2

1953

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

HUSZONHARMADIK ÉVFOLYAM.

Dr FINÁCZY ERNŐ
KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE

Dr IMRE SÁNDOR



BUDAPEST
FRANKLIN-TÁRSULAT
MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.
1914.

13

REV 77

REV 85

REV 98

REV 2010

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

051

710216

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

A Magyar Pædagogia írói 1914-ben.

Ágner Lajos
Baranyai Zoltán
Barczán Endre
Benisch Arthur
Bihari Ferenc
Bihari Gyula
Bittenbinder Miklós
Bozóky Endre
Böngérfi János
Bursics Ernő
Dékány István
Finánczy Ernő
Fürst Aladár
Gaal Mózes
Gál Kelemen
Goldziher Károly
Gyulai Ágost
Hellebrant Árpád
Horváth Károly
Imre Lajos
Imre Sándor
Keleti Adolf
Kemény Ferenc
Kemény Gábor
Kenyeres Elemér
Konrádi Dániel
Kornis Gyula
Krammer József
Lechner Károly
Lados József
Lázár Szilárd
Lukcsics Pál
Mahler Ede
Marczinkó Ferenc
Marót Károly
Mátrai Rudolf
Molnár Oszkár
Nádai Pál
Gy. Nagy József
Philipp Kálmán
Prohászka Lajos
Schneller István
Somogyi Géza
Suszter Oszkár
Székely György
Szelényi Ödön
Szitnyai Elek
Szőts Gyula
Szuppán Vilmos
Teveli Mihály
Tóth Szabó Pál
Urhegyi Alajos
Váradi József
Végh János
Vida Sándor
Walló Albert
Zivuska Jenő.

TARTALOM.

I. Tanulmányok.

	Lap
Benisch Arthur: Magyar iskolapolitika	193
Bursics Ernő: A történettanítás erősítése a népiskolában	498
Dékány István: Történelem és szemlélet	321
Fináczy Ernő: A kivonatos tankönyvek és a szakkörök	1
— Pedagógiai irodalmunk	65
Gaal Mózes: Az iskola belső életének reformja	129
Gál Kelemen: Brassai módszere	21
Goldziher Károly: A grafikai módszer és újabb irodalma	77
Imre Lajos: A boy scout-mozgalom irányeszméi	522
Imre Sándor: Köznevelésünk és a háború	465
Kemény Ferenc: Magyar testnevelési rendszer!	505
Krammer József: Leányoktatásunk egységes szervezése	257, 335
Lechner Károly: A freudizmusról	686
Mahler Ede: Az ókori egyiptomi nevelés	6
Gy. Nagy József: Diderot pedagógiája	205, 269
Nádai Pál: A művészi nevelés kérdése Franciaországban	543
Schneller István: Herbart pedagógikájának alapjai és a személyiség elve	472
Somogyi Géza: A középiskolai reform és a népiskola	220
Szelényi Ödön: Fichte mint pedagógus	263
— Dr. Tavasi Lajos	532
Végh János: A német nyelv a sárospataki főiskolában II. József alatt	146

II. Kisebb közlemények.

Barczán Endre: Az internátusok állami felügyeletének terve	297
Benisch Arthur: Bosznia közoktatásügye	558
Bihari Ferenc: Az internátusok állami felügyelete	229
Bittenbinder Miklós: A porosz középfokú női oktatás	352
Fürst Aladár: Egy osztály magyar dolgozatai	362
Keleti Adolf: A balkáni események az iskolában	94
Kenyeres Elemér: A fogalmazás tanításáról	292
kf.: A jogosítások rendszere	295
kf.: Gyermekeknek a halálról	567
Lázár Szilárd: A genfi Rousseau-intézet	287
Lukcsics Pál: Adalék a budapesti egyetem történetéhez	167
Marót Károly: A nevelés kérdése és a színpad	91
Mátrai Rudolf: Az elemi oktatás Párisban	162
Gy. Nagy József: A fogalmazástanításról	289

Lap

Philipp Kálmán: Az idegen kultúra a középiskolában ... 30
Váradi József: R. Lehmann a neveléstörténetről ... 554
Walló Albert: A svéd középiskola ... 561

III. Irodalom.

1. Hazai irodalom.

A gyermeknevelés kis kátéja. Ism. **Teveli Mihály** ... 39
Az 1777-iki Ratio Educationis. Ford. Friml Aladár. Ism. **i. s.** ... 237
Bodnár J. Zs.: Szociológia az iskolában. Ism. **Vida Sándor** ... 369
Böhm Károly élete és munkássága. I—III. Ism. **Zivuska Jenő** 580
Éltes Mátyás: A gyermeki intelligencia vizsgálata. Ism. **Molnár Oszkár** ... 583
Erasmus: A gyermekek nevelése. A tanulmányok módszere. Ford. Péter János. Ism. **Teveli Mihály** ... 241
Fináczy Ernő: A középkori nevelés története. Ism. **Tóth-Szabó Pál** ... 568
Fontes Rerum Transylvanicarum II. és III. kötet. Ism. **Marczinkó Ferenc** ... 304
Fürj Pál: Gyengeelméjű gyermekek emlékezete. Ism. **Lázár Szilárd** ... 102
Kmetykó János: Dánia testnevelési ügye. Ism. **Kemény Ferenc** 371
Krizsán Gábor: Alkotó munka és rajz. Ism. **Urhegyi Alajos** 242
Molnár Oszkár: Bevezetés a gyermektanulmányba. Ism. **Lados József** ... 169
Montaigne pedagógiai tanulmányai. Ford. Birkás Géza. Ism. **Székely György** ... 238
Pedagógiai értekezések középiskoláink 1912/3. évi értesítőiben. Ism. **Gy. Nagy József** ... 366
Ranschburg Pál: Pszichologiai tanulmányok. I. kötet. Ism. **Kornis Gyula** ... 234
Ranschburg Pál: Pszichologiai tanulmányok. II. kötet. Ism. **Kornis Gyula** ... 578
Stankovits Szilárd: A testgyakorlás kézikönyve. Ism. **Bihari Gyula** ... 309
Szalay Károly: Adalék a középiskolai oktatás reformjának kérdéséhez. Ism. **Teveli Mihály** ... 101
Tuszkai Ödön: Iskolaegészségi Könyvtár. Ism. **Konrádi Dániel** 172
Wilk: Märchen-Fibel. Ism. **Szőts Gyula** ... 308
Új könyvek jegyzéke (s rövid ismertetések a következő szerzők műveiről: Adams, Bartók Gy., Exner L., Jakab L., Juba A., Makkai S., Nagy J., Téglás L., Gyertyánffy J., Le Bon, Fülöpp C., Haltenberger M., Mihalik J., Pantó J., Zigány Z., Dobján L., Keleti A., Lőte I., Imre L.) ... 103, 173, 243, 309, 373, 590

2. Külföldi irodalom.

Agathon: Les jeunes gens d'aujourd'hui. Ism. **Kemény Gábor** 302
A. B. de Bary: The letters of a schoolma'am. Ism. **I. L.** ... 587
Becker: Der pädagogische Impressionismus. Ism. **Kemény Ferenc** ... 300
Foerster: Staatsbürgerliche Erziehung. Ism. **Suszter Oszkár** 585

Lap

Morand: La langue française en Hongrie. Ism. **Baranyay Zoltán** 588
Munroe: New Demands in Education. Ism. **Ágner Lajos** 37
Offner: Das Gedächtnis. Ism. **Lázár Szilárd** 168
Richard: Pédagogie experimentale. Ism. **Gy. Nagy József** 33
Schoenichen: Methodik u. Technik des naturgesch. Unterrichts. Ism. **Horváth Károly** 306
Siegel: Methodik des Unterrichts in der philos. Propaedettik. Ism. **Kornis Gyula** 100
Sturm: Die nationale Einheitsschule. Ism. i. s. 301
Tews: Grundzüge der deutschen Schulgesetzgebung. Ism. **Imre Sándor** 171
Trapp: Versuch einer Paedagogik. Ism. **Szelényi Ödön** 95
Vaërting: Die Vernichtung der Intelligenz durch Gedächtnisarbeit. Ism. **Szitnyai Elek** 98
Új könyvek jegyzéke: összeállította **Gyulai Ágost**
angol művek 40, 175, 245, 310, 374, 590
francia művek 40, 105, 176, 245, 311, 374, 591
német művek 41, 105, 176, 245, 311, 375. 592

IV. Szemle.

A pedagógia a debreczeni egyetemen. i. s. 313
A tankönyvbírálat szervezése. **Szőts Gyula** 251
A X. keresk. oktatásügyi nemzetközi kongresszus. **Szuppán Vilmos** 57
Nemzetközi mozgalmak. **Kemény Ferenc** 43
Nevelésügyi mozgalmaink a háború előtt. i. s. 595
Politikai nevelés. **Suszter Oszkár** 178
Tanügyi tanulságok a régi szepesi városi polgárság sorsából. **Prohászka Lajos** 246

V. Hazai lapokból.

A hitvallásos iskola és a nemzetnevelés (Népnevelő) 183
A kulturállam megteremtése és a tanítóképzés (Magyar tanítóképző) 604
A magyar gyermektanulmányi mozgalom (A Gyermek) 602
A pedagógia jelen állása (Család és Iskola) 604
A pedagógia és a katonaság (Magyar Katonai Közlöny) 108
A tanítóképzés reformja (Magyar Tanítóképző) 315
Az állampolgári nevelés (M. Társadalomtud. Szemle) 183
Az elemi iskolai tankönyvek hibái (Nemzeti Kultura) 107
Az impresszionizmusról (M. Filozófiai Társaság Közl.) 107
Iskola és egészség (Új Élet) 316
Kármán Mór vezető eszméi (Budapesti Szemle) 183
«Közműveltség» 603
«Nemzetközi Élet» 317
Polgárság nevelése (Uránia) 315
Világnézetre nevelés (Magyar Középiskola) 314

VI. Külföldi lapokból.

A francia iskolák és az alkoholizmus (Revue Univ.). **K. G.** 253
A klasszikus nyelvek a francia lycéekben (Revue Univ.). **K. G.** 187

Lap

A magyar középiskola bemutatása külföldön (Lehrproben und Lehrgänge). **Kemény Ferenc** ... 252
A politika az amerikai iskolában (Education). **Á. L.** ... 187
Katonai vélemény a népiskoláról (Neue Bahnen). **kf.** ... 184
Szülők és tanárok együttműködése (Revue Univ.). **K. G.** ... 253

VII. Vegyes.

A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium ... 110
A középiskola célja ... 254
A M. Gyermektanulmányi Társaság 1913-ban ... 605
A Magyar Pædagogia 1914. évi folyama ... 605
A Magyar Pædagogia Új könyvek-rovata ... 190
A mathematikai oktatás reformja ... 189
A tankönyvekről. **Bittenbinder Miklós** ... 605
Az Orsz. Pedagógiai Könyvtár 1913-ban ... 254
Békepályázat ... 254
Beküldött, nem nevelésügyi művek ... 318
Brassai módszeréről. **Böngérfi János** ... 188
Endrei Gerzson válasza Kemény Ferencnek ... 317
Gyermektanulmány ... 254
Kármán Mór ünneplése ... 109
Pedagógiai mozgóképek ... 189

VIII. Pedagógiai könyvészet.

Pedagógiai repertorium. A magyar pedagógiai irodalom 1913-ban. Összeállította **Hellebrant Árpád** ... 376

IX. Magyar Pædagogiai Társaság.

Felolvasó ülés 1913 okt. 18. ... 63
Felolvasó ülés 1913 nov. 15. ... 64
Felolvasó ülés 1913 dec. 20. ... 110
XXII. nagygyűlés 1914 jan. 17. ... 111
Felolvasó ülés 1914 febr. 21. ... 255
Felolvasó ülés 1914 márc. 21. ... 319
Felolvasó ülés 1914 április 18. ... 606
Felolvasó ülés 1914 május 16. ... 606
A Magyar Pædagogiai Társaság 1914-ben ... 123
Hivatalos nyugtázás ... 127, 190, 256, 319, 607
Pályázat ... 192

A KIVONATOS TANKÖNYVEK ÉS A SZAKKÖRÖK.

Adat középoktatásunk újabb történetéhez.

Két évvel ezelőtt, a közoktatási kormány egy Névtelennek az úgynevezett minimális középiskolai tankönyvekre és a szakkörökre vonatkozó tervezetét küldötte meg nekem, véleményem nyilvánítása végett. A kérdés azóta lekerült a napirendről, s azok a férfiak, akik akkor az ügyek élén állottak (miniszter, államtitkárok, ügyosztályvezető) valamennyien távoztak helyökről. Az ügy tehát ma már se nem bizalmas, se nem időszerű többé. Történeti érdekessége okolhatja csak meg, hogy visszatérek reá s az alábbiakban — néhány lényegtelen kihagyással — közzéteszem magánvéleményemet, amint azt 1911. évi szeptember hóban illetékes helyre eljuttattam.

*

Az úgynevezett *minimális tankönyvek* már századokkal ezelőtt megvoltak. A középkori iskolát is az jellemezte, hogy kompendiumokat alkalmazott; s később is, katholikus és protestáns iskolákban egyaránt ilyféle könyvek voltak használatban, melyek csakis az anyag leglényegesebb részeit, kivonatát, quintessenciáját foglalták magukban. S ezek a tankönyvek akkoriban lehetségesek, sőt hasznosak is voltak, mert hiszen azokban az időkben a középiskola semmi mást nem tanított, mint latin, esetleg még görög nyelvet; a grammatika és járulékai pedig kétségkívül alkalmasak ily kompendiózus, a leglényegesebb szabályokra és paradigmákra szorítkozó vezérfonalak készítésére. Csak Alvarira és a Quæ maribusra, vagy a Syntaxis Ornatára utalok. A latin grammatika épúgy, mint a középkori Doctrinale, versekbe volt foglalva. Egészen beleillettek e könyvek a régi iskola alapelvének körébe: «Tantum scimus, quantum memoria tenemus». Az 1849. évi Thun-féle Organisations-Entwurf is még ily tankönyveket kíván; s ma is vannak, bár nem nagy számmal, német pedagógusok, kik — főleg a népiskolában — ily vezérfonalak (Leitfäden) használatát sürgetik.

Bármily nagyra becsüljük ma is az emlékezet szerepét a tanulásban (nélküle nincsen tudatos értelmi folyamat és biztos ismeret), mégis merőben más felfogásunk van az oktatásról, mint a letünt korok pedagógusainak. E felfogásból kifolyólag (mely nemcsak az enyém) a minimális tankönyveknek a középiskolában való felújítását kénytelen vagyok ellenezni, mert

1. ha az a követelés forog fenn, hogy a tankönyvek valóban csak a minimumot tartalmazzák, íróiknak lehetetlen lesz ezzel a minimális rövidséggel irodalmi csínt és nemesebb előadást egyesíteniök. A minimális tankönyvből önkéntelenül száraz és színtelen kompendium válik, paragrafusok sorozata. Képzeljünk el például egy ily módon készült földrajzot vagy természetrajzot, ezeket a konkrét tartalmukkal oly vonzó tantárgyakat, melyeknek anyaga szinte megkívánja az elbeszélő vagy leíró előadást! Jól mondják Gymnasiumi Utasításaink: «Azon, magától érthető követelmény mellett, hogy mindegyik tanár élőszavában a nyelvtani helyesség és jóízlés példáját adja növendékeinek, kívánatos elsősorban, hogy a tankönyvek a növendék fejlődő nyelvismeretéhez alkalmazkodva hozzájáruljanak a szabatos és ízléses nyelvhasználat meggyökereztetéséhez. A száraz, vázlatos, pusztán emlékezésre szánt kivonatok inkább a nyelvi kifejezés megszorítására, majdnem megbénítására vezethetnek». Röviden, a minimális tankönyveket először is azért ellenzem, mert a stílus-érzék kifejlődését, a szóbeli és írásbeli fogalmazás képességének érlelődését nem hogy előmozdítanák, hanem akadályozzák.

2. A minimális tankönyvek magolásra késztetik a tanulót, és arra, hogy értelmes tanulás helyett megelégedjék szabályok, adatok, nevek, számok gépies emlékezetbe vésésével. A kifejtő stílusban írt tankönyvet olvashatja a tanuló s az olvasottakról saját szavaival adhat számot, ami a gondolkodásnak kitünő iskolája; a minimális tankönyvet ellenben szóról-szóra betanulni kényszerül, amivel csak emlékezetét gyarapítja (mondhatnók: megterheli), egész szellemi életét, gondolkodását és érzését semmivel sem gazdagítja. Minimális tankönyvből szerzett tudás, nem igazi tudás.

3. A minimális tankönyvek arra csábítják a tanárt, hogy azzal kezdje, amivel végeznie kell. A szabályok formulázása, rendszerek alkotása mindig a megelőző, tervszerű és fokozatos tanítói eljárások záróköve kell, hogy legyen, nem pedig kiinduló pontja. E tankönyvek használata tehát alkalmas arra, hogy az oktatás methódusát megrontsa s egy már túlhaladott álláspont medrébe visszaszorítsa.

4. Elképzelhetetlenül tág teret adnak ily tankönyvek a tárgytól való ellenőrizhetetlen elkalandozásra és az ezzel együtt kikerülhetetlen jegyeztetésre. Mivel a tankönyv csak a minimumot adja, a többi

pedig a tanár magyarázata, a mostaninál még nagyobb mértékben fog elterjedni a jegyeztetés, vagy tollba mondás, ami egy újabb neme a túlterhelésnek; sőt még akkor is, ha a tanár nem kívánná meg magyarázatának részleteit, a legtöbb tanuló jegyezni fog, hogy lehetőleg eleget tegyen tanárja ízlésének, s mert jegyezni mindig kényelmesebb, mint a közös szellemi munkában cselekvőleg részt venni.

De nemcsak az oktatás szempontjából ellenzem a minimális tankönyveket; azt hiszem, hogy a tudomány mai színvonalán álló és az iskola munkájával ismerős tankönyvírókat és tankönyvbírálókat is lehetetlen helyzetbe hoznák. Mert mi az a minimum? Mi ennek a minimumnak a mértéke? Talán ki fog mondatni, hogy az ókori történetnek legföljebb 10, a középkorinak 15 s az újkorinak 20 nyomtatott ívre szabad terjednie? s a latin grammatika az I. osztályban nem lehet nagyobb 5 ívnél? A névtelen tervezet írója, úgy látszik, arra gondol, hogy ezt a minimumot a tanterv fogja biztosítani. Ha még egyéb nem, ez a feltevése is mutatja, hogy nem ismeri az iskolát. Egy tanterv mindig csak általánosan formulázott célpontokat tűzhet ki, de sohasem lehet megakadályozója a túlterhelésnek (mely a tanár eljárásából keletkezhetik), sem szabályozója a leckeóráról leckeórára feldolgozandó anyag mennyiségének. A tantervnek megállapításai, sőt még az utasítások anyagrészletezései is a dolog természete szerint elasztikusak; tágíthatók és összeszoríthatók a tanár pedagógiai tapintata és módszeres belátása, illetőleg mindezek hiánya szerint; s nincs az a hivatalos ellenőrzés, mely itt minimumokat dekretálhatna.

Részemről tehát semmiképen sem tarthatom elfogadhatónak az Anonymusnak a minimális tankönyvekre vonatkozó eszméjét, helyesebben ötletét. E tankönyvek középiskolai oktatásunkban visszaesést jelentenének s magát azt a célt sem biztosítanák, melynek érdekében a névtelen író ajánlja őket. Nem is találkozunk velök a legtöbb kultúrállamban.. Az olasz tankönyvengedélyezési szabályzat kifejezetten tiltja a kivonatos tankönyveket. A francia és angol tankönyvek (a maguk nemében kitünőek) majdnem kivétel nélkül olvasmányszerűek, kifejtők, elbeszélők, leírók. Még ismétlés céljából sem pártolhatnám ily könyvek kizárólagos használatba vételét, mert e tekintetben csakis az az eljárás lehet helyes, hogy az összefoglalást a tanár és a tanulók végzik együtt az iskolában, a már megtanult anyagot új és új szempontokból áttekintve, csoportosítva, variálva, kombinálva, hogy az ismétlés alkalmával is érvényesülhessen az elmeművelés feladata.

Hasonlóképen elleneznem kell a névtelen írónak, az ú. n. *szakkörökre vonatkozó tervezetét is.* Ezeknek is megvan a tör-

ténetök. Főleg a jezsuiták szerveztek a XVII. és XVIII. században ily akadémiákat, melyeknek az akkori iskolai organizmus keretében megvolt a jól megokolható helyök. A névtelen munkálat írója, amennyire tervezetéből következtethető, nyilván azt a feladatot szánja ezeknek a szakköröknek, hogy a jobb tanulókat a mindenkire nézve kötelező minimális követelményeken felül bővebb kiképzésben részesítsék oly tárgyakban, melyek a rendes tanításnak is tárgyai.

Nem kell hosszasabban kifejtenem, hogy e szakkörök, ily feladattal felruházva, az osztály tanulóinak közös szellemi munkásságában meghasonlást idéznek elő, megbontják a tanulmányi egységet s a szaktanárokat, kiknek egységes mérték szerint kell elbírálniok osztályuk összes tanulóit, az érdemjegyek megállapításakor tűrhetetlen helyzetbe hozzák. Mert ha az osztálynak vannak minimális és maximális tanulói, — értve itt nem csupán az egyéniségben gyökerező minimumot és maximumot, hanem olyant, melyet az iskola maga ezekkel a párhuzamosan működő szakkörökkel intézményszerűen szervez és előmozdít — akkor képzelhető-e, hogy a tanár akkor, mikor az érdemjegyet megállapítja, igazságosan, azaz egységes mérték szerint klasszifikálhasson? Az a maximumos tanuló, aki például az egyetemes történetből a szakkörben bővebb kiképzésben részesült, az osztály minimális történelmi anyagát is természetesen könnyebben, gyorsabban és jobban fogja elsajátíthatni, mint a csupán minimumos tanuló. Vagy talán képzelhető, hogy a tanár a maximumos tanuló által felmutatott eredmény elbírálásakor éles határvonalat húzhatna a minimum és a plus közt? Igen, ha *csakis* anyag reprodukálásáról és nem egyúttal a gondolkodás képességének, az értelem dynamikai munkájának értékeléséről volna szó, mely tudvalevőleg nemcsak az anyagtól, hanem az elsajátítása alkalmával végbemenő szellemi processusok qualitásától és intensitásától is függ!

Mindezekről a mélyebb meggondolást kívánó tekintetekről és szempontokról, úgylátszik, megfeledkezik az Anonymus, akit nyilván egy újabban sokszor hallható jelszó ejtett rabul, melynek veleje az, hogy a középiskola felsőbb osztályaiban nagyobb teret és nagyobb szabadságot kell engedni az egyéni hajlamoknak. Ő azt hitte továbbá, hogy az ebben a jelszóban rejlő törekvést nagyon célszerűen lehetne kapcsolatba hozni a jezsuiták akadémiáival, melyeket azonban nem a XX., hanem a XVII. és XVIII. század álláspontjáról kellett volna ez idő szerint megítélnie.

Az említett jelszó által kifejezett gondolatot, amennyiben ez figyelmet érdemel, részemről nem tartom a Névtelen tervezete szerint megvalósíthatónak, hanem e célra a jelenlegi középiskolai szervezet keretében (azaz: ha nem térünk át a középiskola nagyobb méretű

differenciációjának rendszerére) elegendőnek tartom egyrészt az ifjúsági olvasmány tervszerű vezetését (miként az Anonymus is helyesen mondja); másrészt az önképzőköri intézményt, mely helyes vezetés mellett a jelzett irányban is üdvös tevékenységet fejthet ki; továbbá a rendes tárgyak anyagától különböző rendkívüli tárgyakat, melyeknek száma még szaporítható; végül mérsékelt határok közt, a szabadon választható rendes tárgyak módozatát, feltéve, hogy a szabad választás csak egymástól különböző tárgyakra vonatkozhatik (például aki nem akar görögül tanulni, tanulhat helyette francia vagy angol, vagy olasz nyelvet, vagy hazai nyelvet, vagy ábrázoló geometriát vagy kézimunkát). Ennél tovább menni és a tanulókat közös tanulmányi anyag szempontjából mintegy szándékosan megosztani, az én pedagógiai meggyőződésemmel ellenkezik. A Névtelen javaslata véleményem szerint csak zavart okozhat az iskola tanulmányi életében, nem is szólva arról, hogy a tehetséges és kevésbbé tehetséges tanulóknak ilynemű megkülönböztetése tulajdonképen antiszociális gondolat is. Ki tudná megmondani, vajjon az a tanuló, aki az iskolában akár restségből, akár mert tehetsége még nem bontakozott ki, csak a minimumot produkálja, az életben nem fogja-e százszorosan felülmúlni az iskola által tehetségesnek minősített szellemi arisztokratát?

Amidőn ezek szerint az Anonymus tervezete fölött való napirendre térést kell javasolnom, mégis egyben igazat kell neki adnom; abban, hogy tankönyveink egy része valóban túlságosan terjedelmes, és nincs tekintettel a Gymnasiumi Utasításokra, melyek szerint «viszont az áradozó és terjedelmes tankönyvek az előadás szertelenségére csábítanak, a gondolkodás szabatosságának és világosságának ártalmára vannak s magát a tanulást is megnehezítik.» Ezen a bajon azonban, mely részleges és nem általános, korántsem tankönyvirodalmunk megnyomorításával és gúzsba kötésével kell és lehet segíteni, hanem úgy, hogy a miniszter azokat a könyveket, melyek nyilvánvalóan szertelenek, ezen az alapon esetről esetre nem engedélyezi. Mily módozatok mellett és hogyan történjék ez, más kérdés, melyet most nem fejtegetek, mert összefügg a tankönyvbírálati és tankönyvengedélyezési eljárás egész komplexumával.

FINÁCZY ERNŐ.

AZ ÓKORI EGYIPTOMI NEVELÉS.

Még alig száz éve, hogy felfedezték és tudományosan megfejtették az első és legprimitívebb elemeket, melyek két új tudományág: az egyiptológia és az asszíriológia megállapításához vezettek és ma már alig van az emberiség általános kultúrtörténetének egy ága is, amelyben az egyiptomiak, valamint a babiloniaiak és asszírok szelleme csodálatraméltó teremtő erejének és hatalmas elevenségének a nyomait nem fedezhetnők fel.

A tudósok szellemi ereje a hieroglifák és ékírások holt betűit új életre keltette és ezek bevezettek bennünket a több, mint kétezer év óta a feledés homályába merült népeknek és időknek a szellemi életébe. Sőt ma már odajutottunk, hogy e népek lelki életét is felfoghatjuk és kutatni iparkodunk ama formális elemeket, amelyeken az ő gondolkodásuk felépült. Még arra is törekszünk, hogy kikutassuk azokat a törvényeket, amelyeknek feladata volt a népnevelés vezető motivumát meghatározni és amelyeknél fogva nemzetük haladásáról normatív módon gondoskodtak. Végre keressük ama logikai, étikai és eszthétikai alaptörvényeiket, amelyek alaposzlopai annak a racionális pedagógiának, amely épen olyan fontos az egyén, mint az egész nemzet szellemi fejlődése szempontjából. És ezen az úton arra a meglepő eredményre jutunk, hogy az ókori Keleten — az egyiptomiaknál s a babiloniaiaknál egyaránt — már a kultúrális élet első felcsillanása idejében a népnevelésről oly nagy mértékben gondoskodtak, amint ezt különben ily korai időben az ókor egy népénél sem találhatjuk. Mint legfőbb és legszebb cél a gyermeki lélek racionális fejlődése lebegett szemeik előtt s ennek az élet minden körülményei közepette iparkodtak megfelelni s ennek a törekvésnek voltak alárendelve nevelő- és tanítóintézményeik.

E helyen nem szándékom messze kiterjedő theoriákkal foglalkozni; értekezésemnek az sem feladata, hogy a rendelkezésünkre álló anyag kritikai megrostálását végezze, hanem sokkal inkább arra törekszem, hogy bepillantást nyújtsak a műemlékek és feliratok gazdag tartalmába, amennyiben ezek az ókori Kelet nevelő és tanító intézményeivel kapcsolatosak. Természetes, hogy e téma kifejtése közben a népjellem, esetleg vallási és egyéb kultúrális viszonyok ecsetelésétől sem vonhatjuk ki magunkat; sok esetben épen ezek az egyedüli források, amelyekből a tárgyalandó problémához az anyagot merítjük.

*

Az egyiptomiak vidám, derült kedélyűek voltak és az élet örömeit szívvel-lélekkel tudták élvezni. «Ragyogjon a vidámságtól az

arcod, amíg csak élsz; elhagyta-e egy ember is a koporsóládáját, miután belefektették?» Ez a bölcs *Ptah-hotep*[1] tanítása a Kr. e. harmadik évezredben.

Életszabályuk, melyet lakomákon és ünnepélyeken is előadtak, így hangzik:[2] «Ne felejts el vidám szívvel derülten élni És kövesd szíved sugallatát, amíg csak élsz! Tégy fejedre myrrhát, öltözz finom lenruhába, S kend magadat Isten igaz csodaadományaival! Ékesítsd magad, amilyen szépre csak tudod Es ne engedd szíved csüggedni! Kövesd szívedet és örömeidet, Amíg csak élsz a földön! Ne aggaszd szívedet, Amíg el nem jön hozzád a panasz napja. De az, kinek szívverése elállt, nem hallja a panaszt, És az, ki a sírban fekszik, nem részes a gyászban. Ragyogó arccal ülj örömnapot És ne maradj csöndben; Mert senki sem viszi magával javait, És senki sem jön vissza, ki már eltávozott.»

Ez az élet élvezetéről szóló tanítás későbbi fogalmazásban így hangzik:[3] «Élvezd életedet, amíg csak tudod, mielőtt szíved megszűnnék lüktetni; a halál napja elérkezik, még mielőtt gondoltál volna rá, s akkor minden jajveszékelés és minden áldozat hiábavaló, azok már többé a halottnak az életet visszaszerezni nem tudják. Minden kincset, amelyet itt szereztél, el kell hagynod; minden, amit a földön építsz, ledüledezik, csak az örömöket, amelyeket élveztél, birtokolhatod igazán. És még egyet érhetsz el, ami sohasem vész el nyomtalanul: adj kenyeret annak, akinek semmije sincs, és szerezz magadnak jó hírnevet az utókor előtt örökre.» Később úgy is formulázták: «Együnk és igyunk, mert holnap már úgy sem leszünk.» De azért jámborok és istenfélők is voltak. Ptah-hotep így szól hozzájuk: «Ha nagy ember lett belőled, holott előbb alacsony sorsú voltál; ha kincseket gyűjtöttél, holott előbb nyomorúságban voltál és ennek kö-

[1] *Ptah-hotep* nagyvezér volt *Assa*, ötödik dinasztiabeli király idejében (tehát K. e. 2800-ban). Neki tulajdonítják ama könyvnek a szerkesztőségét, mely a didaktikus irodalom legrégibb példányainak egyikeként szerepel és a tudományban a «Papyrus-Prisse» név alatt ismeretes, mert Prisse francia archeológus volt az, aki ezt a fontos okmányt Thébában megszerezte és a párisi Bibliothèque Nationale-nak adta át.

[2] Találtatott *Entef*, XI. dinasztiabeli (tehát K. e. XXI. századbeli) király sírjában; a leideni múzeumban őrzött feliratok egyikében is fordul elő. V. ö. *Maspero*, Études égyptiennes, 178; Ad. *Erman*, Aegypten II. 517 és *Mahler*, Ókori Egyiptom, 71.

[3] Találtatott Thébában *Nofer-hotep* sírjában, tehát a Kr. e. XVI. századból való. V. ö. G. *Maspero*, Études égyptiennes, 172; Ad. *Erman*, Aegypten, II. 518; továbbá: W. Max *Müller*, Die Liebespoesie der alten Aegypter.

vetkeztében városodnak legelőkelőbbje vagy, és ha az emberek gazdagságodról ismernek és te hatalmas úr vagy: ne engedd, hogy szíved gazdagságodban elbizakodjék, mert Isten ennek a létrehozója. Ne vesd meg felebarátodat, ki olyan, amilyen te magad voltál, hanem bánj vele, mint magadhoz hasonlóval!»

Az ó-egyiptomi lélek egyik legszebb vonása *az irgalom a szerencsétlennel szemben.* Az istenekhez fohászkodni, a holtakat tisztelni, az éhezőknek kenyeret, a szomjazóknak vizet, a mezítelennek ruhát adni, ez volt az egyiptomiaknak legnagyobb és legszentebb kötelessége. «Gondolj arra a napra, amikor el kell vándorolnod azon országba, Melynek küszöbéről senki sem tér többé vissza. Jól fogsz járni, ha igazságosan éltél; Légy azért igaz és gyűlöld a rosszat, Mert aki az igazat szereti, áldott lészen. Gyáva és hős, egy sem kerüli el a sírt, Koldús és gőgös, mind egyenlő lészen. Azért adj bőségesen, amint illik. Szeresd az igazat és Izisz megáld és boldog öregséget ad osztályrészül.» Ilyen tanításokat oltottak az egyiptomiak gyermekeik lelkébe már olyan időben, amely a mi időszámításunkat körülbelül 4000 évvel előzi meg.

Becsvágy és büszkeség is jellemző tulajdonságaik közé tartozott; mindenki azon fáradozott, hogy társait felülmúlja és már az iskolában fölköltötték a gyermek lelkében azt a becsvágyat.

A férj és feleség közti viszony mindig szíves, benső volt. Milyen gyöngéd kötelékek fűzték egybe a házasfeleket, azt abból is látjuk, hogy az ábrázolásokon a férfi képe mellett mindig felesége is megjelenik. Mindenütt a legnagyobb tiszteletben részesül a «szeretett hitves», a «ház úrnője».

«Ha feleséget veszesz magadhoz, tápláld, ruházd, lásd el ékszerekkel és bánj vele a legnagyobb gyöngédséggel; soha ne légy vele szemben durva, mert az asszony a legfőbb jó, amelyben a földön részed lehet.» Így tanítottak a házastársi kötelességre Egyiptomban már Ptah-hotep idejében, tehát Kr. e. XXVIII. században.

A bölcs mondások és életszabályok mindig arra intenek, hogy az asszonyt jókedvben kell tartani, nem szabad fölötte hiábavaló parancsokkal zsarnokoskodni, hanem mindig barátságosnak kell vele lenni. «Bölcs férfi nem hoz pörpatvart a házába», ez *Enei* bölcs mondásainak egyike.

De amennyire tisztelik és becsülik a nőt, mint háziasszonyt és anyát, olyan veszedelmesnek tartják mint szeretőt, házasságtörőt és mint örömlányt. A polgárias rendszeretet, a tisztesség és törvényszeretet fanatizmusa valósággal fellázad ellene; demonnak, ördögnek tekintik, mert a rossz asszonyok elcsábítják a legjobb férfit is. De a férfira is rótt kötelességeket a tisztességérzet; neki is kellett törőd-

nie jó hírnevével, kerülni kellett a rossz társaságot; iszákosnak, utcán csavargónak, asszonyok után szaladgálónak nem volt szabad lennie. Korán, legényéveiben megházasították. Mitsem vetettek meg a felsőbb osztályok annyira, mint ha a fiatal emberek szabad, kicsapongó nőkkel érintkeztek. «Óvakodjál az olyan kívülről jött nőktől, akiket nem ismernek városukban. Aki bölcs, mondjon le a velök való érintkezésről és nősüljön meg fiatalságában, egyrészt azért, mert az ember legnagyobb vagyona a saját háza, másrészt azért, mert hites feleséged hozzád hasonló fiúval fog megajándékozni.»

A gyermeket a legnagyobb áldásnak tekintették és az egyiptomiak családi életének legvonzóbb oldala a szülők és gyermekek kölcsönös viszonya. Épen ezért tudták családi életüket is olyan kellemessé tenni, amilyen egy ókori népé sem volt. Különösen nagy volt a fiú tisztelete és szeretete anyja iránt. Iratlan törvényképen érvényesült ez a tisztelet és hódolat már a legrégibb időktől kezdve, és aki ezt megszegte, közmegvetés tárgya lett. «Amit anyád tett érted, — mondja *Enei* bölcs tanításaiban — azt sohasem szabad elfelejtened. Sokáig nehéz teherként viselt szíve alatt, végre hónapjaid beteltével világra hozott tégedet. Aztán hátán hordozott és emlőjét három éven át szádba dúgta. Tisztította pelenkáidat és sohasem utálta meg. És mikor iskolába adtak, akkor naponta ott volt tanítódnál házából hozott kenyérrel és sörrel. Tartsd szemeid előtt születésednek bajait és minden cselekedetedben irányító legyen az, amit tett érted anyád, nehogy Istenhez emelje karjait, mert a jó Isten meghallgatná őt.» Anyjától és nem apjától vezette le származását az egyiptomi ember és épen nem ritkaság, hogy valamely sírkövön az elhúnyt feleségének képe mellett megtaláljuk anyjáét is, míg az atya képe hiányzik.

Rendkívüli gondot fordítottak a gyermekek nevelésére és tanítására; ebben ismerték fel népéletök előmozdításának egyetlen eszközét. Erényt, könyörületességet és igazságot csepegtettek az ifjúság lelkébe, tanításuknak főczélja a jó modor és az istenfélelem volt. Az első nevelést természetesen anyjától nyeri a gyermek. A tulajdonképeni gyermekkort, amelyben a gyermeket csakis mindenféle játékkal foglalkoztatták, életének már a negyedik évével befejezettnek tekintették; az úgynevezett iskolai kötelezettség ideje következett. Itt az iskolában olvasni, írni és számolni tanították a gyermeket, de torna- és úszási gyakorlatokra is nagy gondot fordítottak.

Ez az olvasás és írás az ókori egyiptomiaknál korántsem volt oly egyszerű és könnyen elsajátítható. Mert habár már a legrégibb piramisszövegek írása jól megfontolt ÁBC-én alapszik, mégis az egyes szavakat soha vagy csak a legritkább esetekben írták fonetikailag, hanem ideogrammok segítségével, azaz a szót mindig a fogalomje-

gyével fejezték ki, melyet azután még fonetikai olvasása szokott volt követni. Minthogy ily módon különféle jeleket kell tekintetbe vennünk, melyeknek betű-, szótag- vagy szóértéke van, soknak azonban szó- és szótagérték felel meg és azonfelül még olyan képeket is kell szemügyre vennünk, amelyek tulajdonképen csak mint determinatívumok (fogalomhatározók) jönnek tekintetbe, úgy legalább félezer különféle jelet kellett fejben tartaniok, hogy a legegyszerűbb szövegeket is olvashassák; ha azonban nagyobb jártasságot akartak elérni az olvasásban, akkor legalább is 4000 jelnek az ismeretével kellett rendelkezniök. E jegyek két főosztályba sorozhatók: 1. Fonetikai vagy hangjegyek; 2. Ideográfikus vagy fogalomjegyek. A hangjegyek újra két csoportba oszthatók: 1. betűk; 2. szótagjelek, melyek vagy hangértékük kíséretében, vagy anélkül fordulnak elő. A fogalomjegyek szintén két csoportba oszthatók:

1. *Ideogrammok:* fogalomképek. E jegyek önállóan, betű- vagy szótagjegyekben kifejezett hangérték nélkül lépnek fel; magukban hordják már azon szó kiejtését is, melynek ideogrammjai.

2. *Determinativumok* vagy fogalomhatározók. Ezen jegyek mindig a betűkkel vagy szótagjegyekkel kiírt szók végére kerülnek s csak szómagyarázó szerepük van, de sohasem ejtendők ki, minthogy azilletó szó kiejtése, hangzása már betűkkel vagy szótagjegyekkel előbb jelezve volt.

Az egyiptomi írásban eszerint a következő módokon írható le egy szó: 1. betűkkel s fogalomhatározóval vagy anélkül; 2. szótagjegyekkel hangértékkísérettel vagy anélkül és fogalomhatározóval vagy anélkül; 3. betűkkel és szótagjelekkel, fogalomhatározóval vagy anélkül; 4. fogalomképpel hangjegyek kísérete nélkül.

Természetesen az írás sem volt egyszerű, és ernyedetlen szorgalom s az intelligenciának magasabb foka kellett hozzá, hogy az olvasáshoz és az íráshoz szükséges jeleket elsajátíthassák. Tehát az az egyén, aki az ókori Egyiptomban olvasni és írni tudott, teljes joggal tarthatott igényt a «művelt» jelzőre. És tényleg látjuk is azt, hogy már a régi birodalom első dinasztiái szereplésének idején a nép az írás fejlődésének következtében két osztályra oszlott, azaz: írni tudókra és olyanokra, akik az írás mesterségéhez nem értettek, vagy a művelt és a nem művelt osztályra. Míg a legrégibb egyiptomiak csak két társadalmi osztályt különböztettek meg, t. i.: egy földesurakból és harcosokból álló uralkodó és egy kézmívesekből és parasztokból alkotott szolgáló osztályt, addig a régi birodalom kezdetén — kb. a második dinasztia végén — e két osztályhoz még egy harmadik fejlődött, amely az írnitudókat foglalta magában; ennek következménye az lett, hogy a nemzet két nagy csoportba tagolódott, ú. m.: a műveltek és a nem műveltek csoportjába.

Mily nagy értéke volt Egyiptomban a jól nevelt és képzett egyénnek, eléggé világosan mutatja az a tény, hogy azt a fiút, aki magasabb szellemével tünt ki és így a jövőre szép reménnyel kecsegtetett, játékban és szellemi munkában a királyi gyermekek társává tették. Végre odajutottak, hogy a művelt íródeák a régi kerületi nemességet, mint műveletlen és tudatlan tömeget megvetette, mert a kitünően képzett és írásban jártas egyén előtt a legnagyobb tisztelet és méltóság útja is nyitva állott. A király is kitüntette kegyével az ilyent, mert a népnek a felvilágosítója volt és továbbképzésükre udvarában otthont teremtett, melynek középpontja az udvari iskola és könyvtár volt. A «királyi íródeák» és a «szent íródeák» (Hierogrammateus) oly tiszteletbeli címek voltak, amelyeket a legfőbb állami hivatalok viselői sem tartottak rangjukhoz méltatlanoknak. Urchuru-t, Nofer-ar-ka-ra-nak (az V. dinasztiabeli királynak) az unokáját a feliratok a következő címekkel tüntetik ki: «a palota királyi íródeákja, a tudós, az írás mestere, aki a Fáráó házában minden íróra nézve vezető fáklyaként szerepelt.» A királyi gyermekeket is bevezették a tudomány- és műveltségbe. A királyi hercegek házának az élén állott egy nevelő, akinek kötelessége volt a hercegek testi jólétéről és szellemi fejlődéséről gondoskodni.

Mindenütt, életszabályaikban és bölcs mondásaikban kifejezésre juttatják azokat az előnyöket, amelyekben az íródeáknak, mint a műveltség hordójának része van. Már *Ptah-hotep* arra tanít, hogy a tudóst tudománya elégíti ki. *Enei* pedig arra figyelmeztet, hogy a hivatott íródeáknak minden életpálya nyitva áll és minden kívánsága teljesül. És miközben *Duauf* fiát udvari iskolába kíséri, feltárja előtte a tudomány és a műveltség nagy értékét s így szól hozzá: «A paraszt már születésétől fogva nyomorog, a munka és a verés jutalma egész életén keresztül; a kovács egész életét műhelyében tölti, ujjai feketék, mint a krokodílus bőre, maga pedig piszkos és büdös, mint a halikrák; a kőfaragónak nehezebben kell dolgoznia, mint a földmívesnek, az ő szántóföldje keményfa vagy kő és munkaideje sokszor belenyúlik az éjszakába. De egy társadalmi osztály sincs, amelyet nem kormányoznának, egyedül az íródeákok köre az, amely maga kormányoz. Ez maga fejedelmi állás, íróeszközök és könyvtekercsek tekintélyt és gazdagságot hoznak. Thoth, az istenek íródeákja, segítséget nyújt gyermekeinek, ha szorgalmasan tanulnak. Szíved egyedüli vágya legyen tehát a könyv, azt szeresd, mint anyádat. Semmi sincs, ami őket felülmúlná.»

A szellemi aristokrácia sehol sem részesült olyan tiszteletben, mint Egyiptomban. Itt, ahol a szegény gyermek a gazdag sarjadékával együtt, egyformán részesült fegyelemben és bölcs tanításban, «már

korán nyert táplálékot az ifjú lélekben az önbecsülés szunnyadó szikrája és korán felébresztették a versengést a fiúk közt. A szegény ember okos fia remélhette, hogy tudásával magas hivatalok létrájára felkapaszkodhatik, mert életkörülmények és származás nem volt akadály, hacsak az ifjú szellemi tevékenysége a jövőben szép reményekkel kecsegtetett. Ilyen értelemben nem volt kasztkényszer; származása és rokonsága nem akadályozta az okos ember pályájának emelkedését.»[1] Gyakran olvashatók valamely elhúnyt nemesember sírkövén a következő egyszerű, de felemelő szavak: «Elődei ismeretlenek voltak,» Ha fel tudott kapaszkodni a szellemi létrán, akkor polgártársai tisztelték és becsülték és új társadalmi helyzetével járó rendi emelkedése szüleire is átszármazott. És «amíg a szegény tanulatlan, akinek nevét senki nem ismerte, hasonló nehezen megrakott szamárhoz, amelyet az íródeák hajt, addig a szerencsés, aki a tudományt szívébe fogadta, minden munka fölé emelkedik és bölcs vezetővé lesz.»[2]

A tanulóról való nézetüket híven tükrözi vissza a hárfásról szóló költemény, mely az egyiptomi irodalom hanyatlásának korából való és demotikus írásban maradt reánk: «*A tanulásban fontos dolog az ismétlés.* A szavak elmondása nem ér semmit, ha úgy történik, hogy az illető nem tudja, vajjon tanult-e valamit, vagy sem; fecsegőhöz hasonlít, kinek van ugyan esze, de nem tud találóan válaszolni, vagy bolondhoz, kinek birtokában van egy könyv, melyben minden bölcseség bennfoglaltatik, ak i azonban nem tud olyat énekelni, mi örömet szerezne. Csak egyet tud, azt, hogy: ehetném, ihatnám! Nincs-e valami ennivaló?»

Ha a tanulók az írás titkaiba már be voltak avatva, akkor mintákat másoltak, hogy ezáltal egyfelől a szép- és a helyesírásban, másfelől a stílusban gyakorolják magukat. Gyakran olyan mintákat választottak, amelyek a tanuló művelődését is előmozdították. Nem ritkán bölcs mondásokat és illemszabályokat kellett a tanulónak lemásolnia. Különösen említésreméltók a didaktikus levelek, amennyiben ezek az új birodalom irodalmának körébe betekintést engednek. Egy tanuló ír a mesterének és ez feleletében oktatást ad a stílus szép formájáról, amelyet használnia kell. Néha meg is mutatja, hogyan kellett volna a tanulónak írnia, és ezen célból egész szakokat ismétel meg levelében a helyes stílus formájában. «Leveled elérkezett hozzám, midőn ép sétalovaglást akartam tenni. Örültem és újongtam rajta; de az örömem nem tartott sokáig sajna,

[1] H. *Brugsch*: Geschichte Aegyptens unter den Pharaonen.

[2] Brit. Mus: *Papyrus Anastasi.* V.: 10, 8. — Zeitschrift für ägypt. Spr. 1880, p. 96.

mert közelebbi vizsgálat után azt találtam, hogy sem dícséretre, sem rovásra nem érdemes. A te mondataid ezt és amazt összekeverik, minden szavad kifordított és nem fejezi ki azt, amit tulajdonkép akarsz. Olyan levél ez, amely csak sok ponttal és nagy szavakkal van megterhelve. Ami a nyelvedről jön, az nagyon gyenge, a szavaid nagyon zavarosak; te hozzám jösz zavarokba burkolva és helytelenségekkel megterhelve.»

A IV. dinasztia idejében, tehát kb. 3100-ban Kr. e. előtt nem volt állás az állam szolgálatában, amelynek az első és elengedhetetlen foka az írnoki tisztség nem lett volna, viszont nem is volt egyén az állam legmagasabb szolgálatában, aki, még ha hercegnek is született, nem mint egyszerű írnok kezdte volna pályafutását. Egyiptomnak első nagy szellemi virágzása a IV. és V. dinasztia idejében ennek az új társadalmi osztálynak volt a műve.[1]

De nagy gondjok volt az egyiptomiaknak az erkölcstan, gyakorlati életbölcseség és ildomos magaviselet tanítására is. El kell ismernünk, — mondja Brugsch[2] — hogy az egyiptomi ember gyermekei nevelését és tanítását nagyon a szívén viselte. Ebben látták nemzeti életök fejlődésének egyetlen eszközét, evvel vélték az erkölcsi tökéletesítés feladatát teljesíthetőnek, melyet a Gondviselés láthatólag az ő kezükbe tett le. «Légy szorgalmas, mert az olyan embernek, aki sokat lustálkodik, nincs becsülete. Ne légy tolakodó és tapintatlan. Ne lépj felszólítás nélkül másnak a házába. Hallgasd el azt, amit felebarátod házában láttál és ne beszéld el künn másnak. Légy beszédedben óvatos, mert az ember nyelvén hordja romlását. Evés közben viseld magadat illedelmesen és ne tömd mohón magadat. Sohase feledkezzél meg a tiszteletről és ne ülj le addig, míg az, aki náladnál idősebb vagy magasabb állású, le nem ült.»[3] Ilyen tanításokat csepegtettek a gyermek lelkébe, már legzsengébb korától fogva.

Az iskola fegyelme szigorú volt. Az oktatás korán reggel kezdődött meg és tartott délig. A hosszú alvást nem tűrték, finom ételekhez sem szoktatták a tanulót, elégedjék meg annyival, amennyiből jól lakhatik: három kenyeret és két korsó sört számítottak minden tanulóra naponként. A kihágást szigorúan büntették, sőt sokszor a botbüntetéshez is fordultak. «Az ifjú fülei a hátán vannak és ő hallja, ha őt verik.»[4] Nagyobb vétkeket még fogsággal is büntettek. Mint a leghathatósabb nevelési eszközt azonban a pedagógusok mindenkor a

[1] H. *Schneider*: Kultur und Denken der alten Aegyter, p. 39.
[2] Geschichte Aegyptens unter den Pharaonen, p. 25.
[3] Mariette. Les papyrus égyptiens de Boulaq. Paris, 1872—77.
[4] Papyrus Anastasi. V.: 8, 6.

feddést és buzditást alkalmazták, amelyeket nem nagy időközökben — néha napjában többször is — mértek a tanulóra. A Brit. Mus.-ban őrzött Papyrus Anastasi értesít bennünket olyan erkölcsi utasításokról:

«Óh tanuló, ne légy tunya, különben megbüntetnek. Ne táplálj szívedben elérhetetlen vágyakat, különben tönkre mész. Szorongasd a könyvet kezedben, olvasgass belőle és kérj tanácsot attól, aki többet tud náladnál. Munkálkodj és légy ernyedetlen. Ne lustálkodj egy napon sem, különben megvernek, mert az ifjú fülei a hátán vannak és ő hallja, ha őt ütik. Hallgass arra, amit én mondok; ez csak javadra fog szolgálni. Ha nem tudsz valamit, ne röstelkedj kérdéseiddel másokhoz fordulni. Hadd hallja szíved szavaimat, hisz azok csak üdvet hozhatnak neked.»[1]

Az úgynevezett *elemi iskolák* mellett, amelyekben mindenki az olvasás, írás és számolás alapelemeit elsajátította, voltak *magasabb szakiskoláik* is az egyiptomiaknak, amelyekben az ifjú határozott jövő életpályájára előkészült. A közigazgatás minden nagyobb osztályának is megvoltak maga tanfolyamai, amelyekben a hivatalnoki kar fiatalabb nemzedékét nevelték. Az, aki *tudományos* pályára akart előkészülni, aki tehát egykor a tudósok sorába kívánt beállani, az úgynevezett *íródeák-iskolába* küldetett, amelyben nem csupán az íráshoz és a nyelvhez szükséges filológiai törvényeket sajátíthatta el, hanem jártasságra tett szert a filozófiában, theológiában, mathematikában, asztronómiában, orvosi és jogtudományokban, úgyhogy ezt az iskolát cél tekintetében bátran a mi egyetemeink mellé állíthatjuk. Sőt rendelkezésükre állottak bizonyos *katonai iskolák* is, amelyekben az előkelő származású gyermekeket katonatiszteknek képezték ki. Mégis szabadságukban állott egyik iskolából egy egészen más hivatású iskolába átlépni; így tett pl. Bekenchons, Ámon Isten főpapja, aki csak a katonai iskola elvégzése után lépett a papi pályára.

Már régi időktől fogva ápolták és gyakorolták Egyiptomban a tudományokat és ezt oly ihlettséggel tették, mint amilyennel mi egy más nemzet történetében se találkozunk. Sehol sem találjuk hasonmását azon tiszteletnek és becsülésnek, amellyel itt a tudósokat illették. Hogy ez a tudomány iránti szeretetből, magáért a tudományért, vagy pedig — mint Erman[2] mondja — azon hatalom kedvéért történt, melyet a tudomány az életben a műveltnek a tudatlan tömeg felett kölcsönzött, nekünk ma teljesen mindegy lehet. Az igaz, hogy a tudomány ápolása a tudósnak roppant sok előnyt és anyagi hasznot is hozott; hogy ez azonban egyáltalában így lehetett, ez maga is

[1] Papyr. Anastasi, V.: 8, 1 ff.
[2] *Erman*: Aegypten, II. 443.

megfigyelésre érdemes és méltó. És így némely mondat, melyet mi Anastasi papyrusában vagy pedig a papyrus-Sallier-ben erre vonatkozólag olvasunk, még manapság, a XX. században, az államvezetőknek is anyagot adhatna a gondolkodásra. «Szeresd a tudományt mint egy anyát, mivel nincs más, mi a tudomány fölébe érne.» «A tudós állása fejedelmi állás, írószere és könyvtekercse gazdagságot és kellemességet hoz.» «A tudós jóllakik az ő tudományával; a király birtokából mindazt szállítják, amire szüksége van.» «Aki bölcs, az maradjon hű a tudományhoz és imádkozzék szorgalmasan Thoth-hoz (a tudomány istenéhez) ihlettség- és segítségért.» Ezt és ehhez hasonlókat tanítanak a papyrus-szövegek. És ha ezekben inkább az anyagi jólét, melyet a tudomány az ápolójának hoz, lép is az előtérbe, mégis megismerteti velünk a tudomány megbecsülését az egyiptomiak részéről.

Az exakt tudományoknak három ága: a *mathematika*, az *asztronómia* és az *orvosi tudomány* az egyiptomiaknál a legrégebbi időkre vihető vissza.

A gizei pirámisok félreérthetetlen módon tanúskodnak arról, hogy a mathematika és a mechanika terén az egyiptomiak már magas fokon állottak abban a korban, amely a mi korunkat több, mint 500 évvel előzi meg. Amellett sok papyrusra írt okmányból is megismerhetjük mindazt, amit az egyiptomiak a mennyiségtanból, mértanból, geodéziából, csillagászattanból és mechanikából tudtak. Nem találkozunk elméleti fejtegetésekkel, hanem a gyakorlati életből merített feladatok megoldásával. Az egyiptomiak földmívelő népek voltak és nem ritkán az alapvető feladataival: háromszögek, négyszögek és körök felmérésével s kiszámításával kellett foglalkozniok. Ehhez járult az a körülmény is, hogy a Nílus évenkénti áradása következtében a talaj felületén gyakran változások állottak be, amelyek folytán a határmesgyék új megállapítása vált szükségessé. Ez azonban a geométria és az arithmetika elemi ismereteinek segítsége nélkül nem volt lehetséges. Ilyképen, a mindennapi élet szükségleteinek kényszere alatt idővel a mathematikai pragmatika egy bizonyos neme fejlődött ki, amely a gyakorlati számítás valamennyi szabályát magában foglalta. E szabályokat azonban nem tantételek alakjában jegyezték fel, hanem ama gyakorlati céloknak megfelelően, amelyeknek szolgáltak, a mindennapi életből vett példák alakjában. A szabályok gyűjteménye ilyen formában nemcsak a földművesnek volt számtalan esetben nélkülözhetetlen segéd- és kézikönyve, hanem a háztartás, a kereskedelem és az állami közigazgatás számításaiban is fontos szerepe volt.. Épen e körülményeknél fogva az ilyen okmányok feldolgozása történeti szempontból rendkívül érdekes. Megtaláljuk azt az útat, amelyben az emberi szellem elindul, hogy olyan feladatokat

oldhasson meg, amelyek a mi szemünkben ismeretesek és magától értődő dolgoknak tetszenek, amelyek azonban egykor az emberi gondolkodás teljes erejét igénybe vették. A legrégibb forrás, amelyből ez irányban tanuságot meríthetünk, egy papyrus-tekercs, amelyet az angol A. H. Rhind vásárolt Egyiptomban és amely jelenleg a British Museum tulajdona. Ez a tekercs a Kr. e. XV. századból való, de bevezető szavainak tanúsága szerint egy sokkal régibb, nyilván III. Amenemhat király idejéből, tehát a Kr. e. XIX. század második feléből származó eredetinek a másolata. De Egyiptomban már sokkal korábban is céltudatosan foglalkoztak mathematikával és csillagászattal, földrajzzal és geodéziával. Már Pepi király idejében (Kr. e. 2700) is pontosan ismerték a nap és a hold pályáját, szorgalmasan megfigyelték a fontosabb csillagcsoportokat és az év több vallási ünnepét az égitestek állásához fűzték. Már akkor megünnepelték az újholdat és a holdtöltét, a Szothisz-csillag heliakus keltének a napját és határozottan megkülönböztették a 354 napos holdévet a 365 napos napévtől, a kis évet a nagy évtől.

III. Amenemhat király a mathematika terén addig empirikus úton elért ismereteket összegyűjtötte és leiratta, de nem tankönyv alakjában, amelyben a tantételek és bizonyítékaik rendszeresen váltakoznak, hanem kényelmes kézikönyv gyanánt, amely gyakorlati célokra szolgált. Az a körülmény, hogy ilyen segédkönyvnek összeállítása csak III. Amenemhat idejében tünt fel szükségesnek, vagy hogy csak az ő uralkodása alatt vált a mathematika már évezredek óta gyakorlatilag értékesített szabályainak az alkalmazott mathematika úgynevezett kézikönyvévé való összefoglalása szükségessé, alighanem a király nagyszerű alkotásaiban leli magyarázatát. III. Amenemhat dicsőségét nem annyira győzelmes hadjárataival, mint inkább a béke áldásos műveivel igyekezett megállapítani. Ő alkotta meg a csodálatos Mőrisz-tavat, melynek nagyságáról és hasznáról az ókoriak nem győznek eléggé beszélni, azt az óriási medencét, melyet azon célra ásatott a mai Fáyum kerületében, hogy az áradás fölösleges vizét magába fogadja és addig megtartsa, míg az esetleg bekövetkező szárazság idején a vízkészletet a szántóföldek öntözésére fel lehet használni. E mesterséges tenger közelébe építette III. Amenemhat a labirinthust, az ókor e híres épületét. Sok emléket is emeltetett. A hammamati sziklán lévő felirat szerint a király uralkodása IX. évében a rohani sziklás völgybe ment és ott személyesen vezette a kőbányai munkálatokat. Ezen alkotó szellemű uralkodónak, aki annyi mindenféle művészt foglalkoztatott és olyan nagyszerű épületeket és emlékeket hozott létre, mint előtte senki sem, utána is csak kevesen, arról is kellett gondoskodnia, hogy azokat a mathematikai és me-

chanikai problémákat, amelyek általa elrendelt munkálatok kivitele közben felmerültek, a jövő nemzedéknek kézikönyv gyanánt szolgáló gyűjteménybe egyesítsék. E mű avat be bennünket az ókori egyiptomiak mathematikai tudományának titkaiba.

Oly népnek azonban, melynek anyagi jóléte a föld évi termésétől függött, már korán kellett arra a meggyőződésre jutnia, hogy semmiesetre sem mindegy, hogy mily időben kell a vetésnek és az aratásnak történnie. Egyiptomban ennek tudata annál erősebben érvényesült, mert ott a Nilusnak periodikusan ismétlődő áradása volt az egyedüli természeti jelenség, mely a földet a termékenységre szükséges nedvességgel látta el. A nílusi áradás idejét kellett tehát pontosan meghatároznia. Egyiptom felhőtlen, tiszta ege alatt azonban nem volt nehéz észrevenni azt, hogy a Nílus áradásának beálltával bizonyos csillagzatok keleten megjelennek és ismét mások nyugaton letűnnek. Ily körülmények között az egyiptomiak lassanként hozzászoktak az égboltozat pontos megfigyeléséhez, összegyűjtötték ama törvényeket, amelyek szerint a nagyobb égitestek mozognak és az égen helyüket változtatják, és így megszerezték az asztronómiai tudomány alapját tevő ismereteket, amelyek valószínűleg sokkal előbb jutottak tudomásukra, mint a különböző mathematikai fogalmak. És tényleg már a legrégibb időből fennmaradt emlékeken találkozunk csillagászati kapcsolatokkal. Már a Kr. e. III. évezred elején rendelkeztek az egyiptomiak elegendő asztronómiai ismeretekkel, amelyek segítségével tapasztalataikat törvények alakjába önthették és ezeket szisztematikus módon rendezhették. Asztronómiai tantételeik külön munkákat is alkottak, amelyek, sajnos, mind elvesztek és csak egynéhánynak, a Ptolemæusok idejéből való szövegekben előforduló címe maradt reánk, amilyen: «A nap és a hold periodikus mozgásáról»; «A napkorong konjunkciójáról szóló fontos könyvek»; «Az asztronómiai égitábla» stb. Sajnos, hogy az egyiptomiak asztronómiájára vonatkozólag, a mathematikai ismereteket tárgyaló Rhind-féle papyrushoz hasonló okmány birtokunkban nincsen. Talán rejtőzködik még a föld mélyén egy-egy ilyen kincs és talán sikerül azt szerencsés ásatás alkalmából napfényre juttatni!

Ugy látszik, hogy *külön kollégium is létezett, amelynek feladata volt az asztronómiával való foglalkozás és az időszámítás megállapítása.* Tagjai a *rekh zesem en pét* = az égirendszer ismerői voltak és főnökük a «Nap főpapja» néven szerepelt. *Híres kollégiumok voltak:* a *heliopoliszi* (ahol Plato és Eudoxos is hosszabb időn keresztül tanult, a *hermonthiszi* és a *Tell-el-amarna-i.*

Az egyiptomiak minden tudománya között külföldön a legnagyobb hírnévre *az orvosi tudomány* tett szert. A halhatatlanságban

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

való erős hit ama törekvést vonta maga után, hogy a testet a pusztulástól még akkor is megvédjék, ha azt a lélek már végleg elhagyta. Az ember földi maradványainak tartósságot igyekeztek kölcsönözni; e célból tanulmányozták az emberi test anatómiai és fiziológiai körülményeit. Így fejlődtek ki fokozatosan a népies orvosi ismeretek, melyek csakhamar az orvosi tudománynak képezték alapját. A *Papyrus-Ebers* az egyiptomi orvostan kompendiuma. A legközönségesebb betegségek és gyógyításuk módja, valamint számos anatómiai és fiziológiai törvények vannak felsorolva Ebers papyrusán. Ezen emlék nagy fontosságát bizonyítja az a körülmény, hogy az ezen papyruson megőrizett eljárási módokból nagyon sok ment át az európai népszerű orvostanba. Különösen tartalmasak azon fejezetek, melyek a szem- és a női betegségekről szólnak. E könyv I. Amenhotep király IX. évéből származik, tehát a Kr. e. 1545. évből.

Az orvosi tudomány már a régi birodalom idejében virágozhatott, azonban a legrégibb kéziratok csak a közép birodalom idejéből származnak (K. e. XX. századból); ezek egy főrészét képezik a kahuni papyrus-leletnek és egyes speciális részekről, úgymint a női betegségekről és az állatok bajairól tárgyalnak. A régi birodalomban az orvosi tudomány ápolása egyes speciális orvosok kezében volt. A későbbi időben Imhotep-et tekintették az orvosi tudomány alapítójának.

Érdekes, hogy az Ebers-féle papyrusban foglalt therápia egy hosszú sorát tartalmazza az oly gyógyszereknek, melyeknek nagy része még a mai gyógykezelésben is helyet foglal. A gyakran használt gyógyszerek legnagyobb részét a növényvilágból vették. Ezért a növénytan ismeretére minden orvosnak szüksége volt. Ritkábban vannak a szerek az állatvilágból véve. Az ásványok közül felhasználták a konyhasót, a nátrónt, a salétromot, az ólomföldet, a vérkövet, a malachitot és az antimont. A reánk maradt recepteknek egy tizede szembetegségek elleni gyógyszereket tartalmaz; ezek valószínűleg Egyiptomban már az ókorban is annyira el voltak terjedve, mint mai nap. Azonban kozmetikai szerekben sem szenvedtek hiányt.

Sajnos, hogy az orvosi kéziratok számtalan szakkifejezésükkel és farmakopiájukban használt anyagok elnevezéseivel nagy nehézséget okoznak a fordításban, úgyhogy itt még mindig ismeretlen talajon állunk, ámbár van már néhány kitünő munka.*

Az egyiptomi iskolák azonban nem csupán a tudomány és általában mindenféle szellemi munka szolgálatában állottak. Egészen ab-

* V. ö. *Hirschberg*: Über die Augenheilkunde der alten Aegypter, Leipzig, 1888.

ból a rácionális felfogásból kiindulva, hogy csak ép testben lakozhatik ép lélek, az egyiptomiak már igen korán gondoltak arra, hogy testüket mindenféle játékkal és sporttal erősítsék. S így következett az iskolában is néhány órai szellemi munka után a felüdülés ideje, amelyet játékokra és mindenféle testgyakorlásra használtak fel. És e gimnasztikai gyakorlatokban nemcsak fiúk, de leányok is vettek részt. Egyik legkedveltebb szórakozásuk volt a labdajáték. Különösen az asszonyok találtak a játékban gyönyörűséget, a férfiak inkább a különféle birkózásokban és versenyekben edzették testüket. A labdajátékban ütőket soha nem használtak és mindig csak kézzel játszottak, sohasem lábbal. Gyakran több labdát is dobtak egyszerre a magasba, amelyeket aztán vagy az fogott fel, aki felhajította, vagy pedig más. Nem ritkán rendezték a játékot úgyis, hogy a résztvevők nem a földön állottak, hanem társaik hátán ültek.

Igen kedvelték az ugrásgyakorlatokat és pedig úgy a távol-, mint a magasugrást. A játékokat gyakran mászási és különféle akrobata mutatványokkal kötötték össze. Különösen szerették az olyan testgyakorlatokat, melyek a felső test különféle hajlításával kapcsolatosak, ezek alól az asszonyok sem vonták ki magukat.

Legkedveltebb volt a tánc; az semmiféle ünnepélyen nem maradhatott el. Zene és ének kíséri mindig, az éneklők tapssal jelzik az ütemet. Azonban kaczér mozdulatok és sztereotip nevetések, amelyek manapság hivatásos táncosnőknél divatosak, az ókori Egyiptomban sohasem fordultak elő.

Egy thébai sírkamra falképe (most a Brit. Museum ékessége) az új birodalom divatja szerint lefolyt egyiptomi lakomát ábrázol. A nők virágot nyújtanak egymásnak, hogy szagolgassák, fiúk és leányok szolgálnak az asztal körül, kenőcsöket, koszorúkat és boros serlegeket kínálnak a vendégeknek. Fiatal leányok, kiknek minden öltözetük csak az övük, táncokat járnak és ütem szerint tapsolnak kezükkel; fuvolázó és éneklő leányok kísérik a táncot.

Különben értettek ahhoz az egyiptomiak, hogy életüket kellemessé tegyék. Amellett volt több oly játékuk is, amelyek a résztvevőktől szellemi erő és kombináció bizonyos képességét követelték. A különféle idők domborművei elénk tárják a játszó feleket oly játékközben, amely a dáma- vagy várjátékra emlékeztet; oly játék sem hiányzott ott, amely a mi sakkjátékunkhoz hasonlítható. A medinethabui királyi palota reliefképeinek egyike III. Ramszeszt ábrázolja, amint egy előtte álló hölggyel sakkhoz hasonló játékkal szórakozik.

Mily sokoldalú volt a gyermekjáték és mily sok jött át a mai életbe, mutatja egy, a közép birodalom idejéből való dombormű: egy

fiút ábrázol térdelő helyzetben, derekát meghajtja és kezével a földre támaszkodik; társai ütik, és ki kell találnia, hogy ki ütötte meg.

Általában nincs a föld kerekségén egy népfaj sem, amelynek játékait biztos következetességgel vezethetnők vissza a múltba oly messzire, amint ezt a Nílus lakóinál tehetjük. Itt a gyermekek játékát egészen a Kr. e. IV. évezredig kísérhetjük figyelemmel s itt tűnik ki a legvilágosabban, hogy vannak az emberiség kultúrális életében olyan jelenségek, amelyek idők folyamán egyáltalában nem változnak. Így látjuk, hogy már évezredek előtt épen úgy, mint manapság kedvenc játéka volt a gyermeknek a baba. Csakhogy míg a mai babákon a test formáit — kivéve az arcot — csak nagy vonások tűntetik fel, addig a jobban kidolgozott egyiptomi babák híven utánozzák a természetet. Ezt a különbséget az éghajlat és az erkölcsök különbözősége magyarázza meg. Nálunk ugyanis a gyermekek felöltözve látják a környezet tagjait, ennélfogva ők maguk is feldíszítik és felöltöztetik babáikat, ami magával hozza, hogy a babák készítői a test formáival nem törődnek annyira, mint a szabadon maradt arccal. Egyiptomban ellenben az éghajlat enyhe voltánál fogva még a jobbmódúak is testüknek nagyobb részét meztelenül hagyták, a gyermekek pedig egyáltalában nem viseltek ruhát; erkölcsi megbotránkozást ez nem idézett elő. Természetes tehát, hogy a gyermek a babáját is csak meztelenül képzelte, amivel együtt járt, hogy nemcsak az arc, hanem a testformák reálistikus utánzására is törekedtek.

Mindezekből láthatjuk, hogy az egyiptomiak nagyon jól értettek ahhoz, mi módon kell a gyermeki lélek rácionális fejlődését előmozdítani s látjuk továbbá azt is, hogy történetüknek már a legrégibb idejében is szívükön viselték gyermekeik nevelését és tanítását.

Evvel feladatom végére jutottam. Törekvésem az volt, hogy a többé-kevésbbé ismert anyagot, amely az irodalomban különben is csak szétszórva található, összegyűjtsem. *Finácz*y Ernő «Az ókori nevelés története» cimen néhány évvel azelőtt közzétett becses művében a következő figyelemreméltó tételt állítja fel: «Azon törvény alól, hogy a szellemi élet terén minden új szerzemény a kölcsönös ráhatások eredménye, a görög nép sem tesz kivételt. Egyiptomnak és Babilonnak időtlen időkbe visszanyúló kultúrája előttünk még fel nem derített utakon és közvetítésekkel szolgáltatta a görögöknek az erkölcsösödés számos alapelemét, melyeket azután már csak történetileg elváltozott alakjukban találunk fel hellén földön.» E pár szóval *tágkörű s igen mély jelentőségű igazságot* juttatott kifejezésre, mert nemcsak az ókori görögöknek, hanem még nekünk is a Nílusvölgy ókori lakói sok tekintetben tanítómesterekül szolgálhatnak. Íme, itt s beválik a nagy angol államférfinak, D'israeli-nek egyik mondása,

amelyet legkiválóbb irodalomtörténészeink egyike, Toldi Ferenc is nagy művének mottójául használt fel: «*a múlt erőnknek egyik eleme*». MAHLER EDE.

BRASSAI MÓDSZERE.

Idestova elmult félszázada, hogy Brassainak a pedagógia körébe eső értekezései, czikkei különböző hírlapokban, folyóiratokban s rendszeresebb munkái önállóan, könyvalakban megjelentek. Életében mint rendkívüli, korszakos elmét dicsérték, magasztalták és megbámulták. Halála alkalmával a magyar tudományos akadémia elnöke fájdalmasan jelenti ki: «Brassai Sámuelünk nem lesz többé». Felméri, akinek rajongó tisztelete és elismerése nem az öregebb kartársnak, hanem a szakjabeli tudós érdemeinek szól, Comeniusszal és Apáczai Cserivel emlegeti egy sorban s hazánk *első methodologusának* tartja, kinek elvei «a világ bármely pedagógusának becsületére válnának», kinek tankönyvírói erényei «bármely nemzet tankönyvírói közt előkelő helyet biztosítanának Brassainak.»

És halála után tizenöt esztendővel megjelenik Brassairól egy nagy szorgalommal és szeretettel megírt s becsületes igyekezettel helyesen értékelni törekvő könyv.[1] Nyomában nehány elmefuttatás: bírálat vagy ismertetés, amelyek nem tudják megtalálni Brassai értékelésének igazságos szempontjait.

Egyik szerint Brassai «érdekes és különös» ember, kire «már alig emlékszünk», aki «sok érdekeset, de kevés értékeset» írt, de «ma már nem közérdekű különféle szakmunkássága» és az ő «tökéletes ismertetésére nincs elkerülhetetlen szükségünk.» (Magyar Figyelő II. évf. 23. sz.). Egy másik azt mondja, hogy Brassai «korának egyik legkiválóbb alakja» volt, «pedig a kor, melyben élt és dolgozott, a nagy termések százada». «Épen olyan elsőrangú filológus, mint amilyen matematikus», ki «tisztában volt mindennel, amit halandó elme megérthet és fölfoghat». «Tudta magáról, hogy nem alkotó, inkább reprodukáló telentum». «Tudta magáról, egyéniségéről, tudásáról, hogy jelentékeny és maradandó» s mégis «barátainak magasztaló himnusza, ellenségeinek gúnyja már mind-mind a multé» (Budapesti Hirlap 1912. nov. 24.).

A harmadik nem lát mást Brassaiban, mint egy kinevetni s aztán megsajnálni való kuriózumot, aki egész életében tanul s a jó diák félszeg idealizmusával, naivságával és korlátoltságával gyűjti

[1] Fitz József, Brassai Sámuel. Új kiadás. Budapest, 1913.

rengeteg ismereteit gyermekes skatulyáiba; «*magántudós*», másrészt «ácsorgó, hibás körben forgó, célvesztett magyar élet, pazarolt erő, elveszett, haszontalan élet». (Nyugat, 1912. V. évf. 1907).

Ilyen értékelések közepette nem lesz talán felesleges, hogy ha itt megvizsgáljuk Brassai pedagógiai, különösen módszertani munkásságát s igyekszünk kiválogatni azokat a gondolatokat, melyeket az ő szüntelenül harcoló elméje nem napi használatra termelt, hanem amelyek maradandó értékűek, amelyek egy félszázad után is megtartották az igazság frisseségét, amelyeknél tovább a pedagógia máig sem haladt. Ezek alapján majd megpróbáljuk kijelölni azt a helyet, amelyet Brassai a pedagógia magyar munkásai között elfoglal.

Brassai rendszeres neveléstant nem írt, a pedagógia egészével nem foglalkozott. Egész életében tanult és tanított s így érthető, hogy figyelmét teljes mértékben a tanítás művészete foglalta le, mely a pedagógiának egyik, bár legfontosabb része.

Szerinte a tanítás végső célja az észfejlesztés, «az emberré és állampolgárrá míveltés».* A cél felé vezető útat mutatja a módszer, mely a filozófián, különösen pedig a pszichológián alapszik.

Brassai az asszociációs lélektan híve, de bármennyire centrális jelentőségűnek ismeri a képzetek (szerinte eszmék) kapcsolódását a lelki életben, nem esik abba az egyoldalúságba, hogy a lelki élet fejlődését egyedül a képzetek fel- és letűnéséből, különböző módon való sorakoztatásából magyarázza. S bár hirdeti, hogy az észfejlesztésnél a filozófiától világított és vezetett módszer nélkülözhetetlen, mégis ismételten s végig hangsúlyozza a tanító önállóságát s lelkében élő tanítói hivatottságát a különböző utasításokkal szemben és a tanuló egyéniségét és önállóságát a lelkére áramló tanítói hatásokkal szemben. A tanító szerepe csak jeladó, sugalló, vezérlő, ösztönző. A tanuló hivatása az alakítás, alkotás, végrehajtás. A tanító e szerepét úgy töltheti be, ha van oly természeti adománya, melyhez a *mens divinior atque os magna sonaturum* ép oly szükséges, mint a költői elmében s mely ha nincs meg, sem elv, sem utasítás nem adhatja meg. De — teszi hozzá Brassai, s ezzel a pedagógiai tudományt az őt megillető jogához juttatja — tanulmány, szorgalom és tapasztalás, mint mindenütt, úgy itt is, sok hiányt pótolhat. Tehát Brassai szerint az lesz a jó tanító, akit a lelkében élő hivatásérzet indít e munkára s a folytonos tanulás ezt a munkát a legkönnyebb és legegyenesebb úton, a legkevesebb fáradsággal vezeti célhoz. Az utasítások a tanítót nem embernek, hanem gépnek tekintik s úgy nehezednek szabad működésére «mint a

* A módszerről. II. javított kiadás. Kolozsvár, 1892, 89., 99. l.

surlódás a kerék forgására.» Szóval lenyügözik a tanítói talentumot és ügyességet, melyben nem bíznak, melyet nem méltányolnak.

De ugyanily meggyőző erővel kárhoztatja azokat a hibákat, melyeket a didaktika és módszeresség nevében a tanulói önállóság, a tanulói egyéniség kárára elkövetnek. Ezek közé sorozza a correpetitiónak a tanuló «eszét enerváló reakcionarius, nyomorékító műfolyamát» ; a szellemtelen, gyermekes, katechetikai eljárásnak azt a német fajtáját, amely kevesebbet tesz fel a gyermeki elméről, mint amennyit megbír, amely ahelyett, hogy észszerűen vezetné, valósággal járókán hordozza, amely a gyermeknek futó, szökellő, táncoló eszejárását untató, csömörítő kérdéseivel csak nyügözi. Lélektani járatlanság az oka ennek az eljárásnak, amely a gyermeki értelem színvonalához akar leszállani s nem veszi észre, hogy azon alól ereszkedik le. Lélektani botlás az is, mikor az olvasmányokból a tanulságokat, az erkölcsi eszméket akarjuk a tanulóval kivonatni. A pszichologiai járatlanság «ferde szüleménye» az is, mikor összefüggő, értelmes mondatokból szerkesztenek ábécés-könyvet, mert a gyermek *több* tehetségének *egyszerre* való igénybevétele hiba.

De hogy közelebbről a módszer kérdésére térjünk, Brassai szerint a módszer tapasztalati, azaz indukált fogalom ugyan, de iránytűje a filozófia, «az ész egyenes és közvetlen tudománya». Ennek a módszere pedig a dedukció. A dedukció segélyével keres feleletet erre a két kérdésre : *Mit tanítsunk* és *hogyan tanítsunk*.

Nem puszta hasonlóságot, hanem lényegbe vágó egyezést talál a tanítás és a föld mívelése között. Itt is, ott is egyfelől a mesterség, másfelől a természet az eredmény tényezői. A tanítás mesterséges, a tanulás, azaz az átadott képzetek feldolgozása természetes folyamat. Oda ügyesség kell, ide figyelem, jóakarat és készség. A vetés után a magnak kelni, sarjadzni, nőni s érni kell, mindezekre pedig elégséges idő. De mindkettőnél tisztába kell jönnünk a természet és mesterség erejével. Mert egyik sem hatástalan s kizárólag egyikben sem lehet bízni. A filanthropisták, kik a gyermeket játszva akarták tanítani, a módszer szempontjából ép oly helytelen útakon járnak, mint az enciklopédisták, kik «hétágú tölcséren akószámra töltik a tudományt a gyermek fejébe», azt képzelvén, hogy az elme egy nagy szivacs, mely határtalan mennyiségben issza be a vizet; holott pedig helyesen felfogva, csak egy dialytikus hártya, melynek hivatása a tápszert nemcsak felszívni, hanem fel is dolgozni.

Erre a feldolgozásra idő kell és a sietés, a türelmetlenség sehol sem oly káros, mint itt, mert «a pszichologiai processusok ép úgy kívánnak időt, mint a fiziológiaiak». Félig fogant képzetekbe (eszmékbe) nem lehet újakat oltani s ezért veszélyes és a lélek ter-

mészetét nem ismeri az olyan tanítási terv, amely a minimum szerint szabja ki az időt egy-egy tárgy tanítására.

Ilyen lélektani meggondolások után az első kérdésre azt feleli, hogy *keveset*. Keveset, mert az «enciklopédisták» «kóstoltató» módszere sehogy sem fér össze a tanítás céljával, az elme mívelésével; keveset, mert a művelt elmét «nem az ismeretek sokasága, hanem korlátolt számú, jól rendezett, ép, egészséges eszmék s a megszerzésök által szoktatott, élesített és szaporító, érlelő tehetség» jellemzi: keveset, mert a kedvet bármily tudományhoz nem a sokfelé kapkodás, a mindenbe belekóstolás, hanem a vele való foglalkozás, még pedig komoly és huzamos foglalkozás szokta előidézni, olykor a szenvedélyig fokozni.»

És *jól* és *lassan*, mert hibáznak a felfogó elme természete ellen azok a tankönyvírók, akik kezdőnek meghatározásokkal és értelmezésekkel akarnak fogalmat adni. Mert a fogalom nem kiindulási pontja, hanem végső célja a tanításnak. Olyan eljárás ez, mintha a gulát a hegyére akarnók állítani, hogy megálljon. Sem az induktiv, sem a deduktiv tudományoknál nem szabad takarékoskodni az idővel. Amott nem, mert az — időnyerés céljából — kevés adatra épített indukció halálos ellensége az okoskodás fejlesztésének és induktiv tudományt dióhéjba szorítani tulajdonképpen nem lehet; emitt nem, mert pl. a mathezis tanulásánál az észjárás «leleményességére» van szükség, mert itt az előzményekből az igazságokat nem lehet kiolvasni, hanem szerkeszteni, alkotni kell.

Ha tehát csak keveset adhatunk, akkor válogatnunk kell a tanulmányok között s a kérdés most már az, hogy minő elv vezessen a választásnál? És itt a «realisták» ellen kél harcra, akik a közvéleménytől támogatva, azt követelik az iskolától, hogy olyan tanulmányokat tanítson, melyeknek a tanuló az életben hasznát veszi. Rendre véve a tantárgyakat s e szempontból megvizsgálva, arra az eredményre jut, hogy a haszon nem szabályozhatja a választást, mert nincs oly tanulmány, melynek a tanuló *egyenes* hasznát vehetné az életben. Tehát azt a tanulmányt kell választanunk, amely az elmének több tehetségét veszi igénybe, mint a másik. Már most ismereteink alfája és omegája a fogalom. Az ismeretszerzésnek pedig két forrása van, ú. m. a speculatio és tapasztalás vagy a dedukáló és indukáló tehetség. A mathesis és a nyelv tanulása e két tehetséget fejtvény egymást egészítik ki a szellem gimnasztikájában, ezekhez jő még a história, mely ugyancsak az emlékezetet és képzeletet gyakorolja, de gazdag bányája «a kedély rovata alá tartozó eszméknek». A természeti tanulmányok csak facultative foglalhatnak helyet az iskolában, annál az értéknél fogva, melyet a módszer tekintetében képviselnek. S a gimnázium «természetéből és sikerességéből» vetkőzik ki, ha

hűtelen lesz a szellemi gimnasztika elvéhez. Egyébként pedig a fizikának, khémiának és természetrajznak azon részei, melyek mathematikai alapozást kívánnak vagy az emberre nézve fontosak, a mathematika, geometria és földrajz körébe cé szerűen bevonhatók.

Ezekben felel a *Mit tanítsunk* kérdésére.

És most az a kérdés: *Hogyan tanítsunk?* A tanító «ez eszméket» célszerűen elkészítve átadja a tanuló «pszichológiai észgépének» s aztán minden további beártás nélkül elhagyja, hogy önállóan s rendszeresen dolgozza föl. De hogy készítse el a tanító az eszméket? A dolgozat tulajdonképen egész tartalmában erre a kérdésre a felelet. Olyan elveket állít fel, amelyek Felméri szerint a világ bármely pedagógusának becsületére válnának. A *keveset* elvéből következik, hogy *egyszer egyet*. De melyiket? Azt, amelyiken a legkitünőbb az önállóság, különlét, függetlenség jegye. Ilyen eszme a nyelvnél nem a hangok, nem is a szavak, hanem a *mondat*. Nem térünk ki arra a gyilkos kritikára, melyben a korabeli latin nyelvtanokat részesíti, melyek nem egy, hanem 6—8—10 új eszmét nyujtanak egyszerre «alapítatlanul és elkészíttetlenül» a tanulónak. De érintenünk kell nyelvészeti munkásságának azt a «korszakalkotó» jelentőségét, melyre tudtunkkal először Pálfi Márton mutatott rá.* S ez az, hogy nyelvtanaiban először ő helyezkedik tudatosan és a következetességnek sohasem tévedő egyenességével a *mondattani alapra*. Halász Ignácz volt az, aki majdnem félszázaddal az Okszerű Vezér első megjelenése után észrevette ezt. Érintenünk kellett ezt a kérdést nemcsak azért, hogy igazságot szolgáltassunk emlékének, hanem azért is, mert nyelvtaníró munkássága methodologiai rendszerével a legszorosabb kapcsolatban van.

A Donatus rendszere az észszerű módszer ítélőszéke előtt elvesztette a perét. A mathesisben az Euklides Elemei a módszer tökéletes architektonikáját nyujtja. A történelemben, melyet különben kevésre becsül a módszer tekintetében, ez a legönállóbb eszme egy időrendi schema lenne, melyet «valahogyan» megszegzünk a tanuló emlékezetébe, hogy azután maga elrendezhesse benne később szerzett ismereteit. Az az eljárás, amelyet most követnek a történelmi tankönyvek, t. i. hogy időszakokba csoportosítják a történelmi tényeket, mindjárt kezdetben ismertnek teszi fel azt, ami csak később juthat tudomására. Tehát az a hiba, amit a logikában hysteron proteron néven ismerünk. A fizika jelen állapotában nem annyira tudomány, mint ismeretek aggregatuma. A chemia átmeneti állapotban van. Hát

* Az Okszerű Vezér s Brassai nyelvtaníró munkássága. A kolozsvári unitárius kollégium 1899/900. évi értesítője.

sok kifogás eshetnék a tanulmányok ilyen értékelése ellen, de előttünk kétségtelennek látszik, hogy a maga álláspontjából, t. i. kizárólag a módszer szempontjából ezek az ítéletek egy következetesen gondolkodó elme kijelentései.

Tanítsunk *fokozatosan, a tanuló elméjének érettségéhez szabott eszméket* és tanítsunk *igazságot*. Triviálisnak tetszhetik ez az utolsó követelmény, pedig igen sok és tanulságos példát hoz fel az egyes tanulmányokból arra, hogy nem igazságot tanítunk. És tanítsunk *mindent a maga neme és módja szerint*. Itt kerül sor a szemléltetés nagy fontosságának kiemelésére. A tárgyakat elé kell mutatni, mert enélkül ezek ismeretét át nem adhatjuk. A képek is czélszerűen használhatók, de csak úgy, ha előbb ezeket is megtanítottuk. A térképek közül csak a domború művűek vezetnének célra, ha a magasságokat arányosan szemléltetnék. Az eszmék átadásának módja a szóbeszéd, melynél uralkodó legyen a katechetikai módszer, tehát kérdések, de nem sugallatok és olyan módon, amely a tanuló önálló és gyorsabb eszejárását nem köti le.

Aztán, hogy a tanuló érdeklődését és tudásvágyát felkölthessük és ébrentarthassuk, nem triviális és mindennap látott, hanem *az ujdonság ingerével biró tárgyakat kell elévenni*, még pedig élénk, tiszta, figyelemkötő, érdekkeltő előadásban. A *fogalom* átadásának módja az értelmezés, de sohasem kezdetben és sohasem készítetlenül és hibáznak azok, akik pl. a geografiát ezzel a kérdéssel kezdik: mi a geográfia? Ám az értelmezést sem készen kell átadni, hanem úgy megszereztetni, hogy a hozzávezető útról s ez úton tett minden lépésről is egyenként tiszta képzete legyen a tanulónak, tehát elemző-genetikus módon.

Az eszmék elkészítése után a módszer harmadik feladata az *eszmék rendezése*. E tekintetben adott utasításai sem újak, de módszerébe szervesen betagolódó, ugrást és következetlenséget nem ismerő szabályszerűséggel illeszkednek bele. *Haladjunk fokozatosan* ismertről az ismeretlenre, egyszerűbbről a szerkesztettebbre, alsóbbrendűről a felsőbbrendűre. És *sohase előlegezzünk*, még például, világításul, bizonyításul se. *Legyünk következetesek*, mert egy magában gyarlóbb módszer következetesen hajtva végre, jobb, mint egy másik magában jobbik, de amelyet másba át-átcsapva követnek. *Ismételjünk célszerűen*. Megint igen gyakran hallott és hangoztatott követelmény, amely azonban Brassainál különös súlyt nyer és jelentőségre emelkedik. Aki ismeri az iskolákban e tekintetben folyó terv- és célszerűtlen hebehurgyaságokat, gyámoltalan sötétben tapogatózásokat, csak az értékelheti igazán Brassainak az ismétlésre vonatkozó felfogását, melyre nézve helyesen mondja Pálfi már idézett értekezésében, hogy még

senki sem méltatta kellő figyelemre. Brassainál az ismétlés nem esetleges toldalék, nem külön álló és külön időt igénylő foglalkozás, hanem folytonos, az egész tanfolyamba szervesen beszőtt, módszeres elvei lényegéből folyó, mindíg szélesebb körre terjedő appercipiálási folyamat, melynél a tanítót szüntelenül az a belátás kell, hogy vezesse, hogy csak jól fogant eszmékbe lehet újakat plántálni. Nem is ismétlés ez tulajdonképen, hanem egy mind impozánsabban kidomborodó architektonikus gondolatrendszer, melynek tisztaságát, áttekinthetőségét és szilárdságát a fogamzás lépésről-lépésre haladó fázisainak tudatossága biztosítja. Brassai úgy van meggyőződve, hogy az ő értelmében vett ismétléssel és fokozatossággal ellentétben áll a tantervnek az a rendelkezése, hogy ugyanazt a tanulmányt — ha más szempontból is — előveszi az alsó, középső és felső foka. Mert tanítani vagy jól kell, vagy sehogyse. Az ilyen ismétlés lankasztja a figyelmet, elöli a kedvet s elfojtja az értelmet.

Ezek rövid vázlatban Brassai módszertani elvei.

Ha most értékelni próbáljuk ezeket, meg kell állapítanunk, hogy a *keveset, jól* és *lassan* kívánalmai olyan lélektani igazságokon alapulnak, melyek, ha lehet, ma még sokkal igazabbak, mint Brassai korában. Ma már tudjuk a kisérleti lélektani kutatásokból, hogy a figyelem, az öntudat egyszerre a képzeteknek csak igen kis számára vetheti fényét egész intenzitással. Ami a tudat látási pontjába, centrumába vagy focusába esik, azt lehető híven és intenzíven fogjuk fel s minél távolabb kerül egy képzet a tudat látási mezején ettől a centrumtól, annál kevésbbé járul az elme fejlesztéséhez és gazdagításához. Wundt a tudatnak ezt a tulajdonságát a tudat szűkének (Enge des Bewusstseins), Groos a tudat monarchikus berendezettségének nevezte. Brassait tehát teljes mértékben igazolta a lélektani tudomány utána bekövetkezett fejlődése. Igazolta abban is, amidőn ő a tanulónak maga mentére hagyott önállóságát mindíg és következetesen hangsúlyozza és követeli. Meumann figyelmeztet először meggyőző okok alapján arra, hogy a kisérleti pedagógia eddigi eredményei több önállóságot és öntevékenységet kívánnak a tanuló és a tanító részére egyaránt. Darwin óta szokva vagyunk ahhoz, hogy a gyermek általános fejlődésmenetét általában a környezethez való alkalmazkodásnak fogjuk fel. S íme a kisérletek arra nyitják fel szemünket, hogy ez a felfogás egyoldalú és hibás, mert mindenütt a gyermeki spontaneitas, öntevékenység és kezdeményezés rendkívüli jelentőségét mutatják. Túlzás volna azt állítani, hogy a környezet nem foly be meghatározólag a gyermek fejlődésére, de a kisérletek azt mutatják, hogy e hatásokat nem szenvedőleg fogadja, hanem saját egyéni módján dolgozza fel.

Amint Brassai a realizmus vagy didaktikai materiálizmus ellen harcol a *keveset* érdekében, ennek a harcnak minden fázisát, a harc hevében ejtett minden nyilatkozatát nem tehetjük magunkévá. De megértjük az elfogultságot, mert a formai műveltség elvét igyekszik minden áron megvédeni. Oly elv, amely körül sok vita folyt, amelyet sokszor támadtak az iskola ellen hadrakelő modern törekvések és kívánalmak; de íme a régi pedagógia egyik legmodernebb ellenfele, a kisérleti pedagógia nem hogy elvetné, hanem a realizmus hátraszorításával mindenekelőtt követeli. Csak azt kívánja, hogy jól értsük az elvet, értsük rajta a gyermek szellemi erőinek és képességeinek kifejlesztését, amint Brassai is értette. Be kell azonban ismernünk, hogy abban a fogalmazásban, melyet Brassai adott ez elvnek, hogy t. i. a gimnázium az ókori nyelvekkel s egyéb humánus studiumokkal adja a formális míveltséget, korunk nem igazolja Brassait. S túlzásba megy Brassai, mikor azt állítja, hogy egyetlen gimnáziumi tantárgynak sincs közvetlen haszna az életre. Ebből jogosan csak azt tarthatjuk fenn, hogy e tanulmányok *nem kizárólag formai* értékükért vannak, hanem azért is, mert az ismereteknek bizonyos körét, anyagát nyujtják; de ezt aztán azért becsüljük, mert kiváló formai mívelő értékük is van.[1] S ha a nevelésnek *egyetlen* feladata volna a tanuló szellemi erőit kimívelni, nem is lehetne szót emelni a klasszicizmus ellen. De a nevelésnek más feladatai is vannak s nem engedheti meg magának azt a fényűzést, hogy e szellemi dispizíciókat tetszés szerinti anyagon előbb kifejlessze s csak azután adja át a gyakorlati életre hasznos ismereteket. Mert erre rövid az idő. Szóval a fejlődő szellemet nemcsak foglalkoztatni kell, hanem a tanítás, foglalkoztatás anyagát oly szempontok kell, hogy megszabják, melyek a formai míveltség kizárólagosságát kétségbe vonják. Ebben áll a realizmus jogosultsága s ez az oka annak, hogy a humanizmus hívei hovatovább több engedményt kénytelenek tenni a kor szelleme nevében fellépő reálizmusnak.[2]

A *lassan* elvét szintén igazolják a kisérleti lélektan eredményei. A pszichológiai folyamatoknak ép úgy időre van szükségük, mint a földbe vetett magnak a kikelésre, növésre és érésre. S igaza van Brassainak, félig fogant képzetekbe újakat oltani akarni, félszeg és céltalan vállalkozás. A lélektan azt tanítja, hogy új képzeteket csak akkor fogunk fel tisztán, világosan, ha régi képzetállományunkba szervesen be tudjuk tagolni, a maguk helyére, kapcsolataiba, összefüggé-

[1] Meumann, Vorlesungen (1907) i. m. II. 423—424. l. Leipzig, 1908 54—55.

[2] Dürr: Einführung in die Pädagogik.

sébe beilleszteni; ellenkező esetben csak homályt, zavart okoznak és terjesztenek. Ezt a szerves betagolódást pedig csak az addig szerzett, hasonló tartalmú vagy rokonképzeteink tisztasága, jól rendezettsége, jól «megfogant-ága» teszi lehetővé.

Ami szabályt végül a *jól* elvére feleletül ad, az nagy részben az ő soha következetlenségbe nem eső logikus eszejárásának terméke. Nem hiába tűzi ki a logika feladatául, hogy az emberek között az egymást megértést közvetítse. Itt Brassainál a módszer és a logika között valami szoros kapcsolat van, melyre Pálfi már rámutatott. Ez a logika az Aristoteles értelmében vett formai logika, melynek módszere csak deduktiv lehet, aminthogy Brassai Mill Stuart induktiv logikáját szerencsétlen kisérletnek is mondja. A *jól* elve alá csoportosuló szabályok óvják meg a tanítót azoktól a logikai botlásoktól, melyeket az elme tévedései neve alatt ismerünk s melyektől hemzsegnek azok a tankönyvek, melyek Brassai korában általános használatnak örvendettek. S ebből a szempontból sem lenne hálátlan és eredménytelen feladat mai kézi könyveink között is egy kis razziát tartani.

Brassai módszere korától napjainkig — tudtommal — egyedü áll a magyar irodalomban. S habár a módszer mindenhatóságába vetett hit napjainkban gyengülni kezdett s a Herbart-Ziller iskolája veszít is egyedül való uralmából, mi — főleg a középiskolai tanárok — még nem vagyunk ott, hogy az anyagfeldolgozás és átadás módszerét egy előkelő kézlegyintéssel elutasíthatnók magunktól s meg vagyok győződve, hogy módszer tekintetében a Brassai iskolájába járásunk nagy hasznára válnék a magyar iskolának és tanítás ügyének. S azt is hiszem, hogy a módszer történetének magyar megírója érdeme szerint előkelő helyet fog juttatni Brassai számára a tudomány történetében. Brassai még nem a multé s ha mégis volna valami igazság ez állításban, akkor ez azt mutatná, hagy mi a tudományok magyar mívelőit még mindíg nem méltatjuk figyelmünkre, hogy minálunk minden törekvés és igyekezet mindíg elölről kezdődik, hogy mi még mindíg idegenbe járunk eszmékért és gondolatokért, melyeket a magyar föld és magyar agyvelő is megtermel. Akkor igaza volna Brassainak, aki feljajdult a szellemi rabszolgaságnak ama faja láttára, amikor egy új gondolatot vagy eszmét csak akkor mernek hirdetni, mikor külföldön már megtette hódító útját.

GÁL KELEMEN

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az idegen kultura a középiskolában.

Megjegyzéseim elsősorban az idegen élőnyelvek tanítására vonatkoznak, de az érintkező pontokra való tekintettel — úgy vélem — meggondolni valót talál bennük minden nyelvtanár. A nem rég kibocsátott reáliskolai utasítások egyik alapvonására, helyesebben alaphibájára óhajtok rámutatni, amely lényeges természetű lévén, végigvonul az utasításokon, jóllehet igen csekély módosítással lehető lett volna az elkerülése. Részben mindenesetre. A magyar nyelv tanítása céljának meghatározásában ez van: «A magyar irodalom és *művelődés* fejlődésének ismerete, olvasmányok alapján». Az idegen élőnyelvek célja már szűkebb körű. A teljes irodalmi oktatás mellett a nyelv gyakorlati elsajátítását kívánja. Azzal megelégszik. Az idegen nép művelődéséről nem esik szó. Az a kevés kulturális anyag (az irodalmin kívül), amit úgyszólván teljesen az alsóbb osztályokban kívánatosnak tart és nagyjában kijelöl, aligha szolgálhat az idegen nép művelődési viszonyainak megismerésére, a tanuló irányítására, az idegen műveltségről való nézetének helyes kialakulására. Az utasítások e hiányt, sajnos, lépten-nyomon érzékenyen éreztetik. És ez épen egyike ama fontos körülményeknek, amelyek az utasítások ily késését érthetetlenné teszik. Az utasításokat kétségtelenül értékes modern szellem lengi át. Bőven tekintettel vannak az iskolát az élettel összekötő kapcsokra, a hozzájuk kapcsolódó élettani jelenségekre, azok hatásaira. Élnek az exakt és a természettudományoktól átvett methodikai irányító direktivákkal. Ámde az anyag, a tárgy kiválasztásában, megés kijelölésében nem felelnek meg a mai követelményeknek. Azoknak a követelményeknek, amelyeket a középiskola a külföldön már approbált. Más szóval nem nyitják meg azokat a zsilipeket, amelyek a kultura duzasztásához, tartalmasításához, élővé tételéhez gazdag anyagot szolgáltatnak. Kívánatos kulturális képzéshez, alaphoz ma már egyedül irodalmi képzés útján, bármily körültekintő is, nem juthatunk. Ezzel élénken számolnak a nagy nyugati nemzetek tantervei ma már

kivétel nélkül. A tartalmi képzésnek, az iskolai tananyag változásának ez a folyamata az utolsó évtized intenziv munkája. Ezzel a fontos körülménnyel nem látszanak számolni utasításaink szerzői, amikor a «tantervi közösségre irányuló törekvés»-ükben, a gimn. és reáliskolai utasításokat azonosító munkájokban a gimn. utasításokhoz alkalmazkodnak. «Nincs ok — úgy mondják — hogy az utóbbiakban kifejezett általános pedagógiai és didaktikai elvek, amelyeket az idő kipróbált, a reáliskolák számára más szövegezést nyerjenek» (Reáliskolai utasítások. 1912. 2. l.). Helyes. Helyeslésünkkel épen nem jutunk azonban ellenkezésbe előbbi állításunkkal, amikor ezekben hiányt tapasztalunk, legújabb utasításaink elmaradottságára utaltunk. Ez általános pedagógiai és didaktikai elvek az iskolának az élettel való összhangba hozatalát kísérlik meg. Előbb mondtuk, hogy mindenkép tartalmas modern szellem lengi át őket. Ámde az úgyszólván majdnem kizárólagos irodalmi alap, irodalmi képzés az általános pedagógiai és didaktikai elvek kipróbáltsága ellenére a mai iskola kívánatos céljához nem vezethet. Az irodalmi intenzív képzés jelentőségét nem vitathatjuk el, de elengedethetlennek tartjuk egyéb kulturforrások megnyitását is.

Az 1902. francia miniszteri utasítások rendelkezései szerint a német nyelvtanítás legfelsőbb célja: 1. A tanulót otthonossá kell tenni a mai német beszédben (nyelvben); 2. meg kell ismertetni vele Németországot, főleg a mait, *szellemének, mindennemű tevékenységének különböző nyilvánulásaiban.** Utasításaink az első pontra bőven vannak tekintettel. Az élőnyelvek alsófokú tanítását tudatosan és helyesen a jelzett cél szolgálatába is állítják. A második, eléggé fontosnak nem minősíthető cél is megvonul szerényen, szintén az alsó osztályokban. Német- és Franciaország természeti és kulturális viszonyairól tudomást szerez a IV. o. tanuló és ebbeli ismereteit az V. és VI. o. egy-egy olvasmánya egészíti ki. Ez minden. Az e téren észlelt hiányokat helyrehozhatják-e a német, francia kritikai munkák, a a görög, latin tárgyú olvasmányok, vonatkozások stb.? Ezek a szükségesnél jóval nagyobb számban vannak, túltengésök a magyar és különösen a német nyelvben szembetünő. Megérdemli-e — jól gondoljuk meg — a szem előtt tartott, kiemelt szempont, amely a nemzeti szellemnek az ó-klasszikai szellemmel való szoros kapcsolatait keresi, a hatás okait, eredményeit stb. kutatja, ezt az anyaghalmozódást, amely annyi energiát és időt köt le, hogy ráadásul

* Ekképen formulázza Picyre. L. Magyar Pædagogia 1912. 8. sz. Ugyanitt található anyag bőven felhalmozva a kulturális képzés különböző ágaiból.

ifjúságunk kulturális látószögét szűkítse vagy helyesebben a látását megakassza? Mennyi kulturális értékű anyaggal helyettesíthetnők, anélkül, hogy az előbbieket ki kellene szorítanunk. A nemzeti és a klasszikai szellem kölcsönös hatásának üdvös eredményeit elismerjük, mint ahogy azt elismeri ma már minden pedagógus. Ezen való örömünket azonban ne rontsák meg azzal az erőltetett kísérlettel, hogy mindenütt (épen nem helyén) előtérbe tolják azokat s élő, lüktető egyéniségünket az élethez szükséges élő kulturális tápláléktól megfosztják. A tanuló hasonló processzuson megy át. Egyéniségének minden porcikája életet lehel, azt fejezi ki. Élő táplálékhoz volna joga. Ez átalakíthatná, irányíthatná a legtermészetesebben, a legmegfelelőbben és leggyümölcsözőbben. Ne zárjuk tehát el tőle. A fontos tápláló anyagot az élő kultura nyujtja számára: a művelt nemzet «szellemének, mindennemű tevékenységének különböző nyilvánulásaiban». A többé-kevésbbé individuális jellemű és hatású, az életről, a *máról* lévén szó, efemer jellegű táplálék hatását, átalakító munkáját nem szabad, nem lehet kicsinyelnünk. Nem dekadens jellegű az. És ha bármilyen alakban azzá válnék: úgy irányításunkon mulott.* Azért vagyunk ott, hogy túlhajtásait megakadályozzuk, lenyirbáljuk, igényeit mérsékeljük, eszményeit összhangba hozzuk a nevelő-oktatás ideáljával. Erre szolgáljon az irodalmi képzés, jellemképző, művészi erejével. Érvényesítse a nemes tradició erejét, befolyását abban a határozott irányban, hogy a műveltség fejlesztésére nevelt s arra képes ifjúság munkája amellett, hogy tartalmas, versenyképes, életrevaló legyen: a nemzeti szellem és karakter jellemző, értékes kitevőivel összhangzó, azokat tovább származtató és fejlesztő *élő magyar kultura munkája* lehessen.

Egy szempillantás a nemrég kibocsátott reáliskolai utasításokra csakhamar meggyőz bennünket arról, hogy ily csekély kulturális anyaggal (az irodalmin kívül) ily hézagosan, hiányosan megjelölt kulturális szempontokkal ilyen természetű munka nem lesz lehetséges. A magyar nyelvi tanítás kitűzött célja a tantervben határozottan lehetővé tehette volna a különböző kulturális erejű tárgyak felölelését. Ez nem történt meg. Az esztétikai, művészi oktatás érdekeit szem előtt tartó, istápoló rendelkezések távolról sem meríthetik ki a műveltségi források anyagát, nem is pótolhatják azt. Ámde amig az anyanyelvi oktatás természeténél, nemzeti, hagyományos, erős jelleménél fogva könnyen érthető és elfogadható is a nemzeti művelő-

* A Magyar Középiskola 1912. dec. sz. Kovács Dezső előadása (A középiskolai irodalmi nevelés és a legújabb magyar irodalom) e tekintetben sok gondolkodni valót nyujt.

dés ily irányú ismertetése, továültetése: épen nem érthető és el nem fogadható az idegen élőnyelvek nyujtotta *kulturális szegénység* (ismét az irodalmin kívül), amely az utasításoknak a mai iskolai oktatás szempontjából való hiányait érzékenyen feltünteti.*

A tanterv céljának oly természetű kiegészítése, amely az idegen nemzetek művelődésére lett volna tekintettel: a kulturális források gazdag, értékes, a mai művelt ember számára mellőzhetetlen anyagát tárhatta volna elénk. Aligha kell mondanunk is: hogy ez minden művelt nemzetre nézve eleven szükséglet. *Philipp Kálmán.*

IRODALOM.

G. Richard: Pédagogie expérimentale. (Az *Encyclopédie Scientifique* c. vállalatban.) Paris, Doin et Fils, 1911. XVI+332. l., 5 frank.

A címről itélve, hajlandó volna az ember a Meumannéhoz hasonló műre gondolni. Azonban Richard másképen értelmezi a kísérleti pedagógia fogalmát, mint azok, akik a pedagógiának ezt a legújabb hajtását német nyelven művelik. Tulajdonkép szembehelyezkedik a szokásos értelemben vett kísérleti pedagógiával s mindjárt könyvének előszavában Jamesre hivatkozik, akinek a rajongó kísérleti pedagógusok túlzásaival szemben elfoglalt tartózkodó álláspontja eléggé ismeretes. Ez a hivatkozás alkalmas arra, hogy az új irányokkal szemben óvatos olvasóban is előre bizalmat keltsen a mű iránt s megnyugtasson afelől, hogy józan, a kritikáról soha meg nem feledkező elme vizsgálódásaival lesz dolgunk.

Richard erélyesen elhárítja magától a pedagógiai laboratóriumokban pepecselő kísérleti pedagógiát. Helyes érzékkel mutat rá arra, hogy «a gyermekeken nem lehet úgy kísérletezni, mint a galambokon vagy tengeri malacokon», mert a pedagógus csak olyan módszerekkel kísérletezhet, amelyeknek jóságáról előre meg van győződve. Egyébként a pedagógiai kísérletek, melyekhez egyes naiv lelkek vérmes reményeket fűztek, nem is jártak semmi pozitiv eredménnyel a nevelés szempontjából. Új igazságokat még nem termeltek, legfeljebb megállapították azt, amit a kísérleti pedagógia létezése előtt is mindenki tudott. Azok a hosszantartó és halálosan unalmas kísér-

* Határozott nyereségszámba megy a következő tétel (56. l.): «S hogy a XIX. sz. irodalmának nehány alakjával is foglalkozzanak, már azért is kivánatos, mert így közelebb jutnak a legújabb irodalomhoz.»

letek pedig, amelyeket a kísérleti pedagógusok irigylésre épen nem méltó mediumaikon végeztek, valóságos emberkínzás számba mennek (gondoljunk pl. a szellemi elfáradást vizsgáló módszerek közül a hibák módszerére). Továbbá a kísérleti pedagógiának az is nagy hátránya, hogy a lelki folyamatok közül csak a legegyszerűbbeken tud méréseket eszközölni, a bonyolultabb lelki jelenségek elzárkóznak előle, pedig épen ezek a fontosak az oktatás szempontjából. Mindezek alapján a kísérleti pedagógusok ábrándjaival szemben arra az elfogadható megállapodásra jut Richard, hogy «olyan kísérleti pedagógia, mely kizárólag csak a pszichológiai laboratórium eredményeire van alapítva, képtelenség» (40. l.).

A laboratóriumi kísérletezés helyett Richard a pedagógiának szociológiai oldalát domborítja ki erősen. Abból a gondolatból kiindulva, hogy az embernek, mint társas életet élő lénynek, lelki jelenségei nem lehetnek csupán egyéniek, hangsúlyozza, hogy a pszichológiát is úgy kell felfogni, mint szociális tudományt s a gyermektanulmányozás is az ilyen értelemben vett társadalmi pszichológiába tartozik. Ez a pszichológia pedig nem használhatja a kísérleti módszert, hanem az összehasonlítás módszerével igyekszik igazságokat megállapítani, s Richard Comte, Spencer, Ardigò és Baldwin nyomán összehasonlítva az egyén lelki fejlődését a faj lelki fejlődésével, a nevelést olyan társadalmi tevékenységnek fogja fel, mely nem egyéb, mint az előző nemzedékek munkája által termelt kulturának az új egyének számára való rövid összefoglalása. Eszmemenete ez: A gyermek lelki fejlődése folytatása az embrionális életnek. Ezt ma általában a phylogenetikus fejlődés koncentrált összefoglalásának tekintik (biogenetikai törvény). Az ezután következő gyermeki lelki életet is úgy lehet tekinteni, mint az emberi nem lelki fejlődésének, azaz kulturájának főbb vonásaiban való ismétlődését. Ehhez a gondolatmenethez mindenesetre meg kell jegyeznünk, hogy az embryologiából vett analógia nem egészen találó, mert a gyermek csak tervszerű vezetés mellett teszi meg kisebbített arányban azt az utat, melyen az emberiség művelődésének fejlődése közben végigvándorolt.

Természetes, hogy a mult kulturájának rövid összefoglalását nagyon sokféleképen lehet értelmezni. Felmerül az a kérdés, hogy mire vessük a fősúlyt, a rövidségre-e vagy az összefoglalásra. Az erre vonatkozó felfogások között éles ellentétek vannak, melyeket alig lehet kiegyenlíteni. Akik a multért lelkesednek s nagy értéket tulajdonítanak a régi műveltség elemeinek, azok minél szélesebb alapon kívánják végeztetni az ifjú nemzedékkel az összefoglalást, minél hosszabb ideig és minél mélyebben el akarják meríteni a gyermek lel-

két a letűnt idők kulturájába, viszont akik a multat kevésre becsülik s inkább a jövő felé irányítják tekintetüket, azok minél hamarabb végezni akarnak a nevelésben a multtal, hogy a jelennek és a jövőnek dolgozhassanak.

Nem egészen érdektelenek azok a megjegyzések, melyek e műben az oktatásnak különböző módszereire vonatkoznak. Ezek szerint a régi iskolában kizárólag a tekintély módszere uralkodott, mely a tanulónak csak emlékezetét vette igénybe. Pestalozzi és Herbart mutatott rá a szemléltető vagy intuitiv módszer fontosságára. Ez utóbbival kapcsolatban utal Richard az Amerikában divatos felfedező módszernek egy árnyoldalára: a benne rejlő önámításra, de másfelől előnyeit is elismeri. Felpanaszolja, hogy a természettudományi oktatás, ahol pedig leginkább helyén van a szemléltető módszer, a francia középiskolákban túlságosan elvont és könyvhöz ragaszkodó. Szerinte az emberi szellem fejlődésének útja a következő fokokon keresztül halad: intuitio (megfigyelés), analysis (elvonás), synthesis (okoskodás). A megfigyelés útján gyüjtött ismereteket az elme összehasonlítja s közös tulajdonságaik alapján rendezi (elvonás), majd új kombinációkba fűzi (okoskodás). E három fő elmeműveletnek megfelelő három módszer az oktatásban egymás mellett használandó, de egyiknek mindig dominálnia kell, még pedig a fentebb megállapított sorrendben.

A módszerek vizsgálatával mindig kapcsolatban volt a tanulás megkönnyítésének kérdése. Túlzó és érzelgős pedagógusok minden erőfeszítéstől meg akarták kímélni a gyermeket. Richard felfogása e kérdésre nézve az, hogy a nevelés megkönnyíti az új nemzedék munkáját, midőn összefoglalja számára a művelődésnek eddigi menetét s ezzel megkiméli azoktól a hiábavaló erőfeszítésektől, melyeket a tapogatódzás és tévedés az emberiség művelődési fejlődésében felemésztett. Azonban épen az új nemzedék érdekében nem lehet célja a nevelésnek, hogy minden erőkifejtéstől felmentse a gyermeket. Ez feltétlenül helyes álláspont, mert kétségtelen, hogy a szellemi erőt is csak bizonyos megfeszítésekkel lehet fokozni, ép úgy, mint a testi erőt.

Igen találók és gondolkozásra késztetők azok az észrevételek, melyek Richard könyvében az akarat neveléséhez fűződnek. Felhívják figyelmünket arra, hogy elméletben meg kell különböztetni az akaratnak erejét a minőségétől. Ez u. i. két teljesen különböző, egymástól független dolog. Lehet az akarat a legjobb, legerkölcsösebb, mégsem ér sokat, ha nincs meg hozzá a kellő akaraterő, a kellő energia, mely az erkölcsileg jó akaratot erkölcsileg jó cselekedetben testesítse meg. Az akaratnak e két mozzanata közül az erőt, a cselekvésre való képességet gyakorlással lehet fejleszteni, ha

módot adunk a gyermeknek arra, hogy minél többször elhatározhassa magát és cselekedhessék. Nem szabad tehát a gyermektől folyton csak engedelmességet kívánni s elfojtani az egyéni akaratnak minden megnyilvánulását, mert az így nevelt gyermekekből tehetetlen bábok lesznek. Az állandó és feltétlen engedelmességnek, az akarat megtörésének, mint eszménynek el kell tűnnie a nevelésből. Erősítsük a gyermek akaratát, hogy aztán erőkifejtést kívánhassunk tőle.

Megjegyzendő azonban, hogy mivel az ember aktivitása vagy passzivitása erős szervezeti dispozíciókon alapul, az akaraterőt, a cselekvőképességet csak bizonyos fokig lehet fejleszteni. Inkább hozzáférhető a nevelő számára az akaratnak másik mozzanata, a minőség. Az akarat u. i. felsőbb fokán, mint elhatározás, megfontolás és mérlegelés eredménye. A fontolgatásra való képességet inkább lehet fejleszteni és befolyásolni az elsajátíttatott ismeretek segítségével. Így kell értelmeznünk Herbartnak azt a törekvését, hogy az értelem útján kívánta fejleszteni az akaratot.

Helyes tapintattal emeli ki Richard, hogy ma a voluntarisztikus áramlatok közepett figyelmünket teljesen az akaraterő fokozására irányítjuk s eközben megfeledkezünk az akaratnak minőségéről Sokan követendő például állítják elénk az amerikaiaknak csakugyan bámulatos tetterejét, vállalkozó kedvét, aktivitását, pedig nem szabad szem elől téveszteni, hogy ez a lázasan dolgozó energia nem erkölcsi szempontok szerint igazodik. Sok nagyszerű alkotást hoz ugyan létre, új dolgokat produkál, de rugója az önzés, az anyagi érdekek hajhászása, a meggazdagodásnak soha ki nem elégíthető vágya, mely erkölcsi tekinteteket félretéve, mások érdekeivel nem törődve, vadul törtet célja, a bálványozott anyagi jólét felé. Az ilyen aktivitásnak meghonosítása sehol sem lehet kívánatos.

Foglalkozik még Richard azzal az újabban megállapított pszichológiai igazsággal, hogy az egyének között többféle lelki tipust lehet megkülönböztetni. Erre nézve úgy vélekedik, hogy a különféle tipusok nem zárják ugyan ki egészen egymást, s a közös nevelés bizonyos jótékony kiegyenlítődést is létesít köztük, azonban kétségtelen, hogy ha a kísérleti pedagógia jobban kifejlődik, a nevelésben minden értelmi és akarati tipust a közös foglalkozások mellett még speciális gyakorlatokkal is fognak foglalkoztatni és fejleszteni. A mai iskolákban még túlságosan uralkodik a középkori scholasticizmus szelleme, mely csak az elvont tipust becsülte s mindenkit abstrakciókkal táplált, pedig valószínűleg a megfigyelő tipus a legnormálisabb és leggyakoribb. E fejtegetésekkel kapcsolatban Richard azt a reményét fejezi ki, hogy a jövőben nem irodalmi és természettudományi cso-

portokba fogják osztani a tanulókat, hanem a lelki tipusok szerint különítik el őket. Nagy kérdés, hogy ez a remény teljesülhet-e?

A jövő fejlődésnek Richard szerint mulhatatlan feltétele, hogy mivel a nyilvános iskolákat túlságosan köti a hagyomány békója, új magániskolák keletkezzenek, melyekben ki lehetne próbálni az új eljárásokat s keresni lehetne a nevelésnek és oktatásnak jobb utait.

E vázlatos ismertetésből is kitűnik, hogy Richard művétől némelyek elvitathatják ugyan címének jogosultságát s helytelenithetik a kísérleti pedagógia fogalmának ilyen tág értelemben való felfogását, de azt minden olvasó el fogja ismerni, hogy a munka komoly tudományos szellemről tanúskodik s részleteiben sok becses adatot és megszívelendő gondolatot tartalmaz.

Székesfehérvár. *Nagy József.*

J. Ph. Munroe: New Demands in Education. Garden City, New-York, Doubleday, Page et Company, 1912, 8°, 312 l.

A *The Educational Ideal* szerzője e kötetében a nevelés új követelményeivel s problémáival foglalkozik. Abból indul ki, hogy minden nemzet jövőjének az ifjúság a legfőbb biztosítéka; végtelenül nagyobb jelentőségű, mint más nemzeti biztosítékok, melyekről oly sokat beszélnek. A nevelés feladata e legbecsesebb vagyon megőrzése. Ennek azonban nem jó módja, hogy bedugnak 50—60 gyermeket (mi tudjuk, hogy többet is) kényelmetlen padokba, nem szellőztethető tantermekbe s megtömik őket adatokkal. A mai kívánságokat Munroe a mai szomorú állapotokból érteti meg s szavaiban érdeklődéssel látjuk a mi viszonyaink miatt nálunk is észlelhető törekvéseket.

Munroe alapgondolata, hogy a nevelésnek teljesen ki kell fejtenie a minden gyermekben rejlő erkölcsi és gazdasági értéket s mindenki csak akkor értékes tagja a köznek, ha teste ép, érzékei gyakorlottak, értelme fejlett s mindenekfelett, ha jelleme szilárd.

Becses, de nem új gondolat, valamint nem újak az annak nevezett kívánságok sem, melyek a nevelés eme céljához vezető utat jelölik. Igy mindjárt az, hogy kis népességű osztályokra van szükség, hogy a tanító mindenik tanítványát igazán megismerhesse és szükségletei szerint nevelhesse. A gyermek egészségének ápolására az eddiginél nagyobb gondot kell fordítani. Ügyelnie kell a nevelőnek arra, hogyan ül a gyermek a padban, hogyan tartja a testét, hogyan néz; gondoskodnia kell a tanulók fülének, tüdejének, minden szervének épségéről és okos használatáról, evégre a megfelelő szórakozásról, jólevegőjű, tágas játszótérről stb. Foglalkoztassuk a tanuló értelmét, adjunk neki érdekes és ösztönző munkát, de nem szabad agyát tele-

tömni érdektelen és haszontalan tudnivalókkal. Ugy kell a gyermeket nevelni, hogy mindenik érzékét helyesen, okosan gyakorolja, szemét nézésre, fülét hallásra, kezét tárgyak készítésére s merjen alkotni valamit.

A jellem kialakítása a nevelő legfőbb feladata. Meg kell állapítania az egyes gyermekek jellembeli fogyatékosságait, gyengéit s azokhoz kell alkalmazni az eljárást. Állandóan — iskolában és azon kívül — gyakorolni kell őket az önismeretben, önellenőrzésben, magok megbecsülésében, önbizalomban és önmegtagadásban. Az iskolai nevelés egy pillanatra se hanyagolja el az erkölcsi irányt s állandóan gondoljon fiúknak és leányoknak az életre való előkészítésére. Ez azt jelenti: a tevékenységre ama társadalom körében, amelynek alkotó részei. A 14. életévtől kezdve mind a fiút, mind a leányt fel egész a felnőtt korig úgy kell nevelni, hogy minél változatosabb munkaköre legyen, s így minél tökéletesebben művelhesse ki magát a legértelmesebb, legjelentékenyebb és a legboldogabb polgárrá, amilyenné csak válhatik. S ha 14 éves korában elhagyja az iskolát, legyen mégis valaki a közelében, aki ismeri és tanáccsal ellátja

A könyv 20 fejezete e kívánságok fejtegetése és alkalmazása. Az átlagos tanulónak az átlagos iskola elleni panaszaival is foglalkozik. Ajánlja, hogy különös tanulmány tárgyává kell tenni a tanulót, mint a nevelés anyagát, hasonlóképen az épületet, ahol a tanítás folyik, a nevelő-intézeteket általában, a tananyagot, az igazgatókat, tanítókat, tanárokat, a tanítás és nevelés eszközeit, rendszereit, a társadalmi követelményeket, külön a fiúk és külön a lányok hivatását, s a szintén fontos anyagi feltételeket. Reformjavaslatait a következőkben foglalja össze: Bővebb iskolai felszerelések, kisebb osztályok legyenek; egy osztályban csak 25 tanuló. A szakavatott tanszemélyzetnek nagyobb javadalmazásra és tökéletesebb gyakorlati kiképzésre van szüksége. Az elemi iskolákat újjá kell szervezni a gyakorlati cél teljesebb elérésére. Rendezni kell a tanítók, tanárok társadalmi helyzetét. Óhajtja az internátusok tekintélyének korlátozását nem iskolai dolgokban. Nyilvános joggal felruházott iskolákat kell alapítani felügyelők ellenőrzése alatt. Észszerű és változatos tantervet kell készíteni az átlagos gyermek szükségletének megfelelően, az ünnepélyes vizsgálatok mellőzésével. Az iskolák egyszerűk, jól szellőzhetők, jól fűthetők és világosak legyenek. A testgyakorlást és az egészségtan tanítását fokozottabb mértékben óhajtja.

A tanításban az egyéniséget mindig szem előtt kell tartani. Fontos súlyt helyezni a kézügyességek fejlesztésére.

Igen érdekes annak fejtegetése, hogy elméletben mindenki elismeri mily nagy felelősséggel jár a tanítás tökéletesítése; a gyakor-

lat ezt a felelősségérzetet nem mutatja. Az elmélet szerint a tanítással foglalkozókat a legnagyobb tisztelet illeti meg, de a gyakorlatban ellenkezőleg áll a dolog. De hol a hiba? A szülőkben és a tanítókban egyaránt. A szülőkben azért, mert ha kívánják is, nem tartják igazán fontosnak gyermekeik tanítását; a tanítók pedig nem tekintik szentnek a tanítói hivatást. A tanítás akkor lesz valóban sikeres, ha a tanító minden tanulót problémának tekint, ha tapasztalatait, tudását állandóan gyarapítja, ha az elavult módszereket mellőzi s a tanítás ügyét olyan fontosnak tekinti, amilyen az valóban.

Ágner Lajos.

A gyermeknevelés kis kátéja. A magyar nép számára. I. rész: Az ép testi-lelki képességű gyermekek nevelése. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság megbízásából írta 16 szakíró. Kis 8° 134 l. Ára 1 korona.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság f. zetes vállalatának harmadik füzete ez a Kis Káté, mely az ép gyermekek nevelésére vonatkozó tudományos kutatások eredményeinek felhasználásával a helyes nevelés és a gyermekkel való helyes bánás módját akarja «a népesség ezrei számára mindenki által könnyen érthető alakban megvilágítani». Gondolatnak is szép ott képzelnünk ilyen kátét a magyar nép asztalán és látnunk, amint pihenő perceiben magyarázgatja egymásnak férj és feleség, hogyan is kellene ennek a könyvnek útmutatása szerint gyermekeit gondoznia. Ilyen kis kátét, mondom, de nem ezt a kis kátét. Gróf Teleki Sándor az Előszónak feljebb idézett két sorát nem a könyv teljes tartalmára érthette; mert nagy célok szolgálatában álló tollának meg kellett volna akadnia akkor, mikor azt írta: «a népesség ezrei számára». A 16 szakíró munkatárs közül egynehány megfeledkezett írás közben arról, hogy a Kis Kátéba ír és a nép számára. Ez sarkalatos hibája a könyvnek. S hiába dicsérnénk reszleteket, mikor az *egész* ellen van kifogásunk.

Bókay János és Grósz Gyula egy-egy cikkét kellett volna mintaképül venniök a többieknek is. Vagy teszem Dósainé Révész Margit négy oldalas cikkét a serdülő leányról. Az ő tanácsaikat megértheti a nép. Ilyen könyvben valóban csak ilyen nyelven, csak a nép nyelvén szabad írnunk, itt nem szabad a gyermek *alkotó ösztönének kielégítéséről, álszenteskedő társadalmi felfogás torzító pápaszemeiről* filozofálnunk. És kissé merész feltevés, hogy a nép gyermeke a Magyar Könyvtárban, az Olcsó Könyvtárban és a Stampfel Zsebkönyvtárában talál majd magának való olvasmányt. A falusi gazda nagyot csudálkoznék, ha a Káté tanácsa szerint pl. Herczeg

Ferenc tiszteletreméltó munkáit hozatná meg fia számára. Az sem alapszik a «gyermeklélek törvényszerű tanulmányozásán», hogy az egyik cikk írója azt a büntetést méri a törvénytelen gyermeket gúnyoló Pistára, hogy ötször írja le a táblára ezt a mondatot: «Ostoba és szívtelen az, ki olyasmiért gúnyol valakit, miről az nem tehet.» Hát még mindig iratnak ilyen büntetésfeladatokat? Azt hittük, ezek már csak a nevelőeszközök lomtárának lajstromán szerepelnek. Egyébként helyes és jó, amit a szerzők írnak; azonban nyomatékosan ismételjük, hogy kátéba való olvasmányt nem ilyen stilusban kellett volna írniok. Reméljük, hogy a mű második részében követi a szerkesztő e jóakaró tanácsunkat. A birálati példányból hiányzik a harmadik ív. *Teveli Mihály.*

ÚJ KÖNYVEK.

Külföldi művek.*

a) *Angol művek* (1913 szept.—okt.)

Appleton R. B.: Some Practical Suggestions on the Direct Method of Teaching Latin, (8°, 92 l.) W. Heffer, 2 s.

Culverwell E. P.: The Montessori Principles and Practice (8°, 330 l.) Bell. 3 s 6 d.

Holtz F. L.: Principles and Methods of Teaching Geography (8°) Macmillan, 5 s.

Malcolmson A. M.: Laws of Health for Schools (8°, 94 l.) Black, 1 s 6 d.

Milton W. A.: Principles of Educational Woodwork (8°, 366 l.) Blackie, 6 s.

Montessori M.: Pedagogical Anthropology (8°, 520 l.) Heinemann, 14 s.

b) *Francia könyvek* (1913 máj.—nov.)

Buffenoir H.: Les portraits de Jean-Jacques Rousseau. I. tome. Paris, 1913. E. Leroux (n. 8°, XII+272 l.) 20 fr.

Bunge C. O.: Évolution de l'éducation. Paris, 1913. A. Schleicher. (k. 8°, XV+228. l.) 2 fr.

Clavier H.: L'idée de Dieu chez l'enfant. Essai de psychologie appliquée à l'éducation. Montauban, 1913. (8°, 166 l.)

Derely H.: Les Tribunaux pour enfants en Belgique. Lille, 1913. H. Morel (8°, 108 l.)

Dupont Maria: L'hygiène de la femme professeur. Paris, 1913. F. Nathan (16°, VII + 153. l.) 2 fr.

* Csak az általánosabb jelentőségűek és időszerűek. *A szerk.*

Enquêtes et documents relatifs à l'enseignement supérieur. CVI. Rapports des conseils des universités pour l'année scolaire 1911—1912. Paris, 1913. (8°, 406 l.)

Fontanel J.: Nos lycéens. Paris, 1913. Plon-Nourrit & Cie. (16°, 296 l.) 3·50 fr.

Friedel V. H.: Problèmes pédagogiques. Paris, 1913. G. Roustan (16°, 342 l.) 4 fr.

Giran P.: L'éducation des races. Paris, 1913. A. Challamel (16°, VIII + 328. l.) Ára ?

Girardin: Iconographie des œuvres de Jean-Jacques Rousseau. Paris, 1913. Ch. Eggimann. (8°, XII + 263. l.) Ára ?

Kergomard P.: L'éducation maternelle dans l'école. I—II. Paris, 1913. Hachette et Cie. (16°, XXIV + 316, VI + 368. l.) 7 fr.

La Fuye M.: La jeunesse moderne. Paris, 1913. L. Laveur (8°, 82 l.) Ára ?

Martin E.: Psychologie de la volonté. Paris, 1913. F. Alcan (16°, IV + 180 l.) Ára ?

Popineau J.: L'organisation centrale de l'enseignement professionel. Saint Amond, 1913. Bussière (8°, 236 l.) Ára ?

Règlement d'éducation physique. Paris, 1913. (12°, 133 l.) Ára ?

Rénaudet A.: Erasme. Sa vie et son œuvre jusqu'en 1517. Paris, 1913. (8°, 73 l.) Ára ?

Royet. Le livre de l'éclaireur. Paris, 1913. (8°, 480 l.) 2·50 fr.

Schimberg A.: L'éducation morale dans les collèges de la Compagnie de Jésus en France sous l'ancien régime. Paris, 1913. H. Champion (n. 8°, XV + 595 l.) 12 fr.

Sicard A.: L'éducation morale et civique avant et pendant la révolution (1700—1808). Paris, 1913. Lecoffre et Gabalda (IX + 592 l.) Ára ?

c) *Német művek* (1913 szept.—nov.)

Abhandlungen, Vorträge und Zeitungsartikel, 6500, pädagogischen Inhalts. Leipzig, 1913. Dürr'sche Buchh. (n. 8°, XVI + 120 l.) 1·50 M.

Anschütz G.: Die Intelligenz. Osterwieck, 1913. A. W. Zickfeldt (8°, VIII + 423 l.) 4·20 M.

Appelt Mary: Höhen-Menschwerdung durch sittliche Lebenswerte. Leipzig, 1913. Xenien-Verlag (8°, 223 l.) 3 M.

Asmus Fr.: Die moderne Pädagogik. IV. Band. Langensalza, 1913. Schulbuchh. (8°, IV + 318 l.) 3·50 M.

Barucha J.: Meisterdarstellungen zur Kinderpsychologie. Paderborn, 1913. F. Schöningh (8°, XII + 232 l.) 3 M.

Becker A.: Die zukünftige religiöse Erziehung im Auftrage des Staates. Weimar, 1913. Panse (8°, IV + 204 l.) 2 M.

Beszler W.: Aufsatzfreuden. Briefe über Stilkunst und Aufsatzlehre an unsere Jugend. Donauwörth, 1913. L. Auer (8°, XVI + 328. l.) 3·50 M.

Biese A.: Pädagogik und Poesie. III. Band. Berlin, 1913. Weidmann (n. 8°, VII + 440 l.) 7 M.

Börner W.: Charakterbildung der Kinder. München, 1914. C. H. Beck (8°, X + 314 l.) 4·50 M.

Budde G.: Die Weiterführung der Schulreform auf nationaler Grundlage. Langensalza, 1913. H. Beyer & Söhne (n. 8°. IV + 121 l.)

Gassmann E. — Schmidt E.: Das Nachsprechen von Sätzen in seiner Beziehung zur Begabung. Experimentelle Untersuchungen über den sprachlichen Auffassungsumfang des Schulkindes. Leipzig, 1913. Quelle u. Meyer (n. 8°. IV + 191 l.) 3·25 M.

Genthe K. W.: Das System der höheren Schulen Amerikas und der biologische Unterricht. Leipzig, 1913. B. G. Teubner. (Lex 8°, IV + 104 l.) 2 M.

Gubler H. — Mantel A.: Geschichtsunterricht im Landesmuseum. Zürich, 1914. Schulthess & Co (8°, VIII + 81 l.) 1 M.

Gutmann K.: Die Trennung von Staat und Kirche und ihre Rückwirkung auf die Schule. München, 1913. Buchh. Pædagogia (8°, 48 l.) —·60 M.

Hammer W.: Nietzsche als Erzieher. Leipzig, 1913. H. Vollrath (k. 8°, 166 l.) 2 M.

Heywang E.: Die Arbeitsschulidee in der einklassigen Volksschule. Leipzig, 1913. E. Wunderlich (n. 8°, VIII + 183 l.) 2·40 M.

Hönigswald R.: Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe. Stuttgart, 1913. W. Spemann (n. 8°, VIII + 111 l.) 3 M.

Hupfeld H.: Methodik des naturkundl. Unterrichts in höheren, mittleren und Volksschulen. Hannover, 1913. C. Meyer (8°, IV + 228 l.) 2·70 M.

Kahl W.: Zur Geschichte der Schulaufsicht. Leipzig, 1913. B. G. Teubner (n. 8°, VII + 136 l.) 4 M.

Kammel W.: Über die Einzelerinnerung. Eine exp. Untersuchung. Leipzig, 1913. Quelle & Meyer (n. 8°, 65 l.) 1·60 M.

Kerrl Th.: Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Gütersloh, 1913. C. Bertelsmann (8°, XIV + 278 l.) 3·60 M.

Kleinschmidt A.: Die Verwertung der Anschauungsbilder im Deutschunterrichte. Gotha, 1914. F. A. Perthes (8°, XVI + 135 l.) 2 M.

Knospe P.: Der Kinematograph in Dienste der Schule. Halle, 1913. Buchh. des Waisenhauses (8°, 34 l.) —·75 M.

Krafft R.: Unterpädagogik? Zeitmäszige Besprechungen unter Schulmännern über Volks- und Einheitsschule. Frankenstein, 1913. J. Pelz (n. 8°, 160 l.) 1·50 M.

Passkönig O.: Kindesseele aus Kindermund. Psychographische Beiträge zur Psychologie und Ethik des Kindes. Leipzig, 1913. Siegismund und Volkening (n. 8°, IV + 183 l.) 4 M.

Pfuhl F.: Didaktik und Methodik der Naturkunde. München, 1913. C. H. Beck (n 8°, III + 147 l.) 4·50 M.

Rolle H.: Schleiermachers Didaktik der gelehrten Schule. Im Zusammenhange seines philosophischen Systems dargestellt. Berlin, 1913. Reuther & Reichard (n. 8°, X + 160 l.) 3 M. *Gyulai Ágost.*

SZEMLE.

Nemzetközi mozgalmak.

Tavalyi beszámolónk óta (XXII. évf. 145—50. l.) ez a mozgalom nem szünetelt, hanem mint az alább következő és lehetőleg rövidre fogott ismertető közleményekből kitetszik, fokozott erővel haladt előre. Sőt, ha eleve számba vesszük az e téren legjelentősebb eseményt, az immár 1914 szeptember havára véglegesen kitűzött nemzetközi hivatalos tanügyi értekezletet, méltán elmondhatjuk, hogy olyan fordulóponthoz jutottunk, mint amilyen a közoktatásügy terén már régóta nem volt és amely, ha a hozzáfűzött remények teljesülnek, a világkultúra részére valósággal új korszakot fog nyitni.

I. Nemzetközi tanügyi intézmények. Az utóbbi években a nemzetköziség az emberi tevékenység minden területén rohamosan terjed. Fokozott mértékben áll ez az úgynevezett «kultúrinternacionalizmusról», ahol az ugyanazon a téren működő egyének a közös cél érdekében mind gyakrabban tömörülnek. Ezen hatalmas mozgalomnak jobb áttekintése, sikeresebb szervezkedése és tudatos fejlesztése érdekében Brüszelben még 1908-ban egy *Office central des institutions internationales* nevű központi iroda alakult, mely immár két szakkongresszust tartott és a nemzetközi intézmények leltározása révén is kiváló szolgálatot végzett. 1909-ben jelent meg az Office kiadásában a nemzetközi életnek első évkönyve: *Annuaire de la vie internationale pour 1908—1909*, mely 1550 lapnyi terjedelemmel 300 nemzetközi intézményt sorol fel. Ennek folytatása- és kiegészítőjeként nemrég napvilágot látott a második évkönyv, mely már 2652 lapra nőtt, a nemzetközi intézmények száma pedig 510-re. Ezen a téren mint harmadik forrásmű a *L'Internationalisme scientifique* említendő P. H. Eijkman tollából. Ez a *Fondation pour l'Internationalisme* kiadásában 1911-ben jelent meg Hágában és a magyar kezdeményezésekről is elismeréssel emlékezik meg. Hogy a szélesebb rétegekben megnyilatkozó érdeklődésnek eleget tegyünk, a következőkben a legújabb *Annuaire* nyomán időrendben soroljuk fel a nemzetközi jellegű tanügyi intézményeket, amelyeknek lajstroma különösen a két utolsó évben mutat jelentős szaporodást. *1855*: A keresztény ifjak egyesületeinek egyetemes szövetségese *(Alliance universelle des Unions chrétiennes des jeunes gens)*. 1911-ben 8522 egyesületet foglalt magában 939,279 taggal; Magyarországot 31 egyesület és 1114 tag képviseli. *1886*: A vasárnapi iskolák nemzetközi egyesülete *(The World's sunday-school Association)* Chautauquában. *1895*:

A keresztény diákok egyetemes szövetsége *(Fédération universelle des étudiants chrétiens)*; Svédországban alakult, székhelye ezidőszerint New-York. *1898:* Diákok egyetemes szövetsége *(Fédération internationale des étudiants: Corda Fratres)* a már 1889-ben fennálló *Fédération universelle*-ből alakult és 1909 óta összeköttetésben áll az 1907-ben alapított *Association of cosmopolitan clubs* c. amerikai egyesülettel. *1898:* A keresztény leányok világegyesülete *(The World's young women's christian Association)* London. *1900:* A testinevelés állandó nemzetközi bizottsága *(Comité international permanent d'éducation physique)* Párisban. *1900:* Kereskedelmi oktatásügyi nemzetközi egyesület *(Société internationale pour le développement de l'enseignement commercial)*, alapítva Párisban, székhelye ezidőszerint Trieszt. 30 országban 1650 tagja van, Magyarország 361 taggal Ausztria után (459 tag) második helyen áll. *1903:* Gyermekek és fiatalok nemzetközi kicserélését közvetítő egyesület *(Société d'échange internationale des enfants et des jeunes gens)* Párisban. *1904:* A rajztanítás nemzetközi szövetsége *(Fédération internationale de l'enseignement du dessin)* Bernben. *1905:* A tanítóegyesületek nemzetközi irodája *(Bureau international des fédérations d'instituteurs)* Liégeben. 1910-ben 17 szövetség 408,000 taggal volt benne képviselve (Magyarország nem; a Középisk. Tanáregyesületi Közlöny épp a napokban [312. l.] terelte rá a figyelmet). *1908:* A gyermek észszerű nevelésének nemzetközi ligája *(Ligue internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance)* Párisban. *1908:* A mathematikai oktatás nemzetközi bizottsága *(Commission internationale de l'Enseignement mathématique)* Genfben.* *1909:* A háztartási oktatás nemzetközi hivatala *(Office international de l'enseignement ménager)* Freiburgban. *1909:* Az erkölcsi nevelés nemzetközi bizottsága *(Commission internationale de l'éducation morale)* Londonban. *1910:* Nemzetközi pedagógiai irodalmi központ *(Bureau international de documentation éducative)* Ostendében. *1910:* A népszerűsítő oktatásügyi intézményeknek nemzetközi központja *(Office international des œuvres d'éducation populaire)* Brüszelben. *1910:* Nemzetközi katholikus pedagógiai szövetkezet *(Fédération internationale catholique et pédagogique)* Bochumban. *1910:* A családi nevelésnek nemzetközi bizottsága *(Commission internationale de l'éducation familiale)* Brüszelben. *1910:* A népegyetemek nemzetközi szövetkezése *(Confédération internationale des universités populaires)* Brüszelben. *1910:* Nemzetközi intézet a testi nevelés ré-

* Az 1912 augusztusban Cambridgeban tartott kongresszusról szóló Jelentésben «*Publications du comité central par H. Fehr*» a 28. és 46. lapon szó esik Magyarországról is.

szére *(Institution internationale de l'éducation physique)* Brüszelben. *1910:* A középfokú oktatásügy szövetségeinek nemzetközi hivatala *(Bureau international des fédérations d'enseignement secondaire)*;[1] a Brüszelben tartott IV. kongresszus alkalmával alakult; titkára M. Wittmann ugyanott; Magyarország nincsen képviselve. *1910:* Nemzetközi egyesület a felső műszaki oktatásügy tanulmányozása érdekében *(Association internationale pour l'étude des questions relatives à l'enseignement technique supérieur)* Brüszelben. *1912:* Reformiskolák nemzetközi irodája *(Bureau international des Ecoles nouvelles)*, alap. dr. Ferrière Genfben. *1904:* Az elő nyelvek nemzetközi kongresszusait előkészítő nk. iroda *(Bureau international des congrès internationaux de langues vivantes)* Párisban. *1913:* Az erdei iskolák nemzetközi szövetsége (alakulóban.)

II. Egyéb mozgalmak. *Nemzetköziség a főiskolai oktatás terén.* A régibb kezdeményezések[2] ezen a téren is újabb hajtásokat érleltek. 1909-ben alakult meg a német-kínai főiskola Tsingtauban, 1912—13-ban kezdte meg működését Brüsselben a nemzetközi gyermektanulmányi fakultás, XIII. Alfonz király pedig mostanában azzal foglalkozik, hogy Sevillában spanyol-amerikai egyetemet létesítsen. Megvalósulásához közeledik a Hágában felállítandó nemzetközi népjogi fakultás is, amelyhez máris számos kormány hozzájárult, úgy hogy a jogtudósoknak egy nemzetközi bizottsága az előkészítés részleteivel foglalkozik. Emellett állandóan napirenden van egy nemzetközi egyetem felállításának terve, amelyet a nemzetközi intézmények II. világkongresszusa (l. alább) is értékes tanulmányokkal gazdagított. A meglevő egyetemeken szaporodnak a külföldi hallgatók részére felállított *Comités de Patronage*-ok. A külföldiek részére rendelt berlini *Böttinger Studienhaus* folytatja eredményes működését és a lille-i egyetem kezdeményezésére francia hallgatók részére még ebben az évben megnyitják Londonban az *Institut Français*-t. A spanyol, szentpétervári és florenci *Institut Français*-ról külön cikkekben emlékezik meg a «Revue internationale de l'Enseignement» (1913. évf. júl. 15.—aug. 15., I. köt. 146., 229., 239. l.).

A főiskolai cseretanárok intézménye, amelynek a kormányok különösen kedveznek, állandó örvendetes fejlődést mutat. Az amerikai Reportok és a Carnegie-alapítvány évkönyvei folyton szemmel

[1] A középiskolai oktatásügynek nemzetközi kongresszusairól az I. *Annuaire* a 933. l. f. emlékezik meg, a II. *Annuaire* az 1689. l. f.

[2] L. Henri La Fontaine: *Union Intellectuelle Internationale* (Bruxelles, 1894; page 334: *Unification des études universitaires).* Párisban ugyancsak már 1894-ben bizottságot küldtek ki egy «*Alliance Universitaire Internationale*» megalakítása érdekében.

tartják ezt a mozgalmat, amelynek személyi adataira is súlyt vetnek (lásd a legújabb *Report* 1. köt. 43—46. l. és II. *Year Book for 1912*, p. 40, 153). Legújabb adatok: A japán kormány meghívására időnként kiváló német tudósok fognak a tokiói egyetemen felolvasásokat tartani. Elsőnek Eucken Rudolf 1914 tavaszán. Az osztrák közoktatásügyi miniszternek a new-yorki Columbia-egyetemmel történt megállapodása értelmében onnan Fullerton tanár már az idei téli félévben előadásokat tart a bécsi, majd a gráci és innsbrucki egyetemeken. Mint osztrák cseretanár Schumpeter József szerepel, aki a gráci egyetemen a közgazdaság tanára. Végül utalunk arra, hogy ez az intézmény értékes irodalmi eredményeket is érlelt, amennyiben a cseretanárok megfigyeléseiket és tapasztalataikat könyvalakban is kezdik kiadni. Ilyen pl. *G. Lanson: Trois mois d'Enseignement aux Etats-Unis. Notes et impressions d'un professeur français (Paris, 1912).*

A középfokú oktatás terén a modern nyelvek tanításában alkalmazott külföldi jelöltek és aszisztensek ügyét behatóan vitatták meg az «Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband» 15. értekezletén (m. Frankfurt, 1912 máj.).* Az előadó, Glauser mannheimi igazgató kérdőívek alapján állította össze a mozgalomnak mai nemzetközi helyzetét, rámutatott fejlődésére és a felmerült hiányokra, amelyeken nemzetközi megállapodásokkal lehetne legkönnyebben segíteni. Ugyanakkor dr. Fischmann, aki mint német csere-aszisztens Amerikában működött, 11 tételt terjesztett elő, amelyeket elfogadtak. Az intézmény fejlődését bizonyítja az is, hogy Franciaország kapcsolatot létesített Olaszországgal és megállapodások vannak készülőben Francia-, Spanyol-, Bajorország és Hessen között. Tavaly Franciaországban 126 ilyen aszisztens működött, m. p. 57 angol (22 férfi, 35 nő) és 69 német (55 férfi, 14 nő).

A tanulók utazásai dolgában, mely egy felette kedvelt és méltányolt modern nevelési és oktatási eszközzé nőtte ki magát, egy figyelmet érdemlő jelenségről kell beszámolni. Vagy 500 londoni iskolásgyermeknek látogatása Párisban arra buzdította osztrák szomszédjainkat, hogy bécsi lapban (1912 dec. 24) felhívást tegyenek közzé Bécs és Budapest asszonyaihoz avégből, hogy ők valósítsák meg e két város között a tanuló ifjúságnak ilyen cserelátogatását. A terv természetesen a papiroson maradt, amit csak sajnálni lehet főleg az utóbbi időben tapasztalt kölcsönös közeledés továbbfűzése érdekében. Szerintünk ugyanis az ilyen szomszédos látogatásokat általános és nevelő oktató szempontból is nagyobb fontosság illeti meg, mint az

* Zeitschrift f. d. Realschulwesen (Wien, 1913. 9—12. l.).

ezerkilométeres utazásokat. Német részről a *gyermekcserének* egy új szinte kötelező fajtáját pendítették meg. Ez az «Ausland-Pflichtjahr für die deutsche und französische Jugend», mely hivatva lenne a két szomszéd nép között barátságosabb viszonyt teremteni, alighanem szintén írott malaszt marad.

