati fontossága. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 124—126. l.

Stanca, Josif. Rândunica. (Lecţie practică din înv. intuitiv.) Vatra Scolară 202—204. l.

— Fluturele comun. (Prelegere practică din Istoria naturală.) Educatorul 4. sz.

— Olul. (Lecţie practică din desemn. (după natură.) Vatra Şcolara 28—30. l.

— Vipera. (Lecţie practică.) Vatra Şcolară 129—131. l.

Szabó Kálmán. A természetrajz tanítása. Nemz. Iskola 37—38. sz.

Szahlender Lajos dr. Modern kémiai oktatás. Keresk. Szakoktatás. 18. évf. 364—372. l.

Szántó Hugó. A természettan a polgári fiúiskolában. (Néhány módszertani megjegyzés.) Nemz. Népoktatás 2—4. sz.

Szendi Teréz. A hő forrásai és a hővezetés ismertetése a népiskola V. osztályában. Szombathelyi egyh. r. k. tanítóegyl. értes. XVIII. 90—93. l.

Szentgyörgyi Gyula. A hang, a visszhang. Lecke a természettan köréből a népiskola V. és VI. osztályában. Szombathelyi egyh. r. k. tanítóegyl. értes. XVIII. 105—114. l.

Történelem.

Bagossy Bertalan. A történelmi tanítás módszere. Magy. Középiskola 205—211. l.

Balajthy Eszter. Miként volna eredményesebbé tehető a történelem tanítása? Beregmegy. Tanügy 8. sz.

Barczán Endre. Történettanítás és szociológia. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 182. l.

Botár Imre. Történettanítás és szociológia. Tanáregyl. Közl. 121—124 l.

Cădariu, Hersilia. Regina Elisabeta. (Prelegere practică din istorie.) Reuniun-învăţator. 11. sz.

(cf.) Népiskolai történelmi oktatás. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 2. sz.

Deák Ferenc. Az első történeti óra. Jászberényi főgimn. 1909/10. értes. 3—21. l.

Dékány István dr. A forrástanulmányozás célja és eszközei. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 767—771. l.

— A genetikus történelem technikája. Magy. Középiskola 335—345. l.

— Objektivitás és a jelen történelme. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 329—334. l.

Domanovszky Sándor dr. A történelem tanítása a felső kereskedelmi iskolák új tantervében. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 97—99. l.

Gaja, Aur. B. Invăţământul istoriei, ca factor cultural. Foaia Şcolast. 4. sz.

Görcsöni Dénes. Milyennek kell lenni a történelmi tankönyvnek. Népnevelő 31. sz. — Mézes János. U. o. 32. sz. — Rizner János. U. o. 33. sz. — Mihalicska János. U. o. 34. sz. — Róvó U. o. Lajos 35. sz. — Urbányi József. U. o. 38. sz. — Kóródy Miklós. U. o. 46. sz. — Vellerits László 47. sz. — Szuszai Antal. U. o. 48. sz. — Kaszap Béla. U. o. 49. sz.

A hazai történelem tanításáról. Hunyadvárm. Tanügy 17. sz.

Heinrich Károly. Történelmünk és a nemzeti ideálizmus. Népnevelő 27. sz.

Madzsar Imre dr. Történet, történettanítás és szociológia. Magy. Pædag. 257—269., 333—338. l. (Külön is megjelent. 8-r. 17 l.)

Mandola Aladár. A történelem módszere. Magy. Tanítóképző 575—577. l.

Módszeres utasítás a történelem oktatásához. Budapest, 1910. Pallas. (8-r. 16 l. 1 lev.) (Honvéd hadapródiskolákban).

Nagy József. A történelmi és művészeti érzék fejlesztéséről. Polgárisk. Közl. 13. sz.

Noszkay Ödön dr. A történet tanítása. Érsekujvári főgim. 1909/10. értes. 5—18. l.

Potzta Ferenc. Heverő értékek. Tanítók Évkönyve 1910/11. 99—103. l. (A lakóhely történetének tanításáról.)

Prişcu, Radu. Ungaria în genere. (Lecţiune practică pentru anul al IV-lea de şcoală.) Vatra Şcolară 278—284. l.

F. Szántó Károly dr. A nemzeti irodalom és a nemzeti történet. Nemz. Nőnevelés 149—152. l.

Szentpétery Imre dr. A történettanítás anyaga. (A művészeti és szociológiai oktatás kérdéséhez.) Magy. Középiskola 79—86., 154—162. l.

Vallás.

A. A hittanárok és a hittanítás. Kath. Nevelés 34. l. (Bagossy-nak a Magy. Középiskolában megjelent cikkére tesz megjegyzést.)

Ábrányi Aladár. Modern vallásoktatás. Izr. Tanügyi Értes. 3. sz.

Andor György dr. A hittanár mint lelkipásztor. Kath. Nevelés 468—477. l.

Aubermann Miklós. Reflexiók. Kath. Nevelés 209—214. l. (A vallásoktatás mai módjáról.)

— A VI. parancs középiskolai tárgyalása. Kath. Nevelés 88—94., 137—146. l. — Mészáros Aladár. U. o. 185—189. l.

Bagossy Bertalan. A hittanárok és a hittanítás. Magy. Középiskola 24—26. l.

Baku, Georg. Die erziehliche Beeinflussung der konfirmierten Jugend durch den Pfarrer. Kirchl. Blätter. II. 21., 22., 23. sz.

Bartha Pál. Is. Nemz. Iskola 11. sz. (Az áll. iskolákban a hittannak magyar nyelven tanításáról.)

Becker Vendel. Hitoktatás az irgalmasság testi cselekedeteiről. Kath. Nevelés 13—20. l.

Becker Vendel. Gyakorlati tanítás (Isten megadja a tízparancsolatot). Kath. Nevelés 401—405. l.

— A vallástanítás nyelve. Kath. Nevelés 65—74. l.

— Tételes törvényeink és hitoktatásunk népiskoláinkban. Kath. Nevelés 234—240., 273—281. l. (Eleje a II. évi folyamban.)

Boldvafői. Elemi iskolai vallástanításunk tárgyi reformjáról. Ev. Népiskola 37—44., 69—77., 101—105. l.

Boros György dr. A középiskolai vallásoktatás. (A multban és a jövőben.) (Az unit. tanárok 3. értekezletén tartott felolvasások 11—23. l.)

Catihetul. Invățămîntul religieĭ în noul plan de învățămînt. Educatorul 1. sz.

Dudek János dr. A vallásoktatás mai módja és rendje. Kath. Nevelés 326—332. l.

— A vallástan iskolai tanítása ellen irányuló mozgalom alapoka. Kath. Nevelés 1—7. l.

Gallovich Jenő dr. A középiskolai vallásoktatás szociális, gyakorlati irányai. Kath. Nevelés 217—225., 263—270. l.

Gosztonyi Jenő. Hitelemzési vezérkönyv. Pécs. 1910. Ism. h. gy. Kath. Nevelés 459. l.

H. A hitoktatás nyelve. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 2. sz.

Hanuy Ferenc dr. Törekvések a vallásnak kiküszöbölésére az iskolából. Népnevelő 32. sz.

Homoky György. A népiskolai vallástanítás reformjáról. Tanítók Lapja 31—33. sz.

Jehlicska Ferenc dr. Szociális szempont a hitoktatásban. Kath. Nevelés 113—117., 166—173. l.

Juhász Albert. Vallástanítási tankönyveinkről. Reform. Szemle. 43., 45., 48., 50. sz.

K-n. A vallás és az iskola. Magy. Pædag. 177. l.

Kapi Gyula id. A tanítóképző-intézetek vallástanítási tervének végrehajtása. Orsz. ág. tanáregyl. évkönyve 1909/10. 134—139. l.

Kármán Mór dr. A korszerű hitoktatás elvei. Izr. Tanügyi Ért. 6. sz.

Koczor Márton. Vallástanítási tízparancsolat Ev. Népiskola 123—127. l.

Koller István. A vallásról és vallásoktatásról. Ev. Népisk. 365—370. l.

Krasznyánszky János. Gyakorlati tanítás. (Szűz Mária látogatása szent Erzsébetnél. Bibliai katechézis az elemi II. osztály részére). Kath. Nevelés 436—439. l. — (A tizenkétéves Jézus a templomban. Bibliai katechézis az elemi IV. osztályban.) Kath. Nevelés 487—491. l.

Lenkey Géza. Hitoktatás és elemi iskola. Szilágyvárm. Tanügy 7—8. sz.

Lipkovics Emil. A zsidó hitoktatás az interkonfesszionális elemi iskolákban. Izr. Tanügyi Értes. 8. sz.

Magdics Ignác dr. Gyakorlati tanítás. (Az első emberekről). Kath. Nevelés 189—194. l. — (Kain és Ábel.) U. o. 240—244. l.

A magyar vallástanítók II. tanfolyama. Kath. Nevelés 257—262., 305—326. l.

Makkai Ernő. A vallástanítási tantervreform kérdéséhez. Reform. Szemle 49—50. sz.

Martin Aurél. A formális fokok elmélete. Temesvár, Csanád-egyh. ny. 1910. (8-r. 21 l.) (A hittantanítás).

Mészáros Aladár. A buzgó szentmise-hallgatás előmozdításáról. Kath. Nevelés 281—287., 342—347., 389—401. l.

Mihályfi Ákos dr. A katechetika a multban és jelenben. Kath. Nevelés 423—436. l.

Millner Antal. A kötelező hitoktatás a népiskolában. Népnevelő 49. sz.

Mogán Ákos. Lehetséges-e az elemi iskolában igazi nevelés vallástanítás nélkül? Népisk. Tanügy 39—40. sz.

Nagy Sándor. Középiskoláink feladata a magyar kálvinizmus megerősítésében. Orsz. Ref. Tanáregyl. 9. évkönyve 134—154. l.

— Valláserkölcsi oktatás a népiskolában. Áll. Népoktatás. III. évf. 9—10. sz.

A népiskolai vallástanítás terve. (Az egyetemes tanügyi bizottság javaslata). Ev. Népiskola 153—158. l.

Petrányi Ferenc. A hitoktatás története. (Vázlat.) H. év. ny. n. (8-r. 16 l.)

Ravasz László dr. Középiskolai vallástanításunk tanterv-reformja érdekében. Reform. Szemle 43. sz.

Sass János. Hitoktatás. Ev. Népiskola 271—275. l.

Siposs Antal Félix. Gyakorlati mintahitoktatás. Kath. Nev. 347—355. l.

Szilágyi Dózsa. A hittanítás fontossága a nevelésben. Tiszántúl 287. sz.

A «Tanítók Országos Szövetsége» a hitvallásos oktatás ellen. Népnevelő 36. sz.

A tanítónak egyik leggyönyörűbb és legszebb valláserkölcsi nevelő hivatása, hogy növendékeivel a templomot megszerettesse. Hogyan éri ezt el a legbiztosabban. Ev. Népiskola 44—55. l.

Tömöry Jenő. Mire törekedjünk tankönyv-pályázatunknál? Tanítók Lapja 17. sz.

Török Mihály dr. A hitoktatás elmélete. Papnövendékek számára. Esztergom, 1910. Buzárovits G. (8-r. 158 l.) 2 K 50 f.

Valnicsek Béla dr. A vallásgyakorlatok és erkölcsnevelő hatásuk. Kath. Nevelés 7—13., 81—88., 130—137. l.

Wick Béla. Összefoglaló vallástani kérdések. Kath. Nevelés 117—125., 173—180., 227—234. l. (Önállóan is megjelent. 1910. 8-r. 24 l. 40 fill.) Ism. U. o. 362. l.

Wohlmuth Ernő. Szociológiai hazugságok. 1. «A vallás magánügy.» Népnevelő 42. sz.

X. A hittanárok statusrendezése. Magy. Középiskola 601—603. l.

3. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet.

Alpáry Lajos. Az állami elemi népiskolák kormányzatának új rendje. Hevesm. Tanügy 12. sz.

Balogh Pál. Gimnáziumaink anyagi helyzete. Pesti Napló 22. sz.

— Gimnáziumaink anyagi mérlege. Pesti Napló 49. sz. — Gimnáziumaink szellemi mérlege. U. o. 51. sz.

Barcsa János dr. Protestáns iskolaügyünk jövője. Prot. egyh. isk. lap. 25. sz.

Bárd Rezső. A végrehajtási utasítások. Izr. Tanügyi Értes. 11. sz.

Bartha Pál. Statusrendezés. Nemz. Iskola 32. sz.

Benedek Zsolt dr. A vallástanító-lelkészek nyugdíjügye. Prot. egyh. isk. lap 6. sz. — Bocsor László. U. o. 8. sz.

Beszédek és előadások a magyar tanárság ügyében. A II. országos középiskolai tanári kongresszus munkálatainak gyüjteménye. Budapest, 1910. Athenæum. (8-r. 70, 2 l.).

Bizerea, P. Inspecția școalelor noastre. Educatorul 8. sz.

Boariu, Dimitrie. Revizori scolari confesionali. Reuniun. învățător. 9—10. sz.

Bódiss Géza. Ingyenes népoktatás. (Néhány megjegyzés a P. Napló 191. sz. megjelent hasonló című cikkéhez.) Dunántúli Protest. Lap 34. sz.

Borbély József. Népoktatásunk fejlődése. Család és Iskola 10. sz.

Bozsik Béla. Népoktatásunk reformja. Közoktatás 23—24. sz.

Budapest székesfőváros iskolai hatóságai és intézetei az 1909/10. iskolai évben. Budapest, 1910. Székesfőv. ny. (8-r. 347 l.) 2 K.

Czáró János. Megint egy eszme. Nemzeti Népművelés 2. sz. (A 8. osztályra elemi iskoláink ez idő szerint nincsenek berendezve.) — K. B. A nyolcosztályú elemi iskoláról. U. o. 4. sz. (Válasz a fenti cikkre.) Czáró J. felelete. U. o. 5. sz.

Dreisziger Ferenc és *Potzta Ferenc.* Az osztatlan népiskola. Budapest, Szent István-T. 1910. (8-r. 192 l.) 2 K.

Dubi. A tanfelügyelők elégedetlensége. Nemz. Iskola 30. sz.

— Népoktatási tanfelügyeletünk reformjához. Nemz. Iskola 40. sz.

Ember Károly. Források iskoláink fenntartásához. Népnevelő 34. sz.

— Népiskoláink adminisztrációja. Népnevelő 38. sz.

— Ki lehessen kir. tanfelügyelő? Népnevelő 40. sz.

Emlékirat a státusrendezés tárgyában. Polgárisk. Közl. 19. sz.

F-a. Bajaink, reményeink. Magy. Középiskola 396—401. l. (Fizetésrendezésről.)

Felirat a fizetésrendezés és szolgálat tárgyában. Magy. Tanítóképző 489—497. l.

Felirat a státusrendezés tárgyában. Magy. Tanítóképző 498—502. l.

Fizetés- és lakbérrendezési javaslat a székesfővárosi közs. polgáriskolai tanárok és igazgatók számára. Polgárisk. Közl. 8. sz.

Flórián Károly dr. A főiskolai szemináriumokról. Orsz. ág. tanáregyl. évkönyve 1909/10. 110—113. l.

Földes Vilmos. Az állami felső nép- és polgáriskolai tanerők fizetés- és nyugdíjügye. Polgárisk. Közl. 1. sz.

Földes Miklós. A polgáriskola reformjához. Polgárisk. Közl. 16. sz.

— A polgáriskolák fölszerelése és berendezése. Polgárisk. Közl. 12. sz.

Gajda Gyula. A tanfelügyelet reformja. Jásznagykunszolnokmegy. népoktatás 47. sz. — Spector válasza. U. o. 50. sz.

Galló Paula. Adatok a közoktatásügyi statisztikából. A Nő 1. sz.

Geőcze Sarolta. A rendtartás módosítása. Magy. Tanítóképző. 515—518. l.

Gyerkes Mihály. Nyolc évfolyamú elemi népiskola. Udvarhelyi Népiskola 49—53. l.

Havas István. A népoktatás kiterjesztése. 1910. (8-r.) 80 f. — Ism. B. R. Népművelés 9. köt. 126—128. l. — Dr. Horváth Károly. Prot. Szemle 636—638. l. — Dr. Jablonkay Géza. Magy. Pædag. 101. l. — Kisküküllőmegyei Tanügy 3. sz. — Sz—i K—l. Magy. Társad. tud. Szemle 256—258. l.

Hortobágyi Ágost. Ügykezelési rendtartás. Hontmegy. Népoktatás 6. s kv. sz.

Horváth Károly. Szülők és tanítók az iskolaigazgatásban. Népművelés 10. köt. 433—438. l.

i-s. A néptanító fegyelmije. Tanítótest. Értes. (Torda) 1. sz.

Iskolafejlesztési, illetve szervezési módozatok. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 18. sz.

Javaslat a székesfővárosi iskolaszékek reformálására. Budapest, 1910. Bichler J. ny. (8-r. 23 l.)

Juventus. Iskolai díjak. Magy. Középiskola 483—485. l.

K-n. Különböző tipusú elemi iskolák. Magy. Pædag. 357. l.

— Vezérelvek a középiskolák továbbfejlesztéséhez. Magy. Pædag. 303—305. l.

Kármán Mór. Közoktatásügyünk politikai vonatkozásai. Magy. Pædag. 465—479. l.

— Közoktatásügyünk szervezetbeli fogyatkozásai. (Alexander-Emlékkönyv 312—324. l.)

Karsai Emil. Néhány szó a rangsorhoz. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 435. l.

Kiss Szerafin. Vádak a középiskola ellen. Komáromi főgimn. 1909/10. értes. 5—52. l. (Külön is megjelent. 8-r. 50 l.)

Kollányi Ödön. A polgáriskolák felügyeletéről. Polgárisk. Közl. 15. sz.

Komárik István. A mai tanrendszer és a reformjavaslatok. Magy. Középiskola 212—221. l.

Kont, I. Les universités hongroises. Revue internat. de l'enseignement. Vol. 60. 437—442. l.

Kovács János dr. Kongresszust a polgáriskolai reformért. Polgárisk. Közl. 16. sz.

Kovács Károly. A magyarországi népoktatás és a nemzetiségek. Kisküküllőmegy. Tanügy 1. sz.

Kovács Rezső. Vajudó iskola-reform. Népművelés 11. köt. 1—5. l. Közoktatásunk multja és jövője. Népművelés 9. köt. 193—198. l.

L. A nyolc osztályú népiskola. Áll. Népoktatás IV. évf. 3. sz.

L. F. Tas Ferenc. Az 1910. évi rangsor. Polgárisk. Közl. 6. sz.

Legeza Mihály. A felekezeti tanítók fizetésrendezéséről. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 31. sz.

Madarász László. A nyolcosztályú elemi iskola terve. Polgárisk. Közl. 3. sz.

Magyarország közoktatásügye az 1908. évben. Budapest, Athenæum 1910. (4-r. 102 l.).

Medgyesi János. Tanfelügyelők képzettsége. Pesti Hirl. 223. sz.

Méhes Endre. Az 5%-os iskolai pótadó. Nevelés 27. évf. 8. sz.

Mihály Ferenc. Szolgálati pragmatika. Tanügyi Értes. (Szatmár) 3. sz.

Miklós György. Az igazgatói külön rangsor terve. Polgárisk. Közl. 6. sz. — Földes Vilmos és Tas Ferenc. U. o. 6. sz.

Miokovich Antal. A kath. tanító és az iskolák államosítása. Népnevelő 51. sz.

Molnár Gyula. A községi járulékokról. Nemz. Iskola 31. sz.

Nádai Pál. Kultúrpolitika. Népművelés 9. köt. 225—229. l.

Nagy László. A polgári fiúiskola visszaállítása. Czeglédi polg. leányisk. 1909/10. értes. 3—14. l.

Népiskolai szervezet szolgálati pragmatikával a tiszántúli református egyházkerületben. Debreczen, Hoffmann és Kronovitz ny. 1910. (2-r. 47, 1 l.),

Nevelős Gyula dr. Az országos tanítói árvaházakról. (Adatok a tanítói nyugdíjtörvények revíziójához). Népnevelő 37—38. sz.

Nyolcosztályú népiskola. Jásznagykunszolnokmegy. Népokt. 7—8. sz.

Okányi Sándor. Nép- és középoktatásunk reformkérdéséhez. Nemz. Iskola 21. sz.

Ormos Lajos. Népisk. szervezet szolgálati pragmatikával a tiszántúli ref. egyházkerületben. Tanítók Lapja 28. sz. — *F. J.* U. o. 29. sz.

P. A polgári iskola. Nemz. Iskola 18. sz.

Paál Sándor. Fegyelmi ügyeink intézése. Polgárisk. Közl. 11. sz.

Pataki János. A tanfelügyelet reformja. Nemz. Iskola 48. sz.

Peres Károly. Néhány szó a gondnokságok kötelességeiről. Tanügyi Tanácskozó 4. sz.

Plachy Bertalan. A kir. tanfelügyelői intézmény hazánkban. Nemz. Iskola 6., 32—36. sz.

Platschek Lajos. A negyven éves polgári iskolák 1869—1909. Nevelés 27. évf. 2. sz.

Pödör Sándor. Megnyugodjunk-e az 1907. évi fizetésrendezésben? Ev. Népiskola 184—186. l.

R. A tanfelügyelet reformja. Nemz. Iskola 43. sz.

Rácz Gyula. Néhány szempont felsőoktatásunk reformjához. Népművelés 9. köt. 385—392. l.

Régner József. A népoktatásügyek új adminisztrációja a közoktatásügyi miniszteriumban. Nemz. Iskola 48. sz.

Rendszabályok, Felügyeleti és kormányzati — a debreceni református főiskolában. Kiadta Sass Béla. Debreczen, 1910. Városi ny. (8-r. 13 l.).

Rendtartása, A magyarországi református gimnáziumok —. Budapest, Közs. ny. 1910. (8-r. 58 l.).

Rónai Sámuel. Hozzászólás a nagykikindai felső polgáriskola tervéhez. Polgárisk. Közl. 3. sz.

Rózsa Ede. A község felelőssége iskoláiért. Népművelés 10. köt. 408. l.

S. J. Iskoláink felügyeletének reformja. Tanítók Lapja 11. sz.

— A népisk. szervezetről. Tanítók Lapja 41. sz.

Sárkány Lajos dr. Jelentés a református gimnáziumok 1908—9. évi állapotáról és működéséről. Reform. Szemle 15—18. sz.

Schöpflin Aladár. Új egyetemek. Nyugat II. 1043—1049. l. és Kultura 14. sz.

Schultz Arthur. Iskolaügyünk újjászervezésének alapkövetelményei. Ford. Takács Károly. — Ism. H. K. Népművelés 9. köt. 479. l.

Somogyi Béla. Adatok Magyarország népoktatásának egy évéről. Szocializmus IV. 164—168. l.

Spector. A tanfelügyelet reformja. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 46. sz.

Strateiu, J. Organizaţia noastră. Vatra Şcolara 97—101. l.

Sz. Reformmozgalom a polgári iskolában. Nemz. Népoktatás mutatv. sz.

Szabályzata, A budapesti királyi magyar tudomány-egyetem tanulmányi, fegyelmi és tandíj —. (Jóváhagyatott a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1891. évi 28,458. sz. a. kelt rendeletével.) (A módosító, kiegészítő, magyarázó vagy megszüntető intézkedések kivonatosan közöltetnek a rektori hivatal által). Ötödik, átdolgozott jegyzetes kiadás. Budapest. 1910. Egyet. ny. (8-r. 129 l.).

Szabályzata, A tiszai ág. hitv. ev. egyházkerület eperjesi kollegiumának szervezeti és kormányzati —. Eperjes, Kósch. Á. ny. 1910. (8-r. 17 l.).

Szabó Elemér. Hazai népoktatásunk fejlődésének főbb mozzanatai. Hevesm. Tanügy 1. sz.

Szabó Kálmán. Hospitálók — fővárosi gyakorló iskolák. Nemz. Iskola 18. sz.

Számborovszky Rezső. A tanítói özvegyek nyugdíja és az árvák ellátása. Népnevelő 48. sz.

Székely István. A rangsor. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 401—403. l.

Szenes Adolf. A Nagykikindán tervezett hétosztályú polgáriskola mezőgazdasági irányzattal. Polgárisk. Közl. 14—15. sz.

— Köteles-e az állami polgáriskolai tanár az országos nyugdíjalapba belépni. Közoktatás 3. sz.

Szervezeti szabályzata, a magyar királyi József-műegyetem —. Budapest, Lloyd ny. (1911.) (2-r. 59 l.).

Szigeti Rezső. Tanárok és hitoktatók. Nemz. Iskola 50. sz.

szky. A tanfelügyelők képzettsége. Pesti Hirlap 211. sz.

— Szolgálati szabályzata. — az ág. h. evang. tanítók Ev. Népiskola 321—325. l.

Szvoboda Ignácz. A népiskolák reformja. — Ism. Thaisz Lajos. Nógrádm. Tanügy. XI. 3—4. sz.

Szuszai Antal. Hivatalnok-e a tanító? Népnevelő 23. sz.

T. J. Az iskola autonómiája. Tanítók Lapja 7. sz.

Tanárság ügye. A magyar középiskolai —. Kiadja a II. országos középiskolai tanári kongresszus. Budapest, 1910. Athenæum. (16-r. 19 l.).

Tárcza Bertalan. Néhány szó a «Népoktatásügyi kérdések»-ről. Nevelés 27. évf. 6. sz.

Tas Ferenc. Egy nyolcosztályú polgáriskola. Polgárisk. Közl. 11. sz.

— Igazságtalan munkabeosztás. Polgárisk. Közl. 14. sz. (Az igazgatók és tanárok óraszámáról).

— Közönyösség a polgáriskolai státusban. Polgárisk. Közl. 7. sz.

— A polg. isk. tanárok fizetésrendezéséhez. Közoktatás 4. sz.

— Tiltakozás a külön igazgatói rangsor ellen. Közoktatás 2. sz.

Terray István. Az iskola felszerelése és az 1907. évi XXVII. t.-c. ide vonatkozó szabályai. Ev. Népiskola 144—150. l.

Tervezete, tiszai ág. hitv. ev. egyházkerület eperjesi kollégiumának szervezeti és kormányzati szabályzatának —. Eperjes, Kósch A. ny. 1910. (2-r. 17 l.).

Téthi József. A polgári iskolai tanárok. Nemz. Iskola 31. sz.

— A polgári-iskolai tanárok fizetésrendezése. Nemz. Iskola 7. sz.

Török Péter. Igazgatói értekezletek. Alföldi Népiskola 5. sz.

Urbányi József. Tanfelügyeletünkről. Népnevelő 37. sz.

Utasítás a községi iskolaszékek, valamint a községi elemi népiskolák tanítói, illetve igazgató-tanítói részére az 1868. évi XXXVIII. és az 1876. évi XXVIII. törvénycikkek végrehajtása tárgyában. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1902. évi október hó 21-én 44,246. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, Egyet. ny. 1910. (8-r. 124 l.) 1 K.

V. G. A vajudó polgári iskola. Népművelés 10. köt. 216. l. (A reform szükségességéről.)

Volenszky Gyula. Törekvéseink. Polgárisk. Közl. 1. sz. (A felsőpolgáriskola megvalósításáról.)

— Az 1907/8-ik tanévi miniszteri jelentés. Polgárisk. Közl. 5. sz.

Zahumenszky István. Mementó! Az állami elemi népiskolák gondnoksága és az állami elemi népiskolák tanítói, illetve igazgatótanítói számára az 1868. évi XXXVIII., 1876. évi XXVIII., 1907. évi XXVI. és az 1908. évi XLVI. törvénycikkek végrehajtása tárgyában a magyar kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1909. évi április hó 30-án 53,000. sz. alatt kelt rendelettel kiadott utasítás. naptári sorrendben összeállított teendőinek emlékeztetője és betűsoros tárgymutatója. Temesvár, 1910. Polatsek. (8-r. 72 l.)

Zigány Zoltán. Közoktatásunk perspektivái. Huszad. Század XXI. köt. 264—266. l.

Zilahi György. Iskoláink reformja a Tanácsban. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 125—129. l.

4. Tanító- és tanárképzés.

a) *Tanítóképzés.*

Az állami elemi népiskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek tanképesítő vizsgálati osztályzata. Magy. tanítóképző 358—371. l.

Barabás Endre. A tanítóképző-intézeti szociális irányú nevelés eszközei és módjai. Magy. Tanítóképző 196—206. l.

Baranyai Gyula. A polgári iskolák reformjához. A polg. isk. törvényjavaslat vázlata s a polg. isk. tanárképzés. IV. rész. Szeged, 1910. Várnay L. ny. (8. r. 25 l.)

Barcsa János dr. A tanítóképzés színvonalának emelése. Magy. Tanítóképző 4—8. l.

— A szociális képzés a tanítóképző-intézetben. Magy. Tanítóképző 323—324. l.

Benda Jenő dr. Állami tanítóképzés és népoktatás. Magy. Szövetség VII. 3. sz.

Biró Samu. A próbatanításokról. Izr. Tanügyi Értes. 2. sz.

Braunfeld Mór. A zsidó tanítóképzés néhány kérdése. Izr. Tanügyi Értes. 4. sz.

Dezső Lipót. A tanítóképzésről. Nevelés 27. évf. 3. sz. Bednár Lajos megjegyzése. U. o. 7. sz.

Ember Károly. Tanítóképesítés. Népnevelő 25. sz.

Gárdos Mór. A tanítási próbálkozásokról. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.

Gerencsér István dr. A tanítóképzés reformja. Család és Iskola 18—20. sz.

Havas István. A tanító. Népművelés 9. köt. 321—324. l. (A tanítóképzés reformjának szükségességéről.)

Hegedüs János. A mai tanítóképzés a nemzeti egység szolgálatában. Magy. Tanítóképző 378—382. l.

Iskruljev, Jov. Veřbaonica učiteskich skolu u Zomboru Skolski Glasnik 10. sz.

Juba Adolf dr. A tanító- és tanítónőképesítés új rendje. Nemz. Nőnevelés 323—328. l.

Keresztes Vencel. A tanítóképzés reformja. Alföldi Népisk. 3—5. sz.

Killyényi Erzsébet. A polgáriskolai tanárnők képzéséről. Polgárisk. Közl. 12. sz.

Krizsán Gábor dr. A tanítók osztályozása. Nemz. Iskola 11. sz.

Lechnitzky Gyula. Az új népiskolai tanterv s utasítás és a tanítóképzés. Magy. Tanítóképző 256—263. l.

Lind Gyula. Népiskolai adminisztráció a tanítóképzés szempontjából. Nemz. Iskola 13. sz.

Miskolczi. Az iparos-tanonciskolai tanítók képzéséről. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 42—43. sz.

Mohar József. Tanítóképzésünk továbbfejlesztésének útjai. Magy. Tanítóképző 550—558. l.

Novy Ferencz dr. Tanítójelölteink előadási készségének fejlesztése. Magy. Tanítóképző 249—255., 315—322., 383—400. l.

Oberth Ágoston. A tanítóképzőbe jelentkezők számának csökkenése. Magy. Tanítóképző 352—353. l.

Pataki Béla. A tanítóképző-intézeti tanárok 1900. évi közgyűlése. Népművelés 9. köt. 428—433. l.

Pataki János dr. Modern tanítók, modern tanfelügyelők. (A népoktatás állami ellenőrzésének gyakorlati elvei.) Nyitra, Huszár J. ny. 1910. (8-r. VI, 119 l. 1 lev.) 4 K. — Ism. Nemz. Népoktatás 21. sz.

Pesthy Jenő. A tanítói hivatás fontossága. Hontmegy. Népokt. 3. sz.

Petrássevich Pál. Teendőink a tanítóképzés terén. Eperjesi gör. kath. kántortanítóképző. 1909/10. értes. 3—44. l.

Reformok tanítóképzésünk terén. Reform. Szemle 24. sz.

Répay Dániel. A tanítónövendékek gyakorlati pedagógiai kiképzésének egységesítése. (Előadói javaslat.) Magy. Tanítóképző 121—144. l.

Rózsa Ignác. Miért sürgeti a tanítóság a tanítóképzés reformját? (Kivonat.) Közoktatás 8. sz.

S. Az állami tanító- és tanítónőképző-intézetek új képesítő-vizsgálati szabályzata. Magy. Tanítóképző 313—315. l.

S. B. A tanítók osztályozása. Tanítók Lapja 4. sz. (A tanító munkájának jellemzését fölöslegesnek tartja.)

Saskeőy József. A tanítók berendelése. Délvid. Tanügy. 3. sz. (A tanfelügyelőkhöz való berendelésről.)

— A magyar tanítók autonomiája. Délvid. Tanügy 1. sz.

Szabályzata, az állami elemi népiskolai tanító- és tanítóképző-intézetek tanképesítő-vizsgálati—. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1910. évi május hó 19-én 34,034. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, 1910. Egyet. ny. (4-r. 15 l.) 40 f.

A szociológia a tanítóképzőben. (Előadói javaslat.) Magy. Tanítóképző 67—71., 120., 193—196. l.

A tanítóképesítés új alakja. Népisk. Tanügy 22. sz.

A tanítóképző tanárjelöltek didaktikai kiképzéséről. Magy. Tanítóképző 585. l.

A tanképesítő vizsgálati s a rendtartási szabályzat. (A választmány javaslatai.) Magy. Tanítóképző 505—515. l.

Urbányi József. Kik akarják a tanítóképzés államosítását? Népisk. Tanügy 34. sz.

Vadász Lajos. Megjegyzések és reformeszmék a népiskolai nevelésügyet érintő néhány lényeges kérdésnek. *a)* A tanítóképzés reformja. Nógrádm. Tanügy XI. 1—4. sz.

Weszely Ödön. Szociológia a tanítóképzőben. Népművelés 9. köt. 449—454. l.

b) *Tanárképzés.*

Imre Sándor dr. A polgáriskolai tanárjelöltek pedagógiai tanulmányai. Polgárisk. Közl. 6., 7. sz.

Székely György dr. A polgáriskolai tanárképzésről. Polgárisk. Közl. 9. sz.

Volenszky Gyula. Tanárképzésünk fejlődése. Polgárisk. Közl. 2. sz.

X—Y. Árny és fény. (Egy kis adalék a mai tanárneveléshez.) Magy. Középiskola 427. l.

5. Testi nevelés.

Balázs Andor. Emberbaráti nevelőintézeteink testnevelésügye. Tornaügy 27. évf. 9., 10. sz.

Balogh Dénes. Az iskolai zászlóaljak fejlesztése. Alföldi Népisk. 5. sz.

Barbul Jenő. Az ifjúság katonai nevelése. A Cél 27—30., 102—105. l.

Bernáth János. A testnevelési kongresszus. Magy. Középiskola 29. l.

— Testi nevelés az iskolában és a családban. Budap. X. k. kőbányai főgimn. 1909/10. értes. 3—11. l.

— A svéd gimnasztika. Tornaügy 27. évf. 2—4. sz.

Bobek László. Az iskolai zászlóaljak. Népisk. Tanügy 7. sz. (Válaszol Nagy József Katonáskodás az iskolában című cikkére.)

K. Boér Zoltánné. A nép- és iskolai fürdőkről. Népművelés 10. köt. 275—277. l.

Bohn Ferenc. A katonai nevelés kérdése. Tornaügy 27. évf. 3. sz.

— A testnevelés a kultura szolgálatában. U. o. 7. sz.

— A testnevelés tanítása a középiskolában. U. o. 7., 8. sz.

— A testnevelés erkölcsi értéke. U. o. 14. sz.

Bolla Mihály. Rendszeresítsük a testedzést és testnevelést a műegyetemen. A műegyetemi oktatás reformja cím alatt a magyar mérnök és építész. egyl. 1910. évi febr. 25-én tartott egyetemes szakülésén előadta —. Mérnök egyl. heti értes. 10. sz. (Külön is 4-r. 5 l.)

Cromie, W. J. Az ifjúság és a Marathon-sport. — Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 89. l.

Csada Imre. A torna a fizikai oktatás szolgálatában. Magy. Tanítóképző 11—14. l.

Czerny Ad. Az orvos szerepe a gyermeknevelésben. — előadásai a boroszlói egyetemen. A második kiadás nyomán németből fordította Dr. John M. Károly. Budapest, Jókai ny. 1910. (8-r. 82 l.) — Ism. H. K. Népművelés 10. köt. 95. l.

Deutschländer Nándor. 2 percnyi tornázás az iskolákban. Tornaügy 27. évf. 9—12. sz.

Deutschländer, Ferdinand. Das Turnen in Ungarn. (Jahrbuh d. Turnkunst 1910. 161. l.)

Eperjesi Ferenc. A tornajátékok hatása a test és lélek egyenletes fejlesztésére. Kisküküllőmegy. Tanügy 7. sz.

Fiók Immánuel János. Eugenics. (Az Első Magyar Országos Testnevelési Kongresszusról.) Tanáregyl. Közl. 43. évf. 358—361. l.

Fisher Irving. A közfelelősség a csecsemők és gyermekek egészségeért. — Ism. dr. Pekár Károly. A gyermek 226—229. l.

Főjelentése, Az 1909. évi december hó 27—29. napjain Ő cs. és kir. fensége József főherceg úr fővédnöksége alatt Budapesten megtartott I. magyar országos testnevelési kongresszus — Sajtó alá rendezte Malecki Román. Kiadja a Magyar Országos Testnevelési kongresszus végrehajtó-bizottsága. Budapest, ifj. Kellner E. ny. (4-r. 4, 168 l.) 6 K.

Földváry Mihály. Katonásdi az iskolában. Kultura 10. sz.

— A tornatanárképzés reformjához. Tornaügy 27. évf. 14. sz.

Fometescu, Dr. I. Morburile coilidor carî cercetează şcoala. Educatorul 1. sz.

Gy. Gy. K. Néhány szó a tanszemélyzet feladatairól az iskolai egészségügy terén. Egészség 6. füz.

Gyulai Károly. A tanítással foglalkozók betegségeiről. Tanügyi Értesítő. (Besztercze.) 6. sz.

Halácsy Endre. A székesfővárosi polgáriskolák tornaünnepélye. Polgárisk. Közl. 12. sz.

Halász Zsigmond. Az első magyar országos testnevelési kongresszus. Prot. egyh. isk. lap 4—9. sz.

Hámos Nándor. A testi nevelés középiskoláinkban. (A mult iskolaévi értesítők alapján.) Magy. Középiskola 611—615. l.

Higiéne a népiskolában. Népművelés 10. köt. 472. l.

Homor Imre. A cigaretta. Kultura 5. sz. (A gyermekek dohányzása ellen.)

Horváth Károly. A betegségek és az iskola. Népművelés 11. köt. 179—181. l.

Iskolaegészségügyi kérdések. Népművelés 10. köt. 334—340. l.

Az iskola-orvosi intézmény szervezése a főváros elemi iskoláiban. Népművelés 9. köt. 23—30., 76—83. l.

Jablonkay Géza. Játék- és tornaórák. Népművelés 10. köt. 211—214. l.

Kálmán Elek. Polgáriskolák tornaversenye Szolnokon. Polgárisk. Közl. 12. sz.

Karafiáth Máriusz. A testi nevelés erkölcsi jelentősége. Magy. Tanítóképző 577—582. l.

Kmetykó János. Az ifjúsági testnevelés célja, jelene és jövője. Budapest, 1910. ifj. Kellner E. ny. (4.-r. 16 l.)

Koczián Lajos dr. A tanuló ifjúság testtani vizsgálata. (Anthropologiai tanulmány.) Máramarosszigeti r. k. főgimn. 1909/10 értes. 3—61. l.

Kriza Sándor. A néptanító küzdelme az alkoholizmus ellen. — Ism. Kertész József. Család és Iskola 4. sz.

László Gyula. Az ifjúság testi nevelése. Kolozsv. Hirl. 72—76. sz.

— A svéd tornarendszer. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 420—422. l.

M—r. A tornatanárok előképzettsége. Tornaügy 27. évf. 14. sz.

Megjegyzések a tesnevelési kongresszusról. *u.* Népművelés 9. köt. 58. l.

Michnay Gyula. A tornatanár-képzés reformja. Budap. Hirl. 185. sz.

Modern tornaoktatás. Tornaügy 27. évf. 9., 10., 14. sz.

Moskovitz Iván dr. Az ifjúság katonai nevelése. Kecskem. Lapok 135. sz.

Mosso Angelo. Az ifjúság testi nevelése. Ford. s bevezető tanul-

mánnyal ellátta Karafiáth Máriusz dr. Budapest 1910. Lampel R. (8-r.) 3 K. — Ism. Népművelés 11. köt. 238—242. l. — Dr. Juba Adolf. Magy. Pædag. 562—570. l. — Quint József. Magy. Tanítóképző 474—480. l.

Mosso Angelo. A katonai nevelés és az iskolai zászlóaljak. Ford. Dr. Karafiáth Máriusz. Népművelés 9. köt. 38—53. l.

Nádai Pál. Tánc és gimnasztika. Népművelés 9. köt. 147—151. l.

Nagy József. Katonáskodás az iskolában. Népisk. Tanügy 5. sz. — Matlák József megjegyzése. U. o. 6. sz.

Ottó József dr. Ifjúsági tornaversenyek. Magy. Középiskola 462—470. l.

Pataki Béla. Iskolaegészségügyi viszonyok — erdei üdülőtelepek. Népművelés 10. köt. 363—368. l.

Preiszner Péter. Kell-e osztályzat a tornából? Tanáregyl. Közl. 43. évf. 407—410. l.

— A svéd tornáról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 109—113. l.

— A svéd tornatanításról. Tornaügy 27. évf. 4—5. sz.

Rázsó Ferenc. A svéd tornáról. Tornaügy 27. évf. 9., 10. sz.

Rendszeresítsük a testedzést és testnevelést a műegyetemen. Tornaügy 27. évf. 15. sz.

Réthy Pál dr. Az ifjúsági tornaversenyek. Egyetértés 130. sz.

Rózsa Ede. A tanító felelőssége a tanulók épségeért. Izr. Tanügyi Értes. 8. sz.

Schiff Kálmán dr. A testi nevelésről. Budapesti Verő-leánynevelő 1909/10. értes. 18—20. l.

Schlögl Henrik. A tanuló ifjúság katonai kiképzése. Orsovai áll. polg. isk. 1969/10. értes. 14—17. l.

Schmidt Béla dr. Egészségtan a felső kereskedelmi iskolákban. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 281—285. l.

Schuschny Henrik dr. A testi nevelés esztétikája. Budap. V. ker. főreálisk. 1909/10. 10—19. l. és Alexander-Emlékkönyv. 587—594. l. (Külön is megjelent. 8-r. 8 l.)

— A torna igazi hivatása. Egészség 2. füz.

— Az első magyar országos testnevelési kongresszus. U. o. 2. füz.

Simon Gábor. Az iskolai céllövészet tanterve és a reá vonatkozó utasítások. Tornaügy 27. évf. 6., 7. sz.

Somogyi Béla. A gyermekek iskolai táplálása. Szocializmus IV. 260—266. l.

Stadelmann, Heinrich. Ärztlich-pædagogische Vorschule. 1909. — Ism. Gyulai Aladár. A gyermek 365—367. l.

Sulyok János (Lekcsei). Katonás nevelésről. Tornaügy 27. évf. 2. sz.

Székely Gyula. A tüdővésztől való óvakodásról a népiskolában. Tanügyi Tanácskozó 2. sz.

Szilágyi Lajos. Népiskola és egészségügy. Szilágyvárm. Tanügy 8. sz.

Tompa János dr. A közegészségügyi ismeretek terjesztése az iskolában. Család és Iskola 9—11. sz.

Törvényjavaslat «Országos Testnevelésügyi Tanács» szervezéséről és «Arszágos Testnevelési Alap» létesítéséről. Beadja a Magyar Országos Testnevelési Kongresszus végrehajtó-bizottsága. Budapest, ifj. Kellner E. ny. 1910. (4-r. 13. l.)

Tuszkai Ödön dr. Mentőőrségek és egészségügyi szolgálat a középiskolákban. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 371—374. l.

— Néhány szó a versenytornákról. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 294—296. l.

Viczián Antal ifj. Iskolai tanzászlóaljak. «Vármegye.» 1909. 20. sz. (Önállóan is 8-r. 8 l.). Árva 18., 19. sz. — Alföldi Népisk. 6., 7. sz.

Wackenheim F. L. Iskolásgyermekek tuberkulózisáról. — Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 221—223. l.

6. Kisdednevelés.

d. Az igazgató. Kisdednevelés 2. sz. (Járásköri felügyelőségekről.)

Angyal Malvin. Az óvodai ünnepélyekről. Kisdednevelés 11. sz.

Balga Zsuzsó. Mi volna a teendőnk? Kisdednevelés 1. sz.

Ballai Károly. A lőcsei kisdedóvói kiállítás tanulságai. Kisdednevelés 15. sz. Konderth Ottilia 17. sz. Ballai válasza. U. o. 19. sz. — Balga Zsuzsó. U. o. 20—22. sz. — Ballai K. Még egyszer a lőcsei kiállítás tanulságairól. U. o. 19. sz.

— A gyermektanulmányozás módszereiről. Kisdednevelés 20—24. sz.

— A kisdednevelő, mint népnevelő. Kisdednevelés 22. sz.

— Melyek a gyermek ösztönszerű munkái. Kisdednevelés 18. sz.

Barcsay Janka. A gyermekek erkölcsi nevelése a kisdedóvódában. Kisdednevelés 6., 8., 10. sz.

Bardócz Pál. Budapest székesfőváros óvónőinek fizetésrendezéséről U. o. 24. sz.

— A gyermekünnepélyekről. Kisdednevelés 9. sz.

— A kisdednevelés napirenden levő kérdései. Népművelés 9. kötet 205—207. l.

— A székesfőváros kisdedóvó-intézeteinek felügyelete. Kisdednevelés 23. sz.

Blasutigh Károly. A lőcsei kisdedóvói kiállítás. Kisdednevelés 6. sz. Pichler Ella. U. o. 7. sz. — H. U. o. 8. sz. — Torkos Gizella. U. o. 9. sz. — H. U. o. 10. sz.

Budapest székesfőváros kisdedóvó-intézetei 1893/4—1909/10. Budapest 1910. Székesfőv. ny. (8-r. 13 l.)

Csánki Mariska. Csoportokra osztás. Kisdednevelés 12. sz.

Csánki Mariska. Egyöntetű foglalkoztatási terv. Kisdednevelés 17. sz.

Csekeyné Répássy Ilona. Még egy szó a gyermekünnepélyekről. Kisdednevelés 12. sz.

Csengeiné Csengey Ilona. Helyzetünk javításáról. Kisdednevelés 9. sz.

Domokos Lászlóné. Gyermektanulmányozás a kisdedóvóban. Kisdednevelés 19. sz.

Drozdy Győző. A magyar óvónő. Kultura 8. sz.

Fenyő. Szakfelügyelet. Kisdednevelés 5. sz.

Forgách Julia. Melyik egyesületnek legyen az óvónő kötelezett tagja? Délvid. Tanügy 3. sz.

— Az óvodai ünnepélyekről. Kisdednevelés 13. sz.

Fülle Mária. Csoportokra osztás helyes-e az óvodában? Kisdednevelés 8. sz.

Gózon Aladárné. A lőcsei kisdedóvói kiállítás. Magy. Kisdednevelés 4. sz.

Gyulai Károly. A gyermekek szeszélyessége. Kisdednevelés 9. sz.

— A gyermekfürdő intézménye az óvodákban. Kisdednevelés 14. sz.

Halász Sarolta. Tájékoztató: a «Budapesti óvókör» a Lőcsén rendezett országos kisdedóvói kiállításon 66 székesfővárosi óvoda 4706 drb. munkájával vesz részt. Budapest, 1910. Székesfőv. ny. (8-r. 62 l., 1 lev.)

Hankovicsné. Csoportokra osztás. Kisdednevelés 3., 8. sz. (Ennek céljáról.)

Hüll Cili. Nemzetközi kisdedóvói kiállítás. Kisdednevelés 19. sz.

— A «Hull a hó» című vers betanítása a II-ik csoporttal, szemléltetés alapján. Kisdednevelés 23. sz.

— A testgyakorlat anyaga a kisdedóvó intézetekben. Kisdednevelés 14—19. sz. és Csáktornya, 1910. (8-r.) 50 fill. — Ism. *k.* Hevesm. Tanügy 11. sz.

Irinyi Sándorné. Verstanítás. (Rajzzal.) Kisdednevelés 1. sz.

Iris. Ki legyen az óvoda szakfelügyelője. Kisdednevelés 3. sz.

Ivkov Mladenné. Az árulkodásról. Kisdednevelés 2. sz.

K. Csoportokra osztás. Kisdednevelés 5. sz.

Kobány. A mi fizetésrendezésünk. Kisdednevelés 4. sz. — V. K. U. o. 5. sz. — X. U. o. 5. sz.— Ozirisz. U. o. 5. sz. — Mayercsák Vilma. Exlex és a mi fizetésrendezésünk. U. o. 7. sz. — Júlia. U. o. 10. sz. — Lakatosné Winkler Adél. Helyzetünk javításához. U. o. 12. sz.

Konderth, Ottilie. Landesausstellung für Kinderbewahrwesen in Leutschau. Schul- u. Kinderbote 15—16. sz.

Konecsny Irma. A mesélő babaszínház mint szórakoztató, foglalkoztató, nevelő eszköz az óvodában. A lőcsei országos ovodai kiállításon készített «Mesélő babaszínházának» kezelés és útmutatásaképen írta—. Vágsellye, 1910. (Galántai ny.) (16-r. 52 l.)

M. Az óvókiállítás praktikus szempontból. Szepesi Hirnök 27. sz.

Neumann Hilda. Az orvos szerepe a gyermeknevelésben. Kisdednevelés 12. sz.

Országos kiállításunk Lőcsén. Kisdednevelés 16—24. sz.

Pap H. Óvónők Otthona. Kisdednevelés 23. sz.

Rady Erzsébet. Szükségesek-e az ünnepélyek a kisdedóvodában? Beregmegy. Tanügy 9. sz.

Réthy Mariska. Van-e haszna az elemi iskolának abból, ha a gyermek óvodába jár? Hunyadvárm. Tanügy 3—4. sz.

Schödl Emma. Az első országos kisdedóvói kiállítás Lőcsén. Magy. Kisdednevelés 7. sz.

Somló Sándorné. A csoportokban való foglalkozásról. Kisdednevelés 4. sz.

Steiner R. Regina. Elmélkedés a szakfelügyeletről. Kisdednevelés 13. sz.

Stepanko Albert. Ex-lex és a mi fizetésemelésünk. Kisdednevelés 4. sz. — Kisdedóvásunk állapota 1908. évben. Kisdednevelés 13. sz.

Szabályzat a székesfőváros iskoláiban és kisdedóvóiban a fűtésnél és szellőztetésnél követendő eljárásról. Budapest, 1910. Székesfőv. ny. (8-r. 29 l., 1 lev.)

Szőke. A családi nevelés kongresszusa és a kisdedóvóintézetek. Kisdednevelés 18. sz.

Szőllősi Jenő. Az első országos kisdedóvói kiállítás. Kisdednevelés 15—16. sz. — Ranezay J. és Halmos A. Néhány szó Szőllősi Jenő úr cikkeihez. U. o. 21. sz. — Szőllősi Jenő. Még egynéhány szó. U. o. 22. sz.

Tóth Irma. A kisdedóvó-intézetek lőcsei kiállításáról. Család és Iskola 13. sz.

Utasítás a községi és állami kisdedóvodák és gyermekmenedékházak felügyelő-bizottságai (községi iskolaszékek és állami iskolai gondnokságok) számára a kisdedóvásról szóló 1891. évi XV. törvénycikk végrehajtása tárgyában. (Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1892. évi október hó 8-án 44,000 sz. alatt kelt rendeletével.) Budapest, 1910. Egyet. ny. (8-r. 83 l. 1 lev.) 70 f.

Völgyi L. Visszaemlékezéseim. A szabadkai belteri 4. köri óvoda megnyitásának 50 éves jubileumi ünnepélyén. Kisdednevelés 1. sz.

Wogner, Hans. Die Kindergärten der evang. Kirchengemeinde in Hermannstadt. Kirchl. Blättdr II. 22. sz.

Zay, Adele. Ein Wort an die Kindergärtnerinnen unserer Landeskirche. Schul-u. Kinderbote 21. sz. Konnerth Ottilie. U. o. 23. sz.

Zibaldné Támár Emma. Mely egyesületnek legyen kötelezett tagja az óvónő? Kisdednevelés 1. sz. — Szegfűné Goptsa Róza. Pappné Cs. Júlia. U. o. 3. sz. — H. U. o. 6. sz.

Zomboryné Urschitz Anna. Foglalkozás az óvodában. Család és Iskola 14., 15., 17. sz.

7. Nőnevelés.

Báthory Nándorné özv. Női kenyérkereső pályák. Népművelés 9. köt. 134—143. l.

Borostyányné Schnegon Vilma. Észrevételek a leánynevelés kérdéseknél. Hunyadvárm. Tanügy 9—11. sz.

Czenk. A nők neveléséről. Pesti Napló 175. sz.

Dános Árpád dr. A gyakorlati irányú nőnevelés. Budap. Verő-leánynevelő 1909/10. ért. 12—17. l.

Dittler Ida. A nő társadalmi önállósága. Család és Iskola 2—3. sz.

Dorcsák József. Álmok a női nevelésről. Népisk. Tanügy 30. sz.

Fehér Matild. Mely népiparok volnának a leányoknál a népiskolában a kézügyesítés tanítása alkalmából megalapozandók, az ismétlő iskolában tovább folytatandók, hogy később a nők számára életfenntartási eszközül szolgáljanak? Iskoláink 1—2. sz.

Fejes Áron. Leánynevelésünk. Reform. Szemle 33—35. sz.

Fischer-Colbrie Ágoston. Gazdasági nőnevelés és megélhetés. Kassa, 1910. Mildner F. (8-r. 17 l.) 60 f. — Ism. Nagyasszonyunk VII. évf. 3. sz.

Herodek Károly. Pünkösdi leány-tornaversenyek erkölcsi mérlege. Népnevelő 19. sz.

Hodder, J. D. Mit tegyünk a romlott leányokkal? — Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 266. l.

Janigáné Szakady Ilona özv. A vidéki tanítói leányinternátusok felállítása, különös tekintettel leányaink nevelésére. Beregmegy. Tanügy 1. sz.

Jukichi, Fukuzawa. Ein Wegweiser für moderne Frauen u. Mädchen. Übers. v. T. Tsuji. — Ism. Dr. Ágner Lajos. Magy. Pædag. 510. l.

K. A. Tanítónők a fiúiskolában. Népnevelő 31. sz.

Kepes Ilona dr. Leányvallomások. A Gyermek 150—156. l.

Kiegerl Boriska. Leányaink esztetikai neveléséről. Nyitrai r. k. felső leányisk. 1909/10. értes. 3—15. l.

Konczné Karácsony Ottilia. A magyar asszonyok nemzeti érzése. Nemz. Nőnevelés 140—148. l.

Kristóf György dr. Református leánynevelés. Reform. Szemle 32. sz.

Láng Ella. Egy híres női kertésziskola. Nemz. Nőnevelés 225—229. l.

Máthé Albert. A nőnevelésről. Hunyadvárm. Tanügy 1—4. sz. (Eleje a mult évi folyamban.)

Móritz Julia. A feminizmusról. Délvid. Tanügy 3—4. sz.

Nagy Géza (Szentgericei). A modern női nevelés. Aranyosvidék 53. sz.

Náray Aurél. A nőnevelésről. Brassói Lapok 67. sz.

Neumanné Haidvogel Paula. A leánynevelés gyakorlati iránya. Hunyadvárm. Tanügy 22—23. sz.

Oeschger Adél. A gyakorlati nevelés és háztartási szakoktatás leányiskoláinkban. Orsz. ág. tanáregyl. évkönyve 1909/10. 103—109. l.

Packi Miklós dr. Az egészségtan tanításának fontossága a leányiskolákban és a női képezdékben. Temesvár, 1910. Csanádegyh. ny. (8-r. 16 l.)

Pædagogus. A nőnevelés és a nőkérdés. Szepesi Hírnök 6. sz.

Poznan Jolán. Tiszteletbeli doktornők. Nemz. Nőnevelés 399—402. l.

Prohászka Ilona. Leányaink nevelése. Orsovai áll. polg. isk. 1909/10. értes. 7—13. l.

Radnóti Dezsőné. A jövő asszonya. Család és Iskola 5. sz.

Reisz Ilona. A tanítónő a patronage-munkásság szolgálatában. Népnevelő 41—42. sz.

Relković Mita. Hogyan lehetne összekapcsolni a polgárleányiskola, a német nyelvi gyakorlati és női kereskedelmi tanfolyam németnyelvi oktatását. Polgárisk. Közl. 1. sz.

— A polgári leányiskolák 1909-ben. Nemz. Nőnevelés 172—177., 230—237. l.

Rhédei János. Nőnevelési elvek. Székelyudvarh. polg. leányisk. 1909/10. értes. 3—8. l.

Sárossy Károlyné. Egy igaz magyar tanítónő életéből. (Dús Gáborné szül. Neuhausz Matild.) Nemz. Nőnevelés 153—157. l.

Schmidt Mária dr. Frauenbildung. Nemz. Nőnevelés 23—29., 89—93., 348—354. l.

Scholtz Margit. Leányegyesületek szervezése. Orsz. ág. tanáregyl. évkönyve 1009/10. 140—145. l.

Sebestyénné Stetina Ilona. A Mária Dorothea-egyesület. Nemz. Nőnevelés 199—210 l.

— Női életpályák. Nemz. Nőnevelés 9. köt. 58—66. l.

Staindlné Ludvig Mária. A leánynevelés reformjáról. Népművelés 10. köt. 11—14. l.

Szabályai, A «Miasszonyunk»-ról nevezett szegény iskolanővérek vezetése alatt álló kolozsvári róm. kath. elemi és polgári leányiskola — a növendékek és az iskola egészségének megóvására. Kolozsvár, 1910. Stief-ny. (8-r. 7 l.)

Székely Árpád. A nők az önálló életpályákon. Család és Iskola 5. sz.

Szigethy Karolina. Az Amizoni-intézet. Nemz. Nőnevelés 329—336. l.

— Gazdaságtan leányiskoláinkban. Nemz. Nőnevelés 450—454. l.

Tafferner Béla. A női kézimunka, mint a tanítónők jövedelmező mellékfoglalkozása. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 11. sz.

Tanítástery és a hozzávaló útmutatások Budapest székesfőváros általános irányú leányiparostanonciskolái számára. Budapest, 1910. Székesfőv. ny. (8-r. 48 l., 1 lev.)

Tanterve, A latin és görög szertartású római katholikus polgári leányiskolák—. A nagym. püspöki karnak 1909. nov. 17-én hozott határozata értelmében kiadja az országos kath. tanügyi tanács. Budapest, Szt. Istv.-T. 1900. (8-r. 39 l.) 60 f.

Tantervjavaslat a székesfővárosi községi polgári leányiskolák számára. (Az orsz. Polg. Iskolai Egyesület polg.-leányisk. bizottságának tervezete.) Polgárisk. Közl. 8. sz.

Végess Sándorné özv. A nőegyesületek feladatai a nők gazdasági képzése körül. Győr. Pannonia 1910. (8-r. 19 l.)

Záhorszky István. A kassai női gazdasági tanintézet szervezete és működése. Polgárisk. Közl. 17—18. sz. és Nemz. Nőnevelés 476—484. l.

Zelenka Jánosné özv. Veres Pálné és a magasabb nőnevelés. Polgárisk. Közl. 17—18. sz.

Zemplèni Gyuláné. A munkásasszony és a gyermekek védelme. Nemz. Nőnevelés 221—224. l.

8, Szakoktatás.

B. K. A felső kereskedelmi iskolák reformja. Pancsovai áll. felső keresk. isk. 1909/10. értes. 3—7. l.

Bertalan István. Bányászati szakiskoláink és a szociális tudományok. Bányász. és Kohász. Lapok. II. köt. 231. l.

Bihary István. Hogyan neveljünk magyar hadsereget? Iskoláink 3. sz. — *Lakatos Lajos.* Még egyszer «Hogyan neveljünk magyar hadsereget?» U. o. 4. sz.

Daxer György dr. Theologiai szakoktatásunk reformjához. Orsz. Ág. Tanáregyl. évkönyve 1909/10. 114—118. l.

Domány Gyula. A négyosztályú kereskedelmi iskola. Egyetértés 163. sz.

Elek Márton. Kereskedelmi iskoláink helyi viszonyairól. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 198—200. l.

Éltes Mátyás. A gyöngetehetségűek iparostanonciskolája. Népművelés 10. köt. 114—117. l.

Firbás Nándor. Az iparostanonciskolákról és annak tanítóiról. Polgárisk. Közl. 17—18. sz.

Fogl János. Népoktatási intézeteink a mezőgazdaság szolgálatában. Marosvásárhely, 1910. Kossuth-ny. (8-r. 26 l.) Megjelent a Székely Tanügy 5—6. sz.-ban és Áll. Népoktatás IV. évf. 3—8. sz. is.

Hauer Barna. A kereskedelmi iskolák reformjához. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 196. l.

Havas Miksa. A felső kereskedelmi iskolák élete az 1909—1910. évben. Budap. Hirl. 193. sz.

Homor Imre. Ipari nevelés. Kultura 8. sz.

K. Jónás Ödön. Néhány szó a műszaki nevelésről. Magyarország 124. sz.

Karch Kristóf. A nagy reform. IV. A kereskedelmi szaktárgyak helyzete az új tantervben. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 3—7. l.

— A kereskedelmi gyakorló iroda a négyéves felső kereskedelmi iskolában. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 356—364. l.

Károly Rezső. A gazdasági oktatás Magyarországon. 1909. Ism. Czetényi. Magy. Társ. Tud. Szemle 75—77. l.

L. Kiss Zoltán. Irányeszmék az iparostanonciskolák oktatására és nevelésére. Szilágy várm. Tanügy 1—6. sz.

Kiszely Árpád. A szatmári képző- és iparművészeti tanfolyam második tanéve. Rajzoktatás 288—293. l.

Kolb Lajos. A katonai szolgálatra előkészítő tanfolyamok és a polgáriskola. Polgárisk. Közl. 16. sz.

L. S. Tanítói állások az iparostanonciskolákban. Polgárisk. Közl. 9. sz.

Legeza Mihály. Az iparosképzés érdekében Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 14. sz.

Lind Gyula. A gazdasági ismétlő iskoláról. Délvid. Tanügy 10—11. sz.

Méhes Endre. A háziipar fejlesztése. Nevelés 27. évf. 6. sz.

Molin, R. S. Poziția învățătorului în armată. Educatorul 1. sz.

Mórocz Kálmán. Kereskedelmi szakoktatásunk egynémely szervi bajairól. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 54—58., 139—149. l. Demjén Elemér és Haller Barna válasza. U. o. 159—162. l. Mórocz K. észrevétele. 214—216. l.

Nagy Kálmán. A gazdasági népiskolák felügyelete. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 41. sz.

Oczvirk Nándor. A bányamérnöki szakoktatás reformja. Bányász. és Kohász. Lapok II. köt. 593. l.

Oeschger Adél. A gyakorlati nevelés és háztartási szakoktatás leányiskoláinkban. Aszódi ág. leánynevelő intézet. 1909/10. értes. 3—15. l.

Pfeiffer Anna. Iskolai kirándulások mezőgazdasági szempontból. Hunyadvárm. Tanügy 17. sz.

Rónai Sámuel. A vendéglői szakiskolákról. Nemz. Iskola 39. sz.

Rózsa Károly. Az iparostanonciskolai tanítók képesítése. Áll. Népoktatás III. évf. 9—11. sz.

Ruszinkó Antal. Javaslat a népgazdasági oktatás szervezéséről. Balassagyarmat, 1910. Hollósy G.-ny. (8-r. 16 l.)

Ruzsinszky László. Néhány szó a gazdasági tanfolyamokról. Népnevelő 41. sz.

Salgó Béla. A kettős könyvvitel módszeres tanítása. Methodikai tanulmány. Budapest, 1910. Lampel R. (8-r. 55 l.) 1 k. 20 f.

Szegfü Sándor. A gazdasági ismétlőiskolák. Nemz. Népmüvelés 27. sz.

Szervezete, Az iparostanonciskolák —. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1893-ik évi augusztus hó 31-ik napján 33,564. szám alatt kelt rendeletével. Budapest, 1910. Egyet. ny. (8.-r. 39 l.) 40 f.

Szervezete, A kereskedelmi szaktanfolyamok — és tanterve. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1910. évi május hó 28-án 40,988. sz. alatt kelt rendeletével, a kereskedelemügyi m. kir. miniszter hozzájárulása mellett. Budapest, 1910. Egyet. ny. (4-r. 8 l.) 16 f.

Szervezete, A székesfővárosi iparostanonciskolák —. Budapest, 1910. Székesfőv. ny. (8-r. 20 l.)

Szőke Béla. A felső kereskedelmi iskolák rendtartási szabályzatának kiegészítéséről. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 396—401. l.

Tanítástery és a hozzávaló útmutatások Budapest székesfőváros szakirányú fiú-iparostanonciskolái számára. I—V. rész. Budapest, 1910. Székesfőv. ny. (8-r. 60 l., 1 lev.; 8 l., 35 l.)

Tantossy József dr. Nyomdászati tanfolyam munkái. Rajzoktatás 181—186. l.

Türy Mariska. Az ármentesítés ismertetése az iskolában. Tóth Sándor igazgató-főmérnök adatai alapján tanításra alkalmazta —. Sátoraljaujhely, 1910. Zemplén ny. (8-r. 16. l.)

Vida Gyula. A tanítási idő az iparostanonciskolában. Népmüvelés 9. köt. 129—133. l.

Werknerné Longhy Irma özv. Miért nincs elég képzett iparosunk? Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 17. sz.

9. Gyógypædagógia.

Amman. Beszélő süket. (Surdus loquens.) Ford. Szabó Imre. Magy. Gyógypedag. 193—203., 225—235., 267—277., 291—303., 361—377. l.

Ardelean, Ioan. La şcoala surdo-muţilor din Arad. Biserica şi şcoala 10. sz.

b. g. Gyengetehetségü gyermekek tanítása Svájcban. Népmüvelés 10. köt. 62. l.

B. V. Látogatás az ideges gyermekek intézetében. Pesti Hirl. 259. sz.

Berkes János. A gyógypedagógiai intézetek és növendékek számszerü adatai az 1909. év végén. Magy. Gyógypedag. 38. l.

Berkes János. Jelentés a gyógypedagógiai intézetek orsz. szaktanácsának 1909. évi működéséről és a gyógypedagógiai oktatásügy jelen állapotáról. Magy. gyógypedag. 7—12. l.

A dadogók és egyéb beszédhibában szenvedők oktatása. Nemz. Népoktatás 4—6., 8—16. sz.

Éltes Mátyás. Gyógypedagógia. Népnevelő 17. sz.

— Gyógypedagógusok. Népnevelő 24. sz.

Erika. Az imbecillek. Jásznagykunszolnokmegy. Népokt. 11. sz. (A kiegészítő iskoláról, amelybe valók a szellemi fogyatkozású gyermekek.)

Fejér Gyula dr. A gyengénlátogatók iskoláztatásáról. Magy. Gyógypedag. 110—113. l.

Freund Bernát. Felesleges a gyengeelméjűek methodusa a normális iskolában. Magy. Kisdednevelés 6. sz.

A gyengetehetségű gyermekek előkészítő oktatása. Magy. Gyógypedag. 78—82., 124—128., 137—143., 178—190. l.

Herodek Károly. A siketnéma és a vak gyermekek erkölcsi világa. Irta és az 1910-ik évi januáriusi nyilvános gyermektudományi értekezleten előadta —. (A Magyar Gyermektanulmányi Társaság füzetes vállalata. 2. füz.) Budapest, 1910. Ranschburg G. (8-r. 27 l.) 60 f.

— Vakok Közp. Könyvtára. Magy. Gyógypedag. 190—193. l.

— Képességek kiválása a vakoknál. Magy. Gyógypedag. 75—78. l.

— Gyengetehetségű gyermekek oktatása. Népnevelő 30. sz.

— Az érzékszervi fogyatékosok erkölcsi világa. A Gyermek 201—219. l.

Hudovernig Károly dr. Az idegbeteg gyermekek neveléséről. Ország-Világ 7. sz.

Ideges gyermekek nevelése. Népművelés 9 köt. 180. l.

Istenes Károly. A később (3 éves koron túl) megsiketültekről való gondoskodás. Magy. Gyógypedag. 13—22. l.

Juvanez Iréneusz. Ideges gyermekek elemi és középfokú állami intézete. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 139—144. l.

Kielhorn, H. Erziehung u. Unterricht schwachbefähigter Kinder. Halle. Ism. Fürj Pál. A Gyermek 36—38. l.

Kleitsch János. Renyheségre való hajlam a vakoknál. Magy. Gyógypedag. 40—54. l.

Lučinić, Stevan. Nervosa kod učitelja. Skolski Glasnik. 15. sz.

Lovács József. Adatok a vakok szegedi intézetének történetéhez. Magy. Gyógypedag. 159—161. l.

Major, Gustav. Die Erkennung u. Behandlung des jugendlichen Schwachsinns. 1910. — Ism. dr. Vértes József. A Gyermek 367—369. l.

Nagy Péter. A siketnémák oktatása. Tanügyi Értes. (Besztercze) XV. évf. 7. sz.

Nagy Péter. A siketnémák tanítási kötelezettségéről s a siketnémák intézeteinek anyagi ellátásáról. Magy. Gyógypedag. 217—222. l.

Nógrádi László dr. Az ideges és fejletlen gyermekek alsó- és középfokú állami gyógypedagógiai intézete. A Gyermek 92—98. l.

Répay Dániel. Az ideges és fejletlen gyermekek nevelése. Család és Iskola 11. sz.

Ritoók Emma dr. Gyöngetehetségű gyermekek színérzéke. A Gyermek 14—25. l.

Scholtz Lajos. A siketnémák tankötelezettsége és az intézetek fenntartása. Magy. Gyógypedag. 44—49., 262—267. l.

Szily Adolf dr. A vakoknak együttes tanítása látókkal. Magy. Gyógypedag. 105—110. l.

— A vakok központi könyvtára. Magy. Gyógypedag. 1—7. l.

Tömöry Jenő. A gyengetehetségű gyermekek oktatásáról. Tanítók Lapja 3—6. sz.

Vértes O. József dr. Ideges gyermekek iskolája. Az Ujság 175. sz.

Wallis. A beszéd- vagy hangképzés. (Sonorum Formatio). Latin eredetiből fordította Szabó Imre. Magy. Gyógypedag. 23—30., 54—60., 83—89., 113—124. l.

Wallis János dr. levele Beverly Tamás úrhoz a süketnémák oktatásának módszeréről. Ford. Szabó Imre. U. o. 149—158. l.

Zádor Endre. Klis Lajos jubileuma. Magy. Gyógypedag. 238—242. l.

— Beszédtanítás és reáloktatás. Magy. Gyógypedag. 143—146. l.

— Melyik osztályban tanítsuk meg a siketnémákat az írásra és olvasásra? U. o. 169—178. l.

10. Külföldi Tanügy,

Az angol iskola és ifjusága. Alkotmány 4. sz.

Az angol iskolák államosítása. Népművelés 10. köt. 321—326. l.

Az angol művészeti oktatás. Népművelés 11. köt. 336—340. l.

Antalffy Endre dr. Az iszlám iskolái. Uránia 121—127.

Aubermann Miklós. Hitoktatók legujabb fizetésrendezése Galiciában. Kath. Nevelés 33. l.

B. J. A svéd iskolák higienéje. Család és Iskola 7. sz.

Barand Margit. A japán nőnevelésről. A Nő 7. sz.

Barankay Lajos dr. Az irodalmi oktatás Németországban és nálunk. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 176—181. l.

Bardócz Pál. A pittsburgi óvóképző s mintaóvódája rajzkiállításáról. Kisdednevelés 3. sz.

Báthory Nándorné özv. Egy néger apostol. Népművelés 9. köt. 360—

368. l., 10. köt. 106—113. l. (Booker Washington a «Néger szabadiskola» alapítója.)

Báthory Nándorné özv. A japán nevelésről. Népművelés 11. köt. 13—19., 40—46. l.

Bátori Ferenc. Látogatásom a norvég, finn, svéd és dán felső kereskedelmi iskolákban. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 99—110. l.

Beier, Adolf. Die höheren Schulen in Preussen u. ihre Lehrer. 1909.— Ism. l. r. Magy. Középiskola 314. l.

Benoît-Lévy, Georges. L'enfant des cités-jardins. 1910. — Ism. Staindl. Népművelés 11. köt. 223. l.

Bilkei Ferenc. Az iskola Amerikában. Népnevelő 28. sz.

Birkás Géza. A párisi leány egyetem. Népművelés 9. köt. 239—241. l.

— Bulgária közoktatásügye. Népművelés 10. köt. 181—183. l.

— Egy amerikai pedagogus itélete az európai iskolákról. Népművelés 16. köt. 17. l.

— Külföldi női kertészeti iskolák. Népművelés 11. köt. 52—56. l.

Bolgár Elek. Szociálpedagógiai törekvések Svájcban. Népművelés 9. köt. 31—37. l.

Bornecque, Henri. Questions d'enseignement secondaire des garçons et des filles en Allemagne et en Autriche. — Ism. K. F. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 483—485. l.

Botbüntetés Angliában. Népművelés 10. köt. 281. l.

Bothár, Daniel. Aus einem alten Stammbuch. Zur Erinnerung an Schillers akademische Antrittsrede. Jahrb. f. Klass. Altert. u. Pædag. 26. Bd. 95—101. l.

Corbin, John. Which College for the boy. 1908. — Ism. B. R. Népművelés 9. köt. 222—224. l.

Comstock, A. A New-York Társaság munkássága a bűn megelőzésében és ennek a fiatalság erkölcsére való fontossága. Ism. dr. Pekár Károly. A Gyermek 229. l.

Curtis, H. S. A játék-tér mozgalom növekvése, jelen terjedelme és jövője Amerikában. Ism. dr. Pekár Károly A gyermek 161—165. l.

Cuvaj, Ant. Grada za povijest školstva kraljévina hrvatskei Slavonije. 1907/8. — Ism. Vugrincsics Ferenc. Magy Pædag. 94—98. l.

Cx. Németország gyógypedagógiai intézetei a brüsszeli világkiállításon. Magy. Gyógypedag. 235—237. l.

d. Ujabb mozgalmak a történelemtanítás terén. Magy. Középiskola 592. l. (Franciaországban.)

— A baccalaureatus mellőzésének kérdése Franciaországban. Magy. Középiskola 653. l.

Darázs. A német ifjúság állampolgári nevelése. A Cél 202. l.

Éltes Mátyás. A gyógypedagógusok wiesbadeni konferenciája. Népművelés 11. köt. 201—207. l.

Ente Jolán. A családi nevelésügyi kongresszus. (Brüsszel, 1910. aug. 21—25.) Nemz. Nőnevelés 319—322. l.

f. a. A porosz középiskoiai tanárok fizetése. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 101. l.

— Új tanárvizsgálati szabályzat Bajorországban. Magy. Középiskola 645—648. l.

Fehrentheil G. Henrik. Görögország középiskolái. Erzsébetváros, 1910. Szerző. (8-r. V, 62 l.) 1 K. 50 f.

Fest Sándor dr. Az amerikai középiskola. Az Ujság 294. sz.

Friedel, V. H. L'institution des assistants. 1909. Ism. dr. Nagy József «az idegen nemzetiségű nyelvtanárok intézménye» cimmel Magyar Pædag. 229—232. l.

Friml Aladár dr. Középiskolai tanárok szolgálati viszonyai a külföldön. Magy. Középiskola 437—446. l.

— Felsőbb leányoktatás Szászországban. Tanáregyl. Közl. 43. évf 340—342. l.

— Klasszikus és modern nyelvi irányzatok a britt középiskolákban. Magy. Középiskola 247—252. l.

Géresi Vendel. Nőművelés és feminizmus Norvégiában. Népművelés 11. köt. 381—392. l.

Gineverné Győry Ilona. Angol himzési tanfolyamok. Magy. Iparművészet 340—350. l.

— A londoni nemzeti nevelésügyi szövetség kongresszusa. Nemz. Nőnevelés 379—384. l.

— A szülők nemzeti nevelési egyesületéről. Nemz. Nőnevelés 51—57. l. (Az angol «Parents national educational union»-ról.)

— A «Scout» intézmény Angliában. Népművelés 11. köt. 172—175. l.

Girscht, Michael. Ein Ferienkurs in Jena. Schul- u. Kirchenbote 24. sz.

Gröber Vilma. A tudományos neveléstan Amerikában. A Gyermek 370—373. l. (Cameron E. H. cikkét ismerteti.)

Gyakorlati kisérletek a koedukációs iskolák szétválasztására. Magyar Középiskola 192. l. (Amerika).

Háda József. A határőrvidéki tanítók. Nemz. Iskola 28. sz.

Hearn Lafcadio. Jegyzetek egy japáni angol tanító naplójából. Ford. Kelen Margit. Népművelés 9. köt. 242—247., 273—280. l.

Hegedüs Izidor dr. A francia közoktatásügyi kormány új utasításai a modern nyelvek tanítását illetőleg. Tanáregyl. Közl. 43. évfolyam 262—264. l.

Herczka Gusztáv. Egy angol gyermekvédelmi törvényről. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.

Horváth Jenő dr. Angol közoktatásügyi tanulmányok. I. Ism. dr. Nógrádi László. Magy. Középiskola 103—106. l.

Horváth Károly dr. Népművelés Európa északi országaiban. Prot. Szemle 676—682. l.

Horváth Károly. A dán parasztegyetem. Népművelés 11. köt. 142/149. l.

A horvát tanítás-szabadság. Budap. Hirl. 130. sz.

I. S. Ipari foglalkozásra előkészítő iskola Helsinkiben. Népművelés 11. köt. 403—405. l.

Ispánovits Sándor. dr. Cygneus Uno. A finn népnevelés megteremtője. Nemz. Nőnevelés 455—457. l. és Népművelés 11. köt. 198/200 l.

— A X. északeurópai iskola-kongresszus. Népművelés 11. köt. 393/398. l.

kf. Az angol iskolák csődje. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 754—756. l.

— Katonai nevelés és céllövés Ausztriában. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 614. l.

K—n. Angolországi középiskolai igazgatók értekezlete. Magy. Pædag. 103. l.

— Antwerpen város pædagogiai laboratoriuma. Magy. Pædag. 178. l.

— Az anyanyelvi oktatás reformja Franciaországban. Magy. Pædag. 53. l.

— Diák-szervezetek az amerikai nagyvárosok középiskoláiban Magy. Pædag. 645. l.

— Együttes nevelés az Egyesült Államok iskoláiban. Magy. Pædag. 180. l.

— A felső népoktatás reformja Franciaországban. U. o. 105. l.

— Iskolalátogatás Franciaországban. Magy. Pædag. 105. l.

— Koedukáció Bádenben. Magy. Pædag. 102. l. és Népművelés 11. köt. 119. l.

— Középfokú gazdasági nevelés az Egyesült Államokban. Magyar Pædag. 105. l.

— Nevelésügyi mozgalmak Amerikában. Magy. Pædag. 355. l.

K—s. Latin iskolai dráma Amerikában. Magy. Középisk. 52—54. l.

Karl Lajos dr. Az új Sorbonne. Magy. Pædag. 598—605. l.

Karoliny Mihály. A porosz miniszteriumnak az iskolák megvizsgálására vonatkozó utasítása. Magy. Tanítóképző 400—404. l.

Kelemen Ignác. Középiskolai reform Olaszországban. Magy. Pædag. 492—496. l.

Kemény Ferenc. Testnevelési ankett Bécsben. Egészség 3—4. füz.

Keresztes Ede. Amerika tanítási rendszere. Pesti Napló 118. sz.

Knapp Nándor. Külföldi vallásoktatás. Kath. Nevelés 224—227., 270—273., 477—482. l.

Köhalmi Béla. A tanulók szellemi munkájának mérése a helsingforsi iskolákban. Népművelés 10. köt. 439—440. l.

Koller István. Jéna és a szünidei tanfolyamok. Család és Isk. 1—2. sz.

Koller István. A Jénai szünidei tanfolyamokról. Tanügyi Értes. (Beszterce.) 1. sz.

Középiskolai tanári fizetések a középeurópai államokban. Magyar Középiskola 590. l.

A közös nevelés Amerikában. Népművelés 11. köt. 118. l.

Králik Lajos. A «Boy-Scouts», az angolok legújabb ifjúsági egyesülete. Nagybecskereki közs. főgim. 1909/10. értes. 3—130. l.

Kremmer Dezső. Egy olasz mintaiskoláról. Népművel. 11. köt. 176/178. l.

Kunfalvi Rezső. Az érettségi vizsgák behozatala az Egyesült-Államok középiskoláiba. Magy. Középiskola 111. l.

A latin érettségi dolgozatok eredményének javulása Poroszországban. Magy. Középiskola 50—52. l.

Lebisch Lőrinc. «Le Chatelaine» nemzetközi tan- és nevelőintézet Genfben. Nemz. Népoktatás mutatv. sz.

Lechner László dr. Adatok az északamerikai Egyesült-Államok felsőbb tanintézeteinek ismeretéhez. Magy. Pædag. 479—491. l.

Leyrer Mátyás. Tanügyi mozgalmak. Magy. Tanítóképző 564—568. l. (Porosz, szász és bajor tanügyekről.)

— A tanítóképzés legújabb tanterve Lübekben. Magy. Tanítóképző 340—348. l.

Málnai Mihály dr. A skót tanítóképzés. Magyar Tanítóképző 568—574. l.

A második nemzetközi elemi iskolai kongresszus Párisban. Népművelés 10. köt. 406. l.

Matolcsy László dr. Tizenöt nap a német képzőkben. Magy. Tanítóképző 44—47., 95—98. l. Eleje a mult évi folyamban.

Migray József. A bécsi «Freie Schule». Népművelés 10. köt. 461/465. l.

— Uj világ felé. (Luis Rass, egy pædagógiai reformátor és egy nevelő intézet) Népművelés 9. köt. 393—401. l.

Müller, Wilhelm. Amerikanisches Volksbildungswesen. 1910. — Ism. *My.* Népművelés 11. köt. 32. l.

Mustó Béla. A svéd feministák és a nőművelés. Népművelés 9. köt. 296—306. l.

Nagy József dr. Anyanyelvi irásbeli dolgozatok a francia középiskolákban. Magy. Pædag. 618—620. l.

— Az anyanyelvi oktatás Franciaországban. Magy. Pædag. 346/348. l.— Az anyanyelvi oktatás válsága Franciaországban. U. o. 167—168. l.

— Az erkölcsi nevelés kérdése Franciaországban. Magyar Pædag. 500—505. l.

— A második francia szünidei tanulótelep Németországban. Magyar Pædag. 92. l.

— Svájc középoktatásának vázlatos áttekintése. Polgisk. Közl. 15. sz.

Oláh középiskolák Magyarországon. Pesti Hirl. 234. sz.

Orel Géza. A francia polgári fiúiskola. Népművelés 10. köt. 135—142., 165—170. l.

Ozorai Frigyes. A brüsszeli világkiállítás német iskolaügyi csoportja. Népművelés 10 köt. 358—362. l.

— Iskolaközség. Népművelés. 11. köt. 154. l. (külföldön).

— A jasznaja-polyanai iskola. Népművelés 11. köt. 295—303. l.

— A népművelés munkája Németországban. U. o. 10. köt. 308—310. l.

Pálos Ede. Az olasz rajztanárok szövetsége és szakközlönyük. Rajzoktatás 8—10. l.

— A rajzoktatás Olaszországban. U. o. 33—46. l.

— Az elemi és középfoku rajzoktatás Münchenben. Rajzoktatás 173—177., 254—264. l.

Pataki Béla. Egy charlottenburgi népiskola. Népművelés 10. köt. 303—307. l.

— A Gross-Lichterfelde-i reformiskola. Népművelés 10. köt. 237—243. l.

— A továbbképző-tankötelezettség Hamburgban. Népművelés 10. köt. 53. l.

Pekár Károly dr. A Clark-egyetemmel kapcsolatos gyermekintézet. A Gyermek 432—437. l.

— Az északamerikai Clark-egyetemen összegyűlt gyermekjóléti értekezlet előadásaiból. Ismerteti —. A Gyermek 25—35., 88—92., 161—168., 219—230. l.

— Gyermekek erkölcsi nevelése Amerikában. A Gyermek 449—453. l.

Philipp Kálmán dr. A direkt irányú nyelvtanítás mai állása Franciaországban. Magy. Pædag. 269—283. l.

— A direkt módszerről. (Egynéhány személyes franciaországi tapasztalat.) Tanáregyl. Közl. 43. évf. 165—168. l.

— Distribution de Prix. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 601—604. l.

— Az élő nyelvtanárok Franciaországban. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 524—526. l.

A pittsburgi középfokú kereskedelmi iskolák reformja. Magyar Pædag. 512—513. l.

Pivány Jenő. Kossuth és az amerikai iskolás gyermekek. Család és Iskola 13—15. sz.

Preiszner Péter. A svéd torna Franciaországban. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 427—428. l.

— A svéd torna Angliában. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 193. l.

Re. Új iskolatörvény Olaszországban. Népművelés 11. köt. 29. l.

Reformok a tanári szakvizsgálatok terén. Magy. Középiskola 514. l. (Németországban.)

Reitter Ferencné. Angol iskolák. Budap. VIII. ker. (Práter-u.) polg. leányisk. 1909/10. értes. 7—23. l.

Roth Fülöp. Szünidei közgazdasági tanfolyam Le Havreban. Keresk. Szakoktatás 18. évf. 89—96. l.

Rózsa Ede. Iskolaorvosok működése Berlinben. Népműv. 10. köt. 15. l.

— Szabad iskolaközség. Népművelés 11. köt. 150—152. l.