A jogosítások nemzetközi szabályozása. A jogosításoknak a gyakorlatban oly fontos problémája tekintetében is jelentős elvi haladásról számolhatunk be. A különböző iskolafajok szerint tagozott jogosítást újabban Németországban az ú. n. egységes jogosítás váltotta fel,[1] amelynek megvalósítása a legújabb középiskolai reformmal kapcsolatban nálunk is biztosítva látszik. Ennek a nemzetközi viszonylatban való további kiépítése érdekében én már évek előtt felvetettem[2] a «nemzetközi jogosítás» fogalmát, melynek két válfaját különböztettem meg; *a)* (nagyjában) azonos szervezetű, *b)* valamennyi középiskolára. Magam kezdetnek és a fokozatos fejlődés érdekében egyelőre beértem volna az elsővel; annál nagyobb volt a meglepetésem, amikor a november 14. lapokban a következő közleményre bukkantam:

«*A magyar érettségi a spanyol egyetemeken.* A vallás- és közoktatásügyi miniszter a budapesti spanyol konzulátus megkeresése folytán tudomására hozza az érdekelteknek, hogy a spanyol királyi közoktatásügyi és szépművészeti miniszter előterjesztésére San Sebastianban szeptember 20. kiadott királyi rendelet értelmében a nyilvánossági joggal felruházott magyarországi középiskolák érettségi bizonyítványával jelentkező ifjak vagy főiskolai hallgatók, amennyiben főiskolai tanulmányaik érdekében Spanyolország valamely egyetemén vagy fakultásán beiratkozni óhajtanának, ugyanazokat a jogokat élvezik, mint amelyek őket felsőbb tanulmányaik folytatása szempontjából Magyarországon megilletik, illetőleg államérvényes magyarországi érettségi bizonyítványuk a spanyol baccalaureatusi bizonyítvánnyal egyenlő értékűnek tekintendő. A magyar okmányok államérvényessége és a személyazonosság hiteles helyről igazolandó.»

Teljesen méltányolom ennek a kezdeményezésnek nagy elvi jelentőségét, jóllehet a gyakorlatban különb kihatása lenne annak, ha akár a német, akár a francia kormány bocsátana ki hasonló rendeletet, amire azonban a közeljövőben már csak azért sem számít-

[1] Poroszországban 1900-ban mondták ki a középiskola mindhárom tipusa részére az egyenlő jogosítást, amelyet azóta több más német állam is elfogadott.

[2] L'Enseignement international et ses conséquences juridiques internationales (Revue de l'Internationalisme, La Haye, 1907, 3. füzet, 18. l.) és Das internationale Unterrichtswesen und die internationale Berechtigung (Pädagogisches Archiv 1908, 16. l.).

hatunk, mert ezek a nemzetek ép a külföldieknek túlságos beözönlése ellen kénytelenek most védekezni, akikkel szemben már több helyen életbeléptették a numerus clausust.

A nevelés- és oktatásügy tudományos terminológiája szintén olyan terület, amely egységesítésre vagy legalább is rendezésre szorul. Hogy ezen a téren mind az iskolán belül, mind azon kívül milyen rendezetlen állapotok uralkodnak, azt csak két példával akarjuk szemléltetni. A nyelvtani műszavakat Franciaországban miniszteri rendelet állapítja meg; nálunk ahány iskola, ahány tanár, sőt ahány osztály, nyelv és tankönyv, annyiféle a terminológia. Ezek s hasonló visszásságok nem mai keletűek és elvétve történtek is kísérletek az elhárításukra. Ilyen az 1909-ben Sonnenschein E. A. tanár alapította «*Joint Committee on Grammatical Terminology*» Angliában. A rajztanítás részére alakult nemzetközi szövetség Londonban tartott kongresszusán szintén elhatározta, hogy hozzálát az e téren használatos műszavaknak egységes megállapításához. Már nem ilyen, de még mindig eléggé változatos a különböző iskolanemek elnevezése. A mi középiskolai tanárságunknak Ausztriában a «Mittelschullehreramt», a Németbirodalomban «höheres Lehramt», Poroszországban «Oberlehreramt», Bajorországban «humanistisches und technisches Lehramt» felel meg.[1] A rendcsinálásnak szükségességét itt is régen belátták. John Eaton, az egykori Commissioner of Education már az 1876. évi filadelfiai nemzetközi oktatásügyi kongresszuson hangoztatta az egységes terminológiának fontosságát az összehasonlító tanügyi statisztika érdekében (l. az illető Jelentés 85. lapját). Csaknem hihetetlen, hogy ezen statisztikát illetőleg mindmáig még a főbb irányelvek tekintetében sem jutottak megállapodásra, amint azt t. k. az ezen cikkünkben ismertetett amerikai Reportok ép hazánkra nézve beigazolják. Az említett tényezők fontosságára utaltam magam is, amikor tárgyalásukat az 1900. évben Párisban megtartott főiskolai oktatás nemzetközi kongresszusa részére ajánlottam.[2] Napjainkban a belga Edward Peeters (Ostende) elevenítette fel az ügyet és igyekezett azt egy lépéssel előbbre vinni.[3] Tárgyi alapon kísérli meg a külön-

[1] Lásd: Morsch «Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich» (1905) bevezetését.

[2] Ez a két tétel többekkel együtt megjelent a *Revue internationale de l'Enseignement* 1899 július 15. számában (73—75. l.) és az eredetiben így hangzik: «*Unification des principes servant de base à l'établissement des statistiques internationales de l'enseignement. Création des tables comparées internationales pour chaque branche de l'enseignement.*

[3] *Unification des termes dans la désignation des divers degrés de l'enseignement (La Vie Internationale* Brüszel, 1913, 16. füz., 175—79. l.)

böző iskolanemeknek osztályozását a közoktatás egyes fokozatain belül és nemzetközi elfogadásra ajánlja a következő osztályozási rendszert:

I. Az iskolázást megelőző kor: a) szeretetházak, *b)* kisdedóvók, *c)* gyermekkertek, *d)* előkészítő tanfolyamok.

II. Népoktatás: a) népiskolák, *b)* felső népiskolák, *c)* előkészítő népiskolák, *d)* felnőttek elemi oktatása, *e)* külön elemi szaktanfolyamok.

III. Középső oktatás: a) alsófokú középiskolák, *b)* felsőfokú középiskolák, *c)* ipari középiskolák, *d)* egyetemi középiskolák, *e)* külön középiskolai tanfolyamok.

IV. Felső oktatás: a) általános egyetemek, *b)* kereskedelmi, ipari stb. főiskolák.

Alig hinném, hogy ez a rendszer, amelyet egyébiránt szerzőjük sem vall tökéletesnek, minden igényt kielégítene. Nagyjában talán elfogadható, bár két irányban kiegészítésre szorul. A szabadoktatási intézmények mellett hiányoznak még azok is, amelyek a tanerők kiképzésére szolgálnak és a négy főcsoportot egy-egy új alosztállyal toldanák meg.

Fajközi nevelés. Az emberfajoknak 1911-ben Londonban megtartott nemzetközi kongresszusa egy határozatot fogadott el, amelynek értelmében az államok közoktatásügyi hatóságainak figyelme felhívandó azokra a károkra, amelyek a faji előítéletekből a művelt emberiségre hárulnak, úgyszintén annak a szükségességére, hogy a diplomaták és gyarmatügyi tisztviselők képzésében ez a szempont az eddiginél különb mértékben és igazságosabb szellemben érvényesüljön. A kongresszusnak végrehajtóbizottsága szétküldötte ezeket a leveleket és hat tételben foglalta össze a fajközi pedagógiának jogos követeléseit (l. Néptanítók Lapja, 1913. okt. 23., 5. lap). Spiller főtitkár egy május 15. kiadott füzetben közli a beérkezett válaszokat, amelyek között mi sajnos nem szerepelünk, jóllehet az kitünő alkalom lett volna ország-világ előtt annak beigazolására, hogy nálunk nincsen fajgyűlölet — legalább a tantermekben nyoma sincs.

III. Kongresszusok és értekezletek. *A nemzetközi intézmények II. világkongresszusa.* A világon szétszórt nemzetközi intézmények, amelyeknek száma ma körülbelül 500-ra rúg, elsőízben 1910-ben Brüszelben kongresszusra gyűltek össze, mely egyúttal megalakította ezeknek az intézményeknek a szövetségét *(Union)* és nemzetközi központi hivatalát *(Centre international).* Ezt a hivatalt a Carnegie-alapítvány az elmult évben 75,000 frankkal támogatta. Hivatalos közlönye a *La Vie Internationale* c. havi folyóirat, mely a maga nemében egyedül áll. A második ilynemű kongresszust az idén tartották Brüszel-Gentben június 15-től 18-ig. Ennek a két kongresszusnak

jelentőségét a következő külső adatok is bizonyítják: az elsőn résztvett 137 nemzetközi egyesület és 13 kormány, a másodikon 169 nemzetközi egyesület és 22 kormány (Magyarország képviselve volt, Ausztria nem). Hogy az idei kongresszus mit végzett, azt kitünő összefoglalásban és áttekinthetően egy füzet[1] tárja elénk, mely a kongresszus után, alig egy hónapra a két kiváló főtitkár (La Fontaine, Otlet) tollából jelent meg. Abban is kivált ez a kongresszus a többiek közül, hogy tárgysorozata, mely csak két általános és hat részletkérdést ölelt fel, idejében és alaposan volt előkészítve és hogy «*le Congrès ne se composait que de personnes réellement préparées à ce qui était demandé d'elles*». Az előadói jelentések, számszerint 80 és kb. 600 lapnyi terjedelemben, már előzőleg megjelentek, sőt szakok szerint összefoglaló feldolgozásban részesültek, azonkívül még 1913 január havában kiegészítő kérdőíveket bocsátottak ki, úgy hogy a szervező Office Central a napirend minden egyes pontjára vonatkozólag megokolt határozatokat terjeszthetett a kongresszus elé. A munkálatokat a következőkben foglalhatjuk össze. Előkészített három nemzetközi egyezményt, amelyek immár diplomáciai úton valósítandók meg és felölelik a nemzetközi társulatok jogi szervezetét, az egységek törvényszerű megállapítását és a kormányok részvételét az anyaggyüjtés szervezésében. Ezenkívül a kongresszus elvi megállapodásokat létesített a nemzetközi társulatok belső szervezetét és együttműködését illetőleg, megállapította azoknak jellegét és a további fejlődésnek és fejlesztésnek útjait és módjait. Külön is megvitatták a nemzetközi kongresszusoknak és kiállításoknak[2] az ügyét, a nyelvproblémát, a pacifizmusnak és internacionalizmusnak viszonyát stb. A kongresszus kilenc szakosztályra oszlott, amelyek közül az első — s ezt megelégedéssel állapítjuk meg — a pedagógiai szakosztály, melyet imígy határoztak meg; «*Intérêts relatifs à la formation et à l'éducation de l'homme.*» Ezt követi az egészségügyi szakosztály. Az előadói jelentések sorában nagyszámmal vannak tudományos jellegűek és egyes tudományokkal foglalkozók. A nevelés és oktatás keretébe a következő négy tartozik: A zsenge korú gyermekek védelme G. Duforttól (66. sz.). Egy nemzetközi egyetem alapításának terve E. Corratól (29. sz.). Hogyan kellene egy nemzetközi egyetemet szervezni; a brüsseli Université Nouvelle előterjeszlése (78. sz.). Nemzetköziség az egyetemek között; a

[1] *Congrès Mondial des Associations Internationales. Compte-Rendu sommaire de la deuxème session.* (Publication No 56 de l'Office Central; Bruxelles, 1913, 58 pages.)

[2] A 27. számú Rapport címe: *Les Expositions Universelles et l'Internationalisme, par Maurice Gelléri.*

Corda Fratres részéről előterjesztette L. Lochner (25. sz.). Különös jelentőség illeti meg azt a félhivatalos tanácskozást, amely a kormányok képviselői és a *Bureau* elnöksége között folyt le (9., 37. l.) és amelyen a jövőre kiható fontos elvi határozatokat hoztak. A kormányokat fel fogják kérni, hogy egy-egy állandó delegátussal képviseltessék magukat az *Union*-ban és kongresszusaiban s hogy fennhatóságuk mellett szervezzenek nemzeti bizottságokat, amelyek állandó kapcsolatot tartanának fenn a központtal. Egy kritikai megjegyzésünk is lenne. A mértékegységek nemzetközi egységesítésénél (19—20. l.) a technikai tudományok, az ipar és a kereskedelem mellett «*Unification dans le domaine moral et social*» cím alatt a következőket olvassuk, amit csak a legnagyobb fenntartással fogadhatunk el: «Amennyiben hasznosnak mutatkozik, az erkölcsi és társadalmi téren ép úgy igyekezni kell az egységesítésre, mint a műszaki téren; áll ez főleg a szokások jogairól és a magaviselet szabályairól.» Ezt a dióhéjba szorított összefoglaló beszámolót nemsokára a kongresszusnak terjedelmes följelentése fogja követni, melyre eleve felhívjuk az ügy iránt érdeklődők figyelmét.

XX. nemzetközi békekongresszus Hágában (1913 aug. 18—23.) Ezeken a kongresszusokon a szorosabb értelemben vett békemozgalom mellett évek óta helyet talál a nevelés- és oktatásügy is, melynek külön bizottsága van. Minthogy itt nem szándékozom sajátos békepropagandát kifejteni, csupán ennek a bizottságnak a tevékenységére szorítkozom. Napirendre kerültek a külföldön örvendetesen fejlődő s kezdeményezésként nálunk is előforduló középiskolai és tanító- és tanítónőképzőbeli írásbeli pályázatok kitűzött béketételekről. Mindkét nembeli ifjúságnak nemzeti és nemzetközi szervezkedése a békeeszme érdekében. A francia Arnaud a pacifista tanításra szolgáló tanmenetet terjesztett elő; a német Wagner és a svájci dr. Zollinger egy nemzetközi nevelői tanács, illetőleg tanügyi középpont eszméjét bolygatták meg újra. Horace Thivet (Páris) a mozgószínházaknak erkölcsrontó és a katonai jellegű ifjúsági egyesületek káros hatása ellen foglalt állást és iskolai jutalmakul a békemozgalommal kapcsolatos művészeti képek kiosztását ajánlotta. A bizottság, amelynek munkálataiból a magyar delegátusok bőven kivették részüket, végül abban állapodott meg, hogy a nemzetközi oktatásügy részére külön albizottságot szervez. (Bővebbet l. a Néptanítók Lapjának 1913. évi 37. számában megjelent «Világpedagógia» c. cikkben, amelynek személyi adatait a Nemzetközi Élet 10. száma [82—83. l.] megmásítva közli.)

Nemzetközi közoktatásügyi értekezlet Hágában. Tavalyi előzetes híradásunkat (1913. 150. és 370. l.) immár pozitív adatokkal egé-

szíthetjük ki.* A hollandus kormány az értekezletre szóló meghívókat még a nyáron szétküldte, az amerikai kormány azonkívül külön képviselőt, a «Bureau of Education» egyik kiváló nőtagját, megbízott azzal, hogy az európai államok közoktatásügyi hatóságait személyesen tájékoztassa a vállalkozásról s azokat igyekezzék az ügynek megnyerni. Az értekezlet napirendjét illetőleg eddig három állam (Egyesült-Államok, Hollandia, Franciaország) javaslatai fekszenek előttünk. Ezekből, valamint azokból, amelyeket a több iállamok esetleg még beküldenek, fogják megállapítani a végleges tárgysorozatot. Az Egyesült-Államok 13, Németalföld 15 és Franciaország 8 tételt terjesztett elő, amelyek többszörösen fedik egymást. Nem hallgathatjuk el, hogy ezen tételekben, melyek pedig magára az értekezletre elsőrendű fontosságúak, némileg csalódtunk. Úgy látjuk, hogy a tervezők nem vetettek számot azzal, hogy ez az értekezlet nem rendes értelemben vett tanügyi vagy nevelésügyi *kongresszus*, amelynek az a rendeltetése, hogy bármily fontos pedagógiai témákkal foglalkozzék, hanem egy merőben a tanügyi kormányok kiküldötteiből alakítandó testület, amelynek valódi hivatása csak az lehet, hogy valamennyi államot egyaránt érdeklő és ugyancsak a kormányok közreműködését feltételező kérdésekkel és javaslatokkal foglalkozzék. Igaz, hogy ilyenekben sincs hiány; pl. tanügyi és pedagógiai kiadványok kicserélése, nemzetközi tanár- és tanulócsere (háromszor), nemzetközi diákegyesületek (kétszer), egy nemzetközi nevelésügyi tanács szervezése, mely — mint tudjuk — egy félszázad óta ismételten felszínre került és amelyre immár amerikai részről akkora súlyt vetnek, hogy megalakítása szinte biztosra vehető. Ezzel szemben azonban jóval nagyobb számmal találunk olyan tételeket, amelyeknek alapos megvitatására, hogy ne mondjuk megoldására, a szakemberek és specialisták talán mégis hivatottabbak a kormányképviselőknél, akik utóvégre nem lehetnek minden kérdésben szaktekintélyek. Azután meg az idegen nyelvek tanítását, a koedukációt, a polgári jogok tanítását, a szülői ház és az iskola viszonyát stb. nehéz, sőt lehetetlen lesz még a legegyértelműbb kormányrendeletekkel eldönteni vagy akár csak szabályozni. Ezért szerettük volna az utóbbi kategóriába tartozó kérdéseket inkább egy nemzetközi tanügyi *kongresszus* elé vinni, mely az értekezlet után ülhetne össze, bár jobb lett volna azt előzőleg megtartani. Ugyanezek az okok teszik kívánatossá, hogy magyar részről inkább az ú. n. nemzetközi oktatásügyre tartozó tételeket terjesszenek elő, amelyekben nálunk nincs hiány. Hisz ezen a helyen nem kell titkolni azt, amit különben a külföld is elismer, hogy ezen

* Lásd még *Néptanítók Lapja* 1913. 40. sz.; *Minerva* 1913 nov. sz.; *Zeitschrift f. d. Realschulwesen* 1914 jan. sz.

a téren mi magyarok igen értékes, sőt részben úttörő munkásságot fejtettünk ki, amire nézve pusztán az Apponyi-féle 1909. évi miniszteri szaktanácskozásra és Fináczynak a Pedagógiai Társaságban elhangzott 1913. évi elnöki megnyilatkozására* kívánok utalni. De bármint alakuljanak is a dolgok, annyi bizonyos, hogy a küszöbön levő értekezlettől sokat lehet és kell várnunk.

III. Nemzetközi középiskolai kongresszus. Ezt a kongresszust a belga középiskolai tanárok a genti világkiállítással kapcsolatban aug. 9—14-én ugyanott tartották. A felette érdekes és időszerű előadásoknak kivonatát a «*Bulletin mensuel de la Fédération de l'Enseignement moyen officiel de Belgique*» több száma folytatólagosan közli. A kongresszusra még visszatérünk, mihelyt a főjelentés rendelkezésre áll. Ugyanakkor tartotta meg évi közgyűlését a középiskolai szövetségek nemzetközi irodája is (*Bureau international de Fédérations de l'Enseignement secondaire public*).

Végül röviden utalunk a Budapesten megtartott VII. nemzetközi közgazdasági tanfolyamra (1913. aug. 11—30.) és X. kereskedelmi oktátásügyi nemzetközi kongresszusra (1913. aug. 31., szept. 5.), amelyek székesfővárosunkat tették egy időre a nemzetközi kultura központjává. A kongresszusnak «Közleményei» (I. kötet) magyar, német és francia nyelvű szöveggel és 224 lap terjedelemben már megjelentek. Úgyszintén a közgazdasági tanfolyamon tartott előadások egy «Magyar közgazdaság és kultura» című számos művészi képpel diszített vaskos kötetben, amelyet a tanfolyam és kongresszus szervezője dr. Schack Béla szerkesztett kiváló szakértelemmel.

IV. Irodalom. *Report of the Commissioner of Education for 1912.* I. kötet; XXVI+647. l., II. kötet: XVIII+669. l. (Washington, 1913).

Köztudomású, hogy az Egyesült-Államok washingtoni közoktatásügyi hivatala (*Bureau of Education*) évtizedek óta évenként két hatalmas kötetben számol be az újvilágnak közművelődési viszonyairól s emellett kiváló figyelemben részesíti a világ többi államainak közoktatásügyét is. Ezek az évkönyvek (*Report*), amelyeket a multban felváltva ezen a helyen és a Középiskolai Tanáregyesületi Közlönyben ismertettünk, W. T. Harris kormánybiztos alatt (1889—1906) érték el legnagyobb terjedelmüket, míg a mostani, P. P. Claxton, a terjedelmet csökkenteni, a tartalmat pedig az amerikai viszonyok ismertetésének javára igyekszik billenteni, de egyúttal lehetővé teszi gyors megjelenésüket is. Az előttünk fekvő két legújabb kötet

* Fináczy tételeit bő kivonatban ismertettem a bécsi *Zeitschrift f. d. Realschulwesen* 1913. évf.-ban, 390—93. l.

megemlékezik valamennyi világrészről és országról, még a balkáni államokról is (I. : 567—77), csupán Ausztriát ás Magyarországot mellőzi. Az évről-évre ismétlődő és a népoktatásügy főbb adatait szemléltető táblázat kivételével (II. : 655—63), ugyanis Ausztriát egy szóval sem említi, Magyarországgal pedig hat sorban végez (I. : 624—25) meglehetős pongyolán, mondván, hogy Pozsonyban (Presbourg) és «*De Breezen*»-ben két új egyetemet állítottak fel. Bármily bántónak is lássék ez a mellőzés (?), nem írhatom az amerikai Bureau rovására, amely méltán tarthat számot arra, hogy a fontosabb adatokat és újításokat maguk az illető országok hatóságai bocsássák rendelkezésére. Hogy ez a feltevésem helyt áll, bizonyítja az imént említett népoktatásügyi táblázat is, ahol Ausztriára részben 1906—7-ből, Magyarországra 1907—8-ból kelt adatokkal találkozunk, továbbá mindkét államból 4—4 rovatra egészen hiányoznak az adatok. Ezek a tanulók (fiúk-leányok) és a tanerők (tanítók. tanítónők) nemi megkülönböztetésére vonatkoznak, ami a többi államok népoktatásügyi statisztikájában csaknem kivétel nélkül megvan. Ebből a tanulságos táblázatból kiderül az is, hogy Magyarország (1907—8) vagy két millióval kevesebbet költött népoktatásügyére, — mint Dánia 1911-ben. Nálunk ebből a lakosságra fejenként 0·91 dollár esik, Dániában 6·78 dollár. — A többi tartalomból célunknak megfelelően kiemeljük a nemzetközi részt, melyről az I. kötetben két helyen is szó esik. A 43—48. lapon inkább az amerikai viszonyokkal kapcsolatban főleg a tanárok és tanulók csereviszonyáról emlékeznek meg; a 617—35. lapon pedig általánosabb vonatkozásban és különösen a nemzetközi kongresszusokról. Nem titkoljuk, hogy ez utóbbi rész kissé sovány és a nemzetközi specialistát éppen nem elégíti ki. E tekintetben a régibb Reportok kissé elkényeztettek. Így, hogy egyebet ne említsünk, a már tavalyra tervezett és amerikai részről kezdeményezett hágai tanügyi értekezletnek nyomát sem találtuk és nélkülöztük a maga nemében páratlan, és tárgyánál fogva is odavaló brüsseli nemzetközi *Annuaire*-nek az ismertetését. A tartalom többi felette érdemes és időszerű részeinek elemezése ezúttal feladatunkon kívül esik.

Charles W. Eliot : Some roads towards Peace. A Report to the Trustees of the Carnegie Endowment (Washington, 1913, 88 lap). A Carnegie-alapítvány nevelésügyi szakosztálya megbízta a szerzőt, a Harvard-egyetem volt elnökét, egy a távolkeleti országokra irányuló tanulmányúttal. Ezen beszámoló tanusága szerint a szerző nagy körültekintéssel végezte feladatát; a helyszínén szerzett tapasztalatok és megfigyelések alapján ismerteti Kínának elmaradt és Japánnak fejlett kultúráját, megbízóinak pedig mindkét állam részére könyvtárak, kórházak és utazási ösztöndíjak létesítését ajánlja. Ismerve Japánnak

és az Egyesült-Államoknak nem mai keletű versengését, Eliot tanulmányának a kultúrális cél mellett bizonyára megvan a politikai tendenciája is, amelyet mindkét oldalon számba fognak venni, még pedig annál inkább, mert a szerző több fejezetben szóvá teszi a kereskedelmi, közgazdasági és politikai viszonyokat is. Minket elsősorban ismeretterjesztő jellege érdekel és a világkultúrának az az áramlata, amely a Keletet a Nyugattal igyekszik összekapcsolni eme régi Goethei jóslat értelmében: «Orient und Okzident | Sind nicht mehr zu trennen.»

The Promotion of Peace. Compiled by Fannie Fern Andrews. (Washington, Government printing office 1913, 66 p.). Ez a füzet folytatása és kiegészítője ugyanazon szerzőnek a békenap megünneplésére «*Peace Day*» címmel írt és ezen a helyen (149. l.) ismertetett füzetének, mely egy év leforgása alatt 50,000 példányban kelt el. A közoktatásügyi kormánybiztos előszavában mondja, hogy ez az újabb füzet a békemozgalomban felmerült anyag- és adatbeli szükségletet van hivatva kielégíteni. Ehhez képest alkalmi cikkeket közöl előkelő írók (Buisson, Suttnerné, Karnebeck stb.) tollából; ismerteti a békemozgalomnak különböző intézményeit, a hágai konferenciákat és döntőbiróságot, felsorolja a választott bíróságok működését és a háborúk okozta költségeket stb. Majd több a békenapra és ünnepélyekre alkalmas költeményt mutat be és a világirodalomból merített jeles és rövid szemelvényeket. A mindenképen ügyesen és kiváló gyakorlati érzékkel összeállított füzetkét egy könyvészeti rovat fejezi be, amelynek túlnyomóan angol művei között egy magyar eredetűvel is találkozunk, Apponyi Albert grófnak az Egyesült-Államokban és Kanadában tartott előadásaival: *Lectures on the peace problem and on the constitutional growth of Hungary, delivered in the United States and Canada (Budapest, 1911., 67. p.).* Itt említjük, hogy az amerikai közoktatásügyi kormánybiztos P. P. Claxton az idei *Lake Mohouk Conference* alkalmával «Közoktatásügy és nemzetközi béke» címmel előadást tartott, amelyben különösen a földrajznak nagy jelentőségét fejtegette a népek kölcsönös megértése érdekében.

A *Minerva*, az osztendei tanügyi középpontnak hivatalos havi folyóirata 1912-ben 5. évfolyamába lépett és 324 lap terjedelemben jelent meg. Tartalmából, mely állandóan változatos és tárgyak és szerzők tekintetében kiváltképen nemzetközi, kiemeljük a következő cikkeket. Dr. Kaz szentpértervári szemorvostól az iskolák szemészeti ellenőrzése és a tantestületek (folytatásokban); Thirétől a braziliai nép- és középiskolák II. kongresszusa; a dán Jörgensentől az értelmi tehetségek formális nevelésének lehetősége; a soesti hollandus reformiskola Peeterstől; Goethe «Pädagogische Provinz»-je és az új iskolák Grundertől; a német Nationalschule Mattertől; a nőnevelés családi

és állami jelentősége a kínai Huang Chen-Ch k. a.-tól; mathematikai kultúra a gyermekkertekben Paul Kiroultól; iskolák krizise Spanyolországban; a nääs-i szlöjdiskola ismertetése Simkovicztól; a kinematográf alkalmazása a moszkvai városi népiskolákban Kiritchkotól; a tanulók önkormányzata Ausztriában, Koludska k. a.-nak a genfi Institut J.-J. Rousseauban készült tanulmánya; új angol reformiskola Morkshinban; a koncentráció rendszere Kiroultól; a munkaiskoláról, Sadoveano k. a.-nak a genfi Institutban előterjesztett dolgozata; egy új portugál iskola tervezete Pinto képviselőtől; biogenetika és munkaiskola, Grundertől; a jövő iskolája Amerikában; Keménytől a hágai békekongresszus tanügyi szakosztályának munkássága, az 1914. évi hágai tanügyi értekezlet programmjának ismertetése stb. stb. Mindezzel távolról sem merítettük ki ennek a tartalmas folyóiratnak az anyagát, mert a nagyobb cikkek mellett minden füzetben akadunk eleven hírrovatra, a világ minden részéből folyóiratszemlére, könyvismertetésekre és külön színes mellékleten a «Bureau» tagjainak levelezésével. A Minerva következő (1914.) évfolyama megnövekedett terjedelemben (havonkint 48 lapon) fog megjelenni, de előfizetési ára marad a régi: 6 frank.

Említsük még meg, hogy a nemzetközi mozgalomban a «Magyar Pædagogia» is meg van örökítve. A «Revue internationale de l'Enseignement» f. é. I. köt. 286—7. lapján a folyóiratszemlének rovatában ott találjuk a *M. P.* 1911. évfolyamának tartalmi kivonatát. Az *I. K.* jelzésből következtetve, alighanem ez volt Kont Ignác derék és buzgó tagtársunknak egyik utolsó írása.

*

Végére értünk szemlénknek, amelynek során mintegy röptében bekalandoztuk az egész világot. Beszámolónk kissé hosszúra nyúlt, jóllehet csak a lényegesebb jelenségekre és mozgalmakra szorítkoztunk. Hisz ha teljességre törekszünk, nem csupán valamennyi tanügyi folyóiratot kellett volna ebből a nézőpontból átböngészni, hanem a rokon területek időszaki sajtóját és irodalmát is, ami egy kötetre valót eredményezett volna.* Tévedne azonban az, aki ezen külső jelenségekből és az anyag gazdagságából arra következtetne, hogy a nemzetközi közoktatásügy ma teljes virágzásának korát éli. E sorok írója inkább úgy látja, hogy ezek a világ minden részében és az oktatásügynek minden rétegében tapasztalható felbuzdulások, mint megannyi előkészület inkább a kezdetet jelentik s azért ő az igazi kifejlődést és alakulást csak ezután várja. *Kemény Ferenc.*

* A szerzőnek mindezen kérdéseket összefoglalóan tárgyaló műve sajtó alatt van és még a hágai konferencia előtt fog megjelenni.

A X. kereskedelmi oktatásügyi nemzetközi kongresszus.

Bordeaux, Párizs. London, Anvers, Velence, Milánó és Bécs után 1913 augusztus 31-étől szeptember 5-éig Budapesten tartották meg a kereskedelmi oktatásügyi kongresszust, melyre 21 külföldi állam kormánya küldte el képviselőit. De nem annyira a nemzetköziség (most 1050 tag közül csak 268 volt külföldi), hanem inkább a tagok foglalkozásbeli különfélesége * e kongresszusoknak jellemző vonása és előnye, amellyel elkerülik az egyoldalúságot, a tanügyi gyülekezetek eme rendes nyavalyáját, s elérik azt, hogy a napirenden levő kérdések nem pusztán iskolai és tanítási, hanem gyakorlati és szociális szempontokból is tárgyaltassanak.

A kongresszus fényes és impozáns keretben folyt le. Értékét pedig fokozta, hogy *Domanovszky Sándor* kereskedelmi akadémiai tanár rendezésével becses kereskedelemtörténeti kiállítás készült, *Zilahi György* felső kereskedelmi iskolai tanáréval pedig kiállítás a kereskedelmi szakoktatás körében Magyarországon megjelent könyvekből és felső kereskedelmi iskolai tanulók füzeteiből.

Az érdemleges tárgyalásokat *Anglés Pál* párizsi kereskedelmi iskolai igazgató, a Comité permanente titkára nyitotta meg, aki a X. kongresszus alkalmából számba vette, mennyiben valósultak meg gyakorlatilag az eddigi kezdeményezések? Csak egy kézzelfogható eredményt említhetett meg: a *gazdasági tanfolyamokat* melyeket a kongresszus kezdeményezésére évente más-más helyen (eddigelé Lausanne, Mannheim, Havre, Anvers, Bécs, London, Budapest) azzal a célzattal rendeztek, hogy megismertessék az illető állam közgazdasági s nagyjában, ami szinte elválaszthatatlan, kulturális állapotait is. Látogatottságuk és jelentőségük évről-évre emelkedik. Arra azonban, hogy a kongresszusok határozatait világszerte foganatosítsák, alig lehet számítani, mert a kereskedelmi oktatásügy kérdéseit nem lehet kongresszuson minden országra érvényesen megoldani.

Felette érdekes és tanulságos volt *Stegemann Richard* kormánytanácsos, kiváló braunschweigi kereskedő előadása a kereskedelmi képzés fejlődésének alakjairól és irányairól. Míg hajdan a kereskedelmi oktatás a praxis szükségleteiből fejlődött s teljesen a kereskedők szabad kezdeményezésére és gondoskodására volt bízva, addig újabban a kormányok egyre fokozódó figyelmet fordítanak a közoktatásügy eme részére. Amilyen örvendetes ez a gondosság, ha

* A tagok között volt 555 tanár, 203 tisztviselő, 112 kereskedő, 13 nagyiparos, 167 egyéb foglalkozású.

kellő korlátok között marad, annyira veszedelmessé válhatik, ha a teljes államosítás vagy állami szabályozás alakját ölti, mert a túlzott gyámkodás megfosztja a kereskedelmi iskolát a könnyű mozgékonyságától, mely lehetővé teszi kívánatos gyors alkalmazkodását az üzleti gyakorlat változó követelményeihez.[1] Második aggasztó jelenség a kereskedő tanuló eddigi gyakorlati képzésmódjának enyészete s hogy még nem sikerült oly rendszabályt találni, mely a letűnt patriarkális intézményt pótolhatná. A szakoktatás az értelmi nevelés mellett a jellem és akarat képzését elhanyagolja. Pedig éppen a fiatal kereskedő nevelésében a különleges jellemtulajdonságoknak (becsületességnek, takarékosságnak, üzleti érzéknek stb.) fejlesztése ép oly fontos, mint a szaktudás. A munkamegosztás, melyet a modern kereskedelem bonyolult gazdasági folyamatai az üzleti életben teremtettek, a szakoktatást a speciálizálás felé hajtja. Ma minden kereskedő-szakma különleges képzést kíván alkalmazottjaitól s a főiskolák már számolnak is ezzel a szükséglettel.[2]

Azonban minden speciális képzést megelőzőleg jó általános képzést kell a kereskedőnek adni. Ebben a tekintetben is nagy változás készül. A könyvvitel és a levelezés, melyek hajdan a kereskedelmi képzés főtárgyai voltak, elveszítik prioritásukat s a modern képzés főcéljai: az üzlet, idegen nyelvek és a világ ismerete.

Két előadó a kereskedelmi iskolai tanárral foglalkozott. *Kreibig Kelemen* kormánytanácsos, osztrák keresk. oktatásügyi felügyelő, a kereskedelmi szaktárgyak tanáraiban megkívánt tulajdonságokról szólott s meleg közvetlenséggel a kereskedelmi iskolai tanári állás és iskolai tevékenységének ideális oldatát s etikai feladatait fejtegette. *Kövesligethy Radó* budapesti tudományegyetemi tanár, kereskedelmi iskolai tanárképzőnk igazgatója a kereskedelmi oktatási intézetek tanárainak képzéséről értekezett. Előadása lényege, hogy a kereskedelmi iskolák tantárgyai négy csoportjának megfelelően a tanárképzés is négy csoportot öleljen fel. Első a nyelvek és a levelezés, második a társadalmi tudományok (jog, közgazdaságtan, gazdaságtörténet és gazdasági földrajz), harmadik a természettudományok (természettan, vegytan, technológia és árúismeret), negyedik a mathematikai és kereskedelmi tudományok (mennyiségtan, politikai és kereskedelmi

[1] Hasonló gondolatnak kifejezést adtam a kereskedelmi szakiskolai tanárok orsz. egyesületének 1904-ben megtartott közgyűlésén mondott elnöki megnyitó beszédemben. V. ö. Kereskedelmi Szakoktatás XII. évf. 382.

[2] A budapesti kereskedelmi akadémián már kilenc év óta vannak külön tanfolyamok és előadások a banküzletről, az exportüzletről, a biztosításról, a fakereskedelemről, bánya- és kohótermékkereskedelemről, vasúti szállítási és díjszabásügyről stb.

számtan, könyvvitel) csoportja. Az első három csoport tanárainak külön képzéséről gondoskodni nem szükséges, mert erre kiválóan alkalmasak az okleveles középiskolai tanárok, illetőleg a jog- és politikai doktorok, akiktől csupán megfelelő kiegészítő vizsgálatot kell követelni. A negyedik szakcsoport tanárait az egyetemekkel kapcsolatos kereskedelmi iskolai tanárképzőkben kell képezni, amilyen Budapesten 15 esztendeje működik. Középiskolai, de semmiesetre sem kereskedelmi iskolai abiturienseket itten négy félév után alap-, további négy félév után szakvizsgálatot, végül egy gyakorló év után pedagógiai vizsgálatot tegyenek.

Az előadás után következett vita amúgy igazában megmutatta, mily nehéz oly kérdésnek együttes, nemzetközies tárgyalása, amelyet csakis az illető állam szakképzése nemzeti sajátosságához mérten lehet eldönteni. A legtöbb hozzászóló a saját országa berendezését állította oda mintául. A javaslatokat azonban mindenki ellenezte, leghevesebben a magyar kereskedelmi iskolai tanárok (Kreutzer, Röser, Suppán, Trautmann és mások). A felette érdekes vitából következő elvi szempontok emelkedtek ki. Mindaddig, míg az egyetemen külön közgazdasági fakultás nem létesül, nem kívánatos a kereskedelmi iskolai tanárképzésnek odahelyezése, ahol csak függelék, mostoha gyermek lehet. Megfelelőbb milieut, teljesen magának való helyet talál a kereskedelmi főiskolán, mire nézve Németországban igen jó tapasztalatokat tettek. A kereskedelmi szaktárgyak tanáraitól meg kell követelni az üzleti gyakorlatot. A kereskedelmi iskolai abiturienseket kizárása a kereskedelmi iskolai tanári pályától jogosulatlan.

A német kereskedelmi főiskola légkörében keletkezett új tudomány, a magángazdaságtan s ennek viszonya a közgazdaságtanhoz volt a tárgya dr. *Weyermann* berni egyetemi tanár előadásának. Ellentétes álláspontra helyezkedett, szemben azokkal, akik még a magángazdaságtan tudományvoltát is tagadják, de azokkal is, akik a magángazdaságtan anyagát a közgazdaságtanból kihasítani s a két tudomány között elvi ellentétet akarnak megállapítani. A közgazdaságtan elméletben nem más, mint bizonyos társadalmilag szervezett terület egyéni gazdasági tevékenységének az összefoglalása. Ennélfogva a «magángazdasági» és «közgazdasági» nem ellentétes fogalmak, hanem a magángazdaságnak a gazdasági *tevékenységben*, a közgazdaságnak a társadalmi kapcsolatokban van a súlypontja. A magángazdaságtan tehát a közgazdaságtannak ma már szükséges kimélyítése, nem pedig valami az utóbbitól különvált tudomány. Az előadást követő élénk vitában a fentebb jelzett ellenvélemények jutottak kifejezésre.

Három előadás a kereskedelmi szakoktatás methodikájával foglalkozott. *Frijters Rezső*, az anversi kereskedelmi főiskola tanára

azzal a nézettel szemben, hogy az idegen nyelvek tanítása nem a főiskolára való, számukra ottan előkelő helyet s helyes irányú tanítást követel. A nyelvtan elemeit kizárja onnan s fődolognak a kereskedelmi levelezést s az idegen nyelv szellemébe való behatolást tekinti. *Junod Albert*, a svájci kereskedelmi iskolák orsz. felügyelője és *Goblet*, a párizsi école superieure de commerce tanára a gazdasági földrajz tanításáról beszélt. Mindaketten elitélik a memorizálásra s tények betanultatására szorítkozó prelegáló, dogmatikus tanítómódszert; hangsúlyozzák a térkép és szemléltetés fontosságát.

Mario Alberti szakíró (Triest) «A kereskedelmi oktatás és a közgazdasági sajtó» című előadásában amellett érvelt, hogy közgazdasági és kereskedelemtechnikai tartalmú újságcikkeket, mint jó segédeszközöket, a tanításban használjunk fel, amit okkal-móddal meg is teszünk. De alig lehet hozzájárulni ahhoz a kívánsághoz, hogy ennek az olvasmánynak külön órát szenteljünk, meg hogy «gazdasági prognózis» címen külön kollégiumot létesítsünk a kereskedelmi főiskolán. Megjegyzendő, hogy az előadó ily című lapot szerkeszt.

Hasonló, de mérsékeltebb következményeket támasztott *Radványi László* budapesti szerkesztő «A kereskedelmi oktatásügy és a szaksajtó» című előadásában, aki azt óhajtja, hogy az anyanyelven való fogalmazásban a szaklapok cikkei adjanak tárgyat, az idegen nyelvi oktatásban pedig fordításra való szöveget, azonkívül a többi tárgyak oktatásában is használtassanak fel.

Székács Antal udvari tanácsos, budapesti nagykereskedő, a magánhivatalnokok képzéséről és továbbképzéséről mondott megszívelésre méltó gondolatokat. Kijelölte a kereskedelmi középiskolában elérendő célokat s reámutatott a továbbképzés szükségességére. Ez utóbbinak érdekében tanfolyamok szervezését sürgeti s igen helyesen kívánja, hogy a főnökök e tanfolyamok nagy hasznát ismerjék el s látogatásukra alkalmazottaikat serkentsék. (Sajnos, a budapesti kereskedelmi akadémiában fennálló ily tanfolyamokon sok főnök részéről éppen az ellenkezőt tapasztaljuk.)

Nagy hallgatóságot vonzott és élénk vitát provokált a nők kereskedelmi képzéséről szóló három előadás. *Blondel György*, a párizsi Ecole des Hautes Etudes Commerciales tanára ismertette a nők kereskedelmi oktatásának mai állapotát Franciaországban. Az oktatásügy ezen ága sokáig parlagon hevert és csak az utóbbi években mutatkozik haladás. Ez idő szerint 13 «gyakorlati» leányiskola van van Franciaországban, amelyeknek kereskedelmi tanfolyamait egyre többen és többen látogatják. Ezek az iskolák három éves tanfolyammal ipari és kereskedelmi alkalmazottakat nevelnek, de amellett általános műveltséget is adnak. Párizs városa újabban a községi leány-

iskolákkal kapcsolatosan kereskedelmi szaktanfolyamokat szervezett. Kifogásolja, hogy a növendékek nagyon fiatalon kerülnek a szakiskolákba és általános műveltségök nem elégséges. Vidéken nehéz megfelelően képzett szaktanárokat találni.

Menzel Ilona poseni tanítónő- a porosz leányinasiskolákat ismertette s egyúttal a vezető gondolatokat is vázolta. Tantervük nemcsak a kereskedelmi alkalmazott, hanem a leendő háziasszony s anya tudnivalóiról is gondoskodik és különlegesen azokra a munkakörökre készít elő, melyekben a leányokat leginkább alkalmazzák, tehát az elárúsításra, gépírásra stb.

Gerhardt Ottóné budapesti női felső kereskedelmi iskolai tanárnő arra a kérdésre keresett feleletet, különbözzék-e a leányok kereskedelmi oktatása a fiúkétól? Az általános emberi haladás, a gazdasági fejlődés és a női munka felszabadulása érdekében kívánja, hogy a leányoknak és fiúknak mindenben teljesen megegyező és gyakorlati kiképzést biztosítsunk. Ezen előadáshoz élénk vita fűződött. *Suppán Vilmos* helyesli az előadó ama kívánságát, hogy a leányok kiképzése *egyenlőértékű* legyen a fiúkéval, de nagy tévedést lát a két nem képzésének teljesen azonossá tételében. Ennek útjában áll a nőnek a férfiétől elütő fiziológiai és pszichológiai alkotása és különleges képességei, melyek őt egyrészt kiválóan alkalmassá teszik az üzlet bizonyos munkakörei számára (péld. elárúsításra, ízlést, nyelvtudást igénylő feladatokra), másrészt egyenesen kizárják más munkakörökből, amelyeket a férfiú mindenkor jobban fog tudni betölteni; továbbá a két nem előképzettségében mutatkozó különbségek. Hibának tartja, hogy az előadó ezeket a szempontokat teljesen figyelmen kívül hagyta. De azonfelül sohasem szabad a leánynak valamely hivatásra való kiképzésében megfeledkezni az anyai és háziasszonyi teendőkre való neveléséről s azáltal őt elidegeníteni természetes hivatásától. A két nem egyenlőségének hívei nem mulasztották el, hogy síkra ne szálljanak a nők teljes egyenlőjogosítása mellett a kereskedelmi képzés terén, de a kérdés lényegét, melyet Suppán emelt ki, a képzés módját és miként jét érintetlenül hagyták.

Wauters Pál belga kereskedelem-oktatásügyi szakfelügyelő a nemzetközi csereforgalmat ismertette, melyet Bruxellesben azzal a célzattal létesítettek, hogy a különböző államok kereskedelmi szakoktatási intézetei lehetőleg olcsón kapják meg a szakirodalom nemzetközi műveit.

Pollaczek Károly, a krisztiániai kereskedelmi iskola igazgatója «A szemléltető oktatás eszközei a kereskedelmi iskolákban» címén áttekintést nyujtott a rendelkezésre álló szemléltető eszközökon, megismertette az Ausztriában, Szászországban és a Svájczban fennálló

taneszköz-gyüjtő és közvetítő intézményeket s az e részben 1914-re Lipcsében készülő kiállítást.

Cleveland Stevens, a londoni School of Economics tanára, az angolországi kereskedelmi szakoktatást ismertette. Azon kezdte, hogy Angliában tulajdonképpen nincs kereskedelmi oktatás. Nehány egyetemen vannak nappali tanfolyamok, de nem igen látogatják. Ellenben igen sok esti tanfolyam közvetít kereskedelmi ismereteket. Ilyeneket szerveznek a nagyobb munkaadók és a vasúttársaságok hivatalnokaik számára. Kereskedelmi kamarák, a Royal Society of Arts, az Institute of Bankers vizsgálatokat tartanak s a tőlük nyert bizonyítványnak nagy értéke van. Már belátják Angliában, hogy szervezett kereskedelmi oktatásra nagy szükség van.

Rhousopoulos Rhousos budapesti görög konzul a görög kereskedelmi iskolát ismertette, melynek mai tipusa a hat éves tanfolyam ; de van három éves tanfolyam is, mely a gimnázium három osztályához csatlakozik.

Rucabado szerkesztő a barceloniai Escoles Mercantiles Catalanes című új spanyol iskolafajt ismertette, melynek sokféle és igen látogatott esti tanfolyamai vannak.

A kongresszus eme vázlata arról tanuskodik, hogy csak nehány előadás tarthatott számot nagyobb érdeklődésre, határozatokat pedig egyáltalán nem hoztak. Mindazáltal az eredménnyel meg lehetünk elégedve. Mert elvégre is, minden kongresszus becsét az előadások és tárgyalások serkentő voltában, a tagok személyes érintkezésében, eszmék és tapasztalatok kicserélésében kell keresnünk. És ami nekünk magyaroknak különösen becses volt, a külföldiek meggyőződtek arról, hogy fejlett kereskedelmi szakoktatásunk van, mellyel sok nyugati nagy nemzetet megelőztünk és elhagytunk,* hogy kereskedelmi iskoláink itt a székesfővárosban megfelelő, részben fényűzéssel berendezett épületekben vannak, hogy a tanítás minden segédeszközével rendelkezünk s tanáraink komoly munkát végeznek. Azonfelül megelégedéssel tapasztalhattuk, hogy akárhány eszme, melyet a kongresszuson említettek, egyik-másik intézetünkben már meghonosodott. Végül becses tanulságokat és útmutatásokat szerezhettünk nem egy intézményünk javítására és helyesebb irányban való fejlesztésére, valamint alsó tagozatában hiányos szakoktatásunk kiépítésére. Kívánatos, hogy azokat a tanulságokat komolyan magunkévá tegyük és hasznunkra fordítsuk.

Suppán Vilmos.

* Ők ugyan azt mondják: «Nektek sok kereskedelmi iskolátok van, de miénk a kereskedelem». Bár inkább megfordítva állana a dolog!

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1913 okt. 18-án.

Jelen van *Fináczy Ernő* elnöklete mellett: Barta Jenő, Bartoniek Géza, Berta Ilona, Bozóky Endre, Böngérfi János, Danilovics Kálmán, Dávid István, Deáky Gy., Dékány Mihály, Erődi Béla, Erődi Béláné, Friml Aladár, Gálos Rezső, Gockler Lajos, Gragger Róbert, Gyulai Ágost, Gyulai Ágostné, Havas Gyula, Imre Sándor, Katonáné Thuránszky Irén, Kemény Ferenc, Kirchner Béla, Krammer József, Kerezsy György, Ispánovits Sándor, Kornis Gyula, Mosdóssy Imre, Mihalik Sándor, Nagy László, Radó Vilmos, Répay Dániel, Sebestyénné Stetina Ilona, Somogyi Géza, Spitkó Lajos, Székely György, Suppán Vilmos, Scherer Sándor, Trombitás Gyula, Ugray János, Vángel Jenő, Volenszky Gyula, Waldapfel János, Zsengery Samu, Bursics Ernő jegyző és sokan mint vendégek.

I. Az *elnök* br. Eötvös Józsefről szóló beszéddel (melyet a M. P. 1913. nov. száma élén közölt) nyitja meg az ülést s napirend előtt mély fájdalommal emlékezik meg a Társaságot a nyári szünet alatt ért veszteségekről. «Egyik halottunk — úgymond — *Péterfi Sándor*, akinek érdemeit nem kell e körben felsorolnom. Egész élete egy nagy, odaadó, önfeláldozással teljes munkásság a magyar népnevelés, a magyar ifjúság, a magyar tanítóság érdekében. Volt nevelő, néptanító, népiskolai igazgató, elemi és polg. iskolai tanítóképző intézeti tanár, tanítóegyesületek szervezője és elnöke, a budapesti Tanítók Házának megteremtője, minden népoktatási lap és folyóirat dolgozó társa, pedagógia-történeti író s mindezeken felül egyike a legjobb és legnemesebb embereknek. Megnyugvásunkra szolgálhat, hogy még megérte Társaságunk tiszteleti tagjává választását, mely — sajnos — csak élete alkonyán következett be, de ezt az alkonyt (mint maga jelezte) bearanyozni segítette. Emlékét bizonyára más tagtársunk, ki Péterfit személyesen jobban ismerte, érdeme szerint részletesebben fogja méltatni. Most csak az elnöki székből fejezem ki mindnyájunk benső részvétét, s indítványozom, hogy Péterfi Sándor emlékét jegyzőkönyvünkben megörökítsük.»

«Ugyanily indítványt teszek — úgymond — egy másik rendes tagtársunk elhalálozása szomorú alkalmával. Utolsó ülésünk óta elhúnyt *Mayer Béla* nyug. szatmári püspök, társaságunknak 20 év óta rendes tagja, aki úgy is mint egyházmegyei tanfelügyelő, úgy is mint pedagógiai író a nevelésügy igen buzgó és tevékeny munkása volt, s önzetlen áldozatkészségével, melynek elsősorban a gondjaira

bízott tanítók látták hasznát (összesen harmadfélszázezer koronát áldozott ily célokra), az iskola minden igaz barátjának háláját kiérdemelte.»

A Társaság a bejelentéseket megilletődéssel hallgatja s az elhúnyt tagtársak emlékezetét jegyzőkönyvébe iktatja.

II. A napirendre térve az *elnök* bejelenti, hogy az ülés tárgya: *Gyertyánffy* István t. tag előadása: *Br. Eötvös József és a Pædagogium.* Az elnök örömét fejezi ki, hogy népnevelésünknek oly kiváló munkását, Eötvös József gondolatainak oly lelkes és szakavatott megvalósítóját, népoktatásunk egyik legfontosabb intézményének úttörő tervezőjét felolvasóink sorában üdvözölhetjük. Mivel az előadó személyesen nem jelenhetett meg, a kéziratot a M. P. szerkesztője olvasta fel. (Az előadás megjelent a folyóirat 1913. nov. számában.)

A nagy érdeklődéssel hallgatott felolvasás után az *elnök* a következő, egyhangúlag elfogadott indítvánnyal zárta be az ülést: «A hallott előadás hatása alatt, mely írójának egyéniségénél s az előadásban foglalt eszmék jelentőségénél fogva valóban nagy érdeklődésre és figyelemre számíthat, bátorkodom indítványozni, hogy a mai ülésből köszönő iratot intézzünk Gyertyánffy Istvánhoz azért, hogy a B. Eötvös emlékének szentelt mai összejövetelünk díszét ezeknek az érdekes reminiscentiáknak közrebocsátásával emelni szíves volt.»

Felolvasó ülés 1913 nov. 15-én.

Jelen van *Finászy Ernő* elnöklése mellett: Bozóky Endre, Böngérfi János, Friml Aladár, Hegedűs István, Kornis Gyula, Málnai Mihály, Ispánovits Sándor, Nagy József, Quint József, Székely György, Teveli Mihály, Gorzó Dénes, Bursics Ernő jegyző s mások, mint vendégek.

I. Az *elnök* jelenti, hogy a Greguss-szoborbizottság meghívására a szobor leleplezésén képviselte a Társaságot. Felkéri *Nagy József* r. tagot székfoglaló értekezésének előadására.

II. Dr. *Nagy József* székesfehérvári áll. főreálisk. tanár megköszöni a megtisztelő választást és felolvassa *Diderot pedagógiája* c. tanulmányát. (Megjelenik a M. P. 1914. évi folyamában.)

A meleg érdeklődéssel hallgatott előadás végén az *elnök* üdvözli a felolvasót a maga és a Társaság nevében, s átnyujtja neki a rendes tagságról szóló oklevelet.

PEDAGOGIAI IRODALMUNK.

(A Magyar Pedagógiai Társaság 1914. évi közgyűlésének elnöki megnyitója.)

Hiába áltatnók magunkat, megnehezült az idők járása fölöttünk, az iskola munkásai fölött is. Véget ért az idylli korszak, melynek nyugalmát szinte önfeledten élveztük. Mert ha a múltban egyszer-egyszer jelentkezett is a reform-láz, a vele járó izgatottság hamarosan elült ismét. Hozzászoktunk ahhoz a gondolathoz, hogy reformot hirdetni és megvalósításába belefogni, két külön dolog. Írtunk és beszéltünk tömérdeket iskola-reformról, de azért intézményeink sáncai, törvényünk védőbástyái közt úgy éreztük magunkat, mintha sohase lehetne másképpen, mint ahogyan van.

A közelmúlt eseményei komoly fordulatot sejtetnek. Ha a jelek nem csalnak, köznevelésünk ügye válság előtt áll. A miniszternek a középiskolai reformot sürgető kategórikus nyilatkozatai, melyeket a törvényhozás színe előtt tett, úgyszintén az országos közoktatási tanácshoz intézett kijelentései a közel jövőtől várják a közoktatás nagy kérdésének megoldását. Szándékosan említem az egész közoktatást. Mert a kérdés, amint fel van vetve, nemcsak a középiskoláé. S ebben különbözik a mai mozgalom azoktól, melyek az utolsó évtizedekben lezajlottak.

Mikor 1890-ben meghoztuk a görög nyelvi törvényt, éppen csak a középiskolának, sőt még szorosabban csakis a gimnáziumnak a dolga forgott szóban. Mikor 1898-ban felülvizsgáltuk középiskolai tanterveinket, a közoktatás egyéb intézményeire nem kellett tekintettel lennünk; mindvégig a középiskolai oktatás körén belül maradtunk. Valójában nem is tettünk egyebet, mint hogy összevontuk vagy áthelyeztük a művelődési anyagnak egy-egy részletét, vagy módosítottuk beosztását, talán nem is mindig a tanterv javára (amit most már szenvedély nélkül meg lehet állapítani).

Ma más a helyzet. Nemcsak a tanterv eshetőségei kísértenek, hanem a középiskola szervezete fölött kell döntenünk. Már pedig minden szervezeti kérdés, vonatkozzék a közoktatás bármely

ágára, óhatatlanul érinti valamennyi többit is. Nem hiába említi a miniszter a középiskola érzékeny szerkezetét: bármilyen megbontását vagy akár csak meglazítását is nemcsak maga a középiskola, hanem vele összefüggésben a köznevelésnek minden egyéb intézménye nyomban megérzi.

Felvettetett az a kérdés, miképpen lehetne megkönnyíteni az átmenetet a népiskolából a középiskolába? Kérdés tárgyává tétetett a latin nyelvtanítás megkezdésének időpontja. Előtérbe helyeztetett a tagolás kérdése s külön is hangsúlyoztatott, hogy a reformnak figyelemmel kell lennie a polgári iskolára is. Mi mást jelent ez, mint azt a kényszerítő szükségességet, hogy egész közoktatásunk rendszerét emelkedettebb álláspontból áttekintsük, s tanakodjunk arról, vajjon különböző intézményeink közt megvan-e a szerves összefüggés, s ha nincsen, miképpen gondoljuk egymáshoz való viszonyukat megállapíthatni jövőben; hol, milyen pontokon fognak ezek az intézmények egymásba kapcsolódni? És nemcsak tanakodnunk kell, hanem — úgy látszik — cselekednünk is. Ez a feladat pedig, meg kell vallanunk, súlyosan nehezedik mindnyájunkra. Mily nagy felelősséggel jár például annak eldöntése, vajjon a tankötelezettség korhatára, a befejezett tizenkettedik életév legyen-e a középiskola szervezésének kiinduló pontja, avagy szolgáljon-e erre a népiskolának első szakasza, melyből mint közös törzsből ágazódik széjjel minden, ami utána következik? Mily súlyos kérdés a latin nyelv kérdése, mely a tagozódással szorosan összefügg, s mely valósággal kínzó lelkiismereti üggyé válik, mihelyt elgondoljuk, hogy minden, ami a latin nyelv tanítására vonatkozik, nemcsak a középiskolának, hanem egész nemzeti kulturánknak, egész történeti életünknek mérhetetlen jelentőségű ügye. Mily nehéz dilemmák elé állíthatja az erkölcsi felelősségök tudatában levő intézőket a későbbi, a második vagy harmadik tagozat problémája, egyrészt a középiskolai tanterv organizmusa szempontjából, másrészt a számtalan irányokban elágazó közigazgatás érdekeinek, a szakoktatás sokféle jogosult igényeinek, s nem utolsó sorban a többi középfokú iskolai intézmények megfelelő szervezésének nézőpontjából? Valóban, mindezeknek a kérdéseknek egységes megoldásához az összefoglalásnak oly erejére van szükség, mely egy nemzet életének csak ritka, szerencsés pillanataiban szokott mutatkozni. Vajjon a mai pillanatot szabad volt-e ilyennek tekintenünk, csak a jövő fogja megmutatni.

A köznevelésnek a jelzett értelemben való egységes reformjáról elmélkedni, bizonyára hálás tárgya lehetne a Pedagógiai Társaság elnöki megnyitójának. S önök bizonyára várták is tőlem, hogy álláspontomat jelezzem. Ha ma mégis kitérek e feladat elől, nem azért van, mintha a rendkívül eltérő vélemények közt fölötte nehéznek

látszó színvallást mellőzni óhajtanám, hanem feltétlen mentségemül szolgáló személyi és tárgyi okokból. Élére állíttattam egy oly bizottságnak, mely hivatva van a döntés előkészítésére. E helyzetemben gondosan kerülnöm kell annak látszatát is, mintha eléje akarnék vágni a létesülő megállapodásoknak. Bármilyen kevés súlyt tulajdonítsak is a magam szavainak, nyilatkozatom valami módon mégis az irányzatos hangulatkeltés benyomását tehetné, vagy pedig kételyeket támaszthatna arról, hogy vajjon az, amit mondok, csakugyan egyéni véleményem-e, avagy azé a testületé, mely hivatalosan foglalkozik a reformmal, s melyhez sorsom — jó vagy rossz sorsom, ma nem tudnám megmondani — erősen hozzáfűzött.

Ily körülmények közt engedje meg a t. közgyűlés, hogy az időszerűség csábításai elől oly területre menekülhessek, ahová csak tompítva jut el az iskola szervezete körül folytatott harcok zaja; ahol az indulatok háborgása nem zavarja a szemlélődés nyugalmát. Egy pillantást akarok vetni pedagógiai irodalmunkra, hozzákapcsolva elmélkedésemet ahhoz az elnöki megnyitóhoz, melyet épen tíz évvel ezelőtt ezen a helyen pedagógiai irodalmunk némely hiányairól tartottam.

Ebben a beszédemben négy irodalmi dezideratumot jelöltem meg. Ezek: az elméleti pedagógia rendszeres műve, a pedagógiai enciklopédia, a neveléstörténetnek tudományos kézikönyve és a Monumenta Hungariæ Pædagogica.

Habár e kívánalmak legnagyobb részben ma is fennállanak, valami mégis történt egyiknek-másiknak kielégítése végett. Megindult (Kőrösi Henrik és Szabó László szerkesztésében) a Népoktatás Enciklopédiája, mely tárgyköre, terjedelme, elméleti megalapozása s a feldolgozás módja tekintetében nem fedi ugyan az idézett megnyitómban vázolt tervrajzot (s nyilván nem is kívánta fedni), de pedagógiai irodalmunk nagy hiányai mellett mégis számot tesz, s a tanítói körök igényeit mindenesetre kielégíti. Az a másik egyetemes enciklopédia, mely tíz évvel ezelőtt szemem előtt lebegett, s mely a pedagógia és filozófia egész körére kiterjedne, a szakférfiak vállvetett közreműködése folytán szintén közel van befejezéséhez, s értesülésem szerint csak anyagi biztosítását várja. A Monumenták ügye a tervrajznál nem haladt előbbre, hacsak ide nem vonatkoztatom azt a máig is elintézetlenül maradt folyamodványt, melyet Kármán Mórnak 1910 május 21-én benyújtott indítványa során még ugyanabban az évben felterjesztettünk a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez a két Ratio Educationisnak s a hozzátartozó anyagnak kiadása tárgyában. Ami végül a neveléstörténetnek forrásokra alapított, tudományos kézikönyvét illeti, ennek első kötete «Az ókori nevelés története» címmel 1906-ban a vallás- és közoktatásügyi miniszter

megbízásából megjelent; második kötete «A középkori nevelés története» most van sajtó alatt s még ennek az esztendőnek első felében közre fog bocsáttatni.

Ámde nemcsak a most említett négy irányban forognak fenn jogos kívánságok. Még más jelentős hiányai és hézagai is vannak pedagógiai irodalmunknak. Hogy ezek egész valójukban kitünjenek, előbb szemlét akarok tartani — a teljesség lehetősége és célzata nélkül — az 1903-ik évtől az 1913-ik évig könyvalakban megjelent magyar nyelvű pedagógiai műveink fölött. Jól tudom, hogy a néhány lapra terjedő értekezés vagy folyóiratban közzétett tanulmány becsesebb lehet, mint a legvaskosabb munka. Hogy ezúttal mégis a könyvekre szorítom áttekintő vizsgálatomat, azért van, mert azt keresem, hogy *rendszeres és összefoglaló tudományos munkákban* hol vannak hiányok? Úgy érzem, hogy itt akad legtöbb és legsürgősebb tennivalónk.

Legelébb is, azt hiszem, ellenmondás nélkül megállapíthatom, hogy az utolsó évtizednek legkiemelkedőbb terméke a magyar pedagógiai irodalom terén *Kármán Mórnak* «Pedagógiai Dolgozatok» című, a M. Tud. Akadémia jutalmával is kitüntetett műve, egy hosszú emberélet rendszeres pedagógiai elmélkedésének és alkotó munkájának összefoglaló eredménye, melyből mindannyian, kik a szerző tanítványai voltunk, egész életünkre kiható, gazdag ösztönzéseket merítettünk. Nem gondolom, hogy volt magyar nyelvű pedagógiai mű, mely akkora hatással dicsekedhetnék, mint ezek a majdnem félszázadon át végighúzódó tanulmányok, beszédek, előadások és iratok, melyek e gyűjteményben együtt találhatók. Amit Kármán az 1880. évi tanterv és utasítás koncepciójával alkotott, s amit (a Waldapfel Jánostól kiadott) theoretikumaiban tanított, bárhogyan alakultak azóta a tényleges viszonyok s bármit hoz is a jövő, mindenha állandó és elég nagyra nem becsülhető nyeresége a magyar köznevelésnek, a magyar pedagógiai elmélkedésnek, a magyar nemzeti műveltségnek.

Az elmúlt decenniumban jelent meg *Schneller István* Pedagógiai dolgozatainak második és harmadik kötete, melyek közül az előbbi, a németországi gyakorlati tanárképzést tárgyaló, a mi szempontunkból is becses tanulságokkal szolgál, míg az első és harmadik különösen az egyetemi oktatás és tanulmányozás fontos kérdéseiről nyújt eszmeltető, magas színvonalon mozgó fejtegetéseket.

Az elméleti és gyakorlati pedagógiával foglalkozo könyvek sorából kiemelem még *Imre Sándornak* «A nevelés sorsa és a szocializmus» és «Nemzetnevelés» című műveit, melyek korunk legnehezebb és legszövevényesebb problémáinak álláspontjáról kísértik meg a nevelés feladatait és módjait elvszerűen megjelölni; továbbá *Weszely Ödönnek* «A modern pedagógia útjain» című könyvét, melynek meg-

lepően gyors elterjedése (már a harmadik kiadás van sajtó alatt) beszédesen mutatja, hogy a szigorúan szakszerű pedagógiai elmélkedés is, ha megfelelő formát ölt, immár szélesebb körök érdeklődésére számíthat. Ezt az utóbbi célt tartotta nyilván szem előtt *Nádai Pál*, amikor a gyermekről írta meg élvezetes könyvét; úgyszintén *Lechnitzky Gyula* az «Alkotó munkára nevelés» és *Philipp Kálmán* «A direkt módszer» szerzői. Mindhárman főleg az újabb külföldi irányokat és eszméket ismertetik, fejtegetik, propagálják, nem minden siker nélkül. A maga útjait járja *Alexander Bernát*, amikor «Művészet» című könyvében finom pszichológiai elemzéssel vázolja a művészi nevelés feladatait, ágait és kellékeit.

A nevelés egyes területeit tekintve úgy látom, hogy az erkölcsi nevelés kérdéseinek akadt a lefolyt tíz esztendőben viszonylag legtöbb munkása. A termelésnek ez a szaporasága örvendetes volna, ha mindenkor magvas tartalommal párosulna. Sajnos, éppen ezen a téren szokott félelmetes arányokat ölteni a szóáradat. Azok a könyvek is, melyek ezzel a kérdéssel foglalkoznak, különböző értékűek. Nem lévén most sem helyem, sem érkezésem kritikai megvilágításukra, csupán időrendi felsorolásra szorítkozom, csak azokat említve meg, melyek nagyobb anyagot ölelnek fel. Ilyenek *Szuszai Antal* művei (A nagy mesterség, 1905. A jellem útja 1908); *Ember Sándor* munkája (Az erkölcsnevelés problémája, 1909); *Magyarász Ferenc* könyve (Valláserkölcsi nevelés a középiskolában, 1912), s legújabban *Székely Györgyé* (Morálpedagógiai kérdések, 1913). Mindezek a könyvek, melyekhez még belső rokonságuknál fogva *Gaal Mózesnek* a szociális erkölcsöt hirdető munkái (A jövő iskolája, 1909), továbbá *Szilnyai Elek* ismeretes művei is (Ész és szív. Levelek. Tanulmányok) sorozandók, a morálpedagógia kérdéseinek nagyobb komplexumát dolgozzák fel hol általánosabb, hol kizárólagosabb szempontokból, hol népszerű, hol tudományosabb tárgyalással; míg *Sarmaságh Géza* két vaskos kötetben (Nyitra, 1906) a család, az egyház, az állam jogait és kötelességeit tárgyalja a tanítás és nevelés körében. Túlnyomóan erkölcsi vonatkozásúak *Kemény Ferencnek* a nemi problémáról, s *Mosdóssy Imrének* a népoktatás eszményéről írott könyvei is. Itt említem végül a Magyar Tudományos Akadémia Gorove-díjára kitűzött két pályatételt. Egyik volt «A koedukáció», melyre hét pályamű érkezett. A díj — bár a versenyre kelt munkáknak egyike-másika jelességekkel dicsekedett — nem volt kiadható. A másik, jelentőségére nézve elsőrangú kérdés: «Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya» most van pályázat alatt. Ugyanez áll más két pályakérdéséről: Szociálpedagógiai törekvések a XVIII., ill. a XIX. században; amazt a budapesti kir. tud. egyetem, emezt a M. T. Akadémia tűzte ki.

A gyermektanulmány és gyermekpszichológia csoportjába tartozó könyvek közül vélekedésem szerint első helyen áll *Ranschburg Pálnak* «A gyermeki elme fejlődése és működése» című, 1905-ben első és 1908-ban második kiadást ért műve, mely szigorú módszerével normativ hivatást teljesít az ezen a téren könnyen elhatalmasodó dilettantizmus veszedelmével szemben. Méltán sorakozik melléje *Sarbó Arthurnak* a műve: A beszéd, különös tekintettel a gyermekkorra (1906). A gyermektanulmány és gyermekpszichológia körében mozog *Nagy Lászlónak* a gyermeki érdeklődés lélektanát tárgyaló, német nyelven is megjelent, elismeréssel fogadott könyve (1908; németül 1912); valamint az általa lelkes hevülettel mozgatott Gyermektanulmányi Társaság könyvtára, melynek első kötetét (A gyermek és a játék, 1912) *Nógrády László*, a másodikat (Pszichológiai Tanulmányok 1913) *Ranschburg Pál* írta.

Az iskolaszervezeti, didaktikai s különösen módszertani kérdéseknek nagy tömegeit karolják fel azok a nagyobbára hivatalos kiadványok, melyek az utolsó tíz esztendő alatt megtartott nyilvános *értekezleteknek* és *kongresszusoknak* a lefolyásáról számolnak be, vagy amelyek *módszeres utasításokat* tartalmaznak. Ily kiadványok: az 1904. évben megtartott népiskolai szaktanácskozmány naplója; a Társadalomtudományi Társaságban rendezett középiskolai viták iratai (1906); az 1906. évi középiskolai miniszteri szakértekezlet jegyzőkönyve; az 1907-ik évben lefolyt pécsi szabadoktatási kongresszus naplója; a Magyar Társadalomtudományi Egyesület 1907. évi szabadoktatási szakértekezletének tárgyiratai; a középiskolai testgyakorlat tárgyában 1908-ban megtartott szakértekezlet jegyzőkönyve; az Országos Közoktatási Tanácsnak a szabadoktatás szervezésére vonatkozó, 1909-ben kibocsátott tárgyiratai; a Felsőoktatási Egyesületnek az egyetemek alapításáról szóló tárgyalásai (megjelentek 1911-ben); az Országos Középiskolai Tanáregyesület kebeléből kiküldött mathematikai bizottságnak 1911-ben megjelent munkálatai (németül is Lipcsében); végül az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus Naplója (megjelent 1913-ban). A szerves munkálatok sorában említendő az 1905. évi elemi népiskolai és az 1911. évi tanítóképzőintézeti tanterv és utasítás, melyeknek mindegyike a maga nemében korszakot jelöl; továbbá az 1912-ben, hosszú késedelem után megjelent Reáliskolai Utasítások.

A tárgyalt tíz esztendő tanuságai szerint terjedni kezd hazánkban az a mindenképen helyeselhető felfogás, hogy a kiváló külföldi pedagógiai műveknek nyelvünkre átültetése általában is igen nagy haszonnal jár, de különösen hasznos akkor, ha a tudomány illető ágaiban nem rendelkezünk megfelelő hazai termékekkel. Magyar fordításban megjelentek *Mosso* könyvei az ifjúság testi neveléséről és a

nevelés reformjáról, úgyszintén *Lagrange*-é, A gyermek és ifjú testgyakorlásának egészségtana címmel, mindhárom Karafiáth Márius fordításában; *Bain* neveléstudománya (fordította Szemere Samu); *Browning* kis neveléstörténetének második javított és bővített kiadása; *John Dewey* könyve: Az iskola és a társadalom (ford. Ozorai Frigyes); *James* lélektani előadásai tanítók számára (ford. Ozorai Frigyes); *Jevons:* «A logika elemei» című műve (ford. Kelemen Ignác); *Foerstemek* négy munkája: A nemi élet ethikája és pedagógiája. Az élet művészete. Élet és jellem. Iskola és jellem (Schütz Antal, ill. Bellaágh Aladár fordításában); *Gillet Márton* munkája a jellemnevelésről (fordították a fribourgi Hungaria tagjai) és *Thomas* könyve: A nevelés a családban (ford. Holló Márton). Két kiadást is ért *Payot* Az akarat neveléséről írt művének, Weszely Ödön tollából eredő magyar fordítása s harmadik kiadásban jelent meg Herbert Spencernek Értelmi, erkölcsi és testi nevelés című műve Öreg János és Losonczi László fordításában.

Ebben az összefüggésben kínálkozik méltató felemlítésre a *Kornis Gyula* szerkesztésében megindult *Pedagogiai könyvtár*, a Katholikus Középiskolai Tanáregyesület érdemes kiadványa. Nem tagadom, hogy már évekkel ezelőtt magam is gondoltam Pedagógiai Remekírók kiadására, sőt néhány kötetre való anyag tanítványaim buzgólkodásából készen is van. Most, hogy más vállalkozó akadt, anyagi és szellemi erőink szétforgácsolásának tartanám e tervem további gondozását. Igen melegen üdvözlöm ezért a Pedagógiai Könyvtárt, melynek eddig megjelent három kötete (az 1777. évi *Ratio Educationis, Montaigne* és *Erasmus*) mind a szerkesztőnek, mind a munkatársaknak lelkiismeretes fáradozását mutatja. Mindhárom kiadvány hézagot pótol neveléstörténeti irodalmunkban, főleg azonban az első Ratio Educationisnak a magyar fordítása. Érthető örömmel tölt el, hogy közoktatásunk történetének ez a legjelentékenyebb szerves alkotása végre szélesebb olvasóközönség számára is hozzáférhetővé vált.

Ha végül még a nevelés és közoktatás történetének tág területéről (szintén teljesség célzata nélkül) felemlítem *Békefi Remignek* a népoktatás és a káptalani iskolák történetét tárgyaló forrásműveit, továbbá *Imre Sándornak* «Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről» című, a maga nemében egyedül álló neveléstörténeti monografiáját, úgyszintén a Néptanítók Könyvtárának néhány idetartozó kötetét * (melyek közül itt csak Iványi Ede Comeniusára utalok), végül *Acsay Ferencnek* «A nemzeti elem az Árpádok művelődésében és

* A többiek: Péterfy S.: Francke, Kiss Á.: Losontzi István, Böngérfi: Népiskolai magyar nyelvtanaink története.

iskolázásában» és *Acsay Antalnak* «A renaissance Itáliában» című, főleg pedagógiai érdekű könyveit, legfőbb vonásokban számot adtam az elém szabott keretek közé szoruló, pedagógiai tárgyu, nagyobb anyagot felölelő könyvekről, melyek 1903-tól 1913-ig a magyar sajtó alól kikerültek.*

Ez a számadás — ha egyúttal megállapítom azt, ami belőle hiányzik — megmutatja a közelebbi teendőket is.

Hiányzanak oly összefoglaló, nagyobbarányú kézikönyvek, melyek a pedagógiai elmélkedésnek megadják a tudományos alapvetést. Nincs kimerítő és rendszeres *pszichológiánk*, mely anélkül, hogy eltüntetné írója személyes álláspontját (ami lehetetlen), mégis teljes tárgyilagossággal ismertetné rendszeres összefüggésben az alaptanokat, a hozzájok fűződő összes problémákkal és elméletekkel egyetemben, teljes tudományos apparátussal és a szükséges irodalmi tájékoztatással. Olyan műre gondolok, minő például a Jodl német kézikönyve; olyanra, mely a nagy hullámzás és forrongás közepette arra törekszik, hogy megállapítsa és összegezze legalább azt, amit ma a pszichológia birodalmában viszonylagos bizonyossággal consensus gentiumnak lehet tekinteni. Egy ilyen magyar nyelvű rendszeres és kimerítő lélektan megbecsülhetetlen szolgálatot tehetne minden rendű és irányú pedagógusainknak, nem utolsó helyen a gyermektanulmányozóknak, kik nagyon hajlandók éppen csak gyermekpszichológiával foglalkozni s szemet húnyni az általános lélektan tanításai előtt, ami épp oly hiba, mint azoké a pedagógusoké, kik viszont csakis általános lélektant akarnak ismerni s ügyet sem vetnek a gyermeklélektannak ma már vitathatlan eredményeire. Nincsen rendszeres *ethikánk* (mert Pauler Ákosnak az ethikai megismerésről írott könyve nem akar ilyen lenni), mely tudományos kézikönyvnek a hiánya pedagógiai irodalmunkban épp annyira érezhető, mint a pszichológiáé. Olyan lebeg szemem előtt, mint például Mackenzienek Manual of Ethics című könyve. Nincsen *szociológiai* tudományos kézikönyvünk, mely amellett, hogy a különböző irányokat pártatlanul ismertetné, egyúttal rendszeres kifejtését adná az alapelveknek. Hogy ily műre ma, amidőn a nevelés társadalmi vonatkozásai és kapcsolatai olyannyira előtérben állanak, mennyire szüksége volna minden pedagógusnak, nem kell bizonyítanom. Ma már a herbartianusok is úgy beszélnek, hogy az ethikán és pszichológián kívül van a pedagógiának

* Nem vettem természetesen figyelembe a tanítóképzőintézetek számára írt tankönyveket, az iskolai értesítőket, az évkönyveket, az iskolatörténeteket, a vezérkönyveket, a jubileumi emlékkönyveket, a helyiérdekű műveket. Mellőztem végül a külföldi közoktatás intézményeit ismertető hazai műveket, melyek az általam felállított kereten kívül esnek.

egy harmadik alaptudománya: a szociológia. Ideiglenesen pótolhatják némileg ezt a hiányt a Társadalomtudományi Könyvtárban megjelent, magyarra fordított külföldi szociológiai munkák. Ezek közül különösen Giddingsnek «A szociológia elvei» (The principles of Sociology, New-York, 1908) című, Dienes Valéria által fordított művét emelem ki, mint olyant, mely mindamellett, hogy szerzője kizárólagos pszichológiai magyarázatát adja a társadalmi jelenségeknek, a szociológiába való tudományos bevezetésnek is tekinthető, mert tájékoztatást ád a társadalomtannak a tudományok hierarchiájában elfoglalt helyéről és anyagáról, a különböző rendszerekről, a szociológia módszereiről, a társadalom szerkezetére, fejlődésére és okozatosságára vonatkozó alapelvekről.*

Hogy mindezek a hiányok (s ide sorozhatnám még a logika, és esztétika tudományos kézikönyveinek a hiányát is), mily sok fogalmi és tárgyi tévedést eredményeznek pedagógiai irodalmunknak egy részében, példák nélkül is (melyeket mint gyűlöleteseket említeni nem akarok) nyilvánvalónak látszik. De nemcsak tévedéseket szül, hanem a tartalmatlan össze-vissza beszélésnek azt a nemét is, mely oly hosszú évtizedeken át pedagógiai irodalmunknak nem egy termékét szomorúan jellemezte, s mely ma sem veszett ki egészen. Ezt a vagy szavalásra hajló, vagy közhelyekből élő frazeológiát fokozza általában a történeti, s különösen a neveléstörténeti tanultság hiánya, mely a tudományos *neveléstörténeti* kézikönyvekről való gondoskodást elkerülhetetlenné teszi; s ugyanebből a szempontból fölötte kívánatos volna mi nálunk is a neveléstörténeti monografiáknak olyan sorozatát megindítani, a minő a németeknél, angoloknál, franciáknál újabban keletkezett (Die grossen Erzieher, The Great Educators, Les grands éducateurs.)

Mindezeknél nagyobb hiány azonban, melyet már tiz évvel ezelőtt felpanaszoltam, hogy nincsen a mai tudományos követelményeknek megfelelő *rendszeres elméleti pedagógia* a magyar irodalomban.

A pedagógia mai helyzetének ismerői talán azt fogják mondani, hogy ilyen művet írni ezidőszerint nem is lehet. Kavarodás van minden téren. A herbarti pedagógia fölött, akár mesterének szabadabb fogalmazásában, akár a tanítványok aprólékosságig menő kidolgozásában tekintsük, eljárt az idő. Csupán herbarti alapokon nyugvó pedagógia ma már lehetetlen. De lehetetlen a jelzettem célból minden más pedagógiai elméléthez való kizárólagos szegődés is. Natorphoz szítsunk, ki a pszichológiától elvitat minden objektivitást s a lélektant kirekeszti a pedagógia alaptudományainak sorából? Vagy

* Rövid vezérfonal: G. Palante: A szociológia vázlata. Ford. Mikes Lajos, Bpest, 1912.

talán a személyiség pedagógusait válasszuk vezérekül, akik oly erősek a célok kitűzésében, de oly gyengék a célhoz vezető módszerek megállapításában és kidolgozásában? Vagy legyünk inkább intuitiv pedagógusok, kik a nevelést olynemű tevékenységnek tekintik, mely csupa szuggesztiv hatásokra hagyatkozik? Vagy legyünk naturalisták, s dobjunk el magunktól minden módszert, reábízva gyermekünket az önkifejlődés sodrára? Vagy talán Herbert Spencert kövessük és az élet kultuszát valljuk, amikor a nevelésről elmélkedünk? Vagy beálljunk a kísérleti pedagógusok közé, kik azért, mert részletekben sikerült nekik a kísérlet segítségével bizonyos eredményeket elérniök, már arról álmadoznak, hogy új pedagógiai rendszert fognak alkotni, mely kizárólag exakt tényeken fog fölépülni? Vagy szegődjünk a politizmus szolgálatába, s az állampolgári nevelés rendszerét konstruáljuk meg? Vagy talán arra törekedjünk, hogy megcsináljuk mindezeknek az egymást keresztező, egymásba nyúló törekvéseknek azt a szintézisét, melyből egy új, szilárdul megalapozott, következetesen végigvezethető, tárgyias pedagógiai rendszer fog kibontakozni?

Egyáltalán nem ilyesmire gondolok, mikor pedagógiai irodalmunknak szóban levő hézagát megállapítom. Gondolok olyan összefoglaló műre, mely a neveléstudomány egész elméleti anyagát hiány nélkül felöleli és összefüggően tárgyalja, a tudományos (különösen filozófiai) gondolkodás újabb eredményeinek felhasználásával vagy legalább állandó figyelembevételével; mely megismertet az összes problémákkal és a körültök támadt vitákkal; utal a megoldások különböző lehetőségeire, s e lehetőségek közül azt, mely legnyomósabb érvekkel látszik támogathatónak, részletesebben is kifejti; végül kritikai tájékoztatást nyújt az összes számottevő irodalomról. Olyan munkára volna tehát szükségünk, minő például Barthnak «Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre» című, rövid idő alatt öt kiadást ért, elismerten hézagpótló kézikönyve, mely mindamellett, hogy nem helyezkedik a megalkuvás álláspontjára, nagyon sokoldalú és nagyon alapos tájékoztatást nyujt az összes jelentős törekvésekről, s felosztásával, tárgyalásmódjával, teljességével bármilyen pedagógiai irány hívének méltányos igényeit kielégítheti. Ily műnek megírása nem alárendelt feladat, mint talán némelyek hiszik; esetleg sokkal érdemesebb vállalkozás, mint a minden áron eredetiségre törekvő «új» rendszer megfogalmazása.*

Az elméleti pedagógiának ilyen tudományos kézikönyvein kívül hiány van még más rendszeres művekben, melyeket — hogy előadásom túlságosan ne fárassza önöket — csak röviden akarok szóvá tenni.

* Erre a megjegyzésre nagyérdemű elhúnyt társunknak, Peres Sándornak, 1904-ben megjelent Neveléstana késztet.

Szükség volna *részletes módszertanra*, vagyis az iskola felkarolta művelődési anyag egyes ágainak magasabb szempontból való methodikus feldolgozására, más szóval, a középiskolai oktatás céljait szem előtt tartó tudományos kézikönyvekre, minők például a Baumeister-féle Handbuch illető részei; vagy a nyelvi, irodalmi és történeti szakokra nézve Collard «Méthodologie de l'enseignement moyen» című műve (Bruxelles, 1903), a mathematikára nézve pedig A. Höflernek «Didaktik des mathematischen Unterrichtes» című munkája (Leipzig, 1910). S ha nem csalódom, népiskolai oktatásunk is rászorulna ily methodikus, tudományos művekre, melyeknek hiánya a forgalomban levő módszertani munkák, értekezések, cikkek egynémelyikének tárgyalásmódján nagyon is szembetűnően jelentkezik. Szükség volna egy kimerítő, tudományos alapon álló, a közoktatás összes intézményeire kiterjedő *iskolaszervezettanra*, mely a szervezetek elvi megokolására és összefüggésök kimutatására vetne súlyt, egyúttal az iskolai közigazgatás feladatait és szerveit ismertetné, történeti visszapillantásokkal és az európai intézmények méltatásával. Talán hozzájárulhatna ily munka ahhoz, hogy iskolaszervezeteink értékelésében és továbbfejlesztésében az egyetemesebb szempontoknak adjunk elsőséget, s ne szűkkörű megfontolások után induljunk el. Szükség volna a *Gyermektanulmány* tudományos kézikönyvére, mely egyrészt bevezetésül, másrészt tájékoztatásul szolgálna a ma már nehezen áttekinthető anyagban. Ezt a munkát filozófus elmének kellene megírnia, aki nem téved el a részletek sokaságában, s kritikával tudja méltatni az egész mozgalmat, céljait és eredményeit.

Szükség volna végül a nagy *pedagógiai írók klasszikus műveinek* gyorsabb ütemben való lefordítására, s e végből a fent említett Pedagógiai Könyvtár hathatós anyagi támogatására. Vegyük fontolóra, mily hosszú időnek kellett eltelnie, míg Pestalozzinak magyar fordítója akadt (Zsengeri Samu személyében), vagy míg Rousseau Emiljének kielégítő fordítására szert tettünk (értem Schöpflin Aladárnak 1911-ben megjelent fordítását), s hogy mily sok klasszikus mű egyáltalán nincs még lefordítva, vagy elavult, a mai igényeknek meg nem felelő fordításokban forog a magyar olvasóközönség kezén. Nincs Quintilianusunk, nincs lefordítva Locke pedagógiai tractatusa, nincsenek lefordítva Herbart pedagógiai művei. Fordítóra várnak Comenius kisebb didaktikai művei is. Ezenkívül tömérdek érdekes anyag kínálkozik még átültetésre. Ott vannak például a görög egyházatyák (különösen Alexandriai Kelemen, Basilius Magnus és Joannes Chrysostomus), melyekből gyönyörű chrestomathia szerkeszthető: műveik tele vannak pedagógiai szempontból értékes részletekkel.* Igy vagyunk Szent Ágostonnal is, kinek

* Eddig csak Nagy Vazulnak az Ifjakhoz intézett beszédét fordította Bódiss Jusztin.

nemcsak De catechisandis rudibus című műve, hanem a De ordine és De doctrina christiana címűek is figyelembe jönnek e helyütt. A Hieronymusból vehető válogatott részletek szintén egész kötetre valót adhatnak. Mily gazdag anyag rejlik a renaissance pedagógiai íróiban (kik közül eddig csak Aeneas Sylvius értekezése talált magyar fordítóra): Vergerio, Maffeo Vegio, Sadoleto; Vives; az angol humanisták, Rabelais Gargantuájának illető fejezetei, a XVII. század francia moralistái, — mily tág birodalma a nemes ambicióra méltó munkásságnak, elmélyedő tanulmánynak, egész írói és tudós nemzedékek számára!

De nem folytatom. Némi csüggedés száll meg, ha meggondolom, mily keveset tettünk, s még mennyit kell tennünk; mennyi erőt és időt pazaroltunk kisszerű tárgyakra, s mily gazdag eredményeket érhettünk volna el, ha törekvéseinket nagyobb feladatokra irányoztuk volna. Hiszen a magyar közoktatás teljes története sincsen megírva! Mennyit beszéltünk, s aránylag mily keveset cselekedtünk. Mily rabjai voltunk a pillanatnyi sikereknek, ahelyett, hogy évekre szóló, teljes férfi-energiánkat próbára tevő feladatokat tűztünk volna ki magunknak. Mily kevéssé tudtunk szorgalmasak, türelmesek és kitartók lenni! Mily gyorsan vállalkoztunk részletmunkára, s mily kevéssé voltunk képesek az összefoglalásokra, melyek nélkül a tudomány egyetlen területén sem biztathat maradandó sikerrel a még oly nagyszámú munkások igyekezete.

Vajjon abban a tízéves ciklusban, melynek küszöbén állunk, másként leszen-é? Vajjon be fog-e következni végre-valahára a helyesebb és gazdaságosabb munkafelosztás, melynek hiányát mi szellemi munkások kivétel nélkül oly súlyosan érezzük? vajjon kevesbedni fog-e azoknak a tudós martíroknak a száma, kik közművelődésünk kezdetleges viszonyai közt elhalmozva oly teendőkkel, melyeket más is elvégezhetne, csak lopva időzhetnek a tiszta tudomány fenséges régióiban, ahová őket lelkök szárnyalása vonzza? Vajjon a jövő decennium lejártáig sudárba szökken-e majd kisded csemeténk, s megérjük-e még, hogy új erők bontakoznak ki és soká lappangott energiák elevenednek meg a jelzett feladatok megoldására? Mindezt ki tudná megjósolni!? Egyelőre csak álmodhatunk a jobb jövőről, s arról, hogy amit mi, fájdalmas érzésekkel, elmulasztani kényszerültünk, el fogják végezni azok, kiket mi neveltünk, s akik majdan utánunk következnek.

Ennek a szebb jövőnek reményétől eltelve a Magyar Pædagógiai Társaság XXII. közgyűlését megnyitottnak nyilvánítom.

Finánczy Ernő.

A GRAFIKAI MÓDSZER ÉS ÚJABB IRODALMA.

1. Bevezetés. 2. A grafikai módszerről. 3. Az alsófokú tanításban való alkalmazás. 4. A középső fokú tanításban való alkalmazás. 5. A felső fokú tanításban való alkalmazás. 6. A grafikai módszer az alkalmazott mathematikában.

1. Csak lassan válik tudatossá, hogy a mathematikai tanítás terén mai nap hirdetett reformeszmék tényleges keresztülvitelének a grafikai eljárás a legfontosabb segédeszköze. Legtöbbször egyoldalúan fogalmazzák meg e módszer jelentőségét, sokféle alkalmazhatóságának egy különös példáját helyezvén az előtérbe; de még ma is találkozhatunk olyan kísérletekkel, melyekben ez a módszer csak megalkuvásból külső díszként szerepel. A címben jelzett új irány a legutolsó években a dolgozatok és segédmunkák bőséges sorozatát hozta létre;[1] tankönyveink is sorra feldolgozzák menetükben azokat a legismeretesebb alkalmazásokat, melyekre a külföldön és a hazánkban alakult reformbizottságok reáutaltak. Mindazonáltal még korántsem mondhatjuk, hogy a közel tízéves fáradozások elérték igazi céljukat, hogy az új gondolatok és módszerek *szervesen* áthassák az egész tanmenetet, vagyis hogy módszeres *fokozatokban* teljesítsék az új követelésekben kifejezett mind elméleti, mind gyakorlati feladatokat.[2] Még mindig a próbálgatások stádiumában vagyunk: a segédkönyvek, a tankönyvek legtöbbször szószerint ugyanazon anyagot hozzák, anélkül, hogy új elemeikkel az igazán exakt-gondolkodás fejlődési fokozatait követnék. A grafikai módszer izolált köröket teremtett, ahelyett, hogy a középiskolai anyag feldolgozásának sajátlagossága szerint a függvényfogalom érvényesítésével uniformizált volna. Ennek a nehézkes előbbrejutásnak több oka van, ez alkalommal különösen kettőt emelünk ki. Elsősorban említendő, hogy a grafikai módszereknek igen sokféle az alkalmazása, mind tartalmilag tárgyi körök szerint, mind formailag a feldolgozás foka szerint. Az iskolában külön-külön, de az egyes fokozatokon belül is többféle célt szolgálhatunk ezekkel az eljárásokkal; az alkalmazott mathematika tudományos irodalmában is csak újabban rendszeresítik a grafikai eljárások sokfelé ágazó

[1] L. pl. *Smith Goldziher:* Bibliography of the teaching of Mathematics (Washington 1912) XIII. fejezet; továbbá a Magyar Pædagogia XVII. és XVIII. (1908/9) évfolyamában adott összeállításainkat.

[2] L. erről: A mathematika tanításának fokozatai c. dolgozatunkat, Magyar Pædagogia XIX. [1910]; német átdolgozásban Pædagogisches Archiv LII. [1910].

fejezeteit. Végleges kialakulásról, megállapodottságról tehát ilyen aránylag rövid időn belül még nem lehet szó; mindenekelőtt gondoskodni kellene a szükséges módszertani alapról. E munkában elsősorban mathematikai és nem általános didaktikai szempontok vezessenek; szem előtt tartva, hogy a grafikai feldolgozás ne hirtelenül, átmenet nélkül és a rendes menettől szétszakadva lépjen fel. Másik akadályozó mozzanatot abban látunk, hogy tanáraink nem ismervén a grafikai módszereknek tényleges gyakorlati jelentőségét, alkalmazott mathematikai tudományos kapcsolatait, nem válogathatnak szabadon a tankönyvek iskolaszerű és igazában nem gyakorlati anyagában. A grafikai módszerek terén is jóval többet kell a tanárnak tudnia, mint amennyit osztálya elé visz: így tisztában kell lennie az alkalmazott mathematika főbb problémáival, a különféle (numerikus, mechanikus, grafikus) számolási eljárásokkal, azok technikájának titkaival, a műszaki életben és a természettudományokban mai nap legfontosabb, grafikai úton megoldható nehány feladattal.

A következőkben e két szempontot követve áttekintünk a grafikai módszerek újabb irodalmán; ezzel mintegy utat jelölve az említett nehézségek leküzdésének érdekében.

2. Az első pontot illetőleg abból kell kiindulnunk, hogy a grafikai módszerek középiskolai bevezetésének tulajdonképeni főcélja, hogy a függvénytan elemeinek tárgyalását empirikus, intuitiv módon előkészítse és az iskolai fokhoz mért alapvetését lehetővé tegye. Az iskolai mathematikai tanítás jellemző vonása, hogy mindvégig szoros kapcsolatot keres a konkrétumok birodalmával még akkor is, midőn a jól feldolgozott konkrét körökből kiemelkedve az elvonások terére lép. Ennek főoka, hogy a középiskolában nem állanak rendelkezésre az exakt alapvetéshez szükséges preciz segédeszközök. A szemléletes, vagyis approximativ megismerés módszereinek tehát a középiskolai mathematikai tanításban önálló helyet kell biztosítani, még akkor is, midőn az infinitezimálszámítás elemeiről van szó. A függvénytani gondolkodást mindig előzze meg a «funktionales Anschauen», mint *Höfler* mondja.

Volkmann, az ismerettannal foglalkozó königsbergi fizikus, az 1912. szűnidei tanfolyamon tartott előadásaiban* így szól: «so scheint die Frage, wie vermeidet man den Intellektualismus, die grosse Frage des Schulunterrichts zu sein». Intellektuálisnak nevezhető minden olyan formális fejtegetés, mely az illető tárgy lényegében nem rejlik és vagy nem alkalmazkodik a tanuló értelmi fokához, vagy idővel mechanikus sablonná lesz és így csak terhelő hatással

* Fragen des physikalischen Schulunterrichts (Leipzig, Teubner, 1913).

van. Az ilyen formális alapvetés a megértést csak látszólag szolgálja és a ‚pedagógiai logicismus' *(Katz)* veszélyeit rejti magában. *Volkmann* ezen, felette általánosan megfogalmazott, rideg álláspontját csak megfelelő átalakítással fogadhatjuk el.[1] Az elvont elméleti alapvetéssel és a formális asszociációk mechanikus gyakoroltatásával igen óvatosan és takarékosan kell az iskolában elbánnunk, nem függetleníthetjük ezeket szubjektiv mozzanatoktól. Minden fokozaton sajátlagos célokat szolgálva a deduktiv eljárásnak is általános fejlődési mozzanatokat kell követnie, hogy a tanulóban psichologiai szükségletté váljék. A szemléltető elem okvetlenül szükséges az iskolában, szemlélet nélküli alapvetés nem való e fokra *(Pasch)*. A mathematikai diszpozicióval biró tanuló szempontjából a dedukciók önálló vezetésében és a mechanikus asszociációk külön szemlélet nélküli szabad kapcsolásában rejlik tárgyunknak logikailag nevelő hatása; de nem így a tanítás kezdő fokán és az átlagos képességű tanulónál. A tömegtanításnál a logikai nevelés az individuumtól függő célokat nem követhet, hanem arra — a minden tekintetben fontos — feladatra vállalkozhatik, hogy adott esetben önállóan és szabadon megtalálhassa a tanuló azokat a szemléltető elemeket, melyek célhoz juttatják a deduktiv lépések megértésében és összefüggő értelmet adó egésszé való összefüzésében.[2] Ezeknek a külső (szemléletes) asszociációknak helyes fejlődése természetesen reávezet a formális elemek szabadabb értékesítésére is, különösen a középső és a felső fokon. A grafikai módszereknek ebben van a nagyfontosságú nevelőhatásuk, elméleti jelentőségük. Biztosítják és empirikus alapon az iskola szükségletéhez mérik a deduktiv munkához szükséges alapvetést, tárgyi mozzanatokkal kapcsolatosan és *fejlődésszerűen* vezetik a függvényfogalom természetes

[1] E kérdésekről l.

Höfler: Didaktik des mathematischen Unterrichts (Leipzig, Teubner, 1910), egész menetében, de különösen utolsó ismerettani fejezetében.

Katz: Psychologie und mathematischer Unterricht (Abhandl. über den math. Unt. in Deutschland., III. 8. Leipzig. Teubner, 1913), különösen lélektani vonatkozásokban.

Pasch: Grundlagen der Analysis (Leipzig, Teubner 1909) 122—135. o.; érdekesek a legelvontabb fejtegetéseket követő didaktikai megjegyzések, melyek a szemlélet szerzett jogait védik.

[2] A fizikai tanításban sem fedeztetjük fel a szükséges kísérleti berendezéseket, nem végeztetünk a tudományos kutatás szempontjából olyan nagyfontosságú «gondolati kísérleteket» (Gedankenexperiment: *Mach*). De a tárgy értelmes felfogása érdekében be kell mutatni a szemléltető kísérleteket és a felső fokon el is kell végeztetni a legfontosabb méréseket és ezekből az önálló következtetéseket.

fellépését és intuitiv kialakulását. A grafikai munka különösen az alsó és középső fokon bír nagyfokú didaktikai jelentőséggel, de tudományos tekintetben a felső fokon is fontos célokat szolgál. Minden exakt-tárgy és ennek minden fejezete tanításánál követjük az exakt-gondolkodás hármas tagoltságát: a leírás, (külső-), a rendezés (formális-) és a rendszerezés (tartalmi-associációk) kategóriája szerint; e fejlődésszerű felépítésben az iskolai munkánál a grafikai módszernek előkelő szerep jut. Idézzük *Pasch* szavait: «Den Wert des abstrakten Denkens wird der jugendliche Geist um so eher begreifen, je sparsamer dasselbe angewendet wird und je mehr die Anschauung ihr natürliches Recht behält»; «auf der Schule die abstrakte Behandlung der Mathematik möglichst hinausschieben und die Grundlehren empirisch behandeln». Megjegyezzük, hogy *Pasch* a tiszta mathematika tudományos képviselője.

A grafikai módszer tehát nemcsak az egyszerű utólagos szemléltetés eszköze, hanem mint nélkülözhetetlen heurisztikus vezető hármas fokozatban lehetővé teszi a reformmozgalom követeléseinek *módszeres* valóvá váltását. E gondolatnak részletes elemzésével «Über die Anwendung des graphischen Verfahrens im mathematischen Schulunterricht» c. dolgozatunkban (Unterrichtsblätter für Math. und Naturwiss. XV. [1909]) foglalkoztunk. Az alsó fokon a *grafikai szemléltetés* (funktionales Anschauen) készíti elő a konkrét számsorozatok függvénytani kezelését, a középső fokon a *grafikai ábrázolás (szerkesztés) és számolás* egyengeti az elvonásig vezető nehéz utat, a felső fokon a *grafikai diszkusszio* nyújtja az absztrakt vonatkozásoknak elemi módszerekkel nem tárgyalható, de legalább a szemléletben pontos alapvetését.

Mind a három fokozatban állandóan és az illető fokozathoz mért fejlődésképes minőségben érvényesül a grafikai módszer *tartalmi* jelentősége (mint a mathematikai műveltség alakításánál annyira lényeges induktiv munka heurisztikus megindítója). A szemléltetés nemcsak a «gyengébbek kedvéért», hanem a tárgy exakt függvénytani értelmezésének kidomborítása érdekében történik. A dedukciók alaki asszociációiból a szemlélet közvetítésével összefüggő, a tanuló felfogásában értelmes és alkalmazható tartalmi elemek válnak. Továbbá mind a három fokon teljes kapcsolat létesül a gyakorlati élet konkrét alkalmazási köreivel és számoló eljárásaival.

Összefoglalóan mondhatjuk, hogy az új gondolatok sikere lényegesen függ a grafikai eljárások helyes felfogásától és alkalmazásától. A bennük rejlő fontos didaktikai és gyakorlati mozzanatok tudományos értéket is nyernek azáltal, hogy az exakt-gondolkodás formáit követve nem térünk el az iskolában a mathematikai disciplinák igazi

tartalmától. A különbség az, hogy a magasabb körökben nem vagyunk didaktikai mozzanatokhoz kötve és szabadon alkotván az elvonásokat, az axiomatikus rendszerek nem szorulnak a szemlélet intuiciós eszközeire.

3. Legnehezebben törnek utat az új gondolatok az *alsófokú* mathematikai tanításban. A magyar bizottság hangsúlyozta legtudatosabban, hogy az igazi módszeres felépítésnek már a tanmenet legelején kell megindulnia, újabban Angliában valósult meg e törekvés legtökéletesebben. Különösen fontos, hogy a grafikai elemek ne dekorációként, hanem magasabb céloknak szolgálva fokozatosan és a rendes menetet mélyítve szerepeljenek. Az idevonatkozó anyag megválasztásánál a fő szempont, hogy izolált számértékek feldolgozása helyett *összefüggő konkrét körök számsorozatainak* tanulmányozására építsük fel az exakt kutatási mód intuitiv elemeit. A sokszor félreértett feladatot talán egy népszerű képpel világíthatjuk meg: valamely betegség folyamán független időpontokban izoláltan észlelt hőmérsékletek ismerete nem vezet rá a betegségnek a láz változásával való tanulmányozására, de az ú. n. lázgörbék nagyban elősegítik e feladatot. (Számos egyéb ilyen népszerű adatot hozhatnánk a gyakorlati meteorologia köréből, melynek legtöbb eljárási módja az alsófok követeléseihez kitünően alkalmazható.) A tankönyvek vagy egyáltalában nem, vagy helyes megalapozás és fejlődés nélkül mutatják be a grafikai eljárások alkalmazását. A középső fokra szánt legtöbb segédkönyv ilyen módon reászorul arra, hogy a legprimitivebb ábrázolási módok megismertetése és gyakoroltatása érdekében a következőkkel, de egymás között is minden összefüggésnélküli példákat adjon az alsófokra tartozó anyagból. A grafikai munkának már az alsófokon módszeresen kell felépülnie, szoros kapcsolatban a tárgyi körök és a formális anyag fejlődésével. A qualitativ grafikonok ismertetése után a szabálytalan változásból történő kiindulással a tendenciát, majd törvényszerűséget mutató görbék során át jutunk el a legegyszerűbb szabályos görbékhez (egyenes és fordított arányosság), melyeken a grafikai számolást is bemutathatjuk. E fejezetekben tehát a grafikai eljárások magasabb alkalmazása is szerepel már: a rendelkezésre álló eszközöket túlhaladó vagy összetettebb kifejezésű függvénykapcsolatok tanulmányozásával. A példákat a gyakorlati élet szempontjából értékes körökből választjuk, sok számolást igénylő, összefüggő táblázatos munkálatok során. Ezekről a mathematikai logika előkelő művelőinek egyike, *Whitehead* hivatalos jelentésében megjegyzi: «would teach more mathematics and more knowledge of modern social forces than all our present methods put together» (Board of Education 1911).

Az alsófokú számtani tanításban a grafikai módszernek elsőrangú *rendszerező* szerep jut. A rendes menetet nemcsak nagy fokban bővíti, gyakorlativá teszi, de mélyíti is (pl. százalékszámítás fejezetében). E kérdések részletes tárgyalását és a II. és III. osztálynak megfelelő tanmenetét a következő dolgozatainkban közöltük:

1. Grafikai módszerek a számtani oktatásban (Tanáregyesületi Közlöny XLI [1908] és Beke-Mikola-féle gyűjtemény).

2. Der Rechenunterricht auf der Unterstufe der höheren Schulen (Zeitschrift für math. und Naturwiss. Unt. XXXIX. [1908]), melyben a számtantanítás többi fejezetének módszertanával is foglalkoztunk.

4. A *középső* fokon nagyban felhasználhatjuk az alsófokon intuitiv módon megszerzett függvénytani ismereteket; az új gondolatok megvalósítását a jól előkészített alapon kezdettől fogva két irányban indíthatjuk meg: a táblázó és grafikai módszerekkel dolgozó induktiv és a formális számításokkal operáló deduktiv úton. Az érdeklődés középpontjában a legegyszerűbb függvénykapcsolatok algebrai kifejezése, geometriai vizsgálata, alkalmazása és elemzése van; a vezető szempontot a konkrétumokból kivezető eljárások helyes alapvetése jelöli meg. E nehéz munkában a grafikai módszernek igen fontos szerep jut. Mindjárt az algebrai tanítás elején lépnek be a legnehezebb elvonások (pl. a relativ számfogalom és a vele való műveleteknek a permanencia elven alapuló megállapítása) és így gondoskodnunk kell arról, hogy az elvonásig vezető út a tanulók értelmi fokához alkalmazkodjék, hogy az elemi módszerekkel nem követhető fejtegetéseket legalább a szemléletben pontos elemekkel helyettesíthessük. Röviden: a grafikai módszer elméleti célja, hogy a konkrétumok és az elvonások közötti, a középiskola szempontjából helyes *középutat* megjelölje. A módszer nagyfokú heurisztikus és gyakorlati jellege mellett érvényesül a benne rejlő analitikus elem, úgy amint azt *Comte* fogalmazta meg legelőször. (Cours de Philosophie Positive I., XIIe leçon.) Az algebrai kifejezések függvénytani vizsgálatának grafikai elemzése továbbá a preciz módszerek mellett önálló helyet biztosít a gyakorlati mathematika approximációs módszereinek is.

A grafikai módszer tehát a középső fokon a függvénytani elemek konkrét alapon történő továbbfejlesztését, az absztrakt vizsgálatok megindítását és az algebrai kifejezések uniformizáló tárgyalását szolgálja és így a formális részt tudományos tekintetben nemcsak kiegészíti, de mélyíti is. De hangsúlyozandó, hogy mindvégig nem célja, hanem csak eszköze a tanításnak, mely nem az analitikai geometria, hanem az algebra elemeinek tárgyalását óhajtja nyujtani. Ebben az irányban legtöbbet nyújt a *Lesser*-féle: Graphische Darstellungen im Mathematikunterricht der höheren Schulen (Leipzig,

Freytag 1908.) c. munka, melyet a Tanáregyesületi Közlöny XLII. évf. [1908] részletesen ismertettünk. E munka bemutatja, hogyan vezet célhoz a középiskolában a grafikai módszer görbék vizsgálatánál, algebrai átalakítások és diszkussziók szemléletes tárgyalásánál. Minden egyes formális lépésnek igazi értelmét domborítja ki. A gyakorlati alkalmazások terén legjobban tájékoztat a következő munka:

Weill: Sammlung graphischer Aufgaben für den Gebrauch an höheren Schulen (Gebweiler, Boltze 1908), melyet a Tanáregy. Közlöny XLIII [1909] évfolyamában mutattunk be és melyhez külön megjelent grafikai füzetek is tartoznak. Az algebrai egyenletek körében való grafikai munkáról legjobban tájékoztat:

Schultze: Graphic Algebra (New-York, Macmillan, 1908), melyről a Tanáregy. Közl. XLIV. [1910] évfolyamában számoltunk be. A középiskola szempontjából sok idevonatkozó anyag található a következő régebbi munkában:

Reuschle: Graphisch-mechanische Methode zur Auflösung der numerischen Gleichungen (Stuttgart, Metzler, 1884).

Végül említjük:

Philipps Beebe: Graphic Algebra for Colleges (New-York, Am. Book Comp. 1904) c. összefoglaló munkát.

Az itt felmerülő kérdésekkel a dolgozatok, programmértekezések* egész sorozata foglalkozik (l. a már említett bibliográfia XIII. fejezetét). Külföldön, előbb Angliában, majd újabban Németországban az egyes kérdések iskolai tárgyalását akként óhajtják elősegíteni, hogy segédkönyvek alakjában nyújtják a szükséges ismereteket. A tanárra vár azután az a munka, hogy ezeket az elemeket a tanmenet szerves részeivé tegye. Az újabb német munkák közül említjük:

Koch-Chambré: Graphische Algebra (Stuttgart, Grub, 1913), mely egyuttal grafikai munkák elvégzésére is be van rendezve.

Wittmann: Funktionen und graphische Darstellungen für den neueren Arithmetikunterricht (Leipzig, Göschen, 1912); tanítóképzőknek, l. Tan. Közl. XLVII. [1913].

Druxes: Ausführlicher Lehrgang der Arithmetik und Algebra II. kötete (Cöln, Du Mont-Schauberg, 1913), mely a grafikai számolás és a nomográfia elemeit is adja.

A segédkönyvek már régebb óta — még a mozgalom előtt is

* Ezek között legújabbak: *Flechsenhaar:* Graphishe Methoden im algebraischen Unterricht. (Lessing Gymnasium, Frankfurt a. M. 1913.) és *Wolff:* Die Verwendung der graphischen Darstellung bei dem Unterricht in der Algebra (Realgymnasium, Ohligs, 1913.)

különösen a grafostatikával kapcsolatosan — jelennek meg; a Magyar Pædagógiában 1908/9-ben közzétett összeállításainkban több angol jó segédkönyv címét adtuk meg (*Baker, Carter, Gibson, Jamieson, Lightfoot, Morgan, Newson, Nipher, Wormell*, stb,). Legújabban is egész sora jelent meg az ilyen angol és amerikai segédmunkáknak.*

E helyen emlékezhetünk meg azokról az angol munkákról, melyek «Practical Mathematics» címen az alkalmazott feladatok egész körét felölelik és melyek legkiválóbb képviselőit a Magyar Pædagogia XVII. évf. [1908] 8. számában ismertettük. Ezek sorozatát adtuk továbbá a Magyar Pædagogiában megjelent összeállításainkban is; újabban is több hasonló munka jelent meg.

Az újabb algebrai tankönyvek is sorra feldolgozzák a grafikai elemeket, e téren kisebbek a nehézségek, mint az alsófokú oktatás terén. A *König-Beke*-féle Algebra volt e művek sorában a legelső, különösen a másodfokú függvény tárgyalásával. A sok kiváló német, francia és angol tankönyv sorozatából reáutalunk a *Behrendsen-Götting*, (Leipzig, Teubner), a *Lesser-Schwab* (Leipzig, Freytag), a *Borel-Stäckel* (francia kiadás: Paris, Colin; német kiadás: Leipzig, Teubner), a *Baker-Bourne* (London, Bell and Sons)-féle munkákra. De már a feladatgyűjtemények is sokat nyújtanak, legtöbb anyagot talán a Középiskolai Mathematikai Lapok utolsó évfolyamaiban találhatunk. Összefüggő példatárak közül említjük elsősorban a *Schülke*-félét (Leipzig, Teubner, l. Tanáregy. Közlöny XV. [1907]), azután *Druxes-Heis* (Cöln., Du Mont-Schauberg) és legújabban *Bardey-Lietzmann* (Leipzig, Teubner) példatárait. Az utolsónak említett munka nagyszámú és sokoldalú, kiváló példát gyűjt össze a grafikai módszerek köréből.

Végül összeállítjuk (teljességre nem számítva) azokat a legfontosabb problémákat, melyek kidolgozásánál a grafikai módszernek a fentiekben vázolt szerepe van: az arithmetikai és az algebrai műveletek alapvetése (l. Zschr. für math. und naturwiss. Unt. XLI. [1910]), a számfogalom fokozatos felépítése, gyakorlati grafikai számolási eljárások ismertetése, algebrai kifejezések tárgyalása, elsőfokú egyenlet és egyenletrendszer megoldása, másodfokú egyenlet és má-

* Ezek sorából említjük például a következőket:

Auerbach: Elementary course in Graphic Mathematics (Boston, Allyn, 1910).

Hamilton and Kette: Graphs and imaginaries (London, 1904).

Ponzer: Graphs for reference (Stenford, University, 1910).

Sanders: Elementary graphs (algebra, arithmetic; London, Collins, 1911).

sodfokú függvény tárgyalása (l. Középisk. Math. Lapok XVII. [1909] és Unterrichtsblätter XVII. [1911]), magasabb fokú algebrai egyenletek és transcendens egyenletek megoldása, a határozatlan egyenlet tárgyalása, a számtani és mértani sor tárgyalása (l. Középisk. Math. Lapok XVI. [1908] és XVII. [1909]), gyakorlati geometriai és trigonometriai feladatok millimeterpapiron való szerkesztése, a trigonometria függvénytani alapvetése, a logarithmus, egyenletek és egyenletrendszerek megoldhatóságának diszkussziója, a feldolgozott tárgyi körök gyakorlati értékesítése.

5. A *felső fokon*, a rendszerező áttekintés fokán, a grafikai elem az infinitezimálszámításnak geometriai módszerekkel történő feldolgozásánál érvényesül és arra való, hogy a magasabb alkalmazásoknak alapvetését nyújtsa. Az elvonások szabad, önálló alkotása részben túlhaladja a középiskola körét; az a kevés, amit e téren nyújthatunk, ép a grafikai módszer útján nyeri mélyebb megalapozását és különösen az *alkalmazás* lehetőségét. A módszer azonban nem válik bizonyító eljárássá; a deduktiv elemeket nem pótolhatja, hanem a tanuló értelmi fokához közelebb hozza és szemléletében helyesen értelmezi. Ujabb időben igen nagy számmal jelentek meg — magyar nyelven is — a differenciál- és integrálszámításnak középiskolai tárgyalását előkészítő dolgozatok (l. bibliografiánk XI. és XV. fejezeteit); a rendszeres tanmenetet adó segédkönyvek azonban nem követik mindig a jelzett módszertani gondolatot.* Így legtöbbször pontatlan kifejezésű kivonatai az egyetem elsőéves kurzusnak és alig alkalmazkodnak a középiskola szükség-

* Igen ajánlható a tanár szempontjából, hogy megismerkedjék a nem kizárólag az egyetemi mathematikai kurzusnak szánt tankönyvekkel. Ilyenek például:

Beke: Bevezetés a diff-. és int.-számításba (Budapest, Franklin, 1908).

Burkhardt: Vorlesungen über die Elemente der Diff.- und Int.-Rechnung und ihre Anwendung zur Beschreibung von Naturerscheinungen. (Leipzig, Teubner 1907.)

Kohlrausch: Einführung in die Diff.- und Int.-Rechnung nebst Differentialgleichungen (Berlin, Springer 1907).

Laisant: L'enseignement du calcul (Paris, Hachette 1910).

Love: Elements of the diff. and int. calculus (Cambridge, University Press, 1909).

Mercer: The Calculus for beginners (New-York, Putnam, 1910).

Osgood: A first course in the diff. and int. calculus (New-York, Macmillan, 1908).

Egyéb tankönyvekről l. a Magyar Pædagogiában megjelent összeállításainkat is.

letéhez. A már említett újabb, algebrai tankönyvek közelebb jutnak a helyes úthoz, mivel a függvényfogalomnak empirikus kidomborításával fokozatosan érik el az infinitezimálszámítás területét. A grafikai módszer legalább a szemléletben pontosan elemzi a magasabb fogalomalkotás alapjait és utal arra, hogy mindez még pontos logikai kidolgozásra szorul.

A középiskolai függvénytani tanmenet úgy viszonylik az igazi tudományos tárgyaláshoz, mint a könnyebb deduktiv elemekkel bővített szemléletes propædeutikus geometria az axiomatikus alapon felépített tudományos geometriához. Az általános műveltség szempontjából mai nap reászorulunk az infinitezimálszámítás középiskolai tanítására; a helyesen választott szemléletes módszerekkel elérjük, hogy pontos alapvetés hiján is a középiskola fokához mért helyes utakon járunk. Értékes megjegyzéseket találunk e kérdésről

Schimmack: Über die Gestaltung des mathematischen Unterrichts im Sinne der neuen Reformbestrebungen (Zeitschr. für math. und naturwiss. Unt. XXXIX. [1908]) c. értekezésében. A végtelen mértani sor szemléletes úton való tárgyalása szintén jó példát ad a jelzett irányban (Unterrichtsblätter XV. [1909] és Középisk. Math. Lapok XVII. [1909]); l. továbbá *Schimmack* példáját az infinitezimálszámítás köréből: Unterrichtsblätter XIV. [1908] 2. füzet. A Németországban a felső fokon követett módszerről és az eddigi eredményekről tájékoztat:

Weinreich: Mathematische Vorträge und Discussionen auf dem Osterferienkurs Göttingen 1912 (Zschr. für math. und naturwiss. Unt. XLIII. [1912], itt röviden ismertetve vannak *Runge* előadásai is az alkalmazott mathematika köréből).* A reformmozgalomnak e téren elért eredményeivel legközelebb foglalkozni fog a nemzetközi bizottság párisi kongresszusa, *Beke* referatuma alapján.

A felsőfokon lényeges, hogy egy nagyobb alkalmazott mathematikai körben feldolgozzuk az új eljárásokat, a tényleges alkalmazások tekintetében. E feladat megvalósításánál kitünő szolgálatot tesznek a közelítő mathematika numerikus eljárásai mellett a grafikai módszerek. Nem ártana továbbá a rendszerezés fokán a grafikai módszer *önálló* jelentőségét is tárgyalni, pl. amint ezt a politikai számtan terén *Schröder* tette: Beitäge zur Anwendung des graphischen Verfahrens im math. Unt. c. programmértekezésében (Hamburg, Oberrealschule vor dem Holstentore 1909).

* L. továbbá:

Richter: Ergebnisse beim bisherigen Unterricht in der Diff. und Int.-Rechnung in Gymnasialoberprima (Zschr. für math. und naturwiss. Unt. XLIV. [1913]).

A műszaki életben annyira fontos *nomográfiai* eljárások rövid ismertetése nagy fokban kiegészítené a főreáliskola VIII. osztályának rendszerező anyagát. Nehány fontos gyakorlati példán kellene bemutatni a főbb tipusokat. Erre igen célszerű és az összes fontosabb eseteket kimerítő eljárás volna pl. ha a kereskedelmi számtant rendszerező (l. erről *Sós* dolgozatát, Keresked. Szakoktatás XVIII. [1908]) és a politikai számtanban használatos különböző nomogrammokat (l. erről *d'Ocagne* Traité de Nomographie, [Paris, Gauthier-Villars 1899] c. nagy könyvének 306., 314. és 326. o.) mutatnók be, kiegészítve egyszerű alkalmazásokkal az egyenletek tana és a műszaki élet köréből.[1]

A felsőfokon a szokottnál nagyobb súlyt kellene helyezni a gyakorlati mathematikára, hiszen ebben a körben az új gondolatok igazi fontosságát kellőkép kidomboríthatjuk és a középiskolai módszerek már sok tekintetben elegendők is e téren. Kitünő útmutatást nyújthatnak e kérdésben azok a gyakorlati mathematikai munkák, melyeket már a Magyar Pædagogiában megjelent régebbi összeállításunkban közöltünk (pl. *Perry, Saxelby, Turner*). Az előforduló számoló munkára vonatkozólag ajánljuk a következőket:

Höfler: Physik (Braunschweig, Vieweg, 1904), mathematikai függelékét (697—773. o.).

Neuendorff: Praktische Mathematik (Leipzig, Teubner, 1911).

Arra is lehetne gondolni, hogy a felsőbb mathematika elemeit a középiskolában kizárólag gyakorlati alapon, pl. egy nagyobb természettudományi vagy műszaki körben tanítsuk. Az idevonatkozó nagyszámú kisérletek közül (ezek leginkább angol és amerikai műszaki iskolákból valók) a következőket említjük:

Nernst-Schoenfliess: Einführung in die mathematische Behandlung der Naturwissenschaften (München, Oldenbourg).

Mellor: Higher Mathematics for students of Chemistry and Physics (New-York, Longmans, 1909).

Koch: The Mathematics of applied electricity, a Practical Mathematics. (NewYork, Willey & Sons, 1912).

Cobb: Elements of Applied Mathematics (New-York, Ginn and Co, 1912).[2]

[1] L. erről: *d'Ocagne:* La nomographie dans l'enseignement (L'Ens. Math. II. [1900]).

[2] E körből való *Perry* híres munkája is: Calculus for engeneers (London, Arnold, 1899); német átdolgozásban Leipzig, Teubner, 1902. Ismeretes, hogy *Perry:* Practical Mathematics (London, Wyman, 1907) c. előadásaiban munkásokat vezetett be a felső mathézis elemeibe (l. Magy. Pæd. XVII. [1908] 494—497. o.).

Összefoglalóan mondhatjuk tehát, hogy az új gondolatoknak a felsőfokon való helyes érvényesítése terén az előmunkálatok megvannak már; de még hosszú évek kísérletezése és igen sok, különböző kiindulású tanmenet tényleges gyakorlati kipróbálása szükséges ahhoz, hogy ebben a kérdésben végleges eredményekről beszélhessünk. Mindenféle kidolgozásnál azonban — a középiskola sajátlagos céljait tekintve — a grafikai módszereknek előkelő helyet kell biztosítani.

6. Végül áttérünk a bevezetésben másodiknak említett probléma rövid megvilágítására. Arról van szó, hogy tanáraink miképen sajátíthatják el azokat a magasabb alkalmazott mathematikai ismereteket, melyek a grafikai módszer helyes irányítása érdekében okvetlenül szükségesek. A grafikai módszerek az alkalmazott mathematikának egyik főfejezetét alkotják és így tudományos tekintetben közelebb hozzák az iskolai anyagot a gyakorlatilag is értékesíthető mathematikai diszciplinákhoz, az iskolai mathematikai ismereteket is alkalmazhatókká teszik. Másrészt a geometriai függvénytan elemeinek tanításával határozott utat jelölünk az algebrai kifejezések és az egyenletek tanának részletesebb tárgyalásában, approximativ irányban való továbbfejlesztésében. E megjegyzések teszik szükségessé, hogy a tanárnak az iskolában nyújtható primitiv elemek tudományos és gyakorlati kapcsolataival tisztában kell lennie.

A grafikai módszereknek nagy irodalmában mai nap már összefoglaló, rendszeres munkákat is találunk, melyek a magasabb alkalmazások szempontját szolgálják és nemcsak a grafikai számolás első elemeit[1] vagy a keresztülvitel módját és gyakorlati vonatkozásait[2]

[1] Erre vonatkozó és legtöbbször a grafostatikával kapcsolatos, több esetben már régibb keltezésű kézikönyvek sorozata a *Mehmke*-féle Encyklopædia-cikkben található. Iskolai programmértekezések is régebb óta foglalkoznak a grafikai számolás elemeivel, pl. *Eggers* (Schaffhausen, Gymn., 1865); *Waldapfel* (Budapest, Gyakorló főgimnázium, 1889.) *Bürklen* (Gmünd, Realgimnasium, 1899). Legrégibb iskolai tankönyvek: *Berkhan*: Die Anwendung der Geometrie auf Arithmetik und Algebra (Halle, Schmidt, 1861) és *Wenck:* Die graphische Arithmetik und ihre Anwendung auf Geometrie (Berlin, Nicolai, 1879).

[2] Ilyen például: *Duncan:* Practical curve tracing (London. Longman's Green and Co. 1910).

French-Osborn: Graphs or the graphical representation of algebraic functions (London, 1904).

Peddle: The construction of graphical charts (New-York, Mc Graw. Hill 1910).

Prince: Graphic Arithmetics and Statics (London, University, 1893)

Turner: Graphical methods in Applied Mathematics (London Macmillan 1909).

ismertetik. Elsősorban az ilyen munkáknak közelebbi tanulmányozását ajánlhatjuk az újabb irányban tanítóknak. De a szükséges tudnivalók csak egyrészét ismerhetik meg e könyvekből, mivel az egyetemi oktatás feladata volna, hogy a különben is kívánatos *gyakorlati mathematikai kurzus* során a jelölteket a grafikai módszerek *tényleges* rajztermi alkalmazásában is kiképezze. Utalunk e tekintetben a göttingeni és a jénai egyetemen, továbbá több német műegyetemen évek óta nagy sikerrel végzett ilyen irányú tevékenységre, emlékeztetünk az angol szakiskolák mathematikai laboratoriumaira vagy az 1913-ban *Whittaker* vezetésével az edinburgi egyetemen létesített gyakorlati mathematikai kurzusokra. A tanári szünidei tanfolyamok alkalmával is sok hiányt lehetne ezen téren pótolni.*

E dolgozatban idézzük a grafikai módszerek tudományos irodalmának mai nap legjobb kézikönyveit és röviden utalunk a legfontosabb problémákra, melyek e kézikönyvek anyagát adják. A felmerülő összes kérdésekről és ezek irodalmáról tájékoztat a Mathematische Encyklopädie (Leipzig, Teubner) I. kötetében megjelent következő terjedelmes referatum:

Mehmke: Numerisches Rechnen; III. fejezet.

A legjobb kézikönyvek a következők:

d'Ocagne: Calcul graphique et Nomographie (Encyclop. scientifique, Paris, Doin 1908).

Runge: Graphical methods (New-York, Columbia University Press, 1912).

Az elsőnek említett könyv külön tárgyalja a grafikai mathematika fejezeteit és külön nagy részben adja a mai nap annyira fontos nomografiának alapelemeit és legújabb alkalmazásait. *Runge* csak rövid fejezetben tárgyalja a nomografiát, mint a több változós függvényeknek gyakorlati síkábrázolási módját, mely a függvénykóták (vonal- vagy pont-kóták) bevezetésével számolásra teljesen berendezett diagrammokat nyújt és törvényszerű kapcsolatoknak általános grafikai ábrázolását teszi lehetővé. Nem térhetünk ki e helyen a nomográfia ábrázolási módjainak és rendkívül sokoldalú algebrai, függvénytani, természettudományi és műszaki alkalmazásainak részletes

* A polgári iskolai tanárok szünidei tanfolyamán már két ízben részletesen szó volt az új irányban való tanításról. Az ilyen kurzusok alkalmával okvetlen szükség volna tényleges gyakorlati mathematikai órákra. Továbbá legcélszerűbb volna a tanfolyamot a tanév idejében tartani, midőn lehetséges az új eljárások iskolai alkalmazását a gyakorlóiskolák egyes osztályaiban, igazi tanítás keretében bemutatni. A felmerülő adminisztrativ nehézségek könnyen leküzdhetők volnának.

fejtegetésére,[1] csak utalunk arra, hogy ezek nélkül mai nap lezárt gyakorlati mathematikai műveltség el nem képzelhető; a tanárjelöltre nézve is igen kívánatos volna e módszerek gyakorlatának és a nomográfia érdekes elméletének megismerése.

A «grafikai számolás» magasabb problémái között mai nap legfontosabbak a következők: arithmetikai műveletek és a komplex számok grafikai elmélete, megfigyelési eredmények grafikai ábrázolása, racionális függvényekkel való grafikai számítások, lineár egyenletrendszerek grafikai elmélete,[2] algebrai és transcendens egyenletek grafikai elmélete, grafikai interpolatio, Fourier-féle sorok grafikai tárgyalása *(Slichter)*, grafikai integrálás és grafikai differenciálás, komplex-változós függvények grafikai integrálása *(Killam)*, differenciálegyenletek grafikai megoldása, stb. Mindezekről a kérdésekről bő ismeretek meríthetők az említett *d'Ocagne* és *Runge*-féle munkákból.

Ugy gondoljuk, hogy a reformmozgalom mai, mindenfelé érdeklődést keltő szakaszában hasznos munkát végeztünk, hogy egyik alapvető kérdésének részleteit és irodalmát e dolgozat keretében bemutattuk.

GOLDZIHER KÁROLY.

[1] Rövidebb tájékoztatást nyújtanak:

Bartus: Több változós egyenletek nomografiai ábrázolása (Vízügyi Közlemények XXVIII. 1910).

Schilling: Über die Nomographie von M. d'Ocagne (Leipzig, Teubner, 1900).

Mandl: Graphische Darstellung von mathematischen Formeln (Wien, Seidel, 1902).

Politikai számtani alkalmazásokról l. a Zeitschr. für Math. und Physik LIX (1911). évf. megjelent dolgozatunk 3. fejezetét és a következő munkát:

Poussin: Sur l'application des procédés graphiques aux calculs d'assurance (Bull. des Actuaires français, No. 58. 1904; I. fejezetében a grafikai számolás főbb elveit is egybeállítja).

[2] L. erről dolgozatunkat: Magy. Mérnök- és Építész-Egylet Heti Közl. 1911., és Zschr. für Math. und Physik LXI. [1912]).

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A nevelés kérdése és a színpad.

Az individuális, szabad nevelés kérdésének égető voltát mi sem bizonyítja jobban, mint napjaink drámairodalma, mely a nagy közönség ízléséhez és szükségletéhez szabva, szinte már az aristophanesi Dikaios Logos és Adikos Logos stílusában vitatja a színpadon a régi és az új nevelési elvek jogosultságát.

Más helyütt (Új Élet, 1912.) volt alkalmunk P. Bourget: *Le tribun* c. és P. H. Loyson: *L'apôtre* c. 1911-ben szinte egyszerre írt és előadott ‚ellendrámáit' taglalni. (Előbbit azóta nálunk is játszották.) Ugyane darabokban egyfelől szociális vonatkozások, másfelől a a politikus apa elvhűségének kérdése áll előtérben, de az apa, ki új elvek szerint nevelt és megtévedt fiát majd abszolválja és csak magát, apostolkodását tartja vétkesnek fia hibáiban (Bourget), majd meg elég erős, fiát elítélni és így az új elveket felmenteni a meglátottan fia hibájából őket fenyegető vádak alól (Loyson), — mondom, ez az apa a maga sorsának megpecsételésével önkénytelenül is, de meg a költők irányzatosságában kifejezett célzásokkal is, válaszol a szabadszellemű nevelés elfogadhatóságának elvi kérdésére és Bourget tagadja, Loyson elismeri jogosultságát. — Kétségtelennek tartjuk, hogy e feleletek csak igen ügyes szemfényvesztéssel tüntethetők fel a nevelési probléma megoldásának. Az apák ítéletét a járulékos körülmények: a vétség és az abba sodró szerelem milyensége, e körülményeket pedig a két fiú, Octave és Georges, egyénisége determinálja, tehát a felelet az új és régi nevelés elvi kérdését nem érinti. Egyébként is e látszólagos pedagógiai célzat is csak másodlagos, miután a fiú neveltetésének kérdése csupán függvénye az apa modern elvei sorsának.

Hermann Bahré az érdem, hogy a szociális-politikai milieut lehántva, mindent, ami ezzel jár, háttérbe állítva, egyfelől egyenesen pedagógiai problémának állítja be az egyéni nevelés kérdését, más-

felől a színpad szükségleteihez, valamint e pont döntőnek felismert jelentőségéhez alkalmazkodva: vígjátékában * az új, egyéni nevelést a szerelmi (nemi) élet serpenyőjén izzasztja és úgy olvasztja ki a lehető minél kevesebb mellékkörülménytől elsózott anyagból a maga tanulságait, egy értékes költőegyéniség mindenesetre érdekes meggyőződését. Mit jelent az egyén számára a Humboldt Vilmos-féle értelemben vett, erősen szabadságadó egyéni nevelés elveinek és a rousseaui jóhiszeműséggel nevelődni-hagyásnak ama sajátságos keveréke, melyet dr. Friedrich Esch, Bahr apostola, képvisel — általában és mit jelent különösen az első kamaszszerelem korában? (Hans, — a ‚médium' — 16—17 éves.)

Esch elveinek származását illetőleg *sapienti sat* a következőket kiemelnünk: Minden gyermekkel új világ kezdődik és vele születik a saját külön törvénye. (Szereti idézni, hogy minden ember istennek egy gondolata és Isten sohase gondolja kétszer ugyanazt). Amire Isten szánta a megteremtett embert, azt kell a nevelésnek kihoznia belőle és minden más, oda nem valót távol kell tartania tőle. Szóval a nevelés segítsen a gyermeknek énjét megtalálni, adjon alkalmat, mutasson utat, mert ha az embert magára hagyjuk, félig elforgácsolódik a maga keresésében. Ebből a szülőkre ilyenféle tudnivalók következnek: A gyermeknek szabadon kell magát kifejtenie (Humboldt energia-erénye és szabadság-feltétele!); a szülő ne képzelje, hogy bármit is jobban tud a gyermeknél és főleg ne merje annak akaratát hajlítani. Mindig az az igaz, amire a szív, az érzés visz és nincs szánandóbb, mint egy megtört akaratú ember. Ha ki pedig olyat kíván a gyermektől, amit az nem magától ad, kényszerével, parancsaival hazug színlelőt nevel.

Mindezekből következik, hogy mikor Hans, ki ép most került a városi iskolába, azzal az újsággal állít be, hogy egy élete, egy halála, feleségül veszi a Lene szakácsnőt, akivel egy táncmulatságon ismerkedett meg (szóval az első nőt), — apa és anya felkerekednek, vizitelnek a szakácsnőnél és kiismerve egyébként igen becsületes gondolkozását, rögtön el is jegyzik fiuknak. Hogy Hans másnap a szakácsnőnek tett házassági igéretről megfeledkezve, már egy görög táncosnőért rajong és Lene mégis csak egy gazdává leendő pincérudvarlóját részesíti előnyben, mindez csak az apa *túlzó* apostolkodását, naiv, egyszóval: vígjátéki következetességét, vak idealizmusát nivellálja és ha a végleteket kellőkép redukáljuk, Bahr a komoly kérdésre is felel.

Az ‚ellenpárt' alkalmi és elvi képviselői közül Hans, a maga

* *Das Prinzip*, Lustspiel; 1912, S. Fischer, Berlin.

tizenhat éves öregeskedésével, határozatlan határozottságával, mik egyáltalán nem érik fel az apai idealizmus magas feltételezéseit, nem érdemlik ki annak jóhiszemű elengedését, — nem a nevelés hibájából ilyen, hanem épen ez a korból és egyéniségből folyó alaptermészete. A kérdés ép az, hogy ilyen nevelés nélkül milyen reakciókba élesedhetett volna az ilyen finyásan törékeny jellem és Bahr érezteti, hogy mennyivel kisebb baj, ha Hans azért tesz szüleinek szemrehányást, mert túlnagyosan bántak vele (szabadnak, egyéniségnek respektálták) kicsi kora óta és segédkezet nyujtottak neki ostobaságai elkövetéséhez. Épúgy Lene viselkedése (hogy mégis pincérjéhez húz és a vendéglősné-ábrándot előbbre tartja Hansnál) nem azt jelenti, hogy ami komoly mag Friedrich elveiben van, ne tette volna meg hatását az ő egyszerű lelkére is és bár lehetetlennek tartja, hogy Esch elvei szerint azt tegye, amit jónak lát — minthogy sokszor többfélét lát jónak, vegyük észre mennyire optikai csalódása az, hogy a tőle oly távoli gondolatot, Hansot, kit csak Friedrich tolt rá ideig-óráig, valaha is ‚jónak látta'. Viszont nem kevésbbé fenyeget itt a kérdés, hogy mi lett volna e szimplán jóindulatú, népi nőszemélyből, ha Hansot vadítják, ez pedig Lenet. A perspektivát: «Köchinnen sind eine tückische Rasse», aláfesti Kreger, a nagybácsi, a tipikus régi nevelő, ki e tapasztalatáért (úgy látszik elszólásából) szép összeg tandíjat fizetett. Mindenesetre érezzük a lehetőséget, hátha ép *ez* ébredt volna fel az egyébként tipikusan derék cselédleányban az akadályok során. Az bizonyos, hogy a teljes akaratszabadság semmi bestiát e két emberben nem szabadított fel és ez megingatja hitünket a Kregertől képviselt régi hit iránt, hogy csak az imperativusok kényszere csinál erkölcsi lényt belőlünk. A darab végén csakugyan Kreger is inog, legalább is ez egy esetet illetőleg. Be kell látni, hogy ha *more patrio*, atyai átokkal súlyosbítva tiltották volna meg Hansnak ezt a szerelmet, lacerált hevessége éjszaka, ifjúi romantikával szöktette volna meg Lenéjét: a korlát megvadította volna, míg így szabadsága megadta neki a módot és alkalmat, hogy lehüljön. Hans, Lene és Kreger csak azért tehetnek szemrehányást Esch doktornak, — ami e darabot vígjátékká teszi: túlzásáért, jóhiszemű, mértékevesztett, naiv, ideális túlzásáért, mellyel a maga bevallása szerint kétezer (sőt kétszázezer) év mulva eljövendő emberek mértékét már maiakra próbálja ráhúzni, amellyel a gyerek- és népi lélek legbeidegzettebb és legosztentáltabb vonásait se látja meg a maga elképzelésének elfogultságában. De ne feledjük: Bahr vígjátékot és nem pedagógiai irány-drámát írt.

Ezt tekintetbe véve, úgy látszik, azt feleli, hogy az új nevelő mindenesetre jobb, mint a régi (hiszen még Friedrich hibái mellett

is többet ért), mert a régi biztosan ront, az új esetleg használhat a nehéz esetekben. De viszont: a legjobb pedagógiai elvekben és tanításokban is esztelenség a végletekig, vakon, kizárólagosan bízni, mert a legjobb elvek mellett is elengedhetetlenek bizonyos szerencsés véletlenek és az egyéniség valami veleszületett készsége, hajlama a jóra. Ezt demonstrálja Friedrich leányának Luznak és Péternek itt nem részletezett epizódja is, — ha ugyan jól gondoljuk a vígjátéki túlzást és véletlent a komolyság nyelvére fordíthatni. Hogy pedig a szerencsés véletleneknek és a jó alaptermészetnek legalább kaput nyit ez az új nevelés, míg a régi *a priori* becsapja azt, — ez volna Bahr végszava a nevelőkhöz. *Marót Károly.*

A balkáni események az iskolában.

Még mindig nem fejeződött be az események láncolata odalent a Balkán félszigeten. Már nem várjuk ugyan mohó kíváncsisággal az ujságokat, de még mindég akad, ha nem is úgynevezett szenzációs, de legalább is nagyon jellemző esemény. Az ott lefolyt nagy történeti színjátéknak szóba kell kerülnie az iskolákban is. Ha máshol nem, legalább a történettanítás keretében. Ugy volna rendjén, hogy az ilyen nagy eseményekkel külön is foglalkozzanak az iskolai munka területén belül, ezekről általános érdekű előadásokat tartsanak. De ha az aktuálítások még nem illeszkedtek be az egész munka menetébe, legalább egy-egy részen helyet kell kapniok. A tanítást nagyon érdekessé teszi, hogy amiről beszélünk, az megtörtént, sőt részben most történik. De ugyanez a körülmény bizonyos nehézségeket is támaszt. Mert a régimódú kényelmes gondolkodás- és gondolkodtatásnélküli történettanításnak vége van akkor, amikor az előttünk lefolyt eseményekről beszélünk.

Kérdés azonban, hogyan álljon az oktatás a gyermekek elé ezzel a szövevényes történettel. Avagy nem jobb volna az egészet elhallgatni, hiszen ez a csúnya dolgok láncolata. Szószegés, önzés, gyilkolás és más ilyenféle események merednek elénk. Bizony ezek, de ugyancsak ilyenek voltak a multban is. Olyan ez a dolog, mint mondjuk néhány család története. Aminthogy az is. A népek élete, fejlődése, története olyan, mint az egyes emberé. De az idők folyamán az események olyan szépen színeződtek ki, hogy a bűnökből erények lettek, az igazságok helyett pedig szép frázisok keletkeztek. Most azonban egy kis baj lesz a frázisokkal. A nép, az istenadta nép, nem szabadságot keres, hanem földet, legelőt. Nem eszmékért harcol tehát,

hanem kézzelfogható valóságokért. Ez ugyanis többet ér és erre adnak is valamit. Ez a rideg valóság. Hát ezzel álljunk az ifjúság elé? kérdezik az ideálisták. Ezzel is; de folytassuk a szemlélődést. Vajjon mi idézte elő ezt a nagyszabású változást? Semmi más, mint egy népnek legnagyobb bűne. Az, hogy elmaradt, nem fejlődött, közerkölcsei tönkrementek, az országnak nem volt ellenőrző, fejlesztő ereje, s így össze kellett omlania. Ami vele történt, az természetes következménye a dolgok menetének, mert amint az egyes ember életében a bűn bűnhődéssel jár, éppen úgy történik ez a népek életében is. Ha tehát úgynevezett tanulságot akarunk, akkor ennél megrázóbb történeti tanulság kevés akad a népek hosszú életében. De nézzük az elmaradottság körülményeit. Makacs, fanatikus ragaszkodás a régi idők hagyományaihoz. Amíg körülöttük új világ keletkezett, ők csökönyösen ragaszkodtak régi szokásaikhoz s nem akartak sem látni, sem hallani. Megakasztották ezzel más népek fejlődését is és az összecsapásnak meg kellett történnie. Ime, lassan változik az előbbi kép. Az erőnek joga van az érvényesüléshez, a gyengének buknia kell. Ez természeti törvény. A természet törvényei pedig uralkodnak az emberen, de nemcsak uralkodnak, hanem élnek, fejlődnek és győzelmeskednek is. Ami ott történt, ám lehet, hogy hamis jelszóval indult, de annak így kellett történnie.

A történet másik fejezete az, mikor a győzők egymás ellen fordultak. De itt is megvillannak az emberi nagy momentumok. Az elbizakodottság, az egyszerre való naggyálétel szertelen vágya — tehát merénylet a természet törvényei ellen — az erőnkön felül való mérkőzés, amelyben bukni kell.

Ezeket és még sok más egyebet is megláthatunk abban a szemünk előtt lefolyt nagy küzdelemben, amelynek tanulságos részleteit meg nem látni éppen olyan hiba volna, mint azokat rosszul látni meg.

Keleti Adolf.

IRODALOM.

E. Chr. Trapp: Versuch einer Pädagogik. Mit Einleitungen und Anmerkungen herausgegeben von Th. *Fritzsch.* Leipzig. 1913. (Koehlers Lehrerbibliothek.) 4·75 M.

Ismeretes, hogy Rousseau Emile-jének a megjelenése, mely Franciaországban inkább csak irodalmi jelentőséget nyert, Németországban oly széleskörű reformokat vont maga után, melyeknek Poroszország és utána a többi német államok iskolaügyük jelen álla-

potának alapvetését köszönik. E jelentős pedagógiai reformmozgalom, melyet a pedagógia történetében «filantropinizmus» néven ismerünk, mind világosabbá válik előttünk előföltételei, indítékai és következményei tekintetében. Ezért ma már elfogulatlanabbul is tudjuk megitélni, mint az előző nemzedékek és jobban tudjuk különválasztani Basedownak és tanítványainak pedagógiai gondolataiban az értékes és észszerű elemeket a furcsa és hasznavehetetlen elemektől.

A filantropinisztikus gondolatvilág kellős közepébe vezet Trapp munkája, mely az egész mozgalomnak legrendszeresebb műve volt és amelyet Fritzsch, a filantropinizmusnak egyik legszorgalmasabb kutatója újra kiadott. Ezzel kétségkívül szolgálatot tett a pedagógia történetének, sőt a jelenkori pedagógiának is, hiszen a jelen mindig jó hasznát veheti a múlt tapasztalatainak.

Trapp műve nem tartozik ugyan a pedagógiai irodalom klasszikus munkái közé, de ennek ellenére megérdemli a tanulmányt, mert hű megtestesülése a racionalisztikus filozófia hatása alatt lehetséges pedagógiai elméletnek. A bevezetésben három fejezetben fejtegeti a szerző a nevelés és a nevelőművészet szükségességét és végre azt a tételt, hogy a nevelés a nyilvános gondoskodás tárgya. A pedagógia anyagát aztán két részben adja: az elsőben foglalkozik a neveléssel általában, a másodikban a nevelés különös fajairól szól. Ez a második rész sok tekintetben hézagos. Ez ismertetésben az I. és II. részre szorítkozunk.

A nevelés célja Trapp szerint az ember kiképzése a boldogság számára; a boldogság pedig nem egyéb, mint kellemes érzelmek állapota. Ez a végső cél, nem pedig az Isten dicsősége vagy az erény. A nevelésnek tehát a boldogságot kell fokoznia, az ehhez szükséges szabályokat pedig két forrásban találja: az emberi természetben és az emberi társadalomban. E két forrás megismerésének az eszköze a lélektan, úgy hogy a következőkben Trapp részletes utasításokat ad a növendékek lélektani megfigyelésére nézve, de fájdalmasan jegyzi meg: «Wir haben keine Experimentalpsychologie, so wie wir eine Experimentalphysik haben», tehát meg kell teremteni. Utasításai itt némelykor kissé furcsák, midőn pl. azt is kívánja följegyeztetni, hogy hányszor gúnyolják ki a tanítót stb. Pszichológiájában főleg Tetens és Grand nyomán halad. Eredményül a nevelés szabályait négy pontban foglalja össze. 1. A tevékenységnek szabad tért kell nyitni; 2. szabály a megóvás; 3. a szoktatás; 4. a tanítás. E négy főszabály azonban mindig egyszerre alkalmazandó. A tanításban meg kell különböztetni a materiális és formális oldalt. A tanítás anyaga mindazokból az érzéki, mechanikus, történeti és filozófiai ismeretekből áll, melyeket az ifjúságnak, mint valamely társadalom leendő boldog és hasznos tagjainak tudnia szükséges. A tanítás formális oldala pedig amaz

eszközöket foglalja magában, melyek a tanítás céljának elérésére szolgálnak, amilyenek a figyelem fölkeltése, a tárgyak és módszerek változatossága, a megérzékítés stb. Áttérve az egyes tantárgyakra az idegen nyelvek tanítását a németországi iskolák egyik legnagyobb bajának mondja. Különösen a latin nyelv tanulása a legtöbb növendéknek bajt okoz, nem annyira maga a nyelv, mint ama mód, ahogyan azt tanítani kell. Trapp azután Basedow nyomán e nyelv gyakorlati tanítását sürgeti. Az erkölcsi nevelés terén legfőbb követelése az, hogy a gyermekeket engedelmességre kell szorítani. Majd felsorolja a fejlesztendő erényeket: igazságosság, lelkiismeretesség, szerénység, előzékenység stb., ; amíg «természetes nevelés», vagyis az életet utánzó nevelés nincsen, addig mindezeket csak a szó segítségével («Vorpredigen») lehet megtanítani, de legalább ne szaporítsuk oktalanul a szót. A testi neveléssel röviden végez és Locke, Tissot és Zückert egészségügyi szabályaira utal.

A II. részben a leendő nevelők neveléséről és az internátusi nevelésről értekezik. Különösen az első fejezet érdekes. Kiemeli, hogy a leendő pedagógusoknak kétfélét kell tanulniok, azt, amit majdan tanítani fognak és azt, amire nekik mint tanítóknak szükségök van. Ez utóbbi tanulmányokhoz tartozik a pedagógia rendszere, az emberi természet és társadalom ismerete, továbbá mennyiségtan, fizika, történelem stb. A teológia és a spekulativ filozófia azonban kerülendő. A sok tudás különben sem fontos, mert a nevelés oly férfit kíván, aki többet tesz, mint gondolkozik; többet cselekszik, mint tanul; aki inkább a lélek jelenlétével, mint annak mélységével rendelkezik; akinek a gyermek szakadatlan tevékenysége nem nyüg, hanem aki mindent velök végez, tűr, szenved. Ez «ideális» nevelőnek ugyan egyetlen fakultás sem való, de ha már valamely fakultáshoz kell tartania magát, inkább az orvosi legyen az, mint a teológiai. Legtöbbet azonban a gyakorlat által kell tanulnia.