— Tanítói törekvések Németországban. Népművelés 9. köt. 307—309. l.

S. Tanfelügyelet Franciaországban. Nemz. Iskola 22. sz.

Schmidt Mária dr. Bulgária közoktatásügyéről. Nemzeti Nőnevelés 289—293. l.

Scorobeţiu, Tr. Scoala de Dumineca în biserica anglicană. Foaia Scolast. 14. sz.

Sós Ernő dr. A mathematika tanítása az osztrák tanítóképző-intézetekben. Magy. Tanítóképző 443—444. l.

Şpan, Dr. Petru. O şcoală dela sate în Germania. Vatra şcolară 93—95 l.

Stanje srpskich skola i učitelja u Turkoj Carevini. Skolski Glasnik 14., 18., 19. sz.

Sterner, Dr. Pavla. Današja javna nastava u Nemačkoj. Preveo Ahmes. Skolski Glasnik 1., 5., 6., 9. sz.

tj. Az 1910. évben tartandó francia nyelvi szünidei tanfolyamok. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 703—706. l.

ts. A román iskolák és tanítók helyzetéről. Hunyadvm. Tanügy 6., 7. sz.

A tanári foglalkozás államosítása Angliában. Magy. Középiskola 446—448. l.

Téri József dr. Az «Alliance Française» 1909. évi szünidei tanfolyama. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 190—192. l.

Tomasics bán és a horvát-szlavonországi magyar iskolák. Pesti Hirl. 251. sz.

Török Arthur dr. A népoktatásügy Bosznia-Hercegovinában. Magyar Pædag. 91. l.

Ujfalusi Ödön. A bécsi Zentral-Bibliothek. Népműv. 9. köt. 423—427. l.

(va.) A strassburgi német tanítógyűlés. Népműv. 10. köt. 177—180. l.

v. g. Elmélet és gyakorlat. Népművelés 9. köt. 473. l. (A ném büntetőtörvénykönyv tervezetnek a tanítók fegyelmi jogáról.)

V. S. Roosevelt mint népének nevelője. Népművelés 9. köt. 482—486. l.

Várnay S. Hogyan játszanak a kinai gyerekek? A Gyermek 54—59. l.

— Iskolai leányegyesületek Amerikában. Nemz. Nőnevelés 18—22. l.

— A newyorki népintézet. Szociálizmus IV. 410—413. l.

Varsányi Géza. Az angol iskolák az életre nevelnek. Népművelés 10. köt. 402—405. l.

— Német népiskolák. Népművelés 9. köt. 107—116. l.

— Német népművelési intézmények. Népművelés 9. köt. 230—238. l.

— Szellemi kultura Ausztráliában. Népművelés 10. köt. 272—274. l.

Vértesy Dezső. Középiskolai reformok Görögországban. Tanáregyl. Közl. 43. év. 336—340. l.

Wettstein, Dr. R. v. Der naturwissenschaftliche Unterricht an den österreichischen Mittelschule 1908. Ism. Kelemen Ignác. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 284. l.

11. Neveléstörténet.

Acsay Ferenc. A nemzeti elem az Árpádok művelődésében és iskolázásában. Pápa főisk. ny. 1910. (8-r. VII., 200 l.) 5 K. — Ism. y—n. Dunántuli Protest Lap 52. sz.

Alszeghy Zsolt dr. Jósika Miklós, a nevelő. Magy. Pædag. 287—291. l.

Antal Benedek. Nagyemberek — tanítóikról. 3. Deák Ferenc. Magy. Középiskola 20—23. l. — 4. Petőfi Sándor. U. o. 295—297. l. — 5. Gálos Rezső dr.: Bethlen Miklós. U. o. 478—481. l. — 6. Prónai Lajos: Arany János. U. o. 566—570. l. — Gálos Rezső: Kis János. U. o. 630—633. l.

Antal Géza dr. Emlékezés Váli Ferencre. Dunántuli Protest. Lap 41. sz.

Badics Ferenc dr. és *Kármán Mór dr.* Bartal Antal emlékezete. Budap. gyakorló főgimn. 1909/10. értes. 3—21. l.

Bagossy Bertalan. A Pázmány-konviktus története. Szatmári kath. főgimn. 1909/10. értes. 3—35. l.

Baky István. A gyönki ref. gimnázium áthelyezésének kérdéséhez. Prot. egyh. isk. Lap 51. sz.

Balogh Ferenc dr. Somogyi Gábor tanszék-alapító feletti emlékbeszéd az első 25 éves ünnepélyen 1908 november hó 6-án. Debreceni képes kalendáriom 1910. 66—74. l.

Barcsa János dr. A debreceni egyetem története. Debreceni képes kalendáriom 1910. 30—37. l.

— Tanügytörténeti és pædagógiai czikkek repertóriuma 1908-ig bezárólag. Prot. egyh. isk. Lap. 9., 14., 16. sz.

Barcsi József. Váli Ferenc életrajza. Dunántuli Protest. Lap 41. sz.

Békefi Remig dr. A káptalani iskolák története Magyarországon 1540-ig. Az Oltványi-jutalommal kitüntetett pályamű. Budap., 1910. Akadémia. (8-r. XXIX., 598 l.) 12 K. — Ism. B. J. Világ 89. sz. Dr. Dőry Ferenc. Magy. Középiskola 486—492. l. — Dudek. Religio 21. sz. — Dr. Erdélyi László. Századok 662—670. l. — h. r. Népnevelő 34. sz. — (hy.) Népművelés 10. köt. 190—192. l. — Dr. Lukcsics József. Kath. Szemle 785—789. l.

— Középkori iskolázás Magyarországon. Magy. Pædag. 193—208. l. (Részlet a «káptalani iskolák» műből.)

– A pécsi egyetem. 1909. — Ism. Šufflay Milán. Századok 64. l.

Bende János. Az őralja-boldogfalvi iskola története. Hunyadvárm. Tanügy 13. sz.

Bodnár Gáspár. Pázmány pædagógiája. Népnevelő 19. sz.

Bodnár György. Szatmárvármegye népoktatása 1910. — Ism. *i—s.* Tanügyi Értes. (Szatmár) 8. sz.

Boros György dr. Brassai tanárrá beigtatása 1837, március 2-án. Kolozsv. Hirl. 231. sz.

Bozsik Pál. Az egri papnevelés története a XVIII. században 1780-ig. Eger, érs. ny. 1910. (8-r. 217 l.)

Büchler Hugó. Tolsztoj pædagógiája. Népművelés 11. köt. 288—294. l.

Colțeŭ, Petru. O pagină din activitatea școlară a mitropolitului Andrei baron de Șaguna. Reuniun-învățător. 5. sz.

Contribuționi la istoria școalelor bănățene. Telegraf. Roman. 75., 76. sz.

Csekme Ferenc. Bethlen-főiskolai emlékek. (Szolgarendszer a mi időnkben.) Reform. Szemle 3., 4. sz.

Csermely Gyula dr. Edmondo de Amicis mint pædagógus. Szilágyság szept. 15. okt. 6.

Csurka István. A debreceni államilag segélyezett, községi iparostanonciskola története. (1795—1909.) Debrecen, 1910. Városi ny. (8-r. 73 l.)

Daday Dezső. A verbói polgári fiú- és leányiskola állapota. Nemzeti Népoktatás 1. sz.

Daxer György dr. A külföldi iskolalátogatás hatása a hazai protest. nevelésügy történetére. 1909. — Ism. Dr. Barcsa János. Magyar Pædag. 169—171. l.

Dorner János. Emlékbeszéd Halász Ferencről. Délvid. Tanügy 10. sz.

Dorogsághy Dénesné. Kiválóbb német tanítónők. Nemzeti Nőnevelés 338—344. l.

Drozdy Győző. Comenius. Kultura 12. sz.

Egy kassai tanuló levele 1702-ből. Közli Dr. Cz. A. Tört. Közlem. Abauj-Tornavm. multjából. I. 226. l.

Ember János. A pér-töltéstavi róm. kath. iskola. Dunánt. Hirl. 75. sz.

f. a. Jules Gautier előadása a középiskola multjáról és jövőjéről. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 579—581. l.

Farkasfalvi Imre id. A rimaszombati régi róm. kath. elemi iskoláról. Gömör-Kishont 43. sz.

Firu, Nicolae. Date și documente cu privire la istoricul școalelor române din Bihor. Arad, 1910. tipogr. diecez. (8-r. 146 l. 1 lev.) 2 K.

Friedreich Endre dr. A piarista iskola a XVII. században. Magyar Középiskola 327—334., 414—425. l.

Frühwirt Jenő dr. A gyönki gimnáziumnak Tamásiba leendő áthelye-

zése tárgyában 1910. julius 31-én tartott értekezleten előterjesztett emlékirat. Tamási, 1910. Jeruzsálem. E. ny. (2-r. 4 lev.)

Galgavölgyi. Alexy Lajos. Ev. Népiskola 221—225. l.

Gerencsér István dr. Emlékbeszéd dr. Kiss Aron felett. Magy. Tanítóképző 240—245. l.

— Apácai Cseri János emlékezete. Család és Iskola 1. sz.

Gj. Postanak skolska «Uredbe» od 1872: god. Skolski Glasnik 13., 16—19. sz.

100 godina iz života srpske pravosl. vel. gimnazije Novosadske. Ujvidéki szerb gimn. 1909/10. értes.

Göllner Károly. Elischer József. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 501. l.

Győrffy József. Halász Ferenc. (1849—1910.) Polgárisk. Közl. 14. sz.

Halász Ferenc. Nemz. Iskola 28. sz.

Hantos Gyula. Pestalozzi szociálpolitikája és pædagogiája. Család és Iskola 10. sz.

Hauszmann Alajos. A kir. József-műegyetem történet. Magyarország 124. sz.

Hellebrant Árpád. A magyar pædagogiai irodalom 1909-ben. Magy. Pædag. 366—464. l.

Heubaum Alfréd. Pestalozzi. 1910. — Ism. Teveli Mihály. Magy. Pædag. 570—574. l.

Horváth Cézár dr. Fehér Ipoly dr. Soproni kath. főgimn. 1909/10. értes. 3—15. l.

Horváth Gyula dr. Gyulai Pál, mint tanár. Magy. Pædag. 35—37. l.

Imre Sándor. Széchenyi és a népművelés. Népműv. IX. köt. 417—422. l.

Imre Sándor dr. Széchenyi és a nemzetnevelés. Család és Iskola 16—18. sz.

Iványi Béla dr. Eperjes szab. kir. város iskolaügye a középkorban. Magy. Középisk. 571—580., 624—629. l.

Joandrea, George. Primii şase ani din trecutul reuniunei noastre învăţătoreşti 1869—1874. Contribuţii istorice. Caransebes, 1910. tip. diecez. (8-r. 127 l.) 1 K 20.

Kaiblinger Fülöp dr. Brassai Sámuel nyelvtanítási reformja. Budapest, IV. ker. főreáliskola 1909/10. 5—47. l. — Ism. b. g. Népművelés 11. kötet 160. l. — Birkás Géza. Magyar Középiskola 497. lap.

Kálnay Nándor. Megemlékezés a 40 év előtti és az azutáni tanügyi állapotról. Nógrádmegy. Tanügy. XI. 5., 6. sz.

Karafiáth Márius. Egy múlt századbeli iskolamester. Magy. Tanítóképző 47—52. l., eleje a múlt évi folyamban.

Kármán, M. von. Denkschrift über die Erziehung der Herren Erzherzoge von Oesterreich. Abdruck aus den Pædagogischen Arbeiten

in systematischer Zusammenstellung. Budapest, 1910. Eggenberger. (8-r. 80 l.) 2 K.

Karsai Ervin. Dr. Stöhr Liard Antal. 1841—1909. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 103. l.

Kehrer Károly. Aradvármegye és Arad sz. kir. város népoktatásügye. 1895—1910-ig. Arad, 1910. Réthy L. és fia ny. (8-r. 296 l.) 6 K.

Kemény Lajos. Az oktatásügy története Kassán 1394—1599. Tört. Közlem. Abauj-Torna vm. multjából 81., 161., 233. l.

Kertész József. Brassai Sámuel didaktikai elvei. Család és Iskola. 16. sz.

Knopfler Sándor. Érdekes folyamodvány a sátoraljaújhelyi mintafőiskola ügyében. Magy. Zsidó Szemle 360—367. l.

Koller István. Darvin tanai és a pædagógia. Ev. Népisk. 234—241. l.

Kopffstein, Dr. Sigmund. Wilhelm Michaelis zum 5. Jahrestage seines Todes. (10. Jan. 1905.) Presb. Ztg. 10. sz.

Kornis Gyula dr. W. Rein. Magy. Középiskola. 557—561. l.

Kovács S. János dr. A biharvármegyei népnevelési egyesület huszonötéves története. Tiszántúl 105. sz.

Kováts Lajos. Alexandriai Kelemen pædagógiája. Bölcsészetdoktori értekezés. Budapest, Károlyi Gy. ny. 1910. (8-r. 40 l.)

Kövér Ilona. Emlékbeszéd Széchenyi István grófról. Tanítók Lapja 15. szám.

L. Kados Vince dr. Festetics György gróf plánuma fia neveléséről Magy. Középiskola 225—230. l.

Láng Margit. A Villa Imperiale úrnője. (Egy renaissance-kori női ideál.) Nemz. Nőnevelés 123—129. l. (Gonzaga Eleonóról.)

Liard, Louis. L'université de Paris. 1909. Ism. b. g. Népműv. II. k. 190. l.

Ling Péter Henrik és a svéd rendszer keletkezésének története. Ford. *U.* Tornaügy. 27. évf. 16—19. sz.

Magony József dr. A temesvári kegyestanítórendi főgimnázium története. Temesv. kegyr. főgim. 1909/10. értes. 13—32. l.

Matavovszky Béla. Emlékkönyv a breznóbányai állami elemi iskola új épületének felavatása alkalmából. Beszterczebánya, 1910. Machold ny. (8-r. 83 l.)

Miskolczy István dr. A piaristák 1753-i tanügyi reformtervezete. Magy. Középisk. 87—93. l.

Molnár Ferenc. A csákigorbói állami óvoda felavatása. Tanügyi Tanácskozó 5. sz.

Mureşan, Jacob. Scrisori de-ale vechilor nostri dascăli. Foaia scolast. 9. szám.

Nagy Vilmos. Dr. Barcsa János (1871—1910). Magyar Tanítóképző 522—525. l.

Orbók Loránd dr. A tanítás renaissancea. Budapest IV. ker. (váci u.) felső leányisk. 1909/10. értes. 5—10. l.

Ostojić, Tihomir. Osnovanje novosadske gimnazije, osvetlio novim archivskim Dokumentima. Letopis Matice Srpske. 265 knj. 48—79. l.

Ozorai Frigyes. Rein s a német iskolarendszer. Népművelés 11. köt. 78—84. l.

— Rein és a reformiskolák. Népművelés 11. köt. 114. l.

Pallós Albert. Széchenyi halálának ötvenedik évfordulóján. Beszéd. Család és Iskola 8. sz.

Pap Mózes. Visszapillantás a székelykeresztúri unitárius gimnázium multjára. (Dávid Ferenc vallásalapítónk emlékének.) Székelykeresztúri unit. gimn. 1909/10. értes. 3—18. l.

Parcsetich Vince. Széchenyi István gondolatai a nevelésről. Magyar Középiskola 201—204. l.

Prém Margit. A skót iskola. Nemz. Nőnevelés 345—347. l.

Proslava stogodisnjice srpska pravosl. vel. gimnazije u Novom Zadu, Držane 10. (23.) Junija. 1910. U. Novom Sadu, Gy. Ivković, 1910. (8-r. 54 l.)

Rácz Imre. Báró Brudern József, mint a hazai reális oktatás előmozdítója. Nevelés 27. évf. 3., 4. sz.

Révész Kálmán. A kassai református főiskola története. Felsőmagyarország 258. sz.

Rózsa Vitál. Fehér Ipoly emlékezete. Esztergomi főgimn. 1909/10. értes. 3—16. l.

Schwarz, S. Schulreformer der Gegenwart. 1. Heinrich Scharrelmann. Schul- u. Kirchenbote 7—9. sz. 2. *Hiemesch, V. H.* Berthold Otto. U. o. 10—13. sz. — 3. Dr. Ludwig Gurlitt. U. o. 18. szám. — 4. *Reimesch Friedr.* Dr. Ewald Hause. U. o. 19. sz.

Sille István. A kiskunfélegyházi városi kath. főgimnázium 100 éves története. Kiskunfélegyh. kath. főgimn. 1909/10. értes. 3—38. l.

Simcsó József. Az egri iparostanonciskola 25 éves története. Hevesm. Tanügy 1—2. sz.

Sipos Orbán. A biharvármegyei népnevelési egyesület története. Huszonötéves fennállása megünneplésének alkalmára. Nagyvárad, 1910. Láng J. ny. (8-r. 199 l.)

Spomenica o stogodisnjici srp. prav. vel. gimnazije u Novom Sadu. Ujvidék, Ivkovic ny. 1910. (8-r. 150 l.)

Spranger, Dr. Eduard. Wilhelm v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens. 1910. — Ism. Teveli Mihály. Magyar Pædagógia 631—634. l.

Stan, V. Un mare dascăl al neamului. Vatra Şcoloră 113—123. l. (Titu Maiorescu).

Stráner Vilmos. A tanszabadság a hazai protestáns főiskolákon a reformációtól korunkig. Felsőőr, 1910. Schodisch L. ny. (8-r. 33 l.)

Şuteu, Traian. Dascălul roman în scrierile lui Joan Agarbicean. Vatra Şcolara 10—28. l.

S. Szabó József. Egy régi rimaszombati professzor. Gömör-Kishont 23. sz. (Kétyi György).

Szabó Károly. Lessing mint pædagógus. Kispest, 1910. Fischhof ny. (8-r. 72 l.)

Szabó Mihály. A szentgyörgyi piarista kollégium története. (Művelődéstörténeti értekezések 38. sz.) Szeged. Endrényi L. ny. 1910. (8-r. 99 l.)

Szalay Imre. Visszaemlékezés Trefort Ágostonra. 1909. Ism. ks. Magy. Középiskola 37—40. l.

A székesfehérvári rendház és gimnázium. Fejérmegye. Napló 138. sz.

Szentirmai Imre dr. Győri diákélet. Magy. Középisk. 382—384. l.

Takáts Endre. A XX. század iskolái és tanítói. (Kivonat.) Dunántúli Közl. 132. sz.

Takáts Sándor. Szalai Barkóczy Krisztina. 1910. — Ism. Dr. Pekár Károly. Nemz. Nőnevelés 309—318. l.

Tanítórendjeink és a magyar iskolaügy. 7. A minoritarend a magyar középiskolákban. Dr. Monay Ferenc. Magyar Középiskola 1—15. l.

Tas József. Rein Jénában. Népművelés 11. köt. 85. l.

Teveli Mihály. Gœthe és Pestalozzi Magy. Pædag. 615—617. l.

Thomas, Karl. Dr. Franz Oberts Lebensbild. Schul- u. Kirchenbote 17., 18. sz.

Tóth Mike. A kalocsai kollégium ötven éve. 1910. Ism. Dudek. Religio 34. sz. — ms. Kath. Szemle 1024. l. — Tiszántúl 244. sz.

Vétsey Zsigmond. Oskola visitator Tiszteletes urak rövid utasítása. (1800-ból.) Prot. egyház és isk. Lap. 25. sz.

Vodráska Vencel. Adatok a fogarasi m. kir. állami főgimnázium történetéhez. (1898—1909.) Fogarasi állami főgimn. 1909/10. értes, 3—18. l.

Walter Gyula dr. Overberg Bernárd élete és működése. Kath. Nevelés 333—341., 369—389. l.

Weidmann Ádám. Rill József. (1839—1909.) Délvid. Tanügy. 1., 2. sz.

Weszely Ödön. Rein Vilmos. Népművelés 11. köt. 65—69. l.

Ziebert, Erich. Aus dem griechischen Schulwesen. 1909. Ism. Láng Margit. Egy. Philol. Közl. 597—602. l.

Zipernowszky Károlyné. Az emberszeretet nagy halottai. Nemz. Nőnevelés 467—471. l. (Nightingale Florence-ről).

12. Iskolán kívüli oktatás.

Albrecht István. A tanító az iskolán kívül. Nemz. Iskola 12. sz.

Ettenberger Sándor. Az analfabéta oktatás. Hontmegyei Népoktatás 3. sz.

France Anatole. A proletárok lelki művelése. Kultura 9. sz.

Füzesi Márton. Felnőttek oktatása. (Emberekről embereknek). Magy. Kisdednevelés 2—4. sz.

Holló Ferenc. Szociális nevelés városban és falun. Népnevelő 51. sz.

Horváth Károly. Népünk olvasmánya. Népművelés 9. köt. 487—491. l.

Ispánovits Sándor. Népegyetemek. Kultura 15. sz.

Jancsó Benedek. A magyar közművelődés és a középiskolai tanárság. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 15—23. l.

Knábel Vilmos. Nevelési tényezők a családon és iskolán kívül. Ev. Népiskola 8—10., 57—59., 79—81., 109—111., 137—139., 176—178. l.

Kováts Alajos. Az Erzsébet Népakadémia. Népművelés 11. kötet 33—39. l.

— A Szabad Lyceum, Népművelés 11. köt. 321—330. l.

Kovács Károly. Felnőttek oktatása. Kisküküllőmegy. Tanügy 5. sz.

Lynkeusz. Munkásgimnázium. Pesti Napló 236. sz.

Méhes Endre. Miként vihető keresztül iskolánkban a felnőttek oktatása? Nevelés 27. évf. 7. sz.

Munkásgimnáziumok szervező szabályzata és tanuló terve. (Uránia M. T. Egyesület.) Budapest, Hornyánszky ny. (8-r. 27 l.)

(oi.) A nép és a tudomány. Népművelés 10. köt. 57. l.

s. Kulturmunka a munkáslakás telepeken. Népművelés 9. köt. 377. l.

S—s. A kormány népművelő munkája 1908-ban. Népművelés 9. köt. 144—146. l.

Smeringa Géza. Felnőttek oktatásáról. Nemz. Népoktatás 22. sz.

Somogyi Béla. A falu kultúrája. Népművelés 10. köt. 70—77. l. (Falusi népművelés állapotáról).

A szabadgondolkodás irányeszméi és a tanítók. Délvid. Tanügy 11. sz.

A szabadoktatás országos szervezete. 1909. — Ism. ka. Magy. Középiskola 178—181. l.

Ujfalusi Ödön. A szabadoktatás országos szervezése. Népműv. 9. köt. 79—100. l.

U. S. Munkás- és népegyetemek. Népműv. 9. köt. 464—468. l.

Varga Jenő. A hetedik kerületi munkásgimnázium első évi tanfolyama. Népműv. 9. köt. 475. l.

Zomora Samu. A szabadgondolkozás irányeszméi és a tanítók. Népnevelő 35. sz.

13. Vegyes.

Balogh István. A tanítói közszellem pangása. Tanítók Lapja 10. sz.

Berkóczy Emil. A cigányiskolák jövője. Népisk. Tanügy 8. sz.

Bokor Miksa. Vándor diák. Izr. Tanügyi Értes. 6. sz.

(cf.) A tanító társadalmi munkássága. Jászkunszolnokmegy. Népoktatás 8. sz.

Csaka Endre. A tanítók egyenlősítéséről. Nemz. Iskola 7. sz.

Darvai (Bolgyó) Győző. Tanító-szanatóriumok. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 7. sz.

Dudás József. A magyar nyelv terjedésének akadályai. Nemz. Népokt. 1. sz.

Ember Gergely. Mit tehet a tanító a nép jólétének emelése érdekében. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 1. sz.

Endrei Ákos. A magyar tanárság testületi szelleme. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 23—28. l.

Farkas Pál dr. A márciusi eszmék és a békemozgalom. Nemz. Nőnevelés 120—122. l.

Gajdos János. A tanítói közszellem. Magy. Kisdednevelés 4. sz.

Gröber Vilma. Iskolareformálók szövetsége. A Gyermek 297—300. l.

Guzsvenitz János. Katholikus tanítói egyesületek és a Tanító Országos Szövetsége. Népnevelő 47. sz.

Hantos Gyula. A tanító egyénisége. Család és Iskola 15. sz.

Jehlicska Ferenc dr. Válhatik-e tanítóból nagy ember? Tanítók Évkönyve 1910/11. 79—84. l.

Kenedi Géza dr. A társadalmi együttélés. Nemz. Nőnevelés 41—50. l.

Klein Miklós. Mely módon lehetne az elemi népiskolában legkönnyebben magyarosítani? Délvid. Tanügy 4. sz. — Schmelczer Miklós. Hogyan lehetne a magyar nyelvet a legsikeresebben tanítani? (Válasz Klein M. cikkére). U. o. 9. sz.

Klemens, A. Die volkserzieherische Arbeit des ev. sächsischen Pfarrers. Kirchl. Blätter II. 10., 11., 15—18. sz.

Kováts Alajos. Az Eötvös-alap. Népművelés 11. köt 225—231. l.

Kratofil Dezső. A tordai Diákotthon. Polgárisk. Közl. 15. sz.

Krausz Jakab dr. A magyar néplélek problémája. Polgárisk. Közl. 1/11. sz.

Lugoşan, Nicolae. Din greşelile noastre. Foaia Scolast. 13. sz.

Madarász László. Tanügyi közszellem. Nemz. Iskola 22. sz.

Máday István dr. Gyermekek véleménye a háborúról. A Gyermek 329—344., 411—421. l.

Majláth Gusztáv Károly gr. A magyar tanítók. Tanítók Évkönyve 1910/11. 69—72. l.

Marikovszky Gyula. A tanítóság szociális tevékenysége. Székely Tanügy 1. sz.

Matlák József. Tanítók a parlamentben. Népisk. Tanügy 2. sz. Rövó Lajos megjegyzése. U. o. 2. sz.

Monoky Sándor. A költő, mint pædagógus. Tanügyi Ért. (Szatmár). 2. sz.

Nagy Lajos (Sassi). A tanító szociális tevékenysége. Népoktatás (Lugos) 15. évf. 3. sz.

N. Nemessányi Adél. Feladatainkról és azok megoldásáról. Polgárisk. Közl. 10. sz. (Az egyesületi élet körében működő bizottságok megalakításának szükségéről).

Osváth Albert. A nemzetiségi kérdés és tanító. Székely Tanügy 2—5. sz.

Paál István. Milyen legyen a tanító társadalmi élete, hogy a nép tiszteletét és szeretetét megnyerje s ezáltal magának tartós tekintélyt szerezzen? Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 25—27. sz.

Péter János dr. Tanítók jótékonysági intézményei. Tanítók Évkönyve 1910/11. 85—89. l.

Réti Zoltán. Nem olvasunk. Tanítótest. Értes. (Torda) 2. sz. (A tanítóság nem olvas).

Rózsa Ede. A tanító felelőssége. Népművelés 10. köt. 373—375. l.

Saguly József. Az evangélikus pædagógusok tömörülése. Ev. Népisk. 134—136. l.

Sinka Sándor. A középiskola és a közvélemény. Orsz. Ref. tanáregyl. 9. évkönyve 101—116. l. (A közvélemény iskola-ellenes hangulatáról és okairól.)

Stern Ábrahám. Gyermekeink veszedelme. Izr. Tanügy. Értes. 1. sz. (Az izr. Patronage intézmény szükségességéről).

Strewe Laura. A tanítónő és a házasság. Ford. Horváth Károly. Népművelés 10. köt. 341—344. l.

Stuckner János dr. A tanítói hivatás és az egyház. Népnevelő 19. sz.

Széchényi Sándor. Zászló az iskolában. Magy. Kisdednevelés 2. sz.

Takács Gyula. Országos magyar oktató-szövetség. Tanáregyl. Közl. 43. évf. 643—645. l.

Tarcsafalvi Albert. A tanítóegyesületek működése. Család és Iskola. 18. sz.

Tárcza Bertalan. A magyar tanítók országos egyesületéről. Nevelés 27. évf. 1. sz.

Urbányi C. József. Létesítsünk tanítói üdülőházakat. Tanítók Évkönyve 1910/11. 90—94. l.

V. S. A világbéke és a középiskola. Magyar Társadalom tud. Szemle 715—719. l.

Velker Lajos. A tanító otthon, az iskolában és a társadalmi életben. Heti Szemle (Szatmár) 28. sz.

Weidmann Ádám. Tanítóegyleti szövetség alakítására irányuló törekvések a multban. Délvid. Tanügy 10. sz.

Összeállította: HELLEBRANT ÁRPÁD.

XX. ÉVFOLYAM. 1911. OKTÓBER. 8. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

Dr FINÁCZY ERNŐ

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTI

Dr WESZELY ÖDÖN



BUDAPEST

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1911.

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

Krammer József: Az ismeretek tartósságának feltételei ... 446
Margitai József: A szlavóniai magyarok és a Julián-egyesületi iskolák 478

Kisebb közlemények.

Er. Gockler Lajos: Rein szemináriuma Jenában ... 489
Dr. Nagy József: A zene helye a középfokú oktatásban ... 495
Dr. Nagy József: Az ujságok és a nevelés ... 496
K. F. Magyar neveléstörténeti adatok ... 497

Irodalom.

Stanley Jevons: A logika elemei. Ism. **Bihari Ferenc** ... 500
Max Walter: Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Ism. **Téri József** ... 501
H. Korsch: Methodik des geographischen Unterrichts. Ism. **Dr. Horváth Károly** ... 504
E. Beke u. S. Mikola: Abhandlungen über die Reform des mathematischen Unterrichts in Ungarn. Ism. **Dr. Szücs Adolf** ... 505
G. Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation. Ism. **Dr. Endrei Gerzson** ... 508
Jakab Béla: Opitz Márton a gyulafehérvári Bethlen-iskolánál. Ism. **Teveli Mihály** ... 509
H. Rickert: Kulturwissenschaft u. Naturwissenschaft. Ism. **Téri József** 510
Wert der Theorie. Ism. **Dr. Nagy József** ... 511
Jules Dubois: Le problème pédagogique. Ism. **Dr. Nagy József** ... 512

Külföldi szemle.

Jogi oktatás egy gimnáziumban. — Szoktassuk az embereket az értékes irodalom olvasására! — Tanitóképző és tanfelügyelet. — Elemi iskola és szakképzés ... 514

Külföldi szaklapok ... 518

Vegyesek. A fényképek szerepe a történeti és földrajzi oktatásban. — Az élőnyelvek tanítása a felső osztályokban ... 624

Magyar Pædagogiai Társaság.

Felolvasó ülés 1911 május 20 ... 625
Hivatalos nyugtázás. Kérelem ... 628

A **Magyar Pædagogia** a *Magyar Paedagogiai Társaság* megbizásából 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 díjuk 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., Városmajor-u. 10.).
Titkár: Dr. Gyulai Ágost, áll. pæd. tanár (I., Budapest, Lógodi-utca 33.). Tagajánlásokat, kültagokat a titkárnál kell bejelenteni.
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.).

MAGY. AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

A **Franklin-Társulat** kiadásában **Budapesten** (IV., Egyetem-utcza 4. sz.) megjelent és minden könyvkereskedésben kapható:

Most jelent meg az

EGYETEMES IRODALOMTÖRTÉNET

(Szerkeszti **HEINRICH GUSZTÁV**)

NEGYEDIK KÖTETE:

AZ URAL-ALTAJIAK ÉS SZLÁVOK IRODALMA

26 műmelléklettel és 126 szövegképpel.

Ára félbőrkötésben 24 korona.

MŰVÉSZETI KÖNYVTÁR

Szerkeszti **K. LIPPICH ELEK dr.**

Legújabb kötete:

A FINNEK MŰVÉSZETE

ŐS IDŐKTŐL MAIG

Irta

ŐHQUIST JÁNOS.

157 szövegképpel és 22 műmelléklettel.

Ára díszes vászonkötésben 12 korona.

KÖLTŐK ÉS ÍRÓK

ÉLET- ÉS JELLEMRAJZOK AZ IRODALOM KÖRÉBŐL

A Kisfaludy-Társaság megbízásából szerkeszti

FERENCZI ZOLTÁN

Legújabb kötete:

GOETHE

Irta

BARABÁS ÁBEL

Ára díszes kartonkötésben 2 korona 50 fillér.

Földrajzi,
Történelmi,
Művészettörténeti,
Természetrajzi,
Technologiai,

Fizikai,
Kémiai,
Geometriai,
Rajzoktatási
stb.

tanszereknek

legmegbizhatóbb
első rangú beszerzési forrása
a

LAMPEL R.-féle
tanszerraktár
Budapest, VI., Andrássy-út 21.

A céget **a nm. m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter úr** 91443/1899. szám alatt kelt rendeletével az összes tanintézeteknek; **Budapest székesfőváros tanácsa** 43907—1899/VII. szám alatt kelt rendeletével a fővárosi összes tanintézeteknek **beszerzési forrásul ajánlotta.**

Árjegyzéket, költségvetést felszólításra készséggel küldünk.

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

Földrajzi,
Történelmi,
Művészettörténeti,
Természetrajzi,
Technologiai,

Fizikai,
Kémiai,
Geometriai,
Rajzoktatási
stb.

tanszereknek

legmegbizhatóbb
első rangú beszerzési forrása
a

LAMPEL R.-féle
tanszerraktár
Budapest, VI., Andrássy-út 21.

A céget a nm. m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter úr 91443/1899. szám alatt kelt rendeletével az összes tanintézeteknek; Budapest székesfőváros tanácsa 43907—1899/VII. szám alatt kelt rendeletével a fővárosi összes tanintézeteknek **beszerzési forrásul ajánlotta.**

Árjegyzékel, költségvetést felszólításra készséggel küldünk.

A magyar népművészet egyetlen nagyszabású munkája!

A MAGYAR NÉP MŰVÉSZETE

Számos szakértő és művész közreműködésével

Irta

MALONYAY DEZSŐ

III. KÖTET

A BALATONVIDÉKI MAGYAR PÁSZTORNÉP MŰVÉSZETE

Számos képpel, műmelléklettel és színes táblával.

Ára díszes bekötésben 24 K.

KÖLTŐK ÉS ÍRÓK

ÉLET- ÉS JELLEMRAJZOK AZ IRODALOM KÖRÉBŐL

A Kisfaludy-Társaság megbízásából szerkeszti

FERENCZI ZOLTÁN

Legújabb kötete:

GOETHE

Irta

BARABÁS ÁBEL

Ára díszes kartonkötésben 2 korona 50 fillér.

RÉGI MAGYAR KÖNYVTÁR

Szerkeszti: **HEINRICH GUSZTÁV.**

XXVI. *Szentjóbi Szabó László* költeményei. Életrajzi bevezetéssel és jegyzetekkel ellátva kiadta *Gálos Rezső.* _ _ _ _ **5 K.**

XXVII. *Magyari István.* Az országokban való sok romlásnak okairól. (Sárvár 1602.) Kiadta *Ferenczi Zoltán.* _ _ _ **5 K.**

A gyűjtemény teljes jegyzékét a kiadó kívánatra ingyen és bérmentve küldi.

Kapható:

Lampel R. könyvkereskedése (Wodianer F. és Fiai) r.-t.-nál

Budapest, VI., Andrássy-út 21. és minden könyvkereskedésben.

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

AZ ISMERETEK TARTÓSSÁGÁNAK FELTÉTELEI.

I.

A nevelő tanítás legfőbb célja kétségkívül a növendékek erkölcs és értelmi képzése. Szilárd erkölcsi jellem, értelmi önállóság és lankadatlan munkaképesség azok az ideálok, amelyek irányt szabnak hivatásunkból folyó működésünknek. Emellett azonban gondot kell fordítanunk arra is, hogy a növendékek tehetségükhöz képest — a főcél kockáztatása nélkül — elsajátítsák s egyúttal emlékezetökben meg is tartsák a tantervben megállapított ismereteket.

A német «einprägen» szóval fejezi ki a tanításnak azt a mozzanatát, amely kiválóképen az ismeretek tartósságának fokozására szolgál; magyarul talán *emlékezetbe vésésnek* mondhatnók. Magától értetődik, hogy az ismeretek elsajátítása és megtartása végett hasztalanul keresünk valami különleges eljárást, amely magában véve is célhoz vezetne. Mindenekfelett *jól kell tanítanunk*, a didaktika elveinek szigorú érvényesítésével, akkor kétségkívül jó szolgálatot tettünk az ismeretek megmaradásának is. S ha mindamellett célszerűnek mutatkozik, hogy a megtartás feltételeivel külön is foglalkozzunk, akkor ezzel csak azt akarjuk elérni, hogy a didaktikai elveken nyugvó tanítási eljárásból kiemeljük azokat a mozzanatokat, amelyekre nagyobb figyelmet kell fordítani, különös súlyt kell vetni a szóban forgó cél megvalósítása érdekében.

Az értelmi míveletekben csak azoknak a képzeteknek és képzetkomplexumoknak vesszük hasznát, melyeket a kellő alkalommal képesek vagyunk felujítani. Gondolatfolyamok megindítására és újabb képzetkomplexumok alkotására elengedhetetlen, hogy az ismeretek bizonyos mennyiségén föltétlenül uralkodjunk. Eszerint a tanuló is csak akkor lesz képes az asszociáció folyamatokra, amelyeken az összes értelmi míveletek alapszanak, ha a képzetek, fogalmak és asszociációk bizonyos mennyiségét a reprodukció képességével elsajátítja. De hogy a tanuló állandóan rendelkezzék a könnyen felujítható képzetek, fogalmak és asszociációk bizonyos mennyiségével, a tanítás folyamán egyúttal a kellő begyakorlásról s illetőleg az emlékezetben való megtartásról is kell gondoskodnunk.

A tapasztalat ugyanis arról tanúskodik, hogy csak az elfelejtésnek dolgozunk, ha a tárgyalt ismereteket kellőképen be nem gyakoroljuk s tartósságuk érdekében időközönként a megfelelő ismétlésekről nem gondoskodunk. E helyett azonban akárhány tanár egyre csak ismeretanyagot halmoz fel a tanulók fejében, nem gondolva meg azt, hogy mennyire örülhetne az év végén a tanulókkal együtt ő maga is, ha csak jelentékenyebb részét tudnák is alaposan az év folyamán eltárgyalt ismereteknek, s legalább főbb részeik maradnának meg azontúl is emlékezetökben az elfelejtés veszedelme nélkül. Az értelmi képzés szolgálatában álló tanítás tehát nem ejtheti el az ismeretek tartósságára való törekvést sem, mely az iskolai képzés sikerének egyik föltétele.

Az értelem míveletei tudvalevőleg az agykéreg neuronjaiban végbemenő változáshoz vannak kötve. A sok millió neuron között az ösvények nagy száma kínálkozik az újabb ingerületek számára; de hogy a készen álló pályák közül melyiken fognak ezek haladni, azt *begyakoroltságuknak* foka határozza meg. Nyilvánvaló tehát, hogy az újabb inger által okozott reakció azoktól a behatásoktól függ, melyek az illető egyénre már előzőleg gyakoroltattak; tehát észrevevéseinek és tapasztalatainak összességétől, vagyis egész multjától. Ennek az oka az idegállomány abbeli sajátságában rejlik, hogy 1. az ingerületek mind a dúc-sejtekben, mind idegösvényeiben bizonyos változást okoznak, melynek az ingerület megszüntével is valami nyoma marad s ezáltal a hasonló természetű újabb ingerületek számára könnyebben bejárhatóvá teszi az utat (anyagi diszpozició); 2. az egyidejüleg (avagy megközelítőleg egyidőben) keltett ingerületek egymással bizonyos kapcsolatba lépnek az agykéreg asszociációs mezején, úgyhogy bármelyiknek a tudatba való emelése legott felujítani képes a vele társult többi ingerületet is.

Kitűnik ebből, hogy az értelmi míveletek után a neuronokban megmaradó nyom annál erősebb, minél gyakrabban folyt le rövid időközökben az illető képzetfolyamat. Minden újabb ingerületre felújulnak az agykéreg asszociációs mezején a vele már előzőleg társult ingerületek, melyeknek nyomai ezáltal mind erősebbekké és a felujításra alkalmasabbakká lesznek. Innen van a begyakorlás jelentősége és a szokás hatalma.

Az emlékezet tehát az asszociáción alapul s lényegében nem más, mint bizonyos képzetkomplexumoknak az agykéregben megőrzött nyomok révén a felújításra való alkalmas volta.

Az a föltevés, hogy a gyermek emlékezete jobb, mint a felnőtteké, tévesnek bizonyult. Fokozatosan fejlődik az, kapcsolatban a felfogás fejlődésével. Biztossága a 25 éves korban kétszer akkora,

mint a 12 éves korban. A gyermekkorban való megbízhatatlansága kitűnik abból is, hogy megtévesztésre irányult kérdésekkel, sugalmazó szólásokkal a gyermek reprodukciói könnyen terelhetők téves irányba.

Köztudomású, hogy az emlékezet egy és ugyanazon egyénnél különböző erejű lehet a tárgyak, nevek, számok, alak, szín, hang stb. megtartására nézve, amire a tanulók megítélésénél ugyancsak tekintettel kell lennünk. Az emlézésnél megnyilvánuló egyéni sajátságok szerint megkülönböztetjük továbbá a látási, hallási, mozgási, a vegyes látás-hallási, látás-mozgási, hallás-mozgási és az egyenletes (v. határozatlan) tipust.

A tanulók felénél több tartozik a látási, a láthallási és a látásmozgási tipushoz; ellenben csak csekély számban vannak a tisztán hallási és a tisztán motorikus tipushoz tartozó tanulók. Az egyenletes tipusba pedig a tanulók harmadrésze sorozható. Nyilvánvaló tehát, hogy a tanítás sikerét az iskolában leginkább biztosítja a látás igénybevétele, amire a tanítási órán figyelemmel kell lennünk. (Szemléltetés! Sematikus rajzok. Kréta és fekete tábla.)

Fauth szerint a tanításban a megtartás fokozása végett az emlékezet három főtipusára kell tekintettel lennünk; ezek a mechanikai, a szemléleti és a fogalmi (értelmi vagy logikai) emlékezet.

Amíg a *mechanikai emlékezet* csak többszörös ismétlés útján éri el a hibátlan reprodukció képességét, addig az *értelmi emlékezet* aránylag gyorsan ér célt. Tartósság tekintetében szintén az értelmi emlékezet áll fölötte a mechanikainak. Mindamellett jó szolgálatot tesz a nevelő tanításban a mechanikai emlékezetnek a maga helyén való gyakorlása is. Így pl. az írás-, olvasás- és beszélőképesség jórészben az emlékezet gépies működésén alapulnak; s egyáltalában nagy a jelentősége a tanításban az érzékszervek és az idegösvények begyakorlását célzó gépies míveleteknek is.

A mechanikai emlékezetre nézve nagyon figyelemreméltó az a jelenség, hogy könnyen elveszíti biztosságát, amikor kétség, nyugtalanság vagy félelem hatása alatt áll. Innen van pl., hogy a középszerű tanuló kevesebb hibát ejt, ha nyugodtan írja le a tollbamondott szöveget, mint ha megfenyegetjük, hogy jól vigyázzon *erre* vagy *arra*, nehogy rosszul írja. (Pl. d, t, b, p). Ugyanez az oka annak is, hogy a gépiesen emlézö tanulók leckefelmondáskor az izgatottság következtében könnyen megakadnak. Épen azért óvakodnunk kellene attól, hogy leckefelmondáskor szigorú hangon szóljunk a felelőhöz. Ha netalán intésre vagy dorgálásra szorulna hanyagsága miatt, akkor várjunk vele addig, míg a tanuló a leckefelmondáson túl nem esett.

Érdekes jelenség, hogy valamely képzetkomplexum reprodukálása alkalmával olykor gátlólag lép közbe a gépies emlékezet az által, hogy valamelyik tagjával már előzőleg társult bizonyos másik képzetcsoport egynémely részletét ujítja fel; így pl. megesik, hogy a tanuló valamelyik költemény elmondása közben hirtelen átcsap egy másik költemény bizonyos versszakába; avagy olvasáskor, a módosított alak ellenére, olyan alakban olvas fel egy mondatot, amint azt már előzőleg olvasta volt.

Vannak tanulók, akik meglepő hűséggel tudnak számot adni szemléleteikről; ellenben mások szinte arra sem emlékeznek már, hogy valaha látták ezt vagy azt a dolgot. Így pl. előfordul, hogy egynémelyik tanuló bizonyos idő mulva egyáltalában nem emlékszik a fizikai vagy kémiai kisérletre, amelynek tanúja volt. Eszerint *szemléleti emlékezete* sincs minden tanulónak abban a mértékben kifejlődve, ahogy az kívánatos lenne. Ez a tény arra kötelez bennünket, hogy a szemléltetést is meg kell ujítani, ahányszor csak lehet. (Feleltetéskor, ismétlés alkalmával.)

Ugyancsak különböző erejű a tanulók *fogalmi emlékezete*. Innen van, hogy egyes tanulóknak jó az emlékezetük az ok és okozati összefüggések, a szabályok és törvények elsajátításában; mások pedig alig képesek azokat megtanulni.

Egyáltalában az a jelenség, hogy egyes tanulóknak jó az emlékezetük a geometriában, másoknak az algebrában; hogy egynémelyek a történelmi események megtartásával, mások a neveknek és számoknak emlékezetével tűnnek ki; hogy kitűnő fejszámolók mellett vannak olyanok, akik csakis írásbeli számolásra képesek: mind az emlékezet különböző tipusaira vezethető vissza. Innen van az is, hogy egyes tanulók jó előmenetelt tanusítanak az idegen nyelvek tanulásában, ha a direkt módszert követik az iskolában, kombinálva tárgyak és képek szemléletével (szemléleti tipus); ellenben mások többre mennének az olvasmányokkal kapcsolatos grammatikai tanítással (fogalmi tipus). Nyilvánvaló tehát, hogy csak közepes népességű osztályokban is lehetetlen célt érni valamely idegen nyelv tanításában a direkt módszerrel *magával;* ügyesen kombinálni kell itt az olvasmányon alapuló *alkalmazott* grammatikai tanítást a direkt módszernek ilymódon értékesíthető mozzanataival. (Folyton az idegen nyelvet kell használni, tárgy- és képszemlélet alapján sajátítandó el a szóanyag nagy része, beszédgyakorlatok mind a szemlélettel, mind az olvasmánnyal kapcsolatosan.)

Valamint a növendékek felfogó képességére, úgy az emlékezeti tipusokban mutatkozó egyéni különbségekre is tekintettel kell lennünk a tanításban. Egyáltalában figyelemre méltók az iskolában a

növendékek lelki világában megnyilvánuló individuális sajátságok; ezek szerint az emlékezeti tipusokhoz hasonlóan megkülönböztetjük még: a figyelem, fantázia, energia (munkaképesség), önállóság, sugalmazhatóság stb. kisebb-nagyobb fokát feltüntető tipusokat. Mindezekkel érdemes volna külön-külön foglalkozni. Ezúttal csak annyit jegyzek még meg, hogy az egyes tipusokra jellemző sajátságok foka egy és ugyanazon egyénnél is az életkorral bizonyos hullámzásoknak van alávetve.

Dörpfeld a tárgyalt anyag emlékezetbe vésésének két faját különbözteti meg; az egyik az elsajátítandó képzetkomplexumoknál a *belső* vagy *értelmi* asszociációt érvényesíti, ellenben a másik inkább a kontiguitásra, azaz a külső asszociációra támaszkodik. Az előbbi az *értelmi*, az utóbbi a *gépies* tanulás. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy azért a gépies tanulásnak is *tudatosnak* kell lennie, miután a megértés, a belső összefüggésnek a tudatba való emelése, a tanulás elengedhetetlen föltétele. A különbség abban áll, hogy a *gépies tanulásnál* a központi idegrendszer kommisszuráinak kellő begyakorlása folytán a képzetsorok egyes tagjai oly szoros kapcsolatba lépnek egymással, hogy a sor szélső tagjai gépiesen emelik a tudatba a többi tagokat, s illetőleg az egyik sor vagy komplexum a másikat. Ellenben az *értelmi* vagy *fogalmi tanulásnál* a felujítás tényezője a fogalmak tartalmán alapuló belső vagy értelmi összefüggés.

Fauth azonkívül még a *szemléleti elsajátításmódot* (emlékezetbe vésést) különbözteti meg; ez érvényesül pl. akkor, amikor Európa térképéről az egyes országok, hegy- és vízrendszerek stb. a szemléletnek többszöri megismétlődése folytán vésődnek az emlékezetbe. Ilyenkor az egyes, megismétlődő szemléleteknek összefüggő egészbe való összekapcsolása révén sajátítja el a tanuló Európa térképét a maga egészében. A fogalmi betanulásnál pl. egyes példamondatok szolgálnak bizonyos szabálynak, törvényszerűségnek elsajátítására; ilyenkor az emlékezetbe vésés egyes különös esetek adatait kapcsolja össze fogalommá s illetőleg fogalmak komplexumává.

Nyilvánvaló, hogy az iskolában, a körülményekhez képest, az emlékezetbe vésés mindegyik fajának kell érvényesülnie, még pedig a tárgy anyagának természete szerint akár magában, akár kombinálva s egymást támogatva. Rendesen szemléletből, észlelésből, konkrét esetből kiindulva, egybevetés és elvonás révén jutnak a növendékek a fogalom, szabály, törvényszerűség elsajátítására. Tartósságának biztosítására szolgál azután az asszociációs ösvények kellő begyakorlása a tanítás anyagának a didaktika elvei szerint való feldolgozása útján.

Figyelemreméltó, hogy kísérletek és tapasztalatok egybehangzó tanúsága szerint az *aktiv figyelem*, mely az emlékezetbe vésésnél nagy

szerepet játszik, periodikus ingadozásoknak van alávetve; azaz teljesen eltekintve a rája ható esetleges körülmények által okozott változásoktól, már természeténél fogva is szabályszerű hullámzást mutat, t. i. bizonyos időközökben való emelkedést és esést. Ez a hullámzás nemcsak évi, évszakonkénti, hónapokra vagy hetekre terjedő, hanem egyúttal naponkénti és óránkénti emelkedést és esést, sőt az egyes órákon belül még a percek folyamán is bizonyos ingadozást mutat. Németországi tapasztalatok szerint a nap folyamán ½9 óra tájban, a hónapokat tekintve pedig márciusban legnagyobb, ellenben áprilisban, júliusban és októberben legkisebb a figyelő képesség. Hogy a faji jelleg, az éghajlat, az iskola levegője, az osztály hőmérséklete, a tanítás és a környezet különböző viszonyai mellett magának a növendéknek kora, testi állapota s egyáltalában a testi-lelki élet feltételei mind befolyással vannak a figyelem fokára, azt sohasem szabad szem elől téveszteni.

II.

A lélektani elemzés és a tapasztalás egyaránt arra utalnak, hogy az ismeretek tartósságának elengedhetetlen tényezője a *begyakorlás*. Legkönnyebben valósítható ez meg a nyelvtanításban és a mennyiségtanban, ahol a tanultaknak ismételt felujítása és újabb egységekbe, sorokba, csoportokba való egybekapcsolása, valamint feladatokban való alkalmazása úgyszólván napirenden van. A többi tárgy tanításánál a begyakorlás érvényesítése már nem olyan könnyű dolog; azért ezeknél különös figyelmet kell fordítani az emlékezetben való megtartás előmozdítására. Erre szolgálnak az organikus-genetikus kapcsolatok, az anyag tárgyalásában a belső összefüggés érvényesítése, nemkülönben a különböző tárgyakban bizonyos részek kapcsolata, kölcsönös összefüggése. Ilyenek pl. az idegen nyelv kapcsolata a magyar nyelvvel; a történelem a földrajzzal, a földrajz a természetrajzzal, a mennyiségtan a reáliákkal stb. Nagy hasznára lenne a tanítás sikerének, ha az egyes szaktanárok tüzetesen foglalkoznának ezzel a kérdéssel s azután már a részletes tanmenetben jelölnék meg a kapcsolatokat, hogy következetes érvényesítésöket biztosítsák. A tanuló híjával van ama képességnek, hogy a különböző gondolatköröket összekapcsolja, az egymással vonatkozásban álló dolgok összefüggését fölismerje. Koncentráló képességét tehát támogatnunk és fejlesztenünk kell. Jól mondja *Münch*, hogy a jövő pædagógiájának elsőrendű feladata a koncentráció megvalósítása. «Die Pädagogik muss die Fugen kennen, in denen sich das menschliche Wissen berührt; denn sie ist nicht nur für den Stoff, sondern auch für seine Fügung verantwortlich. Sie soll bei dem berechtigten Streben

nach Vielseitigkeit stets Sorge tragen, dass darunter die Persönlichkeit des Zöglings nicht leide; nun die Persönlichkeit beruht auf Einheit das Bewustseins, die gestört wird, wenn der Geist durch zusammenhangloses Allerlei getrieben wird, und sich unverbundene Vorstellungsmassen nebeneinander in ihm lagern.»

Az ismeretek tartósságának hathatós tényezői az *immanens* és *a rekurráló ismétlések*. Valahányszor a tanításban olyan anyagrészlet kerül sorra, amely kapcsolatba hozható a már elsajátítottak valamelyik részével, akkor ezt fel kell újítani. Kétségtelen, hogy ilyen vonatkozások, utalások, párhuzamok érvényesítésére gondja van a tanárnak; a siker biztosítása végett azonban szükséges, hogy *tervszerűen* alkalmazza az ilyen kapcsolatokat s egyúttal annyi időt fordítson rájuk, amennyi a felujításra elengedhetetlen. Aki a részletes tanmenet kidolgozásánál ügyet vet erre a követelményre, az akárhány olyan kapcsolatot fog találni, amely határozott tervszerűség hiányában esetleg szóba sem kerülne. Egyáltalában szükség van ilyen rekurráló ismétlésre mindannyiszor, valahányszor hézag mutatkozik az ismeretelemek lényeges részeiben. Mert ahány hézag van a tanuló ismeretében, annyi a holt pont értelmi míveleteiben. Rajta kell hát lennünk, hogy a tanuló ilyenektől megóvassék. A tanár egyik elengedhetetlen feladata, hogy az elsajátított ismeretek lényeges részeit tekintve, gondosan őrködjék a tanuló ismeretkészlete fölött, úgy hogy az organizált ismeretek összefüggő sorait megóvja a szétbomlástól. Evégből a fokozatos haladás mellett sohasem szabad megfeledkeznünk a soron levő anyaggal vonatkozásban levő régebbi ismeretek tervszerű felujításáról, hogy a növendék tudása — legalább a lényeges dolgokban — állandóan hézagtalanul teljes legyen.

Bizonyos tanítási egységek elvégeztével azután helyénvaló az illető egységhez tartozó egész anyagra kiterjeszkedő ismétlés. Erre az *időközi ismétlésre* ugyancsak már a részletes tanmenet megállapításánál kell számbavenni a megfelelő óraszámot.

A begyakorlás, immanens, rekurráló és időközi ismétlés céltudatos alkalmazásának alapfeltétele, hogy a tanítás anyagának megválasztásában a tanuló munkaképességéhez alkalmazott szigorú mértéket tartsunk, nehogy több anyagot öleljünk fel, mint amennyi a rendelkezésünkre álló óraszámban a nevelőtanítás elveinek érvényesítésével valóban el is végezhető. Gondoljuk meg, hogy a siker egyik főkövetelménye, hogy a tanításban nem szabad sietnünk. Valamint az értelmi képzés, úgy az elsajátítandó ismeretek tartóssága is egyaránt megkövetelik, hogy lassan haladjunk. Igaz ugyan, hogy ilymódon az eltárgyalt anyag mennyiségét tekintve, kevesebbet fogunk végezni; de végeredményben határozottan többet fognak tudni a

növendékek, mintha a begyakorlás, a rekurráló és az időközi ismétlések mellőzésével az anyag mennyiségére való tekintettel, egyre csak továbbhaladtunk volna. Bizonyos önfegyelmezés kell ahhoz, hogy ellentálljunk annak a kísértésnek, hogy az eltárgyalandó anyag sok szép és hasznos részéből lehetőleg minél többet öleljünk fel, mert hát meggyőződésünk szerint ezt is, azt is tudni kell. A fődolog mégis csak az, hogy az értelem fejlesztésére alkalmas nevelőtanítási működést fejtsünk ki, s hogy a növendékek valóban tudják is azt, amit tanítottunk. «Minél kevesebbet!» — legyen a buzgó és szaktárgya iránt lelkesedő tanár jelszava, mert csak így lehet a tanulóknak tényleg elsajátított ismerete valóban «minél több!»

Ezek után lássuk legalább fővonásokban a gyakorlati eljárást szabályozó föltételeket, amelyek alkalmasak arra, hogy az ismeretek tartósságát előmozdítsák.

1. A megtartást előmozdítja a tanítás anyagának *megértése*, mely a dolog lényegének felfogását tételezi fel. A lényegbe való behatolás tényezői pedig: a logikai összefüggés és a világos áttekintés. A megértés tehát az anyag belső asszociációján alapul. A képzet- és gondolatsorok összefüggése arra képesíti a tanulót, hogy uralkodjék lelki tartalmán s a kellő időben akadálytalanul tudatába emelje a képzetkomplexumokat, amelyek sorra kerülnek. Az emlékezet biztossága érdekében tehát gondoskodnunk kell arról, hogy a tanításanyag részei orgánikus egységekké és genetikus sorokká illeszkedjenek egymáshoz.

2. A tárgyalt anyag részeinek összefüggése — az anyag belső szerkezete — olykor csak akkor tűnik szembe, ha *táblázatos áttekintésbe* foglaljuk s illetőleg grafikailag tüntetjük fel. Az ilyen grafikai feltüntetés a siker egyik hathatós eszköze, amely mind a lényegbe hatolást, tehát a megértést, mind a megtartást mozdítja elő.

3. A látási képzetek tudvalevőleg fokozzák a szerzett ismeret felujításának képességét; maguk a látási képzetek pedig annál könnyebben ujíthatók fel, minél szorosabbak a *tér- és időbeli társulásaik*. Egyáltalában a tér- és időbeli asszociációk nagy mértékben fokozzák az illető képzetsorok felujítására való képességet. Ebből következik, hogy

a) a hallás után elsajátítandó ismereteket lehetőleg látási képzetekkel is kell kapcsolatba hozni;

b) az emlékezetbe vésendő anyagot lehetőleg tér- és időbeli társulások segítségével kell a felujításra alkalmassá tenni.

E kétrendbeli követelménynek felelnek meg a 2. pontban javasolt táblázatos áttekintések és grafikai feltüntetések. Egyáltalában a kréta és a fekete tábla nagyon fontos tanítási eszközök a megértés

és megtartás szolgálatában. Néhány vonással a maga helyén rendesen nagyobb szolgálatot teszünk a tanulónak, mint a szók egész halmazával.

Leírások és elbeszélések elsajátítását nagyon megkönnyítik a *szemléltető képek, rajzok* s illetőleg *vázlatok* a fekete táblán. Leírásoknál fokozza a képek jelentőségét az a körülmény, hogy akárhány tanuló képtelen a szóbeli előadás nyomán successive — időben egymásután — hallott (avagy olvasott) dolgoknak a térben egymás mellett való elhelyezkedését jól elképzelni. Nagy segítségökre lehet a tanulóknak ilyenkor a megfelelő kép, rajz vagy vázlat.

A helyesírás megtanulására jelentékeny tényező a látási képzetek elsajátítása.

Idegen nyelv tanításánál jó szolgálatot tesznek: a tervszerűen összeállított szemléltető tárgyak, képek és rajzok; továbbá a belsőleg és külsőleg tagolt, összefüggő szöveg.

4. Az emlékezetben való megtartás annál biztosabban érhető el, minél kevesebb anyagra szorítkozik. Amit a felujításra mindig készenlétben kell tartanunk, annak ép oly kevéssé szabad soknak lennie, mint a fizikai anyagnak, melyet testünk erejével kell magunkkal vinnünk. (Willmann.) Azért a *lényegre* kell szorítkoznunk. «Rövid, de velős» legyen az, ami a tanítás folyamán leszűrődött *lényeg* gyanánt felujításra készen tartandó meg az emlékezetben.

5. Jó segítők a felujításra az emlékmondat- és szállóigeszerű rövid sorok, emlékeztető szavak és velős mondatok. Észszerűen alkalmazva nem csorbítják az értelmes tanulást s jó segítők bizonyos dolgoknak az emlékezetben való megtartására.

6. Régóta ismeretes a ritmikus soroknak hatása az emlékezetre. A maga helyén okkal-móddal jó szolgálatot tehet a versus memoriális az emlékezet támogatására, anélkül, hogy az értelmesség fejlesztése kárát vallaná. Magától értetődik, hogy minden esetben, amikor belső asszociáció — alkalmas értelmi kapcsolat — kínálkozik az emlékezet támogatására, inkább evvel kell helyettesítenünk a felujítás gépies tényezőit.

Felsorolások alkalmával a sor egyes tagjainak tudatba emelését elősegíthetjük azzal, hogy valamely ismert sor tagjaival asszociáljuk. Gyakran használjuk erre a számsort: először, másodszor . . . stb. Előmozdítja a felujítást a mozgásérzetekkel való asszociálás is; így pl. tanuló koromban jó hasznát vettem felsorolásoknál az emlékezet támogatására annak, hogy a sor egyes tagjait a számsoron kívül egyúttal az ujjaknak az ökölbe szorított kézből való váltakozó kinyujtásához asszociáltam.

Földrajzi és történelmi adatok emlékezetben való megtartását

elősegíti a *térkép*; alkalmazandó lenne ez a természetrajznál és olvasmányoknál is, valahányszor helymeghatározásokra kerül sor. Lényegében azzal támogatjuk ilyan esetekben az emlékezetet, hogy a képzeteket alkalmas *térbeli sémába* illeszkedő helyi jegyekkel asszociáljuk. A megtartás növelésére tehát ezt az elvet másutt is alkalmazhatjuk, ahol rá alkalom kinálkozik. Ide tartoznak a fennebb említett táblázatos átnézetek, vázlatok, rajzok, képek is. Óvakodni kell természetesen attól, hogy túlságba ne essünk velök s még azt is táblázatba szorítsuk, ami arra egyáltalán nem való.

7. Hosszabb és szövevényesebb anyagnak emlékezetbe vését és reprodukálását nagyon megkönnyíthetjük azzal, ha megfelelő részekre tagoljuk s ezeknek a sorát, orgánikus kapcsolatát, a lényeget feltüntető feliratok — vezérmondatok — alakjában sajátíttatjuk el. Pl. József története.

(I.) József rabszolgaságba esik.
1. Fivérei ellene fordulnak.
(Miben nyilvánul meg ellenséges érzületük?)
2. Verembe vetik.
3. Eladják.

(II.) József emelkedése.
1. Pharao álma.
(Tudni akarja az álom jelentését.)
2. A jósok nem tudják megfejteni az álmot.
3. József megfejti.
4. Pharao megjutalmazza őt.

Irodalmi mű tartalmának elsajátítása végett célszerű ilyen vezérmondatokkal összeállítani a szerkezetét. A tárgyalás folyamán ilyképen elkészül pl. egy dráma szerkezetének áttekintése, amelyben rövid mondatokba foglalva előttünk lesz a szövevényes tartalom könnyen érthető, világos tagozódásban: az expozició, a bonyodalom fokozódása, tetőpontja, majd a sorsfordulat s végre a kifejlet, kapcsolatban az illető felvonások és a kimagasló jelenetek feltüntetésével. A helyesen megválasztott vezérmondatok organikus kapcsolata egységes egészbe foglalja össze a szerkezet tagjait. Ha arra képesítjük a növendékeket, hogy a kötelezett olvasmányok tartalmát ilymódon tagolva vázlatba foglalják, nagyon elősegítjük nekik, hogy a mű tartalmáról alkalomadtán számot adhassanak.

Az emlékezetben való megtartás előmozdítását célzó *vázlatokat* úgy kell elkészíteni, hogy a vezérmondatok feltüntessék a tartalom lényeges részeit, s amellett mindegyik mondat lehetőleg organikus kapcsolatban álljon mind az előtte álló, mind az utána következő mondattal. A stilus változatossága ilyenkor alárendelt jelentőségű; ugyanazt a kifejezést akár ismételve is használhatjuk, ha a megfelelő tartalomrészlet feltüntetésére a legalkalmasabb.

Az irodalmi olvasmányokon kívül jó szolgálatot tehetnek az

ilyen vázlatok különösen a történelemben; helyénvalók azon hellyelközzel a reáliák bizonyos anyagrészleteinél is. Itt azonban az emlékezetbe vésés szolgálatában többnyire célravezetőbbek a *vázlatos rajzok*.

A szóbanforgó vázlatok készítésének módját a középfokú iskolák I. osztályától fogva tervszerűen kellene gyakorolni az olvasási órákban. (Az erre a célra különösen alkalmas olvasmányokból 6—8 vázlat osztályonként.) A tartalomnak a tanulók öntevékenységének érvényesítésével, együttes munkával elkészült vázlat alapján való elmondatása mind az értelmi képzés, mind a szó- és írásbeli gondolatkifejezés — tehát a beszélőképesség és a fogalmazás — gyakorlásának is egyik legjobb eszköze.

8. Az emlékezet szabályszerű funkciójának alapfeltétele, hogy *kellő fokozatot tartsunk* a megterhelésében. A tudat ugyanis egyszerre csak korlátolt mennyiségű anyagot vehet fel, s ebből megint csak bizonyos számú képzetkomplexumot raktározhat el az emlékezetben. A fokozatosan növekedő feladatokra irányuló céltudatos és következetes haladás azután idővel meglepő munkaképességre vezethet.

Az elsajátítandó anyag mennyiségének a megítélésénél azonban nemcsak arra kell tekintettel lenni, hogy a megfelelő korban milyen fokú erőkifejtésre képes a tanuló, hanem elsősorban arra is, hogy milyen mértékben egyeznek meg a soron levő anyagban előforduló képzetláncolatok a már addig tanultakkal, avagy merőben új irányú képzetkomplexumok elsajátításáról van-e szó. Mert ha új szakasz kerül sorra, amely az előzőleg tanultaktól nagyon is eltérő képzetkapcsolatok elsajátítását tételezi föl, avagy egészen új tárgy tanítását kezdjük meg: akkor a középponti idegrendszer centrumaiban az asszociációs ösvényeknek az új társulásoknak megfelelő begyakorlása végett eleinte lassabban kell haladni, hogy az új asszociációk kellőképen megszilárduljanak. Erre természetesen már a tanmenetek kidolgozásánál kell tekintettel lenni. A tanítás folyamán pedig gondos előrelátással kell törekedni arra, hogy sohase legyen hiány a tanuló gondolatvilágában az új anyag elsajátítására való appercipiáló képzetekben, miután nélkülök szó sem lehet az emlékezetben való megtartásról. Amellett egyúttal bennök rejlik az *érdeklődés* és a *figyelem* alapfeltétele is.

Ugyanezen okból kell mértéket tartanunk a leckék feladásában is. Különösen figyelemre méltó az a kísérleti eredmény, hogy az *ismétlések száma* (t. i. az anyag többszöri elolvasása és felmondása), amelyek bizonyos számú sornak betanulására szükségesek, rohamosan nő az emlézendő sorok számával. Így pl. valamely költeményből hat vers betanulása, nem háromszor annyi időt igényel,

mint két versé, hanem jelentékenyen többet. Avagy idegen nyelv tanulásánál 14 új szó betanulása — hasonló körülmények között — jóval több időt és energiát vesz igénybe a felujítás biztosságának az eléréséig, mintsem a hét új szó emlézésére fordítandó idő kétszeresét. Fauth gimn. tanár a sextában egyszerre átlag hét új szót szokott feladni, s ezzel jó eredményt ért el; ellenben 11—14 szót ő nagyon is soknak tart egyszerre való feladásra.

Egyáltalában a *leckére való feladással soha sem szabad áthágni a korláton*, mely a tanuló emléző képességét az illető korban körülhatárolja. Ami meghaladja az elsajátító képességet, az még gátolni is fogja az emlékezet funkcionálását; mert nemcsak hogy elutasítja az anyag megemészthetetlen részét, hanem ennek kiküszöbölése alkalmával egyúttal oly részeket is vet ki magából, amelyek a kellő mértéktartása esetén megmaradtak volna az emlékezetben.

9. A megtartást előmozdítja mindaz, ami az *érdeklődés* fölkeltésével egyúttal fokozza a *figyelem* energiáját. (L. az érdeklődés és a figyelem fölkeltésének és fenntartásának tényezőit.)

10. Valamint az értelmi képzésnek, úgy az elsajátítandó ismeretek tartósságának is egyik hathatós tényezője a tanuló *öntevékenységének* lehető legnagyobb fokú érvényesülése a tanítás folyamán. Szellemileg *aktivnak* kell lennie a tanulónak az iskolában, nem pedig passzive befogadónak. A növendéknek magának kell észlelnie, okoskodnia és beszélnie — és amennyire az adott körülmények között egyáltalában lehetséges, a tanulás céljaira izomenergiáját is kell értékesítenie — ha azt akarjuk, hogy igazi tudásra, tartós ismeretekre tegyen szert. Soha egy pillanatra sem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a passziv felfogást minden kínálkozó alkalommal az aktív működés váltsa fel; ahol csak lehetséges, maguk a növendékek fejtsék ki a dolgot, ők ítéljenek és következtessenek, ők szerkesszenek, alakítsanak, mérjenek stb. Az észlelés, képzetalkotás és az asszociációk, valamint a velök kapcsolatos hangulatok (érzelmek) *motorikus reakciót* keltenek — s illetőleg ilyen reakció kiváltására irányulnak — s az iskolában alkalmat kell nyujtani, amennyire csak lehetséges — hogy a növendékek aktivitása minél nagyobb mértékben tényleg érvényesülhessen. Maga a tudat is nemcsak felfogó (tehát passziv), hanem egyúttal alkotó is (tehát aktiv) irányzatú; hasonlóképen az emlékezet működésének főssajátsága is az akció, a pozitiv irányú tevékenység, a társító műveletek (gondolkozás, ítélés, következtetés) végrehajtása.

Ahol csak szerét ejthetjük, utalni kell a tanulókat a tanítás anyagával összefüggő megfigyelésekre, kisérletekre, mérésekre és gyüjtésekre; de rajta kell lenni, hogy az iskolában is nyujtsunk rá alkal-

mat. Erre szolgálnak az iskolai növénykertek, akváriumok, terráriumok és volièrek, meterológiai készülékek az udvaron, gnomon, virágok cserepekben az ablakok előtt, növényfiziológiai kisérleti berendezések stb. Sohasem szabad beérnünk az egyszerű hivatkozással, hogy bizonyára láttátok ezt vagy azt. Adjunk inkább alkalmat arra, hogy a tanulók észlelhessék a dolgokat az iskolában; avagy utaljuk őket a hely megnevezésével arra, hogy észleljék ott, ahol rá alkalom kínálkozik. Akárhány biológiai, fizikai és kémiai kísérletet végezhetnek a tanulók otthon is; olyanokat t. i., amelyek egyszerű házi eszközökkel s veszedelem nélkül elvégezhetők. E részben semmit sem szabad kicsinylenünk; a megfelelő korban bizonyára értékes ismeretek elsajátítására, mindenekfelett pedig az emlékezet erősítésére és öntevékenység útján az önállóság kifejlesztésére szolgálnak.

Figyeljék meg a nap keltének és nyugtának az idejét a különböző évszakokban, a délben vetett árnyék hosszát (különösen a napéjegyenlőség és a napfordulók idejében), a hold járását, különböző fázisait, a hőmérséklet, légnyomás és a levegő nedvességének változását, a csapadék mennyiségét stb. Az iskolában kapott utasítás szerint figyeljék meg bizonyos állatok és növények biológiai sajátságait, ültessenek gumót, hagymát, tőkerészt, gyökeres indát, gyökeret verő vesszőt, csiráztassanak bizonyos magvakat stb. Vízben áztatott téglát, követ, vízzel telt üvegecskét tegyenek ki a fagynak, fagyasszanak össze jégdarabokat, olvasszanak jeget, havat és észleljék a beléje helyezett thermometer állását, csináljanak ingát és kísérletezzenek vele, kötéllel a hullámzás jelenségeit, állítsanak elő lisztből keményítőt és sikért, főzzenek porcogókat s készítsenek kocsonyát stb. Foglalják jegyzékbe a termények és bizonyos iparcikkek árait, a város területére, határára, gazdasági, ipari, kereskedelmi viszonyaira, lakósságára stb. való számadatokat; továbbá utcák, terek és nyilvános kertek méreteit, épületek magasságát, a város különböző helyeinek a tengerszín feletti magasságát, domboknak, hegyeknek, műemlékek méreteit, útvonalak hosszát stb. Mindezek az adatok felhasználandók a megfelelő osztályokban számtani és mértani feladatok megfejtésére stb.

Mindebből látható, hogy a legegyszerűbb házi eszközökkel és tárgyakkal nagyon sok értékes kísérletet és megfigyelést végezhetnek a tanulók otthon is. Csak ne resteljék az érdekelt szaktanárok a fáradságot, hogy a megfelelő kísérleti sorozatokat összeállítsák, a tanításmenetekbe bejegyezzék és adandó alkalommal a növendékeket azok elvégzésére utalják. A fennebbi sorokban éppen csak ötletszerűen soroltam fel néhányat, úgy ahogy azok hamarosan eszembe jutottak.

Az iskola nevelőtanítási rendszerének reformja lényegében a

koncentráción és a tanuló aktivitásának az érvényesülésén fordul meg. Aki ezt a két követelményt gyakorlatilag megvalósítja, az nagy lépéssel vitte előre a nevelőtanítás ügyét.[1] KRAMMER JÓZSEF.

A SZLAVONIAI MAGYAROK ÉS A JULIÁN-EGYESÜLETI ISKOLÁK.[2]

Hat évvel ezelőtt egy egyesület alakult Budapesten, abból a célból, hogy Szlavoniában élő véreinket nyelvileg, érzelmileg, erkölcsileg és gazdaságilag védje, gyámolítsa s a magyar nemzet számára megtartsa. Ez az egyesület nevét attól a dominikánus baráttól vette, aki IV. Béla idejében nagy küzdelmek közt, kétszer zarándokolt ki Ázsiába, hogy a régi hazában maradt magyarokat felkutassa és azokat az új hazába való költözködésre rábírja. Az egyesület pecsétje Julián barátra való tekintetből egy szerzetest ábrázol, aki egy magyart, védő karokkal ölel magához.

Hogy a «Pædagogiai Társaság» nagyérdemű elnökének engedelmével, éppen e társaság ülésén ismertetem ennek az egyesületnek a működését, annak egyrészt az az oka, hogy már maga a Pædagogiai Társaság, mint tudományos egyesület, kizárja azt, hogy ez a fontos művelődési ügy, politikai szempontból tárgyaltassék, másrészt pedig azért, — s ez a fő, — mert a szlavoniai magyarság nemzeti védelmi munkájában az iskolának s az azokban működő néptanítóknak jutott a legfőbb szerep.

Már évekkel ezelőtt megvolt Horvát-Szlavonországban élő magyar testvéreinknek nemzeti szempontból való megvédelmezése és gyámolítása iránti szándék. A szlavoniai régi ref. hitközségeknél mindig magyar volt az istentisztelet nyelve. De nem volt magyar a kath. vallásúaknál! Akadt tehát egy-két olyan falu s puszta, melyeknek kath. magyar lakossága vasár- és ünnepnap a szerény kinézésű ima-

[1] *Dr. Ranschburg:* A gyermeki elme és működése: *Dörpfeld:* Denken und Gedächtnis. *Dr. Fauth:* Das Gedächtnis. *Ebbinghaus:* Über das Gedächtnis. *Ziehen:* Leitfaden der physiologischen Psychologie. *Dr. Huther:* Die psychologische Grundlage des Unterrichts. *Willmann:* Didaktik als Bildungslehre. *Lange:* Über Apperception. *Krammer:* Az emlékezet. — A kérdés jelentősége a nevelőtanításban. — A cselekvés szerepe a nevelőtanításban. — A figyelem. — A lecketanulás és a szorgalom.

[2] Szemelvények a M. Pæd. Társ. 1910. dec. hó 17-iki ülésen tartott felolvasásból.

házban, a harangláb alatt, vagy valamely módosabb gazda által felállított keresztfa körül gyűlt össze, s ott magyar nyelven végezte ájtatosságát s vallása által, ösztönszerűleg igyekezett önönmagát és gyermekeit megvédeni az idegen népelembe való beolvadás ellen. Később 10—15 évvel ezelőtt egy-két vasuti tisztviselő magyar hitelszövetkezet alapítására buzdította több falu népét s annak szervezését elősegítette. Találkozott olyan horvát közigazgatási tisztviselő, akinek megesett a szíve a magyarok elhagyatott sorsán s néhány, magyarok által lakott faluba, a nép gyakori kérésére, magyarul is tudó tanítók alkalmazását sürgette a horvát kormánynál s ilyenek kinevezését elősegítette, kik aztán a horvát tanítási nyelv mellett egy-két heti órán a magyar írásra és olvasásra is megtanították a magyar gyermekeket. A reformátusok missziói telepeket s kerületeket szerveztek. A misszió-központon székelő lelkész 2—3 járás, sőt egy egész megye területén lakó magyar ref. híveket, lelkileg s nyelvileg gondozta. A lelkész beosztotta magának a kerületét és a vasárnap kivételével mindennap úton volt, úgy hogy kéthetenként, vagy havonként minden hivője közt megjelent. A magyar államvasutak saját alkalmazottjai gyermekeinek a taníttatása céljából magyar iskolákat szerveztek, melyekbe naponként nagyrészt 10, 20, sőt 30 kilométernyi távolból, vasúton szállítják a magyar gyermekeket.

Több pusztán az uradalmak, hogy lekössék munkabiró magyar cselédeiket, magyar iskolákat állítottak fel. Mivel azonban némely helyen sem az uraság, sem az uradalmi tisztség nem sokat törődött a tanító munkájával, a magyar béresek gyermekei valami sokat nem tanultak s így az oktatás eredménye alig volt számba vehető, s több iskolában lassankint oda süllyedt a tanítás színvonala, hogy csak a nevük volt meg.

Mindezek a törekvések, próbálgatások azonban csak szórványosan és kis területen vehették védelmükbe a szlavoniai magyarok ügyét, mert a nemzeti védelem nem volt általános és nem volt szervezett s egyöntetű, s főleg pedig azért, mert hiányzott a vezető kéz,

*

Így állottak a dolgok, amidőn illetékes egyének teljes lelkesedéssel vették kezükbe 1904-ik év végén ezt a nagy jelentőségű ügyet. Nemes idealizmustól duzzadó lélekkel, haza- és fajszeretetük egész erejével fogtak a nagy munkához, hogy Horvát-Szlavonországokba szakadt testvéreinket a magyar nemzet számára megmentsék és megvédelmezzék. Nekik köszönhető, hogy a Julián barát nevét viselő egyesület a jog és igazság védő pajzsa alatt oly szervekkel s oly szervezettel bír, mely rövid hat évi fennállása óta az idegen népára-

datban nemzeti szempontból már-már elmerülő szlavoniai magyar népet kiemelte az örvényből, megmutatta nemzeti boldogulásának útját és szilárd alapokra fektette annak jövő hazafias életét.

A nagy munkában közéletünk legkiválóbb egyénei vesznek részt. A Julián-egyesületnek elnöke a legnagyobb magyarnak fia, gróf Széchenyi Béla, társa a vezetésben Tarkovich József ny. államtitkár.

Úgy a kezdeményezésben, mint a vezetésben soha el nem évülő érdemei vannak továbbá gróf Klebelsberg ügyvezető-igazgatónak. Lelkes támogatója az ügynek Kollányi Ferenc prelátus, második ügyvezető-igazgató, Várady Árpád püspök, Antal Gábor püspök, Varga Gyula min. tan. és Pekár Gyula képviselő szakosztályi elnökök. Ezeken kívül az egyesület választmányának és igazgatóságának a többi tagjai is, kik között egy Almásy Dénes grófot, Beöthy Zsoltot, Darányi Ignácot, Eötvös Loránt bárót, Eszterházy Miklós herceget, Gajári Ödön szerkesztőt, Kovács Gyula egyetemi tanárt, Szalay Imre miniszteri tanácsost, Széll Kálmánt, Wlassics Gyulát, Molnár Viktor államtitkárt, Bartóky József államtitkárt, Tisza István grófot, Barta Ödön képviselőt, Csajthay Ferenc szerkesztőt, Márffy Albin államtitkárt, Nagy Ferenc államtitkárt, Vizaknay Antal miniszteri tanácsost, Csiky Gyula osztálytanácsost, Concha Győző egyetemi tanárt, Szily Kálmán miniszteri tanácsost van szerencsénk tisztelni, tanácsukkal és meleg érdeklődésükkel mozdítják elő egyesületünk céljait.

Nem hagyhatom említés nélkül azokat a Szlavoniában lakó magyar nagybirtokosokat, kik az ottani magyar nép nemzeti védelme érdekében egyesületünket működésében a helyszínén támogatják.

Gróf Jankovich Aladár belső titkos tanácsos, cabunai nagybirtokos egy alkalmat sem mulaszt el, hogy birtoka területén és a szomszédságban levő pusztákon és falvakban elhelyezett Julián-egyesületi iskolákat ne keresse fel és az évzáró vizsgálatokat a legnagyobb érdeklődéssel végig ne hallgassa. Milyen felemelő, hogy egy Mailáth László gróf elvállalja a dolnjimihojláci Julián-iskola iskolaszéki elnöki tisztét és a város magyar iparosaival, saját gazdatisztjeivel és cselédeivel együtt tanácskozik a magyar iskola előmenetele fölött! Fenkölt lelkű neje, szül. Hadik grófnő pedig sajátkezűleg vendégeli meg pusztái cselédjeinek gyermekeit a vizsgálatok alkalmával. Jankovich Bésán Elemér terezovaci nagybirtokos egy pædagogusnak becsületére váló szaktudással mélyed kérdéseivel pusztai iskolájában, a tanulók lelkivilágába, s kinek nemrég elhunyt nemeslelkű neje hetenként kijárt az egyik pusztáján elhelyezett iskolánkba, hogy a cselédség leánygyermekeit tanítónő hiányában, a női kézimunkára megtanítsa. Hideghéthy Imre, bogdanováci birtokos, hogy a vidékbeli magyar nép télen is keresethez jusson, kosárfonó-tanfolyamok szerve-

zésén buzgólkodott. A szlavoniai magyar nagybirtokosok, bérlők, gazdatisztek egész raja fáradozik azon, hogy iskoláik feladatukat minél sikeresebben teljesítsék.

*

Az egyesület működése nem agressziv természetű, tehát célja nem azonos az úgynevezett «magyarosító» egyesületekével. A Julián-egyesület nem magyarosít, hanem védelmez; megóvja azokat a magyar nemzethez tartozó magyar testvéreket a reájuk nézve idegen nemzetbe való beolvadástól, akik vagy mint őslakók sok évszázad óta laknak Horvát-Szlavonországokban, vagy mint újabb időben letelepedett lakók keresik boldogulásukat s megélhetési módjukat Szent István koronájának ezen két országában.

Az 1900-iki népszámlálás statisztikai adatai szerint Horvát-Szlavonországokban 139,265 a magyarul beszélő lakósok száma, kik közül 90,761 a magyar anyanyelvű. Ez a szám azonban nem felel meg a mostani állapotnak, mert tekintettel az 1900-ik évi népszámlálás óta beköltözött magyarokra, a Horvát-Szlavonországokban élő magyarok száma a legnagyobb valószínűség szerint, jóval meghaladja a 150 ezret.

*

A Julián-egyesület két irányban teljesíti védelmi munkáját. Az egyik a felnőttek, a másik a jövő nemzedék megmentésére irányul.

A felnőttek védelmét naptárak, imakönyvek, népies olvasmányok ajándékozása, vándor- és gazdasági népkönyvtárak felállítása által igyekszik eszközölni. Az egyesület fennállása óta valláskülönbség nélkül 3117 drb. imakönyvet, 82 ezer drb. naptárt, több ezer népies könyvet és füzetet és «Néplapot» osztott ki közöttük.

Az egyes helységekben és pusztákon kezelt ifjúsági-, vándor- és népkönyvtárak száma 157, melyek 114 helyen vannak elhelyezve. E nagyszámú könyvtár kezelését 10 kerületi könyvtárfelügyelő ellenőrzi és irányítja. A könyvtárak kezelését az egyesület tanítói, magyar iparosok és értelmesebb földmívelők vállalták magukra, a könyvtárak felügyelete pedig érdemesebb igazgató-tanítóinkra bízatott. Magától értetődik, hogy e 157 könyvtár még nem elégséges. Számos helyről újabb és újabb megkeresés érkezik az egyesülethez könyvtár adományozása iránt. S a kivándorolt magyar népnek ez az olvasáskedve igaz jele annak, hogy a magyar népben megvan a tudásvágy, az önművelődés iránti hajlam és a magyar nyelv iránti szeretet.

Az egyesület szent kötelességének tartja, hogy minden faluba s minden pusztára, ahol megfelelő számú magyar lakik, vagy ha egy

helység magyar lakósainak számából nem kerülne ki a megfelelő olvasóközönség, több szomszéd község összevonásával, lelkes egyének és intézmények segítségével, mindenüvé könyvtárat fog állítani. A Múzeumok és Könyvtárak Országos Tanácsa nagy segítségére van egyesületünknek, a könyvtárak adományozása által.

A felnőttek hitéleti ügyei sem maradtak gondozás nélkül. Ahol a plébános nem gördített akadályt, azokban a falvakban az egyesület a magyarok kérésére Szent István napján vagy a templom védszentje ünnepén, magyar lelkészt küldött, aki magyar hitszónoklatot tartott a közel s távol vidékről összesereglett magyar nép számára. Sajnos, hogy e tekintetben az egyesület a horvát lelkészek ellenállása folytán nem tehetett a nép óhajának olyan mértékben eleget, amint szerette volna. De, hogy a magyar nép anyanyelvén fohászkodhassék Istenéhez, s hogy anyanyelvén dicsérhesse énekével az Urat, az egyesület intézkedett arról, hogy a templomtól sok kilométernyi távolságban fekvő puszták és kisebb falvak magyar népe vasárnapokon a Julián-egyesületi iskolában gyűljön össze, ahol a tanító vezetése mellett, magyarul imádkozik s harmonium kísérete mellett magyarul énekel.