E rövid kivonat is mutatja, hogy Trapp pedagógiai felfogásának minden fény- és árnyoldalaival egyetemben korának a gyermeke. Neki és társainak kétségkívül vannak érdemei, bárha az ő alapelveik ma már maguktól értődőknek tetszenek. Az anyanyelv felkarolása, a testi nevelés kellő érvényesítése, a módszer javítása, a tanítóképzés szükségességének a hirdetése, az állami iskola, egységes iskola, munkaiskola modern jelszavai mind feltünnek már náluk, nemkülönben foglalkoznak már a szexuális pedagógia, a klasszikus nyelvek és a kísérleti pszichológia (pedagógia) kérdésével. Igaz, hogy javaslataik, megoldásaik nem mindig szerencsések és hogy vannak nagy fogyatkozásaik is. Így az utilisztikus szempont túltengése érzéketlenekké teszi őket az irodalmi tanulmány belső értéke iránt. Túlbecsülik

továbbá a módszert és a külső institucziókat; a jutalomnak felette nagy szerepet adnak; a játszva tanulás elve pedig sok félszegségnek az okozója.

Amíg tehát egy-egy tanuk a modern pedagógia egy-egy törekvésére emlékeztet és egyúttal arra figyelmeztet, hogy amit ma újnak tartunk, az már a multat is foglalkoztatta, minélfogva kötelességünkké válik a multba való belemélyedés; addig hibáik még tanulságosabbak, mert sok ballépéstől megóvhatnak és a rohanó haladástól is visszatarthatnak. *Szelényi Ödön.*

Vaërting, Die Vernichtung der Intelligenz durch Gedächtnisarbeit. München, 1913, E. Reinhardt, 28° 122 l., 2·50 M.

Amidőn most világszerte az a jelszó, hogy a tudás hatalom, amidőn az iskolában, úgy mint az életben, csak minél több szakismeretet kívánnak, ez a könyv azt igyekszik bizonyítani, hogy a tanulás, különösen a memorizálás mai módja egyenesen az intelligencia megrontását, különösen pedig a feltaláló, a produktiv erő, a fantázia megnyomorítását, sőt megsemmisítését idézi elő.

Szerző mélyen járó pszichológiai fejtegetések alapján a memoriát az intelligenciával méri össze. A memoria alapvető lelki működés ugyan, sőt az öntudat folytonosságának hordozója, mégis csak segítője egy magasabb lelki működésnek: a gondolkodásnak, a fantáziának, a feltalálásnak, a produktiv működésnek. Ezek nélkül a memoria olyan, mint egy raktár, melynek nem tudjuk hasznát venni. Szerző azonban nem maga a tanulás, mint inkább annak leginkább dívó faja, az úgynevezett könyvnélkül való, vagy szóról-szóra való tanulás, tehát a memorizálás ellen kel ki. Csak a nyelvtanulásnál nem kifogásolja. A memorizálás a sok ismétlés által egyedüli célul a gyors, hű reprodukciót tűzi ki; az ismétlések számával azonban a megértő, észszerű elemek mind visszavonulnak s a puszta emlékezeti mechanizmus erősödik. Ne a reprodukció legyen a főcél, hanem a megtanulandó elemek felhasználhatósága, ez pedig csak akkor lesz lehetséges, ha a felveendő elemeket az értelmi vonatkozások, a fogalmak közt való viszonyok tartják meg. A sok mindenféle ismeretnek ilyen beemlézése szerző szerint nagy kárára van a léleknek. A lélek ugyanis csak azon emlékezeti tartalmat tudja valóban értékesíteni, amely különös hajlamainak megfelel; a többi tartalommal nem tud mit kezdeni. Pedig de sok olyat szedünk magunkba, amihez semmi hajlamunk sincs. Ilyenek iránt aztán memoriánk sincsen. Ellen Key mondja, hogy mindent elfelejtett, amit nem szeretett. Linné, Rousseau, Helmholtz,

Liebig, Spencer csak azt tartotta meg, ami iránt érdeklődött. Ez az érdeklődés egyedül fogja megmondhatni, hogy mi használ és mi árt az intelligenciának. Ebből következik, hogyha az egyén mindenféléket memorizál és mindenféle más képességeit így egyforma niveaura fejleszti, különös intellektuális képességét rombolja szét, tehát az egyénnek azt az erejét, mely természeténél fogva a legnagyobb munkaképességet hordja magában. Az ily tanulás a genienél az erős érdek és érdeklődés kifejlődését is meggátolja, ami ismét a produktiv alkotóképességet alapjaiban semmisíti meg, hogy a romokból jó és rossz középszerűségeket teremtsen. Ámde ilyen tehetség sok van, teremtő genie meg felette kevés, minthogy pedig a haladást, a kultura fejlődését éppen ez a kevés ember viszi előre, az emberiségnek a saját érdekében ily erők gyarapodását és fejlesztését kellene minden módon elősegítenie. A memorizálás az önállóságnak és az új feltalálásának is ellensége, mert az utánzás ösztönét segíti elő. Míg a legtöbb emberben az utánzás ösztöne van legjobban kifejlődve, a genieben és az önálló gondolkodóban meg éppen ez a leggyengébb.

A memorizálásnál az ismétlés a megtartás főeszköze. A sok ismétlés által az asszociációs pályák annyira járhatókká válnak, mintegy kitapostatnak, hogy ugyanazon elemek megújulásánál csak a legszigorúbb, hű reprodukció történhetik, ami a szabad, itélő gondolkodás kizárásával csak a butaságot mozdítja elő; mert ha az ismétlésnél a tartalom mellett még az alak is reprodukálódik, a gondolkodásra nincs is szükség. A tartalom és forma szerint is beemlézett s így zárt sorokat alkotó elemek nem engedik meg az appercipiálást, a képzetek modifikálását, korrigálását s így az új tapasztalatok, képzetek modifikáló hatást nem is gyakorolhatnak, mi ismét a butaságot mozdítja elő. Ez az oka, hogy sok ember tapasztalatai után sem tanul, s hogy a fantáziát legszegényebbnek éppen azokban találjuk, akiknek ilyen beemlézett nagy kincseik vannak.

Szerző művének második felében az előbb felhozott tételekkel összefüggő pedagógiai nézeteit adja elő, s főleg a mindenféle vizsgálatok intelligencia-rontó módja ellen kel ki. Végre is odakonkludál, hogy: «non vitæ, sed examinibus discimus». Ez legrövidebb kivonatban e munka tartalma.

A lélektan és az élet nem mond ellen szerző fejtegetéseinek. Akárhogy fogjuk is fel a gondolkodást, t. i. akár mint apperceptiv asszociációt, mely a finom idegszálak útján történik, akár mint a sejtek rezonálását, akár mint bonyolult reflexfolyamatot, akár mint a bennünk levő halhatatlan szellemerő megnyilvánulását, bizonyos, hogy annál szabadabban, annál erőteljesebben, annál önállóbban és végre annál produktivabban működhetik, minél több út és lehetőség áll a

kombinációkra. Ez a gazdag képzetkombináció ismét csak úgy lehetséges, ha rendkívül messzemenő, igen sok utat nyitva tartó, vagyis ha viszonyokon, függőségeken, szóval értelmi összefüggéseken alapuló asszociációt teremtünk, és ha a memoriának mindenféle gátoló elemei, a beemlézett sorok a fantázia szárnyaira nem nehezednek. Másrészt az élet is ezt igazolja. Hülyeség és memoria megférnek egy idiótában. de az idiótaság kizárja a gondolkodást. Az úgynevezett magoló tanulók rendszerint gyengén gondolkodnak; sok ember van, akinek tömérdek beemlézett ismeret van a fejében, de gondolkodása mégis a középszerűségen alul marad; a nagy sokoldalúság ritkán jár magasabb koncepciókkal és produktivitással, de annál több geniet mutat a nivellirozás által el nem törpített egyoldalúság, az érvényesülni tudó hajlam. *Szitnyai Elek.*

C. Siegel: Methodik des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik. Wien. 1913. Pichlers Witwe und Sohn. S. 98.

Siegel ez érdemes methodikai munkájában először a filozófiai propedeutika tanításanyagának tartalmával és tagolásával, majd a propedeutika-tanár készültségével, azután a propedeutika tanításmenetével foglalkozik. Ez általános kérdések után a logikai és a pszichológiai tanítás menetéről szól tüzetesen s az oktatás anyagát nagyobb didaktikai egységekre osztja. Jól látja a filozófiai propedeutika tanításának kettős célját, t. i. egyrészt az egyes tudományok tanulásának rendszerező befejezését, másrészt pedig a filozófiába való bevezetést. Erre pedig a logika s a pszichológia a legalkalmasabb: a logika, mert mint formai diszciplina minden tudományterület tartalmára egyformán vonatkozik, a pszichológia pedig, mert mind a természet-, mind a szellemi tudományokra támaszkodik (az érzetek tanában a fizikára és fiziológiára, a gondolkodás és nyelv tárgyalásában a filológiai studiumokra, az érzelmekről szóló részben pedig főkép a tanuló irodalmi-esztétikai ismereteire). Siegel helyteleníti az osztrák tanítástervnek azt a rendelkezését, hogy a logika tanítása megelőzi a pszichológiáét; a logika tanulása ugyanis nagyobb érettséget tételez fel a tanuló részéről, mint a sokkal konkrétebb s a mindennapi élettel szorosabban összefüggő pszichológia.

A szerző helyesen követeli, hogy ahol csak lehet, a problémák tárgyalásánál a propedeutika tanításába bele kell szőni filozófiatörténeti elemeket is, rá kell mutatni arra, kik és hogyan vállalkoztak először az illető kérdés megoldására. Minthogy a filozófiai propedeutikában nagyrészt nem új ismeretanyag közléséről van szó, hanem inkább arról, hogy az addig figyelembe nem vett, világosan nem tuda-

tos mozzanatokra derítsünk fényt, a sokratesi módszer kínálkozik a legalkalmasabb tanításmódul. Siegel könyvének legfőbb érdeme, hogy ezt a módszert a logika és pszichológia egész anyagán didaktikai szempontból nagy hozzáértéssel, a kérdések folytonos tovavezetését állandóan szem előtt tartva, a tanuló appercepciójának feltételeihez alkalmazkodva következetesen keresztülvitte. Az egész munka úgyszólván kérdésgyüjtemény; ez a dialogikus eljárás igen alkalmas arra, hogy a tanuló észrevegye, hogy sok olyan fogalom van, melyről azt hiszi, hogy tudja, holott ha kérdezik, nem tudja. Si non rogas, scio; rogatus nescio. Siegelnél a filozófiai propedeutika úgyszólván a *kérdezés művészetévé* emelkedik.

Könyvünk — különösen a logika tanítására nézve — igen bő példatárnak tekinthető; éppen ezért propedeutika-tanáraink nagy haszonnal forgathatják. A természetrajzból veszi példáit a fogalmak terjedelmi viszonyaira, a subsumtiós itéletekre, szillogizmusokra s az osztályozásra nézve; a nyelvtanból és irodalomból főkép a kategóriákra, életviszonyokra, enthymemákra, bizonyításra vonatkozóan; a mathematikából a fogalmak tartalmi viszonyait, a definiciót s a bizonyítást illetőleg; a fizikából és asztronómiából az indukcióra, hipothetikus következtetésekre s a természettudományi módszerekre vonatkozóan; s végül a történelemből az analógiás következtetés s a szellemi tudományok módszerének illusztrálására. A logika középiskolai tárgyalásában új lépésnek kell tekintenünk a természettudományok és a szellemi tudományok módszereinek külön való tárgyalását. A történelemben s a filológiában ugyanis mindig csak az eredményt ismerte meg a tanuló; a logikában azután tudatossá válik, vajjon milyen úton, milyen módszerrel (kritika és interpretáció) készül a történettudomány.

Néhány kisebb, a részletekre vonatkozó megjegyzést mellőzve, a legmelegebben ajánlom Siegel munkáját a filozófiai propedeutika tanításának methodikai vezérfonalául. *Kornis Gyula.*

Szalay Károly: Adalék a középiskolai oktatás reformjának kérdéséhez. Budapest 1913. kis 8° 76 l. Ára 1 korona.

Helyesen cselekedett a szerző, hogy most, mikor a nemzet művelt osztályainak figyelme megint a középiskola felé fordult — s talán nem a dolgok *vis inertiae*-je következtében, hanem céltudatos igazgatásképen — hogy most bő kiegészítésekkel egységes egésszé forrasztva kiadta eddigi reformgondolatait. Annyira örülünk az ilyenféle törekvéseknek, hogy szinte félve szegezzük a tanulmány ellen a kritika fegyverét. S különben is annyira egyéni joga mindenkinek,

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

legfőképen pedig az iskola emberének, elmondania nézetét az iskolaügy fejlesztéséről, hogy válaszul legföllebb a saját nézetünket állíthatnók az övé mellé.

Ez az oka annak, hogy nem vehetjük zokon tanulmányának első részétől azt a meglehetősen temperamentumos csipkedést, melylyel a Társadalomtudományi Társaságnak nyolc évvel ezelőtt a középiskolákról rendezett vitáját ismertetve a középiskolai tanárságot illeti. Hogy a tanárság csak ímmel-ámmal s kénytelen-kelletlen szólt a kérdéshez és hogy mintegy a hozzászólás jogát is el szerette volna vitatni a T. Társaságtól. Lehet, hogy egy-kettőnek ez volt a nézete: a többségé semmiesetre sem. Helyesen mondta dr. Juba 1905. ápr. 28-án tartott felolvasásában: «A magyar középiskola tanári kara nem fél a kritikától, ha az igazságos, ha az nem egyoldalú.»

A vitaestélyek historikumához különben az is hozzátartozik — a szerző jól tudja ezt maga is, hiszen egyik rendezője volt — hogy pl. a kolozsvári tanári kör átiratilag élénk örömmel vette tudomásul a sorainkon kívül állóknak az üggyel való foglalkozását.

Kritikailag helyes megvilágítását nyujtja Szalay az ott elhangzott sokféle előadásnak. Határozott nézet bizony ott sem alakult ki, ép oly kevéssé, mint az akkori miniszter összehívta hivatalos értekezleten. A bajokat feltárták ott is (különösen az orvosok előadásai, l. A középiskola reformja, Budapest, 1906), itt is. Itt 21-en voltak, mondja a szerző, «kiket a miniszter két ásszal alaposan lefőzött: pácolóba tevén zavaros megállapításaikat». Nagyon haragudhatik a szerző a hivatalos körökre!

A füzet többi részében az élet és az iskola céljának szép meghatározása, a műveltség fogalmának tisztázása után megismerteti a szerző saját iskolatipusát. Öt-hat évre tervezett, teljesen ingyenes tanítást nyujtó, klasszikus és nemzetin kívül más modern nyelv nélkül szűkölködő középiskolája, megvalljuk, szépen beilleszkedik az ő eszmemenetébe, — a mienkbe azonban nem. Csillogó ködfátyolkép gyanánt tekint az az ő utopisztikus középiskolája a jövőbe a mai középiskola mellett, melynek bástyái, úgy látszik, megfelelő modernizálás után még sokáig állják az ostromot. *Teveli Mihály.*

Fürj Pál: Gyengeelméjű gyermekek emlékezete. Pedagógiai-pszichológiai könyvtár 3. sz., Budapest, 1912, 8° 23 l. 1 kor.

E füzet csak néhány adalékot akar szolgáltatni a gyengeelméjűek emlékezetének megismeréséhez. A gyengeelméjűség jellemző tüneteinek ismertetése után az emlékezet két vizsgálati módszerét

jellemzi. Egyik a Stern módszere (exponált kép tárgyának emlékezetből való szóbeli reprodukálása), másik a Ranschburg-féle szópármódszer. A vizsgálatokból, melyeket szerző is végzett, kitűnt, hogy általánosságban a gyengeelméjűek megtartó képessége sokkal roszszabb, mint a normálisoké; a közvetlen megjegyzés ellenben sok esetben egyenlő a normális tanulókéval.

Részletesen leírja ezután a szerző a gyengeelméjűek egyoldalúan kifejlett emlékezetének két igen érdekes esetét. Az egyik gyengeelméjűnek, kit bemutat, bámulatosan kifejlett számemlékezete van s tisztán vizuális tipusú; a másik igen jó szóemlékezettel bir s hallási tipusú. Mind a kettő természetesen képtelen ebbeli tulajdonságát bárminő önálló logikai kapcsolatra felhasználni, mert mint Ranschburg is kimutatta, ily esetben tisztán csak mechanikus emlékezetről van szó. Szerző végül mindkét gyermekről rajzokat is közöl. A füzetet különösen e két eset részletes leírása teszi érdekessé és értékessé.

Lázár Szilárd.

ÚJ KÖNYVEK.

1. Hazai művek.*

Adams John, Az oktatás alapelvei. Angolból ford. *Hamvai Erzsébet dr.* Bpest 1913, 8° 69 l., 1·20 K. — A vasárnapi iskolák tanítóinak szánt, másoknak is való, könnyen érthető fejtegetések Alkalmas segítség lehet e fordítás a tanítóképzők pedagógia-tanításában.

Ankét a pedagógiailag vezetett mozgófényképes előadások ügyében. Kny. az «Új Élet, Népnevelők Lapja Egyesületi Értesítője» 1913; 13—17. sz. Bpest, 1913. 8° 42 l. M. Tanítók Otthona.

Az I. magyar országos gyermektanulmányi kongresszus naplója és a vele kapcsolatos kiállítás leírása. Szerk. *Répay Dániel* és *Ballai Károly.* 32 ábrával. Bpest, 1913. n. 8° 376 l., 5 kor.

Bartók György dr., Bőhm Károly tana és személyisége. Philos. Értekezések. Kiadja a Bőhm Károly-Társaság, Kolozsvár, 1913. 8° 17 l. — Bőhm szellemét így jelöli meg: «Ez a szellem: a saját öntudatára ébredett intelligencia, melynek egyetlen célja: az öntudat azonos tisztaságának és szabadságának kivívása a szellemnek minden fegyverével. E szellem: a szabadságnak, az önállóságnak, a méltóságnak szelleme, amely önmagán kívül más értéket, más célt

* Nevelési irodalmunk újabb termékei és nevelési vonatkozású munkák. Az itt megemlítettek közül egyeseket bővebben szándékozunk ismertetni.

el nem ismer; a szerény önérzetnek szelleme, amely nem a gőgös præpotentiában keres gyönyörűséget s tekintélyt, hanem saját erőinek ismeretéből fakad». — Bőhm tanítványai lelkesen indultak meg e szellem terjesztésére. A magyar pedagógiára is hasznot várunk elmélyedő munkájokból.

Bodnár I. Zsigmond, Sociológia az iskolában. Pécs, 1913. 8°, 55 l., 1 kor., Lampel R. biz. Budapest.

Böhm Károly élete és munkássága. *Kajlós (Keller) Imre* szerkesztése mellett írta 17 író. Három kötet. Beszterczebánya, 1913, a Madách-Társaság kiadása, n 8° 410+350+265 l., ára 36 K.

Deschensky János, A tanító a paidologia szolgálatában. Tanulmány. Budapest, 1913. n. 8° 37 l. és zenés egyszeregy 4 l., 1 kor. Lampel R. biz.

Exner Leó, Gyermekfoglalkoztató. Tanácsadó a kisded mindenkori hasznos szórakoztatására, különös tekintettel a kisdednevelőintézetek tömegnevelési igényeire. Hódmezővásárhely, 1913, n. 8° XV+470 l., 31 tábla. A szerző kiadása. Ára 5 kor. — Az óvónők továbbképző tanfolyamán adta elő a szerző e könyv anyagát, melyet a kisdednevelés irodalmának alapos felhasználásával gyüjtött össze. 525 gyermekmunka rajza, 100 gyermekdal hangjegye és több tervminta van itt együtt; a gondosan csoportosított s hétről-hétre elosztott foglalkozások, mesék a szülőknek is segítségére lehetnek.

Gillouin René, Henri Bergson filozófiája. Ford *Farkas Zoltán.* Bpest, 1914, Franklin-Társ., 8° 98 l., K 1·20.

Jakab Lajos, Pedagógiai tanulmányok. Dés, 1913, k. 8° 166 l., 3 kor., Lampel R. biz. Budapest. — Svájcban és Franciaországban látottak indították a szerzőt e kötet kiadására. Látszik, hogy figyelt és gondolkodott; jegyzetei érdekesek, de nem pedagógiai tanulmányok. E nevet csak tudományos jellegű és szándékú művekre volna szabad felírni.

Juba Adolf dr., A középiskolai reform. Kny. az Orvosi Hetilapból. Bpest 1913, 8° 24 l. — A tanulók egészségéről, az egészségtan tanításáról szóló részei a pedagógust is érdeklik; a többi orvosoknak szánt tájékoztatás.

Kant filozófiája. Gondolatok műveiből. Ford. és bev. ellátta dr. *Polgár Gyula.* Magyar Könyvtár 726.

Makkai Sándor, dr. A nagy személyiségek nevelői jelentősége. Philos. tanulm. Kny. az Athenæum 1913. évf. 8° 27 l., 1 kor. Kapható a szerzőnél (Kolozsvár). — Bőhm Károly filozófiájában gyökerező fejtegetés. A nagy személyiség nevelői jelentőségét abban találja, hogy az «önvalónk, sajátos célgondolatunk, egyéni életvalóságunk kifejlésében segít», «a mi magunk jobb Énjére ismerünk benne»,

általa «a magam nemesebb valóságának és rendeltetésének jutok parancsoló öntudatára».

Molnár Oszkár, Bevezetés a gyermektanulmányba. Kolozsvár, 1913. 8° 80 l., 1·20 kor.

Nagy József (okl. tanítókép. tanár), **Condillac pædagógiája.** Forrástanulmány. Budapest, 1913, n. 8° 42 l. — C. életét és korát, meg filozófiáját bemutatva, ezek alapján a dolgozat főrészében C. pedagógiáját ismerteti. Az egész dolgozat gondos tanulmányozásra vall.

Téglás Lajos, Tanügyi reformok. Szatmár, é. n., Weisz Zoltán; 26 l., 50 fill. — Az iskolák egységes szervezéséről, a tanfelügyelet reformjáról, tanítóképzésről, a tanítók fizetés- és nyugdíjügyéről szól, a működő tanító nézőpontjáról.

Weisz Emil dr., Sexualpedagógia ifjúságvédelmi és közegészségügyi szempontból. Klinikai Füzetek. XXIII. 11. Bpest, 1913, Nagel O., 90 fill.

2. Francia és német művek.

(1913 december.)

Cochin D.: Descartes. Paris, 1913. F. Alcan. (8°, 283 l.) 5 fr.

Delbruck G.: L'éducation de la démocratie Paris, 1913. Libr. de la Renaissance contemporaine (8°, 59 l.) Ara ?

Dubut A.: Les écoles primaires sous la Convention dans le Ribéracois. Riberac, 1913. G. Langaret (15°, 96 l.) Ára ?

Guillemaut A.: L'éducation des pupilles de l'Assistance publique. Paris, 1913. A. Pédone (8°, 97 l.) Ára ?

Lavallée F.: Les tendances anti-intellectualistes et l'enseignement. Lyon, 1913. E. Vitte (8°, 23 l.)

Lavallée F.: Un maître de l'enseignement supérieur libre. Lyon, 1913. E. Vitte (8°, 23 l.)

Richard T.: Introduction à l'étude et à l'enseignement de la scolastique. Paris, 1913. Maison de la Bonne Presse (k. 8°, VIII + 333 l.)

Rouverand E. I.: Variétés pédagogiques. Souvenirs d'enseignement. Nîmes, 1913. H. Peschaud. (18°, IX + 225 l.) 2·50 fr.

Roloff E.: Lexikon der Pädagogik. II. Band. Freiburg i/B., 1913. Herder (Lex. 8°, XI + 1344 hasáb) 14 M.

Sachse A.: Die preuszische Volks- und Mittelschule. Leipzig, 1913. Teubner (k. 8°, IV + 115 l.) 1 M.

Sachse A.: Verordnungen über das preuszische Volksschulwesen. Hildesheim, 1913. H. Helmke (n. 8°. XXIV + 620 l.) 7·50 M.

Schenkel H.: Die Schule der Zukunft. Zürich, 1913. Buchh. des Grütlivereins (n. 8°, 53 l.) 1 M.

Schnitzler M.: Glaubenslicht im Lehrerberuf. Freiburg i/B. 1913. Herder (8°, VII + 115. l.) 1·20 M.

Seeger A.: Pestalozzi's Socialpolitische Anschauungen in ihrem Zusammenhang mit der Erziehung. I. Teil. Strassburg, 1913. F. Bull (8°, VIII + 198. l.) 4·20 M.

Stehle B.: Der Philanthropismus und das Elsass. Strassburg, 1913. F. Bull (8°, VII + 161 l.) 3·20 M.

Tews J.: Gruudzüge der deutschen Schulgesetzgebung. Leipzig, 1913. R. Voigtländer (8°, IV + 184 l.) 2 M.

Weber D.: Das Buch vom Kinde. Lengerich, 1913. Bischof & Klein (8°, 258 l.) 3 M.

Wendling K.: Wider den pädagogischen Anarchismus. Strassburg, 1913. F. Bull (8°, V + 132 l.) 2·80 M.

Wonck-Rüggeberg H.: Ratgeber für weibliche Jugendpflege auf dem Lande. Berlin, 1913. Deutsche Landbuchh. (8°, 111 l.) 2 M.

Zenz W.: Lesebuch zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Wien, 1913. Pichler's Wwe & Sohn (n. 8°, V + 378 l.) 4·25 M.

Bäcker M.: Die Landerziehungsheime in Frankreich. Langensalza, 1913. H. Beyer & Söhne (8°, VI + 208 l.) 2·70 M.

Budde G.: Sozialpädagogik und Individualpädagogik in typischen Vertretern. Langensalza, 1913. H. Beyer & Söhne (n. 8°, IV + 180 l.) 5 M.

Ey Adolf: Bekenntnisse eines alten Schulmeisters. Berlin 1914. A. Hoffmann & Co. (8°, 211 l.) 3·50 M.

Freye K.: C. U. Brehlendorff, der Freund Herbarts und Hölderlins. Langensalza, 1913. H. Beyer & Söhne (8°, XII + 291 l.) 4·50 M.

Gloeye G.: Das höhere Schulwesen Frankreichs. Berlin, 1913. Weidmann (8°, VII + 113 l.) 2·40 M.

Guglia E.: Knaben. Berlin, 1913. Meyer & Jessen (8°, 226 l.) 2·50 M.

Hahn R.: Das Verhältnis der exper. Psychologie zur Pädagogik. Langensalza. 1913. H. Beyer & Söhne (8°, 54 l.) —·70 M.

Haufe E.: Die natürliche Erziehung. Grundzüge des objektiven Systems. Reichenberg, 1913. P. Sollors Nachf. (n. 8°, XI + 496 l.) 7·50 M.

Jander E.: Deutsche Erziehung — deutsche Zukunft. Halle, 1914. H. Gesenius (n. 8°, III + 101 l.) 1·50 M.

Kubbe K.: Aus Theorie und Praxis des Religionsunt. Langensalza, 1913. H. Beyer & Söhne (8°, 68 l.) 1 M.

Lehmann R.: Vorlesungen ü. Hülfsmittel und Methode des geogr. Unt. 2. B. Der erdkundliche Unterricht an höheren Lehranstalten. Halle 1913. Tausch & Grosse. (n. 8°, XII + 387 l.) 7·50 M.

Otto B.: Die Zukunftsschule. Lehrgang und Einrichtungen. 2. Teil. Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Berlin—Lichterfelde. 1914. Verlag des Hauslehrers. (8°, XII + 238 l.) 4 M.

Richter J.: Das Erziehungswesen am Hofe der Wettiner Albertinischer (Haupt-) Linie. Berlin, 1913. Weidmann [Monumenta Germaniæ pædagogica. 52. Bd.] Lex. 8°, XXIX + 652 l.) 17 M.

Schmutz G.: Wunderkinder. Langensalza, 1913. H. Beyer & Söhne. (8°, 48 l.) —·65 M.

Schoenichen W.: Methodik und Technik des naturgeschichtl. Unterrichts. Leipzig, 1914. Quelle & Meyer (Lex. 8°, XIV + 611 l.) 12 M.

Wohlrab E. H.: Lebensvoller Unterricht auf der Unterstufe unserer deutschen Lern- und Arbeitsschule. Langensalza, 1913. J. Beltz. (n. 8°, 151 l.) 2·50 M. *Gy. A.*

SZEMLE.

HAZAI LAPOKBÓL.

Az impressziókról. A Magyar Filozófiai Társaság Közleményeiben (1913. 3—4. sz.) *Lechner Károly* kolozsvári egyet. tanár pedagógiai szempontból is érdekes lélektani fejtegetéseiben a következő tényeket állapítja meg: 1. Az impressziók olyan appercepciós észrevevések, amelyeket, elégtelen vagy hiányos ingerfelvétel mellett, túlerős, de összevágó reflexvisszahatások idéznek elő. 2. A revelációk hasonló jelenségek, csakhogy tökéletlen reprodukciós képzetekből és az azokat kísérő igen heves reakciókból fakadnak. Az utóbbiak többnyire az affektusokat kísérő visszahatások alakjait öltik magokra. 3. Az impressziók és a revelációk élettani határok között is jelentkeznek és ekkor az őket elszenvedő egyén értelmi munkájával korrigálhatók. 4. Mihelyest ez a korrekció többé nem lehetséges, kóros impressziókkal és kóros revelációkkal állunk szemben. 5. A kóros impressziók és a kóros revelációk az ingert felvevő szervek beteges gyöngeségéből és a reakciós szervek túlságos ingerlékenységéből származnak, ami rendszerint öröklött ideges alkat, vagy szerzett ideges hajlandóság alapján fejlődik ki. 6. A kóros impressziókból és a kóros revelációkból könnyen téves eszmék támadnak, amelyek állandósulnak, a belátás számára hozzáférhetetlenek maradnak, az őket felhasználó értelmi munka révén rendszerbe fűződnek, az öntudat tartalmába beleolvadnak és végre az egész egyént lelkileg teljesen átalakítják.

Az elemi iskolai tankönyvek általános hibáiul *Czirbusz Endre* (Nemzeti Kultura, 1913 dec.) azt sorolja fel, hogy igen terjedelmesek, terjengősek, aránytalanul osztják fel és elvontan tárgyalják az anyagot, emellett olyan körmondatokban vannak írva, mintha nem is falusi iskolák 10—12 éves tanulóinak, hanem egyetemi hallgatóknak készültek volna. Jellemző e cikkből az a részlet, mely azt keresi, miért olyan terjedelmesek a tankönyvek? «A szerzőket feleletemmel megvádolni egyáltalán nem szándékom, de a közgyanú az, hogy terjedelmével a könyv árát akarták fokozni, mert lehetetlen, hogy írás közben ne vették volna észre a sok fölösleges dol-

got. A nehéz megélhetési viszonyok között pedig ez a könyvdrágaság a szegény népre valóságos adó, valóságos csapás. Megtörténik, hogy egy három iskolába járó gyermekkel megáldott szülő az év elején 10—12 koronát kénytelen csak könyvre kiadni. Már most a gyermek hallgassa a szülő kifakadását (káromkodás kíséretében), mely először a tanügynek, azután pedig a tanítónak szól, kit elsősorban okol a könyvek drágaságáért». Szerző azt állítja, hogy a legújabb tankönyvek «a pedagógiai elvek figyelembevétele nélkül irattak» s hogy a hibákon a hivatalos bírálóknak kellene segítniök. Más oldalról szól e dologhoz *Keszler Károly* (A tankönyvek használata. Nevelés 1913 dec.), de ő is a könyvek rosszaságából indul ki: «igen sok selejtes tankönyv forog közkézen». A cikk azt mutatja ki tárgyról-tárgyra, hogy az elemi iskola négy alsó osztályában az olvasókönyvön kívül semmiféle más tankönyv nem szükséges, legfölebb még kis számtani példatár. Az V—VI. o. számára ezeken kívül csak a történelmi tankönyvet és a földrajzi atlaszt látja szükségesnek. «Ha az elemi iskola módszeres tanítással négy évig képezte a gyermek értelmét és megadta neki egyéb elemi ismereteken kívül az olvasás és írás, meg a négy alapművelet készségét, akkor az a gyermek meg fog felelni a középiskola első osztályában. Feltéve természetesen, hogy a középiskola is megjavítja a módszerét és alkalmazkodik új növendékeinek életkorához». — Mindkét cikk azt mutatja, hogy a tankönyvirodalomban alapos kritika volna szükséges. Ebben sem a tisztán gyakorlati, sem a pusztán szakszerű tekintet nem érvényesülhet magában, hanem ezeknek a legmagasabb pedagógiai szempontban kellene egyesülniök.

A pedagógia és a katonaság. A tisztek népnevelői hivatásának követelményei, írja *Körmendy G.* főhadnagy (A legénység oktatásának kérdéséhez, Magyar Katonai Közlöny 1913 dec.) a gyakorlatban mindjobban érvényesülnek, bár nem mindig tudatosan és rendszeresen. Lélektani és pedagógiai elvek, helyes oktatási rendszer volna szükséges a csapatok sikeresebb oktatásához. De a fiatal alantasoknak nincs kellő lélektani és pedagógiai ismeretök, mivel a katonai nevelő-intézetekben az oktatástanra kevés gondot fordítanak; nem ismerik a legénység lelkivilágát, gondolkodását, melyben ma sokkal nagyobb nehézségek állanak az oktatótisztek útjába a félműveltség miatt, mint régebben a legénység teljes tudatlansága idején; az altisztek pedig legfeljebb idomítani tudnak, de oktatni, oktatva gyakorolni nem. Kívánja a szakrendszer alkalmazását, óhajtja katonai pedagógiai irodalom kifejlődését. — E cikk is annak a bizonysága, hogy a nevelést semmiféle alakjában sem lehet *jól* folytatni pedagógiai készültség és nevelői gondolkodás nélkül.

VEGYES.

Kármán Mór 1913 dec. 25-én lett 70 éves. Tisztelői és volt tanítványai gyűjtést indítottak nevére a budapesti egyetemen teendő alapítványra, s népes küldöttséggel üdvözölték lakásán, átnyújtva sok száz aláírással egy üdvözlő iratot (l. OKTK. 1914 jan. 8., 450. l.). Ez az irat adalék ahoz: mily érzelmekkel övezik Kármánt tisztelői; személye és működése hatásáról tanuskodik. A M. P. T. 1913 dec. üléséből a következő irattal üdvözölte Kármánt: «480. szám. Nagyságos Tanár Ur! Mélyen tisztelt Tagtársunk és Alelnökünk! A Magyar Pedagógiai Társaság kezdettől fogva igaz büszkeséggel nemcsak legkiválóbb tagjai egyikének vallotta m. t. Tanár urat, hanem mindenkor tudatában volt annak, hogy a Társaság megalapítása, majdnem negyedszázaddal ezelőtt, maga sem lett volna lehetséges azon céltudatos, lelkes, rajongó érzéssel telt előkészítő munka nélkül, melyet m. t. Tanár Ur a magyar pedagógiai gondolkodás felébresztésében kora ifjúságától kezdve kifejtett. Mindnyájan tudjuk és őszinte örömmel látjuk, hogy amit félszázaddal ezelőtt, nemzete közoktatásáért és közművelődéséért lobogó lélekkel kezdett m. t. Tanár Ur, azt a régi ifjúi hévvel folytatta annyi időn keresztül és folytatja mindmáig, a most elkövetkezett szép évfordulóig s lelkének tiszta lángja oly sok esztendőn át sem meg nem gyöngült, sem meg nem változott. Mi, a M. P. T. tagjai, kik, ha nem is valamennyien az iskola padjairól, de a magyar nevelés ügyéért való hévben és lelkesedésben mindnyájan tanítványai vagyunk m. t. Tanár Úrnak s akik Társaságunk megtiszteltetésének tartottuk, mikor Tanár urat a Társaság tiszteletí tagjává és a főiskolák köréből való alelnökévé megválasztottuk, tiszta szívbeli örömmel ragadjuk meg az alkalmat, hogy Magyarország tanítóját születésének hetvenedik évfordulója alkalmából melegen üdvözöljük. Társaságunk, mely szerény eszközeivel a magyar pedagógiai tudomány központi gondozásának hivatását törekszik betölteni, — úgy érezzük — kötelességét teljesíti, mikor őszinte köszönettel és hálával adózik az újabb magyar pedagógiai gondolkodás magvetőjének s arra kéri a Mindenhatót, hogy megáldva nemes munkáját, áldja meg Tanár urat azzal is, engedje munkássága eredményeinek látásában még sokáig teljes erőben örömét lelnie. Fogadja m. t. Tanár úr igaz tiszteletünk és nagyrabecsülésünk kifejezését. Bpest, 1913 dec. 20-án, a M. P. T. nevében dr. Finászy Ernő, a M. P. T. elnöke, dr. Gyulai Ágost, a M. P. T. titkára». — Ez alkalommal több cikk jelent meg Kármánról, így Az Ujság dec. 23., Budapesti Hirlap, Pester Lloyd, Neues Pester Journal dec. 24., Magyar Hirlap dec. 25., Világ dec. 21., továbbá az OKTK 1913/4. 8., a Néptanítók Lapja 1913. 52., a Mult

és Jövő 1914. 1. számában és nagy tanulmány Alexander Bernáttól a Budapesti Szemle 1914. jan. füzetében. Mint eddig is mindig, mikor alkalom nyilt ennek kifejezésére, a *M. P.* most is Kármán Mór működése jelentőségének tudatában vesz részt az ünneplők örömében.

A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium az 1913—14. isk. évre igen gazdag munkatervet adott ki, amely az intézmény körének állandó bővüléséről tanúskodik. A kezdő tanítóknak szánt állandó, továbbképző tanfolyam mellett a fővárosi iskolák belső életének fejlesztése, meg a pedagógiai érdeklődés mélyítése érdekében, a már működők bevonásával 20 mintatanítást tartanak, ezeket nyomban megvitatják. Időnként ú. n. tanítási gyakorlatokon valamely egyéni vagy új eljárást mutatnak be. Szerveztek külön technikai és művészeti, igazgatói, német és francia nyelvtanári, gép- és gyorsírástanári s idegennyelvi tanfolyamokat. 16 alkalommal részletesen tárgyalják a főváros helyi tantervét és utasításait, legnagyobbrészt a szakfelügyelők előadásában. A tudományos («akadémiai») előadások sorában Stern, Kerschensteiner és Meumann három-három, Wagner egy előadása a szeminárium vezetőségének a külfölddel való összeköttetését bizonyítja; a munka-iskoláról szóló 10 előadásos sorozat pedig e kérdés minden oldalú megvitatására ad alkalmat. A filozófiai és pedagógiai szemináriumtól azt reméljük, hogy tagjaiban a rendszeres gondolkodást fejlesztvén, gyarapítja a pedagógusok sorát. Nagy érdeklődéssel várjuk a lélektani és a pedagógiai laboratórium működésének tudományos eredményeit. A magyar neveléstudomány szempontjából nagy jelentőségűvé válhatik az a körülmény, hogy a főváros ez intézményében több férfiúnak lehetővé tette a pedagógiával való kizárólagos foglalkozást.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1913 dec. 20-án.

Jelen van *Finály Ernő* elnöklése mellett Berta Ilona, Bozóky Endre, Böngérfi János, Bursics Ernő jegyző, Éltes Mátyás, Fodor Márkus, Gaal Mózes, Geöcze Sarolta, Gyulai Ágost, Gyulai Ágostné, Hatos István, Havas Irma, Imre Sándor, Kelemen Miklós, Kemény Ferenc, Kornis Gyula, Kronberger Miklós, Lados József, Ravasz Árpád, Székely György, Székely István, Sziklás Adolf, Schmidt Márton, Waldapfel János.

I. *Elnök* az ülést megnyitva,indítványozza, hogy a Társaság Kármán Mórt születésének 70. évfordulóján üdvözlő irattal köszöntse s ennek szövegét jegyzőkönyvébe foglalja (l. e számban 109. l.). A Társaság az elnök indítványát lelkes éljenzéssel elfogadja.

II. *Gaal Mózes* felolvassa *Az iskola belső életének reformja* c. székfoglalóját, melyet majd a M. P. közöl. A nagy közvetlenséggel és melegséggel tartott előadásért elnök köszönetét fejezi ki, és az előadónak átnyujtja a rendes tagsági oklevelet, azzal a kéréssel, hogy a benne lakozó nemes hevületből, melyben ifjúsági művei útján oly sokan gyönyörködnek, minél többet juttasson a Társaságnak. Gaal Mózes köszönő szavai után az ülés véget ért.

XXII. nagygyűlés, 1914 január 17-én.

Elnök: *Finászy Ernő*; jegyző: *Bursics Ernő*. Jelen van Bartoniek Géza, Bozóky Endre, Böngérfi János, Császár Elemér, Déri Gyula, Éltes Mátyás, Erődi Béla, Endrei Gerzson, Eötvös K. Lajos, Fodor Márkus, Friml Aladár, Garzó Dénes, Geréb József, Geöcze Sarolta, Gockler Lajos, Gragger Róbert, Gyulai Ágost, Gyulai Ágostné, Havas Gyula, Havas Irma, Hegedüs István, Héber Bernát, Heinrich Gusztáv, Hellebrant Árpád, Imre Sándor, Juba Adolf, Kerékgyártó Elek, Kenyeres Elemér, Kemény Ferenc, Kisparti János, Kornis Gyula, Kovács János, Kőrösi Sándor, Kőrösi Henrik, Láng Nándor, Málnai Mihály, Morvay Győző, Mosdóssy Imre, Nagy József (Budafok), Nagy Zsigmond, Nádai Pál, Neményi Imre, Négyesy László, Novotny Alfonz, Paska Ágoston, Polgár Gyula, Privorszky Alajos, Quint József, Répay Dániel, Roseth Arnold, Sándor Domokos, Sebestyénné Stetina Ilona, Somogyi Géza, Staud János, Scherer Sándor, Schmidt Márton, Székely György, Szőts Gyula, Szkunzevics Kornél, Szuppán Vilmos, Teveli Mihály, Vángel Jenő, Viszota Gyula, Waldapfel János, Zsámboki Gyula, Zsengeri Samu és számos vendég.

I. *Finászy Ernő* elnök «Pedagogiai irodalmunk» c., nagy és lelkes tetszéssel hallgatott tanulmányával (melyet a M. P. e füzete közöl) a XXII. nagygyűlést megnyitja.

II. A napirend előtt az *elnök* fájdalmasan emlékezik meg *Rombauer Emil* elhunytáról, «aki — úgymond — váratlanul vált ki az imént sorainkból, ahol a társaság megalakulása óta mint rendes tag foglalt helyet. Érdemeit a középiskolai oktatás terén bizonyára később részletesen méltatjuk. Most nem tehetünk mást, mint hogy mélyen érzett fájdalmunknak kifejezést adjunk; hogy lelkünk mélyéből gyászoljuk ezt az igazlelkű, jóságos, jellemes tanférfiút, aki-

nek igazságos szavát minden fontos kérdésben oly szívesen hallgattuk, akinek a neve valamikor — a tanári érdekek körül lefolyt nagy országos mozgalmak idejében — fogalommá vált. Az ő erős egyéniségének és értékes tanügyi működésének emléke mindenkor élni fog közöttünk». Indítványára a Társaság Rombauer Emil emlékét jegyzőkönyvében megörökíti.

III. *Gyulai Ágost* titkár felolvassa a Társaság 1913. évi működéséről szóló jelentését:

Tisztelt Társaság!

A magyar pedagógiai világnak két jelentékeny és nagyérdekű eseménye szolgál Társaságunk most letünt 23-ik esztendejének hátteréül. Ezeknek egyike a mult emlékeivel, a másik a jövő kilátásaival foglalkoztatta mindazokat, kik Magyarországon a köznevelés kérdései iránt meleg szeretettel érdeklődnek, kiknek nem mindegy hogyan alakul a magyar iskola s milyenné lesz általa a jövő nemzedék és a magyarság jövendő sorsa.

Az az évforduló, melyen egész Magyarország minden művelődési tényezője lelkesedéssel ünnepelte hazánk egyik legnagyobb államférfiának, költőjének, gondolkodójának, br. Eötvös Józsefnek nemes emlékét, nem a feledés homályából hívta elő azt a gondolatot sem, hogy a nagy humanista Eötvös Józsefben a legnagyobb magyar pedagógusok egyikét tiszteljük, hogy ő a legszélesebb körben hatott pedagógiai eszméivel és intencióival, bár sem szorosan véve tanítóember, sem a szó szűkebb értelmében vett pedagógiai író nem volt. Az 1913. szeptember 3-iki évforduló tehát nem a feledségből vagy ismeretlenségből szólította elő ezt a tudatot, csak újra erőssé, még erősebbé tette épen olyan időben, mikor mindinkább kitűnt, hogy «Eötvös nem a multé», hogy eszméi, céljai, lelkesedése, világos látása eleven erőként hathatnak most is, így kell vagy kellene hatniok ezentúl is, épen a magyar élet bekövetkezendő nagy alakulásaiban. Ennek a legnemesebb értelemben vett magyar humanistának szelleme lebegett Társaságunk mult évi működése felett; nemcsak úgy, hogy munkásságunk egy részletét, első őszi ülésünket s folyóiratunk egyik füzetét egészen neki szenteltük, — nemcsak úgy, hogy egyik kiváló tisztelőjét s gondolatainak megértő örökösét és hirdetőjét ültettük folyóiratunk szerkesztői székébe, hanem azzal is, hogy Társaságunk, mely megalakulása óta mindig az egyetemes művelődés Eötvös-féle eszméjének állott szolgálatában, a hagyományhoz híven ez évben is az egyetemes nemzetnevelés gondolatának fontosságát tartván szem előtt, ez irányban igyekezett munkálkodni, főképen folyóiratának irányító befolyásával. Az a tiszta, kétséget kizáró megértés, mely Eötvös nemzetnevelő eszméit a százados évforduló alkal-

mával az egész magyar nemzet lelkében körülsugározta, legszebb igazolása volt a Társaságunktól követett irány helyességének s egymagában is értékes miliője Társaságunk munkálkodásának.

Eötvös nagyszerű akarásainak s e törekvések sorsának emlékei épen kellő időben érkeztek segítségére a magyar pedagógiai gondolkodásnak akkor, mikor — körülbelül a nevezetes évfordulóval egyidejűleg — nagyfontosságú tanügyi kormányzati elhatározások pattantak ki, melyek új formát készülnek adni közoktatásunk egyik látszólag önálló, de valójában a többivel teljes egyetemességben összefüggő tényezőjének, a középiskolának. S valóban rosszul kellene látnunk, ha csalódnánk abban a megfigyelésünkben, hogy csakugyan Eötvös szelleme az, mely az egész készülő nagy átalakulás megindulásában önkénytelenül, törvényszerűleg közreműködött s Eötvös szelleme az, mely az átalakulási folyamat kellő formájának megtalálásában is sugalmazni fogja az arra hivatottakat.

Hogy a középiskola készülő reformja, mely jelenleg az egész magyar pedagógiai érdeklődésnek homlokterében áll, melynek fontossága megérlelődve egy csapásra tudatossá vált a magyarság minden rétegénél, a letűnt évben Társaságunkat is kifejezetten foglalkoztatta, bár egyelőre csak folyóiratunk két czikkében, világosan jelenti azt, hogy mikor minden pedagógusnak lelkében ott forranak erre a nagyfontosságú ügyre irányuló gondolatok, minket mint Társaságot sem hagynak hidegen a készülő alakulások; ott lebeg e kérdés mi fölöttünk is, ott ég a mi lelkünkben is az a vágy, vajha e kérdésnek legsikerültebb megoldása nagy lépéssel vinné közelebb hazánkat az európai népek műveltségének nagy közösségéhez. S nem is kételkedem benne, hogy az egyelőre csak az előkészítés stádiumában levő átalakulás elveinek tisztázásához a legközelebbi időben Társaságunknak az eddigieken kívül is lesznek tudományos megállapításai.

Társaságunk mult évi életének általános hátterét rajzolván, annál szívesebben időztem az említett tárgyaknál, mert alkalmat adnak annak a panaszomnak visszavonására, melyet — sajnos! — több éven át kénytelen voltam e helyről hangoztatni, hogy a magyar tanügy munkásainak figyelmét jó ideje csak anyagi momentumokért folytatott mozgalmak és küzdelmek foglalták le s alig engedtek időt pedagógiai gondolatokra. Nem tudom, nem csalódom-e, ha azt vélem megállapíthatni, hogy a 90 millió koronás magyar közoktatásügyi budget nyomán, mintha végre jótékonyan engedni kezdene az idegek feszültsége, mintha magasabb ideális érdeklődések kezdenének terjedni a lelkeken, miből egész köznevelésünk nivójának emelkedését, kvalitásának javulását remélhetjük. Abban a tudatban, hogy az a megszentelt idő közeledőben van, amikor a modern élet minden

nehézségei mellett is inkább elvi, mint anyagi kérdések fognak dominálni a legaltruisztikusabb foglalkozásnak munkásai, a pedagógusok között, bizonyos fokú megelégedéssel készülök beszámolni az említett külső események hatása alatt lefolyt belső életéről Társaságunknak.

Mindenekelőtt megállapíthatónak gondolom, hogy Társaságunk elmult évi életében valóban mind intenzivebben érvényesült az, amit már több évvel ezelőtt mindnyájan óhajtandónak gondoltunk s amit lassankint meg is kezdtünk, t. i. hogy élénk figyelemmel kísérjük a nagy nyugati népek gazdag gondolatvilágát a magyar pedagógiai gondolkodás megtermékenyítése érdekében. Aki fölolvasásaink témáin s folyóiratunk tartalmán végig tekint, világosan láthatja, hogy a hazai tárgyak legkisebb elhanyagolása nélkül az eddiginél is éberebb figyelem jutott részül a külföld pedagógiai mozgalmainak s az éltető kapcsolat ebben a tekintetben teljes biztonsággal frissítette működésünk vérkeringését.

Ez a nyugat felé irányuló nagy figyelem mindamellett tényleg nem akadályozta azt, hogy Társaságunk fölolvasó üléseiben, folyóiratának szép fejlődésében, a magyar tanügyi életnek s főleg a magyar pedagógiai irodalomnak a legaprólékosabb jelenségekre is kiterjedő megfigyelésében intenzive folytatódjék a Társaság belső élete is.

Részletes beszámolómra térve, itt említem meg krónikaszerűen, hogy Társaságunk e belső követelményei szerint örömmel szentelte meg ünnepi megemlékezéssel úgy fölolvasó ülésén, mint a folyóirat egy egész száma útján a magyar nevelői gondolkodás büszkeségének, br. Eötvös Józsefnek születése százados fordulóját; továbbá azt, hogy üdvözlő iratával Társaságunk is ott volt a magyar pedagógia kiváló mesterének, Társaságunk tiszteleti tagjának és alelnökének, Kármán Mórnak ünneplésén, születésének 70-ik évfordulója alkalmából.

Társasági életünk két főszerve fölolvasó üléseink sorozata és folyóiratunk volt.

A lefolyt évben kilenc ülésünk volt: egy nagygyűlés, hét fölolvasó és egy elnöki ülés számos érdekes témával. A tudományos előadások közt volt egy fontos elvi jelentőségű tárgyról: a középoktatás nemzetközi kérdéseiről szóló elnöki megnyitó, mely valóban becses, intuiciós nyitányául szolgált az év derekán kipattant s mindnyájunkat izgató középiskolai reformmozgalomnak; volt hat nagyobb, egész ülést betöltő értekezés, köztük három újabban megválasztott rendes tagtársunknak székfoglalója; egyik ülésünkön egy pedagógiai tárgyú, részben ünnepi megemlékezés foglalkoztatta Társaságunkat.

E fölolvasások a következők voltak:

Január 18-án: Fináczy Ernő nagy áttekintő előadása «A középoktatás nemzetközi kérdéseiről»;

Február 15-én: Kornis Gyula tudós székfoglaló értekezése. «Értékelmélet és pædagógia» címen;

Március 15-én: Madzsar Imre olvasta föl «A történettanítás reformja» c. dolgozatát, mely az ezirányú külföldi törekvések figyelembevételével készült;

Április 19-én: *Mahler Ede* mutatta be «Az ókori egyptomiak nevelésének és tanításának intézményei» c. érdekes neveléstörténeti dolgozatát;

Május 17-én: Bittenbinder Miklós szerepelt fölolvasó asztalunknál «A porosz középfokú női oktatás» c. szervezettani dolgozatával;

Október 18-án: ülésünk br. Eötvös József nagy emlékének volt szentelve, mely alkalommal egyúttal tiszteleti tagsági székfoglaló gyanánt *Gyertyánffy István* visszaemlékezései kerültek bemutatásra «Br. Eötvös József és a Pædagogium» címen;

November 15-én: székfoglalóul *Nagy József* neveléstörténeti tanulmánya került sorra, melynek tárgya egyúttal jubiláris ünnepi megemlékezés volt «Diderot pedagógiájá»-ról;

Végül *december 20-án Gaal Mózes* olvasta föl szintén székfoglaló gyanánt élvezetes és eleven, általános pedagógiai érdekű tanulmányát «Az iskola belső életének reformjáról.»

Fölolvasó üléseinknek legalább a nagyközönség részéről való látogatottságával meg lehetünk elégedve.

Társaságunk munkásságának másik, nevezetesebb részéről folyóiratunk tanuskodik. A Magyar Pædagogia az elmult évben szerkesztőváltozáson ment keresztül. Weszely Ödön tagtársunk, ki 1907-től kezdődőleg hat éven át szerkesztette volt folyóiratunkat, egyéb hivatásszerű nagy elfoglaltságánál fogva Társaságunk egyhangú köszönete és szerkesztői érdemeinek teljes elismerése mellett 1912 végén visszalépett a szerkesztéstől. Mult évi nagygyűlésünk az ő személyének pótlásául ismét jó kezekre, Társaságunk elnökének további közreműködése mellett *Imre Sándor* tagtársunkra, a Pædagogiumban a filozófia és pedagógia rendes tanárára, a budapesti egyetemen a magyar neveléstörténet magántanárára bízta folyóiratunk szerkesztését, aki addigi irodalmi munkásságával a szerkesztésre való rátermettségének teljes bizonyságát adta. A Magyar Pædagogia e folytatólagos kettős gondozás mellett nemcsak megtartotta addigi kvalitásait, hanem nagy sikerrel gazdagodott és fejlődött is.

Folyóiratunk az 1913. esztendőben XXII. évfolyamát élte. Terjedelme 41¾ ív volt, munkatársainak száma 59, ami az előző évfolyam 44 munkatársával szemben örvendetes haladást bizonyít. Ha valamely folyóirat helyes szerkesztése a tartalom gazdagsága mellett

mentől több munkatárs foglalkoztatására való törekvést, mentől szélesebbkörű munkás érdeklődésnek fölkeltését és — ha lehet — kellő munkatársi succrescentiának nevelését jelenti, miként ez a Magyar Pædagogiánál történik, akkor folyóiratunk valóban megfelel hivatásának ebben a tekintetben is s bizonyos idő mulva a nemzeti tudomány fejlődése történetében sem maradhat nyomtalan. Folyóiratunk az elmult évben amellett tartalmában is igen sokoldalú és körültekintő volt szerkesztőnk lelkes és lelkiismeretes gondozása s elnökünknek régi meleg érdeklődése nyomán. Sok becses kvalitása mellett főképen az hozta közel szívünkhöz, hogy a mai magyar irodalom bibliografiai regisztrálásának minden nyomorúsága mellett is a magyar pedagógiai irodalom legkisebb terméke sem kerülte el figyelmét s nem hagyott említetlenül semmit sem, bizonyára azon elv alapján, hogy nincs az a kezdetleges, nincs az a legkisebb művecske sem, melynek valamiféle pozitiv vagy negativ tanulsága ne volna.

Egyébként folyóiratunkban a pedagógiai tudománynak következő disciplinái jutottak szóhoz: az általános pedagógia, a didaktika, a módszertan, az iskolai szervezettan, a szociális pedagógia, a neveléstörténet, a kapcsolatos tudományok közül a lélektan, az ethika és az esztetika. Mindezen disciplinák különböző kérdéseinek fejtegetésére volt folyóiratunkban 17 önálló nagyobb tanulmány, köztük egy több közleményre terjedő; volt 18 önálló, de kisebb közlemény a magyar és a külföldi pedagógiai élet jelenségeiről; a hazai pedagógiai irodalom ismertetésének 17 közlemény volt szentelve, ezek közül hét rövid ismertetésekben mindent megbeszélt vagy megemlített, ami pedagógiai tárgyú vagy érdekességű könyv vagy füzet magyar nyelven megjelent. Ha megemlítem, hogy e hét közleményben 121 magyar műről volt szó, egyrészt láthatjuk, hogy az 1913. évi magyar neveléstani irodalom, ha nem is minőségben, de egyelőre mennyiségben nem ad panaszra okot, másrészt elgondolhatjuk, hogy szerkesztőnk mily kemény munkát végzett tájékoztatásunk végett. Ha valahol, úgy e téren teljes elismerés illeti meg őt gondosságáért. A külföldi pedagógiai irodalom néhány becses termékéről 12 közlemény szól folyóiratunkban, amit az 1913-ban megjelent angol, francia és német pedagógiai műveknek lehetőleg teljes bibliografiája egészít ki. Érdekes újítás volt folyóiratunkban a *Szemle* című rovat, mely más jól szerkesztett folyóiratokban, pl. az újabb Budapesti Szemlében is teljesen bevált. E rovat kilenc közleményben összefoglaló áttekintéseket adott főleg hazai pedagógiai aktuális kérdésekről és problémákról, de az előző évek kezdeményezéséhez képest nemzetközi mozgalmakról is. E bel- és külföldi mozgalmak ismertetésére szolgált az a 47 közlemény is, mely hazai tanügyi lapok, összesen 26 folyóirat tartalmának

rövid s mégis jó áttekintő ismertetésével foglalkozik, továbbá az a 20 kisebb cikk, mely a külföldi lapokból dolgoz át olyan pedagógiai aktualitásokat, melyek megismerésre érdemesek nálunk is. Mindezeken kívül volt a Magyar Pædagogiában 18 kisebb vegyes cikk; egy nagyobb, több ívre terjedő közlemény az 1912. évi magyar pedagógiai irodalom teljes repertóriumát adta, egy másik az 1912. évi teljes külföldi pedagógiai könyvészetet. Folyóiratunknak végül állandó rovata volt a Társaság hivatalos közleményei számára is; ezeknek száma 13 volt.

Ha valaha, úgy ezidén bízvást mondhatjuk az elmult esztendőről, hogy Társaságunk élete legintenzivebben folyóiratunkban fejeződött ki. Ha ez az intenzivitás a munkatársak növekedésén kívül abban is erősítést nyerhetne, hogy a folyóirat valamely előnyös anyagi alakulás segedelmével terjedelmileg is megnövekedhetnék, legalább 50 ív erejéig, — ha továbbá talán erőt meritenénk a Kath. Középiskolai Tanáregyesület példájából, mely Pædagogiai könyvtárának megindításával rokonvállalatot teremtve nem sajátította ki teljesen, csak érintette egy régi tervünket, s mi is hozzá mernénk fogni a magyar pedagógiai élet és irodalom régi Monumentáinak rendszeres kiadásához, Társaságunkra bizonyára a legszebb virágzás évei virradnának föl.

Jelentésem feladatai közé tartozik továbbá az is, hogy beszámoljak a Társaságunk kebelében végbement mult évi személyi változásokról.

A Magyar Pædagogiai Társaság 1913. évi életének egyik szokott mozzanata volt a nagygyűlésen megejtett tisztújítás, továbbá új erőkkel, új tagokkal való gyarapodása. Természetesen az élet váltógazdaságánál fogva ez örvendetes gyarapodásokkal szemben szomorú veszteségeink is voltak.

Az 1913. évi nagygyűlés a már említett szerkesztőváltozáson kívül Társaságunk régi tisztviselőinek megválasztása után először két kiváló férfiúval gyarapította tiszteleti tagjainak díszes sorát, azután egyhangú választás útján betöltötte az előbbi év folyamán megüresedett rendes tagsági helyeket is.

A Társaság tiszteleti tagjai lettek: *Beöthy Zsolt*, kinek ajánlása bővebb megokolásra nem is szorult, mert a magyar közélet e kiváló férfia mint tudós, tanár, pedagógus, nemzetnevelő, kulturpolitikus egy személyben az egész ma élő magyar nemzedék előtt osztatlan tiszteletben áll s előtte a magyar tanítóknak és nevelőknek különösen is meg kell hajolniok; továbbá *Cherven Flóris*, akinek tanító és nevelő egyénisége egy félszázadon keresztül példaszerüen állott hazai köznevelésünk terén, aki mint elsőrendű gyakorlati pedagógus 50 évig szünet nélkül benn élt az iskolában s kire a keze alól

kikerült tanulók tizezrei gondolnak vissza áldólag, mint az ifjú lelkek megértőjére.

Mindketten örömmel fogadták a Társaság megtisztelő választását s szívesen köszönték meg a nekik küldöttségileg átadott tiszteleti okleveleket.

A tiszteleti taggá választás és az egy 1912-ben történt elhalálozás által megüresedett rendes tagsági helyeket, összesen kettőt, ugyanakkor úgy töltötte be Társaságunk, hogy a nagygyűlés elhatározásából rendes tagjaink sorába léptek: *dr. Szelényi Ödön*, a pozsonyi ág. hitv. ev. theologiai akadémián a fiozófia és pedagógia tanára, jeles pedagógiai író, a Magyar Pædagogiának régi munkatársa és *Rátz László*, a budapesti ág. hitv. ev. főgimnázium igazgatója, lelkes tanár és pedagógus, a mathematikai nemzetközi bizottság magyar delegátusa, a hazai mathematikai reformbizottság tevékeny tagja.

Mindnyájukat szívesen üdvözöljük ezúttal is tiszteleti, illetőleg rendes tagsági minőségükben.

Ez örvendetes gyarapodásainkon kívül meg kell említenem veszteségeinket is, bár az elmult évben soraink elég jól állották az idők ostromát. 1913-ban két tagját veszítette el Társaságunk; először az alig egy évvel azelőtt tiszteleti taggá választott *Péterfy Sándort*, a magyar pedagógusok nesztorát. Reszketeg kézzel, de meleg érzéssel írott köszönő levelét Társaságunkhoz csak nemrégiben olvastuk folyóiratunk hasábjain s benne még mindig élő lelkesedését a népoktatás nagy és nemes eszméiért, melyeknek egész életét szentelte. Péterfyben egyikét azoknak vesztette el Társaságunk, kik egy nemes eszményhez való törhetetlen ragaszkodásban, érte való önzetlen, fáradhatatlan munkálkodásban minden időben példaként fognak állani a magyar tanító előtt s ki ott állván Társaságunk bölcsőjénél, élénken résztvevén annak létrehozásában, első törekvéseinek istápolásában, munkásságának megindításában, Társaságunknak különös háláját is kiérdemelte. A mi hálánkon kívül sokáig és hatalmasabban fogják visszacsengeni nevét legkiválóbb alkotásának, az Eötvös-alapnak nagyszerű jótékony intézményei. Elvesztettük továbbá tagjaink sorából *Mayer Béla* püspököt, ki 20 év óta volt rendes tagja Társaságunknak. Soraink közé lobogó magyar hazafias érzésből származó pedagógiai érdeklődéséért, az egyházi tanügyi pályán való szorgalmas munkásságáért s néhány nevelésügyi művéért választották meg 1893-ban, alig két évvel Társaságunk megalakulása után. Kortársai a legkiválóbb egyházi szónokok sorában említik őt, ki mindezen értékes tulajdonságai miatt egy ízben a zágrábi, más alkalommal a kalocsai érseki székre volt kiszemelve s kit, bár székét sohasem fog-

lalta el, élete vége felé királyunk szatmári püspökké ki is nevezett. Benne Társaságunknak egyik — közöttünk ugyan soha nem szerepelt — mindamellett díszére váló régi tagja távozott sorainkból.

Kegyelettel újítom föl ez alkalommal is 1913-ban elhúnyt tagjaink emlékezetét és indítványozom a t. nagygyűlésnek, iktassuk jegyzőkönyvbe társaink elhúnytán való fájdalmunkat.

Társaságunk anyagi ügyeiről pénztáros tagtársunk fog részletes jelentést előterjeszteni, melyből ez ügyek teljes rendezettsége világosodik ki. E biztos anyagi állapot, mely nélkül Társaságunk működésének legfőbb eredménye, folyóiratunk kiadása egyáltalában nem volna lehetséges, mindenesetre megnyugvással tölthet el bennünket. Magyarázata ennek az, hogy — bár mostanában minden tudományos társaság panaszkodik a taggyarapodás stagnálásáról — Társaságunk és folyóiratunk iránt a megnehezült idők járásában sem csökkent az érdeklődés, legalább is nem annyira, hogy Társaságunk anyagi ügyeinek alakulása ezt megérezné. Tekintettel arra, hogy a lefolyt évben majdnem százzal növekedett a belépett külső tagok száma, a szintén száz körül járó kilépettek elmaradásában csak a természetes fluktuáció jelenségét állapíthatjuk meg.

Kedvező anyagi helyzetünket a pénztáros buzgóságán kívül, mellyel régi tagdíjtartozások sikeres behajtásán is fáradozik, természetesen nagy mértékben elősegítette ismét a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnak szokott évi 2000 K. államsegélye és a M. T. Akadémiának 600 K. szubvenciója. Kérem a t. nagygyűlést, bízza meg határozatilag az elnökséget, hogy a miniszter úr ő Excellenciájának e becses anyagi s bizonyára erkölcsi értékkel is biró támogatásáért Társaságunk nevében köszönetet mondjon, hasonlóképen a Magyar Tudományos Akadémiának is, amiért az anyagi támogatáson felül szíves volt az akadémiai üléstermet gyüléseink számára egész éven keresztül átengedni.

Kérem a t. Társaságot, kegyeskedjék jelentésemet jóváhagyólag tudomásul venni s benne foglalt indítványaimat elfogadni.

A Társaság a jelentést tudomásul veszi. Elhúnyt tagjainak elvesztése miatt mély fájdalmát fejezi ki. Elfogadja a titkár indítványait. Az *elnök* javaslatára a titkárnak hivatali buzgóságáért s nagy körültekintéssel szerkesztett jelentéséért köszönetet szavaz.

IV. Az *elnök* az elnökségi ülés nevében javasolja, hogy mivel a Brunswick Teréz életrajzára kitűzött pályadíjat eddig kiadni nem lehetett s a tétel elfogadható kidolgozása az adatok hiánya miatt egyelőre nem remélhető, a György Aladár-féle 200 kor. pályadíj

Péterfy Sándor élete és munkássága megírására tűzessék ki. A nagygyűlés a javaslatot elfogadja. Határidő: 1915 szeptember 1.

V. Az *elnök* bejelenti, hogy *dr. Héber Bernát*, a *pénztáros* bejelenti, hogy *dr. Juba Adolf*, *dr. Szelényi Ödön* s *dr. Székely István* (főgimn. tanár) a MPT. alapítótagjául lépett be. Örömmel és köszönettel veszi a nagygyűlés tudomásul.

V. *Dr. Bozóky Endre* pénztáros bemutatja a Társaság 1913. évi számadását:

A Magyar Pædagogiai Társaság 1913. évi zárószámadása.

Bevétel.

	Kor.
Készlet 1912-ről	230·05
Hátralékokból	886·—
Folyó évi tagdíjakból	2480·11
Előre fizetett tagdíjakból	206·—
Alapítványok kamataiból	376·80
Tiszteleti és rendes tagok adományaiból	118·—
Segély a nm. vallás- és közokt. minisztertől	2000·—
Segély a M. Tud. Akadémiától	600·—
Régi holmik értékesítéséből	13·62
Megtérült póstaköltségek	44·16
Összesen	6954·74

Kiadás.

	Kor.
Írói tiszteletdíjak	1308·—
Nyomdaköltségek	1129·—
Tisztviselői tiszteletdíjak:	
Szerkesztő	800·—
Titkár	400·—
Pénztáros	600·—
Jegyző	200·—
Szolgáknak	99·—
Titkári és pénztárosi ügykezelés	375·83
Segédmunkás (irnok)	71·—
Takarékbetétek (tiszteleti és rendes tagok adományai)	118·—
Beszerzések	49·50
Előfizetések	89·—
Az alapítványokból régebben felhasznált összeg visszatérítése	1131·—
Tárgymutatóra	300·—
Egyenleg (1913. évi maradék)	284·41
Összesen	6954·74

Budapest 1914. január 14-én.

Böngérfi János s. k.,
ellenőr.

Dr. Bozóky Endre s. k.,
pénztáros.

A társaság a számadási tételeket tudomásul veszi.

VI. *Dr. Zsengeri Samu* a kiküldött pénztárvizsgáló-bizottság nevében felolvassa következő jelentését:

A pénztári könyveket 1913 jan. 1-től 1913 dec. 31-ig átvizsgáltuk, s úgy a bevételeket, mint a kiadásokat az okmányokkal és a tagok nyilvántartásával összehasonlítottuk és megegyezőknek találtuk. A 284 K 41 fill. pénztári készlet a Társaságnak a m. kir. postatakarékpénztárban levő folyószámláján és készpénzben találtatott. A 1131 K visszatérítéssel teljes összegére, vagyis 4824 K-ra emekedett alapítványtőke egy Pesti Hazai Első Takarékpénztár-Egyesület budai fiók 19,877. D.2. sz; egy ugyanezen intézet József-Ferencvárosi fiók 27,626. C.3. sz.; továbbá a Pesti Magyar Kereskedelmi Bank budai fiókjának 22,099., 23,539., 24,991. sz. takarékkönyveiben és a m. kir. póstatakarékpénztárban levő folyószámláján, valamint a bemutatott és 100 K névértékről szóló 023,931. sz. koronajáradékkötvényben találtatott. A György Aladár-féle 200 K-ás pályadíj a Pesti Magyar Keresk. Bank budai fiókjának 24,992 sz. takarékkönyvében találtatott. A tárgymutatóra szánt 3600 K a Pesti Magy. Keresk. Bank budai fiókjának 22,461. sz. takarékkönyvében és készpénzben találtatott. Ezek alapján a pénztárnoknak felmentvényt megadni kérjük.

Budapesten, 1914. január hó 15-én.

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

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

A társaság dr. *Bozóky Endre* pénztárosnak a felmentvényt megadja és buzgó munkásságáért köszönetet mond. Jövő évi pénztárvizsgálókul *Radó Vilmos* és *Zsengeri Samu* küldetnek ki, akiknek, valamint *Böngérfi János* ellenőrnek fáradozásait külön is megköszöni az Elnök.

VII. *Dr. Bozóky Endre* bemutatja az 1914. évi költségelőirányzatot:

A Magy. Pædagogiai Társaság 1914. évi költségelőirányzata.

Bevétel.

	Kor.
Készlet 1913-ról	284·41
Tagdíjhátrálékokból	600·—
1914. évi tagdíjakból	2300·—
Előre fizetett tagdíjakból	200·—
Alapítványok kamataiból	410·—
Tiszteleti és rendes tagok adományai	60·—
Kormánysegély	2000·—
A magyar tud. Akadémiától	600·—
Régi holmik értékesítéséből	10·—
Összesen	6464·41

Kiadás:

	Kor.
Írói tiszteletdíjak	1900·—
Tisztviselők tiszteletdíjai:	
Szerkesztő	800·—
Titkár	400·—
Pénztáros	600·—
Jegyző	200·—
Szolgáknak	100·—
Ügykezelési költségek	400·—
Tárgymutatóra	500·—
Előfizetésekre	120·—
Nyomdaköltség	1200·—
Rendkívüli kiadásokra	100·—
Egyenleg (1914. évi maradék)	144·41
Összesen	6464·41

Budapest, 1914 január 15-én.

Az elnökség nevében

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

A társaság az előirányzatot vita nélkül elfogadja.

VIII. Az *elnök* az elnökség nevében *tiszteleti* tagnak ajánlja *Jankovich Béla* vallás- és közoktatásügyi minisztert, aki nem annyira politikai, mint inkább művelődési szempontokból fogja fel vezető tisztét, ami talán legvilágosabban az iskolai reformok iránt tanusított érdeklődésének neméből állapítható meg. Nem sok kultuszminiszterünk volt, aki az iskola kérdéseit annyira igyekezett volna tanulmányozni; aki az iskola embereivel a nagy cél érdekében oly fáradhatatlanul dolgozott volna együtt, (hiszen a középiskolai reformra vonatkozó tanácskozások kezdettől fogva a mai napig az ő személyes részvételével folytak le), s aki az iskola dolgát annyira magáévá tette volna, mint Jankovich Béla. Hogy terveinek nem mindenikével rokonszenvez az egész osztatlan közvélemény, a szóban levő kérdések természete hozza magával; de ez nem változtat azon a tényen, hogy miniszterünk a legjobb szándéktól eltelve a magyar kultura fellendítésén fáradozik.

A megüresedett rendes tagsági helyre az elnökség ajánlja *dr. Wildner Ödönt*, a székesfővárosi kulturalis ügyosztály vezetőjét, az Új Élet című folyóirat társ-szerkesztőjét, akinek a kultura emelése és terjesztése körüli nagy érdemei közismertek.

A nagygyűlés az elnökség javaslatait egyhangúlag határozattá emeli.

IX. Az *elnök* köszönetet mond a tisztviselőknek ez évi munkásságukért, különösen Imre Sándor szerkesztőnek, ki nagy ambició-

val végezte a folyóirat szerkesztését, ami a legjobb reménységgel töltheti el a Társaságot.

Bartoniek Gézának az elnököt üdvözlő s általános tetszéssel fogadott szavai után a nagygyűlés véget ért.

A Magyar Pædagogiai Társaság 1914-ben.

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: *Mosdóssy* Imre, kir. tanácsos, Budapest székesfőváros kir. tanfelügyelője.

b) a középiskolák köréből: *Erődi* Béla dr., udv. tanácsos, Budapest székesfőváros tankerületi főigazgatója.

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

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

Szerkesztő: *Imre* Sándor dr., pædagógiumi tanár, egyet. m. tanár.

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

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

Jegyző: *Bursics* Ernő, székesfővárosi közs. nép- és iparisk. igazgató.

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

II. Tiszteleti tagok:

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

Békefi Remig dr., zirci apát, Zircz (1912).

Beöthy Zsolt dr., főrendiházi tag, egyet. tanár, Budapest (1913).

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

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

Cherven Flóris dr., udv. tanácsos, c. főigazgató, nyug. főgimn. igazgató, Budapest (1913).

Dugard M. pædag. írónő, a párisi Lycée Molière tanárnője, Páris (1904).

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

Gyertyánffy István, kir. tanácsos, nyug. pedagógiumi igazgató, Budapest (1912).

Jankovich Béla, v. b. t. t., v. és k. miniszter, Budapest (1914).
Kármán Mór dr., kir. tan., egyet. tanár, Budapest (1910).
Leövey Sándor, közigazgatási bíró, Budapest (1894).
Molnár Viktor dr., nyug. 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 volt hercegprimása, Budapest (1894).
Wlassics Gyula dr., v. b. t. t., a közigazgatási bíróság elnöke, Budapest (1896).
Zichy János gr., v. b. t. t., volt 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).
Baló József dr., tanítóképzőint. igazgató, Budapest (1912).
Bánóczi József dr., tanítóképzőint. igazgató, Budapest (1911).
Bárczy István dr., a székesfőváros polgármestere, Budapest (1906).
Bartoniek Géza, udv. tan., az Eötvös-kollégium igazgatója, Bpest (1904.)
Beke Manó dr., egyetemi tanár, Budapest (1899).
Bokor József dr., egyetemi rk. tanár, Budapest (1892).
Bozóky Endre dr., kir. tan. középisk. igazg., az Orsz. Közoktatási Tanács titkára (1908).
Böngérfi János, polg. isk. tanár, Budapest (1892).
Bursics Ernő, székesfővárosi nép- és ipariskolai igazgató, Budapest (1912).
Capesius József dr., tanítóképzőint. igazgató, Nagyszeben (1892).
Csáka Károly, nyug. gimn. igazgató, Vácz (1893).
Csengeri János dr,, egyetemi tanár, Kolozsvár (1892).
Demeczky Mihály dr., udv. tan., egyet. tanár, Budapest (1892).
Dóczi Imre, egyházkerületi gimn. felügyelő, Debreczen (1903).
De Gerando Antonina, nyug. felsőleányisk. igazgató, Páris (1892).
Dreisziger Ferenc, tanítóképzőint. tanár, Kalocsa (1905).
Egri György, áll. elemi isk. igazgató, Jászberény (1912).
Ember János, kir. tanfelügyelő, Székelyudvarhely (1892).

Endrei Gerzson dr., főgimn. tanár, Budapest (1911).
Erődi Béla dr., udv. tan., tanker. főigazgató, Budapest (1892).
Eötvös K. Lajos, nyug. kir. tanfelügyelő, Budapest (1892).
Ferenczy József dr., műegyet. tanár, Budapest (1892).
Finászy Ernő dr., udv. tan., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Gaal Mózes, főgimn. igazgató, Budapest (1912).
Geöcze Sarolta, tanítónőképzőint. igazgató, Budapest (1892).
Géresi Kálmán, tanker. főigazgató, Debreczen (1893).
Gockler Lajos dr., keresk. isk. tanár, Budapest (1908).
Gyomlay Gyula dr., Eötvös-kollégiumi tanár, Budapest (1892).
Gyulai Ágost dr., pædagógiumi tanár, Budapest (1904.)
Hajnóczy József dr., kir. tanfelügyelő, Lőcse (1893).
Havas 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., pædagógiumi tanár, egyet. m. tan., Budapest (1906).
Juba Adolf dr., iskolaorvos, egyet. m. tan., Budapest (1906).
Katonáné Thuránszky Irén, ny. tanítóképzőint. igazg., Budapest (1892).
Kemény Ferenc, főreálisk. igazg., Budapest (1903).
Kerékgyártó Elek dr., polg. isk. igazg., Budapest (1903).
Kirchner Béla, keresk. isk. főigazg., Budapest (1903).
Komáromy Lajos, c. igazg., nyug. Erzsébet-nőisk. tanár, Budapest (1892).
Kornis Gyula dr., kegyesr. főgimn. tanár, Budapest (1911).
Kovács János dr., pædagógiumi 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, tanker. főigazg., Kolozsvár (1892).
Kuthy József dr., címz. főig., ny. főreálisk. igazg., Székesfehérvár (1892).
Láng Mihály, nyug. tanítóképzőint. igazgató, Kolozsvár (1911).
Lázárné Kasztner Janka, ny. Erzsébet-nőisk. igazg., Budapest (1892).
Léderer Ábrahám, nyug. tanítóképzőint. igazgató, Budapest (1892).
Málnai Mihály dr., tanítóképzőint. tanár, Budapest (1892).
Márki Sándor dr., egyetemi tanár, Kolozsvár (1892).
Mártonffy Márton, udv. tan., orsz. képviselő, Budapest (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 József dr., főreálisk. tanár, Székesfehérvár (1912).
Nagy László, tanítóképzőint. c. igazg., Budapest (1892).
Náray-Szabó Sándor dr., nyug. vall. és közokt. államtitkár, Budapest (1908).
Négyesy László dr., egyet. tanár, Budapest (1896).
Neményi Imre dr., min. tanácsos, Budapest (1894).
Pauer Imre dr., min, tan., egyet. tanár, Vácz (1892).
Pauler Ákos dr., egyet. tanár, Kolozsvár (1905).
Pethes János, nyug. tanítóképzőint. igazg., Pápa (1902).
Pirchala Imre, udv. tan., nyug. tanker. főigazg., Pozsony (1893).
Platz Bonifácz dr., nyug. tanker. főigazg., Székesfehérvár (1892).
Popovics V. István, udv. tan., a Thököly-int. igazgatója, Budapest (1892).
Prónai Antal dr., a piarista-rend kormánytanácsosa és titkára, Budapest (1912).
Riedl Frigyes dr., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Radó Vilmos, ny. tanítónőképzőint. igazg., Budapest (1892).
Ranschburg Pál dr., orvos, egyet. m. tan., Budapest (1908).
Rátz László, főgimn. igazgató, Budapest (1913).
Schack Béla dr., keresk. isk. főigazg., Budapest (1901).
Schneller István dr., egyetemi tanár, Kolozsvár (1896).
Sebestyénné Stetina Ilona, nőipariskolai igazgató, Budapest (1892).
Spitkó Lajos, tanker. főigazg., Budapest (1892).
Somogyi Géza, nyug. tanítóképzőint. igazg., Kispest (1904).
Székely György dr., Erzsébet-nőiskolai tanár, Budapest (1907).
Szelényi Ödön dr., theológiai akad. tanár, Pozsony (1913).
Szitnyai Elek, főgimn. tanár, Budapest (1911).
Sztankó Béla, tanítóképzőint. tanár, Budapest (1912).
Szuppán Vilmos, kir. tan., keresk. akad. igazg., Budapest (1892).
Trájtler Károly, nyug. székesfőv. nép- és iparisk. igazg., Budapest (1892).
Ponori Thewrewk Emil dr., udv. tanácsos, nyug. egyetemi tanár, Budapest (1892).
Vajdafy Gusztáv, nyug. elemi isk. igazg., Budapest (1892).
Vángel Jenő dr., kir. tan., pædagógiumi igazgató, Budapest (1907).
Váró Ferenc, ref. kollég. igazg., Nagyenyed (1892).
Velősi Lipót, elemi isk. igazgató, Budapest (1892).
Wagner Alajos, kir. főigazg., nyug. főgimn. igazgató, Budapest (1892).
Waldapfel János dr., gyak. főgimn. tanár, Budapest (1897).
Walter Gyula dr., c. püspök, Esztergom (1899).
Weszely Ödön dr., főigazg., a székesfőváros pædag. szemin. igazg., Budapest (1902.)

Wildner Ödön dr., székesfőv. tanácsnok, Budapest (1914).
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 911.

Hivatalos nyugtázás.

1913 október 25 óta a következő befizetések történtek:

Rendes tagok befizetései: Dr. Bozóky Endre 20 kor. Bursits Ernő 10 kor.

Külső tagok tagsági díjai: **1906-ra**: Polgár A. Szekszárd.

1908-ra és **1909-re**: Péter J. Kézdivásárhely.

1910-re: Csánki J. Székelyudvarhely. Tamássy G. Szentgotthárd. Tömöri M. V. Zólyomlipcse. Vajda D. Mágócs 2 kor.

1911-re: Faragó L. Kaposvár. Kiss A. Karánsebes. Korentsy S. Kistapolcsány. Dr. Kovács J. Nagyvárad. Schubert A. Rákosliget 2 kor. Sekulja J. Fiume 1 kor. Thaisz L. Losoncz. Tolvay J. Pusztaszakállas. Vajda D. Mágócs. Zombory Gy. Budapest.

1912-re: Angyal J. Budapest. Balla B. Budapest. Bem A. Hontkisér. Benkő E. Budapest. Borlán V. Belényes. Chobodiczky A. Igló. Czeizel J. Szeged 2 kor. Deák L. Marosvásárhely. Dénes K. Déva. Donner L. Békéscsaba. Fekete J. Léva. Fischer M. Igló. Fohr J. Németszentpéter. Friml A. Budapest. Gajda Gy. Fegyvernek. Garzó B. Budapest. Gombócz Z. Budapest. György J. Mezőtúr. Haselböck G. Tinnye. Heckinger I. Pécs. Hegedüs L. Nagybaczon. Hegyi P. Bród. Dr. Horváth D. Gyula. Hullják P. Pilisszentlászló. Kálnoki D. Magyarbánhegyes. Kámán I. Zalapáka. Kertész Ö. Gyiva. Klepeisz A. Kovácspalota. Korentsy S. Kistapolcsány. Dr. Kovács J. Nagyvárad. Krompaszki E. Szegszárd. Kuntner R. Pozsony. Lents J. Pomáz. Mayer J. Szászváros. Mérei Gy. Gyula. Miklós G. Budapest. Molnár A. Balatonfüred. Molnár K. Ruttka. Dr. Morres E. Brassó. Dr. Nicky L. Pancsova. Nikelszky Z. Szarvas. Ondreika B. Garamrudnó. Osvald E. Losoncz. Papp S. Garamkovácsi. Permayer J. Szombathely. Polónyi Gy. Turóczszentmárton. Réz M. Nagyvárad. Röser A. Budapest. Schubert A. Rákosliget. Schlesinger S. Privigye. Sekulja J. Fiume. Smirala A. Pozsonyhidegkút. Szalóki R. Budapest. Tamás K. Besztercze. Vángel B. Budapest. Vollay E. Igló. Zoltáni K. Halmi. Zombory Gy. Budapest.

1913-ra: Amberg J. Temesvár. Angyal J. Budapest. Bardócz P.

Budapest. Bartók J. Losoncz. Bartók J. Rákosliget. Bartók L. Karánsebes. Benkő E. Budapest. Bihari F. Munkács. Bocz Á. Galánta. Bóbita E. Kassa. Brackl I. Losoncz. Chalupka R. Székelyudvarhely. Chobodicky A. Igló. Czavar J. Pitvaros. Czeglédi F. Nagyselyk. Czeizler J. Szeged. Danielisz M. Budapest. Dittler I. Belényes. Domber J. Losoncz. Eintzig Miklós Szentgotthárd. Elek O. Arad. Erdős G. Budapest. Fallenbüchl F. Nagyszombat. Fejes Gy. Majs. Ferenczi J. Nyitra. Friml A. Budapest. Gombocz Z. Budapest. Görk Gy. Abony. Gragger R, Budapest. Gratzer A. Pozsony. Gueth Gy. Csajág. Hahóthy S. Budapest. Hazai O. Budapest. Heinrich J. Kolozsvár. Hoffmann Gy. Pusztabarta. Horváth L. Erdőköz. Juhász B. Orosháza. Kálnoky D. Magyarbánhegyes. Kántor J. Buj. Klepeisz A. Kovácspalota. Klinda K. Esztergom. Kiss G. Kézdivásárhely. Kovács I. Surján. Dr. Kovács J. Nagyvárad. Kósa V. Hajduszoboszló. Kun J. Erzsébetfalva. Kuntner R. Pozsony. Lados J. Modor. Laitin D. Csáktornya. Lechniczky Gy. Sárospatak. Leéb B. Nagyvárad. Lenhardt K. Modor. Marschalkó Gy. Rákoskeresztúr. Mazányi B. Tardos 2 kor. Mátyás E. Kolozsvár. Miklós G. Budapest Miklós I. Gyergyóalfalu. Mohar J. Csurgó. Molnár K. Ruttka. Nagy S. Magyarpráta. Nagyváthy F. Nyiregyháza. Nána A. Petrozsény. Dr. Netoliczka O. Brassó. Németh L. Kecskemét. Pinczér J. Pusztaujballa. Polónyi Gy. Turóczszentmárton. Poszvék I. Szatmár. Révész G. Budapest. Réz M. Nagyvárad. Rosenberg N. Szeged. Röser A. Budapest. Säringer J. Pusztaóballa. Scherer S. Budapest. Scholtz L. Tapolcza. Scholtz L. Ungvár. Schubert A. Rákosliget. Schwegler F. Szatmár. Sekulja J. Fiume 1 kor. Simon I. Torda. Soschtarich E. Strém. Stanitz S. Székesfehérvár. Stán I. Belényes. Sturm J. Eger. Szabó L. Kézdivásárhely. Szalóki R. Budapest. Szemere S. Budapest. Szukk A. Szerbnagyszentmiklós. Szurmó A. Nagykőrös. Szücs A. Budapest. Tas J. Nyiregyháza. Tomcsányi J. Aranyosmarót. Tóth F. Pozsony. Ujsághy G. Nagyszeben. Varga I. Déva. Varga D. Nagyvárad. Vámos S. Budapest. Vángel B. Budapest. Várhelyi Gy. Balassagyarmat. Vida S. Budapest. Visnya A. Budapest. Wiese Gy. Igló. Zoltány K. Halmi. Zombory Gy. Budapest.

1914-re: Bittenbinder M. Szeged. Fest A. Budapest. Frank A. Léva. Fülöp A. Zenta. Gergely Gy. Mármarossziget. Győri V. Pozsony. Makkai S. Kolozsvár. Molnár O. Kolozsvár. Pintér J. Budapest 3 kor. Quint J. Budapest. Schmidt M. Budapest. Szathmáry I. Arad. Szücs L. Zenta. Felek G. Miskolcz.

Lezáratott 1913 december 15-én.

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

AZ ISKOLA BELSŐ ÉLETÉNEK REFORMJA.

Székfoglaló előadás a Magyar Pædagogiai Társaság 1913 dec. 20. ülésén.

Most, amidőn a középiskolai tanítás reformja olyan élénken foglalkoztatja az elméket s csaknem lázas sietséggel foly a tanácskozás, vita; teremnek az új iskolatipusok tervezetei: az én figyelmem a meglevő s javításra szoruló iskolának belső életére irányul.

Kérdezem: vajjon a közvélemény mostohasága, gyakran közönye s nagyobbrészt kedvezőtlen bírálgató hajlandósága miért nyilatkozik meg az iskola iránt? Miért nem szeretik meg a tanulók az iskolát? Miért megy oly vézna s igen sokszor torzvonásokban bele az életbe? Természetes-e az, hogy az ítélkezők, akik maguk is jártak rövidebb-hosszabb ideig iskolába, nem védői, hanem csak ítélőbírái az iskolának? Ezekre a kérdésekre nem ad igazságos feleletet az, aki csak egy iskolának az életét ismeri s olybá tekint arra vissza, mint elmosódott emlékre. Csak egy adalékot lát s azt is csupán a maga nézőpontjából látja, de feleletet, még pedig igazságos feleletet ad mindazoknak az összessége, akik kedvezőtlenül vagy kedvezően ítélik meg ezt az életet. Az iskolának ismeretközlő, tehát oktató munkája, hahogy fogyatékos, magyarázatát némileg a rendszerben is lelheti, de van az iskolának egy másik munkája, mely bárminő módszer, bárminő tanterv mellett is, önmagában teljes egész, eredményében kiváló lehet s ez a nevelés munkája.

Ha az iskola belső életéről beszélünk, a nagyobb nyomaték erre a munkára esik. Ennek a munkának fogyatékossága billenti kedvezőtlenre azoknak az ítéletét, akik a maguk tanulókorára visszatekintve kevés szeretettel emlékeznek meg az iskolában töltött közös életről.

Iskoláink nevelő munkáját óhajtom ezúttal meggondolásom tárgyává tenni, de nem az ítélkezőnek boncoló késével dolgozom, hanem az építeni akarónak jószándékával; nem az elméleti pedagógusnak okfejtésével, hanem a negyedszázados gyakorlat eleven és ható példáival. És eleve kijelentem, hogy nem apodiktikus igazságok leszö-

gezése a cél, hanem az a meleg óhajtás: vajha minél több gondolatban és érzésben megegyeznék az elmélkedő és a hallgató s ez a megegyezés közös erősséggé válnék a mi nevelő munkálkodásunkban.

*

A család szűk köréből kerül a gyermek a kisdedóvóba. A kisdedóvó sem egyéb, mint család, kissé tágabb körű. Gyermekekben megszaporodott család. Ott várják a kis családtagokat a játékok s a játszótársak. Ez utóbbiak még kedvesebbek, mint a játékok, mert elevenek, sokfélék, az utcán is találkoznak velök. Ott várja őket a közös családanya, az óvónéni, aki folyton velök foglalkozik, szoktatja, játszik velök, trombitál, hegedül, énekel, meghallgatja apró panaszaikat, igazságot tesz, megmosdatja, megvígasztalja, meg is szidja. Mindez nem új az olyan gyermeknek, aki otthon is gondviselő édesanya szárnya alatt nőtt fel négy-öt éves koráig. De az már új, hogy a néni nem dédelgeti egyiket jobban, mint a másikat, az is új, hogy az ok nélkül panaszkodót nem veszi számba, hogy a szegényebb ember gyermekét éppen úgy megsímogatja, mint a gazdagabbét s hogy mindenkinek egyformán engedelmeskedni kell s mindenki egyformán hozzájut a játékhoz, amely közös s egyformán rendbe kell mindenkinek raknia a játékszert, ha vége a játéknak. Az is új, hogy a nagyobbocska fiú segít a kisebbiknek, ha a kabátkáját kell felvenni s az óvónéni nem rendeli a szegényebb gyermeket a gazdagabbak mellé, hogy ők szolgálják ki azokat.

Ebben a nagyobb családban megkezdődött az olyan gyermekekre nézve a nevelő munka, akiket otthon «édes kis játékszer»-nek tekintettek s okosan folytatódik azokra nézve, akiket otthon *emberek*-nek néztek. Ebben a családban derűs az ég, egészséges a levegő, egy csomó gyermek van együtt, akik játszva dolgoznak, mert minden munka itt. A játék is az, mert mozogni, tenni-venni, énekelni, verseket mondani közös kötelesség. Itt nincs helye kényeskedésnek, duzzogásnak, kelletlenkedésnek. Lám az óvónéni sem duzzog, nem áll félre, nem mondja, hogy ő nem hegedül tovább, mert ő elfáradt, neki nincs kedve. Ez az óvónéni szereti őket, ő a legszebb, a legjobb, a legokosabb, a legszebben mesél, a legszebben táncol. Fogunk róla mesélni otthon a mamának, megfigyelik minden mozdulatát, minden szavát. Ő nekik a mintaképük. Nyilván olyan jó, mintha a mamájuk volna. Igen, ezt is mondják otthon.

És az okos anya otthon lelki gyönyörűséggel fogja ezeket a meleg, ártatlan vallomásokat hallgatni. Úgy érezi, hogy az óvónéni az ő leghűségesebb, legjobb barátnője, mert lám gyermekének a szívéből adott s még sok embertársa gyermekének ad a szívéből. Meg

tudná-e ezt ő tenni? Ha csak három idegen gyermek van az ő házánál, nem keresi-e szeme mindig a maga gyermekét, nem néz-e melegebb szeretettel a maga gyermekére? Bizony nagy hálára van ő kötelezve az olyan embertársa iránt, aki egy egész emberéleten át a mások gyermekét meleg emberérzéssel gondozza.

A nem okos anya pedig zokon veszi, hogy az óvónéni nem az ő gyermekével szavaltatja a legszebb verset, nem őt ülteti az első helyre s nem különbözteti meg a házmester vagy csősz gyermekétől.

Az okos anya meglátogatja gyakran az óvónénit, leül melléje, melegen megszorítja a kezét s barátnőjének nevezi s míg ezt teszi, ott lobog szemében hűséges anyai szeretetének beszédes, hálálkodó tüze. És az ilyen okos anya erőt önt az óvónéni lelkébe, éleszti a lelkesedés tüzét, nemes szövetséges társul szegődik hozzá, megvígasztalja és megjutalmazza, mert szeretetet ad a szeretetért.

*

A kisdedóvó nem iskola, csak előkészítője az iskolának, de csírájában benne van már az is. Van munkarendje, amelyhez az apró népségnek alkalmazkodnia kell, kiszab bizonyos kötelességeket, számon kéri az elvégzett munkát, fedd és dícsér, keresi a kapcsolatot a szülői házzal, elhinti a magvát a társas élet törvényeinek, szoktat bizonyos rendhez, alkalmat ad arra, hogy az apró népség keze ügyességét fejlessze, találékonyságát a többiek okulására is kifejezésre juttassa. Hirdeti és példával magyarázza az egyszerűséget és természetességet, figyelmessé teszi a kis család tagjait egymásra, felébreszti a részvétet a szomorkodó iránt s gyomlálgatja gondos kézzel az apró fogyatkozások dudváit.

Az óvónéninek mindehhez értenie kell, hogy jól lásson és jól irtogasson. Nem szabad a csinosabb arc iránt elfogultnak lennie, sem az apró macskahizelgésekre fogékonynak, mert a kisdedóvók parányi népe féltékeny szemmel néz reá, minden pillantását felfogja.

A megfigyelésnek gazdag mezeje nyílik, de a türelem csodás munkája és a szeretet áldó melege nélkül ez a megfigyelés holt kincs, melynek hasznát a kisdedóvó belső világa nem látja. A munka, melyet a kisdedóvó művészkertésze végez, mindenféle iskola tanítójának, nevelőjének munkájánál nehezebb, mert leggyakrabban munkatársa sincs a szülők között s főleg azok között nincs, akik nyügtől óhajtanak megszabadulni s azért viszik gyermekeiket a kisdedóvóba. Rendezetlen erkölcsi világ légköréből is jut oda sok gyermek, az utca zsivajából a másik rész s magával viszi apró s immár megrögzött szokások formájában a családi élet s az utca számos bacillusát. Ezeknek továbbtenyészését kell a kisdedóvó egészséges levegőjének meg-

akadályoznia. Ezért kell a kisdedóvót olyan otthonná tenni, hová az apró népség vágyakozik, mert érezi, hogy ott neki jó lennie, ott reá jó szó is, néha dícséret is vár; ott nem bántják, nem csúfolják, ott a darab kenyérkét bátran megeheti, nem csúfolják, hogy csak száraz kenyeret kapott otthon, sőt lám, még az is előfordul, hogy kenyerére csipetnyi vajat ken a néni, merthogy ő rakta szépen rendbe a játékokat s az óvóba jövet megfogta valamelyik még kisebb társának a kezét s keresztülvezette az utcán. Az óvónéni látta, nem ő dicsekedett el vele.

A kisdedóvónak sok-sok melegre van szüksége s ennek mind az óvónéni szívéből kell kiáradnia; kormányozó szemre is van szüksége, melynek tekintete mint egy bűvös pálca érintése valóságos csodatevő. A mese édességének és okosságának kell az ajkán lennie, mert ez a jutalmazó, pihentető, tanító forrás.

Akiből mindez hiányzik, vagy csak nagyon fogyatékosan van meg, az nem művész, csak mesterember, egy-két eltanult fogásnak tulajdonosa. Az bemegy délelőtt és délután az ő műhelyébe, hogy lerójja az ő robotmunkáját szegényes lelki örömmel, fárasztó egyhangúsággal, sorsa ellen fel-fellázadozó türelmetlenséggel. Nem tehet róla, nem született művésznek. Agya és szíve nincs erre a munkára berendezve. Az apró népségre úgy tekint, mint nyugtalanító, zsibongó sáskákra és mindennap olyan érzése van: bárcsak minél előbb jelezné az óra, hogy immár haza kell őket hessegetni.

A művész pedig két-három év munkája után elereszti az ő «végzett» apróságait s azt mondja nekik búcsúzóul:

— Ti most az iskolába mentek! Ott is éppen ilyen jó dolgotok lesz, ott még sokkal többet fogtok tanulni. A verseket is, a meséket is igazi könyvből olvassátok majd. És ott is fogtok együtt meg a többiekkel, sok-sok gyerekkel játszani. Jaj, be szeretnék én is veletek menni, de nekem itt kell maradnom ezek miatt a kisebbek miatt. Hanem azért találkozunk, úgy-e? És meg fogtok engem ismerni. úgy-e? Én is megismerlek titeket, még akkor is, ha akkorára nőttök, mint én vagyok...

És ezekkel a búcsúszavakkal bezárul a gyermek előtt az első kis gondtalan világ, amely olyan szorosan csatlakozott a szülői házhoz. A tudás sejtelme táplálja a kíváncsiságot: vajjon milyen lesz a könyv? A betű? A nyomtatott vers és nyomtatott mese? Milyen az iskola, melyről a néni azt mondotta, hogy ott még többet fognak tanulni...

*

Az anya elviszi gyermekét az iskolába. Abba a nagy épületbe, melynek a híre már rég elérkezett a szülői házhoz. Jó híre ritkáb-

ban, mint rossz, helyesebben mondva, félelmes híre. Hallotta gyakran az eleven gyermek, hogy majd kikap az iskolában, majd móresre tanítják az iskolában. Ezért az iskola gyakran számos olyan új vendéget kap, aki szívdobogva lépi át a küszöböt s aggaskodva néz körül, hogy honnan lép ki a pálcás bácsi, a mérges néni, akitől kikap, aki őt móresre tanítja.

És a mérges tekintet, a megriasztó szó helyett íme jóakarat, nyájas szó fogadja. A falon képek vannak, minden tiszta, az ablakok ragyognak. Nini, ott virág is van az ablak fáján, éppen úgy, mint otthon. És mennyi fogas a folyosón s az ajtók felett tábla s a táblán írás. És sok gyerek, mindenik az anyjával jött, mindenik az ünneplő ruhájában és mindenik gyerek bámészkodva néz a másikra. Még nem ismerik egymást.

A tanító «kis katonának» nevezi őt, megveregeti a vállát s mondja:

— Derék kis katonám légy!

Az édesanyával kezet szorít s igéri, hogy gondját viseli a gyereknek. És amikor az anya és a tanító kezet szorítanak, akkor szerződést kötöttek egymással négy esztendőre, arra az időre, míg a kis katona abba az iskolába fog járni. A szerződés komoly és kötelességet ró az iskolára és szülői házra egyaránt. Mindakettő igér valamit: az iskola azt igéri, hogy négy esztendeig a napnak bizonyos óráiban családi körében oktatja, neveli a gyermeket, munkához, rendhez szoktatja, kötelességet ró reá, szereti, dorgálja, bünteti is, a magáénak vallja s napról-napra épitgeti, formálja a kis belső embert; a szülői ház igéri, hogy a napnak többi óráiban megerősíti az iskolát a maga munkájában, teljesítteti a gyermekkel a kiszabott kötelességet, hálás szívvel gondol az iskolára, becsüli azt, aki gyermekével foglalkozik.

Ez a szerződés, melynek komolyságát és erkölcsi kötelező erejét éreznie kell az iskolának is, a szülői háznak is. Ezt kell az iskola vezetőjének az iskola megnyitásakor az összes szülők jelenlétében kifejezésre juttatni. Nemes egyszerűséggel, világosan, hogy minden szülő megértse; belső meghatottsággal, hogy minden szülő megérezze. A megértésnek és megérezésnek egymásba kell kapcsolódnia, mert ez a kettő teheti teljessé a nevelőmunkát. Az iskola a szülői háztól átvesz olyan munkát, melyet a szülői ház nem végezhet el úgy, mint az iskola s evvel együtt reá ruház az iskolára megfelelő jogokat. Ez a kölcsönösség hozza a kettőt egymáshoz közelebb s teszi föltétlenül szükségessé, hogy a szülői ház nevelő tevékenységének okos folytatója, gyakran helyrepótlója legyen. Valójában nem egyéb ezen a fokon az iskola, mint a gyermek életének az a fontos stációja, mikor belelép az emberi társadalom közösségébe, tagja lesz egy nagyobb család-

nak, mely azért szerveződött, hogy a leendő honpolgárt megismertesse polgártársaival s közösen végzett munka árán fegyverhez juttassa az élet küzdelméhez. E fegyverek között első a *tudás*, de nem kisebb fontosságú a család társadalmába való belehelyezése a gyermeknek, vagyis a nevelés.

Ez utóbbi kérdés foglalkoztat minket.

Az iskola társadalma nem egyéb, mint a család tágabb keretekben. Családfő, gyermekek, még pedig sok és mindenik más. Az apának és anyának be könnyű dolga van a szűkebb családban, az iskola-család fejének mennyivel nehezebb a dolga. Megismerni ezt a sok idegen gyermeket, nemcsak neve, ruhája, esze, hanem belső mivolta szerint. Ahányszor az egyéni nevelést emlegetik, mindig szomorú, kétkedő mosoly villan át arcomon. Miért áltatjuk magunkat ezzel az utópiával? Mert utópia, semmi egyéb. Ki álmodozik arról, hogy minden tanítványát meg tudja ismerni a maga igaz valóságában, ha csak a napnak néhány órájában látja nem is egyenkint, hanem tömegben. Hiszen már az a tény, hogy az iskolában, idegen fiúk között van, elszakadva a megszokott kisebb, bizalmasabb körtől: kényszeríti a gyermeket arra, hogy más arculatot öltsön fel. Iskolásan jobbat, szelídebbet, csendesebbet mutat, mint aminő a valóságban otthon. A padok, a tanító asztala, az emelvény, a térképek, a csöngetés, a leckefelmondás, a dorgálás, az apróbb büntetések: minden, ami őt az iskolában körülveszi, sajátságos kiforgató hatással van reá. Ezt a hatást kell egészségesebb irányban megváltoztatnunk, ha a gyereknek megismerésére törekszünk. Akinek csak félig-meddig sikerül az, hogy az iskolának hivatalos arculatát családias vonásúvá tegye, közelebb férkőzött a gyermekhez.

A tanítónak le kell szállania az emelvényről s kis családjához kell közelednie, hogy ő is jobban lássa őket, azok is jobban lássák őt. Közéjük kell vegyülnie, mikor együtt dolgoznak, főleg pedig akkor, ha játszanak. A játszó gyermek az udvaron, a mezőn megfeledkezik arról, hogy ő iskolás gyerek, felhevül, kikívánkozik belőle az én, a le nem nyügött, a félelemtől és fegyelmezéstől felszabadult én. Megnyilatkozik jó vagy rossz indulata, ügyessége vagy ügyetlensége, ötletessége, találékonysága, türelme vagy türelmetlensége, irígysége, önzése, vagy alkalmazkodó, megalkuvó természete, hivalkodása vagy szerénysége. *A cselekvő ember* képét mutatja itt, míg az iskolai padjai között mesterséges keretek közé van szorítva, szeretne mozogni de nem szabad, szeretne néha nevetni, de el kell harapnia, szeretne közbeszólani, de megbüntetik.

Váljék a tanítóból az ő iskola-családjában, az osztályban jóságos, de szigorú apa. A jóságból és szigorúságból igazságos mértékkel

juttasson gyermekeinek. A jóság feladata, hogy a gyermekek szívéből kiirtsa apránkint a félelmet, fölébressze a bizalmat és ragaszkodást, munkára készségesebbé tegye, az igyekezetet jutalmazza. A jóság adja meg az iskola-család levegőjének a meleget, melyben a tanulók szép és nemes hajlandóságai mélyebb gyökereket eresztenek, szebb fejlődésnek indulnak. A szigorúság teszi a tanulók munkáját következetessé, rögzíti meg a rendhez való szokást, parancsol tiszteletet, megadja az iskolának a szükséges tekintélyt. Az igazságos szigorúság sohasem üt fájó sebet, eleinte nyüg, később szükséggé válik, mert nem egyéb, mint a munka rendjének törvénybe iktatása. A szigorúság valójában nem egyéb, mint következetes igazságosság. A kötelességnek lelkiismerete.

Már pedig az iskola nevelőmunkájának legerősebb alapja s mindvégig továbbépítendő legfontosabb célja: kötelességérző, kötelességtudó s kötelességteljesítő embereket adni a nagyobb társadalomnak. Ebből a szempontból minden iskolát egy-egy kis társadalomnak kell tekintenünk s olyanná kell formálnunk, minővé a nagy társadalmat kívánnók átalakítani.

Szervezzük osztályainkat már most a későbbi feladathoz mérten az adott egyszerű és szűk keretek között is. Nevezzük el dolgozó iskolának s juttassunk az apró munkából az iskola minden tanulójának, nem kitüntetés, hanem kötelesség címén. A tanító asztalának rendben tartása, a tábla letörlése, a tisztaság, az osztály rendje, a sorakozás, a tornajáték csoportjainak alakítása, az apróbb kirándulások mind alkalmul kínálkoznak arra, hogy a kis társadalom minden tagja részt kapjon a munkából. A *kedveltek* rendszerét egyszer s mindenkorra ki kell irtani ebből a kis világból.

Ne csak az osztálytársak ismerjék meg egymást, hanem az iskola összes növendékei is. Alkalmat kell adni arra, hogy a kisebb és nagyobb tanulók, mint az iskola egységének, egészének alkotó részei többször együtt legyenek. A nagyobb tanulók tekintsék kisebb társaikat olyan társaknak, akit nemcsak védeni, bátorítani, bíztatni kell, hanem figyelmeztetni is, ha olyasmit cselekszik, ami nem méltó az iskolához. Legyen az iskola udvara mindennapi találkozó helye az iskola-családnak. Felfrissítő mozgás, társasjátékok, kedves beszélgetés, elevenpajtásság: élet színhelye legyen az udvar. Tanítónak tanulmány, tanulónak gyönyörűség.

Mindez oly szépen fest a papiron s olyan nehéz megvalósítása az életben — mondják, akik olvassák vagy hallják; ám ha elejétől kezdve úgy szoktatjuk s következetesen végigcsináljuk: évről-évre kívánatosabb formát ölt s a mai lármás, verekedő, irígy, panaszkodó gyermek-csődületből játszó gyermekek lesznek. Mert az udvaron játszó

és nem rabmódra sétálgató gyermek-csapatokra van szükség. Amily bántó a nyers és bárdolatlan gyermek-csorda (mert csak ez a kifejezés a hű és találó), éppen olyan természetellenes az óraközi szünetekben az osztályonként sétáló gyermek-csapat. A gyermeknek egy órai ülés után mozgásra van szüksége, eleven, vérfelpezsdítő mozgásra. Ámde legyen egyéb alkalom is a találkozásra. Közös séta a mezőre, erdőbe, iskolai ünnepek, hova a szülők is eljönnek, évmegnyitó, évzáró, a nagy és érzelmileg is jelentős ünnepek előtt (karácsony, húsvét) hadd gyüljön össze az iskola-család, lássa az iskola-család fejét, lássa mindenik osztály-család a maga fejét s érezze, hogy most mind együtt vannak: kisebbek, nagyobbak. A szó, mely a család fiainak, leányainak szól, mindnyájokat egyformán illeti, a dícséretből, dorgálásból, figyelmeztetésből mindenkinek egyformán kijut. Ebben a családban mindenkinek egyformán vannak jogai és kötelességei. Minden ilyen találkozás ébresszen gondolatot és érzelmet a tanulókban.

A szülőknek is kell ezt érezniök gyarmekeikkel együtt. Az iskola igazságának nagy, erkölcsi erővé kell mindenik lélekben változnia, olyan erővé, amely nemcsak ebben a kis társadalomban kötelező, hanem a másik, a nagyobb társadalomban is. A demokrácia sehol olyan tiszta, becsületes formájában meg nem valósítható, mint az iskolában s amely iskola nem erre törekszik, az megszakítja az élettel való, olyan gyakran hangoztatott kapcsolatot.

A tanító-munka közben az érzelmi mozzanatokat ne tartsuk lényegteleneknek. Nagy költők lelkével társalkodva a fajszeretet, a családi érzés, a lelkesedés ihlesse meg a tanítót s ezen a meghatottságon át éreztesse az erkölcsi ember a maga hatását. Nem gondolok moralizálásra, erkölcsi tanulságok idézgetésére, hosszú fejtegetésekre, csupán arra a finom magvető munkára, mely az olvasmányok megbeszélésével szoros kapcsolatban, mintegy porhanyóvá, készségessé teszi a gyermeklelket finomabb hatások befogadására.

Az élő példa a nevelés egyetlen hatékony eszköze, ámde az életnek olyan sok viszonya, helyzete van s ezek közül vajmi kevés adódik önként az iskolában, hogy nevelőhatását a tanító rögtön érezze és éreztesse. Ezért kell az olvasmányokhoz kapcsolni s lehetőleg a tanulók életében keresni analog eseteket.

Az emberszeretet az iskolában a szociális érzés fejlesztésében nyerhet kifejezést, de csak úgy, ha belevisszük a cselekedetekbe. Valahogy közelebb kell érzésben hozni a kis osztály-család tagjait egymáshoz. Az együttlét kedvessége, bizonyos szolgálatkészség egymás iránt, előbb jó pajtásság, később barátsággá nemesedő finom erkölcsi érzés, az osztálybecsület helyes értelmezésén felépülő közös fáradozás

évek következetes munkája alapján ki fogja ezt az emberbaráti érzést fejleszteni, amely együtt dolgozó ifjakat, később együtt s egymásért is dolgozó polgártársakat nevel előbb az iskolának, később az életnek.

Legyen az iskola levegőjében benne ez a szociális érzés, váljék szokássá, hogy egymással türelmesnek, jobb indulatúnak lenni kellemesebb és az egyénre nézve is hasznosabb, mint türelmetlenkedni, irígykedni; kedvesebb együtt örvendeni, mint egymást kinevetni. Amely osztályban a gyönge tanuló feleletét a tanító és a tanulótársak csufondárosan kinevetik: ott a szociális érzés hirdetése hazugság, de amely iskolában az eszesebb tanuló a maga jószántából, és nem rendeletre, tanítja, útbaigazítja nehezebb felfogású társát, a testileg erősebb nem megfélemlíteni, hanem megvédeni igyekszik gyöngébb társát: ott megkezdődött a szociális nevelés.

A vetélkedés, az elsőségért való versengés, mire a régi iskola olyan nagy súlyt helyezett, a szociális érzés fejlesztése szempontjából nem tenne jó szolgálatot. Mindeniktől csak annyi munkát s olyan eredményt várhatunk, amennyi erejétől kitelik. A kiváló képességű gyermek elsősége gyakran a természet ingyen-ajándéka; a közepes tehetségűeknek kitartó munka és szorgalom árán kivívott elsősége inkább megy érdemszámba. Értessük meg tanítványainkkal, hogy minél könnyebb a tehetségeseknek a tanulás, annál természetesebb, ha társaikat támogatják. Mennyi szeretet, később milyen megbecsülés jut ki buzgóságukért jobb érzésű társaik részéről! Hiszen még azokat is szokták a társaik szeretni, akik pompásan játszanak és értenek a játékok szervezéséhez; a szellemi erő tevékenysége se fölényes gúnyban, se kicsinylésben ne nyilatkozzék meg, hanem a munka szervezésében, buzdító példaadásban s főleg támogatásban. Ehhez azonban szükséges a hiúságnak, amely itt még gyerekes hivalkodás, apránként való letörése, jobban mondva nemes becsvággyá való átidomítása. Olyasvalamire van szükség, hogy a gyermekek a társaik jó feleletének is tudjanak némileg örvendeni. Hiszen a gyermekben van igazságérzet, nyilatkoztassuk meg a nevelés érdekében ezt az igazságérzetet. Esetről-esetre magával az osztállyal mondassuk ki a szorgalmas tanuló ítéletét, s fejünk bólintása, jóakaró tekintetünk legyen ennek az elismerésnek megpecsétlője.

Az osztálycsalád kis betegeiről sem szabad megfeledkeznünk. Nem elég följegyeznünk a hiányzókat, tudakoljuk meg, hogy mi a bajuk, érdeklődjünk sorsuk iránt. Jó eleve fejlesszük ki az osztályban ezt az emberbaráti érdeklődést a magunk jó példájával. Látogassuk meg beteg tanítványainkat. Ez a tény maga, melyre a jó nevelőt emberérzése sarkalja, az intelmek és buzdítások egész tömegénél hatékonyabb. A szenvedő embert sajnálni henye sopánkodásban

szokták az emberek, mert ez könnyű s hamar végez vele, idejébe, fáradságába, pénzébe sem kerül. Áldozzunk fel egy-két órát a délutánunkból, esetleg a kedvtelésünkből, vigyünk biztató szót, gyógyító mosolyt a betegnek s tapasztalni fogjuk azt, hogy ülvén a beteg ágya mellett, valami jó, meleg érzés támad bennünk is. Embertársunk öröme megjutalmaz. És ezen az alapon, az adott példa útját egyengeti az osztálycsalád szokásának: a tanulók meg fogják beteg társaikat látogatni, Magától értetődik, hogy a fertőző betegségben sínylődők látogatásától óvjuk, eltiltjuk növendékeinket.

Ilyenformán négy esztendő következetes, fáradhatatlan alapvetése juttat némi eredményre. Megteremthetünk olyan osztályt, amely egymáshoz szokott, szereti a rendet és tisztaságot, közreműködik, hogy ez a kettő meg is legyen; a szegényes és finomabb ruha között nem lesz nagy különbség, az embertársi érzés nem lesz nekik merőben ismeretlen fogalom.

Ime, útra bocsáthatjuk a negyedik év végén.

Hadd gyűljön össze az iskola-család. Hiszen ez a nap úgyis ünnep. Az iskolaév befejezése. Ott vannak a szülők is, illik, sőt kötelességük, hogy ott legyenek. Illik, sőt kötelességük, hogy azoknak, akik tíz hónapon át fáradoztak az ő gyermekeikkel, egy-egy embertársi köszönő szót mondjanak. Én ezt olyan természetesnek tartom, s ha nem történik meg, veszedelmes példának a gyermekek szempontjából. Igen, a gyermeknek látnia kell az apját vagy édesanyját az iskolától való búcsuzás napján az iskolában, és együtt kell hallaniok az iskola-család fejének búcsuztató szavait. Az iskola szívének meg kell dobbannia a búcsuzás pillanatában, hiszen gyermekeitől válik meg, akik többé nem jönnek ide vissza. Négy esztendő emlékét kell a szülők és gyermekek lelkében fölébreszteni, még egyszer át kell élni azt tíz-húsz perc alatt, s ki kell jelölni az utat, mely egy másik dolgozó iskolába visz, hol ugyanilyen iskola-család vár rájuk, ahol ők talán még hosszabb ideig lesznek egy más, de ehhez sokban hasonlatos iskola-családnak tagjai, és mert nagyobbak, hát még több munka vár reájuk, mert többet bírnak el. És a munkától itt sem féltek, ott sem fognak félni. Erre a családra pedig vissza fognak még bizonyosan gondolni, egymást is megismerik. A kis diák megismeri társát akkor is, ha abból kis inas lesz, akinek a műhely lesz az iskolája. Igen, a műhely is épen olyan, mint az iskola. Az egész élet műhely, tehát iskola. Dolgozó embereket vár.

A jó nevelőtől könnyes szemmel búcsuzik az olyan gyermek, aki négy éven át kedvvel járt az iskolába, s a jó nevelő szeme évek mulva is figyelemmel kíséri derék fiacskáját, leánykáját.

Amely iskolában az évzáró-ünnep az érzelmet egészen kirekeszti, s ahonnan a gyermek közömbös érzéssel megy el: abban igazi nevelő-munka nem lehetett.

*

Eljutottunk a harmadik iskola-családhoz, melynek tagjai 10—18 évesek. Nevezzük polgári iskolának, felsőbb leányiskolának, gimnáziumnak, reáliskolának, tanítóképzőnek, ipari vagy kereskedelmi iskolának. Mindegy az. A nevelő-munka nem ismer szakszerint való elkülönítést, a nevelő-munka *embert* keres, akit formálni próbál.

Hogy ez a munka, a nevelés munkája az olyan iskolában válhatik teljesebbé, hol hosszabb ideig tart: ez természetes.

Próbáljuk ezt a nyolcesztendős nevelő-munkát a már ismert alapon tovább építeni, avagy elülről kezdeni. Ez az utóbbi eset gyakrabban fordul elő.

A nevelőt immár tanárnak nevezik, nem is egy van, hanem sok. Gyakran igen sok. Minden tantárgynak más a tanára. Hetenként némelyik csak két órát tölt az osztályban. A család is nagy, néhol rettentő nagy. Vannak egészen kis fiúk, leányok, s vannak igen nagyok. Osztály is több van, mint a másik iskola-családban.

Itt valóban nehéz munka vár arra, akit az osztály fejének tesznek meg, de a tanulókra is nehéz, mert sokféle tanár úr van s mindeniknél más a rend. A kis diák csak apránként fogja megismerni, egészen talán soha. Évről-évre nagyobb darabot lát meg belőle. És mindig más szemmel látja, mert a tanárok is változnak, sőt ő is változik.

Az év megnyitása az első alkalom, mikor az új iskola-család minden tagja összegyűl. Hatalmas, szép látvány, mikor az osztályok felvonulnak a nagyteremben vagy a tornacsarnokban. Mindenik osztálynak megvan a maga helye. Ime, a kis jövevényekhez nagyobb diákok szegődnek, minden osztályhoz három, s rendezgetik őket. Ez már új dolog, de talán még sem új, hiszen ők is hozzászoktak ilyesmihez, de itt a nagyobb diákok dolga ez.

Hozzák az intézet gyönyörű zászlóját. Nagy csöndesség lesz. Három nagy diák hozza. Szépen, lassan, komoly arccal. És mikor ott áll a zászló az ifjúság előtt, akkor lelkes éljenzés zúg fel.

Szülők is vannak sokan. Jönnek a tanár urak, jön az igazgató.

Így látja a jövevény, az új diák az új iskola-családot, melynek őt új társaival ezen a napon tagjává fogják avatni. És részesévé lesz annak a jelenetnek, mikor a legfelsőbb osztály egyik tanulója, aki az intézeti zászlónak az őre, a diákok körének az elnöke előáll és szól az új növendékekhez. Úgy szól, mint az idősebb testvér a fiatalabbhoz. Tegezi s elmondja, hogy ebben az iskola-családban miféle köte-

lességek és miféle jogok várnak az új családtagokra, biztosítja őket a nagyobb társak nevében jóindulatukról, türelmükről, támogatásukról. Ez az iskola-család erkölcsi törvénye. Nem az igazgató mondja, hanem az intézet tanulója, aki immár nyolcadik éve engedelmeskedik e törvényeknek; meggyőződéssel mondja, mert belátta, hogy ezeknek a törvényeknek engedelmeskedni hasznos; szeretettel is mondja, mert ebben az iskolában melegebb érzés van, melyből kijut az érdemeseknek.

A felavató ünnep az iskola-család zászlója mellett történik. A jövevények mintegy polgárjogot kapnak, hogy az új államnak egyenlő jogú polgárai legyenek. A szülőknek e pillanatban érezniök kell, hogy gyermekükkel ők is az iskola nevelő munkájának közösségéhez tartoznak, a felavatás nekik is szólott, a szívök valamelyik húrját megrezegtette. Nem fognak gondolat és érzés nélkül hazamenni gyermekeikkel. Föl kell bennök a bizalomnak ébrednie az iskola iránt, amely nem elégszik meg az új tanulóanyag ellajstromozásával. Valami összefoglaló erkölcsi kapocs van itt a tanulók között, ennek adott kifejezést a nagyobb tanuló. Tehát nem merő cerimonia, lényeg van benne. Ezt érteni és értékelni kell. Ennek reájuk is kötelező ereje van.

Ime, következik az osztály-családok szervezése, amely nem elégszik meg a tanulók céltudatos elültetésével, nem áll fegyelmi szabályok komor felolvasásából, hanem a *szociális munka* bevitele az osztály-családba. Kötelességek kiosztása mindenkire: osztály-rend, tisztogatás, tábla-rendbentartás, asztal-őrség, osztály-kassza, kirándulások rendezősége, osztály-krónikás és végül osztály-tanács. Ez mind munkát ró az osztály-család tagjaira, olyan munkát, melynek jótékony eredményét az összes is látja, nemcsak az egyén. Ne ijedjen meg tőle az osztály feje, minden magától adódik. Ujság ez a tanulókra, megvan az ingere, csak arra kell törekedni, hogy a kezdet buzgósága ne lankadjon, a kötelesség derék teljesítése hasznosnak bizonyuljon, készséggé és ne unott kényszerűséggé váljék. Jusson ki mindenkinek, egyénről-egyénre szálljon a tiszt, leljen elismerésre a derék kötelességteljesítés, fejlődjék ki az osztályfő és az osztály-család között a tisztelet és szeretet a fő iránt s legyen ennek természetes eredménye a bizalom. Legyen a tisztelet és szeretet olyan nagy és mély, hogy váljék fölöslegessé a félelem; kapjon erőre az évek következetes munkájának eredményeül a *belátás*. A mindennapi tapasztalat győzze meg a tanulókat arról, hogy ilyen igazságos szervezetre, ilyen közös tevékenységre szükség van, ez jó nekik s mert jó, megmaradnak mellette. Legyen az osztályfő ennek a kis világnak, ennek a fia-társadalomnak bölcs és jólelkű feje, de támogassák őt

ebben a nehéz munkában mindazok, akik hetenkint néhány órára járnak be tanítani. Rakjanak egy-két követ az épülethez, és ne szedjenek le a már felrakott kövekből. Örvendjenek, ha egy-egy ilyen szervezett, jól összetartott, tisztességben, őszinteségben együtt érző osztályba lépnek, melynek van erkölcsi képe. A gyermekek szeméből kiragyog az őszinteség, a munkára való készség. Ilyenekkel egy-egy órát eltölteni nem vesződés, hanem lelki öröm. Az ilyen környezetnek van nevelő hatása s erre kell az iskolának legerősebben építenie. Az ilyen osztállyal lehet kirándulni, lehet vídáman játszani, s a család feje összeforr velök nyolc esztendő alatt. Látja fejlődésüket s gyönyörködik benne; észreveszi különböző irányú tehetségeiket s a kellő időben irányítja; gyermekeinek tekinti, akiknek további sorsa érdekli, összeszorul a szíve, mikor elbúcsúzik tőlük nyolc évi szerető együttlét után, ámde a nagy fiúk is zokogva borulnak az iskola padjára, mikor el kell az osztálytól s a jó apától válniok, akit a vérség kapcsa nem fűzött hozzájuk, de a szeretetnek a vérség kapcsainál erősebb láncszemei oda kötöttek.

Ez nem költői kiszínezés, ez lehet valóság is s ehhez a valósághoz közeledni az iskola nevelő munkájának a célja.

Mit jelent ez? A tízéves gyermeket tiszta, jóra hajlandó érzésvilágával hozzákötni az első évben az iskolához s vigyázni arra szerető, féltő gonddal, hogy ebből a tiszta érzésvilágból ne menjen minden veszendőbe, hanem izmosodjék a munkaszeretet, bontakozzék ki a későbbi férfiú, nemesedjék, érjék az a belső világ, mely tartalommal itt telik meg, értékeit napról-napra itt gyűjti, ideálokért buzogni itt tanul meg, szertelenségeiből itt vetkőzik ki, életcélt itt választ, akaratának ura lenni itt próbál meg. Ki tudja, melyik órán, minő lelki diszpozicióban, a jó tanárnak minő szava, arcvonása, szempillantása, komoly megjegyzése lesz az az észrevétlen szikra, amely lángra gyujtja a lassan összehordott anyagot s világot vet az ifjú erkölcsi életének az útjára? És ki tudja, melyik órán s minő lelki diszpozicióban semmisít meg a tanárnak egy-egy gúnyos szava, egy-egy indulatos kitörése jó szándékot, derekas elhatározást?

Az emberszeretetnek, türelemnek, okosságnak és a veleszületett ösztönös tapintatnak milyen csodálatos, vagy talán milyen szerencsés vegyülete kell ahhoz, hogy a nevelő soha kárt ne tegyen a lélekpalántákban! Szándékosan mondottam, hogy szerencsés vegyülete, mert a nevelés nem tudomány, melyet meg lehet tanulni, nem áll külső fogások sorozatából, melyeket el lehet lesni, s kisebb-nagyobb eredménnyel lehet alkalmazni: a nevelés művészi rátermettséget kíván s a hivatottak maguk sem tehetnek arról, hogy tudnak nevelni. Ám adjuk meg a kereteket az iskolának arra, hogy nevelő-munkát végezhessen:

1. *Tegyük az iskolát kedves hellyé.* Tekintsük hajléknak, mely a miénk s melynek szépségére, tisztaságára gondot viselünk. Mind az egész iskola-család. Ne nézzük hivatali helyiségnek, hanem otthonnak. Csinosítsuk. Szerezzünk be virágot s gondozzuk; aggassunk ízléssel és ízléses képeket a falra s tanítsuk meg fiainkat arra, hogy erről nekik kell gondoskodniok, legyenek az iskolának munkásai, a tanárnak munkatársai. Milyen jó, ha a gyermeknek elég ügyessége van, ha egy-egy szöget kell a falba beverni, hogy képet akasszon fel. Nincs? No majd gondoskodunk róla, hogy legyen. A csarnok, a folyosó ragyogjon a tisztaságtól s ezt a tisztaságot vegye észre, szeresse meg, védje a tanuló. Aki otthon nem szokta meg a rendet, szoktassa itt reá az iskola a maga szigorúságával. Mert nagyon szigorúnak kell a jó iskolának lennie, s minél kedvesebb otthon akar lenni, annál következetesebb legyen ez a szigorúság.

2. *A tanulóval szerettessük meg az iskolát!* A magábanvéve kedves helyet kedveltté kell tennünk. Ezt csak jóságos gondviseléssel érhetjük el. A munka mellett vídámságnak is kell lennie az iskolában. A dorgálás, fenyegetés, szidás, örökös tilalom, a jó kalkulusnak jutalmazó s a rossznak büntető jellege nem elég; az elnézés, lágyság meg épen kárhozatos volna. Legyen műhely, melyben ötven percig komoly munka folyik, tíz percig pedig jókedv váltja fel. Ilyenkor is lássuk a mi fiainkat, álljunk szóba velök, mikor falatoznak, mikor beszélgetnek a társaikkal. Sétálgassunk velök a folyosón, az udvaron. Vegyük észre, ha valamelyik szomorú s ne haladjunk el mellette közömbösen. Szoktassuk őket hozzá, hogy ne féljenek tőlünk, hiszen mi nemcsak tanáraik, hanem jóindulatú embertársaik is vagyunk. Azért töltjük velök a délelőttöt, mert az élet-munkára készítjük elő. Változtassuk meg azt a viszonyt, amely az iskolában a tanár és tanítványa között van: apa és fiú viszonya legyen ez az iskola-családban. Minél nagyobb lesz a tanuló, annál inkább; a tisztelet nem apadni, hanem gyarapodni fog, mert a nagyobb tanuló mindjobban belátja, hogy miért kell neki a jó tanárt tisztelnie. Az iskolát csak a tanáron keresztül szerethetik meg a tanulók, mert az iskola maga a tanár. Törődni kell a tanulókkal a tanítás óráján kívül is. Ez az iskola megszerettetésének a titka.

3. *Adjunk alkalmat az önmunkásságra.* Ezt másképen úgy is nevezhetnők, hogy hozzuk közelebb az iskolát az élethez, vigyük be a zárt falak közé egészséges intézmény alakjában az életrevalóságot. Láttassuk az életmunkát nemcsak a tanulás formájában és egyoldalúan, hanem annak valóságos megvilágításában. Mikor az iskolai évmegnyitó és évzáróbeszédeknek ezt a közhelyét hallom, hogy «váljék az ifjú a hazának és társadalomnak hasznos tagjává», úgy

tünik fel nékem, mintha ennek a célnak helyes megközelítésére s majdan megvalósítására nem tennénk eleget.

A dolgozó és dolgoztató iskola nem elégedhetik meg az elméleti ismeretek közlésével, nem tarthatja elégnek, hogy a kiszabott studiumokból elegendő tudást szerezzenek a tanulók. Gondolnia kell arra is, hogy sokféle érdeklődést keltsen tanítványaiban, rátérítse annak a képességnek teljes kifejtésére, amelyből legtöbb jutott a tanulónak osztályrészül. Csakhogy ezeket a különböző képességeket a tanítás megszabott tárgyainak a keretében egyetlen iskola sem fejlesztheti ki. Szükség van arra, hogy a tanulók a maguk önkéntes munkájára támaszkodjanak.

Állítsunk fel dolgozó-helyiségeket az iskolákban: laboratoriumokat, műhelyeket, amelyekben a felébredő hajlamok és tehetségek szerint a tanulók a maguk elhatározásából dolgozhatnak, még pedig nem a bizonyítvány rovatainak szaporítása céljából, hanem azért, hogy az élet praktikumához jobban tudjanak alkalmazkodni. Nincs nagyobb gyönyörűség, mint a dolgozó tanár mellett a dolgozó tanítványt látni a munkának tiszteletreméltó, szent hevében. Ilyenkor bontakozik ki az ifjúból a leendő munkás-férfiú. Amint biologiai gyakorlatokat végez, boncol, rajzol, megfigyel, lejegyzi, következtet, meghatároz; vagy mérési feladat megoldásán fárad, apró kísérleteket végigcsinál, a hallottak bizonyosságával tudása megerősödik; vagy esztergája mellett fúr, farag, formál, kezét, szemét hozzászoktatja, hogy hasznos és élvezetes munkát végezzen; vagy lemegy az asztalos-műhelybe, s rajz után, melyet ő készített, fából megcsinálja a könyves-polcot, vés, gyalul, simít, fest, a kész munkát vizsgálja, a hibát ő maga meglátja, okul, más munkába fog, s addig nincs nyugta, míg el nem készül vele.

Ez az élet, amely kiosztja a maga munkáját: a tudósnak, a művésznek, az iparosnak, kereskedőnek, a napszámosnak, s megköveteli tőlünk, hogy minden munkát értékeljünk és becsüljünk meg, de ne a terített asztal ékes dikciójában, hanem a munka születése helyén.

Fáradnunk, izzadnunk, próbálgatnunk kell, hogy a munka megbecsüléséhez jussunk. A belső ember kialakításához, a jellemfejlesztéshez, az iskolai élet megszerettetéséhez egyformán szükségünk van műhely-munkára. Ez a próbaköve az igazi életrevalóságnak és kitartásnak. Itt szegődik a szem, kéz, láb a teremtő akarat szolgálatába s levetkőzi gyakorlatlanságának fogyatékosságát, s készséges szolgájává lesz az akaró embernek. Az ipari munka megbecsülése itt válik testté és vérré.

A tapasztalat döntő igazsága szól belőlem, midőn ezt mondom,

s lelkem szemével új generációt szeretnék látni, amely fizikailag is dolgozni az okos családi élet keretén kívül az iskolában tanult meg.

A kis asszistensek ott buzognak mestereik mellett s gondolnak egy jól felszerelt laboratoriumra, melyben ők nagy igazságokat fognak megállapítani; az inaskák ábrándoznak arról a mesterműről, mely kezök munkája lesz, s melyre ők is, mások is gyönyörködve néznek. Nem taps kell, amely elkábít, hanem munkaeredmény, mely magát a munkát teszi gyönyörűséggé.

Látom a kis diákot, aki az asztalosműhelyből hazaviszi az első húsvágó-, az első vasaló-deszkát, melyet ő készített s átadja az édesanyjának. Ő már tudott valamit csinálni, ő tud hasznos lenni, ő tud örvendeni azon, hogy szüleinek, testvéreinek szerzett örömet.

Amely iskola módot nyujt erre: először nevel, másodszor kedvessé és értékessé válik, s épen ezért van vonzó ereje.

Ne mondja azt senki, hogy a szakiskola rendeltetése ez. Ilyen értelemben minden iskolának szakiskolává kellene válnia, mert az élethez való közeledés minden embertől megkíván bizonyos ügyességet. Az életpályák mindenike kapcsolatos az élettel, s amint egy családban nő az értéke az életrevaló embernek, úgy a társadalom nagy családjára nézve is fontos, hogy több életrevaló ember alkossa.

4. *Istápolja az iskola az embertársi érzést!*

Az egész iskola-család egységének kell uralkodó gondolattá válnia. Az osztályok kasztszerűsége ellen dolgozni legsürgősebb kötelességünk. Nehéz feladat, de nem leküzdhetetlen. A nagyobb tanulót ne válasszuk el a kicsinytől, vegyítsük okos célzattal össze. Tegyük a nevelés érdekében segítőtársunkká a nagyobbat, s legyen a mi bánásmódunk a kisebbekkel szemben a nagyobb tanulókra éltető példa. Bánjunk úgy a nagy tanulóval, hogy legyen örömmel segítőtársunk, találja meg ebben a bánásmódban az ő jutalmát, a kisebb tanuló pedig vágyódjék arra, hogy egykor ő is nagy lévén, épen ilyen közel jusson a nevelőnek a bizalmához.

Az osztálytársak erkölcsi egymáshoztartozást szokjanak meg. Szívesen teljesített kötelesség legyen egymásnak szellemi és anyagi támogatása. Az osztálybecsület helyezkedjék épen ilyen erkölcsi alapra s hova-tovább irtson ki minden selejtességet, hibás értelmezést, rázza le a bujkálók és éretlenek terrorját, alakítson magának erkölcsi bíróságot, melynek az ítélete hatalom legyen. Lassú és nehéz folyamat ez, nem lehet csupán elrendelt intézmény alakjában belevinni egy iskolába se, de azzá fejlődhetik minden formális intézmény nélkül magától, ha az iskola levegőjében az igazság és őszinteség, mint egy melegágyban a drága és kényes növény magától kifejlődik.

Ahol a kis diák a nagyobbat tiszteli, mert tőle jó szót hall, nála védelmet talál, elnéző türelmet is, útbaigazítást; s ahol a nagy diák hasonló jó szót hall nyolc éven át a tanároktól, védelmet, útbaigazítást, megvígasztalást: emberérzést minden felhánytorgatás nélkül, ott kifejlődhetik ez a kényes palánta.

A nevelés legnagyobb értéke s az iskolának legerősebb vonzóereje.

5. *Az iskola családi életének vonzó tanusága legyen az, hogy évente néhányszor a tanártestület minden osztálynak egy-egy derék tanulójával közös ebédre gyül.* Ez volna a kitüntető *családi ebéd*, mely egyszerűségével, szíves, meleg hangjával, bensőségével példázná azt, hogy az osztály legderekabb tanulói többi társaik képviseletében néhány órát együtt töltenek azokkal, akik az iskola-családban a szülők munkáját végezik. Semmi pompázás, semmi fölösleges ceremónia, de annál több bensőség, őszinteség. Hadd érezzék a tanulók embervoltuknak ezt a megbecsülését is. Jutalom ez, melynek emléke sokkal tovább megmarad, mint a néhány koronáé vagy díszkönyvé, melyeket az évzáró-ünnepeken a szorgalmas tanulók között szoktak kiosztani. Ha a tanár vagy igazgató azt is megteszi, hogy időről-időre a maga családja körében látja vendégeül a derék tanítványt, szűkebb családja tagjául tekinti s juttat neki jó szót, ad neki tanácsot, megnyitja előtte a szívét, belevonja a társalgás során az ő gondolatainak közösségébe: a legnagyobb jutalmat adta neki, a legnemesebb példát mutatta a szociális cselekvésnek, mert cselekvésre és nem fejtegetésekre van szükség a nevelés szempontjából.

Itt is a tapasztalaton felépült meggyőződés szól belőlem. Hiszen még az egyetemen is az olyan tanárok hatása a legnagyobb, emléke a legáldottabb, akik a kathedra szédítő magasságából le tudtak szállani s otthon házi kabátban, emberi mivoltuknak mesterkéletlenségében egy-egy csésze thea mellett eldiskurálgattak derekabb tanítványaikkal. Egy-egy ilyen óra erkölcsi hatás tekintetében fölért néha félesztendei egyetemi előadással.

6. *Végül tartsa és tartassa az iskola tiszteletben minden tanulónak a vallásos érzését.* A vallásos érzés az a finom lelki szövedék, melyhez avatatlan és durva kézzel senkinek sem szabad nyulnia. A szülői házból hozta magával a gyermek, gyöngéd emlékek fűzik hozzá, az édesanyai szív őrködött felette, erőssége volt a szenvedésben, reménykedése a bizonytalanságban, megnyugvása a változhatatlanban. Csodálatos kincs, mely nem tette elbizakodottá, hanem szerénnyé, alázatossá a porszemet Isten mindenhatósága előtt, hirdette az emberszeretetet, türelmet, megbocsátást, tisztult érzések végtelen harmóniáját éreztette, s fenséges célt tűzött ki. Maradjon ilyen ez az érzés az iskolában is. Legyen melegágya minden emberi erény tisz-

teletének s minden erkölcsi hitványságtól való irtózásnak. Az ész munkáját támogassa, a derék törekvéseket nyomon kísérje s legyen az, ami a virágnak az illat. Legyen erős kapocs a gyarló teremtmény és a mindenható Alkotó között. A vallásos érzés az olyan iskolában, melynek nevelőmunkáját igyekeztem megrajzolni, természetszerűleg a fejlődés szerencsés alapföltételeit megtalálva, erősödni fog. Bármely vallásfelekezethez tartozzék is a tanuló: erkölcsi életének kialakításához ez az iskola megadja a maga tartozó adóját.

*

Végére jutottam elmélkedésemnek. Útra kell bocsátanom azokat, akik nyolc éven át a mi felügyeletünk, közreműködésünk mellett fegyverkeztek az élet munkájára. A gyermekből ifjú és hajadon lett. Ezekből az ifjakból sorozza be a munka az ő férfi-katonáit s ezek a hajadonok lesznek majd a férfiaknak küzdőtársai. A fegyverek, melyeket szereztek, még kiegészítésre várnak, újabb, speciális ismeretekre lesz azoknak szüksége, akik az ész munkáját választották; műhely vár azokra, akik tovább már nem tanulnak, hanem megkezdik a kenyérkeresést. Kérdezem: melyik fegyver lesz hozzájuk hívebb: az-e, amelyet a tanításban adtunk, vagy az, melyet éltető példánk, iskolánk belső világa adott: a nevelés?

Nem felelek a kérdésre. Egy bizonyos: mindakét munka kötelessége az iskolának s az egyiknek is, a másiknak is a hiánya: érzékeny, s gyakran pótolhatatlan hiány lesz. Hogy azonban a tanítás és nevelés összhangzó munkáját az iskola szerencsésen oldhassa meg, ahhoz a tanítónak és nevelőnek a hivatáson kívül lelki harmóniára van szüksége. Ez lehet csupán az erőforrás, melyet táplálni, bőségben minél tovább megtartani csak az olyan társadalomban lehet, amely a maga legnagyobb erejét, igazi fundamentumát az iskolában látja. Neveljen tehát az iskola ilyen társadalmat! Gaal Mózes.

A NÉMET NYELV A SÁROSPATAKI FŐISKOLÁBAN II. JÓZSEF ALATT.

II. Józsefnek uralkodása elején legfőbb törekvése a Ratio Educationisban foglalt pedagógiai elvek általánossá tétele. Ily szándékkal adják ki 1781 máj. 20. a főigazgatók azt az elhatározását, hogy a középiskolák tartoznak mindenütt szigorúan alkalmazkodni a R. E. szabványaihoz.* Ugyanezt mutatja a hasonló szellemű erdélyi szabály-

* Csáka Károly: Középiskoláink szervezése Mária Terézia királynő által 1776-ban s azok további fejlődése. Zsolnai kir. kath. gimn. értesítője 1888—9. 31: lap.

zat is (Norma regia pro scholis Magni Principatus Transsylvaniæ, Cibini 1781).

A protestáns iskolák eddig sikerrel védekeztek a rájok sokféle okból sérelmes R. E.-nak iskolájokban való érvényre jutása ellen s II. József 1781 okt. 25. kiadott türelmi rendeletének 12. pontja reményt öntött lelkükbe. Azonban csakhamar kitűnt, hogy az 1782—84. pozsonyi és bécsi tanügyi tanácskozások, amelyeken a protestánsok pár vezérférfia is résztvett, pusztán külső formaságok s hogy II. Józsefnek eszeágában sincs egységesítésre törekvő pedagógiai elveiből engedni, sőt csakhamar megdöbbenéssel tapasztalhatták, hogy a német nyelvnek minden vonalon való erőszakolásával újabb merényletet követ el hazánk önállósága ellen.

Nehéz napok következtek iskoláinkra, amelyekbe pedig II. József legnagyobb reményét helyezte. A helyzettel való megalkuvás egyenlő Magyarország politikai függetlenségének feladásával, az ellenkezés a király haragját vonja magára, mely a megsemmisítéssel fenyeget. Bizony iskoláink nagy része ebben a korszakban kénytelen a német nyelv tanítását megkezdeni, vagy ahol már megkezdték, azt mélyebbé tenni.

A sárospataki főiskolában az 1780. évben az 1777. határozatok alapján tanulják a német nyelvet s alkalmasabb egyént nem kapván, e nyelv tanítását benne járatosabb két diákra bízzák: Szentgyörgyi Mártonra és Halászi Józsefre, kik ezért évi 30 rhénes forint fizetést kapnak. De alkalmasabb nyelvmesterről is történik gondoskodás. Őri Fülöp Gábor rector-professzor Vay István főgondnokhoz intézett levelében 1780 szept. 23. ir erről a törekvésről, amelynek azonban addig még nem volt sikere.[1]

Bárczai Katalin, Kácsándi László volt világi algondnok özvegye 1781-ben 2000 forintot adományoz a kollégiumnak «valamely hasznos végre leendő fordíttatásra»; ennek interesét a német nyelv tanítójának fizetésére óhajtják fordítani. Ebbe az adományozó is beleegyezik oly módon, hogy a 120 rf. interesből 50 rf.-ot a német nyelv tanítójának adjanak minden évben fizetésül akár egyen, akár ketten legyenek.[2] 1782-től kezdve Halászi mellé, ki az alsóbb osztályosok német tanítója, a togátusok tanítójává Szőke Pétert választják meg,[3] ki azonban nemsokára Losonczra megy conrectornak. Szept. 16-án Rajtzi András lett utóda.[4] 1783 febr. 2-án Johannes Theophilus

[1] Tiszántúli ref. egyházkerületi levéltár XVII. 6138/73.
[2] Ekl. XVIII. 6403/213.
[3] Acta publica (főisk. könyvtár) 156. lap.
[4] Acta publica 165. lap.

Fischert mutatják be a professzorok a nagy auditoriumban s nyilvánítják a német nyelv tanítójának.[1] Ő azonban félévi tanítás után elhagyta Patakot — valószínűleg a fizetést keveselvén — s 1783 második felében már ismét Rajtzi a német nyelv tanítója Halászi Józseffel együtt, miközben ismét Erdélyben keresnek alkalmas præceptort gróf Teleki József közvetítésével.[2] Az 1783 szept. 30. Patakon gyűlésező egyházkerületi bizottság, amelyet az iskolák s főleg a pataki iskola ügyeinek a megvizsgálására küldtek ki, elhatározta, hogy miután a német nyelvi præceptorok kötelezettségöknek eleget tettek, megkeresi a főgondnokot, hogy ezt a hivatalt a megállapított díj mellett Graun Gotthilfnek, gróf Rhédei oktatójának felajánlani méltóztassék.[3] Úgy látszik azonban, hogy ebből semmi sem lett, mivel Halászi és Rajtzi 1784 szeptembere végéig tanítanak. Rajtzi 1785 januártól Miskolczon konrektoroskodik s hivatalát 25 évig viseli ott (mellékesen németet is tanít).[4]

A klasszisták évi anyaga Halászi József vezetése alatt az 1782-dik évben (a július 9-én megtartott vizsgálat programmja szerint):

1. Versio decuriæ primæ Colloquiorum Langianorum ex Latino in Germanicum et Imitationum eorundem ex Germanico in Latinum.
2. Revocatio Declinationum, Comparationum et Coniugationum.
3. Lectio et Scriptura.[5]

A togátusoké Szőke Péter vezetése alatt (az 1782 júl. 8. vizsgálati rend szerint):

Integra Grammatica in compendio ad ductum Domini Efraini Oszterlam.

Resolutio et versio Imitationum Friderici Muzelii.[6]

Így folyik a német nyelv tanítása a sárospataki főiskolában, mikor 1784 május 18-án megjelenik II. József németesítő rendelete, amely a német nyelv tanítását egyszerre alaposabbá teszi. Már a R. E. felvetette a német nyelv kérdését, amennyiben azt általában mindenkire szükséges tudománynak nyilvánította. A német nyelv különös hasznáról szóló §-ban (C. II. §.) meg is indokolja azzal, hogy az ifjúság e nyelvnek majd az életben látja nagy szükségét s azt polgári jólétének előmozdítására használhatja fel. Majd előnyeit fel-

[1] Acta publica 172. lap.

[2] Leveles gyűjtemény. (Főisk. könyvtár.)

[3] Ekl. XX. 7119/152.

[4] Dr. Kovács Gábor: A miskolczi ref. főgimn. története 40., 116. l.

[5] Specimen annui profectus Classistarum in Lingua Germanica Ekl. XVIII. 6697/253.

[6] Ekl. XVIII. 6692/248.

sorolva, azzal végzi: «amiből látható, mennyire elő kell ezt a nyelvet mozdítani, hogy egykor az országban általánossá lehessen tenni». Itt megtalálhatjuk tehát már a csíráját II. József németesítő törekvéseinek. A reformátusok több rendbeli folyamodásukban tiltakoznak a R. E. elveinek iskoláikba való bevitele ellen, de ezt különösen a tanrendszer egyformaságáért teszik, amelyet rájuk is kiterjeszteni akarnak s az iskoláiknak politikai hatóságok, s részint katholikus igazgatók alá való helyezése miatt. A német nyelv tanítása ellen semmi elvi kifogások nincs, csupán a kivitelt tartják egyelőre nehéznek.