Hogy mily áldásos volt az egyesületnek ez intézkedése a nép vallási és erkölcsi életére, arról csak annak lehet tiszta fogalma, aki bele tud tekinteni annak a pusztai cselédnek, vagy a földmívelő és pásztornépnek a lelki világába, amelynek a nagy távolság miatt vagy a templom hiányában, évek hosszú során át vasár- és ünnepnap az Istenre úgyszólván még gondolni sem volt alkalma. Az egyesület eddig 30 harmóniumot szerzett be s ugyanannyi helyen tartat magyar istentiszteletet. Tanítóink nagy sikerrel rendeznek ádventben, a karácsonyi, ujévi és háromkirályok ünnepein pásztorjátékokat. Ezeket a népies pásztorjátékokat messze földről sokszor a 4—5 óra járásnyira lakó magyar nép is fölkeresi, azokról a vidékekről, ahol nincs magyar iskola, s ahová a Julián-egyesület működésének csak a sugarai érnek el.

*

A Horvát-Szlavonországban lakó magyarok gyermekeinek védelme az ottani magyar tannyelvű iskolákban történik. A horvát-szlavon 1888-ik évi népoktatási törvény megengedi, hogy a kormány beleegyezésével, a nem horvát anyanyelvűek magán népiskolát állíthassanak fel és tarthassanak fenn. A horvát tanügyi törvénynek ez az intézkedése a nem katholikus vallásfelekezetekhez tartozó lakosságra is vonatkozik, kik külön autonomiával birnak egyházi és iskolai ügyekben. Ennek a jognak a gyakorlása azonban csak a kormány

engedelmével történhetik. Hogy milyen nehéz egy magyar iskola szervezése, megemlítem itt, hogy az engedélyezés procedurájában részt vesz a horvát községi képviselő-testület, a községi előljáró, a járási főnök, a vármegyei hatóság, a főispán, a horvát-szlavon országos kormány tanügyi osztálya s végül a bán. Úgyszólván minden fórumon újabb s újabb és többször megújuló küzdelmek várnak a magyar iskolát kérő magyar népre és a Julián-egyesületre, míg a várva-várt engedély megérkezik. S ha az iskola megnyitására vonatkozó engedély kiadatott, s a Julián-iskolai tanító a helyszinére érkezik, mennyi küzdelmébe és fáradságába kerül, míg működését megkezdheti s míg az új viszonyokba bele tud illeszkedni! Azonban, a Julián-tanítót hivatásának felemelő tudata és az ottani magyar nép véghetetlen öröme, boldogsága, tanítója iránti szeretete és ragaszkodása, bőven kárpótolja minden fáradozásért és esetleges kellemetlenségért. De megtörténik az is, hogy a horvát és szerb nép egyesülve a magyarral, ünnepet ül az új jövevénynek, a falu magyar tanítójának a tiszteletére, melyen a horvát vagy szerb tanító, vagy a falu horvát birája köszönti fel az új magyar tanítót.

A Julián-egyesületi tanító hivatása valóban ideális! Reá van bízva a magyar gyermekek nemzeti szellemben való nevelése és tanítása. Az iskolai foglalkozáson kívül, reá vár a felnőttek vezetése és irányitása. Vasár- és ünnepnap, amikor más tisztviselő, vagy egyéb foglalkozású egyén, a hat napi munka fáradalmai után pihen, a Julián-iskolai tanító az iskolába gyűjti összse a falu vagy a puszta öregét-apraját s harmónium kísérete mellett vezeti a magyar hívek énekét, aztán a szentek életéből vagy a szentírásból olvas fel nekik szakaszokat, részleteket. Amidőn már a nép eleget tett vallási kötelmeinek, a tanítónak még mindég van teendője a kezelésére bízott népkönyvtár elolvasott könyveinek kicserélése és a hitelszövetkezet vezetése körül. Ha már ezzel is végzett, még mindig akad tenni valója! Most jönnek elő a magyar gazdák ügyes-bajos dolgaikkal s tanácsot kérnek tanítójuktól, elbeszélgetnek velük gazdasági ügyekről, politikáról, a világ folyásáról s arról, hogy mint is van odahaza, a nagy Magyarországban?!...

Több helyen, a magyar iskolák felállítását nemcsak nemzeti védelmi, hanem emberbaráti szempontok is kivánták. Voltak, s most is vannak olyan helységek, ahol a horvát és szerb iskolaszéki tagok nem engedték meg, hogy a magyar gyermekek az ő iskolájukba járjanak. Az egyik szerb iskola iskolaszéki elnöke azt mondta a beiratás alkalmával a magyar gazdáknak: «Nem engedjük meg, hogy a ti gyermekeitek a mi iskolánkba járjanak! A mi iskoláinkat a mi szerb apáink nem a ti gyermekeitek részére építették; ha iskolába

akarjátok gyermekeiteket járatni, építsetek ti is iskolát magatoknak.» Más helyen meg a horvát iskolaszék megengedte, hogy minden magyar házból egy gyermek járhasson iskolába. A többi, természetesen, iskola nélkül nőtt fel, pedig lett volna számukra is elég hely a horvát iskolában.

A szegény magyar paraszt gazda, vagy napszámos rendesen úgy segített baján, hogy a régi, hazulról, Magyarországból hozott imakönyvéből tanította meg gyermekét a betű ismeretére. Sok magyar gazda pedig a sorsra bizta gyermekeit, míg a megváltó Julián-egyesület közéjük nem érkezett. Könnyet fakasztó levelekben kérnek újabb időben olvasó és imakönyveket a magyar gazdák a Julián-egyesülettől.

A horvát-szlavonországi magyar tannyelvű iskolák a horvát tanügyi hatóságok felügyelete alatt állanak. Ezeknek az iskoláknak külön tantervük van, melyet a báni kormány hagyott helyben. A horvát nyelv kötelező tantárgy s a tantervben osztályonként három órában szerepel. Az egyesület nagy gondot fordít a horvát nyelv tanítására, hogy minden magyar tanuló a horvát nyelvet saját, jól felfogott érdekében megtanulja s beszélje. A tanítás anyagának kiválasztásánál, s annak fölosztásánál úgy a magyarországi, mint a horvátországi tanterv figyelembe vétetett. A tantárgyak ugyanazok, mint a magyarországi iskolákban. Az úgynevezett nemzeties vonatkozású tantárgyak tanítására nagy gondot fordíttatunk iskoláinkban. A történet tanításában nagy súlyt helyezünk azoknak az eseményeknek és kimagasló történeti alakoknak a megismertetésére, melyek a régi magyar és horvát testvéri viszony felelevenítésére alkalmasak. A polgári jogok és kötelességek ismertetése alkalmával nemcsak a magyarországi, hanem a horvátországi viszonyokra is tekintettel vagyunk. Tankönyvekül a horvát-szlavon országos tanügyi kormány, addig is, míg külön nem adhatunk ki a szlavoniai magyar iskolák részére olvasókönyveket, a magyar államnak, az egyetemi nyomdában megjelent olvasókönyveit fogadta el.

Mivel a horvát-szlavonországi elemi népiskolák öt osztályúak, a magyar iskolák tanítás anyagát öt év alatt dolgozzák fel a magyar tannyelvű iskolák tanítói. Ez nem okoz nekik nehézséget, mert Horvát-Szlavonországban a tankötelezettség nem a gyermek hatodik, hanem a hetedik életévével kezdődvén, többet végezhet velük a tanító, mint minálunk. A hittant az illető lelkész a gyermek anyanyelvén volna köteles tanítani, mivel azonban a lelkészek nem tudnak magyarúl, a Julián-iskolákban a hittant a Julián-iskolai tanítók tanítják magyar, a lelkészek pedig horvát nyelven.

Ami a Julián-egyesületi iskolák tanítóinak iskolai működését

illeti, örömmel állíthatom, hogy tanítóink buzgón és teljes arravalóságukkal teljesítik kötelességüket. Nemcsak az egyesület részéről történő szigorú ellenőrzés, s nemcsak a hazafiúi buzgóság, hanem annak a tudata is ösztönzi őket kötelességeiknek pontos és hű teljesítésére, hogy idegenben, a magyar tanítói névnek tiszteletet és becsülést szerezzenek.

*

Megemlítem, hogy a Julián-egyesület az országos hajószövetség megkeresésére, a Belgrád átellenében fekvő Czigány szigeten telelő magyar hajósok gyermekei részére, a tél folyamán tanfolyamot, valamint Sarajevóban, az ottani Magyar-Egyesület kérésére, jelen évben magyar tannyelvű iskolát szervezett. Több százra megy ezeknek a hajós gyermekeknek a száma, akik születésüktől fogva életüket a hajón töltik és iskola nélkül nőnek fel. Egy része a gyermekeknek a Zimony melletti Czigány szigeten, illetőleg öbölben telelő hajókon tartózkodik három hónapon át. E telep parancsnoka egy gabonaszállító uszályhajót rendezett be iskolahelyiségül, melyben a Julián-egyesületi tanító feladata a tanköteles gyermekeket, a felserdült ismétlő iskolásokat és a felnőtt analfabéta hajósokat megtanítani az olvasásra, írásra és számolásra, valamint az olvasókönyvek olvasmányai alapján, a közhasznú ismeretekre. Az iskola céljaira berendezett hajó belseje vasár- és ünnepnap imaházul szolgál, melyben a hajósnép részére istentiszteletet rendez a Julián-tanító. Az 1000—1200-at számláló magyar hajósnép, mely az Aldunán és a Száván van egész éven át elfoglalva, s a kikötőben a szerb, román és bolgár néppel érintkezik, ekként 2—3 havi téli pihenése idejében, nemcsak az iskoláztatás áldásaiban részesül gyermekeivel együtt, hanem szívének és lelkének nemesítése mellett a hazafias gondolkozásra rászoktatja és a nemzeti hovátartozás érzését is felébreszti és ébren tartja benne a Julián-tanító. E tanfolyamok szervezése által elérjük azt, hogy az idegenben hajózó magyar nép és gyermekei előtt a magyar haza és a magyar nemzet fogalma nem halványul el.

A magyarság Szlavónián kívül Boszniában is új otthonra talált. Évről-évre szaporodik azoknak a száma, kik Szlavoniában a bevándorolt magyaroknak eladják földjeiket és a Száván átkelve, jutányosabb áron Boszniában vesznek maguknak birtokot. Az itt letelepedett magyar nép sorsát sem nézhette tétlenül a Julián-egyesület s védő karját a boszniai magyarok felé is kinyújtotta. A földmíveléssel és iparral foglalkozó magyar nép részére naptárt ád ki, Sarajevóban magyar egyesületet támogat és egy öt tanítóval rendelkező magyar tannyelvű iskolát és óvodát tart fenn, melybe a megnyitás napján

közel 300 gyermek iratkozott be; a sarajevói iparosok és munkások részére pedig magyar otthont s magyar olvasókört alapított. Ez csak kezdete annak az akciónak, amelyet az egyesület a boszniai magyarok védelme érdekében tenni szándékozik, de nagy fontosságú, mert az annektált országokba szakadt véreinket megmenti és megtartja a magyar nemzet számára.

A múlt tél folyamán az egyesület az Országos Közművelődési Tanács segítségével 22 helyen analfabéta-tanfolyamot és ezzel összekötve, népies előadásokat rendezett, melyeken 580 analfabéta tanult magyarúl írni és olvasni, és több ezer magyar gazda vett részt a vasárnapok délutánjain rendezett népies felolvasásokon. E népies felolvasásokon tanítóink főleg a magyar nemzet történetéből vett kimagasló eseményekkel ismertették meg a magyar hallgatóságot, ami nagy hatással volt a nép hazafias érzületének emelésére.

*

Az egyesület működése, mint már említém, kizárólag az idegenben lakó magyarok védelmére szorítkozik. Az egyesület őszintén óhajtja a horvát és szerb ajkú lakósságnak boldogulását, kulturális, gazdasági és más, minden irányú előmenetelét Szent István koronájának égisze alatt, ámde saját véreinek elpusztulását és megsemmisülését nem nézheti tétlenül, s evégből mindent elkövet, amit a törvény, az igazság és az emberi jogok megengednek, hogy saját testvéreit megvédelmezhesse. Minden valamire való nemzet gyakorolja hozzátartozóival szemben ezt a jogát és kötelességét. A német Schulverein milliókat költ évente idegenben lakó véreire s Magyarországon és Horvát-Szlavonországban is sok százezer koronát áldoz, hogy megvédelmezze az itt élő németek anyanyelvét. Az oláhok, csehek és szerbek törekvése a magyarországi románokkal, tótokkal és szerbekkel szemben eléggé ismeretes mindnyájunk előtt. A horvátok Isztriában már ötvennél több horvát tannyelvű iskolát tartanak fenn, hogy testvéreiket az elolaszodástól és elnémetesítéstől megóvják. Horvát-Szlavonországban nincs névnap, búcsú, bankett, lakodalom, vagy más összejövetel és mulatság, ahol a házi gazda vagy megbizottja, a hazára és a horvát nemzetre mondott felköszöntőben, ne indítana a jelenlévők közt gyüjtést az istriai horvát iskolák fenntartási költségeire. S mégis, dacára annak, hogy a Julián-egyesület működése ugyanolyan mint a horvát Cyrill-Method-egyesületé, a tulzó horvát lapok, amikor csak alkalom kinálkozik, kíméletlenül támadják egyesületünket. Hogy semmi gáncs ne érhesse az egyesület működését, s hogy a horvátországi horvát és szerb lakósság elmagyarosításának még a látszata is elkerültessék, egyesületünk ismé-

telten adta utasításul tanítóinak, hogy a horvát, vagy a szerb szülők gyermekeit egyáltalában ne vegyék fel iskoláinkba, habár a horvát törvény — az európai civilizált közfelfogásnak megfelelően — biztosította a szülőnek azt a jogát, hogy gyermekét oda küldje iskolába, ahová akarja. Az egyesület nemcsak azért jár el oly szigorúan a horvát és szerb gyermekek felvételével szemben, mert csakis az ottani magyarok védelmére akar szorítkozni, hanem azért is, hogy a horvát lapoknak napról-napra hangoztatott ama téves nézetét, mely szerint a Julián-egyesület célja a horvátok és szerbek elmagyarosítása, tényekkel is megcáfolja.

Én úgy gondolom, hogy a szlavoniai magyarok nemzeti védelmének ügye oly fontos és oly nemes, hogy a magyar társadalom minden rétegének, főleg pedig a magyar nemzeti törekvések főmunkásainak, a magyar tanügyi köröknek kell első sorban tudomást szerezniök erről és figyelemmel kisérniök s támogatniok a Julián-egyesület működését. Hála a Gondviselésnek, a magyar társadalom eddigi lelkes támogatásának és tanítóink buzgóságának, egyesületünk rövid hat évi fennállása és működése alatt, máris kézzelfogható sikereket ért el.

A szlavóniai magyar nép, a közte kiosztott naptárak, imakönyvek, néplapok, a náluk elhelyezett könyvtárak és iskolák által tudatára ébredt nemzeti hovátartozásának, s most már ismét büszkén vallja magát magyarnak az is, aki eddig magára hagyatva, mármár anyanyelvét is elvesztette. Negyvenkét iskolánkban 90 tanítónk a jövő nemzedék közül már hatezer magyar tanulót nevel és tanít magyar nyelven, nemzetének szeretetére, a munkára, a becsületre, istenfélelemre és törvénytiszteletre. Annak, a Szent István koronája alá tartozó ország törvényeinek a tiszteletére és népének a szeretetére, mely hazánknak a Zrinyieket, Frangepánokat, Rákóczi anyját adta, mely országok lakossága a múltban, jó és rossz időkben, sorsunk és osztályos testvérünk volt, mely országoknak fiai őseinkkel együtt küzdöttek Szigetvárnál, Nándorfehérvárnál, Rigómezőn, Zalánkemény, Kőszeg, Kanizsa és Ujzerin váránál Hunyadival, Kapisztrán baráttal, a Zrinyiekkel a közös ellenség ellen. Mi magyarok, a mult idők dicső emlékeivel szívünkben, testvéri és bajtársi szeretettel vagyunk horvát honfitársaink iránt. Horvát testvéreink közül is sokan munkálkodnak azon, hogy a Zrinyiek-korabeli bajtársi viszony ismét helyre álljon, és közérzéssé váljék az, hogy a közös magyar haza szeretete nem zárja ki azt, hogy valaki jó horvát hazafi legyen. Erről beszélt gróf Zrinyi Miklós, a híres horvát bán, a nagy magyar költő s hadvezér, mikor nagy époszában saját testvérét állította oda mindenkoron követendő például, imígy szólva:

«Esmérem távolból vitéz Marsnak fiát!
Esmérem, esmérem, mint jártatja lovát.
Ez, én vitéz öcsém, *mind magyar, mind horvát,*
Igazán szereti, mert látjuk, — hazáját.»

A magyar-horvát testvéri viszony megújítása körül is sok tenni való vár a Julián-egyesületre! — A Julián-egyesület révén tanulja meg a horvát nép ismerni, szeretni és becsülni régi sorsosát, bajtársát és testvérét, a magyart! — Már is tapasztalni lehet, hogy azokon a helyeken, ahol hivatásos és kellő körültekintéssel működő tanítóink vannak, a horvát és szerb nép és közönség tisztelni s becsülni kezdi a közte letelepedett magyart, annak tanítóját és iskoláját.

Sajnos, hogy a Julián-egyesület, a horvátországi viszonyok miatt, nem fejtheti ki azt a tevékenységet, melyet a sors kijelölt számára. Még vagy 40 faluban és pusztán várva-várja az ott lakó nagyszámú magyar nép a magyar iskola megnyitását. A Julián-egyesület tudja azt, hogy reá még küzdelmes évek várnak! Azonban bármiképen alakuljanak is a viszonyok Horvát- és Szlavonországokban, az egyesület ezután is tudni fogja kötelességét, hogy odaszakadt véreit megvédje és megmentse a magyar nemzet számára...

Nemzetünk hajója ezer éven át, változó szerencsével evezett Európa népeinek milliói között. Sokszor jutott zátonyra a belső egyenetlenség és a kivülről eléje torlódó akadályok miatt. De mindeme veszedelmek közepette ez a hajó soha el nem merült, mert a Gondviselés a legválságosabb pillanatokban, mindig küldött okos és tapasztalt kormányosokat, kik a szirtek közül kivezették. Szlavoniában élő magyar testvéreink nemzeti érzése és anyanyelve szent jogainak sok akadállyal küzködő hajójával szemben, a Julián-egyesületre vár ez a feladat.

Margitai Jozsef.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Rein szemináriuma Jenában.

(Az intézet 25 éves jubileuma alkalmából.)

A Saale kies partján, a *Herbart-Ziller*-féle pædagogia tűzhelyénél a lepergett szünidőben nagyon kedves, meghitt ünnepélynek voltunk tanui.

Július elején lezáródott a jénai egyetem pædagogiai szemináriumának ötvenedik szemesztere és ezt az alkalmat az intézet volt és jelenlegi tagjai felhasználták a résztvevőkre nézve felejthetetlen összejövetelre, amelyen *Rein* előtt, mint a szeminárium alapítója, vezetője és a pædagogia nagymestere előtt, hódolatteljes szeretetüket tolmácsolták.

Noha az ünnepély külső dísz nélkül folyt le, mégis ez lesz az első efajta esemény, melyet a nevelés történetírója feljegyzésre méltónak fog találni. Nem mintha más szeminárium nem élt volna negyedszázadot. Hiszen a Seminarium selectum præceptorum Halleban 1707-ben alapíttatott és lényegében még ma is fennáll. Ámde pædagogiai fontosság és érdekesség dolgában sem ez, sem más nem állja ki a versenyt a jénaival.

Rein szemináriuma szervezetét *Herbarttól* kölcsönzé, aki az eszmét mástól vette ugyan, de ennek — mint sok más idegen eredetű gondolatnak — különös jelentőséget és új értelmet adott.

Hogy az egyetemi szemináriumok mikor és hol keletkeztek, nem tudjuk. Legrégibb adatunk e tárgyban 1673-ból való és *Weiglről*, a híres jénai mathematikusról szól, aki maga köré gyüjté tanítványai közül azokat, akik a tanári pályára készültek és oktatta őket arra, miként kelljen a mathematikát az iskolákban tanítani. Próbatanításokat is tartatott velük, sőt külön szabályzata is volt oly iskolák részére, ahol egyetemi hallgatói tanítottak.

Pædagogiai szemináriumok még előbb keletkeztek. Egyik adatunk szerint több egyetemi tanár Giessenben *Ratich* didaktikai reformtörekvésein felbuzdulva 1613-ban külön gyakorlóiskolát nyitott «pro pædagogia». Ámde ez az egyetemtől különálló vállalat volt.

Az egyetemmel kapcsolatos első ilynemű intézetet *Francke* alapította. Árvaházánál 1695-től kezdve szegény egyetemi hallgatókat alkalmazott tanítókul, akik ott ingyen élelmezést kaptak. Ezek ké-

pezték az úgynevezett Seminarium præceptorumot, amelynek 1703-ban már 75 tagja volt. Egy egyetemi tanár vezetése alatt kezdetben általános kiképzést, később pedig külön neveléstani oktatást nyertek. Ebből keletkezett 1707-ben a később oly híressé vált Seminarium selectum præceptorum, a tanítóképző intézetek mintájára alkotott tanárképző, amelyet *Frick* 1881-ben ujjászervezett.

Herbart ismerte ezt a szemináriumot, hiszen Svájcból visszajövet 1800-ban meglátogatta a Francke-féle intézetet és *Niemeyer*, akkori igazgató, hosszan tárgyalt vele, hogy őt az intézethez tanárnak megnyerje. Az eszme tehát nem volt új, ámde ő más értelmet és jelentőséget adott ennek, mert kiinduló pontja más volt. Ő Svájcban megismerkedett volt *Pestalozzival* és részt óhajtván venni a nagy apostol munkálkodásában, megírta «Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung» című művét. De *Pestalozzi* nem méltatta figyelemre a jelentkező munkatárs törekvéseit, mire ez kísérletet tett arra, hogy lassan-lassan kialakuló eszméit a gyakorlatba átültesse, gyakorlatilag kipróbálja. Találkozott is néhány hallgatója, akik mint nevelők, tanítványaikon kísérletet tettek az ő utasítása szerint a szemléltetés abc-jével és Homerrel. Ezen a sikeren felbuzdulva nem kisebb lőn becsvágya, mint hogy ő hozzá is úgy jőjjenek a szakemberek az új módszer tanulmányozására, mint tódultak akkoriban *Pestalozzihoz*. E cél lebegett szeme előtt, amidőn megnyitotta Königsbergben 1810-ben pædagogiai szemináriumát, amely elmeneteléig, 1833-ig fennállott.

Előzőleg már a szemináriumok egész sora keletkezett, többnyire a hallei nyomán. *Wolf A.* 1787 óta a *Cellarius* által alapított Seminarium doctrinæ elegantioris-t tette híressé, *Gesner* 1738-ban, *Gedike* 1787-ben, *Schwarz* 1809-ben alapítottak szemináriumokat, és ilyenek voltak Helmstedtben (1779 óta), Breslauban, Stettinben, Berlinben, sőt *Herbart* megérkezése előtt Königsbergben is. Csakhogy mindezeknek célja a tanító- és tanárképzés volt, akár egyes szaktárgyakban, akár a tárgyak egész csoportjában. *Herbart* azonban az ő szemináriumának kezdettől fogva a következő hármas célt tűzte ki: 1. hogy módszertani eszméit és elveit a gyakorlatban kipróbálja, 2. hogy alkalmat nyujtson a jelölteknek a neveléstani elveknek a gyakorlatba való átültetésében kísérleteket tenni és 3. hogy alkalmat nyujtson oly tapasztalatok gyüjtésére, amelyeket a neveléstudomány értékesíthet. Amazok tehát gyakorlati céllal biró szakintézetek; emez tudományos kísérletező állomás. Amott a szaktárgy, emitt a pædagogia teszi a gondoskodás főtárgyát.

Herbart hármas célját átvette *Ziller* szemináriuma, amely Lipcsében 1861-től 1882-ig virágzott és *Rein* intézete, amely tulajdon-

donképpen folytatása a *Stoy* által 1844-ben alapított és 1855-ig vezetett szemináriumnak.

Rein intézete tehát nem tanárképző, de merőben különbözik a mi egyetemeinknek pædagogiai, filologiai, földrajzi vagy más tárgyú szemináriumaitól is.

Ha a jénai egyetemi hallgató, legyen ez akár jogász, akár orvosnövendék, akár a filozófiai fakultás tagja, rendes szaktanulmányain kívül pædagogiával is óhajt foglalkozni, amire semmiféle szabályzat nem kötelezi, *Rein* tanár előadását hallgatja, aki különböző tárgykörökben, általános neveléstan, módszertan, lélektan, erkölcstan vagy más címek alatt *Herbart-Ziller* tanait hirdeti. Ha már most az illető hallgató látni akarja, hogyan értékesíthetők e tanok a gyakorlatban, avagy ha kedve volna kísérletet tenni arra, hogy mesterének elveit a gyakorlatba átültesse, akkor beiratkozik a szemináriumba rendes vagy rendkívüli tag gyanánt. Rendes tagok azok, akik egy vagy több tárgy tanításával kísérletet tesznek. Ily célból a szeminárium iskolát tart fenn, amelynek neve Seminarschule. Tanítványai 6—14 éves fiúk. Ez tehát elemi iskola. *Rein* ugyanis azt tartja, — még pedig joggal, — hogy az elemi iskolai oktatás és nevelés teszi a pædagogiai készültség próbakövét.

Ez a gyakorló-iskola három osztályból áll, felmenő évfolyamokkal. Ha az idén az I., IV. és VII. évfolyamokból áll, a jövő évben a II., V. és VIII.-ból fog állani és így tovább. Minden osztály élén fizetéssel alkalmazott osztálytanító áll. Egyikük mint főtanító az egész iskolát vezeti és a szemináriumban *Reinnak* jobb keze.

A rendes tagok a főtanító és az osztálytanítók felelős vezetése mellett tanítanak, rendszerint egy-egy tárgyat egy, kivételesen két szemeszteren át; őket praktikánsoknak nevezik. Természetes dolog, hogy praktikáns csak az lehet, aki előbb megismerkedett *Rein* pædagogiájával és az iskolában követelt módszerrel. Azért előzőleg hospitál. Mielőtt a tanítást átvenné, tantervet készít; azonkívül minden leckét írásbelileg ki kell dolgoznia, még pedig oly módon, hogy a lecke taglalását külön margón szemléltetővé teszi. A koncentráció összes kérdéseit, úgyszintén az összefoglalást (Synthese) és a «rendszert» (System = a megtanulandó szöveget), le kell írnia előre szóról-szóra. Ezt a preparációt a főtanító- avagy az osztálytanító átnézi, megteszi észrevételeit és átadja az igazgatónak, aki szintén megteheti észrevételeit; ezeket a tanításnál figyelembe kell venni. A preparációt az illető praktikáns egy-két nappal a tanítás előtt visszakapja, hogy készülhessen. Tanítása alatt ott van az osztálytanító, akinek jogában áll a tanítást bármikor félbeszakítani és abban segédkezni, kötelessége pedig a praktikánssal az óra végén a tanítás fölött értekezni és

a koncentráció, valamint a fegyelmezés szempontjából birálatot mondani.

A tanítás ideje alatt a szeminárium rendes és rendkívüli tagjai tetszésük szerint hospitálnak.

Rein, mint igazgató, az összes praktikánsok közül hetenként felváltva egy-két tagot kijelöl próbatanításra. Ez a praktikum, amelyen minden tag, akár rendes, akár rendkívüli, hospitálni köteles.

E mintatanításra az állandó főtanító kijelöl a tagok sorából egy bírálót és egy jegyzőt. Amaz számon veszi mindazt, ami a tanításban jó és rossz; emez a kérdések könyvét vezeti, amelynek következő rovatai vannak:

A tanuló neve	Kérdésekre			Összefoglalások		Összesen	Átlag
	helyesen felelt	rosszul felelt	nem felelt	folyékony	akadozó		

A praktikum alatt sem a főtanító, sem az igazgató nem szólhat a tanításba. Észrevételeiket előzőleg kell a preparáción megtenniök.

A szeminárium összes tagjai hetenként egyszer, rendszerint este, egy tágas sörcsarnok külön termében gyűlésre jönnek össze. A megjelenés kötelező; rendszerint katalógust olvasnak. Az ülésen *Rein* elnököl. Tárgyai: az iskola beléletét érintő minden fontosabb esemény és a praktikum megbeszélése.

Ez oly módon történik, hogy a praktikáns, aki próbaelőadást tartott, elmondja önbírálatát. Utána a hivatalból kirendelt bíráló felolvassa kritikáját, amelynek kézirata az irattárba kerül. Miután a praktikáns válaszolt, a szeminárium tagjai tetszésük szerint hozzászólnak, végül *Rein* mond összefoglaló bírálatot. Ha a hét folyamán két praktikum volt, mindegyikét külön-külön beszélik meg.

Kedélyes sörözés és szivarfüst mellett a «Konferenz» gyakran éjfélig is eltart. A végén az «útikalapot» hordják körül, amelybe kiki tehetsége szerint nehány fillérrel hozzájárul az évenként tartatni szokott iskolai kirándulás költségeihez. Természetes, hogy a «Konferenz»-ről jegyzőkönyvet is vezetnek. Ezt a tagok felváltva abc sorrendben kötelesek az irattár számára megírni.

Úgy az iskola beléletében, mint a gyűléseken és a szakiroda-

lomban állandóan új meg új nevelési problémák és gondolatok vetődnek felszínre. Ezek tárgyalására szolgál az úgynevezett «Theoretikum.» Ez abból áll, hogy a szeminárium összes tagjai a hét egy bizonyos napján és órájában összegyűlnek az egyetem egyik termében, ahol a szemináriumnak akár rendes, akár rendkívüli tagja felváltva egy-egy órai előadást vagy felolvasást tartanak oly tárgyról, amelyet előzőleg *Reinnal* röviden megbeszéltek. Ilyen előadások voltak pl. a nevelés erkölcsi céljáról; vagy: a tornatanításról; avagy: *Kidd* a társadalmi fejlődésről, (könyvismertetés) stb. A tárgyhoz mindenki tetszése szerint hozzászólhat.

Ezek az előadások sok esetben anyagot nyujtanak a szeminárium kiadványaihoz, amelyekből az idén megjelent a XIV. kötet. E füzetek címe Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Herausgegeben von Prof. Litt. D. Dr. W. *Rein*. Nem egy előadásból könyv lett, avagy átment *Rein* egyik-másik folyóiratába. Ezek közt legfontosabb az évenként egyszer megjelenő Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, amelyet *Ziller* alapított, később *Vogt* szerkesztett és amelynek negyvenhárom kötete valóságos kincsesbányája a *Herbart-Ziller*-féle pædagogia iránt érdeklődőknek.

A szeminárium munkája tehát három irányban halad. Központja a gyakorló-iskolája, amely egyrészt tanterve és egész szervezete, másrészt az ott meghonosodott nevelési és oktatási módszer tekintetében Németország legérdekesebb népiskolája. Itt a *Ziller*-féle egyfelől lecsepült, másfelől magasztalt művelődéstörténeti fokozatok szerint összeállított tantervet használnak. Az első évfolyamban pl. *Grimm*-féle mesék képezik a tanítás központját. A másodikban Robinson. A harmadikban ó-testamentumbeli és thüringiai mondák; és így tovább. Szigorú koncentráció mellett szem előtt tartják még a legaprólékosabb részletekben is az alaki fokozatokat és mindazt, amit *Herbart, Ziller* és *Rein* a «nevelő-oktatás», a «kormányzás» és a fegyelmezésről, valamint az érdeklődésről, az erkölcsi jellemképzésről stb. stb.-ről tanít. Egy sajátos világ ez, amelyben sokat tanulhat még az is, aki az öreg *Kehr* avagy *Diesterweg* iskolájában nevelkedett fel és aki *Ziller* kulturhisztorikus fokozataiban érdekes szertelenségnél egyebet nem lát.

Hogy a gyakorló-iskola és az egész szeminárium mily óriási hatással van tagjaira, azt most láthattuk és hallhattuk az ünnepélyen. A nem tanférfiak, úgy mint a szakemberek, akik a szeminárium ötvenedik szemeszterét jöttek megünnepelni, közöttük tanférfiak Németország csaknem minden államából, Ausztriából, Magyarországból, Svájcból, Oroszországból, Szerbiából, Romániából stb. rendkívül érdekes és meglepő vallomásokat tettek.

E vallomásokból tudjuk, hogy az a szellemi munka, amely a szemináriumban folyt, legtöbb esetben döntő fontosságú a fiatal ember életfelfogására, szellemi életének irányára, legkivált azoknál, akik a nevelői pályára lépnek.

Kétségtelen, hogy Jénán, mint Németország minden más egyetemén, a szakmunka a hallgató főfoglalkozása. Ennek szenteli erejének és idejének oroszlánrészét. Az a néhány óra, amit a hallgató a szemináriumnak szentel, csak mellékfoglalkozás. Ámde ez a mellékfoglalkozás, — mint nem pædagogusok vallják, — olyan volt, amely teljesen új világításba helyezé szakmunkájukat. A neveléstudomány fáklyája mellett egészen új, filozófiai oldalról láttak mindent és világosan felismerték azt a helyet, amelyet szaktárgyuk a tudományok egészében, mint a művelődés egyik tényezője elfoglal. Itt megtanulták e szakismeretet a jövendő nemzedék szempontjából értékelni és megvizsgálni. És nem csekély haszon az, hogy felismerték azt a viszonyt, amely az előző generációtól örökölt ismereteink és életfeladataink között van.

A szeminárium legszebb dicséretét azonban azok az ünnepi szónokok mondották, akik ma a tanügyi pályán működnek és akik eljöttek, hogy hálájukat lerójják azokért a kincsekért, amelyeket innét magukkal vittek.

Nagy nyereségük, — mondják, — nem abból állott, hogy megtanultak egyik-másik tárgyat jól, rosszul eltanítani, avagy a tanítás anyagát az alaki fokozatok szerint több-kevesebb ügyességgel feldolgozni. Nem. Főnyereségük vala, mondják, az a pædagogiai irányú gondolkodás, amelyet itt elsajátítottak, az a nevelői érzék és tapintat, amely itt fejlődött bennök, az a magas erkölcsi életfelfogás, amelyet innét vittek magukkal, mint a nevelés örök célját és az az erős erkölcsi akarat e cél szolgálatában, amelyet itt acéloztak meg. Legtöbbje itt találta meg azt az eszményképet, amely nevelői pályájukon előttük lebegett. Itt megnyílt előttük a pædagogia jelentősége az egyes nemzetek és az egész emberiség fejlődése szempontjából. Itt látták meg először a gyakorlatban a nevelés filozófiai alapelveit, mert megkövetelték tőlük, hogy a nevelés és oktatás terén tett minden lépésüket lélektanilag megindokolják és a nevelés céljából megbirálni, értékelni képesek legyenek. Itt látták első ízben azt a viszonyt, amely a nevelés elvei és gyakorlata, a tudományos problémának és az élet követelményei között van, amely viszony, — sajnos, — igen sok tanár előtt rejtett marad; azok előtt t. i., akik azt hiszik, hogy a neveléstudomány csak arra való, hogy egyeseknek vesszőparipául szolgáljon és hogy szaktanárnak arra szüksége nincs.

Mindezeket az őszinte lelkesedés szavaival tolmácsolták a szó-

nokok, amihez járult az a szeretetteljes bensőség, amellyel *Reint* ünnepelték.

Ő már nem volt fiatal ember, midőn *Stoy* nyomdokaiba lépve ezelőtt 25 évvel szemináriumát megnyitotta. De még ma is fiatal hévvel és lelkesedéssel tanít és tartalmas beszédével, mellyel az ünnepélyt megnyitotta, magával ragadta nagyszámú hallgatóit. A szemináriumnak céljáról és feladatáról szólt. Lelkes beszéde végén szíves szeretetreméltósággal üdvözlé vendégeit. Elve lévén mindenha: In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus autem caritas, azokat üdvözölte talán legkitüntetőbb módon, akik, — noha tanítványai, — tudományos munkáikban az ő eszméit kritika tárgyává tették és akik meggyőződéseikben tőle talán messze elpártoltak.

Nagy lehetett öröme, hogy e napon a világ minden tájékáról elhalmozták szerencsekivánataikkal. Hiszen a szemináriumnak eddig több mint 2000 tagja volt és legalább is ugyanakkora azok száma, akik szünidői tanfolyamok alatt megismerkedtek vele.

Korai volna *Rein* működéséről itéletet mondani. Az ő műve még nincs lezárva. De annyit talán már ma is joggal mondhatunk, hogy neki nem csekély része van abban, hogy Németországban nemcsak az elemi iskolákban, hanem a középiskolákban is jobb módszer honosodott meg, mint Európa bármely államában.

Ezt az eredményt *Rein* első sorban szemináriuma útján érte el, amelyről *Böhm*, a jelenlegi főtanító büszkén mondja, hogy gócpontja a tudományos pædagogiának nemcsak Németországon, hanem az egész művelt világon.

Dr. Gockler Lajos.

A zene helye a középfokú oktatásban.*

A pædagogiai köztudatban ma már gyökeret vert az a felfogás, hogy az esztétikai képzés szerves alkotórésze a középiskolai oktatásnak. De ami az elméletben már rég elismert igazság, annak gyakorlati megvalósítása rendszerint még sokáig várat magára. A művészi nevelés eszméje is csak lassan tud utat törni a gyakorlatban. A francia középiskola csupán egyes elszigetelt jelenségekre hivatkozhatik ebben a tekintetben: hangversenyekre, múzeum-látogatásokra, utazásokra, pedig Franciaországban külön egyesület alakult a művészetnek az iskolában való ápolására *(Société de l'Art à l'École)*. *A collége*

* M. Dorolle: *Sur la place de la musique dans l'enseignement secondaire. (Revue Universitaire.* XIXe année, tome II. 1910. — (216. és k. l.)

Chaptal az egyetlen iskola, mely művészeti körrel *(Union Artistique)* dicsekedhetik. Ilyen viszonyok között igen természetes, hogy az esztétikai képzés a rendes tantárgyak mellett fényűzési cikk számba megy, holott az egész oktatást át kellene hatnia.

A rajzoktatást az újabb reform annyira-amennyire a művészi nevelés szolgálatába állította. Fejlesztetni kívánja vele a tanulók ízlését s elő akarja mozdítani a szem útján ható művészetek megértését. De nem részesül kellő méltánylásban a zene, a legszociálisabb és legkönnyebben hozzáférhető művészet. A zenei oktatásnak sokkal bőségesebb források állnak rendelkezésére, mint a látási művészeteknek, mert csak kevés város van abban a szerencsés helyzetben, hogy képzőművészeti múzeumában elénk állíthassa a festészet és szobrászat remekeit. Ennélfogva a képzőművészeti oktatás nem támaszkodhatik eredeti műalkotásokra s abban a veszedelemben forog, hogy üressé válik. A festményt ugyanis sohasem pótolhatja a metszet vagy fénykép s a fekete hasonmás is csak halvány fogalmat adhat az eredetiről. A zenével azonban nincs ilyen baj. Csak tömöríteni kell az erőket s meg kell nekik adni a helyes irányítást. Hogy különös eszközök nélkül is minő szép eredményt lehet ezen a téren elérni, példa rá a *lycée de Saint-Quentin*, mely igen érdekes zenetörténeti hangversenyeket rendezett.

A mai állapot szerint csak néhány kiváltságos fiú tanul hangszeren játszani. Az énektanítás is nagyon fogyatékos. Kevés az óraszám s erről az egy-két óráról is szeretnek a tanulók elmaradni, mert szabad idejük van az énekórák miatt megrövidítve.

Határozott és részletes javaslatot a zenei oktatás berendezésére nézve nem találunk a cikkben, csak egész általánosságban kívánja a szerző, hogy a zenei képzés is foglalja el a tantervben az irodalmi és természettudományi oktatás mellett az őt megillető helyet s rendes órákban, rendszeresen történjék, nem úgy, mint most: ötletszerüen, a véletlenül előforduló iskolai ünnepélyek örve alatt.

Hogy a zenei képzésnek, még pedig az énektanításnak alaposabbá tétele az iskolában csakugyan szükséges, ahhoz alig férhet szó. A cikkíró azonban túllő a célon, mikor azt mondja, hogy a zenét érettségi tárggyá kellene tenni. *Dr. Nagy József.*

Az újságok és a nevelés.*

Napjainkban jóformán minden nyilvánosságra jut a hírlapok útján s így a gyermek is könnyen hozzáférhet a legförtelmesebb

* *Revue Universitaire.* XIXe année, tome II. 1910. — (296—7. l.)

bűntények leírásához. Vannak újságok, melyek a bűnügyeknek legaprólékosabb részleteit is a nyilvánosság elé hurcolják, gyakran erősen kiszínezve. Könnyű belátni, hogy ebből haszon nem háramlik a nevelésre, s ezért a pædagogusok már sokat töprengtek azon, hogyan lehetne a bajnak elejét venni.

Paul Crouzet vagy három évvel ezelőtt értekezletre akarta összehivatni a sajtóegyesületeket, hogy vessenek véget ennek az állapotnak. De bármily szentnek tartja a nevelés ügyét, egy pillanatra sem jutott eszébe a sajtószabadságnak semmiféle megszorítása. A nyilvánosság korlátlanságának rontó hatása maga is a nyilvánosság elé került s megindultak olyan újságok, melyek programmjukba vették a bűntények nyilvánosságra hozatalának megszüntetését. Sajnos azonban, ezek a hírlapok nem kelendők. Nem tudnak versenyezni a legváltozatosabb bűnesetekkel teletömött párizsi újságokkal, melyeket pl. Belgiumban is jobban kapkodnak, mint magukat a belga lapokat.

Fogas kérdéssel állunk tehát szemben, melyet valahogy mégis csak megkellene oldani, annyival inkább, mert az utóbbi években ez a törvényszéki irodalom különösen felvirágzott s épen a vakációban, amikor egyes újságok egyéb tárgy híján a legnagyobb mohósággal vetik rá magukat egy-egy szenzációs bűntényre. Paul Crouzet már eddig is szép kis adatgyűjteményt állított össze a bűnügyi históriák olvasásának káros, sőt végzetes hatásáról. De csakugyan gondolkodóba is kell esnie minden embernek, ha azt hallja, hogy egy tizenkét éves francia kislány, aki vérszegénységének gyógyítása végett egy svájci szállóban nyaralt, a remény hangján így kiáltott fel egy reggel, mikor a párizsi lapok megérkeztek: «Van-e ma is valami szép bűneset?» *Dr. Nagy József.*

Magyar neveléstörténeti adatok.

Itt a helyszínén lapozgatok *Jedlicska* Pál prælatus stb. következő művében: «Eredeti részletek a gróf Pálffy-család okmánytárához 1401—1653 s gr. Pálffyak életrajzi vázlatai» (Budapest, Stephaneum 1910, 760 lap). Eközben az alábbi adatokra akadtam, amelyeknek kiés feljegyzésével talán nem végzek haszontalan munkát.

Pálffy Miklósnak négy fia egy ideig 1598—1601-ben Bécsben tanult. Mellettük egy nevelő (præfectus) volt: Körmendy István, akivel Vöröskőről Bécsbe jöttek. Az iskoláztatási kiadási jegyzőkönyvekben gyakran fordulnak elő 2—3 ifjúra kiadott költségek. Ezeket, akik szintén iskolába jártak, a præfectus «Jungen»-eknek nevezi, a Pálffyakat mindig «junge Herrn»-eknek. Ime néhány érdekesebb számadási tétel: két Ciceroért 1 frt, a két ifjú úr részére 2 grammatika 50 kr.,

18 könyv papirért, 1 könyvet 5 krral számítva 1 frt 20 kr., a præceptor egy ostort csináltatott 6 kr., a 2 ifjúnak azon célra, hogy neveiket arannyal írják fel az iskolában 12 kr., (a következő évben még egyszer 36 kr.), egy német könyvért, melyet ifj. Pálffy István nővérének küldött 14 kr., Pálffy Istvánnak tintatartóért 6 kr., farsangban eljátszottak az ifjú urak (da fremde Leute in Mummerei kommen) 3 frt 52 kr., a 4 ifjú úrnak vett olvasókért (rózsafűzér) 1 frt 12 kr., Körmendy fizetett a præceptornak 35 frt 30 kr., az ifjú urak játékára (den Jungen Herrn im Glückhaffen zu spielen geben) 5 frt, az ifjú uraknak Vöröskőre labdákért 24 kr., pergamentért, melybe az ifjú urak s a fiúk irományaikat beköttetni fogják 28 kr., az ifjú urak számára különféle könyvekért 4 frt 52 kr., János deák s a 3 fiú számára való könyvekért 3 frt 12 kr., az ifjú uraknak iskolába való viasztekercsért (Wachsstock) 44 kr., egy Bonfiniusért 3 frt 35 kr., a könyvkötőnek Bonfinius bekötéséért 1 frt, az ifjú urak és fiúk iskolai világítás címen 1 frt 3 kr., István urfinak aranyra, ezüstre s ecsetre, melyekre a képek festésénél (zum Bilder illuminiren) szüksége volt 48 kr. (még egyszer 16 kr.), rendkívüli kiadás borra, melyet az ifjú urak vendégeiknek adtak egy hónap alatt 25 frt, (ez a tétel is ismétlődik), Ferencnek (Frantzl) egy Ovidiusért 15 kr., az urfiaknak, midőn a kertben többször tekepályán játszottak 45 kr., a præceptornak ruhára való posztóért 17 frt 40 kr., az urfiaknak szünidei szórakozásra egy kertben 60 kr., a könyvnyomdásznak az urfiak részére nyomtatott versekért (Carmina) 4 frt, Prágában egy iskolakönyvért az urfi részére 30 kr., Jakabnak Julius Cæsarért 30 kr., egy Horatiusért 30 kr., Onorynak Epistolakért 11 kr., István urfinak «Officia Ciceronis» című könyvért 33 kr., Schniepf und Ernst dass sie bisweilen deutsch lesen 24 kr., János urfi lantjának (Lauten) készítéséért s reá való húrokért 1 frt, János urfinak Sallustiusért 20 kr., István és János urfinak arcképeiket festették le, melyeket az iskolának ajándékoztak 24 kr. 12 schill., egy magyar testamentumért 1 frt., Pál és Miklós urfiaknak Rudimenta, Syntaxisért és Prosodiáért 12 schilling.

1642 jan. 26. Bécsből Pálffy Pál Pálffy Istvánhoz: ... Én Pálffy Miklós öcsém Uram számára az præfectust megszörzöttem, kinek esztendeig igértem megalkudván vele készpénzt hét száz frntot, és hogy egy inast tartok neki, de azon inas az urfinak is szolgálni fog. Az ember pedig olyan, ki egynéhányszor járván idegen országokat nagy experientiát vett, jó olasz és franczia, és juris utriusque Doctor, nem ifjú hanem derék ember, a kire nem különben — mint szerelmes gyermekemet merem biznom Pálffy Miklóst. Elhigyje Kgd édes Bátyám Uram hogy egyebet az jónál és tiszta józan életnél mellette nem tanul, aki minden dolgaiban autoritative rendesen tud prece-

dálni; nálam is az én házamban három vagy négy esztendeig lakott.

1642 márc. 26. Bécsből Pálffy Pál Pálffy Istvánhoz: ... Feleségem én velem együtt Kgk sok szolgálatját ajánlja, és igen köszöni, hogy leánykákra gondot visel Kgd; a vásznat és cérnát prima occasione mihelyt valaki jön Kgdtől megküldi; és mivel az az asszony ingeket is és az Strimfit tud kötni, azt is tanítassa Kgd; elsőben nem szintén néhány czérnát küld oda a feleségem, meg ne tanulja az reczekötést, azután jobban proficiálván vékonyabbat is kész küldeni nekik.

1644 jul. 3. Stomfáról ugyanaz ugyanahhoz: ... Nekem is írt az Hoffmester ... Remélem Kgd sem lesz contrarius, hogy a vacatiók eljövén Ulmot és Niremberget megláthassa az öcsém ... P. S. Irtam Pálffy Miklós öcsémnek egy levelet, hogy egy kevéssé magát continentálja és moderálja in discipline; mert nem kevéssé indult excedálni.

1644 aug. 26. Bécsből ugyanaz ugyanahhoz: ... Én tegnap gróf Trautmansdorf Urammal lévén, szóllottam Öcsém Pálffy Miklós az Kgd fia Ingolstadiumból való továbküldéséről; azt mondta ő Nga: hogy Olaszországba itélte jónak küldeni, kihez ha Kgdnek is kedve leszen engem idején tudósítván róla, minthogy maga a mostani Hofmester írja: hogy ő oda elégtelen melléje, mivel ott, — amint Kgd maga is tudja — mind lovagolni, feghtelni, tarcholni és több exercitiumokat is kell tanulni; s egyébiránt is a mint értem az jó öcsém nem szintén fogadja szavát és engedelmes neki; más hoffmestert kell szereznünk.

A fiatal P. Miklós sokat költhetett Rómában, mert P. Pál egy 1645 máj. 7. Bécsből kelt levelében írja, hogy Miklóst és hoffmesterét figyelmeztette, «hogy kíméljék és igen szűkön költsék ami pénzük vagyon.» 1646. jan. 5. Stomfáról P. P. átküldi P. Istvánnak P. Miklós nevelőjének levelét, mely magában foglalja mindkettőjük római kiadásait; P. Pál kéri P. Istvánt, küldene fia részére egy jelentékeny összeget, miután ő ruházatán s utazási költségén kívül — havonkint 200 koronát (Cronen) szükségel.

Érdekesnek tartom végül megemlíteni, hogy P. Pál nádor végrendeletének egyik pontja szerint, ha a család fiágon kihalna, birtokai leányának, Teréziának ivadékaira háramoljanak, s ezen esetben birtokainak jövedelmeiből 2400 frtot rendel évenkint adományozni 12 magyar nemes ifjúnak neveltetésére s oktatására (480 lap).

kf.

★

IRODALOM.

W. Stanley Jevons: A logika elemei. Az angol eredetiből fordította *Kelemen Ignác*, székesfővárosi tanár. Ára 2 kor. Bpest Lampel. (Néptanítók könyvtára. 43—44. f.) 238. lap.

Stuart Millnek az Akadémia kiadásában megjelent «Logika rendszere» c. művén kívül magyar nyelven semmiféle nagyobb logikai mű nem áll a filozófiát tanító szaktanárok rendelkezésére. A szaklapok, folyóiratok is csak ritkán hoznak logikai cikkeket, míg a lélektannak úgyszólván minden egyes fejezetéhez találhatunk terjedelmes értekezéseket.

Pedig épen korunk ellentétes eszmeáramlatainak zűrzavarában, a köz- és társadalmi életben veszedelmes jelleget öltő balítéletek és jelszavak uralkodása idején, a tudományos és irodalmi kritika hiánya miatt felburjánzó stréberség és sarlatánság elhatalmasodásában nagy szükségét érezzük annak a tudománynak, amely a helyes gondolkodásra és a gondolatok helyességének megítélésére kerül.

Korunk kulturája logikátlan. Az emberek hiszékenysége és elfogultsága soha nem volt nagyobb, mint manapság. A magyar ember közmondásszerű józan eszét szinte megszédítette, megzavarta a sok, idegenből beszivárgott, kritika nélkül átvett rendszer és tanítás majmolása.

Ezért üdvözölhetjük örömmel a címben írt logika magyar átültetését, amely az angol ész hideg józanságát akarja hasznunkra fordítani.

Jevons könyve, amely hazájában több mint 25 kiadást ért,* gondosan kerüli az ismeretelméletek különböző irányainak vitás problémáit, nem pellengérezi ki sem a nominalistákat, sem nem hódol a divatos pszichologizmusnak, egyformán jogosult ismeretforrásoknak tartja az indukciót s a dedukciót, egyformán bánik Arisztotelesszel,

* A fordító, sajnos, nem jelzi sehol, hogy hányadik kiadást használta fel. Én az eközben megjelent *24. kiadást* ismerem.

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

Descartes-tal, vagy Mill Stuarttal. Legfeljebb abban látok egy kis elfogultságot, hogy a modern logikusok közt épen az angolokat részesíti különösen figyelembe, de ezen sem akadhatunk fenn.

A logikának mai kifejlődése szerint három részből kell állania. Külön részben kell tárgyalni a fogalomról és az ítéletről való tudnivalókat. A logika feladata és tárgya ott kezdődik, ahol a pszichológia a lelki jelenségek csoportjába a logikai asszociációt beilleszti. A logika a fogalmat nem mint lelki alkotást, hanem mint a tárgynak a képét tekinti, s a fogalmi gondolkodás normativ elemeinek kifejtése tulajdonképen a második résznek, a dialektikának a tárgya. A régiek bölcseletében egészen Descartesig csak ez a második rész foglalt helyet, míg a harmadik rész, a kritika, amelyben az ismerő tehetségünk megbizhatóságát, s ismereteinknek a tárgyi valósággal való megegyezését fejtegeti a logika, csak a legújabb kor terméke.

Jevons könyve igazában csak dialektika, míg a noetikai problémákat szándékosan kerüli. Általánosabb fejezetek a XXII. és XXIII., amelyekben az állítmány mennyiségbeli megállapításáról, illetőleg Boole logikai rendszeréről szól, amelyek tulajdonkép a közvetlen következtetésnek technikai magyarázatát, illetőleg szellemes értelmezését adják.

Nagyon sok újabb logikában elhanyagolt részt tárgyal *Jevons* a XIV. fejezetben a gondolkodás törvényei címén, amely nélkül a következtetés egyáltalán nem érthető.

Jevons a logikát úgy határozza meg, hogy az a «következtetés tudománya» (1. l.) vagy azoknak a szükségszerű gondolkodási törvényeknek a tudománya, amelyeket szem előtt kell tartanunk, ha következetesen akarunk érvelni és nem akarunk önmagunkkal ellenmondásba keveredni. (8. l.) és eszerint az egész logikát a I. fogalmak, II. az ítéletek, III. a következtetések c. fejezetekre osztja, amelyhez negyedik rész gyanánt a módszerről szóló fejezet járul.

A fordítás világos, gördülékeny, a terminusokban következetes.

A könyvet, melegen ajánljuk a szaktársak figyelmébe.

* *Bihari Ferenc.*

Max Walter: Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1906. und 1908. «Musterschule» in Frankfurt A. M. Marburg in Hessen. N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung. 1908. 8-ad rét 68. lap.

Walter Miksa, a frankfurti «Musterschule» nevű intézet igazgatója, a márburgi szünidei tanfolyam hallgatóinak intézetében az idegen nyelvek tanítására vonatkozó módszerről számol be. Ezen

módszer a *direkt módszer*, vagyis az idegen nyelvek tanításánál az anyanyelvnek lehető mellőzése.

Walter ezt az eljárást hat fejezetre felosztva mutatja be. Módszere különösen a szemléltetésen alapszik. Az előforduló ismeretlen szavakat a tanulók a tanár bemutatásaiból, képekből vagy magából a cselekmények végrehajtásából tanulják be. Például a levélírást a tanár tényleges levélírásából tanulják meg ily módon: Je lis la lettre, je plie la lettre, je déplie la lettre, je réplie la lettre, je mets la lettre dans l'enveloppe; és így tovább. Ami különben egészen Gouin módszeréhez hasonlít. Az olvasmányokat a tanár tehát teljesen mellőzi, az előforduló szavakat pedig képek vagy rajzok bemutatása által ismerteti.

Persze e methodust népesebb osztályokban alig lehet használni és csak akkor célszerű, ha az osztályban legfeljebb 30 tanuló van, ami pedig a legritkább esetben fordul elő.

A nyelv praktikus elsajátítására tényleg ez a módszer a leghelyesebb, habár szó fér ahhoz, vajjon az «A Paris, A Paris sur mon petit cheval gris» c. versecske alapján feltett egyhangú kérdések, minők: Quel cheval va à Paris? Quel cheval est gris? Ou va le cheval gris? Est-ce que le premier cheval est gris? — hosszabb időre le tudják-e kötni a tanulók érdeklődését.

Szerzőnk már most a felsőbb osztályokban az olvasmányok miképen való tárgyalására tér át, mely célból Ernest Lavisse: «Recits et entretiens familiers sur l'Histoire de France» c. művét veszi alapul. A præparálás teljesen az iskolában történik és csak a legfelsőbb osztályban otthon.

Az iskolai præparálás úgy történik, hogy a tanár csak azoknak a szavaknak az értelmét kérdezi, amelyeket a tanuló már ismer; később megfordítva történik a dolog: nem az ismert, hanem az ismeretlen szavakat kérdezi a tanár a tanulótól. A szerző megjegyzi, hogy ilyen præparálásnál kezdetben az olvasókönyvet mellőzzük, csakis a tanár olvassa fel hangosan a præparálandó részt és csak miután a tanuló jól, helyesen megértette a szöveget, következik a tárgyalandó szövegnek a táblán való felirása és csak ezután olvassák a tanulók magában az olvasókönyvben.

Walter könyve kétségkívül igen érdekes; hasznavehetőbbé teszi azt még az a körülmény is, hogy a szerző methodusának megértésére könyvében sok példát is mutat be. *Téri József.*

*

H. Korsch: Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Seminaristen. Mit Abbildungen und einer farbigen Tafel Terraindarstellung. II. Auflage. Leipzig. List und von Bressendorf. 1910.

Tapasztalatból szűrte le Korsch a földrajz tanításának módszerére vonatkozó elveit. Tanítóképzőben tanít, ott folytatott nyolc évi munkásságának eredményeit bocsátotta közre munkájában. Megmondja, hogy nem akar új módszertani ideálokat felállítani, hanem inkább arra törekszik, hogy a már ismert, kipróbált alapelveket fejlessze, világosabbá tegye, ezáltal a tanítójelölteknek és a tanítóknak olyan segédkönyvet nyujtson, amelyet ők nem csupán a vizsgálatokra való előkészülésnél, hanem az életben gyakorlatilag is sikerrel használhatnak. A szerzőnek az az álláspontja, hogy a földrajzi oktatás célja a népiskolában a konkrét tudományos anyag elsajátítása mellett a tanulók bevezetése a földi jelenségek okozati összefüggésének megértésébe. Az ilyen célú oktatásnál az oktatás fokai a következőképen alakulnak: szemlélés, átgondolás (megértés), alkalmazás.

Kifejti szerzőnk a földrajz tanításának lényegét és fajait, megjelöli a határokat a csillagászati vagy mathematikai, a fizikai, biológiai és embertani (kultur- és politikai) földrajz között. A földrajz tanításának célját két részre osztja, anyagi és alaki célra. Megköveteli, hogy a földrajz anyagának kiválogatásánál alkalmazkodjék a tanító a tanulók felfogó képességéhez, a szükségletekhez, az iskola álláspontjához, viszonyaihoz, a helyi viszonyokhoz, azután képzőerejük szerint válogassa ki az anyagot, figyelemmel lévén az anyag gyakorlati oldalára. Helyes manapság is az a régen felállított elv, hogy a népiskolai földrajztanításnak főleg a szülőhellyel, az országgal kell foglalkoznia. A tanítás menetének ismertetésénél leírja az analitikus, szintétikus, szintétikus-analitikus és koncentrikus tanmeneteket, megadja azok kellő értékét és felvilágosítást nyújt arra nézve is, melyiket hol és mennyiben lehet sikerrel alkalmazni. Hozzájuk kapcsolja Matzat és a Herbart-Ziller-féle iránynak tanmenetét úgy, amint az Rein nagy pædagógiai enciklopédiájában is megvan.

A szülőváros, a falu ismertetéséből indulunk ki, megismertetjük tanítványainkkal a földrajzi alapfogalmakat, lerajzoljuk velük a főbb utcákat, tereket, épületeket, a környék folyóit, hegyeit, amelyek nyomán áttérhetünk a térképismeretekre. Csak úgy tesznek szert a tanulók alapos ismeretre és értik meg a térképolvasás elemeit, ha előzőleg megtanulták, megismerték a feltételeket, mint készülnek a térképek. A falu, község a környékének helyes térképismerete alapján könnyen átmehetünk az ország és a földrészek bemutatására.

Mielőtt a tulajdonképeni tárgyalást megkezdenénk, elő kell ké-

szítenünk tanítványainkat az ujonnan tárgyalandókra és pedig úgy, hogy a cél kitűzése után pár vonásban elmondjuk az új terület, országrész, földrész főbb jellemzőbb vonásait. Midőn nagyobb területet, országrészt tárgyal, az elrendezés menete a következő: fekvés, nagyság, talajalakulat és vízeloszlás, éghajlat, növény- és állatvilág, kulturföldrajz, politikai földrajz, kormányzás (igazgatás, kormányforma), a földrajz és történelem közti összefüggés, számadatok a földrajz tanításában és azoknak begyakorlása. A földrajz tanításának segédeszközei: az olvasókönyv, a térképrajzolás különféle fajai. A szemléltetés eszközei: a földgolyó, a különböző vidékekről készült reliefek, a fali térképek. A jó iskolai fali térkép tulajdonságai közé sorolja Korsch az anyag célszerű kiválogatását, a viszonyok hű jellemzését, a földfelület különböző alakulatainak feltüntetését, a helyes adatokat, a pontos méreteket és tetszetős külső kiállítást. Hogy kezdőknek útmutatással szolgáljon, közli azokat a német térképeket, amelyeket ezen a téren a fiatal tanítók sikerrel használhatnak és mintának vehetnek. Kiterjeszti figyelmét a képek: fényképek, levelező-lapok, festmények, stb. használatára, amelyeknek a szemléltetésben eléggé fontos szerep jut. A természettudományi-, művészeti- és iparmúzeumokban levő tárgyakat is felhasználhatjuk a szemléltetés terén, mivel azok legtöbbször nem csupán egyes vidékek vagy országrészek egykori állapotát tüntetik fel, hanem fokmérői- és útjelzői az emberiség fejlődésének és kulturájának is. Természetesen a tanulók előtt való rajzolást, a közvetlen ábrázolást ajánlja a legjobban, amelyek közvetlenül a tanulók szeme előtt készülvén, a leghűbben fejezik ki az ábrázolásra, a megélénkítésre váró fogalmakat. A térképekhez hasonlóan felsorolja szerzőnk az oktatásra való előkészülésnél, a továbbképzésnél felhasználható könyveket is.

Végezetül a földrajz tanításának fejlődését rajzolja meg röviden. Az első részben vázolja a földrajzi tanítás kezdetét, lassanként való fejlődését Pestalozzi előtt. Azután Pestalozzit és követőit mutatja be, leírja azokat a mozzanatokat, amint a földrajzzal érintkezésbe jutnak. A harmadik rész a modern földrajz fejlődését adja, amelynek útmutatói Humboldt, Ritter, Richthofen, Ratzel, stb., csakhogy a németeknél divatozó szokás szerint itt túlságos szerepet és jelentőséget juttat Ritter Károlynak, amit a tudományos földrajz alapján állva nem fogadhatunk el. Ennek ellenére azonban Korsch könyve tapasztalati, gyakorlati jellegénél fogva megérdemli, hogy tanulmányozzuk.

Dr. Horváth Károly.

*

Abhandlungen über die Reform des mathematischen Unterrichts in Ungarn im Auftrage der mathematischen Reformkommission des Landesvereins der Mittelschulprofessoren nach dem ungarischen Original unter Mitwirkung der Herren M. Balog und I. Rados deutsch herausgegeben von E. Beke und S. Mikola. VI+160 S. Leipzig und Berlin, Druck und Verlag von B. G. Teubner, 1911.

Az Országos Középiskolai Tanáregyesület 1906-ban egy bizottságot küldött ki, melynek feladata volt a középiskolai mathematikai oktatás különböző ágaiban kívánatos reformok megvitatása és ez irányú javaslatok készítése. E bizottság megalakulása következménye volt annak az előadásnak, melyet az Orsz. Középisk. Tanáregyesület 1906. évi közgyülésén Beke Manó egyetemi tanár tartott a mathematikai oktatás reformjára irányuló külföldi mozgalmakról és azokról a reformokról, amelyek a mi mathematikai oktatásunk színvonalának és eredményének emelése érdekében kívánatosak. A bizottság oly módon végezte munkáját, hogy mindenekelőtt egyes tagjait bízta meg a mathematikai tanítás különböző ágaira vonatkozó reformeszmék kidolgozásával, azután ülésein az előadók javaslatait megvitatta, összhangzásba hozta és végül munkálatait előbb egy magyar, majd egy német nyelvű kötetben kiadta. A magyar kiadás 1909-ben jelent meg a Franklin-Társulat bizományában, a német ebben az évben a világhírű Teubner-cégnél Lipcsében. Minthogy folyóiratunk olvasóit a munkálatok magyar kiadásáról *Kelemen Ignác* már bőven tájékoztatta,* elég, ha a következőkben csak röviden ismertetjük a németnyelvű kötet tartalmát.

Mikola előszava után Beke bevezetése következik, mely a mostani állapot történelmi hátterével foglalkozik, összeállítja hazai mathematikai tanítási terveink fejlődését a Ratio Educationis tantervétől kezdve és kimutatja, hogy jelenlegi reformtörekvéseink csírái már a régi tantervekben is mind fellelhetők.

Ezután Beke Manónak már fentemlített előadását olvashatjuk, mely röviden tájékoztat a reformmozgalom irányelveire nézve: a mennyiségek közötti összefüggéseknek a tanítás kezdőfokától való hangsúlyozása, a függvény fogalmának és a függvényekben való gondolkozásnak meghonosítása egyrészt, az egész mathematikai oktatásnak gyakorlatibbá tétele és az élet szükségleteihez való közelebbhozása másrészt azok a szempontok, amelyeknek érdekében az oktatás anyagát frissítenünk és módszerét javítanunk kell.

Goldziher Károly a külföldi reformtörekvésekről ír részletes beszámolót. E dolgozat kivonat a szerzőnek a Magyar Pædagogia XVII.

* Magyar Pædagogia, XVIII. évf. 9. sz. 585 l. (1909, november).

és XVIII. évfolyamában (1908 és 1909) megjelent «Reformtörekvések a mathematikai oktatás terén» c. munkájából, amelyet ott terjedelmes és kimerítő bibliografia kísért. A kötet előszava megemlíti (anélkül, hogy utalna e folyóiratra, ahol a bibliografia már megjelent), hogy e becses bibliografia a kötetből, sajnos, kimaradt. Hozzátehetjük, hogy tudomásunk szerint a bibliografia kibővítve és teljessé téve ugyancsak Teubnernél külön németül is meg fog jelenni.

Fröhlich Károly az alsófokú számtani oktatásban szükséges redukciókat és módszerbeli javításokat tárgyalja, Péch Aladár a grafikus módszerek használatát a számtani és az algebrai oktatásban. Mikola Sándor cikke részletes utasításokat ad a mérő módszer bevezetésére és használatára az alsófokú számtan és mértan tanításában. E módszer sikerét az angol középiskolák tapasztalata biztosítja.

Rados Ignác a középiskolai geometriai oktatás mai hiányait és sok tekintetben való célszerűtlenségét állapítja meg és javasolja, hogy 1. a geometriai tárgyak a tanítás minden fokán a mathematikával együttesen tárgyaltassanak, 2. mind a két középiskolában a geometria végleges tanítása már a III. osztályban vegye kezdetét, 3. a gimnáziumban is terjeszkedjék ki a geometriai oktatás ábrázológeometriai részletekre és az analytikai geometriára, 4. a geometriai tanítást minden fokon a rajzolás kisérje, 5. a tanárképzés ezeknek a követelményeknek megfelelően reformálandó.

Szabó Péter a III. osztály számára az elemi földmérést és a mérőeszközök ismertetését tűzi ki feladatul; a mérések eredményét kisebbített mértékű rajz tünteti fel és ezzel a hasonlóság fogalmának ismertetésére és alkalmazására nyilnék alkalom.

Kopp Lajos a geometria tananyagának beosztását ismerteti a porosz, szász, hesszeni, bajor, badeni, württembergi, hamburgi, továbbá a francia középiskolákban. Ezekkel a mi tantervünk rendelkezéseit összevetve levonja a tanulságokat és javasolja, hogy 1. a harmadik és negyedik osztályos konstouktiv planimetria helyet adjon a rendszeres geometriai oktatásnak (ebben Rados Ignáccal egyetért; Szabó Péter és a bizottság többsége azonban csak a IV. osztályban kivánná a rendszeres geometria tanítását elkezdeni), 2. a planimetria és stereometria lehetőleg összekapcsolandó, 3. a trigonometria alapfogalmait már a hasonlóságnál kell tárgyalni, 4. trigonometria mindazon tételei, amelyek csak a logarithmusokkal való számolás kényelmesebbé tételére szolgálnak, elhagyandók, 5. a stereometriának inkább geometriai oldalát domborítsuk ki, a bonyolódott feladatok az algebra tanításába illesztendők.

Privorszky Alajos a geometriai rajzoktatás szempontjából tart szemlét néhány külföldi tanítástery fölött, fejtegeti a rajzoktatás fon-

tosságát és ajánlja, hogy a geometriai rajzoktatás anyaga két részre osztassék. Az első szorosan kisérné az elméleti oktatást, a második nem kötelező formában gyakorlati célokat szolgálna.

Winter József a táblázatok használatával megvalósítható egyszerüsítéseket és könnyítéseket sorolja fel és megállapítja, mit kell tartalmazni a tanulók kezébe adandó tabelláknak.

Rátz László részletesen foglalkozik a függvény-fogalom bevezetésének módjával, példát ad egy racionális tanmenetre és kifejti néhány példán a differenciálhányados és az integrál bevezetéséből származó előnyöket. A mostani anyag egyes lényegtelen részeit elhagyva és a megmaradó anyagot célszerűen csoportosítva, lehetséges volna az elemzőmértant és az infinimitezimálszámítás elemeit már a VII. osztályban tanítani. Kivánatosnak tartja, hogy a tanterv hivatalos revizióját megelőzőleg egyes iskolák kisérletképpen a reformtörekvések értelmében taníthassák a mathematikát. Végül röviden felsorolja az idevonatkozó irodalom értékesebb munkáit.

Szabó Gábor a fizika és mathematika vonatkozásait emeli ki utal arra, hogy a fizika segítségével igen becses tárgyi tartalmat lehet adni a mathematika egyes fejezeteinek és legjobban be lehet láttatni sok mathematikai kérdés elintézésének szükséges voltát.

A következő cikkben Beke Manó a tanárképzés kérdésével a reformtörekvésekre való tekintettel foglalkozik. Az a kiváló fontosság, melyet a reformmozgalom hívei a tanárképzésnek tulajdonítanak, nagyon is érthető. Sikert csak úgy lehet várni a reformoktól, ha olyan emberek alkalmazzák, akik nemcsak hogy tisztában vannak a követendő céllal, hanem meg is tudják választani az eszközöket. A tanárképzés mai intézményeivel meg lehetünk elégedve. Csak arról van szó, hogy az intézmények fokozatos, tervszerű fejlesztésével, a keretek teljesebb kitöltésével a tanárképzés egyes hiányait eltüntessük és általános színvonalát emeljük. E hiányok megállapítása és eltüntetésük módja teszi Beke e kiválóan értékes cikkének tartalmát.

A kötetben még Czakó Adolf műegyetemi tanárnak néhány megjegyzését találjuk, melyek a technikus szempontjából világítják meg a reformkérdést és záradékul Mikola Sándor cikkét olvashatjuk, mely még egyszer kifejti a bizottság munkálkodásának célját és összefoglalja a bizottság határozatait és javaslatait.

Kulturtörténeti szempontból igen érdekes jelenség, hogy Európa valamennyi művelt országában a mathematikai oktatásnak ugyanolyan irányú reformálását látják szükségesnek. A reformok helyes megválasztása és következményeik előrelátása nagy munkát igényel és e munkában minden nemzet igyekszik kivenni a maga részét. Nagy köszönettel tartozunk tehát a kötet szerkesztőinek és dolgozó-

társainak, mert általuk mi magyarok is hozzájárultunk ahhoz a szép munkához, melynek gyümölcsét minden nemzet ifjúsága fogja élvezni.

Szücs Adolf.

*

Georg Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation. 2. Aufl. Leipzig u. Berlin 1910. B. G. Teubner. 296. l.

K., a müncheni városi iskolák felügyelője, e művében különböző helyeken megjelent értekezéseit gyűjtötte össze, amelyeket a *népnevelésről, továbbképző-tanfolyamokról, tanítóképzésről, leánynevelésről, ipari képzésről, középiskolákról* írt. Mint ismeretes, ő az, aki legnagyobb eréllyel hangoztatta, hogy az iskolai oktatásba az *öntevékenységet, kézi ügyességeket, laboratoriumi gyakorlatokat, kertek* megdolgozását kell bevinni.

Legjobban domborodnak ki ezen gondolatai három értekezésben, melyeknek címei: *Die Schule der Zukunft eine Arbeitschule* (5. értek.), *Das Problem der Volkserziehung* (1. értek.) és *Produktive Arbeit u. ihr Erziehungswert.*

Eszméit ellenszenvvel fogadták eleinte, de ma mindjobban tért hódítanak. Hogy miért volt ez így, arra maga megfelel a 111. lapon, mikor a régi iskolákat jellemezve, így szól: «Az indusok brahmaiskolái, az egyiptomiak, babyloniak és asszirok templomiskolái, a pythagoreusok növendék-, az athéniek filozófiai, a rómaiak rétori, a középkor egyházi iskolái, mind csak a *tanulásra* voltak berendezve, ahol *öntevékenységről, munkáról* szó sem volt.

Kérdés, hogy mit ér el az iskola az által, ha a *munkát, öntevékenységet* beviszi az oktatásba?

Először a *közösség* érzetét növeli, mert a munkában, a kézi ügyességekben egymás támogatására vannak utalva a tanulók. Másodszor közelebb hozza az iskolát a *szülőkhöz,* ha csak ipari vagy mezőgazdasági foglalkozást űznek. Nem megvetendő haszon az sem, hogy a tanuló megbecsülni tanulja az ipart, a mezőgazdaságot; azonkívül pedig, ha maga készít el mindent, jobban megtanulja a dolgokat, mert kénytelen kutatni, figyelni, kisérletezni, összehasonlítani, utánozni stb.

Az *egyéniségnek* figyelembe vétele itt történhetik legjobban, mert minden tanulónak más-más munkához van hajlama.

A munkát az iskolában már csak azért is meg kell becsülni, mivel K. szerint «nem a *könyv* a kultura hordozója, hanem a *munka,* az *odaadó munka,* mely társainak, vagy egy eszmének szolgálatában áll.» (105. l.).

Nehézséget okoz ma még a költségtöbblet, mellyel a munkának

az iskolába való bevezetése jár; de hiszen minden jó dolog többe kerül, mint a középszerű.

*

«*Das Problem der Volkserziehung*» c. értekezésében is az *öntevékenységre* való nevelést állítja a középpontba. «Volkserziehung ist die systematische Führung und Organisation des Volkes zu gemeinsamer Schaffensfreude.» Kifejti itt, hogy ha a tanulóknak szabad választást engednének abban, hogy a könyvet, vagy a műhelyt, iskolai laboratoriumot válassza, a tanulók 90%-a az utóbbit választaná.

Különösen a továbbképző tanfolyamokat kellene így berendezni.

Hangsúlyozza továbbá a *polgári jogok* tanítását. Ahhoz kell szoktatni a polgárokat és nevelni, hogy ügyeiket maguk intézzék.

*

A középiskolákra vonatkozó értekezésében *(Die fünf Fundamentalsätze für die Organisation höherer Schulen)* a következő elveket hangsúlyozza:

1. Az iskola *egységes* képzést adjon; legyen az alap vagy *klaszszikus*, vagy *természettudományi*, vagy *modern nyelvi*.

2. Legyen az iskola tekintettel a tanulók *különböző* tehetségére is.

3. Az iskola *egységes* képzése mellett is legyen tekintettel az emberek *általános* érdeklődésére is: ennélfogva legyenek a tárgyak egymással kapcsolatban.

4. Adjon bizonyos *szabadságot* a tanulmányokban.

5. Az *állompolgárrá* való nevelést ne csak *szavakkal*, hanem *tettekkel* is mozdítsa elő.

*

Többi értekezése is, mely a népneveléssel, továbbképző tanfolyamokkal, lánynevelléssel foglalkozik, sok megszívlelendő dolgot tartalmaz, melyet az ezen kérdésekkel foglalkozó pædagogusoknak meleg figyelmébe ajánlok. *Dr. Endrei Gerzson.*

*

Jakab Béla: Opitz Márton a gyulafehérvári Bethlen-iskolánál. Pécsett, 1909. 80 l.

Bethlen Gábor a gyulafehérvári iskolához, melyet gimnáziummá, majd akadémiává akart fejleszteni, meghivta tanárnak többek közt Opitz Márton német költőt is, aki akkor csak 25 éves volt ugyan, azonban önérzettel már is a német költészet úttörőjének tudta magát.

Jakab a költő iratainak alapos ismeretével és a szakirodalom-

nak pontos felhasználásával mutatja be Opitzot gyulafehérvári vonatkozásban. — A briegi hercegnek, János Keresztélynek, ajánlására indult útnak az ifjú citato cursu Gyulafehérvár felé, Kassán keresztül. Junius közepe táján már odaérkezhetett. Latin nyelvet és irodalmat tanított az iskolában, bejáratos volt a fejedelemhez is, akinek személyéről mindig dícsérettel és tisztelettel emlékezik meg. A neki idegen környezetben nem jól érezte magát. Szegényes lehetett a dotációja, nem tetszettek neki a lakásviszonyok (félév alatt nyolcszor változtatott lakást, urgente necessitate), nyelvi nehézségei voltak és talán haza is vágyódott abba a környezetbe, ahol költői nagyságát jobban méltányolták, mint Erdélyben. Szóval, Opitz körülbelül 14 havi ottléte után már elhagyta gyulafehérvári állását és 1623 augusztus havában már Sziléziában volt ismét. A princeps optimusra, amint Bethlent nevezte, nem volt oka neheztelni és nem is neheztelt rá. Betegsége miatt is elkívánkozott hazájába barátai körébe, akikhez írt költeményeiből, levelezéséből s egyéb adatokból eléggé érdekes képet nyerünk a szerző útmutatásai mellett Opitz akkori lelkiállapotairól és költészetéről. Ilyen keretben sokkal jobban domborodik ki a *Zlatna* renaissanckori eszmékkel telített idillikus világa. A félezer sorra terjedő költemény nagyobb részét okvetlenül ott írta Erdélyben. A túlságos és szükségtelen, szinte erőszakkal előrántott egy-két aprólékoskodást (pl. a Vandala nevű nő szerepét) leszámítva, derék munkát látunk Jakab doktori értekezésében. *Teveli Mihály.*

*

Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft von Heinrich Rickert Professor an der Universität Freiburg i. B. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Tübingen, Verlag von I. C. B. Mohr (Paul Sibeck, 1910 8-r. 151 l. Ára 2 M. 50 f.)

Rickert, a freiburgi egyetem híres tanára, még 1898-ban a «Kulturwissenschaftliche Gesellschaft» megnyitó gyűlésén a kultur- és a természettudományokról előadást tartott, melyet a szerző most bővített és átdolgozott alakban a fennt említett címen adott ki.

Az első kérdés, melyet szerzőnk meg akar fejteni az, hogy mi a művelődés tudománya és mily viszonyban áll a természettudomány vizsgálódásaival. Eme viszony tanulmányozásánál és a vizsgálódások fejtegetésénél szerzőnk rámutat amaz erős tradicióra és amaz egységes célra, mely a természettudományoknak oly kiváló egységet és erős összefüggést kölcsönöz; ezt a kulturtudományokról nem állíthatjuk. Hisz ezek sokkal fiatalabbak azoknál, amennyiben a kulturtudományok csak a XIX. században emelkedtek a virágzás nagy fokára: a kulturtudományok terén egyes híres tudósok, mint *Her-*

mann Pál a nyelvtudományok terén «Principien der Sprachgeschichte» című művével és *Menger* Károly a nemzetgazdaság terén «Unterrichtungen über die Methode der Sozialwissenschaften» című művével csak az említett században maradandókat alkottak; de ama biztos filozófiai alapot, mint aminőt a természettudományoknál tapasztalunk, a kulturtudományoknál hiába keressük.

Rickert könyvében kimutatja továbbá, hogy úgy, mint a természeti élet vizsgálódásainál természettudományi methodus útján haladunk, úgy a kultúrélet vizsgálódásainál csakis történeti módszert használjunk. Eme történeti módszertan mibenléte nagy helyet foglal el szerzőnk könyvében és fejtegetései abban kulminálnak, hogy nincs történelmi tudomány történelmi filozófia nélkül és ama nézetének is ad itt egyszersmind kifejezést, hogy minden történelem egyszersmind kulturtörténelem is.

Rickert könyvében érdekes az, amit szerzőnk egy új logika megalapításáról mond.

E munkát a történészek nagy érdeklődéssel fogják áttanulmányozni. *Téri József.*

*

Wert der Theorie im pädagogischen Streit der Gegenwart. Langensalza, Hermann Beyer et Söhne. 1910. — (76. l.)

Napjainkban a pædagogia területe olyan, mint egy nagy küzdőtér, melyen a legkülönfélébb elméletek mérik össze fegyvereiket. A vulgaris pædagogia barátai, a Herbartisták, pozitivisták, szociálpædagogusok, a kisérleti pædagogia hívei egymásután vonulnak föl a porondra s viaskodnak tanaik igazságának elismeréséért. E sokféleség és ellentétesség láttára önkénytelenül fölvetődik a szemlélőben az a kérdés, vannak-e a pædagogiában olyan egyetemes érvényű tételek, melyeknek igazságához kétség nem férhet. Ezt a kérdést óhajtja megvilágítani a címül írt füzetnek névtelen szerzője.

Fejtegetéseinek kiinduló pontját a pædagogiai elmélet és gyakorlat viszonya szolgáltatja. E viszony taglalásából az tűnik ki, hogy a pædagogiában a vita sohasem tisztán elvek körül forog. A nevelés ugyanis egészen gyakorlati dolog lévén, ha valaki új pædagogiai tanokat hirdet, nyomban teljes joggal kérdezzük tőle, minő hatása lesz ennek a gyakorlatban. A pædagogiának tehát, mint minden úgynevezett műelméletnek, természeténél fogva nehéz a helyzete. Nem alapelveinek belső értéke szerint ítéljük meg, hanem gyakorlati hatása alapján.

A bevezetés után bizonyára azt várná a füzetnek minden ol-

vasója, hogy némi rendszerességre törekvő összeállításban megtalálja azokat a pædagogiai tételeket, melyek a különféle elméletekre való tekintet nélkül vitán fölül állanak. A szerző azonban csak egy-két problémát ragadott ki s ezeknek megoldását igyekezett általánosan elfogadható formába önteni.

Ilyen fontos és mélyen a gyakorlati életbe vágó kérdés, hogy kit illet meg a nevelés joga. Senki sem vonja kétségbe, hogy elsősorban a szülőknek kell gondoskodniok gyermekeik neveléséről. De az is bizonyos, hogy a társadalmi közösségeknek, föleg az államnak támogatni kell ebben a tekintetben a szülőket. Az államnak szociális kötelessége, hogy gondoskodjék tagjainak neveléséről. Herbart vélekedése szerint nagy veszélyeket rejt ugyan magában az államnak a nevelés ügyébe való beavatkozása, de ma, amikor általános művelődési föladatok teljesítését várjuk az államtól, lehetetlen erre az álláspontra helyezkednünk, mert az ifjúság nevelése elsőrendű kulturális föladat. A nevelés célja szerzőnk szerint az, hogy bevezessen a kor kulturájába s képessé tegyen később a kulturmunkában való tevékeny részvételre. Mivel pedig a kultura erkölcsöt és ismereteket foglal magában, ennélfogva a nevelésnek az erkölcsösséget kell megteremtenie, egyúttal azonban ismereteket is közölnie. A kultura továbbá munkát is jelent, tehát a nevelésnek egyik fontos föladata a munkára való képesítés, még pedig testi és szellemi munkára egyaránt. Így fonódik össze a nevelésnek három ága: a testi, értelmi és erkölcsi nevelés.

Ezek a kérdések azonban inkább csak érintve vannak s mintegy előkészítik a végső következtetést s az egész füzetnek tulajdonképeni célzatát. A szerző nincs megelégedve a német pædagogiai elméletnek jelenlegi helyzetével. Szerinte ugyanis a mai neveléstan úgyszólván kizárólag a tanítóképzők terméke s ez az oka, hogy nincs magasabb stílű, általános szempontokkal dolgozó pædagogia. Ez az állítás kétségkívül túlzott, de arra méltán utal a szerző, hogy a pædagogiának helyes fejlődését nem biztosíthatja más, mint az egyetemeknek tudományos szelleme. Az egyetemekből kell a tanítóképzőknek inspirációt meríteni, akkor majd emelkedni fog a tanítóképzők nyujtotta pædagogiai oktatás színvonala s remélni lehet, hogy lassanként kialakul egy egészséges pædagogiai közvélemény, melynek hiányát, úgy látszik, a németek is élénken érzik. *Dr. Nagy József.*

*

Jules Dubois, Le problème pédagogique. Paris, Félix Alcan, 1911. — (VIII+538. l.).

A cím teljes tájékozatlanságban hagyja az embert a műnek a tárgyára nézve, mert nem igen lehet sejteni, mit ért a szerző «pæ-

dagogiai problémán». A bevezető fejezet az állítja, hogy ilyen címet is lehetett volna adni a könyvnek: Bevezetés a pædagogiába. Ebben nem lehet a szerzővel egyetérteni, mert a pædagógiába bevezetni akaró műtől megkívánjuk a pædagogia történetének eszmék szerinti áttekintését, a pædagogia mai állásának ismertetését a különféle irányok jellemzésével s az egyes pædagogiai disciplinák legfőbb problémáinak taglalását.