Egy 1783 márc. 20-án kelt bizottsági munkálat szerint (amely a protestáns iskoláknak az állami intézkedések foganatosítása s a R. E.-hoz való alkalmazkodása iránt intézkedik): «Ami a német nyelvnek az összes nemzeti és grammatista iskolákba való vitelét illeti, csupán annyiban kell mentséget felhozni, hogy most kezdetben nem is tudnánk tanítókat találni, mivel már több iskolában alkalmaztattak ennek a nyelvnek a tanítói, akik jelenleg is tanítanak. Jövőre pedig — amennyire lehetséges lesz — más helyen is fogunk ilyeneket alkalmazni.»[1]

Abban a folyamodásban, amelyet a magyar protestáns egyházkerületek 1783. II. Józsefhez intéztek a tanügy országos reformálása és a protestáns iskolák szabadságának fenntartása tárgyában, hasonló elvekre találunk a német nyelvre vonatkozólag. Ez a felirat a német nyelvnek az alsóbb iskolákban való tanítása ellen két súlyos nehézséget hoz fel. Az egyik az, hogy amint a R. E. is a 88. §-ban megjegyzi, maguk a tanítók is majdnem járatlanok e nyelvben s igen kevés olyan található, ki e nyelvet is beszéli, meg a magyar nyelvet is, ami pedig a csupán magyarul beszélő gyermeknek német nyelvre való tanítására szükséges. A másik nehézség az, hogy az ország ama részeiben, amelyekben tisztán magyarok laknak, hol a magyar nyelv minden keveredés nélkül uralkodik, csekély előmenetel remélhető, mivel a gyermekek pusztán iskolai oktatás által csupán a német nyelv elemeit sajátíthatják el, vagy ha még több előmenetelre tesznek is szert, azt, amint az iskolának istenhozzádot mondanak, csakhamar elfeledik. Azonban megigéri, hogy igyekeznek ezeket az akadályokat lassanként elhárítani különösen a királyi és nagyobb mezővárosokban, ahol még nem tanítanak németül. S megjegyzi, hogy némely iskolában már az előző években is alkalmaztak német nyelvmestert.[2]

II. József 1784 ápr. 26. Bécsben kelt rendeletével kezdi meg németesítő törekvéseit. Gróf Eszterházy Ferenc, magyar- és erdély-

[1] Ekl. XIX. 7038/71.
[2] Ekl. XX. 7160/193.

országi udvari kancellárhoz intézett kéziratában írja, hogy ha a magyar nyelvet az országban s a hozzácsatolt tartományokban általánosan beszélnék, úgy csupán egyedül azt lehetne használni; de lakósainak tán csak kisebb része beszél magyarul, a legnagyobb rész nyelve az illir, ennek különböző tájszólásaival, valamint az oláh nyelv. Annálfogva a hadi s polgári közigazgatásban való használásra csupán a németet lehet kiválasztani, mint amely a birodalom nyelve.[1] Itt van szó a pesti egyetemen, az összes liceumokban s gimnáziumokban való német tanításról is. Gróf Eszterházy Ferenc a császárhoz intézett feliratában kijelenti, hogy őfelsége szándéka a magyar alkotmányt tekintve a legnagyobb akadályokba fog ütközni s hogy lehetetlen a sikerért jót állani; nincs más mód a legfensőbb határozat foganatosítására, mint az ifjúságot az iskolákban a német nyelvre lehetőleg jól megtanítani, azokat pedig, kik az iskolákat már végezték, a német nyelv megtanulásának szükséges voltára figyelmeztetni s őket arra minden lehető módon buzdítani.

A kancellár eme véleménye s a tanügyi bizottság aggályoskodása ellenére 1784 május 18. megjelenik «a rémülést okozó királyi parancsolat», melynek 7. pontja értelmében 1784 nov. 1-től csak oly tanulók vehetők fel a gimnáziumba, akik igazolják, hogy németül írni és olvasni tudnak. Mily mértékben taníttassék ezentúl a német nyelv, erről a legközelebb kiadandó rendelet fog intézkedni. «Ez Ő felségének érett megfontolás után a magyar nemzet igazi javát célzó legkomolyabb elhatározása.»[2]

Az 1784 júl. 14. rendelet, amely a gimnáziumi rendtartásra vonatkozik, magokat a tanárokat is buzdítja a német nyelv tanulására, hogy a jelesebb külföldi szakmunkákat olvasni és megérteni tudják, mert ezután a tanszékek betöltésekor a nagyobb nyelvismerettel bírók előnyben részesülnek. A 10. pont szerint ezentúl népiskolai tanító nem lehet az, ki nem beszél németül s a 11. szerint három év mulva a gimnáziumokban a latin nyelv is a német nyelv útján tanítandó.

Az 1784 aug. 2. rendelet a népiskolákra nézve mondja ki, hogy három év alatt kötelesek a német nyelvet elsajátíttatni, miért is 1787 nov. 1-től a gimnáziumokba csak olyan tanulók vehetők fel, akik igazolták, hogy németül tudnak írni és olvasni. «Három esztendő engedtetett legutolsó terminus, hogy már akkor még a falusi kis-

[1] Szilágyi Ferenc: A germánizálás történelméből a két magyar hazában II. József alatt. Értekezések a tört. tud. köréből. VI. kötet. 1876.

[2] Csáka Károly i. m. 42., 45., 46., 47. l.

birók is németül beszéljenek magyarul», írja Keresztesi József, a XVIII. század végének krónikása.[1]

Míg a megyék heves harcot indítanak II. József németesítő törekvéseivel szemben,[2] íróink nem fogadják azt valami nagy megütközéssel[3] s a pataki diák, Kazinczy is panaszkodik, hogy még a jók is azzal vádolják, hogy elfeledte hazája iránti kötelességét, midőn ama nyelv tanulását sürgeté, amely elölni készüle a magyar nyelvet. S nyugalommal hallja a vádat, mivel becsületes ember fizetésért nem bánik lelkiismerete ellen.[4] A protestánsoknak sincs a német nyelv tanítása ellen semmi elvi kifogások, hiszen az ő iskoláik nagyobb részében már tanítják a német nyelvet. Sárospatakon már 1751, Debreczenben 1772-től fogva. Domokos Lajos és Hatvani István munkálatában (1785 jan. 23.) ugyanazok az elvek foglaltatnak a német nyelvre vonatkozólag, mint a superintendensek és kurátorok (1783) folyamodásában: igyekezni fognak a német nyelvben előrehaladni, de a kezdet nehéz.[5] Nincs semmi kifogások a német nyelv tanítása ellen a négy helvét hitvallású világi és egyházi főgondnoknak 1785 márc. 7. Bécsben benyújtott folyamodványában sem.[6]

A protestáns főiskoláknak szükségök volt a német nyelvre, főrangú tanítványaikra, továbbá arra a körülményre való tekintettel, hogy a protestáns Németországgal való szellemi érintkezést s jóformán tanáraik képzését lehetővé tegyék. A pataki iskolának 1782-től fogva újabb oka volt tanítványainak német nyelvismeretéről gondoskodni, mivel ettől fogva viszik theológusait a cseh-morva református egyházak lelkészeinek. Ebből az okból kívánja Szalai Sámuel szuperintendens is a német nyelv gondosabb tanítását 1782 nov. 25. kelt levelében, «mert olyan prédikátorokat kívánnak, akik a cseh nyelven kívül németül is szólhassanak, ha nem prédikálhatnának is még mostanában. Ebben a seriesben jönnek németül tudó ifjak is, Halászi, Rajtzi uraimék és többek ilyenek».[7]

II. József 1784 máj. 18-iki rendeletének meglett a hatása a

[1] Keresztesi J.: Krónika 83. lap. — A német nyelv állami nyelvvé tételére l. Marczali: Magyarország tört. II. József korában. II. k. 384.

[2] Zemplén vármegye felirata 1784 jún. 22. Ekl. XX. 7313/136.

[3] Marczali i. m. III. k. 363 l.

[4] Kazinczy Ferenc: Pályám emlékezete (Nemzeti könyvtár 155 lap).

[5] Marczali i. m. 306 lap.

[6] Historia scholæ Sárospatakiensis 206. A folyamodás: Ehk. lt., Vallásügyi és tanügyi rend. s egyéb hivatalos iratok (1781—1802) 14. sz.

[7] Leveles gyűjtemény (főiskolai könyvtárból 1782 nov. 25.). V. ö. Szombathi i. m. 203., 1783 máj. 26.

sárospataki főiskolában is. A német nyelv tanítását teljessé tette. «Mox germanica etiam in classes puerorum traducta, et per præceptores classicos horis ad id unice destinatis doceri jussa anno 1785. ita secum ferente benigno mandato regio de lingua germanica in scholis introducenda emanato» — írja a kollégium történetírója, Szombathi János.[1] Az «in classes puerorum» azonban csak az elementáriusok osztályára vonatkozhatik, mivel 1772-től az elementáriusok és conjugisták kivételével tanulják már a német nyelvet s az 1777. tanterv alapján már csak az elementáriusok vannak német nyelv nélkül,

Az egyházkerület is a német nyelvnek fokozottabb mértékben való tanítása mellett foglal állást. 1785 jan. 30. gyűlésén Patakon a következő határozatot hozza: «Mivel a német nyelv tanulására vonatkozólag a kegyes királyi rendeletekben az az általános panasz, hogy mind a togátus ifjak (togati cives), mind a gyermekek (pueri) a német nyelv tanulását elhanyagolják s hogy tehát ez a valóságon alapuló panasz gyógyító kézzel orvosoltathassék, a közhatározat az, hogy ha a togátus polgárok a német nyelvnek köztünk való üdvös előhaladásának és növekedésének hanyagságukkal ellenszegülni mernek, ezek és ilyenek nemcsak a kollégiumban élvezett minden jótéteményeiktől megfosztassanak, hanem még a kollégiumból való kimenetelökkel elnyerendő bármiféle előmozdításra (promotio) semmiféle ajánlást se nyerhessenek, a hanyag gyermekek pedig, ha szelídebb eszközökkel nem kényszeríthetők, testi fenyíték elviselésével is kényszeríttessenek. Ellenben, akik a német nyelvben páratlan szorgalmukkal és előmenetelökkel kitüntették magokat, azokra egyebekben is, de különösen a köztanítók (præceptor publicus) kijelölésekor — az osztályzatra való minden tekintet nélkül — különös tekintet legyen.»[2] Ez a határozat febr. 9. «in Publico Auditorio» felolvastatván, a tanítóknak komolyan figyelmébe ajánltatik.[3]

Maga a világi főgondnok Vay István is szívén viseli a német nyelv ügyét s 1785 ápr. 26. a következő levelet intézi az iskola rektorához, Szilágyi Mártonhoz: «Akár Német, akár Magyar taníttsa a' Német nyelvet Patakon, a' Deák csak Deák; mig a' Classificatio meg lenne, méltóztassék Tiszt. Rector S Professzor Uram azoknak Catalogusát megtsináltatni, akik a' Németet járni kezdették. Azok ha nem akartak járni s mégis magokat feladták, tsúfolodnak s játtszanak a Publicummal; ha pedig akartak, úgy restek, magok kötelességeket mulatók és a' Publicumtól nemtsak negatíva, de úgy hozván magával

[1] Szombathi János i. m. 150 lap.
[2] Egyházkerületi határozatok gyűjteménye I. k. (1722—1803) 79. l.
[3] Acta publica 194 l. (1785).

a' dolog positíva animadversiót is érdemelnek. Kérem azért Tiszt. Rector 'S Professzor Uramat, méltóztassék még egyszer az ifjúságot az én Nevemmel is, serio és districtim cohortálni, ne ludificálljják Ő kigyelmék a' Publicumot. Nem érettünk, hanem érettek tartódik a' Német Instructor, éllyenek hát vélle magok hasznokra. Hadjanak békét a' Deáki csalfaságoknak, a' mellyekkel a' dolog seriumát szokták elrontani, s nevettségessé tenni. Nem fognak akkor nevetni, ha tapasztalni fogják, mennyiben fog nékiek kerűlni a' Német nyelv nem tanulása s nem tudása. Tsak kell lenni bennek a' becsületnek annyi szikrájának és a magok haszna iránt annyi hűségnek, hogy mind a' Patronatus adprobatioját s vélek való megelégedését tsak fogják valamiben venni; mind a magok jövendőbeli és mostani hasznát koczkára kitenni nem fogják.» Ebből a levélből kitűnik, hogy a diákság nem volt egy véleményen professzoraival és előljáróival s amikor csak lehetett, gúnyt űzött a német nyelvből. Szilágyi Márton a főgondnok levelét a következőkben hirdeti ki a diákságnak: «Tehát ezeket az egész ifjúságnak komoly megfontolásra ajánlom és valamennyit és egyeseket még egyszer hivatalosan figyelmeztetem, hogy a közoktató német nyelvi leckéit állandó szorgalommal látogassák és ezen nyelvből a következő vizsgálatra alkalmas mutatványt készíteni lelkiismeretbeli kötelességöknek tekintsék, mert mindazon ürügyek, amelyek alatt legtöbben a német nyelvi órákat elhanyagolják, a megrögzött hanyagságnak hiú és haszontalan fogásai. S ne hidje valaki, hogy az igen tisztelt pártfogóság meg lesz elégedve azzal, ha valaki azt fogja mondani, sőt ha még ki is fogja mutatni, hogy a német nyelv tanulásának magán úton neki adta magát, minthogy az okosabbak alávetik magokat saját felsőbbségöknek, az ilyenek pedig akaratának nyiltan ellenszegűlnek. Ezenkívül, akik az élő nyelvet jártas kalauz nélkűl csupán saját erejökből akarják elsajátítani, azoknak vagy hősi lelkülettel kell bírniok, amely mint tudjuk, keveseknek adatott, vagy bizonyára több kárt, mint hasznot tesznek magoknak, mert hibás alapokat vetnek, amelyre bármit építenek, époly hibás. Továbbá szigorúan megtiltatik, hogy valaki a tanulók közzűl, bármi jártas legyen is különben a német nyelvben, másokat magán úton ebben a nyelvben tanítani merészeljen, kivéve e nyelv gyakorlását azokkal, akik különben is az oktató úr nyilvános előadásain szorgalmasan jelen szoktak lenni. A primariusoknak szigorúan meghagyatik, hogy az ilyen tanítókra ügyeljenek s mihelyt ezekről tudomást szereznek, nekem jelentsék, hogy helytelen szolgálatkészségüknek méltó jutalmát egész bizonyossággal elvegyék.»*

* Tanügyi iratok, leginkább a sárospataki iskolára vonatkozólag 1782 körül. (Főisk. levéltár) 5. sz.

Az 1785 júl. 11—13. egyházkerületi gyűlés Patakon újból foglalkozik a német nyelv kérdésével s azt határozza: «A főkurátor indítványára nézve (a német nyelv tanítójának előterjesztése után), hogy ez a nyelv legfőképpen azért nem tanítható azzal az eredménynyel, amint azt a Patronatus kívánja, hogy még eddig semmi megszabottan, a tanítókra nézve megállapított rendben nem megy s minden a német nyelvet gyakorolni akarók szabad tetszésére van bízva és még az ezen nyelv tanulására szükséges könyvektől is meg vannak fosztva, ennélfogva, hogy ez a nyelv nagyobb eredménnyel legyen művelhető, az említett professzor urak kötelessége lesz, hogy a mai tanulmányi rend összeegyeztetésével a német nyelv tanítását a legmegfelelőbb módon illesszék be a tanrendbe és eszmecsere útján bizonyos teljes rendszert állapítsanak meg a német nyelvnek minden lehető eredménnyel való közlése végett.»*

A tanári kar el is készíti a tervezetet még aug. 28-án az alábbi módon:

Planum discendæ Linguæ Germanicæ in Collegio H. C. addict. S. Patak Ao 1785.

1. A német nyelv közoktatójának tanórái és kötelezettségei ebben az évben legalább az eddigi állapotban fognak maradni. 2. A két éves növendékek (studiosi infra biennium) az ő nyilvános tanóráit a törvény és a szoros kötelesség szerint látogatni kötelesek. A távollevők a rendes feljegyző által megjegyeztetnek s a törvényes birság által (négy dénár) iparkodásra szoríttatnak az 1785-iki év jan. 30-án kelt ideiglenes megállapodás szerint. A nagyobb növendékekre nézve továbbra is érvényben hagyatik a szabályzat. 3. A gyermekek, akik a közoktatónak tanóráit látogatták és már valami eredményt is értek el, azokat ezután is szorgalmasan látogassák. 4. A többiek a közoktatók kalauzolása mellett tanuljanak, akik most mindnyájan a német nyelv elemein kezdjék, amennyiben a gyermekek közül többen volnának olyanok, akik még ezekhez sem konyítanak és pedig úgy, 5. hogy a következő évben elkülönítés történjék a magasabb tanulmányokra való tekintettel. Még pedig: *a)* Az elementáristák osztályában taníttassék az olvasás, a deklináció és írás. *b)* A konjugisták osztályában a conjugatió és a német Langianus-féle beszélgetésnek fordítása. *c)* A grammatisták osztályában: az adverbiumok, conjugatiók, praepositiók, a könnyebb syntaxis s Muzelius fordítása. *d)* A syntaxisták osztályában: a nehezebb syn-

* Ehker. határozatok gyűjteménye I. k. 87. l. Ugyanekkor Horváth Józsefnek, a francia nyelv tanárának három arany kifizetését határozzák. 88. lap.

taxis, Muzelius fordítása, úgyszintén fordítások latinból és magyarból németre, levélírásbeli gyakorlat. *e)* A többi osztályokban mindenféle gyakorlatok. 6. Kézikönyvek legyenek: Osterlamm nyelvtana, a német Langius, Muzelius. Az elementáriusok osztályának a szabályszerű abckönyv. 7. Szépírásra szolgáljon a pozsonyi példány, aminő a közkönyvtárban megvan (5 garas). 8. 4 óra, még pedig minden osztályban egyenlően fordíttassék ezen nyelv tanulására t. i. hetfő, kedd, szerda és csütörtök délutánjának első órája. Ami a többi tanulmányokat illeti a régi klasszifikáció maradjon. 9. A gyermekek, akik már konyítanak a némethez, vagy legalább fordítást tanulnak a közoktató alatt, míg többi tanulótársai a német nyelv elemeivel foglalkoznak, mentesek legyenek ezektől a tanulmányoktól, amelyektől mentesek voltak a régi tanulmányi rend szerint is vagy pedig nekik az oktató külön kitűzött feladványt adjon. 10. A magántanítók növendékeiknek német tanulmányaikra is ügyeljenek és szorgos gonddal legyenek azon, hogy ezek a német szépírásban előmenetelt tegyenek.[1]

Ilyen hatása volt II. József német nyelvi rendeletének a sárospataki főiskolában.

II. József azonban nem áll meg 1784. rendeleténél, hanem mivel Magyarországon való utaztában arról győződött meg, hogy a német nyelvet még a normális iskolákban is kevés buzgósággal s előmenetellel tanítják, 1786 november 3. újból inti az iskolákat, hogy magokat 1784 augusztus 2. rendeletéhez tartsák. Az 1786—87. tanévvel jár le a három év, amely után senki sem vehető fel a latin iskolába, ha nem tud németül. «Das künftige 1787 Schuljahr wird in den grammatischen Schulen und nach Verlauf von 3 Jahren in den übrigen alles in deutscher Sprache vorgetragen» mondja az 1786. Merkur von Ungarn a R. E. 102. §-hoz fűzött megjegyzésében.[2] A magy. kir. helytartótanács is kihirdeti, hogy azok a tanulók, akik jelenleg a latin (és különösen a humanista osztályokat) vagy magasabb iskolákat is látogatják, ha 1785 okt. 3-tól számított 3 év alatt a német nyelvben való hiányokat nem pótolják, iskoláik további látogatásától «ohne weiteres» eltiltatnak, mivel ekkor mindenütt, a humanista osztályokban is, a magasabb iskolákban is mindent németül fognakelőadni, épúgy, mint Bécsben, kivéve a theológiai studiumot.[3]

A német nyelv tanítása a sárospataki iskolában is alaposabb lett e rendeletek hatása alatt. «In ordinem tamen et methodum

[1] Ekl. XXI. 7602/162.

[2] Merkur von Ungarn 1786. 2. 725. lap.

[3] Ugyanott 726—727. lap jegyzetei, hol még több intézkedés olvasható a német nyelv tanítására vonatkozólag.

meliorem redigi coepit studium hujus linguae anno 1787.» írja Szombathy János.[1] A július 8-án s következő napokon megtartott nyilvános vizsgálatok alkalmával Szilágyi Mártont, a physika és mathezis tanárát megválasztják a német nyelv tanításának s tanítóinak felügyelőjévé, aki azonnal nagy eréllyel fog hozzá a német tanítás javításához.[2] 1787 júl. 8. a főkurátorhoz intézett iratában fejti ki nézeteit.[3]

«A' Tekéntetes Ur Parancsolattjára gondolkoztam a' felől, mi módon lehetne az itten tanuló Deák Ifjuságot a' Német Normalis könyvek értésében initiálni; hogy ha kivántatni fogna idővel, hogy mind itt a' Classisokban azok a könyvek taníttassanak, mind talán a Helységekben levő oskola Mesterek is a' magok tanítványaikat azokban gyakorolják, ne lennének a' illyen könyvekben a' mi Ifjaink járatlanok. Én ámbár a dolgot magában impracticabilisnek nem látom úgy találom mindazonáltal, hogy az illyen tanításra alkalmatos személy találtatnék is, de a' dolog némely változtatásai nélkűl a' mostani classificatiónak el nem készűlhetne. Ehhez képest az én opiniom e' volna:

I. A' Tanulókra nézve: A' német Letzkéket in genere, ide értvén azokat is, a' melyekben a' Grammatica taníttatik, kellene járni az első, második és harmadik esztendős diákoknak, úgy mindazáltal és azzal a' külömbséggel, hogy: 1. Mind ezek a' Görög és 'Sidó nyelvtől dispenzáltassanak[4] és mikor a' Trienniumot elvégzik és a Theologiára által mennek, akkor kezdjék azokat tanúlni. 2. Osztassanak három classisokra a' Német Nyelv tanúlására nézve és mindenik classisban légyenek Esztendeig. Az első Classisban taníttassanak a' Német Nyelvnek Principiumai, az olvasás, írás és a' Grammatica; a' Másodikban a' Normalis könyveknek magyarázása, azaz Magyar Nyelvre való fordítása, hogy a' mi nemzeti nyelvünk is ez által nagyobb tökéletességre mehessen és azokat a' romlott Magyarsággal írott Fordításait a' Német Normalis könyveknek magok is megigazíthassák; utóllyára a' Harmadikban gyakoroltassanak a' Német Compositiókban, Sententiaknak, Stylusoknak és Periodusoknak irásában. A' Német Exemplároknak írása e' mellett mindenik classisban megkivántatnék. 3. Valamikor egyik Classisból a' másikba által menné-

[1] i. m. 150. lap.

[2] i. m. 208. lap.

[3] Vallásügyi és tanügyi rendeletek s egyéb hivatalos iratok között (1781—1802.) 24. szám. A főiskolai levéltárban.

[4] Debrecenben a német ny. tanulása fejében a temetésre s a délutáni templomba való menéstől mentettek fel a diákok. Barcsa i. m. 72. l.

nek, tartoznának illendő Speciment adni, különben ott maradnának addig, mig illendő előmenetelt nem mutatnának. 4. Elvégezvén a' három esztendei Cursust, hogy az Ifjúság azontúl is gyakorlás nélkül ne maradjon: mindenek a' kik a felyűl vagynak a Trienniumon, tartozzanak minden fertály vagy legalább minden fél Esztendőben, a' Normális Könyvek Tanítója által kiadandó valamely Materiát Németűl ki dolgozni, mely munka, hogy igen terhes ne legyen, meg lehetne azt is határozni, hogy többől két vagy három paginánál ne álljon. Ezekből a' munkákból a' legjobbak küldessenek által minden Semesterben az akkori Fő Curator Urnak, és ott conserváltassanak, hogy jövendőben az is Recomendatio gyanánt legyen az Ifjaknak és ők is ezt tudván, jobban igyekezzenek. 5, Minthogy a' Classicus Praeceptoroknak magoknak is tanítaniok kell a' már be' vett szokás szerént a Német nyelvet; tehát ezek különös Inspectiója alatt légyenek a' Normális Könyvek Tanítójának, annak Instructiója szerént (mellyet mindazáltal először ratihabeálni kellene a' Fő Curator Úrnak) taníttsák a' gyermekeket, e' mellett vizitáltassanak gyakran és ha hiba találtatik bennek, be' adattassék az a Fő Curator Úrnak.

II. A' Tanítás-Óráira nézve. A' mostani óráknak mind száma, mind ideje az én itéletem szerént megmaradhatna, legalább addig, míg alkalmatosabb időt lehetne e' dologra találni. Taníttatik pedig most a' Német Nyelv egy Héten hat órákon, öttűl fogva hatig minden nap. Ezt a' hat órát lehetne a' három Classisra egyenlőképpen felosztani, mindenikre 2 órát minden héten, a' melylyel az Ifjúságnak terhe is könnyíttetnék, minthogy e' szerént egy sem járna többet két óránál egy héten. Mindazáltal az első Classisban kétszer kellene Esztendő elforgása alatt a' Grammaticát elvégezni, hogy a' következendő Classisokra annál jobb fundamentom vetődne.

III. A' könyvekre nézve. Grammatica, Mutzelius és Német Colloquiumot meglehetős bővséggel vagynak a' Collegiumban. A' Normalis Német könyveket pedig a' mi illeti, lehetne 1. Publica Auctoritate meghatározni, mellyek légyenek azok és hány végeztessen el azokból Esztendőnként. 2. Hozatni azokat, a' mellyek szükségesek, a' Bibliotheca költségén és kiosztani a Tanulókra, oly móddal, hogy vagy azoknak árrát bizonyos idő alatt maguktól béfizessék, vagy a Divisiójokból per partes és érezhetetlenűl kifogattassék; különben is oly óltsók lévén azok, a' minél óltsóbbak épen nem lehetnének. Igy p. o.: a' Physica 12 xr., a' Naturalis Historia pedig 5 szép és nagy kupferblattokkal együtt 24 xr.; egyéb Normális könyvek pedig ezeknél többnyire mind óltsóbbak.

IV. A' Tanítókra nézve: Az első Classisnak Tanítója lehetne

Deák és az változhatna is minden Esztendőben, minthogy már sokan vagynak, a' kik Lőtsén és egyebütt is szépen qualificálták magokat a' Német Nyelvben, e' mellett pedig egy kevés Consolatiójával esne az Ifjúságnak, ha ez is, mint egyéb Praesidiumok esztendőnként változna és az ebből következő haszon többekre kiterjedne. A' második és harmadik Classisok Tanítója is hasonlóképpen lehetne Deák, tsak aztán stabilis lenne és mindazon könyvekben előfordúló Tudományokban, mind pedig a' Német compositióban és beszédben járatos. Ha mód volna benne, hogy egy illyen személynek illendő Subsistentiája ki tsinálódjon, semmi sem lenne jobb, mint egyet a' jelenlévő, vagy már ki mentt Deákjaink közzűl ki választani, annak időt és Subsidiumot adni, ez osztán stabilis és gyakorlott Tanító lehetne, a' kihez a' Venerabile Publicum bízhatna. Egyébaránt minthogy ezen Tzikkelyre nem parancsolta a' Tekttes Úr, hogy ki terjeszkedjem, arról többet nem is szükséges szóllanom.

Ezekből áll röviden az én tsekély opinióm, és ezen Planum szerént reménylem, hogy ebben az oskolában mind a' Német Nyelvet nem sok idő múlva jó lábra lehetne állítani, mind a' mostani circumstantziákban könnyen megtörténhető erőltetéseket megelőzni.»

Ez a tervezet Patakon a júl. 9—11. egyházker. gyűlés elé terjesztetvén, az a következő határozatot hozta: «Olvastatott Szilágyi Mártonnak a német nyelv nagyobb gyümölcsözéssel való tanításáról és tanulásáról szóló tervezete s amennyiben e terv szerint a német nyelvet tanulók 3 classisba osztatnak, a két felső osztály vezetése és a többi német nyelvű osztály felügyelete pedig ugyanarra a Szilágyi Mártonra bízatott, az alsóbb osztály oktatása a tanulók közzűl választandó praeceptorra maradjon, amint eddig is szokásban volt. Mivel azonban ebben a tervezetben az e tudományra kijelölt 6 óra kevésnek látszott, ezért az osztályozás változtatása alkalmából több óráról kell gondoskodni. Ezt a tárgyat a nagytiszteletű professzorok egymás között meg fogják vitatni, tekintettel azonban a tanulók által a classificátióra vonatkozó folyamodványra s ügyelettel lévén a héber és görög nyelvekre is, amelyeknek tanúlása ezzel a tárggyal elválaszthatatlanul össze van kötve és az erre vonatkozó munkálatot a tekintetes Főcurátor Úr elé terjesszék. Egyébiránt Nagytiszteletű Szilágyi Mártonnak, aki a felajánlott tisztet elvállalta, évi fáradsága jutalmául fizettessék a német nyelv alapjából 90 rhénes forint,[1] a többi 30 rf pedig a tanulók közzűl kiválasztott instructornak adassék.»[2]

Szilágyi Márton professzor még ebben az évben terjedelmes

[1] Lásd fennebb a Bárczai Katalin végrendeletét.

[2] A pataki iskolára vonatkozó ehker. jegyzőkönyvek gyüjt. 104. l.

tervezetet készített a német nyelv tanításáról általában s az egyes osztályok feladatáról. E kiváló munkának nemcsak történeti, de pedagógiai értéke is van, itt azonban csak első részét közölhetjük.

«*Az összes köztanítókra vonatkozó általános utasítás.*

1. Gondoskodjanak, hogy a gondjaikra bízott gyermekek az előírt kézikönyveket megszerezzék. A közrendelkezés ki fogja eszközölni, hogy ezekből a könyvekből elegendő készlet legyen mindig a könyvárusoknál (compactor); ez különösen rábizatik.

2. Serényen őrködjenek, hogy a gyermekeknek a másolásra szolgáló példányuk (exemplar) vagy nyomtatva vagy legalább tisztán, világosan leírva legyen és a magok írta 2—2 példányt minden héten mikor a latin irományokat átnézik, ezekkel együtt nyilvánosan mutassák elő, odajegyezvén egyszersmind a napot és évet, amelyen ezeket létesíttették.* Parancsolják meg továbbá, hogy a gyermekek ezeket az írásokat könyvvé varrják össze, amelyet az előmozdítás (promotio) alkalmával a cenzoroknak is bemutassanak. S mivel a latin és német írás elemeibe való bevezetés magántanítók által történik, a köztanítók legalább a példányok átvizsgálásánál tegyék meg, hogy különösen azokat, amelyekben a legtöbb hibát követték el, táblára írva mindenki szeme előtt javítsák ki.

3. Hogy a gyermekek a helyes kiejtéshez hozzászokjanak, a tanítók nemcsak maguk nyomban kijavítani tartoznak azokat, amiket hibásan ejtenek ki, hanem ha vannak az osztályban született németek, vagy a magyarok közül, akik már németül értenek, ezeket olykor-olykor a középre kell állítani és megparancsolni nekik, hogy tisztán és kellőleg tagolva olvassanak el néhány körmondatot, mialatt a többiek könyvükbe nézzenek s az előolvasót egyik a másik után fennhangon utánozzák.

4. Azoknak a gyermekeknek, akik már a németek között ezt a nyelvet tanulták, egymásközött semmi más nyelvnek a használata ne engedtessék meg, amely célból utasítani kell a felügyelőket, hogy jegyezzék fel és a tanítónak jelentsék fel az olyanokat, akiket ezekközzűl maguk között más nyelven beszélgetni hallottak, ki első ízben a feljelentetteket megfeddi, másodízben a német úri imádság elmondására kényszeríti, harmadízben pedig bármely német feladat megkétszerezésével bünteti. S ezzel mind a növendékekről gondoskodik, mind ezek szüleinek kedves dolgot fog teljesíteni, akik most többnyire attól félnek, hogy az ő fiaik, ha Patakra visszavitetnek, a német nyelv gyakorlásából ki fognak esni, amit pedig a szülők nagy költ-

* Ezekről a többnyire nyomtatott «exemplárok»-ról a szépírást tanulták másolás utján. Sokáig így volt ez a pataki kollegiumban.

séggel szereztek meg gyermekeiknek. Ezen németül beszélők buzdítandók és lelkesítendők, hogy osztálytársaikkal németül beszéljenek, ez utóbbiak, ha nem tudnak németül, latinul is felelhetnek. Ezeket is buzdítani és bíztatni kell, hogy a német szóra németül feleljenek. Hatni kell a gyermekekre, nehogy ezek, ha rosszúl tudnak, szégyeljenek beszélni, másrészről komolyan meg kell tiltani, hogy a nyelvhez értők a hibásan beszélőket kigúnyolják, ami tudjuk, hogy egy nemzetnek sem veleszületett nagyobb hibája (vitium familiare), mint a mienknek.

Ami a német gyermekeket illeti, akik a magyar nyelv megtanulása céljából küldetnek ide, nehogy ezeknek károk származzon abból, míg a mi tanulóinkról akarunk gondoskodni, megengedtetik nekik, hogy másokkal latinul vagy magyarul beszéljenek, de csupán az iskolán kívül, a kollegium falain belül azonban ne merészkedjenek csak németül beszélni. Mert úgy igazságos, hogy mikor a mi magyar gyermekeinkkel való beszélgetés javukra szolgál, ugyanakkor haszon háruljon a mi gyermekeinkre is.

5. Ami az összes leckeórákra vonatkozólag minden évben hathatósan szivére van kötve a praeceptoroknak, de amit mégis — úgy találjuk — hogy ritkán tartanak hűségesen szem előtt, ez most a német órákra való tekintettel különösen komolyan meghagyatik, hogy az óra ütésekor azonnal osztályukban legyenek és feladatukat kezdjék meg, legfőképpen akkor, mikor ennek az elég terjedelmes tudománynak csak heti 4 órát jelölhettek ki, amelyekből egy negyedórát is elvonni ellenkezik a hűséges tanító kötelességével.

6. Ez a mostani oktatási szabályzat, amely most egyszer s mindenkorra a tanítóknak kiadatott, a német nyelv superinspectorának a vizsga előtti napon visszaadandó, hogy majd az új tanítóknak szóbeli utasításokkal együtt átruházandó legyen. Ez a szabályzat pedig minden tanítónak átadatik, hogy az egész rendszer áttekintése után mindenik annál tökéletesebben megérthesse kötelessége határait s azt a célt, amelyet a maga oktatásaiban elérnie kell.

7. Ha valamelyik tanító tapasztalatain okulva, úgy itéli, hogy osztályának tananyagán változtatni kell, azt elsősorban a főfelügyelővel közölje és pedig szerényen és négyszem között, s ne vezesse be osztályába addig, amíg ezt komoly megvitatás után a főfelügyelő nem érvényesíti s osztályába be nem vezeti. Amint pedig ebben a tekintetben a tanítóknak semmit sem szabad tenni a magok elhatározásából, éppen úgy nem szabad szabályzatuk határain túlmenni, hacsak készakarva nem akarják, hogy őket ellenszegülőknek s a közrendelkezés ellen szegülőknek tartsák.

8. Az ellenszegülők először a főfelügyelőtől komolyan megdor-

gáltatnak s a beleegyezése ellenére tett változtatások megszüntettetnek, a másodszori bűnösök az iskolai széknek feljelentetnek s az iskola engedetlen polgáraira kiszabott köztörvények és közhatározatok büntető súlyával fognak büntettetni.»

A második részben az egyes osztályok tanítóinak készült utasítások vannak. Pedagógiai tekintetben sok kíválót tartalmaznak s nagyon dícsérik Szilágyi Márton tollát. Mindenekelőtt dicséretreméltó, hogy a német nyelvet lehetőleg gyakorlati uton tanulják. A tanító vagy valamely németül tudó növendék a helyes kiejtés elsajátítása céljából elmondja a szavakat, az úri imádságot stb., amelyeket addig kell a gyermekeknek utána mondaniok, ameddig azt teljesen magukévá nem teszik. Figyelmezteti az utasítás a tanítót, hogy ne a szabályokkal tömje a gyermekeket, hanem folytonos gyakorlat s kérdezősködés által igyekezzék tanítani, előre készítse el őket a kijelölt leckére, lehetőleg minden órán mindenkit feleltessen, ossza az első osztályban a tanulókat a tudás szerint három csoportba, amelyek mással és mással foglalkozzanak tudásuk szerint. Mindezek olyan kívánságok, amelyeket a legmodernebb pedagógia is magáévá tett. Érdekesek a heti feladatok, amelyeket a tanító mindig a hét elején ad fel s szombaton beszed s azután kijavítva a főfelügyelőhöz is elküldi, aki szintén felülvizsgálja ezeket s az egyes osztályok meglátogatása alkalmával a hibákat a gyermekekkel megbeszéli. Ezeknek a dolgozatoknak még az impurumát is el kell a tanulóknak tenniök, hogy ha kétség merülne fel a szerző iránt, azt kívánságra a főfelügyelőnek s vizsgálat alkalmával a cenzoroknak is előmutassák. Nagy gondot fordítanak a szépírásra is s ebből exemplárokat másolnak egészen a logikusok osztályáig, amelyeket még a promóciókor is elő kell mutatniok. Gondoskodik az iskola arról is, hogy a növendékeknek alkalmuk legyen a német nyelvet gyakorolni s kötelezi a magyar nyelv tanulása céljából idejött német tanulókat, hogy az iskola falain belül a tanulókkal csak németül beszéljenek s ezt a németül tanuló ifjaknak is szigorúan meghagyja. Ilyen eljárással igazán jogos az előljáróság reménye, hogy 7 éven keresztül heti 4 órán a fiúk ép úgy megtanulnak majd németül, mint latinul.

Nemzeti szempontból azonban szomoruan jelenti, hogy II. József germanizáló törekvéseinek milyen hatása lett a pataki kollegiumban. A konjugista osztálytól kezdve a számtant, a retorika és poetika osztályában Magyarország földrajzát, a poetika és logika osztályban az ó- és új-szövetség történetét már német könyvekből németül kezdik tanítani.

VÉGH JÁNOS.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az elemi oktatás Párisban.

Páris népoktatásügye igen logikusan fejlődött. A forradalom szolgáltatta előzményekből szigorú egymásutánban következett a mostani kifejlődés. A forradalom kiküzdötte az ember jogait, ebben benne voltak a gyermek jogai is. Az embernek joga van a szabadsághoz. A gyermeknek joga van a szabadság kiküzdésére szükséges testi és szellemi erőkhöz. Nem a zsarnok hatalma, hanem a tudatlanság teremti meg a szolgaságot. A tudás hatalom, a tudatlanság rabszolgaság.

A forradalom azonban csak hangoztatta a tudás szükségességét, de annak megszerzésére keveset tett. Napoleon közoktatásügyi programmja ebben a mondatban fejeződött ki: «Tanítás által minden embert kivétel nélkül emberi méltóságának tudatára kell ébreszteni.» E programmot határozott alakban a császárság bukása után valósították meg. Mikor mindinkább átment a köztudatba, hogy a sedani vereséget nem a német hadvezérek, hanem a német iskolamesterek mérték a franciákra, akkor kezdték fokozottabb mértékben Franciaországban is szervezni a népoktatást. A demokratikus gondolat kifejlődése is nagyon hozzájárult a népoktatásügy fellendítéséhez. A szuverén uralkodó helyébe a nemzeti szuverénitás lépett. A kormányzat a kiváltságosak kezéből a nép kezébe jutott. A kormányzáshoz pedig értelmesség kell, aminek pedig legkisebb mértéke az írni-olvasni tudás. A politikai okokon kívül gazdasági és szociális okok is siettették a népoktatás felvirágzását. Az új berendezésű demokratikus társadalom nemcsak politikai jogokat, hanem anyagi jólétet is akart. Fejleszteni akarta a földmívelést, az ipart, a kereskedelmet. Nemcsak munkaerőre, hanem tanult, értelmes munkásokra is szüksége volt. A nép- és inasiskolákban kellett a polgárok kezébe adni azt a fegyvert, melylyel az idegen országok versenyével sikeresen megküzdhetnek. A történelmi arisztokraták helyébe munkás élite-eket kellett nevelni. Az atelièrek, nagyobb műhelyek, bányák, kereskedelmi házak vezetésére alkalmas egyéneket kellett az iparos- és kereskedelmi iskolákban képezni.

E feladatok megoldásában Párisnak vezető szerep jutott. Évi budgetjéből 35 milliót juttat a népnevelésnek. Iskoláira az állam ügyel fel, de a költségeket egészen a város viseli. Ezért a nagy áldozatért szabad keze van iskolái vezetésében. Az elemi iskolák munkarendjét, elhelyezését, tanítóit egészen függetlenül választja meg. Az állam e nagy autonomia miatt nem féltékenykedik, hanem inkább a város sikerültebb iskola-típusait az ország különböző városaiban állami költségen szintén meghonosítja.

Párisban a népnevelés ügyét a következő iskolanemek szolgálják: 1. l'école maternelle, 2. l'école primaire élémentaire, 3. l'apprentissage, 4. l'école primaire superieure. Az első kettőt a tanulók 2. életévüktől a 13.-ig, a két utolsót pedig a 13. évüktől kezdve látogatják. Az iskolalátogatás a 2. évtől a 10.-ig fakultativ, a 10.-től a 13.-ig kötelező; azontúl ismét fakultativ.

Az *école maternelle* a régi salle d'asileből fejlődött ki. A salle d'asile-ok felállítását 1837-ben rendelték el. Ezek inkább menedékházak, mint iskolák voltak. Nagyobb gondot fordítottak a szegény gyermekek testi gondozására, mint értelmök kifejlesztésére. 1881-ben megváltoztatták nevüket is, meg jellegüket is. A menedékházakból nevelőintézetek lettek, ahol a gyermekeknek nemcsak fizikai, hanem intellektuális és morális tehetségeit is fejlesztik.

Mihelyt a gyermekek járni és beszélni kezdenek, kétéves koruktól kezdve bejárhatnak az école maternellebe. Itt azután játszva tanítják őket látni. Élesztgetik képzelőtehetségüket. Ébresztgetik lelkiismeretüket. Nagyon rövid, nagyon élénk, nagyon mulatságos leckékben megtanítják őket írni és olvasni. Megismertetik velük a közönségesebb növényeket és állatokat. Golyókat fűznek fonálra, papirból kockákat vágnak ki s megtanulják a mathematika elemeit. Színes fonalak összerakásával gyakorolják magukat a kézügyességben. Énekelnek, táncolnak, társasjátékokat játszanak. Koruknak megfelelő tornázással rugalmassá, hajlékonnyá teszik tagjaikat.

Mikor a 6. vagy 7. évüket elérték, átmennek az école primaire élémentairebe. A tehetősebb szülők, akiknek módjukban van gyermeküket felügyelet alatt tartani, nem küldik gyermekeiket az école maternellebe, hanem egyenesen az *école primaire élémentaire*be. Az école maternellebe Párisban 175 ezer gyermek jár, az école primaire élémentairebe négyszer annyi. Ebben az iskolában már elválasztják a fiúkat a leányoktól. Ennek az iskolának a feladata a morális érzék kifejlesztése, a polgári jogok és kötelességek megismertetése, az olvasható írás és folyékony olvasás megtanítása. Tanítják a francia irodalom elemeit, Franciaország földrajzát és történetét. Megismertetik a tanulókat a legegyszerűbb számkapcsolatokkal és a természettudomá-

nyok elemeivel s azok legegyszerűbb gyakorlati alkalmazásával. Tanítják őket rajzolni és énekelni. Gyakorolják őket a kézimunkában és tornázásban.

Ha megtanultak helyesen írni és hibátlanul olvasni, ha főbb vonásokban megtanulták hazájuk történetét és földrajzát, akkor vizsgálatot tehetnek az iskolától független bizottság előtt. Ha ezt a vizsgálatot a tanulók 12 éves korukban sikerrel leteszik, akkor a további iskolábajárás kötelezettsége alól felmentetnek. Akik pedig kitüntetéssel (examen avec distinction), azok különböző összegről szóló takarékpénztári könyvet kapnak ajándékba. Ez a takarékpénztári könyv a fiúé, nem pedig a szüleié. A szülők semmi körülmények között hozzá nem nyúlhatnak, a fiú is csak húszéves korában kapja meg, de akkor a betéti összeg kamatos kamatjával együtt.

A tanítás az école maternelleben is, meg az école primaire élémentaireben is teljesen ingyenes. Nemcsak, hogy tandíjat nem fizetnek, hanem tanszerekkel is a város látja el a tanulókat. Könyveket, füzeteket, írószereket osztanak ki közöttük. Sőt a szegényebb tanulókat ruhával és élelemmel is ellátják. Az iskolákban rendesen kantin is van, ahol ebédet adnak a gyermekeknek. Gyógyszereket, orvosi segélyt is nyújtanak azoknak, akik arra rászorulnak. Több elemi iskolának internátusa is van, ahol vagy teljesen ingyen, vagy igen csekély díjazásért adnak teljes ellátást. Nyáron pedig egész gyermekkaravánokat szállítanak a tengerpartra vagy Normandia, Bretagne árnyas erdőibe. A hullámos víz, a finom homok, a tiszta levegő megedzi a kis vézna testű párisi gyermeket. Megerősödik a test, felélénkül a lélek, a 3 frank kiadás, melybe minden üdülő gyermek naponkint kerül, bőven megtérül a testben és lélekben megerősödött ifjú későbbi munkájával.

Mikor a párisi gyermek eléri a 13. évét, két út áll előtte: vagy folytatja az iskolábajárást, vagy kenyérkereső pályára lép. Itt nem beszélünk azokról, akik középiskolában folytatják tanulmányaikat. Ezek egy vagy két évvel előbb válnak ki az elemi iskolából. Itt csak azoknak a tanulmányaival foglalkozunk, akik ipari, vagy kereskedelmi pályára lépnek. Párisban jelenleg van 14,000 fiú- és 6000 leánytanonc. Most ezeknek a sorsa érdekel bennünket.

Párisban is, mint mindenütt, általános a panasz, hogy a műhelyekben az inasokat nem tanítják meg eleggé a mesterségükre. Ez mindenütt nagy baj, de különösen nagy csapás Párisra, ahol azelőtt a legügyesebb ipari munkásokat képezték. Páris és vidéke tele van a gyárak, műhelyek, laboratoriumok ezreivel, ahol a világ legügyesebb munkásai alkották azokat a művészi csecsebecséket, melyekért milliókat küldött Európa minden országa. Ezt a virágzó műipart a tanon-

cok oktatásának elhanyagolásával veszély fenyegeti. Régente az iparosok lassan, drágán, de jól dolgoztak. Az inast családtagnak tekintették s türelemmel a mesterség minden ágába bevezették. Napjainkban a nagy szabadság a boldogsághoz fűzött nem minden álmunkat váltotta valóra. Egyenlőséget igért s helyette óriási versenyt teremtett. Ma gyorsan és olcsón kell dolgozni. A silány portékát ügyesen kell maszkirozni, hogy tetszetős és kapós legyen. A munkások nem az egész mesterségüket tanulják meg, hanem annak csak nagyon kis részét. Azelőtt egy ember csinálta az egész órát, ma százan dolgoznak egy órán. Az egyik csak rugót tud csinálni, a második csak mutatót, a harmadik csak kereket s így tovább. Az inas tehát mesterségének csak a századrészét tanulja meg. Igaz, hogy ezt megtanulja nyolc nap alatt, míg céhbeli elődje nyolc évig is elinaskodott. Az inasra, különösen pedig annak szüleire csábító a mai helyzet, mert mindjárt keres. Ezért a kis magánérdekért azonban feláldozták az ipar nagy jövőjét. Ezen a bajon segíteni kellett. Kezdetben próbálták törvényekkel védeni az inas és az ipar érdekeit. Ezeket a törvényeket kijátszották. Most az iskolában tanulják azt, amit azelőtt a mesterektől sajátítottak el. Ma a műhelyekben kenyeret keresnek és szocialisztikus tanokat hallanak az inasok, mesterségüket az iskolában tanulják meg.

Páris városa mintaszerűen oldotta meg ezt a nehéz kérdést. Négyféleképen nyújt az elemi iskolából kikerült tanoncnak alkalmat arra, hogy mesterségében tökéletesíthesse magát.

A *cours élémentaires du jour* nyitva áll azok számára, akik az elemi iskola elvégzése után nem akarnak mindjárt kenyérkereső pályára lépni, hanem folytatni akarják iskolai tanulmányaikat. Egy vagy két éven át ezt a kurzust leginkább azok a fiúk és leányok hallgatják, akik kereskedelmi pályára akarnak lépni. Ezeknek az iskoláknak a tanterve nem mindenütt egyforma. Az illető városrész szükséglete szerint igazodik. A legtöbb helyen tanítják a háztartástant, modern nyelveket, gépírást, gyorsírást és könyvviteltant.

A *cours municipieux du soir* azok számára való, akik már szolgálatban vannak. Ezek akkor nyitják ki kapuikat, mikor a műhelyeket és boltokat bezárják. Járhatnak ide felnőttek is. A tanfolyam két évig tart. Itt a legügyesebb munkások gyakorlatilag tanítják a különböző műhelyi munkákat. A tanítók pedig megmagyarázzák a feldolgozott anyag szerkezetét, összetételét, sajátságait, használhatóságát.

Az *écoles professionelles*-ek szintén a tanoncok számára valók. 1872-ben állították fel az elsőt, azóta számuk 16-ra emelkedett. Ezek közül nyolc a fiúké, nyolc a leányoké. Ez a 16 iskola épenséggel nem

egyforma. Az egyikben a fa, a másikban a vas megmunkálását tanítják. A Boulleban az elefántcsont kifaragásával, ékszerek készítésével foglalkoznak. A Germain-Pilonban a rajzolást, az agyagmintázást gyakorolják. A Bernard-Palissyben keramikával, dekorativ festészettel, tapétakészítéssel foglalkoznak. A nők könyvkötést, fehérneműkészítést, csipkeverést, művirágkészítést tanulnak. A kézügyesítő és személesítő gyakorlatok mellett azonban nem hanyagolják el az észfejlesztő elméleti tárgyakat sem. Tanulják a természettudományokat, a művészetek történetét, a földrajzot, szóval mindazt, aminek a jövendő intelligens iparos hasznát veheti.

Egy-egy intézetbe 50—110 tanuló járhat. A bejáró tanulóknak fele, igen gyakran pedig csak az ötödrésze fejezi be a tanfolyamot. Tandíj nincsen. Minden költséget a város fedez. Egy-egy tanuló átlag 4315 frankba kerül. Ezek az iskolák nevelik az iparosok elitejét. Ez nagyon fontos dolog, de talán még fontosabb az iparosok nagy tömegéről való gondoskodás.

Ez a *préapprentissage et les cours de demi-temps*ben történik. Ez az angol mintára alkotott iskola Páris legújabb iskolafaja. Ez a tanfolyam két részből áll. Az első rész mindjárt az elemi iskola elvégzése után kezdődik s tart két évig. A tanulók a rendes tanítási időben erre a célra berendezett műhelyekben gyakorlati és elméleti oktatásban részesülnek. 15 éves korukban elszegődnek valahova. Technikai kiképeztetésük azonban tovább tart. Délután 5 óráig fizetésért dolgoznak. 5 órától 7 óráig ez a demi-temps, alkalmas vezetők felügyelete mellett tökéletesíthetik magukat iparukban. Ez kevésbbé költséges, éppen azért demokratikusabb, mint az école professionelle. Komolyabb és methodikusabb, mint a cours municipieux du soir, gyakorlatibb, mint a cours élémentaires du jour.

A tehetősebb iparosok és kisebb hivatalnokok tehetségesebb gyermekei az école primaire élémentaire elvégzése után nem lépnek mindjárt kenyérkereső pályára, hanem folytatják tanulmányaikat az *école primaire superieure*ben. Ez az összekötő kapocs az elemi és középfokú oktatás között. Ilyen iskolája öt van Párisnak. Egy iskolára átlag 250 tanuló jut, akiket az elemi iskolák legjobb tanulói közül válogatnak ki. Ezen iskolákból kikerülő tanulóknak több mint a fele szintén ipari, vagy kereskedelmi pályára lép. Körülbelül 10%-a pénzügyi, építészeti, művészi foglalkozást keres. Innen kerülnek ki az elemi iskolai tanítók és részben a középiskolai tanárok is. A legtehetségesebbek pedig a Chaptal collègebe mennek. Ez már egészen modern középiskola. Ez kapcsolja össze a munkásosztályt a bourgeoisievel. Az innen kikerülők a kézimunkások ügyességét s munkaszeretetét, az intelligens osztályok nyugodtságával, előrelátásával, taka-

rékosságával, ízlésével egyesítik. Ezek lesznek az ipari és kereskedelmi középpontoknak a vezérei, mozgatói, a nemzeti vagyonnak a gyarapítói.

Azelőtt a műhelyekből indult hódító útjára a világhíres francia ipar, most az iskola vette át a neves mesterek szerepét. A műhely ma csak munkát és megélhetést ad, az iskola tanít, oktat nemcsak a tudományokra, hanem a mesterségre is. Tanít mindenkit rendszeresen, humánusan s ingyen. Az iskola menti meg a nemzeti ipart s ezzel a nemzeti vagyont. *Mátrai Rudolf.*

Adalék a budapesti egyetem történetéhez.

Mednyánszky Alajos báró 1828-ban egyik tagja volt annak a bizottságnak, amely az iskolák és nevelés reformtervének kidolgozásán munkálkodott. Ebben az ügyben írta hozzája Schedius Lajos az itt következő levelet, amely kiváltképen egyetemünk multjához szolgál adalékúl. A levél jelenleg a Báró Eötvös József-Kollégium könyvtárában található, ahová a Mednyánszky-könyvtárral együtt jutott.

Hochgeborner Freiherr!

Meinem Versprechen gemäß habe ich die Ehre in der Beilage die Andeutungen mitzutheilen, die ich zur Beantwortung der gestellten Fragen für hinreichend erachte. Belieben Sie davon gefälligen Gebrauch zu machen.[1]

In Bezug auf die beßere Einrichtung unserer Universität wünschte ich Ihrem Scharfblicke nur folgende Winke und Puncte anzugeben, deren weitere Ausführung Ihren Einsichten nicht schwer fallen wird.

So lange die untern Schulen in der jetzigen Lage bleiben, kann die beste Einrichtung der Universität keinen Nutzen stiften, indem sie lauter unvorbereitete Zuhörer erhält, die desto weniger Gebrauch von ihren Anstalten machen können, je zweckmäßiger diese als integrirende Theile der Universität beschaffen sind.

Vorzüglich ist aber zu bemerken, daß bei uns der Sprung von den Humanitäts-Classen zur Universität viel zu groß und gefährlich ist, als daß er nicht meistentheils nachtheilige Folgen haben sollte.

Ein Hauptmangel für alle literärische Cultur in Ungarn ist der Mangel eines Seminars oder Collegiums für künftige Lehrer und Erzieher. Schon die weise Fürstinn M. Theresia hat demselben durch Errichtung des sogenannten Collegii Repetentium einiger-

[1] A mellékletben arról szól, mennyit vesz be tandíjból az egyetem.

maßen abzuhelfen gesucht. Aber auch das wurde wieder aufgehoben, weil eine gewiße Claße Menschen sich für hinlänglich hält, diese Lücke auszufüllen, wodurch sie auch an Ansehn und Macht natürlich gewinnen.

Die Aufrechthaltung der außerordentlichen freiwilligen Vorlesungen an der Universität ist von großer Wichtigkeit für die Begründung der literär. Cultur.

Aber der Universität insgesammt könnte die Herausgabe eines literärischen periodischen Werkes *auferlegt* werden, weil sie selbst nicht aus eigenem Antrieb dasselbe unternimmt.

Die Ertheilung der Doctorwürde besonders in der philosophischen Facultät, sollte auf eine zweckmäßige Art beschränkt werden, um der wissenschaftlichen Cultur förderlich zu seyn.

Was über die Didactra von Seite der Universität in ihrem letzten Recurse an Seine Majestät, gesagt worden ist, habe ich ausgeschrieben und lege es hier pro congruo usu bei.

Ihrem gütigen Wohlwollen und geneigtem Andenken mich ergebenst empfehlend, habe ich die Ehre mit ausgezeichneter Hochachtung zu verharren.

Euer Hochgeboren

Pesth, den 30. Jun. 1828. gehorsamster Diener

Ludwig Schedius.

Közli: *Lukcsics Pál.*

IRODALOM.

M. Offner: Das Gedächtnis. Die Ergebnisse der experimentellen Psychologie und ihre Anwendung in Unterricht und Erziehung. Dritte, vermehrte u. teilweise umgearb. Auflage. Berlin 1913, Reuther und Reichard. 8° VII + 312. l. geb. 5 M.

A német irodalomban nem első eset, hogy a kisérleti pszichológia eredményeit pedagógiai szempontból értékesíteni akaró könyv jelenik meg. Véleményünk szerint ez a törekvés a kisérleti pszichológia jelenlegi stádiumában még korainak mondható. Nem rendelkezünk még annyira kiforrott, széleskörü s egyöntetü eredményekkel hogy azok általánosítása, pedagógiai szempontból való értékelése, belőlük egységes, ellentmondásnélküli következtetések levonása lehetséges lenne. E szempontból tekintve *Offner* — bár felette érdekes és értékes — könyvét, úgy véljük, hogy szerzőnek nem sikerült — amint hogy jelenleg még nem is sikerülhet — a kisérleti pszichológia eredményeiből egységes direktivákat leszűrnie. Mindamellett meg kell

állapítanunk, hogy az emlékezet körébe vágó vizsgálati eredmények még leginkább alkalmasak az egységes, monografiaszerű feldolgozásra.

Meg kell említenünk továbbá, hogy a könyvnek ez a III-ik, lényegesen bővített s átdolgozott kiadása sokkal világosabb s áttekinthetőbb, mint az I. s II. kiadás. A könyv részletes ismertetéséről le kell mondanunk. Annyi különböző irányú és tárgyú vizsgálati eredmény van benne, hogy azoknak már csak a puszta felsorolása is sok helyet kivánna. Ezért csak néhány, általános megjegyzésre szorítkozunk.

A munka az emlékezet körébe tartozó lelki történésekkel foglalkozik. Ebbe az általános keretbe beleilleszti úgyszólván az egész pszichológiát. Foglalkozik az érzet- és képzetvilággal, az asszociációval s reprodukcióval, mely utóbbi két folyamatot egymástól különválasztja. Az érzelmi és akarat-folyamatokat csak érinti. Igen nagy szerep jut a *diszpozició* fogalmának, mely alatt azt a nyomot kell érteni, melyet valamely lelki aktus bennünk hagy. E fogalom segélyével, mely a *Semon*-féle *engramm*-nak felel meg, írja le az egyes pszichikai folyamatokat. Igen gyakran használja a *pszichikai erő* és *energia* fogalmakat is. Minthogy az erő és energia fogalma pontos jelentésben már le van foglalva a természettudományok számára, célszerű volna ezeknek a pszichológiában való jelentését is pontosan definiálni; e pontos definitiókat azonban Offner könyében nem találjuk.

A könyv főbb fejezetei az asszociáció, a diszpoziciók erőssége, a diszpoziciók hatékonysága (reprodukció), az emlékezetnek individuális és nemi különbségei stb. Minden egyes főbb fejezethez az idevágó kisérleti pszichológiai eredményeket részletesen közli s e szempontból a könyv rendkívül értékes és tanulságos adatokat tartalmaz. Különösen érdekes az, mit a reprodukció-időre, az emlékezet nyilvánulásának eme fontos tényezőjére vonatkozólag mond.

Egészben a könyv nagyon jó szolgálatot tehet annak, aki a kisérleti pszichológia pedagógiai vonatkozású vizsgálati eredményeiről tájékozódni akar. *Lázár Szilárd.*

Molnár Oszkár: Bevezetés a gyermektanulmányba. Kolozsvár, 1913, Stief J. és Társa, k8°, 79 l., 1·20 K.

Ez a Bevezetés először a *Család és Iskolá*ban jelent meg, melynek a szerző az egyik szerkesztője. Az első részben a gyermektanulmány fogalmával és történetével foglalkozik. A sokféle elnevezés közül a pedológiát tartja legjobbnak, mert ez fedi leginkább a ma már igen széleskörű fogalmat: «A pedológia eklektikus jellegű tárgy. Különböző tudományok (pszichológia, pathológia, antropometria, higiène) terüle-

téről gyüjti adatait. Ez adatok mind abban találkoznak, hogy a gyermekre vonatkoznak. Ez a vonatkozás egyesíti őket külön tárggyá, gyermektanulmánnyá». Eszerint a pedológia se nem kísérleti lélektan, se nem kísérleti pedagógia, hanem önálló tudomány. A II. rész a pedológia módszereit ismerteti, kifejtve, milyen gyöngesége a pedológiának, hogy nem használhatja az önmegfigyelést. A III. rész ama törekvéseket vázolja, melyeknek a felhalmozott, nagyon különböző adatok egységesítése a céljuk. Ez a munka még a legelején van: a fogalmak, terminológia, kísérleti eszközök, jelölések egységesítésével bajlódnak, ami mind csak előmunkálata az igazi tudományos rendszerezésnek. Szól a pedológia önálló, tudományos művelésére létesült külön intézetekről, melyek azóta Meumann hamburgi intézetével szaporodtak. Szól még a pedológiának a tanítóképzőkben való helyzetéről, könyve végén pedig a tanítókat buzdítja a foglalkozásukkal oly szoros kapcsolatban levő pedológia művelésére. E kis könyvet használhatják azok is, akik éppen csak tájékozódni akarnak, meg azok is, akik alaposabb tanulmányokhoz keresnek útbaigazítást. Ezek szempontjából, akik közül bizonyosan többen tudnak németül, mint franciául, inkább egyoldalúság, mint érdem a könyvnek az az egyébként előnyös tulajdonsága, hogy főként francia művekre támaszkodik.

Különösen használhatóvá teszi a könyvet a szerző tárgyiassága. E tekintetben csak az eshetik kifogás alá, amit (47. l.) a pedagógia és pedológia viszonyáról mond: «ezért lett a pedológia a pedagógia legfontosabb alapjává». Kevéssel előbb maga is mondja, hogy a pedagógia alapjai nagyon megszaporodtak. Ezek sorában a pedológia a legújabb, s bár nem lehet tagadni, hogy a legnépszerűbb, de a legingatagabb is: sokkal többet ígér, mint amennyit ma (sőt talán egyáltalában) kaphatunk tőle. Ma, mikor még senki meg nem jósolhatja, hogy e vérmes reményekből mi válik valóra: korai neki ily előkelő helyet előlegezni. Éppen napjainkban sorra tárják fel a pedagógiának más tudományokkal való kapcsolatait s aki, mint pl. Natorp, a filozófiára épít, szilárdabb talajon mozog, mint aki elsősorban a pedológiát venné alapul. Ennek csak jövő fejlődésén fordul meg: mily mértékben veheti majd alapul a pedagógia. Mikor a könyv címét olvastam, tudván, hogy szerzője tanítóképzői tanár, azt gondoltam, hogy a könyv a gyermektanulmányozás egyes munkaterületeit, azok problémáit, a kísérleti módokat, eszközöket stb. ismerteti, szóval a munkába akar bevezetni, mert éppen a «kollektiv pedagógizálás» érdekében nagy szükség volna ilyen célú magyarnyelvű könyvre. Jó lenne, ha e «Bevezetés» után egy olyan is következnék!

Lados József.

J. Tews: Grundzüge der deutschen Schulgesetzgebung. Leipzig, Voigtländer, 1913, 8° IV+184 l., 2·60 M.

Több német állam a közoktatás ügyében új törvény alkotására készül. Ez indította a lipcsei tanítók Neue Bahnen nevű pedagógiai irodalmi társaságát arra, hogy a szerzővel megírassa e könyvet, amelyben a német népiskolai törvények legfőbb rendelkezéseinek és alapelveinek egységes szempontú bírálatát találjuk. A népiskolát az egész köznevelésben egyik résznek nézi s ilyenül tárgyalja, azon az elvi alapon, hogy az államban a népnek csak *egy* iskolájának szabad lennie, amely *egy* iskolának a tagolása csupán az oktatás különböző céljai és anyaga szerint történhetik. Nem az ismertetés, hanem az irányjelölés e könyvben az értékes. A mai törvényekből indul ki, főként az ellentétekre mutatva rá s határozott alapot nyújtva az érvek mérlegelésére. Ez az alap: az egységes iskola gondolata; de nem csupán odaveti, hanem a kiépítés módjait is felmutatja. A szerző sok év óta foglalkozik iskolapolitikai kérdésekkel; mélyen ismeri a nevelés javításának nehézségeit, ezért érdekes és biztató az a tapasztalata, hogy országgyűléseken is lehet fogékonyságot találni a neveléstani alapról kiindult újító törekvések iránt, ha arra való emberek a képviselőik. Meg az a másik, hogy ma az iskola már nem érezheti magát harcban a néppel, mert már nem is csak a *népért*, hanem a *néppel* harcol.

A pedagógia és politika kapcsolatát mi is élénken érezzük; szükséges, sőt kényszerítő volta elméletileg is világos előttünk. De azért itt még mindig szokatlannak és a széleken járónak nézik sokan, ha valaki éppen mai viszonyaink között a köznevelés minden kérdése közül a nevelés és a nemzeti élet kapcsolatának megfontolását és kellő alakítását tartja legelső feladatnak. Ezért Tews könyve nekünk is időszerű, hiszen mindenfelé új törvényt sürgetünk mi is.

Sőt sürgetjük — ha nem is sokan és elvesző hanggal — az egységes köznevelési törvény előkészítését is! Természetesen többet érne a sürgetésnél a nekifogás. Nekünk ez nem is volna annyira széleskörű munka, mint azé, aki a német államok törvényeit vette sorra. Kivált művelődési politikusaink felettébb szűk körének és köznevelésünk intézőinek tehet Tews könyve jó szolgálatot. S bizonyára felébreszti azt a gondolatot, hogy ilyen természetű munkára nekünk is szükségünk van. Elsősorban ugyan nem olyanra, amely személyes álláspontot érvényesít, hanem olyanra, amely a hazai állapotokat és törekvéseket a tárgyiasságra való határozott törekvéssel, mellékgondolatok nélkül összeállítja.

Imre Sándor.

Tuszkai Ödön: Iskolaegészségi könyvtár.

I. füzet: *Egy «felvilágosító» előadás* (24 l., 50 f.). Bevezető részében ismerteti a haladó és konzervativ tábor felfogását a nemi felvilágosítás terén, majd a haladók mellé állva a tanulóknak szigorú, de nem meglepetésszerű felvilágosítását a középiskolai V. vagy VI. osztályban az iskolaorvosra bízza. Maga az előadás az élvezeti szerek káros volta ismertetésével kezdődik, majd költői lendülettel, de néhol túlzott realizmussal szembeállítja a buja nemi életbe merült ifjút a sporttól edzett társával, fölhívja a figyelmet az önfertőzés veszedelmeire, majd áttér a nemi betegségek kissé bő ismertetésére. Sötét színekkel festi az elhanyagolt esetek súlyos következményeit, de egyúttal biztos kilátásba helyezi a gyógyíthatóság lehetőségét is. Kár, hogy a betegségek ellen való védekezést röviden tárgyalja, holott ez a legfontosabb az ifjúra nézve, de helyes a 24. évig tartó absztinencia melletti állásfoglalása. Csak azt nem fogadhatom el, hogy «ilyen tanácsok nyilvános előadásra nem valók».

A III. füzet: *Fordulópontok a nők életében* (32 l., 50 f.). A serdülő nővel helyesen ismerteti meg nemi életének megnyilvánulásait. Az egészséges nő nemi életének jelenségeit inkább költői, a természet erőinek csodálására indító hangon ismerteti, semmint a szakember száraz nyelvén. A klimakteriumot és kísérő jelenségeit igen részletesen és pesszimisztikusan tárgyalja, miáltal fiatal, felvilágosításra szoruló leányokban könnyen ébreszthet túlságosan komor gondolatokat, úgyszintén a kóros állapotok igen részletes tárgyalásával is, ami azoknak nem is való. Kellő méltatásban részesül a helyes mederben űzött sport és megérdemelt gáncsban a testet és lelket megnyomorító divat. Igen sikerült a női hivatás ismertetése.

A IV., V. és VI. füzet: *Az életutak (Adatok a pályaválasztás kérdéséhez)* (72 l., 1 kor.). A művecske bevezetése egy 20 éves találkozóról szól, amellyel kapcsolatosan a helyes pályaválasztás fontosságát emeli ki a szerző. Helyesen jegyzi meg, hogy ebben a kérdésben az ifjúnak meg kellene hallgatnia nemcsak szüleinek, hanem tanárainak és az iskolaorvosnak véleményét is. A realisztikus és humanisztikus hajlamok példákkal való jellemzése után hangsúlyozza a pályaválasztásnál az ifjú alapos megfigyelésének fontosságát. Ennek alapján kell a neki megfelelő pályát felfedni, nem pedig azt az elég gyakori eljárást alkalmazni, hogy az ifjúba beleszuggerálnak bizonyos pálya iránti vonzalmat, vagy ellenszenvet. A részletes tudnivalókban a főiskolai tanulmányokat kívánó pályákat ismerteti, de nem hagyja figyelmen kívül a katonai, kereskedői, iparos és művészi pályát sem. Amilyen vonzóan festi mindegyik pályának ideális vonatkozásait, oly megkapóan, de némelykor szinte pesszimisztikusan mondja el az árnyoldala-

kat is. Bár aránylag tág látókört nyujt a tájékozatlan ifjúnak, mint orvostól az egyes pályák egészségi szempontból való ismertetését is várnók, jóllehet a szerző maga is mondja, hogy inkább futólagos kis korrajzot adott, mintsem hasznos tanácsot.

Mindhárom munka pedagógiai szempontból figyelmet érdemel és a szerző megfigyelőképességét dicséri. De nem ártott volna a műszavak használatát korlátozni, mert ezek miatt nem érti meg a laikus, pedig ez a főcél. Feltünők némely helyen a nem egészen irodalmi és esztétikus kifejezések, melyek az általában virágos stílusból nagyon is kirínak és az egész felvilágosítás komolyságát veszélyeztethetik.

Konrádi Dániel.

ÚJ KÖNYVEK.

1. Hazai művek.*

Gyertyánffy István, A Pædagogium. Adatok multjának ismeretéhez, valamint a benne foglalt intézetek, különösen a polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés kérdéseinek tisztázásához. Budapest, 1913, Franklin-Társ., n8° 53 l., 1 kor. — Két része van: I. *Báró Eötvös József és a Pædagogium*, a M. P. T.-ban 1913 okt. 18-án elhangzott felolvasás (l. M. P. 1913 nov.); II. *Még valami a Paedagogiumról.* A szerző visszaemlékezéseket közöl s az őt vezető gondolattal világítja meg az állami Pædagogiumnak azt a korszakát is, mely távozása óta eltelt; meg jövőjét is, mellyel mint hosszú ideig volt igazgatója, ma is törődik. Senki sem várhatja, hogy mindenki az ő szemével lásson; a szerző is tudja, hogy az ő rajzát más oldalról másként itélhetik meg. Akik nem voltak részesei a multnak, teljes tárgyiassággal nézhetik e füzetet történelmi adatnak e nevezetes intézmény fejlődésére nézve; azok is, akik meggyőződéssel hívei a szervezet újabb alakulásának, megérthetik a szerzőt, aki itt megismerteti eme törvényben nem szervezett, a szükséglet parancsára létesült intézmény első évtizedeinek alakulását és a maga eszménye szerinti vázlatát mutatja annak a népoktatásügyi főiskolának, mely felé haladni akart. E füzet gondolatokat ébreszt minden olvasójában, aki a polgári iskolával, vagy általában nevelésünk belső történetével törődik.

A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár Értesítője. Szerk. dr. *Ozorai Frigyes.* 1913/4., II. évf., 1. sz. — Közli az új szerzemények válogá-

* Nevelési irodalmunk újabb termékei és nevelési vonatkozású munkák. Az itt megemlítettek közül egyeseket bővebben szándékozunk ismertetni.

tott jegyzékét (91 mű), a fontosabb művek rövid ismertetését. Érdekes statisztikát nyujt a könyvtár forgalmáról: 1913-ban 11 hónap alatt kölcsönadtak 7715 művet; ebből pedagógiai 1791, más tudományos mű 1969, szépirodalmi 3955. A férfiak olvasmányaiból 63·7% tudományos mű, a nőkéből 36·9%. A pedagógiai művek teljes részletességgel kidolgozott szakkatalógusa már sajtó alatt van s a folyóiratok tartalmát is feldolgozza. A könyvtárban az igazgatóval együtt öten dolgoznak.

G. Le Bon, A tömegek lélektana (ford. dr. Balla Antal). Kultura és Tudomány, Franklin-Társ. 1913, k8° 206 l., kötve 2 K. — E jól fordított munkának nem csupán egyenesen a nevelésről szóló részei érdekesek a nevelőre nézve, hanem egész fejtegetése. A növendékben többé-kevésbbé a tömeg tagját s rajta a tömegnek azt a hatását kell látnunk, amelyet szüleitől vett át; de meg az osztály maga is tömeg! Ezért e munka olvasást érdemel; a tanítói tapasztalás kritikai szempontokat is ad, szorosan pedagógiai alkalmazásra is ébreszt gondolatokat.

P. Fülöp Cyrill, A keresztény gyermeknevelés tíz parancsolata. Lelki olvasmány szülők számára. Kalocsa, 1909, 8° 237 l., 2 kor., kapható Bpest, Kármelita Rendház, VI., Huba-u. 12. — Főként az anyáknak szánt vallásos olvasmányok a nevelésről. Alapgondolatuk: a gyermek isten ajándéka. A 10 parancs így szól: imádkozz gyermekeidért és gyermekeiddel s szenvedj értök; szeresd őket; légy igazságos irántok, uralkodj rajtok; oktasd őket; adj nekik jó példát; ügyelj fel rájok; tarts távol tőlük minden bűn-alkalmat; jutalmazz és büntess; gondoskodj testökről és jólétökről.

Haltenberger Mihály, Mennyiben érvényesült a középiskolában a szaktanítás az 1911/12. iskolai évben? Bpest, 1913, Tisza Testv., n8° 17 l. — Igen tanulságos és fáradságosan összeállított felelet a címűl írt kérdésre. Egészen indokolt álláspont a szerzőé, hogy ha a középiskola a szakrendszert alkalmazza, legyen minden tárgy szakember kezében. S így nézve, valóban különösnek tetszik, hogy pl. a földrajz tanítóinak 32·5, a természetrajzéinak 15, a mathematika tanítóinak 14%-a másféle képesítésű. A történelmet 13·5%-ban tanítja idegen; a filozófiára képesítettek száma az azt tanítók között csak 10%, ezért mindenféle szakos tanítja, köztök 2%-ban a hittan tanárai. Bőven foglalkozik a szerző a földrajz ügyével s azután sürgeti a szaktanítás elvének teljes érvényesítését. E végső követelmény indokolása felettébb ingatag: «különben nem szilárd a választófal, mely minket a polgári iskolától elkülönít». Az a kérdés: a nevelés egységes szempontja mit követel, szigorúan szakszerű tanítást-e a középiskola mindenik osztályában, vagy az elemi iskolából a tudományos szakszerű-

ségig fokozatos átmenetet? Bizonyos, hogy jól mindent csak az taníthat, aki készült reá. Ez az egész ügy tehát a tanárképzéssel kapcsolatos.

Mihalik József, Biologiai gyakorlatok. Tanítók és tanítónövendékek számára. Bpest, 1914, Franklin-Társ., n8° 84 l., K. 1·60. — Útbaigazításokkal szolgál a tanítóképzők I—III. osztályának biologiai és ásványtan-vegytani gyakorlataihoz. Újabb bizonysága annak, mily élénk mozgalmat teremtett a képzők tantervéhez csatolt utasítás.

Pantó János, Egy tanító naplójából. Mezőtúr, 1913, Török Ignác; 8° 180 l., 3 kor. — Rajzok és elbeszélések, személyes élmények alapján. Eleven tolla van a szerzőnek; jól tud apróságokat megfigyelni. A nevelés története egykor hasznát venné, ha ilyen tanítók a magok pályájának rajzát adnák. A tanítóság lelkébe látnia is szükséges annak, aki a nevelés hatását is szeretné okaiban megismerni.

Zigány Zoltán, Népoktatásunk reformja. [Bpest, 1914], 8° 31 l., 30 fill., kiadja az Uj Korszak, Bpest, VII., Egressy-út 71. — A népoktatás mai állapotát statisztikai adatokkal megvilágítva, megbírálja az oktatás szellemét, anyagát és módszerét, szembeállítja a mai és az óhajtott új erkölcsi nevelés irányelveit s ezzel végzi: «Nevelési munkánk céljául kitűzzük azt, hogy növendékeinknek a világ reális ismeretét nyujtjuk, hogy önálló, szabad gondolkodásra képesítjük őket és bátor, cselekvő készségeket nevelünk beléjük. E törekvéseknek legközelebbi programmja az államosító iskolapolitika, tantervi és módszeri reformok s az egész népoktatás világiasítása». Mivel pedig mindez lehetetlenség ma, azért ez a reform csak «a gazdasági és politikai demokrácia alapján» kiépülő új Magyarországban valósulhat meg. A füzet közli e Miskolczon tartott előadáshoz fűződő vitát is.

---

2. Angol könyvek.

(1913 nov.—1914 jan.)

Brewster G. W.—Wagstaff C. J. L.: A School Statics. (8°, 256 l.) W. Heffer, 3 s.

Cholmeley R. F.: Secondary Education in England. (8°, 192 l.) Smith-Elder, 2 s 6 d.

Grant C.: English Education and Dr. Montessori. (8°, 124 l.) Gardner-Darton, 2 s 6 d.

Grant C.—Hodgson N.: The Case for Coeducation. (8°, 326 l.) Richards, 5 s.

Greenwood A.: The Health and Physique of School Children. (8°, 112 l.) P. S. King, 1 s.

Hilton A.: An Imaginative Child: Studies in a Child's View-point. (8°, 144 l.) Allensom, 1 s 6 d.

Hoole Ch.: A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole. (8°, 382 l.) Constable 7 s 6 d.

Jackson C.: Outlines of Education in England. (8°, 210 l.) Mowbray, 2 s.

Kerr J.: Scottish Education School and University from Early Times to 1908. (8°, 470 l.) Camb. University Press, 4 s 6 d.

Leathes S.: What is Education. (8°, 208 l.) Bell, 2 s 6 d.

Malcolmson A. M.: Laws of Health for Schools. (8°, VI+88 l.) Block, 1 s 6 d.

Mansbridge A.: University Tutorial Classes. (8°, 210 l.) Longmans, 2 s 6 d.

The New Schoolmaster. (8°, 312 l.) Smith-Elder, 6 s.

Pitt G.: The Purpose of Education. (8°, 94 l.) Camb. Univ. Press, 2 s 6 d.

Rearing an Imperial Race. Report of the Second Guildhall School Conference on Diet, Cookery and Hygiene, with Dietaries. Edited by Ch. E. Hecht. (8°, 556 l.) St. Catherine's Press, 7 s 6 d.

Sarker B.: Introduction to the Science of Education. (8°) Longmans, 3 s 6 d.

Tillyard A. J.: A History of University Reform from 1800 to the present time. (8°, 408 l.) W. Heffer, 10 s.

Whitehouse J. H.: A National System of Education. (8°, 102 l.) Camb. Univ. Press, 2 s 6 d.

3. Francia és német könyvek.

(1914 január.)

Demeny G.: L'éducation de l'effort. Psychologie, physiologie. Paris, 1914. F. Alcan. (16°, VII+228 l.) Ára ?

Fiessinger Ch.: La formation des caractères. Paris, 1914. Perrin & Cie. (16°, VI+315 l.) Ára ?

Heyraud Ch.: L'âme de l'école. Paris, 1914. P. Lethielleux. (16°, 261 l.) Ára ?

Lintilhac E.: Le budget et la crise de l'instruction publique. Paris, 1914. Hachette & Cie. (16°, 194 l.) 3 fr.

Solesmes: Commentaire sur la règle de saint Benoît. Paris, 1913. G. Oudin & Cie. (8°, VII+578 l.) 10 fr.

Brinkmann M.: Das Experiment in der Pädagogik. Berlin, 1914. Union-Zweigniederlassung (n. 8°, 64 l.) 1·20 M.

Frey O.: Geometr. Arbeitsunterricht. Ein Beitrag zu Lehrplan und Praxis der Arbeitsschule. Leipzig, 1914. Wunderlich (n. 8°, V+54 l.) 1·20 M.

Geyer P.: Sturm und Drang in der Aufsatzlehre. Zur Abwehr gegen die neue Aufsatzschule. Berlin, 1913. Weidmann. (n. 8°, VIII+85 l.) 2 M.

Gruber L.: Die Grundlagen des Stilunterrichtes. Prag, 1913. A. Haase. (n. 8°, 20 l.) —·65 M.

Hartmann E.: Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der preuszischen Volksschule. Breslau, 1913. Trewendt & Granier (8°, 111 l.) 1 M.

Historisch-pädagogischer Literatur-Bericht über das Jahr 1911. Berlin, 1914. Weidmann. (Lex. 8°, IX+408 l.) 3 M.

Jacob J.: Praktische Methodik des mathematischen Unterrichts. Wien, 1913. A. Pichler's Wwe & Sohn. (n. 8°, VIII+174 l.) 3·40 M.

Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik. 46. J. Hrsg. v. W. Rein. Dresden-Blasewitz, 1914. Bleyl & Kaemmerer (8°, III+333 l.) 5 M.

Lange K.: Vom Religionsunterrichte, der zu Herzen geht. Leipzig, 1913. J. Klinkhardt (8°, 103 l.) 1·50 M.

Montessori M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Deutsch v. O. Knapp. Stuttgart, 1913. J. Hoffmann. (8°, VII+347 l.) 6 M.

Olbrich K.: Die Konzentrationsmöglichkeiten im Lehrplane der Oberstufe einer realgimn. Studienanstalt. Breslau, 1913. Trewendt & Granier (Lex. 8°, 73 l.) 2·50 M.

Pädagogisches Jahrbuch 1913. Hrsg. v. der Wiener pädag. Gesellschaft. Wien, 1914. Pichler's Wwe. (n. 8°, III+211 l.) 2·50 M.

Röhricht: Bestimmungen betreffend die Volks- und mittleren Schulen im. Reg. Bez. Coblenz. Neuwied, 1914. Heuser (n. 8°, IV+422 l.) 6 M.

Rudert Th.: Was ist Erziehung? Berlin-Halensee, 1914. Verlag f. aktuelle Philosophie. (n. 8°, 90 l.) 3 M.

Schipke M.: Der deutsche Schulgesang von J. A. Hiller bis zu den Falkschen allg. Bestimmungen (1775—1875) Berlin, 1913. Union. (n. 8°, X+328 l.) 4·70 M.

Schlecht R.: Der Lehrerberuf im Lichte des Christentums. Donauwörth, 1913. L. Auer (n. 8°, VIII+91 l.) 1 M.

Siercks H.: Jugendpflege. I. Männliche Jugend. Berlin, 1913. Göschen (k. 8°, 137 l.) —·90 M.

Steffen Frz: Die Schule im Kampfe gegen die Sozialdemokratie. Trier, 1913. Petrus-Verlag. (n. 8°, 171 l.) 2·75 M.

Sturm K. F.: Die nationale Einheitsschule. Beiträge zur äuszeren Organisation des deutschen Schulwesens. Leipzig, 1913. J. Klinkhardt. (Lex. 8°, 73 l.) 1·25 M.

Wiemann W.: Jugendpflege. Leipzig, 1914. Teubner. (8° 127 l.) 1 M.

Winther F.: Körperbildung als Kunst und Pflicht. München, 1914. Delphin-Verlag. (n. 8°, 102 l.) 5·50 M.

Wolf A.: Wer ist Gott? Beitrag zur Reform des Religionsunterrichtes. Leipzig, 1913. F. Eckardt. (8°, 62 l.) 1·20 M. Gy. Á.

SZEMLE.

Politikai nevelés.

Mindig gyakrabban hangzik fel az a panasz, hogy elmaradottságunknak és minden nemzeti szerencsétlenségünknek a politika az oka. Nemzetünk történelme, csodálatosképen, sehogyan sem igazolja ezt az országszerte meggyőzhetetlen axiomaként hírdetett legújabb jelszót. A XIX. század első felében éppen a politika teremtette meg a magyar szellemi és gazdasági élet renaisszance-át. A politikának köszönhetjük egyebek között az Akadémiát, Nemzeti Szinházat, Iparegyesületet stb.

Voltaképpen sokkal több okunk van a politika iránti közönyösség, mint a tulságos érdeklődés miatt panaszkodni. A napi kérdések ugyan rövid időre lázba hozzák az országot, de a nagy nemzeti célok hidegen hagyják. Pedig joggal mondja Roussean a «Társadalmi Szerződés»-ben: «Amikor már azt mondogatják az államügyekről: mi közöm hozzájuk, biztosan számíthatunk az állam vesztére». Panaszkodnak ilyesmiről másutt is, p. o. Németországban. Erről írva, Rühlmann (Politische Bildung 7. s köv. l.) megállapítja, hogy Németországban azért kevés a fogékonyság a politika iránt, mert a művészet, bölcsészet, egyházi élet és a közgazdaság kérdései foglalják el teljesen az érdeklődést. Sajnos, mi ilyen okokra nem hivatkozhatunk. Nálunk nemcsak a politika iránt kevés az érdeklődés, hanem a politika iránt *is*.

Nem a *sok* politizálásban, hanem a politizálás módjában van nálunk a hiba. Politizálni annyit tesz, mint érdeklődni a közügyek iránt s legapróbb cselekedeteinkben is tekintettel lenni a nemzet egészére. Az a német kereskedő, aki a távoli keleten kínálgatja honfitársai ipari termékeit, politizál, mert a saját vagyonán kívül a nemzeti erőt is öregbíti. Mi azonban nagyon szűkre szabjuk a «politika» szó körét. A mindennapi életben a párttusákat és személyi harcokat nevezzük politikának, a tudományban pedig a politikát beleszorítjuk a jogi tudományok egy nagyon is szűk kis rekeszébe.

Egyetemi rendszerünk mai formája is azt a hitet terjeszti, hogy a politika jogtudomány s annak is csak egy kis része. Ez az alaptévedés egyik legfőbb oka minden egyoldalú politizálásnak. Mert hiában hangzik el annyi panasz a sajtóban és a közélet más forumain az örökös közjogi viták miatt, ha egyetemi rendszerünkben gyökerezik az a meggyőződés, amely ilyen egyoldaluan határozza meg a politika fogalmát.

Az egyetemi fakultások mai beosztása lényegileg középkori eredetű, ebből a korból való a jogtudománynak és a politikának ez az összepárosítása is, ami azóta sem szünt meg. A középkorban s utána még jó ideig helyes volt ez a társítás, mert akkor a politikának nem volt más hivatása, minthogy szabályozza azt a jogi viszonyt, amely az egyeseket az államhoz, az államokat pedig egymáshoz fűzte. Ma azonban az állam vasutakat, hidakat épít, kórházakat állít, iskolákat tart fenn, nagy gazdaságai, gyárai vannak. Az államélet köre kibővült, tehát az ezzel foglalkozó tudomány sem férhet el a régi keretben.

A politika nem lehet a jogtudománynak egyik ága, mert egészen külön tudomány. Sőt nem is annyira külön tudomány, mint inkább külön szempont. Az egyes szaktudományok olyanforma viszonyban vannak a politikával, mint a bölcsészettel. A politikának tárgya, éppen úgy, mint a bölcsészetnek, az emberi életnek minden nyilvánulása. Ha ezeket az életnyilvánulásokat az egyetemes világnézet szempontjából figyeljük meg — filozofálunk, ha a nemzet néző pontjából vizsgáljuk — politizálunk. A gyógyítás orvosi tudomány, de a közegészségügy politika. A hidak, vasutak építése műszaki tudomány, de annak vizsgálata, hogy hova építsünk vasutat, politika. A tanítás pedagógiai művelet, de ki állíthatná azt, hogy az iskolaügy bizonyos vonatkozásokban nem tartozik a politika körébe. A politika fogalmába beletartozik majdnem minden tudomány, többek között a jogi tudománynak sok része is, de a politika nem lehet semmiféle más tudománynak sem alárendelt ágazata.

Ezt az elvet lehetne érvényesíteni az egyetemi fakultások beosztásában is a jogi és államtudományi fakultás teljes szétválasztásával. A politikának most nagyon alárendelt szerepe van a jogi tudományok mellett. S helyzete mindig rosszabbodik, minél inkább szaporodik a jogi diszciplinák száma s minél inkább növekszik az egyes diszciplinák anyaga. Pedig a politikai tudomány elhanyagolását megsínyli az egész magyar politikai közélet. Nálunk, ahol olyan nagy a húzódozás a tudományos elmélyedéstől, különösen meg kell szívelni Bismarck mondását: «Nagyon veszedelmes az az elterjedt téves hit, hogy a politikában a dilettánsok naiv intuiciója mindazt megérti, amit a tanult emberek elméje nem tud felfogni.» (Rühlmann i. m. 31.)

Szükséges, hogy önálló politikai fakultáson szaktudósok adják elő mindazokat a tudományokat, amelyek az állami élettel szoros kapcsolatban állanak. Természetes, hogy nem hiányozhatik ezek közül a közjog sem, de mellette ott kell lennie mindazoknak a tudományoknak, amelyek a mai nemzetélet különböző nyilvánulásait vizsgálják. S legkevésbbé hiányozhatik ezek közül a legújabb kornak s a magyar politikai irodalomnak a története.

Sajátságos, hogy ma minden politikai párt egy-egy régi nagy magyar államférfiu a nevét írta zászlajára s ezeknek a nagy magyaroknak a munkái a politikával hivatalszerüen foglalkozók zöme előtt is olyan ismeretlenek, mint akár a középkori nyelvemlékek!

A magyar társadalomban mindig nagy számban voltak azok a szerencsés emberek, akik vagyoni függetlenségük alapján s családi hagyományaikat is követve már ifjúkoruktól kezdve a politikai pályára készülhettek. Remélni lehet, hogy ez a szám a jövőben sem fog nagyon megcsökkenni. Első sorban ezek keresnék föl az új, önálló csak tudományos képzettséget adó, de kenyérkereseti pályára önmagában nem képesítő államtudományi fakultást. De bizonyára érdeklődéssel hallgatnának itt egyes előadássorozatokat a többi egyetemi karok hallgatói is.

Ezzel a fakultással a magyar hivatalos életnek egy sokszor elpanaszolt sérelmét is meglehetne szüntetni: hogy a legmagasabb adminisztrációból a szakemberek majdnem mindenütt ki vannak zárva.

Ezt az intézkedést rendesen azzal szokták védelmezni, hogy a legfelsőbb adminisztrációban nem szakismeretekre, hanem átfogó politikai tekintetre van szükség, amit pedig — a mostani felfogás szerint — csak a jogtudomány adhat meg. Ha intézkedés történnék arra nézve, hogy a többi kar hallgatói szaktanulmányaikkal párhuzamosan folytathassák tanulmányaikat az államtudományi fakultáson is, az ilyen hallgatókból lehetne rekrutálni a miniszteriumok fogalmazó testületét. Ezekben egyesülne a szakismeret az államéletet egységesen felfogó, összefoglaló szemponttal.

Való az, hogy semmiféle iskola sem nevelhet zseniket, az egyetem sem nevelhet a hivatásnélküliekből államférfiakat. De mégis üdvös volna az, ha a politikai pályára készülők már az egyetemen szívhatnák magukba a régi nagy magyar államférfiak bölcseségét és nemes ideálizmusát. S bizonyára más volna a magyar közélet képe, ha az egyetem irányítaná s látná el sokoldalú elméleti tudománnyal és praktikus utasításokkal a nemzet jövendő politikusait.

Az egyetemi tanulmányoknak azonban ezen a téren is csak akkor lehet jelentős eredménye, ha az előző tanulmányok szilárd bázisán alapulnak. A középiskolában a politikai gondolkodás nevelése leginkább két tárgy keretében történhetik: az egyik a történelem, a másik az irodalomtörténel. A történelem, amióta megszünt a háboruk jegyzéke és a királyok életrajza lenni, az intézmények fejlődésének bemutatásával jelentékenyen hozzájárul a politikai érzék kifejlődéséhez. Az irodalomtörténet keretében pedig alkalom nyílik a politikai írók megismerésére is. Igaz, hogy ez a megismerés csak töredékes,

mégis alkalmas sok balitélet eloszlatására, különösen pedig a további érdeklődés felkeltésére.

Van azonban egy intézményünk, amelyre különösen nagy hivatás vár ezen a téren: az önképzőkör. Sajnos, újabb időben sok ellensége akadt ennek az annyi sikert felmutató ifjúsági intézménynek, amely több mint száz éves multja folyamán teljesen egybeforrott a magyar iskolával. Valamikor sok szép ifjúsági intézményünk volt régi múltú, híres iskoláinkban. Hova tüntek ezek? Régen megszüntek a hagyományok iránt való közönyösségünk miatt. A régi egyesületek közül csak az önképzőkör maradt még fenn; ezt az egyet legalább mindenképen meg kellene a pusztulástól óvni.

Az önképzőkör ellen a természettudományok nevében indult meg a támadás. Szakkörök szervezésével akarják helyettesíteni az önképzőkört, amely a támadók szerint csak szépirodalmi munkálkodásra ösztönzi az ifjuságot. A szakkörök létesítésével el lehetne érni azt a célt, hogy az önképzőkört tönkretegyük, de a szakkörök életét aligha biztosítanák. Mert egy, hagyományokkal rendelkező intézmény helyett 3—4 teljesen új egyesületet szervezni, különösen kevésbbé népes iskolában, lehetetlenség. Ami pedig a szépirodalmi, különösen verselgető kísérletezést illeti, ez csak akkor volna baj, ha az önképzőkör valóban ösztönözné ilyen tevékenységre az ifjuságot; a valóság azonban az, hogy inkább csak tűri az ilyen irányú munkát.

Az önképzőkör tervszerű munkássága — az értesítők bizonysága szerint — egészen más irányú. A különböző tudományágakban nyert ismeretek kiegészítése és mélyítése: ez az a cél, amely az önképzőköröket legújabban vezérli. Ebben a munkaprogrammban bőséges hely jut a természettudományoknak is. A tudományok önképzőköri tárgyalása azonban nem történhetik az iskolai rendes módszer szerint. A tudományok részleteibe hatolás, a laboratoriumi gyakorlatozás sem az egyesületi működés, hanem a rendes tanulmányi órák keretébe tartozik. Minden tudomány önképzőköri tárgyalásában azt a közös elvet lehetne követni, hogy ne az egyes tudományos tételek, hanem a tudomány kiváló alakjai álljanak a munkálkodás középpontjában. Ne a gőzgép legyen az ilyen tanulmányok tárgya, hanem Watt pályája, ne a táviratozás, hanem Morse élete stb.

Közös, tervszerű munkával megrajzolni a nagyok arcképcsarnokát, hogy érettük lelkesedni s az emberi nagyságban hinni tudjon a fiatalság: ez lehetne az önképzőkör egyik főcélja.

A hőskultuszt kellene az önképzőkörök főfeladatává tenni a szónak Carlyle-féle értelmezésében. Ha az önképzőkör megtanítaná az ifjuságot az igazi nagyság felismerésére s az érdemekkel szerzett

tekintély előtt önként való meghajolásra, akkor nagyon üdvös munkát végezne a politikai nevelés terén, a magyar közélet megjavítására.

A nép politikai nevelése ügyében maga a népiskola csak keveset tehet, különösen a tanulók kora miatt. A népiskola teljesen eleget tesz ez irányú kötelességének, ha a történettanítás keretében a nemzeti mult szebb korszakainak bemutatásával igyekszik a nemzeti érzést minél erőteljesebbé tenni. Svájcban a polgári iskolák feladata a nép politikai felvilágosítása. Polgári iskoláknak nevezik ott ugyanis azokat a felsőbb népiskolákat, amelyeknek céljuk a nép előkészítése az alkotmányos kötelességek teljesítésére. Legfontosabb tárgyuk ezért a «Bürgerkunde». Különösen ennek a tárgynak rendeltetése az, hogy az ifjúságból polgárokat neveljen (Rühlmann, i. m. 149 és köv. l.). Nálunk az ismétlő-iskolákra lehetne ezt a kötelességet ráruházni, de fontos hivatás vár ezen a téren a népkönyvtárakra és továbbképző népies előadásokra is. A népkönyvtárakban a gazdasági és szépirodalmi könyvek között helyet lehetne szorítani néhány népszerüen és tárgyilagosan megírt történelmi, társadalomtudományi és alkotmányjogi munkának is, a népies tanfolyamok pedig szintén beilleszthetnék a politikai oktatást programmjukba.

De az ismeretek terjesztése nem elég. Még fontosabb az érzelmek nevelése s az erkölcsi érzék fokozása. Mindenki lelkébe bele kellene nevelni azt a tudatot, hogy milyen országos jelentőségű cselekedetet művel akkor, amikor polgári jogait gyakorolja. Fel kellene világosítani arról, hogy önmagát szennyezi be, ha az állam érdekében kapott joggal a maga képzelt érdekei javára rosszúl él. A szavazati jog ujoncait ünnepélyesen, valamely hazafias emléknapon kellene évenként a világi és egyházi hatóságok jelenlétében felavatni s felvilágosítani a polgári jogok nagy jelentőségéről. S miként a hadsereg ujoncait megesketik, hogy a kapott parancsot minden körülmények között teljesítik, úgy lehetne a polgárság ujoncaival is ünnepélyesen megfogadtatni, hogy mindig a legfőbb parancsnak, lelkiismeretük szavának engedelmeskednek.

Sajnos, most is igazak még Grünwald Bélának 1878-ban mondott szavai (A felvidék, 81.): «Mi magyarok nem vagyunk se ideálisták, se realisták a politikában. Politikánknak nincs kimondott nagy célja, nincs ragyogó politikai ideálja, melynek elérésére törekednénk. Ép oly kevéssé tudjuk számbavenni a reális viszonyokat s gyakorlatilag megválasztani az eszközöket hatalmunk és jövőnk biztosítására. Ezeknek a nagy céloknak a kitűzése és az alkalmas eszközök megkeresése a magyar politikai élet legsürgősebb feladata. Ebben a munkában a magyar társadalom nem lehet meg a nevelés és oktatás. közreműködése nélkül. *Suszter Oszkár.*

HAZAI LAPOKBÓL.

Kármán Mór vezető eszméit, egész gondolkodását s jellemét fejtegeti *Alexander Bernát* (Budapesti Szemle, 1914 jan.), kinek e tanulmánya első, összefoglaló méltatása Kármán Mór hosszú, széleskörű és mély hatású működésének. Nem az a kimerítő, történeti rajz, amelyre ma is már szükség volna; hanem a megértő kortársnak a legfőbb dolgokra rámutató, megvilágító, a későbbi kutatónak bizonyos irányt is adó elmélkedése, amely megállapításaival, itt-ott kifejezett kétségeivel, a közvetlen ismeretség melegével és nem legkisebb mértékben egyes polémikus jellegű részleteivel sokat tesz Kármán és kora megértésére. Mai feladataink és a folytonos haladás érdekében az 1868 óta eltelt időnek alapos ismerete, az irányító gondolatok további alkalmazása és fejlesztése mellőzhetetlen, ezért e korszaknak s benne Kármán szerepének rendszeres feldolgozása igen kívánatos. Ezt nem csupán a közoktatás szervezése, hanem a magyar nevelői gondolkodás fejlődése is szükségessé teszi.

A hitvallásos iskola és a nemzetnevelés c. történeti vonatkozású cikkében *Zsögön Zoltán* (Népnevelő, 1913. 47. sz.) főként a tanítóképzés feladatairól szól: «a jelen és jövendő hitvallásos iskolájának őszinte vallási meggyőződésű, világos tudású és nemes önérzetű tanítókra van szüksége a nemzetnevelés érdekében». Aztán erőteljes katholikus szellemű tanügyi sajtót sürget, írni szerető tanítónemzedék nevelését, a hitvallásos iskolák fejlesztését, a kath. tanítóegyesületek országos szövetségének megalakítását.

Az állampolgári nevelés. A Magyar Társadalomtud. Szemlében (1913 dec.) *Krisztics Sándor* «a nemzet országló életének magasabb színvonalra emelését» első sorban az állami intézmények nevelő hatásától várja. Mivel azonban hazánkban ez nagyon bizonytalan, annak mesterséges pótlásaként az állampolgári ismereteknek az iskola útján való terjesztését s e végre olyan kézikönyvek kiadását sürgeti, amelyek összefoglalnák a nemzetgazdasági, elméleti társadalom- és államtani ismereteket, a magyar közjogot, nemzetközi jogot, Ausztriával való viszonyunkat, közigazgatásunk fontosabb ágazatait, a pénzügyet, főként az adóügyet s végül statisztikai táblázatokban az ország helyzetének képét. Ilyen könyvet mindenik fokú és jellegű iskola és a felnőttek számára is kíván. A cikkből világos, hogy a szerző e követelményekre nem pedagógiai alapon jutott, ami nem hiba, de irodalmunk ily irányú fejtegetéseivel sem ismerős és a kérdést nem nézi egész terjedelmében. *Málnai Mihály* «A pedagógiai jelszavak és a tanítóság» c. cikkében (Néptanítók Lapja 1913. 52. sz.) az egész állampolgári nevelési kérdést egyszerűen módszertani kérdésnek óhajta

tekinteni s így szövegezné: minő módon tanítsuk az alkotmánytant és közös erkölcsi alapelveinket; fél attól, hogy a jelszó külföldi értelmezése a felekezetek gyanúját vonná hangoztatóira. *Miklóssy István* a Kath. Tanáregyesületben azt fejtegette, hogy a rendszeres és önállósított állampolgári nevelésre a magyar államiságnak égetően szüksége van s éppen a külföldre hivatkozik, hogy miként a svájci állampolgárok eszme- és érzésvilága a svájci állampolgárság eszméjében egybeforrad, akként kellene nálunk is az egész politikai nemzetnek a magyar államiság eszméjében egybeforrnia (Alkotmány 1914 feb. 3.). A célt látjuk tehát s elég sok oldalról is egyformán. Az állampolgári nevelés *önállósítása* azonban nem kívánatos; nem új tantárgy kell, hanem határozott és az egész tanítóságban egységes nemzetnevelési céltudatosság, amely mindenik tantárgy óráin, a nevelés mindenik részletében érvényesüljön. Ennek a módját kellene már részletesen kidolgoznunk.

KÜLFÖLDI LAPOKBÓL.

Katonai vélemény a népiskoláról. *Bernhardi* német tábornok nemrég írt könyvében (*Deutschland und der nächste Krieg*, Stuttgart, Cotta) külön fejezetet szentel a német népiskolának, amelynek egész szervezetét és rendszerét élesen bírálja. Ennek rövid ismertetését alkalomszerűnek találjuk, részben azért, mert önkéntelenül is összehasonlításra késztet, másrészt pedig amaz elvi álláspontunknál fogva, melynek értelmében Társaságunk és folyóiratunk az embernevelésnek egyetemes ügyét szolgálja és az ú. n. katonai neveléssel már a multban is nem egyszer foglalkozott. A katonai és polgári emberképzésnek ez a párhuzamos szembeállítása pedig, kellő elfogulatlanság esetén, mindkét félnek javára van. A tábornok-kritikus abból indul ki, hogy a népiskola csak akkor lesz igazi előkészítője a katonai nevelésnek, ha az ifjúságot nem csupán testileg igyekszik erősíteni, hanem egyúttal szellemi műveltségét is emeli. Ennek a feladatnak ma nem tesz eleget a német népiskola, amelynek alapvető törvénye 1872-ből való, tehát több mint 40 éves. Ez idő alatt a hadsereg és vele a katonai nevelés nagyot haladt. Manapság a népiskola gépies tömegképzésével szemben amott a kiképzés gondosabb, kisebb csoportokban történik; katonáéknál az egyénesítésre, önálló férfias gondolkodásra és cselekvésre, az erkölcsi egyéniség kialakulására és a hazafias gondolkodás mélyítésére fordítják a főgondot. Mindez a népiskolában is megvan, de csak papiroson, míg a valóságban az írás, olvasás és számolás mellett valamely alaki vallásoktatás uralkodik az egész tanításon. A heti 30 órából a reáliákra a középső fokon csak

6 óra esik, a vallástanra 4—5. Bernhardi erősen támadja a merőben alaki vallásoktatást, amely minden lélek- és jellemképző erő híján van és elhibázott módszerével a többi tantárgyakat háttérbe szorítja. Jellemző az is, hogy az utasítások a vallástannal két lapon foglalkoznak, míg a történelemmel 10 sorban végeznek. Hogy ez utóbbi tárgyban mily hihetetlenül silány az eredmény, azt azzal a ténnyel szemlélteti, hogy egy századnak 63 újonca közül csupán egy tudta, ki volt Bismarck! A mi tábornokunk természetesen nem híve a két nem együttes nevelésének sem, mely szerinte a fiúk értelmi és erkölcsi fejlődését csak hátráltatja. Mindent összevéve, a mai német népiskola gyökeres reformra szorul és addig csak az újoncoktatás adja az első igazi népoktatást. Ennek a reformnak a követelményei a következők: 1. A tanítást egyénibbé kell tenni, ami csak a tanulók iskola- és osztálybeli létszámának csökkentésével és a tanerők szaporításával érhető el. A rendes tanítást esetleg később, a 8. életévben lehetne megkezdeni. 2. A szellemi képzés előzze meg a formális vallástanítást, mely a középső fokon még elég jókor jön. 3. Nagyobb tér és befolyás biztosítandó a reáliáknak és a történelemnek. Ez utóbbit hazafias szellem lengje át, a vallástant erkölcsi. 4. A tanítóképzést egészen új alapokra kell fektetni. 5. Minthogy a 14. életévben, ebben a kiválóan fontos korban minden tanítás megszűnik (?) és a gyermekek sokat felejtenek és káros befolyás alá kerülnek, feltétlenül szükség van a kötelező továbbképző iskolára, amelynek igazi eszményiségtől áthatott légkörében a serdülő ifjúságot okos állampolgári nevelésben kell részesíteni, hogy hazafias gondolkodásra és majdan nagy tettekre képesíthessük. — Íme egy tábornok pedagógiai vallomása és népiskolai programmja, melyet, bár nem minden lényegre kiterjedő, nagyjában mi is elfogadhatunk. Vajjon Bernhardinak a saját nemzete népoktatásügyének ilyen lebecsülésében mennyiben van igaza, azt mi külföldiek nehezen ítélhetjük meg. Ő bizonyára jobban ismeri iskoláikat, mint mi, akik csak a német középiskola nevelő és képző hatását tapasztaltuk magunkon. S bár ezt a fejezetet egy tekintélyes német szaklap, a haladó eszmék szolgálatában álló *Neue Bahnen* «treffliche Ausführungen» jelzővel illeti és a könyvet ajánló megjegyzéssel közölte, mi nem menthetjük fel a szerzőt minden túlzástól és egyoldalúságtól.* Túlzásaira rácáfolnak maguk a tények, mert ilyen

* A *N. B.* szerkesztője, akivel megjegyzéseimet közöltem, azokra imígy válaszol: «Mi Bernhardi fejtegetéseinek nem tulajdonítjuk azt a jelenséget, mintha mindenben helyes véleményt mondanának a német iskolai viszonyokról. Közlésükre merőben az indított, hogy egy a nevelésügy keretén kívüi álló férfiú ugyanazokat a követelményeket támasztja, mint a tanítóság.»

hitvány népiskola mellett ugyan hogyan fejlődhetett volna ki a német népnek hatalmas kultúrája, ipara, kereskedelme, de még az egész világon elismert hadserege is, mert az — úgy-e bár — nehezen képzelhető el, hogy mindezeket, vagy akárcsak a hadsereget is, minden előző alap nélkül pusztán a kaszárnyákban tették naggyá. A tábornok-pedagógusnak egy másik elvi tévedése, amelyet már csak azért sem hallgathatunk el, nehogy egy esetleges magyar követője ugyanabba a hibába essék, az, hogy ugyanazzal a szemüveggel nézi a 6—14 éves gyermekeket és a 20—25 éves serdülő férfiakat. Ő, foglalkozásánál fogva ez utóbbiakat látja jobban, mi viszont az iskola dolgához, a népiskolához értünk jobban. Hisz láttuk, hogy ő maga is utal arra, hogy a két korszakhoz tartozó egyének között nincs meg a folyto nosság és a közbeeső tíz év alatt sokat felejtenek és káros befolyás alá kerülnek. Ezzel természetesen nem kisebbítjük a hadseregnek nevelő-oktató hatását és nem mentjük a népiskola valóságos hiányait. Amannak az a nagy előnye ez utóbbi felett, hogy mindvégig szigorú fegyelmezettség hatja át és komoly ellenőrzés kíséri. Ugyanekkor kötelességünk azonban rámutatni arra, hogy miért jobb és szebb minden(?) katonáéknál és honnan ered az a sok panasz, nehézség és küzdelem a «polgári» iskolaügy terén. Bár prózaian hangzik, ki kell mondani, hogy az iskolaügy nemcsak *politicum* (Mária Terézia), hanem egyúttal *peculium*. Az a tévesen Montecuccoli szájába adott, de valóságban a 200 évvel előbb élt Trivulzio olasz tábornagyot (1848—1518) megillető szállóige, hogy a hadviseléshez háromszor is pénz szükséges, változatlanul ráillik a békés kultúrára is. S ha a német népiskolának négy évtizeden át változatlanul meghagyták az alaptörvényét, ez bizonyára nem hanyagságból vagy rövidlátásból történt, hanem inkább azért, mert eleve tudták, hogy az időszerű reformok milliókat követelnének, melyek a *hadsereg* részére mindig rendelkezésre állnak. Mert hiába, a katonai imperativus mégis csak erősebb a pedagógiai imperativusnál. S ezzel elérkeztünk a Bernhardi fejtegetéseinek talán legértékesebb eredményéhez. Minthogy a népiskola, szerinte, szerves előkészítője a hadseregnek, a nemzet iskolájának, parancsolóan jelentkezik az a következtetés és követelmény, *hogy a népiskolának is meg kell adni az őt megillető milliókat, ha másért nem, bölcs előrelátásból a hadsereg kedvéért.* Ennek a mintegy egyesített polgári és katonai kultúrpolitikának nagy nemzeti és világtörténeti jelentőségét ép napjainknak eseményei hozhatnák a népeknek eleven tudatára. Végül a német viszonyokat a hazaiakkal kellene összehasonlítanunk, ami azonban messzire vezetne. Röviden beérjük tehát ezzel: a német népiskolának felrótt fogyatékosságok egyrésze megvan nálunk is, főleg a zsúfoltság, az osztatlan

iskolában a nemek egyesítése, az önálló gondolkodásra és cselekvésre való nevelés elmulasztása és a hiányos tanítóképzés. A vallásoktatás dolgában, úgy tudom, nálunk nem olyan kiáltók a bajok. Sohasem tudtam megérteni, hogy hogyan lehet a nemzet zömének nevelését olyan 18 évestől felfelé haladó fiatalokra bízni, akik az életet még maguk sem ismerik és nem ritkán még maguk is nevelésre szorulnak! *kf.*

A politika az amerikai iskolában. Az élet gyakorlati követelményei majd egy, majd más kívánságot vetnek fel, amiket az iskolának figyelembe kellene vennie. Sokszor hallunk vagy olvasunk egészen bizarr, sőt lehetetlennek tetsző javaslatokat és reformokat. Bizonyára ilyennek tűnik fel J. M. Gathany gondolata is, ki a politika tanítását kívánja az amerikai iskolában. Nem általános, elméleti politikáról vagy alkotmánytan-féléről van szó, hanem ennél sokkal többről. Szerinte ez a tárgy először is felölelné a politikai pártok természetének, szükségességének, működésének és alakításának leirását. Ily bevezetés után bepillantást lehetne nyújtani az Egyesült-Államok politikai pártjainak életébe. A politikai pártoknak az alkotmány előtti és utáni történetét, a nagyobb és kisebb politikai pártok keletkezését és tevékenységét, valamint a demokrata-párt eredetét, történetét, politikáját kellene ismertetni. A haladó pártról, elveiről és törekvéseiről szintén tájékoztatást kellene adni. Majd a republikánus-párt ismertetése következnék. A három nagy, vezető pártról hasznos lenne összehasonlító tanulmányt is nyujtani. Megállapítandó, hogy mi a hasonlóság és mi a különbség a pártok közt. Meg kell fejteni azt a kérdést, mit jelent demokratának lenni, mit jelent republikánusnak s végül mit jelent haladópártinak lenni. A szocializmus lényegével, a szociálista párt programmjával, tevékenységével szintén foglalkozni kellene. Érvek hozandók fel a szocializmus mellett és ellen. (Education, Boston, 1913 IX.) *Á. L.*

A klasszikus nyelvek sorsa a francia lycéekben. Az 1902. nagy reform óta a klasszikus nyelvek tanítása állandóan vita tárgya. A reform sokkal közelebbről érinti a klasszikus nyelvek sorsát, semhogy ezen csodálkoznunk lehetne, de másrészt bizonyos, hogy tíz-tizenkét év nem elég végérvényes tanulságok levonására. S alighanem elhamarkodott *Cledat*nak és *Dognon*nak a felső közokt.-ügyi tanácsban tett javaslata, hogy a latint újra kötelezővé kell tenni az első évfolyamtól kezdve minden tanulóra (Revue Universitaire 1913. okt.). Igaz, hogy *Gastinel* szakfelügyelő jelentéséből az tűnik ki, hogy a családok az újabb időben nagyon megkedvelték a klasszikus nyelveket. Nemcsak a latint, de a görögöt tanulók száma is napról-napra növekszik. Ezt tapasztalják a lycée Montaigne-ben, a Petit Lycée Henri IV.-ban, sőt még a gyakorlatiasabb collège-ekben is. De Gastinel

jelentésének nem csupán statisztikai adatokat tartalmazó részét kell megfontolnunk, hanem főleg ama vallomásait, melyek az eredményességről szólnak. Gastinel a statisztikai adatok ellenére is kénytelen megállapítani, hogy a tanulók minősége gyenge. (Jellemző, hogy a francia pedagógiai lapok már oly értelemben is nyilatkoztak, hogy kisebb számú tanulóval jobb eredményt érnek el, mint eddig a sok, de a klasszikus nyelvek tanulására hajlammal nem bíró tanulóval.) Az önálló fogalmazás terén nagyon elszomorítók az eredmények. A grammatikai ismeretek sem kielégítők. E jelenségeknek pszichológiai okát a *tehetségek hiányában* látja Gastinel. De hát akkor mi az oka annak, hogy a latint, görögöt tanuló növendékeknek új szekciókat kell nyitni? Mi az oka a látszólagos renaissance-nak? Erre őszintén rávilágít a Lycée Henri IV. (s több más lycée) proviseurjének jelentése, mely szerint «a mi hellenistáink közül többen a reális tárgyaktól és a második idegen nyelvtől való idegenkedésből választják a görögöt». Mindebből láthatjuk, hogy a latin-görög irány renaissance-áról szóló híreket nem szabad túlbecsülni és hogy Cledat és Dognon javaslatai reális alapúak. A szociális tudományok kurzusán (École des Hautes-Études sociales) *Lévy-Wogue* veszi lelkesen védelmébe a klasszikus nyelveket. Kimutatja, hogy a tanuló a fogalmak tiszta látását, a megkülönböztetni tudást a latinnak köszönheti, mert ez rászoktatja, hogy necsak a szavak, de az eszmék kapcsolatát is keresse; kimutatja, hogy a fordítás munkája — még hibái mellett is — azt eredményezi, hogy a dolgokat ne felületesen itéljük meg; azok a tanulók is, kik az életben többet sohasem veszik a latin írókat a kezökbe, a latinnak köszönhetik az írás és gondolkodás pontosságát. Emellett a klasszikus irodalmak egyszerűségökkel, őszinteségökkel, tipikus példáikkal a szívbeli műveltségnek is forrásai. (Rev. Univ. 1913 dec.) A Rev. Univ. 1914. januári számában *A. Balz*, a lyoni egyetem dékánjának nézetétől is támogatva, a fordítások nevelő értéke mellett tör lándzsát. *K. G.*

VEGYES.

Brassai módszeréről a M. P. 1914. I. sz.-ban Gál Kelementől megjelent cikk némi kiegészítéséül röviden felemlítem, hogy Brassai didaktikai elveivel behatóan foglalkozik *Gyertyánffy István* és *Kiss Áron* «A Népiskola Módszertana» című, tanítóképző-intézetek számára készült kézikönyve (Bpest, 1876, 220—225. l.). Szerintök Brassai az első nevelési íróink közül, ki a tanítási elveket eredeti, önálló gondolkozáson alapuló rendszerbe foglalta, s elmélete, mint a magyar

gondolkozás eredménye, reánk nézve kiváló fontosságú. A részletekben nem mindenben értenek vele egyet. Így pl. Brassainak azt a nézetét, hogy a hangoztatás lélektani baklövés volna, nem fogadják el. E módszertan nem egyedüli méltánylója Brassai módszerének. Így Brassai filológus működését nemcsak méltányolta, de főleg mondattani értekezéseit az iskolai nyelvtanítás szempontjából tanulmányozta *Kármán Mór* (l. Népiskolai magyar nyelvtanaink története. Írta Böngérfi János. Bpest 1908, 163—164. l.). A számolástanítás módszerére vonatkozó nézeteivel pedig Böngérfi János és Orbók Mór foglalkozott az elemi népiskolák számolástanításához írt Vezérkönyvben (I. füzet. Bpest—Pozsony, 34—36. l.). Brassainak *Kisdedek Számvetése* és *Számító Socrates* c., angol minta után készült műveit használták fel. Ezekben is mindenütt az nyilatkozik meg, hogy Brassai a módszert a tanulók életkorához, lelki világához igyekezett alkalmazni, ámbár ma nem lehetne mindenik gondolatát követnünk. E sorok célja pusztán annak a jelzése, hogy Brassai módszeréről nem feledkezett meg teljesen a magyar irodalom. *Böngérfi János.*

A matematikai tanítás reformja ügyében április 1—4. nemzetközi értekezlet lesz Párisban. A megnyitó ülésen *F. Klein*nek, a Matematikai Oktatás Nemzetközi Bizottsága elnökének előadása után *Borel:* A tanítás alkalmazkodása a természettudományok fejlődéséhez, *D'Ocagne:* A matematika szerepe a mérnöki tudományokban címmel tart előadást. Egyik ülésnek egyetlen tárgya: a differenciál- és integrálszámítás elemeinek bevitele a középiskolába; előadója *Beke Manó*. A másik főtárgy: a technikusok matematikai képzésének megvitatása *Staeckel* előadása alapján. Az értekezlet idejében több francia tudományos társulat is tart üléseket.

Pedagógiai mozgóképek. A Magyar Tanítók Otthona kezdésére a főváros tanácsa 1913 tavaszán értekezletet hívott össze annak megvitatására: miként lehetne a mozgófényképeket a tanítás céljaira rendszeresen felhasználni. Azóta megkezdte működését az Otthon filmgyára (IX., Kinizsi-utca 16.), melyet országos jellegű pedagógiai bizottság irányít. Első sorban felveszik mindazt, amit hazánkban alkalmasnak találnak erre, természeti szépségeket, történeti emlékeket, kulturális és gazdasági életet stb. s ezt a külfölddel is megismertetik. Nagy értékű lesz ez a munka és mindenki részéről támogatást érdemel. A tanító, szórakoztató előadások, melyek *Kulturszínpad* néven megindultak, ha nem gyorsan is, elvonhatják a tanulókat a hatásukkal nem törődő «mozik»-tól. Ez általános, közerkölcsiségi érdek. Sok olyat megismertet ez a gyár és az egész országban megismerhetővé tesz, ami eddig a tanításból hiányzott. Ezzel a közműveltség egységesebbé tételéhez járulhat hozzá.

A Magyar Pædagogia Új-Könyvek rovata szeretne minden hónapban összeállítani minden pedagógiai vonatkozású hazai nyomtatványt. A szerkesztőnek ez a törekvése azonban nem lehet sikeres, mert a magyar könyvkereskedők lapja, melyből az ujdonságokról értesül, maga sem tud minden munkáról, s a kiadók pedagógiai művet jóformán soha sem küldenek a szerkesztőségnek. Így ismertetésre kiadható példányunk is ritkán akad. Ezért arra kérjük a szerzőket, szíveskedjenek minden alkalommal utasítani a kiadót vagy a nyomdát arra, hogy az új munkát a M. P. szerkesztőjéhez *(nevére és lakására címezve)* küldjék el. Enélkül az Irodalom-rovat nagyon hiányos marad.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Hivatalos nyugtázás.

I. 1913 dec. 16-tól 31-ig a következő tagok tagsági díja folyt be:

Rendes tag adománya: Dr. Burány Gergely Csorna 10 kor.

Külső tagok befizetései: **1911-re:** Szinok Zoltán Erzsébetfalva. **1912-re:** Albert J. Pozsony. Barthos K. Csillag K. Erődi E. Gergely I. Görög M. Bpest. Incze A. Balmazujváros. Jánosi B. Bpest. Kardos A. Somoskőujfalu. Klupáthy J. Bpest. Kovács F. Baja. Kovács R. Köpeczy K. Kún I. Lenkei L. Lőrincz D. Pályi S. Répay D. Schidella I. Stern Á. Szente L. Tauber E. Turcsek N. Villám M. Bpest. Wild M. Zsidovin. **1913-ra:** Albert J. Pozsony. Ágh G. Ballai K. Barthos K. Baumann J. Bezdek J. Cavalloni P. Farkasfalvi S. Fürj P. Himpfner B. Horváth Gy. Bpest. Huzják L. Mármarossziget. Jánosi B. Józsa M. Bpest. F. Kiss I. Debreczen. Klupáthy Jenő. Kovács R. Kurucz J. Lázár K. Bpest. Nagy Zs. Debreczen. Nikel B. Rózsahegy. Oravecz K. Schidella I. Snazel F. Stepankó A. Bpest. Szász F. Ujverbász. Szekeres A. Szinnyei J. Bpest. Szlávik F. Csikszereda. Szolovits J. Zsolna. Zimányi D. Bpest. **1914-re:** Bárány G. Décsey J. Bpest. Jakab B. Pécs. Kassai L. Csikszereda. F. Kiss I. Debreczen. Millecker B. Versecz. Nagy Zs. Debreczen. Niedermayer B. Rábacsanak. Papp I. Szolnok. Pecz V. Vargha D. Bpest. **1915-re:** Győri V. Pozsony. Molnár Sz. Szombathely. Vargha D. Bpest.

II. 1914 január hó 1-től január 30-ig a Társaság pénztárába a következő befizetések történtek (1 közlés):

Alapító tagok adományai: Bartoniek Géza 40 kor., dr. Székely István 100 kor.

Kültagok befizetései: **1911-re:** Béky E. Adony.

1912-re: Béky E. Adony. Bihari F. Miskolcz. Bugledics J. Szil. Fest S. Bpest. Gárdos M. Sátoraljaujhely. Kupi F. Bpest. Lovas A. Hajdunánás. Mánya A. Sárospatak. Roseth A. Bpest. Sebők J. Tata. Szabó I. Radnalajosfalva. Szeiler A. Fogaras. Weigl G. Karánsebes. Welledits L. Szabadszentkirály.

1913-ra: dr. Bartók Gy. Kolozsvár. Béky E. Adony. Bihari F. Miskolcz. Bitter I. Bpest. Both B. Magyarlápod. Éberhardt J. Mucsi. Folkmann J. Zólyom. Fest S. Bpest. Földes R. Rákosliget. Gárdos M. Sátoraljaujhely. dr. Gonda J. Makó. Haselböck G. Kirva. Kupi F. Bpest. Lázár L. Galgócz. Leittich M. Nagyjécsa. Liszka J. Vulkán. Lovas A. Hajdunánás. Mánczos J. Szirkvashegy 2 kor. Mende J. Bpest. Molnár M. Ujvidék. Morvay Á. Szeghalom. Pénzes Z. Makó, dr. Pozsgay R. Bpest. Románecz M. Ungvár. Sassy Nagy L. Bpest. Szeifart V. Mór. Szeiler A. Fogaras. Takáts J. Kismarton 2 kor. Zelenka F. Bpest.

1914-re: Antal G. Pápa. Ágner L. Bpest. Bacsányi J. Igló. Balassa J. Baranyai Gy. Baros Gy. Bpest. Bán J. Rózsahegy. Bánfi A. Sümeg. Bene A. Mezőujlak. Berkes O. Keszthely. Bernáth L. Béres J. Kökényes. Binder L. Kolozsvár 2 kor. Bódiss J. Pannonhalma. Bobits M. Turja. Bökényi D. Mármarossziget. Branner L. Csáktornya. Bründl Ö. Sopron. Buda L. Podolin. Burger F. Rákospalotaujfalu. Cavalloni P. Bpest. Csiszár A. Nagybózsva. Czékus F. Kiskundorozsma. Czigler I. Kassa. Czvaina J. Besztercze. Dach J. Pozsony. Danilovics J. Bpest. Darvas F. Magyarpécska. Dercsényi J. Beregszász. Dillmann A. Pécs. Dobra I. Pécs. Eltscher S. Nyiregyháza. dr. Erőss L. Éltes M. Faragó K. Bpest. Farkas A. Félegyháza. Fazakas J. Kolozsvár. Fejes Á. Nagyenyed. Fodor J. Kézdivásárhely. Folkmann J. Zólyom. Freundt B. Nagybitse. Fürst A. Székesfehérvár. Gál K. Kolozsvár. Gálfalvi S. Székesfehérvár. Gáspár B. Nyirbátor. Gergye I. Keszthely. Germán I. Pécs. Goldziher K. Bpest. Özv. Gombárovits K. Pécs. Gratzer A. Pozsony. Havas I. Bpest. Hábor S. Losoncz. Hehelein K. Szatmár. Heuer E. Bpest. Hirschmann N. Pozsony. Hollós J. Sopron. Holzmann K.-né Bpest. Hortobágyi Zs. Pancsova. Horvay R. Debreczen. Horvay E. Bpest. Horváth F. Karczag. Horváth K. Pannonhalma. Horváth K. Komárom. Horváth L. Köpcsény. Hugl Gy. Bpest. Inderst K. Zólyom. Isépy L. Bpest. Kaminszky G. Ungvár. Kanabé D. Resiczabánya. Karsay J. Győr. Kaszapinovits V. Kevedobra. Kántor M. Kisczigánd. Kádár F. Csikszereda. Keller I. Mezőtúr. Kerekes S. Nagyszőllös. Kiss J. Madarász. Kiss J. Nagyág. Kiss L. Abrudbánya.

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, hogy a hátralékot mielőbb, címemre juttatni szíveskedjenek. 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.

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

Pályázat.

A Magyar Pædagogiai Társaság pályázatot hirdet a következő tárgyra:

Készíttessék *az eddigi irodalom s esetleges önálló kutatások fölhasználásával* kimerítő dolgozat *Péterfy Sándor élete és munkássága* címen.

A pályadíj néhai György Aladár hagyományából 200 korona.

A jutalomtételre bárki versenyezhet magyar nyelvű dolgozattal, mely azonban három nyomtatott ívnél többre ne terjedjen.

A pályaművek a Magyar Pædagogiai Társaság titkári hivatalába (titkár: Dr. Gyulai Ágost Budapest, I., Lógodi-u. 9.) legkésőbb 1915 évi szeptember hó 1-ig nyujtandók be.

A pályairatok negyedrétben, tisztán írva, lapszámozva és kötve legyenek.

A szerző nevét, állását és lakását tartalmazó zárt pecsétes levélen ugyanazon jelige álljon, mely a pályamű homlokán olvasható. A jutalom a viszonylag legjobb munkának csak az esetben adatik ki, ha az magában véve is méltónak találtatik a díjazásra.

A pályadíj a művek bírálata után a Társaság 1916. évi január havi elnökségi ülésén fog odaitéltetni s a pályázat eredménye az 1916. évi jubiláris nagygyűlésen fog kihirdettetni.

A nyertes pályamű a Társaság folyóiratában fog közzététetni a szokásos tiszteletdíj engedélyezése mellett. Föntartatik a szerzőnek azon joga, hogy a Magyar Pædagogiában megjelent dolgozatból tetszés szerinti példányban különnyomatot készíttethessen.

Budapesten, 1914. január 17-én.

A Magyar Pædagogiai Társaság.

MAGYAR ISKOLAPOLITIKA.

Alig van állam Európában, mely rövid idő alatt minden iskolatipusban az állami iskolák oly nagy számát létesítette volna, mint Magyarország az utolsó negyedszázadban. A magyar kormányok felismerték, hogy nálunk az iskolák nemcsak a kultúra terjesztői, hanem az annyira kívánatos egységes nemzeti szellemnek s a nyelvi asszimilációnak is legfontosabb kohói. Épen azért, mihelyt elmúlt a keserves deficites államfinanciák kora, mely két hosszú évtizedig (1870—1890 közt) megbénította az állam kultúrtevékenységét, fokozott hévvel fogtak hozzá különösen a *népoktatás* állami kézbe vételéhez, a más jellegű iskolák államosításához s teljesen új — főleg tanyai — iskolák létesítéséhez.

E nagy buzgalom közepette, de már előtte is, mindjárt 1867-től kezdve igen nagy, ma már pótolhatatlan mulasztások történtek. Mindenkinek, ki csak kissé foglalkozott e kérdéssel, rögtön feltűnhetett, mennyire hiányzott az állami iskolák *elhelyezésében* a jól átgondolt, határozott cél szolgálatába állított s következetesen keresztülvitt *rendszer*. Ahány miniszter vagy ügyosztályfőnök, annyi változó elv; csak az volt állandó, hogy valamennyi elvet keresztüllyukasztotta a politika, az iskoláknak az óvótól fel a középiskolákig nem a szükséglet, hanem bizonyos politikai szolgálatok fejében való létesítése. A tervszerűség e hiánya — mint látni fogjuk — furcsa állapotokat hozott létre a magyar iskolaügy terén; néha-néha feltűnt ez a miniszteréknek is, kik alapos változtatásokra gondoltak. Áll ez különösen a középiskolákra, melyek elhelyezésében gróf Csáky Albin, majd gróf Apponyi Albert szeretett volna a köz érdekében jelentékeny változtatásokat népteleu intézetek bezárásával, ill. megfelelőbb helyekre való áthelyezével. Sajnos, egyiknek se volt ideje, vagy elég erélye a darázsfészekbe benyúlni; pedig előbb-utóbb el fog jönni az idő, mikor egy céltudatos, kíméletlen kéz a jogosulatlan helyi érzékenységgel nem törődve, üdvös felforgatást teremt, ha minden jogos és sürgető érdeket az *állam anyagi erőinek túlságos s szükségtelen elfecsérelése nélkül ki akar elégíteni*. Jelen soroknak épen az a célja, hogy kimutassuk: mily

szempontok volnának a magyar viszonyok tekintetbe vételével minden iskolafajnál kitűzendők, mily hibákat követtek el eddig s mik volnának a további eljárás kellékei. Minthogy hazai középiskoláinkkal e tekintetben más helyen már kimerítően foglalkoztam,* ez alkalommal a népoktatási intézetekre s ezeknél is csak az államiakra, (elemik, óvók s polgári iskolák) szorítkozom, az egyéb jellegű iskolákkal szemben követendő eljárás megvilágosítását más alkalomra tartva fenn.

E kérdés felvetésekor mindenekelőtt azt kell tisztázni, mily feladatai vannak hazánkban az állami népiskoláknak. Kétségtelen, hogy ezeket az egész magyar közvélemény kezdettől fogva nemcsak az elemi ismeretek terjesztőinek tekintette, hanem szinte elsősorban *fontos nemzeti hivatást is szánt nekik:* egyrészt megvédeni a sokhelyt nagyon elszórt magyarságot az idegennyelvű környezet felszívó hatása ellen, másrészt módot nyujtani a nem magyarajkú lakosságnak nyelvünk elsajátítására s megkedvelésére, *ott, hol megvan irántunk a szimpátia s a környezet viszonyai lehetővé teszik, hogy az idegenajkúak a magyar nyelvet az iskolán kivül is használhassák s esetleg beolvadásukkal a magyarság számbeli erejét növeljék.* Ez a programm föltétlenül indokolt egy *jogilag* egységes és magyar jellegű, de tényleg poliglott államban, mert védi s előmozdítja a magyar nyelv érdekeit anélkül, hogy a többire nézve sértő, aggresszív lenne. A magyar kormányzati politika kezdettől fogva igenis óhajtotta, előmozdította, de sohasem követelte, erőszakolta a magyarosodást, sőt a magyar nyelv megtanulását se vette és veszi nagyon szigorúan a nemzetiségi iskolákban. Mi iskoláinkkal nem raboljuk el a nép nyelvét — ez eddig sehol sem volt lehetséges — de föltétlen jogunk van ahhoz, *hogy ott, hol a nyelvi viszonyok kialakulófélben vannak* (városokban, nyelvhatárok mentén, soknyelvű vidéken, ipari- s bányatelepeken), *jó iskolákkal az ingadozó mérleget a magyarság javára billentsük.* A legnagyobb erőtlenség s oktalanság jele volna, ha az állam ily helyeken a magyarság megtartására s erősítésére közbe nem lépne s a küzdelem eldőlését közönyösen nézné; ily eljárást nem követ egy nemzeti állam sem.

Vakmerőség volna azt állítani, hogy az intéző körök egyáltalán nem vették figyelembe az iskolák létesítésében ezeket a szempontokat. Különösen régebben, mikor a pénzügyi szempontok csak igen kevés állami iskola állítását engedték meg, nyilvánvaló volt, hogy a gyéren csurgó kulturális csöppekkel — egy-egy iskolával — vajmi keveset lendítünk szomorú kulturviszonyainkon s ezért a veszélyeztetett pontok megszállására kell szorítkoznunk. E szempontot valóban

* *Középiskoláink elhelyezése;* O. K. T. Közlöny 1913 febr. 6. sz.

hangoztatták is eleget, de a *tények* azt mutatják, hogy nem mindig követték; amennyit tett érte, majd annyit vétkezett is ellene az állam. Igaz ugyan, hogy az 1895 előtt létrejött kerekszámban 600 állami népiskola közül csak 55 került színmagyar községekbe s a többi nemzetiségi vidéken helyeztetett el, *de hogyan, micsoda terv szerint?* A túlnyomó rész, igaz, a nemzetiségek közé ékelt magyarságnak jutott, de százával akadnak e kis számban olyan iskolák is, melyek a legnagyobb rendszertelenséggel össze-visszadobálva a magyar vidékektől óriási távolságban levő törpe falvakban vannak, hol egymagukban természetesen szizifuszi nehéz- *és eredménytelen* munkát végeztek s végeznek a magyar nyelv érdekében mindmáig. Hogy csak néhány példát említsek, míg számos helyen a beékelt magyarság iskola nélkül maradt s rohamosan pusztult, az állam bölcsesége sürgős szükségét érezte annak, hogy az árvamegyei eldugott, apró Pokrivácson (203 lakos) *24* tanulónak már 1872-ben, Ábrahámfalun (Turóc m. 241 l.) 1871-ben, Benedekfalván (Liptó m. 259 l.) 30 tanulónak 1879-ben állítson állami iskolát. Amikor egy milló körül volt az analfabéta gyerek, miért esett meg az állam szíve 20—25 tót gyereken, holott másutt, jobb, *fontosabb* helyen háromszorannyit is eredménnyel tanított s tán magyarrá is nevelt volna ugyanaz a tanító. A milléniumi iskolák már kimondottan szakítottak az addig sem nagyon követett elvvel s a programm szerint a nemzeti mellett a tisztán kulturális cél is jobban érvényesült. Nemcsak Erdély veszélyeztetett helyei s a Székelyföld, de a magyar vidék is, — főleg az eddig iskolátlan falvak és puszták — s egyes városok is kaptak állami iskolákat. Minden miniszter más-más szempontot emelt ki inkább s százával létesítette az állami iskolákat, melyek ma már 2700 községben állanak s az eredmény, hogy a két évtized alatt felállított kétezer új iskola után is *nagy, kiáltó hiányok* vannak még, s az impozáns anyagi és szellemi erőt, melyet ma állami népiskoláink képviselnek, s mellyel teljesen szabadon, belátásunk szerint rendelkeztünk, *nem jól használtuk fel.* Ily erővel, ennyi áldozattal *megszállhattunk volna már minden pontot, hol a magyar szempont jól felszerelt állami iskolát követel,* nem kellene még ma is — közel félszázados önálló lét után! — szégyenünkre váló panaszokat hallanunk az elnémuló harangokról, veszélyben forgó magyarságról, sikerrel hódítanánk már mindenütt, hol a hódítás előfeltételei megvannak s régen telnék már a Nagy Alföld pusztáira is állami tanító.

Vizsgáljuk meg immár közelebbről s adatszerűleg, hogyan oszlanak meg állami népiskoláink s azután határozzuk meg konkréten, hol, mily vidékeken, mely községekben kívánja meg a helyes magyar kultúrpolitika a jövőben állami iskolák létesítését. Amíg oly nagy a

szükséglet, mint most, míg általános államosításról — elvi s pénzügyi szempontból — szólni se lehet, fennáll mindig az a kérdés, hogy kell-e s milyen szempontból *sorrendet* tartanunk a szükséglet kielégítésében?

Jelenleg hazánkban 2738 községben van állami népiskola,* vagyis az összes községek 21·9%-ában. E nagy számnak *több mint fele csak* kulturális hivatást teljesít: *562* iskola színmagyar községben, magyar nyelvterületen van (ideértve a székely medence 142 színmagyar községében levő áll. iskolákat is), *906* pedig tiszta nemzetiségi községben oly helyeken, hol asszimiláló hatást tőlük semmiképen sem várhatni. E számból 367 az 1909. év óta történt új szervezésekre esik, a Nyitra, Trencsén s Máramaros megyékben folyó nagyarányú iskola-akció folyománya gyanánt. El kell azonban ismernünk, hogy ez iskoláknak egy része (kb. 20—25%-a) annak a révén, hogy nyelvhatárok, nagyobb városok *közelében* vannak s bár százon alul maradó, de mégis számbavehető magyar kisebbségeket védenek, nemzeti szempontból is teljesítenek némi missziót. *252* áll. iskola a magyar nyelvhatáron belül, de oly községekben működik, hol jelentékeny, vagy túlnyomórészt (52) nem magyar lakos van. Ezek bizonyára kitűnő szolgálatokat tesznek a nyelvi egységnek s a padjaikból kikerült ifjúságnak a magyar környezetben bő alkalma van a magyar nyelvet használni. Ugyanily eredmény várható azon iskoláktól is, melyek magyar városok közelében levő községekben vannak. Különösen *Budapest* s *Kassa* környékének idegenajkú községei vannak áll. iskolákkal sűrűn megrakva, a többi város (pl. Léva, Losoncz, Nagyvárad, Kolozsvár) magyarosító hatását csak itt-ott szolgálja néhány környékbeli áll. iskola.

Vajmi kevés gondot fordítottunk, tudatosan nem is törekedtünk a *nyelvhatárok megszállására*. 795 idegenajkú község érintkezik a

* Főforrásom az «Állami elemi népiskolák az 1908/9. tanévben» c. kiadvány, melyet 1909-ben az egyetemi nyomda adott ki. Számításaimban szerepelnek az azóta felállított új iskolák, beleértve az 1914. év őszén megnyílókat is. Ezen új iskolákról hivatalosan kiadott jegyzék nincs, de támaszkodtam a miniszterium által évenkint az új szervezésekről a lapoknak adott közlésekre. Célom érdekében az egy községben levő összes állami népiskolákat *egynek* vettem, viszont a több községre kiterjedő körzettel bíró iskolákat minden községben *külön számba vettem*. A nemzetiségi viszonyokat az 1910. évi népszámlálás adatai szerint vettem; kénytelen vagyok bevallani, hogy ezek sok helyütt nem egészen megbízhatók (elsősorban a nyelvhatároknál). Sok községben, mely tiszta magyarként szerepel, jelentékeny számú nemzetiségi él s a nemzetiségi vidékeken kimutatott magyar kisebbségek egyrésze is csak papíroson van meg.

magyar nyelvterülettel (ebből 119 a székely medencével) s csak *194*-ben van áll. iskola (ebből 58 az utolsó 6 év szervezése). Pedig a nyelvterjesztés logikus módja az lett volna, hogy a magyar vidékről induljunk ki s *lépésről-lépésre haladjunk előre a nemzetiségek közé.* Itt láthatjuk a legvilágosabban, hogy nálunk tervszerű, okos magyarosítási politika sohasem volt. Míg országos átlagban 100 közül 21·9, a nyelvhatárokon alig több : 24·4 községben van áll. iskola annak ellenére, hogy ezek a községek a velük határos magyar terület hatása alatt többnyire jelentékeny magyarnyelvű kisebbségeket is tűntetnek föl *(a 795 közül 339-ben volt száznál több magyar).*

Legjobbak még a viszonyok a ruthén s a Nagy-Alföld felé eső oláh nyelvhatáron (az előbbin 52 község közül 34-ben, az utóbbin 119 közül 56-ban van áll. isk.) ; igen örvendetes, hogy e fontos vonalra újabban mégis gond terelődött s pl. Biharban 1909—14. közt az azelőtt működő öthöz tizenöt új áll. iskola járult. Milyen okos dolog lett volna a nemzetiségi vidékekre szánt iskolákat elsősorban itt felállítani! Az a sok tanító, ki most 900 felé szórva a legcsekélyebb eredmény nélkül «magyarosít», *mint megannyi modern határőr megbecsülhetetlen szolgálatokat tett volna eddig fajunknak!* Nem kellett volna más, mint egy gondosan kidolgozott terv, melynek végrehajtásán 40 év óta a változó kormányok egyformán dolgozzanak.

Állami népoktatásunk legégetőbb problemája annak a másfélmilliót meghaladó (1910-ben 1.651,000) magyarságnak megvédése, *mely a nemzetiségek közé ékelve él.* E nagy számból 1910-ben 901,000 élt magyar többségű s 750,000 idegen többségű helyeken. Egyes nagyobb, 15-nél több községet számláló nyelvmedencékben 107, teljesen elszórva 253 magyar község fekszik ; egyrészük újabb alakulás, telepesközség, vagy bányatelep. Áll. iskola van 252-ben, hiányzik 108-ban. Azon idegen többségű (idegen nyelv területen levő) községek száma, hol jelentékenyebb számú (legalább 100 főnyi) magyarság van, *951.* Még ezeken a rendkívül veszélyeztetett pontokon sem ment az állam mindenütt a szorongatott magyarság védelmére : van ugyan 577-ben áll. iskola, *de hiányzik 374-ben,* bár itt az önvédelem követelte volna minden helynek megszállását. Az államnak az első évtizedekben összes elemi iskoláit *kizárólag* ezeken a helyeken kellett volna létesítenie. S ne gondoljuk, hogy ilyen helyeken mindenütt van legalább községi vagy felekezeti magyarnyelvű iskola.* Arad

* Kétségtelen, hogy ott, hol a magyarság kisebbségben van, csakis áll. iskola felel meg a célnak. Az állami iskolára ily pontokon fokozott figyelmet fordíthat a kormány : *elhelyezheti a be nem vált tanítót,* pótlékokkal dotálhatja a jobb erőket. Az is fontos körülmény, hogy a falubeli más

megye tanfelügyelőjének egy véletlenül kezembe jutott, a miniszteriumhoz 1907-ben felterjesztett kitűnő, gondos javaslatában olvastam, hogy a nyelvhatáron levő oláh Tőzmiskében 30 magyar tanköteles, ugyanott *Nadabon* (1900-ban 315, 1910-ben, 262 magyar lakos) **63 magyar tanköteles magyar iskola nélkül van, kitéve az elolához hosodásnak!** Ki tudja, hány ilyen felháborító példa volt még, hány helyen kellett a magyar tankötelesek nagyobb számának a «soviniszta» magyar állam jóvoltából oláh iskolába járnia, vagy iskola nélkül felnőnie! Nem ijesztő dolog-e, hogy akkor, mikor pl. *Gonczágán* (Hunyad m.) 53 oláh gyermeknek 2 állami tanító, Vádudobrin *tíz* oláhnak egy állami tanító jutott, a magyar államnak nem volt pénze a 63 nadabi magyar gyermek számára? Igy fest a gyakorlatban, ilyen kapkodó volt a mi «tűzzel-vassal magyarosító» politikánk.

Ujabb időkben. 1906 óta a helyes állami iskolaállító politikát még jobban megbénította a felekezeti iskoláknak az állam részéről való túlzott respektálása s nagymérvű állami támogatása. Bár hallottuk hangoztatni a mi szempontunkat, hogy ott, hol a nemzeti érdek megköveteli, nem riadnak vissza ezentúl sem a felekezeti iskolák államosításától, a gyakorlatban mégis a szép elv ritkán érvényesült, leginkább csak az oláh iskolákkal szemben. Nagy államsegélyekkel talpra álltak a veszélyeztetett helyeken (nyelvhatár, Erdély) egymással versenyző, már-már halódó felekezeti osztatlan magyar iskolák s helyettük az intelligens magyar városok, Győr, Kassa, Pécs, Debreczen, Szeged stb. továbbá az eddig iskola nélkül volt nemzetiségi tömbök (Trencsén, Máramaros) lettek az államosítás favoritjai. Pedig bátran kimondhatjuk, hogy elsősorban a magyar városoktól lehetne elvárni, hogy, mint a fővárosnak, legyen érzékük az iskolák iránt s a középiskolákért, egyetemekért való nagy versenyfutásban ne feledkezzenek meg az első alapról, az ő kezükben levő elemi iskolákról, jól, az államiaknál jobban fizetett tanítókkal. Bár a városok immár évek óta egyre nagyobbodó állami segélyt kapnak, két kézzel kínálják még most is iskoláikat az államnak. Még érthető ez ott, hol nagy a tanyavilág (Makó, Halas, H.-M.-Vásárhely), de ott is meg kellene

felekezetű s nemzetiségű szülő sokkal könnyebben adja be gyermekét a mindenkinek egyformán otthonául szolgáló áll., mint a más felekezetű iskolába. Ha még ehhez hozzávesszük, hogy épen Erdélyben a magyarok 2—3 felekezet között is megoszlanak, melyek mindenike külön vagy egyáltalában nem, vagy csak nagy erőfeszítéssel tarthat fönn osztatlan iskolát, arra a meggyőződésre kell jutnunk, hogy a nemzeti, kulturális s — mi szintén fontos — a financiális szempontok is e magyar minoritásoknak kizárólag állami iskolákat javalnak.

elégedni a külterület átadásával. Megdöbbentő nagy már a száma ama magyar többségű városoknak, melyek népoktatásukat az államra hárították át.[1] Köztük van Arad, Nagyvárad, Szatmár, Kolozsvár, Miskolcz stb. s a 6500 főnyi áll. tanítóság $^1/_6$-része 1908/9-ben magyar városokban tanított. Azóta újabb államosítások folytán ez a szám aránytalanul megnőtt. Valóban szomorú világot vet e tény városaink kulturális érzékére s áldozatkészségére!

Ha kultúrpolitikánk megítélésében nem leszünk a frázisok rabjaivá s inkább hiszünk a fönt elsorolt reális számoknak, úgy be kell vallanunk, hogy a nyelvi egységnek ama tán egyetlen fegyverét, mely félszázada majdnem korlátozatlanul állott rendelkezésünkre, mert az iskolaállítási akcióba bizonyára nem szóltak bele a magasabb tényezők, nagyon ügyetlenül forgattuk s úgy persze nem is értük el az óhajtott eredményt. Ép azért ideje volna, hogy a tapasztalatokon okulva jobb útra térjünk s szigorú rendszerességgel járjunk el a jövőben az áll. iskolák állításában. Ennek azonban legfőbb feltétele, hogy szakítsunk avval az 1906. év óta fennálló rendszerrel, mely minden felekezeti iskolát *noli me tangere*nek tekint, mely 100 koronás «alap»-fizetéssel létesített felekezeti iskolákat, ill. tanítói állásokat több mint tízszer akkora állami «pótlékkal» egészíti ki, újabban még az ily iskolák épületeit is állampénzen állítja, de e támogatás ellenértékeképen nem követeli azon községek iskoláinak átadását sem, hol a nemzeti érdekek az *egységes* állami iskolát követelik. Tekintve azt, hogy a nem állami iskolák fenntartási költségeinek is túlnyomó részét ma az állam adja, teljesen méltányos és finánciális akadályokba sem ütközik (sőt helyenkint, hol 2—3 néptelen iskola olvadna egybe, még előnyös is lenne) az iskoláknak részleges, a nemzeti szempont által javalt államosítása.

A jövő államosítási politikájának egyes alapjai a következők volnának: Legelőször a nemzetiségi vidékek összes járási székhelyeit s esetleg az ottani kisebb városokat kellene — *az összes magyarnyelvű, ill. államsegélyes népiskolák egybeolvasztásával* — jó állami iskolákkal ellátni.[2] Erdélyben már csak 3 járási székhely van áll. isk. nél-

[1] 93 között 62. A nem magyar többségű 45 város közül viszont 20-ban nincs áll. iskola.

[2] Valóban abszurd dolog, hogy az állam saját jó iskoláinak a maga pénzén csinál indokolatlanul konkurrenciát a kultúra, a magyarság s pénzügyi érdekeinek nagy kárára. Különösen a róm. kath. iskolák azok, melyek osztatlanul s kevés tanulóval a nagy s valamennyi tanulót befogadni képes állami iskolák mellett is tovább tengetik létüket. Így pl. *Vaskoh*on (Bihar m., 1270 l. 415 magyar, 213 rkat.) 1909-ben a 2 tanítós, összesen

kül (Brassóföldvár, Szerdahely, Radnót), másutt azonban még akad tenni való.* Nagyon helyesen emelte ki gróf Apponyi annak idején, hogy a járási székhelyeken a jó állami iskolák fontos kultúrérdekeket is képviselnek, mint egy kisebb körzetnek mintaiskolái. Elég sajnos, hogy a járási centrumok iskoláinak államosítására még sem fordított gondot. Ez első lépés után következnék az összes nemzetiségek közé ékelt magyar kisebbségek iskolaügyének végleges rendezése. A járási székhelyek s városok levonásával *340* ily községünk van (száznál több magyarral), ehhez járul a 109 magyar többségű hely. Tekintve, hogy ma már mégis kevés ezek között a magyar iskolanélküli helység, a meglevő iskolák átvétele s a hiányzók kiépítése (1—1 tanítóval) ma már oly kevés anyagi terhet jelent, hogy az egész egyévi államosító akcióval megoldható (az állam évenkint 500 új állami tanítói állást szokott kreálni). Azon községek magyar tankötelesei számára pedig, melyekben kevés magyar tanuló van (10—15-ön alul), a közművelődési egyesületek bevonásával a legsürgősebben *népinternátusok* volnának szervezendők Erdélyben és a Délvidéken, mert az ilyen törpe kisebbségek beolvadása az oláhságba máskép el nem kerülhető. A népinternátusokat egyes nemzetiségi vidékeken fekvő színmagyar falvakban kellene létesíteni, amint az a temesmegyei *Újszentesen*, *Majlátfalván*, s a krassói *Igazfalván* már meg is történt.

Csak a védelmi munka kitünő szervezése után lehetne az okos hódítás útjára térni. Itt az első teendő Bars- és Nyitramegye déli s Abauj északi részén az összes iskolák államosítása. Miért? E vidékek hajdan magyarok voltak, de aztán a tótok lenyomulása folytán a magyarok határozott kisebbségbe jutottak. A nyelvterületek itt rendkívül szakadozottak: tót és magyar falvak rendetlen csoportját mutatja a nemzetiségi térkép. Nyitramegyében az érsekujvári járásban 6 magyar, 17 tót község van (38·1% magyar), a nyitraiban 23 m., 33 t. (40% m.), a verebélyiben (Bars m.) 18 (1900-ban csak 12) magyar, 19 tót (53·8% m.). A hivatalos adatok ugyan néha-néha a magyarság nagy gyarapodásáról számolnak be, ezen adatok azonban nem mindig megbízhatók s legföljebb azt bizonyítják, hogy a tótság szívesen hajlik a magyar szóra s nem lévén nemzetiségi öntudata, nem bánja, ha ma-

71 tanulóval bíró áll. mellett egy róm. kat., sőt államsegélyes gör. kel. oláh iskola is volt, *Magyarláposon* (Szolnok Doboka m. 2120 m, 320 rkat.) az 5 tanítós, *Széken* (u. o. 3163 m. *298* rkat.) a 6 tanítós régi áll. iskola mellett egy-egy osztatlan rkat. elemi van. Mindaháromtörpe iskola teljesen felesleges.

* A nem-város járási székhelyek közül nemzetiségi vidékeken 38-ban hiányzik az áll. iskola. Ebből a tót vidékre esik 14.

gyarnak veszik is. E pontokon tehát, hol a helyi viszonyokkal ismerősök szerint az eltótosodás még most is folyik, már régen teljes erőnkkel kellett volna felvonulnunk: sajnosan kell azonban konstatálnunk, hogy az állam segítsége itt is nagyon soká váratott magára.[1] Még Nyitra vármegye azon bölcs elhatározása is, hogy 100 új állami iskolát létesít, a kivitelben a szokot hibát tünteti föl: az 1909-óta létesült 43 iskola nagy része északra, tiszta tót vidékre került s csak 17 erősítette a fönti 2 járás magyarságát. Sokkal jobbak a viszonyok Abaujnak kassai s füzéri járásaiban (hol szép számmal vannak eltótosodott kálvinisták), 35 község állami iskolája segíti elő a nagy magyar focusnak, Kassának magyarosító hatását. De azért akad még ott is elég tennivaló.

Az oláh lakosság mélyen benyomult az Alföldre, ellepte a hajdan egészen magyar folyóvölgyeket s darabokra szakította a hajdan egységes és a székely medencével is összefüggő magyar nyelvterületet. Magyar s oláh községek tarka összevisszaságban követik egymást Bihar és Szilágy határán, valamint Nagykároly s Szatmár vidékén. Nagyon fontos volna, hogy e vidék minden községében állami iskola álljon s elősegítse az élet hódító munkáját; mert tény, hogy a magyarság itt előnyomul. Nagyon indokolt volna a Nagy-Várad s Kolozsvár közti vonal, a Mezőség, végül a Maros vonal iskoláinak minél nagyobbmérvű államosítása; e vidékeken ugyanis sok a magyar sziget s alig van község, hol kisebb-nagyobb magyar lakosság ne volna. A békés, eredményes hódítás művét szolgálnák azon áll. iskolák is, melyek magyar városok melletti idegenajkú községekben működnének. Nyitra, Léva, Losoncz, Ungvár, Nagy-Várad, Arad s Kolozsvár jöhetnek e részben tekintetbe.

Végül jönne programunkban a *nyelvhatároknak* gondos megerősítése. Mint föntebb említettem, 601 nyelvhatármenti község van ma áll. iskola nélkül. Nem mindenikben szükséges okvetlenül az áll. elemi (így pl. a Dunántúl); de ott, hol a magyarság előnyomulóban van (úgy elsősorban a Nagy-Alföld oláh peremén) feltétlenül kívánatos az áll. elemik felállítása, melyek bizonyára számos magyar családnak könnyebbé tennék az áttelepülést.[2]

Ha mindez megtörtént s az assimilációt a magyar nyelvterületen belől fekvő nem magyarajkú községekben is előmozdítottuk (241 község, állami elemi van 52-ben), 3—4 évi megszakítás után tovább

[1] A verebélyi járásban 1, az érsekujváriban 3, a nyitraiban 9 áll. el. volt 1909-ben; 5 év alatt e szám 3, 5, ill. 23-ra nőtt.

[2] Mint már említettem, az utóbbi években kielégítő gondot fordítottak az oláh nyelvhatár megszállására.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

folytathatjuk a magyar vidéken, főleg a tanyavilágban, az új állami elemik létesítését; teljesen s elvileg ki kellene zárni a tehetősebb magyar városok iskoláinak átvételét s a *sorban legutolsónak hagyni a nagy nemzetiségi tömböket.*

A magyar állam egy ideje — igen helyesen — gondot fordít *állami óvók létesítésére is.* 1910/11-ben már 868 áll. óvó működött. Mi lehet az óvók célja? Véleményünk szerint elsősorban a magyar nyelv sikeres terjesztése, az áll. elemik működésének előkészítése. Igy az állami óvók áll. elemikkel kapcsolatban nemzetiségi vidékre valók, természetesen nem apró falvakba, hanem a járási központokba, vegyesnyelvű községekbe s főleg a nyelvhatárokra. Tényleg azonban szép számmal van áll. óvó magyar vidéken s teljesen jelentéktelen nemzetiségi községekben, hol ép oly fölöslegesek, mint a föléjük épült áll. elemik. Általában véve azonban az óvók elhelyezésében sokkal jobban érvényesültek a nemzeti szempontok, különösen az utóbbi időkben s így remélhető, hogy e téren nemsokára kevés ok lesz a panaszra.

Áttérve most a *polgári fiúiskolára,* erről az iskolafajról is meg kell állapítanunk, mily célt szolgál, vannak-e e téren is érvényesítendő nemzeti szempontok, hogyan vannak a jelenben elhelyezve s a jövőben mily igények tarthatnak elsősorban számot a kielégítésre. A polgári iskolákra elsősorban a nagyobb iparos s kereskedő elemmel bíró városokban van szükség. Akárhány középiskola van is az ilyen városokban, még mindig szükséges a polgári iskola egyrészt azok számára, kik a középiskolák által támasztott nagyobb igényeknek nem tudnak megfelelni, másrészt azoknak, kik már eleve megelégednek a a kisebbfokú, praktikusabb irányban működő s olcsó iskolával, melynek 4 osztálya után kenyérkereső pályára léphetnek.

Ma már kevés jelentékenyebb városunk van, hol polgári iskola nincs, némelyikben 2—3 is működik. Egyáltalán nincs polgári *Kecskeméten* s csak nemrégiben létesült a fejlődő, túlzsúfolt középiskolákkal bíró Szatmáron, továbbá a fővárost környező Erzsébetfalván, Kispesten. Égető szüksége volna az iparos *Losoncznak* polgárira, mely agyonzsúfolt gimnáziumán könnyítsen. Legrosszabb a helyzet jelenleg *Pécsett,* melynek magánpolgárija jóval drágább a középiskoláknál s mégis 200—250 tanulója van. Épily népes a *nyitrai* magánpolgári. E kettőt feltétlenül államosítani kellene, mert lehetetlen állapot, hogy a *nép* iskolája drágább legyen az «úri» középiskolánál.

A nagyobb városok ellátása után jönnek a kisebb vidéki centrumok, melyekben nincs középiskola.* Általánosságban ki lehet mon-

* Itt nem térek ki arra, amit id. értekezésemben taglaltam, hogy mely középiskolákat kellene 4, vagy 7 oszt. polgárivá átalakítani.

dani, hogy minden községben, hol 10,000 lakos van, okvetlenül kell — ha középisk. nincs — polgárit állítani. A törvény szerint ugyan minden 5000 lakosú község köteles volna polgári iskolát felállítani, de e rendelkezés írott malaszt maradt s keresztülvitele se nem kívánatos, se nem lehetséges. Ma (az 1910. népszáml. alapján) 24 olyan 10,000 lakosnál többel biró község van, hol se középisk. se polgári nincs; Közülük Bácsalmás és Stájerlak német, Szenttamás és Csúrog szerb, Miava, Nagylak és Tótkomlós tót többségű.* Még nagyobb volna e szám, ha a közigazgatásilag különálló, tényleg azonban összeforrt testvér-községeket is számításba vennők (pl. Magyar- és Ópécska, Arad m.).

A polgári iskolák elhelyezése legtöbbnyire a tényleges szükséglet szerint igazodott s így kevés a néptelen iskola. Igaz ugyan, hogy egészen apró városokban vannak középiskolák mellett (néha 2 mellett is) működő polgárik (Kézdivásárhely, Sepsiszentgyörgy, Máramaros-Sziget, Beszterczebánya), de ezeknek népessége meglehetősen nagy. Van azonban nehány áll. polgári iskola, melyet okvetlenül más helyre kellene tenni. Ilyen volt pl. az apró Zay-Ugrócz (Trencsén m. 1833 l.), hol a polgári 4 osztályába 1909-ben összesen 31 tanuló járt. Ez iskolát a helyi körök kétségbeesett ellenállása dacára végre mégis áttették a szomszédos *Bánra*, mely legalább járási székhely. Vegetáló, fölösleges polgári iskolák vannak még *Nagyőrczén*, egy félreeső kis fészekben (68 tanuló), hol még egy époly fölösleges keresk. iskola is van (a bezárt tót gimnázium helyett), *Korponán* (54 tanuló), *Baróton* (Háromszék) s *Karánsebesen*, hol az új áll. főgimn. megnyitása csappantotta meg a polgári tanulóinak létszámát (74 tanuló). Az új polgárik létesítésekor az említett nagyobb városok s a 10,000-nél népesebb falvak veendők tekintetbe. Nemzeti szempontból különösen fontos missiót teljesítenének a nyelvhatárok közelében levő vegyesajkú vidékek centrumai, így *Bácsalmás* (11,500 l.), *Bácsszenttamás* (14,300 l., 6000 magyar), a gazdag *Csúrog* (Bács m., 10,000 l., 2,700 m.), *Nagylak* (14,000 tót-oláh-magyar l.) és a 2 *Pécska* (együtt 17,600 l., 10,000 magyar), mindkettő a nyelvhatáron Makó és Arad között; továbbá *Elek* vagy *Borosjenő* vegyesnyelvű vidéken. A hatalmas Biharban csak két polgári van, azok is most nyiltak meg a megye szélén Sarkadon s Berettyóújfalun. Szükség volna *Belényesen* az oláh gimn. mellett, továbbá *Margittán*, e gyorsan népesedő, ipari és bányavidék központjában, a magyar és oláh elem találkozópontján polgárira annál is is inkább, mert ott 5 népes járás területén nincs semmiféle középfokú iskola. Remélhetőleg kedvező elintézést fog nyerni a *facsádiak-*

* Mozgalom van polgári iskola szervezése iránt Gyomán, Balmazujvároson, Kiskúndorosmán, Miaván.

nak polgári iskola iránti kérelme, mely azért fontos, mert a Bégavölgyben 2 évtized alatt a telepítések révén egész magyar világ keletkezett s nagyon kívánatos, hogy a telepesek népfölöslege, kik a gazdaságban már nem kapnak helyet, a polgári útján más pályára terelődjék. Az újabban fellendült ipari centrumok közül *Tatabánya, Ózd* s a rohamosan fejlődő *petrozsényi* szénbányavidék főhelyei (Petrozsény, Lupény, Vulkán) jöhetnek tekintetbe. Nemzeti szempontból kívánatosnak látszik *Vajdahunyadon* s *Szászrégenben* (mely ma már magyar többségű, de csak németnyelvű — magyar fiúk által is erősen látogatott — algimnáziuma van) polgári iskolák állítása. Tekintve az egészséges fejlődést, mely évről-évre egy tucat új polgári iskolát hoz létre, s azt a helyes irányt, hogy majdnem valamennyi állami vagy államilag támogatott községi jellegű, a polgári fiúiskolák terén legelőbb remélhető az általunk kívánatosnak jelzett állapotok elérése.

Végezetül nem szabad elfeledkeznünk ama kötelességeinkről sem, melyek szlavoniai magyar véreinkkel szemben fennállanak. Rendkívül örvendetes, hogy ez érdekek gondozására oly szép eredménnyel dolgozó szervünk van, mint a Juliánegyesület. Ez egyesület áldásos munkáját egészítené ki az állam, ha a *Gyékényesen* már működő elemi iskolai internátuson kívül *Barcson*, mely jó összeköttetésben van Szlavonia magyar részeivel, elemi és polgári iskolával kapcsolatban hatalmas, több száz tanulót befogadó internátust szervezne igen olcsó és ingyenes helyekkel olyan szlavóniai magyarok számára, kiknek községében nincs magyar iskola, vagy kik fiaikat az elemi után magyar polgári iskolába szeretnék adni, hogy tanítókat, intelligensebb iparosokat s kereskedőket neveljenek belőlük. A szlavóniai nagyszámú magyarság gyarapodó s igen értékes elem, amely a drávántúli németekkel együt az unionizmus eszméjének legbiztosabb támasza. Úgy látszik, hogy a magyar állam s társadalom ennek tudatára ébredt már s a drávántúli magyarok a jövőben érezni fogják a szerető anyának idegenbe szakadt gyermekei iránt is megnyilvánuló gondoskodását.

Ideje is van. A föntebb elmondottak talán mindenkit meggyőztek arról, hogy közoktatásügyi politikánknak épen nem lehet a tervszerű sovinizmust szemére vetni, sokkal inkább az ötletszerűséget, mindenféle elvekkel való próbálkozást. Gyönyörű nemzeti munka volna e téren, ha a figyelem ráirányulna az iskolák elhelyezésének kérdésére is és a mult még helyrehozható hibáinak gyors pótlásával s a nemzeti szempontból fontos helyek erős megszállásával új, a magyarság és a kultúra érdekeit harmonikusan összeegyeztető, igazán magyar iskolapolitikát teremtenénk.

Sarajevo. BENISCH ARTHUR.

DIDEROT PEDAGOGIÁJA*.

Születésének 200. évfordulójára. — Első közlemény.

I.

A XVIII. század úgy ismeretes a francia szellemi áramlatok változatos történetének tanulmányozója előtt, mint az a mozgalmas korszak, melyben az úgynevezett felvilágosodott filozófusok vívják elszánt harcaikat a hagyományos gondolkodásmód ellen. Ezek a radikális elmélkedők minden oldalról feszegetni kezdik az emberiségnek legnagyobb problémáit, melyeket az egyház s az akkor virágkorát élő állami abszolutizmus végleg megoldottaknak kívánt tekinteni. Élénken átérzik a létező társadalmi állapotok visszásságait, s a maguk igazáról való meggyőződés fanatikus hevével lépnek síkra a fennálló rend őrei ellen. A legvégletesebb individualizmus alapjára helyezkedvén, elvi ellenségei minden tekintélynek, mindennek, ami a mult örökségeképp szállott reánk. El akarnak törölni minden meglevő intézményt, tabula rasát szeretnének csinálni az egész vonalon, hogy a romok felett felépíthessék azt az új, szerintük jobb világrendet, melyet a sokat emlegetett józan ész segítségével elméletben megalkottak.

Természetes, hogy ennek az éles ellentétekből fakadó s amellett nagyon egyenlőtlen fegyverekkel vívott küzdelemnek nagyon el kellett fajulnia. A kíméletlenül megtámadott államhatalom és egyház az új tanok ellen nem kizárólag szellemi fegyverekkel harcolt. Nem szorítkozott a védekezésnek arra a módjára, hogy cáfolja a filozófusoknak nem egyszer könnyen cáfolható elméleteit, nem csupán ellenérveket sorakoztatott az érvek ellenében, hanem a kíméletlenséget kíméletlenséggel viszonozva elkobzással, eltiltással, börtönnel és egyházi átokkal, vagyis a megfélemlítés erőszakos eszközeivel dolgozott. Ez pedig csak fokozta az ellentábor elkeseredését s kétségkívül hozzájárult ahhoz, hogy a minden létezővel elégedetlen, mindent újjáteremteni akaró racionalista filozófusok szélsőségekbe ragadtatták magukat reformáló buzgalmukban, s minthogy rombolás közben jön meg a rombolás vágya, szenvedélyesen támadtak mindent, a régi korokból származó eszméket, eszményeket és intézményeket, melyeket helyteleneknek, hazugoknak, elavultaknak, korhadtaknak bélyegeztek.

Ezt a nagy szellemi harcot, mely minden túlsága és tévedése mellett is értékes gondolatokat termelt s értékes tanulságokkal szolgál az utókor számára, mintegy szimbolizálja a mi szemünkben az a

* Székfoglaló előadás a M. P. T. 1913 nov. 15-i ülésén.

nevezetes enciklopédia, melynek szerkesztője és — Voltaire szavával élve — Atlasza: *Diderot* e mű révén egyik vezéralakjává emelkedik ennek a szellemi forradalom jegyében álló korszaknak. Nem szándékom itt Diderot írói arcképét egész teljességében megrajzolni, csak azt tűzöm ki célul, hogy ez arcképnek egyik vonását az író születésének kétszázéves fordulója alkalmából részletesebben kidolgozzam. Foglalkozni óhajtok Diderotval, mint pedagógussal. Igaz ugyan, hogy az ő írói[1] arcképének legjellegzetesebb vonását nem a pedagógiai vonatkozású gondolatokban kell keresnünk, s az ő sokoldalú egyéniségének nem a pedagógus a legértékesebb és legjelentősebb alkotórésze, mindazáltal az erre irányuló vizsgálódások is érdekes eredményekkel kecsegtetik a figyelmes kutatót s alkalmasak arra, hogy különféle okulásokat merítsünk belőlük.[1]

Denis Diderot-t,[2] aki 1713 október 6-án *Langres*-ban mint egy jómodú késes fia született, épúgy a jezsuiták avatták be a tudo-

[1] Diderotról a magyar tudományos irodalom is felmutathat az idevágó külföldi művek mellett egy összefoglaló munkát, mely a pszichológiai elemzés formájában D.-t mint embert és írót jellemzi, de nem terjeszkedik ki pedagógiájának méltatására *(Diderot-Tanulmányok.* Írta Alexander Bernát. *Filozófiai Írók Tára* XV. kötet). Evvel kapcsolatosan D. válogatott filozófiai művei is megjelentek magyar fordításban részint Kun Samu, részint Alexander B. tollából *(Filozófiai Írók Tára* XII. és XIII. kötet). — D.-ról, mint pedagógusról elég behatóan szól Gabriel Compayré *(Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle.* 7. kiadás, 1904. II. kötet, 166—204. l.), aki egészben véve helyesen ítéli meg D. pedagógiai elveit, jól látja ezeknek minden hibáját és fogyatkozását, de kétségkívül túlbecsüli hirdetőjüknek pedagógiai jelentőségét. Unger Emil doktori értekezése *(Die Pädagogik Diderots auf Grund seiner Psychologie und Ethik.* Leipzig, 1903.) nagyon széles alapon tárgyalja a kérdést s a túlságos részletezés és anyagelaprózás miatt nem ad elég világos és jól áttekinthető képet Diderot pedagógiájának legjellemzetesebb vonásairól. A pedagógia tudományának magyar művelői közül először Finászy Ernő ismertette és méltatta D. közoktatási tervezetét röviden a francia középiskolákról szóló művének történeti részében *(A francia középiskolák multja és jelene* 64—65. és 69—71. l.), behatóbban az egyetemen tartott neveléstörténeti előadásaiban. Az ő ösztönzésére mélyedtem D. pedagógiájának a forrásokon alapuló tanulmányozásába, s kedves kötelességet teljesítek, midőn e helyen is kifejezem hálás tanítványi köszönetemet azokért a becses útbaigazításokért, melyekkel mind a források felkutatásában, mind ez értekezés anyagának beosztásában támogatni kegyeskedett.

[2] Diderotnak a modern tudományos követelményeket minden tekintetben kielégítő részletes életrajza még megírójára vár. Legrégibb forrás életére vonatkozólag leányának, Mária Angelikának életrajzi vázlata

mányok elemeibe, mint Franciaországnak sok más, szintén kiváló szellemi képességekkel megáldott fiát ebben a korban. Az ifjúnak, miután a párizsi *collège d'Harcourt*-ban befejezte középiskolai tanulmányait, apja kívánsága szerint a jogi pályára kellett volna készülnie, azonban semmi kedvet sem érzett ezekhez a tételes tanulmányokhoz, inkább a klasszikus és modern nyelveket és irodalmakat (olaszt, angolt) tanulmányozta és mathematikával foglalkozott. Nem volt hajlama semmiféle rendes megélhetést biztosító pályához, csak kedvenc tanulmányainak kívánt élni. Tanulni akart és tanult is önzetlenül, minden kenyérkereseti mellékcél nélkül, pusztán magáért a tudásért, melyben szellemi élvezetet talált. Oly erős volt az önzetlen önműveléshez való vonzódása, hogy még a szülői támogatás megvonása sem tudta rábirni valami biztos életpálya választására. Tíz éven át a maga emberségéből tartotta fenn magát, miközben a nélkülözés nem egyszer bekopogtatott hozzája. Tollával kereste meg kenyerét, amellett órákat adott a mathematikából. Leánya feljegyezte róla, hogy ha értelmes tanítványa akadt, azt szívesen tanította, egész nap is képes volt foglalkozni vele, a nehéz felfogású gyermekhez azonban nem ment el másodszor. Ebben a tekintetben igazán nem mutatkozik vérbeli pedagógusnak. De még jobban jellemzi a pedagógiai munka gyakorlatától idegenkedő természetét az az eset, mely *Randon d'Hannecourt* házában történt meg vele. Ez a gazdag bérlő ugyanis megfogadta nevelőnek két fia mellé s jó fizetést ajánlott fel neki. Azonban D. nem nevelőnek született. Elviselhetetlen tehernek érezte, hogy gyermekekkel kell vesződnie. Három hónap mulva már szabadulni akart ebből az állandó lekötöttségből. Gazdájának, aki mindenképen marasztalta, állítólag ekkor mondta azokat a szavakat, melyek éles világot vetnek a zsenge korhoz leereszkedni nem szerető természetére: «Uram, nézzen reám; a citrom nem olyan sárga, mint az én arcom. Én embereket nevelek az ön gyermekeiből, de magam mindennap gyermekké válok mellettük.»* S ott hagyta biztos nevelői állását. Készebb

(*Mémoires pour servir à l'histoire de la vie et des ouvrages de Diderot par Madame de Vandeul, sa fille*), mely D. összes műveinek (*Oeuvres complètes de Diderot.* Par J. Assézat. Paris, 1875—1877. Garnier Frères. 20 kötet.) első kötetében a XXIX—LXII. lapon van közölve, s melyet későbbi életrajzírók is alapul vettek, bár e szubjektiv színezetű feljegyzések csak kritikával használhatók. Legjobb és legbővebb D. életrajza a Rosenkranz Károlyé (*D.'s Leben und Werke.* Leipzig. 1866., 2 kötet.), melynek azonban nagy hátránya, hogy D. összes műveinek megjelenése előtt íratott.

* Oeuvres complètes I. kötet, XXXIII. lap.

volt újrakezdeni a nyomorgást, csakhogy ismét szabadon rendelkezzék idejével, s kedvenc tanulmányainak szentelhesse magát. Ezzel természetesen lemondott arról, hogy ezen a téren tapasztalatokat gyüjtsön, ami későbbi pedagógiai érdekű tanulmányainak el nem vitatható kárára vált.[1]

De ha a nevelői működéshez nem érzett magában kedvet, annál nagyobb hévvel vetette magát az irodalmi munkásság terére. Bámulatraméltó munkabirása csakhamar határozott célpontot kapott a XVIII. század legnagyobb szabású irodalmi vállalatának, az enciklopédiának szerkesztésében, ami hosszú időre lefoglalta munkaerejét. Mikor erre a nem csupán széleskörű tudományos ismereteket, hanem tartós lelkesedést és törhetetlen kitartást is kívánó nagy feladatra vállalkozott, már bizonyos fejlődésen ment át filozófiai gondolkodása, melynek gyökerei azokban az angol filozófusokban (Bacon, Hobbes, Locke, Hume, Shaftesbury) keresendők, kiknek elméleteit pályája kezdetén oly nagy buzgalommal tanulmányozta. De nem szabad hinni, hogy Diderot csupán receptiv elme, aki csak befogadni képes az idegen hatásokat. Amit átvett, jól feldolgozta önmagában s eközben messze eltávolodott eszméinek forrásától, annyira, hogy végül a materializmus és atheizmus gyanújába keveredett. *Lange*, a materializmus történetírója, nagyon nyomatékosan cáfolja azt a felfogást, mely szerzőnket úgy tünteti fel, mint a francia materializmus vezérét.[2] Bizonyítja, hogy Diderot hosszú utat tett meg a szellemi fejlődés terén, míg olyan elveket kezdett hirdetni, melyek bizonyos mértékig feljogosítanak bennünket arra, hogy materialistának tekintsük. Annyi azonban kétségtelen, hogy írónk nem idegenkedett a materialista felfogástól, sőt szélsőségekre hajló temperamentumánál fogva határozottan vonzódott feléje, s tulajdonképen azon kellene csodálkoznunk,

[1] Diderot különben többször elárulja, hogy épen nem lelkesedett a tanári pályáért. Egyik művében *(Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius intitulé L'Homme)* szerencsétlen mesterségnek nevezi az iskolai tanítóskodást (Oeuvres compl. II. köt., 340. l.), s ugyanott írja a Jézustársaságról, hogy e rend főleg azért tudott a világnak olyan kevés nagy embert adni (ami különben nem felel meg a valóságnak), mert tagjai arra voltak kényszerítve, hogy tizenkét éven át leereszkedjenek a gyermeki értelem alacsony színvonalára (II. köt., 291. l.). Eszerint D. úgy fogja fel a tanítói hivatást, mint amely megnyirbálja a repülni akaró géniusz szárnyait s arra kárhoztatja, hogy a föld rögéhez legyen kötve, mint a bizonytalanul és nehézkesen tipegő gyermeki elme támogatója.

[2] F. A. Lange, *Geschichte des Materialismus*. Reclam-féle kiadás. 2 kötet. I. 412. s köv. l., továbbá I. 473. l.

ha *Holbach, Maupertuis* és *Lamettrie* századában Diderot nem lett volna többé-kevésbé materialistává.

Egészben véve bizonyos homály takarja azt a kérdést, minő szerepet játszott a materializmus és atheizmus írónk eszmevilágában. De ennek a homálynak is megvan a maga természetes magyarázata. Diderot ugyanis nem volt a rendszeres művek embere, nem hagyott hátra kidolgozott filozófiai rendszert, melyben könnyen el lehetne igazodni, melynek minden legapróbb részlete teljes világosságban állna előttünk. Művei mindvégig forrongásban lévő szellemnek mutatják, kinek gondolatvilága folyton alakul, soha sincsen végleg lezárva. Az ötletek emberétől nem várhatunk következetességet még a legsarkalatosabb problémákról való felfogásban sem. Másrészt ezen az egyéniségben rejlő okon kívül a korviszonyok is érthetővé teszik azt a határozatlanságot és ingadozást, melyet szerzőnknél egyes pontokra nézve tapasztalunk. Ebben a korban, midőn a radikális gondolkodás — amint Diderot is tapasztalta — könnyen börtönbe juttathatta az írót, nem volt tanácsos szélső materialista vagy atheista elveket leplezetlenül hangoztatni. Az íróknak óvatosaknak kellett lenniök az új tanok hirdetésében, s engedniök kellett meggyőződésükből, ha nem akarták magukat üldözésnek kitenni.

A körülményekkel való e megalkuvást igen jól szemlélteti az enciklopédia, az a monumentális irodalmi alkotás, mellyel szerzőnk neve elválhatatlanul össze van forrva, s mely az akkori tudást egységes szellemben és a maga teljességben össze akarta foglalni.[1] Ez a nagy hírre jutott és abban korban szokatlan arányú mű legfényesebb bizonyítéka Diderot sokoldalúságának, nem mindennapi szorgalmának és szívósságának, mely képessé tette őt mint szerkesztőt arra, hogy a nagy munkát minden üldözés és D'Alembertnek a szerkesztőségből való kiválása ellenére befejezze.[2] Az a harminc esztendő, melyet írónk az enciklopédiára áldozott, annál fárasztóbb elfoglaltságot jelentett, mert Diderot nemcsak szerkesztője volt a vállalatnak, hanem mint dolgozótárs is tevékeny részt vett benne. Összes műveinek kiadásában majdnem öt kötetet tesznek ki azok a cikkek, melyeket az enciklopédia ré-

[1] Teljes címe: *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers.* 1751—1780. 35 kötet, ebből 12 kötet tábla és 2 kötet tartalommutató.

[2] D'Alembertnek a művet megindító előszavára nézve v. ö. D'Alembert, *Einleitung in die französische Enzyklopädie von 1751. (Discours préliminaire.)* Hg. und erläutert von Dr. Eugen Hirschberg. I. Teil: Text. Der Philosophischen Bibliothek Band 140*a*. Leipzig. F. Meiner. 1912. (XXIII+164 l.), ahol a bevezetésben olvasható az enciklopédia viszontagságos története is.

szére írt. Sokoldalú képzettsége itt is megnyilvánult abban, hogy a legkülönfélébb tudományágak feldolgozásában működött közre. Írt a filozófia történetéről, politikáról, történetről, eszthetikáról, ethikáról, logikáról, nyelvtanról és mindenféle iparágakról.*

Ez érdekes történetű nagy műben az objektiv kritika többféle fogyatkozást találhat ugyan, azonban e hibák a viszonyok ismerője előtt természeteseknek fognak látszani. A folytonos zaklatás, mely lehetetlenné tette a nyugodt munkát, a nagy sietség, mely gyakran az alaposság rovására ment, s főleg a szerkesztőnek és dolgozótársainak szélső szubjektivizmusa, mely eleve kizárta a tárgyilagosságnak még lehetőségét is: mind oly mozzanatok, melyek egy összefoglaló műnek nem válhatnak előnyére. De történetileg mindenha emlékezetessé teszi e művet az a tény, hogy a szabad tudományos kutatás elvére van alapítva, jóllehet ez elv az enciklopédia esetében alkalmat adott egy szélsőséges irányzat érvényesülésére.

Szerzőnk nevét az emberiség szellemi fejlődésének történetében az enciklopédia révén fogják ugyan minden időben emlegetni, azonban írói tevékenysége nem merül ki az enciklopédiával kapcsolatos munkásságában. Diderot nemcsak az enciklopédia szerkesztője, hanem filozófus, regény- és drámaíró, színi és műkritikus, fizikai és mathematikai értekezések szerzője és pedagógus is, tehát valóban enciklopédikus elme, ki a legkülönfélébb ismeretkörökben tájékozott. Emellett produktiv ereje oly nagy, hogy írói munkásság tekintetében Voltaire mellé kell állítanunk. S bár e sokfelé elágazó munkásság nem minden részében egyforma értékű, írói tevékenységének alig van oly ága, melyhez valami jelentőség ne fűződnék. Nemcsak a filozófiában volt a hagyománynak ellensége, hanem mint drámaíró és dramaturg is új utat tört. Felismerte, hogy a klasszikus drámák kora lejárt, s az úgynevezett polgári drámát művelte, melyben a családi életet vitte színpadra. Ez irányú működésével nagy hatást tett Lessingre, aki két darabját *(Le fils naturel* és *Le père de famille)* le is fordította, bár ezek nem tartoznak a drámairodalom remekei közé. A műkiállításokról írt kritikai beszámolóival, a híres *Salon*okkal nagyon elősegítette a műértés terjedését, s Franciaországban megvetette alapját a művészi alkotásba belemélyedő, a művész célzatát értel-

* Abból a szempontból, amelyből Diderot-t e dolgozat vizsgálja, érdekes megemlíteni, hogy szerzőnknek az enciklopédiába írott több mint ezer cikke között egy sincs, mely a pedagógia körébe vágna. Ez arra vall, hogy D. lelki szükségletből, belső sugallat hatása alatt minden sokoldalúsága ellenére sem foglalkozott volna pedagógiai kérdésekkel, ha kívülről nem kap ösztönzést.

mező, s a művet megértetni törekvő műbírálatnak. Goethe sok ösztönzést merített Diderotból, az eszthetikusból; sokra becsülte s le is fordította legeredetibb művét, *Le neveu de Rameau*-t, ezt a párbeszédes formájú, szatirikus, filozófiai mélységeket érintő, korfestő jellemrajzot.

De bármily sokoldalú és nagyarányú irodalmi munkásságot fejtett ki szerzőnk, ez sem volt elegendő az akkori irodalmi viszonyok között ahhoz, hogy tőkét lehetett volna gyüjteni vele. Ezért, midőn egyetlen leányának kiházasítása végett nagyobb pénzösszegre lett volna szüksége, bármennyire fájt tudományos és irodalmi hajlamú lelkének, lassanként meg kellett barátkoznia azzal a gondolattal, hogy eladja gazdag és értékes könyvtárát. Szerencséjére összeköttetésben állott II. Katalin cárnővel, kihez az egyik kiadó által orozva megcsonkított enciklopédiának tervbe vett új kiadása érdekében memorandumot is intézett. Mihelyt a cárnő tudomást szerzett szorult helyzetéről, azonnal megvette tőle a könyvtárt tizenötezer fontért azzal a különös kedvezménnyel, hogy D., mint a cárnőnek évi ezer font járadékot élvező könyvtárosa, saját lakásán tarthatja a könyvtárt holta napjáig. Két év mulva a cárnő ötven évre előre kiutalta a megigért járadékot. El lehet képzelni, mekkora örömet okozott az anyagi gondokkal küzködő írónak ez a valóban fejedelmi jótétemény. Nemcsak anyagilag segített rajta, hanem magasabb lelki gyönyörűséget is szerzett neki, midőn kedves könyveit élete fogytáig birtokában hagyta. Hogy jótevőjével szemben háláját lerója, elhatározza Diderot, hogy felkeresi a cárnőt s személyesen köszöni meg neki jóságát. 1773 tavaszán útnak is indul, pedig ekkor már csaknem hatvan év terhe nehezedett vállára. Még ez útja kezdetén Hágában való tartózkodása alkalmával olvasta Helvétiusnek posthumus munkáját, a *De l'Homme* címűt — mely épen ez idő tájt (1772-ben) jelent meg — s olvasás közben támadt gondolatait, ellenvetéseit széljegyzetek alakjában beleirogatta saját példányába. Midőn Szentpétervárról majdnem egyévi ott tartózkodás után ismét visszatért Hágába, újra elolvasta Helvétius művét s átdolgozta a hozzákapcsolódó kritikai jegyzeteket. Ezek teszik Diderotnak egyik pedagógiai érdekű munkáját, mely azonban csak jóval szerzőjének halála után, 1875-ben jelent meg először. Címe: *Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius intitulé L'Homme.** Ugyancsak az oroszországi látogatással van kapcsolatban írónknak másik, s egyszersmind fő pedagógiai vonatkozású műve. A cárnő ugyanis megbízta a Szentpétervárról visszatérő Diderot-t, hogy dolgozzon ki Oroszország számára egy közoktatásügyi tervezetet. Diderot nagy ambició-

* Oeuvres compl. II. köt., 275—456. l.

val látott hozzá e megbízás teljesítéséhez, abban a komoly hitben, hogy tervezete meg is fog valósulni, s így keletkezett 1775—76-ban az a mű, melyet kitűzött célomra való tekintettel részletes elemzésnek kell majd alávetni, s melynek teljes címe: *Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences.*[1]

A hosszú és fárasztó oroszországi út nagyon megviselte az aggkorba lépő Diderot szervezetét. Mindazáltal a szerkesztői és anyagi gondoktól felszabadult író még kellemesen, nyugodt kényelemben élt le néhány évet. Egészségének csakhamar bekövetkezett megrendülését siettette az, hogy öreg napjaiban sem tudta magát teljesen átadni a pihenésnek. Akkor is folyton íróasztalánál ült, s mint leánya feljegyzéseiben olvassuk, néha tizennégy órát dolgozott egyfolytában. Betegeskedni kezdett, csakhamar a vízkór tünetei mutatkoztak rajta, s 1784 július 30-án meghalt. Utolsó szavai, melyeket leánya tőle hallott s melyek a nagy beteget halálos ágyánál meglátogató barátokhoz voltak intézve, igen jellemzetesen így hangzottak: «*Le premier pas vers la philosophie, c'est l'incrédulité.*»[2]

II.

Diderot pedagógiai álláspontjának ismertetése alkalmával azon műveket kell alapul vennünk, melyekben a pedagógiai gondolatok állnak az író érdeklődésének középpontjában. Ilyen speciálisan pedagógiai műve tulajdonkép csak egy van, az orosz kormány számára készített, fent említett közoktatásügyi tervezet, melyet röviden csak *Plan* néven fogunk emlegetni, de némi joggal ide sorolhatjuk a már szintén érintett *Réfutationt* is, melynek egy része a megírására okot adott munka tárgykörénél fogva szintén pedagógiai kérdésekkel foglalkozik. E két kútfőn kívül még egyéb műveket[3] is fel kell használnunk, hogy Diderot pedagógiájáról alkotott fogalmunk teljes legyen. A szépirodalmi művek célunk szempontjából nem jöhetnek számba, mert a nevelés kérdését esetleg érintő gondolataikról nem

[1] Oeuvres compl. III. köt., 409—534. l.

[2] Oeuvres compl. I. köt. LVII. l. — Ugyanez a gondolat némileg más formába öltöztetve már a Diderot írói pályájának kezdetéről kelt *Pensées philosophiques*ban is megtalálható: «Le scepticisme est donc le premier pas vers la vérité.» Oeuvres compl. I. köt., 140. l.

[3] Ilyenek: *Lettre à Madame la Comtesse de Forbach sur l'éducation des enfants* (Oeuvres compl. III. köt. 540—544. l.) és *Sur les exercices des cadets russes.* (U. o. 545—6. l.)

lehet állítani, hogy az író komoly tudományos meggyőződésének kifejezői volnának.

Ha Diderotnak a fentebb megjelölt forrásokból elénk táruló pedagógiai eszméit bizonyos nagy csoportokba akarjuk foglalni, feltünik, hogy irónk a pedagógiának nagyobb mértékben elméleti kérdései közül csupán avval az egy problémával foglalkozott, amely a nevelés lehetőségére, illetőleg ennek határaira vonatkozik. Az alkalmat erre Helvétiusnak főként *De l'Homme* c. munkája szolgáltatta, de már ugyanezen írónak egy jóval előbb (1758-ban) megjelent műve, *De l'Esprit*, ráterelte Diderot figyelmét a szóbanforgó kérdésre s állásfoglalásra késztette. Diderot bírálatot írt mind a két műről, s bár egészbenvéve kitünő alkotásoknak minősítette őket, egyes részleteiket szigorúan elítélte. A szellemről írt munkához fűződő rövid kritikájának* eredményét abban foglalja össze, hogy a műben igen sok találó észrevétel és igazság van a részletekben, de helytelen az alap, melyre az egész mű fel van építve. A *De l'Esprit* négy része közül Diderot bírálata szerint mindegyiknek egy-egy paradox tétel a kiindulópontja. Egyike e paradox alapelveknek az, hogy az emberek születésüknél fogva mindnyájan egyformák s mindenre egyformán képesek és alkalmasak. Ha később mégis különbözőkké válnak, ennek oka nem a szervezetben rejlik, mert mindnyájan egyforma szervezettel jövünk a világra. A természet semmiféle előzetes különbségeket nem tesz az emberek között, hanem életünknek későbbi folyamán különböző hatások alá kerülünk, különböző nevelésben részesülünk s ezek azok a tényezők, melyek az egyének között tényleg megállapítható különbségeket lassanként kifejlesztik. Ennélfogva a nagy emberek sem születtek nagyoknak, csak véletlenül lettek azokká, a körülmények folytán, a nevelés következtében, s viszont aki megfelelő viszonyok közé kerül és megfelelő nevelésben részesül, feltétlenül nagy emberré válik.

Diderot az ő józan gondolkodásával tisztán látta ennek a tudománytalan, az öröklött természeti diszpoziciók létezését merőben tagadó álláspontnak tarthatatlanságát; a gúny fegyverét használta ellene, komoly cáfolgatásra érdemesnek sem tekintette s a *Credat judaeus Apella* idézésével tért napirendre felette.

De a *Réfutation*ban még egyszer vissza kellett térnie e paradox elmélet lehetetlenségének részletesebb kimutatására. Ugyanis Helvétius az emberről, az ember értelmi képességeiről és neveléséről *(De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation)* írt

* *Réflexions sur le livre de l'Esprit par M. Helvétius.* 1758. (Oeuvres compl. II. köt. 267—74. l.)

posthumus művében is makacsul megmaradt nyilvánvalóan téves véleménye mellett, mely egyenes következménye túlhajtott sensualismusának. Újból hangoztatta, hogy a szellemet, a lángelmét, az erényt kizárólag a nevelés eredményének kell tekinteni, mert a gyermek születésekor csakis befogadóképességet hoz magával és semmi egyebet.

A felfogásnak ilyen hajthatatlanságával szemben Diderot sem elégedhetett meg az általánosságokban mozgó kritikával, hanem nyomról-nyomra haladva követte Helvétius okoskodását s igen erélyesen cáfolta az *Esprit* szerzőjének teljesen egyoldalú nézeteit. Kézzelfogható tapasztalati példákra hivatkozik, hogy bebizonyítsa Helvétius elméletének abszurditását, nem riad vissza attól sem, hogy személyes élű érveket használjon s kíméletlenül belevonja a vitába Helvétiust magát és családi körülményeit. A természetes egyformaságot s a nevelés mindenhatóságát hirdető írónak példakép felhozza saját két leányát, kiket a természet atyjuk elméletének csattanós cáfolatául nagyon is egyenlőtlen képességekkel ruházott fel. S midőn Helvétius azt erősítgeti, hogy megfelelő eljárásokkal bárkiből nagy embert nevelhetünk, ismét kitör Diderotból a gúnyos megjegyzés: «Hitesse ezt el, akivel akarja, de ne énvelem».[1]

Nagyon találóan hasonlítja Diderot a nevelés mindenhatóságában bízó pedagógusokat az alchimia művelőihez, akik a nem nemes fémből is aranyat akarnak csinálni. Ma is teljesen elfogadható álláspontra helyezkedik, mikor a nevelésnek tagadhatatlan hatásával szemben kellőleg hangsúlyozza az öröklött szervezetnek, a velünk született hajlamoknak és képességeknek nagy fontosságát, továbbá utal arra, hogy még a teljesen egyforma, sőt azonos hatások is nagyon eltérő eredményeket hoznak létre a különböző egyénekben, épen, mert mindenki másként reagál rájuk és másként dolgozza fel őket.[2]

Mégis helytelen fogalmat adnánk Diderotnak Helvétius művére vonatkozó ítéletéről, ha ki nem emelnők, hogy bár az enciklopédia szerkesztője igen élesen támadja Helvétiust a nevelés lehetőségének határtalanságába vetett hitéért, melyet rögeszmének nevez, viszont nem fukarkodik az elismeréssel sem. Ellenkezőleg, általában nagyon

[1] Oeuvres compl. II. köt. 279. l.

[2] Minthogy tehát a gyermek öröklött szellemi és testi diszpozicióí annyira befolyásolják a nevelő munkájának sikerét, minden nevelőre nézve elsőrendű fontosságú dolog a gyermek egyéniségének, természetes hajlamainak ismerete. Ezért mondja Diderot: «... le premier chapitre d'un bon traité d'éducation doit être de la manière de connaître les dispositions naturelles de l'enfant». Oeuvres compl. II. köt. 375. l.

dicséri a művet s főhibájának azt tartja, hogy a szerző túlságosan általánosítja következtetéseit. Ha e következtetések érvényét szűkebb körre szorítjuk, akkor — úgymond Diderot — helyesekké válnak. Helvétius azt állítja, a nevelés mindenre képes, Diderot mérsékli ez állítást, mondván: a nevelés sokat tesz. Helvétius szerint az öröklött szervezet nem játszik szerepet. Diderot kijavítja: a szervezet kevesebb szerepet játszik, mint általában gondolják. Helvétius úgy vélekedik, hogy az oktatás egyetlen forrása az elmék közötti különbségeknek, Diderot helyreigazítja: egyik legfőbb forrása.[1]

Látható mindezekből, hogy a két elmélkedő közül Diderot volt az, aki jó nyomon járt a nevelés lehetősége kérdésének vizsgálatában, mindazáltal Helvétiusnek is érdemül kell betudnunk, hogy először hívta fel a figyelmet a lehető legtágabb értelemben vett nevelésnek, a gyermeket a legkülönbözőbb oldalról érő mindenféle hatásoknak nagy jelentőségére.[2]

Azonban — miként a *Plan* taglalása igazolni fogja — Diderot pedagógiai munkásságának súlypontja nem a nevelés lehetőségéhez hasonló elméleti problémák fejtegetésére esik, hanem a pedagógiának sokkal gyakorlatibb, a való élettel közvetlen kapcsolatban álló területeire. Ennek magyarázatát adják a körülmények. Diderot előtt ugyanis előkelő helyről jött megbízás folytán az a feladat állott, hogy iskolaszervezetet dolgozzon ki és tantervet készítsen, ennélfogva figyelmének szükségképen a didaktika nagy kérdései: az oktatás anyagának kiszemelése, elrendezése és feldolgozása, továbbá másfelől a tanügyi politika felé kellett fordulnia. Eközben alkalma nyílt arra is, hogy bírálatot, még pedig minden részletében lesujtó bírálatot mondjon azokról az iskolákról, melyeket tapasztalásból ismert, minthogy tanulóéveit bennük töltötte.

Ami az iskolaszervezet felépítését illeti, ennél a kérdésnél nem sokat időzik szerzőnk. Röviden megállapítja, hogy a jól berendezett államban háromféle iskola szükséges: elemi iskola, gimnázium és egyetem, vagyis alsófokú, közép- és főiskola. E három tagozat közül az elsővel nem foglalkozik részletesen, de annál behatóbban tárgyalja a középiskolát, melyet az egyetemmel együtt *Université* név alatt foglal össze. Lényegileg tehát az egyetemek régi szervezetének alapjára helyezkedik, mely szerint a mai középiskola nagyobb részének megfelelő *facultas artium*ra mint alsóbbrendű karra épül a három felső fakultás.

[1] Oeuvres compl. II. köt. 356—357. l.

[2] Lásd Fináczy Ernő, *Helvétius pædagogiája*. Kny. A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei 1911-iki évfolyamából. Budapest, 1911.

Miután a külső keretek meg vannak adva, hozzáfog Diderot az oktatás anyagának kiszemeléséhez. Evégből tisztáznia kell előbb azt a kérdést, minő célt kíván az egész iskoláztatással elérni. A köznevelés céljára vonatkozó fejtegetéseiben a tényleges állapotok bírálatából indul ki, s egy tekintetet vetvén a korabeli francia kollégiumok berendezésére, azzal vádolja Rollint, hogy iskoláiban csupán papokat, barátokat, költőket és szónokokat akar képezni, pedig az iskoláztatás célját szerinte egészen másban kell látnunk, abban, «hogy az uralkodónak buzgó és hű alattvalókat, az államnak hasznos polgárokat; a társadalomnak képzett, becsületes és amellett szeretetreméltó egyéneket, a családnak jó férjeket és jó apákat, az irodalmi köztársaságnak néhány finom ízlésű embert, a vallásnak pedig épületes, felvilágosodott és békeszerető szolgákat adjunk».*

E célnak megfelelően — így fűzi tovább gondolatmenetét szerzőnk — az iskolában olyan ismereteket kell tanítani, melyekre a leendő honpolgárnak választott életpályáján szüksége lesz, melyeknek az életben, foglalkozása közben majd hasznát látja. Ámde nyilvánvaló, hogy bizonyos ismeretek minden hivatásban nélkülözhetetlenek, mások ellenben csak egy-egy meghatározott életpályán hasznosak és szükségesek. Eszerint az oktatás anyagának kiszemelése alkalmával különbséget kell tennünk oly ismeretek között, melyek mindenkire nézve elengedhetetlenek, s olyanok között, melyeknek elsajátítása csak némelyekre kötelező. Az előbbieket Diderot lényeges vagy primitív, az utóbbiakat másodrendű vagy konvencionális ismereteknek nevezi. Diderot is tehát, mint e kor legtöbb elmélkedője, a hasznossági szempontot helyezi előtérbe.

Ugyancsak a hasznosság és szükségesség szempontját érvényesíti szerzőnk az anyagkiszemelés után következő lépésnél, a tanítandó ismeretek egymásutánjának megállapításában is. Az iskolai tanfolyamot igen szemléletesen egy hosszú úthoz hasonlítja, melynek kezdetén ott szorong az egész, okulást kereső, művelődni vágyó, tudatlan tömeg. Azonban nincs mindenki hivatva arra, hogy ezen a hosszú úton végigvándoroljon. Némelyek, miután bizonyos legszükségesebb ismeretekkel felszerelték magukat, csakhamar letérnek a tanulmányok

* Oeuvres compl. III. köt. 431. l. — Mint e szavakból kitetszik, D. itt kizárólag szociális szempontból tekinti a nevelést, amennyiben az egyént bizonyos közösségek: állam, egyház, társadalom, család számára óhajtja nevelni. Művének egy másik helyén viszont inkább az egyén szempontjából formulázza meg a nevelés célját, midőn azt mondja: «Le but en (= de l'éducation publique) sera le même dans tous les siècles: faire des hommes vertueux et éclairés». (U. o. III., 439. l.)

országútjáról s hozzálátnak egyszerű foglalkozásuk gyakorlásához. Másoknak ellenben hosszabb utat kell megtenniök, míg elérnek ahhoz a ponthoz, ahol életpályájuk kiágazik a tanulmányok útjából. Minél tovább megyünk ezen az úton, annál kevesebb lesz a rajta haladók száma. Ennélfogva a tanulmányok sorrendjében azon ismereteknek kell a legelső helyre kerülniök, amelyeknek haszna legáltalánosabb, amelyek minden embernek kivétel nélkül szükségesek. Minél szűkebbkörű szükségleteknek felel meg valamely tanulmány, annál későbbre kell maradnia. Amire legkevesebb embernek van szüksége, annak kell a legutolsó helyet elfoglalnia. Ilyenformán bizonyos redukálódást lehet észlelni D. tanulmányi tervezetében. Minél feljebb haladunk, annál kisebb körre terjed a tanulmányok hasznossága s evvel egyidejűleg annál inkább csökken a tanulók száma. Elsősorban ennek a fokozatosan kisebbedő *hasznosság*nak alapelvére építette fel D. az ő tantervének — véleménye szerint megingathatatlan — épületét. Másodszor figyelemmel kívánt lenni a *pszichológiai szempontra*, mely azt követeli, hogy a tantárgyak sorrendje alkalmazkodjék a a tanulók korához, értelmi fejlettségéhez, tehát a könnyűről a nehezebbre haladjon. Végül harmadik irányelvként *a tanulmányok összefüggését* tartotta szeme előtt, mivel az egyes tanulmányágak a köztük levő szerves kapcsolatnál fogva feltételezik egymást. Némely tárgyakat másoknak előzetes ismerete nélkül nem lehet megérteni, ezért ezeknek amazokat a tanításban mindenesetre meg kell előzniök.

Maga a tanterv, melyet Diderot e három szempont alapján a *faculté des arts* számára szerkesztett, teljesebb formájában a következő : *

Első tanfolyam. *1. osztály.* Arithmetika. Algebra. Kombinálás vagy a valószínűségszámítás elemei. Geometria. *2. osztály.* A testek mozgásának és esésének törvényei. A centrifugális és egyéb erők. Mechanika. Hydraulika. *3. osztály.* Az éggömb és az égitestek. A világrendszer. Az astronomia és függelékei, pl. a gnomonika stb. *4. osztály.* Természetrajz. Kísérleti fizika. *5. osztály.* Kémia. Ana-

* Oeuvres compl. III., 448—449., illetőleg 451. l. Amott a *Plan général*, emitt a *Plan réduit* található. Szerzőnk u. i. tantervének kétféle kidolgozását adja, melyek közül a második főleg abban tér el az elsőtől, hogy el van hagyva belőle a negyedik tanfolyam, mely a testi nevelés céljait szolgálja. Avval igyekszik megokolni ez eljárását, hogy az utolsó tanfolyamba felvett ügyességek tanítása ellenkezik a középkori egyházias jellegű nevelés hagyományaként fennmaradt köszokással. Máskülönben a redukált tanterv helyenként bővebben részletezi a tananyagot s ekként az általános tantervet kiegészíti. A fenti összeállításban a két tanterv egybe van olvasztva.

tómia. *6. osztály.* Logika. Kritika. Általános és a szabályoknak okát adó nyelvtan.[1] *7. osztály.* Orosz nyelvtan és nyelv. Ó-szláv nyelv. *8. osztály.* Görög és latin nyelv. Rhetorika és poetika.

Második tanfolyam. *1. osztály.* A metafizika alapelvei; a két substantia különbsége; Isten léte; ez igazság corollariumai. Erkölcstan. Természetes és kinyilatkoztatott vallástan. *2. osztály.* Történet és mythologia. Földrajz. Chronologia. A gazdaságtan elemei, vagyis oktatás arra nézve, hogyan használja fel az ember idejét és képességeit, hogyan vezesse háztartását, hogyan őrizze meg és gyarapítsa vagyonát.[2]

Harmadik tanfolyam. *1. osztály.* Távlattan. Rajz és az architekturának vagy inkább az építés mesterségének elemei.

Negyedik tanfolyam. *1. osztály.* Zene. Tánc. *2. osztály.* Vívás. Lovaglás. Úszás.

Miként látható, e tantervben az első helyet a mathematika foglalja el, mely Diderot szerint a leghasznosabb és legkönnyebb tanulmány s minden életpályán szükséges. A mathematika — úgy véli szerzőnk — az ő pontosan meghatározott fogalmaival, kétségbevonhatatlanul bebizonyítható, vagy önmagukban evidens igazságaival megtanít a legszükségesebb dologra, a szabatos gondolkodásra, szigorúan logikus okoskodásra, egyenes észjárásra, s épen e nagy formális képző hatása folytán illeti meg a legelső hely a tanulmányok sorrendjében. E tudomány, mint igazságoknak szigorú és következetes rendszere, hozzászoktat bennünket ahhoz, hogy ne elégedjünk meg féligazságokkal és ingatag alapon álló vélekedésekkel, hanem mindenkor ítéleteink igazolására törekedjünk s éles különbséget tegyünk a bizonyosság és bizonytalanság, illetőleg valószínűség között. Ekként a mathematika irányt szabna egész gondolkodásunknak s mintául szolgálna arra nézve, hogy a legkülönfélébb dolgok felől hogyan elmélkedjünk. Továbbá képesítene arra, hogy az életben is mérlegelni tudjuk az eseményeket, ki tudjuk számítani az eshetőségeket, s celszerűen rendezzük be egész életünket, olyképen, hogy minden körülményt hasznunkra tudjunk fordítani.[3] Természetes,

[1] Grammaire générale et raisonnée.

[2] A tantervet követő részletes magyarázatok során külön ki van emelve e pontnál az okszerü földmüvelésnek legalább nagy vonásokban való ismertetése. (Oeuvres compl. III., 491—492.)

[3] Igen jellemzetesen fejezi ki ezt az utilitarius gondolatot az a mondat, amellyel Diderot befejezi a mathematika tanításáról szóló elmélkedéseit: «Toute notre vie n'est qu'un jeu de hasard; tâchons d'avoir la chance pour nous». (Oeuvres compl. III., 456.)

hogy a mathematika csak akkor lesz ilyen, a mindennapi életben lépten-nyomon felhasználható tudomány, ha anyagának részletei közül azokra vetjük a fősúlyt, amelyek át meg át vannak szőve gyakorlati vonatkozásokkal. S Diderot valóban e praktikus oldaláról fogja fel a mathematika tanítását, midőn tantervébe felveszi a valószínűségű számításokat, melyeknek szerinte ki kell terjeszkedniök a szerencsejátékokra, sorsjátékokra, s tárgyaltatni kívánja a biztosításoknak különféle nemeit, a járadékszámítást stb. Mindebből kiviláglik, hogy Diderot tantervének mathematikája nem valami teljesen elvont, elméleti tantárgy, hanem nagyon is gyakorlati, melyben a mindennapi élet gazdasági és kereskedelmi mozzanatai erősen érvényesülnek.

A fizika anyagát szintén a hasznosság szempontjából tekinti szerzőnk, amennyiben azt tűzi ki eléje célul, hogy a tanulók megértsék, hogyan működnek a gépek, melyekkel az ember az életben minduntalan találkozik. A hydraulika is a gyakorlati élet megismerésének szolgálatában áll. Nélküle — úgymond írónk — nem lehet megérteni a csatornázást, a vízvezetékek készítését, a malmok és szivattyúk működését. A természetrajz haszna kézzelfogható, mert állatok és növények szolgáltatják táplálékainkat, s ásványokból készülnek különféle eszközeink. A kémia ismerete nagyon sok életpályán szükséges. A bennünket legközelebbről érdeklő anatómia a fiziológiával kapcsolandó össze, s befejezésül ki kell terjeszkedni benne a legfontosabb egészségtani ismeretekre. A logikának tulajdonképen minden más tanulmányt meg kellene előznie, mert a logikus gondolkodás a leghasznosabb és legszükségesebb dolog. Minthogy azonban e tudomány elvont természete nem engedi meg, hogy már az első osztályban tanítsuk, későbbi fokra kellett halasztani, mikor a tanulók értelme már annyira fejlett, hogy meg tudják érteni a logika absztrakt tételeit. Az, amit Diderot kritika néven a logika mellett említ, nem egyéb, mint a logikának egyik része. Az általános nyelvtan bevezetésül szolgál a nyelvi tanulmányokhoz s azokat a szabályokat foglalja egybe, melyek valamennyi nyelvben közösek s melyeknek alapján — mint abban a korban még hitték — bármiféle nyelvet könnyen meg lehet tanulni. Végül az anyanyelvi tanulmányok után az első tanfolyam utolsó osztályában következnek a klasszikus nyelvek. Diderot tudatában van annak, hogy merész újítást javasol megbízójának, midőn a klasszikus tanulmányokat, melyek eddigelé az összes művelt államok középfokú oktatásában uralkodó szerepet vittek, egyetlenegy osztály tananyagának szűk keretei közé szorítja, ezért művének több helyén igen részletesen kifejti a klasszikus nyelvek tanítására vonatkozó álláspontját.

Székesfehérvár. Gy. Nagy József.

A KÖZÉPISKOLAI REFORM ÉS A NÉPISKOLA.

Felette elszomorító, hogy valahányszor nálunk iskolaszervezeti kérdés kerül napirendre, a tervezgetések rendesen a népiskola munkájának legnagyobb fokú lekicsinylésével, mondhatnám semmibevételével történnek. Mintha ma is *Trefort* gondolata uralkodnék, mely szerint a középiskolát kell reformálni, mert ha a középiskola reformáltatik, önként reformálódni fog a népiskola és a főiskola. Pedig ez nagy tévedés, mert a közoktatásügy egész szervezete élő, szerves egész és nem élettelen holt valami, mint pl. egy butor darab, melynek minden egyes része, anélkül, hogy a többi a legcsekélyebb változtatást is szenvedne, megjavítható. A közoktatás sokkal inkább élő fához hasonlítható: ez élő fának a gyökere a népiskola, törzsöke a középiskola, koronája pedig a főiskola. Ha a népiskola beteg, megérzi ezt a közép-, sőt a főiskola is.

A mi népiskolánk kialakulásának és az életre való gyakorlati hatásának két nagy akadálya van, és pedig: 1. felső osztályainak a közép- és polgári iskolák két alsó osztálya által való megcsonkíttatása; 2. az osztott és osztatlan iskolák egymás iránt való viszonyának szabályozatlansága, illetőleg az utóbbiaknak az iskola munkabírását meghaladó feladat elé állítása.

Mindenekelőtt lássuk az elsőt. Hasonlítsuk e célból össze a Fest Aladár által tervbe vett reformközépiskola (l. M. P. 1913.) I. és II. s a népiskola 5. és 6. osztályának tantervét: a kettő közül melyik felel inkább meg a pedagógia általános követelményeinek, a kultura feladatainak s az állampolgári nevelés kívánalmainak?

Reformközépiskola I. oszt.: vallás heti 2 óra, magyar 7, földrajz 5, természetrajz 4, mathematika 4, rajzoló mértan 3, szépírás 1, testgyakorlás 2, összesen 28 óra. II. oszt.: vallás 2, magyar 5, német 3, történet 3, földrajz 2, természetrajz 3, mathematika 4, rajzoló mértan 3, szépírás 1, testgyakorlás 2, összesen 28 óra. *Népiskola* V. o.: vallás heti 2, magyar 7, földrajz 2, természetrajz 2, mennyiségtan 4, rajz 2, testgyakorlás 2, történet 2, polgári jogok és kötelességek 1, ének 2, kézimunka 3, gazdaság- és háztartástan 2, összesen 31 óra. VI. o.: vallás 2, magyar 5, földrajz 2, természetrajz 2, természet- és vegytan 2, mennyiségtan 4, rajz 2, történet 2, polgári jogok és kötelességek 1, ének 2, kézimunka 3, gazdaság- és háztartástan 2, testgyakorlás 2, összesen 31.

A végső számokból úgy látszik tehát, mintha a népiskola ugyanazon korú növendékeit inkább megterhelné, mint a reformközépiskola. A kézimunka, ének, rajz azonban inkább teknikai ügyességek, melyek a szellemi munka után üdítőleg hatnak.

Ha már most azt nézzük, hogy a kétfajta iskolában melyek a közös és melyek a külön tárgyak és mily időt foglalnak el, ezt látjuk: vallás, magyar, testgyakorlás, mennyiségtan mindkétfajta iskolában közös, ugyanazon heti óraszámmal; közös, de eltérő óraszámmal: a földrajz a népiskola V—VI. oszt. 2 + 2, a reform-középiskola I—II. oszt. 5 + 2; a természetrajz 2 + 2, illetőleg 4 + 3 órával; a történelem a népiskolában 2 + 2 órával, a reformközépisk. II. oszt. 3 órával. A népiskola V. és VI. osztályában megvan, de a középiskola I—II. oszt. hiányzik: a polgári jogok és kötelességek, természet- és vegytan, rajz, ének, kézimunka és gazdaságtan. A reformközépiskola I—II. osztályaiban megvan, de a népiskola V—VI. oszt. hiányzik: rajzoló mértan, német. Megjegyzendő, hogy a szépírás a népiskolában külön felemlítve nincs, de ez a rajzba van befoglalva.

Ami a pedagógia általános követelményeit illeti, itt a reformközépiskolában tanítandó tárgyaknak nem annyira kiválasztása, mint inkább elrendezése ellen lehet kifogásunk. Fest A. e tárgyban nem nyilatkozik; ebből önként következik, hogy e tekintetben az 1903-ban kiadott gimn. Utasítások intézkedéseivel egyetért. Eszerint a középiskola I. osztálya nem kapcsolódik, ott ahol kellene, szervesen a népiskola IV. osztályához sem. Így a magyar nyelvben a népiskola IV. oszt. elvégzi az egyszerű mondatok körét, ezt a középiskola semmibe se veszi s újra kezdi az egyszerű mondatot és részeit. A földrajzban a népisk. IV. oszt. elvégzi Magyarország földrajzát; a középiskola I. osztályának ugyanez a tárgya. A számtanban a népisk. IV. oszt. elvégzi az egész számokkal való műveleteket; a középiskola ugyanezt mégegyszer újra kezdi, stb. Nem nagy idő- és erőpazarlás-é ez? Különösen nem nagyfokú lekicsinylése-e a népiskola már egyszer elvégzett munkájának? Nem azt akarom ezzel mondani, mintha az egyszer már tanultaknak felújítását helytelenítném, csak azt, hogy az ily felújításoknak nem a tanterv keretében kell eszközöltetni: elég alkalom van erre pl. a magyarban az elemező gyakorlatnál, a számtanban a számolási műveletek végrehajtásánál. Ez a tantervi kérődzés a zsenge gyermek lelkében igen könnyen zavart okozhat; mert más a középiskolai, más a népiskolai oktató eljárása.

Ami a kulturai feladatot illeti, ebben a népiskola tanterve határozott fölényben van. Nagy tévedés, ha a műveltséget kizárólag a tudásban keressük: a kultura az emberi haladás egész mezejét — tudományt, ipart, művészetet, kereskedelmet, a társas életben való biztos fellépést — felöleli s mindezeket még a lélek nemességének, magasfokú altruisztikus lelkületnek kell kiegészíteni. Hiányozzék ezek közül bármelyik, úgy az már nem teljes. Nagyon természetes, hogy az iskola a műveltségnek csak elemi alapjait vetheti meg; és

ezt a népiskola a rajz-, ének- és kézimunka-oktatással sokkal nagyobb mértékben teszi, mint bármelyik középiskola. Vannak sokan, akik e gyakorlati szakoknak az iskolába való behozatalától az elméleti tudományokat féltik. Ez nagyon téves felfogás. Az É. A. E. Államokban kisérletet tettek az ú. n. kézügyességi középiskolákkal (manuel training high school). Ez iskolákban a növendékek, a rendes tanfolyam mellett, heti 10 órán át műhelyben — fa- és vasmunkákkal — dolgoznak; az ott működő tanárok az eredmény által egészen el vannak ragadtatva. Azt állítják, hogy a növendékek ez időveszteség mellett is az elméleti tudásban nemcsak el nem maradnak, de gyakorlati ügyességük őket, sok tárgy megértésében, nagy mértékben támogatja: mert képesek kezeikkel végrehajtani azt, amit agyuk kigondolt.* A reformközépiskola tervezője erről bizonyára nem vett tudomást, vagy, az elméleti tudás végett, a gyakorlati ügyességeket felette lekicsinyli; különben ahelyett, hogy tantervébe ilyeneket is vett volna, némely tárgyakat oly terjedelemben vett fel, amilyenben azoknak az alsófokon nincs helyök. Ilyenek a földrajz az I. oszt. 5, a természetrajz az I. és II. oszt. 4 és 3 órával.

Ami az állampolgári nevelést illeti, sem a mai, sem a reformközépiskola arról közvetlenül egyáltalán nem gondoskodik; míg a népiskolában e cél szolgálatában áll a polgári jogok és kötelességek tana. Egyébként bátor vagyok megjegyezni, hogy e célt az iskola nem annyira tantárgy, ismeretközlés által, mint inkább berendezése, eljárása és az által szolgálja, ha a növendékeket bizonyos önrendelkezési joggal ruházza fel és minél hosszabb ideig együtt neveli.

Ezek szerint a népiskola V. és VI. osztálya inkább van hivatva — tárgyi szempontból — a gyermeket oktatni és nevelni, mint a mi rendszerünk szerinti bármely középiskola I. és II. osztálya. De ez indokokhoz még egyéni mozzanatok is járulnak. Ha ugyanis a népiskola mindenütt és minden tanuló számára ki volna építve, a tanító bizonyára munkájának súlypontját az iskolájából nemsokára kikerülő növendékek minél tökéletesebb kiképzésére fordítaná; míg a középiskolai tanár e fokon munkakörét sokszor alárendeltnek tekinti. Erről meggyőződhetünk, ha figyelemmel kísérjük, hogy mint igyekeznek a középiskola két felső osztályában, vagy legalább is a felsőbb fokokon nyerni el órákat.

Ha pedig valaki a fenntebbiekre azt mondaná, hogy a közép- és polgári iskola a népiskola V. és VI. osztályától a növendékeknek oly csekély százalékát vonja el, hogy az a népiskola kialakulását

* V. ö. hazai kisérletekkel; pl. a budapesti tisztviselőtelepi gimnázium kisérlete! *A szerk.*

egyáltalán nem akadályozza, erre én elsősorban a statisztikára utalok. Az 1910. évben ugyanis a népiskola 1. osztályát 552,241 növendék végezte, az 5. osztályt pedig 171,899, s a 6. osztályt már csak 94,202: tehát az első osztályba több, mint háromannyi növendék járt, mint az 5.-be, s a 6. osztályba már megközelítőleg hatszor kevesebb növendék járt, mint az elsőbe. Mi lett e $^2/_3$, illetőleg $^5/_6$ részből? Bizonyára e szám tekintélyes része a természetes apadás rovására írandó; de az is kétségtelen, hogy a nagyobb részt a polgári és középiskola emésztette fel. A kimutatás mellett nem szabad még felednünk, hogy a fentebbi összegekben az osztatlan iskolák növendékei is bennfoglaltatnak; már pedig ezek megfelelő osztályának növendékei az osztott iskola növendékeivel — mint ezt később látni fogjuk — egyenértékűeknek egyáltalán nem tekinthetők.

A középiskolai reform ügyében 1913 szept. 27. az Orsz. Közokt. Tanácshoz intézett min. rendelet a középiskola fogyatkozásai között azt is megjelöli, hogy 1. kellő átmenet nélkül csatlakozik az elemi népiskolához, a 9—10 éves gyermeket anyanyelvétől annyira elütő nyelvnek tanulására kényszeríti; 2. élesen elkülönítő tagolás híjával van: nem nyujtja az oktatás anyagát két ízben, először elemibb, egyszerűbb, szemléltetőbb és elemző módon, majd bővebben és összefoglaló tárgyalással; 3. az oktatás eredménye némely tanulmányi ágakban nem kielégítő.

Azt hiszem, nincs gondolkodó nevelő, aki e kifogásokat alá ne írná, de a bajok orvoslására megjelölt mód meglepő. A természetes felelet ugyanis e bajok orvoslására az lett volna: építsük ki jól az alapot s ezen a jól kiépített és befejezett alapon, a teljes népiskolán, építsük fel a középiskolát. Ily orvoslás mellett a jelzett fogyatkozások egymásután elesnének. Mert pl. az átmenet nélküli csatlakozás onnan ered, hogy a népiskola munkáját be nem fejezheti. A tagoltság hiánya szintén e forrásból ered. A rendelet nagyon helyesen utal arra, hogy az oktatás anyaga először elemibb, szemléltetőbb módon, induktíve, majd összefoglaló tárgyalással, deduktíve, nyujtassék. Hát nem végezhetné ezt az induktív munkát a népiskola? Hisz épen ez okból nevezte dr. Harris, az E. Államok nevelésügyi biztosa ezelőtt több mint húsz évvel a népiskolát induktív, a középiskolát deduktív intézetnek. Ami az oktatás kifogásolt eredménytelenségét illeti, ez csak kis részben tudható be a tagozódás hiányának; nagyobb részében a kiválasztás lehetetlenségének e fokon s e mellett a miniszter parlamenti beszédében is felemlített túlzsúfoltságnak.

Kifogásolja a rendelet egyes ismeretágak teljes hiányát. E tekintetben is a népiskolai tanterv szorosabban kapcsolódik a gyakorlati élet kívánalmaihoz.

A népiskolának az oktatásügy alapvető tagozatává tétele a miniszterium által is fölállított követelményeknek inkább megfelel, mint a tervezett reformközépiskola, mert ez a miniszterium által fölállított elveket teljes egészükben nem is valósítja meg. Így némely tanulmányok az egész tanítás menetén át nem két, de három tagozatban is előfordulnak, ú. m. egy elemibb, egy legelemibb és egy összefoglaló tagozatban. Ez talán kissé mégis sok volna! A tervbevett reform középiskola idegen nyelvet (német) kezd, mielőtt az anyanyelv grammatikáját bevégezné; tehát a régi baj megmaradna, csakhogy más térre vitetnék át. A fizika az alsó tagozatból teljesen hiányzik.

De ez a tervezet nemcsak a miniszterium által fölállított követelményeknek, hanem a szülők érdekeinek, a pedagógia kívánalmainak és egy demokratikus államszervezet legelemibb szükségleteinek is inkább megfelelne.

Úgy a a szülők anyagi, mint a gyermekek erkölcsi érdekei azt követelik, hogy ez utóbbiak minél hosszabb ideig maradjanak a szülői házban. A középiskolába lépő gyermekek legalább $^3/_4$ részét a szülői házból ki kell adni. Mily nagy anyagi áldozattal jár ez, majdnem kiszámíthatlan. De ez anyagi veszteségnél sokkal nagyobb az az erkölcsi kár, mely a gyermeket az által éri, hogy épen fejlődésének legkritikusabb korában — 10—12, esetleg 14 évvel — kell a szülői szeretetteljes gondozást és felügyeletet nélkülözniök. Mily sok ezer gyermek leli e korban vesztét!

A pedagógia legelemibb szabályai is sürgősen követelik, hogy ne állíttassanak a szülők gyermekeik éretlen korában ama kényszerhelyzet elé, hogy azok számára pályát válasszanak. Nincs az a nevelő, a ki meg tudná mondani, hogy 9—10 éves gyermekből mi lesz: be fog-e válni a tudományos pályán, vagy iparosnak, kereskedőnek stb. való? S nem csekélyebb veszedelem rejlik magára az államra nézve e korai pályaválasztás-kényszerben. Mert az államra nézve nem lehet közömbös, hogy vajjon polgárai betöltik-e és pedig jól, azt a munkakört, melyre állíttattak. A korai pályaválasztás kényszere azt eredményezi, hogy az embereknek legalább $^3/_4$ része nem azon a pályán működik, melyre tehetségei és képességei predesztinálnák: aki jó iparos lett volna, lesz tanító; akinek hajlamai a kereskedő pályának felelnének meg, lesz tisztviselő stb. Ezért első sorban rosszul végzik munkáikat, másodsorban elégedetlenek; mindkettőből egyenlő veszedelem származik az államra. Ily elemekkel az állam haladása, boldogulása, teljesen ki van zárva.

Hogy vezető férfiaink mindezekkel tisztában ne volnának, alig hihető; ha tehát mégis vonakodnak a népiskolát, mint minden maga-

sabb intézet közös alapépítményét elfogadni, ez csak onnan származhatik, hogy a népiskola munkája iránt nincsenek bizalommal.

Sajnálattal kell beismernem, hogy e bizalmatlanságra van is ok; de ez az ok a népiskolán kívül esik. Sivár a népiskola helyzete: az osztott iskolában a felső osztályok csonkák, az osztatlan iskolát pedig oly feladat elé állítják, mely munkabírását meghaladja. Mikor néha-néha szemlélem, hogy tanítóink gyűléseiken, ahelyett, hogy munkaterük kibővítését, a népiskola kiépítését sürgetnék, folytonosan csak kenyeret kérnek, keserűségemben majdnem hajlandó vagyok azt mondani: sorsukat megérdemelték, mért nem kérnek inkább munkát, helyesebben munkateret, mint amelynek természetes következménye a munka bére, a kenyér. Ha azonban arra gondolok, hogy a tanító nem oka annak, hogy munkájának sikerét sem maga, sem a társadalom nem látja, — inkább a szánalom érzete fog el: mert az ok nem benne, hanem a szervezetben rejlik.

Az osztott iskolákról már megemlékeztünk, most lássuk az osztatlan iskolákat. Népiskoláink száma (1910) 16,455. Ebből osztatlan és pedig egytanítós: 10,357, két tanítós: 3098, háromtanítós: 1046, négytanítós: 450, öttanítós: 252, hat- s többtanítós: 502. Tehát az iskolák 63%-a teljesen osztatlan; és ez, ha tekintetbe vesszük a húsz év előtti állapotokat, amikor még az osztatlan iskolák száma a népiskolák 79%-a volt, felette nagy haladás. Az összes népiskolák mindennapi tanulói: 1.988,942; ebből az osztatlan iskolába 645,933 jár: mintegy 32%. Úgy de a kéttanítós iskola sem végez teljes munkát, tehát e százalék még emelkedik. Az iskola osztatlanságából eredő bajokat még vallási és anyanyelvi eltérések is fokozzák.

Nagyon jól ismerem a nehézségeket, melyek az osztatlan iskola munkaképessé tételének útjában állanak, de most e kérdés megoldása alkotmányjogi jelentőségűvé emelkedett (választójog), s ezért elodázhatlan. Bizonyára legradikálisabb az a megoldás, melyet az E.-Államok északi fele követett. Ez ugyanis az osztatlan iskolákat megszűntette s a szomszédban lévőket egy osztott iskolává egyesítette, s a tanulókat reggel közköltségen oda, este pedig onnan hazaszállították. (Consolidation, Concentration of schools.) Valami ilyenfélét lehetne nálunk is megkisérleni oly községekben, amelyekben különböző jellegű iskolák vannak. A különböző jellegű iskolák hatóságai bizonyos osztályokat, vagy osztálycsoportokat, melyekbe minden felekezetű gyermek közösen járna, létesítenének és tartanának fenn; a vallásoktatásra pedig, mely úgy is a lelkészek dolga, az egyes iskolákból csoportosulnának. Ha a különböző felekezetek látnák, hogy ez a berendezés mily haszonnal jár: bizonyára sok helyen hajlandók volnának felebaráti szeretettel egyesülni. Azonban még így is igen sok osztatlan

iskola maradna; az a kérdés már, miként tegyük ezeket az iskolaszervezet hasznos tagjaivá?

Évekkel ezelőtt a tanítóság tekintélyes csoportja külön tantervet követelt az osztott és osztatlan iskola számára. Ha azonban e térre lépünk, azon alig volna megállapodás, mert akkor nemcsak a két-, három- stb. tanítós, de a más-más helyzetben levő iskolák számára is külön tantervet kellene követelnünk: szóval a megállapodás vajmi nehéz volna.

Az azonban szintén nem kétséges, hogy ha az egységes tanterv alapjára helyezkedünk, a jelenlegi állapot fenn nem tartható. Az is tény, hogy a pedagógia mai állása szerint csak az az igazi tanítás, amit a tanító maga közvetlenül nyujt. Az osztatlan iskolában a tanító egy-egy osztállyal közvetlenül hetenként 7—9 órában foglalkozik. Magunkat csalnók s az iskola tekintélyének ártanánk, ha azt követelnénk, hogy egyik tanító 7—9 óra alatt hetenként annyi munkát végezzen, mint a másik 28—30 óra alatt. Teljesen ki van zárva, hogy e kérdés más úton, mint amelyet évekkel ezelőtt javaslatba hoztam, megoldható legyen: t. i. az osztatlan iskolában a tanterv négy első osztályának ismeretanyaga hat évre, a kéttanítós iskolában az öt alsó osztályé szintén hat évre terjesztetnék ki. Az 5. és 6. osztály ismeretanyaga, illetőleg a 6.-é a 7. és 8., illetőleg a 7. iskolai évre hagyatnék. Nagyon természetes, hogy ez a beosztás a tankötelezettségnek (t. i. a mindennapinak) a 14. életévig való kiterjesztését — mely egyébként több államban már úgyis foganatosítva van — vonná maga után. E tervezet ellen sokan azt hozzák fel, hogy ez az osztatlan iskola tekintélyének ártana. De mi árt többet? Az-e, ha oly feladatokat tűzünk ki, melyeknek teljesítése erőinket meghaladja, vagy az, ha megelégszünk kevesebbel, de azt aztán képesek is vagyunk végrehajtani? Bizonyára az első. — A három- és többtanítós iskola kellő csoportosítással, az egy-egy osztályra előírt ismeretanyagot kellő körültekintés mellett egy-egy év alatt képes volna elvégezni.

Valahányszor nálunk iskolaszervezeti kérdések kerülnek szőnyegre, kultúrpolitikusaink rendesen két dolgot hagynak számításon kívül. És pedig először, hogy az iskola van az emberekért és nem megfordítva az emberek az iskoláért, az iskolának kell tehát alkalmazkodnia az emberekhez, az ember fejlődésmenetéhez, mert ha ezt nem teszi, ez mindig megboszúlja magát. Aminthogy ezt közéletünk egész mezején elég súlyosan is érezzük. A másik pedig, ami ezzel kapcsolatos, az, hogy az iskolaszervezet bármely tagozatának kérdése a többitől elkülönítve meg nem oldható, mert bármelyiknek akármilyen alakulása visszahat a másik kettőre. Így a népiskola a

közép-, ez ismét a főiskolára. Nagyon jól fölismerte ezt már ezelőtt több száz évvel Comenius, ennek alapján igen helyesen az iskola-szervezetet hat éves (osztály) népiskolában, hat éves latin (közép-) iskolában és hat éves akadémiában (főiskola) állapította meg. Ennél akár több, akár kevesebb árt az egész szervezetnek. Utalok az E.-Államok példájára, ahol, mint tudjuk, a népiskola nyolc osztályú, és most az utóbbi években több állam a népiskola két felső osztályát a középiskolához kapcsolta. Ily 6 évfolyamos tagolás nálunk is lehetséges volna, mivel a tervbe vett reformközépiskola I.—II. osztályának anyaga a népiskolai 5.—6. oszt. anyagától alig tér el s az eltérés bizonyára nem a középiskolának válik előnyére. A középiskolai I—II. oszt. anyagának a népiskola 5—6. osztályába való áthelyezése tetemes anyagi előnyt is biztosítana, mert ezáltal a középiskolai kiadások negyedrésze meg volna takarítható; a népiskola kiépítése nagyobb áldozatot alig igényelne, mert kerete megvan, csak kitöltésre vár s ezzel a népiskola mai betegsége is orvoslást találna.

A középiskola négy alsó osztályának egységessé tétele pedig feleslegessé válnék, mert így a közoktatás alapvető tagozatává a népiskola teljes hat osztálya lenne s az innen kikerülő 12—14 éves gyermekről már eléggé megmondhatjuk, mirevaló: és így abba a középiskolába adható, mely rátermettségének leginkább megfelel. Az így létesült hat osztályu középiskola aztán alaposabb képzettséget nyújthat, mint a kontemplált középiskola négy felső osztálya.

Ha közoktatásügyünket ezek szerint átalakítanók, részeit egymással szerves kapcsolatba hoznók, s a népiskolát minden magasabb intézet alapépítményévé tennők, akkor a népiskola jelentőségében lényegesen átalakulna s kettős feladatának, t. i. az életre való nevelésnek a nép nagyobb része számára, s előkészítő rendeltetésének is teljes mértékben megfelelne. A kiválasztás elve érvényesülne: a középiskolákba csak azok lépnének, akiknek arravalósága elvitathatlan. Nagyobb biztosság kedvéért a középiskolába szándékozókat külön vizsgálatnak lehetne alávetni. Vannak ugyanis nagyon sokan, akik a népiskolát jól elvégzik s tudományos (liberális) pályákra mégsem valók. Nem is az egyes tárgyakból vizsgálná a középiskola a tanulót, hanem inkább gondolkodását, elméjének felfogó erejét. Tudomásom szerint így jár el Svájc némely kantona. Ha így a középiskolát az oda nem való elemektől előre megtisztítjuk, a túlzsufoltság, s mindazok a bajok, melyek abból erednek, mintegy varázscsapásra azonnal eltűnnek; a tanár munkáját a selejtes elemek nem hátráltatják, nem lesz kénytelen a középiskola növendékeinek majdnem 4%-át megbuktatni; nagyobb % fog egyenletesen fölfelé haladni. A középiskola színtájának ez az emelkedése megkönnyítené a főiskola munkáját is.

Hogy a zökkenés a jelenlegi iskolaszervezetről az újra való átmenésnél minél csekélyebb legyen, a középiskola egyelőre a jelen keretben meg volna hagyható; úgy azonban, hogy annak I. és II. osztálya a népiskola 5. és 6. osztályának tantervét, minden lényegesebb változtatás nélkül elfogadná. Ilyenformán a népiskola 6. osztályát végzett növendékek, a már jelzett érzelmi cenzus alapján, a középiskola III., illetőleg az új beosztás szerinti I. osztályába volnának befogadhatók. Természetes, hogy a középiskola ideiglenesen meghagyandó két első osztályának elvégzése után a növendékek szintén értelmi cenzusnak volnának alávetendők. Az osztatlan iskola hat évfolyamának negyedik osztályából kikerülő tanulók az osztott iskola 5. s a középiskola I. osztályába, a kéttanítós iskola öt osztályának, illetőleg hat évfolyamának elvégzése után a tanulók az osztott iskola 6., a középiskola II. osztályába volnának felvehetők.

Igy a különböző természetű iskolafajok között oly viszony létesülne, mely a demokratikus fejlődés föltételeinek s a legmeszszebbmenő kiválasztás elvének a legteljesebb mértékben megfelelne. S ennek az átalakításnak hatása lenne a közéletre is. Könnyebben juthatna mindenki arra az életpályára, mely hajlamainak megfelel, s így inkább megtalálhatná kiki a boldogulást és megelégedést. Az ipar, földmívelés és kereskedelem fellendülhetne s egész közéletünk átalakulhatna.

Ezért tartom legfőbb feladatnak a népiskola kiépítését.

Somogyi Géza.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az internátusok állami felügyelete.

Ha az iskolaügy fejlődését nézzük, lehetetlen észre nem vennünk, hogy az internátusok Európaszerte a modern iskolázásnak fontos szerveivé lettek. Az egészen természetes, hogy az angol ifjú a collégeekben nevelkedik; Franciaországról tudjuk, hogy az internátusok hazája, s különösen a laikus iskolák behozatala óta rendkívül megnőtt a szerzetesek internátusainak a száma, s Németországban is 346 intézetet sorol fel egy kezemben levő mű. Nálunk is egymásután keletkeznek a különböző jellegű internátusok, s tudomásom szerint egy intézet sem tud minden jelentkezőt felvenni. A nagy kereslet föltétlenül igazolja az e nemű intézetek szükségét.

1. Az egyes intézetek növendékeinek alig fele vagy egyharmada lakik szüleinél, míg a nagyobb része idegen helyen kénytelen ellátást keresni. Ez az ellátás azonban a legritkább esetben mondható kielégítőnek. Az ellátást nyujtók ritkán vannak abban a helyzetben, hogy a náluk levő növendékek nevelését kifogástalanul végezhetnék, vagy azért, mert egyszerüen nincsen meg bennük a képesség, vagy pedig nem is törődnek a növendékek nevelésével, mert a diáktartást egyszerűen jövedelmi forrásnak tekintik. Mindezek a dolgok közismertek, épen azért nem meglepő, ha a szülők szivesen látják és keresik azon intézeteket, melyekben hivatásos nevelők végzik a nevelés munkáját, s ahol az ellátás is olcsóbb és megbízhatóbb szokott lenni.

Mélyebb meggondolás után állíthatjuk, hogy az államnak kötelessége volna elegendő számu internátusról gondoskodni, mint ahogy tanintézetekről gondoskodik. A tanintézetek rendszerint városokban vannak, költségeikhez azok a szülők is hozzájárulnak, akik vidéken, az iskolától távol laknak. Ezek tehát az iskolához adott járulékokon kívül kénytelenek gyermekeik drágább és bizonytalanabb elhelyezéséért külön fizetni, mi alól a városban lakó szülők fel vannak mentve. Tehát tisztán a szülők szempontjából is szükséges, hogy az állam kellő számú internátusokat állítson fel a tanintézetek mellett.

Ezt azonban az iskola szempontja is kivánatossá teszi. Középiskolai Rendtartásunk az iskolának, a főigazgatónak és az igazgatónak kötelességévé teszi a növendékek iskolán kívüli életének ellenőrzését, s a diáktartót a szülők helyettesének tekinti, kire a házi felügyelet és nevelés tekintetében kötelességeket és jogokat ruháznak. A Rendtartás tehát az iskola és a szülői ház, illetőleg a diáktartó család kapcsolatát kívánja, de hasznát a fennálló rendelkezések elégtelensége miatt épen nem látja. Nagyon jól tudjuk, hogy a tanári karok folyton panaszkodnak eme kapcsolat hiánya miatt, a fennálló rendelkezések azonban nem nyujtanak kellő orvoslást, s csak akkor értesülnek az iskola emberei a bajról, mikor segíteni már úgy sem lehet. Hány esetben lehetne az iskolai munkát veszélyeztető okokat megszüntetni, ha az iskola a hatását falain kívül is tudná érvényesíteni! Meggondolást érdemel az is, hogy a nevelés hiányának vagy hibáinak hatása nem szokott azonnal jelentkezni, vagy oly formában nyilatkozik meg, amelynél a közvetlen okot egyáltalán nem lehet az okozatból konstatálni. A tanári tekintély hanyatlását, a kötelességtudás hiányát, a növendékek idegességét, blazirtságát igen sok esetben az otthoni nevelés hiányaiból lehet megérteni. Az iskolai hatóság e tekintetben tehetetlenül áll az utca, a társadalom, az otthon káros hatásaival szemben.

Egészen más a dolog az internátusokkal. Ezek, ha nem tisztán nyerészkedő üzletek, ha élükön nevelésben járatos és hivatásuk magaslatán álló egyének állanak, elsősorban nevelőintézetek, melyek működésükben az iskola feladataihoz alkalmazkodnak, annak munkáját folytatják, kiegészítik. Az iskolai nevelés ebben az esetben kiterjed a növendék egész életére, abban a szellemben folytatódik, amely az iskola falai között él.

De meg a modern iskola nem is tudja feladatát megoldani vele kapcsolatos internátusok nélkül; a túlságba vitt szakrendszer miatt az akarat és jellem intenziv művelését egymagában el nem végezheti. Az akarat nevelésére nem elég az oktatásban rejlő ethikai nevelés. A Herbart-féle nevelőoktatás az elméletben nagyon szép, de a valóságban üres fantomnak bizonyult, azért teljes joggal beszélnek ma az iskolai nevelés csődjéről. Ellenben az internátusok természetes palesztrái az akarat és jellem nevelésének, mert ezekben a nevelők működését semmiféle idegen hatás meg nem ronthatja, a növendékek egész élete a nevelő szeme előtt és irányítása mellett folyik le; maga válogathatja meg a szükséges eszközöket, maga állapíthatja meg a czélt, és a cél elérésére szolgáló módokat, s a nevelés eredményét veszélyeztető minden körülményt távol tarthat. Aztán a testnevelés mai kivánságai sem valósíthatók tisztán az iskolában. Hol van az az iskola, mely für-

dőkkel rendelkezik? A mindennapi tornázás, a test célszerű és rendszeres edzése, az alvásnak és a munka idejének szabályozása, a sportok gyakorlása csak jól rendezett internátusi nevelésben lehetséges. Ma már a modern iskola a munkára kell, hogy neveljen, a különböző kézimunkák űzése pedig az otthoni nevelésre szorul.

Könnyű ezek alapján belátni, hogy az internátusok létesítése ma már közszükséglet mind a szülők, mind az iskola szempontjából, a társadalomra és az államra tehát nem lehet közönbös, van-e elegendő számban ily nevelőintézet, s különösen az nem lehet közönbös, hogy ez internátusok, ha egyáltalán vannak, mint vannak felszerelve, s bennök minő munka folyik.

2. Az iskolaügy története mutatja, hogy az internátusok már eleve kiegészítő és szükséges szervei voltak az iskolának. A keresztyénség iskoláiban a növendékek, rendszerint papi hivatásra készülvén, kolostorokban vagy a püspöki szemináriumokban szigorú felügyelet alatt közösen éltek. A középkori egyetemek szintén bennlakással voltak szervezve, a hallgatók közös kollegiumokban vagy burzákban, nemzetiség szerint csoportosultak, sőt még a magisterek is, lévén legtöbbször klerikusok, szerzetesi disciplina alatt a hallgatókkal együtt éltek. A humanizmus korából való az internátusi élet egyik legszebb alkotása, a Gonzaga herceg gyermekeit nevelő *Vittorino de Feltre Casa Giocosá*-ja, mely a modern nevelés hangoztatta elveket mind megvalósította, s mintája a mai *Landerziehungsheim* néven ismert modern internátusoknak. Tudjuk, hogy mikor az egyetemeken a kollegiumok és a burzák felbomlottak, ezzel a növendékek és a tanárok közt eddig fennálló belső viszony is teljesen felbomlott, a diákok erkölcsei hirtelen züllésnek indultak, a durva botrányok és verekedések napirenden voltak, s csak a rendőrség tudott rendet teremteni.

Korunk ismét kezdi belátni, hogy nem helyes, hogy a diákok iskolán kívüli életére az iskolának semmi befolyása nincsen, s keresi az iskola és a szülői ház közötti kivánatos összhangot és együttműködést (l. a szülői értekezleteket). Sőt teljesen megérett a gondolat, hogy lehetőleg minden nyilvános iskola mellé internátus szervezendő, mely a növendékek ellátásának és nevelésének gondját egészen magára veszi és hivatásos nevelők kezébe teszi. A társadalom és az állam mindenütt segíti és támogatja eme mozgalmat, mert átlátta, hogy az internátusok az iskolák működését kiegészítik.

3. Miután az állam felismerte az internátusok fontosságát, ezzel nem szabad megelégednie, hanem ezekre is ki kell terjeszteni joghatóságát és felügyeletét, tekintet nélkül az intézet jellegére. A társadalomnak és az államnak köze van a neveléshez is, mert az állam a legfőbb tényezője és hordozója a kulturának, s ma nemcsak jog-

államnak kell tekinteni, hanem kell, hogy kulturállam legyen. Végtelen egyoldalúság és végzetes tévedés volna, ha az állam kormányzata csak eszét és értelmét akarná kiművelni polgárainak, a jellem és az erkölcs művelését elhanyagolná, vagy közönbösnek tekintené.

Az a kérdés, hogy az államnak van-e joga és kötelessége az oktatásra nézve, elméletben és gyakorlatban egyaránt el van döntve. E téren nincs ellenmondás, az állam teljesíti is azt a kötelességét, hogy szükségletek szerint iskolákat állít, s a meglevőket erkölcsileg és anyagilag támogatja; másrészről pedig minden rendű és rangú iskolák felett legfelső felügyeleti jogot gyakorol az illető nevelő tényezők helyeslése mellett. Másként áll azonban a neveléssel. Ez a kérdés még nincs megoldva, e téren erős ellentétek vannak. A nevelés ugyanis lényegében az ember lelkének alakítása bizonyos eszmék szerint, azaz erkölcsi nevelés, s az erkölcsi nevelés célját, feladatát, eszközeit az államnak nincs jogában és módjában minden egyes egyénre vonatkozólag megállapítani, elrendelni. Az erkölcsi nevelés az egyes ember hitét, érzelmeit, meggyőződését érinti, és számosan vannak, akik a filozófiai erkölcstannal, melyre egyszerüen az értelem munkája, következtetés által lehet eljutni, nem elégszenek meg, akik nem ismernek más erkölcsöt, hanem csak a vallás igazságain nyugvó erkölcsöt. Az bizonyos, hogy az államnak sem joga, sem képessége nincs arra, hogy a polgárok vallását irányítsa, kialakítsa; feladata, mint Eötvös helyesen mondja, csak az lehet, hogy a polgárok hitét, érzelmeit, meggyőződését minden sérelem ellen megóvja (A XIX. század eszm. II. 271.).

Az államnak, mint a közjólét legfőbb őrének és biztosítójának, jogai és kötelességei vannak a nevelés körül, mint a jog mondja, s ebből nagyon szépen le lehet vezetni azt, hogy a nevelőintézetek állami ellenőrzése teljesen jogosult. Az állam elismeri a család, a társadalom, az egyház jogát a nevelésre, de joga és kötelessége közbelépni, hogyha bármely polgár egyéni érdeke ellen vétenek. Joga van arra, hogy bármely szülőt megfosszon gyermekétől, ha azt nem tudja, vagy nem akarja nevelni, épúgy bezárathatja azt az intézetet, mely akár az egészségét, akár az erkölcsét veszélyezteti a növendékeknek.

4. Az internátusok és egyéb nevelőintézetek állami felügyelete már elvben ki van mondva, tételes intézkedéseket is találunk a kiadott Középiskolai Rendtartásban, mely kötelességévé teszi az iskola igazgatójának és a főigazgatónak, hogy az iskolákkal kapcsolatban levő nevelőintézeteket, konviktusokat, alumneumokat, internátusokat különösen nevelés és egészségügy szempontjából ellenőrizzék, s a szükségesnek vélt intézkedéseket a miniszteriumnak bejelentsék (Igazgatói Utasítások 22., 38. §§. Főigazgatói Utasítások 9. §.).

Ez intézkedések azonban épen általánosságuk miatt nem al-

kalmasak arra, hogy az ellenőrzés és felügyelet eredményes legyen. A korszellem kívánja az internátusokat, épen azért sok helyen egyszerüen az üzleti érdek hozza létre ezeket az intézeteket, melyekben természetesen a komoly nevelés feltételeit hiába keresnők. Vannak aztán komoly jellegű intézetek, különösen a régiek közt, melyek elhelyezés és felszerelés tekintetében oly szegények, oly ósdiak, hogy bennök az ifjúság testi és erkölcsi érdekei komoly veszedelemben vannak. A modern nevelésügynek és pedagógiának ma már megállapodott elvei vannak, melyek tételes törvényekben és miniszteri rendeletekben kifejezve, kötelezők minden nyilvános és magánintézetre, csak épen az internátusokra nem találunk ilyen pozitiv intézkedéseket; az oktatás terve és methodikája ma már minden iskolafajra szigorúan meg van állapítva, csak a neveléstannak legfontosabb része, a jellemképzés és az erkölcsi nevelés nincsen szabályozva.

Pedig már más államok kezdik pótolni a mult mulasztásait. Így Romániában már 1896-ban a közoktatásügyi kormány rendeletet bocsát ki a magánjellegű tan- és nevelőintézetekre vonatkozólag; kimondja, hogy a vegyes internátusok, azaz olyanok, melyekben fiúk és leányok vegyesen vannak, tilosak; megszabja, hogy milyen idősnek és képesítésünek kell lennie az internátus vezetőjének, hány és minő helyiség legyen az intézetben; és szabályozza az állami felügyelet módját. Bajorországban a kormány 1907-ben adott ki bő szabályrendeletet, mely 41 lapon intézkedik a magánjellegű iskolák és nevelőintézetek, internátusok alapítása, vezetése, felszerelése és felügyelete felől. Kimondja, hogy mindennemü intézet megnyitására a miniszter engedélye szükséges, melyet bármikor megvonhat, ha az intézet az ellenőrzés közben felmerült hiányok, vagy bajok orvoslásáról nem gondoskodik. Az állami ellenőrzés nemcsak egészségügyi dolgokra terjed ki, hanem magára a nevelésre is, épen azért nemcsak a szabályzat, hanem a napirend is felterjesztendő a miniszteriumhoz, és ezenkívül minden évben jelentést kell az évi működésről felterjeszteni.

Egyes államok tehát már az internátusokra is kiterjesztik felügyeletüket és ellenőrzésüket. Ennek természetesen nem szabad önkényesnek, vagy pedig olyannak lennie, mely akár a társadalomnak, akár az egyháznak a nevelésre való jogát korlátozná vagy sértené. Az állam ellenőrzése körülbelül a következőkre terjedne ki. Jogában áll először minden internátus vagy konviktus egészségügyi állapotát ellenőrizni, vonatkozzék az akár az épület építésére vagy berendezésére, akár a növendékek nevelésére. A belügyminiszteriumnak a közegészségügyre vonatkozó rendelkezései tehát teljes egészökben állanak az internátusokra is. Sőt e rendelkezések kiegészítendők,

mert tudomásom szerint eme Szabályzatban csak a járványos betegségek megakadályozására vannak intézkedések. Az állam megszabhatja, hogy minden nevelőintézetnek legyen tágas udvara, elegendő nagy kertje, fürdőszobája, s külön helyiségei a betegek elhelyezésére. Nem szabad megengedni a zsufoltságot, sem azt, hogy a növendékek egész nap egy helyiségben legyenek és ugyanott aludjanak. Az ellenőrzésnek ki kell terjednie arra is, hogy az intézet nevelői képesített egyének legyenek, hazafias érzelemben és erkölcsben kifogástalanok. Az intézet munkarendje, házi- és napirendje szintén bemutatandó. Különösen fontos a nemzetiségi vidékeken működő intézetek ellenőrzése. Hogy az állami ellenőrzés ilyen helyen nagyon kényes, az természetes, de az államnak tudnia kell és akarnia szükséges érvényesítenie befolyását. Ha valamely tanintézetnek segítséget ad, mindig talál módot arra, hogy ellenérték gyanánt befolyást biztosítson magának. Így kell tennie az internátusokkal is.

Az internátusi nevelés helyes elrendezése és irányítása tüntetheti el az iskola és az élet közt valóságban tátongó űrt s ezen fordul meg a jövendő ifjúság helyes nevelése. Közérdek tehát, hogy az állam, mint a kultura legerősebb tényezője és letéteményese, figyelmét az internátusokra is kellő mértékben kiterjessze.

Bihari Ferencz.

IRODALOM.

Ranschburg Pál: Pszichologiai Tanulmányok. I. kötet. Budapest, 1913. XIV+236. (Gyermektanulmányi Könyvtár. 2. köt. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság). Ára 5 kor. Eggenberger.

Ranschburg hálára kötelezte a magyar nevelőket, hogy ebben (és a majd következő II.) kötetben az utolsó évtizeden át folyóiratokban, elszórtan megjelent, részben ezideig még egyáltalán meg nem jelent pedagógiai vonatkozási pszichológiai tanulmányait kiadta. Különös jelentőségű ez a pedagógiai pszichológiai kutatás mai korszakában, midőn boldog-boldogtalan minden komolyabb előképzettség és módszeres kritikai óvatosság nélkül «kisérletezik», egyoldalúan összehordott adataiból grafikonokat szerkeszt, semmitmondó «törvényszerűségeket» állapít meg. E jelenségeket leghelyesebben a *psychological fad* tömegpszichológiai kifejezéssel lehetne megjelölnünk, amelyen egy társadalmi réteg figyelmének hirtelen valamely új tárgyra való fokalizálását értjük. Ilyen divattá lett bizonyos dilettáns tanügyi körökben a gyermek mindenoldalú «megfigyelése.» Ennek a mozgalomnak

mindenesetre megvan az a nagy értéke, hogy, ha a megfigyelés a kellő tudományos felkészültség híjján történik is, a gyermek testi és lelki fejlődését mindinkább a közérdeklődés előterébe juttatja.

Ranschburg, aki idevágó vizsgálódásaival a kísérleti pszichológusok és pedagógusok tiszteletét világszerte megszerezte, ebben a munkájában először a figyelmetlenség pedagógiai pszichológiájával foglalkozik, bemutatja a figyelmetlenség típusait és okait. Az utóbbiak részint testiek (vérszegénység, infantilizmus, érzékszervi hibák, garatmandola, ivari serdülés, az alvás elégtelensége), részint pszichológiaiak (szellemi kifáradás, a felfogási típusok szerepe, perszeveráció, túlságos asszociabilitás) és pedagógiaiak (az előadás huzamossága, a tárgy nehézsége, az előadás gyors tempója s egységének meg a vezérképzeteknek hiánya, az előadó szórakozottsága). A következő értekezésben (Miért nem jutnak eszünkbe nevek, adatok és egyéb tudott dolgok?) az emlékezésbeli tévedésekben mutatkozó törvényszerűséget vizsgálja. A fennakadások és tévedések főokának a hasonlatosságokból eredő gátlást mutatja ki. Meggyőzően derít fényt Freud elméletének tévedéseire, aki szerint a fennakadások és tévedések főoka a képzettel járó kellemetlen érzelem elnyomása s az elnyomás áttevődése a közvetlenül vagy közvetve kapcsolatos névre, szóra, idézetre. Szembeszökően mutatja ki, miként teszi túl magát Freud zabolátlan fantáziája a szigorúbb tudományos kutatás szükségességén. Majd a figyelem és az emlékezet egészségtanával és pszichológiai neveléstanával foglalkozik, azután igen részletesen a felfogás és az emlékezet kísérletes vizsgálatának módszereit mutatja be az optikai műszerekhez kötött emlékezetvizsgálatok technikájával együtt. Ez főkép az a terület, melyen Ranschburg az ő nagy eredetiséggel kidolgozott szópármódszerével a külföld figyelmét is először magára vonta. Szópármódszere ma már általános elismerésre és széleskörű alkalmazásra talált az egész pszichológiai és pedagógiai irodalomban.* Legújabban Wirth méltányolta R. azon törekvését, melylyel egyébként először lépett föl az emlékezet kutatásában, hogy a helyes és téves reprodukciókat is belevigye az emlékezet munkájának értékelésébe. R.-nak azután e téren követői lettek Ephrussi, Meumann, Lippmann, Witasek stb., anélkül, hogy nevét említették volna, vagy talán anélkül, hogy megfelelő munkálatait ismerték volna.

A mai középiskola bajainak komoly felismeréséről s a kultura anyagának mindenoldalú értékeléséről tesznek bizonyságot azok a fejtegetések, melyeket Ranschburg a gróf Apponyi Albert elnöklete alatt a középoktatási nemzetközi értekezlet előkészítésére megtartott

* V. ö. *W. Stern:* Die psychol. Methoden der Intelligenzprüfung. Leipzig, 1912. *Wirth:* Psychophysik. Leipzig, 1912.

ankéten tárgyalt kérdésekre adott (1908). Kívánatosnak tartja az elemi oktatásnak egy-két évvel való meghosszabbítását, mert a negyedik tanév végén elég nagyszámú lassabban érő gyermek kap közepes vagy elégséges, de jeles érdemjegyekkel is átlépési jogosítást a középiskolába, sőt egynéhány ismétlés árán, notorikus gyengetehetségű gyermekek is elég nagy számban feljutnak 10—11 éves korukban a középiskolába. A középiskolai oktatás eredményességének első feltétele, hogy az ilyen elemek tőle távoltartassanak. Ranschburg arra a kérdésre, vajjon egységes vagy különféle típusú legyen-e a középiskola, azt feleli, hogy «a középiskola *ideálja* az egységes középiskola.» Ez az állítás szinte axiomaszerűen hangzik, hiányzik közelebbi indokolása. Ranschburg is azonban elismeri, hogy jelen kulturfeltételeink között «a típus többféle legyen, de gondoskodni lehetne arról, hogy egyazon középiskola keretében legyenek a különböző típusok képviselve.» A szerző három iskola-típust követel: 1. gimnáziumot, melyben a tanítás sarkpontja a humanista, még pedig a klasszika-filológiai oktatás; 2. a mai reáliskola-típust; 3. reálgimnázium-félét, melyből a görög hiányoznék s a latin is csak a két felső osztályban kapna helyet. A reálgimnáziumban nálunk, hol az anyanyelv nem világnyelv, legcélszerűbb a tanítástervbe mint rendes tárgyat csak *egy* modern nyelvet felvenni. Ez iskolatípusnak pszichológiai szempontból az volna a szerző szerint főelőnye, hogy levegőt teremt, megszünteti az anyag sokaságából eredő kölcsönös gátlást. Igen megszívlelendő tanácsokat olvashatunk a könyvben azon kérdést illetőleg, hogy mily eszközökkel volna elérhető s biztosítható a tanulóknak az iskola munkájában öntudatos és céltudatos módon való részvétele. Ranschburg az öntudatos tanulás egyik főfeltételének tartja, hogy a tanuló maga is ismerje a tudás megszerzésének legbiztosabb útjait, s megismerje, hogyan viselkedik saját elméje ez általános szabályokkal szemben. A tanulónak tehát kezdettől fogva felvilágosítást kell nyernie a tanulás első feltételéről, a *figyelésről*, a helyes figyelés módjairól, a figyelemnek a tanulásra való jelentőségéről, saját figyelőképességének típusáról, esetleges gyengéiről, nem hogy ezekbe belenyugodjék, hanem hogy tanulását ezek megismerésével öntudatosabbá és eredményesebbé tegye. A figyelés öntudatosabbá tétele első és legalkalmasabb módja az akarat nevelésének.

Mellőzve Ranschburgnak a középiskola tanítástervére és szervezésére vonatkozó gondolatai ellen a részletekben felmerülhető ellenvetéseket és észrevételeket, nemcsak a szerző, de mi is nyugodtan állíthatjuk, hogy fejtegetéseit «a lélektani laboratórium s az élet nagy laboratóriumának számos, gondos óvatossággal észlelt tapasztalása támogatja.»

Kornis Gyula.

Pedagógiai Könyvtár. Szerkeszti *Kornis Gyula*. Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület.

I. kötet: Az 1777-iki Ratio Educationis. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta dr. *Friml Aladár*. 1913, n8° 271 l., 6 kor.

II. kötet: Montaigne pedagógiai tanulmányai. Ford., bevez. és jegyz. elláta *Birkás Géza*. 1913, n8° 140 l., 3 kor.

III. kötet: Erasmus: A gyermekek nevelése. A tanulmányok módszere. Ford., bevez. és jegyz. ellátta dr. *Péter János*. 1913, n8° 130 l., 3 kor.

I.

E vállalat megindulását hosszas és sokféle készülődés előzte meg. Sok év óta a Magyar Pædagogiai Társaságban, a Református Tanáregyesületben, a Szent István-Társulatban fel-felmerült a magyar pedagógiai emlékek, iskolatörténeti adatok, pedagógiai klasszikusok kiadásának terve, de csak terv maradt s ami valósulni kezdett, az is abban maradt. Mindenfelől érezzük ily gyüjtemények szükségét s ezért a Kath. Tanáregyesület Pedagógiai Könyvtárát örömmel fogadja mindenki, aki pedagógiai irodalmunkban tájékozott. Aki pedig a terv régi voltát és a megvalósítás nehézségeit ismeri, megérti a kiadó egyesület körében tapasztalható büszke lelkesedést is, melyet az eddigi kötetek megjelenése ébresztett. Kétségtelen, az I. kötet előszava bizonyítja, hogy az egész vállalkozást pedagógiai irodalmunkban való alapos körültekintés, a szükségletek megállapításában határozott tudatosság, a cselekvésben pedig nálunk szokatlan erély irányítja. Annyi is, amennyit *Kornis Gyula* a munkatervből már most felsorol, becses szolgálat lesz nevelésünk ügyének és bőséges táplálója lehet nevelési irodalmunk fejlődésének. A vállalat jelentőségének megitélésében fontos szempont, hogy nem csupán kath. jellegű akar lenni, hanem egyetemes érdeklődésre számít és ilyet akar maga iránt ébreszteni. Bizonyos, hogy csakhamar középponti szerepű lesz a köztudatban. Ennek csak egyik oka lesz az, hogy hasonló vállalat nincs másik; ennél nagyobb hatású lesz a felölelt széles kör: írók kiadásán kívül a magyar közoktatás történetének ismertetése feldolgozás és forráskiadás által, rendszeresen összefoglaló elméleti s nagyobb lélektani és logikai kézikönyvek, módszeres vezérkönyvek és gyakorlati neveléstan kiadása. Mindez felettébb szükséges. E szükségletek kielégítését azonban — éppen e folyóiratban ki kell mondani — a Magyar Pædagogiai Társaságtól óhajtottuk volna. Ez az egyetlen, egyetemes jellegű pedagógiai társulásunk volna hivatott arra, hogy nevelési irodalmunk fejlődésének irányítója legyen! A feladat különben olyan széleskörű, hogy a munka megosztása valójában még nem multa idejét.

Igen szerencsés gondolat volt az 1777-iki Ratio Educationis-t

adni az I. kötetben. A vállalat egyik célja a neveléstörténeti érzék felébresztése; ezt nagyon jól szolgálja ez a kötet, amely sokféle gondolatot felvető, javaslatokban bővelkedő mai mozgalmainkban határozott elvekre épített egységes szervezetet mutat be. A mult iránt csak olyan művel növelhetjük az érdeklődést, amelynek értékét a ma és a jövő iránt érdeklődő is megérti, mert útbaigazítást talál vagy épen újnak vélt terveit ismeri fel benne. Finánczy Ernő műve sokakkal megismertette ugyan az első Ratio-t, de aránylag bizonyára kevesen olvasták az eredetit. *Friml Aladár* gondos és világos fordítása most mindenkinek módot ad erre. A bevezető tanulmány pedig valóban bevezetést ad a nagy műhöz, röviden, de kellő részletességgel nyujtva tájékoztatást a Ratio történetéről, szerzőiről, a szövegről és forrásairól. Természetes, hogy Finánczy két kötete szolgált ebben alapul, de nyilvánvaló, hogy Friml nem egyedül ezekre támaszkodott s gondosságára nézve jellemző, hogy az eredeti német szövegeket és a latin kéziratot is átvizsgálta. Érdekes a mai szervezettel való összevetés; kár, hogy nem volt tér ebből többre. Tanulságos lett volna felmutatni a Ratio számos gondolatának magyar előzményeit is, melyekre Finánczy (II. 392) rámutat s amelyeket a piarista s a protestáns iskolák XVIII. századi sok mozgolódásának történetével lehetne csak részletesen tisztázni. A bevezetés feladatának így is kiválóan eleget tesz s az egész kötet méltó kezdete e nevezetes vállalatnak. *i. s.*

II.

Montaigne-nek, e 16. századbeli elmélkedő világfinak főbb pedagógiai gondolatait tartalmazó kötet egészen jól és méltán illeszkedik bele e kiváló és valóban értékes sorozatba.

Montaigne *essay*-inek első könyvében a 24. és 25. fejezetben foglalkozik leginkább a nevelés kérdésével. Az egyetlen magyar M.-fordításban, amelyet Nagy Tótth József végzett (Pozsony, 1803), így is találjuk meg ezeket a részeket. Birkás célja érdekében helyesen járt el, mikor mind a két fejezetet a maga egészükben adva, előbbre tette a 25.-et (31—70. l.) s a 24.-et, a tudákosságról szólót utána (70—84. l.). E két fejezeten kívül teljesen lefordított még hármat, egy hosszabbat: a szülőknek gyermekeik iránt való szeretetéről, és két rövidebbet: «a semmittevésről» és «minden dolognak megvan a maga ideje» címűeket, míg 17 más essay-ből csak rövid szemelvényt nyujt.

Nézetünk szerint ez utóbbi részecskék sokkal rövidebbek s a belőlük lefordított és kikapott gondolatok sokkal jelentéktelenebbek, semhogy ezek révén helyes és megfelelő fogalmat alkothatnánk Montaigne gondolkozásmódjának sajátszerűségeiről, különösen bölcsé-

szeti világnézetének jelentőségéről, melyből aztán mint forrásból fakadnak pedagógiai gondolatai. Nem állíthatjuk, hogy a fordító és kiadó haszontalan munkát végeztek, de e füzetet sokkal értékesebbé tehetik vala, ha többet adnak. A pedagógiai vonatkozású fejezeteket, minők a haragról, a könyvekről stb., egész terjedelmükben kellett volna közölni s mily hálásak lettünk volna mi olvasók, ha magyar fordításban kapjuk a többek között például az 1580—88-ban megjelent *essay*-k közül a II. kötetből a 12. fej.-et, melyben M. védelmébe véve Raymundus de Sabunde-t, a hit és tudás viszonyáról elmélkedik és skepticizmusának az alapjait rakja le. Montaigne pedagógiai nézeteit bővebb vagy kissé rövidebb előadásban bármely pedagógiai történetben megtaláljuk, például Raumernél, még a magyarra lefordított Browningnél is, míg nem kevésbbé jelentékeny etikai és filozófiai nézetei már kevésbbé hozzáférhetők. Nem azt kapjuk ugyan egészen, amit már Nagy Tótth fordított, mert ő az első könyvből 26 fejezetet egészen lefordított, de többet nem igen nyujt e füzet.

Maga a fordítás nem egyenletes. Szerző jól tud franciául, de nem mindenütt egyenlő gonddal végezte munkáját. Erre kell következtetnem a következő pontatlanságokból, melyek a szöveg megértését megnehezítik vagy félreértésre vezetnek.

A 43. l. azt mondja: A csökönyösség és *kétkedés* közönséges alacsony lélekre vall. Az ellenmondási hajlamot, ellenkezési viszketeget kétkedésnek fordítja. A szakember első pillanatra észreveszi, hogy Montaigne, a kétkedés szellemének, a skepticizmusnak a megalapítója ilyet nem mondhatott. Ő, ki annyira érezhette a kételkedésnek a saját korában való óriási jelentőségét. És itt eszünkbe jut a Buckle találó jellemzése: hogy a kételkedés egy új művelődési folyamatnak a megindítója, a civilizációt hatalmasan előmozdító szabad kutatás és önálló vizsgálódás szellemeé. A kételkedés kizárja a vallási fanatizmust, a türelmetlenséget; M. essay-i a nantesi edictum előtt néhány évvel jelentek meg; ezért, bár M. más korban is hasznos írónak bizonyulna, saját korában egyenesen korszakalkotónak, fejlődéstindítónak, úttörőnek kell tekintenünk. A tekintélyekkel szemben való óvatossággal páratlan merészség nyilatkozik írásaiban. (A civilizáció tört. Angliában II. k.)

Hogy mennyire nem értette meg Birkás Montaignet, mutatja az is, hogy tanulmányában szerinte az ő korában szokatlan vallásos türelmességét anyjának zsidó származására, nem pedig Montaignenek a kételyen alapuló világnézetére vezeti vissza.

Montaigne nagyon szereti a metaforákat. Néhány helyen a fordító ezeket rosszul értelmezi. Így a 32. l. így ír: még akkor is látok homályosan felhők közé burkolva földet magam előtt, melyet tisztán

nem tudok kivenni. Itt nem földről, hanem vizsgálódási területről van szó és nem felhőről, hanem sűrű ködről. Nagy Tótth az eredetit a maga régies nyelvén jobban adja vissza: «Jól látom, hogy egy nagy tér nyilik meg előttem: de amely előtt mindég oly sűrű köd vagyon, melyen én keresztül nem hathatok.» (247. lap.)

Ugyanitt a bevezetésben Tótth *színesebb, érthetőbb*, mint Birkás. Itt: «azt is tudom, hogy a tudományok mire törekednek, sőt talán még azt is, minő szerepet akarnak általában életünkben játszani.» (31. lap.) Nagy így adja vissza: «Tudom, mi ezeknek a céljaik? És ha talán még azt is tudom, kiváltképen mi befolyások s mi hasznok lehet a tudományoknak a közönséges világi életre nézve.» (245. l.)

A 35. lapon Birkás: «Sok időt elvesztegetünk azzal, hogy olyan dolgokra tanítjuk őket, melyeken nem tudják lábukat megvetni.» Nagy: «Sok időt fordítunk a gyermeknek azon dologra való felnevelésére, melyre ő a természettől telljességgel nem rendeltetett.» (254. l.)

Birkás, úgy látom, néhol összevonja a szöveget s innen ered számos homályossága. Például a 49. lap közepén a Gaza nyelvtanáról így ír: Ez utóbbiban nehéz és nem tetszetős (jobb volna: ellenszenves, utálatos) szabályok vannak és sok üres, tartalmatlan szóbeszéd. A másik eljárásnak nagyobb a gyümölcse és hamarább megérik: «ott van, mibe harapnunk és jóllaknunk.» (49. l.) Itt kimaradt ez a metafora: A másik eljárás jó legelőhöz vezet.

Az 54. lapon e helyett: a filozófiának kiváltsága, hogy mindenbe beleavatkozik, ezt tenném: hogy mindenütt otthon legyen. Az 55. l., ahol a kollégiumi nevelésről szól, az általánosabb *nevelésmódja* helyett a speciálisabb: *fegyelmezés* módja; a 41. l. a III. sorban család helyett cseléd; a 74. l. a II. sorban *ügyesebbek* helyett bölcsebbek teendő.

De elég a hibákból. A fordítás eme foltjai azért is boszantók, mert Birkás hellyel-közzel igen szépen, lendületesen is tud írni. Vessük csak össze a 38. lapon azt a részt, amelyben M. az író eredetiségéről (és nem mint Birkás mondja, «az itélőképesség fejlesztéséről) szól, a Nagy-Tótth fordításával, ahol a méhről vett ama híres metafora van.

Birkás a Montaigne-féle egyfolytában haladó szöveget megszaggatta és minden darabocskának igyekezett tartalma után címet adni. De ezek a címek, mint fentebb is láttuk, nem fedik jól és mindig a tartalmat. Legyen elég erre például felhozni a 42. lapon kezdődő, az emberekkel való érintkezésről című fejezetet. Ezt a részt egészen a 77. lapig az Erkölcstan tanulásáról című fejezetig legfeljebb két részben kellett volna adnia (Hibáink bevallásáról című fejezet teljesen felesleges): *a)* Érintkezés az élőkkel; *b)* Érintkezés a holtakkal. (Itt

nem arról van szó, hogyan kell olvasni a régi írókat, hanem hogy mi haszna van a régiek tanulmányának.)

A fordítás előtt álló, 24 lapos eredeti tanulmány jól mondja el M. életét, helyesen méltatja pedagógiai nézeteit, az ókori íróknak (Cicero, Seneca, Plutarchos) reá tett hatását, de bölcsészetének és etikai világnézetének mélyebb jellemzését, valamint a forrongó századnak, melyben élt, a behatóbb rajzát sajnosan nélkülözzük. Talán jobb lett volna, ha a Strowszky-féle kritikai kiadás után fordít. Egyébként tájékozottsága a M.-irodalomban megfelelő, csak a *Coste*-féle kiadást nem említi, amelyre pedig Nagy Tótth József is hivatkozik.

Montaigne pedagógiája még ma sem avult el és érdekes példája annak, hogy az új eszmék, gondolatok mily nehezen mennek át a köztudatba és a gyakorlati életbe. *Székely György.*

III.

Erasmus pedagógiai működése nem eredeti eszmék termelésében nyilvánult. A XVI. századnak ez a nagy humanistája összefoglaló tehetség volt, aki tudományával és rendkívüli szorgalmával szerzett tekintélyének bélyegét rányomta a nevelés terén Platontól a német humanistákig felmerült kiválóbb elvekre. A nagy tudós neve volt ezeknek az eszméknek és elveknek útlevele egész Európán át és századokon keresztül. És bámulatos, megtaláljuk nála a XVIII. század végéig felmerült minden reformgondolat csíráit.

Az anya emlőin táplálkozzék a csecsemő; ne kényeztessük; a gyermek jó példát lásson és halljon; utánzó tehetségére alapítsuk nyelvtanulását; ne díjbirkozókat neveljünk belőle; csak a lényeget kell tanulnia és mindig kedvvel. Ellensége a testi fenyítésnek és barátja a nyilvános iskolákban való nevelésnek (a kolostori iskolákat nem ajánlja). Fontos tényező a jó tanító. Aggok ne tanítsák az elemi ismeretekre a gyermekeket, mert már maguk is gyermekek. A szemléltetést, a gyermekifjak versenytanulását, kölcsönös oktatását ajánlja.

A tanító aknázza ki az egyéni tehetséget. A latin és görög nyelv tanításának menetére vonatkozólag azt kívánja, hogy a nélkülözhetetlen grammatikai alapismeretek elsajátítása után nyomban fogjanak hozzá az auctorok olvasásához (Terentius, Plautus, Vergilius, Horatius, Cicero, Cæsar és Sallustius). Súlyt helyez a realiákra. Módszertani utasításait a filológus ma is érdeklődéssel olvashatja.

A fordítás, amint néhány részlet összehasonlításából láttam, hű, és a stílusa határozottan magyaros. A szöveg megértéséhez szükséges magyarázatok helytállók és kimerítőbbek is, használhatóbbak is, mint Reichling szűkszavú jegyzetei. Szinte felesleges volt a bevezetésben erre utalnia. A fordítás elé csatolt *Erasmus élete és művei* c. tanul-

mány azonban nem elégítette ki várakozásunkat. Elmosódó néhány vonás a humanistákról és azután nagyon unalmas részletezése Erasmus küzdelmekkel telt életszakaszainak. Körülbelül olyan terjedelmű, mint Reichlingé. Ez az utóbbi azonban gazdag forrástanulmányokon alapuló értekezés. Péter J. bevezetésében hiányzik az a távlat, amelyből nagy, erős körvonalakban emelkednék ki a lényeg. Így csak időrendbe foglalt adatok sorozata. Elég lett volna a harmadrésze: rövid életrajz és Erasmus szerepe a forrongó eszmék harcában. Erasmus magyarországi összeköttetéseiről írt két befejező lapja ellenben érdekes illusztrálása a nagy humanista páratlan tekintélyének. *Teveli Mihály.*

Krizsán Gábor: Alkotó munka és rajz az elemi iskolai beszéd- és értelemgyakorlatban. Gyakorlati útmutató az I. és II. osztályú beszéd- és értelemgyakorlatoknak behatóbb, könnyebb és sikeresebb tanítására. Kolozsvár, 1913. Szerző sajátja. 2 K.

A régebben dívó verbalisztikus tanítási eljárás, kisebb arányú szemléltetéssel kapcsolatban, teljesen megelégedett az új fogalmaknak szavakkal való nyújtásával, s teljesen figyelmen kívül hagyta a gyermeknek magával hozott intuitiv képességét, a munka és alkotás utáni vágyódását. A mai pedagógia pedig épen e két elhanyagolt, sőt sok tekintetben lenyügözött képességet teszi tiszta fogalom-szerzés céljából a tanítás alapjává. A gyermek cselekszik s e cselekvés közben messzebb levő cél érdekében tesz megfigyeléseket. Micsoda más képzeteket, fogalmakat szerez a gyermek, ha vizsgálódásai az általa végzett munkából, annak eredményessé tételéből fakadnak! Ez vetette meg alapját ama methodikai eljárásnak, melynek alapján a gyermek munkásságát minden tárgy tanításának szolgálatába szegődtetik. Ezek a gondolatok a tanítóság előtt immár nem ismeretlenek, de igen is ismeretlen a megoldás módja. Ezért van szükség olyan művekre, melyekben erre nézve hasznos irányítások találhatók.

E célt szolgálja dr. Krizsán Gábor munkája, melyben arra ad utbaigazítást, hogy a gyermek öntevékenysége miként használható fel a beszéd- és értelemgyakorlatok közben. S itt mindjárt megállapítom, hogy a könyv címe nem fedi helyesen a tartalmat. Az alkotómunka és rajz külön szerepel az elnevezésben, holott a rajz maga is mindjárt alkotó munkává változik, mihelyt minden kötöttség nélkül szerepel a tanításban, ahogyan a szerző is többször szerepelteti. Megállapítom azonban azt is, hogy a szerző igen fontos és értékes munkát végzett, midőn nyilvánvalóan bemutatja: mily egyszerűen oldható meg e sokak szemében nehéznek látszó kérdés.

Munkája két részből áll: általános és gyakorlati részből. Az első részben a kérdés fontosságát mérlegelve, általános irányú útbaigazításokat ad, a másik részben bemutatja a végrehajtás módját. Ez a II. rész épen azért, mert a *hogyan*-nal foglalkozik, különösen értékes. Igen sok tanító van, aki a kérdés fontosságát teljesen megérzi, de úgy gondolja, hogy nincsenek ama technikai készségek a birtokában, melyek szükségesnek látszanak. S ahogyan szerző e készségekre rámutatott, *olyan mértékig minden tanítóban megvan* a készség. A tanítóságot nem ijeszti el, hanem megnyeri. Megérteti, hogy itt a munka nem cél, hanem eszköz, s bármily egyszerű legyen az a készség, mellyel akár a tanító, akár a tanuló rendelkezik, mégis megoldható a kérdés, mert hiszen nem művészi előállítás a cél. Az a rajz, vagy az a fa- vagy papirmunka csupán illuziót keltő legyen s már felhasználható a beszéd megindítására, a figyelem lekötésére, a szemlélődés erőteljesebbé tételére. Helyes, hogy túlzásba nem megy. Az ily gondolatok hirdetői igen gyakran esnek abba a hibába, hogy lehetetlenséget nem látva, mindent az új gondolat alapján akarnak megoldani. Túl lőnek a célon. Szerző alaposan kihasználja a beszéd- és értelemgyakorlat minden kihasználható terét, de még mindig lát olyan területet, ahol a munka bevitele erőszakolás számba megy. Ilyenek az érzelemnemesítés szolgálatában álló tételek, bár ezeknél is kisebb mértékig szerepelteti a rajzot, épen mint alkotó munkát. Igen helyesen tette, hogy rajzokat mellékelt. Ezek nélkül a hatás nem annyira világos. Ezek mutatják meg eljárását, mely szerint a tanítással párhuzamosan halad a tanító és a gyermekek rajza, melynek befejezése után maga a tárgyat teljesen felölelő rajz az önálló beszélgetés alapja. (Pl. a határ ásványai.)

E munka nem vezérkönyv. Nem is készült annak. Így azután nem is foglalkozik az anyag tervszerű felosztásával, az egyes tárgyakkal való koncentrálással, szóval ama gondolatokkal, melyekkel egy vezérkönyvnek kell foglalkoznia. Nem akar több lenni, mint amit a címben jelez. Útmutató arra, hogy a gyermek munkássága miként tehető a tanítás alapjává. S ennek becsülettel megfelel.

Urhegyi Alajos.

ÚJ KÖNYVEK.

1. Hazai művek.

A hétosztályú polgáriskola (reform-polgáriskola) tantervjavaslata. Gazdasági, technikai, ipari és kereskedelmi szakkörök segítségével összeállította az Orsz. Polgári Isk. Egyesület reformbizottsága. Pozsony, 1914. 8° 31 l. — Az általános műveltséget nyujtó

tárgyak, valamint a gazdasági és ipartechnikai szaktárgyak osztályonként.

A gyermekmunka szabályozása. A törvényes munkásvédelem magyarországi egyesületének a gyermekmunka kérdésében az 1911—12. években folytatott tárgyalásai. Előszóval ellátta *Szterényi József.* Sajtó alá rendezte *Heller Farkas.* Bpest, 1913, n8° 236 l. Kilián biz. 2 K.

A polgári leányiskolai tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások. Hivatalos kiadás. Bpest, 1914. n8° 169 l.

Az erdélyi r. kath. státus tanárai XVII. kongresszusána évkönyve. Brassó, 1913, 8° 124 l. — Hivatalos iratok és nyolc dolgozat: *Bujáki D.,* A latin nyelv eredményesebb tanításáról; *Szilveszter F.,* Szociológiai oktatás középiskoláinkban; *K.-Sillye B.,* A magyar és latin nyelv szétválasztása az alsóbb osztályokban; *Biró L.,* Az önképzőkör reformja; *Török S.,* A fizika tanítása a vallás szolgálatában; *Ágner B.,* Foerster pedagógiája; *Embery Á.,* A fegyelmi eljárás egységes tervezete; *Péter J.* pedig a nagyszebeni tank. igazgatóinak IV. értekezletét ismerteti. E füzet is eleven életről tanúskodik.

Jovicza Ignác, A munka iskolája. A cselekvőoktatás elmélete és gyakorlata az elemi népiskolában. Típusos rajzolás és tanításminták. Dr. Ozorai Frigyes előszavával. Tanítók, óvónők, nevelők és szülők számára. Bpest, 1914, Rózsavölgyi és Tsa, n8° IV+223 l., 4 kor. 80 f.

Kemény Ferenc, A békemozgalom jelene és jövője. Az Orsz. Ismeretterjesztő Társulat kiadványai. Bpest, 1914, 8° 25 l., 50 f. — Tömören megismerteti a *pacifista*-problémát, annak fejlődését és válfajait s «A pedagógiai pacifizmus» c. fejezetében a nevelést jelöli meg a probléma megoldásaként: ha az emberek mind tökéletesek lennének, a béke önmagától adódnék.

Koller István, Bölcsészeti és neveléstudományi dolgozatok. Bpest, 1914, Kókai L., 8° 75 l., 2 kor. — Különböző tárgyú, másutt már közölt dolgozatok, a szerző sokoldalú érdeklődésének bizonyságai.

Quintilianus, M. T., szónoklattana 12 könyvben. I. kötet: I—VI. könyv. Ford. *Prácser Albert.* Bpest, 1913. M. Tud. Akad. 8° 553 l., 6 kor. (Görög és latin remekírók.)

Schuschny Henrik dr., Iskola és egészség. Az Egészség Könyvtára XVI—XVIII. Bpest, 1914, Pfeifer F., 8° 285 l., 4 kor.

Széchenyi eszmevilága, II. kötet. Bpest, 1914, Franklin-T., k8° 142 l., 1 kor. 60 f. — Hat előadás Sz.-ről: *Apáthy* I., Sz. és a nemzeti sajátságok; *Imre S.,* Sz. és a magyar nevelés jövője; *Pauler Á.,* Sz. társadalmi erkölcstana; *Zsilinszky M.,* Sz. nemzetiségi politikája; *Márki S.,* A társadalmi igazságszolgáltatás Sz. szerint; *Gaal J.,* Sz. társadalmi politikája.

Tóth Mihály, A népiskolai énektanítás vezérkönyve, relativ rendszer szerint. Jutalmat nyert pályamű. A dunántúli ref. egyházker. tantervéhez alkalmazva. Pápa, 1914, Kiss Tivadar biz., n8° 194 l.. 7 kor. 50 f.

2. Angol, francia és német könyvek.

(1914 február)

Blackburn M.: Modelling for Infants and Juniors and its relation to other subjects of the school curriculum. London, 1914. E. I. Arnold. (4°, 64 l.) 2 s 6 d.

Jones H.: Ambidexterity and Mental Culture. London, 1914. Heinemann (12°, 102 l.) 2 s 6 d.

Annuaire de l'enseignement primaire, fondé par M. Jost; publié sous la direction de M. Félix Martel. 30 année. Paris, 1914. A. Colin (18°, 620 l.) 3 fr.

Astier P.: L'enseignement technique et l'éducation générale. Paris, 1914. A. Davy. (8°, 36 l.). Ára?

Chambonnaud L.: L'éducation industrielle et commerciale en Angleterre et en Écosse. Paris, 1913. Dunod & Pinat (16°, 240 l.) 4·50 fr.

Poly P.: Manuel de sociologie catholique. Paris, 1914. G. Beauchesne. (k.8°, X+547 l.) Ára?

Royet: Les Éclaireurs de France et le rôle social du scoutisme français. Paris, 1914. Larousse. (16°, 112 l.) Ára?

Bohnstedt H.: Jugendpflegearbeit. Leipzig, 1914. Teubner. (k. 8°, V+190 l.) 2 M.

Bundschuh I.: Beiträge zur Geschichte der inneren Entwicklung der kath. Volksschule Württembergs. II. Stuttgart, 1913. Kath. Schulverein. (Lex 8°, VIII+256 l.) 3 M.

Caspar M.: Die Reform der höheren Schulen in Preuszen. Berlin, 1913. E. Felber. (n. 8°, XI+350 l.) 5 M.

Fuchs A.: Thaulow's Pädagogik. Langensalza, 1914. Berger & Söhne. (8°, IV+124 l.) 1·60 M.

Heller G.: Pestalozzis Verhältnis zu den Philanthropen und ihrer Pädagogik. Langensalza, 1914. Berger & Söhne (8°, VIII+100 l.) 1·40 M.

Hoffmann G.: Die deutsche Schule auf der Grundlage des neuen Wissens vom Leben. Die Kulturschule. Homburg, 1913. Hephaestos-Verlag. (8°, 131 l.) 1·60 M.

Jahresberichte über das höhere Schulwesen, hrsg. v. C. Rethwisch 37. Jahrg. 1912. Berlin, 1913. Weidmann. (n. 8°.) 22 M.

Keller I.: Wie unsere Schulkinder die Aussenwelt erfassen. Eine psycholog. Studie. Leipzig, 1914. Teubner. (n. 8°, IV+56 l.) 1.60 M.

Kerschensteiner G.: Wesen und wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. Leipzig, 1914. B. G. Teubner. (8°, XII+141 l.) 3 M.

Kolitsch A.: Das angewandte Rechnen in der Arbeitsschule. Prag, 1914. A. Haase. (Lex 8°, 55 l.) 1·20 M.

Langguth M.: Der physikalische Schülerversuch in der Volksschule. Hildesheim, 1914. A. Lax. (n. 8°, IV+187 l.) 3 M.

Muës H.: Leitfaden f. den deutschen Aufsatzunterricht nach modernen pädag. Grundsätzen. Bremen, 1914. G. Winter. (8°, 115 l.) 1·50 M.

Müller I.: Die Leibesübungen. Ihre Anatomie, Physiologie und Hygiene. Leipzig, 1914. B. G. Teubner. (n. 8°, XIV+374 l.) 5 M.

Nationale und soziale Jugendpflege. München, 1914. W. Callwey. (n. 8°, 56 l.) —·50 M.

Raschig E.: Die Gegensätze in der Pädagogik, in der wissenschaftlichen Forschung und im Ringen der Völker. Bielefeld, 1914. A. Helmich. (n. 8°, 16 l.) —·40 M.

Schwabe E.: Das Gelehrtenschulwesen Kursachsens von seinen Anfängen bis zur Schulordnung von 1580. Leipzig, 1914. B. G. Teubner. (8°, VI+160 l.) 3·20 M.

Wolffheim Nelly: Die erziehliche Beeinflussung und Beschäftigung kranker Kinder. Berlin, 1914. L. Oehmigke. (8°, 140 l.) 2 M. *Gy. Á.*

SZEMLE.

Tanügyi tanulságok a régi szepesi városi polgárság sorsából.

Nagyjelentőségű alkotások, avagy újítások idején, amilyen a napirenden levő középiskolai reform is, felettébb kívánatos az ügynek minél több oldalról való megvilágítása. Nem vélem tehát teljesen hiábavalónak, ha az ősi szepesi német városi polgárság sorsán, személyesen tapasztalt tények és a hivatalos népszámlálási statisztikai adatok alapján bemutatni igyekszem a köznevelés irányának egész polgártömegeken meglátszó hatását.

Tudott dolog a régi szepesi németnyelvű polgárság közgazdasági kiválósága. A bányászat, az ipar, a kereskedelem a környékükön, de még azon jóval túl is az ő kezükben volt. Azoknak a szántóföldeknek és erdőknek, amelyek olyan községekhez tartoztak, ahol a régi német polgári elem lakott, túlnyomóan nagyobb részét ők bírták, ők művelték. A régi szepesi városok polgársága önálló gondolkodású, intelligens és vagyonos volt. Anyagi és erkölcsi érdekeit megítélni, sorsát intézni maga volt képes. E függetlenség, a másokra nem szorulás következtében a XII. század óta egészen a mult század második feléig, mint sziget a szlávság tengerétől körülvéve, jó és balsorsban a szepesi városok fönntartották eredeti német jellegüket, úgyszólván tisztán németnyelvű lakosságukat.

A mult század második felében azután meglehetősen gyors átalakulás kezdődött. A *régi* városi polgárság azóta folyton tünedezik, vagyonát, helyét és vezetőszerepét mindinkább mások veszik át.

A szepesi bányák az utolsó évtizedek alatt mind idegenek kezébe jutottak. Az iparosok és kereskedők túlnyomóan nagyobb többsége már nem a régi jó, intelligens szepesi üzletember leszármazottja. A kézművesek és kereskedők új nemzedékében már alig találjuk a régi szepesi polgárok neveit. Az iparosság cégtábláin már főleg a szláv, a kereskedőkéin főleg más bevándorlott faj nevei szerepelnek. És a föld? Napról-napra jobban és jobban tótnyelvű polgártársaink kezébe vándorol, s mindinkább többen és többen közülök városainkba és *volt* városainkba telepszenek. Régi szepesi gazdacsaládjaink utódjaiból egy-egy városban már csak hírmondóul maradt egy-kettő gazdálkodónak.

Félre ne értessenek szavaim. Nem nemzetiségi avagy felekezeti motivumok vezetnek fejtegetéseimben. Magasabb szempontok vezérelnek. Egy sok századon át szabadságban és elnyomásban fönnmaradt polgárosztály eltünése képének előtárása, tehát *tények* szemléltetése által bizonyos tanulságok levonására óhajtok alapot adni.

Nézzük, mi lehet e polgárosztály gyors eltünésének oka.

Az Amerikába vándorlás? Nem tartanám elfogadhatónak. A Szepesség tót lakossága, amelyik most *produktiv* munkássága révén hódítva nyomul előtérbe, előbb és sokkal nagyobb mértékben vándorolt ki. A kivándorlás tehát, hogy úgy mondjam, a számaránytól függő erőegyensúlyt nem változtathatta meg, sőt a németség javára billentené.

A szaporaságban levő különbség? Ha napjainkban a sok lateinerpályára lépett polgárleszármazott miatt talán már ez is hozzájárul, az azelőtti 4—6 évtizedre nézve mégsem gondolnám elfogadhatónak. Hét évszázadon át megmaradt az egyensúly és csak a mult század második felében kezdődött sok helyen a városi elem eltünése.

Az ujabbkori nehéz megélhetési viszonyok? Ezek épúgy hatnak a tértfoglaló többi fajú polgártársainkra is. Tehát emezeket is elűznék.

Talán a mult század második felében másutt kifejlődött nagyüzem, illetve gyáripar tette tönkre a régi szepesi üzletembereket? Szintén nem vélem elfogadhatónak. Hiszen az akkori időben a Szepességben még igen sok pénz volt. Volt elegendő hozzáértő munkás is, pl. Leibicen egész légió takács, Iglón még most is neveznek egész városrészt az ott lakott sok tímár után *Gerberei*-nek. Megvoltak tehát az anyagi eszközök, hogy a polgárság a produktiv pályákon az újkor követelményei szerint rendezkedjék be és azokon teljes sikerrel helytállni tudjon. Mégis az akkori új nemzedékből épen a legintelligensebb és tehetősebb családok utódai, tehát az évszázados hozzáértést átöröklő, nagyobb versenyképességű, egyesítő erejű egyének a

gyakorlati életpályáktól tömegesen elmaradoztak, illetve másfelé vonultak.

És épen ebben gondolom föllelhetni a bekövetkezett eltünésnek, térvesztésnek okát. Mi hozhatta létre ezt a tömeges elterelést? Vessük tekintetünket az iskolákra.

A vármegyében egészen közel egymáshoz *négy* gimnázium, egy reáliskola és két tanítóképző működik. Ezek közül van Lőcsén (lakosságának száma régi idő óta 6—7000) gimnázium és reáliskola, a tőle 10 km. távolságban levő Iglón (8—9000 lakos) gimnázium és tanítóképző, a 20—22 km.-re levő Késmárkon (6000 lakos) gimnázium, Podolinban (1700—1500 lakos) régi idő óta algimnázium, amelyet most fejlesztenek ki és Szepeshelyen tanítóképző. Talán nem tévedek nagyon, ha ezekben az iskolákban keresem azokat az intézményeket, amelyek a régi városi polgárság gyorsmenetű eltünésének elsősorban okozói. Mivel a gazdag és szegény polgárcsaládoknak egyaránt olyan nagyon könnyen hozzá férhettek, természetesen a középiskolákba, vagy legalább is tanítóképzőkbe küldték fiaikat, miáltal ezek egészen eltéríttettek a produktiv életpályáktól. Persze az így az ú. n. értelmiségi pályára terelt sok egyénből aránylag kevés találhatott megélhetést szűkebb hazájában, s nagy részük az országban másfelé nézett állás, hivatal után. Megindult tehát a városi polgárok utódainak kivándorlása a nagy Magyarországba. Az ősi produktiv pályákra nézve pedig megszünt körükben az utódlás. Eltünt a városokban az átvevő, a folytató, a vagyont megtartó és gyarapító s így az anyagi erővel is rendelkező, a vezetést kezében tartó «zipszerek» tömege.

Lőcsén, Iglón, Szepesváralján, Szepesolaszin, Felkán, Szepesszombaton, Strázsán, a Késmárk tőszomszédságában (gyalog 20 percre) levő Leibicen és Szepesbélán az 1850-es években a kevés számú magyar anyanyelvű mellett kis, helyenkint elenyészően kis számban volt a tót. Ma e helységekben — amelyek épen a régi németnyelvű iparos- és kereskedőosztály főpontjai voltak — mindenütt a tótok vannak többségben, sőt Lőcsén, Iglón, Felkán és Strázsán abszolut többségben. Késmárkon az 1910. évi népszámlálás szerint még a német elem van számbeli túlsúlyban. De itt is így áll a dolog. Az 1900. népszámlálás szerint a lakosság 16·9%-a magyar, 60·8%-a német, 19·1%-a tót anyanyelvű, a többi vegyesen más fajtájú. Ha azonban figyelembe vesszük, hogy a város akkori 5606 lakójából főképen a német anyanyelvűekhez számított 907 izraelita volt, a régi polgári elem már csak 44·6%-ra redukálódik. 1910-ben volt 20·7% magyar, 51·3% német és 25·5% tót. Amíg tehát a németség tíz év alatt 9·5%-kal csökkent, a magyar csak 3·8%-kal emelkedett, míg a tót

6·4%-kal. Ha megint figyelembe vesszük a német anyanyelvűekhez számított izraelitákat (1050), a régi német elemre pláne már csak 34·6% marad. A régi elem eltünési folyamata tehát e városban is nyilvánvaló. Podolin azelőtt túlnyomóan német. 1900-ban 6·6% a magyar, 55·7% német (az izraelitákat levonva 47·8%), 36·7% tót. 1910-ben 10·8% magyar, 45·3% (az izraelitákat levonva 38·8%) német, 43·7% tót. A magyarság szaporulata az utolsó tíz év alatt 4·2%, a németség kevesbedése 10·4%, a szlávság növekedése 7%. A Podolinnal szomszédos Gnezdán a magyarság és németség fogyott, a szlávság 19·3%-ról 26·5%-ra emelkedett tíz év alatt.

E tényekkel kapcsolatban érdekesnek és tanulságosnak tartom fölemlíteni azt, hogy ahol a németség még földmíveléssel, avagy egyéb produktiv tevékenységgel foglalkozik, illetőleg, ahol a középiskolába küldés nem lett oly nagyarányú, magasabb intelligenciájával és így nagyobb termelőképességével még erősen tartja magát a szláv térfoglalással szemben.

A városokban a magyar anyanyelvű lakosság növekedést, helyenként igen szép emelkedést mutat. Ámde ne feledjük, hogy ezek közt igen sok a máshonnan idekerült hivatalnok, tanár, tanító, vasuti alkalmazott (altiszt, munkás is), deák stb. S ha nagyobb számban ıannak is most már a magyart anyanyelvüknek valló régi polgárcsaládbeli leszármazottak, ezek kevés kivétellel a hivatalnoki, illetve ú. n. értelmiségi pályán működnek. Hogy helyes-e *ez* a magyarosodó folyamat, amikor mint produkáló, a birtokot magához vonó, tehát domináló polgártömeg a szlávság foglalja el a tereket, alapos megfontolást érdemel. El kell ismernünk, hogy a középiskolák magyarosítanak — de főleg más vidékeknek —, a körzetük azonban szlávosodik.