Szerzőnk mindebből csak az elsőt adja. Időrendben végigmegy a pædagogia történetén s röviden méltatja a legjellemzőbb pædagogiai tipusokat: az ókori (még pedig görög), scholasstikus, humanista, reformált, jezsuita, jansenista (Port-Royal), klasszikus (Rollin), természetes (Comenius, Locke, Rousseau), philanthropicus (pietismus, philantropinizmus, Pestalozzi), forradalmi (La Chalotais, Talleyrand, Condorcet, Lakanal), herbartiánus, végül a természettudományos (Herbert Spencer, A. Bain) tipusokat. Látni való, hogy ebben az összeválogatásban a francia szempont bizonyos egyoldalúsággal érvényesült, maguknak az egyes tipusoknak jellemzése azonban mindenütt egyetemes szempontok szerint van megszerkesztve s a francia, német, angol és olasz pædagogiai irodalmat egyaránt számbavevő becses könyvészeti utalásokkal van ellátva.

A jelenkori különféle pædagogiai irányok ismertetését hiába keressük a műben. Ezek helyett a szerző bizonyos általános tendenciákat állapít meg, melyek szerinte a mai pædagogiát jellemzik. Ilyennek mondja a demokratikus tendenciát, mely egyebek közt az általános tankötelezettségben s evvel kapcsolatosan az elemi népoktatásnak ingyenességében nyilvánul, ide sorolja továbbá a szociális, praktikus, természettudományos, laikus, végül a nevelésnek sokoldalúságára törekvő tendenciát, mely utóbbinak az esztétikai mozzanatok előtérbe helyezését köszönjük (kalliszthenia, vagyis eszthétikai testgyakorlás, újabb rajzoktatási módszer, iskolák művészi diszítése, iskolai kertek, virágos iskolák stb.). E tendenciák méltató fejtegetése alkalmat ad az írónak arra, hogy érintse a modern pædagogiának legkülönfélébb fejleményeit (szociálpædagogia, iskolaegészségügyi mozgalmak, gyermektanulmány vagyis pædologia, laikus erkölcsi oktatás stb.). Csak az a kár, hogy a tárgyalásnak ez a módja a legeltérőbb dolgokat is egy fogalomkörbe foglalja (különösen felötlő ez a praktikus tendenciákról szóló részben). A szerző egyébként ebben a szakaszban is és általában mindvégig megadja olvasójának a szükséges könyvészeti útbaigazításokat az alapvető forrásművek jelzésével, ami elengedhetetlen kelléke minden bevezető enciklopédiának.

A munkának további folyamán következőkép van felállítva a «pædagogiai probléma»: A nevelésnek négy alkotó eleme van. Kettő

adott: a gyermek és a környezet (a családi, társadalmi, iskolai, anyagi milieu), kettő szabadon választható: a nevelés célja (ide tartozik a nevelés eszményén kívül a tanterv és módszer is) és a nevelő. Minthogy a problémának valamennyi ága az utolsóban, mint legfontosabban fut össze, a nevelő a tulajdonképeni «pædagogiai probléma», a megoldás kulcsa tehát a nevelőképzésben keresendő! Ehhez képest részletesen ki van fejtve a műben, minő képzésen kell a nevelőnek keresztülmennie, ha emberül meg akar felelni hivatásának. Különösen ki van emelve az alapos pædagogiai képzettség fontossága, majd pedig egész fejezetek szólnak arról, miféle munka várja a nevelőt hivatásának gyakorlása közben.

Dubois művének kétségkívül érdeme szerkezetének áttekinthetősége, hátránya azonban bizonyos bőbeszédűség, mely azt okozza, hogy a fejtegetések helyenként elvont általánosságokba vesznek. A szerzőben van bizonyos schematizáló hajlam, amit az is mutat, hogy függelékül három táblázatos összeállítást csatolt könyvéhez. Ezek közül leginkább az utolsó tarthat számot érdeklődésre, mert tanár-, illetőleg tanítóképzői tantervet foglal magában. Alkotórészei volnának a szerző szerint a szaktanulmányokon és filozófián kívül széleskörű pædagogiai tanulmányok, többoldalú munkásság a pædagogiai szemináriumban, végül gyakorlati tanítások.

Jóllehet tehát a szerző nem érte el kitűzött célját, mert műve nem az, ami lenni akart, nem «Bevezetés a pædagogiába», hanem kifejtése a nevelő egyénisége és munkája fontosságának s nagy általánosságban mozgó javaslat a tanár-, illetőleg tanítóképzés berendezésére: épen ez indítványtevő jellegénél fogva megérdemli a tanulmányozást. *Dr. Nagy József.*

KÜLFÖLDI SZEMLE.

Jogi oktatás egy gimnáziumban. Körülbelül száz év előtt létesült egy hagyatékból az az alap, amelynek jövedelméből a stettini Marien-Stift Gymnasium végzett növendékei számára jogi tanfolyamokat rendeznek. A hagyományozó úgy rendelkezett, hogy ne az intézet valamelyik tanára, hanem szakember tartson 3—4 hónapon át heti 2—3 órás tanfolyamot — vagy ha ez nem menne, a szünidőkben — amelyen a legfelső osztályból azok, akik jogi pályára akarnak lépni, enciklopédikus ismereteket kapjanak az egész jogtudomány köréből. Az alapító rendelkezésein most azt a változtatást teszik, hogy bevonják a gimnáziumnak valamennyi végzett növendékét, mert hiszen a leendő jogászok úgyis megismerik az egyetemen a jogtudomány részeit, a többiek viszont az alapvető ismereteknek is

hijával maradnának. Másrészről a jogtudomány mai terjedelme mellett az enciklopédikus áttekintés helyett célszerűbbnek látszik az érvényben levő közjog és magánjog főterületeivel megismertetni a növendékeket.

A tanfolyamot most rendesen az érettségi után tartják. Többnyire csak 4—5 kétórás megbeszélésből áll és ezeket kiegészítő látogatásokból. Tárgyai általános érdekűek. A büntetőjog köréből a lopás, sikkasztás, a testi sértés és gyilkosság (párbaj). Az államjogból az uralkodó, a birodalmitanács, az országgyűlés, a kancellár, a miniszterek állása, a választói jog és ennek reformja, a törvényhozás, államháztartás stb. — A polgári jogból a szobák bérlete, kiskorúak szerződései; ingatlan forgalom és telekkönyv; eljegyzés és házasságkötés, a törvénytelen gyermek apjának gyermektartási kötelezettsége; örökösödés és végrendelet. A tárgyalás módja nem összefüggő előadás, hanem kérdésekből és feleletekből alakuló megbeszélés. A tárgyra vonatkozó törvények a tanulók kezében voltak, hogy előzetesen elolvassák, az egyes bíróságok eljárásának megbeszélése után pedig az előadó elvezeti a tanulókat egy-egy tárgyalásra.

Eddigelé kevesen vettek részt ezeken a tanfolyamokon, de a figyelem és érdeklődés mindig megvolt. Az előadó *(W. Seelmann)* nagy dicsérettel emlékezik meg nemcsak a hallgatók buzgalmáról, hanem arról is, hogy mennyi jogi ismerettel jöttek az ő óráira.

Távol áll tőlünk ezen ismeretek általános érdekének és rendkivüli fontosságának feltétlen elismerése mellett is, hogy ilyen tanfolyamoknak a középiskolai oktatás keretébe illesztését kivánjuk, hiszen Stettinben is lényegében független a középiskolától ez a tanfolyam. Azt azonban le kell vonnunk tanuságként, hogy a középiskolából kilépő ifjúnak még szüksége van sok olyan ismeretre, amely kívül esik választott pályája körén. Az egyetemnek azonban módot kellene adnia arra, hogy az ilyen mellékes érdeklődések kielégülhessenek. A jogi karon pl. kellenének heti 1—2 órás előadások azok számára, akik más karokon hallgatnak. Hasonlókép a többi karoknak is kellene gondolniok azokra, akik más pályára készülnek.

*

Szoktassuk az embereket az értékes irodalom olvasására! Sokfelől hangzik a panasz, hogy az ifjúság épúgy mint a felnőttek szívesebben olvassák az értéktelen ponyvairodalmat, mint az irodalom javát. Segítséget is keresnek és a keresők tekintete a nevelő intézmények, elsősorban pedig az iskola felé fordúl, onnan várva az útmutatást, az orvoslást.

A **Neue Jahrbücher** negyedik füzetében *Fr. Rommel* az irodalmi

oktatás feladatául tűzi ki — igen helyesen, — hogy az ifjúságot a jó olvasmányok szeretetére vezesse. A feladatot mindenesetre megkönnyíti az a körülmény, hogy a gyermekekben megvan a hajlandóság az olvasásra, sőt az sem ritka, hogy a gyermekek olvasási szomja szinte olthatatlan, a feladat tehát csak az, hogy ennek a szomjúságnak az oltásra csak egészséges anyagot használjunk, amely a tanulók szellemi erejének javára válik. Az irodalmi oktatásnak nagy hiánya az olvasmányok szempontjából, hogy a novella, regény és útleírás csak mellékesen kerül tekintetbe és az olvasókönyvek legfeljebb szemelvényeket közölnek, vagy többnyire csak tartalmi kivonatokat. A tanulókat pedig arra kellene tanítani, hogy összefüggő egészeket olvassanak. A német iskoláknak igen nagy mértékben segítségére van e törekvésében az olcsó, jó kiadásoknak nagy száma.

Az iskolai órákat természetesen nem lehet mind olvasásra fordítani, ezért a fontos művek elolvasása nagyrészt házi feladat. E mellett azonban egy-egy órát közös olvasásra is kell fordítani. Az elolvasás után meg kell beszélni az olvasottakat, esetleg írásbeli dolgozat alakjában számoltatni be róluk. Van azonban más mód is. A tanár mindenkinek kiosztja az elolvasni valóját (mindenkinek mást és mást), azután minden tanuló bizonyos megadott szempontból előad az olvasottakról a többieknek. Így ezekben felébred az érdeklődés a szóban forgó munka elolvasására.

Loewenberg is azt keresi **Säemann** harmadik számában, hogyan lehetne megszüntetni az iskolai olvasmány és privát olvasmány közt látható nagy ellentétet. Az iskolában csak szép és jó dolgokat olvasnak a tanulók, az iskolán kívül pedig gyermekeknek és felnőtteknek egyaránt kedvesebb olvasmányai az indiánus történetek, detektiv regények és érzelgős «felnőtt leányok számára» való elbeszélések. Az orvoslás módját abban látná Loewenberg, ha az iskola kiterjeszkednék nemcsak a nemzeti irodalom gyöngyeire, hanem erre a közkedveltségű ponyvairodalomra is. Nem helyesli, hogy az iskola a jót akarja megérteni, de nem mutatja meg növendékeinek miért rossz az, ami rossz. A gyermekekkel együtt el kell ezekből is egyet-egyet olvasni, rámutatni silányságukra, összehasonlítások útján feltüntetni gyengeségüket. Ez sokkal könnyebb is, hathatósabb is, mint a jót dicsérni és megmutatni, megértetni, hogy miért is jó. Baj az is, hogy az iskola úgy engedi ki az életbe növendékeit, hogy nem ad nekik útmutatást, mit olvassanak azután. Ez a feladata megvan nemcsak az iskolának, hanem minden népművelő intézménynek is. Vezetni kell az embereket, mert a maguk ereje téves utakra viszi őket.

*

Tanítóképző és tanfelügyelet. A tanfelügyelői intézmény és a tanítóképző intézet nagyon közelálló feladatok szolgálatában áll. Mindakettőnek az a célja, hogy az ifjúság nevelése mennél jobb, mennél eredményesebb legyen, a tanítóképző azzal, hogy növendékeit előkészíti a néptanítói hivatásra, a tanfelügyelő pedig azzal, hogy a tanító hivatalos működését figyelemmel kiséri, vezeti és amennyire lehet segítségére van abban, hogy tanító-egyéniséggé fejlődjék. A tanfelügyelő az ifjú tanítót közvetlenül a tanítóképzőből kapja és az ott teremtett alapon kell tovább építenie. Ép ezért a tanfelügyelőnek pontosan ismernie kell a tanítóképző intézet céljait, sajátosságát. Ennek az elérésére három út van. Az egyik az, hogyha a tanfelügyelő maga is átment ilyen tanítóképző intézet tanfolyamán; a másik, hogyha a tanfelügyelő előbb tanítóképző intézeti tanár volt. Nem okvetlenül szükséges e két út egyike sem, de ha egyiken sem járt előbb a tanfelügyelő, hivatali tevékenysége folyamán kell kapcsolatokat keresnie a tanítóképzővel, hogy az ott folyó képzés sajátos mineműségével alaposan megismerkedhessék, mert csak így alkothat képet arról a környezetről, amelyből a tanító kinő és csak így érheti meg az eléje kerülő jelenségeket. De a tanfelügyelőnek nemcsak az a feladata, hogy helyesen ítélje meg a tanítót és iskolai tevékenységét, hanem kötelességszerűleg irányítania kellene az alkalmazott tanítók (különösen a fiatalabbak) továbbképzését. Ennek a feladatnak a megoldásához viszont elengedhetetlen feltétel pontosan tudnia, hol végzett a tanítóképző és hol kell neki kezdenie. A tanító fiatalon lép hivatása körébe, ezért többszörösen érzi a környezet ösztönzésének szükségét, szüksége van azonfelül mértékre, hogy másokkal való összehasonlítás útján tanúlja meg önmagát helyesen értékelni. Ennek hiján gyakori a túlbecsülés. Ilyenkor tapintattal sokkal többet lehet elérni, mint túlyzott erélyességgel. Természetes, hogy a fiatal tanító képzettsége is hiányos. Általános műveltsége nagyobbára csak könyvtudás és tekintélyekre való hivatkozás, szakképzettsége a didaktikai formalizmus felé hajló; hiányzik még belőle a személyiség teljessége, amelynek elsősorban mindenütt a dolog magvát kell keresnie és a formát csak szükséges buroknak tekintenie, amely tartalom nélkül teljesen értéktelen.

Mindezek alapján egész természetesen merül fel az a gondolat, miért ne lehetne a tanítóképző a tanítók és tanfelügyelők törekvéseinek középpontja, hiszen egyformán az oktatás és nevelés ügyének továbbvitelére törekszenek. E szép feladat megoldásának nagyon jó eszközeivé lehetett volna fejleszteni azokat a Seminarkonferenz-eket, amelyeket Poroszországban, sajnos, eltöröltek. (*Kohlmeyer* a Pädagogische Blätter januári füzetében).

*

Elemi iskola és szakképzés. A gyakorlati élet fontosságának hangsúlyozásában sokan esnek abba a túlzásba, hogy az elemi iskola tárgyai körébe be akarnak illeszteni olyan gyakorlati tárgyakat, amelyek a gyermekeket ipari pályákra készítik elő. Elég jellemző, hogy ép a gyakorlatias Egyesült Államokban emeli fel szavát *Gustaf Larrson* az iskola nevelő irányának megőrzése érdekében. Az elemi iskolának nem lehet feladata a szakképzés, már csak azért sem, mert az nagyon bizonytalan, hogy milyen pályára lépnek majd a gyermekek és az így nyujtható bizonytalan alapra úgysem igen lehetne építeni. Ellenben minden gyermeknek alkalmat kell adni valami kézimunkára, ami általában fejleszti ügyességét. Arra törekedjünk, hogy becsületes, férfias növendékek kerüljenek ki a kezünk alól, ilyenekre van szükség a gyakorlati életben. Az iskolai kézimunkának csak nevelő feladata lehet. Olyan feladatokkal kell és lehet az érdeklődést felkelteni és fenntartani, amelyet a gyermek maga meg tud oldani. Buzdítsuk arra, hogy tegye biráló vizsgálat tárgyává munkáját és helyesen ítélje meg értékét. Felhasználhatjuk ezt írásbeli dolgozatok tárgyául is, beszámolót kérve a kitüzött feladat megoldásáról.

K—n.

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Archiv für die gesamte Psychologie. Herausgegeben von *E. Meumann* und *W. Wirth*. XX. Band. Leipzig, 1911.

Negyedik füzet: *Vittorio Benussi*, Miért látszanak térben állóknak a megfordítható rajzok? — *Meyer*, A kézi lőfegyverrel való lövésnél végbemenő lelki folyamatok kísérleti analizise. — *G. Anschütz*, A lélektan módszereiről.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *O. Flügel*, *K. Just* und *W. Rein*, Langensalza, 1911. XVIII. Jahrgang.

Negyedik füzet (április): *Dr. E. Meumam*. A pædagogia jelen helyzete. — Prof. Dr. *Th. Elsenhaus*, A velünkszületett képesség fogalmához. — Prof. Dr. *Th. Ziehen*, A kinesztésziás érzetek (az ú. n. izomérzék) mérésére szolgáló módszerek. — Prof. Dr. *Br. Eggert*, Gyakorlási törvények az idegen nyelvek tanításában. — *Marx Lobsien*, A tanulók hallási szóemlékezetének fejlődéséhez. — Dr. *Hermann Götz*, Két feltünő példa a gyermekek hazudozására. — *O. Kosog*, Külön osztályok a nagyothallók számára Breslauban.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Im Verein mit *Dr. G. Anton* und *Dr.*

E. Martinak herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza. Wien, 1910—11. XVI. Jahrgang.

Hetedik füzet (április): *Chr. Ufer*, A pædagogiai lélektan oktatásához. — Dr. *Y. Motora*, Kisérlet a figyelem begyakorlására.

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von *E. Hiemann*, *F. Lindemann*, *R. Schulze*, Lehrer in Leipzig. XXII. Jahrgang Leipzig, 1910—11.

Hetedik füzet (április): *C. Herm. Müller*, Iskola és vallásoktatás. — *Max J. Langguth*, A munkaállvány és mellékes feladata. — *J. Derlien*, A dán szlöjd lényege és története. — *Dr. Sickinger*, Mannheimi iskolarendszer, vagy munkaiskola?

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1911. XVI. Jahrgang.

Négyedik füzet (április): *Paul Ruthe*, Hume Dávid jelentősége a német szellemi életre nézve. — Dr. *Ernst Weber*, Az elemi oktatás problémái. — *M. Glück*, A német tanítói kar és a testi fenyíték. — *Henkler*, Térbeli szemléltetésre való képek.

*

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. II. Jahrgang. Berlin-Leipzig, 1911.

Harmadik füzet (március): *Carl. Götze*, A népneveléshez. — Prof. Dr. *Alfred Manes*, Az alkalmazottak társadalmi biztosításának jelentősége a gyermekvédelem szempontjából. — Dr. *J. Loewenborg*, Hogy vezetjük rá a népet a jó irodalom olvasására? — Dr. *Gustav Schiefler*, A gyüjtés ösztöne és ennek pædagogiai kezelése. — *E. Semmelroth*, Az ifjúság katonai nevelése és a középiskolák. — *Arthur Bonus*, Az írásbeli dolgozat. — Prof. Dr. *W. Weygandt*, A nevelhetőség határai. Abnormis gyermekek nevelési lehetőségeinek orvosi megítélése. — *Landsberg*, A szervezett gyermekvédelem programmja a gyermekvédelmi bizottságok számára.

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur und für Pädagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilberg* un *Bernhard Gerth*. Leipzig und Berlin, 1911. XIV. Jahrgang. XXVIII. Band.

Negyedik füzet (április): Dr. *Max Kirchner*, A német filantropinizmus forrásai. — *Friedrich Rommel*, Az olvasmány a német oktatásban. — *Gustav Major*, Túlterhelésből eredő idegzavarok.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram.* Leipzig und Berlin, 1911. X. Jahrgang.

Negyedik füzet (április): Dr. *Karl Steyer,* Lübecktől Rothenburgig. Iskolai tanulmányút. — Lic. Dr. *Schnell,* Az új porosz tanítónővizsgálati szabályzat. — *Marie Voigt,* A főzés és természettudományi oktatási tárgyként való alakítása. — *E. Haase,* Nyelvünk és iskolánk. — Dr. *Töwe,* A művészettörténet a felső leányiskolán. — Dr. *Hoenes,* Az esztétikai művelődés a felső leányiskolában. — *Ottilie Fleer,* Milyen feltételekkel szerezhetnek középiskolai képesítést a porosz tanítónők.

*

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): Prof. *O. Gerhardt,* A konfirmációra való előkészítés tartama és helyzete. — *A. Tilmann,* I. Bevezető tanfolyamok a római jog forrásaiba. — II. A jogi, orvosi és bölcsészeti karok hallgatói számára rendezett bevezető görög tanfolyamok. — III. A porosz egyetemek hallgatóinak érettségi bizonyítványai. — IV. Statisztikai adatok a nők tanulásáról. — Dr. *H. Weber,* Állampolgári nevelés és polgárjogi ismeretek. — Dr. *P. Lorentz,* Termékeny anyag a polgárjogi ismeretek bevezetéséhez. — Dr. *W. Seelmann,* Jogi oktatás egy gimnáziumban.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber, Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser.* Wien, 1911. XXXVI. Jahrgang.

Negyedik füzet (április): Dr. *Albert Gottlieb,* A gimnázium, a reáliskola és Nietzsche Friedrich. — Dr. *Josef Kuhn,* Hippokrates hold, felületéhez.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid.* Leipzig u. Berlin, 1911. IV. Band.

Harmadik és negyedik füzet (április): Dr. *Bastian Schmid,* A Teubner-cég százéves fennállásának ünnepéhez. — Dr. *J. Würschmidt* A tűzgolyóról. — Professor Dr. *K. Fricke,* Újabb haladás a porosz középiskolák természetrajzi oktatása terén. — Dr. *Hugo Fischer,* A rizs hybridjeiről. — Dr. *Menko Plaut,* Jan Jugen-Housz érdemei a biologia és az exakt tudományok terén. — Professor Dr. *K. A. Henniger,* A zöld növények táplálkozása és az ebben szereplő baktériumok és enzimek. — Dr. *A. Quehl,* Élő szemléltetési anyag az iskolában. — *Heinrich Völker,* A halak kormányzómozgását szemléltető készülék. — *B. Haldy,* Fényképek, mint a növénytani oktatás segítő eszközei.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement Supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet.* Paris, 1911. XXXI. Année. Vol. LXI.

Negyedik szám (április): *Albert Aftalion,* A nemzetgazdaságtani oktatás módszerei és a statisztikai gyüjtemény. — *Henri Bornecque,* Az állami egyetemek rendes és címzetes tanárainak erkölcsi és anyagi helyzete Európa különböző országaiban, Nagy-Britanniát kivéve. — *M. G. Bonnier,* Jelentés a párisi egyetem 1909—10. iskolai évéről. — *Louis Weill,* A leánynevelésre vonatkozó kérdések Németországban.

*

Revue Universitaire. Éducation—Enseignement—Administration etc. Secrétaire général: *Gustave Reynier,* Paris. 1911. XX. Année.

Negyedik szám (április): *A. Pinloche,* Jelentés a negyedik németországi szünidei gyermektelepről (1910). — *A. Gonnet,* Az 1910 jul. 21.-i rendeletek. — *Ludovic Meister,* A modern nyelvi írásbeli dolgozatok a középiskola alsó két osztályában. — *Paul Crouzet,* A pedagógiai élet. — *Jeanne P. Crouzet-Ben Aben,* A középfokú leányoktatás értesítője. — *André Balz,* Havi krónika.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1911. Nouvelle série. Tome LVIII.

Negyedik szám (április): *L. Tripard,* Az elemi iparoktatás tévedése. — *Gaston Raphael,* A gyermekek szívéhez vezető út. — *P. Boursin,* A rajzoktatás deformja az elemi népiskolákban. — *Camille Bellanger,* Megjegyzések a középiskolák új rajztantervéhez. — *Julien Tiersot,* «A marseillaise» az iskolában. — *L. Lorenz,* A továbbképző oktatás Németországban. — *A Cans,* Az olasz nemzeti érzület kifejlesztése az irodalom segítségével.

*

La Revue de l'Enseignement des Sciences. V. Année. Paris 1911 (Évenkint tíz füzetben jelenik meg.)

Harmadik füzet (március): *G. Fontené,* Abra elhelyezése. — *E. Combet,* Jelentés az «Association des Professeurs de Mathématiques» párizsi körében végzett megbeszélésekről a «Classe de Mathématiques» mennyiségtani tantervének könnyítésére vonatkozólag. — *E. Shlesser,* A «Classe de Mathématiques élémentaires». — *G. A. Andrault,* A föld forgásáról. — *E. Huguenard,* A rodezi középiskola villamos felszerelése.

*

Rivista Pedagogica. Pubblicazione mensile dell'Associazione pergli Studi Pedagogici. Fondata da *Luigi Credaro.* Direttori: *Paulo Vecchia, Italo Raulich.* Róma, 1910—11. Anno IV. Vol II.

Negyedik füzet (április): *Emilis Pinchia,* A nevelő szándék. — *Rocco Galgano,* Olaszország szociális állapota és az elemi iskola. — *Ludovico Limentani,* Energetika és pædagogia. — *Balbino Giuliano,* Az internátus és az iskola. — Dott. *Valeria Bennetti,* Annak szük-

ségességéről, hogy a család intézményét a tanítói kar tanulmány tárgyává tegye. — *Antonio Paolucci*, A lelki és mozgási élet energiája egy (első közlemény). *Massimiliano Cordini*, A közép- és felsőfokú iskolák nyujtotta testi nevelés elméletének esetleges tanfolyamához készített tanterv. — Prof. *Antonio Lantrua*, Javaslat az A, B, C reformjához.

*

The Pedagogical Seminary. An International Record of Educational Literature Institutions and Progress. Edited by *G. Stanley Hall* with the assistance of *William H. Burnham*. Vol. XVIII. Worcester, Mass. 1911. (Negyedévenkint jelen meg.)

Első szám (március): *Richard C. Maclaurin*, A kutatás jövője. — *Louis D. Hartson*, Az Európában 1100—1700. évig önként keletkezett nevelésügyi és társadalmi egyesületek. — *Paul R. Radosavljevich*, Mi a nevelés? — *Harry Lyman Koopman*, Alapvető családás a nevelés terén. — *R. M. Ogden*, Tudás és kifejezés. — *Wm. H. Burnham*. A számtan és az iskolai egészségügy. — *J. E. Wallace Wallin*, Emberi alkotásokra való képesség. — *Tom A. Williams*, Az értelem korai érettsége. John Stuart Mill és Dr. Boris Sidis összehasonlítása.

*

Education. A monthly magasine devoted to the Science, Art and Philosophy and Literature of Education. *Frank Herbert Palmer*, Editor. Boston 1910—11. Vol. XXXI.

Nyolcadik szám (április): *B. F. Harding*, Egy középiskolai tanterv. — *Charles Andrews*, Nevelés: a legközelebbi állapot. — *Mattie Wilma Stubbs*, Francia irodalmi események évfordulói 1911-ben. — *Isabelle Mc Glauflin*, Lányok szakoktatása. — *Gustaf Larsson*, Mily mértékben kellene elemi iskoláinknak szakoktatásra berendezkednie? — *Wallace N. Stearns*, A college és a mezőgazdasági kerület. — *Guy Wheeler Shallies*, Hanyatlás az angol nyelvtanban. — *Charles K. Taylor*, Magániskolába járó fiúk erkölcsi nevelése.

*

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Rahway, N. J. and New-York, 1911. Vol. XL.

Harmadik szám (március): *Carlton Huntley Hayes*, Történelem a college tantervében. — A sok tanítás veszélyei. — *M. C. Wilson*, Elemi iskolarendszerünk némely hiányai. — *Henry A. Perkins*, Franciaország közoktatásügye. — *Edward O. Sisson*, Tanítható-e az erkölcs? — Prof. S. H. Butcher. — *George B. Pegram*, Az újabb fizika állásfoglalása a természet mechanikus szemléletével szemben. — *Roland P. Gray*, Az angol és az idegen nyelvek. — *C. R. Rounds*, Nyelvtani műszótár.

Negyedik szám (április): *Nicholas Murray Butler*, Egyetemi közigazgatás az Egyesült Államokban. — *William S. Learned*, Amerikai tanár egy évi működése egy porosz gimnáziumban. — *Clive Day*, Új tanfolyam a Yale Collegeben. — *Clifford Brewster Upton*, A college-rendű szakiskolák mennyiségtani tanárainak képzése. — *G. A. Bricker*, Mezőgazdaságtan

az elemi iskolákban. — *Chesser A. Gauss,* Egy collegebeli növendék nézete a nevelés módszereiről. — *James H. Kirkland,* Mit jelent collegeelnöknek lenni? — *Charles Houghes Johnston* A művelő elem és az idővel való gazdálkodás a nevelésben. — *William L. Felter,* Az osztályok nagysága.

*

The School Review. A Journal of Secondary Education. Edited by The Faculty of the School of Education of the University of Chicago. *Willard C. Gore,* Managing Editor. XIX. Volume. Chicago, 1911.

Első szám (január): *William Mc Andrew,* Parensiratus: Oka és orvoslása. — *Franklin W. Johnson,* A középiskola osztályainak vizsgálata. — *Alva W. Stamper,* A középiskolai ifjúsági egyesületek pénzügyi szervezete. — *Winthrop Tirrell,* Nyári tanoncok a bostoni kereskedelmi középiskolában. — *Stratlon D. Brooks,* Pályaválasztás. — *Paul H. Hanus,* Pályaválasztás és köznevelés. — *Frank M. Leavitt,* A bostoni értekezletek az ipari nevelésről és a pályaválasztásról.

Második szám (február): *William C. Bagley,* A college-ek felvételi szabályai mint a középiskolai munkásság irányítói. — *Frank M. Leavitt,* Az ipari és szaknevelés mozgalmának vonatkozása a középiskolára. — *James Webes Linn,* Mit vár az egyetem angol nyelvből a középiskolai tanulóktól? — *Charles Goettsch,* Látogatás a frankfurti «Muster Schule»-ban. — *E. S. Bishop,* Régi fizikai kísérletek néhány újabb módosítása. — *Wallace W. Atwood,* A középiskola első évének természettudományi oktatása. — *Nathaniel Butler,* Jelentés a chicagoi egyetem és a vele együttműködő középiskolák kapcsolatairól. — *Grace M. Packard* Szavalás a nyilvános beszéd gyakorlása.

Harmadik szám (március): *Grant Shoverman,* Az amerikai gondolat. — *Georg Kerschensteiner,* A továbbképző iskolák alapelvei. — *David Saville Muzzey,* Egyház, állam és iskola Franciaországban. I Az elemi iskolák alapítása Franciaországban. — *Francis W. Kelsey,* A tizenhatodik michigani klasszikus értekezlet.

Negyedik szám (április): *Starr Willard Cutting,* A német irodalom tanítása a középiskolákban és Akadémiákon. — *Georg Kerschensteiner,* A müncheni továbbképzőiskola-szervezetek. — *Walter P. Morgan,* Feltételes továbbengedés a chicagói egyetem középiskolájában. — *David Saville Muzzey,* Állam, egyház és iskola Franciaországban. II. Harc a világi oktatásért. — *Peter W. Dykema,* Több tartózkodás a szabadban.

VEGYESEK.

A fényképek szerepe a történeti és földrajzi oktatásban. *J. Machat, a lycée Buffon* tanára, egy cikkben röviden összefoglalja a címül írt kérdésre vonatkozó tapasztalatait és nézeteit. Először arra a kérdésre felel, milyen feltételek alatt és minő mértékben kell használni a fényképeket. Óva int a túlzástól, mert úgy vette észre, hogy valamint az élő nyelvek tanításában sokan visszaéltek a direkt módszerrel, a történelmi és földrajzi oktatásban is hajlandók némelyek az oktatás lényegét, azaz a legfontosabb tényeknek s ezek összefüggésének alapos ismeretét a képekért feláldozni. Ha nem csapunk szélsőségbe, akkor kétségbevonhatatlan a fényképek haszna. Meg kell azonban kívánni tőlük: 1. a hitelességet, ami kizárja a képzelet-alkotta képek bemutatását, 2. a kép tárgyának általános szempontból való fontosságát, ami kizárja a pusztán curiosumszámba menő képeket, 3. a közvetlen használat lehetőségét. A képnek olyannak kell lennie, hogy az egész hallgatóság egyszerre lássa egy percnyi időveszteség nélkül. Épen ezért csak a legvégső esetben, mint elégtelen kisegítő eszközt lehet megengedni a képes levelezőlapokat vagy egyéb kicsinyitett hasonmásokat, melyeket kézről-kézre adunk vagy kifüggesztünk. A tankönyv szövegébe illesztett fényképek elveszik az oktatásnak könyvízét s igen nagy szolgálatot tesznek azzal, hogy állandósítják a tanuló benyomását, mert folytonosan eléje tárják a nagyban látott képeket, azonfölül módot adnak közösen végezhető megbeszélésekre s összehasonlításokra. Már külön iskolai albumok is vannak ilyen képekből szerkesztve (Marcel Dubois és Camille Guy: *Album géographique*, Fèvre: *La terre et l'homme par l'image).* Nagyon célszerű eljárás a vetítés, mely azonban még a gazdag Franciaországban is anyagi nehézségekbe ütközik a *clichék* drágasága vagy ritkasága miatt. Jól lehet értékesíteni az oktatásban a fali képeket. Míg a költségesebb segédeszközök hiányoznak, addig sikerrel használhatjuk a képes levelezőlapokból álló albumokat, melyeket a tanulók maguk állítanak össze. Csak meg kell nekik adni a szükséges útbaigazítást a gyűjtésre nézve, meg kell könnyíteni a képes lapok osztályozását s a hozzájuk fűzendő rövid magyarázatok megfogalmazását. A franciáknál most van alakulóban a történettanárok egyesülete s ez adott alkalmat a cikkírónak e közlemény megírására. Revue Universitaire. XIXe année, tome II. 1910. — (284—289. l.).

Dr. Nagy József.

Az élőnyelvek tanítása a felső osztályokban. *Hovelaque Emil* szakfelügyelő az idegen élőnyelvek irodalmának tanításáról szólva, nyomatékosan hangoztatja, hogy lehetetlen a tanulót a középiskolából elbocsátani anélkül, hogy általános, de mégis tiszta fogalmat ne adjunk neki az idegen nép életéről és történetéről. Az irodalmi műveket ugyanis önmagukban nem lehet megérteni, mert az írói alkotások sem elszigetelt jelenségek, hanem szerves részeit fejleményei az egész művelődésnek, tehát csak ezzel kapcsolatban és ebből lehet őket megérteni. A tanulókkal meg kell ismertetni nagy vonásokban az idegen nép életét, melynek az irodalom csak egyik megnyilvánulása. A végső cél, melyet az irodalmi oktatásban mindig szem előtt kell tartani, az idegen nép szellemének s összehasonlítások útján saját nemzeti szellemünknek alapos megismerése. A módszernek főelve, hogy minden synthesist a tanulónak magának kell végeznie, nem szabad tanárától készen kapnia. Nem annyira az eredmény a fontos, mint inkább a hozzávivő út, az a szellemi tevékenység, melyet a tanuló kifejt, míg valami eredményre jut. Maga a tanulás közben végzett szellemi erőfeszítés többet ér, mint az emlékezetbe beraktározott egész anyag. Valamint az idegennyelvi oktatásban az alsó fokon nem az a fő, hogy a tanuló pusztán csak tudja valamely szónak jelentését, hanem hogy az a szó mindig kezeügyében legyen; nem az a fontos, hogy csupán értsen valamely nyelvtani szabályt, hanem hogy azt a szabályt gondolkozás nélkül — szinte gépiesen — jól alkalmazza; nem az a fontos, hogy pusztán csak tisztában legyen valamely mondat értelmével, hanem hogy tudjon erre a mintára más mondatokat alkotni; épúgy az irodalmi oktatásban sem arról van szó, hogy életrajzi adatokkal, elvont ismeretekkel, készen kapott ítéletekkel tömjük meg a tanuló fejét, hanem hogy megéreztessünk vele valamit az épen tanulmányozott írónak a szelleméből.

Hovelaque számos példát von bele nagy tájékozottságra valló fejtegetéseibe a német és angol irodalom köréből. Egyes megjegyzései az anyanyelvi irodalom tanárainak is okulásul szolgálhatnak, de sokat felölelő programmjára azt kell mondani, hogy a milyen csábítóan szép, épen olyan elérhetetlen. Revue Universitaire. XIXe année, tome II. 1910. — (1—16, 93—114. l.).

Dr. Nagy József.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1911. máj. 20-án.

Jelen vannak: *Dr. Finászy Ernő* elnöklete alatt Berta Ilona, Bozóky Endre, Frank Antal, Friml Aladár, Garda Samu, Giesswein

Sándor, Gyulai Ágost, Havas Gyula, Havas Irma, Imre Sándor, Ispánovits Sándor, Kelemen Ignác, Kemény Ferenc, Kornis Gyula, Kőrösi Sándor, Margitai József, Migray József, Nagy László, Pauler Ákos, Rombauer Emil, Sebestyénné Stettina Ilona, Sebők Gyuláné Székely György, Tolnai Vilmos, Váradi József, Waldapfel János,, Weszely Ödön. Ezeken kívül vendégek. A jegyzőkönyvet Trájtler Károly távollétében Gyulai Ágost vezette.

I. *Elnök* megnyitja az ülést. Előterjesztései során: *a)* jelenti, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszter a szokásos évi 2000 K államsegélyt a folyó évre is kiutalványozta; *b)* jelenti, hogy a Társaság régebbi határozata értelmében megtörtént a fölterjesztés a vallás- és közoktatásügyi miniszteriumhoz a Radio Educationis, úgyszintén a regnikoláris bizottság elaboratumainak s a XIX. század első felében történt tárgyalások anyagának közzététele ügyében; *c)* jelenti, hogy a f. évi nagygyűlésen megválasztott rendes tagok, egynek kivételével, írásban megköszönték megválasztásukat, hasonlóképen köszönetet mondott megválasztatásáért Burány Gergely tiszt. tag is; *d)* jelenti, hogy gr. Teleki Sándor, a Gyermektanulmányi Társaság elnöke meghivta a Magyar Pædagogiai Társaságot a Gyermektanulmányi Múzeum megnyitására. Tekintettel az érintkezésre, mely a két Társaság között fönnáll, jelen volt a megnyitáson s üdvözölte a Társaságot; *e)* jelenti, hogy a Kisdednevelők Orsz. Egyesülete június 5-én leplezi le Peres Sándornak, a Magy. Pæd. Társ. néhai tagjának síremlékét s erre a Társaságot is meghívta. A Társaság megbízásából meg fog jelenni az ünnepélyen s koszorút fog helyezni a sírra; *f)* jelenti, hogy Hegedüs István, a Társaságnak volt alelnöke, az elmult napokban ünnepelte tanítványai körében egyetemi tanárságának 25 éves évfordulóját. Minthogy a csendben megtartott ünnepélyen nem lehetett ott, ezúton emlékezik meg a Társaság volt jeles alelnökének érdeméről, melyeket a gyakorlati nevelés terén mint főgimn. tanár és igazgató, utóbb mint egyetemi tanár, a pædagogiai irodalomban pedig mint Apácai Cseri János pædagogiai munkáinak tudós kiadója, végül a társadalmi nevelés terén mint az Erzsébet-népakadémia elnöke szerzett. Indítványozza, hogy a Társaság ez alkalomból üdvözlő irattal keresse föl volt alelnökét. Az indítvány elfogadtatik.

II. *Székely György* «*Az erkölcsi oktatás antinomiái*» címen értekezik. (L. folyóiratunk 5—7. számaiban.)

Az előadáshoz hozzászólt *Migray József* fővárosi tanító, néhány kritikai megjegyzést fűzve a szerző fejtegetéseihez.

Elnök köszönetet mondván az előadónak a tanulságos fejtegetésekért, az ülést bezárja.

Hivatalos nyugtázás.

1911. május 8. óta a következő befizetések teljesíttettek:

Rendes tagok adományai:

Dr. Gockler Lajos 31 kor.

Kültagok befizetései:

1902-re: Gedő Miksa Losoncz.

1903-ra: Gedő Miksa Losoncz 3 koronát.

1905-re: Brunovszky Rezső Losoncz. Dr. Péter János Kézdivásárhely.

1906-ra: Brunovszky Rezső Losoncz. Sóbányi Gyula Ujpest.

1907-re: Brunovszky Rezső Losoncz. Gróf Lajos Marosvásárhely. Sóbányi Gyula Ujpest.

1908-ra: Brunovszky Rezső Losoncz. Sóbányi Gyula Ujpest.

1909-re: Braun Mór Székesfehérvár. Brunovszky Rezső Losoncz. Sóbányi Gyula Ujpest.

1910-re: Ajtai Gyula Hódmezővásárhely, Brunovszky Rezső Losoncz. Borlán Viktor Belényes. Eckstein Etta Bpest. Igmándi Teréz Bpest. Megyesi László Anina. Murin Károly Bán. Morán Fülöp Kassa. Német György Drávaegyház. Nickl Béla Rózsahegy. Pöcz János Békés. Roseth Arnold Bpest. Stepankó Albert Bpest. Sóbányi Gyula Ujpest. Sassi Nagy Lajos Bpest. Dr. Székely István Bpest. Szentirmay Mihály Gyula. Tamás Károly Besztercze. Tolvay Jenő Törökszentmiklós. Vargha Ferenc Bpest.

1911-re: Abrasits Antal Szabadka. Ajtai Gyula Hódmezővásárhely. Amberg József Temesvár. Aczél Béla Györgyfalva. Abafi János Gyula. Dr Alszeghy Zsolt Bpest. Bernáth Géza Bpest. Dr. Bárány Gerő Bpest. Beszterczei György Erzsébetfalva, Bocz Árpád Galánta. Batiné Stancsics Fanny Nyulfalu. Brunovszky Rezső Losoncz. Bartó János Rákoskeresztur. Bihari Károly Bpest. Dr. Battlay Kálmán Szatmár. Balogh Péter Szentendre. Békássy Sándor Bpest. Blickling Antal Magyarcsanád. Dr. Baross Gyula Bpest. Bély Mihály Bpest. Chobodiczky Alajos Baja. Csengery János Tótpelsőcz. Csumitta János Szepesváralja. Czavar Gyula Szered. Cser Gyula Pancsova. Csáky Benjámin Nyirbátor. Dr. Császár Elemér Bpest. Eckstein Etta Bpest. Einzig Miklós Sopron. Dr. Földy József Debreczen. Faragó János Pécs. Dr. Fallenbüchl Ferenc Nagyszombat. Farkas I. Zsigmond Hódmezővásárhely. Dr. Fest Sándor Szepesváralja. Fodor János Zsolna. Fest Aladár Bpest. Ferenczi József Nyitra. Fejes György Somberek. Freund Bernát Nagybittse. Dr. Fülöp Adorján Zenta. Dr. Goldzieher Károly Bpest. Greisinger Gusztáv Korompa. Gerge Ipoly Keszthely. Dr. Geréb József Bpest. György Lajos Losoncz. Dr. Goschi Péter Székesfehérvár. Gerecs Szaléz Kőszeg. Gyulai Géza Eperjes. Gömöri Sándor Igló. Dr. Horváth Gyula Bpest. Holczmann Károlyné Bpest. Dr. Horvay Róbert Debreczen. Hugl György Bpest. Huszák József Bpest. Dr. Harmos Sándor Bpest. Dr. Heller Bernát Bpest. Hensch Arthur Jolsva. Jung Miklós Liptószentmiklós. Igmándi Teréz Bpest. Jakab József Bodrogkeresztur. Karenovits József Pozsony. Kronstein Béla Debreczen. Kassuba Domokos Eger. Károly Ignác Székesfehérvár. Kmoschek Elek Gyöngyös. Kaminszky Géza Ungvár. Karig Emil Baja. Koleszár Lajos Bánffyhunyad. Kiss József Nagyág. Kováts Antal Kanizsa. Karai Sándor Debreczen. Kanabé Dezső Resicza 2 K. Kohlbach Bertalan Bpest. Dr. Kaiblinger Fülöp Bpest. Kőmüves József Arad. F. Kis István Debreczen. Kertész Ödön Sátoraljaujhely. Kraft József Pápa. Dr. Kardos Gyula Kassa. Karsai Ervin Kassa. Kardos Ignác Ujvidék. Leéb Bertalan Nagyvárad. Lechnitzky Gyula Sárospatak. Lathwesen Gyula Bpest. Lázár Károly Bpest. Miller Gyula Mármarossziget. Molnár Miksa Turóczszentmárton.

Matschenbacher Gyula Gyula. Mánczos József Szirkvashegy. Murin Károly Bán. Dr. Máté Lajos Bpest. Marek János Nagyszombat. Márk Imre Hajdunánás. Muzsnai Dénes Szeged. Margócsy Emma Szarvas. Morán Fülöp Kassa. Molnár Szaniszló Szombathely. Mondry Hugó Szekszárd. Miczula Vazul Arad. Molecz Béla Szentes. Nagy Ferencz Nagyszombat. Nagy József Bpest. Németh Sámuel Felsőlövő. Dr. Ozorai Frigyes Bpest. Dr. Pap Illés Szolnok. Pék János Székesfehérvár. Pál Ernő Orosháza. Pöcz János Békés. Perényi Adolf Bpest. Pózna Lajos Léva. Dr. Papp József Kolozsvár, Posch Zsigmond Keszthely. Dr. Pap László Keszthely. Polácsi János Szabolcsbányatelep. Dr, Philipp Kálmán Körmöczbánya, Pogátsa János Győr. Révész Lajos Huszt. Révész László Szeged. Roseth Arnold Bpest. Sassi Nagy Lajos Bpest. Sóbányi Gyula Ujpest. Somló Bertalan Mármarossziget. Sass Sándor Korpona. Schwegler Ferenc Szatmár. Schindler József Pécs. Somody Dezső Csépa. Sebestyén János Bpest. Seregi Lajos Bpest. Scherer Sándor Baja. Stán Illés Belényes. Sturm József Eger. Schüssler Albert Bpest. Dr. Schuschny Henrik Bpest. Schandl Miklós Vácz. Dr. Székely István Bpest. Szász Ferenc Ujverbász. Székely Károly Baja. Szabó Miklós Brád. Sziver Sándor Bpest. Dr. Szemere Samu Bpest, Szöts Gyula Brassó. Szentkirályi Sámuel Kolozsvár. Dr. Sziládi Zoltán Nagyenyed. Szekeres Albert Bpest. Szeifart Vilmos Moór. Theisz Frigyes Csegőd, Tass János Nyiregyháza. Tóth József Szatmár. Tas József Bpest. Tamás Károly Besztercze. Tomcsányi János Aranyosmarót. Tóth Lajos Nagykökényes. Tóth Ferenc Pozsony. Varasdy Lajos Szekszárd. Dr. Verner Adolf Baja. Viesner Gyula Temesvár. Dr. Velledics Lajos Bpest. Dr. Vincze Frigyes Kolozsvár. Vargha Ferenc Bpest. Vámos Samu Bpest. Vargha László Bpest. Dr. Visnya Aladár Bpest. Végh Kálmán Bpest. Varga Ignác Déva. Velledits László Pécs. Özv. Zelenka Jánosné Csurgó. Zsugor Árpád Bpest.

1912-re: Bálint Lajos Bethlen. Gedeon Mátyás Pécs. Gyulai Géza Eperjes 1 K. Németh Sámuel Felsőlövő. Pek János Székesfehérvár. Révész Lajos Huszt. Dr. Velledics Lajos Bpest.

Lezáratott 1911 szept. 13-án.

*

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, szíveskedjenek a hátralékok törlesztését a több ízben és legutóbb az 1911. évi I. füzettel, és másodízben f. é. nugésztus végével 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 érdekéből 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.

XX. ÉVFOLYAM. 1911. NOVEMBER. 9. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

Dr FINÁCZY ERNŐ

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTI

Dr WESZELY ÖDÖN



BUDAPEST

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1911.

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

Waldapfel János: Egy német pædagogus mint Herbert Spencer elődje a tudományok osztályozásában ... 529
Dr. Dékány István: Széchenyi eszméi pædagogiánkban ... 535

Kisebb közlemények.

Dr. Lázár Szilárd: Próba osztályok ... 553
Dr. Kohlbach Bertalan: A fajok kongresszusa Londonban ... 554
Dr. Lasz Samu: A fiatalok ápolása ... 558

Irodalom.

Dr. Paul Ranschburg: Das kranke Gedächtnis. Ism. **Dr. Lázár Szilárd.** — *Nádai Pál:* Könyv a gyermekről. Ism. **Dr. Kemény Ferenc.** — *Gudden:* Pubertät und Schule. Ism. **Dr. Horváth Károly.** — *Zimmer:* Führer durch die Herbart-Literatur. Ism. **Geiringer Pál** ... 564
Külföldi szemle ... 577
Külföldi szaklapok ... 582
Magyar Pædagogiai Társaság ... 591
Felolvasó ülés 1911 október 21 ... 591
Kérelem ... 592

MAGYAR AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

A **Magyar Pædagogia** a *Magyar Paedagogiai Társaság* megbizásából 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 díjuk 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., Városmajor-u. 10.).
Titkár: Dr. Gyulai Ágost, áll. pæd. tanár (I., Budapest, Lógodi-utca 33.). Tagajánlásokat, kültagokat a titkárnál kell bejelenteni.
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.).

EGY NÉMET PÆDAGOGUS MINT HERBERT SPENCER ELŐDJE A TUDOMÁNYOK OSZTÁLYOZÁSÁBAN.

Herbert Spencer tudvalevőleg már korán foglalkozott a tudományok osztályozásának kérdésével. Már a «The Genesis of Science» című essayében bírálta Comte ismeretes osztályozását, majd a «The classification of the sciences» című tanulmányban tette közzé idevágó gondolatait.

Spencer szerint, mint általánosan ismeretes, a tudományok mindenekelőtt e három főcsoportra oszlanak: abstract, abstract-concret és concret tudományok. A tudományok első csoportja azokkal a formákkal foglalkozik, melyekben a jelenségek előttünk mutatkoznak; ide tartozik a logika és a mathematika. A második csoport magukat a jelenségeket tárgyalja, de csak elemeikben; ide tartozik Spencer szerint a mechanika, physika, chemia stb. A harmadik csoport szintén tárgyalja a jelenségeket, csakhogy a maguk teljességében, totalitásában; ide tartozik az astronomia, geologia, biologia, psychologia, sociologia stb. E három főcsoport — mondja Spencer — röviden így jellemezhető: *a formák, a factorok* és *a productumok* törvényei. E főcsoportok további felosztása alsó csoportokra itt nem érdekel bennünket.

Érdekesnek tartom már most azt a tényt, melyet tudtommal eddig nem vettek észre, hogy Spencernek ez a felosztása majdnem teljesen megtalálható egy német pædagogusnál, kinek erre vonatkozó közlései körülbelül egy évtizeddel előzték meg Spencer fejtegetéseit. E német pædagogus *Karl Mager*, a német Bürgerschule ismert theoretikusa, e sokoldalú, nagyműveltségű pædagogiai író, kinek munkásságát a világ — saját hazája is — gyorsabban elfelejtette, mint ahogy megérdemli.

Mager egy «Die Encyklopädie oder das System des Wissens stb.»* című munkát tervezett. Ebből azonban csak a második rész

* A munka teljes címe: Die Encyklopädie oder das System des Wissens zunächst als Propädeutik und Hodegetik für abgehende Schüler der Gelehrten- und der Bürger-Gymnasien und angehende Studirende auf Hoch- und Fachschulen, so wie für andere Liebhaber wissenschaftlicher Bildung. Lehr- und Lesebuch. Von Dr. Mager.

a «Lesebuch zur Encyklopädie»[1] jelent meg 1847-ben, még pedig mint füzetek sorozata; az első résznek a rákövetkező évben kellett volna jönnie, de nem jelent meg soha. A könyv e meg nem jelent első részének az lett volna a feladata, miként Mager az első füzethez mellékelt előszóféle közleményben kifejti, hogy az olvasókönyvvel kapcsolatban mint legalkalmasabb propædeutika és hodogetika «adjon egy általános térképet az emberi tudás területéről, mutassa be a tudományok tartalmát, terjedelmét és részeit általában, valamint kapcsolatukat egymás között és kölcsönös hatásukat egymásra»[2] még pedig mindezt nyujtsa azoknak az ifjaknak, kik majdan mint férfiak vagy tudományt teremteni vagy tudva munkálkodni akarnak (Wissen schaffen oder aber wissend schaffen). A Lesebuch két részből állott volna: az első históriai, a második systematikus jellegű lett volna. Az utóbbiban kívánta Mager a tudományoknak egy újabb «természetes» rendszerét adni. A Lesebuch arra volt szánva, hogy a «Lehrbuch»-ot kiegészítse a különféle tudományszakoknak egyes jelentősebb pontjaira, illetőleg a tudományok történetére vonatkozó, még pedig kiváló tudós írókból vett olvasmányokkal. Jóllehet a Lehrbuch «a tudományoknak új természetes systemájával» nem jelent meg, mégis ismerjük a tudományoknak azt a rendszerét, illetőleg osztályozását, melyet Mager mint újat és természetest adni akart. Ez ismeretünk forrása egyfelől a Lesebuch, másfelől pedig Magernak egy ugyancsak 1847-ben a tőle szerkesztett Pädagogische Revue hasábjain megjelent értekezése.[3]

Az ezekben található tudományrendszernek, illetőleg osztályozásnak egyik momentuma tartalmilag majdnem teljesen, de az elnevezésekben is jelentékeny módon megegyezik Spencernek fent ismertetett felosztásával. Jóllehet — szorosan thémánkat tekintve — csak az említett momentum érdekel bennünket, talán nem élünk vissza olvasóink türelmével, ha Mager érdekes kísérletét a maga egészében röviden ismertetjük.

Mager a tudományokat három *birodalomra* osztja. Az első az

[1] Ennek teljes címe: Lesebuch zur Encyklopädie enthaltend 250 Abhandlungen und Bruchstücke aus 174 Schriften von 129 Autoren über Gegenstände aus allen Gebieten der Wissenschaft. Durch Dr. Mager, Fürstlich Schwarzburg-Sondershausen'schen Educationsrat, vormals Professor am Gymnasium und an der Gewerbschule in Aarau und am College in Genf, der Königlich preussischen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt auswärtiges, des Frankfurtischen Gelehrten-Vereins für deutsche Sprache ordentliches Mitglied. Zürich, 1847.

[2] Az idézőjelek közé tett rész Magernél is idézet F. A. Wolfból.

[3] Pädagogische Revue XVI. Band, 385 sak. (Einige Bemerkungen über die Encyklopädie.)

eredeti, tiszta tudományok birodalma, a második a leszármaztatott, alkalmazott tudományoké és a harmadik az általános tudományé. Mellőzve az utóbbit, nézzük csak az első két birodalmat. Az első áll két *osztályból*, a tiszta természettudományok és a tiszta szellemi tudományok osztályából; a második birodalom pedig hét osztályból, ezek: az egészségtudomány, jóléttudomány, hadi, egyesülési, jog-, műveltség- és üdvösségtudomány. A tiszta tudományoknak mind a két osztálya pedig egyformán három-három *rendre* oszlik, t. i. a *formalis*, az *abstract* és a *concret* tudományok rendjére. A formalis természettudomány: a tiszta mathematika; az abstract természettudomány: a physika és chemia; a concret természettudományok: a kosmologia, geologia és morphologia (amelyet rendesen természetrajznak neveznek). A formalis szellemi tudományok az æsthetika és ethika; az abstract szellemi tudományok a psychologia és geographia; a concret szellemi tudományok az emberiség természetes állapotára vonatkozó tudományok (anthropologia és ethnologia), a kulturállapotára vonatkozók (világisme vagy a világ folyásáról szóló tudomány, a világbölcseség vagy az erkölcsi élet tudománya) és az emberi szellem önábrázolásának tudománya vagy a szellem morphologiája (nyelvtudomány az írás és olvasás művészetével, művészettudomány a gymnastikával és orchestikával, irodalomtudomány a mimikával és declamatorikával).[1]

A tiszta tudományoknak, különösen a természettudományoknak e három rendre való felosztásának lényege egészben véve nyilván ugyanaz, mint Herbert Spencer osztályozásáé. E tény még világosabban láthatóvá lesz, ha azt a meghatározást nézzük, melyet Mager erről a három rendről ád.[2] A concret tudományok — úgymond — magukkal a *tárgyakkal* foglalkoznak, az abstract tudományok pedig oly *abstractiókkal*, melyeket kénytelenek vagyunk megtenni és amelyeket külön kell vizsgálnunk, mivel a concretumoknak vagy egész területén vagy egy sokféleségén uralkodnak. A formalis tudományok ellenben az *aprioristikus* tudományok, melyeknek bizonyossága független a tapasztalattól és amelyek a tapasztalatoknak csak a lehetőségét feltételezik, nem pedig a valóságát.

Hogy Spencer a «formák» tudományait, mint ő maga nevezi, nem formalis, hanem abstract tudományoknak hívja, Mager pedig abstract tudományoknak azokat, melyeket Spencer abstract-concretek-

[1] A fent adott ismertetésben mellőzött általános tudomány birodalmának, melynek részeit Mager a Lehrbuchban akarta közelebbről meghatározni, szintén van formalis (logika), abstract (metaphysika) és concret része.

[2] Einige Bemerkungen über die Encyklopädie. i. h. 393. l.

nek nevez, ez nem sokat számít. A lényegben, a vezető szempontokban való azonosság Mager és Spencer osztályozásának kiemelt részletei között egészen bizonyos, és az a kis különbség vagy eltolódás, mely a nomenclaturában mutatkozik, meg nem zavarhat ennek felismerésében.

Önként felmerül ezután az az érdekes kérdés, hogy honnét eredhet ez a megegyezés? Az elméknek véletlen találkozása-e ez, illetőleg valamely korábbi, mind a két gondolkodótól ismert kísérletnek egymástól függetlenül történt továbbfejlesztésével van-e dolgunk, mely véletlenül ugyanarra az eredményre vezetett?

Az abstract és concret tudományok megkülönböztetése Comtenál fordul elő, de Spencer, mint maga nagyon hangsúlyozza, egészen más értelemben használja ezeket a terminusokat, mint a francia philosophus, kit ő folytonosan bírált, jóllehet, ami az elfogulatlan szemlélő előtt egészen bizonyos, tőle nagyon sokat átvett. Ebben az esetben is könnyen gondolható, hogy Comte megkülönböztetése termékenyítette meg Spencer elméjét. Hasonló módon juthatott 10 évvel előbb Mager is az ő osztályozásához, jóllehet ő nem említi Comte-ot, ami nem zárja ki okvetetlenül azt, hogy ennek megkülönböztetéséről közvetlenül vagy közvetve tudomást szerezhetett.

Hogy e közös, Comte-tól eredő magból a német pædagogus már a 40-es, az angol philosophus pedig az 50-es években hasonló gondolatmenet, esetleg az «abstract» és «concret» terminusoknak behatóbb analysise útján jutott a maga hármas felosztásához, még pedig az egyik úgy, hogy mintegy az abstract tudományokból szükségesnek látta külön kiemelni az apriorisztikus tudományokat, mint a formák tudományait, a másik pedig úgy, hogy épen csak a formák tudományait érezte igazán abstract tudományoknak, a jelenségek elemeivel foglalkozó tudományokat azonban — tagadhatatlanul abstract jellegük mellett is — már a concretumokra vonatkozóknak és ezért külön elnevezés alá foglalandóknak találta, vagyis hogy az egyik az «abstract» csoport elé úgyszólva még egy «legabstractabb» tudománycsoportot tesz, a másik pedig az «abstract» és a «concret» közé iktat egy csoportot, és hogy mindez egyébként egymástól teljesen függetlenül történt: ez elgondolható ugyan, különösen ha ebben Kant philosophiájának, elsősorban tér- és időelméletének bizonyos fermentumszerű szerepét feltesszük,* de nagyon valószínűnek nem tartom.

Az, hogy mind a két gondolkodó, Mager is, Spencer is, egyfelől

* Mager az apriorismust, a tapasztalat lehetőségének feltételeit emlegeti, Spencer pedig a tér és idő tisztán formai természetét hangsúlyozza — mintha ez egyenesen Kantra mutatna rá.

a formák tudományát külön csoporttá teszi (és mind a kettőnél ehhez a csoporthoz tartozik a mathematika és logika), másfelől megint maguknak a *tárgyaknak (Dinge)*, mint Mager mondja, vagy a *productumoknak* — Spencer kifejezése szerint — (ami egyre megy) a tudományait külön csoportba foglalja, ez sokkal tökéletesebb megegyezés, mintsem egykönnyen véletlennek fogadhatnók el, arról nem is szólva, hogy a középső csoport természettudományi részének közös a magja: physika és chemia.

De ha e találkozás nem véletlen, hogyan magyarázható másképen? Mager egyenesen újnak mondja a maga tudományrendszerét, Spencer is hangsúlyozza bizonyos tekintetben a maga eredetiségét, legalább Comte-tal szemben. De ha Spencer osztályozását nem akarnók is eredetinek elfogadni, feltehető-e, hogy Mager kísérletét ismerte? Ez nem lehetetlen ugyan, de szintén nem igen valószínű. Mager irodalmi munkásságának termékei, a Lesebuch és Revue-je alig kerülhettek a szárazföldi kortársírók közül csak a legnagyobbak iránt (s ezek közé a derék, érdemes Mager mégsem számítható) érdeklődő nagy angol író szeme elé. Inkább feltehető, hogy Magernek és Spencernek volt valamely közös elődje a tudományok osztályozásában, kinek a maguk gondolatmenetének irányítását köszönhették, anélkül, hogy ez a végső fogalmazás, illetőleg a közlés pillanatában tudatos lett volna előttük. A tudományos motivumok is vándorolnak néha, akár csak a mese- vagy egyéb költői motivumok, és akinek lelkében megfogamzottak, sokszor nem tud magamagának, annál kevésbbé másoknak, számot adni gondolatainak eredetéről.

Amíg ki nem tűnik, hogy Mager osztályozásának van valamely elődje, addig Magert kell e hármas és Spencer által elterjedt osztályozás megteremtőjének tekintenünk. A világhírű Spencerrel szemben erre vonatkozólag mindenesetre a kevésbbé ismert német pædagogusé a prioritas, ami azonban egyfelől nem azt jelenti, hogy Spencer tőle függött, de másfelől még azt sem, hogy ez az osztályozás Mager eredeti terméke, vagy nála jelenik meg először.

Ha ennek az osztályozásnak előtörténetéből nem is deríthettünk fel többet, mint amennyit fent előadtunk, annyit talán kimondhatunk, hogy Kant és Comte nélkül nem keletkezhetett volna Mager és Spencer tudományosztályozása.

Igyekeztem az előbbiekben szőnyegre vetett tudománytörténeti kérdést a kellő óvatossággal tárgyalni és csak a legnagyobb skepsissel, jóformán a negatio eredményével érintettem azt a lehetőséget, hogy Spencer ismerhette volna Mager kísérletét. Egyéb területekre vonatkozó összehasonlító irodalomtörténeti tanulmányaim ebben a tekintetben nagy tartózkodásra neveltek. De mielőtt végleg búcsú-

nám e kérdéstől, még pedig azzal a titkos reménnyel, hogy más, Spencer vagy tán Mager fejlődésének történetében nálamnál tájékozottabb kutató ezen — úgy gondolom — nem érdektelen kis problémát pozitivebb megoldáshoz juttatja, még egy megfigyelésemet kell közölnöm, mely egy másik, szintén Spencer és Mager között mutatkozó megegyezésre vonatkozik.

Ismeretes Spencernek «Testi, értelmi és erkölcsi nevelés» címe alatt megjelent essaysorozatából (l. ebben a tanulmányok értékéről szóló részt) a szükséges tanulmányoknak tervezete, mely szerint az első helyen szükséges tanulmányszak a közvetlen önfentartást szolgáló egészségtan, másodsorban következnek aztán a közvetett önfenntartást szolgáló technikai gazdasági tanulmányok, harmadsorban az utódok fenntartása érdekében való neveléstan, negyedsorban a társadalmi együttlétre vonatkozó szociológiai tanulmányok, végre a szabad órák kitöltésére szánt irodalmi, művészeti stb. tanulmányok.

Spencernek e tanulmánysorozata és Mager második tudománybirodalmának sorozata között, én legalább úgy látom, szintén meglepő hasonlóság van, némileg még az egymásutánban is. A Mager hét tudománya közül az első kettő, a Gesundheitswissenschaft és a Wohlfartswissenschaft egyenesen megfelel Spencer első két tanulmánycsoportjának, a negyedik helyen levő pedig a Vereinswissenschaft a Spencer-féle társadalmi-politikai csoportnak, míg a Bildungswissenschaft a pædagogiainak. Hogy a Kriegswissenschaft és a Seligkeitswissenschaft analogonjai nem szerepelnek Spencer didaktikai sorozatában, azon — Spencert egyébként ismerve — még akkor sem csodálkozhatnánk, ha biztosan tudnók, hogy csakugyan Mager alkalmazott tudományai szolgáltak alapul Spencer tudománysorozatának. De természetesen ilynemű feltevésre épenséggel nincs elegendő okunk, és magában véve nem is tulajdonítanánk semmi jelentőséget ennek a csekély megegyezésnek, bár némely pontjában első pillantásra — mint már mondtuk — igazán meglepőnek találjuk.

A fent tárgyalt nagyobbfokú és jelentősebb megegyezés mellett azonban ez is gondolkodóba ejtheti az embert, úgy hogy minden skepticismusa mellett is talán mégsem tudja egészen magába fojtani azt a kérdést, hátha a híres brit író mégis ismerte a szerényebb hírű németeknek fejtegetéseit a Lesebuchban vagy a Revueben. Hátha?...

WALDAPFEL JÁNOS.

SZÉCHENYI ESZMÉI PÆDAGOGIÁNKBAN.

Hogy a *nagy emberek*nek minő jelentős a szerepe a történetben, azt kétfélekép itélik meg. Az egyik oldalon *a haladást* a nagy emberek érdemének mondják, a másikon a *tömeg* lassú, de századok alatt nagyra növekedő munkásságának, kicsiny változtatások lassú felhalmozódásának tulajdonítják s ezzel szemben a nagy emberek által létrehozott eredmény elenyésző. Századunkban volt egy évtized, amidőn szerettünk a nagy emberekről beszélni. A «hősöket» a nagy embereket csodáló kor volt az. Ma is szeretünk még foglalkozni velük, szeretjük ugyanis kimutatni, hogy nagy ember voltakép — mi vagyunk, egy a tömegből. Mióta divattá vált, hogy a nagy emberek összes apróságait ismertették, összes többé-kevésbbé jelentős írását kiadták, mindennapi életüket leírták, azóta sokan kezdik észrevenni, hogy szerfölött hasonlítanak a nagy emberekhez — legalább mindennapi életükben. Hiába gúnyolták a hősöket bálványozók korát; ma is megvan, csakhogy magunkat tesszük hősökké. Azóta a nagyemberek igazi nagysága elhalványult, kollektív akaratról s tömegcselekményekről beszél mindenki. Szerencse, hogy a geológia — milyen jó a hasonlat — a maga apróváltozások-elméletével nagy dolgokat meg tud magyarázni; a kicsiny csiga óriási rétegekké szaporodik, mint Madách lőszpora is évszázadok alatt.

S most egy lépésre vagyunk attól, hogy viszont kimutassuk, minő kevéssé vált valóra egy-egy nagy ember törekvése. Szétfoszlott, s ma már körülöttünk mit sem látunk belőle. Vajjon az ő gyengeségük bizonyítéka-e ez, vagy a miénk, utódaiké?

Való igaz, hogy ma hiányzik a nagy ember, hiányzik az, aki felfogja, megértse a kiválót, hiányzik egy Deák, egy Széchenyi életrajza s ami van, kicsiny jelenetekkel van tele s a nagy koncepciójú egyéniség bennük elvész.[1]

Széchenyit is hasonló sors érte. Magyarország nagy reformátorának nincs igazi életírója. Csak Kossuth szavát ismeri mindenki, hogy ő «a legnagyobb magyar.» A franciák talán ezt sem: ő csupán konzervatív *szónok*, «une superbe figure *romantique* dans l'éclatant costume des magnats.[2] A németeknél talán még Gervinus szava

[1] L. a Zichy-féle életrajzot vagy az ő naplókiadásait. Széchenyi érdekes egy regényhős bennök, de nem Széchenyi, a hatalmas gondolkodó és teremtő elme.

[2] A Lavisse-Rambaudban (Histoire générále. X. 658. lap) egyéb sincs róla.

járja, aki a németre is lefordított Hitelt olvasván, írója naiv, fantasztikus, zavaros ötleteiről tette híressé és ezzel jelentéktelenné. Kevesen ismerik őt valójában, újabban Réz Mihály[1] csinált belőle érdekes «politikust.» Desewffytől Beöthy Ákosig, Horváth Mihálytól Ballagi Gézáig, Kemény Zsigmondtól s Falk Miksától Kautz Gyuláig és Imre Sándorig, hányféle felfogásban láttuk már Széchenyit! A nagy ember oly sokoldalú, hogy benne kiki egy külön oldalt képes fölfedezni saját magának.

Legtöbben úgy tesznek, mint Réz Mihály, ki szüntelen Deákkal és Kossuthtal hasonlítja össze. Már pedig különböző neműeket egymással össze nem mérhetünk. Széchenyi — *kultúrember* teljesen, s az *akkori* politikusokkal nem mérhető össze, mert ők e törekvésmódot még nem ismerték. Míg az akkori politikus *nemzetfenntartó* csupán, addig Széchenyi — Gaál Jenő igen-igen találó kifejezése szerint — *nemzetfejlesztő*. E kettő között mintegy teljes qualitativ különbség van, törekvéseik különneműek. A csak quantitativ mérés: államférfiút államférfiúhoz teszi Réz M. Széchenyi felfogását egyoldalúvá minden szeretete és komoly tanulmánya dacára is, amit elismerünk. Széchenyit nem tiszteljük meg azzal, ha őt a legnagyobb politikusnak mondjuk, mert ő lényegében *más* és több kultúrember a szó legteljesebb értelmében.[2]

Széchenyit ma a legtöbben pusztán nagy *politikus*nak tekintik. Pedig mélyebb vizsgálat azt mutatja, hogy ő új szellemi *kultúrát* akart, nem pedig valamely új politikai irányt óhajtott megalapítani.

Hogy az ő kulturális törekvéseinek alapját, mintegy filozófiai egészét és ennek ősforrásait felkutassuk, Nyugateurópába kell mennünk, melynek szellemi légkörében élt ő, nem pedig a hazai hagyományos politika területére. *Széchenyit a nyugateurópai nemzetgazdaságtani eszmék nélkül meg nem érthetjük.* Azok apostola ő legelsősorban. Általános nézet az, hogy Smithből merített, annak szószólója. A dolog azonban nem oly egyszerű. Olvasottsága sokkal tágabbkörű, gondolkozása sokkal mélyebb volt, ami kitűnik akkor, ha összehasonlítjuk kora gazdasági eszméinek végső következményeivel az övéit.

[1] «Széchenyi ma». Budapest, 1902. Eltérő következményekhez jut (55—56. l.) «Széchenyi problémák» c. politikai tanulmányaiban, Budapest, 1909. és Értek. a társad. tud. köréből. Akad. 1907. XIII. 7.

[2] Kautz Gyula az Akadémia Széchenyi kiadásaihoz csatolt «méltatásaiban» sajátos módon ingadozik e két felfogás között. Kultúr embernek érzi, itéli; mégis egy politikai terminológiából sehogy sem tud kibontakozni épúgy, mint Réz M., holott észreveszi ama különös tényt (XX. l. a Hitelhez), hogy kezdetben «szoros értelemben vett politikai és közjogi kérdésekkel tüzetesen *nem* foglalkozik.»

1. A XVIII. század nemzetgazdaságtani irodalmának *világtörténeti* szerepét igen sok nemzetgazdász nem értette át és pedig azért nem, mert ama műveknek csak egyik oldalát vizsgálták mind a mai napig, azt, hogy mennyiben felelnek meg a *mai* nemzetgazdaságtani ismereteknek, hogy mennyit köszönhet a mai nemzetgazdasági *tudomány* ama műveknek. Azt, hogy mennyiben feleltek meg ama régibb felfogású művek ama kornak, amelynek írták, nem igen vizsgálták.

A *physiokraták, Smith*[1] és közvetlen utódai nagy hatást gyakoroltak korukra: megváltoztatták ama kor gazdasági felfogását teljesen, sőt egyenesen azt mondhatnók, hogy *megteremtettek egy új nemzetgazdasági életfelfogást*, világnézetet. A merkantilisták korában tulajdonképen nemzetgazdaságtan még nem létezett. Az ő gyakorlati tevékenységük nem egyszer ép azt mutatja, hogy ama jelenségek sajátos (gazdasági) természetét nem értették; úgyszólván gazdasági ismeretek helyett e korban még csak gazdasági kényszereszközök szerepeltek. Mint Conrad jellemzően mondja, «gazdasági rendőrködés» volt ez csupán. Ennek képtelensége, mint a német nyelv oly jellemzően kifejezheti: die Unnatur des wirtschaftlichen Zwanges, még nem tűnt fel. Az a fordulat a nézetek, a felfogás dolgában, hogy gazdasági tárgyban «mindent a dolog öntermészeti folyásának jobb átengedni,»[2] csak a XVIII. században állt be. Az erőszakkal is beavatkozás a gazdasági életbe hasonlít teljesen azok eljárásához, akik a dolgok sajátszerű természetével nincsenek tisztában és így mindenre merészkednek s vaktában mindent megpróbálnak (merkantilisták). Nemzetgazdasági életfelfogás ekkor még nem volt meg. A physiokraták és Smith rakták itt le az első alapköveket, különösen Smith, aki egy nagy — eddig kevéssé ismert — *angol gazdasági forradalom* kifejezője s szellemi vezére, mint azt *Toynbee* igazolta és igen helyesen kiemelte.[3]

[1] Abban a felfogásunkban, hogy Smith mindenütt szoros kapcsolatban van a physiokratákkal, W. Hasbach erősített meg részletes kutatásai alapján. L. a *Schmoller*-féle Forschungen X. 2. kötetét: Die allgem. philosophischen Grundlagen der von Quesnay und Smith begründeten polit. Oekonomie. Leipzig, 1890. Ránk épen csak az általános alapvetés fontos és e fenti munka kétségbevont oldalai a mi problémánkat nem érintik.

[2] Széchenyi jellemző kifejezése a Hitelben (114. l. Az Akadémia kiadásából idézünk).

[3] «Anglia gazdasági forradalma a XVIII. században» c. kíváló tanulmány sorozatában, mely az imént jelent meg (1909. Bpest) magyar fordításban is (Magy. Közgazd. Könyvtár. Szerk. Földes B.). Tehát nem a

Az ő műveik jelentősége sokkal több, mint az, hogy egyszerüen köveket szolgáltattak a későbbi nemzetgazdaságtan épületéhez. Ők új világnézetet alkottak a következő nemzedékek számára. Ennek pedig sajátos pædagogiai oldala van, melyet pár vonással jeleznünk kell. A *laissez faire* például megtanítja az egyént, hogy gazdasági cselekményeiben legyen önálló; a saját maga erejéből cselekedjék, arra van utalva. *Ne várjon soha gazdasági ügyekben vezetést, impulzust másoktól,* hanem *maga* cselekedjék. *Smith* meg azt mondta: légy egoista gazdasági dolgokban, de okosan. Szerinte a társadalmi gazdaság rendjét legjobban biztosítja az *önérdek érvényre jutása,*[1] de nem a korlátolt, hanem a *felvilágosodott* ember önérdekéé. Csak ebből eredhetnek igazán reális alapú tevékenységek.

Ebből szerintünk az következtethető, hogy tehát — *nemzetgazdaság csak úgy virágozhat, ha előbb teremtünk egy önérdekét ismerő felvilágosodott emberfajt,* vagyis gazdaságilag képzett embereket. Smithnél gazdaság annyi, mint az *ön*érdek *ismerete* és eszerint való cselekvés vagyis gazdaságilag *képzett* egyén tevékenysége. Nem helyes! — mondják a mai nemzetgazdáink túlnyomó részben, — mert hová visz az *ön*érdek kielégítése, az egoizmus? Az egoizmust ellenkezőleg korlátozni kell! Általánosan vád alá helyezik a Smith-féle nemzetgazdaságtan e pontját, mert ez a közfelfogás szerint a társadalmi egységre felbontólag hatott. «Mindenesetre a társadalom atomizálódására vezetett, amennyiben az egyes embert az ő igényeivel állítá előtérbe és mindenkit maga-magára akart utalni.»[2] Conradnak, a német nemzetgazdászok tipikus képviselőjének az ellenvetése tulajdonképen nem helyes, mert ép a kérdés lényegéig nem hat. Nem veszi észre egyrészről azt, hogy ez a felfogás a gazdasági egyén önművelésére céloz és amennyiben helyes, másrészről azt, hogy Smith nem oly rövidlátó, mint aminőnek gondolják. Ha ugyanis szorosan ragaszkodunk ép az ő kiinduló pontjához, önmaga megfelel ez ellenvetésekre; ugyanis *az önérdekét ismerő ember egyúttal ismeri saját önérdekének korlátait is.*[3] Az ellenvetés tehát nem találó, de — mégis

francia *politikai* forradalom jelenségcsoportjával kell kapcsolatban gondolnunk, mint Navratil A. Smithről írt művében teszi.

[1] Széchenyi: «Félre minden pompás ajánlással, mely enthusiasmust gerjeszt, előre inkább a hidegvérű, józan számlálással, mert gazdálkodásban, kereskedésben csak haszon vagy nyereség reménye mozdít.» (Hitel 68—69. lap). «Haszonkeresés nélkül nem történik semmi a világon» (Hitel 130.)

[2] Conrad: Nationaloekonomie. 5. kiad. Jena. 1905. 335. l.

[3] Hitel 122. l. »Ha maga a becsület nem átkozná is a furcsaságot (furfangot) a fortélykodást, a csalást, az *ész se hagyja helyben.*»

érez homályosan egy nagy hiányt, mely a további következtetésben rejlik.

Hogy gazdaságilag erős, hatalmas lehess, *ismerd meg, mi az önérdeked.* Nem tudományos tantétel ez, hanem pædagogiai elv, mely Smith munkájának igazi tartalma, nagy hatásának valódi alapja. Önérdekét ismerő emberfajt kell teremtenünk; de hogyan? Ha neveljük, rászoktatjuk az embereket, hogy a *szabad verseny* áldásos hatásaitól várjanak mindent. A szabad verseny neveli az egyéneket, kiragadja természetes tunyaságukból; tétlenségükből kiviszi a szabad verseny nemesitő porondjára; *okos elővigyázatra*[1] *oktat,* hogy se több árút ne termeljenek, se több embert, több árút piacra ne vigyenek, mint amennyi szükséges. Az ész szerepe, elővigyázat, gondoskodás, tehát *szellemi munka* kifejtése az, amely az egyéni erők között a gazdaságban első helyen áll. *A szabad verseny állapota kényszeríti az egyes embereket, hogy lehető legmagasabb fokra fejlesszék képességeiket.* A szabad verseny korszakában magától kiselejteződik a gyönge, a hibás, a kivetni való, a hanyag és tétlen. A fogyasztó követelje a szabad versenyt, mert hatásai kiválókép reá nézve előnyösek, a termelő pedig bízzék benne, mert ha derék és jóravaló, *érvényesülni fog!* A szabad verseny korában nyilván csak a dolgos, munkás ember tud érvényesülni, de aki *ért* is ahhoz, hogyan kell helyesen munkálkodni; «*jól ki kell főzve lenni előbb a főben.*»[2] Munkálkodjunk tehát, de ésszel. Feladatunk «*gondolkodva* gazdálkodni.»[3] *Ez* a munka minden értéktermelés forrása.

Ime, mindezek nem elvont természettörvények vagy valami metafizikai tantételek, hanem élő pædagogiai elvek. Ez a nemzetgazdaságtan tehát több, mint nemzetgazdaságtan. Smith művének jelentősége túlterjed a nemzetgazdászok körén. Smith nagy gondolkozó, nem csupán közgazdász. Nem is csupán nemzetgazdaságtant akart ő írni, hanem *történelembölcseletet,* ami azon is látszik, hogy sok a történelmi rész művében, mely amannak csak egyik (anyagi) része gyanánt készült és valóban mit sem sajnálhat annyira az európai kultúra, hogy ily nagy tehetség nem fejezhette be a *másik* részt: a szellemi kultúra gazdaságtanát. Mily nagy lendületet nyert volna a XIX. század végén későn nekiinduló történelembölcseleti kutatás! Ebből az *általános* történelembölcseleti kiindulásból következik azután az, hogy tételei egyszersmind pædagogiai elvek. Pæda-

[1] Ez amaz «ész fogalma, mely (Hitel 74. l.) mai nyelvünk szerint oly kevéssé érthető pl. «ennek pár órára van esze» stb.

[2] Hitel 130.

[3] Hitel 108.

gogiai szempontból ma is hatalmas gondolatok s hogy ez oldalukról kevéssé vizsgálták, azon nem csodálkozhatunk, midőn oly kevés a nemzetgazdászok között a pædagogus, ezek meg oly távolesőnek, teljesen idegen területnek vélik a nemzetgazdaságtant.[1]

Szabad verseny mellett ne avatkozzék bele az állam semmibe se,[2] mert a szabad verseny maga elvégez mindent az állam nélkül is: a gazdasági élet szabályozását. Fölösleges egy gazdasági rendőrség, mely megtiltja, hogy kiki többet vagy kevesebbet termeljen. Az államtól csak «pæce and a tolerable administration of justice» követelendő. *Más nem* — mondja Smith.

És itt kezdődik a hiány, a következtetések láncolata itt megszakad.

Bár ez elvek az akkori időkhöz képest óriási haladást jelentettek, mint Földes Béla oly találóan mondja: «szabad tért nyitott az egyéni erőknek és mellékük adta folytonos ösztönül a felelősség tudatát,[3] mindamellett egy nagy hiányosságot mutatnak.

A szabad verseny eszméjének hatalmas pædagogiai ereje van, mely egyéneket munkára ösztönöz, szabad teret enged nekik, de voltakép — utat *nem mutat*. Ez az, amiről Smithék korában megfeledkeztek, mert akkor még talán nem is láthatták előre a következményeit s csak egy gazdasági megkötöttségből a tevékeny ember igéretföldére, egy gazdasági szabadság országába vágyódtak és nem tudták előre, milyen lesz az. Ma látjuk a ringek, a trösztök, az ú, n. lihegő és fojtogató verseny korcshajtásait. Befejezhetjük a következtetést: *a szabad verseny nem mindig áldásos, csak akkor, ha vele párhuzamosan fejlődik az egyének gazdasági műveltsége is.* Maga a szabad verseny, bár nevelő hatása van, kártékony versenyt is

[1] Navratil Á. széleskörű, rendkívüli olvasottság alapján írt nagyobb műve: Smith Ádám rendszere és ennek bölcseleti alapja (Budapest, 1898.) sem emelkedik általános történelmi szempontokra (pl. 126 vagy 128—169.). Minden probléma csak a közgazdaság magánügyének látszik, elintézése e tudomány irodalma belső ügyének, nem elsőrangú európai kérdésnek, a közművelődés jelentős problémájának, mely egyszersmind a filozófia vagy az egyetemes irodalom nagy fordulatát is jelentené. Hogy minő hatalmas pædagogiai vonatkozás rejlik Smith művében, arról nem olvashatunk, pedig észreveszi (171. l.), hogy «az ő embere, az, akit vizsgál, a valóságban alig létező, elvont lény.» Természetes, hogy nem *vizsgálja*, hanem *keresi*; kitűzi a pædagogiai célt, megalkotja az ideált.

[2] L. a Hitel e fejezetét: «Rendelések feleslege.» 113. l. «Igen sok beavatkozás rendszerint több kárt okoz, mint a semmi beavatkozás.» Mintha csak Quesnay mondását hallanók: Ne gouvernez trop!

[3] Társadalmi gazdaságtan: 4. kiad. Budapest, 1905. I. 50. l.

fejleszthet, ha az illetőket kellő gazdasági műveltség nem riasztja vissza annak romboló következményeitől. *A szabad verseny* tehát egyenesen *szükséges előföltételül követeli meg a gazdasági műveltséget.* Smith és kora téves feltevése volt az, hogy e gazdasági műveltséget meglevőnek tekintik, holott még nem volt meg és sok államban még ma sincs meg. Ezért voltak a szabad versenynek káros kinövései, nem pedig azért, mert Smith egész gazdasági politikáját az *ön*érdekét ismerő egyén tevékenységére alapította. Maga a cél helyes, csak *akkor* nem volt még a körülményeknek megfelelő.

Smith tehát rövidlátónak nem mondható, de — nem gondolta végig a problémát. A szabad versenynek és az önérdekből való cselekvésnek általános gazdasági műveltség a szükséges előfeltétele. Ha ez az individualista, egoista, optimista stb. néven nevezett iskola gazdasági műveltséget *is* követel, akkor a világtörténetben egészen más hírnévre fog kapni. Ámde tévedett mindkét fél: a kritikus,[1] aki nem tudja, hol van a hiba, a rendszeralkotó, aki nem vezette végig a következtetéseit. A kérdés súlypontja tehát nem az *ön*érdekét ismerő ember, hanem az önérdekét *ismerő* ember. Helyesen fejti ki Toynbee,[2] hogy «Smith Ádám téved, pl. mikor azt hiszi, hogy a termelőnek érdeke a fogyasztó szükségleteit kielégíteni a lehető legjobb módon és hogy a termelő érdeke tisztességes árúcikket állítani elő.» Teljesen igaz, hogy ez érdeke, ahol az illető kereskedés már régóta fennáll és jó hírnevét *(észszerűen)* fenn kell (akarja) tartani, vagy ahol a fogyasztó eléggé *értelmes ahhoz*, hogy felfedezze, vajjon valamely árúcikk valódi-e vagy sem. Vagyis a termelőnek *tudnia kell* a teendőjét ép úgy, mint a vevőnek *ismernie kell* az árú hasznavehetőségét. Ez ismeretek, e gazdasági belátás, egyszóval gazdasági műveltség mindkét részről elengedhetetlen föltétel.

Hozzátehetjük azt, amit Smithék korukban még nem láthattak, hogy nemcsak az adás-vétel alkalmával, hanem különösen a *hitelügy* terén, avagy *munkavállaláskor* a szerződés föltételeinek átgondolásánál s különösen befektetés, *tőkealkalmazás* nagyobb fejlődésével válnak igazán szükségessé gazdasági ismeretek. Ezekben való tájékozatlanság tönkrejuttatott már fogyasztót, termelőt, munkást, tőkést, hitelezőt és hitelkérőt — több millió szólhatna róla.

Gazdasági önállósághoz gazdasági műveltség kell. Smithnél min-

[1] A közkeletűvé vált ellenvetések (l. pl. *Rambaud:* Histoire des doctrines économiques. Lyon, 1899. 178—192.) mutatják, mily kevéssé képesek némely írók mélyére hatni e problémáknak.

[2] Toynbee i. m. 80. l.

den csupán az első célt szolgálja s nem igen törődik a gazdasági evékenység- és önállóságra való *nevelés* kérdésével.[1]

Ebből a gondolatkörből érthető meg Széchenyi munkásságának alapja. Nem politikai harcokat, hanem új, békés, gazdasági céloknak élő nemzedéket akar Széchenyi: kora új életfelfogásának értékét felismerve, új kultúrát akar. Ez — *a gazdasági műveltség* s ebben túltesz Smith iskoláján is, mert *nemcsak gazdasági tevékenységet akar*, hanem gazdasági műveltséget is!

Széchenyinek ebben áll a világtörténeti jelentősége, és bár szorosan nem azon az úton jutott következtetéseihez, melyeket nekünk a XX. századból visszatekintve vázolnunk lehetett s melyeket kissé bővebben kifejtettünk, hogy az ő következtetésének nagy, óriási jelentőségét, értékét bemutassuk, — a végkövetkezmény felállításának érdeme mégis az övé, történeti elsősége Európában az övé, mert ha lehetett is előde, de nem szólt egy nagy nemzethez. A Hitel nem csupán a magyar hazának jelentett új korszakot, hanem európai jelentőségű volt, habár fölfedezését észre nem vették is.

2. Széchenyi *paedagogiai* rendszerének megalkotása nehéz probléma.[2] Gondolatai a lángész csodás asszociáló könnyedségével hihetetlen módon szökkennek a legkonkrétabb tárgytól az absztrakció szédítő magaslataira és megfordítva. Gondolatait összefüggőleg nem adja sehol. Közbejő két sajátos körülmény. A nyugateurópai nemzetgazdaságtan magaslatán áll, midőn tevékenységét megkezdi. A korabeli irodalom jól ismeretes előtte, sokszor hivatkozik rájuk.[3] De ő azért nem tud szakemberré lenni, szelleme sokkal egyetemesebb. Talán innen van, hogy gazdaságtani ismereteit nem mindig mérték egyforma mértékkel. Hol túlsokat tulajdonítottak neki, hol kevesebbet. Kautz még 1868-ban úgy véli, hogy «ő egyike volt a legelső állambölcselőknek és nemzetgazdasági íróknak egész Európában, aki a nemzet és államgazdaság körében a tapasztalati *inductiv módszert* tudatosan alkalmazta és érvényre emelte.» E dicsérő sorai talán akaratlanul is nemcsak dicsérnek, hanem torzítanak is, mert úgy tűnik

[1] Smith: Nemzeti vagyosság. (Ford. Enyedy és Pólya. V. 107—190.) is csak nevelési költségekről szól.

[2] A legfontosabb nézetei mind együtt vannak már Gaál Jenő rendkívül sokoldalú művében: Széchenyi I. nemzeti politikája. Budapest. 1902/3. II. 19—26. Továbbá Imre Sándor könyvében: Széchenyi nézetei a nevelésről.

[3] Először a Hitel 89. lapján, ahol nem is említi Smith Ádámot, az egész irány fejét. Jellemző, hogy nem szokott egyes írókra hivatkozni, hanem egész irodalomra utal; a 89. lapon Say, Ricardo, Malthus, Sismondi, a 137. lapon Smith, Young, Pitt, Baring, végül a Világban a 6. lapon Nebenius — ezek a legfontosabbak.

fel Széchenyi, mint theoretikus hajlamú egyéniség, aki egy tudományosan akkor igen nagyratartott módszer alkalmazásában tűnik ki. Nem szükséges túlértékelnünk, hogy azt mondhassuk, közgazdasági olvasottsága hatalmas volt. «Nemzetgazdasági képzettsége — mondja Gaál Jenő — nagy olvasottságán, széleskörű gazdasági *tapasztalatain* s a nemzeti és állami *életbe való mély belátásán* alapult,» de azért «nem volt az rendszeres. Maga bevallja, hogy fiatal korában ezt a szakmát nem nagyon kedvelte.»[1] Úgy véljük, egyáltalán semmi szakmát nem is kedvelhetett, mert szempontja mindig általánosabb. Széchenyi határozottan speculativ elme, életkörnyezete pedig határozottan nem az. Innen a félreértések tömege. Róla írván, még egy Kemény Zsigmond is aggódik: «valószínűleg többször fogok tévedni... Ő nehezen fölfogható egyén volt, az kétségtelen.»[2] Azért minden Széchenyi probléma vizsgálatánál jól kell ügyelni arra az *általános* elvre, mely gondolatai mögött rejtőzik, s ami alapelvi jelentőségű, jól elválasztandó attól, ami ezekből következik. Mint író erős általánosító képességet kíván meg olvasójától. De e *speculativ* elme azért *nem theoretikus*, hanem gyakorlati. «A doctrinarismus nem ejtette őt kelepcébe» (Gaál). E kettő, speculativ és gyakorlati, nála nincsenek ellentmondásban, hanem inkább időrendben dominálnak, követik egymást. Míg eleinte a speculativ hajlamot a gyakorlati belátás tartja egyensúlyban, addig az utóbbi túlsúlyának később mindinkább meg kellett nyilvánulnia, mert akkori életkörnyezete, társadalma és kora ezt tette szükségesebbé. A kora más volt, másnak kellett lennie neki is, de nem mint valamely tömegembernek. Az ő helyzete saját korában mindig sajátszerű.

Nyugateurópai ember ő, mint a legtöbb korabeli mágnás; világpolgár[3] izzó reformátori hajlammal. Magyarul alig tud és mégis megragadja lelkét — a magyarság, mint európai probléma. Különösen felötlik gazdasági hátramaradásunk, főkép a hitel fejletlensége, két formában: a belső, a bizalom ellentétben a gyakori gyanusítással, vagyis az erkölcsi hitel és a külső, az árúforgalmi hitelügy hiánya. A Hitel 40—49. lapján találunk csak összefüggő fejtegetést,[4] másutt nem. A Hitel első, általános, mondhatnók filozófiai részében (1—163) rejtőznek a legmélyebb fordulatok, melyeket a leggondo-

[1] Gaál i. m. I. 433. l.

[2] Státusférfiak könyve 342. és 43. l.

[3] Mint világpolgár, a merkantilista nemzeti elzárkózással szemben a világgazdasági szempontot hangsúlyozza, akárcsak Smith követői. «Aki országos dolgokban vesz részt, annak *egész (világ-)egyetem* rugói, láncai kapcsolatairól világos értelemmel (fogalommal) kell birnia.» Hitel 111.

[4] Továbbá Hitel: 124—5. és 157—63. l.

sabb analysis is alig képes fölfedezni. Többi művei már nem a lelke mélyét mutatják; egy nagy polémia, egy kiválóképen subjectiv felelet a Taglalatra, majd Széchenyi közszereplése korán elvonják figyelmét általános kérdésektől, tovaragadják konkrét thémák felé. Nem alkot többé általános gondolatokat, nem építi tovább rendszerét és abbanhagyja tervét, melyet «tán 20—30 kis kötettel iparkodni fog lacsanként betölteni,» mint igéri a Világban (8. l.). Teremtő synthesise megszűnik, csak alkalmazza saját régebbi eszméit, levonja kész gazdasági filozófiájának következményét azon a téren, amely épen kínálkozik, legyen az akár pártpolitikai vagy szinházügyi kérdés, akár adóreform stb. Megszűnik nagy gondolkodó lenni, hogy a gyakorlati államférfiak között felvehesse a versenyt a közszereplésben. Mi gondosan ügyelünk arra, hogy ez ősfilozófiáját elemezzük, s hogy ne tévesszük össze későbbi konkrét nyilatkozatai halmazával.

Nevelési rendszerét kettős kiindulási alapból tárgyalhatjuk: gazdaság- és történelemfilozófiai szempontból. Mi az elsőnek adtunk nagyobb jelentőséget mai pædagogiánkra nézve, annyival inkább, mert történelembölcselete ma már sokkal inkább ismeretes két újabban megjelent alapos tanulmány óta; az egyik Angyal Dávid új adatokban gazdag értekezése,[1] a másik Imre Sándor nagy műve: Széchenyi István nézetei a nevelésről (1903). E mű[2] Széchenyi összes írásainak alapján *rendszeresen* adja a főgondolatokat, ez a fő érdeme azzal a másik, Széchenyinél állandóan szükséges feladat megoldásával, mely a régebbi, félreértéseken alapuló támadások elhárításában áll. E téren még egy Schwarcz Gyula is minőt tévedett! Ideje is volt, hogy Széchenyit e téren is ne csak bíráljuk, hanem ismerjük.

A legérdekesebb gazdaságfilozófiai probléma nehezen fölfedezhető helyen rejlik. Önérdekünk — ebből indul ki a gazdaságfilozófiai kérdés — óvatosságra int. «Vigyázva vigyük tehát legfőképen pénzbeli (gazdasági) dolgainkat.»[3] Hitelre szükség van, nélküle szegénységre vagyunk ítélve. «S így szükséges a dologhoz (a hitelezéshez) vagy legalább annak filozófiájához (a hitelügyről szóló tudományhoz) valamennyire értenünk, ezt pedig másképen nem eszközölhetjük, mint *nevelés*, tanulás, idomlás (művelődés), elkészítés (előké-

[1] Széchenyi történeti eszméi. Budapesti Szemle. 1907. Különnyomatban is.

[2] Budapest, 1—270. l. Nemzeti szempont érvényesülése a vezető gondolata, de a gazdaságfilozófiai kiindulásnak, még ott is, ahol Benthamról vagy Smithről ír (251—2. l.), állandóan helyet kell engednie.

[3] Hitel 41.

szület) által.»[1] Ezzel vezeti be az olvasót a hitel tárgyalásának szükségességéhez, vagyis a hitelügyhöz érteni kell, ezért írja ő egész művét.

A gazdasághoz tudás, képzettség szükséges, nem csupán *természetes belátás*, amelyet Széchenyi gyakran hangoztat. Hogyan lehet ezt megszerezni? Mily módok állanak rendelkezésünkre? Gazdasági hátramaradásunkat «hogy lehet valamikép orvosolni? — *Kölcsönös felvilágosítás*, oktatás s rávétel által», mondja Széchenyi.[2] Különösnek tetszik, hogy itt az iskolára egyáltalában nem gondol, hanem be akar hozni oly intézményt, mely voltakép egy germán individuális világnézetből fakad, megakarja honosítani a *megvitatást*[3] (discussiót), amelyre rendkívüli súlyt helyez. Ez pædagogiájának egy eddig kevéssé észrevett főpontja! Kiemeli, hogy minden, ami az emberiség előmenetelét, hasznát, díszét stb. eszközölte, nem egyéb *kölcsönös felvilágosítás* és oktatás gyümölcsénél?»[4] A germán világban hagyományos módja ez a közlésnek. Lényege az, hogy az egyén a maga sajátos szellemi különállásából hatni kíván egy másikra, kifejtvén *egyéni* nézetét. A másik ismét egyéni, sajátos módon *reagál*,[5] de közös objektivitásuk, általános irányazonosságuk — az egyénentúli kötelességteljesítés elismerése — folytán mégis *megegyezés* jő létre az egyéni vélemények között. E megvitatás tehát elsőrangú szükséglet ott, ahol egyének, egyéni vélemények vannak. De hogy ez az objektív megvitatás minő idegen nálunk, azt a Desewffy-polémia rögtön megmutatta. A Világban nem is győz ezen Széchenyi eleget csodálkozni; a Hitelben még bízik a vitában: «szüntelen discussió szükséges tehát, azaz: hidegvérű barátságos, s minden oldalú vizsgálás és tanácskozás». De mindjárt észreveszi a magyarországi állapotot, s hozzáteszi: nem versengés, «viszongás,» helyben nem hagyás, ellenzés.

Ez a módszer azonban legföllebb csak a felnőtteknek való. Kell tehát valami más módnak is lennie. Erre a következő hely en-

[1] Hitel 42.

[2] Hitel 124. l.

[3] E szót még nem ismeri; egy másik helyéből következtethető, hogy «elmesúrlódásnak» fordítaná. Rendesen latinul mondja.

[4] Hitel 125. l.

[5] «Discussio nélkül akarmi újhoz kezdenek az emberek; egy főakadály ról, mely törekvéseik ellen fogja szegezni magát, mindig megfeledkeznek t. i. a minden kezdetből (kezdeményezésre) természetesen következő *oppositióról.*» Hitel 125. Széchenyi ily oppositiót talált ugyan, de megvitatást azért nem. Tapasztalta, hogy egy keleti fajnál vagy ép a nemtörődömség otthonos s az egyéni reagálás hiányzik, vagy az objektivitás.

ged következtetni: «A nevelés s kivált az első benyomások bámulandó következésűek.»[1] «Nincs oly okoskodás, oly meggyőződés, oly erő, mely kisded korunk első behatásait kiirthatná.»[2] Majd gyönyörű képpel világítja meg: «Ki dob el kenyeret egyhamar közülünk készakarva s ha a zsemle belét vagy kenyér hélyát elvetjük is, nem rendül-e meg bennünk valamely érzés, mintha nem jól cselekednénk s inkább titkon dobjuk félre vagy zsebünkbe dugjuk, mintsem más előtt hajítanók el. És miért? Mert dajkánk mondá egykor: Kenyeret vesztegetni nagy bűn.» De különös, hogy «az, aki egy darab kenyér elvesztésén szinte megdöbben, százezreket, melyekért megannyi kenyeret lehetne vásárolni, legkisebb megilletődés nélkül szór ki»! S miért? Mert «nevelői vagy nem voltak, vagy nem mondták néki: Pénzt, vagyont kivetni bűn!» Ime egy mágnásfiú ifjúkori visszaemlékezése. Éles a vád: gazdasági dolgokban kicsinyes a nevelés, később meg semminő: «Későbbi ideinkben szinte mindenre tanítanak, csak *életbölcsességre nem*... Ismereteinket s ügyességeinket is nem annyira idomítják *valódi haszonvételre*, hanem csakhogy meglegyenek, mint ama filigrán remek, melyet csak nézni lehet, mert haszonvétel (használat) általi ketté törnek.»[3] Nagy hiba: a nevelés szem elől téveszti a célt és régi nevelési formákat újból és újból alkalmaznak megszokásból, hagyományból, cél nélkül. Erre következnek gyönyörű fejtegetések az akkori nevelés hiányairól, tévedéseiről.[4] S azután oly következtetés, mely kissé meglep: «Hiszen *(a nevelés) szörnyű sokba telik.* Pénz kell tehát! De ezt megint ugyan ki adja? *Kell tehát előmenetel a gazdaságban*», kell hitel.[5] Egyszóval: gazdaság (elsősorban hitel) kell; kell tehát erre való nevelés; nevelés kell, kell tehát gazdaság (elsősorban hitel) — circulus vitiosus. Körben forogni látszik a következtetés; melyik kiinduláspontja a helyes? Csak három felelet lehetséges. Helyes az első: (gazdasági) nevelésre van szüksége a nemzetnek. Ezt igazolja az, hogy maga is munkába áll; könyvet ír a hitelügyről, hogy belőle tanuljanak. Lehet a felelet az, hogy ép e kettős logikai kapcsolat mutatja azt, hogy előtte elképzelhetetlen a kettéválasztás; *gazdaság és nevelés* szoros, mindenkép elválaszthatatlan kapcsolatban, *szoros kölcsönhatásban állanak.* Végre, hogy a *kettő egy!*[6] A következtetést a mélyéig követtük, mélyebbre Széchenyi már nem hatol.[7]

[1] Hitel 42. [2] Hitel 43. [3] Hitel 43. [4] A 42—47. lapokon. [5] Hitel 48.

[6] Erről az utóbbiról nagyobb előtanulmány s mélyebb logikai alapvetés nélkül itt ezúttal nem szólhatunk.

[7] Pædagogiája többi, rendkívül érdekes kérdéseire nézve ezúttal Imre Sándor részletes művére utalok.

3. Reámutatván pár vonásban Széchenyi legfőbb pædagogiai eszméjére, nem titkolhatjuk el ama felötlő tényt, hogy az ő eszméi ma is minő moderneknek látszanak. Művein a stílus, a nyelv ódon zománca csak külső látszat; a tartalom, a gondolatok maguk ma is újak. Mintha egyenesen hozzánk szólna, nekünk írt volna! Hogyan lehetséges ez? Úgy Magyarország még ma sem teremtette meg azt a mély gazdasági műveltséget, melyre Széchenyi célzott, *még ma sincsenek meg azok a szervek, melyek e műveltséget megteremthetik.* Szabad legyen röviden vázolnunk a mai állapotot. Nézzük, hogyan követtük a nagy Széchenyi jelölte nyomokat, hogyan őrizte meg Magyarország Széchenyi örökét? Követte-e szavát, megvalósította-e eszméit?

Még ma is a nemzetgazdasági műveltségnek csak kezdeteiről szólhatunk; szélesebb körökben a műveltség ez eleme nincs meg. Ha meggondoljuk, mily módon nyerhetni ma e téren kiképzést, egy pár intézetre akadunk csupán s néhány folyóiratra, mert ujságaink közgazdasági rovatai nem jöhetnek számításba, mivel csak áruforgalmi adatokat tartalmaznak. *Gazdasági szakiskolák* nem adnak, mert nem adhatnak mély *és* általános nemzetgazdasági műveltséget, mivel tisztán a gyakorlati életpályára készítenek elő, ahol a technika a fő, nem a gazdasági életnézet mélyítése. Vidéki *jogakadémiáink* kénytelenek foglalkozni e tárggyal, mert tantervök kötelezi őket, azonban sajátos ellenmondással iskolai rend és életcélok között. A vidéki jogász érzi, hogy a gyakorlati *jogi* életben nem igen érvényesítheti majd közgazdasági ismereteit. Ezek megszerzését tehát nem önérdeklődése ajánlja, hanem csupán a vizsgálati szabályzatok írják elő. A vizsgálatok követelményei pedig *tényleg* elenyésző (!) csekélyek. Amit Németország számos vidéki egyeteme megtesz; bizonyos műveltségi elemeknek, így a gazdaságtannak egyrészről mélyítését, másrészről széleskörű elterjesztését, azt a mi vidéki jogakadémiáink nem tehetik meg. Marad még az *egyetemeinken* szereplő néhány nemzetgazdasági előadás. És ezeknek is oly sajátos az állásuk: a jogi karon adják elő őket, nem úgy, mint sok német egyetemen, ahol az államtudományok természetszerűleg a bölcseleti karhoz tartoznak. A praktikus magyar «jogász» hallgatja nálunk a nemzetgazdaságtant és nem a mély speciális tanulmányokra hajló bölcsész. Bár büszkeséggel gondolhatunk csak azokra az európai színvonalon álló nemzetgazdasági előadásokra, melyeket egyetemeinken hallhatunk, mégis — nem kedvezők azok a feltételek, melyektől az ott elhangzott eszmék elterjedése függ.

Széchenyi különben nem arra céloz, hogy nemzetgazdasági szakképzettségű emberek legyenek több-kevesebb számban. Nem szak-

iskolákat követel, hanem azt hangoztatja, hogy *nemzetgazdasági műveltsége mindenkinek legyen,* mert senki sem vonhatja ki magát esetleges hiányú káros következményei alól. Ő tehát az egész nemzetre gondol, nem pedig arra, hogy kevesek részén legyen nemzetgazdasági képzettség és e gazdasági oligarchia a tájékozatlanokat könnyen kiaknázhassa, hanem arra, hogy mindenkinek legyen saját életkörülményeihez való gazdasági belátása. Valójában nemzetművelést céloz, mely elsőrendű feladat. Nem doktriner tulajdonság, nem külső dísz, hanem oly tudomány, mely mindenik tudomány között elsősorban — hatalom. Nem szakképzettség szükséges, hanem *általános* gazdasági műveltség. Ezt pedig a középiskola nyújthatja. Széchenyi nem fejti ki — hiszen iskolaszervezeti kérdésről egyáltalán nem szeret írni — de előadásából egyenesen következik. Hogyan őrizte meg a középiskola Széchenyi eszméit?

Középiskoláinknak tantervében köztudomás szerint nemzetgazdaságtan nem szerepel, sőt nem is szerepelhet *tanmenetében sem,* az egyes órák keretében sem! Szóval teljes az ellentmondás. Az egész középiskolai nyolc év alatt nincs alkalom oly fontos dolgokról szólni csak egy-egy előadásban is, minő pl. az értéktermelés, minő a foglalási szerzésmóddal — ezzel az ősi, gyermeki ösztönnel — szemben a vagyonszerzés, az erőgyüjtés egyedüli helyes mai módja. Nem szólva arról, hogy a nemzetgazdaságtan, mint egész taníttassék, még legfontosabb problémáira egyenként kitérni sem lehet.* A középiskola nem tud eddigelé Széchenyi hatalmas eszméjéről, még nem ismer oly tanulmányt, mely gazdasági jelenségekkel foglalkozhat rendszeresen vagy kissé bővebben, még ha rendkívül korlátolt mértékkel elégszünk is meg. Egy nagy ember törekvéséből vajjon mi van meg? Vajjon a nagy ember gyöngeségének bizonyítéka-e ez? — kérdezzük újból. A kollektiv cselekvények theoretikusa talán így felelne: valamint hatalmas eredmény apró munkák felhalmozódásával jő létre, épúgy egy-egy nagy mulasztás is megannyi kicsiny, mindennapi mulasztásból összegeződik. A historikus meg az állapot létrejöttét magyarázhatná: a középiskola mai tanterve és tanmenete jórészben a XVIII. század törekvéseinek eredménye s ezért a XVIII. században még kevéssé ismert, de ma már igen fejlett tudomány, minő a nemzetgazdaságtan, eddigelé nem foglalhatott helyet benne. Ma azért gimnáziumi műveltségű társadalmi osztályok *még mindig oly naiv gazdasági hiedelmekben élnek, mint a XVIII. (!) században* a merkantilisták. Schmoller említi nagy művében: azt vetik a közgazdaságtan ellen, hogy a német nagy közönség még mindig a XVIII. század

* E részletkérdésre lesz alkalmunk másutt kitérni.

gazdaságtana színvonalán áll. És erre Schmollernek nincs mit felelnie, a kérdés ismét abban maradt. De nálunk még így sincs. «Nemzetgazdaságról, papirpénzről (pénzügyről), bankról kinek van közöttünk — tegyük kezünket mellünkre — egészen oly tiszta értelme (fogalma) s ismerete, mint az egyszeregyről?»[1]

Ma mily kevesen ismerik azt, hogy a *forgalom is értéktermelő* s hogy úgy egyének, mint országok közötti adás-vételnél mindkét fél nyerhet általában és az egyik fél nyereségéből a másik veszteségére következtetni *nem* lehet, mint a merkantilisták hitték; hogy veszélyes, ha az értéktermelést nem gazdasági szempontoknak rendeljük alá, s hogy nemzetközi munkamegosztás is lehetséges és lehet előnyös. Rengeteg a kizsákmányolás hiedelme közöttünk. Nem tudjuk, mikor nyerünk, mikor vesztünk. A modern művelt ember néma lemondással érzi számos alkalommal, hogy gazdasági dolgokban tehetetlenül áll az eléje toluló kérdésekkel szemben, mert mindent tanult, csak nemzetgazdaságtant nem, amelyen pedig egész existentiája fordul meg. Az ország jelentékeny részének szellemi önállósága nincs értékek megállapításában,[2] sőt sok ember saját szükségleteit sem ismeri és képzelt szükségletek kielégítésén fárad.

4. Széchenyi első a világtörténelemben, aki egy egész nemzetnek először hangsúlyozta azt, hogy a *szabadverseny* korában az általános elerőtlenedésen csak igazi *közgazdasági* haladás segíthet, ennek pedig feltétele a gazdasági közműveltség. Ez az elv azonban nemcsak akkor volt igaz és fontos, hanem fontos ma is. A mai nevelési rendszerben mégis hiányzik Széchenyi szelleme — nagy hiány, mely hatalmas hátránnyal jár egynapi összegében is. A termelésnek még mindig oly naiv módon első helyen áll könyveinkben az aranytermelés, mintha merkantilistáknak hinnők azt, hogy a nemes érc részlettől függ egy ország vagyonossága. Nem tudja a műveltebbek túlnyomó része, hogy az ország jelenlegi gazdasági ereje minő és mekkora s így félő, hogy sikertelen gazdasági harcba kezd, melynek eldöltétől százezrek sorsa függ.

Ha külföldön járunk, sok honi hiány ötlik fel, mert alkalmunk van összehasonlítani két különböző állapotot. Németországi tanulmányútján történt e sorok írójával az az eset, hogy felelnie kellett számos interpellációra Magyarország gazdaságpolitikai törekvéseire nézve. Midőn kijelenté, hogy ezek nálunk a kérdések nem közismertek,

[1] Széchenyi szavai a Hitelben 110. l.

[2] Erről szociálpszichologiai megfigyeléseim alapján tanulmányt remélek közzétehetni. A gazdaságpathologiai megfigyeléseknek bő tere nyílik.

sőt nem is igen ismertek, nem titkolhatták meglepődésüket; csodálatosnak vélték, hogy aránylag művelt népnél előfordulhat, hogy saját gazdasági kérdéseiről nem tud. És bár büszkék lehetünk arra, hogy egy magyar tanult fiú külföldön képzettségével szégyent nem vall s megállja helyét, e tekintetben lehetetlen nem érezni a nagy hiányt.

Minden gazdaságilag műveletlen egyén pedig két alkalommal élénken érzi ismeretei hiányát: ha nincs vagyona, s nem tudja hogyan szerezze meg a gazdasági önállóság ez alapját; ha van s nem tudja, mit csináljon vele. Ez utóbbi is igen gyakori nálunk. Mind a kettő megbénítja az ember cselekvését, annak energikus megkezdése helyett tétovázás és üres bizonytalan reménykedést láthatunk. A távoli misztikus jövőtől várunk valamit, mert hogy a jelent miként használhatjuk fel, azt nem tudjuk.

Gazdasági műveletlenség nemcsak a jelenre nézve káros, mert a kellő felhasználását lehetetlenné teszi, hanem — s ezt az egyet Széchenyihez kiegészítésül ma felhozhatjuk, mert ismerjük — a távolabbi jövőre nézve is káros és rendkívül nyugtalanító kilátást tár a szemünk elé. Ez az, ami bennünket a társadalmi jelenségek terére visz. Mert a midőn egy nagy tömeg gazdasági műveletlensége szemben áll egy kicsiny csoport képzettségével, ennek a csoportnak módjában van azokat kiaknázni.[1] Téves jövedelemeloszlási politika keletkezik, mely *a társadalmi egységet megbontja* s mély ellentétesség érzete támad, mely a társadalom egységes akcióképességét, erejét megbénítja. Ez a jövő is arra int, hogy még most gondoskodjunk a gazdasági általános nevelésről.

Talán az a látszat is megakadályozta sokáig a gazdasági ismeretek terjedését, mintha az t. i. «anyagi» célokra vonatkoznék egy szellemivel szemben. Sokan feledik, hogy ép fordítva, *a szellemi erők fejlettségén alapul minden magasabbrendű gazdasági tevékenység.*[2] Az pedig természetszerű haladás következménye, ha szaporodnak előttünk azok a kilátások és kívánalmak is, melyeknek meg kell felelnünk. Magasabb kultúrával magasabbrendű és differenciáltabb szükségletek lépnek fel.[3] Ezek kielégítése módszerének lépést kell tar-

[1] Pl. Anglia a XIX. század elején. Itt tényleg volt kis csoport *elsőrendű* gazdasági műveltséggel. Nálunk ez eset nem forgott fenn.

[2] A Hitel számos helye hangsúlyozza.

[3] Hitel 52—54. «Számtalan *szükségünk* van, melyeket *kielégítenünk* kell. Mely igen (mennyire) növekednek azok napról-napra, amint a mesterségek és tudományok inkább s inkább fejledeznek s mi állatiságunkból mind jobban-jobban kilábolunk. Kizárólag csak bölcs elintézés s állhatatos munkásság által tehetjük sajátunkká (t. i. kívánatunk tárgyát).»

tania magukkal a szükségletek fejlődésével, vagyis *a gazdasági cselekvőképességet a kulturális fejlődéssel párhuzamosan egyre emelnünk kell.* Ez pedig csak gazdasági neveléssel, tervszerű cselekvéssel érhető el s nem bízhatunk a laissez-faire elve szerint abban, hogy e gazdasági műveltség majd magától létrejő. Azért az *iskola* organizmusát kell *ma* elsősorban felhasználnunk és Széchenyi discussióját ma nem tarthatjuk elegendőnek.

A gazdasági műveletlenségnél még rosszabb is fenyegethet, ha kellő elővigyázattal nem járunk el: a — gazdasági félműveltség.[1] *Fejlettebb kultúrával fokozottabb lesznek életszükségleteink, de nem fordítva.* Fokozottabb életszükségletekkel még nem lesz fejlettebb a műveltségünk. Pedig hányan cselekszenek fordítva! Szobrokat, képeket, könyvtárakat vásárolnak, holott valódi hiányukat nem is éreznék s csak azért teszik, hogy műveltebbeknek lássanak. Fejlettebb kultúrával erőgyarapodás jár, fokozottabb életszükséglet pedig csak egyre újabb erőt köt le anélkül, hogy az élet benső tartalma növekednék vagyis *téves fogyasztási rendszer állhat be*, mert minden fogyasztás célja az, hogy több erő keletkezzék, mint amennyit elhasználtunk. Már pedig, mint egy kiváló nemzetgazdász ép a német fejlett iskolázással szemben kifejti, a mai «magasabb iskolázottság egyáltalán nem mindenkiben növeli a gazdasági cselekvőképességet és ép ezért igen könnyen veszedelmessé lehet, ha amaz iskolázottsággal csak életszükségleteink növekednek anélkül, hogy műveltségünk révén annak kielégítésére szolgáló eszközöket is megszerezni tudnánk.» Ez aránytalanságban szenved főkép Németország művelt proletáriátusa,[2] ami nálunk is megvan épúgy, mint az ellentéte, az, hogy a népesség szélesebb rétegeiben a kívánalmak, a szükségletek túlságos csekélyek épen, mert nem ismernek oly célokat, melyeknek kielégítésére törekedhetnének. A kevés igényűségen[3] is gazdasági nevelés segíthet, amely megtanít, *hogyan* fokozzuk szükségleteinket, de annak kielégítésére szolgáló munka módszerének ismeretével együtt. Azt hiszem, e néhány probléma is meggyőz eléggé arra nézve, hogy Széchenyi eszméi még ma is fontosak.

Széchenyi gazdasági pædagogiájának alapvonalait a maguk

«Mennél több kívánja s meg is szerezheti az élet minden javait magának, annál *nagyobb lesz a munka s iparkodás azok kiállítására.* Hitel 118.

[1] Hitel 109—113.

[2] *Conrad* Grundr. der polit. Oekon. 5. kiad. Jena, 1908. II. 5.

[3] Széchenyi nyelvén a «belső consumtio kisléte.» L. a Hitel e fejezetét 118. s köv. l. «Emeljük minden embertársunkat önméltóságra *lelki kifejtése* által.»

filozófiai egységükben, következetességükben előadtuk.[1] Ő az akkor kezdődő gazdasági életnézet alapján s irodalma magaslatán áll. Kiemeltük, hogy ép az akkori gazdaságtan és pædagogia között minő szoros kapcsolatok vannak, továbbá azt, hogy Széchenyi kiegészíti következtetéseiben a nemzetgazdaságtan nagyjainak hiányait is. Ezzel *megalapítója egy gazdasági nemzetpaedagogiának*, mely valóban világtörténelmi jelentőségű vállalkozás!

Eszméit és mai hatásukat, jelentőségüket néhány rövid fejtegetésben előadtuk, tudatosan modernebb formában. Egészében az ő műve *ez*. Ebből a szempontból még inkább szigorú értékelés alapján elmondhatjuk: Széchenyi, (Gaál Jenő szavaival) a «nemzetmentés» nagy feladatához csak igen lelkiismeretes előkészület után fogott.[2] Ama főgondolat megteremtése őt történelmi nagysággá, s egyszersmind modern közművelődési apostollá teszik. Eme főgondolatot volt mégis a legnehezebb kiemelni a konkrét témák köréből, mert nem feledjük el Kemény Zsigmond igen találó megjegyzését: «a logikai fonalat nem az találta meg, ki az egyes eszméken, hanem az, aki eszmetömbökön tekintett végig.»[3] Óvakodtunk, hogy egyes részletek úgy félrevezessenek, mint Dessewffyt és más kritikusokat. Éles volt Széchenyi intő szava: «Legdrágább bírálóm, nem *munkám filozófiáját*, nem annak *egész szellemét* vevéd fel, hanem csak részei után ítéltél.»[4] «A kritikának ez antifilozófiai methodusa» és apró filológiai kutatások helyett csak a rendszerré öntött egészet iparkodtunk kiemelni. Mert ez mutatja be Széchenyit a maga világtörténeti nagyságában.

Dr. Dékány István.

[1] Pædagogiájának van egy másik oldala is: ez az ő történelembölcseletében gyökerezik, mely egy következő tanulmánynak lesz a tárgya.

[2] Széchenyi társadalom-tana. Magy. Társ. tud. Szemle 1910. 290. l.

[3] Széchenyiről: Státusférfiak könyve 342. l.

[4] Világ 17. l.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Próba-osztályok.

A kisérleti pædagogia ismert művelője, Meumann, a szerkesztése alatt megjelenő folyóiratban * azt kivánja, hogy egyrészt a modern iskolai reformtörekvések, másrészt pedig a kisérleti pædagogia eredményeinek kipróbálására, *próbaosztályokat, próbaiskolákat* állítsunk fel. Szerző ezt az indítványát a következőkkel motiválja. Megállapítja mindenekelőtt, hogy a mai kor kisérleti pædagogiája, az iskolai reformtörekvésekkel párhuzamosan haladó tudományos folyamatnak tekinthető. A kisérleti pszichologiát nem szabad azonosítani — amint azt sokan teszik — a kisérleti pædagogiával, mert céljokban merőben különböznek egymástól (amott szellemi folyamatokról, emitt szellemi képességekről van szó).

A mai iskola az experimentális pædagogia két különböző főirányú vizsgálódásainak, *a fejlődés problémának* s az *intelligencia* és *egyéniség* problémájának eredményeit alkalmazni nem tudja. Igy pl. általános követelmény volna, hogy a gyermek legelső iskolai tevékenysége közvetlenül is minden irányban mind ahoz kapcsolódjék, a mi a gyermeket spontán öntevékenységre indítja s ami benne mint egyéni tulajdonság feltalálható. A didaktikában is egy egész sereg új szempont merült fel.

Ha mi azonban mindezeket az újításokat az iskolába bevezetni akarnók, az a veszedelem fenyeget, hogy az eddigi irány kontinuitása nagyon is megzavartatnék. Továbbá az experimentális pædagogia követelményei nem mindenben egyeznek meg az iskolai reformtörekvésekkel. Mindezek az okok tehát kivánatossá teszik Meumann szerint az említett iskolák felállítását. Célszerű volna, ha e törekvéseket az állam is támogatná. *Dr. Lázár Szilárd.*

* Zeitschrift für pædagogische Psychologie und experimentelle Pædagogik, XII. évfolyam, 1911. 1. füzet.

A fajok első egyetemes kongresszusa Londonban és az iskola.

Save us, World-Spirit, from our lesser selves:
Grant us that war and hatred cease,
Reveal our souls in every race and hue;
Help us, O Human God, in this Thy Truce
To make Humanity divine!

Még most is hallani vélem az atlantai egyetemi tanár, Du Bois hangját, úgy amint ez év julius 26-án a népekhez intézett himnuszával üdvözölte volt a fajok, népek és nemzetek nagy gyülekezetét . . .

Előttem ott zúgott a tenger, hullám hullámot keltett, hajtott, űzött és a tarajos habok zúgva-búgva megtörtek a zöld és karmazsin moszattal bevont krétatömbökön. Lassanként kigyulladtak balra tőlem Broadstaire és Margate, jobbra Dover világító tornyai és a partszegély lángkoszorúi, és előtüntek az égen a csillagok. Soká néztem az eget, eltünődtem a göncölszekeret látva, megkapott a nyugalom, pedig nem messze tőlünk háborogtak a kedélyek, villódzott az emberiség látóhatárán, gazdasági harc dúlt Angliában, viharfelhők Marokko körvonalaival rajzolódtak a távol délen.

Hiú ábránd még, hiú imádság az, hogy háború és gyülölség szünjön meg. A mindennapi kenyérért való harc dúl az osztályok között mint strike, lappang és gyakran nyiltan kitör mint annexió, gyarmatosítás, rablóhadjárat.

Csodálatos a kor, amelyben élünk; forrongásban van minden, előkelőbb formában úr az ököljog, de még nincs a huszadik századbeli ököljognak megfelelő Vehme-je. Kísérleteznek egyházi és ethikus társaságok, parlamentek és kormányok, megszületett a Béke-egyesület, az interparlamentáris konferencia, felépült Bloch államtanácsos múzeuma Luzernben; színes vászon örökíti meg benne II. Miklós cárt, a békebarátot; Hágában Béke-palota tanácskozásra hívja az emberiség diplomatáit és képviselőit; az iskolákban béke-napok szerepelnek, de ez mind nem Vehmgericht: Nincsen végrehajtó hatalma, erőtlen, gyenge.

Hatásosabb eszközt kerestek politikusok s tudósok a *harmónia* megalkotására. Azt vélik, hogy az emberiség megszabadul önzéstől, gyülölségtől, háborútól, ha megértik egymást tagjai, ha megbecsülik egymást tekintet nélkül vallásra, fajra s nemzetre, ha nem választ el embert társától szín és faj.

Gyülésre hívták meg az emberi fajok, népek és nemzetek kép-

viselőit *Londonba* és 1911 julius hó 26-án megnyilt londoni egyetem halljában «First Universal Races Congress» *A fajok első egyetemes kongresszusa.*

*

Természetes, hogy a harmóniát előmozdító tényezők közé számították az iskolát is. Az Egyesült-Államok egyik túlbuzgó tanítónője fennen hirdette, hogy az ő államában már ötvenezer tanuló zengi: «Hazám a világ», de mi csak megmaradunk «Hazádnak rendületlenül légy híve oh magyar!...» szózatunk mellett és szívesen támogatjuk Giesswein Sándornak, az 1911 julius 29-én tartott egyetemes gyülésén előadott indítványát, hogy idegen nyelveket tanuljunk, hogy megkönnyítsük a faj- és nemzetközi érintkezést, hogy esetleg a szünidőkön cserébe küldjük el gyermekeinket idegen szóra.

Jól esett hallanom, hogy a kongresszus határozatait megküldik a közoktatásügyi miniszereknek is és hogy a Világ-konferencia (a záróülésen elfogadott helyesebb, meg nem tévesztő neve a «Races-Congress»-nek) bizottsága szervezzen egyetemi hallgatók és tanulók számára külföldi utazásokat idegen népek, idegen kulturák gócpontjaiba, hogy a felnövő társadalom megismerve az ú. n. szines fajok kulturképességét és ősi kulturáját, ne fitymálva nyilatkozzék azokról mint inferior fajokról.

A kongresszus értekezéseit tartalmazó gyüjteményes mű: «*Inter-Racial-Problems* (edited by G. Spiller for the Executive Council of the Congress, London, P. S. King & Son, 1911. XLVI+485 l. Nagy 8°) VII. és VIII. részeiben tárgyalja ama positiv utasításokat, amelyek eredményezhetik a fajközi barátságot és harmoniát.

J. S. *Mackenzie*, a filozófia tanára a cardiffi (Wales) egyetemen értekezik (433—439. l.) az *Erkölcsi oktatásról az iskolákban, tekintettel a fajokra.* (Ethical teaching in schools with regard to races.)

«Az erkölcsi nevelésnek alapvető fontossága az iskolákban most általánosan ismert dolog. Alig van neveléssel foglalkozó ember, aki komolyan kétségbe vonná, hogy a jellem képzése a legnagyobb szolgálat, amelyet az iskola a nemzetnek megtehet.» Erkölcsi kötelességeink nem merülnek ki manapság családi, egyházi, hazafias és országos kötelességben, hanem sok egyébben is; terjedelmük akkora, amilyen nagy maga az emberiség.

Kérdés már most, *mikép segitheti elő az erkölcsi nevelés a különböző fajok közti érintkezés nemesbedését.* Eléggé világos, hogy nagyjában sokat várhatunk az erkölcsi neveléstől e téren.*

* A Moral Education League syllabusa, elemi és középfokú (secondary) iskolák részére, ingyen kapható 6, York Buildings, Adelphi. London.

Mackenzie öt pontban foglalja össze megjegyzéseit.

1. «*Miképen mívelheti az erkölcsi nevelés az emberi egyéniség és jogainak fogalmát?*»

«Ez a fogalom tudvalevően a legértékesebb a társadalmi és nemzetközi igazságtalanság kiküszöbölésére . . . bizony már sokféle módszer segített. A legtöbb országban megszüntette a rabszolgaságot, emelte a nő helyzetét, javította a viszonyt a munkaadó és a munkás között. De ez néha nem határozott eredmény, különösen, mert gyakran a faj és a bőr színe korlátozzák.

Hogy az ifjúságban szilárd alapra fektessük ez elveket, alaposan, céltudatosan kell tanítanunk történelmet és irodalmat, a mienket úgy mint az idegen népekét.

A világtörténelemnek majdnem minden korszaka azt az utat mutatja, amelyen bizonyos fajok és osztályok magukat úgy tekintették, mintha külön előjogaik volnának és mintha isteni jog alapján másokat leigázhatnának; kevés théma meg jobban hat a fiatalság szellemére, mint azon harcoknak a feljegyzése, amelyek lépésről-lépésre arra kényszerítették az uralkodó fajokat, hogy elismerjék azoknak egyenlő emberi jogát, akik fölött uralkodni akartak. Az élethez, szabadsághoz, birtok- és neveléshez való jogot időről-időre az uralkodó osztályok előjogának tekintették és csak lassan, rendesen az «élet tömeg» nyomása folytán tanulták, hogy egy osztály- vagy fajnak igazi és állandó emelkedése lehetetlen, ha ugyanegy időben nem emelkedik körülöttük az emberi életnek a szintje . . .

Az irodalomban sem nehéz megtalálni alkalmas anyagot. Mackenzie alkalmasnak találja Shakesperet, aki bemutatja a hős Othellót, bemutatja Shylockot, aki felkiált: «Nincs-e a zsidónak szeme? . . .» A modern irodalomban még több példát lehet erre találni, ami által felkelthetjük az ifjúságban azt a tudatot, hogy a legkülönbözőbb fajok, népek és nemzetek egyéni szimpathiánkat elnyerhetik.

A második pont szorosan összefügg az előbbivel.

Az erkölcsi nevelés vezesse az ifjuságot annak megismerésére, hogy a különböző fajok és osztályok lényegesen egyeznek felületes eltérések dacára.

A különböző vidékek történetének és irodalmának a tanulmányozása elősegíti annak megismerését, hogy a formai nagy változatosság mellett közös az emberiség. «Ez egyik főoka annak, hogy a latint és a görög filologiát míveljük, mert szabadelvű nevelésnek legfontosabb elemei. Magasabb fokon biztosíthatjuk e cél elérését külföldi utazások által; de megelőzőleg tanulmányozni kellene a felkeresendő országoknak történetét és szokásait, úgy, hogy ez elő-

tanulmány szolid alapja a rokonszenves megitélésnek. Szemtől-szembe állítván tanítványainkat korokkal és országokkal, amikben az élet nagy vívmányaiért fajra, hitre, színre, életmódra vagy társadalmi szervezetre nézve különböző emberek harcoltak, észrevétlenül rávisszük őket, hogy átérezzék, mily jelentéktelenek ilyen eltérések, összehasonlítva az emberiség közös céljaival és érdekeivel. Ily módon legjobban fejleszthető a türelmesség szelleme.»

Most jut annak a megismeréséhez, hogy *a jellem tulajdonságai azok, amik reális bazisát alkotják valamely ember vagy nemzet fölényének* (superiority).

Ez irányú nevelésnek is egyik főtényezője a történelem. Így az ókori történelem arra tanít, hogy a politikailag alávetett rész nem mindig az inferior, sőt gyakran oly tulajdonságokkal bir, amelyek csodálkozásunkat kihívják; ilyen pl. a görög nép. Hazánk történetében pl. minden chauvinismus nélkül látjuk, hogy a legnagyobb elnyomás idejében úgy egyénekben mint egyetemesen magasan állott a magyar elnyomói fölött. A görögök nem az egyetlen nép, amely legyőzte legyőzőjét. Könnyen kimutatható, hogy Anglia sokat tanulhatna indiai, afrikai és más alattvalóitól.

4. Fontos dolog megismerni, hogy *a különböző népek, a különböző osztályok, a különböző nemek stb. mindegyikének van eltérő egyéni tipusa és eltérő értéke.*

«A történelemben és az irodalomban hadd tanulják meg a gyermekek hazájuknak saját eszményeit és jellemző vonásait átérteni, még pedig azokat más országokéval összehasonlítva és értsék meg, hogy az emberi kiválóság és jólét végösszegéhez nem járul nagyobb mértékben a sajátjuk, mint a többié, hanem hogy ez egyszerüen valami külön hang, az emberiség zenéjében.» Nekik fel kellene fogniok, hogy oly népeknek, mint a zsidóknak, görögöknek s rómaiaknak, és épen úgy a japánoknak és más keleti népeknek vannak kizárólagos egyéniségeik és eszményeik, mint ahogy vannak vezető típusok Európában és Amerikában... Kevés dolog biztat annyira a jövőben, mint hogy a keleti és nyugati népek meg fogják valósítani, mennyit tanulhat az egyik a másiktól.

Az erkölcs rendszeres tárgyalásakor föl kell használnunk a *hazafiság*ról szóló tanokat, hogy hasonló eszméket vessünk a tanuló szívébe, még pedig oly módon, hogy kiemeljük, mennyire életkérdés ránk nézve ragaszkodni azon különleges eszményekhez és kiválóságokhoz, amiket mint külön nemzet tagjai örököltünk. Ez kétségtelenül arra visz minket, hogy fölismerjük másoknak abbeli kötelességét, hogy hívek maradjanak legjobb hagyományaikhoz, ha azok nem is egyeznek a mieinkkel.

Idősebb tanítványokkal lehetséges volna annál tovább menni és megkísérleni, megértetni velük, hogy 5. *az emberi eszmény azonossága és egyetemes jelleme különböző és változatos formákban fejlődik.*

Kiemeljük, hogy minden fajnak eszményei kísérletiek és részlegesek, és csak kölcsönös támogatás és bírálás útján lesznek gazdagabbakká, egységesekké és megtisztultakká. Egyebek közt megmutatja nekünk a nagy világvallások tanulmányozása, hogy mindegyikük több vagy kevésbbé tökéletlen formában tartalmazza ugyanazon elemi igazságokat. Hasonló tanulmány rávisz minket ama tény megismerésére, hogy az eszmények és kiválóságok nincsenek mind egy és azon szinten, és hogy szükséges a kevésbbé fejlett népet fokozatosan a fejlettebbhez közelíteni. Ebben az összefüggésben legteljesebben érvényesül a noblesse oblige eszméje.

Ilyen tanokat az elemi iskolának csak nagyobb tanulói előtt hirdetünk, de a tanok szelleme hassa át az egész tanulást. A középiskolában azonban teljes terjedelemben érvényesüljenek.»

Az iskolának erkölcsi nevelését az emberiség összes fajai, népei, nemzetei, osztályai nemei közt létesítendő egyetértés, barátságos érintkezés csak akkor követi, ha az iskolát törekvéseiben a milieu nem gátolja, hanem támogatja, ha nemes munkáját meg nem bénítja a társadalomnak diszharmóniája, ha az ifjúságnak szépért nemesért, eszményekért rajongó lelkét meg nem mételyezi a környezetnek nembánomsága, hideg közönye, széthúzása.

Dr. Kohlbach Bertalan.

A fiatalok ápolása Poroszországban.

A német társadalom szervezkedése.

Az 1910—11. iskolaév második felét Németországban töltöttem. Első sorban a természettudományi s geografiai intézeteket tanulmányoztam, de sűrűn látogatva a különböző iskolákat is, igen sok, érdekes és becses pædagogiai-didaktikai tapasztalatot szereztem.

Ezúttal, nem az iskolai falakon belül folyó munkáról emlékezem, hanem arról a hatalmas *társadalmi szervezkedésről*, amellyel a németek s jelesen a poroszok, az iskolától elbocsátott fiatalokat: fiúkat és leányokat egyaránt, oltalmukba fogadták.

A porosz ifjúság testi és szellemi gondozása, a tizennegyedik évvel kezdődik és a huszadikkal, vagyis a katonásdi előtt végződik.

Hatalmas szociális munka ez; a német társadalom reorgani-

satiója! Ha a porosz-francia háború alkalmával, a «*schulmeister*»-ek verték meg a franciákat, micsoda csodával határos eredményeket érlel, a fiatalság barátai ezreinek és millióinak céljában tudatos felbuzdulása és országszerte megindított összhangzatos szervezkedése!

Miként tervezik az ifjúság ápolását német földön, azt *von Trott zu Solz*, a porosz miniszter mondja el az 1911. évi január 18-án kelt rendeletében és annak függelékében, mely az ápolás alapelveit tárgyalja s rendkívül okos tanácsokkal szolgál minden nemzet fiának! *

A miniszter rendelete.

«... A megélhetési visszonyok — írja a miniszter — a legutóbbi évtizedekben megváltoztak s oly súlyosan nehezednek a család- és társadalom életére, hogy ennek következtében serdülő fiatalságunk javarésze olyan helyzetbe került, mely ennek nemcsak testi, de különösen erkölcsi fejlődését a legsúlyosabb válságba sodorja. Napról-napra, mind komolyabban követelik az olyan rendelkezések *általános* megvalósítását, melyek serdülő fiatalságunk testi és lelki erőinek vídám, gondtalan érlelését mozdítják elő...

A királyi államkormány, népünk jövendőjére való nagy jelentőségénél fogva, a fiatalok ápolását korunk legfontosabb feladatának tekinti és annak szervezését a vezetésemre bizott miniszteriumra bízta.

Hogy az ügy szelleme dolgában, amellyel az ügyet kezeltetni s magam is szolgálni kívánom, senki ne kételkedhessék, meg kell jegyeznem, hogy a fiatalság ápolásával holmi sablónos bureaukratismus nem fér össze.

A megszabott keretben, minden alkalmas erőnek — a közös célra törekvőkkel összefogva — lehetőleg szabadon kell érvényesülnie...

A városi hatóságokat és az iskolai bizottságokat a legszebb reményekkel biztató munkásságnak mezeje köszönti s magam is örömmel hirdetem, hogy ennek a terrenumnak megmunkálása — részben igazán példás formában — immár meg is kezdődött. Künn a vidéken és a kis városokban, a kerületi hatóságok különös gondoskodása fogja biztosítani az ügy legszebb sikerét. Ez a gondoskodás már eddigelé is sok helyütt igazán mintaszerűen nyilatkozott meg...»

*

A minister a fiatalság ápolásának művében appellál hazája minden rangú-rendű és hivatású barátjának jóakaratára.

* «*Erlass* des Ministers der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 18. Januar 1911, betreffend *Jugendpflege*.»

Véleménye szerint, nagyon kivánatos, hogy az egyesek, nemkülönben a szabad egyesületek, megannyi egyházi egylet, a nagy torna-, játék- és sportegyesületek, meg a népjóléti-egyletek részéről a fiatalok nevelése iránt eddigelé megnyilatkozott, szívből fakadt nagy szeretet és áldozatra mindig kész lelkesedés necsak megmaradjon, hanem fokozódva fokozódjék.

A királyi államminiszterium igen fontosnak tartja azt, hogy minden állami hatóság bocsássa az ügy rendelkezésére az erre alkalmas helyiségeket, eszközöket és erőket; bízik az összes felekezetek lelkészeinek nagybecsű segítségében, az alája rendelt hatóságok, hivatalnokok és tanítók közreműködésében, mint akik eddig is fáradhatatlanok voltak az iskolán kívül is a fiatalság ápolásában. Feltétlenül reméli, hogy az iskolai hatóságok minden szervükkel, azonképen a nép-, közép- és felsőiskolák* összes tanítói, szívük legőszintébb lelkesedésével, osztozni fognak a nagy munkában, mert lelkesedés híján, ezen téren, tartós eredmény nem remélhető.

Imígy szervezik minden kerületben és járásban, helységben és városban, a fiatalok ápolásának organizációját.

*

A porosz királyi államkormány külön pénzalappal rendelkezik, amelyet egyrészt; *az iskolából elbocsátott fiatalok ápolására, másrészt a fiatalság gondozására alkalmas tanerők kiképzésére fordíthat.*

Ebből az alapból pénzelnek az egyes kerületek. Az állami támogatás azonban csakis az iskolából elbocsátott ifjak ápolására fordítandó. A leányok gondozására az állami dotaciót nem szabad felhasználni; mindamellett az állami alapból támogatott berendezéseket — amennyiben ez állam új segítsége híján lehetséges — ők is használhatják.

Ha, kivételesen, a leányoknak szánt berendezések is állami segedelemben kivánnának részesülni, a kormány ezektől sem vonja meg segítő jobbját. A leányok számára — állami segítséggel — berendezendő varró és háztartási tanfolyamok szervezése dolgában, a kereskedelem s ipar, illetőleg a mezőgazdaság, uradalmak és erdészetek miniszteriuma intézkedik.

* *Középiskoláik* a mi polgári iskoláinknak felelnek meg; *felsőiskoláik:* a gimnáziumok, főreáliskolák, progimnáziumok, reálprogimnáziumok és a reáliskolák. *L.*

Alapelvek és tanácsok.

A fiatalok ápolásának alapelvei és az ez érdemben kelt miniszteri tanácsok rendkívül érdekesek és becsesek.

Csak néhány szakaszt szemelgetek belőlük:

A fiatalság gondozásának az a feladata, hogy a vídám, gondtalan, testileg munkára képes, erkölcsben tökéletes, istenfélő, szülőhelyét szerető ifjúság nevelésében közreműködjék.

*

A fiatalok ápolásában mindenkit szívesen üdvözlünk munkatársul, aki a fiatalságot szereti s ennek hazafias szellemben való nevelését előmozdítani kész és erre képes is.

*

A szükséges eszközöket az ifjúság barátai és jóakarói, a községek és kerületek teremtik elő; kiegészítésképp, az állam is nyujt segedelmet. Számba véve, hogy *népünk jövendő fejlődésére az ügynek rendkívül nagy a nemzeti jelentősége, remélhető, hogy az e célra szánt nagylelkü alapitványok mindinkább gyarapodni fognak.*

*

Fiatal emberek, akik napról-napra fárasztó munkában állanak, szabad idejükben természetesen mulatság és öröm után áhítoznak...

Legnagyobb részük szellemi szórakozást keres, de sajnos, nem talál egészséges táplálékot... A tanácstalan avagy rosszúl vezetett ifjú csak találomra kapkodja azt az olvasmányt, mely a szellemét és a szivét egyaránt megmételyezi.

Másoknak egészséges fejlődését, meg a barátságos otthonnak hiánya akasztja meg; ilyen tényezők még: az utcai élet veszedelme, az unalom, az alkohol kisértése, alkalmas testgyakorlatnál vagy a levegőnek hiánya és egyéb káros befolyások.

*

Mindezek számbavételével, a fiatalság ápolásának — már eddigelé is bevált — eszközei a következők:

Ifjúsági otthonok, amelyekben a fiatalok szabad idejükben gyülekezhetnek, az irásban és olvasásban gyakorolhatják magukat s játékkal és egyéb szórakozásokkal tölthetik az időt.

Ifjúsági könyvtárak. Zene-, ének- és felolvasóesték. Műkedvelői előadások, kiosztott szerepekkel. A nemesebb társalgás és mulatság alkalma.

A helyi múzeumok, melyekbe szakavatott erőknek kell kalauzolniok a fiatalságot. Emlékművek, históriai, földrajzi, természetrajzi avagy tájképi szempontból érdekes vidékek látogatása.

Kézügyességi műhelyek. Torna- és játéhelyek. Fürdés, úszás és korcsolyázás.

Különös gond fordítandó a különböző vidékeken divatos játékokra és testgyakorlatokra s minden alkalmat meg kell ragadniok, melynek a hazaszeretet ápolásánál hasznát vehetik.

*

A fiatalság ápolása ne történjék oly formán, hogy az csakis avagy legfőkép az ő gyönyörködtetésével érje be. Hiszen már az is nagy nyereség, ha a fiatalok a nemesebb örömöket megízelintve, azokat meg is kedvelik. Ám a gondozást — anélkül, hogy a környezettel ezt éreztetnék — irányítsák úgy, hogy az ifjúság — örömökre való vágyodását is számbavéve — testileg és lelkileg gyarapodjék.

*

Nehéz, azonban egyben hálás pædagogiai feladatot vállalnak a tanítók, orvosok, lelkészek, bírák, ügyészek, mezőgazdák, iparosok s mérnökök és mindazok, akik a fiatalok ápolásában előadások tartásával akarnak közreműködni.

A materia megválasztásán fordul meg a dolog; oly thémát válasszanak, mely a fiatalok szükségleteinek megfelel, vonzó hatással van reájuk s amelytől ők lelkileg és erkölcsileg is épülnek.

Tárgyalhatók: a polgári élet ügykörébe eső ismeretek, a vallástan, a természetrajz és földrajz, nemkülönben a néprajz s az emberismeret, azonképen a történelem köréből választott tárgyak. Különösen az olyanokra is kell ügyet vetniök, melyek az ifjúsággal egyrészt a saját munkájának érdemét becsültetik meg, másrészt pedig a különböző élethivatásoknak — az egész társadalom szempontjából tekintett — jelentőségét és szükségességét világosítják meg.

Helyes kezeléssel érdeklődést kelt és nagy nevelő hatását nem téveszthetí, a különböző élethivatásokban megnyilatkozó *vitézségnek vázolása*. Ép oly megkapó lesz, ha az önönmagát élete hivatásában feláldozó betegápolónőnek hősi magatartását beszéljük el, mint annak az egyszerű katonának vagy tábornoknak élete, aki hűségét a saját vérével pecsételi meg.

Hadtörténelmi tárgyak különösen akkor fogják lelkesíteni a fiatalokat, ha a nagy események hátterét csak nagy vonásokban adják és ha ezzel kapcsolatban, inkább egy-egy embernek sorsát, valamelyik eseményt vagy válllalkozást színes leírással és a mindennapi életből szakasztott hűséggel állítják a fiatalság lelki szeme elé.

*

A fiatalság mentül szorgalmasabban osztozzék az egyesületek vezetésében s bízzuk meg különféle tisztségekkel.

*

Az egyesületi élet iránt megnyilatkozó érdeklődést fokozhatjuk azzal, ha tagjai valamelyes tagsági díjat is fizetnek, bármi csekély legyen is az.

*

A különböző helyi körülmények fogják megszabni azt, vajjon a fiatalok ápolására szánt intézmények már meglevő egyesületekhez csatlakozzanak-e, avagy teljesen újak szerveztessenek. Vigyázzunk arra, nehogy az erők és eszközök szétforgácsolódjanak.

*

Hogy a szülők, tanító-mesterek és mentül szélesebb körök érdeklődését keltsük föl a fiatalság ápolására, rendezzünk *családi estélyeket*, melyeken a fiatalok is közreműködjenek, a különböző nemzeti ünnepeken pedig vegyenek részt tornagyakorlataikkal és játékaikkal.

*

Imígy szervezkednek a németek az ifjúság ápolásának nagy nemzeti missziójára. Így fognak munkálni nagy türelemmel és hűséggel: fiatalságuk és hazájuk szeretetében.

(Budapest.)

Dr. Lasz Samu.

IRODALOM.

Dr. Paul Ranschburg: Das kranke Gedächtnis. Leipzig. 1911. 138 l.

Ez a könyv részben összefoglalása az emlékezetre vonatkozó eddig végzett kísérleti kutatásoknak, részben pedig Ranschburg dr. saját vizsgálatainak nyilvánosságra hozatala.

Ranschburg dr.-nak, a kiváló psychiaternek és gyermekpsychologusnak neve nem ismeretlen előttünk. A már régebben megjelent «A gyermeki elme» című munkája a pedagógiai szempontból fontos és értékes megfigyeléseknek egész halmazát foglalja magában. Előttünk fekvő könyve — bár inkább orvosi mű — érdekli a pedagógust is, mert hiszen az emlékezet vizsgálata egyúttal nevelésügyi problémának is tekinthető.

Először is figyelemre méltó, hogy szerző elhagyva a régi ösvényt, az emlékezet vizsgálatában két irányt különböztet meg, a *retrograd* és az *anterograd* irányt. A *retrograd* irány, a tulajdonképeni visszaemlékező képesség vizsgálata; megjegyzendő azonban, hogy mérésnek alávethető exact vizsgálatok itt alig lehetségesek. Az *anterograd* irány pedig, az úgynevezett *megjegyzőképesség (Merkfähigkeit)* vizsgálata.

Mondhatni, hogy a visszaemlékezésnek negativ formája a felejtés, s azért a visszaemlékezés vizsgálata szoros összefüggésben van a felejtésre vonatkozó vizsgálatokkal. E kutatások a francia Charcot és követőitől indultak ki és különösen hisztériás betegeken végzett megfigyelésekből és ezek magyarázatából állottak. Charcot egyik tanítványa, *Freud* bécsi neurologus ezután olyan elméletet fejlesztett ki, mely nemcsak a pathologiai jellegű, hanem a mindennapi életben előforduló felejtési eseteket is megmagyarázná. Freud híres és népszerű elmélete szerint, a felejtés oka mindig valamilyen kellemetlen, főleg sexualis természetű motivum. A felejtés mechanizmusa pedig abban áll, hogy az illető képzet eme kellemetlen motivum következtében a tudat nem tudatos rétegei közé csúszott, honnét nem emelhető ki mindaddig, míg szabad asszociáció megindításával (psychoanalysis) egyúttal a kellemetlen motivumot nem tesszük hatástalanná.

A felejtésnek ilyetén magyarázata Ranschburg szerint nemcsak mesterkéltnek, hanem sok helyütt teljesen hamisnak látszik. Sokkal egyszerűbben magyarázható meg az egész folyamat a *homogén* természetű képzetek *gátlásából*, mit szerző kísérletileg is igazolt. Minél homogénebb két képzet úgy a megfelelő szó hangzására, mint pedig logikai értelemre nézve, annál inkább akadályozza egymást a tudat felszínébe való kerülésében. Egyáltalában minden felejtés, szerző vizsgálatai szerint, mint *gátlási folyamat* fogható fel. Érdekes, hogy Ranschburgnak ez az elmélete nagyon közel áll Herbart felfogásához, ki tudvalevőleg intuitiv és speculativ úton jutott némileg hasonló eredményekre.

Szerző azután a *megjegyzési képesség* vizsgálatára vonatkozó eredményekkel foglalkozik. A különböző vizsgálati módszereket itt nem akarjuk tárgyalni, csak megemlítjük, hogy Ranschburg az úgynevezett «Treffer»-módszert használta időméréssel kapcsolatban. A megjegyző képesség jósága függ a reprodukálási idő rövidségétől s a helyes reprodukciók számától. Szerző 110 iskolás gyermeket vizsgált meg 6—19 éves korig s azt találta, hogy a rosszabb tanulóknak általában a megjegyző képessége is rosszabb. Persze fontos szerepe van itt a figyelemnek is. Vannak azonban gyengetehetségű gyermekek, kiknek a megjegyző képessége igen jó. A megjegyző képesség vizsgálata alapján tehát még nem választható szét a normális emlékezettel biró gyermek a pathologikus emlékezettel birótól. Szerző ugyan gyakran azt is tapasztalta, hogy a beteg emlékezetű egyének rendesen egészen hamis s az ingerrel semmiféle kapcsolatban lévő szóval reagálnak.

Ranschburg azután megvizsgálta az erkölcsileg züllött, az alkoholisták, az ideg és agybetegek megjegyző képességét is. Az összehasonlító vizsgálatokból az az érdekes eredmény tűnik ki, hogy az erkölcsileg züllött egyének emlékezete nagyon megközelíti a normális egyének emlékezetét.

A könyv második része már nem érdekel minket annyira, mert a beteg emlékezet vizsgálati módszereivel foglalkozik.

Befejezésül szerző az emlékezet vizsgálatára használatos különböző készülékeket ismerteti. Keletkezési időrendben elsőnek saját készüléke a «Mnemometer» említendő, mely szerkezetének egyszerűsége és könnyű kezelhetősége következtében pedagógiai célokra is nagyon alkalmas. Ismerteti azután *Wirth, Lipmann, Hempel, Müller, Spindler-Hoyer* készülékeit is.

Végre részletes és kimerítő irodalmi jegyzék egészíti ki az igazán nagyon tanulságos és élvezetes módon megírt könyvet.

* *Dr. Lázár Szilárd.*

Nádai Pál: Könyv a gyermekről. (Két kötet, Franklin-Társulat.)

Magyarországon a napisajtó pecsételi meg a könyveknek sorsát. Aszerint, amint megjelenésekor hasábokon keresztül melegiben felmagasztalja, avagy néhány sorban lebecsüli, esetleg agyonhallgatja, alakul ki a nagyközönség előtt a könyv értéke. Ez dönti el egyúttal kelendőségét is. A tudományos, vagy legalább is komoly tárgyi kritika — olykor akad ilyen is — hónapok multán cammog amaz után, s minthogy a «nagyközönség» amúgy sem olvassa, a könyvnek már nem árthat, de esetleg hasznára lehet a szerzőnek a már készülő új kiadásra.

Ezt Nádai könyvének ötletéből nem szemrehányásként mondjuk, hanem csak azért, hogy ennek a gyakorlatnak tudatára ébredjünk s jelezzük azokat a nehézségeket, amelyekkel megtisztelő bírálói megbizatásunk jár.

Az előttem fekvő mű egészen egyéni, bizonyára szerzője is az, s azért nem lesz talán hiba, ha a bírálat is ilyenné alakul. Nádai a megtestesült idealizmus és optimizmus, aki rajong elveiért és a legmodernebb apostolokra esküszik; könyve valóban «a legmodernebb pædagogia útjain» halad, sőt helyenként a legszélsőbb hipermondernizmusba csap át. A szerző voltaképen egy művésszé redukált pædagogus, aki mindenben s mindenütt először a szépet keresi, azután a jót s végül a hasznosat s szükségeset. «Az emberiségnek olyan szervezése szükséges, melyben ne gazdasági, hanem esztétikai vagyonfelosztásért küzdjünk mindannyian» (II. 47); ő mindenekelőtt széppé óhajtja tenni a mindennapi életet (II. 232), szerinte a nevelőnek minden költő, építő, festő és muzsikus iránt hálásnak kell lennie (II. 234); ő még utolsó soraiban is (II. 235) a napfényes háztól reméli a több szeretetre és több keménységre (!) való nevelést. Én, aki a realizmus légkörében nőttem fel és pædagogiai pesszimistává lettem, ugyanezt a szerény kunyhótól és az élet küzdelmeitől várom. Sejtem is, hogy prózai megjegyzéseim az ő pædagogiai idealizmusát nem fogják kielégíteni, mert az én pædagogiai hitvallásom bizonyos konzervatizmust diktál s képtelen a multtól egyszerre egészen elszakadni. A Nádai Pál pædagogiai globuszából én csak az ideális féltekét látom; annak kiegészítője, a pesszimista félteke a kritikusra vár.

Szerzőnket joggal akár modern romantikusnak nevezhetném, aki főleg az új és az idegen felé fordul (magyar írókra csak elvétve hivatkozik), aki meglehetős fölényesen ítéli meg a filozófiát és a tudományos pædagogiát, mindvégig kedves, de naiv optimizmussal hirdeti és magasztalja a még ki nem forrt és ki nem próbált újat, ami gyakran túlzásba sodorja.

Szerinte «a fejlődést csak az örökké nyugtalan, örökké újat akaró, örökké alkotószellemek szolgálják igazán» (II. 136.); szuperlativusokban dicsőíti az amerikai szellemet (I. 249; II. 180.: minden új gondolattal előre robbanó. Egyes. Áll., II. 202. 206. 210.) majd az angolért rajong (I. 125. stb.), máskor a germánokért (I. 136 f.)... de megfeledkezik két fontos dologról: arról, hogy mindazt, ami másutt bevált, nem lehet nálunk meghonosítani (II. 51.) és arról, hogy ennyi okos szó és jámbor óhajtás megvalósítására alkalmas emberek is kellenek. *Men, not measures!* Ki tud pl. úgy mesélni, ahogy ő szeretné (I. 15.) s vajjon Gurlitt módszerére hány ember termett? Hisz a hivatalos felsőbbség tantervbeli konzervatizmusát a szerző maga is felpanaszolja! (I. 202.)

Könyvünk gerincét a gyermek művészi nevelése teszi, ez adja meg egyúttal jellegét. A II. kötet három első fejezete (87 lap) méltán mint külön «könyv a művészetről» jelenhetett volna meg, mely messze túlhaladja a szülők igényeit s jóízlést inkább a szakköröket fogja érdekelni. Jól tudom, hogy a művészet értékelése a gyermek életében és nevelésében (legalább a papirosformában) felette divatos áramlat; azt is tudom, hogy ezt kikezdeni pogány istenkáromlásszámba megy — de azért ki kell mondanom, hogy én ebben az irányban jó adag túlzást látok; alkalmazhatóságát a tömegnevelésben erősen kétségbe vonom s úgy sejtem, hogy a jelennek ez a zenéje nem biztosítja eléggé a jövő kenyerét. Az a temérdek — csak betű, mely itt több száz oldalon sorakozik egymás mellé, ugyancsak nagynehezen bírja el azt a sok művészetet s az olvasó oázisként áhítozik egy-egy jó képre, amelyekben a 2. kiadásban — reméljük — nem is lesz hiány.

Éber figyelemmel olvastuk ezt a művet, melynek egyik nagy érdeme, hogy kikerülte az adatbeli túlterhelést és a tolakodó nagyképű tudományosságot. Ha arról a benyomásról akarnék beszámolni, melyet bennem keltett, a szerzőnek azon szavaival élhetnék, melyeket ő a tánc hatásának szentel. (II. 91.)

Térszűke miatt észrevételeimnek csak kisebb részét jegyzem ide. Az Előszó — igaz — eredeti, de egyúttal olyan «dicsériáda» (VIII—IX.), melyre a szerző épen nem szorult. Ilyes kitételek, mint «ideges regárdosság» (XII.), «pofoncsapásos pædagogia» (XV.) talán mégis kissé túlságosan nyugatiaskodók. A nevelésnek és a tanításnak bifurkációja (X.) már megvan, sőt, sajnos, hogy még megvan. A nevelés dilemmája (XII—XIV.) ellenben kitünő ötlet, sőt ennél jóval több: a pædagogiának valóságos alapproblémája, mellyel «Die Erziehung zum Unrecht» c. tanulmányában e sorok írója is gyötörte magát. A veszedelem ott van, hogy az önzetlenséget mégsem

szabad a nevelési eszmények köréből kizárni, különben álláspontunkat joggal immorálisnak minősíthetnék. (XV.) De különösképen Nádai két kötetében nem tér erre vissza.

I. kötet: A görög gyermeknek a *sánta* rabszolga mesélt (11.): miért sánta? A csodás elemet a meséből nem zárnám ki, hisz bőven van belőle a hőskölteményekben és a szerző által joggal dicsőített Grimmben is (15. 25. 28. 74.) Minthogy a jó mesemondó ritka, a meséket többnyire mégis csak olvasni fogják; a tanulság sem hiba (l. Lafontaine meséit 61). A népmesén való nevelés «szellemi alkoholmérgezés» (77.): ezt bizvást túlzásnak minősíthetjük, mert ameddig gyermek lesz, a mese mindig tetszeni fog neki. Az Arany-Gyulai népköltési gyűjteményben foglalt és valóban felhasználható anyag, tudtommal, jórészt már benne van olvasókönyveinkben (29). Nádai rosszúl ismeri a leánykákat, ha azt hiszi, hogy a babákat egyhamar megunják (40—41.) Ugyancsak van bizottságunk, mely az ifj. irodalmat szemmel tartja (70.); Wolgast könyve mellett (73.) miért nem emíti Neményinek művét az ifjúsági irodalomról? az ifjúsági könyvtárnak osztályok szerint való tagozódása sok helyen szintén megvan már (84.). «A szivacs is ránéz könnyes szemeivel» (80.): nem gondolja a szerző, hogy ez inkább erőltetett, mesterkélt, mint érdekfeszítő? «Magdolna» (89.): talán Magelone-t akart mondani? Hogy olvasókönyveink a vidéket előnyben részesítik, (44.) az — gondolom — azért van, hogy megismertessék vele a fővárosi gyereket; tán külön kiadásokat lehetne rendezni a főváros és a vidék részére (én német olvasókönyvem 1. részében a főváros, 2. részében a vidék nevezetes látnivalóit adom képekkel). Gurlitt könyve («Verkehr mit meinen Kindern» Berlin, 3. kiad. é. n., 196. l.) itt fekszik előttem; amikor ez a szerző nálunk járt, egy nyilvános vita folyamán kifejtettem, hogy rendszere, melyért Nádai annyira lelkesedik, sohasem válhat közkinccsé, ha csak minden szülőből nem válik egy-egy Gurlitt (110.) A 113. lapon (fent) a történeti multnak lekicsinylésében bűnös a szerzőnk. A tradicionális eszmények ellen szól még II. 133; a középkor meg nem értése derül ki a II. 199. lapon. «A filantropok *mintaszerű* oktatása» (184.): érthetetlen jelző. «A gyermekpszichológusok egyik legkiválóbbja Lay» (220.): talán mégsem! A 239. lapon azt mondja, hogy a leányoknak többnyire az «elvont állapotok» iránt van jó emlékezetük, amihez szintén szó fér. A francia lokációs rendszerért (267) nem rajongunk, bár egy német internátusban magunkon tapasztaltuk. Talán túlzás az is, hogy szerzőnk a gyermektanulmányozástól várja a jövő pædagogia alapjainak megteremtését (229.).

II. kötet: Amit a 62. l. a görög hősökről mond, az tárgyilag kifogásolható. A modern táncmozgalmat részemről pæda-

gogiailag nem tartom valami értékesnek, hanem inkább eredetiségen alapuló jövedelmező üzleti vállalkozásnak, melynek vajmi kevés köze van a nevelésnek fennkölt eszményeihez. Egy másik helyen (174.) a szerző maga is kikel a tánciskolába való küldés és a túlságba vitt koncert- és operalátogatások ellen. Tévedés azt hinni, hogy a XVIII. század materiálistái a gyermeket rossznak tartották születésétől fogva (99—100.). Az enseignement moral laique hatását dicsőítvén (120), az éremnek másik oldalát látja; ítéletének helyesbítése végett tekintse meg Sadler könyvének illető fejezetét. Nem tudom, milyen forrásból merítette az új erkölcsi nevelésnek azt az eredményét, hogy Franciaországban az utolsó 20 év alatt a javítóintézetek felét be kellett csukni munkahiány miatt (121.); annyi bizonyos, hogy igen megbizható források szerint az utóbbi 20 év óta a fiatal bűnösök és züllöttek száma ép francia földön emelkedett, holott a lakosság nem szaporodott. Hogyan képzeli ezt: «evangéliumból litániát olvasni?» (136—7.). Az iskolai takarékpénztárakról szólva (211.), az önképzőköröknek időszerű reformját (Gidófalvy!) lehetett volna beszőni; amikor pedig igen helyesen a céllövés ellen foglal állást (129. 143. 213.), szervesen bevihette volna a békemozgalom ismertetését. Az amerikai pædagogiának, nevezetesen a koedukációnak dicséretében (182. f. és 202.) a helyszinén szerzett tapasztalataim alapján mondhatom, hogy túloz. A romantikát, Schillert és Fichtét a kozmopolitikus humanitás gondolatának szempontjából egy kalap alá vonni, kissé merész (191.). Natorpot és Bergemannt korunk két nagy szociálpædagogusának mondja (193.): itt mindenesetre Natorp a nagyobbik. «Vajjon miért ne szólhatna az állam úgy, ahogy... *Leibnitz* szólt? (197.) Gondolom, tollhiba *Fichte* helyett. «A klasszikus világgal való foglalkozás mennyi teremtő erőt lohaszt le és mennyi szörnyeteget nevel... (198.): túlzás! Ugyancsak túlzás az «eszmelavina» (202.) Dewey gondolata (204.) nem új: megvan már előtte másoknál is. A herbartianus felfogás és törekvések elitélésében («csiribiri témák» 220), nem értek egyet a szerzővel. A könyvben vannak részek, pl. a napfényes ház, kertvárosok, melyek benne nem okvetlenül szükségesek; viszont nélkülöztem néhány eléggé fontos szempontot. Így a vallásról csak futólag emlékszik meg (115—6.); külön fejezetet szerettünk volna olvasni arról, hogy milyen legyen a nevelő (II. 110—14.), a szülők kioktatásáról a leggyakoribb nevelési hibákról, nehézségekről (frikciók) és visszásságokról (II. 213—14.),* a gyermekek nyaralásáról, a bátorságra és tisztaságra való nevelésről, az idegen nyelvi

* Ilyesmit ajánlott már Locke a «Some Thoughts concerning Education» (1693) befejezésében, továbbá Rousseau «Émile»-jében. (III. 149. §.).

fecsegésről (parlirozás). A II. kötet végén egy részletes tárgymutató is jó szolgálatot tenne.

Feltétlen elismeréssel adózunk a szerző zamatos, festői és vonzó stílusának, mely költői és humoros részletekben is érvényesül. A könyvnek nem utolsó előnye, hogy a közönséget helyes magyarságra fogja tanítani, mert brilliánsan van megírva. Ép ez az elismerés az, mely feljogosít bennünket annak kimondására is, hogy helyenként ismétlésekbe esik a szerző és bőbeszédűségre ragadtatja magát. Még az én gyarló nyelvérzékem is néhány súlyosabb kisiklásra bukkant: «kicserélt professzor» (II. 132.); a német «Austauschprofessor»-nak gondolom mégis csak jobban megfelelne a cseretanár vagy vendégtanár. Egy másik germanizmusa «kimondott betegség» (I. 255. ausgesprochene Krankheit!) ehelyett: határozott vagy való betegség. Emellett néhol keresettnek és mesterkéltnek látszik a magyarosság, így pl. «kiverekedni» (I. 63.), «az érdeklődés szarvánál fogva» (I. 224), «kéne» (I. 248. és az Előszóban). Furcsa keverék az ilyen is «sublime fenségével (II. 53.); «szőrösszívű trieszti tengeri kalózok» (II. 85. szabadon a homéroszi «szőrösmellű» jelző után); «evangéliumi búgással» (II. 91.); ifjúsági gilde-k (apródszervezetek! II. 147.).

Mindezekkel épen nem akartam a szerzőnek érdemét, művének jelességeit csorbítani s örülnék, ha egynémely megjegyzésemet hasznára fordíthatná. A «Könyv a gyermekről» című munkának mély népművelő hatása nem lehet kétséges; a szerzőtől ezután is sok jót várunk. *Kemény Ferenc.*

*

Gudden, Hans dr.: Pubertät und Schule. Verlag der Ärztlichen Rundschau. Otto Gmelin, München, 1911. p. 29.

Pubertas alatt azt az időszakot értjük, mikor a nemi élet érettsége férfiassággá változik át. Testileg jellegzetes vonások lépnek fel, amelyek mint a «kamaszkor» jellemző tünetei mindnyájunk előtt ismeretesek. A pubertas lelki képébe eleinte még gyermekes vonások keverődnek, de azért már nem általános fogalmak szerint gondolkodik a gyermek, egyéni képzetei kezdenek túlsúlyba lépni. Az itélőképesség azonban még hiányos, az akarat pedig gyenge.

A pubertás időszakára leginkább jellemző, hogy alatta az érzések megváltoznak, ami rendkívüli hatással van az egész lélekre. Az akarat és az értelem növekedése azonban még nem állapodott meg. Az ideges és lelki behatások egész sorozata lép fel, amelyek majd jobban, majd kevésbbé érvényesülnek és testileg gyenge egyéneknél beteges formákat öltenek. Szokott jelenség a kamaszkorban a szórakozottság, amit az uj szervek kifejlődése, az erősbödő ösztönök, új kedélyizgalmak és a sok képzeleti fogalom megváltozása könnyen

megmagyaráz. A legerősebb változások azonban a nemi érzések terén lépnek fel. A nemi ösztön fellépései a pubertás fejlődésének ideje alatt aránylag ártatlanok Gudden szerint és nem igen zavarják a tanulást. Rossz példának, csábításnak azonban mindenütt ki van téve az ifjúság, de meg önmagán is tesz megfigyeléseket a gyermek. A jelenségek okait tudni akarja, bizalmas környezetéhez fordul, anyjához, apjához. Gudden azt mondja, hogy a szülői házban kell az első felvilágosítást megadni. Hogy pedig ezt sikeresen és kellő eredménnyel tehessék, a szülőket ki kellene oktatni ebben az irányban.

Fontos és eddig alig figyelemre méltatott tünet az elfáradhatás jelensége. Bizonyos mennyiségű testi és szellemi munka után egyaránt kifáradunk, amely a végzett munka minőség-csökkenésében nyilvánul. A szellemi munka fajai befolyással vannak az elfáradás fokára, úgy, hogy a különböző tantárgyakat, «elfáradási skálába» lehet szedni. A mathematika, régi nyelvek és a kivülről valók fárasztóbbak, pl. mint a történelen vagy a földrajz. Ezért Gudden a tanórák közé szüneteket követel, de nem egyformán tíz percet, hanem úgy, hogy az minden következő tanóra után növekedjék öt perctől úgy húsz percig. A leányok előbb és jobban kifáradnak mint a fiúk.

Az elfáradásnak van egy másik faja is, egy többé vagy kevésbbé tartós szubjektiv fáradságérzet, amelyet legtöbbször már a munka kezdeténél érzünk, nincs kedvünk dolgozni, hiába ülünk le, agyunk mintha nem akarna gondolkozni. Ez megvan a tanulóknál is. Úgy látszik, mintha minden ösztönüket elvesztették volna, régen begyakorlott ismereteket rosszúl adnak elő, újakat nehezen tanulnak. A legtöbb pedagógus ilyenkor ahelyett, hogy ennek az állapotnak alapokait kutatná, hogy t. i. miért hagyott alább a tanuló szorgalma, miért szünt meg érdeklődése, egyszerűen restségnek, számításnak veszi, üldözi, bünteti érte és még több munkát rak reá. A szülők — Gudden szerint — itt rendesen sokkal többet vétenek, mint a tanárok.

Ez a jelenség vezet el bennünket a túlterhelés kérdéséhez is. Egyesek szerint van túlterhelés, mások szerint nincs. Gudden két irányban vizsgálja ezt a kérdést: a tanulóanyag és egészségi — szociális irányban. Az iskolába küldött tanulók jelentéktelen kis részét teszik azok, akik szellemi képességeik fogyatékossága miatt nem tudnak megfelelni az előírt követelményeknek. Ezek különben is elhullanak már az alsó osztályokban. Van azután egy másik nagy csoport, amely valami okból: öröklött gyengeség, átszenvedett nagy betegség, hiányos táplálkozás, rossz családi viszonyok, stb. miatt hosszabb vagy rövidebb időre testileg és szellemileg is meggyöngül.

Ezeket az iskolából kizárnunk nem szabad, mert mihamar megerősödnek a legtöbbször és az életben munkás polgárokká válnak.

Vegyük most elő az egész tanulóanyagot és nézzük a tanulók egészségi állapotát az iskolaidő befejeztével. Azt látjuk, hogy a tanulóknak több mint a fele a felső osztályokban rövidlátó lesz. Sokan, akik már fáradsággal vagy ellenkezőleg talán kitünő emlékezetük segítségével fényesen végezték iskoláikat, megakadnak és szellemileg kimerülnek, mihelyt választott életpályájukra lépnek. A gyakorlati életben semmi hasznukat nem lehet venni, maguktól alkotni nem tudnak, csupán reprodukáló ismereteik vannak,

Az egészségi állapot legjobb fokmérőjét adja a katonának való alkalmasság. Vogl dr. katonai orvos statisztikai adatai szerint a középiskolák tanulói, kivált a gimnáziumokéi, testileg erősen hátra vannak maradva. Németországban az összes egy éves önkéntességre jogosítottaknak 69—70%-át vissza kellett utasítani és ennek túlnyomó részét a középiskolák szolgáltatták.