A Szepességről hazánk elvitathatatlanul sok kiváló egyéniséget nyert. S hogy ezek, fényes polcra emelkedvén, így inkább megtalálták egyéni életboldogságukat is, mintha őseik foglalkozását folytatták volna, valószínűnek kell tartanunk. Hogy azonban a sok közép- és kishivatalnok, aki itt nevelődött, jobban, függetlenebbül, sőt szebben és így boldogabban tud-e megélni, mint egy józan, a gyakorlati tevékenységet intelligenciával és örökölt avagy elsajátított szaktudással űző egyéniség — amilyenekkel pl. Ausztriában avagy Németországban nagyszámban találkozunk — meditáció tárgya lehet.

Hogy a régi, a jó és balsorsban hazánkhoz hű városi német elem lassankint egészen eltünedezik, magyar nemzeti érdekből fölötte fájlalandó. Ennek az intelligens, jóravaló, hazafias szempontból föltétlenül megbízható népcsoportnak jobb lett volna németnyelvűnek maradnia és helyét itt továbbra is betöltenie, mint *ilyen* módon megmagyarosodnia. Magyar nemzeti szempontból, úgy vélem, csak az

tekinthető helyesnek, célszerűnek, ha a városi polgárság úgy vette volna, azaz veszi át a magyar nyelvet, hogy itt megmarad, a produktiv, gyakorlati tevékenységet tovább folytatja. A mostani átalakulás a régi, fejlett, nagymérvű kézművesség megszünése folytán, mindenesetre nagy anyagi károkat is jelent az országnak. De a kevésbbé intelligens és így kevésbbé önálló, vagyis könnyen befolyásolható elem térfoglalása államiságunk szempontjából határozott veszedelmet is rejteget méhében. Ahol azelőtt a saját okos belátása szerint cselekvő polgárság lakott és szerepelt, ma már egész községek, vagy legalább is ezek lakossága túlnyomó többségének hazafisága körülbelül csak a lelkész hazafiságán múlik. E tekintetben a Szepességen még nincs baj, de könnyen lehet; ez a szomszéd vármegyék példájából nyilvánvaló.

Az utolsó 25—24 esztendőben a vármegyében öt polgári fiúiskola, három ipari szakiskola és egy felső kereskedelmi iskola dolgozik a produktiv életpályák előkészítésén, de tulajdonképen már legföljebb csak a roncsok megmentésén fáradozhatnak. A kép azonban most is az, hogy a környékükben még meglevő régi szepesi családok fiai még mindig a minden pályára jogosító, de tulajdonképen a gyakorlati pályáktól elterelő középiskolákba áramlanak. A polgári iskolák, bár szépen látogatottak, az ősi városi elemből igen kevés növendéket kapnak. A szakiskolák tanulóseregük legnagyobb részét más vármegyékből toborozzák, úgyszintén a késmárki felső kereskedelmi iskola is.

A felsorolt tények, konkrét adatok arra az eredményre vezetnek, hogy 1. a nevelés iránya egyes területek s így a területekből összetevődő egész ország lakosságának sorsára döntő hatással lehet; 2. a középiskola működése országos, anyagi és nemzeti érdekből nem minden vidéken előnyös; mert 3. a középiskolák elfinomító, a gyakorlati életcéloktól távol álló iránya nem épen az országosan célszerű irány.

Az eltűnés régebben megindított folyamata, úgy látszik, feltartózhatatlan. S ha e régi, igazi kultur-népcsoport elenyésztén már csak könnyezni lehet, de segíteni nem, az előadott tények, konkrét adatok, saját szemléletéből vonjuk le azt a tanulságot, hogy amikor egy népfaj nem a produktiv tevékenységben keresi életboldogulását: tünedezik, megsemmisül; vagyonát és helyét mások foglalják el. E tapasztalat hozzájárulhat annak az útnak a megmutatásához, amelybe nemzeti fönnmaradásunk érdekében a középfokú oktatást alapos reform által terelni kellene. De mutatja azt is, hogy mily irányú nevelő iskolákra fordítsuk a gondot országos érdekből leginkább. Nagy szükség van arra, hogy a nevelést és tanítást a közgazdasági küzdelemben való sürgős megerősítés szolgálatába állítsuk most, ami-

kor déli szomszédaink évszázados bénultságuktól megszabadulva, egykét évtized multán szintén teremtő munkássággal keresik majd érvényesülésüket az emberiség nagy, bár vérnélküli, de fölszívó küzdelmében.

Igló. *Prohászka Lajos.*

A tankönyvbírálat szervezése.

A tanítás eredményének egyik főfeltétele: a jó tankönyv. Ilyenek akkor állanak elő, ha teljesen hivatása magaslatán áll az író, de a bíráló is. A bírálat kérdése már sokszor merült fel, mert igen bonyodalmas. Hogyan érhetjük el, hogy tankönyvbírálatunk a célnak megfelelő legyen, az írót nehéz céljának elérésében támogassa? Erről *Fest Aladár* így nyilatkozik: «... azt tartanók kívánatosnak, hogy az új középiskola tankönyveire *jutalompályázat* hirdettessék; a pályamunkák névtelenül, jeligésen, kéziratban küldessenek be; a munkákat hivatott bírálóbizottság bírálja el; az ítélje meg a jutalmat, emelje ki a dícsérendőket, javasolja engedélyezésre a megfelelőket, utasítsa vissza a használhatatlanokat». (M. P. 1913., 622. l.)

Meg vagyok róla győződve, hogy nem maradok egyedül, mikor evvel a tervvel szemben aggodalmamnak adok kifejezést. A pályázatokkal szemben való bizalmatlanságot, miként mások lelkében, az enyémben is, az ifjúkori önképzőköri tapasztalatok szülték, a későbbiek pedig csak növelték. Nem szubjektív, hanem objektív tapasztalatokról szólok. Vajjon lelkesítheti-e az írót az a tudat, hogy művét esetleg akkor is mellőzik, ha nem rossz; csak azért, mert önkényes párhuzamba állítják oly művekkel, melyek nem minden tekintetben múlják felül az övét? Azt kell óhajtanunk, hogy ne relatív, hanem abszolut elbánásban részesüljön minden munka. Ezért ne kívánjuk a pályázatok életbeléptetését a tankönyvírás terén. De másrészt nagyon kívánatos, hogy a bírálat terén bizonyos állandó elvek, a tapasztalat útján létrejött módszeres szempontok, vívmányok érvényre jussanak és ne legyen a bírálat ötletszerű.

Állandó *bíráló tanácsot* kellene szervezni, melynek elnökségét a miniszter nevezné ki, tagjait pedig — csak a középiskoláról szólok — a tanárság választaná. Van ennek egy egyetemes jellegű szervezete, az Országos Középiskolai Tanáregyesület. Annak keretében történhetnék meg a tanács tagjainak megválasztása. A közvélemény bizalma bizonyára a legérdemesebbeket részesítené e megbízásban, természetesen tekintet nélkül arra, hogy tagjai-e az O. K. T.E.-nek.

A tanács szakosztályokra oszlanék. Az elbírálandó művet a szakosztály minden egyes tagja megkapná tanulmányozás végett,

egyikük lenne az előadó. Bizonyos időközökben összeülne a szakosztály, az előadók megtennék előterjesztésüket, amelyről vita alapján határoznának. Az általános módszeres elvek megvitatása és a különböző tárgyak között való kongruencia fenntartása végett a tanács nagyobb időközökben teljes ülést is tartana. Ugyanígy lehetne szervezni a többi iskolafaj tankönyveinek bírálatát is. *Szőts Gyula.*

KÜLFÖLDI LAPOKBÓL.

A magyar középiskola bemutatása külföldön. Mindig örülünk, ha magyar tanár írásával találkozunk külföldi folyóiratban. Az ilyen közlemények — feltéve, hogy tartalom és alak dolgában megfelelők — kettős haszonnal járnak, mert nemcsak egyénileg esnek a szerzőnek javára, hanem közművelődésünket is belekapcsolják abba a nemzetközi viszonylatba, amely nélkül ma már a kisebb nemzetek sem lehetnek el. Számontartó tisztünknél fogva kötelességszerűen, bár kelletlenül ezúttal egy olyan cikkel kell foglalkoznunk, amely a fent említett követelményeknek, őszinte sajnálatunkra, igazán nem felel meg. Értjük *Endrei* Gerzsonnak a «Lehrproben und Lehrgänge» 1913./4. számában (93—100. l.) *Hoffnungen und Wünsche auf dem Gebiete des ungarischen Mittelschulwesens* című cikkét, amelyről a külföld fogja megítélni a magyar tanárt, a magyar középiskolát. Ez az ítélet pedig épen nem lesz kedvező. Még hagyján a szerző német stílusának megdöbbentő esetlensége, de a tartalom is jórészt útszéli pedagógiai közhelyekben merül ki. Van a cikkben továbbá kritika, sőt megrovás és igazságtalan vád is. Hogy az egyetemi tanárok az érettségizett ifjak tudásával nincsenek megelégedve, hogy a tanulók tanulmányi szabadsága felette korlátozott, hogy képtárban nem tudnak eligazodni, hogy sok diplomás ember nem ismeri a megyék székhelyét, mert kevés földrajzi tudományát «kiizzadta» (ausgeschwitzt! 98. l.), hogy a tanárok a tanulókkal és a szülőkkel hadilábon állnak stb. mindez, — gondolom — nem csak a magyar középiskola egy részében van így, de egyebütt is. A következő vádak azonban talán mégsem általánosíthatók: «In unseren Schulbibliotheken fehlen die notwendigsten Bücher . . . das Wichtigste ist der Buchstabe, worin kein Geist steckt. Die Individualität des Lehrers wird nicht respektiert; Freiheit hat er nicht, er is nur eine Maschine» (95. l.). Ez, úgy látszik, a szerzőnek kedvenc gondolata, mert a 99. lapon a következő változatban ismétli meg: «Dort, wo die Hand des Lehrers gebunden ist, wo der Unterricht in verschiedene Paragraphen gedreht (sic!) wird, wo Direktoren und Schulräte den Lehrer drücken, da

kann kein Enthusiasmus erwartet werden, noch ein glänzender Erfolg.» Eddig úgy tudtam és tapasztaltam, hogy a magyar tanárnak egyik legnagyobb kincse a szabadsága, amelyhez foghatót másutt hiába keresnénk. Sőt merem állítani. hogy függetlensége néha szabadossággá fajul kellő szakszerű ellenőrzés híján, amit (95. l.) Endrei is felpanaszol, nem törődve azzal, hogy önmagával ellenkezésbe kerül. Bizony mondom, kár volt ilyenekkel a külföldön előhozakodni, mely bennünket amúgy is érdemen alul értékel. Endreinek ezt a sikerét, hogy cikke ilyen tekintélyes organumban megjelent, nekünk kell megfizetnünk: a magyar kulturának és a magyar tanárságnak. Sokat lerombolt ő abból, amit eddig fáradsággal és kitartással építettünk és újabb hosszú munkára lesz szükség, hogy a rajtunk esett csorbát helyreüssük. Természetes, hogy ezzel a személyében bántani nem akartam: ez nem személyi, hanem közügy a legjavából. *Kemény Ferenc.*

Szülők és tanárok együttműködése. Mint a nemrégen Budapesten megindult «Szülők Lapja», épen úgy szolgálja a szülők és pedagógusok harmonikus együttműködése gondolatát az az ujság, melyet M. *Delobel* a *lycée Voltaire* tanára «Bulletin des Cours secondaires de jeunes filles» c. alatt ad ki Párisban. Ez az ujság a tanulók szülei részére készült. Módszeres utasításokat ad a szülőknek, hogyan ellenőrizhetik a tanár munkájával párhuzamban a tanulók munkáját s előmenetelét. A lefolyt év történetén s a leányok tanítására vonatkozó általános pedagógiai elveken kívül legtöbbet érnek a szülőknek szóló gyakorlati tanácsok. Kitanítják őket többek között arra, hogy mily módon közlekedhetnek közvetlenül az iskolával, mi a jelentősége a levelező könyvecskének, hogyan ellenőrizhetik a tanulók feladatait. (Revue univ. 1913 dec.) *K. G.*

A francia iskolák és az alkoholizmus. A lille-i tankerület rektora, Lyon, energikus hangon kifogásolja, hogy a város lycée-jét környékező utcák tele vannak az ú. n. «bar»-okkal, italmérésekkel. Ezek csipkefüggönyei mögött az utcáról láthatók azoknak a lányoknak alakjai, kiknek már a puszta ottléte bűnös gondolatokat kelt fel a járókelőkben. Ennek a sajnálatos körülménynek tulajdonítja, hogy az alkohol élvezete és a bűnözés veszedelmesen terjed az ifjúság között. A lycéek bűnös környékén, mondja Lyon, könnyen elfelejtkezik az ifjú az erkölcstani tanításokról, melyekben az óra alatt részesült. S orvoslásra nincs mód. «A préfet a polgármesterhez szalad a rektor panaszával, ámde sem a polgármesternek, sem a községi tanácsosoknak nincs kedvök perlekedni az ital-bérlőkkel, mert ők választópolgárok, akikkel számolni kell». Lyon a «bar»-okon kívül a pornografikus képes lapokban is okát látja a bűnre hajlásnak. (Revue univ. 1913 dec.) *K. G.*

VEGYES.

Az Orsz. Pedagógiai Könyvtár állománya *1913 dec. 31.*: 24093 mű 29464 kötetben s 705 iskoláról 9740 drb. értesítő. A művek között 5671 drb. a neveléstudományi. A többi leginkább engedélyezett tankönyv; e gyűjtemény majdnem teljes. A filoz. és pedag. művek betűsoros jegyzéke három füzetben s egy pótfüzetben (509+114 l.) mintegy 6000 címmel általános használatra megjelent; a pedagógiai szakkatalóguson most dolgoznak. Az olvasóteremben van 96 hazai és 123 külföldi folyóirat. Költözködés miatt zárva volt a könyvtár 1913-ban két hónapig. 216 napon volt nyitva s ekkor a könyvtárat 7913, a múzeumot 4310, együtt 12,223 egyén látogatta. Az olvasóteremben 5511 művet használtak; helyben 2951, vidékre 5100, együtt 8051 könyvet kölcsönöztek. Új belyiségében újra rendezetten a könyvtár és a Tanszermúzeum márc. 16-án nyilt meg.

Gyermektanulmány. A M. Gyermektanulm. Társ. kísérleti szakosztályában *Éltes Mátyás* beszámolt a Binet—Simon-féle módszerrel végzett kísérleteiről, *Ballai Károly* pedig matyó-gyermekeken végzett antropológiai vizsgálatairól. Mindkét előadás további munkatervnek lett alapjává. *Ranschburg Pál* javaslatára ugyanis programmba vették a *B.-S.*-féle vizsgálatokat, a részletes terv megállapítása előtt a módszert külön ülésen megvitatták; felvették a munkatervbe a gyermektanulmány testtani részét is, amelyet azonban egyszerűbb lélektani vizsgálatokkal is kívánnak összekapcsolni. A vizsgálati eljárás elsajátítása céljából gyakorlati tanfolyamot tartanak szükségesnek.

A középiskola célja. A budapesti tanári körben *Fodor Márkus* azt fejtegette, hogy a középiskola ügyében legfőbb dolog a célban egységes megállapodásra jutni; a mai ismeretközvetítés helyett hangsúlyozni kívánja a minél gondosabb és tervszerűbb nevelést, hogy ne csak ismeretekre, hanem önismeretre is tanítson és így a pályaválasztást megkönnyítse. — A cél pontos kitűzése bizonyára a legelső dolog, de ebben csak úgy juthatunk valamire, ha nem általános nevelési célt emlegetünk, hanem azt keressük, hogy a köznevelés egész szervezetébe illesztve mi a *különleges* feladata egy-egy iskolafajnak. Nevelnie, önismeretre vezetnie, ezzel a pályaválasztást megkönnyítenie mindenféle általános jellegű iskolánknak közös feladata.

Békepályázat. A Magyar Békeegyesület pedagógiai szakosztálya pályázatot hirdet *a békemozgalom köréből meritett* értekezésre, mely a gimnáziumok, reáliskolák, felsőbb leányiskolák és felső kereskedelmi iskolák f. évi *Értesítőjében* fog megjelenni. A legjobb dolgozat Zipernowsky Károly adományából 100 (egyszáz) korona

jutalomban részesül. A pályázók dolgozataikat három példányban küldjék be f. év július végéig *Kemény Ferenc* szakosztályi elnök címére (Budapest, VI., Bulyovszky-u. 26). Az eredményt ez év december havában hirdetik ki. Az egyesület a jutalmazott dolgozatot egészben vagy részben propaganda céljaira felhasználhatja.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1914 február 21-én.

Mosdóssy Imre elnöklése mellett jelen van Berta Ilona, Bursics Ernő jegyző, Fodor Márkus, Friml Aladár, Glücklich Vilma, Gockler Lajos, Gyulai Ágost, Imre Sándor, Kornis Gyula, Kovács János, Krammer József, Málnai Mihály, Quint József, Somogyi Géza, Székely István, Székely György, Telmann József, Volenszky Gyula, Zelenka János.

I. Az elnök bejelenti, hogy a M. P. T. elnöke hivatalos elfoglaltsága miatt távol van, az ülést megnyitja. Rámutat a középfokú oktatás terén a társadalomban és a pædagógiai körökben egyaránt észlelhető forrongásra, mely nőnevelésünk reformálását is sürgeti. Felkéri az előadót ily tárgyú dolgozatának bemutatására.

II. *Krammer József* pozsonyi polgáriskolai igazgató felolvassa «Leányoktatásunk egységes szervezése» c. székfoglaló tanulmányát, melyet a jelenlevők érdeklődéssel hallgattak. (Megjelenik a M. P.-ban.) Hozzá szólott *Somogyi* Géza, aki azt kívánja, hogy a férfiaknak és a nőknek ugyanazok az iskolái legyenek s minden reform ne a középiskolából, hanem a népiskolából induljon ki. *Volenszky* Gyula a leányiskolák gyakorlati irányú fejlesztését, internátussal való ellátását, nőfelügyelők alkalmazását és külön leányiskolai törvény alkotását kívánja.

Az előadót — válasza után — az elnök meleg szavakkal üdvözölte s átnyujtotta neki a rendes tagságról szóló oklevelet.

Hivatalos nyugtázás.

1914. jan. 1—31. külső tagsági díjat fizetett (2. közlés):

1914-re: Klingenberg J. Pécs. Klug P. Szeged. Kmoschek E. Gyöngyös. Kizák J. Eperjes. Kónya S. Karczag. Koschovits Gy. Budapest. Kroller M. Zalaapáti. Kupi F. Budapest. Kún J. Erzsébetfalva. Lasz S. Lázár K. Lázár Sz. Budapest. 1·50 K. Latzkó

H. Budapest. Lechnitzky Gy. Sárospatak. Leitner F. Sopron. Lenhardt K. Modor. Lippay M. T. Pécs. Lamoss J. Budapest. Lupán D. Brassó. Maróth K. Czegléd. Maul K. Pozsony. dr. Máté L. Bpest. Medgyes L. Zalaegerszeg. Metzingh L. Körmend. Mészáros I. Csikeria. Mihalik S. Budafok. Molnár K. Ruttka. Morvay Á. Szeghalom. Mondri H. Szegszárd. Nagy L. Nagyenyed. Német R. Kőszeg. Novoth I. Baja. Odor E. Odor H. Bpest. Pallós A. Kolozsvár. Pacher D. Sopron. dr. Philipp K. Körmöcbánya. Pálfi M. Kolozsvár. Pálmai L. Sepsiszentgyörgy. Perényi L. Bpest. Pénzes Z. Makó. Posch J. Bpest. Posch Zs. Keszthely. dr. Privorszky A. Bpest. Pritz F. Herczegfalva. Ráduly G. Kudzsir. Rosta F. Sopron. Schmidt A. Pozsony. Szeiler J. Speigel E. Resiczabánya. Steiner M. Szombathely. Stettner A. Felsőlövő. Suhajda L. Selmecbánya. Szabó J. Bpest. Szántó K. Pécs. Szenczy Gy. Szentgotthárd. Sziklay J. Eperjes. Szinnyei J. Bpest. dr. Szombathy I. Jászberény. Szomorú I. Magyarpécska. Takács J. Bpest. Takáts J. Kismarton 2 kor. Teveli M. Bpest. Tomanóczy M. N. Nagyszombat. Tóth J. Szatmár. Török L. Bártfa. Trombitás Gy. Vadas J. Bpest. Vargha L. Bpest. Vargha M. Beszterczebánya. Vincze F. Kolozsvár. Ujvári M. Székelykeresztúr. Walló A. Ungvár. Zala I. Székelykeresztúr. dr. Zelenka F. Bpest. Özv. Zelenka J.-né Csongrád. Zoboky V. Nagykároly.

1915-re: Binder L. Kolozsvár 2 kor. Dassievitz Gy. Miskolcz 2 kor. Fest A. Bpest. Huszár Gy. Nagykőrös. Kónya S. Karczag. Kraft J. Pápa. Takács J. Bpest.

1916-ra: Dassiewitz Gy. Miskolcz 2 kor. Kónya S. Karczag 2 kor. Takács J. Bpest 2 kor.

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

LEÁNYOKTATÁSUNK EGYSÉGES SZERVEZÉSE.

Székfoglaló a Magyar Pædagogiai Társaságban 1914 február 21-én.

Első közlemény.

Az a nagy átalakulás, mely hazánkban a népoktatás szervezése óta minden téren megnyilvánult, sürgősen megköveteli, hogy az iskolákat is a jelenkor szükségleteihez alkalmazzuk. Korszerű reformra szorulnak tehát nemcsak a fiúiskolák, hanem a különböző irányzatú leányiskolák is. Sőt ezek újjászervezése még a fiuiskolákénál is sürgősebb, miután újabb időben *épen a nő helyzetében mutatkozik a legnagyobb változás a multhoz képest*. Eltekintve ugyanis azoktól az aránylag csekély számú hajadonoktól, akiknek anyagi helyzete olyan kedvező, hogy jövőjük előreláthatóan biztosítva van: ma már a társadalom bármelyik rétegéhez tartozó nőnek is számot kell vetnie azzal az eshetőséggel, hogy életének fenntartása végett előbb-utóbb a saját munkájára szorúl. Mai napság tudvalevően még a férjhezmenetel sem nyujt a nőnek minden esetben elég biztosítékot a megélhetésre; hisz lépten-nyomon van alkalmunk tapasztalni, hogy sok családban az anyának magának is hozzá kell járulnia keresetével az életfenntartáshoz elengedhetetlen jövedelem gyarapításához. Nyilvánvaló, hogy ennek az állapotnak bekövetkezésével az intéző körök nem vetettek számot évtizedekkel ezelőtt, amikor a leányoktatást szervezték; annyival inkább kötelességünk tehát most már, hogy a leányok képzésére szolgáló intézeteket a mai követelmények szerint haladéktalanul ujjászervezzük. Sürgős pedig ez azért is, mert leányiskoláink csaknem félszázados szervezete a közgazdasági és társadalmi átalakulás ellenére úgyszólván semmit sem változott. Készültek ugyan az egyes iskolák számára új tanítástervek, s itt-ott megnyílt a leányok részére újabban egy-egy leánygimnázium és női felsőkereskedelmi iskola; de mindez a leányoktatás szervezete tekintetében korántsem tekinthető lényeges változásnak, s azonfölül az ország lakosságának csak nagyon kis töredékére nézve jelent haladást.

Az ujjászervezés mértékéről az a véleményem, hogy fogadjuk el alapul a már meglevő iskolákat s ne vessük el mai szervezetökből

azt, a mi a jövőben is hasznavehetőnek mutatkozik. Hisz a gyakorlati nézőpont is utal arra. hogy szervezeti javaslatunkban ne lépjük túl a megvalósíthatóság kereteit ; azért gondos körültekintéssel arra törekszem, hogy a szóbanforgó reform követelményeit a *fokozatos fejlődés* elve szerint a meglevő alapból kiindulva állapítsam meg.

Mindenekelőtt is tisztában kell azonban lennünk a leányoktatás különböző fokainak céljával és feladatával. Ha általános nézőpontból tekintjük az iskola feladatát, akkor bizonyára valamennyien egyetértünk Rein-nel abban, hogy az iskola egyik főfeladata a jellemképzés ; s hiszen a társadalom bármely rétegének kimüvelésében arra kell törekednünk, hogy minden egyed erkölcsi jellemmé s ez alapon egyúttal a társadalom értékes tagjává neveltessék. Eszerint tehát a társadalom minden rétegének ifjúsága számára tulajdonképen egy és ugyanazon szervezetű iskolára lenne szükségünk. S ez a közös iskolázás kétségkívül hathatós ellenszere lenne annak a szakadásnak, mely az élethivatások szerint való elkülönülés folyományaképen a társadalomban országszerte mutatkozik. Sajnos következménye ennek, hogy gátat vet a kölcsönös megbecsülésnek és meglazítja a kötelességérzetet, amelynek az általános emberszeretetből folyólag arra kellene indítania az egyedeket, hogy jóindulattal viselkedjenek egymás iránt, megértsék, kölcsönösen támogassák és segítsék egymást.

A közös iskolázás ideális elvével azonban a gyakorlati kivitelben, sajnos, ellentétben állanak az egyes néprétegek anyagi viszonyai és a különböző életpályák sajátlagos követelményei mellett a növendékek egy részének tehetségbeli fogyatkozása, illetőleg az elméleti tanulmányok iránti közönbössége, hanyagsága, amivel számot kell vetnünk, ha azt akarjuk, hogy a társadalom föllelje az iskolákban az egyedek boldogulásának tényezőit. Ez okból elengedhetetlen, hogy az egyes társadalmi rétegek oktatási igényeihez és sajátlagos életfeltételeihez, valamint a növendékek tehetségéhez képest más és más irányú és fokú iskolákat szervezzünk. Egyúttal azonban arra kell törekednünk, hogy az iskoláknak a gyakorlati élethez alkalmazott tagozódása lehetőleg szűk határok közé szoríttassék.

Lássuk már most. hogy korunk társadalmi és közgazdasági viszonyai a nőnevelés terén a különböző néprétegek igényeihez képest miféle iskolák fenntartását követelik meg.

Az ország lakossága a különböző élethivatások, foglalkozási ágak szerint megfelelő átmenetekkel, három főcsoportra osztható.

a) A legnagyobb csoport a lakosságnak az a rétege, melynek tagjai az iskolai képzettség minimumával beérő gyakorlati foglalkozásokkal keresik meg kenyeröket. Tevékenységük tehát kiválóképen fizikai munka. A lakosságnak ezt a legnépesebb csoportját közön-

ségesen alsó népréteg vagy alsó néposztály elnevezéssel illetik. Iskolai képzését ellátja a mindennapi és az ismétlő *népiskola*. Közülök csak az értelmesebb, ügyesebb és józan életmódot folytató elemek vannak takarékosságuknál és jobb keresetöknél fogva abban a helyzetben, hogy leányaikat 12—15 éves korukban is még mindennapi iskolába küldhessék.

b) Ellentéte ennek az alsó néprétegnek az élethivatások ama csoportja, mely mélyebb gondolkozásra és szellemi alkotásra utaló tudományos és művészi tevékenységet igényel. A lakosságnak ez a rétege tehát kiválóképen szellemi munkát végez; feladata egyfelől a tudomány és a művészet önálló művelése, másfelől pedig a tudományos kutatás és a művészi alkotás vívmányainak a gyakorlat terén való értékesítése. A társadalom e magasabb képzettségű rétegét a műveltek osztályának nevezhetjük; a tudósokon, művészeken és az ú. n. értelmiség kiválóbb tagjain kívül ide soroljuk a főiskolai s felső szakiskolai képzettségű, művelt földbirtokost, gyárost és nagykereskedőt is, amennyiben élethivatásukban valóban szellemi munkát végeznek, mely a természettudományok, a technológia és nemzetgazdaság problémáinak ismeretén és szakszerű alkalmazásán alapul. Kiképzésökre szolgálnak a főiskolák és a felső szakiskolák, valamint a megfelelő előtanulmányok szerzésére az azokra jogosító középfokú iskolák.

c) A lakosság e két, ellentétes rétege között van az ú. n. középosztály, mely közvetítő kapocsképen érintkezik mind a műveltek osztályával, mind pedig az alsó néposztállyal. Zöme ennek a csoportnak a tisztes városi polgárság, valamint a köz- és magántisztviselők ama nagy csoportja, melynek műveltsége meghaladja ugyan a középfokú iskolák alsó tagozatában elsajátítható mértéket, de alatta marad a főiskolákon nyerhető tudományos színvonalnak.

Korunk gazdasági és társadalmi viszonyaihoz képest tehát leányiskoláink szervezetében is három fokot kell megkülönböztetnünk; s ha megmaradunk a mai elnevezések mellett, akkor a leányoktatás ezen háromféle iskolája lenne: a *népiskola*, a *polgári leányiskola* és a *felső leányiskola*. A főiskoláktól itt eltekinthetünk, miután ilyen az Erzsébet-Nőiskolán kívül, külön leányok számára nincsen. Nyilvánvaló azonban, hogy a polgári leányiskola — a fennebb kifejtett okokból — jelenlegi félszázados alakjában ép oly kevéssé felel meg mai középosztályunk nőnevelési igényeinek, mint a felső leányiskola a műveltek osztálya követelményeinek; mind a kettőnek korszerű kifejlesztése tehát elodázhatatlan, sürgős feladat. Éppen így szorul városokban s népes nagyközségekben bizonyos kiegészítésre a népiskola is.

A nőnevelési intézetek külön, negyedik csoportja továbbá a különböző *női szakiskolák*.

I. A népiskola.

Háztartási és nőipari népiskola.

A falu lakóinak túlnyomó többsége, nemkülönben a város alsó néposztályának legszegényebb rétege, leánygyermekei iskoláztatásában teljesen beéri ma még az ismétlő iskolával kiegészített népiskola jelenlegi hat osztályával. Szűkös anyagi viszonyai között ugyanis a város szegény népe egyáltalában nem gondolhat arra, hogy leányai 12. életévök betöltése után is még a mindennapi iskolába járjanak; a szegény ember rendesen szolgálatba adja avagy gyárba küldi a leányt, hogy a saját keresetével is hozzájáruljon az életfenntartás szükségleteinek fedezéséhez. Ugyanígy cselekszik a falu «szegény népe» is; a jobb sorsban élő falusiak pedig házi gazdaságukban foglalkoztatják a serdülő leányt s amellett legfennebb a heti néhány órára terjedő ismétlő iskolába járatják. Eszerint a népiskola, jelenlegi hatosztályú mindennapi és három évfolyamú ismétlő iskolai alakjában, a szóban forgó népréteg leányoktatása terén a jövőben is fenntartható; gondoskodni kell azonban arról, hogy mindenütt a kor színvonalán álljon s országszerte eleget tegyen a tanítástervnek és az utasításoknak.

Új követelményekkel találkozunk azonban az alsó néposztály jobbsorsú rétegéhez tartozó serdülő leányok iskolázása tekintetében a városokban. Itt ugyanis az alsó néposztály keretében egymástól két réteg különül el: az egyszerű, mostoha viszonyok között élő közönséges munkásnép mellett van itt a munkáslakósságnak olyan rétege is, amely józan, takarékos életmódjánál és jobb kereseténél fogva valamivel jobb helyzetben van, úgy hogy nem szorul épen serdülő leányainak keresetére s nincs arra utalva, hogy a leányt 15—16 éves kora előtt kiadja a házból. Nem is szánja erre magát már erkölcsi okokból sem. Otthon azonban a háznál, fogyatékos és szűkös háztartásukban, nem tudják eléggé foglalkoztatni a 12—15 éves leányt; hisz kicsinyke, egyszobás lakásuk rendbentartása s egyéb háztartási munkájuk még az anyának sem ad elég dolgot. Az kellene tehát a leánynak, aki betöltötte 12. életévét és sikerrel végezte a népiskola hat osztályát, hogy megtanulja valahol a főzést, mosást, vasalást, meg a fehérneműt és a legegyszerűbb felsőruha varrását, hadd váljék belőle azután ügyes szakácsnő, szobaleány vagy varrónő, hogy jómódu családok körében háztartási munkával avagy varrással keresse meg kenyerét, amíg nem akad hozzáillő ember, aki elveszi feleségül.

Amennyire józan ez az okoskodás, olyannyira kell sajnálkoznunk azon, hogy a népiskola keretében egyáltalában nincsen arravaló munkaiskolánk, amely a vázolt célból a nép rendelkezésére állana. Mit tegyen hát az a jóravaló, szegénysorsú, de az egyszerű munkásnál

valamivel mégis csak jobb keresetnek örvendő szakmunkás, szolga, altiszt stb. a serdülő leányával? «Küldje a polgári leányiskolába!» mondja erre talán a fölületesen gondolkozó ember, megfeledkezve arról, hogy *a)* akárhány szegénysorsú leánynak se kedve, se tehetsége nincsen ahhoz, hogy polgári leányiskolát végezzen; ellenben jól beválnék a teljesen gyakorlati irányú háztartási és nőipari népiskolában, mint igazi munkaiskolában; *b)* akárhány szegénysorsú munkás leánya a polgári leányiskola látogatása következtében elszakad a szegényes családi tűzhelyétől, ahol többé már nem érzi jól magát, úgy hogy szülei bánatára szinte elidegenedik a saját körétől; *c)* az alsó néposztályból származó leányok, akik polgári lenáyiskolai négy osztályt végeznek, többé már tudni sem akarnak háztartási munkáról; «úri sorba» vágynak, hivatalba törekszenek vagy legalább is gépírónők akarnak lenni; ámde a törtetők nagy számánál fogva nem juthatnak mindannyian alkalmazáshoz, cselédsorba pedig egyáltalában nem akarnak állani, s otthon, a szegényes családi körben, sincsen többé maradásuk; nem csodálható tehát, hogy ilyen körülmények között sokan elszédülnek közülök az élet forgatagában s arra az útra tévednek, amely ellenállhatatlanul a posványba tereli őket.

Mindennek sok esetben elejét vehette volna a népiskola 6 osztályára tamaszkodó *háztartási és nőipari népiskola* szervezése, amelylyel akárhány leány lett rolna megnyerhető a háztartás gyakorlati munkakörében kínálkozó kenyérkereseti foglalkozásoknak, s ezáltal megmenekültek volna az elbukástól. S ha figyelembe vesszük azt, hogy a szakácsnő, szobaleány és a házi varrónő ellátást élvez az illető családban, amellett pedig a jobbnevelésű, tisztességes és ügyes leányoknak jó fizetésük is van: kétségkívül nagyobb a keresetök, mint a legtöbb alsóbbrendű hivatalnoknőnek. S épen gyakorlati munkakörüknél fogva az ilyen jóravaló cselédek inkább fognak férjhez menni, mintsem az urak között különböző hivatalokban forgolódó s viszonyaikhoz képest nagy igényeket támasztó kisasszonyok.

Meggondolva mindezeket, át kell látnunk, hogy máris nagy mulasztás terheli az illetékes köröket, hogy a szóbanforgó gyakorlati munkaiskola szervezéséről mindezideig nem gondoskodtak.

A fejlődés minden téren szükségképen maga után vonja a differenciálódást; új mozzanatok, új rétegek és újabb meg újabb szükségletek vetődnek fel, amelyekkel a nevelőtanítás rendszerének is számot kell vetnie. Már évtizedek óta nyilvánul meg az alsó néposztály keretében a jelzett két rétegre való elkülönülés. A közönséges napszámos, kőműves, iparvállalati munkás, különböző ágbeli személyes szolgálatot tevő és durvább munkára utalt, csekély keresetű szolgaszemélyzet alkotja ennek a néposztálynak alsó rétegét, amely máról

holnapra él s épen csak annyit keres, amennyi a megélhetés legnélkülözhetetlenebb költségeire szükséges; vele szemben azonban nagy számmal vannak az alsó néposztály keretében az értelmesebb, ügyesebb gyári és egyéb iparvállalati munkások, továbbá iparossegédek, pallérok, különböző ágbeli szolgák, vasúti és postaszolgák és altisztek, rendőrök stb., akik valamivel jobb keresetök mellett takarékos és tisztességes életmódot folytatva, tőlük telhetően egyúttal jobb nevelésben is akarják részesíteni gyermekeiket. Ennek a néprétegnek van szüksége a szóbanforgó háztartási és nőipari népiskolára, melyben a népiskola hat osztályát végzett leányaik az olvasás, írás és számolás gyakorlása mellett megtanulnak főzni, mosni, vasalni és varrni, s azonfölül még gyakorlati irányú oktatást is nyerhetnek a háztartási, egészségtani és gyermeknevelési ismeretekben. A háztartási munkára szakszerűen kiképzett jónevelésű, tisztességes és ügyes szakácsnők, szobaleányok és varrónők válnának így belőlük, akik nagyobb igényű házakban is jól állanák meg helyöket s bizonyára nyomban a munkaiskola elvégzése után jutnának mindannyian, kivétel nélkül, jó alkalmazáshoz. Hiszen a háziasszonyok örömmel s jó fizetéssel fogadnák őket házukba. Tehetségükhöz és hajlamukhoz képest egyesek a szakácsnői, mások a szobaleányi, ismét mások a varrónői munkakörre lennének alkalmasabbak; akárhányan pedig értelmességüknél és rátermettségüknél fogva esetleg jómódú családok kisebb gyermekei mellett, avagy üzletekben mint elárúsítónők is volnának sikerrel alkalmazhatók.

A népiskolai tanítónők hivatása lenne, hogy az alsó néposztályhoz tartozó szülőket a háztartási és nőipari népiskolai képzés jelentőségére figyelmeztessék; egyúttal népies nyelven írt tájékoztatót is oszthatnának ki közöttük, amelyben a fennebb mondottak értelmében ki lenne fejtve az, hogy mennyivel jobb sorsra számíthatnak a leányok a munkaiskola révén, mintsem azok, akik a gépírónői és irodai szolgálatra törekszenek, s foglalkozás hiányában, avagy a környezetök hatása alatt egyre gyarapodó igényeik ki nem elégítése folytán sok esetben az elégedetlenség és benső meghasonlás áldozataivá lehetnek.

De nemcsak városokban, hanem népes nagyközségekben is helyénvaló lenne a háztartási és nőipari népiskola szervezése. Hisz az 5—10—20,000 lakosú alföldi községekben akárhány gazda, iparos és kiskereskedő akadna, aki örömmel küldené leányát 15 éves koráig ebbe a munka-iskolába. Ilyen helyeken a kertészeti és a házi gazdasági ismeretek elsajátításáról is kellene gondoskodni, amivégből megfelelő nagyságú kert és házi gazdaság létesítendő a népiskola mellett; ennek a gazdasági ismétlőiskola növendékei is jó hasznát vennék.

Ahol lehetséges, ez a munkaiskola a népiskolával közös épület-

ben lenne elhelyezendő, amellyel szorosabb kapcsolatba is hozható. Alapos képzettségű s ügyes szaktanítónők alkalmazása mellett természetesen a kellő fölszerelésről és arravaló, gyakorlati segédszemélyzetről kell az iskolafenntartónak gondoskodnia. Kevésbé népes iskolákban az elméleti oktatásra, valamint a szabás-varrásra az I—II. s illetőleg a II—III. osztályok növendékei, a tanítástery megfelelő alkalmazásával, közös tanterembe lennének összevonhatók. A háztartás gyakorlati munkáit pedig ötös-hatos csoportokban gyakorolnák a növendékek, megfelelő váltakozással.

A szóbanforgó háztartási és nőipari iskolák állítását a törvényhozásnak a nagyobb községek kötelességévé kellene tennie; de állíthatnának természetesen maga az állam, a felekezetek és társulatok (egyesületek) is. A megállapítandó hivatalos tanítástery csak irányadóul szolgálna; a helyi körülményekhez képest azután minden iskola bizonyos korlátozással maga állapítaná meg tanítástervét. Elengedhetetlen föltétel azonban, hogy ez teljesen gyakorlati irányú *munkaiskola* legyen.

KRAMMER JÓZSEF.

FICHTE MINT PEDAGÓGUS.

Fichtének személyisége meg a filozófiai tana is nevelő hatású. Nagyszabású egyéniség, éles elméjű, nemes kedélyű, hajthatatlan tetterejű férfiú volt, áthatva az embernemesítésre és boldogításra irányuló önzetlen lelkesedéstől. Azt a missziót érezte magában, hogy a kanti filozófiával, melyet önállóan továbbfejtett, megújítsa az egész világot. Mintegy Platonnak azt a gondolatát támasztja fel, hogy a filozófiával új nevelést, az új neveléssel pedig új nemzedéket kell létrehozni avégből, hogy egy nemzetet megmentsen az emberiség számára. A legnagyobb csüggedés és lemondás korában, Poroszország szégyenletes megalázása után e fenséges, szinte égvívó nevelési eszményt merte kortársai szeme elé állítani, s ezzel előkészítette a német nemzet erkölcsi újjászületését.

Filozófiája szintén pedagógiai irányú. Főtémája az öntudat keletkezése és fejlődése, főkövetelése pedig: «Tételezd az *Én*edet, azaz eszmélj magadra, légy önálló, légy szabad». Csakhogy az *Én*en nem az érzéki, empirikus, természetadta Én érvényesülését érti, hanem azt akarja, hogy jusson mindenki a benne rejlő abszolut Én, vagy tiszta szellem tudatára és igyekezzék ahhoz mind hasonlóbbá válni. Igy érhető el a teljes öntudat, a szellemi szabadság, miből érthető, hogy az ember élete szakadatlan, végtelen törekvés, akarás,

cselekvés. A világ pedig ennek a tökéletesedésnek a materiáléja. Az ember rendeltetése eszerint az, hogy szabad elhatározásából fejlessze magát azzá, ami már eredeténél fogva, de tudattalanul. Azonban az egyén, a személyiség neki nem minden, hanem ép ellenkezőleg, az egyesnek teljes elmerülése a kötelesség világában törekvésének legfőbb feladata. Nyilvánvaló, hogy ilyen jellemű lévén és így gondolkodván, a nevelés ügye iránt a legnagyobb mértékben érdeklődnie kellett. Igaz ugyan, hogy rendszeres pedagógiai munkát nem írt és így nem is lehet pedagógiai nézeteit rendszeresen tárgyalni, de néhány művéből igen becses pedagógiai tanulságokat nyerhetünk. Ezek főleg a következők: Einige Vorlesungen über die *Bestimmung des Gelehrten.* 1794. *Aphorismen* über Erziehung aus dem Jahre 1804. Über *das Wesen des Gelehrten* und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit 1805. *Deducierter Plan* einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt. 1807. és végül a legjelentősebb: *Reden an die deutsche Nation.* 1808.

Tudjuk, hogy Fichte ifjúkora a felvilágosodás virágjába esik, de épen ő volt egyike azoknak, akik az irányzat félszegségei ellen küzdöttek és annak bukását előidézték. Érthető tehát, hogy a felvilágosodás pedagógiája alól is emancipálni tudta magát, és érdeme e téren az, hogy annak néhány hibáját megjavította. Talán nem csalódunk, ha — egyes kivételektől eltekintve — három hiányát szögezzük le a felvilágosodás pedagógiai elméletének és gyakorlatának:* az intellektualizmus, az individualizmus és a kozmopolitizmus túlhajtását. A felvilágosodás pedagógusai ugyanis a nevelés céljául az értelem egyoldalú kiképzését tekintették és majdnem teljesen elhanyagolták a kedély képzését és az akarat edzését. Arról voltak meggyőződve, hogy a tudásnak mindenható ereje van, hogy az emberrel csak meg kell ismertetni erkölcsi rendeltetését s akkor azt nyomban megvalósítja. Emellett Rousseau hatása alatt az egyén teljes szabadságát hirdették, elszigetelvén azt a történeti hatalmak és társadalmi közösségek befolyásától. Végül hiányzott e kor embereiben és így nevelőiben is a nemzeti öntudat. Csodálatos közönyt tanusítottak ép a legjobbak is a nemzeti ügyekben és eszményeiket nem a nemzeti multban, hanem a klasszikus ókorban keresték. Ennek megfelelően nem azon voltak, hogy németeket neveljenek, hanem «világpolgárokat» képeztek, mert a jelszó az általános emberi volt nevelési, politikai és vallási tekintetben is. Ezeken a pontokon haladt túl Fichte, midőn az individuális neveléssel szemben a *szociális* mozzanatot, az értelmi neveléssel szemben az *akarat* képzését, tehát az

* V. ö. Willmann: Didaktik als Bildungslehre. I³, 354.

erkölcsi jellem kialakítását, a kozmopolitizmussal szemben pedig a *nemzeti* szempontot juttatta érvényre. Ezek oly érdemek, melyeket az egyetemes neveléstörténet nem fog elfelejteni, ha Fichte nem is körvonalozza őket azzal a határozottsággal és szabatossággal, mint a mai pedagógia.

Ha fölvetjük azt a kérdést: mely pedagógusok hatottak Fichtére, akkor kettőre kell utalnunk: Platonra és *Pestalozzi*ra. Ez utóbbit, kivel személyi jóviszonyban is volt, maga említi a «Reden»-ben: kiemeli nagy érdemét, de elmondja azt is, hogy mi választja el tőle és miben kell a nagy népnevelő nézeteit módosítani. Főleg három pontban tér el tőle. Az első, hogy míg Pestalozzi csak a szegény népen akar segíteni, addig Fichténél leomlanak a válaszfalak a műveltek és műveletlenek között és a nemzeti nevelés oly rendszerét állítja föl, mely minden néposztályra egyformán vonatkozik. Pestalozzi másik fogyatkozása kapcsolatos az elsővel, mely nagyon korlátolt célt tűzött ki. Ugyanis ismét a szegény népre való tekintettel P. a nevelést a közvetlen, gyakorlati haszonnak rendeli alá és ezért túlbecsül bizonyos mechanikus készségeket (írás, olvasás). Végül pedig írónk igazat ad ugyan P.-nak abban, hogy a gyermeki megismerés első tárgya a gyermek legyen, csakhogy nem annak a teste, hanem a belső tevékenysége. Ez tehát a közvetlen szemlélet első tárgya. Ezt követi a külső tárgyak szemlélete és harmadikul a testi készség kifejlesztése. Látnivaló, hogy elvileg teljesen egyetért P.-val, csak a kivitelben tér el tőle és itt jellemzően megnyilvánul saját filozófiai álláspontja.

Feltűnően sok az analógia Fichte és *Platon** pedagógiája között. A dolgot nem kell úgy felfognunk, mintha Fichte tudatosan a «Politeiá»-t utánozta vagy mintaképül vette volna. Bizonyára jól ismerte Platon halhatatlan művét, de azért az egyezések egészben véve inkább öntudatlanul jöttek létre, hiszen mindkét gondolkodó hasonló helyzetből kifolyóan és hasonló célzattal fordul a maga nemzetéhez. Ezért találkoznak oly sokban (a nevelés mindenhatóságában való hit, állami pedagógia, az egyén elnyomása a köz kedvéért, koedukáció, a filozófia döntő jelentősége, a filozófusok, tudósok szerepe stb.), az eltéréseket pedig (Fichte demokratizmusa, a munka megbecsülése) Platon és Fichte korának és egyéniségének különbségei könnyen megmagyarázzák.

Legfőbb pedagógiai műve *A német nemzethez intézett beszédek,*

* A két gondolkodó nevelési nézeteinek tüzetes összehasonlítása *Dr. F. Ritzer: Fichtes Idee einer Nationalerziehung und Platons pädagogisches Ideal.* Langensalza. 1913.

melyeket a szerencsétlen végű jenai ütközet és a tilsiti béke megkötése után 1807/8 telén tartott Berlinben, lángoló hévvel hirdetvén, hogy a német nemzetet csak saját erkölcsi fölemelkedése mentheti meg a pusztulástól. Lépten-nyomon Széchenyi, különösen a *Hitel* jut eszünkbe, mikor pedig a kozmopolitizmus és nacionalizmus viszonyát fejtegeti, Kölcsey *Parainesis*-e. A művön egyébként végigvonul a «Tudománytan» vezérmotivuma:* valamint ott az Én magára akar eszmélni, tehát nemcsak tudni akar, hanem öntudatosan tudni, így itt azt a feladatot tűzi Fichte a német nép elé, hogy öntudatosan érezze magát német népnek, azaz ébredjen nemzeti sajátosságainak a tudatára. Ennek egyetlen föltétele az eddigi nevelés teljes megváltoztatása nemzeti alapon. Kifogásolja az eddigi nevelésen azt, hogy megtöltötte ugyan az emlékezetet és képzeletet szavakkal, szólamokkal és halvány képekkel, de nem törekedett arra, hogy a növendék elé varázsolván az *erkölcsi világrend* képét, forró szeretetet és sóvárgást keltsen iránta. Kifogásolja, hogy a régi nevelés, midőn elismerte az akarat szabadságát, vagyis annak a jó és rossz közötti ingadozását és csak intelmekre és tanácsokra szorítkozott, ezzel tanúságát adta annak, hogy az akaratra közvetlenül hatni nem tud. Végre az eddigi nevelés csak a kisebbséggel törődött, a nép nagy tömegét ellenben a vak véletlenre bízta. «Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesammtheit bilden» — mondja ezzel szemben Fichte. Az új nevelés mindenekelőtt szilárd és jó akaratot akar kifejteni. Eddig az akaratot az önszeretettel kötötték össze, ezentúl egyetlen motivuma a *jó iránti tiszta szeretet* legyen. A jó szeretete, a tetszés pedig föltételezi e jóleső állapotnak a képét, ami ismét csak az öntevékenység feltétele mellett lehetséges. Ezért az új nevelés nem közöl bizonyos ismeretanyagot, hanem közvetlenül a szabályosan haladó szellemi tevékenység felkeltésére irányul, melynek következménye a megismerés. Vagyis minden emberi képzés (vagy akár a tanulás) nem kívülről kapott formának az elfogadása, hanem belső erőknek szabályszerűen haladó önkifejlése. Ilykép a növendék mindjárt szükséges és általános ismereteknek a birtokába jut, holott eddig a tanítás mindössze a dolgok állandó tulajdonságait nyújtotta. Ha a tanuló közvetlen *öntevékenységét* fel tudjuk éleszteni, akkor előáll a tanulás szeretete, mely minden további megismerés alapja. Ez a szeretet pedig az erkölcsi akarat általános formája, minek folytán a szellemi képzés egyben előkészíti az *erkölcsi* nevelést. Az *igazi vallásra* való nevelés aztán az új nevelés utolsó feladata. Ebben a tekintetben is elfordul Fichte a nacionalizmus lapos és józan tanítá-

* Fritz Medicus: J. G. Fichte. Berlin. 1905. 236 lap.

sától és sajátszerű nézethez jut, amennyiben a vallást mint a legfőbb erkölcsi megismerést csak az érett kornak szánja, mikor a nevelés az embert már magára hagyta. Egyébként a vallás gyakorlatilag szerinte csak romlott társadalomban hathat, vagy olyankor van helyén, midőn az illető ember hatásköre a társadalmi életen túl van. Igy van ez pl. a kormányzónál (a tudósok egyik faja!), aki a vallás, vagyis egy ismeretlen magasabb törvénybe való belenyugvás nélkül, jó lelkiismerettel rendszerint nem uralkodhatik. Az új nevelés, mint már láttuk, hozzáfűzhető Pestalozzi alapelveihez — bizonyos korrektivumokkal. A cél azonban csak úgy érhető el, ha a gyermekeket kivonjuk a jelenlegi romlott társadalomból és kisebb *közösségekben* neveltetjük, melyekben a gyermekek tanítóikkal együtt élnek és melyekben a két nem egyforma nevelésben részesül. Az új nemzeti nevelésnek fontos követelése még, hogy *tanulás* és *munka* (földmívelés, állattenyésztés, kertészkedés, fonás, szövés stb.) együtt járjon, hogy a kis gazdasági közösség maga gondoskodjék minden szükségletéről. A leendő «tudósnak» is keresztül kell mennie ezen a nevelésen. De ki valósítsa meg ezeket a terveket? A felelet az, hogy ez nem az egyház, hanem az *állam* hatáskörébe tartozik, mely az ilyen nevelést tekintse legfontosabb feladatának. A családi befolyást Fichte ki akarja rekeszteni, mert a jelen nemzedéktől semmi jót nem vár. Amennyiben az állam még nem venné magára e feladatot, egyelőre magánvállalkozásokra kell bízni a dolgot. Ezek a «Beszédek» főbb gondolatai.

A *tudósnak* Fichte igen fontos szerepet juttat. Három ízben foglalkozott a tudós lényegével és rendeltetésével. A «Beszédek» egy helyén azt mondja: «A tanulatlan ember arra van hivatva, hogy az emberi nemet a képzettség ama fokán tartsa meg, melyet maga elért; a tudós hivatása ellenben, hogy azt tiszta fogalma szerint és higgadt művészettel előbbre vigye.» Ezt a hivatást részletezi feljebb említett felolvasásaiban. Ha az ember feladata a társadalom egyes tagjainak a tökéletesítése a rájuk való hatás által (hisz az ember a társadalomért van!), akkor a tudós az emberiség nevelője; feladata az egész ember erkölcsi nemesítése; de ennek feltétele, hogy korának erkölcsileg legjobb embere legyen. További fejtegetéseiben közeledik a platóni ideálhoz. Szerinte az a tudósnevelés jellemző vonása, hogy az embereket az isteni eszme hozzáférhető részének a megismerésére vezeti. Tudósok azok, akik az ilyetén képzés által az eszme birtokába jutottak. A tudósok *igazi* vagy *leendő* tudósok. Amazokban az eszme érzékelhető életet nyer, emezek még csak fáradoznak abban, hogy az eszmét vagy annak egy részét megragadják. Ez utóbbiak tehát az egyetemi hallgatók («die angehenden Gelehrten»). De lehet a tudósokat a hatáskör szerint is osztályozni. Eszerint megkülönböz-

tetjük a «*tudomány tanitóit*», akik az eszméket másokkal közlik, és azokat a tudósokat, akik a világot az eszméknek megfelelően alakítják. Ezek a törvényhozók vagy *kormányzók*. Egészen plátoni gondolat, hogy az állam vezetői a tudósok (Platon filozófusai) sorából kerülnek ki. A tanítók csoportja ismét kétfelé oszlik: egyfelől azokra, akik személyesen közlik az eszméket, ezek az alsó- és felsőiskolák tanítói, másfelől azokra, akik az eszméről való fogalmukat rendszeres előadásban teszik közé, ezek tehát az írók. Gyönyörűen jellemzi az igazi tudóst a következő szavakkal: «Der würdige Gelehrte will kein anderes Leben und Wirken haben, sich gestalten und an sich dulden, ausser dem unmittelbaren Leben und Wirken der göttlichen Idee in ihm». (Über das Wesen des Gelehrten 140.) Természetes, hogy leginkább az akadémiai tanárok hivatása fekszik a szívén, hiszen ő maga is hosszabb ideig az volt (Jenában, Erlangenben, Königsbergben, majd pedig Berlinben).

Ez visz át utolsó kérdésünkre: hogyan vélekedett Fichte a korában fennállott iskolafajokról? Fichte annak az iskolafajnak a híve, amit ma *egységes iskolának* neveznek: egységes nemzeti iskolára gondol, melyen a nemzet minden fiának végig kell mennie és azután a tehetség dönti el, hogy ki milyen pályára lépjen. Másrészt az *internátusi* rendszer híve. Az iskola egyes fokai közül csak az akadémiáról *(egyetemről)* * szólt részletesen és külön, főleg mikor fölmerült a berlini egyetem alapításának a terve. Fichte e téren is következetes marad magához. Állami, internátusi nevelést követel és hangsúlyozza az öntevékenységet. Ne legyen szó itt régi stílű tanítóiskoláról, hanem legyen az új egyetem a «tudományos értelemhasználat műiskolája». Fejlessze a tanulni és alkotni tudást. Azok a tanulók, akik erre képeseknek bizonyulnak, a rendes diákok (regulares); csak ezek laknak zárt intézetekben és közülök válogatják idővel az egyetem tanárait, míg a bejáró diákok (irregulares) annyit sajátítsanak el a tudományokból, amennyire képesek. Az akadémiai tanár hivatásáról igen szépen nyilatkozik «A tudós lényegéről» szóló előadásaiban. Az a hivatása, hogy fogékonyságot keltsen az eszme iránt, de ez csak úgy lehetséges, ha magát is áthatja az eszme. Minden előadása legyen újszerű és leheljen üde és közvetlen életet. Legyen élő példája és folytonos magyarázata annak a mondatnak, melyet hallgatóinak vezérigéül akar adni. Az egyetemi hallgatóktól viszont szorgalmat és becsületességet kíván a tanulmányozásban. Érezze mindenik «leendő tudós» azt a rendeltetését, hogy benne és általa az isteni eszme sajátos módon fog megnyilvánulni és a világba

* V. ö. Magyar Pedagógia 1911. évfolyam 225. és 226. lap.

belenyúlni. Ehez szabja egész magatartását. Tisztelje mindig a tudományt. Az ú. n. akadémiai szabadság voltaképen lebecsülése az egyetemi polgároknak, mert a közönynek, megvetésnek a nyilvánulása; legfeljebb annyit jelenthet, hogy szigorú felügyelet híján, ők maguk annál erélyesebben ügyeljenek és vigyázzanak magukra.

Fichte nem alkotott pedagógiai iskolát, de egyes eszméi mégis életrevalóknak bizonyultak és a németség közkincsévé lettek; ilyenek: az «állampolgári» nevelés, a nemzeti szempont, az erkölcsi jellemképzés, a testi kiképzés, a gazdasági tárgyak, az öntevékenység minden fokon, az egységes iskola, a főiskolai pedagógia néhány gondolata stb. Vannak természetesen túlzásai és tévedései is. Fellengző idealizmusa és lelkes optimizmusa sokszor tévedésbe sodorja, mikor pl. már a gyermekbe akarja filozófiájának az alapelveit beplántálni. Az általa lenézett felvilágosodással osztozik a nevelés mindenhatóságáról szóló hitben. De különösen hibája, hogy a nevelést egészen ki akarja venni a család kezéből, holott csakis a család és iskola egységes, vállvetett működésétől várható a jobb jövő. Minden fogyatkozása mellett is tisztelet illeti meg gondolatainak magasztos szárnyalását és kissé nyers, erőszakos, fanyar, de nemes erkölcsű egyéniségét. A nemzeti nevelésnek általa felállított tervezete pedig mindenha érdekes okmánya lesz a filozófiai alapon álló pedagógiának. És idealizmusát sem szabad lekicsinyelni, a mi napjainkban, midőn a filozófia általában a naturalizmus jegyében áll, nagyon is divatban van. Pedig ép Fichte példája mutatja, hogy a meddő, elvont spekulációnak csúfolt német idealizmus mégis több volt annál: nagyszabású vallásos, nemzeti és politikai áramlat, mely egy összetört, megalázott népet a legerőteljesebb és legtekintélyesebb nemzetek egyikévé tett.

És ez az idealizmus — melynek Fichte egyik legnagyobb képviselője — maig is élő, sőt most újra ébredező és a szellemeket legyőző hatalom. Ez Fichtének és társainak talán legbecsesebb öröksége.

Szelényi Ödön.

DIDEROT PEDAGOGIÁJA.

Születésének 200. évfordulójára. — Második közlemény.

Ez álláspont helyes megítélése végett előre kell bocsátanunk, hogy Diderot maga kitünően tudott latinul és görögül s nagyon alaposan ismerte a klasszikus irodalmakat. Életrajzi adataiból tudjuk, hogy mikor jogot kellett volna tanulnia, mekkora hévvel adta magát a latin és görög nyelv és irodalom tanulmányozására. Halálos betegségének lázas óráiban a görög és latin sírfeliratokról beszélt s Hora-

tius és Vergilius költeményeiből szavalt töredékeket. Nemcsak hogy klasszikus szellemű nevelésben részesült, hanem mint meglett ember is szeretettel mélyedt a klasszikus kultura szépségeinek szemléletébe s őszinte rajongással csüggött az ókor két legkiválóbb népének szellemi alkotásain. A *Plan*nak is számos helye tanusítja, mily tisztelő bámulattal viseltetik az író a klasszikus irodalmak iránt. Elismeri abszolut értéküket, midőn így nyilatkozik róluk: «Ebben az irodalomban van valami megállapodottság, valami vonzóerő, valami energia, mely mindig el fogja bájolni a kiváló elméket.[1] Magasztaló szavakkal emlékezik meg Homerosról, kinek — saját bevallása szerint — a maga írói egyénisége értékét köszöni. Lelkesedve dícséri Platon műveinek mélységét s a görög dráma utólérhetetlen szépségeit. Különösen Homeros iránt van határtalan csodálattal eltelve. Maga mondja magáról: «Több éven át egymásután oly buzgón olvastam lefekvés előtt Homerosból egy-egy éneket, mint amily buzgón a jó pap olvassa breviáriumát».[2]

De nemcsak önmagukban véve tartja becseseknek a klasszikus irodalmakat, hanem azon szálaknál fogva is, melyek bennünket műveltségünknek emez ősforrásaival oly szorosan összekötnek. Diderot jól tudja, hogy műveltségünk gyökerei a római és görög világba nyúlnak vissza, s a görögök és rómaiak voltak a modern népek tanítói. Ezért elengedhetetlennek tartja, hogy jelenlegi kulturánk alapjával, az antik kulturával megismerkedjünk. «Legyen bár igazság vagy balítélet — úgymond — alig hiszem, hogy ellehetünk a régiek ismerete nélkül.»[3]

Mindezek után csodálatosnak fog feltünni, hogy ugyanaz az író, akit a klasszikus nyelvekhez és irodalmakhoz a szépért való lelkesedésnek érzelmi kapcsai fűznek, ugyanaz a gondolkodó, aki teljes megértéssel méltányolja a klasszikus kulturának az emberi művelődés történetében való nagy fontosságát, nem tartja szükségesnek, hogy a klasszikus nyelvekkel és irodalmakkal sokan foglalkozzanak. Tudnunk kell azonban, hogy szerzőnk ezekkel a tanulmányokkal szemben is felveti azt a kérdést: kinek hasznos és szükséges ez ismeretek elsajátítása? Válasza pedig úgy hangzik, hogy a latin és görög nyelv ismeretére csupán a költőknek szónokoknak, tudósoknak, általában azoknak van szükségük, akik hivatásszerűen foglalkoznak irodalommal.[4] Ezekre nézve a klasszikus tanulmányok valódi élet-

[1] Oeuvres compl. III., 421.
[2] Oeuvres compl. III., 478.
[3] Oeuvres compl. III., 421.
[4] Diderot úgy véli, hogy sem a jogászok, sem az orvosok, sőt még a theologusok sincsenek ráutalva arra, hogy a klasszikus irodalomban

szükségletet jelentenek. Nem lehet valaki író a görög, főleg pedig a latin nyelv ismerete nélkül, olvassuk Diderotnál, s aki az irodalomban ki akar tünni, annak nagyon jól kell ismernie Homerost és Vergiliust, Demosthenest és Cicerót.[1]

Eszerint, akik írói pályára készülnek, nem mondhatnak le a klasszikus világnak közvetlenül a forrásokból merítő és alapos tanulmányozásáról. Azonban az Universitébe lépő tanulóknak csak elenyésző csekély töredéke fog az életben az irodalommal hivatásszerűen foglalkozni, ami helyesen is van, mert — amint az *író* Diderot a maga paradoxonokat kedvelő egyéniségére nézve oly jellemzően mondja — a litteratus emberek teszik a társadalomnak legkevésbé szükséges elemét. A tanulóknak túlnyomó többsége meg fog oszlani a legkülönfélébb életpályák között és soha életében nem fog görög vagy latin írót a kezébe venni. Nincs tehát értelme, — úgy véli szerzőnk — hogy ezek a gyermekek évek hosszú során át vesződjenek oly dolgok tanulásával, melyekre életüknek későbbi folyamán nem lesz szükségük, s melyeket épen ezért csakhamar el is felejtenek.

A hasznosság szempontja mellett még pszichológiai okok is közreműködtek abban, hogy szerzőnk annyira eltolja a klasszikus tanulmányok megkezdésének időpontját. E tanulmányok ugyanis, miként Diderot kifejti, többféle nehézséget rejtenek magukban, melyekkel a zsenge gyermeki elme nem tud megbirkózni. Először is a nyelvtani szabályok absztrakt mivoltukban egyáltalán meghaladják a kis tanulók értelmi színvonalát, azonkívül a klasszikus írók mind stilisztikailag, mind tartalmilag sokkal nehezebbek, hogysem a gyermek megérthetné a bennük foglalt mély gondolatokat. Homeros szépségeit megérezni és élvezni maga Diderot is csak 20—24 éves korában tudta először.[2] E saját magán észlelt tapasztalás megerősíti írónkat abban a meggyőződésében, hogy a klasszikus tanulmányokkal való foglalkozást az érettebb korra kell hagyni, annál is inkább, mert a fejlettebb értelmű ifjú egy év alatt is többre fog haladni benne, mint a gyermek hat-hét év alatt.

tájékozottságot szerezzenek. Az orvos — úgymond — enélkül is egészen jól tudhatja az anatómiát, fiziológiát, s kiváló jogtudós lehet az ember a görög nyelvnek legcsekélyebb ismerete nélkül és nagyon kevés latin tudással (Oeuvres compl. III., 472.). Ugyanezen művének egy másik helyén (III., 512.) viszont hangoztatja, hogy a papnak a latin nyelv ismerete nélkülözhetetlenül szükséges.

[1] Oeuvres compl. III., 473.

[2] Oeuvres compl. III., 481.

A klasszikus nyelvekről szóló eme fejtegetések mintegy önkénytelenül rávezetik szerzőnket arra, hogy bírálatot mondjon a korabeli francia kollégiumokról, melyeknek csaknem kizárólagos tanulmányi tárgyai a klasszikus nyelvek voltak. Ez a bírálat pedig, mely a *Plan*-nak egyik helyén hosszabb összefüggő előadásban olvasható s melyet jellemzetességénél fogva egész terjedelmében idézni kell, teljesen elítélő. A *faculté des arts* iskoláiban — úgymond Diderot — «tanulják még ma is irodalom címén azt a két holt nyelvet, melynek csak igen kevés polgár látja hasznát; hat-hét évig tanulják, anélkül, hogy megtanulnák. Rhetorika néven a gondolkodás művészete előtt tanítják az előadás művészetét, s mielőtt a tanulónak gondolatai volnának, megtanítják arra, hogyan lehet a gondolatokat szépen kifejezni. Logikának nevezik, ha az ifjú teletömi a fejét Aristoteles szőrszálhasogatásaival és a syllogismusra vonatkozó nagyon finom, de nagyon felesleges elméletével, s ha száz homályosan írt oldalba foglalja, amit sokkal világosabban négy oldalon is meg lehetne írni. Az erkölcstani leckéken nem tudom, miről van szó; annyit azonban állíthatok, hogy egy szót se hall az ifjú se a szellem és szív tulajdonairól, sem a szenvedélyekről, sem a bűnökről, sem az erényekről, sem a kötelességekről, sem a törvényekről, sem az egyességekről, úgyhogy ha az osztály bevégeztével kérdezné valaki tőle, mi az erény? nem bírna megfelelni e kérdésre, amely magát a tanárt is zavarba ejtené. Metafizikának hívják, mikor a tanár az időről, térről, általános létről, lehetőségről, lényegről, a két substantia különbségéről vagy más époly haszontalan és furfangos tételekről szól, ami első szülőoka a skepticizmusnak és fanatizmusnak, csírája annak a bizonyos szerencsétlen könnyűségnek, mellyel némely ember mindenre felelni kész, s annak a még szerencsétlenebb bizalomnak, melylyel az emberek ijesztő nehézségeket nehány határozatlan és értelmetlen szóval vélnek megoldhatni, anélkül, hogy az utóbbiakat üreseknek találnák. Fizika név alatt cél nélkül való vitatkozások folynak az anyag elemeiről s a világ rendszereiről. Egy szót sem hallani az iskolában természetrajzról, egy szót sem az igazi kémiáról, igen keveset a testek mozgásáról és eséséről, igen keveset a kísérletekről, még kevesebbet anatómiáról, s épen semmit sem a földrajzról . . . Ez az eredménye hét-nyolc évi kínos munkának és folytonos fogságnak!»*

E részletekbe ható kritikán kívül egész csomó rövidebb helyet lehetne még idézni, ahol Diderot mindenütt éles, mondhatni szenve-

* Oeuvres compl. III, 435—6. E fordítási részletet — egy közbeiktatott mondat kivételével — dr. Fináczy Ernőnek a francia középiskolákról szóló s fentebb idézett művéből vettem át (65. l.).

délyes hangon támad a francia iskolák ellen, melyeket egyenesen barbároknak bélyegez.[1] Véleményét abban foglalhatjuk össze, hogy a francia kollégiumokban semmi egyebet nem tanítanak, mint latint és egy kis görögöt, s jóllehet hat vagy hét éven át csaknem minden percet e nyelvek tanításával töltenek, nemcsak hogy meg nem tanítják rájuk a tanulókat, hanem fárasztó és unalmas módszerükkel végleg megutáltatják a klasszikus tanulmányokat. «Az a kín — mondja szerzőnk, — melyet (a tanulók) Vergilius magyarázása közben kiállottak, azok a könnyek, melyekkel Horatius mulatságos szatiráit áztatták, oly csömört keltettek bennük ez írók iránt, hogy utóbb már csak borzadva tekintenek reájuk.»[2]

A francia középoktatás tényleges rendjének ez a fenntartás nélküli elítélése azokra a reminiscentiákra vezethető vissza, melyek a tanulókorból oly friss állapotban megmaradtak Diderot emlékezetében. S ez ifjúkori tapasztalatok az utilitarius elvi álláspontlal és pszichológiai megfontolásokkal egyetemben indították szerzőnket arra a valósággal forradalmi lépésre, hogy a klasszikus tanulmányoknak csak minimális teret juttasson tantervében.

Az ekként összezsugorított klasszikus tanulmányokkal betetőződő első tanfolyamnak Diderot tervezete szerint az a rendeltetése, hogy folyton nehezebbé váló tantárgyaival kiművelje az észt. Viszont az elsővel párhuzamosan haladó második tanfolyam a jellemképzés céljának szolgálatába van állítva. Amaz tudást van hivatva közvetíteni, emennek a becsületesség megalapozásához kell hozzájárulnia, vagyis az előbbinek az értelmi képzés, az utóbbinak az erkölcsi nevelés volna a feladata. Ezért a második tanfolyam tárgyai — legalább részben — kötelességekről, általános emberi és polgári kötelességekről szólnak, melyeket mindenkinek ismernie kell, hogy teljesíthesse őket. Úgy ebben a tanfolyamban, valamint a következőben, melynek egyetlen osztálya a távlattani vagy rajzosztály nevet viseli, észrevehető a hasznossági szempont érvényesülése a gazdaságtannak, illetőleg az építészeti ismereteknek a tantervbe való beillesztésében.

A tanulmányi anyag kiszemelésének s elrendezésének megokolása után kiterjeszkedik szerzőnk a középiskola igazgatásának és rend-

[1] Oeuvres compl. III, 440. U. o. mondja ezt is: «míg az ismeretek ragyognak mindenütt, addig a tudatlanság sűrű árnyéka fedi továbbra is a harsogó disputáknak és haszontalanságoknak e menedékhelyeit.»

[2] Oeuvres compl. III, 471. — Ugyanígy a 485. lapon is: «... öthat év mulva nagyon elfáradva, beleunva, elgyötörve és tudatlanul hagyják el az iskolát, hogy ne is beszéljünk arról az undorról, mellyel e kiváló írók iránt viseltetnek, akiket ritkán vesznek még egyszer a kezükbe.»

tartásának megbeszélésére is, miközben sok különféle kérdést érint. Szól a *faculté des arts* felügyeletéről, a tanulók idejének beosztásáról, a vizsgálatokról, az oktatás módszeréről általában, a tanárokról, majd külön fejezetekben a tankönyvekről s az iskolaépület berendezéséről, mindezen fejtegetésekből azonban csak a leglényegesebb pontok kiemelésére szorítkozunk.

Ilyen lényeges dolgot kell látnunk abban, hogy Diderot a köznevelést kizárólag az állam kezébe óhajtja helyezni. Szeme előtt állami közoktatásügy lebeg, melyben az iskolákat az állam tartja fenn, a tanítószemélyzetet az állam nevezi ki és fizeti, az ellenőrzést az állam gyakorolja. Magában az iskolai élet berendezésében szerzőnk nem óhajt letérni a hagyománynak jól kitaposott ösvényéről. Megmarad a francia kollégiumokban általánosan dívó internátusi rendszer mellett, mert tapasztalásból ismeri ez intézetek szigorúan megállapított és változatlan életrendjének jó hatásait. Részletes időbeosztási tervezetet készít, melyben percnyi pontossággal megszabja, milyen legyen egy-egy nap lefolyása a kollégiumban, hogyan váltakozzanak a pihenésre szánt percek a tanítás és az órákra való készülés idejével.*

Igen különös módon képzeli az osztályok szervezését. Szerinte ugyanis minden osztálynak alosztályai vannak, s a tanulók előmenetelük szerint hamarabb vagy később léphetnek át egyik alosztályból a másikba. Az eszes és szorgalmas tanuló gyorsan végzi egymásután az alosztályokat, míg a gyenge tehetségű és hanyag tanulók csak lassan haladnak előre.

Sokkal több figyelmet érdemel módszertörténeti szempontból az a néhány megjegyzés, mely a tanárokról szóló fejezetben az oktatás módszerére vonatkozik. Ezekben Diderot azt hangsúlyozza, hogy a tanár ne előadást tartson, hanem úgy rendezze be tanítását, mintha együtt tanulna a tanulókkal. Tűzze ki a megoldandó problémát s tegyen úgy, mintha ott a tanulók előtt keresné a probléma megoldására vezető helyes utat. Eközben szándékosan tévedhet is, helytelen feltevéseket választhat kiindulópontul, hogy aztán a hibát felismerve s más irányba térve szemléltesse, hogyan lehet tévedéseken keresztül felfedezni a keresett igazságot. Szóval ne a kész igazságokat

* E napirend a következő: 1/2 6-kor felkelés, 6-kor ima, 6—3/4 7 tanulás *(étude)*, 3/4 7—3/4 8 ismétlés a nevelővel *(répétiteur*rel), 3/4 8-kor reggeli, 3/4 8—1/2 9 szünet, 1/2 9—1/2 10 az első tanfolyam előadásai, 1/2 10-kor rövid szünet, 1/2 10—3/4 12 tanulás, 3/4 12—3/4 1 ebéd, 3/4 1—1/2 2 szünet, 1/2 2—1/2 3 tanulás, 1/2 3—1/2 5 a második tanfolyam órái, 1/2 5—1/4 6 a harmadik tanfolyam órái, 1/4 6-kor uzsonna, 1/4 6—6 szünet, 6—3/4 7 tanulás, 3/4 7—3/4 8 ismétlés a nevelővel, 3/4 8—8 szünet, 8—3/4 9 vacsora, 9-kor ima, 1/4 10-kor lefekvés (Oeuvres compl. III., 522—524).

adja dogmatikus formában, hanem az igazság kutatásának és megtalálásának módjára tanítsa meg az ifjúságot, melyet ekként a sokratesi módszer alkalmazásával öntevékenységre fog szoktatni.[1]

Azt a képet, melyet Diderot pedagógiai eszméiről az eddigiekben rajzoltunk, ki kell még egészíteni írónknak az erkölcsi és testi nevelésre vonatkozó nézeteivel.[2] S ha először az erkölcsi nevelés kérdésében elfoglalt álláspontot vizsgáljuk, lehetetlen észre nem vennünk, hogy D., aki sok trágár lapot írt össze s meglehetősen szabados erkölcsi elveket hirdetett szépirodalmi műveiben, aki támadta az erkölcsöt, mint külső hatalmak által önkényesen kieszelt és ránkerőszakolt, természetellenes társadalmi intézményt, mennyire érzi a nagy felelősséget, mely minden szavára ránehezedik, midőn az ifjúság nevelésének nemzetek életébe vágó fontos kérdéséről ír s a nevelés intézésére vonatkozólag ad tanácsokat. Nagy nyomatékkal hangoztatja,

[1] A tantervhez csatolt s a tantárgyak fonalán haladó részletes magyarázatokban hiába keresnénk módszerre vonatkozó észrevételeket, azonban a legbehatóbb tárgyalásban részesült klasszikus nyelvek tanításának miként jére nézve mégis találunk néhány egészen rövid és általános megjegyzést. Diderot utal arra, hogy legjobb volna, ha a nyelveket praktikus módon, mindennapi gyakorlás útján lehetne tanítani, ámde ennek megvalósítása oly iskolákban, ahol a bennlakó tanulók mellett künnlakók is vannak, teljességgel lehetetlen. Ennélfogva ajánlja a jeles írókból való fordítást s az így kapott szövegnek visszafordítását és az eredetivel való összehasonlítását. A történetről szólva is kiterjeszkedik a módszernek egy mozzanatára, midőn az anyag elrendezésében a visszafelé való haladást ajánlja. E módszer helyességének igazolása végett Grotiusra hivatkozik, a XVII. századbeli kiváló jogtudósra, ki mint történettudós is igen nevezetes, de emellett érvekkel is támogatni próbálja sajátszerű álláspontját. Kifejti, hogy a történettanításban sem szabad eltérni attól az egyetemes érvényű elvtől, hogy ismertről haladjunk az ismeretlen felé, közelebbi dolgokból kiindulva térjünk át a távolabb esőkre. Hozzáteszi, hogy az újabbkori események, melyek napjainkkal közvetlen kapcsolatban állnak, jobban is érdeklik a tanulót, s minthogy pontosabb adataink vannak róluk, könnyebben meg is értethetők, mint a régi, nem elég alaposan ismert történet, mely azonkívül jelenlegi viszonyainktól még nagyon el is ütő keretben tárja elénk az eseményeket. E felfogás alapján kívánja Diderot, hogy a történeti oktatás a hazai történettel kezdődjék, amit az újabb tantervek általában szem előtt is tartanak, míg ellenben az a másik óhajtása, mely a történeti eseményeknek fordított sorrendben való tárgyalását szorgalmazza, mint természetellenes és groteszk gondolat sohasem tudott népszerűvé válni, bár a XIX. században ismét felmerült Németországban.

[2] Ennél a pontnál tesz jó szolgálatot a Forbach grófnéhoz írt levél s az orosz kadétok testgyakorlásáról írt cikkecske (l. fentebb).

hogy az erkölcs előbbrevaló a tudásnál, s inkább arra kell törekedni, hogy a gyermeket becsületes és jólelkű emberré, mintsem kiválóan képzett egyénné neveljük. Azt kívánja, szoktassuk hozzá a gyermeket ahhoz, hogy két vezérelvet kövessen minden cselekedetében: az erényt és az igazságot, s legyen benne szilárdság, határozottság, jellemerő, hogy ezektől az elvektől soha egy pillanatra el ne tántorodjék.[1]

De a szoktatás mellett az oktatást is fel akarja használni az erkölcsi képzés céljaira. Az elemi fokon a vallási katekizmus, a politikai és praktikus katekizmus mellett általános erkölcsi katekizmust is akar taníttatni, mely az emberi társadalomban egyetemesen elfogadott erkölcsi elveket belevésse a gyermek szívébe és elméjébe.[2] Az Université tantervének berendezése közben is mindig tekintettel van az erkölcsi szempontra. A mathematikai oktatásnak erkölcsösítő hatást tulajdonít, úgy okoskodván, hogy aki mathematikával foglalkozik, megszereti az igazságot, megszokja ennek folytonos keresését, s az életben is minden cselekedetében önkénytelenül igazságra fog törekedni. Euklides tehát szerinte nemcsak mathematikára tanít, hanem erkölcstanító is egyúttal.[3] Továbbá ugyancsak ethikai megfontolás vezérli Diderot-t — legalább részben — abban is, hogy az irodalmi tanulmányokat a tanfolyam végére helyezi. Azt tartja szem előtt, hogy az írók gyakran oly erkölcsi elveket hirdetnek, melyek helytelen irányba terelhetik az ifjúság gondolkodását s meghiusíthatják a nevelőnek minden jó szándékát. Minél szebb formába öltözteti az író a maga téves erkölcsi eszméit, minél jobban be tudja magát hízelegni az olvasó lelkébe, annál nagyobb veszedelmet jelent az ifjúság erkölcsére nézve. Ez oknál fogva a szépirodalmat mindaddig távol akarja tartani az ifjúságtól, míg a helyes erkölcsi elvek jó mélyre nem eresztették gyökerüket a gyermeki lélekben, míg az erkölcsi jellem annyira meg nem szilárdult, hogy az erkölcsrontó írók részéről jövő káros hatások már nem bírják megrendíteni az ifjút erkölcsi alapjában.[4]

[1] *Lettre à Madame la Comtesse de Forbach.* Oeuvres compl. III, 544.

[2] Helvétius is szükségesnek tartotta ezt, valamint mások is (lásd Fináczy Ernő: *Helvétius paedagogiája*, 19. l., 1. jegyzet). Utóbb csakugyan készültek ilyen általános filozófiai alapon álló erkölcsi káték.

[3] Oeuvres compl. III, 542.

[4] Nevezetes, hogy a papgyűlölő Diderot igen nagy szerepet szán az erkölcsi nevelésben a hittanárnak. A kollégiumokban a hittanár tisztje volna, hogy nyilvánosan megdicsérje vagy megdorgálja azokat, akik erre rászolgálnak. Ő osztaná ki a jutalmakat, melyekben a jóviseletű és jó előmenetelű tanulók részesülnek, úgyszintén ő szabná ki a büntetéseket is. — Oeuvres compl. III, 527.

Hátra van még az, hogyan vélekedik Diderot a testi nevelésről. Erre nézve már ismeretes előttünk, hogy általános tantervében egy egész külön tanfolyamot tart fenn a testgyakorlásnak, azonban a részletes tárgyalás során megalkudva a hagyományos felfogással, mely szerint az iskolának a testi nevelésre nem kell gondot fordítania, mellőzi a testgyakorlásról vallott nézeteinek bővebb kifejtését. Mindazáltal nagy tévedés volna, ha ebből valaki azt következtetné, hogy Diderotnak nem volt érzéke a testi nevelés fontossága iránt, bár annyit mindenesetre el kell ismernünk, hogy míg más pontokon oly éles ellentétbe helyezkedett a hagyománnyal, s volt bátorsága az oktatás berendezésében oly radikális változtatásokat javasolni, a régi rendet teljesen felforgatni, addig a testi nevelés kérdésében feltünő könnyen engedett a hagyomány hatalmának.[1] Ámde a Forbach grófnéhoz írt levél s az orosz hadapródok testgyakorlatairól szóló cikkecske bizonyságot tesz arról, hogy szerzőnk a legteljesebb mértékben átérezte a testi nevelés nagy jelentőségét, sőt a második helyen említett kis mű némi tájékoztatást nyujt arra nézve is, mi volt írónknak a testi nevelésre vonatkozó felfogása.

E művekből kitetszőleg Diderotnak az a meggyőződése, hogy az egészséges test az alapja és feltétele mindennek. Ha ez hiányzik, nem lehet szó sem az értelem kifejlesztéséről, sem az erények meggyökereztetéséről, ennélfogva a nevelői gondoskodásnak elsősorban az egészség fenntartására kell irányulnia. Szerzőnk ezt két eszközzel véli elérhetőnek: a testgyakorlás és a mértékletesség által.[2] Idevágó fejtegetéseiből kiviláglik az is, hogy ő a férfias, spártai nevelésnek a híve. Dicséri a nevelésnek azt a módját, amely hozzáedzi a gyermeket az időjárás viszontagságaihoz, a merész vállalkozásokkal járó testi veszedelmekhez és fájdalmakhoz, s bizonyos keménységet, sőt harciasságot szeretne látni a fiúk testi nevelésében. Reminiscentiákat idéz fel saját gyermekkorából, midőn a kis vidéki városka tanulóifjúsága két ellenséges pártba tömörült, s valóságos utcai harcokat vívott, melyek nem egyszer úgy végződtek, hogy a sebesültek nem a maguk lábán mentek haza a csatatérről. Némi büszkeséggel hivatkozik azokra a parittyakövektől származó sebhelyekre, melyek homlokát mint e katonás nevelés emlékei díszítik.[3] Feleleveníti diákkorának azt az emlékét is,

[1] Megjegyzendő, hogy jóllehet Diderot a testi nevelés tanfolyamát a redukált tantervben elejtette, az Université rendtartásában a szünetekről szólva megemlíti, hogy szerdán és szombaton az egész délutánt játékokra kell felhasználni. — Oeuvres compl. III, 524.

[2] Oeuvres compl. III, 544.

[3] Oeuvres compl. III, 545.

hogy egy ízben a diáksereg elhatározta a város egyik régi bástyájának lerombolását. Tudták ugyan, hogy ezért súlyos büntetésben lesz részük, s a szünnapokat bezárva kell majd eltölteniök, de még ennek az érzékeny büntetésnek biztos tudata sem riasztotta őket vissza attól, hogy ilyen kalandos vállalatra adják fejüket. Sajnálatát fejezi ki, hogy most már más irány uralkodik a nevelésben s a szülők ahelyett, hogy edzett testű és lelkű, merész ifjakat nevelnének a hazának, elkényeztetik a gyermekeket, minek folytán csenevész, elpuhult, satnya nemzedék váltja fel a régi, erős és bátor generációt. Ezzel szemben Diderot felfogása szerint a testi nevelésnek egyedül helyes vezérelve az edzés, mely képessé teszi a szervezetet arra, hogy könnyen elviseljen minden kellemetlenséget s el tudja tűrni az éghajlatnak bárminő zordonságát. Bemutatja szerzőnk, milyen szerencsétlen az az ember, aki kénytelen mindig a legaggodalmasabb figyelemmel kisérni az időjárás szeszélyes változását, s akinek folyton résen kell lennie, hogy kényes szervezetét megoltalmazza azoktól a káros hatásoktól, melyek a természet részéről állandóan fenyegetnek mindnyájunkat. Nagyon jellemzetesen kis hygrométereknek nevezi azokat a szánalomraméltó gyermekeket, kiket oly féltő gonddal nevelnek, hogy minden szellőtől óvják őket.*

Mindazon reformeszmék, melyeket a fentebbi tárgyalás során kiemeltünk, azért támadtak Diderot lelkében, mert mint a nevelésnek csaknem minden nagy reformátorát, őt is mélységes elégedetlenség töltötte el kora iskoláival szemben. Hogy miképen vélekedett a kizárólag klasszikus tanulmányokat űző francia kollégiumokról, már volt alkalmunk látni. Oly rosszaknak tartotta őket, hogy a magánnevelést határozottan fölébe helyezte a nyilvános iskoláztatásnak. Ebbeli nézetei Helvétius *De l'Homme*-jának azon helyéhez fűződnek, ahol Helvétius fejtegeti a nyilvános iskoláztatásnak azt a jó oldalát, hogy az iskolában a tanulók között kifejlődik a versengés s ez hatalmas lendületet ad a nevelő szándékának. Diderot a maga tanulókori tapasztalataira hivatkozva tagadja, hogy a nyilvános iskoláztatás bármiféle tekintetben előnyösebb volna a magánnevelésnél. Felfogásának bizonyításában főleg arra támaszkodik, hogy a nyilvános iskolák rosszak, a tanárok csak néhány, szellemileg és társadalmilag kimagasló gyermekkel foglalkoznak bennük, minden gondjuk arra irányul, hogy ezeket mutatós nyilvános szereplésre előkészítsék, míg a többi gyermeket

* Oeuvres compl. III, 546. — E gondolatok önkénytelenül eszünkbe juttatják Locke-ot, akinek a testi nevelésben szintén az edzés, a szervezetnek külső hatásokkal szemben ellenállóvá tétele a legfőbb irányító elve. Továbbá ugyanezen felfogással találkozunk Fleurynél is.

elhanyagolják. A korabeli nyilvános iskoláztatás eredménye szerinte semmi egyéb, mint hogy az ifjak ostobán, tudatlanul és megromolva hagyják el a kollégiumot.[1] Megtagad kora iskoláitól minden jó tulajdonságot, minden érdemet s bizonyos szónoki páthosszal így kiált fel: «Jaj annak az apának, aki maga mellett neveltetheti gyermekét és nyilvános iskolába adja!»[2]

III.

Ha ez ismertetés után meg akarjuk kisérelni Diderot pedagógiai nézeteinek objektiv kritikai méltatását, nem szabad szem elől tévesztenünk egy fontos mozzanatot. Diderot nem saját initiativájából, hanem a cárnő felszólítására készítette tanügyi tervezetét, abban a reményben, hogy e tervezet meg fogja nyerni a cárnő hozzájárulását s életbe fog lépni Oroszországban. Ez az alkalomszerűség hozta magával, hogy a szerző nem szerkeszthette tantervét kizárólag saját nézetei szerint, hanem számolnia kellett magasrangú megbízójának az övétől egyes pontokban eltérő felfogásával. E tervezet tehát voltaképen kompromisszum eredménye, s így érthető lesz előttünk az az ellenmondás, melyet egyfelől Diderot vallás- és egyházellenes eszméi, másfelől a hittannak a tantervbe való felvétele s általában a vallásos nevelés felkarolása között megállapíthatunk. Az atheista vagy legalább is atheizmus gyanújában álló Diderot kápolnát akar építtetni az iskola mellé, az internátusban imával kezdeti és végezteti a napot s az erkölcsi nevelés eszközei közül a jutalmazást és büntetést a hittanár hatáskörébe utalja. Hogy Diderot-t mindebben nem a vallás kedélyképző erejéről, a vallásos nevelés szükségességéről való benső meggyőződés vezérli, egészen nyilvánvaló. Kijelenti ugyan egy ízben, hogy nem gyűlöli a papokat, de e kijelentést megcáfolják műveinek azon helyei, ahol nem tudja leplezni igazi érzelmeit. Ellensége a vallásnak és a papságnak, mivel azonban a cárnő véleménye szerint a vallásra szükség van, alkalmazkodik megbízója felfogásához. A vallástanhoz való bevezetésül felveszi tantervébe a két substantia különbözőségének, Isten létének, a lélek halhatatlanságának, a másvilági életnek bebizonyítását. Ő maga ugyan nem igen hisz e dolgokban, de minthogy a cárnő úgy kívánja, mindezt be kell az alattvalóknak bizonyítani. Látható ebből, hogy Diderotnak a vallási nevelés alapvető fontosságú kérdésében való állásfoglalása megalkuvás eredménye. Kénytelenségből helyet ad a pozitiv vallásnak az iskolában, de amennyire teheti, saját radikális felfogását is igyekszik érvényre juttatni. A val-

[1] Oeuvres compl. II, 450.
[2] Oeuvres compl. II, 451.

lási oktatás megkezdése előtt épen nem pozitiv alapon álló erkölcstani munkák olvastatását ajánlja,[1] s a kinyilatkoztatott vallás mellé mintegy ellensúlyozásul az ú. n. természetes vagy észvallás tanait is beleiktatja tantervébe.

Azonban nem ez az egyetlen ellenmondás, mellyel Diderot pedagógiai elmélkedésében találkozunk. Egymásnak ellenmondó tényekre fogunk bukkanni akkor is, ha írónkat abból a szempontból vizsgáljuk, megvan-e benne a történeti érzék, mely a jelent a mult folytatásának látja s a multat, mint a jelennek szerves alkotórészét, kellőképen tudja méltányolni. Első tekintetre feleslegesnek látszhatik e kérdés felvetése, mert egész joggal hihetnők, hogy Diderot, mint a XVIII. századbeli filozófiának egyik vezéralakja, merőben távol áll mindentől, ami a jelennek a multtal való kapcsolatát jelenti. Pedagógiai főművének befejező soraiban csakugyan hamisítatlan racionalistának mutatkozik, midőn utal arra, hogy nem elődeinek gondolataihoz fűzte saját elmélkedését, hanem vizsgálat alá vette azt a nevelést, melyen ő maga keresztülment, a józan észnek, a racionális filozófia egyetlen fegyverének segítségével felkutatta ez általánosan dívó nevelési rendszer hibáit s oly pedagógiai rendszert alkotott, melyből e hibák teljesen ki vannak küszöbölve. Ezzel ellentétben a *Plan* kezdetén úgy tünteti fel magát, mint aki művének megírása előtt gondosan számba vette mindazon kiváló francia írókat, kik őelőtte ugyanezen tárgyról elmélkedtek s csak e történeti megalapozás után fogott tulajdonképeni építő munkájához.

Valószínű azonban, hogy Diderotnak e történeti előtanulmányokra vonatkozó kijelentését nem lehet szigorúan vennünk. Erre enged következtetni, hogy az egy Rollinen kívül elődei közül senkit sem említ. Még inkább megerősít feltevésünkben az az észrevétele, mely szerint őelőtte egyetlen francia pedagógiai író sem tett különbséget a mindenkinek szükséges s a csupán némelyeknek szükséges ismeretek között. Diderot abban a hitben él, hogy ő az első a francia pedagógiai elmélkedők sorában, aki a tananyag kiszemelésére nézve a hasznosság szempontját tartja irányadónak. Nem hivatkozik Montaignere, sem Fénelonra, nem vesz tudomást Fleuryről, akinek a XVII. századból való pedagógiai munkájában[2] ugyanez a vezérgondolat.

Nem volt tehát kellő figyelemmel régebbi elmélkedőknek hasonló irányú munkásságára s műve történeti alapvetésének hézagossága folytán tévesen ítél elődeiről, akik közül Fleury a Diderotéval telje-

[1] Hobbes és Holbach műveit. — Oeuvres compl. III, 491.

[2] *Traité du choix et de la méthode des études.* 1686.

sen egyező alapra építette fel tantervét, bárha e tanterv amattól igen sok és lényeges pontban eltérést mutat.[1]

De ha még tovább vizsgálódunk a szóban forgó kérdés körül, ismét habozni fogunk, vajjon minden történeti érzéket elvitassunk-e attól a pedagógustól, aki tisztán és egyedül saját magából akarja meríteni a nevelésre vonatkozó gondolatait. Diderot szerint ugyanis minden tudományban három részt lehet megkülönböztetni: az illető tudománynak történetét, elméletét és gyakorlati alkalmazását s a három rész közül az első kisebb vagy nagyobb mértékben mindenkire nézve szükséges, míg a másik kettővel csupán a szakembernek kell megismerkednie. Eszerint épen a racionalista Diderot volna az, aki a történeti fejlődés ismeretének általános szükségességét hangoztatja. Ámde egy tekintet a Diderot-féle tantervre mindenkit meggyőzhet arról, hogy e nagy történeti belátásról tanuskodó gondolat nem érvényesült a tanulmányok anyagának összeállításában. Diderot tantervéről nem lehet állítani, hogy ki volna benne domborítva művelődésünk történeti elemeinek fontossága s kitűnnék belőle az a törekvés, hogy szerzője gondoskodni kívánt a mult és jelen összefüggésének tudatossá tételéről s a kultúra folytonosságának fenntartásáról.

Mindezen ellenmondásokat — melyeknek számát még szaporítani lehetne — mint a rapszodikus egyéniség velejáróit mérlegelve, igyekezzünk immár megállapítani szerzőnk pedagógiájának legjellemzőbb vonásait. Kisértsük meg, ahol lehetséges, ki is nyomozni azon okokat, melyeknek közrehatása folytán e jellemzetes vonások kifejlődtek s vizsgáljuk meg, mennyi elfogadható igazság rejlik bennük.

Az első, ami megragadja figyelmünket, egy nagyfontosságú elvnek, a művelődés egyetemességének, *az oktatás általánosságának* erős hangsúlyozása. D. már azt a felfogást képviseli, hogy a művelődés lehetősége általános emberi jog, tehát senkit sem szabad kizárni ennek áldásaiból. A tudatlanságot, a kultúra hiányát végzetes csapásnak tartja minden egyénre nézve s amellett érvel, hogy a társadalomnak legalsó rétege se legyen szellemi sötétségre kárhoztatva. «Az *université* olyan iskola, — úgymond — melynek kapuja nyitva van a nemzetnek minden gyermeke előtt különbség nélkül».[2] Erős demokratikus érzés árad el szavain, midőn mintegy védelmébe veszi a kunyhók lakóit s magának a társadalomnak érdekében sürgeti az oktatásnak

[1] Viszont meglepő egyezések is vannak a két író között (az egészségtan és gazdaságtan felvétele, a mathematika formális képző hatásának csaknem azonos szavakkal való méltatása). — Fleuryre nézve l. a *Magyar Paedagogia* XV. évfolyamában megjelent értekezésemet.

[2] Oeuvres compl. III., 433.

általánossá tételét. E nemes emberszeretettől áthatott, emelkedett szellemű fejtegetések oly jól illenek az iparos családból származott tudós és író szájába, aki meggyőződésének egész hevével küzd ama szűkkeblű felfogás ellen, mely a rendi kiváltságok korszakában a kultúrát is egyes társadalmi osztályok privilegiumának kívánta tekinteni.

Másik nagy érdeme Diderotnak, hogy az általános népoktatás elvének hirdetése közben nem áll meg félúton, hanem tekintettel arra, hogy ez elv megvalósulásának anyagi feltételei vannak, kívánja *az oktatásnak ingyenessé tételét*, hogy a művelődés útja a legszegényebb nép sztály gyermekei elől se legyen elzárva. Sőt még tovább menve az állam feladatává teszi azt is, hogy az elemi fokon könyvekkel is ellássa a gyermekeket, sőt az iskolában való táplálkozásukról is gondoskodjék. Ezzel oly követelményt állít fel az iskoláztatás megkönnyítésére nézve, mely mai napig sincs elvszerűen megvalósítva.

Hogy más helyen a magánnevelésnek ád elsőséget a nyilvános neveléssel szemben, a most említett demokratikus felfogás mellett ellenmondásnak látszik ugyan, de ez a nézet, miként ki volt fejtve, inkább az akkori nyilvános iskolázás nyomorúságaiból eredő ellenhatásnak tulajdonítható, semmint Diderot igazi elvi álláspontjának.

A harmadik nagy elv, melyet mint alapvető fontosságút ki kell emelnünk, *a közoktatás állami intézésére* vonatkozik. Már *La Chalotais* is szószólója volt ennek az elvnek, melyet a franciák a forradalom után életbe is léptettek, midőn az oktatásügy intézését tisztán állami feladatnak nyilvánították s egyszersmind állami monopóliummá tették. Diderot is ennek a radikális felfogásnak egyik előfutárja.

Ismerve az egyház szolgáira vonatkozó nézeteit,* nem is lehet csodálkoznunk az állami mindenhatóság ilyen túlbecsülésén. Ha nem lett volna olyannyira elfogult a papsággal szemben, bizonyára elismerte volna, hogy a tanítás szabadságának elve senki javára és senki kárára kivételt meg nem tűrhet. A tanítás szabadsága azt követeli, hogy mindenki, aki megfelelő képességekkel rendelkezik, részt vehessen a nép művelésének, a kultúra terjesztésének nagy munkájában s hogy ebből a munkából senkit sem lehet kizárni, az egyházat sem, sőt történeti okoknál fogva az egyházat legkevésbé.

Szerzőnk tantervének jellemző sajátságai között első helyen az utilitarius álláspontot kell említenünk. Mint a neveléstörténetből ismeretes, nem Diderot az első hirdetője ez elvnek, mely már a XVI. századbeli Montaignenél is feltalálható s melyet a következő században Fleury egyenesen kiindulópontul fogadott el tanulmányi rendszerének felépítésében. A XVIII. század gondolkodói közül leg-

* V. ö. Oeuvr. compl. III., 510—511., 517.

többen szószólói a tantervi utilitarizmus elméletének.[1] Azonban jóllehet mind a történeti előzmények, mind a valószínű korhatás eléggé magyarázná Diderotnak ilyen didaktikai álláspontját, mégis feltűnőnek kell tartanunk, hogy az az elmélkedő, akit életrajzi adataiból a liberális tanulmányokért rajongó önzetlen léleknek ismerünk, oly tantervet készít, melyben a hasznosság a vezető szempont. Hogy ezt megérthessük, tekintetünket szerzőnknek a tudományokról vallott sajátszerű felfogására kell irányítanunk. Diderot szerint a tudományoknak két nagy csoportját lehet az eredet szempontjából megkülönböztetni. Bizonyos tudományokat a szükség hozott létre. Az emberek azért foglalkoztak velük, mert gyakorlati célok elérésében hasznukat vették. Ilyen szükségszülte, hasznos tudományok pl. az orvostan, jogtudomány, fizika, mathematika. A folytonosan növekvő jólét azonban nemcsak az anyagi dolgokban, hanem szellemi téren is fényűzést teremtett s így keletkeztek a szellemi életnek némely ágai. A szépirodalom, költészet, szónoklás, filozófia Diderot szemében mind ilyen szellemi fényűzési cikkek, melyek a jólétben dúskáló emberi elme termékei.[2] Szerzőnk itt megfeledkezik arról, hogy a vad törzseknek, a szegénységben élő, verejtékes testi munkában izzadó népnek is megvan a maga primitiv költészete, közmondásokban megnyilvánuló töredékes filozófiája, tehát a szellemi életnek a haszonnal, a praktikus alkalmazhatósággal semminemű vonatkozásban nem álló oldala ott sem hiányzik, ahol az általa szülőoknak gondolt kulturális jólétnek nyomai sem találhatók.

Hogy a hasznossági elv, mint a tantervnek *egyedüli* normativ elve (akár az anyagi, akár az alaki képzést akarja szolgálni) teljességgel elfogadhatatlan, ma már nem szükséges bizonyítani. Oly iskolában, mely nem szakszerű célokat tűz maga elé, a tananyag kiszemelésének csak két irányadó szempontja lehet. Egyik a kulturális szempont, mely megkívánja, hogy a közműveltségnek egyetlen lényeges alkotóeleme se hagyassék figyelmen kívül, mert csak ebben az esetben látszik biztosítottnak a kultúrmunka folytonossága, azaz a kultúrjavak hézagtalan továbbadása a nagy társas közösségekben: az emberiségben és a nemzetben. A másik a lélekművelés szempontja, mely megköveteli, hogy az oktatás anyaga az egyéni lélek kiművelését eredményezze avégből, hogy a kultúrjavakat ne csak csorbítatlanul átadjuk, hanem tovább is fejlesszük. Mindkét szempont ellen vét D., midőn kizárólag azt kérdi, melyik a szükséges és hasznos ismeret.

A tudományoknak fentebb ismertetett felosztásából önként kö-

[1] Hasonló irányt képviselnek Németországban a filantropisták.

[2] Oeuvres compl. III., 518.

vetkezik, hogy Diderotnál *az oktatás súlypontja a természettudományokba van áthelyezve.* Míg a tényleges iskolai oktatás csaknem kizárólag a klasszikus nyelvekre szorítkozott s a természettudományokat mellőzésben részesítette, addig Diderot a hagyományt elvetve megfordítja e viszonyt s oly tantervet alkot, melynek anyagát legesleg-nagyobb részben reáliák teszik s melyben a nyelvi tanulmányok minimális terjedelemre szorulnak össze. A tantervnek e gyökeres átalakítása tulajdonkép visszahatásnak tekinthető a klasszikus nyelvek oktatásának addigi kizárólagosságával szemben, de szerzőnk abba a hibába esett, hogy a fennálló túlzást egy ellentétes túlzással akarta jóvátenni, midőn az egyoldalúan humanista tantervet egyoldalúan reális irányú tantervvel helyettesítette. Ezzel szemben nem nehéz ma belátnunk, hogy az egész oktatást a klasszikus nyelvekre alapítani époly hiba, mint a természettudományok kedvéért csaknem teljesen elnyomni a nem természettudományi tanulmányokat. Az emberre és természetre vonatkozó ismereteknek, a humaniórák és reáliák körének minden jó tantervben bizonyos egyensúlyt kell tartaniok. Ennek szem elől tévesztése Diderot tantervének egyik legnagyobb fogyatkozása.

Némileg enyhítik e tanterv egyoldalúságát a második és harmadik tanfolyamba felvett tárgyak, melyek egyúttal ráterelik figyelmünket arra, hogy Diderot a tanfolyamok rendszerét összekapcsolja az osztályrendszerrel. E magában is feltűnő dologhoz járul még az, hogy az egyes osztályokon belül alosztályok felállítására gondol s ezzel teljesen összebonyolítja iskolarendszerének külső kereteit. A szervezés kérdését különben nem dolgozta ki elég részletesen. Homályban hagy bennünket arra nézve, hogyan viszonylanak egymáshoz az egyes tanfolyamok nagyon különböző számú osztályai s aki életbe akarná léptetni e tantervet, mindjárt az első lépésnél oly gyakorlati nehézségekre találna, melyeknek elhárítását alig lehet elképzelni.

A tanfolyamok rendszerével van kapcsolatban Diderot tantervének az a sajátsága s egyúttal ismét hibája, hogy a lelki életet nem fogja fel egységesen, hanem a különféle lelki működéseket elvszerűen szétválasztja s bizonyos elszigeteltséget létesít az egyes tanfolyamok tárgyai között azáltal, hogy az első tanfolyam feladatává az értelmi képzést teszi, a második tanfolyam célját az erkölcsi nevelésben jelöli meg, míg a harmadik elé az eszthetikai képzést tűzi. Mai felfogásunk e mesterséges tagolást nem tudná jóváhagyni, mert mi úgy vagyunk meggyőződve, hogy minden tanításnak értelemfejlesztőnek kell lennie, erkölcsi hatásokat kell magában foglalnia s ki kell aknáznia az anyagban rejlő eszthetikai vonatkozásokat.

Pszichológiai szempontból még egyéb kifogást is tehetünk Diderot tanterve ellen. Szerzőnk u. i. teljesen téves nyomon jár avval

a nézetével, hogy az oktatás kezdetén egy formális tanulmánnyal, az alkalmazott logika szerepét betöltő mathematikával formális képzettséget kell adni a gyermek elméjének s csak ezután kell áttérni a tárgyi oktatásra. Nem veszi figyelembe, hogy a gyermeki elme eleinte konkrét dolgokat kíván, s csak lassan emelkedik fel az értelmi fejlettségnek arra a fokára, ahol már biztosan mozgunk az abstractiók birodalmában. E ténnyel nem számolva, Diderot el akar utasítani a középiskola első osztályából minden gyermeket, aki a mathematika elvont tételeivel nem tud megbirkózni. Álláspontjának támogatása végett mathematikus csodagyermekekre hivatkozik, feledvén, hogy a lángésznek külön pszichológiája van, mely nem irányadó az átlagos emberi elme fejlődésére- Az iskolát, a tantervet nem lehet a zseniális gyermekekre szabni, akik mindig csak kivétel számba mennek, hanem a normális szellemi képességekkel rendelkező tanulókhoz kell alkalmazni, mert ilyenekből áll a növendékek legnagyobb része.

E kritikai megjegyzések után meg kell még vizsgálnunk, mi lett a sorsa e nagyon eredeti oktatásügyi tervezetnek. II. Katalin cárnő, akitől Diderot tantervének jövője függött, nem volt ellensége a reformoknak, sőt miniszterével, Betzkyvel sok újítást léptetett életbe a közoktatás terén. Azonban hogy akár a cárnőnek, akár tanácsadóinak mi volt a felfogása azokról a mélyreható újításokról, melyek Diderot tervezetében foglaltatnak, erre nézve nincsenek adataink. Csupán az kétségtelen, hogy e terv, mely az életbe léptetés igényével készült, mindvégig terv maradt s megvalósítását soha meg nem kísérelték. Eltették szerzőjük könyveivel és kéziratival együtt a szentpétervári udvari könyvtárba, s ezzel nemcsak a gyakorlati érvényesülés, hanem az irodalmi hatás útját is elzárták előle. Az író hazája is sokáig csak töredékes közlésekből szerezhetett valamelyes tudomást róla, s csak 1875-ben, Diderot összes műveinek kiadása alkalmával vált egész terjedelmében ismeretessé.[1] E körülmény folytán sem szerzője életében, sem utóbb egy ideig nem hathatott más elmélkedőkre. Mindazonáltal — miként már régebben észrevették — Comte Ágostnak, a pozitiv filozófia megalapítójának szintén csak elméleti tanterve feltünő hasonlóságot mutat Diderot tantervének első évfolyamával.[2] Comteban is bizonyos hajhandóságot látunk arra, hogy

[1] Először Naigeon közölt belőle néhány lapnyi kivonatot, majd 1813—14-ben Guizot lapjának, az *Annales de l'Éducationnak* VIII—XI. számában jelentek meg egyes részletei.

[2] Használtam a következő kiadást: Cours de philosophie positive par Auguste Comte. Paris, 1864; 6 kötet. — Comte pedagógiájára nézve l. a magyar irodalomban: Buday József, A positivismus nevelési rendszere. Kny. a Magyar Philosophiai Szemléből, Budapest, 1889.

különválassza a kedélyképzést az értelem kimüvelésétől. A tizennégy éves korig akarja fejlesztetni a kedélyt eszthetikai tanulmányok által: költészettel, zenével, énekkel, rajzzal, míg a szorosan vett értelmi nevelést, a tudományos képzést Diderotval teljesen megegyezve a pozitiv tudományoknak tartja fenn, melyek kettő kivételével Diderot tantervében is feltalálhatók.[1] Azonban arra a kérdésre, hogy a két tantervnek meglepő hasonlatossága Diderot hatására vezethető-e vissza, vagy csak véletlen találkozás, nehéz határozott választ adni. Comte jól ismerte ugyan Diderot filozófiai gondolatait, s hogy mily sokra becsülte az enciklopédia szerkesztőjének szellemi kiválóságát, mutatja az, hogy ez utóbbinak néhány művét fel is vette a pozitivista könyvtár jegyzékébe, amely pedig csak száz, utóbb százötven kiválasztott kötetet foglalt magában, de nem szabad felednünk, hogy Diderot *Plan*ja csak Comtenak 1857-ben bekövetkezett halála után jelent meg egész terjedelmében, s nincs módunkban eldönteni, vajjon nem ismerhette-e a pozitiv filozófia atyja Diderot tantervének lényegét a már említett töredékes közlések alapján.[2]

Fejtegetéseink során egy sajátszerű pedagógiai konstrukció bontakozott ki előttünk, mely épúgy magán viseli a korszellem hatásának, mint szerzője egyéniségének bélyegét. Méltattuk ezt a gondolatmenetet minden lehető szempontból, s e közben megvilágosodtak előttünk az összes alapeszmék szerves összefüggésükkel és ellenmondásaikkal együtt. Ha most végezetül azt a kérdést vetjük fel, mily helye van ennek az elméletnek a pedagógia történetében, csakis azt felelhetjük: Diderot volt az első gondolkodó, ki a pozitiv (exact) tudományok tantervi értékét megsejtette. Az ő tanterve első kisérlete a természettudományokra alapított képzésnek, s mint ilyen, merev egyoldalúsága dacára, jelentékeny (eddig kevéssé méltatott) phasisa a tantervi elmélet történetének.

Székesfehérvár. Gy. Nagy József.

[1] Comte a két első évet szánja a mathematikára, még pedig az elsőt az absztrakt, a másodikat a konkrét mathematikára, vagyis a geometriára és mechanikára, azután sorban következnek nála az asztronómia, fizika, kémia, fiziológia s a társadalom fizikája, vagyis szociológia, mint a 3—7. év tanulmányai. Az utolsó két évben a pozitiv tudományok mellett bizonyos szűk keretek között a klasszikus tanulmányok is szerepelnek.

[2] Compayré határozottan állítja, hogy Comte a *Plant* nem ismerte (id. m. II., 182.).

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A genfi Rousseau-intézet.

Az *Institut Rousseau* Genfben Claparède egyetemi tanár kezdésére alakult. Célja: a pedagógusnak készülőket bevezetni e tudomány diszciplináiba, megismertetni velök különösen a kísérleti pszichológia és pedagógia s a némileg rokon tudományok újabb eredményeit és ily módon képesíteni őket szakszerű tudományos működésre.

Alkalmam volt megtekintenem az intézetet, melynek külső felszereléséről egyelőre nem sokat mondhatunk. Néhány kisebb tanterem, könyvtárszoba, vele kapcsolatos dolgozóhelyiségek, egy kísérleti célokra szolgáló terem meglehetősen kezdetleges felszereléssel (tachistoskop, ötödmásodperces óra, metronom stb.); néhány egyszerűbb idevágó dolgozat, ez minden, amit látni lehetett.

Az intézet vezetősége egy pszichológusokból és pedagógusokból alakult nemzetközi bizottság, igazgatói pedig *Bovet* és *Claparède* egyetemi tanárok. Minthogy a megalakulás csak 1912 őszén történt s csak egy bevégzett iskolai évről lehet szó, az intézet működésének eredményét nem tehetjük még bírálat tárgyává. E helyett csak az általános munkaterv ismertetésére s kritikai méltatására kell szorítkoznunk. A tartandó előadások és gyakorlatok három nagy csoportra oszlanak.

I. A gyermek. Kísérleti pszichológia, gyermekpszichológia (e kettőt előadja Claparède). Speciális pszichológia, az emlékezetre, figyelemre, a különböző érzékterületekre, a jellemre, nyelvre, állatpszichológiára vonatkozó kutatások stb. Grafológia, kézírások analizálása. Iskolai antropometria. Eugenetika. Kisdednevelés. Gyermekbetegségek. A szellemileg abnormisok pathológiája.

II. Nevelés. Energetika, az energia különböző formái, az energetika alapvető törvényei s alkalmazások a társadalmi és gyakorlati pedagógiai jelenségekre. Pszichikai energia, az energia felhalmozódása és biológiai támpontjai. Testi nevelés. Esztétikai nevelés. Erkölcsi nevelés, melynek keretében a koedukáció, a gyermeki bűnözés is tárgyalandó. Pszichoanalizis. Vallásos nevelés. A szellemileg abnormisok

pszichológiája és pedagógiája. Híres nevelők története és filozófiája. A nevelő szociális szerepe az iskolában. A nevelés és a társadalom.

III. Oktatás. Különböző iskolarendszerek (főleg a mannheimi). Iskolai egészségtan. Általános didaktika. Kísérleti didaktika. Speciális didaktika (az egyes tantárgyak didaktikája).

Ezt az óriási anyagot négy félévben akarja a vezetőség előadni. A téli félév ideje okt. 22., — márc. 22., a nyárié ápr. 6. — júl. 6.

Figyelemmel áttekintve az egyes előadások címét és tartalmát, nem hallgathatunk el némi kifogásokat. Igen nagy és indokolatlan a tervbe vett előadások száma. Három külön előadás foglalkozik pl. a kísérleti, gyermek- és speciális pszichológiával, holott amint az az egyes előadások tartalmát jelző megjegyzésekből kitűnik, erre semmi szükség nincsen, mert a speciális pszichológia keretében ugyancsak helyet foglal a kísérleti pszichológia eredményeinek ismertetése is. Nem értjük, miért van szükség két külön előadásra ilyen címen: *energetika* és *pszichológiai energia* stb. Félő, hogy a különböző s egymástól mégis alig szétválasztható, egymásba átnyúló előadások veszélyeztetik majd ama egységes képnek a kialakulását, melyet a hallgatónak a tanult ismeretekről szükségképen nyernie kell.

Mindennél sokkal nagyobb hibának tartjuk azonban ama körülményt, hogy a munkatervben helyet foglalnak olyan előadások is, melyek tudományosan általánosságban még el nem fogadott, kellőképpen még nem igazolt s tudományos kritikával a maguk igazi értékére kellőképpen még le nem szállított ismereteket közölnek. E tekintetben igen sok kifogás emelhető. Nem akarunk itt a *kísérleti* és *gyermekpszichológiá*ról beszélni, melyeknek bizony nem minden eredménye tekinthető teljesen megbízhatónak, bár jól tudjuk, vannak tudományos eredmények is, a legtöbb kutatási területen még csak az anyaggyűjtésnél tartunk s csak későbbi munkával lehet majd, kellő számú kísérletből, egységes szempontok szerint bizonyos törvényszerűségeket leszűrni. Nem akarunk beszélni a *grafológiá*ról s *eugenetiká*ról sem, melyek még csak kialakulófélben lévő tudományok, hanem kérdjük: mi szükség van az *energetika* és *pszichikai energia* című előadásokra? Az energia megmondásának elve mint fizikai törvény legfeljebb csak bizonytalan qualitativ formában alkalmazható szellemi folyamatokra, s e kifejezésnek: «*pszichikai energia*» tulajdonképen nincs értelme mindaddig, amíg ennek az energiafajnak mechanikai ekvivalensét nem sikerül megtalálni. Egyenesen károsnak tartjuk az erkölcsi nevelés keretében a *pszichoanalizis* tárgyalását. Még a legfanatikusabb Freud-hívek is elismerik, hogy a pszichoanalizis oly módszer, mely csak nagyon tapasztalt s kellő rutinnal rendelkező pszichiater kezébe való; intuitiv s nem mindig megbízható eljárás.

Fiatal pedagógusok kezébe adni ilyen, tudományos szempontból nagyon is kétes értékű eszközt, semmi esetre sem lehet célszerű.

Míg egyrészt az előadások számának bizonyos irányban való túltengését állapíthatjuk meg, addig másrészt hiányokra is rá kell mutatnunk. Az *értékelmélet* s a legfontosabb *filozófiai rendszerek* ismertetésének pl. nem jut hely a tervezetben, bár tudvalevő, hogy a pedagógia számos alapvető kérdése csakis értékelméleti alapon oldható meg.

Mindezeket tekintetbe véve, nem fűzhetjük az intézet működéséhez a legvérmesebb reményeket. *Lázár Szilárd.*

Két francia könyv a fogalmazás tanításáról.

I.

A. Weil és *E. Chénin* már hosszabb ideje foglalkozik a stílustanítás problémájával (l. *M. P.* XVIII. évf. 318. és XIX. évf. 616. l.). Kisérleteik és elmélkedésük eredménye *Le français de nos enfants* c. könyvük (1911., 292. l., Bibliothèque des parents et des maîtres), melyet a Revue Pédagogique (1911., 258—266.) nyomán ismertetek. A stílustanításnak csak a kezdő és középső fokát ölelik fel, tehát csupán az elemi osztályokra s a középiskolának alsó tagjára terjeszkednek ki. Fejtegetik az anyanyelvi fogalmazás nevelő értékét, s azokat a pedagógiai eljárásokat, amelyekkel ezt a gyakorlatot fel lehet használni a tanulók értelmi tevékenységének fejlesztésére.

Mit irassunk a gyermekekkel s hogyan tanítsuk meg őket írni? E kérdések taglalásában a szerzők teljesen szakítanak a francia iskolák hagyományaival. Azt az egyébként nem új nézetet vallják, hogy mielőtt írni tanítjuk a gyermeket, tanítsuk meg látni, hallani, érezni, szóval megfigyelni, s a dolgozat aztán mindig a tanulónak saját tapasztalataira támaszkodjék. A francia dolgozat a legutóbbi évekig a legegyszerűbb fogalmazástól kezdve az elbeszélésen, leíráson, jellemzésen, párhuzamon, gondolatkifejtésen keresztül fel az irodalomtörténeti, sőt filozófiai értekezésig az oktatásnak egyik fokán sem indult ki élő anyagból, hanem mindig holt anyagon alapult, s a tárgy a tanár fejéből, vagy még gyakrabban valami feladatgyüjteményből került elő. A tanulóknak ilyen tételeket kellett kidolgozniok: Egy búvár benyomásai a tenger fenekén. A felhő és szikla párbeszéde. Mózes beszéde a zsidókhoz, mikor az ígéret földjére értek, stb. Ezeknek a távoleső és mesterséges témáknak semmi gyökerük nincs a tanuló lelkivilágában, teljesen kívül esnek tapasztalása körén, tehát nem is lehet észszerűen megkívánni, hogy világosan és szépen írjon

róluk. De nincs is szükség ilyen természetellenes tárgyválasztásra. Ott van a gyermeknek elég változatos külső élete, szegénynek nem mondható gondolat- és érzelemvilága: ebből kell meríteni eleven anyagot, amely őszinte is lesz egyúttal. A szerzők megjelölik a legalkalmasabb tételeket, amelyeket fel lehet adni. Ezek: a családi és iskolai élet mozzanatai, a szülők és pajtások, házi- és vadállatok, a gyermek lelki élményei, nagy örömei, apró bosszúságai, félelme, bűnhődése, gyásza, ábrándjai és mindenféle emlékei. A városi és falusi élet, a különböző mesterségek, gyárak. Sétákon szerzett tapasztalatok. A mezei munka. A jótékonyság és könyörületesség. Jó és rossz cselekedetek. De Weil és Chénin nemcsak tételeket ajánl. Módszerük eredményéről is beszámolnak, bemutatják kísérleteik gyümölcsét, s evvel legjobban igazolják eljárásukat. Mutatványokat közölnek tanítványaik dolgozataiból, amelyek tanúskodnak arról, hogy minő jó, türelmes, gyakran élesszemű megfigyelő lehet a tanuló, ha őszinteséget kívánunk tőle. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy vannak tanulók, akik természetüknél vagy életkörülményeiknél fogva rossz megfigyelők s azok is maradnak, akiket a valóság nem nagyon érdekel, mert lelki életüknek uralkodó eleme a képzelet. A szerzők nem vetnek eléggé számot az ilyen tanulókkal, pedig az ilyenek nem kivételek. Ezeket a képzeleti, sőt fantasztikus tárgy hevíti, a reális tételek nem lelkesítik őket. De általában véve egy gyermekben sem szabad a képzelet fejlesztését elhanyagolni s nem célszerű mindig köznapi tényekkel foglalkozni. A gyermek nem olyan prózai, mint a felnőtt; jórészt csakugyan képzeleti világban él, álmok, ábrándok közepett, s ezek ránézve éppen olyan élő valóságok, éppen olyan őszinték és igazak, mint a mindennapi valóság. A pedagógusnak egyik irányban sem szabad túlzásba esnie, s az egyoldalúságot gondosan kerülve a megfigyelést is, képzeletet is a megillető figyelemre kell méltatnia. Egyébiránt a szerzők is megemlítik, hogy módszerük, mely a megfigyelésen sarkallik, nem zárja ki a képzelet foglalkoztatását, a leleményből fakadó tárgyakat, melyekben az ész a meglevő képzeteket kombinálhatja a legváltozatosabb módon. Maynial, a Revue Péd.-ban, különben megjegyzi, hogy a francia iskolákban nem olyan rosszak az állapotok, aminőknek némely sötéten látó kritikus feltünteti. Három elterjedt, 1876-ból, 1896-ból és 1905-ből való tételgyüjteményből a következő tételeket jegyezte ki, amelyek ellen az új ösvényt taposók sem tehetnének kifogást: Az elkényeztetett gyermek. A gúnyolódó. Egy jó cselekedet. A gyermeki kegyelet. A rest. A falusi levélhordó. Egy vakációi nap. Milyen az életed télen és nyáron? Egy hangyaboly. A hőmérő. Az óra. A pillangó. Kisgyermekkori kerted. Az első hó. Egy madár betévedt az osztályba. Visszatérés a

szülői házba. Egy ezred pihenője a faluban. Útrakelnek a fecskék. Egy vándormadár csapat. Helyi leírások. Sőt már 1876-ban felbukkan a kép nyomán való fogalmazás (Lionardo da Vinci, Az utolsó vacsora), amit a szerzők most mint újítást ajánlanak, aminek azonban nagy akadálya, hogy nem igen vannak megfelelő művészi reprodukciók.

A fogalmazás tanításának e módszere ennek a szövevényes problémának voltaképen csak egyik szálával, a tárgyválasztás kérdésével foglalkozik, s ebben azt az alapelvet vallja, hogy a mesterkélt gyakorlatok, üres frázisokból álló szóáradatok, hagyományos receptek helyett közvetlenül, egyszerűen és őszintén értelmeztetni kell a gyermekkel a ránézve hozzáférhető valóságokat. Ilyen módon a dolgozatiratásban lassanként fel lehet emelkedni a legközönségesebb dolgoktól az erkölcsi és társadalmi életnek bonyolultabb jelenségeihez is.

Weil és Chénin műve alkalmas arra, hogy néhány olyan gondolatot ébresszen, amely hazai viszonyainkra is vonatkozhatik.

A franciákat mindig a stílus mestereinek ismerték el, pedig íme, ők sincsenek megelégedve fogalmazástanításuknak jelenlegi állapotával s új utakat keresnek. Ez figyelmeztetésül szolgálhat arra nézve, hogy az iskola hatását ezen a téren sem szabad kelleténél többre becsülnünk s magunkat avval a csalóka reménnyel kecsegtetnünk, hogy a fogalmazás tanításának valamely, a mainál tökéletesebb módszerével mindenkiből jó stilisztát képezhetünk. Sem a tollforgatás, sem az ékesszólás képessége nem adatott meg mindenkinek, s akiknek megadatott, azoknak sem egyformán. A szóbeli és írásbeli kifejezés készsége mindenesetre fejleszthető, de a legjobb tanítás is csak az egyénben meglevő diszpoziciók határai között mozoghat. Éppen ezért nem mindenki tudhat jól írni, aki írni tanult, mikor még azok sem mind írnak kifogástalanul, akik — írnak. A franciák sem csupán azért jeles stiliszták, mert az iskolában jól tanítják őket, hanem mert nyelvi kifejezőképességük általában igen fejlett, amit az is mutat, hogy kitünő társalgók. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy ne igyekezzünk a fogalmazás tanításának módszerét folytonosan javítani, de sohase feledkezzünk meg az eredményt meghatározó másik fontos tényezőről, az egyénnel veleszületett diszpozicióról.

Nem véletlen, hogy a stílustanítás reformálói éppen a tárgyválasztás kérdését bolygatják leginkább. Mert hogy tud-e valaki írni, az jórészben azon fordúl meg: miről kell írnia. Ha otthonos vagyok a tárgyban, ha bőven vannak rávonatkozó gondolataim, nem lehet nehéz ezeket az egymásból folyó gondolatokat a nyelvi kifejezés ruhájába öltöztetnem. Ellenben ha küzdök a tárggyal, mert nem ismerem eléggé, ha kénytelen vagyok mások eszméiből élősködni, akkor az írásbafoglalás sem lehet egyéb keserves vergődésnél. Mi a középisko-

lában irodalomtörténeti értekezéseken mérjük a tanulók írói készségét, pedig csak nagyon kevesek hivatása az ilyenek írása. Az efféle dolgozatokban nem várhatunk egyéni gondolatokat, s a tanulót arra kényszerítjük, hogy a legkülönbözőbb helyekről, sőt gyakran nagyon is csak egy helyről összeszedett gondolatfoszlányokat toldozzon össze. Minthogy pedig a gondolat mindig valamely nyelvi formában jelentkezik, minél kevesebb alkalmat adunk a tanulóknak arra, hogy saját gondolataikat fejezzék ki, minél inkább reprodukálásra kárhoztatjuk őket, akaratlanul is annál jobban hátráltatjuk nyelvi kifejezőkészségük fejlődését. Ez a magyarázata annak, hogy folytonos irodalomtörténeti és esztétikai értekezéseink és párhuzamaink nem mozdítják elő a kívánt mértékben a fogalmazás javulását.

Székesfehérvár. *Gy. Nagy József.*

II.

Payot személyes élményekből kiindulva *L'apprentissage de l'art d'écrire* (Paris, 1913, A. Colin, 8° IX + 394 l., 3·50 fr.) címen fejtegeti a fogalmazástanítás kérdését. Négy évig tanította a fogalmazást. Teljes lélekkel adta magát a munkára. Eredményt azonban a legjobb igyekezettel sem tudott elérni. Kezdte kutatni a sikertelenség okát. Eleinte azt hitte, hogy módszerbeli tévedései miatt gyümölcstelen működése. Kiváló tanárokhoz fordult tanácsért s elkérte tanítványaik dolgozatait. De itt is ugyanazokat a jelenségeket látta, amelyeket magánál tapasztalt. Eközben írta *Az akarat nevelése* c. művét. Munkájában meglepődött azon az ellentéten, mely az osztályokban passzive levő tanulók magatartása s az asztalánál dolgozó író között van, aki nagy erőfeszítésekkel igyekszik figyelmét tárgyára összefogni. Ekkor tanulta meg az írás módjának alapelveit. Később, midőn *inspecteur d'académie* lett, alkalma nyílt megfigyeléseit többféle és sok iskolára kiterjesztenie. Mindenütt ugyanazokat a lényeges hibákat tapasztalta a dolgozatokban: verbalizmust, összefüggéstelenséget s a bizonyítás érzékének hiányát. Tapasztalatai és elmélkedései rávezették, hogy egészen mások a bajok forrásai, mint amire eleinte gondolt. Ezeket itt fejti ki.

A civilizáció fejlődése mennél nagyobb szellemi szabadság elérése felé irányul. A nevelésnek számolnia kell e gondolattal s arra kell törekednie, hogy a gyermek szellemi erejének minél nagyobb mértékű kibontakozását elősegítse. Felszabadító műveletnek kell lennie a nevelésnek, azaz meg kell adnia a tanulóknak azt az erőt melynek segítségével ellen tudnak állni annak, hogy gondolkozásuk a különböző külső és belső ráhatások következtében irány nélkül ide-

oda hányattassék. E felszabadító munkában a legnagyobb és legelsőrangú szerepe s jelentősége a fogalmazás tanításának van.

A hagyományos fogalmazástanítás azonban nem szabadítja föl a szellemet, inkább lenyügözi s köznapiasságát és középszerűségét növeli. Ahelyett, hogy szervesen összefűzné a más tárgyak által nyujtott ismereteket, maga is a zavarosság forrása. De a különböző tárgyak tanítói is úgy működnek, mintha egyedül volnának s csak az ő tárgyuk volna a fontos. Hiányzik továbbá az iskolákban az elmerülés, a nyugodt s a részletekbe hatoló munka. A felületességet rendszeressé teszik a tantervek a sok tárggyal és anyaggal. Futólépésben kell szemlét tartani az egyes tárgyakon és írókon. Nagy akadálya az igazi munkának, hogy a középiskola tele van oda nem való elemekkel.

Addig nem lesz eredmény, míg a fogalmazás tanítása nem lesz az akaratnak, illetőleg a figyelemnek nevelése. A fogalmazásnak a koncentrálás és az organizálás munkájának kell lennie.

A munkának ott kell kezdődnie, hogy a gyermektől el kell távolítani a szellemi szabadság kifejlésének akadályait. Ezek származnak elsősorban abból, hogy a rengeteg külső és belső hatás alatt a gyermek figyelme szétszóródik. Iránytalanság uralkodik tehát rajta. Ilyen baj a gyermek impulzivitása is: automatikusan cselekszik, azaz meggondolás nélkül reagál az ingerekre. Se hosszas megfigyelésre, se erőfeszítésre nem képes. Végre nagy akadálya a szellem szabad kifejlődésének a verbalizmus. Rengeteg oly szava van a gyermeknek, melyeknek tárgyát sohasem látta, amelyek tehát minden reális alap nélkül lógnak benne. Mindezektől csak akkor szabadul meg a tanuló, ha módszeres és erős megfigyelésre szoktatjuk. A valósággal kell szembeállítanunk. Ne engedjük, hogy csak a képzeletére támaszkodjék, hanem arra kell nevelnünk, hogy azt a valósággal mindig ellenőrizze. Az igazság tiszteletét kell benne meggyökereztetni.

A megfigyelést bizonyos rendben kell megejteni. A módszeresség megkönnyítésére szolgálnak bizonyos táblázatok, melyek szempontokat adnak a megfigyelés menetére s a tájékozódást nagy mértékben elősegítik. Olyanok, mint a térképek, úgy hogy rajtok gyorsan el lehet igazodni. Néhány ily táblázatot közöl Payot.

A megfigyelés tárgyai lehetnek: külső tárgyak vagy testek és tulajdonságaik, lelkiállapotok, hasonlóságok (különbözőségek), véletlen vagy szükségszerű (okozati) egymásutániságok és egyidejűségek. A külső tárgyak leírásában a valóval történő szembeállítás, az erkölcsi világban pedig saját személyiségünkkel való szembesítés szolgáltatja az ellenőrzést. A lelki állapotok, élmények megfigyelése nagyon nehéz. Fokozatosan kell vezetni. Először arckifejezéseket kell vizsgáltatni. Az arcvonások elhelyezkedéséből s a testtartásból kell következtetni

a lélek állapotára. Kiváló festők képeit kell segítségül venni. De bármennyire behatolnak is a lélekbe az emóciókat kifejező vonalak és taglejtések tanulmányozása által, másokat igazán csak akkor fognak megérteni a tanítványaink, ha azokat a lelki állapotokat magukon is megfigyelik s átélni törekszenek. A lelki állapotok tanulmányozása közben alkalom nyílik arra, hogy önismeretre vezessük őket.

A dolgok és lelki élmények türelmes és beható megfigyelése azonban a fogalmazásnak csak első mozzanata. Ha itt maradunk, a szellem mintegy a felfedezett képekhez láncolódik. Az értelemnek organizálnia kell szerzeményeit.

A hasonlóságok s a különbözőségek felületes magyarázata nagyon könnyű. Nagyon sok a visszaélés a sok összehasonlítással, párhuzamvonással. Az igazi, mély összehasonlítások erős és kitartó figyelmet kívánnak. A tanulókban azt az irányt kell kifejleszteni, mely a látszólagos különbségek alatt a mély, belső hasonlóságok fölkutatására törekszik. Inkább különbségeket kell megfigyeltetnünk, mert a dolgok hasonlósága legtöbbször erőltetett.

Rendkívül fontos az oki összefüggések kikeresése mind az anyagi, mind az erkölcsi világban. Ezáltal lesz irásuk tudományos. Soha ne adjunk oly dolgozatot, amely az oksági kapcsolat kutatására nem kényszerít. Soha se fogadjunk el egyszerű fölszámlálást. Nagyjelentőségű a bizonyítás. Minden be nem bizonyított állítást tekintsünk feltevésnek s arra törekedjünk, hogy tanítványaink az iskolát elhagyva, oly annyira érezzék az igazság szükségét, hogy elforduljanak a felületes polemisták, publicisták és hírlapírók olvasásától, akik oly sietve írnak s még nem is sejtik, hogy a legkisebb igazság bebizonyítása is mily mély vizsgálatot kíván. Neveljük őket oly módon, hogy irtózzanak a rögtönzőktől, a szavalóktól s mindazoktól, akik tudva vagy öntudatlanul szavukkal vagy írásukkal hazudnak. Descartes jelszava legyen jelszavuk: ne fogadjanak el semmit igaznak, míg azt nyilvánvalóan igaznak nem látják.

A szellemi szabadság alapja az, hogy képesek vagyunk ítéletünket mindaddig felfüggeszteni, míg a bizonyítást meg nem ejtettük. A fogalmazás-tanításban a gondolkozás organizálásának első része tehát tudományos szokások megszerzése s bebizonyított igazságra irányuló, mintegy ösztönszerű szükségérzetek kialakítása. E munka második része s a nevelésnek mintegy koronája: az esztétikai műveltség. Mire tanítványaink az előző munkán át ide érkeznek, már bírniok kell a művészi munkához szükséges technikai jártassággal. A feldolgozandó tárgyat alaposan kell ismerniök s a megismeréssel együtt a fogalmak szabatos kifejezésével tisztában kell lenniök. Az esztétikai nevelés is a szellem természetes szórakozottsága ellen küzd. A leg-

nagyobb képességek is meddők maradnak, ha a figyelem ereje nem éleszti őket. A művészet koncentrált természet, vagy pontosabban a műalkotás valamely hatalmas érzésnek oly módon való kifejezése, hogy a legalsóbbrendű részletek is együtt működnek a hatás megteremtésében. A részek irányítása az őket vonzó eszme által nyugodt és türelmes figyelmet tételez fel. A művészetben minden választás, az ízlésnek, hajlamnak s bizonyos gondolatoknak megfelelően. Teremteni annyi, mint kitüntetni a lényegest, az uralkodó vonásokat, melyek a többi vonásokat szükségképen meghatároznák.

A növendéket úgy kell vezetni, hogy részleteket alárendelje az egésznek, az egységnek. A legszerényebb dolgok is elégségesek arra, hogy művészi alkotások tárgyai legyenek, ha behatóan megfigyeljük, rajtuk elmélkedünk s a részeket az egész egységébe rendezzük el. Mindenik feladat, mely a kiválasztás erőfeszítését, a részleteknek egy impresszió vagy érzés alá való rendelését nem kívánja, rossz, mert nem neveli a figyelmet, ami a nevelésnek elsőrendű feladata.

A rend, az egység s elegancia szükségérzetének kifejlesztése, az erős és tartós figyelemre való nevelés azonban sok időt kíván. Mindezekre való nevelést racionális nevelési rendszerben a fogalmazás tanítójára kellene bízni, aki más tárgyak tanítóival együtt működve csak azzal foglalkoznék, hogy a különböző tanításokból kikeresné a lényeges gondolatokat s ezekre irányítaná a tanítványok figyelmét.

Munkánk eredményessé válására a főszabály azonban az, hogy mind magunktól, mind tanítványainktól megkívánjuk a hű, buzgó és szíves erőfeszítést. Bele kell vinnünk munkánkba a jó munkás, a lelkiismeretes művész s a bátor sportember becsületességét. Egész lelkünkkel, hevületünkkel s elszántságunkkal fogjunk a munkához.

Ezek Payot könyvének főbb gondolatai. A mű gyakorlati részében tanácsokat ád a dolgozat-javításra és dolgozati témákra, a nyelvtan tanítására, a klasszikusok olvasására stb. Az egész munka tele van finom megfigyelésekkel és megjegyzésekkel. *Kenyeres Elemér.*

A jogosítások rendszere.

A jogosítások kérdését, különösen nálunk, rendszerint egyoldalúan az iskola nézőpontjából szokták tárgyalni, jóllehet az kihat az egész életre. Ilyen beállításban fejtegette Ziertmann a berlini gimnáziumi tanárok egyesületének minapi ülésén. A jogosításoknak három vonalát különbözteti meg: 1. Önkéntességi jogosítás — érettségi vizsgálat — államvizsgálat: vagyis a középiskola felsőbb osztályaira, a főiskolai tanulmányokra és a fel-

sőbb életpályákra szóló jogosítások, amelyekhez kapcsolódnak a szolgálat útján megszerzett és még halálunk után is fennáló jogok (özvegyek és árvák ellátása). 2. A közepes életpályák a közigazgatás különböző területein (pósta, adóhivatal stb.), amelyek mind az önkéntességi jogosultságon épülnek fel. 3. Ezzel párhuzamosan fejlődnek a társadalom szabad szervezkedésében, főleg a kereskedelemben és iparban elhelyezkedő közepes pályák. Már ez a három irány is mutatja, hogy a jogosítások szervesen hatják át az egész állami és társadalmi életet. Németországban és nálunk is, a jogosítások valósággal zárt és szabályozott rendszerré fejlődtek, amelyet az előadó szembeállít az amerikai Egyesült-Államok felette komplikált és rendszertelen eljárásával. Kimutatja, hogy az európai rendszer természetes folyománya a magas fejlettségű állami és társadalmi szervezetnek. Valójában nem az állam terjesztette ki ezt a jogosítási rendszert, amint sokan hiszik, hanem a körülmények kényszerítették erre, miközben itt-ott ellenállást is fejtett ki. A jogosítások szükséges voltát főleg az bizonyítja, hogy a kultúrának csaknem minden területe: tudomány, kereskedelem, ipar, állami élet fokozatosan kereste és megtalálta a kapcsolatot az iskolával, avagy az iskolát a maga szükségleteihez alakította. Amerikával szemben kimutatja, hogy ez a megoldás a szervezést illetőleg felette egyszerű, gazdaságos és elég tág. A jogosítások mindig könnyen alkalmazkodtak az iskola reformjához és viszont a jogosítások nyomása sem maradt hatás nélkül az utóbbira. Lényegileg ez nem egyéb, mint a közműveltség nyomása a fiatalabb nemzedékre, amelyre — mint ismeretes — a közműveltséget kényszer nélkül nem lehet átruházni. Ezt a kultúrimperativust jogosítások híján felette nehéz, sőt lehetetlen érvényesíteni, amit Amerika példája is mutat, amelynek iskolaügyében mindmáig hiányzik a mai kultúrával való kapcsolat. Az előadó végül azt a meggyőződését fejezi ki, hogy a tanárképzés fejlettsége mellett a jogosítások az a legfontosabb tényező, amelynek a német iskola kiváló eredményeit köszönheti.

A magunk részéről ezekhez az érdemleges fejtegetésekhez a következőket jegyezzük meg. Az amerikai szabad szellemi verseny, mely a híres *We want no testimonials, we want men* elvén épül fel és az európai kötött jogosítású rendszer között idővel kölcsönös közeledés fog beállni, amelynek nyomaival épp napjainkban találkozunk. Értjük az ugyanazon típus keretébe tartozó iskoláknak egységes jogosítását, amely a mostani kedvező kulturális világhangulat behatása közepette hovatovább ugyanannak az iskolanemnek egységes *nemzetközi* jogosításává fog kiszélesedni. Ezzel egyidejűleg azonban szükséges, hogy a jogosítások rendszere egy országon belül is szervesen kiépíttessék és a különböző iskolanemek között liberális szellemben rendeztessék.

Nem volna szabad annak előfordulnia, hogy valamely iskolanem szabta korlátok bárkire élete végéig átokként nehezedjenek, hanem ellenkezőleg minden eszközzel lehetővé kellene tenni, hogy a hajlamok és tehetségek későbbi jelentkezéséhez mérten ki-ki ne csupán szellemi szükségleteit elégíthesse ki, hanem anyagi boldogulását is meglelhesse. A jogosítások rendszerének ilyen továbbfejlesztését épp úgy megköveteli az emberiség haladása, mint ahogy az emberi természet tehetetlensége rászorul a jogosításokban rejlő kényszerre. *kf.*

Az internátusok állami felügyeletének terve.

Bihari Ferenc a M. P. f. é. 4. számában szóba hozta a mai iskolai nevelés egyik igen fontos segítőeszközét s rámutatott arra a mindjobban kifejlődő törekvésre, mely közép-, sőt elemi- és felső iskoláink mellé is internátusokat akar állítani.

Az internátus-lázat nem lehet pusztán abból magyarázni, hogy a szülő nem tudván gyermekét magánházaknál jól elhelyezni: örömmel keresi fel a bennlakásos intézeteket, hol jó kezekbe letéve hiszi gyermeke nevelését. Nálunk az internátusi nevelés igen sok esetben gazdasági kérdés. Kétségtelen, hogy a tömegfogyasztás lehetővé teszi az ellátási költségek tetemes csökkentését s így főleg vidéki tisztviselők, szegényebb sorsú iparosok s gazdálkodók biztos támogatót, anyagi képességeiknek nagyon megfelelő eszközt lelnek ott, hol kisebb kiadásba kerül a neveltetés, mint magánháznál, hol még azon felül a jó környezetre nézve sincs meg a biztosíték. És épen ezen a ponton merülnek fel a legkomolyabb aggodalmak a mai irányzat jogosultsága iránt.

Nem vitatható az internátusi élet nagy fontossága, kiváló nevelői hivatása a társadalmi érzék kifejlesztése, az altruista érzelmek ápolása, az önállóság érvényrejutása, az önképzés lehetőségének fokozása, az általános műveltség elsajátítása, az egészséges testfejlődés irányítása szempontjából; s nem csoda, ha az angol mélységes tisztelettel fordul régi nagy kollegiumai felé. Azonban ne felejtsük, hogy mindazok a fényes tulajdonságok, melyeket szinte reklámízűleg szoktunk felhozni nevelőintézeteink mellett: egytől-egyig méreg gyanánt hatnak a fejlődő ifjúra, ha az intézetnek minden tekintetben kifogástalan felszerelése, helyisége, személyzete nincs. Már pedig ehhez sok pénz s még több kötelességtudás, odaadó szeretet, páratlan lelkiismeretesség, pedagógiai rátermettség s mélységes lélektani ismeretek kellenek. Ezért nem lehet aggodalommal nem tekintenünk az évről-évre keletkező igen sok internátust, mert nem tudjuk teljesen eloszlatni a gondolatot, hogy hátha üzleti vállalkozás hozta őket létre; s a

tapasztalatok azt igazolják, hogy a mindenfelé széthordott nagy tőkék tömörítésével bár jóval kevesebb, de az emberi s nemzeti nevelés ideáljának sokkal inkább megfelelő intézeteket lehetne teremteni.

Nem vagyok az internátusok ellensége, hisz hét évi tapasztalat egy ilyen népes intézet vezetésében igen sok vonzó és meleg emlékkel él bennem; de az állami felügyelet szervezését én is égetően sürgős szükségnek tartom. A közoktatási miniszteriumban már egy évvel ezelőtt kezdetét is vette valamiféle egyöntetű szabályozás előkészítése, azonban talán az új középiskolai reform leszorította a kérdést a napirendről, pedig a kettőt közös elvek szerint rendezni — azt hiszem — itt a legkedvezőbb alkalom.

Az új szervezetnek két nézőpontot nem lesz szabad mellőznie. Az egyik, hogy a tanulók helyes nevelésének, tanulásuk intenzivebbé tételének céljából mentől több felügyelő tanár alkalmazása szükséges; a másik: az intézet kapcsolatbahozása a helyi nyilvános iskolákkal. Ma a dolog úgy áll, hogy internátusaink közül még a nagyobb népszerűségnek örvendők legnagyobb részében is legfeljebb 50—60 tanulóra jut egy felügyelő tanár, gyakran az igazgatót is ide számítva, kit pedig gazdasági s adminisztrációs teendői igen sokszor távoltartanak a növendékektől. Hogyan képzelhető ez állapotban, hogy a felügyelők teljesen bele tudjanak látni minden egyes gyermek lelkébe, tüzetesen ismerjék mindeniknek hajlamait, gondolkodás-módját, érzelmeinek titkos irányítóit! Pedig ha mindezek nyitott könyv gyanánt nem állanak a nevelő előtt: akkor az internátus az elrontott nevelés tanyája lesz, hol a több felől összejött legkülönbözőbb nevelésű s igen gyakran magukkal már romlottságot is hozó tanulók többet munkálnak egymás lelkének elhomályosításán, mint helyes irányban való csiszolásán. Nem volna szabad 30-nál több ifjút bizni egy vezetőre, de akkor is olyanra, ki szívvel-lélekkel hivatásának él s nemcsak kenyérkeresetből állott munkába.

Ezért internátus létesítésére engedélyt adni csak pedagógiailag képzett egyéneknek volna szabad, vagy egyesületeknek s magánosoknak olykép, hogy az intézet vezetője csak okleves tanár vagy tanító lehessen. Az igazgató javadalmazását úgy kellene megállapítani, hogy az illető más jövedelemforrás után látni kénytelen ne legyen, sőt hogy más elfoglaltságot ne is vállalhasson. Nem becsülöm kevésre a szerzetes-rendek érdemét a nevelés terén, azonban merem állítani, hogy a nevelés bensőségessé tételéhez, közvetlenségéhez, az internátusi életnek néha nagyon is uniformisra szabott életrendjében a családiasság kifejlesztéséhez mulhatatlanul szükséges, hogy az igazgató családos ember s családja az egész nagy családnak középpontja, nem pedig elzárkózott, megközelíthetetlen vára legyen.

Kívánatos, hogy az intézet igazgatója a pedagógiai kapcsolat végett a helyi iskola valamelyik tanára legyen, kinek aztán a miniszterium, illetőleg a fenntartó hatóság órakedvezményt biztosítson. További követelmény, hogy a felügyelők szintén okvetlenül pedagógiai képzettségű, vagy legalább is pedagógiai pályára készülő egyének legyenek s egyáltalában nem volnának alkalmazhatók tanító-nevelői élethivatást kizáró pályák jelöltjei. A helyi egyik középiskola igazgatója s egy tanára felügyeleti joggal ruházandó fel az intézet pedagógiai vezetése terén, a részökre megállapítandó tiszteletdíjat pedig az állampénztár fizetné, melybe a fenntartó hatóság erre a célra évenként meghatározott összeget beszállítani köteles. Nem az eljárás körülményességének növelése itt a cél, hanem annak a visszaélésekre alkalmat adó helyzetnek lehetetlenné tétele, melyben a fenntartó az iskolai felügyelőnek tiszteletdíjat adván, mintegy maga iránt lekötelezi.

Hasztalan kívánja meg a főigazgatók számára kiadott utasítás az internátusok ellenőrzését: a dolog természetéből következik, hogy az évente legfeljebb egyszer, s akkor is rövid időre megjelenő főigazgató nem nyerhet alapos betekintést az internátusok életébe s az ott esetleg meglevő hibákat nem igen veheti észre. Ehelyett rendszeresíteni kellene állandó internátusi látogatói állásokat. E látogatók feladata volna a körzetükbe tartozó intézetek gyakori meglátogatása, tüzetes megvizsgálása, a vagyonkezelés ellenőrzése az állami intézetekben s a felügyelet a többiekre nézve is. Ezek első folyamodású fegyelmi hatósággal volnának felruházandók, a nem állami kezelésről pedig véleményt mondanának, javaslatot adnának a fenntartó hatóság számára. Az állam közvetlen tulajdonát tevő, vagy államsegélyes intézetekhez a miniszterium időnként számvevőségi tisztviselőket küldene s valamennyi internátustól bekövetelné az évi számadásokat.

Ha a közoktatási kormánynak volna megfelelő beavatkozási joga minden nevelőintézet egész szervezetének, belső életének irányítására s e jogát minden tekintetben ez irányban dolgozó s hivatásuk magasztos tudatában álló tényezőkkel gyakorolná: a ma talán sokszor helytelen úton haladó internátusok szelleme csak nyerne az egységes szervezéssel. Irányadó elvül nem kellene szem elől téveszteni, hogy az egyoldalú osztályrendszert támogató, rangkülönbségek korlátait védelmező intézmények csak a nevelés veszedelmei lehetnek. Mindenütt módot kellene nyujtani kedvezményes helyek létesítésével a szegényebb sorsúak érvényesülésére, s a berendezés alapfeltételévé kellene tenni oly munkatermek felállítását, melyek a kézi munka megszerettetését s megbecsülését ápolják s az egyéniség szabad érvényesülésének utat nyitnak. *Barczán Endre.*

IRODALOM.

I. M. Becker: Der pädagogische Impressionismus. Aschaffenburg, P. Romberger, 1913; 8° 57 l.

E füzetnek már puszta címe is megkap és eleve megtermékenyíti gondolkodásunkat. Hiszen nem is igazi nevelés az, amely hiján van az impresszionizmusnak s nem számol a tanító és tanuló, a nevelő és nevelt eleven kölcsönhatásából fakadó szubjektiv és objektiv benyomásokkal. De viszont komoly bajok támadhatnak abból, ha a nevelés és oktatás egész munkája merőben ezekre támaszkodik.

Szerzőnk az impresszionizmusnak művészi fogalmából indul ki, de nem éri be annak technikai oldalával, hanem mint eleven erőt érvényesíteni igyekszik a tanítás egész területén. A régi hagyományokkal szakítva, az eddigi megkötöttség alól magát felszabadítva, az élet jelenségeiből külön modern világképet állít egybe, melynek megvan a maga kultúreszménye és mindenható jogosultsága. Ezt az egységes gondolatot végigviszi az erkölcstanon s monisztikus világnézetével természetesen hadat üzen az egyháznak és az egyházi iskolai felügyeletnek, ami sajgó sebe a német népiskolai tanítóságnak; folytatja a módszeren, majd rátér a tantárgyak kapcsolására, a költeménytárgyalásra, a rajzoktatásra, végül a tanítók egyéniségére, fizetésére és társadalmi állására. Mindezekben széles látókörű, olvasott embernek ismerjük meg, akinek tollából nem egy helyes gondolat, de talán még több egyoldalúság és túlzás folyik. Még legsikerültebb a két első fejezet és az utolsó. A boldogító új ige szószerint így hangzik: «In allem unterrichte planlos!» (30. l.) s mintha ennek súlyos következményeit sejtené, hozzáteszi, hogy «a tehetséges (!) tanító bizonyára érteni fog ahhoz, mint kell állandó és erélyes koncentrációval az anyagkáoszt jól tagozott egységgé összevonni». Elhibázott, sőt utopisztikus az is, amit a tanításnak rajz útján való szemléltetéséről ír. Vajjon hány tanítóban van meg az a rajzbeli készség, hogy szavait a táblán ügyesen rajzba tudja önteni? (Nálunk, emlékszem, Krenner József volt annak idejében a műegyetemen ilyen kivételes és méltán megbámult tehetség.) A tantervből kirekesztené a szépírást és a helyesírást (!), a külön nyelvtant és vallástanítást.

Természetes, hogy sem egyéni érzésünk, sem tudományos meggyőződésünk szerint nem érthetünk egyet ezzel a pedagógiai impresszionizmussal, mely minden meglevőt, tehát századok fáradságos munkáját egy népszerű hatalmi szóval halomra akar dönteni s helyébe agyaglábakon álló újat tenne, mint egyedül üdvözítő új istenséget, amelytől második renészanszot vár, «künstlerische Zukunftspädagogik»-

félét. Egy helyen (27. l.) azzal érvel, hogy az iskolaköteles kort megelőző és követő időben amúgy is az élet pedagógiai impresszionizmusa alatt állunk. Nem inkább amellett szól-e ez, hogy akkor legalább a közbeeső fontos időben támaszkodhassunk olyan iskolára, amely nincsen szűntelenül az idők változásának alávetve? S vajjon nem elég-e az az impresszionizmus, amellyel a tanító tervszerűtlensége és a külső beavatkozások nyugtalanítják és töltik meg az iskolát? Hiszen manapság a tanító egyéniségének amúgy is tág tér nyílik és ez a «temperamentum» (7. l.) nem ritkán kapkodássá, szeszéllyé, összevisszasággá fajul. Ha ezt, rendszerbe foglalva, törvényerőre emeljük, valósággal magunkra zúdítjuk a pedagógiai anarchizmust, mely itt-ott máris felüti a fejét.* De örök természeti törvények szerint is szükséges, hogy a változóval szemben istápoljuk a maradandót. A valóban észszerű, élő pedagógia egyaránt kerülni fogja a felszínes divathóbortot, mely máról-holnapra változván, önmagának ássa sírját, és a megrögzött ósdiságot, mely elzárkózik az észszerű újítások fokozatos meghonosításától. A józan haladás érdekében nem pedagógiai szabadosságra, hanem pedagógiai liberalizmusra van szükség nálunk és egyebütt, most és mindenkoron. Beckernek pedig hálásak lehetünk azért, hogy az ő tetszetős nevű pedagógiájának rendszerét olyan részletesen és őszintén feltárta, mert ezzel nem egy eredeti hívőnek hitét ingatta meg és a túlzókat józanságra, a mérsékelteket körültekintő óvatosságra intette. *Kemény Ferenc.*

K. F. Sturm: Die nationale Einheitsschule. Leipzig, 1913, Jul. Klinkhardt, n. 8° 73 l., 1·25 M.

A szerző a népiskola újjászervezésén elmélkedve felismerte azt a ma már egyetlen gondolkodóban sem kétséges igazságot, hogy a szervezet egyik része sem újítható meg magában. Észrevette azt is, hogy a most oly nagy számmal termő javaslatok és követelések majdnem kivétel nélkül már elhangzott véleményeket ismételnek. Hiszen sem a bajok nem újak, sem a javításra való törekvés nem ma támadt. Ily viszonyok között tanulságos és olvasásra érdemes ez a füzet, mely a német iskolaszervezet kialakulását, a javításra vonatkozó javaslatokat és kísérleteket megismertetve, rendszeresen összefoglalja az *egységes iskola* követelésének szociológiai és lélektani érveit s ezen az alapon bemutatja az egységes nemzeti iskola szervezetét: hat évig egységes népiskola, efölött elágazás. Végül érdekesen jellemzi e reform különböző harcosait. Számtalan ponton egyezik Sturm okosko-

* L. *Wendling*, Wider den pädag. Anarchismus. Strassburg, 1913, Bull. *A szerk.*

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

dása azzal, amelyre a mi viszonyaink között is szükség van. A mi törekvéseink azonban még sem lehetnek a németekének visszhangjai, mert nekünk megvan az egységes népiskolánk, aminek megvalósítására ott az egységes iskola jelszava főképen vonatkozik. Nálunk tehát a sajátos helyzetben az iskolaszervezet egységére való törekvés is sajátos tartozik lenni, ha végre mi is meg akarjuk teremteni a *nemzeti* iskolát. *i. s.*

Agathon: Les jeunes gens d'aujourd'hui. Paris, Librairie Plon, 1913. 286 l.

E könyv nagyon feltünt a francia irodalmi körökben. Voltak dicsérői, még nagyobb számmal gáncsolói. Annyi bizonyos, hogy tárgya minden olvasót érdekelhet. Milyen a mai francia fiatalság? Mik az erényei? Mik az eszményei? Mely szellemi irányzatok bilincselik le? Csupa olyan kérdés, melyre jól esnék elfogulatlan feleletet kapni. Előre jelezhetjük, hogy Agathon felelete nem elfogulatlan. Nyilatkozatokat szedett össze a *jeunesse cultivée* tagjaitól s ez egyéni értékű nyilatkozatokat az általános érvényű igazságok köpönyegébe akarja burkolni. Hogy Agathon választott ifjúságának (jeunesse d'élite) keblét oly eszmények is hevítik, melyek az egész francia ifjúságra illenek nemzeti jellegöknél fogva, az igaz. Ha tehát az egész ifjúság attributumait az ő ifjúságára vonatkoztatja, akkor legalább is nem követ el erőszakot az igazságon. Kiindulása, hogy «csupán a jeunesse cultivée véleménye mértékadó s mit sem számít a többinek számbeli túlsúlya» — már magában véve elfogult. Ha a mai művelt ifjúság nyilatkozataiból a jövő Franciaország képét akarja megalkotni, akkor arról sem volna szabad megfeledkeznie, hogy kik építették meg a mai Franciaország szabadságszerető, világosságot kivánó és munkátmegbecsülő formáját. Csak rövid pillantást kell vetnünk a francia történetre s rögtön láthatjuk, hogy az az ifjúság, mely nem könyvelhető el a *jeunesse d'élite* hangzatos címe alatt, nemcsak számbeli túlsúlyával, hanem alkotmányosságot óhajtó lelkének erkölcsi tartalmával is kivette részét a küzdelemből.

Agathon «ifjú barátait» «a cselekvés vágya» jellemzi. Ez igaz ugyan, de csodálatos, hogy a szerző ezt a szinte európai jelenséget csupán az ő ifjúságában látja meg. Ezt a cselekvésre kész ifjúságot szembeállítja az 1870-es évek «áldozatul esett» nemzedékével. Az 1870. év politikai gyászát tekinti a magábaszállás, az elmélkedés, az analizálás forrásának s *az elmélkedésre való hajlamot a tettvágy megölőjének tartja.* Idézi Renan ama gondolatát, hogy «Ha Napoleon oly kritikus lett volna, mint ő (Renan), akkor nem született volna meg Brumaire 18-ika». Ez igazság ugyan, de nem jelenti azt, hogy

Napoleon nagy tetteit nem előzte meg az elmélkedés. Ámde Agathon szerint az elmélkedés a hazafiságnak is megölője. Holott ha a hazafiasság tért hódít az ifjúságban, ez korántsem jelenti az *intellectuel* hajlamok halálát, hanem csak azt, hogy a francia ifjúságban megvan a nemzeti életösztön. A német hatalmi terjeszkedés könnyen megérteti ezt.

Agathonnak azt az állítását, hogy a kalandvágy mindjobban hódítja az ifjúságot, aláírjuk. Nem olvasni akarják a történetet, hanem csinálni. De hogy *a nép* gondolata a háború, az nem felel meg a valóságnak. Persze Agathon a néptől nem kért nyilatkozatokat. Aki figyelemmel kisérte a hároméves katonai törvénnyel szemben kifejtett küzdelmet, a katonai zendüléseket, a hazafias *Action Française* mellett a polgárok jogait védő liga működését is, az menten tisztában van azzal, hogy az ifjúság nagy része többre becsüli a béke áldásait a harci dicsőségeknél s Elsass-Lotharingia birtokánál. Az intellektuális szellem hanyatlásából örömmel állapítja meg Agathon az erkölcsök javulását. Csodálatos, hogy nem veszi észre a félműveltség félszegségeit és bűneit s az igazi intellektuálizmusnak csak kinövéseit látja. A régi nemzedék a «szép könyveket» szerette, az új nemzedék, mondja, a «szép életet» szereti. Súlyos tévedés az az állítás, hogy a «tanárok kisebb befolyása a tanulókra» az intellektuálizmus csökkenésének jele, s képtelenség ama kijelentése, hogy a tudomány paralizálja a tettet. A tettvágytól áthatva még a vallásban is a tettrekészséget keresi. A vallásos életben látja a tevékenység forrását. Eme vallásos érzésnek azonban semmi köze sincs a tolstoji kegyeletesség érzéséhez ; e vallásos érzés a legősibb tradiciók formáit keresi, csodákat óhajt és élő gazdagságát tettekben óhajtja megnyilatkoztatni. A szerző fanatikus lelke mintha az *ecclesia militans*-t sejtené megkérdezett ifjúságában. Azt ő is látja, hogy a nép az antiklerikálizmusban halad előre, azonban azt is észreveszi, hogy az előkelő ifjúság önként bontakozik ki az antiklerikálizmus karjaiból. Tételének bizonyítására kimutatja, hogy az École normale-ban sok a *catholiques pratiquants* (a «cselekvő katholikus».) Még annak felemlítését sem mulasztja el, hogy hányan vannak beiratkozva a Szent-Vincze előadásokra. A Sorbonneról szólva sajnálattal említi, hogy az idegenek ott akarják megismerni a francia szellemet. Szerinte a Sorbonne nem francia, hanem idegen, a *citoyen de Genève* tanait megveti a mai fiatalság, ellenben tömegesen keresi fel a kath. érzelmű tanárok előadásait. A tények megcáfolják ez állításait. Aki megfordult a Sorbonneon, aki végighallgatta Martha, Bouglé, Lévy-Bruhl, Debidour előadásait, aki látta, hogy Durkheim tanítása mennyire túlhaladja a népes előadások keretét, az csak mosolyogni tud Agathon érvein. Ezek az érvek ugyan nem

annyira a vallásosság, mint inkább a felekezetesség hódítását jelzik, de meg kell adni, bizonyos *renaissance catholique* az alap. Könnyen érthető, hogy ez az ifjúságra is kiterjed. De hogy az ily irányhoz hajló ifjúság érzelmeit általában a francia ifjúság érzelmeinek nyilvánítja, az mégis erős túlzás. *Kemény Gábor.*

Fontes Rerum Transylvanicarum: *1. Erdélyi jezsuiták levelezése és iratai a Báthoriak korából* (1571—1613), II. kötet. (1575—1588). Gyüjtötte és közrebocsátja: *dr. Veress Endre.* Budapest 1913. n8° 318 l. Ára 10 kor.

2. Antonio Possevino della Compagnia di Giesu: *Transylvania* (1584). Kiadta *dr. Veress Endre.* Budapest, 1913, n8° 298 l. Ára 10 kor.

Az Erdélyi Történelmi Forrásoknak e két kötete közül az első, a jezsuitáknak az oktatásüggyel való szoros érintkezése következtében, fontos adatokat nyujt Erdély oktatásügyére is. Ha valaki e kérdéssel egyszer behatóan akar foglalkozni, nem lehet mellőznie a vállalat eddig megjelent köteteit.

A jezsuiták 1579 október 1-én érkeztek Kolozsvárra s azonnal iskolaalapításhoz láttak. Három hónappal később már írásba foglalták, a hely szűke miatt egyelőre két osztályunak tervezett iskolájuk részletes tanrendjét (II. köt. 110. levél). A jezsuita atyák, akik között az 1584 január 1. kelt katalógus szerint több magyar ember is volt, nagy buzgalommal fogtak a tanítás nehéz, de gyümölcsöző munkájához. 1585-ben már 230 tanítványa volt a kolozsvári kollegiumnak s híre oly jó volt, hogy más vallásuak is sűrűn látogatták (138. lev.). Campani provincialis 1585-ben meglátogatta a kolozsvári, gyulafehérvári és váradi rendházakat s behatóan megvizsgálta a rend kolozsvári iskoláját is. Aquaviva rendi generalishoz írt levelében örömmel említi, hogy az iskolába már nem tudnak több tanulót befogadni, pedig a felvételért ugyancsak ostromolják a patereket. Még az oláh püspök rokonát is csak nagy nehezen tudták felvenni s az erdélyi tanácsosok fiai is alig vehetők már fel. Pedig ez utóbbinak lehetővé tétele igen fontos, mert ezek megtérítése egész Erdélynek a kath. egyházba való visszatérését eredményezheti. (156. lev.)

A jezsuiták e nagy tanítási, illetőleg térítési sikereit azonban megölte a pestis, mely 1586-ban irtózatos pusztítást vitt végbe Kolozsvárott. Az iskolát be kellett zárni, mert a tanulók, legnagyobb részben nemes ifjak, hamarosan elszéledtek (158. lev.). Később 19 társával együtt a rektor is a járvány áldozata lett s az egyik menekült pater szomorúan jegyzi meg: «A kolozsvári kolostorban már senki sincs a mi rendünkből; az egész elpusztult» (172. lev.). A csapás megrendítette, de nem törte meg a szívós természetű rendet. 1587 elején

a Gyulafehérvárról jött rendtársakkal megerősödve, 3 pater és 9 frater újból megnyitotta az iskolát. Mindössze 40 tanítványuk volt, de bíztak benne, hogy ez a szám megnő, ha majd több tanerő lesz (181. lev.). Ennek bekövetkeztével a tanulók száma valóban rohamosan emelkedett. Néhány hónappal később Kolozsváron 5 pater és 10 frater volt s Báthory Zsigmond Aquaviva generalishoz írt levelében megigérte, hogy támogatni fogja a rendet működésében (189. lev.). S mikor 1587 végén Kolozsvárott országgyűlést tartott, a nyilvánosság előtt is megszólaltatta a rendet. Az iskola növendékei a fejedelem és a rendek előtt Szent István magyar királyról iskolai színjátékot mutattak be s ezt a megjelent urak nagy érdeklődéssel hallgatták s végig hallgatták a filológiai és retorikai vitákat is. A jezsuiták Krisztus istenségét is vita tárgyául tűzték ki. Ezt Báthory már nem engedélyezte, mert botránytól tartott.

De a jezsuiták sikere még így is nagy volt: az urak versenyezve küldték fiaikat a jezsuita iskolába (190. lev.). Sikereik, a rendnek sokszor aggresszív viselkedése ellenük ingerelte az ország protestáns rendeit s az 1588 decemberében Megyesen tartott országgyűlés határozatából távozniok kellett Erdélyből.

Ezeket az adatokat veheti segítségül e kötet alapján oktatásügyünk történetének munkása.

Antonio Possevino, a *Transylvania* szerzője is jezsuita volt. Diplomáciai küldetésekben bejárta Európát s megfordult Báthory István lengyel király és erdélyi fejedelem udvarában is. Báthory megbízta, nézze át Brutus János Erdélyi történetének kéziratát s ez indította arra, hogy behatóan foglalkozzék Erdély históriájával s ezt maga is megírja. Megfordult Erdélyben, szorgalmasan buvárkodott s 1584-ben készen volt Transylvania című, olasz nyelven írt munkája.

A Transylvania Erdély történetének régibb korszakaira nézve más szerzőknek az átdolgozása s így jelentősége csak a szerző korára van. Erre az időre azonban, főleg a vallási, politikai, társadalmi viszonyokat illetően elsőrangú kútfő. Az író főcélja különben ama módok és eszközök megjelölése, melyek alkalmazásával a nagyrészt protestáns Erdély ismét katholikussá tehető. E módok és eszközök között elsőrendű szerep jut a nevelésnek s ezért itt főleg jellegzetes nevelési elveit érdemes megemlíteni.

Possevino az erdélyi nemes ifjak nevelése ügyének külön fejezetet szentel. A mit itt mond, az rendkívül érdekes, mert rávilágít a jezsuiták körültekintő pedagógiai módszerére és nagy sikereik titkára. Úgy találta Possevino, hogy az erdélyi és általában a magyar ifjúság nem szeret a tudományokkal foglalkozni, hanem inkább a hadakozás, fegyverforgatás iránt van érzéke. Ugyane vonást látta kifejlődve a

magyar papságban is. Ilyen generációt már nagyon nehéz, sőt majdnem lehetetlen volna a tudományok iránt érdeklődésre bírni. Pedig rá kell bírni egy magasabb cél érdekében. Erre nincs más mód, minthogy a hadakozás iránti érdeklődést és a tanulást összekapcsoljuk s az ifjúságot katonai tanulmányokra fogjuk. Ha más, bennük semmi érdeklődést kelteni nem biró studiumokra fogjuk őket, kárba vész minden fáradozás. Ezért katonai iskolát kell létesíteni és pedig úgy a világiak, mint a harcért szintén lelkesülő papok számára. Itt ez iskolában a történelem segélyével megismerhetnék a keresztény fejedelmek nagy tetteit, a földrajzból a katholikus vallás elterjedését, a különféle várakat, erősségeket és emellett még másra is lehetne tanítani őket. Nagy haladást tevén a tudományokban, könnyebben érhetnének el magasabb katonai rangfokokat s ez a remény egyúttal arra is ösztönözné őket, hogy ifjúságukat erényesen átélve, visszatérjenek a katholikus egyházba (V. könyv 3. fej.).

Possevino különben is teljesen át volt hatva a nevelés nagy fontosságától. Látta, hogy az akkori vezető erdélyi nemzedék már teljesen a protestantizmusé, ezt már megtéríteni nem lehet. De bízott abban, hogy ha sikerül az apákat rávenni arra, hogy gyermekeiket katholikus iskolába küldjék, ez jelentős fordulatot hoz, mert ez ifjak nemcsak a jövőben fogják irányítani a katholikus érdekeknek megfelelően Erdély politikáját, hanem már a jelenben is hatnak a szüleikre s a katholicizmus helyzetét megjavítják.

A lutheránus szászok visszatérítésére is talált módot Possevino. Nagyon jól tudta, hogy a szászok annyira ragaszkodnak lutheránus vallásukhoz, hogy csak nagynehezen lehetne őket rábírni, hogy fiaikat katholikus iskolába küldjék. Itt tehát fortéllyal kell élni. A szászok gyermekeiket rendesen a wittenbergi, lipcsei és a tübingeni egyetemre küldik. Ez egyetemekre néhány tanult és istenfélő (katholikus) fiatal embert kellene előre küldeni, akik az odakerülő szászokat fogadnák s rábeszélnék őket, hogy látogassanak el velök más tudományos helyekre is, ahol igaz tudomány és valódi jámborság honol.

A magyar nevelés története tehát e kötetnek is hasznát veheti. Az olasz szöveghez Szittyai Dénes készített könnyen áttekinthető és használható tartalmi kivonatot. *Marczinkó Ferenc.*

W. Schoenichen: Methodik und Technik des naturgeschichtlichen Unterrichts. Leipzig, 1914, 8° 611 l. Quelle und Meyer. Mit 2 farbigen und 30 schwarzen Tafeln, sowie 115 Abbildungen im Text.

E mű V. kötete Norrenberg «Handbuch des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts» című vállalatának. A biológia, az állat- és növénytan módszertanát adja. Nem csodálkozunk a bő

tartalmon, ha tudjuk, hogy mily átalakulás történt a természetrajzi tárgyak tanításában az utolsó évtizedek alatt. Az igaz, hogy még ma is sok hibát követnek el a régi, leíró irányzat hívei, mivel sok helyen a tanítás nem áll egyébből, mint a porzók és bibék számának, a fogképleteknek, Miller- és Naumann-féle kristályjegyeknek és vegytani képleteknek a betanításából. Viszont sokszor a biológusok is túlzásba mennek, amikor a rendszerrel semmit sem törődnek. Elismerjük, hogy a kisebb tanulók lelki világa még nem érett meg a rendszerző munkára, azért ennek az alsóbb osztályokban való követelése felesleges. Ámde a felsőbb osztályokban lehetetlen elejteni a rendszeres áttekintést.

Schoenichen munkája két nagy részre oszlik: a természetrajz tanításának methodikájára és technikájára. Legelőször is a természetrajztanítás feladatait és céljait fejtegeti, nélkülözhetetlennek tartja a természettudományi ismereteket modern világfelfogásunk kialakulásában. Nemcsak alaki, hanem esztétikai és etikai képzőereje is van a természetrajznak. Majd az állattan és növénytan tananyagát részletezi az alsó és felső fokon. Vázolja a biológiai felfogás kialakulását. Beszél ennek alapján a rendszertanról, alaktanról, életközösségekről, a származástanról. Tanítási mintákat is ad, hogy igazolja a biológiai irány didaktikai értékét.

A biológiai tárgyalásmód megköveteli, hogy a természetrajzot vonatkozásba hozzuk a rokontárgyakkal. Schoenichen kiterjeszkedik röviden a biológia történetére is. Majd áttér a tanítás eszközeire, a tankönyvre, a szemléltető képekre, modellekre, a rajzolásra, kísérletekre, az iskolai gyüjteményre (szertár), iskolakertre és kirándulásokra. Amellett van, amit most már Amerika és Anglia után az egész német pedagógus világ elismer, sőt követel, hogy a tanulók tevékenységének is helyet kell juttatnunk a tanításban az ú. n. természetrajzi, biológiai gyakorlatok útján. Különböző módjai és fokai vannak ennek. Foglalkozhatnak a tanulók rajzolással, fényképezéssel, megfigyeléssel, gyüjtéssel, modellek (virág, egyes növény- és állati testrészek) készítésével, egyes kérdések megoldásával gyakorlati alapon stb.

A második részben a tantermek berendezéséről, a gyüjtemények felállításáról, kezeléséről, a vivariumok, terráriumok és akváriumok beállításáról, fenntartásáról beszél Schoenichen, majd egy mintaiskolakert berendezését vázolja röviden. Végezetül kiterjeszkedik a gyüjtés technikájára is. Aki tovább akar kutatni, minden fejezet alján egész sereg szakmunkát talál, amelyek mind elsőrangú szerzőktől valók.

Minden szaktanár okulást meríthet ebből a nagy gyakorlati érzékkel megírt munkából. Ha majd nekünk is lesznek ilyen szel-

lemű és irányzatú munkáink, akkor a kezdő tanárnak nem kell örökösen töprengenie, hogy bizonyos kérdésekben mint járjon el; minden módszertani kérdésre gyakorlatilag fog megfelelni az a munka.

Horváth Károly.

Emil Wilk, Lehrer in Prázsmár (Tartlau): **Märchen-Fibel für die ev. Volksschulen in den siebenb. Landesteilen Ungarns; Begleitwort zur Märchenfibel.** Brassó, 1913. Im Selbstverlag. 1 K 30 f.

Ebben az abc-s könyvben és a hozzá tartozó magyarázatban az az elv, hogy a gyermek lelkét mindenféle ráerőszakolt, szellemi békótól meg kell szabadítani és vissza kell neki adni az érzékei fölött való szabad rendelkezést. Wilk könyvecskéje gyakorlati megvalósítása azoknak a törekvéseknek, melyek a pusztán tanító iskolát át akarják alakítani dolgoztató iskolává. Az írás-olvasás a kezdete a konvenciók rendszeres elsajátításának. Ekkor kell alapját vetni annak, hogy érzékszerveinket az egész életen át helyesen használjuk. Wilk Emil nem ragadja ki a gyermeket a környezetéből, hanem az iskolát állítja be a környezet közepébe. Nem az ünnepélyes irodalmi nyelv koturnusán át beszél tanítványaihoz, hanem azon a nyelven, melyet gügyögve tanultak meg, amelyet otthon, szüleik és apró pajtásaik körében használnak: a tájszólásokban. Ez kedves nekik, sőt a felnőtteknek is. Természetes, hogy a dialektus csak az élőszóban jelentkezhetik. Papiroson, táblán, szóval megörökített formában az irodalmi nyelvvel találkozik a gyermek. De akkorra már a tájszólás segítségével megismerkedett, sőt megbarátkozott a tanítás eszközeivel, az ismerős fogalmaknak idegenszerű, *hochdeutsch* nevét könnyen és szívesen megtanulja. A tájszólás használása lehetővé teszi a gyermeknek a munkában való aktiv részvételét. Nem kell bambán lesnie a tanító ajkáról a bűvös szavakat, hanem bátran és közvetlenül feltárhatja lelkét. Így az eleven élet napsugara jut bele a tanításba.

Ezen kívül alkalmazza Wilk a rajzot is. Azt tartván, amit egyre többen ismernek már fel, hogy a passziv szemlélet hiányos. Ezért olyan képeket kell mutatnunk, melyeket a maga bájosan fejletlen technikájával utánozni tud. Így lesz a szemlélet aktivvá, így születik meg az igazi dolgozva tanulás. E könyv pompás gyüjteményét adja a primitiv gyermekrajzoknak. Mindegyik hangnak megvan az állandó, szimbólikus képe, mely egy-egy kedves, kis mesével megrögződik a gyermek lelkében és a kapcsolat eleven erejével ösztökéli a gyermeket az iránta való érdeklődésre. Azután következik a szóolvasás, amit elősegít a szavakkal való előzetes ismeretség, az összefüggő történet. A szerző hangképgyüjteményt is készített. A rajzoláson

kívül a mintázás, kirakás (pálcikából és tökmagból) és szedés is hozzájárul a tanítás elevenebbé tételéhez. (Szedőszekrénnyel is szolgál a szerző, még pedig a leírás szerint igen praktikus beosztásúval.) Leleményessége a számolás tanításában sem hagyja cserben a szerzőt. Itt is elsősorban a gyermek képzeletére hivatkozik. Az ujjból indul ki, mert ez «a legolcsóbb, legkényelmesebb és legtermészetesebb számoló-eszköz.» Az ujjakhoz tervszerű meséket fűz és így vési bele a gyermek lelkébe a számfogalmakat. De egyéb eszközöket is felhasznál, hogy minél kézzelfoghatóbbá tegye azokat, így pl. a pálcikákat, számológépet, játékot, rajzolást, pénzt, leleményes történetkék kíséretében.

Szőts Gyula.

Stankovits Szilárd: A testgyakorlás kézikönyve elemi és polgári iskolák számára. Tanítók és szülők használatára. 184 ábrával. Bpest, 1913, Rózsavölgyi és társa, n. 8°, XIV + 254 l., kötve 5 K. (A Magyar Athletikai Szövetség Könyvtára 5.)

E munka igen jó, összefoglaló kézikönyv nem csupán a testgyakorlás tanítói, hanem minden tanító és a szülők részére is. Bevezetésében jelzi a testgyakorlás hatását a testre és a lelki életre; előadja a feltétlenül szükséges élettani tudnivalókat, s röviden összefoglalja a testgyakorlás egészségtanát. Utbaigazítást ad a tanítás módjára, a gyakorlatok megválasztására, vezetésére, bemutatására stb. Ezek a fejtegető részek az első két fejezetet töltik meg (1—34. l.); a mű többi része bő gyakorlatgyüjtemény, mely a fokozatosságot soha szem elől nem tévesztve, a gyakorlatok bő leírásán kívül, a vezényszavakat és az egyes gyakorlatokra vonatkozó egyéb tudnivalókat is tartalmazza. A kitünő ábrákkal ellátott gyüjtemény főképen a svédrendszerű gyakorlatokat foglalja magában, a svéd rendszerben használatos felosztás szerint csoportosítva. *Bihari Gyula.*

ÚJ KÖNYVEK.

1. Hazai művek.

Böhm Károly összegyűjtött művei. Kiadja a Böhm Károly-Társaság Kolozsvárt. Tanulmányok, értekezések. I. kötet. Bpest, 1913, 8° 224 l., ára? Pfeifer Ferd. biz. — Tartalma: Az énnek fejtvénye. A tudat keletkezése az emberben. Az ösztön és kielégedése. A realismus alapellenmondása. Az asszony lélektanáról.

Cselőtei Lajos dr., A svédrendszerű torna alapgyakorlatai. 248 ábrával. Bpest, 1914, Stephaneum biz., n8° 196 l., 4 kor.

Dobján László, Hazai középiskoláink 1912/13. tanévi Értesítőiben megjelent tudományos értekezések s egyéb közlemények repertoriuma. Bpest, 1914, Franklin-T., k8° 35 l. — A 61 pedagógiai

cikket négy csoportba sorolja: neveléstan, didaktika és methodika, szervezet, szabadoktatás. A közlemények teljes száma 340.

Dobján László, Adalékok az 1912/13. tanév történetéhez. Bpest, 1913, Franklin-T., k8° 74 l. — A népoktatásról szól, a mult évi keretben. Sok benne a személyes vonatkozás. Ez nem helyes ebben a Népiskolai Almanach részére írt szemlélődésben, amely csak teljes tárgyiasságával szerezheti és őrizheti meg az általános érdeklődést.

Gerő Árpád, A középiskolai biológiai oktatás és a biológiai gyakorlatok. Sopron, 1914. n8° 67 l.

Keleti Adolf, Társadalmi nevelés. Bpest, 1914, 8° 18 l., 50 fill. Az Orsz. Ismeretterjesztő Társ. kiadv. 14. — Társadalmi nevelés «a nevelésnek olyan magasabb fajtája, amely az embert, mint a nagy emberi közösség egy tagját látja maga előtt s feladatává teszi, hogy ennek a nagy közösségnek, melytől különben üdvét, jólétét és védelmét is várhatja, minden erejével szolgálatába álljon.» Arról szól, miként lehetne «a nevelés különféle alkalmait» a társadalmi nevelés szolgálatába állítani.

Lőte József dr., egyetemi orvos-tanár, «**A tanár munkája**». Kolozsvár, 1914, n8° 14 l., kny. a Kolozsvári Hirlapból. — A füzet egyik kolozsvári gimnázium igazgatójának ily című beszédéhez füződik. Örvendetes, ha az iskolai beszédeknek visszhangja támad. A szerző már ismételten foglalkozott a középiskolai oktatással, melynek bátor és gyökeres átalakítását sürgeti itt is. «Mindenek előtt a közoktatási tanácsot kell újjá alkotni. Hívjanak meg belé olyan férfiakat, akik ismerik a gyermeket és a serdülő ifjúságot. Legyenek köztük kellő számmal természetbúvárok és orvosok.»

Rédl Ferenc, Önismeret, emberismeret. Lélektani jegyzetek és tanulmányok a gyakorlati életből. A művelt közönség, de különösen a nevelés-oktatással foglalkozók számára. Nyiregyháza, 1913, k8° 94 l., 3 kor. Szerző (áll. tanító, Kótaj) saját kiadása.

2. Angol, francia és német könyvek.

(1914 március)

Ashbee C. R.: The Homptonshire Experiment in Education. London, 1914. G. Allen (n 8°, 176 l.) 3 s.

Baker I. H.: Educational Aims and Civic Needs. London, 1914. Longmans. (n 8°) 3 s 6 d.

Boyd W.: From Locke to Montessori. A Critical Account of the Montessori point of view. London, 1914. Harrap (8°, 272 l.) 2 s 6 d.

Gilbert Ch. B.: What Children Study and Why. London, 1914. Harrap (8°, 336 l.) 3 s 6 d.

Graves F. P.: A History of Education in Modern Times. London, 1914. Macmillan (n 8°) 5 s.

Hoare S. J. G.: The Schools and Social Reform. London, 1914. I. Murray. (8°, 64 l.) 6 d.

Mark Thiselton: The Unfolding of Personality as the chief Aim in Education. London, 1914. Unwin. (n 8°, 224. l.) 1 s.

Monroe P.: A Cyclopædia of Education V. vol. London, 1914. Macmillan. (4°) 21 s.

Russell L. I.: An Introduction to Logic from the Standpoint of Education. London, 1914. Macmillan. (n 8°, 148 l.) 2 s 6 d.

Word F. E.: The Montessori Method and the American School. London, 1914. Macmillan. (n 8°) 5 s 6 d.

White I.: Montessori School as seen in the early Summer of 1913. London, 1914. H. Milford. (8°, 186 l.) 1 s.

Klemm L. R.: Public Education in Germany and in the United States. London, 1914. Harrap. (8°, 350 l.) 5 s.

Baudrit L.: L'évolution des forces psychiques. Paris, 1914. Hemmerlé & Cie. (18°, 457 l.) Ára ?

Beaupin E.: Les jardins d'enfants et le problème de l'éducation. Paris, 1914. Bloud et Gay (16°, 63 l.) —.60 fr.

Desjardins P.: Idée d'une école. Paris, 1914. A. Colin. (16°, 100 l.) 1 fr.

Laurie A.: La vie de collège dans tous les pays. III. Autour de la Méditerranée. Paris, 1914. J. Hetzel. (8°, 143 l.) 7 fr.

Lefébure G.: Méthode de gymnastique éducative suédoise. Paris, 1914. F. Alcan. (n 8°) 5 fr.

Méry H.-Genévrier I.: Hygiéne scolaire. Paris, 1914. J. B. Baillière et Fils. (n 8°, 808 l.) 20 fr.

Nobécourt: Conseils pratiques d'hygiéne infantile. Paris, 1914. J. B. Baillière et Fils. (8°, 370 l.) 7 fr.

Rouma G.: Pédagogie sociologique. Les influences des milieux en éducation. Paris, 1914. S. Fischbacher. (8°) 6 fr.

Stuart I. E.: L'éducation des jeunes filles catholiques. Traduit de l'anglais. Paris, 1914. Perrin & Cie. (16°, XI+273 l.) 3.50 fr.

Auerbach F.: Die graphische Darstellung. Einführung in den Sinn und den Gebrauch der Methode. Lpz,, 1914. Teubner (k 8°, VI+97 l.) 1.25 M

Brandenberger K.: Die Zahlauffassung beim Schulkinde. Leipzig, 1914. F. Brandstetter. (n 8°, VIII+88 l.) 2.50 M.

Claus K.: Lebensvoller Rechenunterricht auf der Mittelstufe. Halle, 1913. H. Schrœdel. (8°, VII+160 l.) 1.60 M.

Dressler H.—Körner K.: Der mathematische Unterricht an den Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten in Sachsen, Thüringen und Anhalt. Leipzig, 1914. Teubner. (Lex. 8°, V+132 l.) 4.80 M.

Fröhlich A.: Heimatliches Leben als Grundlage für den Sprachunterricht. Langensalza, 1914. Schulbuchhandlung. (n 8°, 64 l.) 1 M.

Hillebrandt A.: Das Gymnasium, seine Berechtigung und sein Kampf in der Gegenwart. Berlin, 1914. Weidmann. (8°, 28 l.) —.60 M.

Kaltheuner E.: Erziehung zur Freiheit. Grundzüge der sozialen und nationalen Erziehung. Düsseldorf, 1914. Düssel-Verlag. (8°, 79 l.) 1.30 M.

Köhn K.: Experimentelle Beiträge zum Problem der Intelligenzprüfung. Leipzig, 1914. Quelle & Meyer. (n 8°, III+138 l.) 4.35 M.

Lehmann E.: Erziehung zur Arbeit. Leipzig, 1914. Teubner. (k 8°, VI+86 l.) 1.25 M.

Lotz H.: Schwimmen in Schule und Verein. Leipzig, 1914. B. G. Teubner. (k 8°, IV+164 l.) 2.40 M.

Lüttge E.: Didaktische Sprachkunst als ästh. Selbstdarstellung der Lehrerpersönlichkeit. Leipzig, 1914. Wunderlich. (n 8°, VIII+175 l.) 2.40 M.

Mann A.: Student und Pädagogik. II. Erste studentischpädagogische Tagung zu Breslau am 6. u. 7. Oktober 1913. Leipzig, 1914. Teubner. (n 8°, II+55 l.) 1.20 M.

Meyer T.: Aus einer Kinderstube. Tagebuchblätter einer Mutter. Leipzig, 1914. Teubner. (8°, IV+156 l.) 2 M.

Raszmann I.: Geschichte der preuszischen Volksschule. Goslar, 1914. R. Danehl. (8°, VII+165 l.) 2.— M.

Schröbler E.: Die Entwickelung der Auffassungskategorien beim Schulkinde. Leipzig, 1914. W. Engelmann. (n 8°, V+112 l.) 2.40 M.

Schubert V. J.: Die moderne Schule und die Religion. Paderborn, 1914. F. Schöningh. (Lex 8°, 58 l.) —.80 M.

Sellschopp A.: Religionsunterricht und religiöses Erleben. Leipzig, 1914. A. Deichert. (8°, 32 l.) —.70 M.

Sloane W.: Die politische Erziehung des jungen Amerikaners. Berlin, 1914. Weidmann. (n 8°, 27 l.) 1 M.

Stuart I. E.: Über die Erziehung katholischer Mädchen. Aus dem Englischen übertragen. Mit einem Vorwort von Otto Willmann. Freiburg/B. 1914. Herder. (8°, XVI+241 l.) 2.80 M.

Voos P.: Entwurf eines Lehrplans f. den neufremdsprachl. Unterricht in der Mittelschule. Halle, 1914. Schroedel. (n 8°, 30 l.) —.80 M.

Wähmer R.: Spracherlernung und Sprachwissenschaft. Die Eingliederung des Sprachunterrichts in den wissenschaftlichen Bildungsplan der höheren Schulen. Leipzig, 1914. Teubner. (8°, IV+98 l.) 2 M.

Weyher E.: Werktätigkeit und Kunst in der Volksschule. Breslau, 1914. F. Goerlich. (Lex 8°, 104 l.) 2.75 M.

Wyneken G.: Was ist «Jugendkultur»? München, 1914. G. C. Steinicke. (8°, 43 l.) —.75 M.

Ziertmann P.: Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik. Berlin, 1914. Weidmann. (n 8°, 65 l.) 2 M. *Gy. Á.*

SZEMLE.

A pedagógia a debreceni egyetemen.

Két egyetemünkön külön tanszéke van a pedagógiának, nálunk tehát eddig nem található visszhangra a pedagógia egyetemi önállósítását sürgető német követelés. Most teszünk egy lépést visszafelé: a debreceni egyetemen egyetlen, *közös* tanszéke lesz a filozófiának és pedagógiának. Nyilván pénzügyi okokból. Másként érthetetlen, hogyan lehet egy ember vállára tenni két, ekkora terhet, amelyek magokban is megosztást követelnek. A filozófia és pedagógia együtt csak olyan tanszéken fér meg, amely a tudománynak nem az önálló művelésére, hanem csak terjesztésére kötelez, ahol pedagógiai tekintet teszi szükségessé, hogy e két körben ugyanaz a tanár nyujtson egységes tájékozást. De képtelenség ez a tudományegyetemen, ahol a professzornak szakja elmélyedő művelése, mások kutatásának a maga eredményei és alapelvei fényében való megvilágítása, az egész területen való fölényes uralkodás és tanítványok nevelése a feladata. És lehetetlenség ez a tanszék ma, amikor a filozófiai irányok sok eltérése, a lélektan hatalmas fejlődése magának a filozófiának is több tanszéket kíván; amikor a nevelésügyi kutatások egyre mélyülnek és szélesebb körűek, a nevelésnek az egyéni és nemzeti élettel, a pedagógiai elmélkedésnek a tudományok nagyon különböző ágaival való kapcsolatát egyre szövevényesebbnek látjuk, a művelődési politika jelentősége újra megvilágosodott s még a szakembernek sem lehet már a pedagógia területének mindenik részén egyaránt otthon lennie. A nevelés közérdeklődés tárgya s minél kevésbbé tudnak a nem-szakemberek a sokféle irányzat és törekvés között eligazodni, minél fogyatékosabbnak ismerjük éppen a középfokú iskolák tanítóinak — a többségnek — pedagógiai készültségét: a nemzet jövője miatt annál fontosabb a pedagógia művelése, pedagógusok nevelése, a nevelői gondolkodás terjesztése. A pedagógiának nem filozófiai vonatkozásait, hanem feladatát, fejlődését, önállósulását kellene a szervezésben irányadónak vennünk. A pedagógia egyetemi képviselője nem állhatja meg helyét széleskörű és sokoldalú tudományos tájékozottság nélkül, de a pedagógiát a filozófiával egy tanszékre tenni ma éppen olyan, mintha a közegészségtannal vagy a politikával kapcsolnák össze. Minden ilyen kapcsolás bizonyos irányú egyoldalúságnak intézményes biztosítása.

Mi lesz a sorsa a pedagógiának az új egyetemen? Az új tanáron fordul ez meg nagy részben, de nem teljesen. A tudományos munka természete okozza majd, hogy ha az új tanár a szónak egyetemi értelmében filozófus, a pedagógiát mellékesnek és nyűgnek érzi, egész te-

rületén nem is lesz tájékozott s ha tanszékét el akarja látni, vagy saját tudományos céljaihoz válik hűtlenné, vagy felületes és hézagos lesz a pedagógia előadása. Ha pedagógust neveznek ki, olyat, aki a filozófiával csak szakja érdekében foglalkozott, az kénytelen lesz éveken át abba mélyedni el, a pedagógia számtalan ágát egységesítően összefogni nem tudhatja, lépést nem tarthat s aligha tudja sokáig leküzdeni magában azt a leverő érzést, hogy ámbár egyetemi tanszéken űl, lelke vágyát be nem töltheti. S ha nem határozottan filozófus vagy pedagógus, hanem olyan jut oda, akiből fiatalsága révén még «minden» lehet, az hamar átlátja, hogy ha feladatát egész terjedelmében komolyan veszi, ki nem fejlődhetik, e két nagy területen örökös befogadásra kényszerül csupán s még azt sem győzheti; hallgatói nem a tudóst, hanem az anyaggal birkózó tanítót látják majd maguk előtt. Hol marad majd a tudományos kutatás és a kutatásra való ránevelés?! Káros e tanszék ilyetén szervezése a tanárképzés szempontjából is, hiszen annak oly terjedelmű gyakorlati pedagógiai előadásokra is van szüksége, amilyeneket még önálló pedagógiai tanszék sem adhat, amíg ketté nem osztják.

De, bár ma még személyes vonatkozások nélkül tehetnők, a lehetőségek elgondolását ne folytassuk. Csak azt jegyezzük meg, hogy ama különben is mindössze kilenctagú bölcsészeti karon a pedagógiának előre szárnyát szegték. Ez is mutatja, mily nagy kár, hogy az új egyetemek tanszékeinek szervezését meg nem előzte a nyilvánosság előtt mélyreható tudománypolitikai megvitatása annak: a tudomány mai állása, a magyar tudományosság mostani állapota, a nemzetnek a tudomány műveléséhez és terjesztéséhez fűződő érdekei mit követelnek, mily tanszékeket s milyen embereket. *i. s.*

HAZAI LAPOKBÓL.

Világnézetre nevelés. A középiskola akkor tesz eleget feladatának, ha a világegyetemre és az emberre vonatkozó ismereteket úgy nyujtja, hogy azok egységes képet alkossanak, csak úgy nevel az életre, ha növendékeinek világnézetet ad, mely őket az életben való eligazodásra képesíti. Ezt az alapgondolatot fejtegetve *Balanyi György* (Magyar Középiskola 1914, 2. sz.) nem tartja elégnek, ha valamely «egységes világnézet tudatos fejlesztése helyett csak töredékeket adunk, melyekből később magának a növendéknek kell összegyúrnia világnézetét», hanem «csak konkrét, minden irányban kidolgozott, minden felvethető kérdésre felelni tudó világnézet fejlesztéséről» lehet szerinte szó. «A világnézetek forrongó harcának napjaiban» az «öntudatos kath. tanároknak» erkölcsi kötelességök «egész

pedagógiai tevékenységöket a pozitiv ker. világnézetre nevelés jegyébe beállítani», hogy a tanulók tudatában «a magunk világnézetének olyan centrális helyzetet biztosítsunk, hogy onnét semmiféle ellenséges támadás kimozdítani ne bírja». Érdekes és tanulságos mindaz, amit a szerző elmond, hogy t. i. nem elég a vallástanításra hagyni e feladatot, hanem a profán tárgyak tanítóitól is ily irányú együttműködést kell kívánni, s lényeges részt kell adni a ker. világnézet kialakításában a természettudományi elemeknek és a jól kezelt történettanításnak. Csak az egész nevelő testület egyirányú munkája teremtheti meg a szerző kívánta eredményt, az bizonyos. Meglepő azonban e higgadt fejtegetésnek az a része, mely szerint az «antiklasszikus áramlat» «antikrisztiánus megokolással» akarja kiirtani «az ideálizmus szolgálatában álló klasszikus oktatást»: «a reformtörekvések főmozgatója éppen a leghangosabb szóvivőknél nem az iskola és az élet viszonyának bensőbbé tétele, még csak nem is a valódi természettudomány szolid eredményeinek bevitele az iskolába, hanem a klasszikus kultúrával és oktatásával szorosan összeforrott keresztény világnézet egyik erősségének lerombolása». Ez az állítás aligha igazolható; valamint az sem, hogy «egész emberek» nevelése a klasszikus nyelvek nélkül nem lehetséges, ami e fejtegetés egyik pontjának egyenes következése. Általában az előadó is, a Kath. Tanáregyesület közgyűlését üdvözlő főpap is kizárólagosan kath. egyházi szempont alá helyezte a középiskolai reform ügyét (id. füzet 121. l.).

Polgárság nevelése. Az Uránia Tud. Egyesület közgyűlésén *Molnár Viktor* az idén két, fontos kérdést fejtegetett. (Uránia, 1914, 4. sz.) Egyik: külföldön élő véreinknek a nemzeti művelődés közösségében való megtartása; másik: magyar polgárság nevelése. A beszéd eszerint mintha nem volna szoros kapcsolatban a pedagógiával. S mégis felhívjuk rá a figyelmet, mert gondolatmenete nagyon beleillik a tágabb értelmezésű pedagógiába. Azt sürgeti, amit tavaly is: az iskolát alakítsuk át; a polgári szellem csak úgy fejlődhetik ki, ha erre az állami élet minden tényezője, tehát az iskola is, tudatosan és rendszeresen közreműködik. Erős polgárság fejlesztését és a künn élő százezrekkel való kulturális és gazdasági összeköttetés szervezését nemzeti létünk kérdésének tartja.

A tanítóképzés reformja. Svájci tanítóképzők tanulmányozásáról írt beszámolóját *Szőllősi István* a magyar képzőkre vonatkozó kívánságokkal végzi (Magyar Tanítóképző 1914, 3. sz.). Kívánja ő is az 5. évfolyamot, a tudományos munkához való kedvnek erősítését, több iskolában való rendszeres látogatásokat, a tanárképzés teljes kiépítését, a gyakorlóisk. tanító tudományos képzését és képesítését, a tanulók számának korlátozását (30-ra), a tanítóképzés reformjának a

középiskoláéval való összekapcsolását, a népiskolával szorosabb kapcsolatot, a szakszerű ellenőrzésnek a mai szakfelügyelőség személyi és hatásköri kibővítésével országosan egységes szervezését addig is, míg az egész tanítóképzés és képesítés egységét a törvényhozás megalkotja. Végül óhajtja, hogy a tanítók számára minden tanítóképzőben legyen továbbképző tanfolyam, amelyen az újabb munkák ismertetése, új mozgalmak megvitatása biztosítsa a folytonos haladást. A több közlésből álló dolgozat tele van figyelemre méltó gondolatokkal. A gyakorlóiskolai tanítók képzését e számban külön is tárgyalja *Mohar József*. Kitünő vagy legalább jeles oklevelű és legalább három évig sikeresen működő tanítók vétessenek fel a tanárjelöltek kollegiumába s itt, az egyetemen és egy elemi tanítóképzőintézetben két évig tanulmányozzák a filozófiát, pedagógiát, a népiskolai tanítás gyakorlatát s külön vizsgálaton szerezzenek képesítést. — Mindezek a kérdések nyilvánvalóan messzeható jelentőségűek. Sok oldalú és mély megvitatásuk kivánatos. Jó lenne, ha a képesítések szaporítása nélkül lehetne ezeket megoldani. A tudományos műveltség természetesen követelmény, de az ilyen színű képesítés megszerzése még nem biztosíték afelől, hogy az illetők jó tanítói lesznek a gyakorló iskolának.

Iskola és egészség címmel *Tuszkai Ödön* összefoglalta azokat a javaslatokat, melyeket a középiskola reformjával kapcsolatban az egészségtanra vonatkozóan megvitatás alapjává szeretne tenni (Új Élet, 1914, 3. sz.). Kivánja minden középfokú iskolában iskolaorvos és egészségtan-tanár állandó alkalmazását, kinek ez főfoglalkozása legyen; ezek részére külön státus és külön központi vezetőség létesítését; az iskolaorvosok külön minősítését, melyben «a tanítás módszertana és gyakorlati kimüvelése» (?!) is ott legyen. Az egészségtan tanítását kötelezővé tenné a VII. o.-ban heti 1 órán; kiván továbbá «az illető osztály egészségügyi szükségleteinek megfelelő egészségtani előadásokat, az I—IV. és VIII. o.-ban havi 1, az V—VI. o.-ban havi 2 órán». Az iskolaorvos feladata: minden tanulóra való egészségi felügyelet, baleset vagy hirtelen rosszullét esetén díjtalan gyógyítás, ami egyébként is feladata olyanokra nézve, akiknek háziorvosuk nincs. Hevesen tiltakozik végül az író az ellen, hogy *nem-orvos* tanítsa az egészségtant, mely «szomorú sorsra jutna, ha tantárgy lenne a tantárgy mellett, melyet ‚utasítás' alapján végrehajtanának a fiúkon». — A kérdés nagyon fontos; szeretnők már egyszer *Fodor József* erélyének és mély belátásának újra ébredését, hogy az *egészségre nevelés* szempontjából e kérdés az egész nemzet jövője érdekében szegeletre jusson. Ezt csak akkor remélhetjük, ha általánosabb lesz az a felfogás, hogy ez nem külön, iskolaorvosi, hanem egyetemes, nevelési probléma, amelyet a legkiválóbb iskolaorvosi kar sem tudhat megoldani az egész

tanítórend egészségügyi műveltsége és ily irányú gondolkodása nélkül. Látnunk kell, hogy itt nemcsak a középfokú iskolák tanulóit, hanem az egész népet kell szem előtt tartani, melynek egészségügyi jobbléte az egész orvosi kar *pedagógiai* érzületén fordul meg! Ez a kérdés a népiskoláknak is kérdése, sőt ebben az alakjában mindennél égetőbb. Mivel pedig az elintézése nehéz, vajjon hányszor ismétlődnek még a lelkes egyesek kívánságai?! Addig is kérjük: az iskolában minél kevesebb «egészség*tani előadás*», minél több fesztelen, közvetlen, egészség*ügyi beszélgetés* legyen.

A Nemzetközi Élet 1913, 11—12 és 1914, 1—2. kettős számaiban egész terjedelmében lenyomatta a *M. P.* 1914, 1. számának nemzetközi szemléjét (Kemény F., Nemzetközi mozgalmak a tanügy terén c.), melyről a *Minerva* is elismeréssel emlékezett meg (Ostende, 1914, febr.).

VEGYES.

Válasz Kemény Ferencnek. (V. ö. M. P. 1914., 252—3.) Középiskoláink reformra szorulnak; ezt már régóta hangoztatjuk és készülünk is rá újabban. Említett cikkemben is, melyet már *másfél* évvel ezelőtt megírtam, csak ezt hangoztattam és ha néha erősebb színekkel festettem is a dolgokat, azt részint tapasztalatból merítettem, részint mások előadása alapján írtam meg, de mindig csak az *iskola szeretete* vezetett. Hogy célom lett volna a magyar középiskola befeketítése, azt senki sem fogja rólam feltételezni, aki eddig kifejtett munkásságomat ismeri. *A hibáknak őszinte feltárása még nem jelenti valamely intézmény kisebbítését.* Nézzük a bíráló úrtól felemlített némely «igazságtalan» vádat: «Hogy az egyetemi tanárok az érettségizett ifjak tudásával nincsenek megelégedve». Ezt — úgy tudom — nálunk sokszor hangoztatták az egyetemi tanárok; nálunk is, de Németországban is. «Hogy a tanulók tanulmányi szabadsága felette korlátozott», ezt sehol sem mondtam; csak óhajtom, hogy ez a *német* intézmény (Freiere Bewegung) nálunk is gyökeret verjen. «Hogy a felnőttek földrajzi ismeretei gyengék», az köztudomású, azért készülünk a földrajzot a felsőbb osztályokba is bevinni, mintahogy Ausztriában is megtették. Hogy a tanárokat sok mindenféle nyügözi a tanításban, szintén ismeretes. Gondoljunk csak a *módszeres előirányzatokra* és az *előre kijelölt dolgozat-témákra*; gondoljunk a percentes osztályozásra; ha nagyobb a bukási százalék, abból mindjárt baj kerekedik. Hogy a tanár egyéniségét *némely* igazgatók és főigazgatók bilincsekbe verik, azt is látják sokan, de tudomásul venni nem akarják. Nem általánosítok; legalább nem így értettem; szomorú is volna, ha mindenütt úgy volna. Az igazgatói intézményről egészen másképen írtam az

O. K. T. K. 1905—6. évf. 723. l. «Jegyzetek a Rendtartáshoz» cím alatt. A *szakszerű* felügyeletre vonatkozó kívánságommal nem jövök ellentétbe magammal, mert más a *szakszerű* felügyelet és útbaigazítás és más az, ha olyas valaki ad tanácsokat és *szigorú* utasításokat, aki a dolgokhoz nem ért, tehát nem *szakember*. Hogy cikkem nagy részt pedagógiai közhelyekkel van tele, az lehet a bíráló úr nézete, aki állandóan pedagógiával foglalkozik; de meg kell jegyeznünk, hogy sokáig kell ostromolni a közvéleményt, míg valami a köztudatba átmegy és annak szükségességéről meg lesznek győződve az emberek.

Meggyőződésem az, hogy cikkemmel — melynek kár olyan nagy fontosságot tulajdonítani — semmit sem ártottam a magyar középiskola *jó* hírnevének, ha némely hibáját fel is tártam, hisz ugyanezekben a hibákban más nemzetek középiskolái is leledzenek, amit már másutt is szóvá tettek, és mégsem ártott azoknak. Ebből a kis cikkből csak azt látják külföldön — levonva a levonandókat — hogy azok az eszmék, melyek a pedagógiai közvéleményt foglalkoztatják, nálunk is visszhangra találtak. *Endrei Gerzson.**

Beküldött, nem nevelésügyi művek: Franklin-Társulat kiadványai: *Kenedi S.*, A magyar sajtójog; Bp., 1914, 2·80 K.; *Svante Arrhenius*, A világegyetem élete, Bp. 1914, 2 K.; *Strachey*, A francia irodalom főirányai, Bp., 1914, 1·60 K.; *Olcsó Könyvtár* 1729—1745. számai (1737: Franklin Benjamin, A gazdagodás útja; 1742—45: Márki Sándor, Történet és történetírás), *Magyar Könyvtár* 732—737. számai; *Byron*, Childe Harold zarándokútja, Bp., 1914, 3 K; *Shakespeare* összes színművei, átvizsgált vagy új fordításokban (A makrancos hölgy, A windsori víg nők, Hamlet); *Br. Kemény Zs.* hátrahagyott munkái. Sajtó alá rendezte Papp Ferenc, Bp., 1914, 8 K; *Grew*, A modern geológia. Bp., 1914, 8 K; — *Tamás Károly*, Történelmi felolv asások. Besztercze, 1914, 8° 85 l. — *Gombocz Z.* és *Melich J.*, Magyar Etymologiai Szótár, A! — Aszó. Bp., 1914, M. T. Akadémia.

* Ha a szerző a szóbanforgó cikknek nem tulajdonít fontosságot, ha a feltárt hibákat nem tartja a magyar középiskola sajátosságainak, ha maga is számít «levonandók levonására», ha nem tiltakozik az ellen, hogy cikkét a pedagógiával foglalkozók közhelyekből állónak tarthatják: akkor valóban nem tudjuk, mi volt a külföldi közlés célja. *A szerk.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1914 március 21-én.

Finászy Ernő elnöklése mellett jelen van Bozóky Endre, Bursics Ernő jegyző, Danilovics Kálmán, Fodor Márkus, Gorzó Dénes, Gyulai Ágost, Hatos István, Imre Sándor, Kornis Gyula, Somogyi Géza, Szelényi Ödön, Székely György, Teveli Mihály és vendégek.

I. Az *elnök* az ülést megnyitva, felkéri Szelényi Ödönt székfoglalójának előadására.

II. *Szelényi Ödön* megköszöni a rendes taggá való megválasztását s felolvassa *Egy régi magyar pedagógusról* c. nagyobb tanulmányának egyes részeit.

Az *elnök* a figyelemmel hallgatott előadást megköszönve rámutat arra, hogy az előadó a filantropizmusnak oktatásügyünkre tett hatása felderítéséhez érdekes adatokkal járult, felhívja a figyelmet az ily irányú kutatásnak itt nem érintett területeire s végül átnyujtja az előadónak a rendes tagságról szóló oklevelet.

Hivatalos nyugtázás.

1914 január 31-től március 10-ig a Társaság pénztárába a következő befizetések történtek:

Rendes tagok adományai:

Juba Adolf Bpest 100 kor. Szelényi Ödön Pozsony 25 kor. Waldapfel János Bpest. 30 kor.

Kültagok befizetései:.

1911-re: Vályi Irén Budapest.

1912-re: Babos D. Veszprém. Juhász J. Szerencs. Schuszter A. Bpest. Tolvaly J. Szakállas.

1913-ra: Babos D. Veszprém. Balla B. Bpest. Benisch A. Szarajevo. Incze J. Bpest. Juhász J. Szerencs. Haraszti Gy. Jászladány. Schönbach I. Pécs. Schuszter A. Bpest. Sebők J. Tata. Szabó I. Radnalajosfalva. Szombathy K. Kaposvár. Thienemann Mária Bpest. Vass I. Vulkán.

1914-re: báró Ambrózy Istvánné Barstaszár. Ambrus A. Kudzsir. Bajai A. Miskolcz. Balogh P. Szentendre. Baltazár G. Kecskemét. Bardócz P. Bpest. Bánkorsós J. Erzsébetfalva. Bellai M. Tata. Belóczi S. Késmárk. Biró I. Szeged. Bleyer J. Bpest. Borbély J. Egerbegy. Boross A. Karczag. Buday Tekla Kispest. Cselényi J. Szepesváralja. Cserép J. Bpest. Csongvay F. Székelyszenterzsébet. Danczer B. Bpest. Dömötör S. Léva. Dudinszky E. Nagykálló. Eisler M. Kaposvár. Faith

M. Körmöczbánya. Farkas I. Turkeve. Farkas J. Gércze. Félegyházi A. Székelyudvarhely. Földes V. Oraviczabánya. Franz M. Brassó. Gácsér J. Debreczen. Geréb J. Bpest. Gorzó D. Bpest. Gönczy L. Székelyudvarhely. Haendel V. Selmeczbánya. Heller R. Baja. Hoffmann Gy. Pusztabarta. Horváth K. Bpest. Jancsó G. Szepsiszentgyörgy. Jankulov B. Baja. Józsa D. Ujpest. Kablay I. Ózd. Kardos I. Nyiregyháza. Kasza F. Pécs. Kellemen K. Sümeg. Kempl Gy. Ujvidék. Kerekes Á. Bpest. Kertész Ö. Sátoraljaujhely. Klinda Gy. Bpest. Kobi J. Léva. Kopótsy B. Nagyvárad. Kovács G. Fiume. Kovács I. Surján. Kovács J. Zenta. Kovács K. Léva. Kőszegi Gy. Kolozsvár. Láng N. Lázár K. dr. Lázár Sz. Bpest. 2·50 kor. Lados J. Modor 3·50 kor. Loisch J. Bpest. Ludmann O. Eperjes. Mattyasovszky K. Esztergom. Mátrai R. Bpest. Migály A. Pinkafő. Molnár L. Anina. Morvay Gy. Bpest. Nagy B. Bpest. Nagy J. Ujverbász. Nemes Margit Kaposvár. Nemessányi Adél Ujvidék. Németh S. Felsőlövő. Pécsy B. Bpest. Pinczér J. Ujballa. Posch Á. Bpest. Poskay F. Léva. özv. Radnay Jenőné Bpest. Radulovics T. Cserépalja. Rajcsányi E. Kevevára. Révész L. Rózsahegy. Rizinger J. Léva. Ruzicska L. Léva 2 kor. Sáringer J. Óballa. Schmitt S. Bpest. Schütz J. Fiume. Simonffy J. Szombathely. Simonyi Z. Korpona. Schuszter O. Zalaegerszeg. dr. Szabó P. Bpest. dr. Szántó K. Pozsony. Szamosi J. Orosháza. Szilágyi S. Bpest. özv. Szilágyi Sándorné Mezőtur. Tanács I. Sárospatak. Thienemann Mária Bpest. Tollár I. Léva. Vargha T. Gyöngyös. Vass I. Vulkán. Végh J. Sárospatak. Wagner L. Pozsony. Weinhold K. Szászsebes. Werner A. Baja. Zlinszky A. Bpest.

1915-re: Bellai M. Tata. Morvay Gy. Bpest. Nagy L. Orosháza. Sándor L. Hátszeg. Vass I. Vulkán.

1916-ra: Bellai M. Tata. Morvay Gy. Bpest.

Lezáratott 1914 március 10-én.

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, hogy a hátralékot mielőbb, címemre juttatni szíveskedjenek. 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.

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

TÖRTÉNELEM ÉS SZEMLÉLET.

Az ismeretek megalakulásának első feltétele a szemlélet. Szemléletek nélkül fogalmaink üresek, élettelenek s lelki életünk labilis régióiban csakhamar eltűnnek. Másrészről szemlélet adja meg ismereteink tapasztalati alapját, bőségét, gazdag képzettartalmát s a fogalom mindazon latens elemeit, melyekre — hogy megvannak s hogy nagy számmal hevernek tudatunk mélyén — csak olykor eszmélünk.

Sajátos jelenség, hogy ritkán gondolunk a történelem és szemlélet *sui generis* viszonyára. Voltakép mit jelent szemlélet a történelemben? Lehetséges-e a történelemben szemlélet? Továbbá — amely kérdés szintén homályban rejtőzik — normatív, azaz pedagógiai szempontból legfontosabb reánk nézve: szükséges-e a történelemben szemlélet, és ha szükséges, milyen legyen az? Hogyan szemléltessünk «történeti» jelenségeket? Mindezek a kérdések, úgy véljük, mind a mai napig alig merültek föl.

A történelem sajátos ismerettana csupán az utolsó évtizedekben, sőt években kezdett pozitív eredményekhez jutni. Ebből következett azután, hogy a történelem és szemlélet kérdésének pedagógiai jelentőségét sem vettük figyelmes vizsgálat alá. Hogy mikép gondolkozik ma számos pedagógus, arra nézve például idézhetjük *P. Barth*-ot,[1] aki felismeri, hogy «vannak szakok, hol tulajdonképeni szemlélet lehetetlen, így a történelemben, a földrajzban, a számtanban». A kérdést azonban nem látja a maga *elvi* jelentőségében. Egyszerűen pótló szereket sürget («hier müssen Surrogate eintreten»), s ezzel meg is oldja a kérdést. Szerinte bemutatások alkalmával voltakép elég, ha bizonyos asszociációkat keltünk, avagy erősítünk meg.[2] A cél nem

[1] Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre,[2] 187. l.

[2] A pótló szerekhez tartozik «auch eine gewisse ‚indirekte' Anschauung, amely akkor keletkezik, ha a bemutatott tárgy, a be nem mutathatóval oksági összefüggésben van és így a tanuló a bemutatott dologgal ez utóbbinak reális meglétére nézve valaminő bizonyítékot kap.» I. m.

a komoly és bőséges szemléltetés, csupán a szemléltetésnek mintegy szurrogátuma, amely voltakép már nem is a szemléltetést, hanem az emlékezést szolgálja.

Nem csupán elméleti kérdésről van itt szó, mely a gyakorlat részletkérdéseire nézve meglehetősen közömbös. Ellenkezőleg a kérdés épúgy homályban hagyja az elméletet, mint a pedagógiai gyakorlatot s javarészben forrása annak a jelenségnek, melyet a történelmi oktatás eredménytelensége jelez az iskola padjain s a történelmi gondolkodás hiánya a társadalom szélesebb rétegeiben.

Mindenekelőtt áttekintően azzal a kérdéssel kell itt foglalkoznunk: mi a történelem? Vajjon módszertani szempontból ugyanoly tudomány-e, mint a többi tárgy, a természettudományok, a mathesis, avagy egyes normatív tudományok, esztétika, iskolás nyelven retorika, poetika stb. Nem kételkedünk abban, hogy a jelenségek, melyeket a történelem tárgyal, nem *recensek*, nem jelenlévők. A történelem a multról szól. Elmult jelenségeket pedig nem szemlélhetünk.

Ismereteink alakulnak, melyek a történelmi fejlődést karakterizálják. Ha tehát a multat nem szemlélhetjük úgy, mint a jelent, le kell vonnunk a következést: történelemben szemlélet nem lehetséges. Régebbi pedagógiánk valóban így fogta fel a kérdést s az említett negatív megoldásban meg is nyugodott. Anélkül, hogy közelebbről vizsgálták volna a kérdést, az a föltevés, mely a szemléleti alapot nem találta lehetségesnek, avagy nem ítélte lényegesnek a történelmi ismeretek fejlődésében, elterjedt az elméleti és gyakorlati pedagógiában egyaránt.

1. Mint igen érdekes jelenséget, mégis feltűnni láttuk — ha nem is az elméletben, hanem a gyakorlatban — a szemléleti alap hangsúlyozását. Valóban jelentek meg az utóbbi években is szemléltető képek az irodalomtörténet és a történelem köréből, de nem terjedtek el. Azok használata nem vált mélységesen átérzett *elvi* követelménnyé. A gyakorlat anélkül, hogy sokat vizsgálta volna, lassanként kiküszöbölte e képeket. A tanítás nem sokat nyert azzal, ha a fiú Széchenyi *Hitelé*-nek a címlapját látta, ha Wallenstein karabélyosának képét kezdetleges, egykorú fametszetben maga előtt látta; ha rédi kódexek egyik-másik lapjának facsimiléjét megtekintette. Kitűnt eléggé gyorsan, hogy a történelmi jelenségek körében az e fajta szemlélet valami másodrendű, sőt elhanyagolható. Nem is szemlélet

188. l. És milyen ez az oksági összefüggés? «Egy japán legyező a származás helyét közelebb hozza a gyermeki képzelethez; egy középkori lovagi fegyverzet képet nyujt a benne rejtőző emberről és küzdelmeiről.» Sőt lassanként eljut Barth a *Stofflehrmittel* irreális készítményeihez is.

voltaképen, miután a Gutenberg nyomtatta könyv lapján csak a nyomdászat akkori állását látom, a hadi jelenetet ábrázoló képen nem a hadi jelenetet, hanem csupán azt szemlélhetem, hogyan fogta fel a rajzoló a tárgyat, mire emlékezett s mit tartott fontosnak. Szóval ez esetben nem a jelenséget szemlélem, hanem a korabeli szemlélő szemléletének módját. Szemlélem a szemlélőt.

A történelem szoros értelemben sohasem gondol arra, hogy szemlélethez forduljon. Az Árpádok korából való megye szervezetét nem szemlélhetem; a Mátyás korabeli renaissance jellemét sem. Régi intézményeink, a régiek lelki világa, a régi jelenetek, parlamentiek, stratégiaiak, közgazdaságiak mind kívül állanak a szemléleten.

Tapasztaljuk továbbá azt, hogy a történelem tanára még nem hagyta el az összefüggő «előadást». Az irodalomtörténet tanára még mindig «előad» Petőfi életéről, avagy a régi színészetről. A botanika tanára azonban előkeresi a növényt, ásványt és bemutatja; a fizikus elvégzi a kisérletet. Egy szóval: a szemlélet itt pótolja, avagy megelőzi a magyarázatot, előadást, sokkal nagyobb mértékben, mint a történelemben. Ez nem szemléleti tudomány. A történelmi jelenségek elmúltak, s így csupán rekonstruálhatók megmaradt emlékek, «források» nyomán.

A rekonstrukció jelentése a szemlélettel szemben ismét kérdéses, amennyiben tekintetbe jönnek azok a különböző forrásfajták, melyeket a történelem feldolgoz.[1] Ismeretes az a felfogás, mely szerint a történelem forrásai kétfélék: *a)* tárgyi maradványok, amennyiben maga a mult tárgyi felszerelésének egyik-másik része megmaradt, épület, eszköz, fegyver stb.; *b)* szóbeli és írásbeli hagyomány, amennyiben az utókorra való átszármaztatás gondolatával oly szellemi termékek keletkeztek, melyek egy felfogó és átszármaztató, azaz formáló közegen keresztül tudósítanak a multról.

Ez a retorikában[2] még mindig megmaradó felfogás ma semmiképen sem kielégítő. E kettős forráson kívül jelentékeny szerepű egy harmadik is, melyre alább még kitérünk.

Áttekintvén a forrásokat, arra az eredményre kell jutnunk, hogy a maradványok szerepe a történelmi ismeretszerzésben a hagyománnyal szemben teljesen másodlagos és koronként változó. Az őskor történelemírója maradványokkal operál, épen azért az e korról

[1] E kérdéssel már foglalkoztam (1913) rendszeresebb formában (Történelmi kútfőtanulmányozás és jelentősége.)

[2] A tudományban nem, ahol E. Bernheim nagy tekintélye sokáig fenntartotta. V. ö. Dékány: A művelődéstörténelem problémájához, Századok, 1913.

szóló ismereteink rendkívül gyérek és kezdetlegesek; még inkább azok volnának, ha más korok hagyományból eredő bővebb ismeretei összehasonlítás és mai párhuzamok útján azokra fényt nem derítenének. A maradványok oly nyelvhez hasonlítanak, melynek kulcsát főleg a hagyomány szolgáltatja.

Nem kétséges, hogy szemléltethetünk tehát mégis, vizsgálhatunk maradványokat eredetiben vagy képben; ezek megfelelő kommentár nélkül azonban töredékes és megbízhatatlan alapot nyujtanak a történelem számára. Meglévő szemléltető képeink szerepe ugyanígy csupán mellékes, kiegészítő lehet s értéke a magyarázatokkal, avagy tisztán szóbeli közös megbeszélésekkel szemben csekély. Azokat elsősorban az illető korba kell helyeznünk, *egy* bizonyos kultúra elemeként kell felfognunk s gyakran alig vehetjük észre, ma élő természeti nép vagy őskori ember kultúrájához tartozik-e a kérdéses maradvány.

Végül maradványok útján megismerhetünk kultúrállapotokat, de sohasem egy konkrét jelenséget, egy szinguláris tényt és kapcsolatot, amely tulajdonképen a történelem logikájának iránytűzése szerint a történelmi tudomány tárgya. Az esemény lefolyásának módja maradványokból sohasem tükröződik ki. Ismerhetünk görög fegyvereket és ebből következtethetünk bizonyos taktikai elemekre. De a stratégiai előzményre, az ütközet lefolyására, céljára nem következtethetünk belőlük. Ismerhetünk parlamenti okmányokat, de feltétlen következményeket a parlamenti eljárásra, annak lefolyására stb. nem vonhatunk. Szándékosan vettem példát a régi történelem köréből; annál inkább látjuk, hogy a szemléltetés kérdése teljesen háttérbe szorult. A szemléltetés e módja általában accessorius, nem pedig alapvető. Az ásványtanban magát az ásványt látom, a fizikában magát az elektromos kisülést és így tovább, s ebből indulhatunk ki; a történelemben gyér világító forrás a maradvány, mely nem elég erős arra, hogy a történelmi élet tágas mezejét intenzíve bevilágítsa.

2. A történelem rekonstruáló tudomány; kérdés, mit jelent maga a rekonstruálás. Amidőn a történelmi tudományok karakterisztikumát a rekonstrukciókban látjuk, voltakép csak áthárítottuk a kérdés megoldását egy új fogalomra; e fogalom azonban jelentékenyen világosabb az elsőnél. A rekonstrukció ugyanis tevékenységet jelent, melyhez két tényező kell: egy rekonstruáló és egy rekonstruálandó, a historikus és a lefolyt jelenség. A rekonstrukció tehát megkíván egy tudatállapotot, a historikusét, kinek tudatában a rekonstrukció, mint formális történelmi művelet, funkció, végbemegy. Világos e szerint, hogy eme tudatállapot minősége, diszpozíciói, készültsége, érdeklődési köre lényegesen befolyásolja a rekonstrukció pro-

cesszusát. Kérdezzük, mi alapon rekonstruál a történész? Hogy közönséges értelemben vett szemlélet nem szolgál neki alapvető, konstituens kiindulásul, már láttuk. A szemléletnek azonban van egy másik faja, melyről ritkán történik említés, részben, mert maga a probléma homályos, részben, mert e néven összefoglalni bizonyos nehézségekkel jár.

Szemléletről beszélünk igen gyakran, midőn általánosságban érzékelő megfigyelésről kellene szólanunk. Mindenesetre a szem itt csak példaként van idézve, midőn számos, tudatunkat gazdagító szellemi funkciót foglalunk egybe. Voltaképp igen helyesen emeljük ki e legfontosabb érzékszervünket; ugyanígy nem egyszer szóba került a pszichológiában a *quasi* belső érzék, amelyen természetesen önmagunkra eszmélést értünk, benső, pszichológiai szemléletet. A pedagógiára nézve igen jelentős, hogy a szemlélet egy általánosabb jelentése váljék alapvetővé, amidőn tudvalevőleg az ismeretfejlődés általános kiindulására e néven szoktunk hivatkozni.

Érzékszerveinkkel a külvilág tárgyai kapcsolatba jönnek, bizonyos ingerek folytán érzékleti mozzanatok nyomulnak tudatéletünkbe. E «benyomások» azonban a modern pszichológia álláspontja szerint korántsem jelentenek passzivitást, tisztán elfogadó, receptiv magatartást. Érzékeink működése közben ellenkezőleg tudatéletünk sajátságos aktivitásban van, külső ingerekre sajátos módon reagál, alkot. E reakció avagy alkotás iránya, terjedelme bizonyos prediszpozíciókon fordul meg; minden érzéki benyomásban voltaképp egy egyéni tudat reagál és alkot képzetet sajátságos módon, mindig eredeti vonásokkal, mindig sajátos tudatkomplexumban. E sajátságok azonban gyakorlatilag oly kevéssé érdekelnek, hogy saját tudatélményeink, képzeteink egyéni jellegét letörölve, megelégszünk többé-kevésbé schematikus átlaggal, közképzettel. A szemlélet legközelebbi produktuma tehát valamely közképzet, melyből azután mesterséges műfolyamat, logikai átalakulások után származik fogalmunk.

A megismerés eme mindennapi folyamata teljesen hiányzik a történelemben, és ama pedagógiai műveletek által, melyeket az általános pedagógia ajánlani szokott, nem is valósítható meg. Mivel nem aktuális, hanem elmúlt folyamatokról van szó, szemléletünk sem lehet ily aktuális, vagyis érzékelő jellegű. Ha tehát van történelmi szemlélet, mint alább részletezzük, úgy meg kell különböztetni az érzékelő szemléletet a multnak nem érzékelő, hanem *rekonstruáló szemléletétől*. Látni fogjuk, hogy e rekonstruáló szemlélet mennyivel bonyolultabb folyamat az érzékelő szemléletnél. Emezzel szemben teljesen önálló, sajátos szellemi funkció.

3. Amidőn szemléletről beszélünk, legyen az akár érzékelhető,

akár nem, mindenesetre hangsúlyozzuk, hogy valamely a jelenben előttünk álló tüneménycsoporttal aktuális vonatkozásba lépünk. A szemlélet momentán leköt, alapot nyujt későbbi «szemlélődésre», elmélkedésre, amidőn már a szemlélet kora elmúlt, amidőn tudatom majd önmagával foglalkozik, tekintetem közömbös pontra irányul, következtetek; egy szóval a szemlélet mindig megelőzi időben a reflexiót, mely őt követi. A reflexió, a logikai processzusok kora tehát a tudatéletben ellentétben van a szemlélettel, mely mindig aktuális jelenhez kapcsolódik.

Az érzékelő szemléletben ez magától értődő és első tekintetre világossá tehető tény; a rekonstruáló vagy történelmi szemléletben nem. Érzékelő szemlélet útján indulok ki a történet tárgyi maradványainál, mint láttuk. Minő a szemlélet módja a hagyománynál? Itt olvasunk, hallunk s ez úton rekonstruálunk. Ez olvasás vagy hallomás szerepe azonban lényegesen különbözik az érzékelő szemlélettől, hol magát a tényt látom vagy hallom. Hogy a rekonstrukcióban is feltételezhetünk szemléletet, azt az első tekintetre már nem fogadjuk el, mert az összetartozás a keletkező képzet és az érzéki benyomás között nem oly világos. Szemléletről beszélhetünk itt is abban az értelemben, mint fönnebb tettük, hogy megkülönböztessük a tudatélet aktuális gazdagodását a reflexió utólagos munkájától.

Hogy a szemlélet elvét a történelmi rekonstrukcióban nem hangsúlyoztuk eléggé, annak okát abban kell keresnünk, hogy a forrásfajok osztályozásában (maradvány és hagyomány) zavar uralkodott egy lényeges ponton.

Végeredményben hagyománynak minősítettek csaknem minden írásos művet. Nem minősíthetünk pedig mindent annak, amennyiben pl. egy régi városi számadáskönyv gyakorlati célból készülvén, semmiképen sem célozhatta a jövő nemzedék tudósítását. Bár ez írásos mű, egyszerűen a maradványokhoz kell utasítanunk; tárgyi mozzanat, amelyből igen érdekes következtetések vonhatók a gazdasági életre, esetleg egy hadsereg élelmezésére, charitatív intézmény, avagy egy színház istápolására nézve. Következtetünk belőle épúgy, mint egy őskori nép életére a konyhamaradványokból vagy fegyverekből, bár emezek nem írásosak, amaz írásos emlék.

A hagyomány írásos részében azonban két teljesen különálló mozzanat van egybeolvadva. Mozzanatról beszélünk, tehát nem két külön tárgyi jelenségről, részről, hanem egy jelenség különböző oldalairól. Az írásos hagyomány ugyanis két mozzanatot tükröztet: magát a hagyományt és magát a hagyományozót. Gyakran bennünket nem maga a hagyományozott téma, mint inkább a hagyományozó, annak felfogásmódja, egyénisége, szelleme érdekel. Széchenyi ir pél-

dául a Hitelben, Stádiumban az ősiségről. Emez írásos hagyományt vizsgálva, nem azt keressük elsősorban, hogy minő megállapítások találhatók benne az ősiségről, nem történelemírónak tekintjük, hanem politikusnak. Azt vizsgáljuk, hogyan *fogja fel* az ősiség kérdését. Tanulmányozzuk a hagyományozót, lelki életét.

E szempontból véve, a hagyományban rejtőző újabb elem nem esik ugyanazon beszámítás alá, mint a hagyomány; nem hagyomány az, hanem maradvány, mely egy pszichikumról tudósít, s ezért *pszichografiai* maradványnak tekinthető.

Minden író művében két forrásfaj van képviselve: egy hagyomány és egy pszichográfiai maradvány. Kossuth megírja az emigráció működésének történelmét mémoire-jaiban. Megismerhetjük művéből az emigráció működését s ekkor művéről, mint bírálandó hagyományról van szó. Megismerhetjük magát az írót, s ekkor műve pszichográfiai maradványnak tekintendő.

A maradványok szemlélet tárgyává tehetők, csakúgy, mint a jelen. Bár a mult részei, miután a jelenre maradtak, a jelen részeiként szerepelnek és szemlélhetők, úgy, mint a jelen. Midőn egy őskori lakásberendezést szemlélek, e szemléletem érzékelő. Midőn pszichografiai maradványt szemlélek, a szemléletem voltakép nem valami érzéki kép, mely a nyomtatott sorok szemléletéből keletkezik; esetleg hallhatom ama sorok tartalmát, amidőn tehát természetszerűleg látás- és hallásképzet között metodikai különbség nincs; tehát voltakép nem érzékelés az ismeretfolyamat lényege. A Sixtinai Madonnát látnom kell, szóbeli leírás nem helyettesítheti. Mikroszkopiumban a sejteket látnom kell, földrajzban a térképet. Amott a pszichográfiai maradványnál látva, olvasva vagy hallva szemléletem eredménye nem látás- vagy hallomásképzet, hanem lelki állapot, rekonstruált tudatélmény. Amidőn történeti maradványokról van szó, szemléletem eredménye nem érzékleti kép; ezt ismerte fel igen helyesen a pedagógiai gyakorlat.

4. Amidőn jelenlévő pszichografiai maradvány alapján tudatélmény rekonstruálásáról van szó, ritkán szoktunk szemléletről beszélni. A szemlélet szót, úgy látszik, egy szűkebb fogalom már annyira lefoglalta magának, hogy új vonatkozásban alig szerepelhet. Tágabb értelemben mégis szemléletről kell szólanunk, mert egyrészről az az ismeretfejlődés aktuális eleme, kiindulása, másrészről épen a pedagógia szempontjából annyira szükséges következtetések csak akkor válnak világossá, ha a tudatélet gazdagodásának eme kívülről beható elemeit közös név alá foglaljuk.

Homályossá tette a problemát eddig az a körülmény is, hogy elmúlt egyéniség és kor pszichéje, mint régen elmúlt, nem «szem-

lélhető» úgy, mint a jelen. Ez az ellenvetés azonban nem okoz nehézséget. Végeredményben minden tudatállapot megszűnik akkor, amidőn már közöltük. Ha e pillanatban beszélek valakivel, pillanatról pillanatra tovább fejlődik a téma s egymás nyilatkozatait épúgy lefolyt tudatélményeknek kell tekintenünk, mint az évtizedekkel ezelőttieket. Az ujság, a hirdetés épúgy, mint egy félévezreddel ezelőtt megírt mémoire vagy krónika egy már lefolyt tudataktusról szóló tudósítás, pszichográfiai maradvány. A jelenkor íróját megérteni úgyanúgy rekonstruáló tevékenység, mint a mult bármely korának íróját. Kissé nehezebb, de mint ismeretprocesszus, azonosnak mondható.

Kissé mélyebbre kell hatolnunk e kérdésben, mert itt sok kérdés van egy néven összefoglalva; a pedagógus «magyarázatról» beszél; a filológus «interpretációról», a történész rekonstrukcióról, vagy rekonstruktív szemléletről mindannyiszor, amidőn ismeretszerzésünk számára pszikográfiai maradvány értékesítéséről van szó.

Hogyan történik az idegen psziché megismerése? Egyenes, érzékelő szemléletről nem lehet szó. Következtetünk csupán egy idegen *tudat-intérieur*-re, melybe be nem hatolhatunk. Jelek vannak csupán előttünk: kifejező mozgások, midőn a színész játszik, hangok, melyeket szavalatából hallunk; írásjelek, melyekkel az író közvetíti gondolatát, hangjegyek, melyekkel a zeneszerző, forma és színelemek, melyekkel a művész operál. A szemlélő szerepe ezekkel szemben sokkal nagyobb mértékben alkotó, pozitív, mint azt a leggyakrabban feltenni szoktuk. Nem gondolunk arra, hogy hangokat hallva, *rekonstruáljuk* a zeneszerző pszichéjét, hangulatát, mert e rekonstruálás megszokás útján már könnyűvé vált. A zenemű, mint mondjuk, «hatással van ránk». A tájkép hangulatot «fejez ki». Egy egyszerű hangulat annyira «magától» keletkezik, hogy a hangulatkeltő tényező pszichikai rekonstruálásáról nem szoktunk beszélni. A műértő könnyen rekonstruálja Praxiteles pszichéjét, az irodalmi kritikus Mikszáthét vagy Balsacét, a historikus Bismarckét, avagy Gladstoneét. E rekonstrukció azonban a tapasztalat szerint éppen nem könnyű az iskolában, a gyermeki psziché szempontjából. A pszichológia tanítása szerint e rekonstruálás lényegében nem egyszerű érzékelő folyamatból indul ki. A jeleket, szót, írást, hangot, melyek tudatállapottal vannak kapcsolatban, értelmeznünk kell. Keresnünk kell beszédes analógiákat saját tudatunkban; vizsgálnunk kell saját pszichénket és azt, hogyan nyilvánul az jelekben. E jeleknél tehát — általában — saját tudatállapotunkból kifolyóan, valaminő analógia alapján jutok valaminő magyarázathoz, a magunk tudatélményéből mások tudatélményének megkonstruálásához, egyszóval, mint eminens nehézségek-

nél mondjuk, konzseniálitás útján, a tudatéletünk lehető hasonlósága által.

Viszont mások tudatélményének megnyilvánulásai vesznek körül szüntelen gyermekkorunk óta s ez interpretálás lassan tudatéletünk gazdagodásához, kiegészüléséhez vezet.

Amidőn tehát akár a mai, akár a multból maradt pszichikai jelekkel foglalkozom, kiegészítek a magam pszichéjéből s kiegészítem a magam pszichéjét.* De miközben a kiegészítésle folyik, e pszichikai rekonstrukció fáradságos munkája alkalmával érzem, hogy egyre újabb és újabb erőfeszítéseket kell tennem, megvizsgálva, minő új, aktuális tudatélményem keletkezett, minő jelek interpretálása folytán. Hogy helyesen alkottam-e meg már meglévő élményanalógiáim alapján egy idegen, jelen vagy mult, pszichét, szintén kutatnom kell. Azaz miközben másokra hallgatok, szemlélem magam, eszmélek saját tudatállapotom kiegészítésére, vizsgálom az analógiákat. Mindezekben a szemlélet nem érzékelő, hanem rekonstruktiv. Hallva, olvasva, látva idegen pszikhé életnyilvánulásait, magam is lassan ugyanazon hangulatba, tudatállapotba helyeződöm: egy recens, *előttem álló jelenség* aktuális érintkezéséből kifolyólag. Egyszóval szemléltem.

A fentebbiek után nem lesz kétséges, hogy milyen értelemben használjuk a rekonstruktív szemlélet szót. Nem gondolunk mások pszichéjének megismerésekor a szemlélet valaminő érzékelő formájára. Minden pszichikai jel vagy pszichográfiai maradvány csupán eszköz, alkalom egy kiegészítő munkára, mely kiegészítés pszichikai feltétele saját tudatéletünk gazdagsága és hasonló iránya (kongenialitása).

A történelmi módszertan szempontjából nem szükséges további fejtegetés; szükségessé teszi azonban e módszer további vizsgálatát az a körülmény, hogy egy fejlődő, új tudományág egészen más szempontból vetette fel a kérdést, oly disztinkciókat hozva be, melyek a fenti ismertetéssel szemben mintegy rendszeres tagoltságot mutatnak.

Az újabb időben a *differenciális* pszichológia vetette fel a «mások» megismerésének kérdését különös élességgel, kiválókép *William Stern*, aki *Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen* (1911.) című munkájában úgyszólván megállapodott rendszerhez jutott. Igen érdekesen tesz különbséget a pszikhológiai módszerek közt, mindenekelőtt elválasztván az *introspectiv* módszere-

* Wundt hangsúlyozza e kettős folyamat párhuzamosságát, Logik III.^{3} 61. l.: Die psychologische Analyse objektiver geistiger Vorgänge und geistiger Erzeugnisse fordert neben dem *Hinübertragen des eigenen subjektiven Bewusstseins* stets zugleich ein *Umdenken der eigenen Persönlichkeit* nach den dem Beobachter entgegentretenden äusseren Merkmalen.

ket — melyekben az önmegfigyelés vagy magunkraeszmélés jól ismert eljárására ismerünk (Ichmethoden) — az *extrospectiv* módszerektől. Ez extrospektív módszerek között ismét két csoportot lát: *Nahmethoden* és *Fernmethoden*. Szempontunkból a kettő között lényeges különbség nincs. A «közelben» való vizsgálat alkalmával a vizsgálandó egyén, mint idegen psziché, előttünk van; a «távoli» vizsgálatban csak azok a jelek vannak előttünk, melyek tőle erednek (i. m. 31.), legyen az írás, rézkarc vagy relief stb. Kitűnik a felosztásból, hogy a történelmi vizsgálat, mely pszichografiai maradványokkal foglalkozik, ez utóbbi keretébe fog tartozni (i. m. 136.).

A történelem módszere, egy idegen tudományterületből kiindulva, azután nagyon sajátságosan fog alakulni. Amennyiben a pszichológia módszertanát ma gyakran irányadónak teszik fel a történelemre nézve, ügyelnünk kell a kettő kapcsolatára; amennyi homályosság marad abban, átszármazik a történelem területére is.

Stern mások pszichológiai megfigyelését extrospektívnek mondja. E módszer ismét két kérdéssel foglalkozik: másokon csak látható, fizikai megnyilvánulásokat (szimptomákat) veszek észre. Hogyan juthatok ezek révén a pszichikai állapot képéhez? E feladatot oldja meg az extrospektív módszertan része: a szimptomatológia.

Magamban megfigyelhetek pszichikai állapotokat. Hogyan jutok mások pszichikumához? Erre a kérdésre az *analógiás eljárás* vezet, melynek (gondosan elválasztva tőle mindjárt névben alfaját: az analógiás *következtetést*) kettős, egymást gyakran kiegészítő iránya van: *a)* a centrifugális analógiás eljárással a magam pszikhéjéből következtetek másokéra. Ha a magam fizikai nyilvánulásait (szimptomákat) *ph*, a megfelelő pszichikai állapotomat *ps* jellel jelölöm, a másokét ph_1 és ps_1 jellel, úgy a magam állapotát hasonlónak tételezem másokéhoz: $ph : ps = ph_1 : ps_1$ (Übertragung des im Ich Erlebten auf den Anderen). *b)* a centripetális analógiás eljárással a másokban sejtett állapot analogonját keresem saját tudatomban; $ph_1 : ps_1 = ph : ps$ (Nachbildung des im Anderen Vermuteten im eigenen Ich).

Mind a két eljárás: a magamból eredő következtetés (centrifugális), valamint a másokból rám átszármaztató (centripetális analógiás eljárás) a gyakorlatban kétféle módon történhetik: 1. egy szokottabb, elemi, intuitiv-ösztönszerű művelettel, mely különösebb logikai processzusok nélkül képes mások pszichikai állapotába könnyedén beleképzelni magát. «Analogizálok másokat» a magam tudatéletének mintájára. Ez eljárásnak emez önkéntelen módját az újabb esztétika nyomán, melynek egyik főképviselője Th. *Lipps*, *beleélésnek* * nevez-

* A német kifejezés kissé szűkebb körű: Einfühlung.

hetjük. A másik mód logikai, szilárd nyomokon haladó analógiás «következtetésben» áll. — 2. Másokból következtetni magamra természetesen lehetetlen, mert így a következtetés már feltételezné saját tudatállapotomban a keresett végeredményt. W. Stern helyesen mondja: a másokban *megsejtett* élmény utánzása, utánképzése saját tudatomban képezi a probléma tárgyát (i. m. 52.).

Ezt helyesebben pedagógiai nyelven az *analog-élmény* szemlélet útján való megszerzésének fogjuk nevezni. Mit jelent ismét, hogy ismét a pedagógiai nézőpontra térjünk vissza, mások pszichéjének elképzelése? Minő alapokon történik? Töredékes jelek alapján hogyan jutunk ahhoz, hogy mások pszichéjéről valaminő szemléleti elemet birtokunkban lévőnek mondjunk?

W. Stern is ebben a «centripetális» feladatban látja a nagyobb nehézséget. Még nem iparkodik egészében és elvileg megoldani a feladatot; még csupán példákat említ, kedvelt szisztematikája szerint nem épít. E kérdés ugyanis sokkal inkább történelemelméleti, mint pszichológiai és akadémikus, módszertani disztinkciókra kevésbbé alkalmas. Aktuális tudatélményeim összege, mondja, az *Én* tartalmának csak igen csekély részét teszik ki. Különböző korokban és helyzetekben számos élményem keletkezett, melyek latens módon megvannak bennem — «sokkal nagyobb számban, mint amennyi jelenlegi tudatom szűk tartalmában e pillanatban van; s ha értek ahhoz, hogyan kell keresni e kincsben, akkor találok olyan mozzanatra, amely másoknak eleinte teljesen idegenszerű lelki életét villámszerűen megérteti velem. Talán fejlődésem régen felülmúlt fázisában magam is hasonlókép gondolkoztam és éreztem, mint az, ki velem szemben áll, most gondolkozni és érezni látszik; mikor ama saját eltünt tudatállapotomat ismét felélesztem, kezdem őt felfogni és megérteni» (i. m. 57.).

A kérdés tehát itt még nincs megoldva, mert fejlődésem esetlegességeire utal, melyek «talán» útbaigazítnak. Régi élmények feleelevenedése közben különös, *elvi* nehézségek nélkül rátalálhatok az analogonra. A nehézség főként akkor kezdődik, amidőn egy előttem álló gyermeki psziché iratlan lapjára kell bevésnem egy idegen egyéniség rajzát, pszichográfiai elemeit. *A gyermeki tudat maga oly élményszegény, hogy a tapasztalat szerint a világtörténelem legtöbb szereplő egyéniségét még nem tudja elképzelni, mint embert, csak idealizálva, mint hőst.* A gyermek e misztifikáló s magasztossá tevő felfogása nem egyéb, mint a gyermek élményszegénységének tükörképe centripetális analógiáknál.

A gyakorlati ember e pszikhé-elképzelő nehézségeket nem ismeri. Sokkal egyszerűbb, kevésbbé logikailag megkülönböztetett

mint inkább sokoldalúlag kapcsolatba hozott, hagyományosan megszokott módszerek szerint «magyarázza» mások cselekedeteinek indítóokát; a leggyakrabban maga után itél s ez esetben gyakori a tévedés. A mások elképzelésének van egy módja, mely a pedagógiában úgyszólván alapáramlatként hordja a többi módszer apró hullámait.

Az analogélménynek nem megtalálásáról, hanem megteremtéséről van szó.* Ily esetben a nevelő, avagy a differenciális pszichológia újító nyelvén: a pszichoteknikus felismer bizonyos elemeket, melyek már megvannak s ezek kombinálásával igyekszik új tudatélményeket teremteni, mindaddig, amíg a kérdéses analógélményhez, a gyermek fejlettségi foka szerint, *lehetőleg közel* jutunk.

Midőn ez analógélmény a gyermek tudatában — a *maga* megfelelő feltételeiből kifolyólag — megalakult, rendesen e szóval jelezzük: «megértette», «belátta». A centripetális tudatalakulás eme faját e közkeletű szóval tehát célszerűen belátásnak nevezhetnők.

A történész problémájáról ugyanígy mondhatjuk, hogy a lehető közelítések tágas mezején halad a pszichológiai rekonstrukció tudatjelek szemlélete alapján a rekonstruáló megértés teljessége felé.

Stern szisztematikája bizonyos architektonikus felépítést mutat; de sok szerencsés megállapítása mellett van egy lényeges hiánya, mely főleg abban található, hogy a módszereket nagyon is élesen elkülönítve egymástól, nem törekszik megállapítani azt, hogy a felsorolt különböző módszerek hogyan olvadnak — úgy, mint a gyakorlatban — *organikus egységbe.* Hogyan kapcsolódnak egymással, hogyan *ellenőrzik egymást.* A centrifugális és centripetális következtetések nem folynak le egymás mellett közönbösen. A logikai és többé-kevésbbé ösztönszerű beleélés (Einfühlung) szintén egymást felváltva, kölcsönösen erősítve, vagy gyengítve egymás eredményeit, összeműködnek. Az eljárások sem tisztán logikainak, sem tisztán a-logikusnak nem mondhatók; leginkább jelezhetjük az idegen pszichét körülzárt egészébe való elmerülést, megismerést, ha azt egy lépésről-lépésre, az összes tudatszemléleti elemek felhasználásával történő előnyomulásnak, *folytonos approximációnak* mondjuk. Midőn megismerni igyekszünk idegen pszichét, mondhatjuk, szemlélők vagyunk és pedig a gyakorlatban osztatlan együttlétben szereplő idegen «pszichikai jelek» és saját pszichikumunk területén.

* Erre utal egy helyen W. Stern, i. m. 58. l. A tudat természetét mikrokosmikusnak mondja, mely «nem merül ki egy csomó meglévő vagy megvolt jelenségben és viszonyban (Verhaltungsweise), hanem kiterjed más élmények *lehetőségére* is, amelyekre nézve a kialakulási feltételek *(Auslösungsbedingungen)* addig hiányoztak».

A kérdés interindividuális pszichológiai oldalát ezzel jellemeztük; hátra van a tömeglélektani vagy szociálpszichológiai kérdés.

5. Iskolában a leggyakoribb jelenség, hogy a gyermek társadalmi összefüggések elképzelésére képtelennek mutatkozik. Hogy a triumvirek minő társadalompszichológiai kapcsolatok révén tudták mozgatni a római köztársaság gépezetét, a szenátust, a népet, a közvéleményt, mikép ismerték a szavazatok technikáját s hogy avatkoztak bele annak szerepkörébe, a gyermek előtt javarészben mindig hipotézis marad. Hogy mit értünk egy annyira elemi, társadalompszicológiai kifejezésen, minő a «politikai befolyás», alig értethető meg. Utánzás, megszokás, hagyomány, a háborúk tömegirritabilitása, közvélemény, egyszerű módon világossá tehetők előtte. Más jelenségek viszont nem.

Okát valószínűleg a gyermek megfigyelési anyagának ama teljesen szubordinatív viszonyból eredő hiányosságában kell látni, melyben a gyermek a társadalommal szemben van. A gyermek quasi családi lényből lesz társadalmi lénnyé, fejlődésének késői stádiumában. Más szóval a gyermek nem figyeli meg társadalmi környezetét, mellyel szemben olyannyira receptív: a miliő, mint misztikus szuverén áll vele szemben. Egyszer-máskor a legegyszerűbb ráeszméltetés elegendő egy-egy társadalmi jelenség, pl. a munkamegosztás megértetésére. Viszont mindig nehéz társadalmi osztályokról, konglomerátumokról, pártalakulásokról, érdekcsoportról, szenátuspártról, optimatákról stb. beszélni. Nem érti az alakulásokban sem a gazdasági, sem a pszichológiai összefüggést. Nincs szemléleti képe róla.

Tapasztaljuk másrészről, hogy eme fogalmakat könnyű megértetni, ha — bár fiktív, de a jelenből vett, megfigyelhető vagy elképzelhető — eseteket idézünk emlékezetébe. A tömegmozdulatlanságra, ha egy-egy taktikai kérdés tárgyalásakor fölmerül, emlékezetébe idézhetjük a vásárt, a tömegfanatizmusra, impulzivitásra, autoritativizmusra* számos más kérdést, amely után a mult képe már könnyebben megrajzolható és elképzelhető.

Eme szemléleti alap — a társadalom életére és a társadalompszicológiai összefüggésekre — nem meríthető mások pszicográfiai nyilatkozataiból. Ezek a jelenkori társadalom nagyvonású vázlatából erednek, a jelen és mult összevetéséből, korösszehasonlításból.

Úgy találtuk, hogy a történelmi ismerettan egyik alapvető tétele az, mely szerint a jelen és mult ismerete a korrelatív kiegészítés

* Természetesen a szociálpszichológiai jelenségeket a történelem megértetése *közben* nem szoktuk *tárgyalni*, sőt megnevezni sem, csupán körülírni annyiban, amennyiben ép szükséges a megértetéshez.

viszonyában van; egymást kölcsönösen megvilágítják. A jelen tudata a multról egyszersmind előmozdítja a jelen tudatát önmagáról.

Találtunk a történelmi megismerésben tehát oly elemeket, melyek ismét szemléletiek, de nem erednek sem falitáblákból, sem más «Edukationswaren» szemléletéből; szemléletiek, de nem érzékletiek, elénk állíthatók, hanem, amelyek elképzelés útján könnyen emlékezetünkbe idéződő, főleg társadalmi összefüggésekre vonatkoznak. E téren úgy találtuk, soha sincsenek kész, kialakult szemléletek, de mindig, mondhatnók, könnyen fejleszthető *potenciális társadalmi szemléletek.*

A történelmi megismerés hasonlít egy boltívhez, melynek fennállása csak úgy lehetséges, ha két pillérre támaszkodik: a mult forrásaira és a jelen önmagáról való tudatára.

Azt találjuk, hogy a történelmi tudomány számos mai alkotása a régiekkel szemben szemléletesebb. Ezelőtt sokkal inkább megelégedtünk tudós összeállításokkal, melyek feltétlen megbízható erudició mellett is kevéssé voltak szemléletesek, vagy H. Berr szerint (La synthèse historique, 1911. 5. s köv. ll.) szintétikusak. Hiányzott belőlük a jelen analógiák — társadalmiak vagy egyéni pszikhológiaiak — bősége. Pontosak, sőt rendszerezők voltak, aminő rendszerezés még ma is élettelenné, sőt hamissá teszi az ókori élet rajzát régiségtanainkban. Másrészről ma meglep egy-egy író erudiciója mellett is rendkívüli szemléletességével és életteljességével.

6. Mindeme jelenségek ismerettani alapjait felismerjük ama kettős forrásban, mely a történelmi szemléletesség alapja: a forrásokkal szemben való élménygazdagságunkban, melyek lehetővé teszik, hogy mai pszichénkből bőséggel merítsünk analógiákat; másrészről saját jelenünk jobb megfigyelésében, mely intenzitásban és széleskörűségben egyaránt jelentékenyen emelkedett. Ma képesek vagyunk sokkal élesebb világításba helyezni, nagy pszichografusokon kívül, kik gazdagon tárták fel tudatuk tartalmát, töredékesen ismeretes egyéniségeket is nagyszámú analógélmények által.

Az analógélmény kérdése főkép az irodalomtörténelmi oktatásban szerepel. Az irodalom tanára gyakran tapasztalja, hogy a gyermek annál nehezebben tud távoli korban szereplő egyéneket megérteni, minél távolabb esik ama kor pszichéje tőlünk. Természetes ez, hiszen nincsenek analogélményeink, melyek belelátni engednének ama kor szellemébe. A pedagógiai feladat tehát abban áll, hogy ily analógélményeket mesterséges úton hozzunk létre. Oly íróhoz fordulunk, aki magát élénken tükrözteti ki műveiből. Elképzeltetjük a korviszonyokat; már ismert egyéniségekre hivatkozunk; hasonlóságokra, különbségekre mutatunk rá. Miközben e történelmi szempont-

ból jelentős funkciót végezzük, újra átéljük — approximative — a kérdéses szellemi tartalmat, a kérdéses egyéniség belső életét.

Az irodalomtörténetben ez a módszer képviseli a szemléltetést. Midőn tehát e szemlélettel foglalkozunk, hogy egy egyént és kort élénken lássunk magunk előtt, e szerint quasi *újraélessel*, avagy rekonstruktív megéléssel foglalkozunk. Új, analógélményt alkottunk a magunk pszichéjében. Szemléletünk tartalma annál bővebb lesz, minél részletesebben és eredeti módon enged magába tekinteni az író, kinek művével foglalkozunk és minél közelebb eső analógélményt volt módunkban saját tudatélményeink között felkeresni, avagy fejleszteni.

A pszichológiai feladat eme része (rekonstruktív megélés) a gyakorlatban ma már széles körben szerepel. Irodalomtörténelmi könyveink ma nem függelékként közölnek olvasókönyvet; nem halmoznak életrajzi adatokat, hanem az író életrajza elé helyeznek szemléltetőül egy-két művéből vett szemelvényt. Nem csupán azért, hogy megismerjük magát a művet, hanem azért is, hogy megismerjük belőle az írót, bár a szemelvények kiválasztásában még az esztétikai szempont és a hagyomány is irányadó, holott történelmi szempontból az a fontos, amely munka, részlet karakterisztikus, azaz mint pszikhográfiai maradvány, értékes.

A történelemben az irodalomtörténet eme szemléltető módszere hiányzik. Feladatunk azt módszertani elvünkké tenni. E helyen azonban nem tárgyalhatjuk mindazokat a kérdéseket, amelyek a pszichográfiai maradványok szemléltetésével kapcsolatosak. Vizsgálni kell e módszernek a tanítás ama műformáinak kérdésével való kapcsolatát, melyeket a formális fokozat nevén ismerünk. Ez az összehasonlítás számos lehetőséget juttat majd napfényre, melyek a történelmi didaktika és nevelés területén a mai napig felhasználatlanok s amelyekre rámutatni a pedagógiai elmélet és gyakorlat együttes feladata lesz.

DÉKÁNY ISTVÁN.

LEÁNYOKTATÁSUNK EGYSÉGES SZERVEZÉSE.

Második közlemény.

II. A polgári leányiskola.

Csaknem félszázada, hogy a törvényhozás a polgári leányiskolákat szervezte. Nagy haladás volt ez! Hisz addig a zárdai iskolákon s némely magán nőnevelő intézeten kívül csakis házi nevelőnők tartásával nyílt a leányoknak alkalmuk arra, hogy a népiskolainál tökéletesebb kiképzésben részesüljenek. Abban az időben tehát a polgári

leányiskoláknak négy osztállyal való szervezése teljesen kielégítette a középosztály nőnevelési igényeit. A IV. o. végeztével otthon maradt a felserdült leány s anyja oldalán jó háziasszonnyá fejlődött.

Azóta azonban a viszonyok teljesen megváltoztak. A megélhetés gondjai mindinkább arra utalják a nőt, hogy már serdülő korában kenyérkereső pályára készüljön. Hány család van Magyarországon, ahol 2—3 felnőtt leány is van a háznál, akik semmiféle produktív munkát nem végeznek; s hány asszony van, akinek elég ideje lenne otthon arra, hogy bizonyos jövedelmet hajtó munkával a maga részéről is gyarapítsa a családfenntartás anyagi eszközeit. S a vagyontalan középosztály családaiban nagyon is elkelne a nagyobb jövedelem! A megélhetési viszonyok egyre rosszabbodnak s mindenfelől ostromolják az államot segítségért. Csak arról feledkeznek meg, hogy a család nőtagjai fizikai és szellemi munkaképességük értékesítésével akárhány esetben nagyon sokat lendíthetnének a család jólétén.

Ennek alapfeltétele azonban a serdülő leányoknak a jelenkor követelményeihez alkalmazott kiképzése. Alkalmat kell nyujtanunk a leányoknak az iskolában arra a tudományos és gyakorlati előkészülésre, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy felnőtt korukban — akár a házban, akár azon kívül — jövedelmet hajtó tevékenységet fejthessenek ki. Evégből mulhatatlanul szükséges, hogy a polgári leányiskolát gyakorlati irányban valamely életpályára s illetőleg produktiv foglalkozásra is minősítő *hétosztályú intézetté* kifejlesszük.

Amellett azonban nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a nőt mindenekfelett arra utalja élethivatása, hogy házasságra lépve mint anya és háziasszony teljesítse feladatát. S erre az eshetőségre minden hajadonnak elő kell készülnie. A p. l. felső osztályaiban tehát helyet kell szorítanunk mindazon elméleti és gyakorlati tudnivalóknak, amelyeknek elsajátítása erre elengedhetetlen. S ez egyáltalában nem ütközik nagyobb akadályokba; inkább csak azon mulik, hogy az iskolafenntartók a háztartási munkák gyakorlására szükséges helyiségekről és kellő felszerelésökről, valamint arravaló szaktanitónőkről gondoskodjanak.

A szóbanforgó felső tagozattal természetesen csak a népesebb városokban egészülne ki a p. l., ahol t. i. szükség van reá. Másutt, ahol a p. l. tervbevett háromosztályú felső tagozatára ma még nincsen okvetlenül szükség, de a négy osztály mégis kevésnek bizonyulna, egy betetőző V. osztály s illetőleg háztartási és női kézimunka-tanfolyam szerveztetnék a négy osztály fölé. Ekkor segíteni lehetne a jelenlegi tanterv ama fogyatkozásain is, amelyeket az eddigi tapasztalatok szerint okvetlenül orvosolni kell, de a négy osztály keretében

szinte lehetetlen. S különben is egyáltalában nincsen értelme annak a merevségnek, amellyel az intéző körök egyszerűen gátat vetnek annak, hogy a *helyi körülmények a tanítási rendszerben bizonyos határok között érvényesíttessenek.* Hiszen az életre akar nevelni az iskola, tehát észszerűen alkalmazkodnia is kell a szükségletekhez.

Alapos megfontolás és minden körülmény számbavétele arról győzött meg, hogy a kiegészített p. l. hétosztályúnak szervezendő, még pedig a jelenlegi négyosztálynak megfelelő, egységes alapon — a helyi körülmények kívánalmaihoz képest — részint gazdasági, részint ipari, részint pedig kereskedelmi irányú, háromosztályos felső tagozattal. Nagyobb városokban, ahol több p. l. van, ezek a szükséghez képest más és más irányban lennének kiegészítendők; de megmaradhatna természetesen egy-kettő négyosztályúnak (avagy esetleg ötosztályúnak) is. Így pl. Pozsonyban szükség van egy-egy ipari és kereskedelmi irányú hétosztályú polgári leányiskolára; de bizonyára helyénvaló lenne egy internátussal kapcsolatos gazdsági irányúnak szervezése is. Mellettök azután a három felekezeti p. l. megmaradhatna négyosztályúnak.

A helyi viszonyokhoz képest természetesen az is megengedhető, hogy egy-egy iskola az V. osztálytól kezdve kettéágazzék.

Mind a három irányú felső tagúaknak közös tárgyai lennének azok, amelyek a középosztályhoz tartozó nök igényeihez alkalmazott általános műveltség, valamint a nő természetes rendeltetésének sikeres betöltéséhez szükséges ismeretek elsajátítása végett elengedhetetlenek. Az egyes ágak többi tárgyainak megállapításában pedig számot kell vetni azzal a követelménnyel, hogy a hétosztályú polgári leányiskola végbizonyítványa egyúttal bizonyos életpályákon a nőknek megfelelő foglalkozási kör s illetőleg kenyérkereső állás betöltésére is minősítsen. Azonkívül még figyelemmel kellene lenni lehetőleg arra is, hogy az arravaló növendékek tantervkülönbözeti vizsgálat alapján átléphessenek a leányközépiskola megfelelő osztályaiba.

1. Gazdasági irányú polgári leányiskola szervezése az Alföld s általában földmívelő vidékek népes városaiban és nagyközségeiben van helyén. A közös tárgyakon kívül tanítani kell az iskolák felső fokán azokat az ismereteket, a melyek a házi gazdaság, kertgazdaság és — amennyire lehet — a kisebb birtokok mezőgazdaságának észszerű vezetéséhez szükségesek. Evégből az iskola mellett megfelelő nagyságú kertre és jól fölszerelt házi gazdaságra van szükség, hogy a növendékek a szakirányú elméleti tanulmányokon kívül az idevágó gyakorlati eljárást is elsajátítsák. E gyakorlati munkákra természetesen több időt szentelnének nyáron, mintsem a téli hónapokban, amikor az elméleti tanulmányokra fordítandó több idő. Ki kell emel-

nem azonban azt, hogy elsősorban a házi- és a kertgazdaság körébe vágó tudnivalókra kell súlyt vetni; a mezőgazdasági ismeretek csak annyiban veendők figyelembe, amennyiben rájuk a felső fok három osztályában a főcél kockáztatása nélkül idő és alkalom kínálkozik. Mondanom se kell, hogy a gazdasági irányú polgári leányiskolák felső tagozata mulhatatlanul internátussal hozandó kapcsolatba.

2. Az ipari irányú polgári leányiskola a fehérneműek és felsőruhák szabásán és varrásán kívül kiterjeszkedhetnék különböző nőipari munkanemekre, amilyenek pl. a műhímzés, géphímzés, csipkeverés, kalapdíszítés s más divatárú- és díszítő-cikkek; továbbá bőrdíszmunkák; kesztyűvarrás és nyakkendőkészítés; montirozás; művirágkészítés stb. Eszerint az ipari irányú képzésnek különböző ágai lehetnek; az egyes iskolák azokat mívelik, amelyeket a helyi viszonyok célirányosaknak mutatnak. Az ú. n. közös tárgyak tanítására természetesen ezekben az iskolákban is kell figyelmet fordítani. S épen ebben különböznek a női szakiskoláktól, amelyekben a szorosabb értelemben vett szakképzés az uralkodó.

A háztartási gyakorlatokban (főzés, mosás, vasalás stb.) délutánonként felváltva hatos-nyolcas csoportokban foglalkozhatnának a növendékek, úgy, hogy mindegyik növendék hetenként egyszer kerülne sorra. Az ő tisztök lenne továbbá, az utolsó évfolyamban, az iparüzleti könyvvezetés, az irodai munka és levelezés ellátása. Alapos képzettségű, ügyes szaktanítónők, hivatásos és gyakorlott szabónők, divatárusnők stb. alkalmazása természetesen a siker alapföltétele.

Látnivaló, hogy ebben az iskolában a növendékek foglalkoztatása olyan természetű, hogy úgyszólván minden munkájukat az iskolában végzik el; lecketanulásról vagy egyéb iskolai munkának otthon való elvégzéséről alig lehet szó. Ez okból a heti óraszám ez iskolák V—VII. osztályaiban bizvást 36-ra tehető. S akkor a növendékek az illető szakmunkákban olyan gyakorlatot s ügyességet szerezhetnek, hogy az iskola elvégzése után akár otthon, a szülei háznál folytathatják munkájukat jövedelmet hajtó foglalkozásképen, akár pedig üzletekben vállalhatnak megfelelő alkalmazást. Végbizonyítványuk mindenesetre arra kell hogy jogosítsa őket, hogy az illető iparágat nemcsak mint alkalmazottak, hanem önállóan is űzhessék.

Nagyon szép keresetre nyílnék alkalmuk a szakszerűen képzett ügyes nőknek az otthonukban végzett nőipari munka révén; azonkívül pedig az arra rátermettek önálló üzletet is nyithatnának, amelyet mint asszonyok is vezethetnének. Gyakori eset a nyugati kulturállamokban, hogy hivatalnokok feleségei is tartanak fenn üzletet, amely érezhetően fokozza a család jövedelmét.

3. **A kereskedelmi irányú polgári leányiskola** olyképen szervezendő, hogy a középosztályhoz tartozó leányok, akik nem készülnek főiskolai tanulmányokra, de gazdasági vagy ipari foglalkozásokra minősítő tanulmányokban sem akarnak részesülni, elsajátíthassák a kereskedelmi szakismereteket is oly mértékben, hogy végbizonyítványuk bizonyos közhivatali, vasúti-, póstai- és ipar- vagy kereskedelem-üzleti irodai állások betöltésére jogosítsa őket.

Nagy számmal vannak ugyanis a jómódú és művelt családok leányai, akik előreláthatólag sohasem szorulnak kenyérkereső foglalkozásra; tanulásuk célja tehát elsősorban az, hogy általános műveltségre és a természetes élethivatásuk betöltésére szolgáló ismeretekre tegyenek szert. Gondos előrelátásból azonban szüleik szükségesnek tartják, hogy leányaiknak minden eshetőségre kenyérkereső foglalkozásra is legyen jogosításuk. A társadalomnak ez a nagy csoportja épen a neki kiválóképen megfelelő leányoktatási intézetet nyerné meg a kereskedelmi irányú hétosztályos p. l.-ban; azért minden nagy városban lenne ilyen iskola állítandó. S meg vagyok győződve arról, hogy ezek az iskolák mindenütt nyomban benépesednének. Akkor megszünnék lassanként az a nagy tülekedés a tanítónőképzők kapui előtt; s szűkebb határok közé szorulna az az ostrom is, melyet leánygimnázium elnyeréséért az ország több városa indított.

Az a kereskedelmi és közgazdasági tudás pedig, amely a kereskedelmi irányú p. l. révén a nők között elterjedne, határozottan javára szolgálna még azoknak a nőknek is, akik házasságra lépve sohasem fognak tisztviselői állást betölteni. Hiszen társadalmunknak egyik nagy baja épen az, hogy a nők általában véve a gazdálkodási érzék hiányában szűkölködnek, s a család jövedelmét meghaladó költekezésökkel akárhányan romlásba viszik családjokat. Egy kis közgazdasági tudás, gyakorlati érzék, produktiv munkálkodás és takarékos életmód: erre van szüksége mindenekelőtt társadalmunknak. Épen ezért nem sürgethetjük eléggé a polgári leányiskolának a jelzett módon való kifejlesztését, még mielőtt a *febris gymnasialis* a nőnevelés terén is uralkodóvá lesz.

A tisztes és vagyonos polgári családok is örömmel küldenék leányaikat a kereskedelmi irányú polgári leányiskolába, miután többnyire az a törekvésük, hogy majdan jómódú üzletemberhez adják feleségül, akik ebben az esetben nagyon jó hasznát vehetik majd az iskolában szerzett gyakorlati háztartási képzésöknek és kereskedelmi ismereteiknek egyaránt. S nagy áldás fakadna reájuk kereskedelmi szaktudásukból különösen akkor, ha hosszas betegség ágyba dönti férjüket, avagy épenséggel özvegységre jutnak. Nem lesznek akkor kiszolgáltatva rosszindulatú emberek furfangjának, s esetleg a magok

erejére támaszkodva is továbbvezethetik üzletüket. A kereskedelmi irányú felső fok tanítástervének megállapításában irányadóul szolgálhatna a női felső kereskedelmi iskolák tanításterve; figyelembe kellene azonban venni a következőket:

a) A kereskedelmi irányú p. l. tanítástervében érvényesülnie kell a középosztályhoz tartozó nők színvonalának megfelelő általános műveltség és a női természetes élethivatás szolgálatában álló elméleti és gyakorlati oktatásnak is. A háztartási gyakorlatokban megfelelő váltakozással ötös-hatos csoportokban vesznek részt a leányok, még pedig a hét egy délutánján. Ezek a gyakorlatok tehát korántsem foglalnak el annyi időt, hogy hátráltatnák őket a tanulásban. Az általános műveltség szolgálatában álló tárgyak részben a női felső kereskedelmi iskola tanítástervében is szerepelnek; a háztartástani, egészségtani és neveléstani ismeretekre pedig évfolyamonkint csak heti két-három óra lenne fordítandó. Bőségesen jutna tehát idő a kereskedelmi szaktárgyakra is.

b) A serdülő korban levő leányok testi egészségének megóvása érdekében 30 óránál több nem állapítható meg osztályonként, miután számot kell vetni a növendékeknek az iskolától megkövetelt házi munkájával is (lecketanulás, házi dolgozatok stb.).

c) A mathematikából a polgári leányiskola IV. osztályát végzett leányok előképzettsége csekélyebb, mint a fiúké, miután jóval kisebb óraszámban tanítják a szám- és mértant a leányiskolák alsó osztályaiban. Ellenben számbavehető a francianyelvben való előismeretük, miután fakultativ tárgyként már a p. l. II. o.-tól fogva tanulhatják mindazok, akik kereskedelmi tanulmányokra készülnek.

d) Azok a köz- és magánhivatali pályák, amelyekre a kereskedelmi irányú polgári leányiskola végbizonyítványa jogosítana, nem igényelnek valamennyi szakoktatási tárgyban olyan nagyfokú képzettséget, mint amilyen magában a felső kereskedelmi iskolákban elsajátítható; a tanítástery megállapodásai pedig a részletekben bizonyos határok között észszerűen korlátozhatók, anélkül, hogy a tanítás sikere lényegesen csorbulna. Ez a korlátozás tehát — az általános műveltség és a női élethivatás szolgálatában álló tárgyak javára — a p. l. kereskedelmi irányú felső fokának egyik-másik szorosabb értelemben vett szaktárgyában érvényesítendő.

Ezek a pontok állapítják meg egyúttal lényegében azt a különbséget, mely a szóbanforgó hétosztályú polgári leányiskola és a női felső kereskedelmi iskola között fennállana.

A mondottakból kitűnik, hogy súlyt vetek arra a különbségre, mely a középfokú iskoláztatásban a fiúk és a leányok között fennforog. Amíg t. i. a fiúk azzal a céllal járnak iskolába, hogy a kellő

értelmi s erkölcsi képzés mellett bizonyos életpályára készüljenek, addig a leányok nagyrésze egyúttal azzal az eshetőséggel is vet számot, hogy idővel házasságra lépve az anyai és háziasszonyi hivatás teljesítése lesz életének legfőbb feladata. S ha várakozása ellenére nem is nyílnék erre alkalma, egyáltalában nem lesz oka megbánni, hogy a természetes élethivatásának szolgálatában álló ismereteket és gyakorlati tudnivalókat is elsajátította.

III. A felső leányiskola.

A mult század hetvenes éveiben az a tapasztalás indította *Trefort* minisztert a felső leányiskolák létesítésére, hogy a művelt és vagyonos családok részére — a zárdákon és néhány magániskolán kívül — egyáltalában nem volt internátussal kapcsolatos leánynevelő intézet. Az úri családok tehát arra voltak utalva, hogy külföldön neveltessék leányaikat, avagy idegenföldi nevelőnőkkel taníttassák őket otthon, a szülei háznál. (A kellő nyelvismerettel bíró, művelt magyar nevelőnőkben akkoriban még szintén nagy hiány volt.) *Molnár Aladár* ösztönzésére tehát ennek a tarthatatlan állapotnak akarta elejét venni Trefort az internátussal egybekapcsolt f. l. szervezésével.[1]

Sajnosan kell tapasztalnunk, hogy leányiskolai internátusokban még jelenleg is nagy a hiány; de nem annyira a felső leányiskolákkal, mint inkább a polgári leányiskolákkal kapcsolatosan. Akárhány esetet tudok arra, hogy vidéki szülők szívesebben taníttatnák leányaikat a polgári leányiskolában; de kénytelenek őket felső leányiskolába adni, mert zárdába nem akarják, állami vagy községi polgári leányiskolával kapcsolatos internátus pedig alig van. S az is kétségtelen, hogy a zárdák falai közé is kevésbé kívánkoznának a leányok, ha az állami és községi polgári leányiskolák internátussal lennének kapcsolatosak. Így különösen a más felekezetű leányok valóban csak a megfelelő állami és községi internátusok hiányában kerülnek a zárdába.[2]

Az egyszerűségre, takarékosságra, gyakorlati érzékre és munkaszeretetre való nevelés nagyon is helyén való társadalmunkban, ahol

[1] Erőltetett szó a *felsőbb* ebben az alkalmazásban, mint a *höhere* szolgai fordítása. Igaz ugyan, hogy a *felső leánynépiskolát* is szokták röviden felső leányiskolának nevezni; de ilyen iskola már alig van az országban. A *felső keresk. iskola* neve is arra utal, hogy mellőzzük a «felsőbb» szót.

[2] Könnyen érthető, hogy prot. vagy izr. szülők csak kénytelenségből adják leányaikat kath. zárda internátusába. De vannak kath. szülők is, akik akár egészségi, akár más okból előnyben részesítik a világi iskolák internátusát.

a nők között nagyon erős hajlandóság mutatkozik az úrhatnámságra, nagyzolásra, fényűzésre, hiúságra és az ezekkel járó oktalan költekezésre. Már pedig a felső leányiskolába járó vagyonos úri leányok társaságában nagyon könnyen átszármaznak ezek az emberi gyarlóságok azokra a kevésbé jómódú leányokra is, akik helyzetöknél fogva idővel nagyon is kárát vallhatják a romboló kórságnak. Számos szülő panaszolja el keserűséggel ezt a szomorú jelenséget. Nyilvánvaló tehát, hogy magának a társadalomnak jól felfogott érdekében rajta kell lennünk, hogy a középosztályhoz tartozó vagyontalan leányok inkább a gyakorlati irányú polg. l.-ban neveltessenek; s azért elengedhetetlen, hogy a p. l.-val kapcsolatosan a különböző vidékek szükségleteihez képest megfelelő számú internátus szerveztessék.

Abban az időben, amikor a felső leányiskolákat a vagyonos úri családok leányai számára szervezték, szó sem lehetett még arról, hogy «úri leány» valaha kenyérkereső pályára lépjen. Így tehát az a cél és feladat, amelyet abban az időben a felső leányiskolák elé tűztek, teljesen megfelelhetett ama kor igényeinek. Azóta azonban a viszonyok ebben a társadalmi osztályban is gyökeresen megváltoztak. Aránylag nagyon kevés ma már az olyan vagyonos úri szülők száma, akik gondos előrelátásból ne törekednének arra, hogy leányaik valamilyen életpályára is jogosító kiképzésben részesüljenek. Innen van, hogy akárhány úri leány, aki egyelőre tudni sem akar arról, hogy valaha maga keresse meg a kenyerét, mégis tanítónőképzőt vagy felső kereskedelmi iskolát végez, avagy a felső leányiskola VI. osztályának elvégzése után legalább még az egyéves női kereskedelmi tanfolyamot látogatja, amelyre pedig már a IV. osztály elvégzése is jogosította volna őket. A szerencse forgandó; s az élet különböző eshetőségei közepette a gazdag lány is juthat valaha olyan helyzetbe, hogy élete fenntartásáról önnönmagának kell gondoskodnia! Ez a gondolat irányítja a szülőket leányaik iskoláztatásában, s bizonyára innen van, hogy a f. l., teljesen céltalan V—VI. osztályával és erőltetett továbbképző tanfolyamával, mindinkább veszít népszerűségéből.

Azokban a városokban, ahol állami vagy községi polgári leányiskola nincsen, a felső leányiskola I—VI. osztályai a növendékek nagyrészére nézve tulajdonképen a polgári leányiskolát pótolják. (Sopron, Trencsén, Mezőtúr, Békés-Csaba stb.) S hogy ez épen nem közömbös az illetőkre nézve, azt fennebb láttuk. De ahol állami vagy községi polgári leányiskola van, ott a felső leányiskola látogatottsága nincsen arányban az illető város népességével.

Szakkörökben különben annyira nyilvánvaló a felső leányiskola jelenlegi szervezetének tarthatatlan volta, hogy szükségtelennek tartom azt e helyen tüzetesebben tárgyalni. Kifejlesztésének irányelve

pedig — a fennebb mondottak értelmében — nem lehet más, mint hogy az általános műveltség és a nő természetes étethivatásának szolgálatában álló tárgyak tanítása mellett a felső-leányiskola is bizonyos életpályák betöltésére képesítse a nőket. Át kell tehát alakítani ezeket az iskolákat néhány nagyobb városban nyolcosztályú reformközépiskolákká, még pedig az V. osztálytól fogva kettéágazással oly irányban, hogy az egyik ág a társadalom felsőbb rétegéhez, a műveltek osztályához tartozó vagyonos családok nőnevelési igényeinek kielégítése mellett egyúttal tisztviselői állások elnyerésére is minősítsen, a másik ág végbizonyítványa pedig főiskolai tanulmányokra jogosítsa a nőket. Ne legyen a felső leányiskola ez utóbbi, ú. n. középiskolai ága se gimnázium, se reáliskola, hanem valóságos egységes középiskola. Főiskolai tanulmányaikban a nők előreláthatólag még jó ideig el lehetnek mind a görög nyelv, mind pedig az ábrázoló geometria nélkül. Ezt a két tárgyat tehát egyelőre mellőzni lehetne a női középiskola tanítástervében. A latin nyelv tanítása pedig az V. osztálytól fogva kerülhetne sorra, még pedig kizárólagosan csak az intézetnek főiskolára jogosító ágában, a másik ágon az angol nyelv lépne a helyébe. Eszerint az egységes leányközépiskolában az I. o.-tól fogva a német, a III. o.-tól a francia, az V.-től kezdve pedig a latin nyelvet (illetőleg az angolt) tanulnák a növendékek; a többi tárgy pedig — a görög nyelv és az ábrázoló geometria kivételével — a lényeget nem érintő módosítással ugyanaz lehetne, mint a fiú-középiskolában. S tekintettel arra, hogy a felső fokon való kettéágazás folytán a növendékeknek csak egyrésze tanulná a latinnyelvet, akik már a III. o.-tól fogva francia nyelvet is tanultak, bizonyára kielégítő sikerrel járna 15—20-as csoportokban ennek a nyelvnek a reformált felső leányiskolában való tanítása.

A szóbanforgó bifurkációt annál is inkább javasolom, mert szerencsére nem érkeztünk még el a társadalmi átalakulásban addig, hogy a hajadonok kivétel nélkül törekednének kenyérkereső pályára. A művelt és vagyonos családok körében akadnak még szép számban olyan leányok, akik teljesen megnyugosznak abban, hogy a feleség, anya és háziasszony tiszte legyen kizárólagos élethivatásuk. Ők tehát a felső leányiskola IV. osztályának végeztével a felső foknak azt az ágát fogják látogatni, mely a latin helyett az angolt kultiválja; amellett azonban elérhetik azt is, hogy a VIII. osztályból nyert bizonyítványuk minden eshetőségre bizonyos életpályákra is jogosítsa őket. De nem is kívánatos, hogy a leányvilág hamarosan elárassza a főiskolai tanulmányokon alapuló életpályákat. Örüljünk annak, ha minél többen lesznek a reformált felső leányiskolában azok a növendékek, akik a bifurkáció által nyujtott alkalommal élve, az V. osztály-

tól fogva az iskolának azt az ágát látogatják, amely nem jogosít főiskolai tanulmányokra. Azért csak hadd maradjon meg a reformált felső leányiskolában a nevelőtanítás egyik irányelvéül a jövőben is, hogy a nő természetes élethivatására nevelje a serdülő leányokat. Sőt egyenesen hibának kellene mondanunk, ha a reform megvalósításakor elejtenék ezt a javaslatot s mintegy rákényszerítenék az intézet valamennyi növendékét arra, hogy kedvök és akaratuk ellenére is főiskolai tanulmányokra szerezzenek jogosítványokat.

Az a kérdés merül föl most már, megegyeztethető-e a középiskolai tanulmányi rendszerrel a leányok természetes élethivatására irányuló tárgyak tanítása. Lássuk csak, hogy miről van szó. Tanítani kellene egy éven át lélektani alapon a neveléstant heti két-három órában; továbbá a test- és egészségtant és a háztartástant ugyancsak heti két-két órában. Azonkívül ötös-hatos csoportokban minden leány az V. osztálytól kezdve (három éven át) hetenként egyszer háztartási gyakorlatokban venne részt a délutáni órákban. Ime, ennyi az egész. S miután a leányiskola felső fokáról elmarad a görögnyelv és az ábrázoló geometria, egyáltalában nem ütközik elháríthatatlan nehézségekbe, hogy a felsorolt nőnevelési tárgyaknak helyet szorítsunk. Legyen az iskolában ötös-hatos csoportokban való főzésre berendezett konyha s egyéb háztartási helyiség, ahol a leányok naponként váltakozva hetenként egy-egy délutánt kedvet derítő munkában töltenek el. A munkának jellemképző s egyúttal értelemfejlesztő hatása miatt is érdemes a háztartási gyakorlat arra, hogy a reformált felső leányiskola tanítástervében helyet foglaljon. De fokozza jelentőségét különösen az a tudat, hogy még az önálló életpályára lépő hajadon is nyomban férjhez megy, amint kedvérevaló kérője akad. S a tapasztalás arról tanúskodik, hogy a jövedelmet hajtó életpályán működő hajadonokra nézve nagyobb a férjhezmenetel valószínűsége, mint a keresettel nem bíró vagyontalan leányokra nézve; épen azért a természetes élethivatásra való kiképzésök elengedhetetlen. Sőt még abban az esetben is, ha a felső leányiskolát végzett és kenyérkereső foglalkozást űző leány pártában marad, javára szolgálhat a háztartási képzettsége; mert megeshetik, hogy rokoni kör hiányában magára marad s előbb-utóbb megúnva a vendéglőnyujotta élelmezést, saját háztartást rendez be; s habár cselédséggel végezteti is a háztartási teendőket, mégis értenie kell hozzájuk, hogy ki ne legyen szolgáltatva a cseléd kénye-kedvének. Bármennyire különösnek tartsák is tehát első pillanatra a házi tűzhely munkálataiban szorgoskodó diák-kisasszonyt, én a magam részéről nem ajánlhatom eléggé, hogy iparkodjunk ezzel a gondolattal megbarátkozni.

A háztartási gyakorlatokban való részvétel azonban ne legyen

itt kötelező; a szülők szabad elhatározására kell bízni. Amennyire én ismerem a szülők és a serdülő leányok felfogását ebben a dologban, meg vagyok győződve arról, hogy nem sokan lesznek, akik fölmentést fognak kérni.

Ezek után fölmerülhet még az a kérdés, hogy a középiskolai szervezetű felső leányiskola tanítástervének megállapításában minő követelményeket támasztanak *a női nem testi és lelki sajátságai*, szemben a fiú-középiskolák tanítástervével. Nem bocsátkozhatom ezúttal ennek a kérdésnek tüzetesebb tárgyalásába; ehelyett hivatkozom arra, hogy Oroszországban a nők már régóta látogatják az egyetemet s *Rumjanzew* szerint a tudományos pályák különböző köreiben kiváló munkaerőknek bizonyulnak, különösen orvosok és pedagógák, tanújelét adva annak, hogy tudományos munkára való képességük egyenértékű a férfiakéval. Moszkvában már évek óta áll fenn egy leánygimnázium, mely a főgimnáziumok tanítástervét követi; de akárhány más leánygimnázium is van, melyeknek a tanításterve alig tér el a főgimnáziumokétól. S ezekben az iskolákban a leányok előmenetele egyáltalában nem csekélyebb, mint a fiúké.

Hivatkozhatnánk különben a hazai középiskolákban nehány év óta tett tapasztalatokra is; de itt a leányok rovására rendesen azzal érvelnek, hogy az ő körükből többnyire csak a tehetséges és szorgalmas növendékek kerülnek középiskolába, holott a fiúkat válogatás nélkül szokták iskoláztatni.

A lélektani vizsgálódások eddigi tanulságai arra mutatnak, hogy a két nem lelki képességei között van ugyan árnyalati különbség, de szó sem lehet arról, hogy a nő lelki tehetsége az iskolai tanulmányokban csekélyebb értékű lenne, mint a hasonlókorú férfiaké.

A *Bund für Schulreform* mult évi boroszlói kongresszusának tárgyalása alapján * bizvást megállapítható, hogy a két nem lelki tehetségeiben mutatkozó különbség korántsem oly mértékű, hogy az a tudományos pályákra jogosító leányiskolák tanítástervére döntő befolyással lehetne. S ugyanezt konstatálhatom három évtizedet meghaladó saját tapasztalataim alapján is. Huszonhét évi fiú- és leányiskolai, azonfölül pedig még hat évi tisztán leányiskolai igazgatói működésem közben bőven nyilt alkalmam a két nem lelki képességeinek összehasonlítására. Észrevehető különbség a saját tapasztalatom szerint csakis a mathematikában és a grammatikában mutatkozik a leányok rovására; ennek a megítélésében azonban nem sza-

* A kongresszusi előadások és felszólalások szövegét l.: Der Unterschied der Geschlechter und seine Bedeutung für die öffentl. Jugenderziehung. Leipzig, 1914, Teubner, 8°, IV+184. *A szerk.*

bad figyelmen kívül hagyni, hogy a fiúk három éven át tanulják a nyelvtant a polgári iskolában, holott a leányok csak két éven át; szám- és mértanra, valamint mértani rajzra pedig a fiúiskolában heti 6—7 óra esik osztályonként a leányiskolai 4, 3, majd pedig csakis 2 heti órával szemben.*

A boroszlói kongresszus tárgyalásaiból különben nyilvánvaló, hogy a két nem lelki tehetségeiben mutatkozó különbségre vonatkozó kutatások még nagyon is a kezdeten vannak. Az eddig megállapított eredmények és a saját megfigyeléseim alapján azonban okom van bízni abban, hogy a további kutatások eredményei nem fogják lényegesen módosítani az eddigi megállapításokat. Másfelől pedig az is kétségtelen, hogy a nő lelkivilágának egyes sajátságaiból, pl. hogy nagyobbfokú náluk az érzelem és a szubjektivitás, egyáltalában nem következik, hogy a számukra szervezett iskolákban az értelmi műveletek gyakorlását fokozó és objektiv gondolkozást igénylő tárgyak esetleg szűkebb határok közé szoríttassanak. Nyilvánvaló tehát, hogy a leányiskolák új szervezetének és tanítástervének megállapításában mindenekfelett *az illető iskolák célját és feladatát*, valamint a nők számára alkalmas *életpályák* s egyáltalában *a női élethivatás* követelményeit kell szem előtt tartanunk, úgy, amint ezt a fentiekben tárgyaltuk volt. Ellenben a két nem lelki képességeiben mutatkozó különbség *inkább csak a tanítás módjára* lesz kihatással.

Végezetül utalnom kell még annak a jelentőségére, hogy az új szervezetű felső leányiskolát az arravaló városokban csakis akkor állítsuk fel, amikor ugyanott hétosztályú polgári leányiskola már szervezve van. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a nőkérdés helyes megoldása, észszerű irányítása megköveteli, hogy a leányok túlnyomó többsége a hétosztályú polgári leányiskola útján elérhető *gyakorlati életpályák felé* tereltessék; de ez csak akkor történhetik, ha ez iskolák szervezése megelőzi amazokét. Azokban a városokban pedig, ahol a lakosok száma nem kívánja meg, hogy kétféle állami vagy községi középfokú leányiskola létesíttessék, leghelyesebb lenne az ott esetleg már fennálló felső leányiskolát *internátussal egybekapcsolt hétosztályú polgári leányiskolává átalakítani* (Trencsén, Máramarossziget, Mezőtúr stb.). Az elmondottak ugyanis meggyőzhetnek bennünket arról, hogy a felső leányiskolák jelenlegi alakjukban teljesen céltalan intézetek; egyszerre nagyobbszámú, középiskolai szervezetű nyolcosztályú intézetet alakítani belőlük pedig egyáltalában nem volna észszerű. Így

* A szám- és mértanra kiszabott heti óraszám elégtelensége a leányiskolai tantervnek egyik sarkalatos hibája, amelyre annak idején már a tanítástery tárgyalásakor is utaltam volt. Sajnos, hiában.

hát az a természetes és magától kínálkozó megoldás, hogy hétosztályú polgári leányiskolákká alakíttassanak át mindazon városokban, ahol középiskolai jellegű f. l.-ra eddig még szükség nincsen.* Egyik-másik azonban áthelyezhető lenne arravaló, nagyobb vidéki városokba, amilyen pl. Nagy-Várad.

A polgári és a felső leányiskolák *négyosztályú alsó tagozatában pedig a tanítástervben ne legyen olyan különbség, amely a kölcsönös átlépést megnehezítené.* E követelmény megvalósítása azonban feltételezi, hogy azok a négyosztályú polgári leányiskolák, amelyek nem egészíttetnek ki hét osztályra, vagy egy betetőző V. osztályt, vagy pedig háztartási és női kézimunkatanfolyamot nyerjenek.

IV. Női szakiskolák.

Külön tanulmányt kíván a női szakiskolák kérdése, mely az érdekelt szakkörök belevonásával lenne megoldandó. Azért mindenekelőtt a leányok foglalkoztatásának nézőpontjából számbavehető gyakorlati életpályákon otthonos vezetőemberek közreműködésével meg kellene állapítani azt, hogy miféle életpályákon nyílnék hálás tér a nők foglalkoztatására s minő szakképzésben kellene a leányokat

* Még azokban a városokban is, ahol az áll. felső leányiskola mellett áll. vagy közs. polgári leányiskola áll fenn, a f. l. növendékek jórésze mind társadalmi és anyagi körülményeik, mind pedig iskoláztatásuk célja szerint tulajdonképen p. l.-ba való. Igy pl. Pozsonyban is. Pedig az ottani felsőbb leányiskola igazgatója maga hirdeti az «Értesítő»-ben, hogy ebbe az intézetbe csak olyan növendékek iratkozzanak be, akiknek az a céljuk, hogy a f. l. mind a hat osztályát elvégezzék, ellenben azok a növendékek, akik a IV. osztály elvégeztével nem akarnak tovább tanulni, avagy valamelyik női szakiskolában akarják folytatni tanulmányaikat, céljaiknak alkalmasabb iskolát találnak a polgári leányiskolában. Ez azonban képtelen az összes jelentkezőket befogadni; így hát többen már ez okból is beiratkoznak a f. l.-iskolába, annak ellenére, hogy a fent jelzett körülményeknél fogva inkább a p. l.-ba kellene járniok. Másokat pedig egyéb körülmények indíthatnak a f. l. látogatására (lakásuk helye, barátnőjük, az iskola «rangosabb» volta, a nagyobb bizalom ez iskola iránt stb.).

Nagyon sajnálnám az ügy érdekében, ha az a körülmény, hogy hivatásomnál fogva véletlenül a polgári iskola szolgálatában vagyok, esetleg azt a gondolatot kelthetné valakiben, hogy a felső leányiskolával szemben bizonyos fokú elfogultság irányítja ítéletemet s a rajta alapuló javaslatomat. Erről igazán nem lehet szó; egész életemben törekedtem minden alkalommal a lehető legnagyobb objektivitásra.

végből részesíteni. Sürgős ez a feladat azért, mert *a)* messze kihatású közgazdasági és szociális jelentősége van nemcsak annak, hogy a nők fizikai és szellemi energiája családjuk (és közvetve az állam) javára megfelelően értékesíttessék, hanem egyúttal annak is, hogy a jövedelmet hajtó foglalkozásokra törekvő nők a rendelkezésükre álló életpályák terén arányosan megoszoljanak; *b)* megfelelő szakiskolák hiányában attól kell tartanunk, hogy a leányvilág tömegesen fogja látogatni a tisztviselői pályákra és főiskolai tanulmányokra jogosító iskolákat, úgy hogy csakhamar túltermelés következhetik be ezeken a pályákon, holott az itt mutatkozó fölösleg a megfelelő szakiskolák révén nagyon jól érvényesülhetne a különböző gyakorlati életpályákon.

Ezek előrebocsátása után épen csak arra szorítkozom, hogy a női szakiskolákra vonatkozó felfogásomat röviden előadjam.

1. A *tanítónőképzőintézetekben* nagyobb gondot kellene fordítani a tanítónőjelöltek háztartási kiképzésére. Köztudomású ugyanis, hogy épen a tanítónők között akadnak sokan, akik idővel házasságra lépnek; másfelől pedig nagyon sok tanítónő olyan kis községben működik, ahol csak elvétve akad olyan család, amelynek körében ellátást kaphatna. Így sok esetben utalva vannak a falusi tanítónők arra, hogy saját háztartást vezessenek. Nagy hasznukra lenne tehát, ha jártasak lennének a háztartási teendőkben. Azonfölül pedig e szaktudásukkal sok esetben irányító hatással lehetnének egyes falubeli családanyákra; esetleg a tél folyamán hajadonok számára rendezett esti kurzusokban is értékesíthetnék háztartási képzettségüket. Bármennyire méltánylom is azt a törekvést, hogy a tanítónőképzők tanításterve az elméleti tárgyakban ugyanazon követelményeket támassza, mint a tanítóképzőké, mégis csak módját kellene ejteni annak, hogy a tanítás anyagának egyik-másik tárgyban való némi megszorításával elég idő jusson a háztartási gyakorlatokra.

2. Az egyéves női kereskedelmi tanfolyamok fölöslegessé válnak, mihelyt a p. l. felső foka megnyílik. Eddig is csak azért tódultak a leányok olyan nagy számmal ezekbe a tanfolyamokba, mert nem volt más választásuk. A tanítónőképzők ugyanis képtelenek a sok jelentkezőt befogadni; a f. l. V—VI. osztálya semmiféle életpályára nem jogosít; ipariskola alig van s női felső kereskedelmi iskola is csak újabban nyílt meg itt-ott. Igazán vigasztalan helyzet a keresetre utalt nők számára! Nem csoda tehát, hogy a tanítónőképzőkön kívül tömegesen lepik el a leányok a női kereskedelmi tanfolyamokat, hogy szükség esetére legalább valamiféle bizonyítvány legyen a kezükben. De hogy nem sokra mehetnek ezzel a tudással, amit azokban a tanfolyamokban egy éven át heti 18 órai tanulással szereztek, az könnyen elgondolható.

3. Habár a kereskedelmi irányú hétosztályú p. l. a női élethivatásra irányuló képzés mellett alapos ismereteket nyujthat egyszersmind a kereskedelmi tárgyakban is, úgy hogy tisztviselői állásokra is minősíthet, mégis szükség van mellettük az országban **3—4 női felső kereskedelmi iskolára.** De ezeknek négyosztályúaknak kell lenniök, ha azt akarjuk, hogy a felső kereskedelmi fiúiskolákkal teljesen egyenértékű szakképzést nyujtsanak, anélkül azonban, hogy a serdülő korban levő leánynövendékek egészségüket kockáztassák. Mert az nem engedhető meg, hogy 14—17 éves leányok heti 33—34 órát töltsenek az iskolában s azonfölül még otthon is minden nap nehány órát lecketanulással és iskolai dolgozatok készítésével. Akárhány szülőt épen ez a *túlterhelés* riaszt el a női felső kereskedelmi iskolától. Ennek tehát okvetetlenül elejét kell venni.

A női felső kereskedelmi iskolából az arra hajlammal és rátermettséggel bíró leányok közül nehányan a kereskedelmi iskolai tanárképzőbe léphetnének, hogy részint a női felső kereskedelmi iskolákban, részint pedig a kereskedelmi irányú p. l. felső tagozatában alkalmazást nyerjenek.

4. A tervbe vett gazdasági irányú p. l. a középosztály nőnevelési igényeinek kielégítése mellett leginkább csak a házi gazdaság és a kertészet körébe vágó szakképzéssel foglalkoznék, holott a mezőgazdasági ágazatra csak annyiban terjeszkednék ki, amennyiben arra idő és alkalom kinálkozik. Vele szemben az Alföldön létesítendő **női gazdasági szakiskola** felölelné egyuttal a kisebb birtokok kezelésére szükséges gazdasági szaktudásnak minden ágát. Természetesen internátussal kellene egybekapcsolni ezt az intézetet s egyelőre egynek a felállítása fedezné a szükségletet. A hétosztályú polgári leányiskolát, a reformált felső leányiskolát és a tanítónőképzőt végzett hajadonok volnának fölvehetők ebbe a tanintézetbe, amely különösen az utóbbiakból szaktanítónőket is képezne a gazdasági irányú p. l.-ban rendszeresítendő szakoktatási tanszékek számára.