Ebből megcáfolhatatlanul következik, hogy a középiskolai tanulók testi kiképzését elhanyagoljuk, sőt megakadályozzuk. Nyilvánvalóan azért van ez Gudden véleménye szerint, mivel a tananyag tömege nagyon bő. «Ameddig a szellemi feszültség és a testi gyakorlat és üdülés között semmi jogos kiegyenlítés nincs, teljesen helyénvaló, hogy túlterhelésről beszéljünk.» A túlterhelés először nem ott kezdődik, ahol a teljes kimerülés beállása fenyeget, hanem mindenütt megvan, ahol erős aránytalanság áll fenn a munka és pihenés között. Azelőtt ilyen viszonyok voltak a gyárakban is. Amióta azonban a munkaidőt korlátozták, a munkások egészségügyi viszonyai nemcsak lényegesen javultak, hanem munkaképességük is fokozódott. Korlátozzák törvényeink a 16 éven aluli munkások éjjeli munkáját, de a középiskolai tanulókkal nem törődnek, pedig a törvények nemcsak a testi, hanem a szellemi munkásokra is vonatkoznak. Ha nemcsak szellemi, hanem testi nevelést is nyujt az iskola megfelelő mértékben és módon tanulóinak, akkor harmonikus nevelést ad, ami nem csupán a tanulóknak válik előnyére, hanem az iskoláknak is. *Dr. Horváth Károly.*

*

Dr. Hans Zimmer: Führer durch die deutsche Herbartlitteratur. Langensalza, 1910. Verlag von J. Beltz 177. lap.

A Herbart-irodalom kétségtelenül Németországban virágzik a legjobban és hogy mily arányokat vett, azt bizonyítja az a körülmény, hogy szükségessé vált egy önálló műben a Herbartról szóló németországi irodalmat összeállítani.

E derekas munkát végezte el dr. Zimmer. Aki Herbarttal bár-

milyen szempontból foglalkozni óhajt, e könyvben számtalan becses adatot fog találni. Az anyagot szerző kilenc csoportra osztja. Az első rész felsorolja a műveket, melyek általában szólnak Herbartról. Azután következnek külön csoportokban a szemelvények és a kiadások, Herbart életrajza, levelei, utazásai, külseje, Herbart mint ember. Megemlíti szerző, hogy az első könyv, melyben Herbartról szó van, H. Ratjen Johann Erich Berger's Leben (Altona 1835, Hammerichnél), című műve. Alapvető életrajzot írt Hartenstein a Kleinere philosophische Schriften 1842-iki gyüjteményében. Nagy száma van a philosophiájáról megjelent könyveknek is, melyeket szintén sorra vesz Zimmer. A következő részek: Herbart metafizikája, psychologiája, aesthetikája és ethikája, vallásbölcselete, végül pædagogiája még pedig:

a) általában,
b) viszonya más pædagogusokhoz,
c) a Herbart-féle pædagogia használhatóságáról,
d) Regierung und Zucht,
e) figyelem és érdeklődés,
f) concentratio, kulturfokok, az oktatás fokai
g) egyes oktatási szakok. Itt különös figyelmet érdemel Czervenka és Rowe könyve.

Szerző különben nem akarja a felsorolt műveket kritizálni, csak pontos tájékoztatás célja; továbbá problemákat és területeket akar kijelölni, melyekről még elég mondanivaló van. Igazság rejlik ama mondásban: «Mit Herbart sind wir noch nicht fertig.»

Geiringer Pál.

*

A legújabb vasuti és hajózási térkép. Most hagyta el a sajtót az egyedüli hivatalos jellegű és ennél fogva legmegbizhatóbb, Magyarország és Ausztria, valamint Bosznia és Hercegovina *vasuti és hajózási térképe*. A magyar királyi államvasutak igazgatósága által fölülvizsgált és 73,166/910. sz. a. jóváhagyott 1910. évi kiadás. Szerkesztette és kiadja: *Klösz György* és fia térképészeti műintézete, Budapest. A térkép 140/108 cm. nagyságú s úgy Magyarország, mint Ausztria, valamint Bosznia s Herczegovina teljes vasuti hálózatát s hajózható folyói, továbbá a határoló külföldi vasutak főbb vonalait s csatornázásait tünteti fel. Budapest székesfőváros vonalhálózatának részlettérképéhez hasonló kivitelben, még Pozsony, Fiume, Wien és Prag városokról s a Balkán vasuthálozatáról készült külön kartonok nyujtanak a szemlélőnek hasznos tájékozást. Ezen térkép *a leghitelesebb s legújabb adatok alapján készült* s a jelmagyarázatban megnevezett becses adatokkal bir, nevezetesen könnyen felismerhetők az

állomások, megálló-, rakodóhelyek, megállóhelyek, továbbá a hajóállomások. Tájékoztatást nyujt a vasutak üzemének jellegére nézve is (szabványos vagy keskeny- vagy kettősvágányú, fogaskerekü és villamos üzemet illetőleg), továbbá a nyilvános közraktárak s a vámhivatalok is fel vannak tüntetve az illető állomásnév mellett. Megjegyzendő még, hogy ez a térkép Magyarországot feltüntető s a m. kir. államvasutak által felülvizsgált része, már a változott új állomásnevekre tekintettel, a m. kir. államvasutak igazgatóságától beszerzett hiteles adatok fölhasználásával, hazánk önállóságát is kidomborító oly kivitelben kerül forgalomba, hogy mint hazai térképészetünk terméke, a külföldi hasoncélú s hibákkal telt térképekkel szemben, előnyös szolgálatra van hivatva. Ára sokszínű kivitelben, állomás-névjegyzékkel együtt, mely az egyes állomások fölkeresését nagyon könnyíti 5 kor., vászonra felhúzva lécekkel pedig 12 kor. Ez a kitünő térkép mint igazán hézagpótló, közérdekű és *teljesen magyar mű* a nagyközönség támogatására méltán igényt tarthat.

*

Az első magyar Goethe-életrajz. Goethének eddig nem volt magyar életrajza s aki az emberiség ez egyik legnagyobb szelleméről magyarul kívánt olvasni, mind máig Lewes, a maga idejében, több mint 30 év előtt, kiváló, de ma már teljesen elavult könyvére volt utalva. Most jelent meg Goethe első eredeti magyar életrajza *Barabás Ábel* tollából a Kisfaludy-Társaság *Költők és irók* című gyüjteményében. Barabás Ábel nagy szakismerettel válogatta ki a rengeteg Goethe-irodalomból a legjellemzőbb adatokat, megtoldotta a maga önálló kutatásainak eredményével s a magyar vonatkozások és kapcsolatok feltüntetésével s így sikerült neki a magyar olvasó tájékoztatására nagyon hasznos könyvet írnia, amelyből minden érdeklődő megtudhat Goethéről annyit, amennyire szüksége van s amelyből jellemzetesen, a maga teljes nagyságában bontakozik ki Goethe hatalmas egyénisége. A szép könyvet csinos kiállításban a Franklin-Társulat adta ki; ára Goethe arcképével diszített csinos karton-kötésben 2 korona 50 fillér.

*

A finnek művészete. Nemcsak a nyelvi rokonságnál fogva kell hogy érdekeljen bennünket a finn nép művészete, hanem annál a hasonlóságnál fogva is, amely helyzete és a mi művészetünké között van. A finn művészet is kicsiny kezdetekből, nagy küzdelmek között vergődött fel mai színvonalára, annak a nemzetnek csekély számú volta, amelyhez szólni igyekezett, ép úgy, mint minálunk, erősen korlátozta fejlődésének lehetőségeit, míg aztán nagy erőfeszítések

után európai magaslatra emelkedett. Ezt a küzdelmet írja le a *K. Lippich* Elek szerkesztésében megjelenő *Művészeti Könyvtár* legújabb kötetében *Öhquist János*, kiváló finn műtörténetíró. Ilyen nagyarányú összefoglalása a finn művészetnek még egyáltalán nem jelent meg s ezért Öhquist könyve forrásműve lesz a finn műtörténeti kutatásoknak. A legrégibb nyomokon kezdi, a középkor vallásos művészetén s különös érdekességgel mutatja be a finn régi templomi műemlékeket, aztán az újakbkori s főleg a XVIII. századi művészeti törekvéseket fejtegeti s a könyv legjelentősebb részében a modern finn művészet kialakulásáról szól nagy szeretettel és a tárgynak beható ismeretével. A könyv nagyon érdekesen, vonzóan van írva s rendkívül gazdag és jellemző az illusztráció-anyaga: százötvenhét szövegkép és huszonkét műmelléklet szemlélteti a finn művészet főbb alkotásait. A nagybecsű és igen szép kiállítású könyvet a Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) czég adta ki, ára díszkötésben 12 korona.

*

Ibsen «Vadkacsá»-ja magyarul. Talán sohasem beszéltek nálunk annyit Ibsenről és sohasem olvasták annyit a nagy norvég drámaköltő műveit, mint ma. Kapóra jön tehát Ibsen egyik fő művének, *A vadkacsá*-nak az az új fordítása, mely most jelent meg a *Radó Antal* szerkesztette Magyar Könyvtár legújabb sorozatában. A nagyszerű drámát az eredeti minden szépségét visszaadó magyarsággal *Mikes Lajos* fordította s a Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) czég adta ki; ára 90 fillér.

*

A szocializmus alapvető tanításai. A szocializmussal foglalkozó gazdag német irodalom egyik legkiválóbb és talán legolvasottabb műve a württembergi *Schäffle Albert Erhard* ily című híres könyve, mely első megjelenése, 1874 óta tizennégy kiadásban forog közkézen s mely most a *Radó Antal* szerkesztése alatt álló ismert vállalat, a Magyar Könyvtár újabb füzetei közt magyarul is megjelent. Ez a könyv nem iránymű sem a szocializmus mellett, sem ellene, hanem magas szempontból való rendkívüli tudományos jártasságon alapuló, világos és mindenki számára érthető megvitatása annak a törekvésnek, mellyel a szocializmus át akarja alakítani az egész gazdasági életet. Ezért első sorban alkalmas a magyar olvasó felvilágosítására a szocializmus alapvető problémáit illetőleg. A híres német munkát *Ipolyi Tamás* fordította gondos magyarsággal s a szóban forgó gondolatokban való nagy jártassággal. A nagybecsű és közérdekű füzetet a Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) czég adta ki; ára 60 fillér.

*

Beöthy Zsolt írói arcképei. Az irodalmi essay egyik legkitünőbb művelője, *Beöthy Zsolt*, két irodalmi arcképe jelent meg *Radó Antal* kitünő vállalata, a *Magyar Könyvtár* egyik legújabb füzetében. Az egyik az a beszéd, melyet Beöthy 1910 szeptember 25-én, a nagykőrösi Arany-szobor leleplezésekor nagy költőnkről mondott. Arany szelleme egy művészi kép erejével elevenedik meg szemünk előtt e beszédből, a költő, az ember, a nagykőrösi tanár mindenkinek szívéhez közelálló alakja az élet színét kapja olvasása közben. Beöthy szinekben gazdag, művészi stilusa és szónoki heve ritka művében érvényesül oly teljes hatással, mint ebben. A másik arckép régi kiváló eszthetikusnuk, filozófusunk és költőnk *Erdélyi János* emlékezetét idézi fel a szemléletes, a kegyeletet igazságszerettel párosító rajzát adja pályájának, törekvéseinek, eredményeinek. A két emlékbeszéd egy füzetben a Magyar Könyvtár kiadójánál, a Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) czégnél jelent meg; ára 30 fillér.

*

A világbéke. A békemozgalom ma már egyetemes jelentőséget nyert, holott a mi közönségünk eddig nagyon kevéssé volt tájékozva tulajdonképeni jelentőségéről, mai stádiumáról, a rendelkezésére álló eszközökről. Ezért kapóra jön minden fontosabb társadalmi kérdések iránt közelebbről érdeklődőnek *Kemény Ferenc* most megjelent füzete, melynek címe: *A világbéke*. A tárgyról való teljes tájékozottsággal, minden szempontra kiterjedő gondossággal szól a békemozgalom mibenlétéről, röviden elmondja eddigi fejlődését, különös tekintettel a magyar békemozgalomra, fejtegeti eszközeit és szerveit, a nő és az ifjúság szerepét a békemozgalomban s a végén béke-aforizmákat közöl különböző mult és jelen nagyságokról. A jeles kis műnek nemcsak az érdeklődő nagyközönség veszi kitünő hasznát, hanem az iskolák is, amelyekaz évenkint tartott békenapokra itt összegyüjtve találják az iskolai ünnepélyek számára való teljes anyagot. A könyv a *Radó Antal* szerkesztésében megjelenő *Magyar Könyvtár* legújabb sorozatának egyik száma s a Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) cég adta ki; ára 30 fillér.

*

A magyar nép művészete. *Malonyay Dezső* négy kötetre tervezett nagyszabású munkájának most jelent meg harmadik kötete. Ez a kötet a balatonvidéki pásztorok művészetét mutatja be. Voltaképen faragó művészet ez, botok, tükrösök, egyéb szerszámok és készségek kicifrázása faragásokkal, naiv vonalvezetéssel, hagyományszerű formakinccsel, de néha a népköltészet szépségeire emlékeztető egyszerű finomságokkal. Ennek a népies művészetnek a példáit rendkívül nagy

gazdagságban tárja fel a háromszáz lapra terjedő könyv; rajzok, színes aquarellek, fényképek hatalmas tömege mutatja be a pásztorfaragványok százait, valamennyi érdekes, szemnek tetsző és bizonyos tipikus közösségek mellett mindegyik más és más, mindegyik mutat valami újat, mindegyiken érvényesül a faragó pásztor egyszerű egyénisége. Népművészetünk ez ágát sehol sem lehet ilyen részletesen, ilyen sokféle változásokon együtt látni, mint ebben a könyvben. A képek a reprodukció finomsága szempontjából is elsőrendűek, az eredetieknek minden vonalát pontosan és hiven adják vissza. A szövegben *Malonyay Dezső* élénken, szemléletesen, a szépirodalmi elbeszélés lebilincselő modorában írja le a tájat, a népet, a faragó pásztorok életét, művészkedését s elemezi faragványaik diszítő elemeit. Részletesen szól a könyv a dunántuli nők diszítő művészetének egy speciális ágáról, a tojásfestésről is és számos képes táblán szebbnélszebb hímes tojásokat mutat be. Illusztrációinak gazdagságával és szépségével, nemkülönben szövegének érdekességével ez a munka a legnagyobb szabású népéleti tanulmányok egyike irodalmunkban. Pompás kiállítása a kiadó, a Franklin-Társulat nyomdájának dicsérete. A kötet díszes bekötésben 24 korona.

KÜLFÖLDI SZEMLE.

Tanítónőképzés Poroszországban. Szinte különösen hangzik, hogy a porosz közoktatásügyi miniszterium csak ez év elején szabályozta véglegesen a tanítónőképzést. A szabályzat lényegesebb pontjait a **Pädagogische Blätter** 5. füzete nyomán a következőkben ismertethetjük. Az első tanítóvizsgálatra 1901-ben kiadott szabályzathoz alkalmazkodik a tanítónők vizsgálata is. Ezért a tanítónőképzőkre is a tanítónőképzők tantervét kell alkalmazni; eltérés csak annyiban lehetséges, amennyiben a női sajátosság ezt megkívánja. Ennek felelnek meg a következő változások is a tanterven: Tűmunkára heti két órát fordítanak a tanítónőképzőkben és ezt az időt a zenetanítás rövidítéséből szerzik; a mezőgazdasági munkálatok helyett itt háztartástant tanítanak. A tanítónőképzőknek a tanítónőképzőkkel való egyenjogúsítását célozza a rendeletnek az az intézkedése is, hogy ha valamely tanítónő az 1901. évi szabályzatban létesített rektori vizsgálatot leteszi, ez képesíti őt leány-népiskolák, polgári leányiskolák és felsőnépiskolák vezetésére, valamint tanítóképzőben tanítónői, esetleg igazgatói alkalmazásra is. Annak a feltétele, hogy valaki ezen a vizsgálaton résztvehessen, az, hogy vagy az új szabályzatban előírt tanítónői vizsgálatot, vagy az 1901. évi szabályzat sze-

rint polgári iskolai tanítóvizsgálatot megszerezte légyen. Tanítónők akkor bocsáthatók a polgári iskolai vizsgálatra, ha nyilvános iskolai szolgálatban végleges alkalmazást nyertek, vagy ha az illetékes tanfelügyelőség őket erre képeseknek nyilvánította. A tanítónők számára a miniszter nem rendszeresít második tanítói vizsgálatot, végleges alkalmazásra nyilvános szolgálatban az illetékes tanfelügyelőségtől kaphatnak jogosítást. Ezt a jogosítást csak három évvel a képesítő vizsgálat után és két teljes évi nyilvános működés után adják meg.

*

A Collège de France reformja. A francia tudománynak ez a kiváló székhelye nem szenvedett valami gyökeres változást avval az új szabályzattal, amelyet 1911. május 24-én írt alá a közoktatásügy elnöke. A reformnak, amelyet 1908-ban Doumergue miniszter kezdeményezett, főcélja az, hogy ez az intézmény mennél tökéletesebben megfelelhessen eredeti feladatának, hogy mennél jobban kiemelkedjék sajátosságával a felsőoktatás egyéb intézményei közül. Sajátossága pedig az, hogy pusztán a kutatásnak, a tudomány előbbrevitelének szentelheti működését, nem kell vizsgálati szabályzathoz alkalmazkodnia, mert nem nézi, hogy hallgatói milyen pályán működnek, maga pedig semmiféle pályára nem készít elő, semmiféle oklevelet nem ad. Ez az új szabályzat vezetőgondolata is és ezért igyekszik lerombolni azokat a korlátokat, amelyek eddig ez intézményben valamiképen útját állhatták a lehető legszabadabb fejlődésnek a tudományos kutatás terén. A régi szabályzat szerint minden tanár egyaránt 40 előadást köteles évenkint tartani. Annyi különböző tárgyra ilyen egységes szabályt felállítani illogikus, ezért most a tanárnak szabad kezet adnak abban, hogy munkásságát hogyan akarja berendezni, mennyi időt akar kutatási eredményeinek előadására szánni és mennyit arra, hogy tanítványait bevezesse a tudományos vizsgálódás gyakorlatába. Sőt a tanár fel is mentetheti magát az új szabályzat szerint a tanítás alól, ha tudományos kiküldetésben van elfoglalva. Ezek a kiküldetések ép úgy szolgálják a fejlődést, mint a tanár egyéb tudományos tevékenysége, nem volna tehát értelme annak, hogy ezt bármikép is megnehezítsék. Az intézmény sajátosságából következik, hogy csak olyan embereket foglalkoztasson, akik a kitűzött célnak megfelelnek. Ép ezért, ha a testület valamely tagját helyettesíteni kell, a testület dönt a helyettes személyét illetőleg. Másrészt a helyettesítés idejének korlátját szabják, mert annak nincs értelme, hogy működésre képtelen emberek lekötve tartsanak egy-egy tanszéket.

A megüresedő tanszékek betöltésénél is változás történik, hogy

itt is érvényesüljön a szabadság, a mozgékonyság. Minthogy az intézmény nem készít elő semminemű pályára, egyetlen tanszék sem nélkülözhetetlen, úgy, hogy üresedés esetén semmi sem állja útját a tanszék átszervezésének. Csak az a fontos, hogy a kinevezett tanár személyes értékével, vizsgálatainak eredetiségével friss erőt hozzon az intézménybe, akármilyen tudományt művel is. Ép ezért a jövőben minden üresedésnél a testület teljesen szabadon dönt arról, hogy milyen tudomány művelésére fordítsák a felszabaduló költségeket és kit hívjanak meg erre a célra. Evvel biztosítják, hogy az intézmény megmaradjon régi vezető helyén a tudományos fejlődésben.

*

A kirándulások módszertana. A kirándulások fontosságát az oktatás szempontjából erősen hangsúlyozza mindenki, aki a természettudományi oktatás reformjáért lelkesedik. A **Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht** juliusi számában *Max Oettli* foglalkozik avval a kérdéssel, hogyan lehet a kirándulást belekapcsolni a természetrajzi oktatás keretébe. Tulajdonképeni tanításról szó nem lehet a szabadban, mert a tanulók figyelmére nem számíthatunk. Viszont elengedhetetlenül fel kell használnunk az alkalmat, hogy a tanulók a természetes környezetükben figyeljék meg az egyes tárgyakat és öntevékenységük működését előmozdítsuk. Legyőzni való nehézség nagyon sok van, amiről az irodalomban nem esik szó. Oettli itt tízéves tapasztalatából ír le egy pár kirándulást és eredményeit a következő pontokban foglalhatjuk össze.

1. Előre le kell mondanunk arról, hogy kiránduláson hosszabb magyarázatokra igénybevehetnők a tanulók figyelmét. Ép ezért a tanulók elé határozott feladatot kell tűzni, amely valamennyiüknek foglalkozást ad bizonyos időre. Ezt vagy a tanítási órákon tesszük meg, vagy a kirándulás kezdetén. Ezentúl a tanárnak nem marad más feladata, mint segíteni ott, ahol kívánják és ahol tényleg szükséges. Földtani kirándulásokon többet lehet valamivel magyarázni, mert inkább megvan rá a mód, hogy a megbeszélés tárgyát valamennyi tanuló egyszerre lássa.

2. A kirándulás eredményeit valamikép össze kell foglalni, hogy világosan és jól véssődjenek a tanulók emlékezetébe. A körülményektől függ, hogy ezt a szabadban végezzük-e, vagy a legközelebbi tanítási órán.

3. Az anyag kiszemelésére mindenekelőtt szükséges, hogy a tanár minden pillanatban megvalósíthassa azokat a kirándulásokat, amelyektől a legnagyobb benyomásokat és az öntevékenységre a legbőségesebb alkalmat várhatjuk. A kirándulásokhoz igazodjék a tanítás, nem fordítva.

4. A fegyelmezés kulcsa a foglalkoztatás és a bizalom a tanulók iránt. Ez fejleszti erősen önállóságukat is.

A kirándulás célja ne az legyen, hogy mennél több ismeretet szerezzenek a tanulók, hanem hogy örömmel dolgozó derék munkásokat neveljünk. Ez az egész oktatás célja és ha ennek megvalósításához közelebb visznek a kirándulások, betöltötték hivatásukat.

*

A német nyelv tanítása Amerikában. A középiskolai német oktatással foglalkozik *Skinner* az **Educational Review** januári füzetében. Az oktatás eredménytelen, úgy, hogy a középiskolát végzettek legnagyobb része előtt rejtett föld a hatalmas német irodalom. Általános és gyökeres változást kívánnak a tanítási módszerek, hogy megvalósuljon az a kettős cél, amely nélkül eredményesnek nem mondhatunk semmiféle élő nyelvi oktatást. Ez a cél az, hogy egyrészt tudjon a tanuló német nyelven olvasni minden segítség nélkül és világosan, szabatosan el tudja mondani anyanyelvén, hogy mit olvasott, másrészt egyszerű konkrét gondolatait ki tudja fejezni német nyelven legalább is nyelvtani hibák nélkül. A változást attól a reformtól lehetett volna várni, amelyen az újabb időkben esett át a középiskola. Ez azonban nem történt meg.

Az a tizenkéttagú bizottság ugyanis, amelyet a Modern Language Association of America küldött ki, gondos és tartalmas jelentésében nagyon téves szempontokat állított fel annak a megítélésére, hogy az előbb említett célt elérte-e az oktatás vagy sem. Célul ugyanis azt tűzi ki ez a bizottság, hogy a tanfolyam végén tudjon a tanuló valamely eléje tett szöveget olvasni és olvasni-tudását avval bizonyítsa be, hogy valami könnyű párbeszéd vagy prózai elbeszélés részletét le tudja fordítani, ha szokatlanabb szóknál vagy mondatszerkezeteknél segítik. Ámde ez egyáltalán nem bizonyítja azt, hogy a tanuló olvasni tud, mert más dolog jól fordítani és ismét más értelmesen olvasni. Hasonlókép hibás a bizottság felfogása abban is, hogy a növendék avval bizonyítja járasságát a német nyelven írásban, ha bizonyos mennyiségű angol szöveget le tud németre fordítani. Ezek a hibák nagyon rossz hatásúvá teszik a bizottság jelentését az oktatás szempontjából, annál is inkább, mert a College Entrance Examination Board magáévá tette a bizottság felfogását. Azt pedig tudjuk, hogy a középiskolai oktatás Amerikában teljesen a college-ek felvételi szabályzataihoz alkalmazza tanítási anyagát, sőt módszereit is.

Másnt kellene tehát keresni a helyes megoldást. Kiszakított részletek helyett 10—30 oldalra terjedő *teljes* szöveget kellene a ta-

muló kezébe adni, hogy olvassa el és adjon róla számot írásban (anyanyelvén), hogy mit olvasott. Szavak jelentését nem kell neki megmondani: mutassa meg a tanuló, hogy tud gondolkozni, következtetni és hogy nemcsak emlékezete működik munkaközben, hanem képzelete is. Ha ennek a feladatnak meg tud felelni, mondhatjuk, hogy tud németül olvasni. Nyelvtani kérdéseket tenni felesleges, mert a nyelvtan ismerete nélkül lehetetlen a szöveget teljesen megérteni. Hogy pedig németül írni is tud, azt csak német fogalmazással mutathatja meg. Arra természetesen vigyázni kell, hogy a feladat megfeleljen a tanuló értelmi fejlettségének, tapasztalatainak és biráló képességének. Ne kívánjuk sokat, de ne mondjunk le az imént említett kritériumokról sem, mert csak így győződhetünk meg arról, hogy az oktatás elérte feladatát.

*

Az iskolázás charlottenburgi rendszere. A mannheimi rendszer mind többfelé talál utánzókra és továbbfejlesztőkre és ezek egyikét, a charlottenburgit ismerteti *Wahnelt* a **Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik** juniusi füzetében. A külső keret itt is ugyanaz, mint Mannheimban: az osztályok fő rendszere, — vagy mint itt nevezik, a *normális* osztályrendszer — mellett van egy segítő osztályokból álló rendszer, amelyet itt *B* osztályrendszernek neveznek, azonkívül van kisegítő-iskola és a hülyék intézete is A normális rendszerből a negyedik iskolai év után a tehetségesebb tanulók számára külön osztályok ágaznak ki, amelynek *A* osztályrendszer a neve. A normális rendszernek hét fokozata van. Minden normális gyermeket felvesznek az alaposztályba, amelynek létszáma legfeljebb 45. Hetenkint 18 óra oktatás a rendes, az elmaradt tanulók ezenkívül három különórai oktatásban részesülnek az első negyedév után. A közepes és jobb tehetségű tanulók négy évig maradnak a normális osztályokban. Ekkor kb. 10% átlép középiskolákba. A megmaradók közül kiválogatják az arra alkalmasokat az *A* rendszer számára, a többiek megmaradnak végig a normális rendszerben, a gyengébbek külön oktatást kapnak és pedig a négy alsóosztályban heti három órát, a három felsőben két-két órát.

Az alsó osztályból azok a tanulók, akik a külön oktatás mellett is annyira elmaradnak, hogy nem mehetnének feljebb, de nem gyenge tehetségűek, a *B* rendszerbe mennek, ahol — egy-egy osztályban legfeljebb 30-an — megfelelő gondos orvosi és nevelő elbánásban részesülnek. Mivel többnyire testileg gyenge tanulókról van szó, az óraszám kisebb, mint a normális osztályokban és az órák is rövidebbek, a szünetek pedig hosszabbak. A *B* rendszerben a normális osztályok

évi anyagát $1^1/_2$ évre osztják be, úgy, hogy a *B* rendszer négy osztálya $1^1/_2$ éves, csak az utolsó egy éves. Egy-egy osztály elvégzése után átléphetnek a *B* rendszerből a normálisba. Viszont ha $1^1/_2$ év alatt sem lehet valamelyikükkel eredményt elérni, azt a kisegítőiskolába küldik.

Az *A* rendszerben négy osztály van, amelyek messzebbmenő célokat követnek, mint a normális osztályok. Ezért kell több osztály is és ha valamelyik tanuló iskolaköteles korát hamarabb lépné túl, mint amikorra ezeket az osztályokat elvégezné, a szülőktől nyilatkozatot kérnek, hogy nem fogják gyermekükkel a tanfolyamot félbeszakíttatni. Az *A* osztályok felállítására az a törekvés vezetett, hogy a kereskedői és ipari pályákra lépők mennél nagyobb képzettséggel hagyják el az iskolát. Az oktatás ennek megfelelőleg magasabb, mint a népiskolában és közeledik a mi polgári iskolánknak megfelelő reáliskolai oktatáshoz. Így bizonyos más órák rovására felvesznek a tantervbe egy idegen nyelvet, a franciát. Aki ebben a tárgyban nem halad, vagy nagyon hanyagnak mutatkozik, azt az év végén visszaküldik a normális rendszerbe.

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern. Herausgegeben von *J. Ruska*. Leipzig, 1910. 52. Jahrgang.

Ötödik füzet: *Dr. Constantin Bauer*, Willmann Otto nézetei az oktatás tárgyairól és módszereiről. — *Dr. Hermann Hadlich*, Az önmunkásságról. — *Dr. Eduard Spranger*, Iskolai írásbeli-dolgozataink — leplezett ponyvairodalom? — *Dr. J. Norrenberg*, A természetrajzi oktatásra vonatkozó 1910. nov. 4-i. rendelet.

Hatodik füzet: *Prof. Dr. Friedrich Niebergall*, A vallási fejlődés nevelő értéke Mózestől Schleiermacherig. — *Dr. Heinrich Werner*, A latin állapothatározó mondatok historico-genetikus tárgyalása, különös tekintettel a cum kötőszóra. — *Prof. Dr. Albert Schneider*, Gondolkodás és nézés a számolásban. — *Prof. Otto Hesse*, Elégséges (részben jobb); elégséges (de gyenge)!

Hetedik és nyolcadik füzet: *Dr. Friedrich Rommel*, Poroszország tudósiskolái a 18. század végén. — *Dr. Paul Brandt*, Művészi élvezet a művészet megértése nélkül? — *Dr. Albert Salow*, A grafikus ábrázolás felhasználása a középfokú algebrai oktatásban. — *Prof. Eugen Löffler*, Egy nemzetközi pedagógiai intézetről. — *Albert Bencke*, A tornaoktatás Franciaországban és az ifjúság katonai előkészítésére szolgáló intézkedések.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *O. Flügel, K. Just* u. *W. Rein*, Langensalza, 1910/1911. XVIII. Jahrgang.

Nyolcadik füzet (május): *Dr. G. Bagier*, Herbart és a zene (befejező közlemény). — *Th. Franke*, Államhű nevelés az iskola útján. — *Dr. phil. H. Eger*, Lélekzési gyakorlatokról. — *Marx Lobsien*, A leipzigi kísérleti lélektani és pedagógiai intézet.

Kilencedik füzet (junius): *Prof. Dr. G. Schneege*, Goethe spinozismusa (első közl.) — *Oskar Wahnelt*, A charlottenburgi iskolai rendszer. — *C. Ziegler*, A proletáriátus lélektanához. — *W. Rein*, Pestalozzi állásfoglalása a vallásoktatásra vonatkozólag. — *Wendling*, Szemléletes hangoztatás.

Tizedik füzet (julius): *Prof. Dr. G. Schneege*, Goethe spinozismusa (második közl.). — A jenai szünidei tanfolyamok.

Tizenegyedik füzet (augusztus): *O. Flügel*, Wundtnak Herbartra vonatkozó véleményéhez. — *Prof. Dr. G. Schneege*, Goethe spinozismusa (harmadik közl.). — *Oskar Wahnelt*, A charlottenburgi iskolai rendszer II.

*

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Herausgegeben von *E. Meumann* und *O. Scheibner*, unter redaktioneller Mitwirkung von *A. Fischer* und *H. Gaudig*. Leipzig, 1911. XII. Jahrgang.

Ötödik füzet: *Prof. Bruno Eggert*, Gyakorlási törvények az idegennyelvi oktatásban. (Második rész). — *Otto Hahn*, Egy hároméves gyermek sajátságos tehetsége. — *Otto Erler*, Bűnöző ifjúság és lelki alacsonyabb-értékűség. — *Otto Erler*, Számemlékezet és számolási készség. — *Erwin Dietze*, Az amerikai népiskola és középiskola osztályzatai.

Hatodik füzet: *Dr. A. Hellwig*, Babona az ifjúság körében. — *M. Kesserling*, Kísérleti kutatások az órarend elméletéhez. — *H. Saedler*, Ünnepies intézkedések befolyása a tanulók gondolkodási tevékenységére (első közl.). — *Sch.*, A menhelyi nevelés eredményei.

Hetedik és nyolcadik füzet: *Prof. Dr. Karl Groos*, A játék mint katharsis. — *Prof. Dr. W. Jerusalem*, A tanító tekintélye. — *K. Ziegler*, A gyengeelméjűek túlságos értékű lelki munkájának fejezetéhez. — *H. Saedler*, Ünnepies intézkedések befolyása a tanulók gondolkodási tevékenységére (második közl.). — *Karl Konstantin Löwenstein*, A figyelem aktusáról és fontosságáról a gyakorlat, a didaktika és a pedagógia szempontjából. — *A. Huther*, A formális képzés kérdéséhez. — *Dr. Theodor Fritzsch*, Az első német egyetemi gyakorló iskola.

*

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

Harmadik füzet: *König*, Iskolai étkezés. — *E. H. Wohlrab*, Mózes és Hammurabi. — *A. Böhm*, Fr. W. Förster egyházi állás-

pontja. — *K. Wittig*, A munkaiskola. — *Dr. Rudolf Zieschang*, Karl Biedermann.

Negyedik füzet: *K. Kubbe*, A munkaiskola lélektani megalapozása. — *G. Röth*, Munkaiskola és nevelő iskola. — *Paul Egert*, Hildebrand Rudolf érdemei a német oktatás és az erre vonatkozó reformtörekvések terén. — *Anton Kollitsch*, A rendszeres módszer a számtani oktatásban és szemléltető eszközei. — *Peter Zillig*, Alkoholizmus és nevelés (első közlemény). — *Prof. Dr. Tesch*, Jahn mint nevelő. — *Dr. Fritz Roeder*, Állampolgárságra való iskolai nevelés Hollandiában.

*

Zeitschrift für Kinderforschung, mit besonderer Berücksichtigung der pædagogischen Pathologie. Im Verein mit *Dr. G. Anton* und *Dr. E Martinak* herausgegeben von *J. Trüper* u. *Chr. Ufer*, Langensalza, 1910—11. XVI. Jahrgang.

Nyolcadik füzet (május): *Chr. Ufer*, A pedagógia lélektan tanításához (befejező közlemény). — *M. Kirmsse*, Peter Jordan «Leyenschuol»-ja 1533-ból, az első módszeres útmutatás, gyengeelméjűek oktatására. — A kisegítő iskola kiépítéséhez. — *Max Döring*, A leipzigi Tanítóegyesület kisérleti pedagógiai és lélektani intézete.

Kilencedik füzet (junius): *Fr. Rössel*, Irányelvek a gyengeelméjű gyermekek oktatásában a tanításanyag kiszemelésére nézve. — *Dr. K. Wilkel*, Egy «hessein Mieltzin». — A berlini kisegítőiskolák szervezete.

Tizedik füzet (julius): *Prof. Ernst Ziemke*, Az ifjú gyengeelméjűek megítélése a törvényszékeken.

Tizenegyedik füzet (augusztus): *J. Trüper*, Tanításterv és az ifjúság ismerete. — *A. Franken*, Tudás és igazságtudat.

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von *E. Hiemann*, *F. Lindemann*, *R. Schulze*, Lehrer in Leipzig. XXII. Jahrgang Leipzig, 1910—11.

Nyolcadik füzet (május):

Tizedik füzet (julius): *Ernst Lorenzen*, A haza története. — *Karl Straub*, A német faluról. — *O. Karstädt*, A fonetikus kísérlet fontossága az iskola szempontjából.

Tizenegyedik füzet (augusztus): *Fritz Gansberg*, A jövő iskolája. — *O. Meyrich*, A drezdai nemzetközi egészségügyi kiállításról. — *A. Rundspaden*, A diszítésről.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1911. XVI. Jahrgang.

Ötödik füzet (május): *Dr. Aloys Fischer*, Milyen intézmények kívánatosak a pedagógiai tudomány ápolása céljából? — *Friedr. Gansberg*, «Céltudatos munka.»

Hatodik füzet (junius): *E. Hylla*, Az akarat szabadságának kérdése és jelentősége a pedagógiára nézve. — *Ernst Linde*, Megértjük-e még a gyermekeket? — *P. Hoche*, Beszélgető órák az iskolában. — *F. Stopp*, A németalföldi vallási oktatásról.

Hetedik füzet (julius): *Friedrich Pagel*, Az iskola problémája a modern irodalom megvilágításában (első közl.). — *Dr. Ernst Weber*, Reformeszmék és reformtettek (első közl.). — *Dr. Ernst Schultze*, Az Egyesült-Államok iskoláinak játszótere.

Nyolcadik füzet (augusztus): *Friedrich Pagel*, Az iskola problémája a modern irodalom megvilágításában (befejező közl.). — *Dr. Ernst Weber*, Reformeszmék és reformtettek (befejező közl.). — *Dr. Brückmann*, Linde és a gyermekek.

*

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. II. Jahrgang. Berlin-Leipzig, 1911.

Negyedik füzet (április): *Cuno*, Szükség van-e porosz továbbképző-oktatási törvényre? — *Dr. Albert Zacher*, A római német iskola. — *Dr. Edgar Krüger*, Az élettani oktatás a felső osztályokban. — *Agnes Bluhm*, A nemi felvilágosítás és erkölcstan újabb irodalmából. — *Leopold Katscher*, Nevelő kiskertészet. — *Dr. Th. Valentiner*, Egy tizenegy éves humorista. — *Dr. Paul Köhne*, Menhelyi növendékekkel való rossz elbánás. — *Sommer*, Árvaszéki ülésekről. — *Landsberg*, A szervezett ifjúságvédelem programmja a menhelyi választmányokban és ifjúságvédelmi bizottságokban. — *Carl Götze*, A népneveléshez.

Ötödik füzet (május): *Dr. Gertrud Bäumer*, A tekintély kérdése. — *Elisabeth Lüders*, Ne legyen a leányok továbbképzőiskolája kötelező. — *Prof. Dr. Jonas Cohn*, Vizsgálatok a tanulók nemi-, korbeli- és tehetségben való különbségeire nézve. — *Dr. O. Heilborn*, A «St. Joseph a. d. Höhe» oktató és nevelő intézet. — *Dr. Frieda Duensing*, Kinematográf és gyermekvilág. — *Ernst Vollbehr*, Hogy jutottam én gyarmati képeimhez. — *Jos. Aug. Lux*, Amit a nagymama tanít. — *Prof. Dr. H. Harkensee*, Az önéletrajzról.

Hatodik füzet (junius): *Dr. Franz Oppenheimer*, Gazdálkodás emberekkel és árúkkal. — *Prof. Dr. K. Umlauf*, A természettudományok a hamburgi tanítóképzőben. — *Prof. Dr. H. Gaudig*, «Nem is az!» — *Dr. Ernst Friedländer*, Az egyéves önkéntességre jogosító bizonyítvány. — *H. Schröer*, Nyilvános terek az ifjúság szabadban való ápolására. — *Hulda Maurenbrecher*, A játékbaba. — *Dr. Aloys Fischer*, A kisegítő iskolai tanítók külön képzésének kérdéséhez. — *Sommer*, A törvénytelen gyermek igénye az eltartásra a német és a holland törvény szerint.

Hetedik füzet (julius): *Arthur Bonus*, Szabadgyakorlatok. — *Fritz Roeder*, Az ifjúság katonai nevelése. — *Meyer*, Az iskola előkészítő munkája a hadsereg javára. — *Prof. H. Gaudig*, «Nem is az!» (befejező közle-

mény.) — *Gustav Major*, Az intézeti nevelés reformjához. *Hulda Maurenbrecher*, A játékbaba (befejező közlemény). — *Andreas Boje*, A gyermekvédelem gyakorlatából Dániában. — *H. G. Wells*, Bevándorlók gyermekei és hazafiasságra nevelés Észak-Amerikában. — *Stahlknecht*, Elmélet és gyakorlat.

*

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten. Herausgegeben unter Mitwirkung bewährter Schulmänner von *Prof. D. Dr. W. Fries* und *Prof. Dr. Rud Menge*. Halle a. d. S. 1911.

Harmadik füzet: *Prof. Dr. Karl Bergmann*, A szókincs kezelése a németnyelvtanításban. *Viktor Hirsch*, Német költemények az első középiskolai osztálybeli tanításban. *Weigel*, Homeros és az összehasonlító nyelvtudomány az iskolában. — *Dr. Börtzler*, Adalék művelődéstörténetien erkölcstani kérdések tárgyalásához Caesar olvasása közben. — *Dr. A. Laudien*, A beszélő módszer a latin kezdőoktatásban. — *Dr. G. Lorenz*, Nagy Frigyes és kora a történelmi oktatásban. — *Prof. Dr. Gottfried Dütschke*, Tanulmányi kirándulások. — *Dr. C. Loewer*, Egy kevés figyelemre méltatott mesepélda az eredeti nibelungmondára. — *Prof. Dr. Eduard, Arens* Philemon és Baucis. — *Prof. Ernst W. G. Schulze*, A quarta és untertid mértani oktatásában véghezvihető pedagógiai reform és fokozatosság alapvonalai. — *Dix*, Mágneses erőmezők megőrzése és bemutatása fényképben és vetítésben nagyobb osztályok számára.

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur und für Pädagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilberg* un *Bernhard Gerth*. Leipzig und Berlin, 1911. XIV. Jahrgang. XXVIII. Band.

Ötödik füzet: *Prof. Dr. Alfred Biese*, A német oktatás a középiskola utolsó osztályaiban. — *Dr. Erich Ederlein*, A német szóképzéstan a középiskolákban. — *Georg Milow*, A régi bölcsészet tárgyalása a középiskolai tanfolyam végén, terjedelem és alak szempontjából. — *Dr. Maximilian Runze*, Dr. Carl Loewe működése a régi stettini gimnáziumban. — *Prof. Dr. Johannes Ilberg*, Egy búcsúbeszédből.

Hatodik füzet: *Dr. Heinrich Schnell*, Johan Heinrich Vosz mint gimnáziumi pedagógus. — *Arthur Stahl*, A régi nyelvek tanításának segítése az ókori bölcsészettel. — *Prof. Dr. Otto Seiffert*, Olympia és Delphi. — *Prof. Dr. Eduard Stemplinger*, Ludwig Ganghofer a saját gimnazista koráról.

Hetedik füzet: *Prof. Dr. Ernst Schwabe*, Goethe mint latintanuló. — *Prof. Dr. Franz Pohlhammer*, Jelentés az ezidei berlini régészeti szünidei tanfolyamról.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram*. Leipzig und Berlin, 1911. X. Jahrgang.

Ötödik füzet (május): *Auguste Barth*, Az amerikai iskola mint nevelőiskola. — *Lili Droescher*, Gyermekkertésznők képzése a nők iskolájában. — *Dr. Müller*, Rudolf Hildebrandnak a felső leányiskolai némettanításra vonatkozó eszméi (első közlemény). — *Dr. Möhle* u. *Adelheid Steinmann*, Tudományos iskola, vagy felsőbb tanítónőképző?

Hatodik füzet (junius): *Ernst Keller*, A történelmi oktatás a felső leányiskolában. — *Dr. Müller*, Rudolf Hildebrandnak a felső leányiskolai némettanításra vonatkozó eszméi (befejező közlemény). — *Karl Schultze*, A művészettörténelmi oktatáshoz. — *E. Diebold*, A francia írásbeli dolgozat alakítása a felső leányiskolák felső fokán. — *Dr. Möhle*, Tudományos iskola, vagy felső tanítónőképző?

*

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): *Prof. Dr. Norrenberg*, Arövid óra. — *Hans Richert*, Büntetés, osztályozás és vizsgálat a vallástanításban. — *B. Wilm*, A javítások ellen. — *Prof. Dr. Georg Strähler*, A homeroszi verssor metszeteiről. — *Prof. Dr. Auguszt Schoop*, Művészettörténeti tanítás és állampolgári nevelés. — *Dr. Sebald Schwarz*, A rajzoktatás helyzete középiskoláinkban.

Hatodik füzet (junius): *Dr. W. Heering*, A természetrajzi és élettani oktatásról. *Prof. Dr. W. Stoewer*, Kaulbach világtörténeti képsorozata és a középiskola. — *A. Tilmann*, A nem porosz egyetemek hallgatóinak érettségi bizonyítványai.

Hetedik füzet (julius): *K. Quossek*, Az új szolgálati szabályzat és az iskolai rend. — *Prof. Dr. F. Hartmann*, A latin szókincs elsajátítása. — *Dr. H. Sommermeier*, Egy «speeck-day» egy angol public-schoolban. — *Dr. G. Penseler*, Tanulók munkálatainak kiállítása a mennyiségtan, fizika, vegytan, élettan és földrajz köréből.

Nyolcadik füzet (augusztus): *Prof. Dr. Joh. Müller*, Humor és iskolai élet. — *Prof. Georg Stade*, Negyedik evezőstanfolyam középiskolai tanárok számára, Wannseeben, 1911. évben.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber*, *Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser*. Wien, 1911. XXXVI. Jahrgang.

Ötödik füzet: *Dr. Albert Gottlieb*, A gimnázium, a reáliskola és Friedrich Nietzsche (befejező közlemény). — *Dr. Willibald Kammel*, Iskolai egészségügy és oktatás. — *Dr. G. v. Sensel*, Kétváltozós egyenletre szerek látszólag hiányzó gyökpárjai. — *Dr. Lothar Schrutka*, A szögmértani függvények differenciálási képletének mértani levezetése. — Az iskolai egészségügy a drezdai egészségügyi kiállításon.

Hatodik füzet: *O. Langer*, Az «elégséges» osztályzat. — *Prof. Dr. Karl Köchl*, Tanulók gyakorlatai a szabadban való térképolvasásban. —

Richard Suppantschitsch, Az egyenes normál-alakú egyenletének normálása. — *Prof. Ernst Vogel*, Az ellipszis, mint a kör ferde vetülete.

Hetedik füzet: *Dr. R. Kauer*, Jelentés az olasz középiskolaügy reformtervezetéről. — *Prof. Dr. J. Ellinger*, A szórend az angolban. — *Dr. Karl Köchl*, Fényképek felhasználása a földrajzi oktatásban. — *Rudolf Zelenek*, A Plücker-féle konoid származtatásához.

Nyolcadik füzet: *Wilhelm Peyerle*, Az $y^2 = x^2 l\left(\frac{a^2}{x^2}\right)$ és $y^2 = x^2 l\left(\frac{x^2}{a^2}\right)$ logaritmikus görbék és az ezekből levezetett görbék. Az osztrák tanárvizsgálati szabályzat.

*

Österreichische Mittelschule. Redigiert von *Prof. Dr. Heinrich R. v. Hoepflingen* und *Bergendorf*. Wien, 1911. XXV. Jahrgang.

Harmadik füzet: *L. Tesar*, A természettudományi oktatás és a természet szemlélete és feldolgozása. — *Dr. M. Wachsmann*, «Igazmondás és hazugság» az újabb német bölcsészet megvilágításában. — *Dr. R. Findeis*, Nyelvtudomány és középiskola. — *Dr. L. J. Juroszek*, A tudományos oktatás a középiskolákban és a testi nevelés előmozdítása. — *J. Schmidl*, Az újabb geometriáról és a középiskolai oktatásban való felhasználásáról. — *Dr. Lebouton*, Valami az antik miszteriumokról.

Negyedik füzet: Javaslatok a középiskolai tanárok szolgálati pragmatikájához. — *Prof. Dr. Heinrich Schmied*, A természetrajzi oktatás idejének kibővítése a gimnázium hatodik osztályában. — *Prof. E. Schmidt*, Pályánk kulturális feladatairól.

*

Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. Begründet durch *Karl Kehr*. Unter Mitwirkung einer Anzal Schulmänner herausgegeben von *Karl Muthesius*. XL. Jahrgang. Gotha, 1911.

Ötödik füzet: Muthesius, A württembergi tanítóképzés új szabályozása. — *Turowski*, A vallástan módszerének új útjai. — *Clausnitzer*, Régebbi tanítóképzőintézeti épületek javítása. — *Prof. F. Klein*, A porosz tanítóképzés.

Hatodik füzet: *Andreae*, Új neveléstan. — *Kohlbach*, A középiskolai tanulók és az 1901. évi tanterv. A szász néptanítók tanulmányainak berendezése. — *Dr. Rauh*, Hogyan követte Johannes Ballhorn mester az 1908-iki miniszteri rendeletet? — *Adolf Bär*, A porosz tanítóképzők igazgatóinak harmadik értekezlete.

Hetedik füzet: *Walther*, A mennyiségtani oktatás a meráni tanterv szerint. — *Schneider*, A tanulók önkormányzata és alkalmazása a tanítóképzőre.. — *Gröper*, Hogyan nevel a tanítóképzőintézeti rajztanítás a színlátásra?

Nyolcadik füzet: *Dierks*, A világéter vége? — *Schneider*, A tanulók önkormányzata és alkalmazása a tanítóképzőre (befejező közlemény). — *Reucker*, Javítási javaslatok a tanítóképző intézetek természet-

tudományi tantervéhez. — *Dr. Rauh,* Szabadság és kényszer a tanfelügyelő hivatalnok kezében. — A tanítóképző intézet mint művelődési típus. — *Beck,* Képek az amerikai iskolai életből. — A német tanítóképzés amerikai megvilágításban.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid.* Leipzig u. Berlin, 1911. IV. Band.

Ötödik füzet (junius): *Dr. Alfred Berg,* Bányász-iránytű és klinometer a földtani és földrajzi oktatásban. — *Prof. Dr. F. Höck,* Növényföldrajz középiskoláink középfokán. — *Dr. Richard Lachmann,* A kaligeologia főkérdései. — *Dr. Max Oettli,* Láblenyomatok.

Hatodik füzet (julius): *Dr. Max Oettli,* A szabadban való oktatás módszertanához. — *Dr. Reinhard Demoll,* Az ösztönről. — *Dr. Menko Plaut,* A vasbaktériumok szervezettanáról. — *Dr. J. Würschmidt,* A relativitás elmélete. — *Prof. Dr. F. v. Müller,* Milyen előzetes középiskolai képzettség szükséges az orvostudományok tanulmányozásához?

Hetedik füzet (augusztus): *Prof. Dr. Rudolf Rosemann,* Az iskolai oktatásra alkalmas élettani kísérletek. — *Dr. Max Hilzheimer,* Ismereteink az ásatag emberről. — *Dr. Bastian Schmid,* A veronál és trionál befolyásáról a halakra. — *Dr. Berthold Klatt,* Az öröklés és fejlődés kérdése.

*

L'Éducation. Revue trimestrielle illustrée d'éducation familiale et scolaire. Directeur: *Georges Bertier.* II-re Année 1910. Paris.

Második szám (junius): *Ed. Blanguernon,* Az erkölcstan oktatása a nyilvános iskolában. — *A. Maluski,* A mértan oktatásáról. — *P. Chauvet,* A természettudományok konkrét és nevelő tanítása. — *Dr. A. Matthieu,* A tanulók egyéni egészségi jegyzéke. — *L. Riotor,* A belga gyermekkertek. — *H. Vogt,* A nancyi elektrotechnikai és alkalmazott mechanikai intézete. — *J. Méline,* A helyes kiejtés. — *Ad. Ferrière,* A németországi középiskolák reformterve.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement Supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet.* Paris, 1911. XXXI. Année. Vol. LXI.

Ötödik szám (május): *Mm,* Levél Svájcból. — A besançoni egyetem az 1909—1910. iskolai évben. — *Paté,* Díjkiosztási beszéd. — A bordeauxi egyetem az 1909—1910. iskolai évben.

Hatodik szám (junius): *Léon Donarche,* Felső oktatás az Egyesült-Államokban. — *E. S.* Az abbahagyott irodalmi tanfolyamok Marseilleben. — A Collège de France reformja. — A grenoblei egyetem az 1909—1910. iskolai évben. — *G. Blondel,* A salzburgi egyetem szünidei tanfolyamai. — A poitiersi egyetem az 1909—1910. iskolai évben. — *Henri Bernés,* A francia nyelv és az idegen nyelvek tanárainak társasága. —

Henri Bernés, A francia nyelvi dolgozat az irodalmi tanárvizsgálaton. — *Dr. Raoul Blondel*, A humaniorák az orvosi tanulmányokra való előkészítésben.

Hetedik szám (julius): *Emil Lavisse*, Victor Durny százéves emlékünnepe. — *Léon Douarche*, A Harward egyetem. — A felső oktatás tanárainak meghívása. — *Emile Legouis*, Az emlékezet az élő nyelvek felsőtanulmányozásáról szóló oklevélben.

Nyolcadik szám (augusztus): *Steeg*, Levasseur sírjánál. — *Louis Gobron*, Egy államtanácsi rendelet. — *A. Aulard*, A francia forradalom történetének tanítása a Sorbonneon (1899—1911). — *Liard, Appell, Henry Deutsch, Steeg*, Beszédek a párisi egyetem ærotechnikai intézetének felavatásán. — Az algeri egyetem az 1909—1910. iskolai évben. — A rennesi egyetem az 1909—1910 iskolai évben. — *Louis Weill*, A németországi leánynevelés kérdései. — *E. Louf*, A manchesteri egyetem 1909—1910-ben és 1910—1911-ben. — *Marc*, A marokkoi nevelés. — *Victor Bérard*, A görög.

*

School Science and Mathematics. A Journal for Science and Mathematics Teachers in Secondary Schools. Founded by *C. E. Linebarger, Chas. H. Smith*, editor, *Chas. M. Turton*, business manager. Vol. XI. Chicago, 1911.

Harmadik szám (március): *B. D. Quarril*. A vas és acél gyártásának vázlata. — *Nicholas Knight*, Emlékezés Fittigről és a strassburgi laboratoriumról. — *J. P. Gilbert*, Kísérlet az állattan tanításának módszereivel. — *Grace Ellis*, A fizikai földrajz fizikai oldala az emberivel szemben. — *R. O. Austin*, A természettudományi oktatás szükségessége és célja a középiskola első évében. — *William E. Stark*, Az Egyesült-Államok magán-középiskoláinak mennyiségtani oktatása. — *Ernest W. Ponzer*, Házilag készült planiméter iskolai célra. — *W. H. Dooley*, Számtan Messachusetts egyik ipariskolájában. — *Wm. G. Fuller*, Súly- és távolságbecslések a fizikát tanulók számára. — *Robert M. Brown*, Iskolatermek levegőjének nedvessége. — *Joseph F. Morse*, Fiziografia mint bevezetés a természettudományokba. — *Edgar N. Transean*, Kísérleti mikrokozmosz.

Negyedik szám (április): *George W. Myers*, Első benyomások a párisi középiskolák mennyiségtani oktatásáról. — *Artemas Martin*, Derékszögű háromszögekre vonatkozó képletek. — *P. G. Agnew*, Lehetnek-e megnevezett számok szorzók és osztók ? — *Jean Dawson*, Polgári élettan a középiskolában. — *C. F. Hodge*, Társadalmi egészségtan oktatása a középiskolákban. — *Edward L. Thorndyke*, A természettudományi oktatás eredményének mérlegelése. — *C. F. Curtis Riley*, Természetrajzi oktatás. — *Lindly Pyle*, Az áramvonalak visszaverődése. — *Herbert E. Slaught*, A mértani tanterv reformja ügyében kiküldött tizenötös bizottság előzetes jelentése. — *C. F. Hodge*, A vándorgalamb kutatása.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1911. évi október 21-én.

Jelen voltak: dr. *Fináczy Ernő* elnöklete mellett Alszeghy Zsolt, Acsay Antal, Bozóky Endre, Böngérfi János, Badics Ferenc, Bardócz Pál, Császár Elemér, Cserép József, Danilovics János, Dobos János, Farkasfalvy Irén, Frank Antal, Gorzó Dénes, Geréb József, Héber Bernát, Havas Gyula, Havas Irma, Hegedüs István, Ispánovics Sándor, Imre Sándor, Juba Adolf, Kármán Ferencz, Kovács János, Kornis Gyula, Kelemen Ignác, Kirchner Béla, Láng Mihály, Láng Nándor, Málnai Mihály, Nagy László, Quint József, Spittkó Alajos, Somogyi Géza, Simonyi Jenő, Szabó Péter, Teveli Mihály, Waldapfel János, Werner Jenő, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül igen nagy számban vendégek.

I. *Elnök* a Társaság tagjait melegen üdvözölve, az ülést megnyitja. Jelenti:

1. A György Aladár-féle 200 koronás pályadíjra egy (1) munka érkezett be a kitűzött határidőre. Az elnökség a munkát kiadta bírálatra, melynek eredménye a közgyűlésen fog közzététetni.

2. Folyó évi június 5-én a Kisdednevelők Országos Egyesülete leleplezte Peres Sándornak síremlékét. Az ünnepélyen az elnök és a titkár képviselték a Társaságot és nevében koszorút helyeztek a sírra.

3. A folyóiratunkhoz készítendő tárgymutató ügyében jelenti az elnök, hogy a munka elkészítésére Hellebrant Árpád úr, a M. Tud. Akadémia könyvtárnoka hajlandó vállalkozni, s elhatározásáról legközelebb értesíteni fogja a Társaságot. Az elnöki bejelentéseket a Társaság tudomásul veszi.

II. *Elnök* fájdalmas kötelességet teljesít, amidőn bejelenti, hogy utolsó együttlétünk óta a társaság alelnöke, *Sebestyén Gyula* váratlanul elköltözött az élők sorából. A halál a nagy szünidő elején következett be, mikor a szóló külföldön tartózkodott; távollétében a temetésen Medveczky Frigyes, udv. tanácsos és rendes tag, és Bozóky Endre pénztárnok képviselték a Társaságot, s a ravatalra koszorút is helyeztek el. Az elnökség intézkedett, hogy Sebestyén Gyula emléke külön is megörökíttessék és pedig már november havában. Addig is azonban kifejezést ad annak a mély fájdalomnak, melyet felejthetetlen alelnökünk halála fölött érezünk. Csak az imént láttuk őt ereje teljességében. A tanítóképző intézeti új utasítás az ő életének koronája volt, s szebb örökséget az utódok számára nem hagyhatott volna. Indítványozza, hogy emléke jegyzőkönyvben megörökítessék és az özvegyhez részvétirat intéztessék. A Társaság mély fájdalommal hallgatta az elnök szavait és az indítványokat elfogadta.

III. *Láng Mihály* — miután rendes taggá történt megválasztását megköszönte — székfoglaló értekezésül a következő tételről tartott előadást: «*Az óvónő-, tanítónő- és tanítóképző-intézetek szakiskolai jellegének lényege.*»

Elnök a Társaság nevében köszönetet mond az előadónak és átnyújtja a rendes tagságról szóló oklevelet.

IV. *Waldapfel János* előadása: «*A gyakorló főgymnasiumról*».

Elnök köszönetet mond az előadónak, kinek javaslataival általában egyetért. Külön is reflektálni akar az előadónak amaz elvi kívánságára, hogy az egyetem pædagogiai tanszéke és a gyakorló iskola között valamelyes kapcsolat létesíttessék. Elnök is kívánja ezt a kapcsolatot, abban a feltevésben, hogy miatta a tanárképző intézeti tanács kitünő igazgatásában és személyi viszonyaiban változás be ne következzék (amit különben az előadó úr is kifejezett). Akár mint a tanárképző intézeti tanács egyszerű tagja, akár mint a pædagogia egyetemi tanára, szívesen látogatna el a gyakorló iskolába, melynek maga is hálás tanítványa és őszinte barátja; hasznát is látná ennek a bensőbb viszonynak, az iskolai élettel való gyakoribb és állandó érintkezésnek. Jelenleg azonban sajnálatára nem látja e kívánsága megvalósításának lehetőségét. Nagy és sokoldalú elfoglaltsága — melynek arányai minden védekezése és ellenkezése dacára folyvást nagyobbodnak — időt nem enged neki arra, hogy az érintkezést keresse. Azt hiszi különben, hogy intézményszerű rendezésre nem is volna szükség, mert megvan győződve arról, hogy őt a gyakorló iskolában mindenkor szívesen látják.

Imre Sándor rövid hozzászólása és az *előadó* válasza után az ülés véget ér.

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, hogy a hátralékot az év folyamán *két izben* rendelkezésükre bocsátott póstatakarékpénztári befizetési lapok felhasználásával, vagy póstautalvány útján *mielőbb* címemre juttatni szíveskedjenek, nehogy a *póstai megbizások* kibocsátásával maguknak és a Társaságnak fölösleges költségeket okozzanak. Az alapszabályok 16. §-a értelmében a tagdíj az év *első negyedében* fizetendő. Erre és a kiadással fennálló szerződésből folyó kötelességeinkre való tekintettel *a tagdíjjal hátralékban maradó tagtársaknak 1912 jan. 1-ével a Magyar Pædagogia további küldését kénytelen leszek felfüggeszteni.*

Kérem továbbá azon tisztelt tagokat, akik a Magyar Pædagogiát helytelen címzés miatt késedelmesen kapják kézhez, szíveskedjenek helyes lakcímüket velem mielőbb közölni. Egyáltalában a nyilvántartás érdekéből 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 két koronáért és a póstaköltségért teljes példányok kaphatók. A tisztelt tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

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

XX. ÉVFOLYAM. 1911. DECEMBER. 10. SZÁM.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

Dr FINÁCZY ERNŐ
KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTI

Dr WESZELY ÖDÖN



BUDAPEST
FRANKLIN-TÁRSULAT
MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.
1911.

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.

MAGY. AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

TARTALOM.

Lap

Beöthy Zsolt: Emlékezés Sebestyén Gyuláról ... 593
Dr. Apáthy István: A természettudományok a középiskolában ... 600
Ifj. Erődi Béla: A főiskolai szociális telep pædagogiai vonatkozásai 616
Biró Imre: A hospitálás fontossága a tanárok és tanítványok szempontjából ... 624

Kisebb közlemények.

Dr. Nagy József: Amerikai iskolák módszerei ... 631
Dr. Nagy József: Irodalmi érzék fejlődése a gyermekben ... 634

Irodalom.

K. C. Rothe: Der moderne Naturgeschichtsunterricht. Ism. **dr. Horváth Károly** ... 636
E. Parisot et Martin: Les postulats de la pedagogie. Ism. **Téri József** 638

Külföldi szemle.

Osztálytanítás vagy szaktanítás? — A pædagogia kapcsolata az állatlélektannal. — Binet módszere Amerikában. *(K—n.)* ... 641

Külföldi szaklapok ... 644

Magyar Pædagogiai Társaság.

Felolvasó ülés 1911 nov. 18.-án ... 653
Hivatalos nyugtázás. — Kérelem ... 654

A **Magyar Pædagogia** a *Magyar Paedagogiai Társaság* megbizásából 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 díjuk 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., Városmajor-u. 10.).
Titkár: Dr. Gyulai Ágost, áll. pæd. tanár (I., Budapest, Lógodi-utca 33.). Tagajánlásokat, kültagokat a titkárnál kell bejelenteni.
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.).

A **Franklin-Társulat** kiadásában **Budapesten** (IV., Egyetem-utcza 4. sz.) megjelent és minden könyvkereskedésben kapható:

Ujabb szépirodalom.

MÓRICZ ZSIGMOND

A GALAMB PAPNÉ

Regény

Ára 4 korona.

CHOLNOKY VIKTOR

AZ

ALERION-MADÁR VÉRE

Elbeszélések

Ára 4 korona.

ZSOLDOS LÁSZLÓ

VICZA REGÉNYE

Regény

Ára 3 korona.

MOLNÁR FERENC

AZ ÉHES VÁROS

Regény

2. kiadás. 2 kötet. ***Ára 6 K.***

OLCSÓ KÖNYVTÁR

Alapitotta
GYULAI PÁL.

Szerkeszti
HEINRICH GUSZTÁV.

Egy-egy szám ára ***20*** *fillér.* *Minden füzet külön is kapható.*

1631—1633. **Lampérth Géza.** A kompánia rózsája és egyéb kurucz történetek.

1634—1636 **Andersen.** Az én életem meséje. Dán eredetiből forditotta *Szeberényi Lajos Zs. dr.*

1637—1640. **Farkas Zoltán.** Bajza József élete és művei.

1641—1642. **Görgei Artur.** Gazdátlan levelek.

1643—1644. **Neera.** Az ördög palástja és egyéb novellák. Olasz eredetiből forditotta *Balla Ignácz.*

1645—1646. **Mæterlinck Maurice.** A méhek élete. Francziából forditotta *Binder Jenő.*

A **Franklin-Társulat** kiadásában **Budapesten** (IV., Egyetem-utcza 4. sz.) megjelent és minden könyvkereskedésben kapható:

GYULAI PÁL

KRITIKAI DOLGOZATOK

1854—1861.

Ára 6 korona.

Dr. KORNIS GYULA

OKSÁG ÉS TÖRVÉNYSZERÜSÉG A PSYCHOLOGIÁBAN

Ára 4 korona.

ZICHY GÉZA GRÓF

EMLÉKEIM

Első kötet. *Ára 6 korona.*

MOLNÁR FERENC

JÓZSI

ÉS EGYÉB KIS KOMÉDIÁK.

A képeket rajzolta **MÁRK LAJOS.**

Második kiadás. *Ára 3 korona.*

MIKSZÁTH KÁLMÁN

utolsó könyve:

TÖVISKES LÁTOGATÓBAN

Elbeszélések

(Az író könyvalakban még meg nem jelent, utolsó elbeszélései és regénytöredéke.)

Ára fűzve 5 korona. *Vászonkötésben 7 korona.*

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

A **Franklin-Társulat** kiadásában **Budapesten** (IV., Egyetem-utcza 4. sz. megjelent és minden könyvkereskedésben kapható:

Ujabb szépirodalom.

MÓRICZ ZSIGMOND

A GALAMB PAPNÉ

Regény

Ára 4 korona.

CHOLNOKY VIKTOR

AZ

ALERION-MADÁR VÉRE

Elbeszélések

Ára 4 korona.

ZSOLDOS LÁSZLÓ

VICZA REGÉNYE

Regény

Ára 3 korona.

MOLNÁR FERENC

AZ ÉHES VÁROS

Regény

2. kiadás. 2 kötet. Ára 6 K.

FERDINANDY GEJZA

A MAGYAR ALKOTMÁNYJOG TANKÖNYVE

Ára 10 korona.

AZ ISMERETTERJESZTŐ KÖNYVTÁR

legujabb kötete:

A MODERN TECHNIKA NAGY ALKOTÁSAI

WILLIAMS ARCHIBALD

angol eredetije után átdolgozta **PÉTER JENŐ.**

Ára vászonkötésben 8 korona.

Most jelent meg!

VÉLEMÉNYEK ÚJ EGYETEMEK ALAPITÁSÁRÓL

ÁRA 3 KOR.

Miután politikusok, városi hatóságok, hozzáértő és hozzá nem értő érdeklődők publicisztikai fejtegetésekben s gyüléseken hozzászóltak a magyar kultúra ma legfontosabb és legaktuálisabb kérdéséhez, az *új egyetemek kérdéséhez:* végre a *Felső Oktatásügyi Egyesület* 1911 májusában *Medveczky Frigyes* elnöklete alatt tartott *enquête*-jén megszólaltak a *legilletékesebb* forum képviselői is, akik évtizedeket, sőt némelyik egész emberéletet, töltöttek a felső oktatásügy szolgálatában (sorukban *Wlassics Gyula, Plósz Sándor, Kőnig Gyula, Concha Győző, Tauffer Vilmos, Medveczky Frigyes, Pertik Ottó, Grósz Emil* és a magyar felső oktatás más nagytapasztalású képviselői).

Az enquête tárgyalásai a következő programmkérdések körül forogtak: *Milyen mértékben* ajánlatos a *mai* viszonyok közt a tud. egyetemek szaporítása? *Teljes* egyetem kívánandó-e vagy csak egyes karok szervezése? A *kultúrális milieu* vagy a hely kérdése. Az állam s más tényezők szerepe.

Az enquête tárgyalásaiból az az alapgondolat bontakozik ki, hogy a mai viszonyok közt *egyelőre* egy, legfeljebb két új állami egyetem mielőbbi felállítása követelhető, hogy az ország nagy kulturális érdekeinek biztosítására csak az igazi egyetemi szellemet megtestesítő és annak nagy hagyományait képviselő *teljes* egyetem alkalmas és hogy ezt a nagy szervezetet a *legfejlettebb kulturális milieu*-be kell helyezni.

Ezen, a legilletékesebb szakértők körében kialakult meggyőződéseknek sokoldalú, a részletekben tájékoztató, gondolatébresztő és mindenképen tanulságos indokolását nyujtja az új egyetemek ügyében tartott enquête anyagát tartalmazó könyv.

Kapható: Lampel R. könyvkereskedése (Wodianer F. és Fiai) r.-t.-nál Budapest, VI., Andrássy-út 21. sz. és minden könyvkereskedésben.

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

EMLÉKEZÉS SEBESTYÉN GYULÁRÓL.

1848—1911.

Irta és a Magyar Pædagogiai-Társaság 1911. nov. 18-án tartott ülésén felolvasta: Beöthy Zsolt.

Vannak nagy nevek, melyeket végzetök nagy tettekkel, nagy közösségekre értékes eredményekkel kapcsol egybe; nevek, melyek a koporsóból kitörnek és eget kérnek, viselőjök eltünte után a maguk erejével követelik az életet, hogy tovább is uralkodjanak rajta, vezessék és irányozzák. És vannak nevek, melyekről csak a barátok, munkatársak, az életnek egy-egy kisebb köre tudjuk, hogy milyen erős tehetségnek, milyen lelkes buzgóságnak, milyen önzetlen becsvágynak egy életen át tartott lankadatlan munkájával és eredményeivel kapcsolódnak bele életünk legnemesebb értékeiért folyó küzdelmünkbe, szellemi haladásunk történetébe. Szerény és egyszerű nevek, de tele igaz érdemmel, súlyos tartalommal. példaadó és útmutató erővel, melyek számára nekünk kell követelnünk az életet. Nem szabad engednünk, hogy egy sírkövön halaványodjanak el, hanem szivünkbe fogadva őriznünk kell a szellemi és erkölcsi erőt, melyet képviselnek. Mert életök a tisztességet, a haladást, az igazságot jelenti; ezek őrzik és ezeket őrzi.

Ilyen név a Sebestyén Gyula neve, mely viselőjének búcsúvételével nem tünhetik el lelkünkből. Ezt a szerény és egyszerű nevet nekünk, a magyar tanítás minden emberének, éltetnünk kell e tanítás legmagasabb és legegyetemesebb céljai érdekében s beiktatnunk a magyar közoktatás történetének legnemesebb alakjai közé.

A tanításban s közmívelődésünkre a tanítás által és a tanítás terén való hatásban ismerte föl, bírta és szolgálta élethivatását. Hajlama, vágya pályájára, talán családi hagyományaiban, gyermekemlékeiben gyökerezik. Szomorú emlékek voltak ezek; de hát a mi magyar közéletünknek, sőt egyéni életünknek is gyakran nem épen a szomorú emlékei-e a legizgatóbbak, legvonzóbbak, legparancsolóbbak? Fiatalon elhalt édesatyja a kis gyönki gimnáziumnak volt tanára. De pályájának erkölcsi föltételei kétségtelenül édesanyjának csöndes, hősi lelkéből, példájából, útmutatásából gyökereztek és fejlődtek benne. Különösen az, ami a legfontosabb a tanító lelki világában: a soha nem alkuvó, soha nem ingadozó, föltételeket nem kereső kötelességérzet. A kenyérkeresőjét vesztett, minden gyámol nélkül maradt család, az özvegy és három kis fia, épen úgy kelt útra, csak abban bízva, aki az ég madarait táplálja, mint az égett erdőből, letarolt mezőről a magot kereső kis madárcsalád. Akadtak előbb Losoncon, majd Pesten,

ahol a kis Sebestyén-fiúk iskolába kerültek, rokonok, nemes lelkek, akik segíteni törekedtek nehéz sorukon; Sebestyén Gyula élete végéig hálásan emlegette közülök a nagy püspököt, Székács Józsefet, és a nagy emberbarátot, a jogtudós Zsivora Györgyöt. De az igazi fentartó mégis csak a szegény özvegy anyának minden munkára kész két szent keze volt. «Én láttam e harcot» a muzeum mögötti, rég lebontott ócska háznak egy kis udvari kamarájában; láttam keserves küzdelmeit, nehéz győzelmét és boldog jutalmát. Mert ha anya gyermekeiért többet nem áldozott, mint ő, méltóbb jutalmat sem talált nála a közsorból kiemelkedett fiának hálájában és szerető gondviselésében. Mikor Sebestyén Gyula emlékezetét üljük, úgy érzem, nekünk is illik e szerény mécset meggyújtanunk a hős anya sírján, nemes fiának pályájáért, mely erkölcsi avatását elsősorban neki köszöni. Az ő körében, az ő lábainál járta a szeretetből fakadó kötelességérzetnek első, egész életére határozóvá lett iskoláját.

Ezzel a csöndes, de sohasem lankadó kötelességérzettel végezte a pesti evangelikus, majd a református gimnáziumban, azután az egyetemen tanulmányait; ezzel tanítói és tisztviselői pályáját. Az egyetemen a classica philologiáról hamar áttért a történelemre, melynek az ő idejebeli egyetemi tanítása, tudományos ösztönzés és irányzás tekintetében, nem sokat nyújtott; inkább csak a történelem anyagát és a buvárlat segédeszközeit ismertette, mint módszerét, felfogását, szellemét fejlesztette. Annál meglepőbb, hogy Sebestyénnek első terjedelmesebb és jelentősebb dolgozata *Zrinyi Miklós* életrajza épen felfogásánál, a történeti élet lélektani jellemzésénél és birálatánál fogva tünt fel és aratott méltó elismerést. Salamon Ferenc kutatásainak anyagával dolgozik, de erős itélettel és önálló felfogással az övétől eltérő eredményre jut. Aki nem osztozik is fiatalos hevének rigorozitásában, becsesnek és tanulságosnak kell elismernie megfigyelését s új és eredeti megállapítását bizonyos erkölcsi változásnak, melyen a magyar oligarchia a XVI. század közepe táján átment. Az értekezés tanárvizsgálati dolgozatnak készült s mint ilyen került Fraknói Vilmos kezébe, ki örvendve ismerte föl, hogy e csöndes, szerény és szürke fiúban kitünően képzett kiváló erő lakik s ő lett első buzdítójává és irányzójává.

Az irodalomban meg is maradt híven a történetírás terén. De ő elsősorban mindig tanító, az iskola embere volt. A tudós babérjánál jobban vonzotta az iskola, a közmívelődés dolga; nagy, személyes sikerek helyett a nemzeti kultura közös munkájában való részvétel öröme és megnyugvása. Egész valójával áldozni született s mikor életét és erejét az iskolának szánta, mosolygó lemondással áldozta föl a tudós hírét. Megmaradt tanítónak, ismeretterjesztőnek, népszerűsítőnek az irodalomban is. Tankönyveket írt, magyar- és világtörté-

netieket, a különböző iskolanemek számára. De e könyvek és füzetek, együtt és egyenkint, méltó büszkeségei tankönyvirodalmunknak. A tudósnak, a művésznek és az oktatónak olyan szövetségét nyilatkoztatják meg, amilyenre velök vetekedő példát alig mutathatunk föl. Lapjaikat forgatva, olykor szinte csodálat száll meg, hogy a tudás és gondolkodás magasságaiból ilyen mélyre, a tanyai iskolák padjaira, le tud szállani anélkül, hogy magával hozott kincseiből bármit elhullatna. Csak a leggazdagabb tudás és a legtisztább gondolkodás képes az emberi és nemzeti fejlődés bonyolult viszonyait ily bizton vezető fonalra fűzni, ily könnyen érthető formulákba foglalni; csak a legkomolyabb meggyőződés, a történelemnek miveltségünkre és haladásunkra való értékéről, képes a fejlődés legbensőbb kapcsolatainak egyszerűségében ily meggyőző erővel feltüntetésére; csak a legritkább adomány s a legtisztább ízlés képes a formának ily nemességére, melynek keresetlen kereksége, világossága, csínja szinte oda vonz bennünket tanítványai közé. A nagyokat oktatva sem kevésbé egyszerű, a kicsinyekhez fordulva sem kevésbé komoly, mindegyikükhöz a maga nemes nyelvén szól, de mindegyikükhöz a maguk legértetőbb módján. Mintha amíg dolgozik nagy, poros foliánsai között, író-asztala múzsa-szobrának tekintetét folyton áhitattal érezné magán s lábainál egy kis gyermek fejét simogatná, akinek ír.

Csak egy történelmi munkáját kezdte nagyobb igényekkel, mintegy élete fő művének szánva. Magyarország története volt, a művelt nagy közönség számára, talán három kötetre tervezve. A háromból csak egy készült el, mely az ország millenáris ünnepére *Az Árpádok* címmel meg is jelent. Céljában, lényegében ez is népszerűsítő munka, de azok közül való, amelyek nem avulhatnak el könnyen, ha nem a tudomány, az irodalom története őrizni fogja. Ha elfelednők is sok kiválóságát: világos, éles, emlékezetbe nyomuló áttekintéseit; jellemrajzokba foglalt korképeit, melyek közül Szent Gellérté szinte plasztikus erővel emelkedik ki; eredeti felfogásának megvilágító csoportosításait, mint a nemzeti monda termő idejeül a XIII. századig terjesztett hőskor egybefoglalását: — ha mindezt elfelednők is, a könyvet művészi előadása történeti irodalmunknak mindenkor első sorába igtatná.

De Sebestyén nemcsak betűvel, hanem szóval is tanított. Azok közé tartozott — én boldogoknak mondom magunkat, — akiknek sorsuk két otthont adott. Egyik az iskola; nem a kathedrának elzárt magaslata, hanem a fiatal lelkeknek, a tanítványoknak szerető, ösztönző, erősítő társasága. A tanítást két pesti reáliskolában kezdte, majd a polgári tanítóképzőben találta meg azt a kört, melyben közvetetlen és állandó oktató munkájával meg is maradt s a honnan

utóbb egész közoktatásunkra kiterjedő tevékenysége és hatása kiindult. Résztvett az első magyar leánygimnázium alapításában s nehány éven át tanításában is.

Nem hiszem, hogy lenne egyetlenegy tanítványa, kinek értelmi és szívbeli műveltségében kitörülhetetlen nyomot nem hagyott; ki ne érezné és vallaná, hogy a szálak között, melyek szeretetét nemzetének multjához, reménységét jövendőjéhez, hitét az emberiség haladásához kötik: a legerősebbet és legfinomabbat az ő kezei fonták. Amint nyugodt lépteivel, sohasem sietve, minden dolgát jól és idejében végezve megjelent közöttük, rendesen végigsímította az arcát, mintha a tudás, a szeretet, az ifjú szivek tiszta körébe térve, le akarná törülni a külső világ porát. Azután körülhordozta komolyságában oly nyájas, erejében és határozottságában oly bizalmas tekintetét. Mikor szólani kezdett, halkan és igénytelenül, valamennyi tanítványa azonnal érezte, milyen kiváló mértékben egyesül benne minden tanítás sikerének mind a három föltétele. Hogy tudja, hogy hiszi, hogy szereti, amit tanít. Sebestyén egyike volt a legkitünőbb előadóknak; mindig könnyen, folyékonyan, szabatosan, kereken és élezetten beszélt, akár készült, akár rögtönzött; magyar világosságban ragyogó tételei szinte művészi kifejező erővel gyöngyöztek mondataiban. Ennek ellenére sohasem szónokolt, legkevésbbé az iskolában: csak megértetni törekedett. Amit el kellett mondania, elbeszélte; de amikor csak lehetett, az embereket és viszonyokat azokkal a mécsekkel világította meg, melyeket tanítványai lelkében gyújtott. Nem is didaktikai tanulmányok, hanem vele született tanító kedve és hivatása, belátása és tapasztalata, közös tanárunknak, Molnár Aladárnak feledhetetlen példája, Kármánnak és iskolájának törekvései együtt vezették módszerére. Közös érdeklődéssel, közös munkával, kérdezgetve és fejtegetve halad még bonyolultabb kérdéseknél, rejtettebb fonalú történeti fejleményeknél is, a jelen és ismertebb korviszonyok, alakulatok, intézmények segítségével. De eljárása, talán épen mivel nem volt «mester szavára esküvő», mindig ki tudta kerülni ennek a módszernek két nagy veszedelmét. Sohasem lett a haladás tempójának mesterkélt visszatartásával, szükségtelenül elaprózott és kerülgető lépésekkel üres és unalmasan fárasztó formalizmussá, és nem lett komoly tartalom híján levő, szórakoztató játékká sem. Mindig a legrövidebb és legtermészetesebb úton nyomúlt előre célja felé és mindig az ő nyájas komolyságával. Amilyen komolyan fogta föl az életet és feladatait, ugyanúgy készítette rá tanítványait. Az iskola levegőjét, ha ő jelen volt, mindig valami élénk áhitat töltötte el, olyan áldozásnak az öröme, melynek sikerében, áldásában senki sem kételkedik.

De Sebestyén lelke, mely a nagy közösségek életével, nagy

összefoglalásokkal foglalkozott legszívesebben s tele volt a nemzeti érzésnek és a mívelődés szeretetének hevével, a maga iskolája és osztályai szűkebb körének lassankint föléje emelkedett anélkül, hogy hűtelenné lett volna hozzájok. Egész közoktatásunk, különösen népnevelésünk szervezetének, irányának, fejlesztésének kérdéseihez fordul egyre több kedvvel, egyre táguló látókörrel és mélyülő belátással, egyre nagyobb hatással. Iskolájának szerény oktatójából, majd igazgatójából a nemzet tanítóinak sorába emelkedik. Pædagogiai cikkekkel, értekezésekkel, tanulmányokkal kezdi különböző folyóiratokban és lapokban. Csupa eszes, avatott és lelkes szó, amit ír; de tehetsége és hivatottsága egész imponáló erejével abban az előadásban bontakozik ki, melyet a millenáris tanügyi kongresszuson *Az állam és iskola* viszonyáról tartott. Ezt a viszonyt és föltételeit, történeti alakulataikban, jelen helyzetünkben és a jövő feladatai szerint magasabb történetfilozofiai szempontból s egyszersmind világosabb és meggyőzőbb erővel nálunk nem tárgyalta senki. Ez a nehány lap iskolapolitikai irodalmunknak mindenkor büszkesége, munkánknak pedig irányítója marad. Széchenyi tanítványa szól belőle: tele nemzeti érzéssel és az emberi haladás vágyával. Magyar szivében épúgy, mint gondolkodó elméjében elválaszthatatlanul összeforr e kettő. A modern jogállam fejlődése és fogalma, a nemzeti eszme uralmánál fogva, föltételezi az iskola elválaszthatatlanságát az állami hatalomtól. A nemzeti eszmétől vezetett európai fejlődésnek, de ezzel összhangban különösen a magunk helyzetének követelményeül állítja az állami közoktatást. A történetíró sohasem lehet forradalmár; ő sem az. Tiszteli a történeti jogokat és a szabadságot, amennyiben nemzeti erősödésünk és haladásunk érdekébe nem ütköznek, s a fejlődés célját és irányát megjelölvén, egyelőre csak nemzeti közoktatásunk és mívelődésünk egységének sértetlenségét biztosító kulturpolitikát sürget. Ez a beszéd tizenöt év előtt hangzott el. Most olvasván, úgy érezzük, mintha valami friss, egészséges szellő érne bennünket, serkentő és erősítő, hogy ezek az igék hangozzanak lelkünkben és általunk tovább, mígnem testté lesznek.

Érdeklődésének, tanulmányainak, munkásságának területével Sebestyén hatásköre is szélesedik. A Közoktatási Tanács titkári állásába hivatik meg; a népiskolai könyvtárak intéző-bizottságának elnökévé lesz; majd az állami tanítóképzők szakfelügyelete háramlik reá s a közoktatási kormányzat, ezeken a munkakörökön kívül is, állandóan igénybe veszi tehetségét és munkaerejét.

A Közoktatási Tanácsnak tíz éven át nemcsak arany tolla, hanem elevenítő lelke is. Amint dolgozik, akár az országnak, akár az irattárnak, eszméinek megvalósítására törve vagy szükség esetén

gyönyörű betűivel másolgatva: mindig maga a lelkesség és lelkiismeretesség. Mindaz, amit végez, sem alakjában, sem tartalmában sohasem köznapi; szinte a humanisták vére dolgozik benne, kik aktáikat és leveleiket is az irodalomnak írták. Minden különködéstől és mesterkedéstől tartózkodó, de mindig önálló és határozott. Az előadásban, vitatkozásban is hű magához. Csak bizonyos ellentétes vonásokkal tudnám jellemzését megkísérleni: az igénytelenség és bátorság, a mérséklet és lelkes felbuzdulás, a gyöngéd ragaszkodás és szívós önállás vonásaival. Kiegyenlítődésök hányszor és mily vonzó alakban rajzolta elénk benne egy igazi férfi képét!

Közoktatásunk, mikor a Tanácshoz került, nagyjából ki volt építve és berendezve; sőt már az első szervező alkotások pótlásának, megigazításának, továbbfejlesztésének szüksége jelentkezett. Ennek a munkáját végzi ő: az előtte megalapozottnak új, gazdagabb, termékenyítő fejlődésbe indítását. Résztvesz, fő és irányadó részt, ennek az újjászervezésnek munkáiban, különösen a középiskolai tantervek és utasitások revizijában. E revizió nagyon közelről érdekelte, valósággal szivén feküdt, mert lényege épen a történettanítás gyökeres átalakításában állott. A magyar történettel való behatóbb foglalkozás s anyagának a világtörténetbe kapcsolása volt a cél tanításunkban s ez által mívelt, vezető osztályaink köztudatában. Sebestyén nem átlátta, hanem átérezte ennek a reformtervnek nagy jelentőségét, mely messze túlterjed az iskolai didaktika határain. Arról volt szó egyfelől, hogy középoktatásunk nemzeti fejlődésünknek az egész mívelt emberiség életével szoros és állandó összefüggését ismertetvén és gyökereztetvén be a lelkekbe: nemzeti öntudatunkat és bizalmunkat erősítse. Másfelől arról, hogy e kapcsolattal nemzeti történetünket elszigeteltségéből kiemelvén s egyetemes jelentőségének igaz mértékét megadván, méltó önérzetünket ne engedje üres elbizakodássá fajulni. A dolog új és meglepő volt s egyáltalában nem ment könnyen; némelyek az egyetemes, mások a magyar történet tanítás-eredményének komolyságát féltettek tőle. A Tanács, hosszú tárgyalások után, egy félreérthető formulában állapodott meg, mely egész törekvésünk komoly eredményét megsemmisíthette. A Tanács akkori vezetője a miniszterhez fordult s állását kötötte hozzá, hogy az eredeti szöveg helyreállíttassék. Azt a teljesen megnyugtató feleletet kapta, hogy mondjon hát döntő szót a hisztorikus és pædagogus Sebestyén. Mikor így általa törekvésünk győzelmet aratott: ő fejtette ki jelentőségét, elméletét, alkalmazását, példáit az Utasításoknak oly kitünő történeti fejezetében.

Szivéhez azonban legközelebb mindig a tanítóképzés állott. Ennek nagy tantervi reformját már egyenesen ő vezette, legnagyobb

részt ő alkotta meg. Felfogása, eszméi, törekvései itt állítják elénk teljes valójában, lelkének világa szerint. Széchenyi tanítványa, nemcsak erkölcsi alaptételében: «legelső kötelességünk magunkról elfeledkezni», hanem annak a magyar liberalizmusnak is közoktatásunkban egyik leghűbb és legnemesebb képviselője, mely modern jogrendünket megalkotta, haladásunk útját megtörte és irányát kimutatta. E jogrendnek teljes és föltétlen érvényesülését, a politikai, művelődési és gazdasági haladást, a jövőt és mindennek magyarságát csak népünk anyagi és szellemi erejének teljes kifejtése biztosíthatja. A mi erőnk: a mi magyar népünk, mely erejével önállásban és függetlenségben is gyarapodni fog. A szociális eszmék hatásától elzárnunk nem lehet, de nem is kell, ha nemzeti érzését védve és ápolva, igaz hittel és becsületes lélekkel megértetjük vele, hogy «a szembenálló nagy ellentétek kiegyenlítése csak a történeti fejlődés alapján, tanulságainak helyes felhasználásával igér sikert és állandóságot.» Ez a nagy feladat van néptanítóink kezében: szinte nemzetünk végzete. Gazdasági, politikai és ismeretekben való képzésök így kapcsolódik bele nemcsak művelődési, hanem társadalmi és politikai életünkbe. Képzésöknek haladó, a korral és viszonyaival számoló szelleme: föltétele társadalmi hatásuknak; komolysága: mérséklője a fejlődés zavarainak és veszélyeinek. Ezek a gondolatok és érzések vezették utolsó nagy munkájában, tanítóképzésünk tantervi reformjában. Mit emelhetek ki belőle a megemlékezésnek ebben a vázlatában? Talán elég annyi, hogy a természettudományok fontosabb helyet, nagyobb anyagot és megvilágítóbb eljárást kapnak; az irodalmiak, történelmiek és művészetiek természetesebb és elevenebb módszerrel bensőbben fűződnek az iskola nevelő feladatához; a gazdaságiak és jogiak igazán a gyakorlati élet szolgálatába szegődnek; a munkálat egész szelleme a továbbképzésre, a lelki munka folytatására serkentőbbé, ösztönzőbbé alakul. A tervezetet és az utasításokat sokan készítették; de Sebestyén szellemében és szelleme által vált egységes koncepcióvá, melyet a bevezető általános részben, e kis módszertani remekműben, ő fejtett ki és ő magyarázott meg.

Mikor tollát letette és munkában verítékező arcát, szokása szerint, végigsímítva, elégedetten tekintett maga elé: talán látta is már a nagy, sürgő, új intézetet, ahol az ő terve, az ő eszménye szerint nevekednek, képződnek a nép vezetői; azután a kis falusi iskolát, a gyermekek hadával, kik közé az új tanító elvisz legalább valamit az ő lelkéből; majd a falut magát, sok-sok falut a Kárpátok alján és a Tisza mentén, melyekből az ő fiai elől mind messzebb húzódik a nyomor és a sötétség s egyre izmosodik a magyarság lelke. Elnézte és az igéret földének határán lehunyta szemeit mindörökre. Sokat dolgo-

zott, mindig dolgozott; mindig egész lelke volt rajta, amit a gyönge teste egész erejének megfeszítésével dolgozott; elfáradt, elpihent.

Inkább közpályájának nehány jellemző vonását törekedtem rajzolni, mint magánéletét, melyben épúgy megszerezte a boldogságnak, mint amabban a köztiszteletnek jogát. A szeretet és művészet lelkétől áthatott családi körében magát a boldogságot is. Félszázados barátságunk emlékeit is elhallgattam, nehogy azt a benyomást keltsem, mintha ezek fényében és nagyító méreteiben látnám közpályáját és jelentőségét. Ellenkezőleg; ő csak az életviszonyok hamis szemüvegén nézve áll a második sorban; közoktatásunk történetének nem ott kell kijelölnie helyét, a hova világi sorsa szerint az emberi rövidlátás állította, hanem ott, a hova isten küldte és emelte: az elsők között. Mindnyájunkra, kiket élethivatásunk arra a mezőre szólított, melynek munkása volt, ismertük vagy nem, élete például él tovább, munkája tanulságul, eszméi vezetőkül. Nekünk pedig, egypár öreg embernek, kik előtt szive is megnyílt, magunkkal való számvetésünk óráiban, az ő életének tiszta és nemes emléke, a mi hátralevő életünk mértékadó birája marad.

A TERMÉSZETTUDOMÁNYOK A KÖZÉPISKOLÁBAN.*

Az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület kolozsvári körében fölolvasta:
Dr. Apáthy István.

A tárgyról, melylyel ma Önök előtt foglalkozni szándékozom, már 14 évvel ezelőtt elmondottam nézeteimet, még pedig 1897-ben a Volf György és Waldapfel János szerkesztésében megjelent «Emlékkönyv»-ben, melyet Kármán Mór 25 éves tanári munkásságának ünnepére adtak ki (Budapest, Eggenberger-féle könyvkereskedés, 1897). — Nézeteim azóta nem változtak. Változott azonban az űr, mely e nézeteket az irányadó és döntő tényezők vélekedésétől elválasztja. Hogy az űr ma kevésbbé tátong, mint azelőtt, kitünik a következőkből.

Dolgozatomat, melynek címe volt: «A természetrajz rendeltetése a középiskolában, s a biológia helye az általános műveltségben» (182—191 lap) az «Emlékkönyv»-be, jóllehet nem a magam kinálkozásából, hanem fölkérésre írtam meg, csak a következő szerkesztői megjegyzéssel vették föl: «Nem közölhetjük e czikket egy kis szerkesztői megjegyzés hozzáfűzése nélkül. E cikk ugyanis az e könyv-

* Habár több tekintetben nem érthetünk egyet a tudós szerzővel, mégis köszönettel tartozunk neki, hogy ezt a gondolatokban gazdag tanulmányt folyóiratunknak közlésre átengedte. Szivesen vennők, ha az eltérő álláspont hívei is hozzászólnának a kérdéshez s erre a czélra is készséggel nyitjuk meg a Magyar Pædagogia hasábjait. *Szerk.*

ben foglalt pedagógiai értekezések között az egyetlen, mely tartalmánál fogva épenséggel nem illik bele a gondolatkörbe, melyet Kármán nálunk meghonosított és gyakorlatilag alkalmazott, sőt egyik-másik tekintetben majdnem egyenes ellentétben van vele. S mégis kész örömmel közöljük Apáthy tanár érdekes dolgozatát» . . . stb. Ma azonban épen közoktatásügyünk legfőbb intézőjének egyik képviselőházi beszédéből, 1911 május 19-én azt olvassuk, hogy a latin nyelv tanítását a gimnáziumban is elég volna a III. osztálytól kezdeni. Én annak idejében azt javasoltam, hogy az V.-ben kezdjék. A különbség tehát javaslatom és a miniszter úr hajlandósága között ma már nem oly igen nagy.

Tizennégy év előtt valami más volt a világ, mint ma; hogy jobb-e, vagy rosszabb, nem akarom most mérlegelni, elég az hozzá, olyan nagyon forradalminak napjaink szemüvegén át aligha lehetne 14 év előtti javaslataimat tartani. Hogy azok semmiképen sem voltak a természettudományok fokozottabb tanításának követelésében valami egyoldalúak, bizonyítja a dolgozatból vett következő idézet: «Azok a tárgyak, a melyeknek a sokkal nagyobb arányban tanított természettudományok mellett az eddigi, vagy annál is nagyobb arányban kellene szerepelniök, a következők: a nemzeti nyelv, a melynek tanítását szolgálják a felsőbb osztályokban a klasszikus nyelvek is, az összehasonlítás által kiemelkedvén és a tanítványnak tudatára jutván az anyanyelvnek sajátosságai; a nemzeti irodalom, a mely köré csoportosuljanak a világirodalom remekei; a művelődésnek s a művészeteknek története, kapcsolatban a képzőművészet s a zene világra szóló remekeinek ismertetésével; a haza jelen állapota és intézményei, valamint, azok magyarázatául, a haza története, a melynek a világtörténelem is csak hátteréül szolgáljon, s ne a haza története legyen, úgy mint eddig, a világtörténelem tanításának függeléke; egy modern európai nyelv tisztán gyakorlati alapon, nálunk legcélszerűbben a német, de semmi esetre sem a legalsóbb osztályoktól kezdve.

Nem észszerű dolog és saját nemzeti voltunk kicsinylésére vall, ha gyermekeinket idegen nyelvekre tanítjuk, míg magyar nyelvérzékük teljesen ki nem fejlődött s ők anyanyelvüket szóban és írásban tökéletesen meg nem tanulták. Ha van egyáltalában elmenevelő hatása a grammatikának, úgy a gimnázium alsó három osztályában a magyar nyelvtanra fordítsuk azt az időt is nagy részben, amit eddig a latin foglalt le. A negyedik osztály előtt még a németet sem kellene elkezdeni; a latin tanításához az ötödikben, a görögéhez a hetedikben fogjunk. Az utóbbiakból nyelvismeret tekintetében elég annyi, a mennyi az előbb említett összehasonlításhoz és ahhoz szükséges, hogy a modern tudományok gyökérszálait az ókorba és a latinul író

középkorba visszakövethessük, és hogy az internacionális műkifejezéseket megértsük. A kinek szakmájához többre lesz szüksége, megtanulja majd az egyetemen, vagy gyakorlat útján magától. Fődolog a klasszikus nyelvek tanítása által fölébreszteni az érzéket mai civilizációnk multja és forrásai iránt, s ezáltal annak természetes fejlődéséről fogalmat nyujtani. Távol áll tőlem, hogy ne kivánjak kegyelettel adózni a jelen anyjának, a múltnak; csak föláldozni nem akarnám a jelen s a jövő érdekeit a múlt kedvéért. A mely multnak ugyan rossz szolgálatot tettünk eddig az által, hogy a száraz grammatizálás útján latint és görögöt alaposan megútáltattunk az ifjúsággal!»

Hogy középiskolai oktatásunk, és általában az oktatás, a tanítás felől itéletet mondhassunk, először is azzal kell tisztába jönnünk, mi a tanítás célja. Ez a cél a lelki élet folytonosságának föntartása egyik nemzedékről a másikra s ez által az emberi továbbfejlődés legfőbb föltételének, a fejlődés folytonosságának lehetővé tétele. Az oktatásnak tehát az emberi továbbfejlődés szolgálatában kell állania. Jó, ha az emberi továbbfejlődés zavartalan menetét s a fejlődés menetének lehető gyorsaságát biztosítja. Mert a fejlődést nem külső okok idézik elő, és legkevésbbé idézhető elő vagy gyorsítható az mesterséges eszközökkel. Az, a mi a fejlődést látszólag gyorsítja, voltaképen csak a fejlődésnek bizonyos akadályait hárítja el, a melyek azt lassúbbá tették volt, a melyek nem engedték meg, hogy a fejlődés a maga fajilag jellemző, mesterségesen nem fokozható gyorsaságát elérje. Ama tényezők között, a melyek megakadályozzák, hogy az emberi fejlődés a maga teljes gyorsaságát kifejthesse, legelső helyen áll az iskola, az iskolák különböző nemei között pedig a középiskola, a középiskola tipusául a gimnáziumot véve. Mert a középiskolának minden egyéb ma létező formája csak többé-kevésbé ügyetlenül körülnyirbált gimnázium. S a gimnázium azért olyan rossz, mert nem a jelennek, még kevésbbé a jövendőnek, hanem a múltnak szolgálatában áll. Még hagyján, ha klasszikus szellem hatná át; a szellem, mely benne uralkodik, a középkor szkolaszticizmuszának szelleme.

Amiket most elmondandó vagyok, ismétlem, különösen időszerűvé teszik gróf Zichy János vallás- és közoktatásügyi minister úrnak az országházban elmondott szavai. A miniszter úr úgy látja, hogy az ifjúság túl van terhelve. Ezen föltétlenül segíteni kell, még pedig azon elvnek megvalósításával: kevesebbet, de jobban. Kisérletképp meg szeretné próbálni, hogy a latin nyelvet a harmadik osztálytól kezdve tanítsuk. Bele óhajtaná vinni a középiskolák tananyagába a társadalmi tudományokat és a gazdasági tudományokat.

Mindez igen szép dolog, csak úgy ne történjék meg a társadalmi és gazdasági tudományok beleillesztése a középiskolák tananya-

gába, hogy azoknak — a túlterhelés elkerülése végett — a természettudományok rovására szorítsanak helyet. Már pedig az a középiskola legfőbb hibája, hogy annak gerincét nem a természettudományok alkotják és tanításában nem érvényesül a természettudományi módszer. S ezt vélem nem elfogultság mondatja, hanem az az, úgy hiszem, el nem vitatható helyességű megállapítás, hogy az iskolának az emberi továbbfejlődést kell szolgálnia. Már pedig csak úgy szolgálhatja, ha minél könnyebbé tesszük a következő nemzedékre nézve azt, hogy a munkát ott folytassa, ahol mi, a mai nemzedék abba fogtuk hagyni. A tanítással a mi munkánk eredményét kell átadnunk, és minden igyekezetünk arra irányuljon, hogy azt minél könnyebben átvehessék, hogy az átvételre képessé tegyük az utánunk jövendőket. Azt a munkát, melyet végzett a megelőző nemzedék, hogy tudását megszerezze, fokozatosan mind gyorsabban és mindinkább egyszerűsítve kell végeztetni a következő nemzedékkel. Ha csak mind rég letűnt századok szellemi munkáját végeztetjük az ifjúsággal, azt kifárasztjuk, mielőtt a *ma* szellemi életének folytatásához csak hozzá is juthatna. Más szóval, az iskola nem követi a testi fejlődésnek azt az elvét, hogy az egyed fejlődése a faj kifejlődésének menetét csak igen megrövidítve és nagyon módosítva ismétli; de annál hívebben ismétli a közvetlenül megelőző nemzedék fejlődésének menetét; azt, ami ebben sajátos, a mi ezt a korábbi nemzedékekétől megkülönbözteti.

A *ma* szellemi életének, a mai ember anyagi, értelmi és erkölcsi boldogulásának legfőbb tényezői a természettudományok. A legújabb kor életére a természettudományok óriási kifejlődése nyomja a legjellemzőbb bélyeget. A miben mások, a miben különbek vagyunk, mint a letűnt korszakok emberei, azt *csakis* a természettudományoknak köszönhetjük. Ezekben s ezek által igazán haladtunk. A mai kor gazdasági rendjét a természettudományok tették olyannyira mássá; és ez az új gazdasági rend teszi mindinkább mássá az egész társadalmi rendet. A mai ember jobban ismeri a környezetet, a melyben él, s ezért jobban is tud hozzá alkalmazkodni, jobban tudja azt a saját céljaira föl is használni. A környezetet pedig, a melyben élünk, csak kis részben teremtették emberi elhatározások, az csak kis részben műtermék; legnagyobb részben emberi elhatározásainktól független, mert a természet adta meg. A mai ember különösen két dolgot ismer jobban, mint a hajdani: a természetet s az emberi társadalmakat. E két irányban való több ismeretének köszönheti minden felsőbbségét. De társadalmi ismereteit is természettudományi, főleg élettudományi alapon szerezte meg. Világos, hogy a következő nemzedékkel, ha nem akarunk vele annyi meddő munkát végeztetni, mint a menynyit végeztek a mi őseink, sőt végeztünk még magunk is, első sorban

a mai kor természettudományi s ezek között is kiválólag élettudományi ismereteit kell közölnünk.

Ezzel az el nem hárítható követelménnyel szemben hiába hivatkoznak különösen három dologra: 1., arra, hogy a természettudományoknak nincs nevelő, illetőleg elegendő értelemfejlesztő hatásuk; 2., hogy gátolják a nevelésnek annyira kívánatos vallásos és erkölcsi irányzatát; 3., hogy kizárják a nevelésből a nemzeti szempontokat.

Egyik ellenvetés sem állhat meg. Reátérek mindenikre. De előbb még egy kissé jobban megvilágítom a fejlődés meg a tanítás viszonyát egymáshoz.

A múltból élünk, de képtelenség a múltnak élni. A fejlődésnek egyik törvénye, hogy elmúlt állapotba nem tűr visszatérést: az egyed életében nem engedi az egyedfejlődés, a faj életében nem engedi a fajfejlődés. A fejlődés olyan átalakulás, mely a kiinduló ponthoz, vagy akár csak valamely korábbi lépcsőfokához soha vissza nem tér, sem ugyanannak az egyednek, sem a fajnak életében. Ismerjük ma már több esetben a fejlődés megfordítottját, az evolucióval ellentétes folyamatot, az involuciót is. De azt sohasem látjuk rendszerű jelenségnek, és abban sem alacsonyabbra sülyed, hanem csak lappangó állapotba jut egy magasabb fejlődési fok. A petesejt, melyben az anya élete ismétlődik, már új szervezet, és új szervezet az emberi fajnak minden újabb nemzedéke. Ismétli a megelőző nemzedéket, de azzal a haladó átalakulással, melyet a faj fejlődésének mondunk. A fajfejlődés nemcsak a testi szervezetet alakítja egyik nemzedékről a másikra észrevétlenül, de föl nem tartóztathatólag át, hanem átalakítja, és pedig sokkal gyorsabban, a társadalmak lelki szervezetét is. Arra a föld történetében talán már nem is jut idő, hogy, például, az Ember lényegesen más testi alkotásúvá legyen, mint a minő ma. A jégkorszakok legkorábbi ismert emberének testi alkotása nem különbözött valami nagyon a mai emberétől, legföljebb azt mondhatjuk, hogy a ma is élő emberfajták közül mások lakták akkor Európát, mint ma. Pedig azóta talán egy milliónál is több év múlt el. De lelkileg, első történeti emlékeink óta, az alatt a rövid néhány ezer esztendő alatt, valóban sokat haladtunk. Az emberiség szellemi fejlődése mintegy végtelenül messzire kitolt mutatója a testi fejlődés alig látható menetének: a mutató vége szinte mérföldeket ír le, mialatt a tövében alig-alig mozdúl, a mi útnak indítja.

Az emberi fejlődés eredménye is abban áll, a miben a fajfejlődésé egyáltalán: abban, hogy a mai nemzedék tagja rövid egyedi életén belül is megteheti a szellemi fejlődésnek azt az útját, a mit megtenni évezredekbe telt az emberiségnek. Éppen úgy, mint a hogyan az egyed azt a testi alkotást is rövid egyéni fejlődésnek majd nehány

napja, majd legföljebb nehány éve alatt éri el, a minek kialakulása a fajfejlődésben évmilliókba került. A petéből nehány hét alatt pillangó lesz; de a pillangó őseinek kiszámíthatatlan sok nemzedéke váltotta föl egymást, melyekben a féregalakú hernyó, még mint ilyen, szárnyatlanul fejezte be életét. A fajfejlődésnek hosszú, hosszú munkája hozta létre a szivárványos tarka szárnyakat, melyek ma a hernyót nehány hét multán fölragadják a magasba. A bötüvetésen és számoláson bölcs férfiaknak sok-sok nemzedéke szállott sírba, míg a tökéletességnek arra a fokára emelték, melyre bennük nehány év alatt eljut ma a kis gyermek is. Mint a hogyan a faj fejlődésének testi folyamata lényegileg megismétlődik minden egyedének kifejlődésében, úgy ismétlődik meg az emberiség szellemi fejlődésének folyamata, de gyorsítottan, a mai nemzedék gyermekének szellemi fejlődésében.

A testi fejlődés folyamatának ismétlődését biztosítja a testi tulajdonságok öröklése a kezdősejtek leszármazási vonalának megszakítatlansága által. Az emberiség szellemi fejlődése folyamatának ismétlődését azonban a testi tulajdonságok öröklése s az élet folytonossága még nem biztosítja, és még kevésbbé biztosítja a testi továbbfejlődés a szellemi továbbfejlődést is. A szellemi továbbfejlődést csak a lelki élet folytonossága biztosíthatja, az a lelki élet, melyet egyik nemzedék épen úgy ad át a másiknak, mint a testi életet. A hangyák társadalma ma sem tud többet, mint millió év előtt; Homeros idejében épen olyan lépet formáltak viaszból és épen olyan sejteket töltöttek meg mézzel Hymettos hegyén a méhek, mint ma. Mert a hangyák és a méhek társadalmában megvan a testi életnek, de hiányzik a lelki életnek folytonossága. Az emberi társadalmakban ez a folytonosság a tanulás és a tanítás szakadatlan láncolata útján van meg.

Ha csak valahol, valamikor meg nem szakad a folytonosság, minden nemzedékben fölhalmozódik az összes megelőző nemzedékek szellemi fejlődésének eredménye. A továbbfejlődés minden nemzedék szellemi munkája által önkényt bekövetkezik; a fejlettebb műveltségű társadalmakra nézve azonban folyton fokozódó nehézséget okoz a fejlődés eredményének átszármaztatása a következő nemzedékre. A nehézséget, annyira a mennyire, a szellemi munkafölosztás és a tanítás jobb módszerei által győzhetjük le és különösen azáltal, ha nemzedékről nemzedékre kevesebben lesznek a társadalomban, a kik a többinél alacsonyabb fokán maradnak a szellemi fejlődésnek. A tanulás és tanítás, mint ellenállhatatlan kényszerűség, mint a szellemi fejlődésnek elemi tényezője, úgyszólván átpréseli egyik nemzedék tudásanyagát és szellemi bélyegeit a másikra.

Sóvároghatunk ifjúságunk álmai után, de érettebb korunkban az ifjú örömeit nem idézhetjük többé vissza. Sóvároghatunk az után

a kor után is, melyet az emberiségnek ifjúsága aranyozott meg; de az emberi társadalomnak sem adhatja azt többé vissza semmi. Nem ismeri a természet törvényeit, a ki szüntelen a múltak erkölcseit prédikálja s a ki a múlt intézményeinek föltámasztásával akarja boldogítani a mai nemzedéket. Mindenik nemzedéknek ott kell folytatnia, a hol elhagyta a megelőző; ott nem kezdhetjük újra mi is, a hol elkezdették apáink. Akár tudva, akár nem tudva, mindenki ámít, a ki el szeretné velünk hitetni, hogy a múltak intézményeinek visszaállításával boldogabbá teend. Nekünk, a kik az igazságot, tehát a haladást kivánjuk, ellenségünk minden ilyen törekvés. Igaz, hogy úgyis hiábavaló, mert a fejlődést föltartóztatni nem lehet; de lehet hátráltatni, s ezáltal egész nemzedékeknek bajt és boldogtalanságot okozni.

A haladás azonban nem zárná ki a természethez való visszatérést, azt, hogy életünket a természeti törvényeknek megfelelőbben rendezzük be. Nem volna az egyéb, mint a mostaninál jobb alkalmazkodás, a fönnmaradásnak könnyebbé tétele és több boldogságot adóvá. Persze korántsem sürgetem én ezzel az úgynevezett ősállapothoz való visszatérést. Az imént előadottak megmutatták, hogy ez lehetetlen. De ha lehető volna sem tartanám kivánatosnak, mert nem hiszem *Rosseau*-val azt, hogy az ember természettől jó, és roszszá csak a művelődés tette. Igaz, Le *Play*-val és a «munka iskolájával» azt sem mondom, hogy az ember természettől fogva rossz és jóvá csak a polgárosodás, csak az öntudatos munka, nevelés teheti. Az ember, természetes ősi állapotában, mint állat, se nem jó, se nem rossz; ha valami, mégis inkább jó, mert az alkalmazkodás, a saját fönnmaradásának érdeke kényszeríti reá, hogy az legyen.

Ámde már történeti korszakaink régi embere, valamint a jelenleg élő vadember, határozottan rosszabb, mint a polgárosult. Csakhogy nem azért rosszabb, mert még közelebb van az állathoz, hanem azért, mert már ember, de olyan ember, a kin évezredek előítéletei, természetellenes törekvései uralkodnak. Az ősember és a mai vadember nem ismeri a természetet sem önnönmagában, sem önmagán kívül; s ezért szabadakaratát természete ellenében érvényesíti. Merem állítani, hogy rajtunk nem uralkodik annyi előítélet, mi európaiak természetesebben élünk, mint a dahomeybeli négerek. De még korántsem elég természetesen; mert a nagy többség épen abban legtudatlanabb, ami helyes életre képesítené: nem ismeri az élő embernek sem belső alkotását, sem — a mi még fontosabb a nagy közönségre a valódi műveltség érdekében — természetadta helyzetét; nem ismeri viszonyát sem önmagához, sem a külvilághoz. Erre pedig se menynyiségtan, se természettan, se bölcsészet nem tanítja meg, sem pedig az emberi élet jelen alakulatának, a társadalomnak ismerete: jog és

politika. Arra csupán egy taníthatja meg az embert: az általános, a legtágabb értelemben vett élettudomány: ismerete a szerves életnek önmagunkban és önmagunkon kívül, a szerves élet létrejöttének és fönnállásának törvényei. Ezek ismerete kellene, hogy legyen a korunkbeli ember általános műveltségének megalapozása.

Egyébiránt bárhol nézzük az embert ma a földön és bármikor az elmúlt időkben, már az úgynevezett ősembert is társas lénynek látjuk, aki társaival valamelyes társadalomban él. Teljesen elkülönülten élő embercsaládok valószínüleg mindig csak kivételesen léteztek. A kezdetileges társadalomban élő ember azonban mégis sokkal inkább reá volt és reá van is utalva a saját testi és szellemi erejére, mint a fejlettebb társadalomban élő. A társadalom fejlődésével az egyes ember képességeinek korlátoltabbá válása, egyik vagy másik irányban egyoldalú kifejlődése jár. Így az emberi fejlődés, a melylyel a társadalmi fejlődés a legszorosabban összefügg, sőt talán azonosnak is mondható, szintén nem jár az *egyes* embereknek sem testileg, sem szellemi képességek dolgában nagyobb fejlettségével.

A görög szobrászat az akkori embernek olyan testi alkotásával ismertet meg, a melyet elérhetetlen eszmeképül állít maga elé a mai kor embere is. Igaz, hogy talán a görög szobrok nem olyannak mutatják az akkori embert, mint aminő valósággal volt, hanem inkább csak az illető kornak a szépről való fogalmát, legföljebb egyes ritka példákat tükröznek vissza. De magának a művészetnek magas foka, az akkori íróktól reánk maradt művek már valósággal az akkori ember szellemi képességeit mutatják. S ezek arról győznek meg, hogy az ember egyedi képességei máiglan alig-alig váltak különbbekké, sőt nagy átlagban talán alacsonyabb fokon állanak.

Minél fejlettebb társadalmakat vizsgálunk, az egyes emberek képességeit általában annál korlátoltabbaknak látjuk, s annál nagyobbnak az egyik ember függését a másiktól. Az embereknek ez az egymástól való függése a társadalmak leghatalmasabb összetartó ereje. Rendkívüli körülmények persze a mai kor polgárosult emberében, a ki rendes viszonyok között eredendő képességeinek csak igen kis részét fejleszti ki, még mindig fölkelthetik az összes emberi képességeket és azoknak sikeres gyakorlatára vezethetnek. De az ilyen eseteket nem tekintve, áll az, hogy a mai művelt társadalomban élő ember nem egész ember, hanem a legkülönbözőbb irányokban reászorúl arra, hogy embertársai kiegészítsék. Ennek a kölcsönös alkalmazkodásnak, ennek az egymástól való függésnek érzete nyilatkozik meg az emberben, mint társas ösztön. Én nem hiszem, hogy az emberi belátás teremtette volna meg az emberi társadalmakat. Az eldöntendő kérdés az, hogy a társas élet idézte-e elő ama kölcsönös függőséget s az ere-

dendő képességek korlátozódását, avagy az eredendő képességeknek az emberi fajfejlődés során bekövetkező fogyása utalta egymásra az embereket és hozta létre a társadalmi kapcsolatot?

Emberi erőiknek teljessége ma is gyakran megnehezíti, kínossá teszi egyesekre nézve a társadalomban való élést, azt, hogy másokra tekintettel legyenek, magukat a mások szükségleteinek alárendeljék. Ha a testi és szellemi erők teljességéhez nem járul nagy erkölcsi erő is, az illetők — a *Nietzsche*-féle Uebermenschek — túltörnek a társadalmi határokon és, mint Napoléon-ok, trónusra, vagy — mint gonosztévők — bitófára kerülnek.

Az erkölcsi erő pedig nem egyéb, mint a phylogeneticus prospectivus potentia megnyilatkozása az emberi lélekben, az emberi öntudatban: a vágy a jobb, a szebb, az igazabb és az igazságosabb után. Ez az emberi továbbfejlődésnek igazi rugója. Az emberben aztán ösztönökké, majd lelki szükségletekké válnak olyan cselekvések, melyekre az állatokat akaratuktól független mechanikai és élettani berendezések kényszerítik. Az állat- és növényországban szervezeti berendezések teszik például lehetetlenné az öntermékenyítést és gyakran a közel rokonok kereszteződését. Az ép erkölcsi érzékű emberre ezt a vérfertőzéstől való iszonyodás, majd annak erkölcsi elítélése teszi lehetetlenné. Ime, így függenek össze egymással az *étet-tudományi*, a *társadalomtudományi* és az *erkölcsi* törvényszerűségek, amelyek a természettudományi világfölfogásban egyesülnek.

A természettudományi világfölfogás elterjedése azonban ma még az egész világon hatalmi kérdés és nálunk kétszeresen az. Mivel az embert igazán szabaddá csak létének és a természeti törvényeknek teljes összehangozása teheti, a jövendő társadalmában a természettudományoknak kell majd uralkodókká lenni, és a papnak, a katonának és a jogásznak helyét az ügyek legfőbb intézésében a természetvizsgálóknak kell elfoglalniok, legyenek azok, például, akár vegyészek, életbúvárok, mérnökök, orvosok, akár szociológusok is, ha az utóbbiak a társadalomtudományt, mint természettudományt, különösen élettudományi, biológiai ismeretek alapján művelik. Sok képmutató engedménynek és hízelgő szónak ellenére is, a természettudományok uralmának meggátolására van berendezve egész társadalmunk, ellene irányul törvényeink nagyobb része és főleg egész közoktatásunk. Nyilt, vagy titkos ellensége a természettudományoknak minden dogma és minden dogmának hivatásos hirdetője, hordjon az akár kardot, akár tógát, avagy talárt; de legnagyobb ellensége, mert legalázatosabb szolgája a jelenlegi hamis hatalmi viszonyoknak, a mai iskola.

Az ember legfőbb szükségleteit illető lényegben a legnagyobb műveletlenséget takarja az úgynevezett klasszikus szellem rongyaival

az iskola, és pedig nemcsak a latin iskola, hanem még a polgári iskola, sőt az elemi népiskola is. Ez a klasszikus szellem pedig esküdt ellensége az emberi szabadságnak. Mialatt régmúlt nemzedékek szabadságért vívott küzdelmeit dicséri, bölcsen eltakarja az ifjú lélek elől az eszközöket, amelyekkel a jövő nemzedék szabadságát lehetne kivívni; szinte eltitkolja előtte természetadta lényét, anyagi boldogulásának föltételeit, honának valódi helyzetét, polgári és emberi jogait és kötelességeit.

Még a gimnáziumban sem a latin órák végtelen nagy száma a legfőbb baj. A korpakenyérből is meg lehet élni, csak nagyon sok kell belőle. A gimnázium sok időt tölttet el tanulással, jutna tehát a lelki szervezetnek még elég tápláló anyag. De a latin órák korpája mérges is, mert megtölti az ifjú lelket a csak általánosságokkal foglalkozó, csak elvont ideákat hajtogató klasszikus szellemmel, amely irtózik a valóság szemléletétől, a megfigyeléstől és az adott esetben való cselekvéstől, a kézzelfogható eredményektől.

A klasszikus szellem uralma ellen hiába lázadtak föl a francia forradalomtól kezdve annyiszor az emberi társadalmak, mert mindig akadt Napoléon, aki a klasszikus szellemet, mint a népek elnyomásának legjobb eszközét, a közoktatásnak oltárára visszaállította. Én az emberi tudásnak egyik ágát sem kicsinylem, csak igazi tudás legyen és a természet törvényeivel összehangozásba jusson.

Ami nem álom, hit, avagy költészet, amelyeket ilyenekül én is becsülök és amelyeket számos órán, a tiszta légben fürödni vágyva, az én lelkem is áhít: az vagy bebizonyítható, vagy hazugság. A hazugságnak van egy neme, amelyet tréfának neveznek. Nos hát, legjobb esetben ilyen tréfa a legtöbb idea, melyet a klasszikus oktatás az ifjú lélekkel el akar hitetni.

Nem tudok nem szomorkodni rajta, hogy minden céhbeli pædagógusunk az elvont ideáknak egyedül üdvözítő voltára esküszik a nevelésben. Egy kitűnő pædagógusunk, akinek különben magam is sokat köszönhetek, mondotta, hogy a mai embernek ideái is vannak, melyekhez magát, az emberi társadalmat és a természetet is «fölemelni igyekszik». Ezért kell a klasszikus szellem a neveléshez.

A rokokó kertészei a maguk ideájához emelték föl a növényzetet, midőn a fákat legyező-, vagy lantalakúra vágták; a maga ideájához emeli föl a kutyakedvelő az uszkárkutyát, midőn kopaszra nyírja és csak a hátulján hagy meg egy szőrpamatot. A természet reformálását illetőleg ilyen ideákhoz eljuttatja az embert a mai középiskola is, mely — igaz, hogy eredménytelenül — de jóformán csak latin grammatikát, nyelvet és úgynevezett klasszikus szellemet tanít. Ha azonban valakinek az az ideája, hogy a jövendő búzakalásza két-

szer annyi szemet teremjen, mint a mai; hogy a birkának gyapja finomabb, az igavonó állat lába izmosabb, az ember ruházata jobb és olcsóbb, az egészsége szilárdabb és élete hosszabb legyen: az ilyen ideák megvalósítására csak a természet ismerete segíthet. Az az ismeret, melyet a latin tanára elsősorban, mert legközelebb éri, a természetrajz tanárában néz le oly magasról. Mi nem a természetet akarjuk fölemelni, hanem az emberi lelket alázzuk meg a természet előtt, mert a természet titkainak mélyébe hatoltatjuk bele.

Megannyi játék, többé-kevésbé komoly, majd ártatlan, majd veszedelmes minden idea, mely nem az Ember és az Embert környező külvilág természetének ismeretéből fakad.

Mindez ismeretek megszerzésének alapja pedig a szemlélet, mely a legkönnyebben szemlélhetőnek, a rajtunk kívül lévőnek, és leghasznosabban a természetnek szemléletéből indul ki. A mainál jobb, sikeresebb nevelés csak a természet által, a természet útján lehetséges. Ki tagadná ma is még, hogy az oktatásnak legkönnyebb módja a szemléltetés? És az is alig tagadható, hogy az oktatásnak a minden ismeretünk forrását szolgáltató érzékszervek gyakorlásából kell kiindulnia. A gyermeket először is észrevevésre, azután megfigyelésre, majd megkülönböztetésre, később a látottak között lévő összefüggés keresésére kell és csak ezáltal lehet gondolkodásra tanítani. Az elemi iskola még aránylag elég jól végezi a legelemibb ismereteknek közlését. De az elemi iskola munkája az utánzáson alapszik; legtöbbször nem is megy azon túl. Aki csak elemi iskolát végezett, az a megfigyelés, a következtetés, a gondolkodás munkájában autodidakta. A középiskola arra való, hogy tanítványai ezekben a dolgokban ne legyenek autudidakták; hogy az iskola segítségével könnyebben megtanulhassák, mint a hogyan megtanulnák maguktól is. Egyéb dolgokra, a mai nemzedék általános műveltségére, csak azokat lehet megtanítani, csak azokat volna szabad tanítni, akik megfigyelni, megkülönböztetni és következtetni már tudnak.

Ezeket a készségeket azonban nem nyujthatjuk mással, mint szemléltethető dolgokkal. A grammatika a gyermeket mindjárt elvont fogalmakkal terheli és legföljebb formai műveletekre tanítja meg, amelyek az ő gondolkodását egyoldalúvá, a való dolgokhoz alkalmazkodni nem tudóvá teszik. Minden irányban összehangzó nevelés csak a természet szemlélete útján, az alsóbb fokon természetrajzi, később természettani és vegyülettani, legvégül pedig élettudományi alapon lehetséges.

Ami a második ellenvetést, az erkölcsi szempontot illeti: szomorú eltévelyedés, hogy az egyáltalában föl is vetődhetik, pedig mind gyakoribbá lesz.

Akadt nemrég vezető állásban lévő ember, aki olyan helyen,

a honnét messzire hallhatólag szeretett volna legalább szólni, nem átallotta elmondani azt, hogy a természettudományoknak «maguknak is részük van az erkölcsi fölfogás elsekélyesedésében». Nemrég került kezembe az Országos Református Tanáregyesület Évkönyve az 1910—1911. tanévre (Debrecen sz. k. város könyvnyomda vállalata). Abban olvasom, hogy az egyesületnek legutóbb Szatmárnémetiben tartott közgyűlésén Dóczi Imre, egyesületi elnök — a jegyzőkönyv szerint — nagy jelentőségű és iránytadó beszédet mondott, melyet a népes közgyűlés tagjai fokozott érdeklődéssel és tanulsággal hallgattak s nagy tetszéssel fogadtak. Mond vala pedig az elnök úr a többek között ilyeneket: «A természettudományok fegyvert adnak az ember kezébe a létért folytatott küzdelemben a természet erőivel szemben is, de közönyösen hagyják a lelket az erkölcsi eszmék iránt. Család, haza, nemzet, egyház, társadalom fogalma nem fér bele a természettudományok egyik osztályába sem, s ezekért lelkesülni: e tanulmányok egyike sem igen fogja megtanítani ifjúságunkat. A fajfejlődés elmélete meggyőző igazságként hirdeti, hogy csak az erő az, bármily alakban, mely a fönnmaradást biztosítja; a gyöngébbnek pusztulnia kell, ha ezer humanitárius egyesület ápolja is fönnmaradását. És így tovább. Emberszeretet, jog, igazság: mind kívül esnek a természet vizsgálatán, mert az erkölcsi világrend nem azonos a természeti világ rendjével. Az erkölcsi nevelést az iskola csak a szellemi tudományokra, s az irodalmi képzésre építheti.» (89. old.)

Szomorú volna, ha ezek az elnöki kijelentések az Országos Református Tanáregyesület székhelyének, a kálvinista Rómának vélekedését híven tolmácsolnák. Akkor a kálvinista Róma már nem volna messze mögötte a katholikus Rómának és el lehetnénk készülve reá, hogy nemsokára az is antimodernista esküt fog tétetni a papjaival s a tanítóival, az ott létesülő új tudományegyetemnek biztosabb felvirágoztatására.

Némi mentségül szolgálhat Dóczi Imrének az, hogy ő meg mintegy a természettudományok hivatalos kinyilatkoztatásainak véli mindazt az egyoldalúságot, a mit Ostwald a «Grosse Männer» című könyvében leír. Azokat a természetvizsgálók nagy része épen oly kevéssé fogadja el, mint Dóczi, aki azonban Ostwald tételeivel épen oly tarthatatlan tételeket állít szembe. Vádjai, melyekkel a természettudományokat az erkölcshöz, s általában az erkölcsi világrendhez való viszonyuk szempontjából illeti, egytől-egyig hamisak.

Nagyon fölületesen ismerik a természet törvényeit azok, akik azt mondják, hogy az erkölcshöz nincs közük. Talán nem nyilvánvaló a természettani s a vegyülettani törvényeké; de annál szembeszökőbb az élettörvényeké. A valódi erkölcs minden parancsolatának

gyökere mélyen lenyúlik a testi életnek az élettudománytól kiderített törvényeibe. Az egész úgynevezett erkölcsi világrendből élettudományi alapon ellentmondás nélkül fölépíthető mindaz, ami nem hatalmi célokat szolgáló ámítás, nem előítélet, avagy hízelkedés az ember bűnös hajlandóságainak, melyekből békót vernek reá azok, kik jó tulajdonságainál fogva vezetni nem képesek, de fölötte uralkodni akarnak. Hiszen a régi vallások tiltó és parancsoló szabályainak nagy része nem egyéb, mint bölcs rendelkezés az ember testi jóvolta érdekében. Az emberek a mindenkori legnagyobb hatalomnak engedelmeskednek leginkább. Amiben a tudománynak, vagy a mindennapi tapasztalatból merítő józan belátásnak nem fogadtak volna szót, azt elfogadták és megtartották, ha a vallás, vagy az egyház hagyta meg nékik.

Az élettörvények nem állhatnak ellentétben semmiféle törvényével a valódi erkölcsnek egyszerűen azért, mert az erkölcsi világ fölött is, mint általában az ember szellemi világa fölött, uralkodnak az élettörvények, de úgy, hogy azért a szellemi világnak tág önkormányzatot, autonómiát engednek. Ilyen értelemben vannak a szellemi világnak saját törvényszerűségei is, melyek azonban semmiféle irányban nem ütközhetnek élettörvényekbe. Ha ilyenekbe nemcsak látszat szerint, hanem valósággal is beleütköznek, ezáltal bebizonyosodik, hogy azok a valamik, bárki és bármi prédikálja őket, nem törvények, hanem hazugságok. Különösen az erkölcsi törvények között keresendők azok a törvényszerűségek, melyek az ember szellemi világának autonómus körén belül alakultak ki. Ilyenek szabják meg az úgynevezett erkölcsi világrendet. S ezért nem lehet az erkölcsi világ jelenségeit magyarázatlan maradék nélkül bontani föl élettudományi tényezőkre, valamint hogy a testi élet jelenségei sem bonthatók föl ilyen magyarázatlan maradék nélkül természettani és vegyülettani tényezőkre. Mert az élet világának meg a természettani és vegyülettani törvények uralmán belül van önkormányzata, de olyanformán, hogy az élettörvények közül meg a természettani és vegyülettani törvényekbe nem ütközhetik bele egy sem. Ami beleütközik, arról épen ezáltal bebizonyosodik, hogy nem élettörvény, hanem a mi tévedésünk volt. Ha tehát — bizonyos önkormányzatnak, az életben sajátosnak meghagyásával — a természettani, s a vegyülettani törvények uralkodnak az élet fölött; ha továbbá az élettörvények meg a lelki világ jelenségei fölött uralkodnak szintén csak bizonyos önkormányzat meghagyásával a lelki világ számára: úgy kétségtelen, hogy a természettani s a vegyülettani törvényeknek is több közük van az erkölcsi törvényekhez, az erkölcsi világrendhez, mint hiszi a fölületes itélkező.

Különösen a fejlődésnek, nevezetesen a sokak előtt annyira gyűlöletes fajfejlődésnek már eddig is kiderített törvényszerűségei,

melyekkel az általános fejlődéstudomány megismertet mindenkit, aki igazán elmerül belé, egyenesen arra kötelezik az egyént, hogy életét, ha szolgálni akarja a fajfejlődést, ami az egyednek legeslegfőbb kötelessége, a legtisztább erkölcs parancsai szerint irányítsa.

De itt nem azt a fejlődéstudományt értem, amit a Hæckel népszerű, mert népbolondító, irataiból ismerhetni meg. Az nem tudomány, hanem új vallásfelekezet alapítására való törekvés: a Hæckel monizmusa tele van dogmákkal, tele van a pápáét felülmúló csalhatatlansággal és még a korunkbeli kálvinista papok, sajnos, nagy részének türelmetlenségét is megszégyenítő erőszakossággal, mely mindenkit, aki másképen gondolkodik, vagy tanulatlannak, gondolkodásra képtelen butának, vagy a papságtól fölbérelt gazembernek tart. A fejlődéstudomány forrásaiból tessék meríteni: Hæckel nem forrás, Ostwald a fejlődéstudományra még kevésbbé az. Ellenben tiszta vizű forrás a Darwin munkái, különösen a régiek, s legkivált az, mely «fajok eredetéről» szól a természetes kiválogatódás útján. Fájdalom, ennek mindjárt címét, s ezzel együtt avatatlanok előtt egész törekvését meghamisította már az első német fordítás, mely «a fajok eredetéről» szól «fajok eredete» helyett. Ime, egy névelő odaszúrása a fordításban, egy névelő, mely az eredetiben nincs meg, elég volt a Darwin alapgondolatához fűzött hamis következtetések egész áradatának megindítására. Az így létrejött hamis irányzat magának Darwinnak későbbi műveiben, főleg az ember származásával foglalkozóban is mutatkozik már, mert Darwin maga sem tudta magát az őt félreértő követők hatása alól kivonni.

Elég az hozzá, hogy a forrásokból, melyekből korunknak mindinkább tisztuló fejlődéstudományi fölfogása fakad, épen úgy fakad a legtisztább erkölcs is. Krisztus tanításának vakító fényességét is a középkor sötétjévé alakította a butaság, a gonoszság s az uralkodni vágyás; a fejlődéstudomány nem tehet róla, hogy meghamisított tanításaiban mentséget, sőt igazolást keres az önzés, az erőszak s az elfajult állati ösztönök kielégítésének vágya. Nem kevesebb, hanem több, sokkal több természettudomány kell az iskolába. Az a kevés, a mit belőle tanítanak és tud a nagyközönség, tud az államférfiak, a jogászok s a papok nagy többsége, az csakugyan inkább méreg, mint orvosság. Egy fél alma a tudás, a természettudás fájáról kárhozat; a tudás egész fájának, minden gyümölcsének birtoka üdvösség és megtisztulás volna.

Hogy csak nehány példát említsek, az igazi fejlődéstudomány a faj szolgálatába állítja az egyedet s épen így az egyént a család s a nemzet, általában a köz szolgálatába. Önzésre az ugyan nem tanít, sőt inkább azt mutatja ki, hogy a természetben az egyed érdeke

mindenütt eltörpül a faj érdeke előtt. És mi a mai kornak legfőbb hibája, az «erkölcsi fölfogás elsekélyesedésének» legfőbb oka? Az egyénnek önimádata, az egyéni érdeknek, az egyéni kedvtelésnek mindenek fölé helyezése. Az, hogy kiveszett az emberek szívéből a másokért való élet örömérzete, hogy nem látják, mennyire egyedüli tiszta boldogság a mások boldogítása.

A fejlődéstudomány azt tanítja, hogy a tétlennek, a herének pusztulnia kell; megmaradásra s utódok állítására csak az számíthat, aki munkásan kifejti a benne lakozó összes értékeket. Korunk második nagy hibája a megfeszített munkától való iszonyodás; az egyénre rótt munka megkönnyítése minden áron, s a kötelességérzet hiánya.

A fejlődéstudomány azt is tanítja, igen, hogy az erő előbbutóbb diadalmaskodik s elpusztul a gyönge. De a legnagyobb erőt az erkölcsi erőben látja, mert az nem egyéb, mint az ember józan ösztöne arra, hogy kövesse azokat a törvényeket, melyek a továbbfejlődést, a tökéletesedést leginkább biztosítják. Hát nem kiapadhatatlan forrása a tiszta erkölcsnek az a tudomány, mely az egyén céljául az egyedi fejlődés elérhető legmagasabb fokát, a faj céljául pedig a szüntelen továbbfejlődést, a tökéletesebbé válást tűzi ki?

A fejlődéstudomány továbbá, az én meggyőződésem szerint, a melyért helyt állok bárkivel szemben, ha még úgy Ostwaldnak, vagy bárkinek hívják is, arra tanít, hogy az általános emberit csakis a saját nemzetünk előbbre vitelével, abban minden emberinek a nemzeti sajátosságokkal egyetemben lehető legteljesebb kifejtése útján szolgálhatjuk sikerrel, és hiábavaló törekvés az általános emberi útján, melyből mindig csak ezt, vagy azt a más nemzetbélit foghatjuk meg, tenni naggyá a saját nemzetünket. A továbbfejlődés a nemzeti egyéniségeknek mind teljesebb kialakulására, nem pedig azok megszünésére fog vezetni; a teljesen kialakult nemzetek azonban, hűséges szövetségben egymással, meg fogják osztani egymás között a legteljesebb jóllét és boldogság megszerzésének munkáját, mely a versenyt a jóban örökletessé fogja tenni. És nem fogja megengedni, hogy az emberi képességek teljes kifejtésének fölöslegessé válása az emberiségnek a jóllétben, a biztonság érzetében elkorcsosulását eredményezze.

És tanítja végül a fejlődéstudomány a múlt ismeretének megbecsülését, mint fejlődésünk jelen állapotának megérttetőjét; igaz, hogy követeli a jelen állapot megismertetését is. Mert az a multba irányított szem, mely a jelennel nem törődik, nem látja, nem keresi a haza, a társadalom jelen állapotát, a *ma* jogait és kötelességeit: az nem látja a járószalagot sem, melynél fogva majd néhány kiválasztott a saját céljaira vezeti, s amellyel, ha szabadabban mozdulni merészel, gúzsba fogja kötni. A fejlődéstudomány követeli, hogy a haza

jelen állapotának ismeretével mindenki azt a részt vehesse a haza jövendőjének munkálatában, amelyet akar és tudna. Szóval, hogy igazán lehessen verseny, nem pedig vesszőfutás, különösen a magyar ember élete.

De, ha tanítja, ha követeli is a fejlődéstudomány a versenyt, nem tanítja a harcot a szó közönséges értelmében, a harcot az erőszak fegyvereivel, a gyilkolással. A harc a létért a Darwin-féle struggle for life hamis fordítása a megélhetés nehézségei helyett, amelyek az egyedet képességeinek szüntelen kifejtésére sarkalják. Tanítja azonban a fejlődéstudomány az alkalmazkodás, a kölcsönös megértés szükségét is.

Egyébiránt minek szaporítsam tovább a szót? Nem tudom, hogy mi, természetvizsgálók, jóhiszemű ellenfeleket találunk-e azokban, akik állítólag az iskola erkölcsnevelő hatását féltik a természettudományoktól.

Én inkább azt hiszem, hogy a papnak, a katonának és a jogásznak, valamint az akaratlanul is a papi, a katonai, s a jogászuralom szolgálatában álló nyelvészeknek és másoknak hatalmát féltik a természettudóstól, akinek az emberiség minden ügyeinek intézésében döntő szava leend, mihelyt az iskolába belefészkelte magát a tudás, mely a dolgok valódi mivoltának, tehát a természetnek megismerésében áll.

Az előadottak után nem lehet célom részletes tantervet és módszertani javaslatokat terjeszteni Önök elé. Csak azt engedjék még meg, hogy befejezésül elmondjam, amivel 14 év előtti értekezésemet fejeztem be.

Ideje volna már ma is megtenni annyit, hogy a gimnáziumnak minden osztályában az élettudománynak (a biológiának) és ne a latinnak szenteljünk heti öt órát. Egy holt nyelv tanítása nem maradhat továbbra is a középoktatás gerince. Az alsó négy osztályba szánnám a biológiának természetrajzi részét, az állat- és növénytant, melyekhez hozzávenném az ásványtant; de az előbbi kettőnek tanítását már ott is összehasonlításokkal és az állati és növényi háztartástannal (oikológia: régibb, szűkebb értelemben vett biológia) élénkíteném, az ásványtanba pedig beleszőném a legelemibb ismereteket a föld élettelen testének alkotása felől. De, ami a legsürgősebb, mindenekelőtt önállóvá kell tenni a természetrajzot, mely a mai tanterv szerint az alsóbb osztályokban a földrajz függeléke. Természetellenes, igazságtalan viszony: mintha eleven óriást vernénk bilincsekbe és tennénk egy agyagkolosszus rabszolgájává. A felsőbb négy osztály tárgya volna a magasabbrendű biológia, de tanításában nem azzal a módszerrel, mely azt egy filozófiai tételnek, a kozmikus rendnek megvilágítójává teszi, mondhatnám, szolgálatába állítja. Mert annak minden ága sokkalta szükségesebb tudomány a filozófiánál, amely,

ellenkezőleg, maga fogja jövendő létjogát a biológiának tett szolgálatokból meríteni. Az ötödik és hatodik osztály tehát áttérhetne az összehasonlító állat- és növényalkattan (anatómia) elemeire, a hetedik a szövettanra és az élettan alapfogalmaira, a nyolcadiknak lenne föladata a fajfejlődésnek s az egyedfejlődésnek lényegét megértetni s a közegészségtan vívmányait kifejteni. De emellett a fölosztás mellett azért szüntelenül ismétlődjék más és más vonatkozásban az összes alsóbb osztályokban tanult anyag és viszont az alsóbb osztályok tárgyaiban is érezze már a tanítvány, értelmi fejlettségéhez képest, a később tanulandók szellemét. Csak a módszertől és a helyes választéktól függ, hogy minden osztály tanulója könnyen megérthesse és szívesen tanulja, amit ezekből az állítólag oly nehéz és nem is középiskolába való tárgyakból elébe adunk. A mennyiségnek pedig épen nem kell nagynak lenni, hogy a gimnáziumból kikerülő ifjúnak azért tiszta fogalma lehessen az őt környező természetről, saját alkotásáról, testi és szellemi épségének föltételeiről s az emberiség természetes helyzetéről a földön.

Ilyen módon igazán előmozdítója volna a gimnázium a korunkbeli élet lüktetésének ahelyett, hogy, amint teszi, ellene dolgoznék. A mai kor embere anyagi viszonyainak átalakításában az élettudománynyal versenyez a természettan és a vegyülettan; de szellemi életére határozottan az élettudomány vívmányai nyomnak jellemző bélyeget. A gimnáziumi oktatás ne akarja ezt tagadni, hanem ismerje el és aszerint cselekedjék!

A FŐISKOLAI SZOCIÁLIS TELEP PEDAGÓGIAI VONATKOZÁSAI.*

A szolidaritás eszméje az, mely a mai társadalom szellemét lefogja. Ez az eszme ma már különböző társadalmi törekvési érzetekben fejeződik ki s a társadalmi öntudathoz mind közelebb hozza annak átértését, hogy a fennálló sajnálatos osztályellentéteket, melyek a társadalmak kettészakadásával és a civilizáció javainak pusztulásával fenyegetnek, csak a társadalom közössége szüntetheti meg eredményesen. Egyedül az emberi, hivatásbeli, polgári, állami közösségnek tisztult szolidaritása segíthet, az éles küzdelemben álló osztályok egyoldalú osztályegoizmusával szemben. A társadalomnak ez a közössége tanít meg arra, hogy minden egyesnek köze van a társadalmi élet összefüggéseihez; köze van ahhoz, ami a társadalomban

* Felolvasta a szerző a M. Pæd. Társaság 1911. nov. 18-án tartott ülésén.

történik; köze van tehát ahhoz, ha látja az alsóbb néposztályok művelődési vágyát; köze van ahhoz, ha látja, hogy a munkásnép amiatt, hogy a modern állami élet törvényei között gyakran eligazodni nem tud, vagy gyámoltalansága miatt hátrányos helyzetekbe jut (pereskedés, adóügyek, végrehajtások, munkaviszonyok vitás esetei); köze van ahhoz, ha látja, hogy a munkásnép és iparosok jövő nemzedékének igen nagy része: a tanoncok és inasok az állam és társadalom részéről nekik juttatott kedvezőbb előfeltételeket (vasárnapi munkaszünet, korábbi záróóra, javított bérek), olyan irányokban használja fel, melyek testi, szellemi és erkölcsi fejlődését egyenesen károsan befolyásolják. Köze van ahhoz is, ha látja, hogy a munkásnépnek s általán az alsóbb néposztályoknak — társadalmunk eme nagy részének — testi, szellemi és erkölcsi elkorcsosulását a hiányos táplálkozás, nyomoruságos, zsúfolt lakásviszonyok, a gümőkór és az iszákosság hozzák magukkal. És köze van ahhoz is, ha ezekkel szemben a társadalom másik, szellemi javakban is részes felének ezek és más hasonló viszonyok iránt ébredező érdeklődését tapasztalja. S ha a szolidaritás eszméjének ezt a jelentőségét átértjük, azt is érezzük, hogy ez nemcsak, mint tény jelent ezik, hanem ezeknek a viszonyoknak, összefüggéseknek, az egységes társadalmi életnek *kialakulására* kötelességet, törvényt is tartalmaz — a szeretet törvényét.

Ez a törvény jelöli ki szociális feladataink célirányait is, és szabja meg azokat a kereteket, melyeket az igazság és a társadalmi egyensúly érdekében meg kell tartanunk. Nem metafizikai jogokat akar adni a tömegeknek, hanem arra int, hogy felemeljük szavunkat, hogy azok számára, kiket születés, társadalmi helyzet, a fizikai munka járma, a környezet megakadályozott emberi életérdekeik kifejtésében, hogy azok számára erkölcsi, szellemi, fizikai tekintetben javításokat eszközöljünk és kivánjunk. Nem a teljes egyenlőséget hirdeti, mely sem lehető, sem kivánatos, sem boldogító nem lenne, hanem az emberi és társadalmi élet nagy és mély összefüggéseire figyelmeztet. Erkölcsi lendületet akar vinni a világba, hogy megindúljon végre az értelmi, szellemi és erkölcsi tőkéknek mobilizációja a társadalmi igazságtalanságok megszüntetésére, az elmaradt munkásnép, az elhanyagolt rétegek, osztályok és hivatások emelésére, az ellentétek kiengesztelésére. Ha ez erők mozgásba jönnek és a munka megindul, mindenekelőtt azzal az eggyel tisztában kell lenni, hogy ezen a téren tartós, boldogító eredményt nem hangos teoriákkal és népgyűlések agitációival lehet elérni, hanem a szivet, lelket, embert emelő szociális munkával, mely neveli azt, akivel foglalkozunk, de finomítólag visszahat arra is, aki e munkát végzi.

Például szolgálhatnak ez irányban nekünk, akik még csak kezdetén állunk egy ilyen egyetemes irányú szociális működésnek, különösen az angol törekvések, melyek azt a gondolatot, hogy a társadalmi fejlődésben a haladásért együtt dolgozzék a szellemi és a fizikai munka embere, kétségtelen sikerekkel igyekeznek realizálni az egyetemek szociális településeivel, az ú. n. Universities Social Settlementekkel. Ezek az intézetek London, miként más nagyobb városok munkásvidékein keletkeznek s a felsőbb körök barátságos érdeklődéssel kísért vezető szerepét és a munkásnép oltalmát állítják előtérbe, klubbjaikban folyó élettel, ahol a munkásnép oktatásához, neveléséhez, szórakozásához szükséges eszközökről gondoskodnak, ügyes-bajos dolgaiban tanácsot, útbaigazítást adnak, erkölcsi, fizikai jólétéről gondoskodnak. És a működés eredményéül feljegyezhetjük: a szíveknek nemes érzésekben való nevelését, a barátság és tisztelet gyengéd kötelékeinek megteremtését, az előítéletek eltünedezését, a szegények és gazdagok sziveiben új gondolatok, érzések ébredését, melyek mind a társadalom egészének erkölcsi életére hatnak jótékonyan. Ez ennek a munkának igazi értéke, mert ez a munka nem csupán művelődést jelent, hanem emberiesülést is — a szónak legnemesebb értelmében.

Ez a gondolat s annak ethikai hatása természetesen nem maradt elszigetelve Angliában, hanem kiterjedt onnan Amerikába s az európai kontinens országaiba és egy vagy más alakban ott is, itt is alkotott hasonló intézményeket, melyek mindenikén észrevehetjük azonban a nemzeti, faji, kulturális viszonyok s különbségek befolyását. S hogy átjött a gondolat hozzánk is és itt intézményes megvalósulást öltött, nem doktrinär okoskodások eredménye, hanem ezt vissza kell vezetni a szolidaritás eszméjére, mely társadalmunknak mind szélesebb rétegeiben átható erőjévé válik és megjelenik örvendetesen az értelmi fiatalság idealisztikus törekvéseiben is. Ezekben a törekvésekben azt tapasztalhatjuk, hogy a jelenkor fiatalsága sejti már kötelességeit, látja és tudja, hogy az élet, a hivatás többet vár tőle a feltétlenül elvégzendő hivatalos kötelességnek közömbös, felületes, könynyelmű elintézésénél. Ha érdeklődéssel fordul közéletünk nyilvánulásai felé, szüntelen azt hallja bensőjében: többet, jobban, nagyobb szeretettel, — több lélekkel. S azt hiszem, ha ez a «plus» a következő generációk tevékeny munkaenergiája lenne, ki tudná mozdítani társadalmunkat s közéletünket tespedt, tunya állapotából. Azért, amikor ifjúságunk figyelemre méltó nagy csoportjai hiányát érzik a tanulmányaikat, szellemi munkájukat kiegészítő szociális működésnek, voltaképen az a gondolat vezeti őket, hogy itt, eközben betekintést nyernek az élet igazi mélységeibe, annak nagy összefüggéseibe, melyekből ma már magukat teljesen kivonni nem tudnák, de nem is

akarják. Köszönet illeti azokat a vezető férfiakat, akik az ifjúság nagy csoportjainak ezt a munkára készültségét megismerve, hatalmukkal, nagy tettvágyukkal, alkotásokkal biztatóan oldják fel az energiákat s azt mondják: fel, munkára — közéletünk s a társadalom szólít titeket, fiatalok! —

Így öltött nálunk testet ez a gondolat, gróf Zichy János kultuszminiszter elhatározásának és gróf Pálffy Sándor fáradozásának eredményeképen. Együtt illeti őket a kezdeményezés, melynek mindjárt első munkálataiban ott találjuk Károlyi Mihály grófot, aki a működésnek a mezőgazdasági munkáskérdésre való kiterjesztésére hívja fel a figyelmet s a nagy munkához méltó akaraterővel vezeti a szervezést: Balogh Jenő államtitkár, Glattfelder Gyula püspök, Földes Béla, Jendrássik Ernő, Medveczky Frigyes, Mihályfy Ákos professzorok, Bacsák György, Bernát István, Jancsó Benedek tevékeny közreműködésével.

Az alkotás alatt álló intézményt talán azzal lehet legjobban jellemezni, hogy az a munkásnép nagy tömegei között létesített *társadalmi központ*. Ezt különösen az Újpesten épülő anyatelepről mondhatjuk, abban a városban, mely rohamos fejlődése folyamán csaknem egybe kapcsolódott fővárosunkkal s ahol a munkásság ezrei találkoznak; amely egyik gócpontja a néptömeg szociális forrongásának s amelynek nincs olyan kultur-szociális intézménye, melynek működése széles körre terjedő, s általános eredményű volna. Társadalmi központnak azért nevezhetnők a Főiskolai Szociális Telepet, mert az a célja, azt akarja, hogy tudásért, ismeretekért, szórakozásért, összes fontosabb életviszonyaira kiterjedő felvilágosításért, útbigazításért és segítségért járhasson oda a nép. Ezeknek az érdekeknek a gondozása az értelmiség fiatal tagjaira lesz bízva, akik támaszt, vezetést nyernek tapasztalt szakférfiaktól. Gyakorlati lévén ez az ellentétes két oldalról meginduló tevékenység, nagyon szükséges, hogy jól felértsük a munkásnép helyzetét, belső és külső világukat, annak összes fogyatkozásait, sajátságait s kapcsolatait. Bele kell állnunk abba a világba, a család, a munka világába, hogy megértsük a hatásokat és befolyásokat, melyeket életmód, foglalkozás, küzdelmek, gondok s nézetek a munkásnépre gyakorolnak. Hogy mindezt jól és alaposan végezhessük, s tapasztalásainkat a társadalmi élet irányítására később értékesíthessük, folyton tanulnunk és kutatnunk is kell. Tanulnunk a filozófiát, a pedagógiát s a szociális tudományokat, éber figyelemmel kísérni és feldolgozni az idevágó nemzetközi szakfolyóiratokban lüktető gyakorlati és szellemi élet jelen mozzanatait, gyűjteni a tapasztalati és statisztikai adatokat, de nem azért, hogy munkánkat és annak értékét ez utóbbiakkal megmérjük, hanem figyelmeztetőül és irá-

nyítóul használjuk fel arra, hogy mi van s mit kell tennünk az orvoslást követelő viszonyok javítására. Nem feledkezünk meg arról sem, hogy Magyarországon elsősorban még földművelésből élünk, és a föld nemzetünkre is azt az ősforrást képviseli, melyből hanyatló erőink kiegészülnek, megújhodnak. Ezért tevékeny figyelmünket nem vonhatjuk el a földmíves nép, különösen a mezőgazdasági munkásnép problemái elől, már csak hazánkban azoknak nagy száma és helyzete miatt sem.

Ha az új intézmény alapmotivumai nagyban azonosak az angolországi Settlementekével, működése főként abban a két irányban hajlik el azoktól, hogy a körébe tartozó kérdésekben intenzív tudományos munkára is törekszik és figyelmét a földmíves nép viszonyaira is kiterjeszti. Mindkettőre nemzeti és társadalmi viszonyaink sajátossága irányít.

Ha az intézmény létesülő telepeiben munkára felkészültségével megismeri és megérti azoknak a problemáknak a súlyát és nyomását, melyek a munkásnép nyomorúságos helyzetét jelentik, akkor ezek őrtornyok lesznek, melyekből az őrök észreveszik az idők jeleit, azokat a mozgalmakat, melyek a horizonton előbb csak mint apró felhők jelentkeznek, de könnyen beborítják az egész égboltot. S ha érdeklődésükkel felértik a nyugtalanságot, mely ma már az egész civilizált világot gondolkodóba ejti, a kívánságoknak és társadalmi követelményeknek formát is tudnak majd adni, s azoknak, akik őket meghallgatják megmagyarázzák a nyugtalanság okait és orvoslását. Érintkezésben az alsóbb néposztályokkal könnyebben és teljesebben megértik a jelennek problemáit, mint elmélettel tények nélkül. Remélhető, hogy az intézmény sok irányban elvezeti majd a társadalmat az orvosszerekhez, melyek semmiesetre sem lehetnek rosszabbak, mint maga a betegség.

Tehát kölcsönös megértés és az embernek munkája szerint értékelése, kölcsönös nevelés a szociális béke érdekében: azok az irányok, melyek a Főiskolai Szociális Telep működését jellemzik. És így van helyesen; mert a szociális kérdés, — melynek fejleményei hozták létre ezt az intézményt is — voltaképen kulturális, ethikai kérdés; ezért az intézmény nem tekintheti szerepét és feladatát csupán a külső segítségre szorítkozónak, sőt minden irányú intézkedésével belső hatások ébresztésére törekszik. A belső hatások közül pedig azokat választja, amelyek a leggazdagabb, a legnagyobb feszültségű tetteket képesek létrehozni. A *lélek nevelésén* akar dolgozni, mert a lélek az a metafizikai erő, mely az eszmélésre, érzésre, akarásra képessé tesz, mindig és mindenben receptiv, mely az öntudat aktivitásával a gondolkodásban és akarásban jön mozgásba s váltja ki azokat

a cselekvéseket, melyek minket foglalkoztatnak. S ha neveljük, gazdaggá teszszük a lelket, cselekvéseink sem lehetnek vérszegények, hanem erőtől, öntudatos akarástól fognak duzzadni. Ezt az akaratot, a léleknek erőjét akarjuk működésünk minden vonatkozásában nevelni és úgy nevelni, hogy igaz és cselekvő legyen Schillernek az a mondása: «Alle andern Dinge müssen, der Mensch ist das Wesen, welches will».

Ott, ahol az emberi életnek igazi céljai kérdésessé váltak, ott a kötelességnek és céltudatos tettnek kisorvadt a gyökere. Ott veszélyben lesz a szociális ideál, mely az egyetemesbe, a természet fölött álló kulturértékekbe vetett hit nélkül el nem képzelhető. Ott az egoizmus és az anarchia veszi át az uralmat s az általános szkepsis árnyai kísértenek. Az emberiség történelmében eddig ismeretlen öntudattal beszél a mai kor embere azokról a fejlődésekről, melyeket a természettudományok és a technika hoztak az embernek, de arról megfeledkezni látszanak, hogy tett-e valamit az ember az ő belső, ösztönös természetének a rendezésére? Pedig minden külső fejlődés, gazdagodás csak úgy lehet áldásos, ha az ember ura önmagának, ha a gazdasági élet forradalmi átalakulásait a társadalom az örök erkölcsi törvények szerint rendezni képes, ha a technika haladását az erkölcsi rend, az összjólét érdekében hasznosítani tudja. Ezek nélkül modern társadalmunk csak olyan, mint a modern technika összes vívmányaival felépített tetszetősebb, egészségesebb, kényelmesebb új lakóház, de amelynek belső rendetlensége, zűr-zavara miatt lakói még sem boldogok. Ez a belső berendezés hiányzik, mely nem áll egyedül az értelem képzéséből, aminek jelentőségét ugyan le nem becsüljük, de egymaga még nem biztosítja a kulturát. Az akarat, a jellem képzése, a lelkiismeret érzékenysége, önuralom, önfegyelem kellenek még hozzá. Mert igaz az, amit már a fiziokrata Mirabeau is mondott (L'ami des hommes), hogy valamely nép hanyatlásának, vagy virágzásának végső okai erkölcseiben vannak, s ezért minden reformot arra kell irányozni.

Ez a meggyőződés irányítja a Főiskolai Szociális Telepet, amikor összes intézményeivel, így a szabadoktatóival is a nevelést, az ethikai értelemben vett felemelést akarja keresztül vinni. A szabadoktatás körében arra törekszik, hogy előadásainak tárgya, szelleme bekapcsolódjék szociális működésének keretébe, hogy egyetemes jellegű ethikai munkájának intellektuális kihatása is legyen. Az igazi műveltség nem ismeretek halmazában jelentkezik, hanem az önmegismerés és munka erői azok, amikben a lélek gazdagsága megnyilvánul. Ismereteknek felvétele anélkül, hogy azt erőnk és akaratunkkal bensőnkben is magunkévá tennénk, asszimilálnánk, csak félműveltséget

eredményez, melynek hatása a felfogás és itélőképesség gyengülésében nyilvánul meg. Az itélőképesség gyengülését pedig nyomon követi a képzelődés, melyet azzal fejezhetünk ki, hogy «semmit sem tud, semmit sem tanul és mégis sokra tartja magát». Így jelentkezik együtt a félműveltség veszedelmes állapotával a jellem gyengülése, mely abból származik, hogy a szellemet nem kezeljük harmonikusan a lélekkel. Nézetem szerint igen nagy hiánya hazai szabadoktatásunknak is, hogy a lélek művelésével, nevelésével kevéssé, vagy egyáltalán nem foglalkozik. Nézetemet erősítik azok a vélemények is, melyeket ez irányban többek között Roscher, Paulsen, Sombart, Prohászka Ottokár is kifejeznek. Azokkal — a mondhatnánk eminenter ismeretterjesztő előadásokkal is, melyeket a Főiskolai Szociális Telep kereskedők, iparosok számára rendez, első sorban a foglalkozás és hivatás nagyobb megbecsülését, nagyobb erkölcsi tartalommal kitöltését akarja elérni. Értse át az a kereskedő, vagy iparos, hogy ha a kor igényeinek szükséges ismereteket megszerzi, pontosságát, ügyességét, áttekintését fokozza, ezzel pedig tökéletesebben betölti azt a helyet, annak helyesebben felel meg, melyet foglalkozásának választott magának a társadalomban.

Ha ezen a kijelölt úton halad majd a munka, nem jelentkezhetik az az aggodalmaskodó kérdés sem, hogy a tanítani, vezetni, nevelni tudás sajátos adomány, melylyel nem mindenki rendelkezik. Itt csak azt kell majd kérdezni: érdeklődéssel, szeretettel, lélekkel foglalkozik-e az ifjú korának szociális problemáival és nem száraz egykedvűséggel, hogy azt ne mondjam üzletszerűen? S ha fennáll az előbbi, ez már a tudás, a siker felét jelenti, melyet kiegészít majd a vezetők munkája. Azok az ifjak, akik magukat ennek az ügynek szolgálatába állítják, tudni fogják, hogy ők ezzel igazi kötelességet teljesítenek. Ez a tudat s az annak nyomában feltétlenül megjelenő ethikai hatások adják a munkának mindenkor legszebb jutalmát s lesznek az eredménynek legbiztosabb zálogai. Ez a működés a természetes kiválogatódás egyik faja lesz, mely magától megy végbe és az akadémiai ifjúságnak belső qualitásait a legjótékonyabban kell, hogy befolyásolja. Ezért ha a főiskolai ifjúságtól a köteles vizsgázásoknál többet szeretnénk kapni, őket ne politikai kérdésekkel foglalkoztassuk, amint azt Ostwald* — nézetem szerint hibásan — akarja, hanem tanulmányaik közben korunk legfontosabb s tanulmányaikkal kapcsolodó kérdésekkel foglalkozzanak. És ha ezt megteszik, le kell arról mondaniok, hogy ezzel egyéb melléktekinteteknek is szolgáljanak. Távol kell maguktól tartaniok, hogy működésükbe akár

* W. Ostwald: Die Forderung des Tages, 1910. 554. l.

politikai, akár felekezeti célzatokat vigyenek. Érett, kialakult politikai felfogással főiskolai korban lévő fiataloknál egész természetesen még nem találkozhatunk. Ami a politikai elvek és álláspont kialakulásában a legfontosabb tényező: a szilárd jellem, ezt akarjuk első sorban a szív és lélek munkájával a hozzánk csatlakozó ifjainkban minél klasszikusabb formában kialakítani, hogy ők ezt a hatalmas erőt különböző hivatásaikban működően állíthassák majd be társadalmunk jövendő boldogságáért. A hit bázisán működve hevítse őket munkájukban a keresztény szeretet idealizmusa, mellyel a kultura forrásait feltárni igyekezzenek, de ne gondoljanak eközben arra, hogy egy munkával már pártok, vagy frakciók szántóit is öntözzék. Bűnös az olyan szociális munka s a legnagyobb mértékben antiszociális, mely a társadalom szolidaritásának jegyében osztályharcot szít s a nemzeti és társadalmi ideálok kipellengérezését ojtja a lelkekbe.

Intézményünk nem egy felülről a munkás- és szegényebb néposztályokra octroyált és céljaiban előttük ismeretlen és idegen alkotás, mely a nép érdekében minden szépet és jót egészen a fényűzésig egyesítne magában s épen ezért minden található lesz abban csak épen a — nép nem. Mi a szociális pedagógia gyakorlati munkásai vagyunk, akik a szociális nevelés művének nagy értékeit a társadalmi szolidaritás, — mint egyedül képzelhető társadalmi haladás — érdekében hirdetjük. Másrészt ennek a pædagógiai munkának ethikai visszahatásait az értelmiség számára felfogni és elvezetni akarjuk, hogy hivatását a jövőben emberibben és így tökéletesebben tudja betölteni a tanár, a jogász, a mérnök, a közigazgatásban működő tisztviselő, a lelkész, orvos és tanító épen úgy, mint a gyáros és kereskedő. S ha ez majdan elkövetkezik, nem nemzeti erőforrásainkat erősítettük-e munkánkkal, kijelölve s tettel és szóval állandóan hirdetve azt az alapot, amelyen kulturális és gazdasági tekintetben erős és egységes társadalom felépülhet? Ez a pædagógiai jellege állapítja meg intézményünk sajátos és ha szabad úgy mondanom apriorisztikus természetét, mert hivatása nem az, hogy egy szilárdan kiépült társadalmi épület koronája legyen, hanem részt kér magának a társadalom ethikai strukturájának pallérozásában, mely soha nem tekinthető befejezettnek, elegendőnek, vagy hiábavaló fényűzésnek.

A társadalmi bajok orvoslását végső eredményében tehát sem a népek gazdasági és szociális fejlődésétől, sem a világ kulturájától nem várhatjuk, hanem csak a *lélek művelésétől*. Minden társadalmi az egyéniből él — mondja Foerster — s következésképen a társadalom emelkedése nem képzelhető az ember emelkedése nélkül. Belülről jön az akarat, az erő, a szeretet, a társadalom közösségébe, melyek nélkül a programmok megsárgulnak, a törvények az életbe át nem hatolnak,

a szervezkedések fennakadnak. Az arany démonainak izzó igéreteit csak a szellemi erők magukkal ragadó nagysága és realitása tudja visszaszorítani. És így nem is az individualizmus vagy szocializmus a jövő kérdése, hanem magasabb egyéni fejlődés, fokozottabb társadalmi összeműködés és szolidaritás az az egyedüli képlet, mely az emberiség természetének megfelel, mely az ember egyéni és társas lényének eleget tesz. Ezt a célt akarja szolgálni a Főiskolai Szociális Telep, melynek munkájában mindazokat, akik résztvesznek, az a boldogító tudat tölti majd el, hogy részük van társadalmunk kulturális és szociális tökéletesedésében. IFJ. ERŐDI BÉLA.

A HOSPITÁLÁS FONTOSSÁGA A TANÁROK ÉS TANÍTVÁNYOK SZEMPONTJÁBÓL.

A magyar kegyes-tanítórend főnöke 1905 május 12-én rendi használatra egy kis füzetet adott közre. Ez a kis füzet «a kegyesrendi gyakorlati tanárképzés alapvonalait» adja s a 9—13. lapon szól a hospitálásról. Azt hiszem, a pedagógusokat érdekelni fogja a piarista-rend gyakorlati tanárképzésének rövid ismertetése. A rendnek két helyen van gyakorlati tanárképző-intézete, Budapesten és Kolozsvárt. Mindkét helyen a rend ottani gimnáziumának megbízott tanárai a vezetői élükön a gimnáziumi igazgatóval; tagjai az egyetemi tanfolyamokat végző tanárjelöltek.

A tanárképző feladatát az említett rendfőnöki irat így körvonalazza: «Irányozni a tanárjelölteket tudományos műveltségük és szakképzettségük megszerzésében, bevezetni őket a nevelés-oktatás gyakorlati módjába és ápolni bennök a hivatásszeretet, a didaktikai érzéket, a nevelő-tanár erkölcsi kötelességeinek és felelősségének tudatát s ezzel náluk a nevelő-tanári lelkület kialakulását elősegíteni.» (2. l.) Ezekből kiviláglik, hogy a piarista-rend tudományos képzettséget, gyakorlati ügyességet, hivatásszeretetet, kötelességtudást és morális karaktert vár tanáraitól.

A vezető tanárok már az első és másodéves tanárjelölteket is segítik szakműveltségük megszerzésében. Megismertetik velük tárgyaik körét, a szükséges tankönyveket, segédeszközöket és szakmunkákat. Hónaponkint tartott értekezleteken megbeszélik velük az egyetemi előadások anyagát, megadják a kellő felvilágosításokat és útmutatásokat. Figyelemmel kísérik a vizsgálatokra való előkészületüket. Készítendő próba szakdolgozataikhoz megadják a kellő útmuta-

tásokat s megbirálják a kész dolgozatokat. A legjobb dolgozatok jutalomban részesülnek.

A harmadéves és negyedéves tanárjelöltek ezen elméleti útmutatás mellett a gyakorlati tanításban és nevelésben is útmutatást nyernek. A harmadévesek hospitálnak, a negyedévesek próbaelőadásokat tartanak.

A hospitálás annak az útnak-módnak megfigyelése, mikép adják át a működő tanárok a művelődési anyagot a rájuk bizott generációnak: az anyag megértetését, elsajátítását, begyakorlását. A vezető tanárok megismertetik velük az Utasításokat; ezeknek általános és szaktárgyaikra vonatkozó részét. A hospitáló már előbb megtudja, hogy az előírt anyag melyik része kerül tárgyalás alá s így előre átdolgozhatja. A hospitálást eszmecsere követi a tanulságok megállapítása szempontjából. Útmutatást nyernek a tanárjelöltek az óra helyes beosztását, az anyag helyes közlését és számonvevését illetőleg; továbbá, hogy nevelői szempontból mikép értékesíthetik az anyag egyes részeit. Megismertetik velük a gimnázium szervezetét és adminisztrációját, a könyvtárak és szertárak kezelését, kimutatások és jelentések szerkesztését, a felsőbb tanügyi hatóságok hatáskörét, az önképzőkörök vezetését, a tanulók fegyelmezését és nevelését. Látjuk tehát, hogy az elméleti és gyakorlati vezetés lehetőleg mindenre kiterjed. A próbaelőadás arra való, hogy a tanárjelöltek megfigyelések és megbeszélések útján szerzett elveiket a tanár vezetése mellett a gyakorlatban érvényesíthessék. A tanár vezetése mellett kidolgozzák egy óra anyagát s előbb társaik előtt előadják. A tanár s a többi tanárjelölt megteszi esetleges észrevételeit. Ezután a jelöltek a tanár felügyelete alatt az iskolában adják elő a kidolgozott anyagot. A tanár a kidolgozáskor, a tanítás előtt megadja a szükséges útbaigazításokat, a tanítás után pedig megteszi észrevételeit és figyelmeztetéseit.

A harmadik fontos körülmény, melyet az idézett rendfőnöki irat a gyakorlati útmutatás, a hospitálás és próbaelőadás mellett kiemel, a hivatásszeretet ápolása, a jelöltekben rejlő donum didacticum felébresztése, ápolása, fejlesztése, szóval öntudatra keltése; ezek figyelmeztetése erkölcsi kötelességeik s felelősségük nagyságára s így «a nevelő-tanári lelkület» kialakítása.

Még egy körülményt emelek ki. A tanárjelöltek önképzőköre, az Academia Calasanctiana alkalmat ad a tanárjelölteknek gyakorlati pedagógiai kérdések megbeszélésére. Ilyenek pl. a tanárok látogatása a szülői házban; egyes tárgyak, vagy nyelvek előadásának helyes módszere; a fegyelmezés és nevelés kérdéseiről; a gyakorlatokról és önképzőkörökről.

Emlékszem rá, hogy sokszor igen sokat tanultunk egymás praktikus és érdekes megfigyeléseiből.

Látjuk, hogy a piarista-rend gyakorlati tanárképzőjének szervezetében fontos helyet juttat a hospitálásnak. Az állam is gondoskodik róla, hogy a tanári pályára készülőknek alkalmuk legyen idősebb, gyakorlott tanárok előadásának hallgatására.

Ami a tanárok egymás óráin való hospitálását illeti, erre vonatkozólag két ellentétes véleményt találunk: az egyik nem tulajdonít neki fontosságot, a másik átlátja hasznosságát. Az első nézet híve ellenőrzést lát benne, a másik is érzi, hogy mennyire feszélyezi tanártársát az ő jelenléte.

Azt hiszem, ha a dolog meritumába hatolunk, e vélemény magától megdültnek lesz tekinthető. Célom e véleményem beigazolása. Mondanivalómat négy főpontban foglaltam össze:

a) A hospitálás az egyöntetü fegyelmezés és

b) az egységes nevelői eljárás szempontjából fontos;

c) a helyes módszer és a tanítványokkal való bánás szempontjából tanulságokat nyujt és

d) a tanítói eljárásban útbaigazításokat szolgáltat.

E négy főszempont figyelembevételével szó lesz először a hospitálások fontosságáról a tanárok, azután a tanítványok szempontjából.

*

Az iskola kis társadalmában szükség van egységes *fegyelmezésre*. A fő haszon, mely a fegyelmezésből származik, *a rend, pontosság, engedelmesség* és *törvénytisztelet* megkedveltetése. A rendre szükség van az eredményes működhetés szempontjából; rendre óra előtt, óra alatt és óra után. E tekintetben nem lehet egységes eljárást találni. Egyik tanár ezt az egyéniség korlátozásának, a szabad mozgás megakadályozásának tartja, míg a másik igen nagy fontosságot tulajdonít neki. A hospitáláson alapuló összehasonlítás lehet a legjobb eszköz az ellentétek kiegyenlítésére. A rendszeretetnek kifolyása a pontosság, mely azért ne jelentsen pedantériát, és a törvények iránt való engedelmesség. Egységes eljárásnak kell e tekintetben létesülnie, mit bővebben bizonyítani felesleges. Hogy a hospitálás, mint az összehasonlítás alapja, egyik kardinális pontként szerepel az egységes fegyelmező eljárás létrejöttében, azt talán nem kell bővebben megvilágítanom, ez egyike a legevidensebb igazságoknak.

Egyik legsúlyosabb vád, mely a középiskolát érheti, hogy nem *nevel*. Nem célom kutatni, mennyi igazság van e vádban, mennyit

kell belőle az iskola és mennyit a szülői ház, a társadalom, tehát az együttnevelésre hivatott tényezők rovására írni. Annyi kétségtelen, akár igaz e vád, akár nem, hogy számolnunk kell vele.

A nevelés egyik legfontosabb eredménye az önfegyelmezés, a saját egyénisége feláldozása nélkül a köznek való élés, a társadalmi érintkezésben a lelki finomság megkedveltetése. Nevelés tekintetében az iskolában egységes szellemnek kell uralkodnia. Ezen egységes szellem megteremtésében a hospitálásnak fontos helyet juttathatunk.

Korunknak, de az ifjúságnak is egyik legszembetünőbb fogyatkozása a tekintélytisztelet, munkakedv és kötelességérzet hiánya. A más tanár óráinak látogatása s az ezen alapuló összehasonlítás kétségkívül hatással lehet működésünkben, midőn az erkölcsi nagyság iránti tiszteletet, a munkakedvet és a Kanttól annyira sürgetett kötelességérzetet akarjuk tanítványainkba átültetni, vagy ha meg van valamelyikben, erősíteni. Ezen összehasonlító eljárás alapján alkothatunk egységes eljárást a társadalomfentartó erények megszilárdításában. Így lesz lehetséges, hogy kialakult, történelmi hagyományokon fölépült, egészséges világnézettel felruházott, munkakedvelő, kötelességtudó, mások munkáját méltányoló, érdemeit elismerő nemzedéket bocsássunk ki kezeink közül. Így meg lesz a valószínűség, hogy ez a nemzedék szilárd erkölcsi és hazafias talajon állva az ellentétes, egymást szétromboló törekvések között a helyes úton meg fog maradni. Így fog kialakulni az intézetekben az egységes, az intézetekre jellemzetes szellem; nem külső formaságokban, bár ezek értékét lekicsinyelni nem szabad, hanem belső tartalomban.

Az éles szemű megfigyelő mindenből okulhat. Ha a tanár társai előadását látogatja, ebből kétségtelenül hasznot meríthet. Minden tanárt úgy lehet felfogni, mint egy élő pedagógiai véleményt. Hiszen azokat a gondolatokat valósítja meg, melyek benne világosan, vagy homályosan, sejtések alakjában élnek. A hospitálással mindenkinek alkalma nyílik az összehasonlításra, mely a haladásnak kétségkívül egyik legfontosabb emelője. A tanár kétféleképen tanulhat: pozitive és negative. Megtanulhatja egyfelől, mit kell tennie, másfelől, mit kell kerülnie. A hospitálással nincs veszélyeztetve egyénisége, sőt épen ezek a megfigyelések alkalmasak egyéniségének kialakulására, a benne rejlő donum didacticum erősítésére, az ars docendi kifejlesztésére. Magába olvasztja, amit társai munkájában helyesnek lát s elkerülni igyekszik, amit a tanítói s nevelői eljárásban károsnak vél. A hospitálás így benne a helyes vélemény kialakítására, az igazi tanítói egyéniség kialakulására vezet. Mindenesetre annyiban hasznos, hogy megakadályozója lesz a *megmerevedésnek*, a begubódzásnak. Megakadályozója lesz annak, hogy valaki a maga, a máséval soha

össze nem hasonlított eljárásában, mint egy várban megvonulva ostromoljon mindent, mi azzal ellenkezik s így eljárását az első évtől az utolsóig, tehát működése egész ideje alatt meg ne változtassa, a változott viszonyokhoz ne alkalmazza. Megakadályozója lesz a sokszor nevetséges, sokszor bosszantó pedanteria kialakulásának, másfelől a durva modor és a fegyelmet tartani nem tudó ellágyulás meghonosodásának. Azt gondolom, ilyen végletes álláspont kialakulását megnehezíti mások munkájának megfigyelése, az eljárások összehasonlítása.

Fontosságot tulajdoníthatunk a hospitálásnak *a tanítói eljárás* szempontjából is. A tanári pályán működők egyik legsúlyosabb feladata az osztály érdeklődésének, figyelmének felkeltése és ébrentartása, tehát az egész osztály foglalkoztatása, belevonása a közös munkába, mert kevesen vannak olyanok, kiknek figyelmét maga a tárgy leköti. Az egyik tanár ebben valósággal művész, a másik ezt szinte legyőzhetetlen akadálynak látja. Nyilvánvaló, hogy a megfigyelés, az összehasonlítás itt csak haszonnal járhat. Azután maga az előadás: az új anyag és a régi anyag összekapcsolása. Az az út, mely a két távolságot összeköti, a helyes fogalomalkotás, hogy ez az út rövid s mégis eredményes legyen. Az egyik tárgy kapcsolatba hozása a többivel, így az egész művelődési anyag összekapcsolása egy nagy egészbe, vagyis a koncentráció. Az olvasottakhoz reflexiók fűzése, melyek legalkalmasabbak arra, hogy az iskola és az élet, a mult és a jelen között összeköttetést teremtsenek. Pl. az ókori történetben, vagy a latin auktorokban a patriciusok és plebejusok küzdelme; a Catilina és Jugurtha-féle züllött viszonyok és a mai állapotok között, mikor bő alkalma nyílik a tanárnak, hogy a jelen helytelen irányzatai ellen vértezze a tanulókat. Magának az órának helyes beosztása. Mennyi időt kell fordítanunk a tárgyalt anyag számonkérésére, mennyit az új anyag közlésére; hogyan dolgozzuk fel az iskolában: mind olyan kérdések, melyek a tanítás szempontjából fontosak, melyek az összehasonlítás szempontjából bő tanulságot nyujtanak. Mennyit lehet kívánni a tanulóktól; összefügg tehát a túlterhelés sokat hánytorgatott s talán nem is minden tekintetben alaptalan vádjával. Az esetleges túlterhelés meggátlására, illetőleg megszüntetésére szolgálhatnak az osztályfőnöki látogatások. A nyelvek tanításában a helyes módszer megállapítása; vajjon mennyi az a minimum a grammatikából, mely elégséges arra, hogy pl. a latin nyelvben nagyobb eredményt érhessünk el, s ne legyünk kénytelenek grammatikai megokolatlan, nagyképű tudóskodással tölteni az időt. A római régiségtan nagy anyagának revíziója, a középiskola céljának megfelelőbbé tétele. Hogyan válnak be különböző kezekben a nyelvtanítás újabb

módszerei, tekintettel a tömegtanításra. Hogyan lehet az Utasítások azon intencióját megoldani, hogy a történelemben mintegy éreztessük a mult idők lehelletét, az irodalomban az idők jellemző vonásait, az írók egyéniségét, a matematikában és fizikában a törvényszerűségben rejlő fontosságot, a természeti erők nyilvánulásában való törvényszerűséget. Mind olyan kérdések, melyek a különböző tanítói eljárások megfigyelésével, ha nem is általánosan, de legalább az ember előtt megoldatnak. Természetesen elősegítené e kérdések megoldását a hospitáló s látogatott tanár közti eszmecsere a tanulságok leszűrése szempontjából, esetleg a közös megbeszélés.

Ilyen széles perspektivában a hospitálás a tanítói eljárás egyik központi kérdése gyanánt tűnik fel. A tanároknak e kérdéssel szemben tanusított idegenkedése bizonyos tekintetben jogos. A tanárok nagy megterhelése, a maximális óraszám, a lelketölő gyakorlatok, az iskolai előadásokra való lelkiismeretes, gondos készülés, a tőlük várt tudományos és társadalmi kulturális működés, a nagy családu tanárok anyagi állapotának mellékfoglalkozással kényszerített javítása mellett ez bizony új megterhelést jelent. A hospitálás *kötelezővé tétele* véleményem szerint csak *időbeli kártalanítással* — óraszámcsökkentéssel — történhetik.

*

Ami már most a tanulók szempontjából illeti a hospitálást, tekintve az elmondottakat csak egy kis összegezésre vagyunk utalva.

Sokan az ő szempontjukból sem tartanak sokat a hospitálás felől. Azt mondják, hogy idegenek jelenléte megosztja a tanulók figyelmét; ők is, a tanár is kizökken a rendes kerékvágásból, a szokott napi munkából; ők is, a tanár is eredményt akar produkálni, mert a látogatások nem a tanár és tanítvány munkájának, hanem az eredménynek puhatolása szempontjából történnek s így az óra mintegy szellemi tornaversennyé lesz. Egy negyedórás, sőt egy félórás látogató sem illetékes arra, hogy egy tanár működéséről elhatározó ítéletet mondjon. A tanítványoknak, sokszor magának a tanárnak indiszpoziciója igen alkalmas helytelen ítélet alkotására.

E vádak alaposoknak látszanak, de élüket vesztik, ha a hospitálást nem ellenőrzésnek, hanem a közös munka megfigyelésének tekintjük; nem szorítjuk sem a tanárt, sem a tanítványt brillirozásra, hanem az egyik eljárásának megfigyelése mellett szemmel tartjuk a másik fél munkakedvét, a közös munkában való részvételét s emellett természetesen figyelemmel kísérjük az elért eredményt is. Így a hospitáló passziv szerepre van utalva, de az ő célja épen a munka menetének megfigyelése.

Másfelől a tanulók zavara is megszűnik, ha a hospitálás gyaklabban történik, megszokottá válik, sőt mindenesetre jó hatással resz rájuk, ha a munkájuk iránti érdeklődést látják. A hospitáló tanár esetleg más oldalról ismeri meg őket; láthatja, hogy más tárgyból mennyire haladnak; más órákon hogyan viselkednek; esetleg új adatokat nyer lelkivilágukhoz, útbaigazítást a velük való bánásmódban, a hozzájuk való férkőzésben.

Arra a haszonra, mely abból következik, amit a hospitálás üdvös voltáról a tanárok szempontjából mondtunk, elég csak utalni.

Az egységes fegyelmezés megtermi a maga gyümölcseit a rend, pontosság, engedelmesség, törvénytisztelet megkedvelésében. Az egységes nevelés egy kialakult erkölcsi jellemet, munkakedvelő, hazafias, kötelességtudó társadalmi lényt fog az emberi közösségnek adni. A jó módszerű, ügyes eljárású tanár kezéből könnyen fogja elsajátítani a kultura legfontosabb eredményeit. Így erkölcsi s kellő tudományos alappal rendelkező fiatalember fogja átlépni a főiskola küszöbét.

Bíró Imre.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Amerikai iskolák módszerei.

Omer Buyse, aki a *charleroi*-i felső ipariskola igazgatója, hosszabb tanulmányutat tett Amerikában s részint saját tapasztalatai alapján, részint a gazdag amerikai pedagógiai irodalom felhasználásával oly könyvet írt,* melyet mindenki csak a legnagyobb érdeklődéssel fogadhat.

Amerika sok tekintetben a csodák országának tűnik fel az európai ember szemében. Hihetetlen gyorsasággal haladt a fejlődés útján s a nemzeteknek főként ipari és kereskedelmi versenyében a legelső helyre küzdötte fel magát. Óriási fellendülésének sokféle oka van, de a főok kétségkívül a lakósoknak vállalkozó szelleme és lankadatlan tevékenysége. Az amerikai embertipus az *energia* megtestesítője. Ennek megfelelően a nevelési ideál is más a tengeren túl, mint minálunk. Mi a szófogadó, jól fegyelmezett gyermeket szeretjük, az amerikai szülő pedig az olyant, akiben van önállóság, kezdeményező erő, önbizalom. Az amerikai gyermek általában nem oly félénk és tartózkodó, mint az európai, úgyhogy az iskolai munka azt a látszatot kelti, mintha a gyermekek vezetnék a tanítót. A tanulók nem viselkednek alázatosan és szolgailag tanítóikkal szemben. Hogy milyen szellemű az amerikai nevelés, annak legklasszikusabb példája az, amit *Patterson* ír magáról. Mikor gyermek voltam — úgymond — s szerettem volna korcsolyát kapni, apám így szólt hozzám: «Ott van az erdő, fogj egy fejszét, vágj egy csomó fát, vidd be a városba, add el és vegyél magadnak korcsolyát.»

Az amerikai iskola *a munka iskolája*, mely a testi munkát a nevelésnek egész folyamán összeköti a szellemi munkával. Amerikában nem az ismeretek átadása a nevelés célja, hanem a jellemképzés, az akaraterőnek kifejlesztése, az önállóságra szoktatás. A tanár szerepköre a gyermek növekedtével fokozatosan szűkül s mindig nagyobb teret enged át az ifjú felelősségérzetének. Sem a tényeket, sem az

* Méthodes Américaines d'Éducation générale et technique. 2e édition, Paris, 1909. 761. l.

elméleteket nem közli a tanár a tanulókkal. Önekik maguknak kell keresni és megtalálni az igazságokat, megoldani tudományos kérdéseket. A módszeres eljárás a *rediscovery*, melyet a laboratóriumokban, műhelyekben és műtermekben gyakorolnak. A tanulóknak öntevékenysége van az oktatásnak középpontjába állítva. A tantermi órák nagyon alárendelt fontosságúak s csak előkészítik, kisérik vagy kiegészítik a laboratóriumokban végzett praktikus munkát. A tanulásnak alapja a tanulónak személyes tapasztalása. Ily módon az egyéniségnek figyelembe vétele, amit minálunk is annyiszor hangoztatnak, nemcsak üres frázis. Az iskola csupa laboratórium, műhely és műterem. A tanulók maguk készítik a fizikai készülékeket (mérleget, ingát, lejtőt stb.), melyekkel kisérleteznek. Nem a tankönyvekből szedik a kész ismereteket, hanem maguk állapítják meg az inga, emelő, lejtő stb. törvényeit. Mindig velük van az a füzet, melybe feljegyzik megfigyeléseiket, tapasztalataikat. Ez igazán tevékenységre, munkára való nevelés.

A munka iskolája egyúttal az akaratnak is legjobb fejlesztője. Ha a gyermeket mindig határozott feladatok megoldása elé állítjuk, hozzászokik az akadályok legyőzéséhez, meggyökeredzik benne a kitartás és türelem erénye, a saját erejéből elért eredmények határozottságot adnak neki s bátorságot öntenek beléje, hogy önmagától is merjen valamit kezdeni.

Learning by doing vagy *learning and labor:* ez a mai amerikai iskolának jelszava. A régi iskola csak a szellemi munkában gyakorolta növendékeit s nem is gondolt arra, hogy a tanulásnak és testi munkának egyensúlyban kellene lenni. Az új iskola azonban a testi munka előtt is megnyitotta kapuját. Az irodalmi és természettudományi tanulmányokhoz most hozzájárul a testi munka, mint az általános testi nevelésnek egy új ága. Az avatatlan vagy fölületes szemlélő azt az ellenvetést tehetné erre, hogy az így berendezett iskolák magukba akarják olvasztani az ipariskolát. De ez tévedés. Az ipariskolában valamely iparágnak gyors és alapos megtanulása a cél. Itt a nevelés szempontja háttérbe szorul a gyakorlati, hasznossági szempont mellett. Az amerikai középiskolában azonban a kézimunka ép olyan nevelő célzatú tantárgy, mint a nyelvek, mathematika vagy rajz. Nem az a célja, hogy a növendék megtanuljon valamilyen mesterséget, hanem erkölcsi célja az akarat edzése; értelmi célja, hogy kifejlessze az elmének azokat a képességeit, melyeket a pusztán könyvhöz és szavakhoz fűződő oktatás elhanyagol, fizikai célja pedig az izmok gyakorlása. Természetesen azt sem tévesztik szem elől Amerikában, hogy az olyan kézimunka, mely csupán valamely tárgynak gépies másolására szorítkozik, csak kevés nevelő értéket rejt magá-

ban. A szerkesztő, kombináló kézimunkának van pedagógiai értéke, mert élénk szellemi tevékenységre ad alkalmat. Minden munkát vita előz meg, melyben alaposan megbeszélik a készítendő tárgynak rendeltetését s ebből vezetik le szinte logikai és mathematikai pontossággal a tárgynak alakját s a készítésére alkalmas anyagot. Ez a módszer teszi a kézimunkát nevelő eszközzé.

A testi és szellemi munkának szerves összefonódását szépen mutatja az iskolai kertészkedés. Mikor a tanulóknak maguknak kell a kertet beosztani, ez a munka praktikus számtani és geometriai feladatok elé állítja őket, a különböző növények termesztéséhez pedig a legváltozatosabb természetrajzi, fizikai, geológiai ismereteket lehet hozzáfűzni. Az élettelen, elvont könyvismeretek ilyen módon megelevenednek, konkrét valóságokká válnak s a praktikus úton szerzett ismereteket aztán nem is lehet az osztályban közölt holt ismeretekkel összehasonlítani.

Hogy Amerikában a nevelés és oktatás ilyen új irányba terelődött, abban nagy része van annak a szabadságnak, mely megengedi a legkülönfélébb iskolák kifejlődését s a legradikálisabb módszeres kísérleteket. Felsőbb hatalom nem szabja az iskolákat egyformára. Változatosság, a helyi körülményekhez való spontán alkalmazkodás uralkodik az iskolák szervezetében. Nincs akadályozva a módszereknek szabad fejlődése, a helyi kezdeményezés, az egyéniségek érvényesülése.

Az európai iskolában a rendszer, az elmélet, a verbalizmus a fő, Amerikában a gyakorlat, a kísérletezés. Már pedig a munka századában az iskolának is a munka iskolájának kell lennie, tehát lehetetlen el nem ismerni, hogy az ifjú Amerika, mely fiatalos energiájával oly sok tekintetben elébe vágott az öreg Európának, ezen a téren is megelőzött bennünket. A fiatal kornak frisseségével s rugékonyságával gyorsabban alkalmazkodott a megváltozott körülményekhez s a vén Európa most a tengerentúlra járhat tanulni. Ma már senki sem zárkózhatik el annak a belátása elől, hogy a gazdasági és társadalmi viszonyok nagy átalakuláson mentek keresztül s a nevelésnek és oktatásnak hagyományos formája korszerűsítésre szorul, mert nagyon messzire elmaradt a rohanó élet mögött. Minden jó hazafi szívén hordja hazájának felvirágzását. Ámde valamely országnak virágzása lakósainak becsületességén s értelmességén kívül tevékenységétől függ első sorban. Az iskolának tehát fontos kötelessége, hogy a munkára való neveléssel fejlessze az akaraterőt, a tétlenül heverni nem tudó s meddő elmélkedéssel meg nem elégedő energiát.

Buyse könyvének tartalmi gazdagságáról csak nagyon hosszúra nyúló ismertetésben lehetne némileg számot adni. E rövid cikk kere-

tében csupán jelezni lehet, hogy hat részben szól a mű a gyermekkönyvtárakról, a középfokú ipari oktatásról, az ipari szakiskolákról, a négerek és rézbőrűek neveléséről, a kereskedelmi szakoktatásról, végül a technikai főiskolákról. A tartalomjegyzékhez még csak azt kell hozzáfűzni, hogy a rajzoktatásnak amerikai módszerei iránt érdeklődők bőséges anyagot találnak a könyvben. Az olvasónak a tartalom iránti érdeklődését nagyban fokozza a sok fényképfelvétel, mely díszesen illusztrálja a szöveget. *Dr. Nagy József.*

Az irodalmi érzék fejlődése a gyermekben.

Scheid, az *école Turgot* tanára, igen érdekesen taglalta egyik régebbi cikkében az olvasmányok kiszemelésének kérdését.* Azt a kétségkívül helyes főgondolatot fejtette ki, hogy az olvasmányok sorozatát a tanuló szellemi fejlődésének megfelelően kell összeállítani. A *Revue Pédagogique*-nak 1911 januári füzetében ismét visszatér a cikkíró erre a tárgyra s gondolatait továbbfűzve azt vizsgálja, hogyan fejlődik az irodalmi érzék a gyermekben és a felnőttben. Az író — így indul meg Scheid okoskodása — azzal a szándékkal ír, hogy műve tessék az olvasónak, az olvasó pedig azt keresi ki az irodalomból, ami tetszik neki. Eszerint az irodalommal való foglalkozás, ha nem tudományos célokat követ, tisztára ízlés és tetszés dolga. Maradandó nyomokat csak az az olvasmány hagyhat lelkünkben, melyet szívesen olvastunk, épen mert kedvünkre való volt. Az ízlés azonban hosszú fejlődésen megy keresztül. Más tetszik a gyermeknek, más a felnőttnek. Ennélfogva az iskolában az irodalmi oktatást csak úgy lehet észszerűen berendezni, ha megfigyeljük az irodalmi ízlésnek természetes fejlődését s ehhez alkalmazzuk az olvasmányokat. Amíg nem ismerjük a gyermeki lélek különböző fejlettségi fokainak irodalmi szükségleteit, addig csak találomra állíthatjuk össze az olvasmányok jegyzékét s hiábavaló erőfeszítéseket végzünk, hogy érdeklődést tudjunk a tanulóból kikényszeríteni olyan olvasmányok iránt, melyek az értelmi fejlettségnek azon a fokán még nem tetszenek. Szóval az irodalmi oktatás berendezésének lélektani alapra kell támaszkodnia. Természetes, hogy mikor a lelki fejlődésnek fokozatairól beszélünk, sohasem szabad szem elől téveszteni, hogy a lelki életben nem lehet szó élesen elváló időszakok megkülönböztetéséről, mert a fejlődés folytonos átmeneteken keresztül megy végbe.

* Ismertetését l. a *Magyar Pædagogiá*nak XVI. évfolyamában az 572. lapon.

Érdekkeltés végett hadd legyen itt Scheid cikkéből az irodalmi ízlésnek kezdetére vonatkozó fejtegetés gondolatmenete.

A gyermek lelki élete kezdetben — hogy úgy mondjuk — tagolatlan. Ugyanis a gyermek nem tesz különbséget gondolkodás, érzés, cselekvés között, egységben lát mindent, mert valamennyi gondolata cselekvéssé válik s minden mozgását érzelem kíséri. Az első gyermekolvasmányoknak is ilyen szintetikusaknak kell lenniök, nem részletezőknek, elemzőknek, hanem nagy, durva és határozott vonásokkal dolgozóknak, jellegzeteseknek. A mai irodalomnak impresszionista szemlélődése, mely csak a raffinált lélekre hat, teljesen idegen és érthetetlen a gyermek előtt. A gyermeknek primitiv a lelki világa, tehát primitiv irodalom kell neki. Egyszerű képek, egyszerű, de sokat kifejező szavak s határozott színt adó jelzők, aminőket Homerosnál találunk. Az átmenetek finomságai iránt még nincs érzéke, csak az élénk színek tetszenek neki. Mivel fő életeleme a mozgás, olvasmányában is cselekvést akar látni. Élénk stílus, eleven cselekvény, fürge személyek, rövid és eleven párbeszédek, megszemélyesített tárgyak: ez felel meg az ő ízlésének. Az erkölcsi célzatú elbeszélések, parabolák, melyek a primitiv népeknek filozófiai értekezései, a gyermekre nézve is szükséges formái a legelső erkölcsi fogalmaknak.

Dr. Nagy József.

IRODALOM.

K. C. Rothe: Der moderne Naturgeschichtsunterricht. Beiträge zur Kritik und Ausgestaltung. Mit 12 Abbildungen. Wien: F. Tempsky. Leipzig: G. Freytag G. M. B. H. p. 235. Preis geheftet 5 M = 6 K.

Az egész munkát nem Rothe írta, ő csupán a szervező és kiadó. Mégis egységes szellem vonul végig az egész könyvön, amelynek az a célja, hogy gyakorlativá, élővé tegye a természetrajzi tárgyak tanítását. Sok aprólékos gyakorlati ismeretre van szükség, de az eredmény is más, mert a tanulók megfigyelő képessége kifejlődvén, nem kénytelenek szavakat tanulni csupán, hanem a tényeket, jelenségeket maguk vizsgálgatják és így minden alkalommal megtalálják a kivezető fonalat később is, ha az iskolában kellő alapismeretre tettek szert.

Az általános részben W. A. Lay dr., akinek «Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts und Kritik der Reformbestrebungen» című munkája néhány éve jelent csak meg, foglalja össze a természetrajzi oktatás módszertanának történetét, birálatát és alapelveit. A módszertan történetét az élettudományokkal, földtannal és filozófiával kapcsolatban adja. Fejtegeti a biológia, geológia és természetrajz oktatását az ókorban, vele kapcsolatban vázolja a görög filozófia kérdéseit. Ugyanezt a módszert követi a középkori viszonyok vizsgálatánál, majd az újkoriaknál is, azzal a különbséggel, hogy az újkort három részre osztja fel, Linnét és Darwint állítva határkőnek. A Linné előtti időszak szerves kapcsolatban van a középkorral; a rendszerezés munkáját Linné kezdi meg, aki megalapítója egyszersmind a leíró-természettudománynak is. Darwinnal kezdődik a biológiai irány, amely utána lépésről-lépésre kiszorítja csupán a külalakra tekintő természettudományt. Beszél a leszármazás elméletéről, ahol Moritz Wagner és Hugo de Vries munkásságát emeli ki. Sajnos azonban, hogy a német tudós természete benne is megjelenik, Rossmässler működését határkőnek jelöli, tőle számítja a természetrajz tanításának igazi reformját, mivel írásaiban még a természetrajzot is a hazafiság szolgálatába állította. Bemutatja azután Kerner, Haeckel, Kraepelin, Müller és még

egy sereg kiváló hirű német természettudós munkásságát. Pædagogiai szempontból jelentős Kraepelin munkássága, a többieké inkább tudományos térre esik. Mi a tulajdonképeni reform megindulását Junge «Dorfteich» című munkájának megjelenésétől számítjuk, amelyben «az élő természet tiszta megértése» az irányító vezéreszme. Az életmód és a lények testalkata közti viszonyt keresi Junge. «Az életmódot a tartózkodási hely természeti viszonyai irányítják. Az ezekhez való alkalmazkodás törvényszerűségeiről szól az œkologia, a szerves testek háztartásának tana, amely lényegében egyező a biológiával.» Ugyanazon környezetben minden szerves lényre nézve ugyanazok az életfeltételek, azért Junge életközösség szerint (a tó, erdő, sivatag, sarki táj stb.) tárgyalta a természetrajz anyagát. Tudományosan helyes ez, de iskolai szempontból nem lehet megvalósítani. Éppen azért a természetrajz tanításának igazi reformálója Schmeil, aki elveit először 1896-ban «Über Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterricht» c. művében fejtette ki. 1903. jelentek meg tankönyvei, amelyekből állattanja 1910-ig huszonnyolc, növénytana huszonöt kiadást ért és le van már fordítva minden művelt nemzet nyelvére; még a bolgár, szerb, román iskolák is használják. Lay nem barátja Schmeil könyveinek, irányát hiányosnak tartja, mivel — szerinte — ha biológiai a természetrajzi oktatás, kizárja magából a geológiát és az egész szervetlen természetet. Csakhogy ez nem más Lay részéről, mint a szavak értelmének feszegetése, mivel szerves életről nem beszélhetünk a kőzettanban vagy az ásványtanban, de átvitt értelemben van élete az esőcseppnek, a pataknak is.

A mű második részében a munkatársak a természetrajzi oktatás körébe eső tárgyakat dolgozták ki. Az állattan és növénytan közös tudományágait Ginzberger ismerteti, Rothe pedig a kauzalitás, effektualitás és teleologiáról ír. Ugyancsak Rothe ismerteti a védő színeket, meg a mimikryt. A hasznos és káros állatokról Werner beszél, de nem elvontan, hanem pædagogiai tapintattal az okszerű madárvédelem látószögébe állítja be a kérdést. A megfigyelésről és kísérletekről Kammerer és Portheim írtak. A gyakorlatból vett tapasztalatok alapján adnak tanácsokat, hogy mint kell reávezetnünk a tanulókat a helyes megfigyelési módokra, a kísérletezés elemeire. A kirándulásokat Walther fejtegeti. Írása nyomán az érdeklődők megtudhatják, mi a célja egy tanulmányi kirándulásnak és mint lehet s kell is azt végrehajtanunk. A turista kirándulásokról, a diákvándorlásokról, a hosszabb tanulmányutakról nem szól bővebben, hanem csupán a környékre tett tanulmányi kirándulásokat ismerteti. Módszertanilag elsőrangú munka a gyümölcsfák, az erdei fák tanulmányozásának leírása, amelyek mindegyike külön kiránduláson tör-

ténik. A harmadik kirándulás messzebb vidékre esik, hogy megismerjék a hazai természeti viszonyokat a tanulók. Itt már nemcsak a növénytani, hanem a geológiai viszonyokra is tekintettel vannak.

A természetrajz biológiai tanításánál fontos segítőeszközeink az aquariumok és terrariumok, amelyeket Werner ír le. Az iskolakertek fontosságát Umlauft fejtegeti, ugyancsak ő írja le azokat a szép eredményeket is, amelyeket iskolás gyermekekkel a virágápolás terén elértek. A rajz szerepéről a természetrajzi oktatásban E. Walther beszél. A hátralevő cikkekből Rothe és Kossmat kettőt közösen írtak. Az egyikben több geológiai anyagot követelnek a tanításban, a másikban pedig arról van szó, hogy milyen szerepe van a geológiának a földrajztanításban. Az utolsó két cikket Rothe egyedül írta, az egyikben azt színezi ki, mint lehet jó természetkutató a tanító vidéken, a másikban pedig a tanítók továbbképzését sürgeti, ami miatt egész sor könyvet, irodalmi adatot is közzétesz, hogy megkönnyítse a fiatal, kezdő tanulók tanulmányozását. Aki szeretettel foglalkozik tárgyával és együtt örül a nagy természetben az ifjúsággal, az nagyon sok hasznos gyakorlati eszmét talál Rothe könyvében, amelyeknek megvalósítása egyik legnagyobb követelése a modern pedagógiának.

Dr. Horváth Károly.

*

E. Parisot et E. Martin: Les postulats de la pédagogie. Avec une Préface de M. G. Compayré de l'Institut. Ouvrage recompensé par l'Institut. Paris Librairie Felix Alcan. Nyolcadrét 188 lap, ára 3 fr. 50 c.

A pedagógiát — mint tudományt — Franciaországban legújabb ideig alig kultiválták, csak a legújabb időkben vett a pedagógia ezen országban is nagy lendületet, amit Compayré Gábor, az «Institut» tagja, ily módon fejez ki: «La France pédagogise». A mű is, melynek címét itt közöltük, a párisi «Académie des Sciences morales et politiques» egyik pályaversenyének köszönheti megjelenését. Az «Académie des Sciences et morales» 1910-ben ily című pályatételt tűzött ki: «Les principes philosophiques de la pédagogie», mely pályázat alkalmából — Ribot a «Collège de France» híres tanárának ajánlatára — Parisot és Martin műve dicséretet nyert.

Nagy olvasottságra és a tárgy felett teljes uralkodásra vall e dicséretet nyert mű, melynek bevezető részében a szerzők a «Pédagogie rationelle»-el foglalkoznak behatóbban és végül amaz eredményre jutnak, hogy: «a nevelés oly céltudatos és methodikus képzés, melynek célja az, hogy a gyermekeknek bizonyos természetet adjon.»

Szerzők már most ama kérdéseket vetik fel, mi tulajdonképen a nevelés, vagyis minek kell lennie, mily ideált kell a nevelőknek maguk elé állítaniok, továbbá kiknek kell ezeknek lenniök és végül

mi legyen a nevelés szelleme? Nem akarunk a szerzők által felvetett összes kérdésekre felelni, csak főbb elveiket akarjuk kiemelni.

«A nevelés szükségéről» szóló fejezetben szerzőink a nevelésről a ma uralkodó theóriát fogadják el, amely abból áll, hogy a gyermek sem teljesen jó, sem teljesen rossz, de alkalmas vagy az egyik vagy a másik lenni, a nevelőnek tehát kötelessége arra tanítani, mikép különböztesse meg a jót a rossztól, mikép keresse fel a jót és kerülje a rosszat. A jól felfogott nevelésnek nem szabad a gyermek autonomiáját elnyomni, ne erőszakoljunk a gyermekre lerombolhatatlan formát, hanem inkább arra törekedjünk, hogy minél szabadabbá tehessük őt; ha a nevelés a gyermeket vállalkozóvá, függetlenné és eredetivé teszi, akkor teljesen elérte célját.

Különben a nevelés céljának (Le but de l'éducation) külön fejezetet szentelnek szerzőink. Itt mindenekelőtt ama kérdést vetik fel: mi a gyermek? Erre azt a választ adják: a gyermek erkölcsi személy, nem abban az értelemben, hogy érzelmei, eszméi vagy jelleme volnának, de amelyeket annyiban tisztelni kell, hogy meghagyjuk teljes eredetiségét. Tehát a gyermekek még nem személyiségek a szó szoros értelmében, hanem csak félig tudatos lények, amelyek leggyakrabban ösztönszerüleg cselekszenek és csak némelykor okszerűen.

Amit különösen tisztelni kell a gyermekben, az nem az, amije van, hanem az, ami lesz belőle. Az első perctől embernek kell őt tekinteni, nem automatának, tehát abba az állapotba kell őt juttatni, hogy első sorban kifejtse emberi tevékenységét, tehát a nevelőnek első kötelessége, hogy nem kell elfojtani a gyermekben a szabadságérzet iránt való első csirákat, amelyek benne megvannak, hanem a nevelők azokat inkább kifejteni törekedjenek; kiváló kötelességük továbbá, hogy erősítsék és növeljék benne az akaratot. De a gyermek — szerzőink állítása szerint — nemcsak morális személyiség, *de nemzeti személyiség is.* Ha az állam veszi kezébe a fiatal nemzedék nevelését, terjessze ki gondoskodását e kicsiny lényekre is, mert a gyermekek nevelése a nemzetre nézve a haladás vagy a sülyedés, a fejlődés vagy a hanyatlás, az élet vagy halál kérdése. Ezt az elvet különben már a legrégibb időkben is elismerték, mert már a legrégibb korban mind a törvényhozók, mind a kormányok behatóan foglalkoztak a gyermekek nevelésével.

A gyermek tehát, mint láttuk, nemzeti személyiség is, mert ő a jövő polgára, ki hazájának ügyeit intézni, aki hazáját minden támadás ellen védeni fogja, fejleszteni fogja továbbá belső életét és kifelé növelni fogja hazájának tekintélyét.

Szerzőink már most eme konkluzióra jutnak: «Az embert átalakítani kell maga, családja, a társadalom és hazája számára; ime

ez az ideál, mely a nevelésben mindenféle theóriát ki fog elégíteni. A nevelés ügynökei pedig a család és az iskola legyen, a család feladata a szívnek fejlesztése, az iskoláé a szellem és akarat kimüvelése.

Szerzőink a mű végén a nevelés művészetére nézve két theoriát állítanak fel. Az első az indukció vagy megfigyelő módszer, mely abból áll, hogy meg kell keresni, melyek voltak az emberek meggyőződései a nevelésről és mikép változtak ezek át; ekként meg lehet állapítani a történeti pedagógiát, vagyis a nevelést mint pozitiv tudományt. Vagy másodszor lehet a pedagógia deduktiv és intuitiv pedagógia, amely abból áll, hogy meg kellene kérdezni az emberi észtől, hogy állapítsa meg a nevelésre nézve a priori az igazságok bizonyos számát és ezután ezekből le kell majd vonni a gyakorlati következtetéseket. Mellesleg megjegyezzük, hogy szerzőink az utóbbi eljárást jobbnak találják.

Parisot és Martin könyvükben csakis a pedagógia alapelveit akarták kifejteni: az alapot, mely nélkül lehetetlen volna azt szilárd alapra fektetni.

Tanulmányuk nem egyéb, mint a pedagógiába való bevezetés, mely feladat megoldása fényesen sikerült.

Talán mondanunk sem kell, hogy a könyv nyelvezete elegáns, tiszta és világos, hisz — tekintve, hogy francia írókról van szó — mást nem is várhatunk.

(Székesfehérvár). * *Téri József.*

Molnár Ferenc krónikái. Molnár Ferenc *Ma, tegnap, tegnapelőtt* címmel összegyüjtötte azokat a hirlapi cikkeit, melyekkel az utóbbi időben a maga ragyogóan szines és elmés modorában szokott hozzászólani az aktuális napikérdésekhez, a budapesti élet fel-felmerülő jelenségeihez. Az író előkelő szempontjai s páratlanul gazdag ötletessége fölülemelik ezeket a krónikákat a napi érdekességen s a modern Budapest életének művészi tükrévé teszi. Egy alapjában véve zsurnalisztikai műfaj, de irodalmi színvonalra emelve jelenik meg ezekben a krónikákban. Molnár Ferenc minden írói erénye megvan bennük: szórakoztató képessége, elmésége, megfigyelésének és látszólag távoleső dolgokat is összekapcsolni tudó fantáziájának ereje, előadásának szinessége s mindenekfelett a budapesti életnek lélek szerint való ismerete. A krónikák *Radó* Antal kitünő vállalatának, a «Magyar Könyvtár»-nak egyik legújabb füzetében jelentek meg a Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) cég kiadásában. Ára 60 fillér.

KÜLFÖLDI SZEMLE.

Osztálytanítás, vagy szaktanítás? Középiskoláinkban általában dívik a szaktanítás, de fel-felhangzik az a kívánság, hogy a régi iskolának nagy előnye volt az osztálytanítás és így jó volna valamikép visszaállítani ezt a rendet középiskoláinkban. Olaszországban annyiban enyhítik az új rendszer hátrányát, hogy a gimnáziumban minden tanárnak van egy osztálya, ahol az összes humánus vagy reális tárgyakat tanítja. Az úgynevezett «schuola tecnica»-ban viszont minden tárgynak megvan a maga tanára. *Giorgio Rossi*, aki több éven át tanított egyik fajta iskolában ép úgy, mint a másikban, azt látja, hogy a gimnázium jobb eredményt tud felmutatni, mint a technikai iskola és az első évben kevesebb gimnazista bukik, mint technikai iskolába járó fiú. A tanulóanyagban époly kevéssé lehet ennek oka, mint a tanítás anyagában, amely egyik helyen nem lényegesen nehezebb, mint a másik helyen. Azt kell tehát hinnünk, mondja Rossi, hogy a tanítás módja okozza a különbséget. Különösen az ifjú tanulót zavarja ez nagy mértékben. Az elemi iskolában egy tanítója volt — talán valamennyi osztályban — és most egyszerre minden órán új arcot lát, új hangot hall, új emberhez kell alkalmazkodnia. Nehezen szokja meg fiatal agya ezt a fölösleges változatosságot és akinek ez nehezen megy, az a tanulásban sem tud haladni emiatt. Hiába van meg a tantervben a koncentráció gondolata, ha a tanárok ezzel nem törődnek és egyik órán egészen másról esik szó, mint a másikon. (Hát még ha a tanterv is olyan, hogy a történet-órán Árpádházi királyokról van szó, a magyar órán pedig a Habsburgokról olvasnak?)

Vissza kell tehát térni — legalább részben — a régi rendszerhez; legalább is annyira, mint az olasz gimnáziumok teszik. Alsó osztályokban mennél kevesebb tanár tanítson. Ezt nem nehéz megvalósítani még a mai viszonyok közt is, amikor minden egyes tudomány egész embert kíván; hiszen minden tudománynak vannak segédtudományai és a tudósnak ezekben is kell alapos jártasságra szert tennie, különösen ha az a tudós középiskolai tanár is. A középiskolai tanárnak sohasem szabad túlságosan specializálódnia és tudományos munkásságában is csak az lehet a vezető eszme, mi a jó iskolához vezet. Rossi ezenkívül a koncentráció szükségességét is erősen hangsúlyozza. Mindenesetre jó megszívlelni az írását, ha úgy hisszük is, hogy nem mond egészen újat. Új dolgok ezek, nem mintha ő hirdetné először, de mert megvalósításuktól messze vagyunk.

*

A pædagogia kapcsolata az állat-lélektannal. A *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* harmadik füzetében fejtegeti *E. Claparède* azt a kérdést, hogy mily irányban lehet hasznára a pædagogusnak az állatok lelki életének tanulmányozása és fejtegetéseit a következőkben foglalhatjuk össze. Az állat-lélektan mindenekelőtt értékesen támogathat bennünket a gyermek szellemi életének megértésében. Mind a két tudomány egyféle nehézséggel küzd, mert a felnőtt emberéitől nagyon elütő tudatjelenségeket kell értelmeznie. Az állatnál nagyobb a nehézség, de ép ez a jó, mert a gyermeknél hajlandók vagyunk a különbségeket észre nem venni és az állat-lélektanból megtanulhatjuk a különbségek meglátását, úgyhogy nem fogjuk a gyermek lelkét azonosnak gondolni a felnőttével. Az állat-lélektan kifejlett módszerei is hasznunkra válhatnak, hiszen tárgyunk rokon. A gyermek lelke fejlődésben levő lélek és az állatok lélektana teljes egészében a lélek fejlődésének menetébe enged bepillantást. A fejlődés menete ugyan a két esetben teljesen különböző, de ép a különbségek hangsúlyozása vezet a gyermek sajátosságának éles felismerésére. Még hasznosabbak az állat-lélektan eredményei, ha nem a szellem egész fejlődését, hanem egy határozott tevékenységét vesszük figyelembe (emlékezet, utánzás, gondolkodás, ösztönök, stb.). Egyenesen nélkülözhetetlen végül az összehasonlító módszer akkor, amikor funkcionális szempontból akarjuk tekinteni a lelki jelenségeket, ha azt akarjuk meghatározni, mi az egyes szellemi folyamatok szerepe és élettani jelentősége.

A didaktika sokat tanulhat az állatok tanulására, dresszúrájára vonatkozó megfigyelések eredményeiből, különösen fiatal vagy elmaradt gyermekekre vonatkozólag, akiknek a tanulásában csak ritkán jut szerepe a gondolkodásnak. Az állat tanításában csak az olyan eljárás vezet célhoz, amely az állat érdekévé teszi a véghezviendő cselekedetet. Az ember képzésében is a természetes ösztönökből kell kiindulni. A feladat könnyebb ez esetben, mert a gyermekben sok olyan ösztön van, amely különösen alkalmat nyújt nevelő befolyás érvényesítésére, mint a kíváncsiság, a beszélésre való hajlandóság, az utánzás stb. Ezek a törekvések rendesen megvannak a gyermekben, de ha hiányzanak vagy lappanganak, először meg kell ezeket csiráztatni vagy felkelteni. Pl. alkalmas kérdésekkel a megtanulandó dolgot a gyermek értelmi szükségletévé tehetjük. Értékes segítsége a tanítónak az állat-lélektan annak felderítésében, hogyan megy végbe a tanulás és nevelés, hogyan tesz szert az ember szokásokra, hogyan nyom el határozott ösztönöket. Az állatok nagyon könnyen szereznek szokásokat és így rajtuk jól meg lehet ezen tanulásmód törvényeit figyelni. A tíz éven aluli gyermek pedig nagyon hasonlít tanulás dolgában az

állathoz, mert nem mindig tudja megérteni, amit meg kell tanulnia. A kisgyermek valósággal úgy van szervezve, hogy sok dolgot megértés nélkül, utánzással tanuljon és tartson meg. Ahhoz azonban, hogy szokásokra tegyen szert a gyermek, tevékenynek kell lennie és ismételnie kell a tanulás tényét. Az ismétlés általában unalmas, de érdekessé lehet tenni. Az állatok dresszúrájában az érdeklődést az egész tanulási idő alatt ébren tartják, sőt még azután is, hogy a szokás megmaradjon. Gyermekeknél is lehet módot találni az érdeklődés állandó ébrentartására. Az állatokon végzett laboratoriumi kísérletek azt mutatták, hogy tanulási görbéjük hasonló viszonyok közt feltűnően hasonlít az emberéhez. Ez a hasonlóság nagyon értékes, mert így módunkban áll állatokon végrehajtani olyan kísérleteket, amelyeket gyermekeknél alig tudnánk létrehozni.

Igen jó alkalmat nyújt az állatokkal való kísérletezés a pædagogusnak a «tanító-erények» kifejlődésére. Az állat-lélektani gyakorlatok különösen két dologra tanítanák meg a tanítót, egyrészt türelemre és együttérzésre, másrészt béketűrésre és szelidségre. De ép ezen okból volna célszerű ilyen gyakorlatokat az iskolába is bevinni. A gyermek úgy is vonzódik az állatokhoz, életük minden megnyilatkozása felkelti figyelmét, sokszor utánzási ösztönét is (játékok). Az állatok megfigyelése az állattani oktatást rendkívül érdekessé és eredményessé tenné, de az állatok lelki életének megfigyeléséből is sok hasznot meríthetnének a gyermekek értelmi és erkölcsi szempontból egyaránt. — Mindezek az előadottak arról győznek meg bennünket, hogy az állat-lélektan nagy mértékben megérdemli a pædagogusok figyelmét.

*

Binet módszere Amerikában. Érdekes kísérletről számol be a *Pedagogical Seminary* második számában *H. G. Goddard*, aki egy kis város népiskolájában az alsó hat osztály minden tanulóját megvizsgálta értelmesség szempontjából a Binet-féle módszer alapján. A vizsgálatnak kettős célja volt; egyrészt meg akarta állapítani a gyermekek értelmességbeli különbségeit, másrészt azonban magát a módszert is vizsgálat tárgyává tette. Azt előre megállapította, hogy a kérdések, amelyeket Binet és Simon állítottak össze, fokozatosság szempontjából helyesek és általában jól felelnek meg azoknak az életkoroknak, amelyekre szánták őket. Mindamellett a kísérlet eredményének kellett eldöntenie, hogy minden egyes kérdés jó helyen van-e és nem nagyon nehéz, vagy nem túlságosan könnyű-e az illető korú gyermekeknek. Az eredmény azt mutatta, hogy 56 kérdés közül öt volt nagyon nehéz, mert nem tudott ezekre a kérdésekre helyes feleletet adni azoknak a gyermeknek legalább 75%-a, akik minden

más kérdésre megfeleltek, amely az ő korukhoz illett, viszont négy kérdést nagyon könnyűnek mutattak az eredmények.

Ami a gyermekeket illeti, 1574 gyermek közül 554 felelt meg az ő korának megfelelő kérdésekre, 329 az eggyel magasabb osztályt, 312 az eggyel alacsonyabb osztályt illető kérdésekre; 65 gyermek volt 2—4 évvel előbbre az átlagnál; 156 gyermek 2 évvel, 79 hárommal, 37 néggyel, 8 öttel és 6 gyermek hat évvel maradt el egykorú társai mögött. Az első csoportba tartozókat (78%) tekinthetjük normálisaknak, a második csoportban 4% tehetséges gyermek, a harmadik csoportot Goddard ketté osztja: akik két-három évvel alacsonyabb fokúak (15%), azokat elmaradottaknak nevezi, mert fejlődésük nem szenvedett tartós fennakadást; segítségre van ugyan szükségük, de nagyrészt lehet őket úgy vezetni, hogy elérjék a normális gyermekek elérte fokot. Ezek számára kellenek külön kisegítő osztályok. A többiek, akik legalább 4 évvel maradtak el (3%), gyengeelméjűek. Ezeknek a rendes iskolákban való oktatása csak a normális gyermekek rovására mehet, ezért el kellene őket különíteni és megfelelően képzett tanítók vezetése alatt sokkal jobban lehetne velük is valami eredményt elérni, mint ott, ahol csak a haladás akadályai.

Igen fontos volt annak a kérdésnek a felvetése is, hogy mennyiben adja az iskolai osztályozás hű képét a gyermekek értelmi fejlettségének. Az eredmény nem valami hizelgő az osztályozásra. Sok gyermek maradt el 2—3 osztállyal, aki a vizsgálat folyamán korának megfelelő érettségről tett tanuságot, viszont igen sok szellemileg fejletlen gyermek nincs annyira elmaradva az osztályokban, mintsem fejlődésének elmaradottságából következnék. Még rosszabbul áll a dolog a koruknál fejlettebb gyermekekre, akik nem a nekik megfelelő osztályokban vannak. Általában a gyermekeknek csak 25%-a van abban az osztályban, amelyben értelmességi fokánál fogva lennie kellene. A Binet-féle módszer tehát egészen más eredményeket mutat, mint az iskolai osztályozás. *K—n.*

KÜLFÖLDI SZAKLAPOK.

Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten und Schulmännern. Herausgegeben von *J. Ruska.* Leipzig, 1911. 53. Jahrgang.

Kilencedik füzet: *Dr. Hans Röhl,* A középfelnémet líra az oberszekundában. — *Karl Brunisch,* Német az angol középiskolában. — *Prof. Dr. Julius Ruska,* A történelmi elem a természettudományokban és az iskolai oktatásban. — *Prof. Dr. Alexander Witting* u. *Prof. Dr. Reinold*

v. *Hanstein*, Jelentés a «Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts» XX. közgyűléséről.

*

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von *O. Flügel, K. Just* u. *W. Rein*, Langensalza, 1910/1911. XVIII. Jahrgang.

Tizenkettedik füzet (szeptember): *O. Flügel*, Wundtnak Herbartra vonatkozó véleményéről (befejező közl.) — *Prof. Dr. G. Schneege*, Goethe spinozismusa (befejező közl.).

*

Archiv für die gesamte Psychologie. Unter Mitwirkung herausgegeben von *E. Meumann* und *W. Wirth*. Leipzig, 1911. XX. Band.

Első—harmadik füzet: *Friedrich Hacker*, Rendszeres álommegfigyelések a gondolatok különös figyelembevételével. — *Richard Pauli*, Optikus ingerek időrendjének megítéléséről E. Mach egyik megfigyelésével kapcsolatban. — *Ernst Westphal*, Fő- és mellékfeladatok a reakciómegfigyeléseknél. — *Erich Leschke*, Lelki folyamatok testi kísérő jelenségei. — *J. Rieffert*, A IV. nemzetközi bölcsészeti kongresszus (Bologna, 1911. lélektani szakosztálya.

*

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Herausgegeben von *E. Meumann* und *O. Scheibner*, unter redaktioneller Mitwirkung von *A. Fischer* und *H. Gaudig*. Leipzig, 1911. XII. Jahrgang.

Kilencedik füzet: *Prof. Dr. Carl Andreae*, A pedagógia önállósága alap- és segédtudományaihoz képest. — *Dr. A. Fischer*, Az elemi képzeletfolyamatok kísérleti kutatására szolgáló módszerek (első közl.) — *Dr. P. Hoffmann*, A tanulók érdeklődése a tanulás tárgyaiban. — *M. Zergiebel*, A tanító lélektanához. — *Prof. Joh. Dück*, A tanulók történelmi érdeklődése. — *Scheibner*, Néhány tapasztalat kísérleti osztályokkal.

Tizedik füzet: *Dr. Aloys Fischer*, Az elemi képzeletfolyamatok kísérleti kutatására szolgáló módszerek. — *Dr. H. Stadelmann*, Szellemi elfajulásról. — *Prof. Dr. F. Kemsies*, Tanulók vétségei és iskolai büntetések statisztikai szempontokból. — *Prof. Johannes Dück*, A tanulók földrajzi érdeklődése.

*

Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von *E. Hiemann, F. Lindemann, R. Schulze*, Lehrer in Leipzig. XXII. Jahrgang Leipzig, 1910—11.

Tizenkettedik füzet (szeptember): *Kurt Schilling*, Az ének értékelése a népiskolában. — *Dr. Franz Ledermann*, A belga iskola küzdelme a ponyvairodalommal szemben. — *R. Schütze*, A munkaiskola elméletéhez és gyakorlatához.

*

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. Leipzig u. Berlin, 1911. XVI. Jahrgang.

Kilencedik füzet: *Matthäus Conrad*, A bajor tanítóság két vezetője. I. Joh. Bapt Schubert. II. Dr. Ernst Weber. — *Dr. Artur Buchenau*, Natorp kritikai idealizmusa és keresztülvitele a lélektan módszertanában. — *Dr. R. Sommer*, Vegytani tanuló-gyakorlatok a népiskolában. — *Fr. Franke*, Megjegyzések O. Karstädtnek Herbart esztétikájáról szóló tanulmányához (első 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. II. Jahrgang. Berlin-Leipzig, 1911.

Nyolcadik füzet (augusztus): *Hermann Diez*, Ifjúságunk és az ujságolvasás. — *Anny Schulze*, Források olvasása. — *M. Bayer*, Kiállítási levelek. — *Dr. Fr. Ahlgrimm*, Az iskola mint társadalmi tényező. — *Dr. Ph. Funk*, A jezsuiták nevelési alapelvei. — Staatsanwalt *Rupprecht*, Az első nemzetközi gyermekbírósági gyülés Párisban. — *Gustav Major*, Az intézeti nevelés reformjához. — *Helene Hammer-Jebeus*, A kezdet egyesült Ifjúsági Lapok. — *H. M.* Valami a katonai póttartalék ellátásáról.

*

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten. Herausgegeben unter Mitwirkung bewährter Schulmänner von *Prof. D. Dr. W. Fries* und *Prof. Dr. Rud Menge*. Halle a. d. S. 1911.

Negyedik füzet: *Prof. Dr. W. Münch*, Középiskoláink a külföld ítélőszéke előtt. — *Dr. B. Wehnert*, Bölcsészeti oktatás a középiskolában. — *V. Hirsch*, Szabad előadás gyakorlása az alsó és középső osztályokban. — *Prof. Dr. H. Heubach*, Feltételesen választható szabad tárgy a német irásbeli dolgozat számára. — *Dr. W. Reichel*, Præsens historicum, metonymia és egyéb rövidítések. — *Prof. Dr. H. Willenbücher*, Tanárok a latin oktatáshoz. Az accusativus cum infinitivo. — *Prof. Dr. G. Dütschke*, Egy délutáni kirándulás. — *Dr. A. Laudien*, Az antik dráma technikájához. — *Prof. Dr. J. Nover*, Költő és történész. — *Prof. Dr. A. Freybe*, Bibliai bölcs mondások II. — *W. Fries*, I. Történettudomány és történelmi oktatás. — II. A német szabadban nevelő otthonok. — III. Munkaoktatás.

*

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und Deutsche Literatur und für Pädagogik. Herausgegeben von *Johannes Ilberg* und *Bernhard Gerth*. Leipzig und Berlin, 1911. XIV. Jahrgang. XXVIII. Band.

Nyolcadik füzet (szeptember): *Prof. Dr, Karl Guttmann*, A régi nyelvek oktatása és a vallástanítás kölcsönös vonatkozásaikban. — *Prof. Dr. Paul Cauer*, Görög és angol. — *Dr. Hölk*, Előadások a felső osztályok tanulóinak a pályaválasztásról. — *Prof. Dr. Paul Cauer*, Az «iskolareform» mozgalma 1911. nyarán.

*

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von *Prof. Dr. J. Wychgram.* Leipzig und Berlin, 1911. X. Jahrgang.

Kilencedik füzet: *Prof. Dr. J. Schröder,* A felső-leányiskolákról. — *Dr. Otto Gerland,* Polgári ismeretek. — *Dr. Anna Siemsen,* Az utóklasszikus dráma a lyceumok és tudósiskolák német oktatásában. — *Dir. Schröter,* Az emelt leányiskolák jövője. — *Luise Hennig,* Weimari utazás a német ifjúság 1911. évi nemzeti ünnepi játékaira.

*

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: *Dr. Georg Baesecke,* A német középiskola. — *Karl Eckermann,* A német írásbeli dolgozathoz. — *Dr. A. Matthias,* Szótanulás. — *Dr. Eberhard Paulus,* Az írásbeli dolgozatok avítása. — *A. Tilmann,* Statisztikai adatok a nők tanulásáról.

*

Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausgegeben und redigiert von *Emanuel Czuber, Adolf Bechtel* und *Moritz Glöser.* Wien, 1911. XXXVI. Jahrgang.

Kilencedik füzet: *Prof. Dr. Albert Gottlieb,* A rövid óra. — *Milan Zdelar,* Két fontos segédszerkesztés alkalmazásáról.

*

Österreichische Mittelschule. Redigiert von *Prof. Dr. Heinrich R. v. Hoepflingen* und *Bergendorf.* Wien, 1911. XXV. Jahrgang.

Ötödik füzet: *E. Dintzl,* A mennyiségtani oktatás nemzetközi bizottsága és az ausztriai mennyiségtani oktatás. — *Dr. Josef Halm,* Még egyszer a cseh nyelv tanításához. — *Dr. Moritz Mayer,* Szabadban való oktatás a knittelfeldi reáliskolában.

*

Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. Begründet durch *Karl Kehr.* Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgegeben von *Karl Muthesius.* XL. Jahrgang. Gotha, 1911.

Kilencedik füzet (szeptember): *Hoppe,* Mikroszkopikus gyakorlatok, mint legfontosabb rész a tanítóképzői természetrajzi tanulógyakorlatokban. — *Bauder,* A helyi iskolafelügyelet Hessen nagyhercegségben. — *Klein,* A tanítóképzés aktuális kérdései. — Berendezések és tapasztalatok az ifjúság ápolása terén.

Tizedik füzet (október): *Sachse,* Iskolai felügyelet és a mezőgazdasági továbbképző iskolák. — *Andreae,* A tanítóképző-intézet mint középiskola. — *Umlauf,* A hamburgi tanítóképző-intézetnek a természettudományi oktatás céljaira való felszerelése. — *Dr. Brohmer,* Makroszkópiai tanulógyakorlatok az állattani oktatásban. — *Christen Gröndahl,* A német Schiller-szövetség 1911. évi nemzeti ünnepi játékai. — *Grosskopf,* Idő-

szerűek-e még a helyi iskolai gondnokságok? — *Dr. Rauh*, Tanfelügyelőszokások.

*

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von *B. Landsberg* und *B. Schmid*. Leipzig u. Berlin, 1911. IV. Band.

Nyolcadik füzet: *Prof. Dr. Heinrich Poll*, Kevert fajok tana és a rokonságtan. — *Dr. Max Hilzheimer*, Ismereteink az ásatag emberről (második közlemény). — *Wilhelm Verleger*, A földtan a tanítóképzőben. — *Berthold Klatt*, Az öröklődés és fejlődés problémája (befejező közlemény).

*

L'Education. Revue trimestrielle illustrée d'éducation familiale et scolaire. Directeur: *Georges Bertier*. II-re Année 1911. Paris.

Harmadik szám (szeptember): *L. Havet*, A latin nyelv kiejtése. — *P. Vuibert*, A «Boy Scouts»-ok. — *Dr. Sabouraud*, A fejbőr egészségtana a gyermekkorban és a serdülő korban. — *M. Esch*, A klasszikus tanulmányok egyik ellensége. — *J. D. B.*, Egy családapa vészkiáltása: a túlterhelés ellen. — *A. Moll-Weiss*, Az anyák iskolája. — *Ad. Ferrière*, A francia válsága és az élő nyelvek oktatása.

*

Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement Supérieur. Rédacteur en chef: *François Picavet*. Paris, 1911. XXXI. Année. Vol. LXI.

Kilencedik szám (szeptember): *Ernest Lavisse*, Az elzászi kérdés. — *J. Loth*, A kelta tanulmányok, jellemük, jövőjük. — *Arthur Chuquet*, Napoleon beszéde az egyetemről. — *François Picavet*, A XII. századbeli iskolák és az universaliák vitája. — *Henri Schoen*, Egy új intézmény idegenek számára Berlinben. — *Duchesne Gérard-Varet*, Díjkiosztási beszédek. — *E. Louf*, Középfokú oktatás Angliában és Franciaországban.

*

Revue Universitaire. Éducation—Enseignement—Administration etc. Secrétaire général: *Gustave Reynier*, Paris. 1911. XX. Année.

Ötödik szám (május): *Th. Suran*, A latin szavak kiejtése. — *E.-L. Lepointe*, Emerson gondolatai a nevelésről (első közlemény). — *A. Couturier*, Ingyenes collège és középiskolai tanfolyamok. — *Henry Peytraud*, Az ösztöndíjak versenyvizsgálatainak tárgyai. — *Paul Crouzet*, A pedagógiai élet. — *Jeanne P. Crouzet-Ben Aben*, Középfokú leányoktatási értesítő. — *André Balz*, Havi krónika.

Hatodik szám (junius): *Gaston Cayrou*, A latin nyelv oktatása egy középfokú leányiskolában. — *Alexis Pitou*, A mennyiségtani iskola francia oktatása. — *J.-Mc. B. Tourneur*, Iskolai térképrajzolás Franciaországban (első küzlemény). — *E.-L. Lepointe*, Emerson gondolatai a nevelésről (befejező közlemény). — *Jeanne P. Crouzet-Ben Aben*, Középfokú leányoktatási értesítő. — *André Balz*, Havi Krónika.

Hetedik szám (julius): *Gustave Allais*, A francia írásbeli dolgozat és az irodalmi tanári alapvizsgálatok új rendje. — *P. Van Tieghem*, A középfokú fiúoktatásra szükséges néhány újítás. — *Mme H. Bourgin*, A középfokú leányoktatás tantervének reformjáról. — *Jules Delvaille*, A francia tanítás válságához. Néhány szó a pedagógia történetéből. — *J.-Mc. B. Tourneur*, Iskolai térképrajzolás Franciaországban (második közlemény. — *G. Delobel*, Jegyzetek a külföld pedagógiai mozgalmairól. — *Roger Lévy*, Városi kísérlet a felső oktatásra: Havre város tanfolyama. — *Paul Micille*, Az iskolaközi levélváltásról.

*

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris 1911. Nouvelle série. Tome LVIII.

Ötödik szám (május): *Jean Giraud*, A francia tanítás válságához. — *Scheid*, Az irodalmi írásbeli dolgozatok javítása. — *Georges Cirot*, Az élő nyelvek tanárainak szerepe a francia nyelv tanításában. — *Félix Henry*, Zenetanítás az iskolában. — *Georges Perrot*, Egy párisi egyetemi család a XIX. században.

Hatodik szám (junius): *Paul Hazard*, A középfokú oktatás Olaszországban. — *Dr. Jean Philippe*, A tornatanár pedagógiai szerepe. — *I. Pérès*, Az iskola és az élet néhány új irat szerint. — *Louis Liard*, Beszéd Normándia ezredévi kongresszusán. — *G. Gastinel*, Maeterlinck «Kék madara». — *Anselme Changeur*, A vidék és a paraszt.

Hetedik szám (julius): *Ch. M. Garnier*, Anglia és az egyéniség. — *Paul Bernard*, Hogyan tegyük a tanulót figyelmessé? — *V. H. F.* Az iskolakönyvek irányítása külföldön (első közlemény). — *E.-L. Lepointe*, A tanítók viszonya fölötteseikhez. — *E. Dodeman*, A női felügyelet a leányiskolákban. — *Paul Hazard*, Érdekes pedagógiai dokumentum. — *Paul Deschanel*, A gyermekbíróságok.

Nyolcadik szám (augusztus): *Raymond Poincaré*, Záróbeszéd a «Congrès de Jeunesses laïques» végén. — *Jean Perrin*, A középfokú oktatás kérdése. — *L. Bourgogne*, Amerikai vélemény a francia középfokú oktatásról. — *F. Artois* et *Henri Collin*, Az új rajz-tanterv. — *Edouard Petit*, A népoktatás 1910—1911-ben. — *V.-H. F.*, Az iskolakönyvek szabályozása külföldön (második közlemény). — *George Weulersse*, Az utazás művészete. — *E. Thomas*, Jegyzetek kisázsiai útamról: Brona.

Kilencedik szám (szeptember): *Charles Chabot*, A serdülő kor néhány újabb tanulmány szerint. — *Camille Chemin*, Az erkölcsi nevelés problémája Meredith egyik regényében. — *Morel*, Az udvariasság. — *Édouard Maynial*, Gyermekeink francia nyelve. — *S. Rocheblave*, Egy művészpálya: I.-I. Henner ifjúsága. — *Maurice Kuhn*, Az elemi oktatás Romániában.

*

La Revue de l'Enseignement des Sciences. V. Année. Paris 1911 (Évenkint tíz füzetben jelenik meg.)

Negyedik szám (április): *Th. Got*, Az $Lab = La + Lb$ képlet elemi bizonyítása és e^* elemi kifejtése. — *A Wottling*, A lille-i akadémia

mennyiségtan tanárainak jelentése a «Classes de mathématiques *A* és *B*» tantervéről. — *M. Ficquet*, Jelentés a középfokú leányiskolák mennyiségtani tantervjavaslatáról. — *M. Baudeuf*, A középfokú leányiskolák természettudományi tantervéhez.

Ötödik szám (junius): *C. Pradel*, A mennyiségtan-tanárok egyesületének dijoni köréből eredő jelentés a Classes de Mathématiques *A* és *B* mennyiségtani tantervéről. — *C. Meinrath*, A felső tagozat és az *E* szekció. — *L. Zivy*, Hogy szereljük fel egy középiskola villamos berendezését. — *M. Ficquet*, A kozmográfia tanításáról.

Hatodik szám (junius): *R. Paucot*, Haszonleső vagy érdektelen. — *A. Grévy*, A Classes de Mathématiques mennyiségtani tantervéről. — *E. Brucher*, A fényvetítések berendezése a Hoche lycéeben.

Hetedik szám (julius): *G. Fontené*, Jelentés a mennyiségtani oktatásról. — *J. Lamirand*, Jelentés a természettudományi oktatásról. — *Ch. Biocla*, Egy számolási hibáról. — *E. Huguenard*, Az idő mérése a tanulók fizikai gyakorlataiban. — *E. Huguenard*, A havre-i lycée villamos felszerelése.

*

Rivista Pedagogica. Pubblicazione mensile dell'Associazione pergli Studi Pedagogici. Fondata da *Luigi Credaro*. Direttori: *Paulo Vecchia*, *Italo Raulich*. Róma, 1910—11. Anno IV. Vol II.

Ötödik szám (május): *Paolo Vecchia*, A pedagógia története. — *Prof. Alfredo Poggi*, Magán- és nyilvános nevelés a pármai hercegségben Mária Lujza alatt. — *Prof. Giorgio Gabrielli*, A gyermekirodalom új irányáról. — *Dr. Valeria Benetti*, Annak szükségességéről, hogy a család intézménye tanulmányoztassék. — *Antonio Paolucci*, A lelki és mozgási életenergia egysége: az idegenergia (első közlemény). — *F. P. Scaglione*. A tanítóképzőről. — *Prof. Michele Crimi*, A trapanii elemi iskolák látogatottsága. — *Achille Bertini*, Az iskola díszítése.

Hatodik szám (junius): *Prof. Massimiliano Cardini*, A testi nevelés a nemzeti életben. — *T. Armani*, A herbarti gondolat Wilhelm Rein új feldolgozásában (első közlemény). — *Antonio Paolucci*, A lelki és mozgási életenergia egysége: az idegenergia (második közlemény). — *Ilda Vitali*, A kiejtéshibák és a kisdedóvó, meg az elemi iskola pedagógiai tevékenysége. — *Prof. Michele Marchianò*, Didaktikus programmom az 1910—11. iskolai évben. — *Ugo G. Vram*, Az antropológiai és antropometrikus mérésekről.

Hetedik szám (julius): *T. Armani*, A herbarti gondolat Wilhelm Rein új feldolgozásában (befejező közlemény). — *Prof. Giorgio Rossi*, Az oktatás az anyaghoz, vagy az osztályhoz igazodjék? — *Prof. F. Umberto Saffiotti*, Kísérleti lélektan és pedagógia Zaccaria Treves munkásságában. — *Antonio Paolucci*, A lelki és mozgási életenergia egysége: az idegenergia (befejező közlemény).

*

The American Journal of Psychology. *Edited by G. Stanley Hall, E. C. Sanford and E. B. Titchener*, Worcester Mass. 1911. Vol. XXIII. (Negyedévenkint jelenik meg.)

Második szám (április): *Horace M. Kallen*, Az esztétikai elv a vígjátékban. — *Louise Ellison Ordahl*, Tudatosság a tanulással kapcsolatban. — *Helen Maud Clarke*, Tudatos helyzetek. — *C. E. Ferree* és *Ruth Collius*, Kísérleti kimutatása annak, hogy a binaurális viszony tényezője a hallás után való tájékozódásnak. — *F. M. Urban*, Válasz Safford professzornak.

Harmadik szám (julius): *Sarah E. Barnholt* és *Madison Beutley*, A hőmérséklet foka és az inger területe. — *Edmund Jacobson*, Tudatosság az anesztézis alatt. — *Aluca de Vries Schaub*, A képek erősségéről. — *Samuel P. Hayes*, A részleges szónak színérzései; az elfogadott elmélet bírálata. — *Rudolf Acher*, Újabb Freud-féle irodalom. — *Knight Dunlap*, Terminológia az érzések birodalmában.

Educational Review. Edited by *Nicholas Murray Butler*, Rahway, N. J. and New-York, 1911. Vol. XLI.

Ötödik szám (május): *Michael E. Sadler*, Nevelés Tolsztoj szerint. — *Annie G. Porritt*, Iskoláink feminizálása és ennek politikai következményei. — *Julius Sachs*, A klasszikus nyelvek tanárainak képzése Németországban. — *Simon N. Patten*, Az iskolai eredmény gazdaságos mértéke. — *Thomas Lindsey Blayney*, A modern nyelve mint a college művelő tárgyai. — *Remsen Bishop*, A latin oktatás silány eredményei. — *R. S. Woodworth*, A lélektan mint a college tárgya. — *George Henry Danton*, Megkívánt olvasás és társaság. — *E. L. C. Morse*, A mulasztók. XLII. Volume.

Első szám (junius): *Eduard Spranger*, A továbbképző iskola jelentősége Németország nevelési rendszerében és nevelési eszményére nézve. — *Richard Henry Jesse*, Néhány eredményes nevelő. — *Henry David Gray*, A szegény tanár. — A biblia. — *Frederik Ernest Farrington*, Angol és welsz tanítók nemzeti egyesülése. — *I. B. E. Jonas*, Nemzetközi tanárcsere. — *Clifford H. Movre*, Új terv a Harvard College felvételi szabályzatára. — *James M. Taylor*, A nagyobb college problémája. — *Arthur Grundelach*, Egy amerikai tanár egy esztendeje egy porosz gimnáziumban. — *Ernest Shaw Reynolds*, A collegebeli diákegyesületek szabályzata.

Második szám (szeptember): A biblia az iskolában. — *Brander Matthews*, Az irodalom fejlődésének tanulmányozása. — *David R. Porter*, Football: lehetetlen college-közi sport. — *Ester E. Shaw*, Hiba-e a kimondás? — *C. R. Mann*, Változások a chicagoi egyetem felvételi szabályzataiban. — *Robert Livingston Schayler*, Jadaslat a bölcsészettörténeti doktori fok egy új felvételéről.

*

The Pedagogical Seminary. An International Record of Educational Literature Institutions and Progress. Edited by *G. Stanley Hall* with the assistance of *William H. Burnham*. Vol. XIX. Worcester, Mass. 1911. (Negyedévenkint jelen meg.)

Második szám (junius): *Thomas Charles Carrigan*, A törvény és az amerikai gyermek. — *Jo hn A. Hanesek*, A gondolkodás helyes az

oktatásban. — *Leonard Blaine Niele*, A könyvek fertőtlenítése. — *W. A. Matheny*, A közös ivócsésze. — *A. Millner*, A zsidónevelés kérdése. — *David Spence Hill*, A gyermek-eszmények összehasonlító tanulmányozása. — *Henry Gerbert Goddard*, Kétezer normális gyermek vizsgálata a Biner-féle értelmességi fokmérés útján.

Harmadik szám (szeptember): *George H. Shafer*, Az Egyesült-Államok iskoláinak egészségügyi felülvizsgálása. — *Ellen Clune Buttenwieser*, A makacs gyermek. — *John Cotton Dana*, Egy város tanulmányozása ezen város iskoláiban. — *Pierre I. Fleming*, Mozgóképek a nevelés szolgálatában. — *Louis D. Hartson*, A club lélektana.

*

The School Review. A Journal of Secondary Education. Edited by The Faculty of the School of Education of the University of Chicago. *Willard C. Gore*, Managing Editor. XX. Volume. Chicago, 1911.

Ötödik szám (május): *F. B. Dyer*, Ipazi nevelés Cincinnatiban, — *Georg Kerschensteiner*, Az ipari szakiskolák Németországban. — *David Saville Muzzey*, Állam, egyház és iskola Franciaországban. III. Az egyház és az iskola szétválasztása. — *C. H. Robison*, A mezőgazdasági oktatás jelen állapota az Egyesült-Államok nyílvános középiskoláiban.

Hatodik szám (junius): *William Gardner Hale*, A nyelvtani műszavak egységesítése a középiskolában. — *David Saville Muzzey*, Állam, egyház és iskola Franciaországban. IV. Erkölcsi nevelés mint a francia köztársaság eszménye. — *W. C. Reavis*, A tanulmányi terv fontossága a középiskolai tanulókra nézve. — *W. Betz*, A college felvételi szabályzata a modern nyelvekről.

Hetedik szám (szeptember): *G. W. Myers*, Jelentés a francia középiskolák mennyiségtani oktatásáról. — *Ellwood P. Cubberley*, A jelenlegi szakoktatásra irányuló áramlat fenyegeti-e a szabad művelődést? — *Robert A. Woods*, Ugyanarról. — *James Rowland Angell*, Új felvételi és vizsgálati szabályzatok a chicagoi egyetemen.

*

School Science and Mathematics. A Journal for Science and Mathematics Teachers in Secondary Schools. Founded by *C. E. Linebarger*, *Chas. H. Smith*, editor, *Chas. M. Turton*, business manager. Vol. XII. Chicago, 1911.

Ötödik szám (május): *Winfield S. Hall*, Serdülő kor és a nemi kérdés. — *Willard N. Clute*, Laboratorium a szabadban. — *Ada L. Weckel*, A természettudomány jelen helyzete a középiskolában. — *W. L. Eikenberry*, A középiskolai természettudomány helyzete. — *Joseph F. Morse*, A látókör mint összekötő kapocs az évszakok tanulmányozásában. — *Alva W. Stamper*, A mennyiségtan történetének fontossága az elemi mennyiségtan tanárára nézve. — *Herbert E. Slaught*, Előzetes jelentés a mértani tanterv tizenötös nemzeti bizottságától (első közlemény).

Hatodik szám (junius): *Ruliff S. Holway*, Néhány tanács térképkiadóknak. — *Charles W. Newhall*. Egy középiskolai mennyiségtani kör. — *Herbert E. Schlaught*, Előzetes jelentés a mértani tanterv tizenötös nemzeti bizottságától (befejező közlemény).

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1911. évi november 18-án.

Jelen voltak: dr. *Fináczy Ernő* elnöklése mellett Alexander Bernát, Acsay Antal, Bartos Fülöp, Bartoniek Géza, Beöthy Zsolt, Bozóky Endre, Berta Ilona, Böngérfi János, Bárány Gerő, Bardócz Pál, Cherven Flóris, Erődi Béla, Erődi Béláné, ifj. Erődi Béla, Fest Aladár, Gyulai Ágost, Hegedüs István, Havass Gyula, Havass Irma, Imre Sándor, Ispánovics Sándor, Kerékgyártó Elek, Kemény Ferenc, Kirchner Béla, Komáromy Lajos, Kornis Gyula, Kovács János, Lázár Béla, Mosdóssy Imre, Málnai Mihály, Nagy László, Neményi Imre, Nagy Zsigmond, Pulszkyné Hampel Polyxéna, Pruzsinszky János, Radó Vilmos, Riedl Frigyes, Sebestyénné Stetina Ilona, Somogyi Géza, Sretvizer Lajos, Székely György, ifj. Szinnyey József, Szuppán Vilmos, Tóth József, Teveli Mihály, Toldi Vilmos, Vangel Jenő, Vig Albert, Vojnovics Géza, Weszely Ödön, Zsengeri Samu, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül a terem zsúfolásig megtelt érdeklődő vendégekkel.

I. *Elnök* megnyitja az ülést. Jelenti, hogy a Társaság által az évi nagygyűlésen megválasztott tiszteleti tagoknak, nevezetesen Burány Gergely csornai premontrei rendi prelatusnak és gr. Zichy J. miniszternek megválasztatásukról szóló okleveleiket egy-egy küldöttség élén üdvözlő beszéd kíséretében személyesen nyújtotta át. Burány Gergely az egyetem pedagógiai könyvtárában fogadta a küldöttséget és meleg érzelmekről tanuskodó szavakban mondott köszönetet az őt ért kitüntetésért. Gróf Zichy János közoktatásügyi miniszter is nagy örömmel fogadta megválasztatását. Az elnök üdvözlő beszédében kiemelte a Magyar Pæd. Társaságnak abbeli törekvését, hogy magában egyesítse a neveléssel és tanítással foglalkozó pedagógusokat a kisdedóvótól az egyetemig; kifejtette továbbá, hogy a Társaság, amióta csak fennáll, a nevelés és tanítás területébe vágó kérdésekkel mindenkor tiszta elvi álláspontból igyekezett foglalkozni. A miniszter úr válaszában örömének adott kifejezést, hogy a Társaságnak tagja lehet, s ígéretet tett, hogy a Társaságot nemes törekvéseiben ezentul is támogatni fogja. Következett:

II. *Beöthy Zsolt* r. t., előadása ily cím alatt: «*Megemlékezés Sebestyén Gyuláról.*»

Az *Elnök* az egész Társaság nevében hálás köszönetet mond az előadónak imént mondott emlékbeszédeért, melynek hatása alól a

jelenlevők közül senki sem vonhatta ki magát. Senki se volt illetékesebb arra, hogy Sebestyén Gyulát méltassa, mint Beőthy Zsolt, akit majdnem félszázados benső barátság kötelékei fűztek elhúnyt alelnökünkhöz; senki se fejezhette volna ki jobban és ékesebben gyászos érzelmeinket, mint Beőthy, akiben mindnyájan a magyar stílus nagy mesterét tiszteljük.

III. *Ifj. Erődi Béla: «A főiskolai Socialis telep pedagógiai vonatkozásai»* cím alatt tartott felolvasást.

Elnök a Társaság nevében köszönetet mond az előadónak s az ülést berekeszti.

Hivatalos nyugtázás.

1911 szept. 16. óta a következő befizetések teljesíttettek:

Rendes tagok adományai:

Dr. Imre Sándor Bpest 50 kor.

Kültagok befizetései:

1905-re: Mezey Mihály Kolozsvár.

1906-ra: Mezey Mihály Kolozsvár.

1907-re: Dr. Kováts S. János Nagyvárad 2 kor.

1908-ra: Gróf Lajos Marosvásárhely. Dr. Kovács S. János Nagyvárad. Perhács Sándor Szentgotthárd.

1909-re: Ditler Ida Belényes. Dr. Gálos Rezső Temesvár. Gróf Lajos Marosvásárhely. Dr. Kováts S. János Nagyvárad 2 kor. Kuzják Lukács Mármarossziget. Perhács Sándor Szentgotthárd. Slanyi S. Pál Békéscsaba.

1910-re: Ballai Károly Bpest. Baltazár Gábor Kecskemét. Berta Ilona Bpest. Dr. Eckhardt Ferenc Arad. Dr. Friedreich Endre Bpest. Gróf Lajos Marosvásárhely. Hajós Fülöp Bpest. Kámán István Hernyék. Keller Imre Mezőtúr. Mahula Béla Poprád. Mészáros Ödön Halmi. Dr. Osváth János Mór. Otrok Mihály Trencsén. Perger Ferenc Bpest. Perhács Sándor Szentgotthárd. Polónyi György Zsombolya. Rátz László Bpest. Simor Ignác Torda. Dr. Sziklay Ferenc Szatmár. Szinok Zoltán Erzsébetfalva. Zoltáni Károly Halmi.

1911-re: Alpár Mór Tapolca. Andor Tivadar Bpest. Babos Dezső Szeged. Bakcsy György Tarpa. Dr. Balga István Aranyosmarót. Dr. Balog Szidi Bpest. Balogh Jenő Nagylós 2 kor. Bardócz Pál Budafok. Bartók Jakab Losoncz. Benkő Sándor Csimpa. Berta Ilona Bpest. Bihari Ferenc Munkács. Bóbita Endre Kassa. Boldizsár Boldizsár Sepsiszentgyörgy 1.50 kor. Borbély Berta Vacsárcsi. Bori Gyula Bpest. Bökényi Dániel Mármarossziget. Bria Demény Kudzsir. Bricht Lipót Bpest. Burkovits István Ada. Czeglédy Ferenc Nagy-

selyk. Danczel Béla Bpest. Dombos József Losoncz. Dr. Eckhardt Ferenc Arad. Egyed Ferenc Halmi. Dr. Elek Oszkár Arad. Ellend József Sárospatak. Ernyi Gilbert Nagyvárad. Dr. Forgács János Nyitra. Dr. Friedreich Endre Bpest. Dr. Gál Kelemen Kolozsvár. Gergely István Bpest. Gratzer Antal Pozsony. Gróf Lajos Marosvásárhely. Gueth Gyula Jut. György József Mezőtúr. Hajnal Pál Dunakeszi. Haselböck Gusztáv Kirva. Hegedüs István Nagybaczon. Hegedüs Zsigmond Bpest. Hegyi Pál Brád. Dr. Heinrich Alajos Bpest. Heinrich Józsa Kolozsvár. Dr. Heinrich Károly Bpest. Himpfner Béla Bpest. Dr. Horváth János Bpest. Horváth Lajos Köpcsény. Igert Antal Békéscsaba. Jankó Károly Szelevény. Kajtsa József Csikszereda. Kanabé Gyárfás Talpas. Kara Győző Arad. Karácsonyi Kornél Szentandrás. Kapi Gyula Sopron. Kardos Anna Somoskőújfalú. Kardos István Nyiregyháza. Kaszapinovics Vitál Dobria. Kálnoky Domonkos Magyarbánhegyes. Kántor János Buj. Kántor Mihály Kiscigánd. Kerekes Sándor Nagyszőllős. Kertész Ödön Sátoraljaújhely. Khribik Aladár Körmöczbánya. Kiss Gábor Kézdivásárhely. Kiss Károly Kézdivásárhely. Kiss Ödön Bpest. Klinda Károly Esztergom. Kosch János Bártfa. Kovács Lajos Bpest. Kovács Pál Barstaszág. Dr. Krécsy Béla Bpest. Laitin Dániel Felsővisó. Lázár Lajos Galgóc. Lengyel Miksa Bpest. Madarász László Bpest. Margitai József Bpest. Marsalkó Gyula Rákoskeresztúr. Martikány István Kúnszentmárton. Mazuk Ede Ungvár. Mérey Gyula Gyula. Mészáros Ödön Halmi. Mihályfi Pál Halmi. Miklós Gergely Bpest. Milossay Gábor Kapúvár. Misiallovszky Hedvig Pomáz. Móczár József Nagyszalonta. Mohar József Csurgó. Mornán Jakab Újverbász. Mórocz Sándor Ujpest. Nagy Pálné Lőcse. Dr. Nagy Zsigmond Debreczen. Nagyné Csorba Mária Kaposvár. Nána Aurél Deákbánya. Dr. Neiser Irén Bpest. Németh György Murakirály. Németh László Kecskemét. Némethy Lenke Csimpa. Oberle Alajos Bpest. Ondreika Béla Garamrudnó. Ormai Balázs Szabadka. Dr. Osváth János Mór. Otrok Mihály Trencsén. Paál István Jászárokszállás. Paskó Gyula Zólyom. Dr. Pataki János Nyitra. Patkó Imre Talpas. Dr. Pechány Adolf Bpest. Perényi Lajos Bpest. Perger Ferenc Bpest. Perhách Sándor Szentgotthárd. Petrovicsné Német Anna Nagykikinda. Dr. Petz Gedeon Bpest. Dr. Péterffy Lajos Kisújszállás. Pility Emil Zenta. Polónyi György Zsombolya. Poltz József Jolsva. Dr. Pozsgay Rezső Bpest. Prágai Mária Bpest. Ravasz Árpád Bpest. Rátz László Bpest. Dr. Révész Géza Bpest. Rosta Ferenc Sopron. Schmitt Sándor Bpest. Scholtz Lajos Tapolca. Schön József Bpest. Schönbach Ignác Pécs. Schvetz Vilmos Esztergom. Sekulya Jakab Fiume 3 kor. Simon Ignác Torda. Simonffy Jolán Parácz. Simonides István Trencsén. Skodák Skolasztika Nagy-

szombat. Strikker Simon Baja. Szabó László Kézdivásárhely. Dr. Szabó Miklós Bpest. Számosi József Orosháza. Szenes Adolf Nagybecskerek. Széchy Miklós Hajdúszoboszló. Székely Lajos Ilyefalva. Dr. Sziklay Ferenc Szatmár. Szolovits János Zolna. Szukk Antal Nagyszentmiklós. Svarba József Léva. Takács József Veszprém. Takáts József Kismarton. Tettamanti Béla Makó. Tokai Nagy Kálmán Körmöczbánya. Tőke Gyula Bpest. Vangel Béla Bpest. Varga Dezső Nagyvárad. Dr. Ványi Ferenc Bpest. Verrasztó János Folyás. Villám Margit Bpest. Dr. Vitális István Selmeczbánya. Wiese Gyula Igló. Zala Miksa Pozsony. Dr. Zelenka Frigyes Bpest. Dr. Zimányi Dániel Bpest Zoltáni Károly Halmi. Zrinyi Károly Csáktornya.

1912-re: Balog Jenő Nagylós. Bori Gyula Bpest. Ellend József Sárospatak 2 kor. Hajkó László Brassó. Igert Antal Békéscsaba. Kardos Anna Somoskőújfalú 1 kor. Laczkovits János Tóváros. Leitner Ferenc Sopron. Margitai József Bpest. Mészáros Ödön Halmi. Dr. Pap László Keszthely. Szenes Adolf Nagybecskerek. Takáts József Kismarton 2 kor.

1913-ra: Laczkovits János Tóváros 2 kor.

Lezáratott 1911 nov. 27-én.

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, hogy a hátralékot az év folyamán *két izben* rendelkezésükre bocsátott póstatakarékpénztári befizetési lapok felhasználásával, vagy póstautalvány útján *mielőbb* címemre juttatni sziveskedjenek, nehogy a *póstai megbizások* kibocsátásával maguknak és a Társaságnak fölösleges költségeket okozzanak. Az alapszabályok 16. §-a értelmében a tagdíj az év *első negyedében* fizetendő.

Kérem továbbá azon tisztelt tagokat, akik a Magyar Pædagogiát helytelen címzés miatt késedelmesen kapják kézhez, szíveskedjenek helyes lakcímüket velem mielőbb közölni. Egyáltalában a nyilvántartás érdekéből 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 két koronáért és a póstaköltségért teljes példányok kaphatók. A tisztelt tagok eziránt szíveskedjenek hozzám fordulni.

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