5. Nehány nagyobb vidéki városban a budapesti állami **női iparisk**ola mintájára hasonló szervezetű szakiskola lenne felállítandó, amely nem szorítkoznék csak a szorosabb értelemben vett nőipari munkanemekre, hanem kiterjeszkednék egyuttal a nők foglalkoztatására alkalmas egyéb iparágakra is; ilyenek pl. a textilipari munkák, szőnyegszövés, kosárfonómunkák, kartonmunkák, könyvkötés, órakészítés stb. A fennebb javaslatba hozott szakbizottság feladata lenne a még számbavehető iparágak megállapítása.

Ezek a női iparisk olák a polgári és a felső leányiskola IV. osztályából vennék föl a növendékeket s *kiválóképen gyakorlati ipari szakképzésben* részesítenék őket, ellentétben az ipariranyú polgári

A leányoktatás szervezetének áttekintése.

(Alulról fölfelé olvasandó.)

A népiskola IV. osztályából föllépnek a leányok:

A. a népiskola V. osztályába; a VI. osztály elvégeztével pedig átléphetnek:
- 3. a *háztartási- és ipari népiskolába* (3. évf.).
- 2. mint tanonc-leányok a *tanonc-iskolába*,
- 1. gyakorlati foglalkozás mellett az *ismétlő-iskolába*.

B. a négy- (esetleg öt) osztályú polgári leányiskola I. osztályába; a IV. osztály bevégeztével föllépnek:
- 3. a felső leányiskola egyik ágazatának V. osztályába.
- 2. a polgári leányiskola felső tagozatába (3. évf.). vagy a négyosztályú alsó tagozatot betetőző *V. osztályba*, avagy
- 1. a női *kézimunka és háztartási tanfolyamba*, vagy

C. a hétosztályú polgári leányiskola I. osztályába; innen a IV. osztályból föllépnek azután:
- 3. a felső leányiskola valamelyik ágazatának V. osztályába.
- 2. a polgári leányiskola: gazdasági irányú V. osztályába, ipari irányú V. osztályába, vagy kereskedelmi irányú V. osztályába, vagy
- 1. valamelyik női szakiskolába,

D. a *felső leányiskola* I. osztályába; a IV. osztályból föllépnek azután
- 4. a középiskolai ágazat, vagy
- 3. a felső leányiskolai nőképző ágazat } V. osztályába.
- 2. a polgári leányiskola V. osztályába,
- 1. valamelyik női szakiskolába,

leányiskolákkal, amelyek bizonyos határok között a középosztály igényeihez mért általános műveltség követelményeihez is alkalmazkodnak. Eszerint a női ipariskolába azok a szülők fogják küldeni leányaikat, akiknek mindenekfölött az a céljuk, hogy a leányok az ipari pályán keressék meg boldogulásukat. Ellenben az iparirányú p. l. felsőbb osztályait elsősorban azok a leányok fogják látogatni, akik a társadalmi helyzetüknek megfelelő műveltség és az asszonyi hivatás észszerű betöltésére szükséges képzettség elsajátítása mellett akarnak egyuttal olyfokú nőipari kiképzésben is részesülni, hogy a fennforgó körülményekhez képest esetleg bizonyos jövedelmet hajtó foglalkozást űzhetnek akár otthonukban szüleik avagy, mint asszonyok, saját családjuk körében, akár pedig üzleti alkalmazásban; rátermettségükhöz és hajlamukhoz képest pedig jogosultságuk legyen egyszersmind arra is, hogy esetleg önálló iparüzletet nyithassanak.

A budapesti s esetleg egyik-másik vidéki városbeli női ipariskola egyuttal szaktanítónőket képezne a polgári és a felső leányiskolák női kézimunka- s illetőleg nőipari tanszékeinek betöltésére; evégből meghatározott számban olyan okl. tanítónőket venne fel, akiknek hajlamuk és rátermettségük — tehát határozott ügyességük — van a szóbanforgó szakképzettség elsajátítására.

Egyebekben a női szakiskolák szervezésére vonatkozó részletek megállapítása — amint már fennebb mondottam volt — az e célból szakértők belevonásával egybehívandó értekezlet feladata lenne.

*

Az előadottakkal sikerült talán kimutatnom, hogy leányoktatásunk korszerű újjászervezése valóban elodázhatatlan feladat. S amikor ennek az időszerű tételnek a tárgyalását választottam székfoglaló előadásomul, az a remény kecsegtetett, hogy a kérdésnek ebben az előkelő Társaságban való fejtegetése alkalmas lesz arra, hogy az illetékes körökben is figyelmet keltsen és siettesse a megoldást.

KRAMMER JÓZSEF.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A porosz középfokú női oktatás.

Felolvasás a Magyar Pædagogiai Társaságban 1913. május 17-én.

A porosz középfokú női oktatás jelenlegi állását a berlini leánygimnáziumok látogatása, a szakemberekkel való érintkezés, a miniszteri rendeletek és a szakirodalom tanulmányozása alapján ismertetem.

I. A mai helyzet alaposabb megvilágítása végett szükséges a történelmi előzményeket legalább főbb vonásaiban előadnom. A német nőnevelés újkora 1872-vel kezdődik. Addig három hibája volt leánynevelésüknek: a nőnevelés fontosságának lebecsülése, a tanítás felületessége, az iskolák sokfélesége. Addig a leányokat nem igyekeztek többre tanítani, mint amennyit az anyának és egy háziasszonynak tudnia kell. A kormányok nem sokat törődtek ez iskolákkal. A városok szűkkeblűsége és a magánemberek kapzsisága sem kedvezett a városi és magániskolák virágzásának. A nőnevelés érdekeltjeinek maguknak kellett kiküzdeniük a fejlődést. Így ült össze 1872-ben Weimarban egy kongresszus, mely a felsőbb leányiskola színvonalát emelni, főbb szükségleteit törvénybe foglaltatni akarta. Kívánta, hogy a felsőbb leányiskola középiskola legyen, egyformásíttassék, tízosztályúvá fejlesztessék és állami felügyelet alá helyeztessék. A nőt a férfival egyenlő műveltségben akarja részesíteni, hogy rövidlátásával és szűkkeblűségével ne hátráltassa azt, hanem minden küzdelmében megértse és vele érezzen. Vallásos, nemzeti, esztétikai és realisztikus elemekből álló nevelést akar adni, de — egyéniségét nem fejleszti. A kongresszus tanácskozásainak eredménye törvényerőre nem emelkedett, hanem a következő harcok kiindulópontja lett, mert a szociális szükségletről, a női kérdésekről, jogokról tudomást sem akart venni, a gyakorlati élet körülményeit számításba nem vette, a nőknek kellő befolyást és érvényesülést a felsőbb leányiskolában nem adott, a férfiaknak felsőbbséges szerepet biztosított. A harcot a «Berliner Verein für höhere Töchterschule» kezdte meg, mely a nők érdekeiért küzdött az iskolai tanításban és kívánta, hogy a nőknek

adjanak alkalmat felsőbb tanulmányokra és képesítésszerzésre. A két ellentétes tábor igazságokat és tévedéseket vegyesen hangoztatott. Eleinte a weimari nézet győzött. Megalakult a «Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen». Ez közgyűlésein sok leányiskolai ügyet tisztázott és életbeléptetett. Főkívánságai voltak: egységes tanterv, rendtartás, tízéves kurzus és a női képesítés emelése. Szaklapja, a «Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus» egész Németországban tért hódított. Később a «Frauenbildung» is a társaság közlönye lett. Eleinte úgy látszik, hogy sikeres a küzdelmük, de a nagy német kulturharc nyakát szegte mindennek. Kidolgozott tantervüket nem fogadták el. Az elkeseredett harc pedig folyik tovább a nők és férfiak között a felsőbb leányiskolában való érvényesülésért s gyakran a legnagyobb túlzásokba téved. Lassanként a harc kitombolja magát, sikerült az érdekek összeegyeztetése. A női munka értékét mindjobban elismerik. Befolyásuk nagyobbításának és kiképzésük mélyítésének szükségét belátják. Egyetértve munkához látnak, egységes tantervet dolgoznak ki és ajánlanak elfogadásra. De ekkor egész váratlanul megjelenik Berlinben 1886. augusztusban a tanterv egy normája, mely azonban csak kilenc iskolai évet vesz fel, a szakemberek meghallgatása nélkül készült, tele felületességgel, túlterheléssel, a tapasztalatok tekintetbe vétele nélkül. Az egység megteremtéséről szó sem volt. A szakemberek csodálatos bátorsággal és erélylyel támadták meg e min. rendeleteket. Utána ismét felujultak a tanítónők és tanárok közt a küzdelmek a befolyásért, a jogokért, különösen a közép- és felső osztályokban. Hiába próbálta a kérdéseket az új egyesület a «Preussischer Verein für öffentliche Mädchenschulen» valahogyan megoldani, nem sikerült neki. Sem a szülők, sem a nagyközönség, sem az újságok nem vették komolyan a nők küzdelmét; hibásan általánosítva, a feminista mozgalommal tévesztették össze. Végre nagynehezen elül a harc. A nők érdekeiért az «Allgemeiner deutscher Lehrerinnenverein» Lange Ilonával élén és lapjuk, a «Lehrerin» küzd, fáradhatatlanul dolgozva a nők helyzetének és képzésének javításán. Ekkor jelenik meg ismét egészen váratlanul a porosz felsőbb leányiskolák újjászervezéséről szóló 1894. május 31-iki min. rendelet, mely az ajánlott tervek, a gyakorlati élet, a nőnevelők tekintetbe vétele nélkül lázas gyorsasággal a miniszteriumban a zöld asztalnál készült. Lényeges gondolatai a következők: 1. Meghatározza, milyen legyen a felsőbb leányiskola. (Legalább hét osztályból álljon. Tanerői: képezdei és egyetemi végzettségű tanítók, tanítónők, tanárok. Két idegen nyelvet tanítanak.) 2. Röviden vázolja a tantervet, melyet kilenc év alatt végeznek el. A tízosztályos felsőbb leányiskolák is ezt tanítják tíz év alatt

3. A tanítónőknek nagy befolyást ad a felsőbb osztályokban. 4. A tanárok egyharmadának címe, tekintet nélkül képesítésükre: Oberlehrer. 5. Tanítónői vizsgálatot csak 19 évvel lehet tenni. Támadás támadásra érte e min. rendeletet. Felzúdult ellene az egész ország. Kifogásolták, hogy a kilencéves kurzus lehetetlenné teszi a műveltség kellő mélyítését, az utánavetett szabad kurzus csak foltozás, az igazgató mellé rendelt női segítség bevonása helytelen, a felsőbb leányiskolának középiskolává való elismerése és a tartományi iskolaszékek alá való helyezése hiányzik. De hát hiábavaló volt minden szóbeszéd. Tizennégy évig maradt minden e rendelet értelmében. Küzdelmes tizennégy év volt ez. Azonban 1907-ben, a kasszeli kongresszuson már teljesen kialakult a közvélemény. A nőnevelés minden irányú és helyes kiépítése diadalra jutott. Különösen három szükséglet alakult közkövetelésse: 1. A felsőbb leányiskolák tíz évfolyamuak legyenek és ez kötelező legyen egyenlő neveléssel. 2. A leányok iskolai nevelése ne érjen véget a felsőbb leányiskolák elvégzésével, hanem legyenek oly iskolák, amelyek a leányokat magasabb képzés mellett előkészítsék későbbi élethivatásukra, jó háziasszonyokká és családanyákká. 3. Rendes iskolában készülhessenek a leányok az érettségi vizsgálatra, hogy azután az egyetemek rendes hallgatói lehessenek. Ezek a leszűrődött és tisztázott szükségletek valósultak meg Holle porosz kultuszminiszter *1908. aug. 18-iki rendeletében és az 1908. dec. 12-iki utasításokkal.* Ezekkel a porosz középfokú női oktatás ügyét nagyjában rendezték.

II. Az 1908.-i min. rendelet mindenekelőtt *a felsőbb leányiskolát reformálja meg.* Mivel az utolsó évtizedben a tízosztályú felsőbb leányiskola közszükségnek mutatkozott, az lett normává, a szabadon választott kurzusokat pedig, miután azok a gyakorlatban nem váltak be, más leányiskolafajjá fejlesztette. Felsőbb leányiskolának tehát ez idő szerint azokat az iskolákat nevezik, melyekben a tárgyak, azok óraszáma és a tanterv megfelel az előírásnak s ahol az elméleti tárgyak tanítóinak legalább fele egyetemi végzettségű, akik a közép- és felső osztályokban tanítanak. Egyébként csak a Gehobene Mädchenschule, vagy Privatmädchenschule vagy hasonló címet vehetnek fel. A felsőbb leányisk.-nak tíz osztálya van, a X—VIII. az előkészítő osztályok, az alsófok, a VIII—V. a középsőfok, a IV—I. a felsőfok. Az alsófok, mivel az elemi iskolának felel meg, nem mindenhol található meg. Szabad a két felsőfok közül bármelyiket magában is felállítani, tehát vagy csak a közép-, vagy csak a felsőfokot. A X. oszt.-ba csak betöltött 6, a VII. oszt.-ba 9, a IV. oszt.-ba 12 évvel léphetnek a növendékek. Az előkészítőosztályokat kivéve legfeljebb a két legfelsőbb oszt.-ban szabad közös tanításnak folynia. Az alsó- és középső-

fokba, kivételesen, a felettes hatóság engedélyével fölvehetők fiúnövendékek. Ezek a fiúiskolák tárgyait melléktantárgyakként tanulják. A felsőbb leányiskola tantárgyai és azok óraszáma a következő. Elméleti tárgyak. Vallástan: X—V: 3, IV—I: 2 (X—VIII. félóránként is tanítható). Német: X: 10, IX: 9, VIII: 8 (ez osztályokban alkalmilag rajzolnak és mintáznak is), VII: 6 (történeti olvasmányokkal is foglalkoznak), VI—V: 5, IV—I: 4. Francia: VII: 6, VI—V: 5, IV—I: 4. Angol: IV—I: 4. Történet, művészettörténet: VI—II: 2, I: 3. Földrajz: VIII—I: 2. Számtan, mathematika: X—I: 3. (X—VIII-ban félóránként is tanítható.) Természettudomány: VII—V: 2, IV—II: 3, I: 2. Ügyességi tárgyak. Szépírás: IX: 3, VIII: 2, VII—V: 1. Rajz: VII—I: 2. Kézimunka: IX—I: 2 (IV—I. fakultativ). Ének: X—VIII: 1 (félóránként is tanítható), VII—I: 2. Torna: X—VIII: 1 (félóránként is tanítható), VII—V: 2, IV—I: 3. I. Heti órák száma: X: 18, IX—VIII: 22, VII—V: 31, IV—I: 31 (33); a közép- és felsőfokon összesen: vallástan: 17, német: 32, francia: 32, angol: 16, történet, művészettörténet: 13, földrajz: 14, számtan, mathematika: 21, természettudomány: 17, szépírás: 3, rajz: 14, kézimunka: 6 (14), ének: 14, torna: 18. Az 1908.-i tanterv óvja a felsőbb leányiskolát attól, hogy az érzelmi és esztétikai nevelés egyeduralkodó legyen, hogy csak a képzeletet foglalkoztassa és az emlékezetet gyakorolja. Megköveteli, hogy a valóság élesebb és önállóbb megítélésére nevelje a növendéket, szóval mélyebb értelmi nevelést adjon. A mathematika és a természettudományok nagyobb arányával is ezt a célt szolgálja.

III. A tíz évi felsőbb leányiskolai tanítás azonban ma már nem elegendő. A közép- és felső osztályok leányainak kiművelésére legalább 11—12-osztályú kiképzés kívánatos. Hogy a nemzetet ilyen hosszabb tanulmányi időhöz hozzászoktassák, megalapították az általános női művelésre szolgáló *liceumot*. Ez az iskola mélyíti a leányok nyelvi, irodalmi és esztétikai ismeretköreit, megtanítja házi és társadalmi kötelességeikre, a gazdaságtanra, a háztartástanra, egészségtanra, gyermeknevelésre és gyermekgondozásra, a jóléti intézmények tanára, az irgalmasság és felebaráti szeretet cselekedeteire. A liceum a növekvő leányok művelődési vágyát akarja kielégíteni, lelküknek kellő súlyú tartalmat adni, mely őket a külsőségektől és az ellaposodástól megóvja és egyúttal utakat, módokat jelöl ki, hogy korunk követelményeinek meg tudjanak felelni. *A liceum kétféle leányiskola: 1. két (esetleg egy) évfolyamú Frauenschule, háziasszonyi iskola és 2. a három elméleti és egy gyakorlati évből álló felsőbb tanítónőképző.* A háziasszonyi iskola rendesen felsőbb leányiskolával kapcsolatos (amelynek ez esetben nem is kell külön tanítással bírnia a két felső osztályban), de fennállhat külön is, tanítónőképzővel kapcsolat-

ban vagy anélkül is. Ahol a háziasszonyi iskola a tanítónőképzővel együtt alkot liceumot, ott a háziasszonyi isk. növendékei, már amennyire a tanulók száma és a tárgyak milyensége megengedi, hospitálhatnak a tanítónőképző elméleti tanításán, maguk választhatják ki a tárgyat. Emellett nincs kizárva, hogy valaki több osztályból tanuljon egyes tárgyakat, már amennyire t. i. ezt az órarend megengedi. Kívánatosnak tartja azonban a min. rendelet a háziasszonyi isk. növendékeinek külön tanítását, mihelyt a résztvevők száma azt lehetővé teszi. Az elméleti tárgyak heti óraszáma a viszonyok alakulása szerint szaporítható vagy leszállítható. A háziasszonyi isk. növendéke köteles neveléstant tanulni és a gyermekkertben foglalkozni. Ezeket beszámítva, összesen legalább heti 12 órán kell, tetszése szerint, tanulnia. De heti óráinak száma a 30-nál több nem lehet. A tárgyak kiválasztásában arra kell törekedni, hogy a rokontárgyak összekerüljenek. Valamely tárgyra való jelentkezés legalább egy félévi részvételre kötelez. A tanítás és tanulás szabadabb formában történik. Van megbeszélés és referálás. Az elméleti tárgyak részére hivatalos tanterv nincs, hogy a szabadabb tanítási és tanulási módot ez meg ne nehezítse, ami ez új, fejlődésre váró iskolának ártalmára válnék. Csak tanácsok és útbaigazítások állanak a tanár rendelkezésére az anyag kiszemelése és feldolgozása tekintetében. A szabadon választható olasz nyelv tantervét kidolgozták, mert azt más középfokú leányiskolában nem tanítják, míg a többit valamelyik leányiskolafaj tantervében és utasításaiban meg lehet találni. A háziasszonyi isk.-ban olyanok is taníthatnak, akik nem tagjai a tantestületnek és akiknek nincs egyetemi végzettségük. A háztartástant, óvóképzést, egészségtant, gyermekápolást, alkotmánytant, nemzetgazdaságtant gyakorlott és tapasztalt nők taníthatják. A hivatalos tanterv ezekből a tárgyakból is csak általános vezérfonalakat, az elmélet és gyakorlat főszempontjait adja, egyébként nagy szabadsága van a tanárnak és tapasztalatait szabadon érvényesítheti. A háziasszonyi isk.-ba való beiratkozáshoz általában teljes felsőbb leányisk.-i végzettséget kívánnak, de az igazgatónak joga van isk. bizonyítvány nélkül, megfelelő módon meggyőződni arról, hogy a belépni kívánónak előképzettsége elegendő-e a kurzusok látogatására. Legalább két évi rendes látogatás után értekezleten megállapított és mindenik, hallgatott tanár aláírásával ellátott elbocsátó bizonyítványt kap a növendék. Ha előbb távozik, akkor a tanulás idejét és tartalmát közlő igazolványt állítanak ki számára. Az iskola mellett gyermekkertnek kell lennie, hogy a növendék óvóképzésben részesülhessen. A háziasszonyi iskola tárgyai és azok óraszáma a következő. Az évfolyamok száma kettő. Neveléstan: II—I: 2. Háztartástan (és gyakorlatok a konyhán és házimunkákban): II—I: 5.

Óvóképzés (és csoportos foglalkozás az óvodában): II—I: 4 (a háztartástan és óvóképzés úgy is tanítható, hogy az egyik évben az egyiket tanítják 9 órán, a másik évben a másikat 9 órán. Egészségtan, gyermekgondozás (és gyermekmenhelyeken, szamaritánus kurzusokon való gyakorlatok) II—I: 4. Alkotmánytan, nemzetgazdaságtan (és jóléti intézmények, missziók megtekintése) II—I: 2. Háztartási számtan, könyvvitel: II—I: 1. Kézimunka: II—I: 2. Vallástan, német irodalom, idegen nyelvek (francia, angol, olasz, latin); történet, földrajz; természettudomány; művészettörténet, torna, rajz, festés, zene: a körülményekhez és szükséglethez képest II—I: heti 2 órában. Összesen: neveléstan: 4, háztartástan: 10, óvóképzés: 8, egészségtan, gyermekgondozás: 8, alkotmánytan, nemzetgazdaságtan: 4, háztartási számtan, könyvvitel: 2, kézimunka: 4 stb. A fiatal leányoknak rendesen alkalmuk van magukat a liceumon, néha más intézetekkel kapcsolatban *nyelvmesternőkké, házvezetőnőkké, kézimunka-, torna- stb. tanítónőkké kiképezni.* Így a liceum az olyan leányok elé, akik nem akarnak tudományok tanítónői lenni, célokat tűz, törekvésüket és erejüket munkára, képesítésszerzésre ösztökéli.

IV. A leányiskolai reform teljes és helyes megvalósítása érdekében felvetődött az a gondolat, hogy a tanítónőképzőket is javítani kellene, hogy megfelelően képzett tanitónőket nyerjenek. A felsőbb leányiskolai tanítónők képzése addig nem volt rendezve. Csak a vizsgálati követelmények voltak meg az 1874. ápr. 24., az ezt kiegészítő 1894. május 31., 1900. jún. 15. és 1901. jan. 15. tanítónői vizsgálati rendekben. A megszaporított követelések rendkívül fáradságossá tették a felsőbb leányisk. tanítónői képesítés megszerzését, mivel a tanulmány ideje nem hosszabbodott meg. Ezért elhatározták, hogy a tanulmányi időt három évről négyre emelik és a tanítónőképzést mélyítik. E változtatásban arra is tekintettel voltak, hogy az elemi isk. tanítónő sem alkalmazható 20 éves kora előtt. Az elemi isk. tanítónők különben a közép- és felsőbb leányiskolára való képesítést az előírt teljes vizsgálat alapján vagy a középisk. tanítók 1901. júl. 1. vizsgálati rendje értelmében elnyerhetik. A liceum másik iskolafaja tehát *a felsőbb tanítónőképző,* mely háziasszonyi isk. vagy felsőbb leányisk. nélkül is fennállhat, vagy azokkal társulhat. Három gyakorlati és egy elméleti évből áll. Ide csak oly leányt vesznek fel, aki olyan felsőbb leányiskolát végzett sikerrel, ahol a két felső oszt.-ban külön tanítás folyik. Azok a növendékek, akiknek erről nincs végbizonyítványuk, felvételi vizsgálatra állanak. A három elméleti év szabályszerű elvégzése után van az elméleti, a gyakorlati év után a gyakorlati vizsgálat, mely közép- és felsőbb leányiskolában való tanitásra képesít (ettől különbözik az egyetemen szerzett tanárnői oklevél),

továbbá jogosít az elemi iskolai tanításra. A gyakorlat egy évnél tovább is tarthat. A nehéz három év után egészségügyi okokból jogosult a pihenés a gyakorlat megkezdése előtt. De három évnél tovább nem tarthat és a negyedik év leforgása alatt a gyakorlati vizsgálatot le kell tenni. Kivételes és igazolt esetekben a miniszter később is megengedheti. A tanítónőképzővel kapcsolatban gyakorlóiskolának kell lennie; ilyenül ahol szükséges, a felsőbb leányiskola is szolgálhat. Az új rendelet és a tantervek fokozatosan léptek életbe. 1912 húsvét táján voltak az első újrendszerű elméleti és 1913 húsvét táján az első képesítő vizsgálatok. A felsőbb tanítónőképző tantárgyai és azok óraszáma a következő. Elméleti év három van. Elméleti tárgyak. Vallástan: III—I: 3. Neveléstan: III—I: 12. Francia: III—I: 4. Angol: III—I: 4. Történet: III—I: 2. Földrajz: III: 2, II—I: 1. Mathematika: III—I: 4. Természettudomány: III: 2, II—I: 3. Bevezetés a tanításba és mintatanítás (ezek voltaképen az egyes tárgyak óráin történnek): III—I: 4. Ügyességi tárgyak. Rajz: III—II: 2, I: 1. Ének: III—I: 1. Torna: III—I: 3. Heti órák összes száma: III—II: 32, I: 31; vallástan: 9, neveléstan: 6, német: 9, francia: 12, angol: 12, történet: 6, földrajz: 4, mathematika: 12, természettudomány: 8, rajz: 5, ének: 3, torna: 9. Gyakorlati év egy. Elméleti tárgyak. Neveléstan: 3. A következő tárgyak módszertana és irodalma: vallástan: 1, német: 1, francia és angol: 1, történet, földrajz: 1, mathematika: 1, természettudomány: 1 (egyuttal bevezetés a kisérletezésbe.) Bevezetés a tanításba és mintatanítás: 4, gyakorlati tanítás: 4—6. Tudományos gyakorlat: 8. (Ez tudományos munkálkodásra való tanítás a nyelvekből, az irodalmakból, a mathematikából és természettudományokból heti 2—2 órában. Ha a tanári testület óraszáma nem teszi lehetővé, mások is vezethetik. A növendékeket hajlamuk és tehetségük szerint csoportokban is szabad foglalkoztatni. Ez esetben négy csoport alakul. Írásban vagy szóban referálnak, ezekről eszmecserét folytatnak, de nincs vizsgáztatás, mely a lelkinyugalmat és az elmélyedést gátolja. E gyakorlatok az egyetemek szemináriumi munkájához hasonlítanak.) Ügyességi tárgy: torna: 3. Heti órák száma: 28 (30). A tanítónőképző növendékeinek megengedheti a testület, ha a tanulónak arra képessége és testi ereje van, hogy a háziasszonyi isk. valamelyik kapcsolható tárgyát tanulhassa. A képesített tanítónőnek alkalma van magát valamelyik *gyakorlati tárgy tanítónőjévé* kiképezni.

V. A kultura rohamos fejlődése, a jelenkor változott társadalmi, kereseti és művelődési viszonyai szükségessé teszik a leányoknak az egyetemre való előkészitését. A felső- és a középosztályok leányai nagyon gyakran ellátatlan maradnak, sok értékes női erő, munka

parlagon hever. A nők nagy száma és a nagyon növekedő nőtlenség sok, igazán jó családból való leánynak lehetetlenné vagy nehézzé teszi, hogy természetes hivatásának eleget tehessen, férjhez menjen. Ezek számára szükséges életpályákat megnyitni, azokra őket megfelelően előkészíteni, hogy kenyerüket megkereshessék és necsak tanítónők lehessenek, hanem egyetemi tanulmányokon alapuló női életpályákra is léphessenek. Kialakult ugyanis az a közvélemény, hogy nem helyes, sőt az iskola érdekében határozottan káros a nőket mind a tanítónői pályára kényszeríteni, jóllehet ahhoz esetleg sem kedvük, sem tehetségük nincs, e munka nekik lelki örömet nem szerez s így az ügynek határozottan kárára van.

A porosz miniszterium 1902 óta egyes nagyobb városokban kisérleteket folytatott leányközépiskolai kurzusokkal. Ezekből kiderült, hogy a leányok hat év alatt el tudják érni a kitűzött célt. Nehéz volt azonban arról határozni, hogy ezt a hat évet miképen helyezzék el. Ha a felsőbb leányisk. elvégzése után teszik, akkor a leányok képzése a fiúkénál 3—4 évvel hosszabb lett volna, ami az általános drágaság miatt a művelődés megnehezítését jelentené. Ha a fiúközépiskolákban megkövetelt anyagot a felsőbb leányisk. elvégzése után 3—4 év alatt végeztetik el, akkor a túlterhelés és elsietés áll elő. Ha pedig magába a felsőbb leányiskolába viszik be, akkor megzavarják az egységet és túlterhelik azokat is, akik egyetemre nem kivánnak menni. Ez okokból az 1908.-i min. rendelet úgy határozott, hogy a nőknek az egyetemre való előkészítését elválasztja a felsőbb leányiskolától. A leányok a felsőbb leányisk. IV. oszt.-ból, 13 éves korukban a leánygimnáziumba és leányreálgimnáziumba, a III. oszt.-ból, 14 éves korukban a leányfőreáliskolába lépnek. Szóval az elágazás elég későn történik, hogy a szülők mennél később határozhassanak, a növendékek pedig mennél érettebbek legyenek. A leányok képzése így egy évvel hosszabb lett a fiúkénál, de ez a női szervezetre való tekintettel csak előnyös. Az 1908.-i min. rendelet értelmében tehát a leányok a kilencéves fiúközépiskolákkal és azok érettségi bizonyítványával egyenrangú képesítést is nyerhetnek, ha a kettő teljesen nem is egyenlő. Ez az új iskola: *a tanulmányi iskola*, mely a fiúközépiskoláknak megfelelően szintén háromféle. *A leányfőreáliskola 5, a leánygimnázium és leányreálgimnázium 6 évfolyamú* (az osztályok neve: alsó tertia, felső tertia, alsó secunda, felső secunda, alsó prima, felső prima). Mivel az egyes tárgyak különösen a reálgimn.-ban és gimn.-ban egyenlő óraszámúak, a leányközépiskolák kombinált felállítása könnyű. A nem állami nyilvános leányközépiskolákban olyan tanulmányi gondnokságot szerveznek, amilyen a fiúközépiskoláknál van. A leányközépiskolák csak olyan helyen áll-

hatnak fenn, ahol az általános női művelésről háziasszonyi isk. gondoskodik. A tanulmányiskolák tantárgyai és azok óraszáma: 1. *Leányfőreáliskola*, öt osztály. Elméleti tárgyak. Vallástan: V—I: 2. Német és filozófia propedeutika: V—I: 4. Francia: V—I: 4. Angol: V—I: 4. Történet: V—I: 2. Földrajz: V—I: 1. Mathematika: V: 4, IV—I: 5. Természettudomány: V—I: 4. Ügyességi tárgyak. Rajz: V—I: 2. Torna: V—I: 3. Fakultativ tárgy. Ének: V—I: 1. Heti órák összes száma: vallástan: 10, német és fil. prop.: 20, francia: 20, angol: 20, történet: 10, földrajz: 5, mathematika: 24, természettudomány: 20, rajz: 10, torna: 15, ének: 5; V: 31, IV—I: 32.

2. *Leányreálgimnázium*, 6 osztály. Elméleti tárgyak. Vallástan: VI—I: 2. Német és fil. prop.: VI—I: 3. Latin: VI—I: 6. Francia: VI—I: 3. Angol: VI—I: 3. Történet: VI—I: 2. Földrajz: VI—I: 1. Mathematika: VI—I: 4. Természettudomány: VI—V: 3, IV—I: 4. Ügyességi tárgyak. Rajz: VI—I: 2. Torna: VI—I: 3. Fakultativ tárgy. Ének: VI—I: 1. Heti órák összes száma: vallástan: 12, német és fil. prop.: 18, latin: 36, francia: 18, angol: 18, történet: 12, földrajz: 6, mathematika: 24, természettudomány: 22, rajz: 12, torna: 18, ének: 6; VI—V: 33, IV—I: 34.

3. *Leánygimnázium*, 6 osztály. Elméleti tárgyak. Vallástan: VI—I: 2. Német és fil. prop.: VI—I: 3. Latin: VI—I: 6. Görög: IV—I: 8. Francia: VI—V: 3, IV—I: 2. Angol: VI—V: 3, IV—I: 2 (a IV—I. osztály vagy francia, vagy angol heti 2 órában). Történet: VI—I: 2. Földrajz: VI—I: 1. Mathematika: VI—V: 4, IV—I: 3. Természettudomány: VI—V: 3, IV—I: 2. Ügyességi tárgyak. Rajz: VI—V: 2. Torna: VI—I: 3. Fakultativ tárgyak. Ének VI—I: 1. Rajz: IV—I: 2. Heti órák összes száma: vallástan: 12, német és fil. prop. 18, latin: 36, görög: 32, francia: 14, angol: 6, történet: 12, földrajz: 6, mathematika: 20, természettudomány: 14, rajz: 4, torna: 18, ének: 6, rajz: 8; VI—V: 33, IV—I: 33 (35). A reálgimn. és gimn. VI—V. osztályának tanterve egyező, a növendékek együtt taníthatók, hasonlóképen e két iskolafaj IV—I. o.-ban: a vallástan, latin, történet, földrajz, torna, ének; sőt a vallástan, történet, földrajz, rajz, torna, ének óráin még főreálisk. leányok is résztvehetnek.

E tanulmányi iskolák érettségi bizonyítványa egyenlő értékű a fiúkéval. A miniszter 1908. aug. 18-án elrendelte, hogy a *német egyetemeknek* nők is lehetnek *rendes hallgatói*. Szóval állami és egyházi vizsgálatra jelentkezhetnek, doktori oklevelet, egyetemi magántanárságot szerezhetnek. Egyes előadásokról azonban a miniszter engedélyével kizárhatók. Külföldi női hallgatók beiktatásához is a miniszter engedélye szükséges.

E reformok mellett nagyjelentőségű volt, hogy az összes leány-

középiskolákat *a tartományi iskolaszékek hatásköre alá* rendelték és ezzel *elismerték középiskolának*. A tanárnők és tanárok kb. egyenlő befolyásúak. A tanítónőképzőben és a tanulmányi isk. IV—I. osztályaiban csak egyetemi végzettségűek taníthatnak. A tanulmányi isk. VI—V. osztályaiban a tanárok fele ilyen képesítésű.*

VI. Ime a porosz középfokú női oktatás jelenlegi állásának általános képe. A bírálattól szántszándékkal óvakodtam, pedig sokszor nehéz volt egyes tények és elvek mellett szótlanul elhaladni. Sokat lehetett volna felhozni az ellen, hogy fiúkat és leányokat közösen tanítsanak. Hibának mondhatnám, hogy az új tanterv a régiből nem hagyja el a fölösleges részeket és így a szükségesnek bizonyult új anyag felvételével túlterhelést idéz elő, mikor a felsőbb leányisk. VII—V. oszt. tanulóira heti 31, a IV—I. oszt. tanulóira heti 33 órát ró. Helyteleníteni kellene, hogy a felsőbb leányiskolában a kézimunka tanítását fakultatívvá tették a felsőbb osztályokban. A tanítónőképzőben keveselhető a heti három német ny. óra az idegen nyelvek négy órája mellett. Sok vitára adhat alkalmat a tanulmányi isk. felépítési módja, az ú. n. *Gabelung* elve, a megoldás e formájában. A tanulmányi isk.-ra is elmondható lett volna a túlterhelés vádja, a heti órák száma a reálisk.-ban 31 kötelező +1 fakultativ, a reálgimn.-ban 33 kötelező +1 fakultativ, a gimn.-ban 32 kötelező +3 fakultativ óra. A hely szűke miatt még sok másra sem térhettem ki. Másutt ismertetem majd a porosz leányközépiskolák tantervét, módszertani utasításait, a rendtartást, az osztályozást, a felsőbb osztályba való felbocsátást, a tanerők helyzetét. Ezuttal elegendőnek tartottam rámutatni arra, hogy a németek ez új leányközépiskolái többé-kevésbbé valóra váltják mindazokat a modern eszméket és pedagógiai elveket, melyek a nők helyes, alapos, élethivatásukra és kenyérkereseti pályákra való előkészítésére nézve eddig kialakultak. Hibái lehetnek, de azok eltörpülnek érdemei mellett.

Az eddig elmaradt porosz, illetve mivel azoké egész Németországban irányadó, a német női oktatás ezzel a min. rendelettel egyszerre magasra emelkedett. A magyar leányoktatás, mely eddig előtte haladt, most messze mögéje került. Reméljük, hogy ez nem fog sokáig tartani és nálunk sem fognak tovább húzódozni a szükséges nőnevelési reformtól. Kívánom, hogy ez ne külföldi sablon

* Azóta még tökéletesebb lett a porosz középfokú női oktatás A miniszter 1913. okt. 11-én a felsőbb tanítónőképzőt végzetteknek (bizonyos feltételek között) megadta *az egyetemre való képesítés jogát* és így *négy úton* juthat a porosz leány egyetemre. L. Benedek Róza: Leányiskolák egyenjogúsítása Poroszországban. O. K. T. K. 1913. 10. sz.

szerint történjék, hanem a hazai talaj, a hazai viszonyok tekintetbevételével, teljesen magyar nőoktatási reform legyen. Eszméket, tapasztalatokat, megvalósítási formákat azonban tanulhatunk a németektől is.

Bittenbinder Miklós.

Egy osztály magyar dolgozatai.

A M. P. mult évi folyamában (471—482. l.) megjelent dolgozatom folytatásaképpen most ugyanannak az évfolyamnak VI. osztálybeli dolgozatait mutatom be röviden.* Ezúttal főleg annak illusztrálására szorítkozom, miképpen gondolom a régi, «jó» témaköröket új, tán jobb feladatokkal felfrissítendőnek.

A VI. osztály poétikai tanítását ma már mindenki úgy fogja fel, hogy a tanulókkal meg kell ismertetnünk a költészet minél tágabb, gazdagabb birodalmát, körül kell vezetnünk őket a korok, stílusok, ízlések folytonos változásai közepette is örök szépségek közt, megízleltetnünk velük a Múzsák tiszta forrásvizét, hogy az így megkedvelt ital megóvja őket később az irodalmi — alkoholtól. A magyar írásbeliknek pedig az is feladatuk, hogy ez új élmények, élvezetek kifejezésére alkalmat nyújtsanak, hogy a tanuló szerzett benyomásairól számot adjon magának, nem esztétikai ítéletek, hanem belső átérzések, «esztézis» formájában.

I. Mindjárt első dolgozatunk ilynemű kísérlet volt. Az általános fogalmak megbeszélése után leírattam valami tetszésszerinti művészi élvezetüket, mely valamikor erősebb hatással volt rájuk és így emlékét még fel tudják idézni. Az eredmény meglepően jó volt, ami az érdeklődés sokféleségét, a művészi fogékonyságot és az emlékezet frisseségét illeti. Egyformán erős hatást tett rájuk a Feszty-körkép csalóka realizmusa, az Ember tragédiája színeinek váltakozó hangulata, az egri Dobó-szobor, Bloch ünnepi nyitánya, egy családbeli várrom; elemi iskolai és önképzőköri szavalatok is elég élénken elevenedtek meg előttük, noha — írja az egyik — «ami rám hatott, azon sohasem gondolkoztam, hogy mint műélvezetet leírjam». Jobban meggyűlt a bajuk a szakkifejezésekkel, hisz pl. nekem esetről-esetre kell példákon összeállítanom, hogyan és mikor használatosak a legegyszerűbb igék, a leír, ábrázol, fest, elbeszél, vázol, szemléltet, rajzol, elénkbe állít, bemutat, ismertet stb. közkeletű szinonimák.

II. A 2. dolgozatot megelőzően egy csomó lírai költeményt tárgyaltunk, természetesen meghatározott szempontok szerint. Midőn aztán zárthelyi dolgozatnak megkívántam a Himnusz és Szózat pár-

* A székesfehérvári áll. főreálisk. VI. o.-ról van szó és az 1912—13. tanévről; a tavalyi cikkben írt évszám tévedés 1911—12. helyett.

huzamos fejtegetését, — a két költeményt még az alsóbb osztályokban olvastuk, — e meglehetősen elcsépelt tétellel főleg a szerkezeti szempontok helyes és önálló alkalmazásáról akartam meggyőződést szerezni. De tekintettel voltam az énekek nemzeti jelentőségére is, mert vannak irodalmi műveink, a legklasszikusabb *standard work*-jaink, melyeket a nyolc év folyamán okvetlenül dolgozat tárgyává kell egyszer tennünk. Itt is áll: *scripta manent.*

A fontos téma mellé választás céljából egy aktuális tétel került. Emlékezünk rá, hogy a balkánháború elején milyen megdöbbentő rémhírek járták be a világsajtót Törökország végső pusztulásáról, feloszlásáról. Vajjon e váratlan, tragikus tény, mely a tanulók előtt sem maradhatott titokban, kelt-e bennük mélyebb érzést, gondolatot? Kitűztem hát a címet: *Finis Turciæ!* hozzá semmiféle megjegyzést nem fűzve. És kiderült, hogy diákjaink politikusoknak bizony csak nagy jóakarattal mondhatók, ellenben moralistáknak már javában beváltak. Nagy részük szigorúan ráolvasta a törökre, hogy: «Minden ország támasza, talpköve . . .» és nem egy éreztette aggodalmát hazánkra vonatkozóan is. Az osztály poétáját utólag elég sikerült versre is ihlette a téma. A két látszólag diszparát dolgozat tehát a hazafias érzés révén mégis rokonságba került egymással.

III. Következett egy — úgy szeretem mondani — irodalmi anyaggyűjtés. Ki kellett keresniök Petőfiből azokat a költeményeket, melyekben színészkedéséről, illetőleg katonáskodásáról szól és megfigyelniök, miképpen nyilatkozik ifjúsága eme két szerelméről. Nagy szorgalommal gyűjtötték az idézeteket és elég hozzáértéssel kimutatták azt a hangulatbeli változást, melyen a költő a színészetre vonatkozóan keresztülment, másfelől azt, hogy a hadi fegyelemmel mindvégig hadilábon állott, ha humorával enyhített is magán. És a főcélt elértem: olvasták Petőfit.

IV. Már a IV. osztálytól fogva szoktatom tanítványaimat az iskolában tárgyalt német és francia főleg prózai olvasmányoknak értelemhű, de magyaros fordítására. A jó műfordítás nemcsak próbaköve a két nyelv tökéletes bírásának, a fordítgatás maga egyúttal kitűnő iskola, mely mindennél jobban figyelmessé teszi a kezdőt a magyar nyelv sajátosságaira, az egyes szavak árnyalatbeli, esztétikai értékére, a mondatszerkesztés, szórend, hangsúlyozás finomságaira. A «magyarítást» ennélfogva a fogalmazástanítás feladatai közé sorozom, tudatában lévén annak, hogy itt is — mint különben minden anyanyelvi gyakorlatnál — a dolgozás maga értékesebb munka, mint az eredménye, a dolgozat. Negyedik dolgozatnak egy-két tetszésszerinti vers fordítását készíttettem el, melyeknek tartalmi megérttetését már elvégezte a szaktanár. Az eredmény teljesen kielégítő volt. Vol-

tak ugyan, kik csupán egészen lapos, prózai, a betűhöz ragaszkodó «áttételt» adtak, találóbb hungarizmusok keresésére is elég alkalom kínálkozott még a javításkor, de kaptam több szép, eredeti utánaköltést és sikerült verses műfordítást is.

V. A karácsonyi szünet elején elvezettük a helyben maradt tanulókat a Társadalmi Múzeum akkoriban rendezett közegészségügyi kiállításába. Az itt szerzett benyomásokat és tanulságokat feldolgozták azután «Az egészségről» szóló, tárcaszerű, higienikus és szociális gondolkodásra való, csak néha tudákos házifeladatokban. — Az osztály másik fele, mely vidékre ment, a vakációt arra használta fel, hogy a Sebestyén Gyula kiadta Folklore Fellows Útmutatója szerint szülőföldjén néphagyományokat kutatott és a gyüjtött anyagot az ott adott szempontok szerint rendezte. Beadtak egy-két kisebbszerű helyi mondát, több tréfás verset, felköszöntőt, népdalt, főleg azonban babonás néphitről, időjóslásokról, népszokásokról számoltak be a megfelelő rövid, pontos előadásban.

VI. Olvasmányunk nyelvi oldalával foglalkozott a következő dolgozat. Ám a sokszor gáncsolt, mégis sűrűn szereplő «összefoglaló jellemzés» helyett tisztán analitikus, magyarázó célzattal vizsgáltattam «A két szomszédvár» előadását. Az epikai elbeszélésből ki kellett írniok vagy az epikai hasonlatokat, vagy valamelyik énekből azokat a szokatlan (participialis) mondatszerkezeteket, újszerű szóalkotásokat, melyek a mai olvasónak feltűnnek. Az előbbieknek a hasonlítottak és hasonlók szempontjából való csoportosítása és rövid elemzése érdekes megfigyelésekkel szolgált Vörösmarty képzeletét illetőleg, az utóbbi témával néhány nyelvészhajlamú (latinista) diák foglalkozott nagy kedvvel.

VII. Zárthelyi dolgozatuk témáját szabadon választhatták az Iliász és Odisszeia köréből. Azt kívántam látni, hogy a csak szemelvényekben bemutatott, de házilag elolvasott Homérosz mit mond a mai (reáliskolai) diák lelkének, milyen jelenetek rögződnek meg képzeletében, mely alakok a szívében? Csakhogy csalódtam. A tanulók nagyobb része, még a szorgalmasabbja is, kikről meggyőződtem, hogy az eposzokat ismerik, az epopeiák teljes tartalmának elmondására vállalkozott, még pedig önkénytelenül is a közkézen forgó kivonatok összetömörített és megszerkesztett mintája alapján, úgy hogy az egyéni ízű megjegyzéseknek, személyes benyomásoknak alig jutott terük. Jobban sikerült egyes jeleneteknek színes, élénk reprodukciója, Akhillesz és Odüsszeusz főjellemvonásainak illusztrálása, szóval az önálló munka. Tanulság: a diák nem tudja maga megválogatni a témát, tehát némileg az ú. n. «szabad tételeket» is kössük meg!

VIII. Arany balladái elég gyakran szolgálnak írásbeli dolgoza-

tok tárgyául, még pedig vagy a tragikumról való tiszta esztétizálás céljából, vagy irodalomtörténeti szempontból, noha nézetem szerint egyik sem erre a fokra való. Én az egyes versek szerkezetbeli balladaszerűségét akartam kidomboríttatni és azért melléjük állítottam a szintén jelenetező térművészet képviselőit, Zichy Mihály illusztrációit. Hogy a rajzolóművész miképpen követi a költő képzeletét, miképpen érzékíti meg a hézagosan elmondott vagy csak sejtetett részleteket, hogyan központosítja és sorakoztatja a mozzanatokat, mint magyaráz szimbólumokkal, jelvényekkel, az minden egyes esetben jellemző mindkét művészetre nézve. És a fiúk, kik közt Zichy műlapjait tetszésük szerint kiosztottam, valóban sok helyes megjegyzéssel mutattak rá egy-egy ballada nyomán az illusztrátor nehéz és hálátlan feladatára, de általában is a szónak és az irónnak egymástól eltérő kifejezésbeli erősségére, illetőleg gyengéjére. «Vers és rajz mostohatestvérek; amije az egyiknek van, az a másiknak hiányzik.»

IX. Utolsó feladatnak azt adtam fel, hogy írják meg valamely drámáról, illetve színi előadásról való véleményüket olyformán, hogy tartalmilag némi bírálat is bennfoglaltassék. Alkalmazhatják a tavaly oly szépen bevált párbeszédes formát is. Az eredmény ismét megfelelt minden várakozásnak. Legtöbben az éppen akkor ifjúsági előadásnak előadott «Kérők»-ről mondtak el egyet-mást a *conférencier* nyomán, vitatkoztak is vele, mások budapesti prémierekről referáltak; az egyik az «Elnémult harangok» sikere után perbe szállatja egymással a szerzőt és a kritikust, a «Farkasnak» is akad rajongója és ócsárlója, míg Bernstein «Tolvaj»-án összevész az esztétikus és a moralista. Meglátszik a különben is intelligens osztályon, hogy az ujságok színi kritikája nem ismeretlen előttük, az előadásban is akaratlanul felcsillan olykor a gyakorlatokban különben ritkán kedvelt zsurnalisztikai szellemesség.

A dolgozatoknak ebből a sorozatából, melynek a tavalyival való rokonságát — minden változatossága mellett is — a szakember ugyancsak észreveheti, azt is látjuk, hogy témáink nyomon követték ugyan a poétika tanítását, de nem az elméletet. Az eleven, gyakorlati olvastatásból nőttek ki a feladatok, melyeknek megoldásakor — merem állítani — «puska» nem került tanítványaim kezébe: alig is találtak volna. Inkább akartam a tanulóknak bármilyen kezdetlegesen tapogatódzó, de önállóan produkáló kisérleteit olvasni, mint a kézikönyvnek vagy egyéb segédeszközöknek meg nem emésztett, vagy akár a magam magyarázatainak 30-szorosan variált reprodukcióját. A tudományos forrásoknak, a tárgyra vonatkozó irodalomnak rendszeres alkalmazására majd csak ezután kell a tanulókat rátanítanunk és ránevelnünk: a VII. és VIII. osztályban. *Fürst Aladár.*

IRODALOM.

Pedagógiai értekezések középiskoláink 1912/13. évi értesítőiben.

Értesítőink pedagógiai tárgyú értekezései jórészt egyenesen a tanulók és szülők számára készülnek, ennélfogva mindenekelőtt azt kell vizsgálnunk, szem előtt tartották-e szerzőik azt a fontos elvi kérdést, *miről* szabad és *hogyan* kell ily közönség számára irni. A tárgyválasztás szempontjából általában véve nem igen tehetünk kifogást, de a részletekben nem minden értekező fontolta meg, alkalmas hely-e az értesítő bizonyos gondolatok kifejtésére. Ebből származik az a következetlenség, hogy egyes értekezések felpanaszolják a napisajtónak az iskola ellen intézett támadásait, az iskoláról szóló, sokszor talán kiméletlen bírálatait, melyek aláássák az iskola tekintélyét s ugyanazok az értekezések a szülői házat kritizálják és az ifjúság kezébe adott értesítőben a szülők hibáit mutogatják. Vajjon nem esnek-e ezzel ugyanabba a hibába, melyet kárhoztatnak, nem ássák-e alá a szülői tekintélyt, melyre a szülőknek époly szükségük van, mint az iskolának a maga tekintélyére? S nem hat-e furcsán a napisajtó elleni zúgolódásunk, ha a szülő és tanuló magában az értesítőben olvashatja azt a határozott kijelentést, hogy «az iskolakönyvek rosszak», ami ily általános módon formulázva, semmiesetre sem felel meg a valóságnak. Ahhoz is szó fér, vajjon célszerű-e egész értekezéseket megtölteni az ifjúság erkölcsi fogyatkozásainak semmi megnyugtató és biztató jelenséget nem látó rajzával. Pedig sokan szeretik a mai ifjúság erkölcseit túlságosan sötét színekkel festeni, nem gondolván meg, hogy pedagógiailag kétes értékű oly tükröt tartani az ifjúság elé, melyből az erkölcsi hitványság lehangoló, önbizalmat és tökéletesedésre való törekvést elsorvasztó képe mered reá.

Ami a *hogyan*t, a stílus kérdését illeti, kevés értekező találja el azt a közvetlen hangot, azt az egyszerű és nem szaktudósok által is érthető, de azért választékos, nem pórias, nem alantjáró írásmódot, melyen szélesebb olvasóközönséghez kell szólni. Sokan elfelejtik, hogy szülőknek és tanulóknak nem lehet elvont, filozófiai nyelven, tudós szakkifejezésekkel írni. Aziránt sincs mindenkinek érzéke, hogy felismerje, hol van az a határ, melyen túl az értekezés a laikus olvasóra nézve már fárasztóvá és unalmassá válik.

Fájdalom, a sok értekezés között nem egy gyönge stílusú vagy felületes akad, viszont azonban szép számmal találhatók ügyesen, eleven tollal megírt, tartalmilag is helytálló dolgozatok. Tér szűke miatt az átolvasott 83 értekezés közül csupán az általánosabb érdekűek

megemlítésére szorítkozom. (A román- és szerbnyelvű értesítőket nyelvük miatt mellőznöm kellett s kimaradt a szemléből a nyírbátori minorita gimnázium is, melynek értesítőjéhez nem tudtam hozzájutni.)

Az iskola és szülői ház viszonyát komoly tanulmányok alapján, de a szülők számára kissé nehézkes modorban és hosszadalmasan tárgyalja Biró Imre (szegedi piar. gimn.). Szekeres Bónis (esztergomi bencés gimn.) tartalmas értekezése gondos, de túlságosan ideális szabályzatot dolgoz ki a szülői ház és szállásadók részére, míg Kovács Lajos (nagykőrösi ref. gimn.) egy konkrét esettel kapcsolatban a szülői háznak az iskolával való ellenséges szembehelyezkedését panaszolja. Az általa említett esethez hasonló pedagógiai határvillongások az iskola és szülői ház között csak úgy volnának elkerülhetők, ha e két tényező egyforma elveket követne a nevelésben. E cél elérését óhajtják elősegíteni a szülőknek tanácsokkal szolgáló értekezések, melyek közül kiemelkedik Bognár Cecil (komáromi bencés gimn.) könnyed stílusú és modern szellemtől áthatott dolgozata. Ravasz Árpád (budapesti ref. gimn.) rövidre fogott, okos tanácsai pedig mindenkinek mintául szolgálhatnak, aki azt akarja, hogy cikkét a szülők elolvassák s hasznot merítsenek belőle.

Helyes gondolat tanácsokkal elátni a tanulókat, hogy hogyan tanuljanak, mit és hogyan olvassanak, hogyan tökéletesítsék magukat erkölcsileg, mivel foglalkozzanak a vakációban stb. Ebből a körből választotta értekezése tárgyát Kövesi Lajos (szegedi piar. gimn.), ki a szavalás művészetének titkaiba avatja be kis tanítványait, de talán kelleténél több útbaigazítást ad nekik. Vajthó Zoltán (trsztenai kir. kath. gimn.) a turistáskodásra, a természet megfigyelésére, a szülőföld megismerésére, madár- és növényvédelemre buzdítja a gyermekeket, Pallman Péter (kecskeméti piar. gimn.) pedig a tanulók számára írott erkölcsi tárgyú szünidei olvasmányában Foerster eszméit népszerűsíti, míg Fehér Miklós (zalaegerszegi áll. gimn.) az olvasásra nézve ad a tanulóknak általában helyeselhető tanácsokat. Itt kínálkozik megemlítésre Lázár Szilárdnak (bpesti IV. ker. reálisk.) a pedagógiai pszichológia körébe vágó értékes dolgozata, mely elsősorban a tanárok figyelmét kívánja felhívni a hibás feleletek egyik gyakori forrására, de a tanulóknak is szolgál néhány gyakorlati tanáccsal.

Több értekezés foglalkozik a cserkészmozgalommal. Ander Antal (dévai áll. reálisk.) józan mérséklettel ir róla. A mozgalom célját abban látja, hogy tanítványainkkal a természetet megkedveltessük s jó turistákat neveljünk belőlük. Sokkal gazdagabb programm, szélesebb munkakör lebeg Alleram Gyula (bpesti II. ker. kir. kath. gimn.) és Radványi Kálmán (bpesti II. ker. érseki kath. gimn.) előtt, kik

erről az «új, legtökéletesebb nevelési módszerről» a legnagyobb rajongás és lelkesedés hangján szólván, túlzásokba ragadtatják magukat.

Az érdeklődésnek a testi nevelés felé való fordulása is megnyilvánul az értesítők cikkeiben. Kmetykó Lajos (kassai áll. reálisk.) a különféle testnevelési rendszereket ismerteti s a német és angol testnevelési rendszerrel kiegészített svédtornát kívánja az iskolai testnevelés alapjává tenni. Az ifjúság testfejlődési viszonyait igen alaposan tanulmányozta Földvári Mihály (nagyváradi prem. gimn.), ki dicséretes szorgalommal összegyűjtött nagyszámú adatából kellő óvatossággal következtet s az egészségügyi szempontokat jobban figyelembe vevő nevelés szükségességét hangoztatja. Követésreméltó példát mutat Kovács Gyula (verseczi áll. reálisk.) és Sebe Béla (körmöczbányai áll. reálisk.), kik egészségtani tanácsokkal igyekeznek az ifjúság testi nevelésének ügyét előmozdítani.

Az értekezések között szorosan vett didaktikai kérdéseket tárgyalók is bőven találhatók. Igy a latin nyelv tanítása több írót foglalkoztat. Tordai Ányos (bajai ciszt. gimn.) modern felfogásról tanuskodó gondos értekezése reformokat kíván a latin tanításának időtartamában (a III. osztályban kezdődjék), anyagában és módszerében. Nagy Aurél (temesvári piar. gimn.) beható tanulmányokra támaszkodó, de konzervatívabb szellemű, terjedelmes dolgozatában a latin tanítás jelenlegi rendje mellett kardoskodik, míg Vincze János (szilágysomlyói minor. gimn.), bár ellenzője a direct módszerű latin tanításnak, szintén a III. osztályban való kezdés mellett nyilatkozik. A görög nyelvnek homeroszi alapon nyugvó tanításáról számol be Fuss Mihály (nagyszebeni ev. gimn.). A matematikai oktatás reformját fejtegető szerzők közül Szabó Lajos (aszódi ev. gimn.) túlzásba viszi a koncentráció gondolatát. Cikkeket olvashatunk továbbá a rajzoktatásról (Schunn Viktor, szászrégeni ev. gimn.; Pfeifer Elek, nagykanizsai piar. gimn.; Gyökössy Lajos, békési ref. gimn.), a művészeti oktatás fejlesztéséről (Kálmán László, aradi áll. reálisk.), az ének és zene intenzívebb tanításának szükségességéről (Kollwentz Rezső, debreceni áll. reálisk.) stb. Az önképzőkörök vezetőinek érdemes tudomást szerezni Párkányi Norbert (pécsi ciszt. gimn.) történeti visszapillantásának ama fejezetéről, mely azt ismerteti, hogyan valósította meg a szerző a szakkörök eszméjét az önképzőkör keretén belül. Ellenben nem rokonszenvezhetünk Konda László (ungvári áll. reálisk.) ama gondolatával, hogy az önképzőkör helyett a VII. és VIII. osztályban a tanítás szakszerűvé tétele végett középiskolai szemináriumok létesítendők. A középiskola nem szakiskola s a főiskolai rendszert nem lehet a középiskolába egyszerűen átvinni.

A technika haladása új didaktikai segédeszközöket bocsátott a

tanításnak rendelkezésére: a vetítőgépet és mozgófényképet. Ezeknek a szemléltetés szempontjából való nagy használhatósága, valamint a mozilátogatás káros hatásainak kiküszöbölésére való törekvés indít mindig több pedagógust arra, hogy iskolai mozik létesítését sürgessék (Frank István, nyitrai kath. gimn.; Scherer Lajos, losonci áll. gimn.). A mozik és színházak ellen szól Tomor Árkád is (pápai bencés gimn.) javarészben irodalomtörténeti vonatkozású értekezésében, mely azonban megmarad a negatív kritikánál, pozitív javaslatokat nem tartalmaz. Némely szerzetesi iskola újabban igen szép sikerrel elevenítette fel a régebbi korban dívó iskolai színjátékokat, melyekről figyelemreméltó tanulmányban értekezik Náncsy Medárd (székesfehérvári ciszt. gimn.).

Elsősorban az illető iskola növendékeinek és tanárainak érdeklődésére számítanak, de gyakran a távolabb állókra nézve is sok érdekességet rejtenek magukban az egyes iskolák történetét feldolgozó értekezések, melyek között számos érdemes, néha egész monográfia számba menő munka akad. Vannak, kik a magyar neveléstörténethez szolgáltatnak értékes adatokat. Túlnyomórészben történeti jellegű Kopp Lajosnak (bpesti IV. ker. reálisk.) a gimnázium és reáliskola egyenlő jogosítását sürgető jeles értekezése is, mely főleg a francia viszonyok felől tájékoztatja az olvasót. Ugyancsak idegen országokba vezetnek azok is, kik külföldi tanulmányútjukról számolnak be, egyéniségük különfélesége szerint majd általános ismertetést adva, majd inkább személyes tapasztalatokról, egyéni élményekről szólva, majd tudományos színezettel, majd hangulatkeltésre törekedve, tárcacikkszerűen (Travnik Jenő és Varga Antal, győri áll. reálisk., Madai Gyula, bpesti ref. gimn.).

Kívánatos volna, hogy az értesítőket közzétevő igazgatók a programmértekezésekkel szemben mindenütt szigorú mértéket alkalmazzanak, hogy ezáltal az értesítőkben megjelent értekezések átlagos színvonala emelkedjék. Ma, amikor az értesítők nincsenek kötelezve értekezések közlésére, sokkal jobb, ha enélkül látnak napvilágot, mint ha nem odavaló vagy rosszul megírt cikkek jelennek meg bennük, melyek senkinek sem használnak, az értekezések átlagos színvonalát pedig nagyon leszállítják. *Gy. Nagy József.*

Bodnár I. Zsigmond: Szociológia az iskolában. Pécs, 1913, 55 l.

A szerző szerint az, hogy mit tanítsunk és mire neveljünk, a legszélesebb értelemben véve társadalmi kérdés s így elbírálásában a társadalom fejlődésének törvénye az irányadó. Az iskola ma az életnek szolgálatot nem tehet, mert tanítási és nevelési törekvése az uralkodó korszellem és osztályérdek hatalma alatt áll, holott az isko-

lának a jövő nemzedék életének biztosítására kellene törekednie, amely nemzedék majd egészen más eszményeknek lesz híve. Iparkodnunk kell tehát oly célt kitűzni, mely minden idők korszellemétől és minden egyén társadalmi helyzetétől a lehetőség szerint független. A nevelés célja így nem lehet más, mint amaz igazságok és koncepciók megismerése és ismertetése, melyeket a pozitív tudomány alkotott. Hasonló alapra kell helyezkednie az erkölcstan tanításának is. Az a kívánság, hogy az életbe kilépő ifjú a morális szükségleteket megértse, nem azt jelenti, hogy e megértés alapján határozza el magát valamely cselekedetre, hanem csupán azt, hogy a cselekedetek rugóit felismerje. A történelmi változásokat a szociális érzés okozza, helyesebben ennek fokozati változása, összehúzódása, kitágulása. A szocialitás érzése azonban csak szabályozó elv, mely az *érvényesülés*ben válik az életre való törekvéssé s így a cselekedetek motivumává. Az erkölcs fogalmának tartalma minden időben változó, a társadalom fejlődésének nincs határozott végcélja, mely mindenkorra érvényes és a fejlődés menetét irányító erkölcsi szabályul volna felállítható. Erkölcsös tehát az a cselekedet, mely a kor szellemének és a társadalom életviszonyainak megfelelő érvényesülési törekvés eredménye; az ellenkező erkölcstelen. Mivel pedig minden ember cselekedetét az érvényesülési törekvés foka és a korszellemben megnyilatkozó időleges társadalmi tendencia határozza meg, így erkölcsös és erkölcstelen cselekedetek megkülönböztetésére szükség sincs. Mindebből következik, hogy a jellem leglényegesebb elemei szoros és megmásíthatatlan függvényei a korszellemnek s így az iskola a cselekedetet meghatározó akarati és érzelmi készségekre nevelőleg nem hathat. Társadalmi szempontból tehát az iskolának a külső természetű (tisztaságra, rendre, egészségügyi szabályok megtartására irányuló) szoktatáson kívül csak egy feladata van: társadalmilag elfogadott eszközt nyujtani az érvényesüléshez. Tehát a gyermek életszükségleteinek megfelelő pozitív ismereteket nyujtani, a megélhetést biztosító gyakorlati készségekben kiművelni és megértetni vele a mai pozitív tudomány világításában emberi mivoltát, feltárni előtte törekvése, vágya objektív alapját. A cselekedetek ilyen megértését pedig csakis pozitív szociológia teszi lehetővé, amely tehát helyet kíván az iskolában.

Ime, e füzet tartalmának vázlata, melyet a Bodnár-féle erkölcsi törvénynek a társadalmi életre való alkalmazása tölt ki. Nem szándékom perbeszállni ez elmélettel, mellyel a tudományos köztudat és kritika rég leszámolt, de e füzet írójának nehány állítását nem hagyhatom megjegyzés nélkül.

Érezvén ő maga is, hogy mily közel áll egymáshoz az érvényesülési törekvés és az önzés, azzal érvel a kettő különbsége mel-

lett, hogy «egy antiszociális önzés elképzelhető, de egy antiszociális érvényesülés soha, mert ... az utóbbi mindig feltételezi a társadalmat». Igaza van, ha antiszocialitáson társadalomnélküliséget kell érteni. De minthogy antiszociálisnak az olyan cselekedetet nevezik, mely a társadalom érdekeivel ellenkezik, melynél a társadalom csak eszköz egyéni célok elérésére, ezért nem ismerhetjük el állításának igazságát. Más szóval az érvényesülési törekvésben kimerülő életet nem tarthatjuk a társas érzésből fakadónak. Nem értünk egyet szerzőnkkel abban sem, hogy ne volnának a kultúrembériségnek a korok változásaitól nem érintett erkölcsi értékei. Végül határozottan ellene kell mondanunk az író azon követelésének, hogy az iskolából zárjunk ki minden esztétikai és etikai értékelést s ezeket puszta értelmezéssel helyettesítsük. Milyen lenne az az iskola, melyben az összes társadalmi, erkölcsi és esztétikai eszmények rideg történelmi adatokká zsugorodnának össze, annak megítélését olvasóinkra bízzuk.

Ime, hova vezet a nevelés lehetőségének merev tagadása! Bodnár iskolai eszménye homlokegyenest ellenkezik mindazzal, amit a modern pedagógiai törekvések meg akarnak valósítani, mert épen visszája a nevelő iskolának. Ami a szociológiai ismereteknek az iskolába való bevitelét illeti, annak e sorok írója régóta őszinte híve. De csak a szociológiai ismereteknek s nem — mint Bodnár kívánja — a *szociológiának*, amely, mint tudomány, mégis csak a keletkezés időszakában van; s még kevésbé a Bodnár szociológiájának, amelynek pozitív tudományul való elismerése, úgy véljük, még jó ideig váratni fog magára. *Vida Sándor.*

Kmetykó János: Dánia testnevelési ügye. Kiadja a «Tornaügy» Budapest, 1912, 53 lap 26 ábrával.

E füzetben a szerző beszámol arról a tanulmányútjáról, amelyet még 1911 júliusában tett Dániába, ahol a ryslingei főiskolán szünidei tornatanfolyamon vett részt. Bevezetésében utal az általános elégedetlenségből fakadó egyetemes reformtörekvésekre, amelyek a rendszereknek valóságos harcát eredményezték. Ez egyhamar nem fog nyugvópontra jutni és immár nálunk is élénken foglalkoztatja az elméket, ahol az üdvözülést elsősorban az északi népek (svédek, dánok) racionális pædagógiai tornájától remélik. A tanfolyamra vonatkozó részletek és adatok közlése éz utazásának színes leírása után a szerző — minden átmenet nélkül — a testi nevelés történetébe fog, amelynek régi korán átsietve, részletesen elmondja a dán Nachtegall és a svéd Ling életét és működését; ismerteti az utóbbinak rendszerét, mely nem a tornaszerekhez, hanem az ember szervezetéhez alkalmazkodik, majd leírja ennek a rendszernek elter-

jedését és bevezetését Dániában. A svéd rendszernek továbbfejlesztéséből és tökéletesítéséből «született meg meg 1899-ben az új dán tornarendszer», amelyért szerzőnk rajong: «oly mély, meggyőző hatást egy tornarendszer sem váltott ki belőlem, mint a dánországi» (53. l.). A tárgyi, elméleti rész voltaképen itt (17. l.) kezdődik, ahol a szerző sorban közli egy dán tornaóra beosztását, az egynapi gyakorlatcsoportot, a gyakorlatanyagnak részletes technikai leírását és élettani jelentőségét, majd néhány mintatornaórának tervét adja és végül 16 pontba foglalja össze a dán rendszernek reánk nézve is fontos tanulságait.

E füzetkének elsősorban a tornatanítással foglalkozók fogják nagy hasznát látni, de mi is nagy érdeklődéssel, tanulsággal forgattuk, sőt helyenként kritikai elmével. Ott minden iskolában hetenként 3—4 tornaóra van és «az oktatás csakis ily óraszámmal eredményezheti a növendékek helyes testi nevelését» — mondja maga a szerző (52. l.).[1] Az 5. lapon pedig ezt: «Ez a rendszer a *dán nép fajbeli tulajdonságának*, vérlejtésének, kedélyállapotának figyelembevételével a svéd, német és angol rendszer ideális egyesítéséből áll». Nos hát, e sorok írója is járt Dániában, ahol nem testi nevelőkkel, de mégis intelligens emberekkel érintkezve, azt tapasztalta, hogy az ő fajbeli tulajdonságaik nem azonosak a miéinkkel. Tartok tőle, hogy ez a túlnyomóan az izomkultuszra alapított rendszer — 14 csoport közül 10 — (18. l.) mely «az egész szervezetnek harmónikus nevelését» foglalja magában (51. l.), nem igen lesz inyére a mi iskolai ifjúságunknak, amely vérmérsékletének és fiatalságának jogán az elevenséget és változatosságot többre becsüli az utilitaris és esztétikai szempontoknál. Viszont megengedem, hogy ez utóbbiakat a felnőttek kellően tudják méltányolni s hogy a dán rendszer a katonaságnál is beválik (15, 17. l.). Így értelmezem a következő nyilatkozatot is, melyet Goldziher Károly írt Kmetykó füzetének ismertetésében: «Kmetykó bemutatott a pedagógium tornaszakos hallgatóival egy dán-svéd mintaórát és a jelenlevők a fényes produkciók láttára teljesen helyeselték az érdemes szerző magasztaló szavait a dán testnevelésről.» (Tanáregyes. Közlöny 1912. évf. 927—28. lap). Hogy itt egyébként nem gyermekekről ván szó, hanem felnőttekről, azt a mellékelt ábrák is igazolják.

Az egyes gyakorlatoknak szakszerű elbírálását a tornatechnikusra bízva,[2] rekonstruálás útján annyit magam is megállapíthatok, hogy

[1] Akkor mit várhatunk a mi heti *két* tornaóránk mellett?

[2] Restelkedve vallom meg, hogy a «*fejenállást*» (41. lap) eddigelé nem tekintettem az észszerű (pædagógiai?) torna alkotórészének.

ez a testnevelési anyag kizárólagosan alkalmazva, nem való a mi ifjúságunknak (a fiúknak még kevésbbé mint a leányoknak) és hogy tanítása külön lelkiismeretes elméleti és gyakorlati készültséget kíván a tornatanító részéről, akinek azonfelül minden tornaórának módszeresen felépített rendszerét is pontosan be kellene tartania.

A képek közül az 1—4., továbbá a 25—26. tárgyi szempontból teljesen felesleges, mert dán személyeket és csoportokat ábrázolva, esetleg a «hazabeszélés» gondolatát kelthetik.

Egyébként készséggel ismerjük el a szerzőnek lelkesedését és ügybuzgalmát, mely idővel — reméljük — elfogultságában és egyoldalúságában enyhülni fog. *Kemény Ferenc.*

ÚJ KÖNYVEK.

1. Hazai művek.

Az ág. h. ev. tanárok és elemi isk. tanítók országos egyesületének 1912/13. évi évkönyve. Szerk. *Gömöry János.* Eperjes, 1914. — A hivatalos iratokon és *Fischer Miklós* elnöki megnyitóján kívül hét dolgozat: *Payr S.*, Gr. Teleki Józsefné; *Mocskónyi J.*, A szarvasi ev. egyház és főgimn. nehány jelese; *Pukánszky M.*, Külföldi egyetemeken idegennyelvűek részére tartott francia és angol szünidei tanfolyamok; *Szelényi Ö.*, Nehány szó az ev. teol. fakultásról, különös tekintettel a bécsi fakultásra; *Rell L.*, A szociológia tanítástervezete; *Németh S.*, A tanuló aktivitása a tanításban; *Krug L.*, Mikor teljesítik feladatukat iskoláink nemzetiségi vidéken?

Batta István dr., A középiskolai fizikatanítás nehány kérdéséről. Békés, 1914, n8° 64 l.

Éltes Mátyás, A gyermeki intelligencia vizsgálata. Binet, Simon és mások után magyar gyermekekre alkalmazta —, Dr. Ranschburg Pál előszavával. Bpest, 1914, Athenæum, k8° 132 l., kisérletekhez való mellékletekkel. 4 K 50 f.

Finászy Ernő, A középkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. A m. kir. vallás- és közokt. miniszter megbízásából. Budapest, 1914. Hornyánszky V., n8° VIII+334 l., 8 K.

Gombocz Endre, A budapesti egyetemi botanikus kert és tanszék története. Budapest, 1914, Az egyetem kiadása, n 8° 200 l.

Grósz Gyula dr., Gyermekegészségtan. (Gyermektanulm. Könyvtár III.) Bpest, 1914, 8° VIII+309 l., 5 K.

Imre Lajos dr., A falu kultúrája. Kny. a Református Szemle 1914. évf.-ból. Kolozsvár, 1914, n8° 20 l. — Etikai alapú nemzeti kultúra megteremtésének szükségét és módjait fejtegeti. E munka a

kultúra meglévő elemeinek fenntartásából, a veszendőbe jutottak visszaszerzéséből s a mai élet vívmányainak terjesztéséből áll. Az írót mély vallásosság vezeti: a vallásos nevelésben látja az egész nevelés szükségképeni csúcspontját, a vallásos nevelést azonban meg kell előznie általános jellemnevelésnek. Ez a füzet is a nevelői gondolkodás erősödését mutatja és a ref. egyházban való terjesztését célozza.

Ifj. Józsa Sándor és Gaál Ignác, Az írás és olvasás tanítása az elemi népiskola első osztályában. Módszeres feldolgozás. Különös tekintettel a falusi egytanítós, meg a nemzetiségi és vegyesajkú iskolák nehéz viszonyaira. II., bőv. kiadás. Szerzők kiadása (Ditró, Csík m.), 1914, n8° 50 l., 1 kor.

Locke, Gondolatok a nevelésről. Ford., bev. és jegyz. ellátta *Mutschenbacher Gyula*. Budapest, 1914 (Pedagógiai Könyvtár 4.), n 8° 232 l., 6 kor.

Minay Lajos, Erdélyi János (1814—1868). Budapest, 1914, Lampel R., k8° 88 l., 2 K. — E. születésének 100. évfordulójára készült, az adatokat világosan összefoglaló munka, mely E. diákéveire és pataki tanárságára is kiterjeszkedik.

Orel Géza dr., Műhelyi nevelés Páris iskoláiban. Kézimunkatanító- és tanítónőképzés. Bpest, 1914, Lampel R., n8° 237 l., 4 K 20 f.

Ranschburg Pál, Pszichol. tanulmányok, II. kötet. (Gyermekt. Kvtár IV.) Budapest, 1914, 8°, 267 l., 5 kor.

Vekerdi Béla, Tanítsuk-e a latin nyelvet? Tájékoztató a középisk. iránt érdeklődő művelt nagy közönség számára. Hmvásárhely, 1914, Róth A., 8° 182 l., 2 kor.

2. Angol, francia és német könyvek.

(1914 április.)

Batchelder W. J.: Notes of the Teaching of English. Part II. London, 1914. Longmans (n8°, 188 l.) 2 s 6 d.

Galloway T. W.: Biology of Sex for Parents and Teachers. London, 1914. Harrap (n8°) 2 s.

Mac Keever W. A.: The Industrial Training of the Boy. London, 1914. Macmillan (n8°) 2 s.

Mac Namara E. I.: The Methods of Teaching Shorthand. London, 1914. Pitman (n8°, 156 l.) 2 s.

Pepler D.: The Care Committee: The Child and the Parent. London, 1914. Constable (n8°, 118 l.) 2 s 6 d.

Ball A. B.: L'enfant et son médecin. Paris, 1914. A. Maloine (8° XXIV+383 l.). Ára?

Heyraud C.: L'âme de l'école. Paris, 1914. P. Lethielleux (8°, 241 l.).

Jasinski M.: La composition française au baccalauréat. Paris, 1914. Vuibert (8°, VIII+246 l.). Ára?

Le Roy G.: Éducation physique et gymnastique. Paris, 1914. P. Lafitte et Cie (k8°, VII+385 l.). Ára ?

Montier E.: Les méditations du soldat et l'éducation patriotique. Paris, 1914. (16°, 294 l.) 3·50 fr.

Stapfer D.: Montaigne. Paris, 1914. Hachette (16°, 204 l.) 2 fr.

Wilbois J.: Les nouvelles méthodes d'éducation. L'éducation de la volonté et du cœur. Paris, 1914. F. Alcan. (18°, 184 l.) 2·50 fr.

Basedow's Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Hrsg. von A. J. Becker. Paderborn, 1914. F. Schöningh. (8°, XXII+146 l.) 1·20 M.

Freimund T.: Aufgabe, Hemmnisse und Rückständigkeit der bisherigen geistigen Erziehung in der Volksschule. Berlin, 1914. Winckelmann und Söhne. (8°, XI+191 l.) 2 M.

Hauck D.: Der staatsrechtliche Charakter der höheren Schulen nach preusz. Recht. Leipzig, 1914. Quelle & Meyer. (8°, 131 l.) 1·80 M.

Heilmann K.—Gerlach L.: Pädagogik für Oberlyzeen. I—II. Berlin, 1914. Union. (n8°, 240, 206 l.) 5·80 M.

Jahn M.: Ethik und staatsbürgerliche Erziehung. Leipzig, 1914. Dürr. (n8°, VI+66 l.) 1·40 M.

Kordts F.: Jugendpflege und freies Volksbildungwesen. Neumünster, 1914. Nordische Verlags-Anstalt. (Lex. 8°, VIII+167 l.) 2·50 M.)

Könn J.: Jugendpflege und Charakterbildung Warendorf, 1914. I. Schnell. (8°, 206 l.) 1·80 M.

Linke K.: Der erzählende Geschichtsunterricht. Hamburg, 1914. A. Janssen (8°, 136 l.) 2·80 M.

Mader W.: Die Prügelstrafe in der Schule und der Tiefstand eines Teiles der deutschen Volksschullehrerpresse. Eschelbach, 1914. W. Mader. (n8°, 110 l.) 1·50 M.

Mader W.: Im Kampf um die Jugend. Eschelbach, 1914. W. Mader. (n8°, 90 l.) 1·20 M.

Mayer H.: Kinderideale. Eine exp.-päd. Studie zur Religions- und Moralpädagogik. Kempten, 1914. Kösel (8°, VIII+155 l.) 2·50 M.

Meumann E.: Abrisz der experimentellen Pädagogik. Leipzig, 1914. W. Engelmann (n8°, VII+462 l.) 3 M.

Nonnemann F.: Die Mutter als soziale Erzieherin ihrer Kinder. Berlin, 1914. Teutonia. (n8°, 32 l.) —·40 M.

Pädagogischer Jahresbrricht v. 1913. Hrsg. von P. Schlager. 66. Jahrgang. Leipzig, 1914. F. Brandstetter (n8°, XIX; II+73; II+114; II+125; II+47; II+27; II+27; II+38; II+54 l.) 7 M.

Schrenk I.: Über das Verständnis für bildliche Darstellung bei Schulkindern. Leipzig, 1914. Quelle und Meyer. (n8°, VII+214 l.) 7 M.

Vegelahn M.: Die Förderung der Jugendpflege in Stadt und Land. Berlin, 1914. Vaterländischer Schriftenverband (8°, 64+XVI l.) 1 M.

Wyneken G.: Die neue Jugend. Ihr Kampf um Freiheit und Wahrheit in Schule und Elternhaus, in Religion und Erotik. München, 1914. G. C. Steinicke. (n8°, 59 l.) 1·20 M. *Gy. Á*

PÆDAGOGIAI REPERTORIUM.

A magyar pædagogiai irodalom 1913-ban.

A jelen összeállítás az 1913-ik évi magyar pedagogiai irodalom repertoriumát adja, az önálló munkákat vastagabb betűvel szedve, a következő csoportokban:

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 kívüli oktatás.
13. Vegyes.

A fizetésrendezésről szóló, apróbb cikkeket helyszűke miatt mellőztem.

1. Elméleti és gyakorlati pædagogia és didaktika.

Á. L. Hibák a tanító egyéniségében. Magy. Pædag. 253. l.

Ábel Janka. A kongr. hivatása a pedagógiában. Kereszt. Tanító 21. sz.

Ágner Béla. Fœrster pedagógiája. Az erdélyi r. k. státus tanárai 17. kongressz. jegyzőkönyve 89—99. l.

Albisy Kálmán. Új tantervünk. Debrec. Protest. Lap 3. sz.

Albrecht Vilmos. Az intézeti nevelés. (Különös tekintettel az árvaházakra.) Kereszt. Tanító 5. sz.

Aleksić, Ž. Smetnje školskoj nastavi i kako da se one otklone? Skolski Glasnik 5. sz.

Alexander Bernát dr. Az önképzés útjai és eszközei. Néptanít. Lapja 3—5. sz.

— A kulturáról. Uj Élet 1161—1174. l.

Alleram Gyula dr. A cserkészmozgalom pedagógiai és nemzeti jelentősége. Bdp. II. ker. kath. főgimn. 1912/13. értes. 3—13. l.

Ambrus Antalné. Tegyük a tanítást érdekessé. Erd. Tanügy II. 4. sz.

Amicus Juventus. Pályamutató. A pályaválasztás előtt álló mindkét nembeli magyar ifjúság kalauza. 4. bővített kiadás. Budapest, 1913. Budap. Hirl. (8-r. 702 l.) 2 K 80 f.

Andrews, F. T. Peace day. 1912. — Ism. K. F. Magy. Pædag. 149. l.
Antonescu, G. G. Studii asupra educaţiei morale şi estetice. Bucureşti, 1912. — Ism. Dr. Roşca Pavel. Vatra Scolară 72—75. l.
Apponyi Albert gr. A békenap pedag. jelentőségéről. Népt. Lapja 20. sz.
Arendt Endre. Az internátusi nevelésről. Tanítók Évkönyve 1913/14. 96—99. l.
Asztalos Imre. Korszerű nevelés. Erdélyi Tanügy I. 5. sz.
Atádi Béla. Az átöröklés és a nevelés. Tanítótest. Ért. (Torda) 5., 6. sz.
Aubermann Miklós dr. Az elemi felső három osztályának tananyaga és hozzászólások. Kath. Nevelés 275. 337—351. l.
— Az általános ismétlésekről. Kath. Nevelés 245—249. l.
B. L. Školsko vaspitanje karaktera sčeskog. Skolski Glasnik 4. sz.
(bk.) Neveléstani ismeretek és a szülők. Néptanít. Lapja 25. sz.
B. L. Szemléltetésünk. Tanügyi Tanácskozó (Dés) 12. sz.
— Lexikon-műveltség. Tanügyi Tanácskozó (Dés) 8. sz.
Bain. Neveléstudomány. Ford. dr. Szemere S. 1912. — Ism. Sz. M. Protest. Szemle 332. l. — Léber Gyula. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 985—987. l. és Uránia 138. l. — Dr. Szelényi Ödön. Ösvény 242—247. l. — Magy. Pædag. 135. l.
Balassa Sándor. A tanuló családi foglalkoztatása. Tolnavármegye 102., 103. sz.
Bálint Lajos. Kisérlet a gyermek egyéniségének megismerésére. Néptanít. Lapja 11. sz.
A balkéz művelése. —*y*—*ó.* Magy. Iparoktatás 17. évf. 513—517. l.
Ballai Károly. A kisdedgyermek fejlődésének rajza. Népnevelő 32. sz.
Ballai Károly. A gyermektanulmányozás módszerei különös figyelemmel a kisdedkorra. Lényegesen bővített 2. kiadás. (A Magyar Gyermekt. Társaság „Füzetes Vállalata" 1. füz.) Budapest, 1913. Fritz-ny. (8-r. 58 s 1 lev.) 80 fill. — Ism. Büchler Hugó. A Gyermek 352—354. l. — J. Magy. Pædag. 133. l. — Kováts Alajos. Népnevelő 32. sz. — R. D. Magy. Tanítóképző 605. l. — Uj Élet 845. l.
Bangha Béla dr. Egység a nevelés munkájában. Kereszt. Tanító 10. sz.
Bárány Gerő dr. Mit köszönhetünk első tanítóinknak? Néptanít. Lapja 12. sz. (Csak az első lépést a szellem birodalmában.)
— A tanítás és a nevelés értékéről. Néptanít. Lapja 52. sz.
Barcsai József. A mai gyermekéletről. Uránia 276—278. l.
Barcsai Károly. Lélektani kisérletek, gyermektanulmányozás. Nevelés 30. évf. 7—9. sz.
Bardócz Tivadar. Erkölcsi nevelés. (A genesis és Rousseau.) Veszprémvm. Tanügyi Közl. 5 sz.
— A szó szuggesztiv hatása. Veszprémvm. Tanügyi Közl. 8. sz. (A családi nevelés átreformálásának módja: a szülők iskolája.)
Barnard, A. R. The home training of children. London, 1911. — Ism. P. Pekár Károly dr. A Gyermek 183. l.
Barth, Paul. Die Elemente der Erziehungs- u. Unterrichtslehre. 5. Aufl. 1912. — Ism. dr. Uj Élet 842. l.
Bauer Nándor. Koncentráció. (Rein tanár előadásai nyomán.) Győregyházmegy. Tanügy III. évf. 1. sz.
— A tantervről. (Rein W. jénai egyetemi tanár előadása nyomán.) Győregyházmegy. Tanügy. III. évf. 2. sz.
— A módszerről. Győregyházmegy. Tanügy III. évf. 3. sz.

Baumann Gyula. Propagandát a nevelésnek! Tanügyi Tanácsk. (Dés) 5. sz.

Bende Béla. Észrevételek az új tantervre. Tanítótest. Értes. (Torda) 3—6. sz.

Benevolus. Az állami gyermekvédelem kardinális hibái. Tolnavármegye 104. sz.

Berkovits René dr. A gyermeki intelligencia vizsgálata. A Gyermek 393—410. l. (Külön is megjelent 8-r. 20 l.).

Bertalan Vince. A katholikus tanítókhoz. Kereszt. Tanító 13—14. sz. (A kath. tanítók a felvilágosodás szolgálatában szocziális és demokrata érzelműek, de egyuttal a magy. nemzeti érzelemvilág apostolai legyenek.)

Berthonneau, A. Bianconi stb. La méthode positive dans l'enseignement primaire et secondaire. 1913. — Ism. Uj élet 256. l.

Bilkei Ferenc. Vezérkönyvek az elemi iskolák számára. Kath. Nevelés 276. l.

Binder Laura. Az iskola reális tárgyai és az ideálizmus. Nemz. Nőnevelés 228—234. l.

Biró Imre. Az iskola és a szülői ház. (Szegedi városi főgim. 1912/13. értes.) (Külön is 8-r. 31 l.).

— A szülői ház közreműködése a tanítás-nevelés munkájában. Kalazantinum 18. évf. 56—65. l.

Biró Károly. A madarak és fák napjára. Szilágyvárm. Tanügy 6. sz.

— Az iskolai takarékpénztárakról. Szilágyvárm. Tanügy 5. sz.

Biró Lajos. Az önképzőkör reformja. Az erdélyi r. k. státus tanárai 17. kongressz. jegyzőkönyve 69—83. l.

Biró Samu. Egyéni lapok a népiskolában. Nemz. Iskola 23. sz.

Biró Sándor. Gyermekotthon. Miskolci Napló 264. sz.

Bitter Illés. Pedagógiai Szemle. Magy. Kultura 144—146. l. (A pedag. problémáiról.)

— A család és a nevelés. Budapest, I. ker. Szt. Imre-fg. 1912/13. ért. 9—22. l.

Bittera Károly. A tantervi különbözet megállapítása. Pozsony, 1913. Eder-ny. (8-r. 16 l.).

Bitzó Sarolta dr. Jellemfejlesztés és akaratnevelés. Uránia 395—399. l.

Blatniczky Pál. Tankönyveink engedélyezése. Evang. Őrálló 3. sz.

Bloomfield, M. Vocational guide of Youth. — Ism. P. Pekri K. A Gyermek 56. l.

Boariu, Dimitrie. Cum lucră şcoala noastră între împrejurările date şi cum ar trebui să lucre? Reuniun. învăţător. 279—287. l.

Boda Béla. Nevelve-oktató módszerem. Népnevelő 25. sz.

Bódi Antal. Amiről tárgyalni lehet. *A)* Az osztatlan iskola tanítója. *B)* A gyakorlati tanítások. Népoktatás XVIII. 13. sz.

Bódi Ferenc. A beiskolázás problémája. Székely Ujság 149. sz.

Bodnár János. A gyermekerkölcsök elzüllése. Nagyvárad. 1913. (8-r.) 1 K. — Ism. Szabados Pál, Kereszt. Tanító 9. sz.

— A végbizonyítvány. Tanító 27. sz.

Bodonyi Nándor. Olvasókönyveink és a reáloktatás. Népnevelő 23. sz.

Bogdán József. Az egyéni nevelés. Erdélyi Tanügy II. 3. sz.

Bogdan-Duică, G. Şcoala activă. (Pilde.) Reuniun. învăţător. 135—140, 224—229. l.

Bognár Cecil. Gyermektanulmány és gyermeknevelés. Komáromi főgimn. 1912/13. 3—30. l. értes. (Külön is megjelent.) — Ism. dr. V. E. Magy. Középiskola 487. l.

— Az osztályozásról. A Gyermek 160—171. l.

Bökényi Dániel. A pædagogia mezejéről. Máramaros 26. sz. (Kármán M. pædag. dolgozatait ismerteti.)

Borostyánné Schnegon Vilma. A tekintély. Erdélyi Tanügy II. 12. sz.

Borsodi óvónő. Fegyelmezés. Kisdednevelés 12. sz.

Brandsch, Dr. H. Die Stellung der Schule in und zu der Öffentlichkeit. Schul- u. Kirchenbote 1., 2. sz.

Bratu, I. G. Lenea educațiunii morale. Foaia Scolast. 11. sz.

— Măsura gradului de instrucțiune. Foaia Scolast. 8. sz.

Braun Ádám. Az internátusok feladata középiskoláink mellett. Nagykállói áll. főgimn. 1912/13. értes. 3—10. l.

Bria Zsófia. A nevelés eszközei általában. Erdélyi Tanügy 6. sz.

Büchler Hugó. A pedagógia újabb irányai. Délvidéki Tanügy 3. sz.

— Első Magyar Gyermektan. Kongresszus. Délvidéki Tanügy 5. sz.

— Osztályismétlés helyett tantárgyismétlés. Néptanít. Lapja 12. sz.

— Az intelligencia vizsgálata. Binet-Simon módszerének ismertetése. Izr. Tanügyi Értes. 11. sz.

Budapest székesfőváros elemi népiskoláinak helyi tanterve a miniszteri tanterv és utasítás alapján. A tanítás anyagának felosztásával és a kivitelre vonatkozó útmutatásokkal. Budapest, 1913. Székesfőv. ny. (8-r. XV, 451 l.) 5 K. — Ism. s—ő. Izr. Tanügyi Értes. 11. sz. — Bors Jolán. A Gyermek 506—509. l.

Budaváry László. Értelemre nevelés. Nevelés 30. évf. 10. sz.

Buday László dr. Községeink a kultura szolgálatában. Uj Élet 1030—1039. l.

Budde, Dr. Gerhard. Moderne Bildungsprobleme. 1912. — Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit. 2. Aufl. 1912. — Ism. Uj Élet 253. l.

Caliani, Augustin. Studiarea firii copiilor. Foaia Scolast. 6. sz.

— Metodul experimental în serviciul pedagogiei. Foaia Scolast. 8. sz.

Capesius, Dr. J. Abriss der allgemeinen Pädagogik. 2. Aufl. Hermannstadt, 1912. Fr. Michaelis. (8-r.) 1 K 80 f. Rövid ism. Schul- u. Kirchenbote 2. sz.

Catană, George. Experiențe pedagogice. Gazeta învățător. 25., 26. sz. és Vatra Scolară 219—225. l.

Chetianu Ambrus dr. A tanárok egymás óráira való látogatása hogyan lenne megvalósítható? Kolozsv. tank. 3. igazg. ért. jzk. 115—119. l.

Cholnoky Ferenc dr. Az internátusokról. Egészség 229—231. l.

Chrestel, R. Die Arbeitsschule. Schul- u. Kirchenbote 18., 19. sz.

Chompejrea, Gabr. Psichologija i pitanje o duchu i telu. Preveo Vasa Stojić. Skolski Glasnik 1., 2. sz.

Constantinescu, Stelian I. Câteva cuvinte asupra educației voinței. Foaia Scolast. 14. sz.

Costăchescu, V. Scopul și însușirile întrabărilor în învățământ. Foia Scolast. 11. sz.

Crăciun, E. Cari sunt mijloacele de educațiune pecale privată după terminarea școalei poporale. Resinari gör. kel. népisk. 1912/13. értes. 3—7. l.

Crăiniceanu, Dr. M. Chestiunea şcoalelor de repetiţie. Votra Scolară 81—95. l.

Crisianu, A. Cum va putea învăţătorul impăntaşi elevilor cu succes cunoştinţele despre sunet. Vatra Scolară 139—146. l.

Csánki Mariska. A gyermekek fegyelmezése. Kisdednevelés 17. sz.

Cserny József. Tanítási eljárás-magyarázat. Népnevelő 20. sz.

Cserny Károly. A pedagógia és a ped. modernizmus. Népnevelő 6. sz.

Csia Sándor dr. A nemi kérdés stb. Budapest. Ism. Ravasz Árpád. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 704. l.

Csillag Lipót. A létesítendő nevelőotthonok élete és munkabeosztása. Nemz. Iskola 10., 12. sz.

Csokán Pál. A haladási napló. Nemz. Iskola 21. sz.

Czapik Gyula dr. Kath iskoláink tankönyveiről. Egyh. Közl. 40. sz.

Czirbusz Endre. Békenap az iskolában. Nemz. Kultura III. 290—291. l.

— A tankönyvek általános hibái. Nemz. Kultura III. 445—450. l.

Dabóczi György. A játszótárs. Székely Tanügy 16., 17. sz.

— Az önképzés útjai és eszközei. (Visszhang dr. Alexander B. cikkére.) Néptanít. Lapja 28. sz.

Deák Mariska. A képzelőtehetség fejlesztése. Hevesm. Tanügy 4. sz.

Deli Géza. A szülőkhöz. Ungvári reálisk. 1912/13. értes.

Denk Rezső. Hogyan neveljem a gyermeket alázatosságra? Kath. Nevelés 356—358. l.

Donzer, Hans. Schaffen u. Lernen. Theorie u. Praxis des Werkunterrichts. 1912. — Rövid ism. Uj Élet 127. l.

Dér Ferenc. A tanítói munka és eredménye között észlelhető aránytalanságok okairól. Népoktatás 328—336., 401—407., 461—466. l.

Deschensky János. A tanító a paidologia szolgálatában. Tanulmány. Budapest, 1913. Lampel R. (8-r. 37 l.) 1 K.

Dessewffy István dr. Az ifjúsági egyletekről. Magyar Kisdednev. 17. sz.

Dewey, John. Az iskola és társadalom. Ford. dr. Ozorai Fr. 1912. — Ism. dr. Kristóf György. Prot. Szemle 212. l. — Dr. H. K. Uj Élet 247. l. — K. Gy. Magy. Középiskola 235—238. l. — Magy. Pædag. 136. l. — Nemz. Nőnevelés 115. l.

Diaboto. Hogyan szeretném iskoláztatni gyermekemet, vagy milyennek képzelem a jövő iskoláját? Fejérmegy. Napló 227., 228. sz.

Dienes Károly. A tanárok hospitálásáról. Magy. Tanítóképző 89—92. l.

— Az órarend. Magy. Tanítóképző 197—202. l.

Dirner Adél. Virágos iskolák. Nemz. Nőnevelés 235—238. l.

Diviaczky Rezső. A tanító által elkészíthető szemléltetési eszközök. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 77—80. l.

Dixi. Tankönyvekről. Nemz. Iskola 20. sz. (A tankönyvek terén tapasztalt visszaélésekről.)

Doell, M. Sexualpäd. u. Elternhaus. 1913. — Ism. Kemény F. Magy. Pædag. 507. l.

Doernberger, Eugen. Schülerwanderungen. — Ism. H. K. Uj Élet 250. l.

Domokos Lászlóné. A csoporti és egyéni különbségeket megállapító lélektan eszközei. A Gyermek 410—413. l.

Dömötör János. Normáltankönyvek. Kolozsv. tanker. 3. igazg. ért. jzk. 66—72. l.

Donáth Gyula. A gyermekek első gondolkozása és beszéde. Néptanít. Lapja 12. sz.

Donner Lajos. Az egyéniség fejlesztése. Nemz. Kultura II. 14—16. l.
Dragoescu György. A tankönyvek minősége. Népoktatás XVIII. 8. sz.
Dreisziger Ferenc. Népiskolai nevelés- és oktatástan. A magyar népoktatásügy szervezetével férfi- és nőtanítóképző-intézetek számára. Második, az új tantervhez alkalmazott kiadás. Budapest, 1913. Sz.-Istv.-t. (8-r. 264 l.) 2 K 50 f. — Ism. Frank Antal. Magy. Pædag. 636—638. l.
— Az osztatlan népiskola tananyagának beosztásáról. Népoktatás 258—267. l.
— A tanító személyisége. Népoktatás 212—218. l.
— A kutatás és az alkotás érdekében. Tanítók Évkönyve 1913/14. 103—123. l. (Az önnevelésről.)
Drózdy Győző. Lubokova Pedagogija. S madj. Jovan Žakić. Skolski Glasnik 3. sz.
— Karácsonyi pedagógia. Néptanít. Lapja 52. sz.
— A természetesség iskolája. Néptanít. Lapja 46. sz.
Dugas, L. L'éducation du caractère. 1912. — Ism. Nagy József. Magy. Pædag. 302—305. l.
Dumbravă, Vasile. Cum să induce lumea în eroare cu mehanizmul din şcoală. Reuniun. învăţător. 114—116. l.
Dumitrascu, I. G. Educaţie-învăţământ. (Metodul Montessori.) Gazeta învăţător. 25., 26. sz.
Educaţia naţională. Reuniun. învăţător. 25—29. l.
Az egyéni oktatás rendszerei az iskolában. Tételek. Népokt. 200. l.
Az egyhuzamban való tanításról. (A miskolci központi áll. iskola tanítótestületének memoranduma.) Borsodmegy. Tanügy 3. sz.
Az egyhuzamban való tanítás. *y.* Jásznkunszolnokmegy. Népokt. 2. sz.
Egyoldalúságok. Néptanít. Lapja 37. sz. (A tanítók munkája ne legyen egyoldalúvá; mindent az iskola egységes céljához kell mérni.)
Elek Gyula. Tanító és tanítvány. Képek az iskolai nevelés köréből. 3. bővített kiadás. Kolozsvár, 1913. Lepage L. (8-r. 196 l.). 3 K.
— A gyakorlati tanításokról. Család és iskola 4. sz.
Elek Oszkár. Az önképzőkörről. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 961—965. l.
Elekes Imre. Szociológia és nevelés. Sárosp. Reform. Lapok 29. sz.
Éltes Mátyás. Az akaratgyöngeség. Tanítók Évkönyve 1913/14.
Ember János. Évzáró vizsgálatok. Néptanít. Lapja 25. sz.
Ember Jenő. A főváros Uj Tanterve. Uj Korszak 14. sz.
Ember Károly. «Az iskola csak tanít, de nem nevel.» Tanítók Évkönyve 1913/14. 77—85. l.
Enciklopédiája, az elemi népoktatás —. I. köt. 1912. — Ism. Teveli Mihály. Magy. Pædag. 29. l.
Cs. Endes Károly. A tanítói hivatás fényoldalai. Székely Tanügy 2. sz.
Endrei Gerzson. Adalékok a gyermeknyelv fejlődéséhez. A Gyermek 461—466., 524—526. l.
— Középfokú oktatásunk hiányai. Uj élet 911—919. l. (külön is.)
Eötvös K. Lajos. A gyermekmunka és jutalma. Jásznagykúnszolnokmegy. Népoktatás 3. sz.
Eötvös Mihály. A köznevelés egyik iskolatipusáról. Iskola és szülőház 12. sz.
Eperjessy József. Az egyhuzamban való tanítás az elemi iskolában, tekintettel vármegyénk tanügyi viszonyaira. Tanügyi Tanácskozó (Dés) 1—3. sz.

Erasmus. A gyermekek nevelése. A tanulmányok módszere. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta dr. Péter János. (Pedagógiai Könyvtár. III.) Budapest, 1913. Szt. István-t. (8-r. 129 l.) 3 K.

Érettségi vizsgálati utasítás. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi magy. kir. miniszter 1905. december hó 18-án 105.500. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, 1913. Egyet. ny. (4-r. 40 l.) 50 f.

Erődi Kálmán dr. A gyakorlati és szemléltető oktatás iskoláinkban. Bdp. IV. ker. felső leányisk. 1912/13. értes. 23—26. l.

Erős György. Az iskolai takarékpénztárak országos szervezése. Keresk. szakoktatás 21. évf. 5. sz.

Erős Jenő. A családi nevelés reformja. Nemz. Iskola 3. sz.

Ertesítője, Az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus és Kiállítás — 1., 2. füz. Szerk. Répay Dániel. Budapest, 1913. (8-r.).

Ertl V. Az elégtelen osztályzat. Iskola és Szülőház 7., 8. sz.

Exner Leó. Gyermekfoglalkoztató. Hódmezővásárhely, 1913. 5 K. — Ism. Néptan. Lapja 51. sz.

f. a. Gyermektanulmányi kongresszus. Magy. Középiskola 232—234. l.

F. E. Tévedések a tanításban. Budapest 289. sz.

F . . . l. Die experimentelle Psychologie in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht. Siebenb. Deutsch. Tagblatt 12098. sz.

Fabian, Marta Jepure. Despre educația religioasă-morală. Belényesi gör. kath. polg. isk. 1912/13. értes. 8—32. l.

Fábián Rezsőné. Költészet a gyermek életében. Kisdednevelés 12. sz.

Faragó László. Az internátusi rendszer hibái és túltengése. Nemz. Kultura II. 323—327. l.

Fehér Béla Imre. «Nemzeti nevelés» a megreformált polgári iskolákban. Nyitrabajnai fiúnevelőintézet 1912/13. értes. 3—8. l.

Fejes Áron. Az akaratszabadság problémája. — Ism. Vitorla Ignác. Tanítótestületi Értes. (Torda) 2. sz.

Fejes Gyula. A vizsgahónap. Nemz. Iskola 24. sz. (A vizsgarendszer reformjáról.)

Fekecs Sándor. A részvétérzelem ápolása. Hevesm. Tanügy 6. sz.

Fekete István. Az iskolai nevelés-tanítás jövője és az ideális tanító. (Pedag. pályamunkák, melyeket a Szabolcsm. Tanítóegyesület jutalmazott.)

Feldmann Bódog dr. Erdei iskolák és gyermekotthonok. Gyermekvédelem 12. sz.

A felekezetnélküli gyermekek nevelése. Úttörő 14. sz.

Ferencz Ella. Az engedetlen gyermek. A Gyermek 358. l.

Feriz, Ludwig. Erziehungsfragen. Pressb. Ztg. 95. sz.

Fináczy Ernő. A középoktatás nemzetközi kérdései. M. Pæd. 3—11. l.

(fl.) Jellemnevelés és vallás. Magy. Középiskola 502—504. l.

Fodor Aladár. Magántanulók írásbeli vizsgálata. Polgárisk. Közl. 3. sz.

Fodor Gyula és *Papp Dezső.* Harmadik középiskolai tipus. Magy. Középiskola 512—524. l.

Fogl János. Előkészülés az oktatásra. Polgárisk. Közl. 13. sz.

— A gyermektanulmányozás. Népoktatás 63—68 l.

— A tanulók egyéni hibái. Népoktatás XVIII. 11. sz.

Földes Ferenc. A házi nevelésről és a gyermek fegyelmezéséről. Oraviczabányai polg. fiúisk. 1912/13. értes. 1—4. l.

Földes Zoltán. Uj irány a népoktatásban. Székelység 27. sz.

Forgách Julia. Az egyéni nevelés. Kisdednevelés 17. sz.

Foerster Frigyes Vilmos. Iskola és jellem. Adalékok az engedelmesség neveléstanához és az iskolai fegyelem átalakításához. Németből a tizedik kiadás szerint fordította Bellaagh Aladár. Budapest, 1913. Kostyál J. (8-r. 220 l.) 6 K. — Ism. dr. Gál Kelemen. Kereszt. Magvető 360—368. l.

— **Élet és jellem. Ford. Schultz A. Budapest, 1913. Szt. István-t. (8-r. 340 l.).** — Ism. dr. Jehlicska Ferenc. Kath. Szemle 236. l. — Dr. Alleram Gyula. Magy. Kultura 533. l. — Dreisziger Ferenc. Népoktatás 248—253. l. — F. A. Magy. Középiskola 89—91. l. — Koza György. Egyh. Közl. 26., 27. sz. — Dr. Makay L. Kath. Nevelés 151. l. — Dr. Wolkenberg A. Religio 1. sz. — F. A. Magy. Középiskola 89—91. l.

— Iskola és jellem. Ford. Kupa Dömötör. Tanítók Évkönyve. 1913/14. 292—370. l. (Eleje a mult évi folyamban.)

Frank István. Az ifjúság mozilátogatása. Nyitrai r. k. fg. 1912/13. ért.

Freund Bernát. Önzés elleni nevelés. Honti Tanügy 4. sz.

— Nevelés Mammon imádata ellen. Fogarasmegy. Népoktatás 4. sz.

— Tudatosság működésünkben. Fogarasmegy. Népoktatas 16. sz.

— Szemléleti nevelés. Szilágyvárm. Tanügy 1. sz.

— Mi van a tanítónak a gyermekhez való leereszkedéssel. Magyar Kisdednevelés. 1—3. sz.

— Öntevékenység útján önállósághoz. Nevelés 30. évf. 6. sz.

— A nevelés s tanítás egysége. Nevelés 30. évf. 2. sz.

— Hamis antimodernizmus. Magyar Kisdednevelés 24. sz. (A tanítás érdekességéről.)

Freytag, Trude. Gedanken über Ferienreisen. Bistritz Ztg. 29. sz.

Friml Aladár dr. A tanárok és a népszerűség. M. Középisk. 34—36 l.

Früchtl Mária. A pædagógia margójáról. Néptanít. Lapja 12. sz.

Füstös Sándor. Az «elemi pædagógia» köréből. Csíki Hírl. 43—45. sz.

G. P. A tisztaság disciplinája. Új Élet 235. l.

Gárdos Mór. Néhány szó az osztályozásról. Izr. Tan. Ért. 7., 9. sz.

— A szótanulás kiküszöbölése a népiskolából. Izr. Tan Értes. 2. sz.

Gé, Néhány szó az iskolai túrista-kirándulások kérdéséhez. Erdély 86. l.

Gerely Jolán. Az eugenetika vagyis a fajnemesítés tudománya. A Gyermek 414—418. l.

Gergely György dr. Ne idegenkedjünk a paedagógiai reformoktól. Máramarossziget. 1912. 8 -r. 16 l. Megjelent a Nevelés 30. évf. 1., 2. sz.-ban is.

Gergely György. A főiskolai nevelés és oktatás kérdéseiből. Magy. Pædag. 663—667. l.

Gerlits Sándor. Az erdei iskola. (A szabadban való oktatás nagy jelentősége a tbc. elleni védekezésben.) Gyermekvédelem 1—3. sz. és A Gyermek 321—332. l.

Gesell, Arnold a. Beatrice. The normal child and primary education. N.-York. — Ism. Új Élet 384. l.

Ghibu, dr. Onisifor. Chestiunea manualelor în scoalele noastre secundare. Transsilvania 115—156. l.

Giesswein Sándor. Jellemképzés és erkölcsi nevelés. 1912. — Ism. Magy. Pædag. 38. l.

Giesswein, dr. Alexander. Charakterbildung und sittliche Erziehung. Vortrag. (Das kathol. Erziehungs. u. Bildungswesen d. Gegenwart.) 101—114. l. — Ism. c. Népnevelő 37. sz.

Gillet Márton dr. A jellemnevelés. Magyarra fordította a fribourgi „Hungária". Előszóval ellátta dr. Kiss János. Budapest, 1913. Élet ny. (8-r. XII, 216, 2 lap.) 2 K 50 f.

Gillette, John M. Vocatorial Education. 1910. — Ism. P. Pekár K. A Gyermek 56. l.

Gineverné Győry Ilona. A képzelet és a játék. Néptanít. Lapja 21., 22. sz.

Girgaschné Sommer Boris. A tanítás művészete. Magyar Kisdednevelés 4., 5. sz.

— A népiskola a gyakorlati életre való nevelés szolgálatában. Magyar Kisdednevelés 20., 21. sz.

Gockler Lajos dr. Az egyéni oktatás rendszerei. Család és iskola 8. sz.

— Egyéni oktatás az iskolában. Néptanít. Lapja 12. sz.

Göndör Ferenc. Elemi népisk. tanterve. Veszprémvm. Tan. Közl. 12. sz.

— Katonás nevelés. Veszprém vm. Tanügyi Közl. 10. sz.

— Kifejtő-kérdező tanmód. Veszprém vm. Tanügyi Közl. 1. sz.

Good Pál dr. Erkölcs és erő. Ford. Hupka Ödön. 1913. — Ism. Kerékgyártó Árpád. Magy. Középiskola 355—357. l.

Gosztonyi Gyula. Az iskola és a béke. Néptanít. Lapja 20. sz.

Gosztonyi Margit. Neveljünk önálló gondolkozású embereket! Bácskai Közérdek 38., 39. sz.

Gresko Sándor. Az iskolai mulasztásról. Borsodmegy. Tanügy 3. sz.

Gröber Vilma. Az iskolai túlterhelés. A Gyermek 114—117. l. (dr. Joteyko I. cikkét ismerteti.)

Grőber V. A gyermek és a felnőtt lélek tanának összehasonlítása. A Gyermek 444—447. l. (Joteyko cikkét ismerteti.)

Grünhut József. Állva vagy ülve feleljenek, olvassanak-e a tanulók? Nemz. Kultúra III. 451—453. l.

Grünwald Béla. Hogy segítse gyermekét a szülő a nevelésben és oktatásban? Pozsony várm. Népoktatása II. évf. 11. sz.

Guggenheim, dr. E. Erdei iskolák. Ford. D. L. Nevelés 30. évf. 1. sz.

Gurgulits Antal. Verbúválnak. Polgárisk. Közl. 11. sz. (A tanárhiányról és annak megszüntetéséről)

Gyakorlati irány az oktatásban. Polgárisk. Közl. 20. sz.

A gyermekek magánoktatása. Néptanít. Lapja 17. sz.

A gyermeknevelés kiskátéja a magyar nép számára. A magyar gyermektanulmányi társaság megbízásából írta 16 szakíró. I. rész. Az ép testi-lelki képességű gyermekek nevelése. Budapest, 1913. Pfeifer F. (8-r. 135 l. 1 K) — Ism. Gyulai Aladár. A Gyermek 280—282. l. — H. K. Új Élet 512. l.

Győrffi Endre. A gyermekek kirándulásairól. Gyermekvédelem 2. sz.

Györke Géza. A szociálpæd. szükségletek értékelése. Nemz. Isk. 18. sz.

— A társadalom és iskolafejlődés pszichológiája és szociológiája. Nemz. Iskola 11. sz.

— A gyermekvédelem metafizikája és szociológiája. Nemz. Iskola 9. sz.

Gyulai Aladár. Hogyan ünnepeljük a békenapot az iskolában? Család és iskola 11. sz.

— A szóvakság a tanulókorban. Nemz. Nőnevelés 167—170. l.

— A gyermektanulmányozás mai állapota. Néptanít. Lapja 11. sz.

Gyulai Aladár. A sajtó a nevelés és az oktatás szolgálatában. Új Élet 818. l.

Gyurić, Dusan. Simpatija i antipatija u sluzsbi vaspitanya. Skolski Glosnik 12. sz.

H. A fegyelem. (Külső eszközök.) Honti Tanügy 1—3. sz.

H. A családi nevelés. Kisküküllőm. Tanügy 3. sz.

H. K. Az Uránia a nevelés szolgálatában. Új Élet 375. l.

Habán Mihály dr. Néhány szó a szülőkhöz. Liptószentmiklósi áll. főgimn. 1912/13. évben.

Hadzsega Gyula. A gör. kath. szemináriumi nevelésről. Religio 30. sz.

Hajnal Dávid dr. A koedukációról. Keresk. Szakoktatás 21. évf. 1. sz.

Hajts Béla. Egy igazi polg. fiúisk. oktatóeszköz. Polgárisk. Közl. 2. sz.

Hall, G. St. Adolescence, its psychology and relations to physialogy. etc. 1911. — Ism. Gerely J. A Gyermek 437—442., 498—506. l.

Haltenberger Mihály dr. Mennyiben érvényesült a középiskolákban a szaktanítás az 1911—12. iskolai évben? Budapest, 1913. Tisza testv. (8-r. 17 l.) 50 f.

Hammer Ferenc. A tanító a gyermekvédelem szolgálatában. (Az 1908. XXXVI. t.-c. ismertetésével.) Népokt. 165—169., 218—223. l.

Hankinson Frigyes. A jellem képzése. Ford. Győrfi István. Kereszt. Magvető 350—354. l.

Harsán Gyula. A népoktatás hiányai. Világ.

A hatéves gyermek lelkivilága. *(cj.)* Népnevelő 33—35. sz.

Haugh Béla. A gimnáziumi tanulmányok kezdetének nehézségei. Jászapáti főgimn. 1912—13. évben. 3—14. l.

Havas Irma. A borosjenői gyermekotthon. Néptanít. Lapja 45. sz.

Havas István. Az iskola és az ujság. Néptanít. Lapja 52. sz.

A házi feladatok. Néptanít. Lapja 39. sz.

Hegedüs István. Összhang a nemzetnevelésben. Család és iskola 10. sz.

Heitmann, L. Der Realschüler. 1912. — Ism. K. F. O. K. T. K. 46. évf. 991. l.

Henkler, Paul. Neposredno u pedagogika. Preveo Zivojin Rakovic. Skolski Glasnik 15—17. sz.

Henz Mátyás. A gyermek megtartási képessége. Polg. Közl. 16. sz.

Herczka Gusztáv. Hogyan töltsék gyermekeink a szünidőt. Izr. Tanügyi Értes. 8. sz.

Herzog Jakab dr. Zsidó ifjúsági nevelés. Mult és Jövő 428—430. l.

Hetvényi Lajos dr. A modern haladás és az evang. ker. világnézet viszonya különös tekintettel az iskolai nevelésre. Sopron, 1913. (8-r. 28 l.) 50 fill.

Hinsenkamp Bernát. Az iskolai fegyelemről. Magy. Iparoktatás 17. évf. 449—454. l.

A hírhordás és a tanító. Néptanít. Lapja 16. sz. (A tanitónak a gyermekekkel való bánásmódjára vonatkozó híreszteléseiről.)

Hitter Lajos. A népiskolai tanítás egyik legfőbb akadályáról. Nevelés 30. évf. 1. sz. (A tanulók író- és tanszer hiánya.)

— Az elemi népiskolai végbizonyítványokról. Nevelés 30. évf. 5. sz.

Hoffmann, dr. Jakob. Die Erziehung der Jugend stb. — Ism. A. Kath. Nevelés 303. l.

Hölk dr. Vortäge über die Berufswahl für Schüler d. Oberklassen. 1911. — Ism. dr. Alszeghy Zsolt. Magy. Középiskola 569. l.

Horovitz Jakab. Az iskolai életből. Az első osztály. Szeged. 1913. Endrényi L. ny. (8-r. 75, 1 l.) 1 kor. — Ism. R. É. Izr. Tanügyi Értes. 5. sz. — Nemz. Kultúra III. 200. l.

Horváth Dezső dr. A népiskolai új tanterv a gyakorlatban. Nemz. Kultura II. 265—269. l.

— Szükséges-e az iskolai vizsga? Nemz. Kultura III. 243—246. l.

Hugyák Mihály. A vizsga. Gör. Kath. Népiskola I. évf. 6. sz. (Az évzáró vizsgákat szükségteleneknek tartja.)

Huszár Imre. Váltakozó felvételi rendszer. Néptanít. Lapja 50. sz.

Huszár Károly. Hitre tanítás, vallásra nevelés. Lévai Őrálló 32. sz.

— Az értelmi nevelés. Lévai Őrálló 38. sz.

Huther A. Grundzüge d. allg. Charakterologie, mit besonderer Berücksichtg. der Pædegogischen. 1910. — Ism. Szidon G. Károly. A Gyermek 54—56. l.

I. S. Az engedelmesség a nevelésben. Néptanít. Lapja 35. sz.

Az ifjúság mozilátogatása. Nyitrai kath. fg. 1912 13 ért. 5—16. l.

Ignáciné Szondy I. Az önállóságra való nevelés. Kisdednev. 24. sz.

il. Egyéni nézetek a nevelésben. Erdélyi Tanügy I. 1. sz.

Iliescu, H. Examenele. Educatorul 4. sz.

Imre Lajos. Az erkölcsi nevelés viszonya a valláshoz. (Ért. a Kolozsv. tud. egyet. pedag. szemináriumából. 4. sz.) Hódmezővásárhely, 1913. (8-r. 80 l.) — Ism. Makkai Sándor Család és Isk. 18. sz.

— A nevelésről. Garamvidék 21—23. sz.

Imre Sándor dr. Nemzetnevelés. 1912. — Ism. Szelényi Ödön dr. Prot. Szemle 278—280. l. — Nj. Huszad. Század 28. köt. 558—562. l. — K. F. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 676. l. — Keszler K. Magy. Tképző 42—48. l. — Makkai Ernő. Család és Isk. 11. sz.

— A középiskola átalakítása és a köznevelés. Az Ujság 249. sz.

— Egyetemes Tanügyi Kongresszus. Néptanit. Lapja 48. sz.

— A tanulók osztályozása. Család és Iskola 9. sz.

Az iskola tekintélye. Néptanít. Lapja 33. sz.

Iskolaköteles koron túl. Új Élet 1142. l. (A székesfővárosi iskolai évkönyv «A tanulók kora» című fejezetéből.)

Az ismétlő-iskola jövője. Néptanít. Lapja 12. sz.

Ispánovits Sándor. A gyermek és a mozgóképek. Néptanítók Lapja 18. sz.

Jahrbuch (4-tes) d. Vereins f. christliche Erziehungswissenschaft. 1912. — Ism. Fallenbüchl Tivadar. Magy. Középiskola 179. l.

Jakab Lajos. A jövő iskolája. Tanügyi Tanácskozó (Dés) 2. sz.

Jakab Lajos. Paedagógiai tanulmányok. Dés, 1913. Demeter és Kiss ny. (Bp. Lampel R. biz.) (8-r. 166 l.) 3 K.

Jámbor Lajos. Az «árulkodó». (Kép az iskolai életből.) Jásznagykúnszolnokm. Népoktatás 7., 8. sz.

Jancsovics Ferenc. Az önképző-körök reformja. Nagyváradi Tankerület 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 50—70. l.

Janka Károly. Néhány szó az új vizsgálati rend tárgyában. Sárosp. Reform. Lapok 24. sz.

Jehlicska Ferenc dr. Erkölcs és vallás. Budapest, 1912. (8-r. 64 l.) 2 K. Rövid ism. Magy. Pædag. 39. l.

— Szociális nevelés. Alkotmány 29. sz.

Jelszavak a nevelés terén. Néptanít. Lapja 13. sz.

Jodl, dr. Fr. Das Problem des Moralunterrichts in der Schule. 1912. — Ism. Kf. Magy. Pædag. 31—33. l.
— Erkölcs-oktatás az iskolában. Szabadgond. 247—250., 283—285 l.
Jora. Criza educației familiare si educația viitorului. Foaia scolast. 9., 10. sz.
Juretzky Lajos. Gyermektanulmányozás. Győregyházmegy. Tanügy III. évf. 2. sz.
K. A. A gyermek és a játék. Népnevelő 3. sz.
K. F. Morálpædagógia. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 94—97. l.
— Az ujság mint a tanítás eszköze. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 319. l.
K. J. A szülői értekezletekről. Pozsonyi áll. polg. leányisk. 1912/13. értes. 9—26. l.
Kallós Ede dr. A humanizmus és a természettudományi világfelfogás a középiskolában. Új Élet 1192—1204. l.
Kálmán Ármin. A szünidő. Izr. Tanügyi Értes. 7. sz.
Kämmerer. A koedukáció tanulságairól. Magy. Pædag. 160. l.
Kántor István id. A szeretetre nevelés. A verebélyi r. k. tanítói kör 1913. értesítője 36—40. l.
Kántor István ifj. A játék szerepe a nevelésben. A verebélyi r. k. tanítói kör 1913. értesítője 30—35. l.
Káplány Géza. Pædagógia vagy gyermeknevelés? (A jövő iskolája.) Világ 13. sz.
— A családi nevelés válsága és a jövő nevelése. Huszad. Század 27. köt. 188—198. l.
Kászori János. A tanító nemzetiségi vidéken. Délvidéki Tanügy 4. sz.
Káth József. A pajtás tekintélye. Népoktatás 273—276. l.
— Az igazi nevelő. Tanítók Évkönyve. 1913/14. 86—95. l. (Lelki önképzés, erkölcsnemesítő és jellemszilárdító gyakorlatok kellenek.)
— A modern pædagógia kérdéseiről. Népnevelő 46. sz.
— Milyen műveket tanulmányozzon és olvasson a kath. tanító, hogy erkölcsnevelési, módszeres és iskolaigazgatói ismereteit bővítse. Győregyházm. Tanügy 5. sz.
Das Katholische Erziehungs- u. Bidungswesen der Gegenwart. 1912. — Ism. Zibolen Endre dr. Magy. Középiskola 499—502. l.
Katz, dr. David. Studien zur Kinderpsychologie. 1913. — Ism. Révész Emil. A Gyermek 355—357. l.
Kecskés Lajos. Milyen pályára adják a szülők gyermekeiket? Pápa és vid. 24. sz.
Keleti Adolf. Budapest székesfőváros kultúrája. Uj Élet 989—998. l.
— Társadalmi nevelés. Új Élet 1111—1122. l.
— Jegyzetek a tanulásról és a sportról. Uj Élet 1143—1145. l.
Keleti Adolf. A mozgó-szinház (mozi) mint a népműveltség eszköze. Budapest, 1913. Benkő Gy. (8-r. 48 l.) 1 K.
— A tanítói hivatás tragikuma. Uj Élet 789—793. l.
— Vázlatok a modern nevelésről. 1912. — Rövid ism. M. Pæd. 136. l.
— Az iskola mint otthon. Uj Élet 631. l.
Kemény Ferenc. Mintaleckék. A Békenap. Néptanít. Lapja 20. sz.
— Modern iskolák. Néptanít. Lapja 6. sz.
— Évvégi beszámolók. Néptanít. Lapja 24. sz.
— Pædagógiai gondolatok. Néptanít. Lapja 12. sz.
— Világpædagógia. Néptanít. Lapja. 37. sz.

Kemény Ferenc. A tanulók öntevékenysége és önkormányzata. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 21—41. l.
— Moralpædagogik Ztschrf. f. das Realschulwesen. 38. évf. 3. füz.
Kemény Gábor dr. A szülők, a tanárok és a gyermek. 1912. — Ism. Nemz. Kultura II. 279. l.
— Az elemi- és középiskola közötti kapcsolat megteremtése a gyermektanulmányozás alapján. Nemz. Kultura III. 70—74. l.
Kemény Ignác. A napközi otthonokról. Nemz. Iskola 47., 49. sz.
Kemény Károly. Család és iskola. 22 értekezés a nevelés és tanítás köréből. Szülők, tanítók és nevelők részére. 3. bőv. kiadás. Nagybánya, 1913, Kovács Gy. (8-r. 126 l.) 2 K. 50 f. — Ism. D. F. Népoktatás 492. l. — Elek Gyula. Család és Iskola 15. sz.
Keményfy K. Dániel. A tanító és a keresztény gyermekvédelem. Tanítók Évkönyve 1913/14. 285—291. l.
— A tanító s tanítónő szociális nevelése. Népnevelő 7. sz.
Kende Ferenc. Emlékirat a Délmagyarországi Közművelődési Egyesületnek egyetemi ifjak részére, Budapesten létesítendő internátusa ügyében. Szeged, 1913. Várnai ny. (8-r. 16 l.)
Kerekes József. Tévedések a tanításban. Három felolvasás. Kecskemét, Szél biz. (8-r. 75 l.) 1 K. 60 f.
Kerekes Szidónia. A «boldogságra» nevelés. Kisdednevelés 18. sz.
Kerékgyártó Árpád. A tanulmányi kirándulások. Magy. Középiskola 207—218., 257—269. l.
Kerékgyártó Elek dr. Szociális nevelés-oktatásunk érdekében. Népnevelő 49—52. sz.
Kerschensteiner György dr. Az általános népiskola. Népt. Lapja 22. sz.
Keszler Károly. Szociális elméletek és világnézetek. Népt. Lapja 12. sz.
Kézdi János. A szülők és tanítók együttes működése a nevelés szolgálatában. Iskola és Szülőház 7., 8. sz.
Kiss. Uj tanterv a középiskolákban. Székely Tanügy 16. sz.
Kinn Gusztáv dr. Az évi értesítők kicserélése. Kolozsv. tanker. 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 72—78. l.
Király György. Ifjúsági könyvtáraink ügye. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 824—834. l. Szemák István észrevételei. U. o. 937—943. l. Király Gy. megjegyzése. U. o. 943 - 945. l.
Kircz István Vallásos nevelés? Népnevelő 33. sz.
— A csoportosításról. Népnevelő 25. sz.
— Erkölcsi nevelés és a család. Népnevelő 12. sz.
Kiss Antal. A békenapról. Szilágyvárm. Tanügy 8., 9. sz.
Kiss Elek. A személyiség paedagogikájának alaptényezőiről. (Értekezések a kolozsvári tud. egyet. paedegogiai szemináriumából. 3. sz.) Kolozsvár, 1913. Stief ny. (8-r. 119 l.) — Ism. Péter J., Unitár. Egyh. 4. sz. — Makkai Sándor dr. Kereszt. Magvető 186—189. l.
Kiss Gyula. Az iskolai mulasztásokról. Borsodmegy. Tanügy 5. sz. — Gresko Károly válasza. U. o. 6. sz.
Kiss János. A tanító helyes nevelésének különféle akadályozói. Beregmegy. Tanügy 9. sz.
Kiss Sándor. A szülők felelősek gyermekeik erkölcséért. Nemz. Kultura II. 78—82. l.
Kis Vilma. Munkára neveljük a gyermeket. Kisdednevelés. 13. sz.
A kisérlet és nevelés kérdése. Uj Élet 1126—1128. l.

Klacskó Győző. A polgáriskola működése. Polgárisk. Közl. 1. sz. — Boroviák Lajos. U. o. 2., 3. sz. — Éhenné H. Katinka. U. o. 3. sz. —. Klacskó Gy. U. o. 4. sz.

Klosius, Joh. Lernschule u. Arbeitsschule. Schul- u. Kirchenbote 7. sz.

Knospe, Paul. Der Kinematograph im Dienste der Schule. 1913. — Ism. Keleti. Uj Élet 1158. l.

Kóbor Ilona. A gyermekek fegyelmezése. Kisdednevelés 22. sz.

Koch Sándor. A szülők és a társadalom együttműködése az iskolával. Gödöllői minorita főgimn. 1912/13. értes. 3—30. l.

Koczor Márton. Tájékoztató a részletes tananyag-beosztáshoz. Evang. Népiskola 401—406. l.

Kohányi Gyula. A ifjúsági könyvtárak hatása a népművelésre. Uj Élet 897—911. l.

Koltay Alajos. A polgárisk. magánvizsgálatok. Polgárisk. Közl 6. sz.

A koncentráció elve a tanításban. *i.* Kereszt. Tanító 12. sz.

Koncz Aurélné, Karácson Ottília. Az internátusi nevelésről. Debreczeni ref. felső leányisk. 1912—13. értes. 3—6. l.

Konda László. Az önképzőkör reformjához. Ungvári főreálisk. 1912/13. értes. 10—12. l.

Korniss Gyula. Pædagógiai Könyvtár. Magy. Középiskola 385—389. l, — Értékelmélet és pædagógia. Magy. Pædag. 65—80., 193—217. l. (Külön is megjelent. 8-r. 42 l. 1 K. 20 f.) — Ism. Nagy József dr. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 949—951. l. — Stuhlmann Patrik dr. Magy. Középiskola 346—349. l.

Kóródy Miklós. A «Pécsegyházmegyei Tanítóegyesület» tankönyvmozgalma. Népnevelő 22. sz.

A Kóródy-féle olvasókönyvek pædagógiai irányelvei. Tanítók Évkönyve 1913/14. 147—149. l.

Költse István. Ifjúsági könyvtárak. Magy. Tanítóképző 336—346., 460—468. l.

Kováts Alajos. A mozgófénykép a jövő képeskönyve. Népnevelő 27. sz.

Kováts Alajos. Az ifjúság és a nép olvasmányai. Uj Élet 771—778. l.

— A gyermekszínház, a gyermekszínmű és a gyermekszínészek. A Gyermek 332—341. l.

— Elemi iskolai kérdések. Magy. Pædag. 642—646. l.

Kovács Dezső. Tantárgyak szerint való osztályozás. Tanjegynaplók kivánatosak-e? Kolozsv. tank. 3. igazg. ért. jzőkönyve 95—115. l.

— A tanulóknak az önfegyelmezésre való szervezése. Kolozsv. tanker. 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 49—54. l.

Kovách Géza. A székesfőváros elemi iskoláinak helyi tanterve. Rajzoktatás 184—190., 211—219. l.

Kovács János. Néhány szó az ambidextriáról. Erdélyi Tanügy I. 2. sz.

Kovács János dr. A nemzeti műveltség egysége. Népt Lapja 13. sz.

Kováts S. János dr. Szülők, fiúk, iskola. Szombathelyi Ujs. 255. sz.

Kovács József. A tankönyvekről. Erdélyi Tanügy. II. 4. s köv. sz.

Kovács Lajos dr. Néhány szó a szülőkhöz. Nagykőrösi ref. főgimn. 1912/13. értes. (A gyermekek neveléséről.)

Kovács Pál. A tanító modora. Honti Tanügy 4. sz.

Kovács Rezső. A fővárosi korrepetáló tanfolyam. Uj Élet 763—771. l.

Kovács Sándor. A legújabb tankönyvek ismertetése. Szilágyvárm. Tanügy 3., 4. sz.

Kővári Zoltán. Tankötelezettség a 7. életévtől kezdve. Pesti Hirl. 56. sz.
— Egységes népiskolai tankönyvek. Nemz. Iskola 21. sz.
Kövesi Lajos. Mit csinálok a vakációban? Kis tanítványaimnak és minden szavalónak. Szegedi kegyesr. fg. 1912/13. értes. 31—40. l.
Koza György. Egynéhány gondolat a gyermekek fegyelmezéséről. Egyh. Közl. 1., 2. sz.
Kozma Imre. A vallás szerepe a nevelésben. Tanítótest. Ért. (Torda) 4. sz.
Kozma Kálmán dr. Tanítási határidő. Népnevelő 23. sz.
— A jellemfejlesztés. Népnevelő 39. sz.
Kránitz József. Életkorok szerinti nevelés. Veszprém vm. Tanügyi Közl. 5., 6. sz.
Krenner Miklós dr. A tanári munka értékelése. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 596—619. l.
Krizsán Gáborné dr. Impresszióim a gyermektanulmányi kiállításról. Család és Iskola 8. sz.
Krúg L. Mikor teljesítik feladatukat iskoláink nemzetiségi vidéken? Ág. h. ev. tanárok orsz. egyl. évkönyve 1912/13. 129—134. l. és Evang. Népiskola 281—288. l.
Kühnel, Joh. Jütting und Webers Anschauungsunterricht. 1912. — Ism. Uj Élet 252. l.
Kurucz Károly. A titkos minősítés. Polgárisk. Közl. 6. sz.
Lakatos Lajos. Gyermekboldogság — Hazaboldogság. Népoktatás 104—109., 161—164. l.
— Új néplélek — új népoktatás. Néptanít. Lapja 5. sz.
— Hogyan emlékeztessünk prózai szöveget? A Gyermek 97—100. l.
Lantos Simon. A fegyelem és figyelem. Izr. Tanügyi Értes. 3. sz.
Laszczik József. Egyéniségi jellemlapok az iskolában. Népoktatás 224—230. l.
László Béla. Minő befolyással van a család a gyermek erkölcsi fejlődésére? Magyar Kisdednevelés 16. sz.
Laukó Albert. Az átöröklés és a nevelés. Vármegy. Közélet 3., 4. sz.
Laurentzi Vilmos dr. Szupremácia és az iskola. Budap. Hirl. 65. sz.
Lavotta. A tanítói munka. Néptanít. Lapja 47. sz.
— Összetartás a munkában. Néptanít. Lapja 38. sz.
Lázár Szilárd dr. A tanulók hibás feleleteinek pszichologiájához. Bud. IV. ker. főreálisk. 1912/13. értes. 15—25. l.
Lechnitzky Gyula. Alkotó munkára való nevelés. 1912. — Ism. dr. Nagy József. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 641—643. l. — Diviaczky Rezső. Család és Iskola 1. sz. — th—ő. Nemz. Kult. II. 121. l.
Lederer Mór. Munkára való nevelés. Pozsony vm. Népokt. II. évf. 6. sz.
— Psychogenesis, mint a pedagógia alapja. U. o. II. évf. 9. sz.
Lendvai János. A szabad tíz perc. Magy. Középiskola 593—597. l.
Lexikon der Pädagogik. I. Bd. 1913. — Ism. dr. Mihályfi Ákos. Kath. Szemle 715. l. — F. T. Magy. Középiskola 370. l. — Rövid ism. Uj Élet 125. l.
Lezniczky Bertalan. Néhány szó az önállóságról és másról. Jászkun-szolnokmegy. Népoktatás 5. sz.
Lindet, L. L'esprit et le coeur de l'enfant. Paris, 1910. — Ism. P. Pekár K. A Gyermek 57. l.
Lipovan, George. Observari asupra examenelor din protopresbiteratul Oraviței. Vatra Scolară 32—37. l.

Liszkay Ida. A vallásos nevelés hatása a gyermek lelkivilágára. Nagy-Küküllő 24. sz.

Lizák János. A mai generáció hibái. Gör. Kath. Szemle 15. (A vallásos nevelés szükségéről.)

Lőrinczy Dénes. A magyar nemzeti iskola. Tanítótest. Ért. (Torda) 10. sz.

Lovasi Bernát. A tanító a szociális nevelés szolgálatában. Magyar Kisdednevelés 13. sz.

Lupaș, Petru. Educațiunea școlară în raport cu familia și societatea. Reuniun. învățător. 109—112. l.

Lupea Traján. Az igaz érzelmének fejlesztése a tanulókban. Erdélyi Tanügy. II. 3. sz.

Lupeanu, Alexandru. Cursuri de Dumineca pentru părinți. Foaia scolast. 6. sz.

Luquet G. H. Les destins d'un enfant. Paris, 1913. — Ism. Huszad. Század 28. köt. 430. l.

M. Kinematograf u prosvetnoj službi. Skolski Glasnik 1., 2. sz.

M. D. Educația rațională. Foaia scolast. 20. sz.

Machay Vendel. A kötelességérzet ápolása. Modori áll. polg. fiuisk. 1912/13. értes. 3—6. l.

Mácza Ödön. A fegyelmezésről. Magyar Kisdednevelés 18., 19. sz.

Madarászné Krávits Matild. Békenap az iskolában. Népt. Lapja 20. sz.

Madzsar Gusztáv. Érintkezés a szülőkkel. Makói áll. fg. 1912/13. ért. A magaviselet osztályozása. Uj Élet 505. l.

Magyarász Ferenc dr. Valláserkölcsi nevelés a középiskolában. 1912. (8-r. 338 l.) — Ism. dr. Horváth Jenő. Magy. Középiskola 479—482. l. — Dr. Sebes Ferenc. Magy. Kultura 359. l. — Dr. Dudek János. Kath. Nevelés 150. l.

Maior, Juliu. Dreptul elevilor de a pune întrebări învățătorilor lor. Foaia scolost. 16. sz.

— Câtă muncă intelectuală poate presta un copil? Foaia scol. 12. sz.

— Ceva despre pedagogia experimentală. Foaia scolast. 18. sz.

— Internatul nostru preparandial. Foaia scolast. 11. sz.

— Rolul sugestiei în educație. Foaia scolast. 7. sz.

Major György. A lelkinevelés fontosságáról és annak szükséges volta a fiatalkorúak jellemének képzésénél. Gyermekvéd. Lapja 234/236. l.

Makkai Sándor. Bevezetés a személyiség paedagogikájába. (Értekezések a kolozsvári tud. egyetem pedagógiai szemináriumából. 2. sz.) Kolozsvár, 1912. (Budapest, Kókai L.) (8-r. VIII, 107 l.) 3 K. — Ism. dr. Kristóf György. Reform. Szemle. 10. sz. — Dr. Szelényi Ödön. Protest. Szemle 209—211. l. és Magy. Pædag. 123—125. l. — Varga Béla. Kereszt. Magvető 44—46. l.

Málnai Mihály dr. Adalék a munkaiskola kérdéséhez. Népt. Lapja 2. sz.

— Pedagógiai jelszavak és a tanítóság. Néptanít. Lapja 52. sz.

Marczinkó Ferenc. Az állampolg. nevelés irodalmából. M. Pæd. 345/351. l.

Mariș, Teodor. Doua mijloace prin cari școala poporală poate înarmă omenimea cu cultura sufletească. Reunium învățător 40—44., 67—73. l.

— Non scholae. sed vitae discimus. Reuniun. învățător. 216—224. l.

Marković, Dr. Laza. Govor maturantima. Skolski Glasnik 10. sz.

Márkus Sándor. Milyen tényezőktől függ a tanító iskolai munkálkodásának sikere? Nevelés 30. évf. 4., 6., 10. sz.

Martos Ágostné. Az engedetlen gyermek. Kisdednevelés 1., 2. sz.
— A hazug gyermek. Kisdednevelés 9. sz.
— A gyermekkori hazugságok lélektana és pedagógiája. A Gyermek 537—558. l.
Matlák József. Mely szempontok tartandók szem előtt a gyermekek ideális testi nevelésénél és hogyan valósíthatók meg ezek az elemi iskolai tanítás keretében? — Pedag. pályamunkák, melyeket a Szabolcsm. Tanítóegy. jutalmazott, és Fogarasm. Népokt. 4. sz.
Mátrai Ferenc Béla. Állami iskolai bérhelyiségek. Nemz. Iskola 32. sz.
Mátrai Rudolf. A kinematográf a középiskolában. M. Középisk. 150—153. l.
Matthesz Sándor. Viaskodásunk nemzetiségi vidéken. Néptanít. Lapja 34. sz. (Olyan olvasó- és tankönyveket kell adni a nem-magyar ajkú tanulóknak, melyeket megértenek.)
Maurer Mihály. Folytonosság és fokozatosság az iskolai nevelésben. Délvidéki Tanügy 11. sz.
Mayer Béla. A tanítói hivatás szeretete és becsülése működésének sikerét biztosítja. Népnevelő 24. sz.
Méhes Endre. A gyermektanulm. fontossága. Nevelés 30. évf. 5., 8. sz.
— Gyermektanulm. A kóbor gyermekek. Nevelés 30. évf. 10. sz.
Melles Gyula. A családi nevelésről. Görög. Kath. Népisk. II. évf. 4. sz.
Mézes János. A gyermekek pályaválasztása. Népnevelő 1., 2. sz.
Mezey Gizella. Neveljük növendékeinket a munkára! Erdélyi Tanügy. II. 2. sz.
Migray József. Új irányok az elemi népoktatásban. Uj Élet 351—359. l.
Miosóthys. A fegyelmezés. Nevelés 30. évf. 8. sz.
Mirković, G. Pedagoška gimnastika. Skolski Glasnik 4—7. sz.
Mitrovics Gyula. Akadémiai internátus. Debrecz. Protest. Lap 46. sz.
Mohr Erzsi. A szemléltető oktatásról. A Gyermek 286. l.
Molnár János. Az első magyar országos gyermektanulmányi kongresszusról. Kisküküllőmegy. Tanügy, 3. sz.
Molnár Károly. Az önképzőkörök feladata a középiskoláinkban. Kolozsv. tanker. 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 21—24. l.
Molnár Oszkár. Bevezetés a gyermektanulmányba. Kolozsvár, 1913. (8-r. 79 l.) 1 K 20 f. — Ism. dr. Szelényi Ödön. Protest. Szemle 658. l. — Répay Dániel. Magy. Tanítóképző 603—605. l. — x. y. Néptanít. Lapja 48. sz. — Nemz. Kultura. III. 471. l.
— Modern pedagógizálás. Néptanít. Lapja 34. sz.
— Bevezetés a gyermektanulmányba. Család és Iskola 13—18. sz.
— Elmaradt gyermekek. Család és Iskola 8. sz.
— A szombathelyi erdei iskola. Család és Iskola 5. sz.
— A továbbképző tanfolyamok. Család és Iskola 11. sz.
— A pedagógiai továbbképzés új intézményei. Család és Iskola 1. sz.
Molnár Viktor. Iskola és élet. Uránia 145—149. l. és Nemz. Kultura III. 163—171. l.
— A modern nevelés eszközei. Evang. Népiskola 177—181. l.
— A magyar kultura fejlődésének útjai. Nemz. Kultura III. 66—70. l.
— Nemzeti hagyományaink ápolása. Nemz. Kultura III. 4—8. l.
Montaigne pedagógiai tanulmányai. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Birkás Géza. (Pedagógiai Könyvtár. II.) Budapest, 1913. Szent István t. (8-r. 139 l.) 3 K.

Müller, Friedrich. Die sozialpädagogische Bedeutung der Jugendspiele. Die Karpathen. VI. 2. 619—622. l.

Müller, Dr. H. Die Schulung des Gedächtnisses. Schul- u. Kirchenbote 8. sz.

My. Az értelemvizsgálat társadalmi jelentősége. Uj Élet 1256—1258. l.

Nagy József dr. Az általános műveltség fogalma és jelentősége az újabb pedagógiában. Magy Pædag. 24—28. l.

Nagy László. A gyermek szellemi munkabírása. A Gyermek 249—270. l.

— Az értelmi fejlődés egyik alapvető problémája. A Gyermek 23—29. l.

— Irányok és törekvések az alkotó munka terén. A Gyermek 172—181. l.

— Tételek a gyermek nyelvének fejlődéséről. A Gyermek 660. l.

Nagy, L. Psychologie des kindlichen Interesses. 1912. — Ism. Gyulai Aladár. Magy. Pædag. 236. l.

K. Nagy Sándor. Az állami gyermekek és a tanítók. Népt. Lapja 37. sz.

Námesy Medárd. Iskolai színjátékok. Székesfehérv. fg. 1912/13. értes. 3—25. l.

Naplója, Az első magyar országos gyermektanulmányi kongresszus — és a vele kapcsolatos kiállítás leírása. Szerkesztették Répay Dániel és Ballay Károly. Budapest, 1913. M. Gyermektan. Társ. (8-r. 376 l.) 5 K.

Natorp, Paul dr. Volkskultur und Persönlichkeitskultur. 1911. — Ism. ft. Magy. Középiskola. 53. l.

Nemes Jenő. A takarékosság az iskolában. Pesti Hirl. 212., 236. sz.

Nemes Lipót. A bűnös gyermekek értelmi fejlettségének vizsgálata. A Gyermek 588. l.

— A gyermeki tanuvallomások. A Gyermek 585. l.

— A kültelki gyermekek élete és jövője. Budapest VI. ker. Angyalföldön összegyüjtött adatai alapján írta —. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság «füzetes vállalata». (IX. füz.) Budapest, 1913. Hungária ny. (8-r. 36 l.) 70 fill. Megjelent A Gyermek 1—22. l. is. — Ism. Rózsa Ede. Izr. Tanügyi Értes. 6. sz.

B. Németh Eliz. «Az alma mellett tartsuk a vesszőt is.» Tanítótestületi Értes. (Torda) 7. sz. (A testi fenyítékről.)

Németh József. A középiskolai internátusok ügyéről. Nagyváradi tankerület 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 70—85. l.

Németh Sámuel. A tanuló aktivitása a tanításban. Ág. h. ev. tanárok orsz. egyl. évkönyve 1912/13. 125—128. l.

Némethy Tihamér. Az iskola a társadalom szolgálatában. Hevesm. Tanügy 5. sz.

A népiskola mai feladata. Néptanít. Lapja 11. sz.

Népoktatásunk alaptörvénye. Néptanít. Lapja 36. sz.

Neubauer Zoltán. A tanító mint a műveltség emlékeinek megmentője. Néptanít. Lapja 17. sz.

Neugebauer Lajos. Az iskola nevelő hatása. Veszprémvm. Tanügyi Közl. 5. sz.

Nikelszky Zoltán. Egységes népoktatás. Pesti Hirl. 254., 259. sz.

Nitschinger Pál. Iskolai munkánk köréből. Pozsonyi ág. ev. népisk. 1912/13. értes. 3—7. l.

Nógrády László. A gyermek és a játék. 1912. — Ism. dr. Kemény Gábor. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 677—680. l. — Büchler Hugó.

Délvid. Tanügy 1. sz. — Nádai Pál. Magy. Pædag. 296—302. l. és Uj Idők 6. sz. — Nemes Lipót. A Gyermek 105—108. l. — Dr. Stuhlmann Patrik. Magy. Középiskola 38—41. l. — Szántó Gizella. Uj Élet 637. l. — Zemkó Péter. Magy. Siketnéma oktatás 2. sz. — Dr. Zilahi László. Uránia 39. l. — B. F. Tornaügy 30. évf. 177—181. l.

Nógrády László dr. Az egyke-gyermek. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság füzetes vállalata». (VIII. füz.) Budapest, 1913. Hungária ny. (8-r. 40 l.) 70 f.) — Megjelent A Gyermek 81—96., 145—160. l. is.

— Gyermekírók. A Gyermek 29—39. l.

Novák József. Az osztatlan iskola tanítói állásának betöltéséről. Népoktatás XVIII. 14. sz.

(np.) De vorbă cu învăţătorii începători. Foaia Scolast. 5., 6. sz.

Nyers Elek. Eredetiségre való nevelés. Kereszt. Tanító 21. sz.

Oláh József. Szemléltetés. Jásznagykunszolnokm. Népoktatás 4., 5. sz.

— Az érzelem és fajai. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 12. sz.

Orbán J. Mariska. Az iskola pedagógiai munkája. Temesvár-gyárvárosi r. k. elemi és polg. leányisk. 1912/13. értes. 21—27. l.

Ostwald a pedagógiáról. Uj Korszak 17—19. sz.

Ősz János. Pedagógiai elmélkedések. Kisküküllőmegy. Tanügy 2. sz. (Az iskola nevelő hatásáról.)

Oszoly Jolán. Családiság az iskolában. Néptan. Lapja 13. sz.

Az osztatlan népiskola fölveheti-e a versenyt az osztott népiskolával az erkölcsi nevelés terén? Vitatételre vonatkozó vélemények. Népoktatás 131—138. l.

Ovenden Móric. Néhány szó az ifjúkor pszichológiájához. Németből. Népnevelő 32., 37. sz.

Öveges Kálmán. Iskolakönyveimről. Tanítók Évk. 1913/14. 142—146. l.

Ozorai Frigyes dr. A munka iskolája és az ízlés fejlesztése. Uj Élet 459—473. l.

— Az állampolgári nevelés. Uj Élet 51—65. l.

P. H. Iskola és nevelés. Esztergom és vid. 25. sz.

Paál Gusztáv. Fegyelmezés a középiskolákban. Kolozsv. tanker. 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 45—49. l.

Paál István. Az átadó rendszer hátrányai és a felvezető rendszer előnyei. Megyei Népoktatás 2—13. sz.

Paicu, Joan. In chestia şcoalelor de repetiţie. Vatra Scol. 295—298. l.

Pál Ernő. A jövő iskolája. Nemz. Kultura. (A hét osztályú polgári iskola kérdése.) II. 69—74. l.

Pál István. Tanügyi beszédek. Székelyudv., 1913. Becsek ny. (8-r. 140, 2 l.)

Palczer Teréz. Neveljük munkára a gyermekeket. Bars 39. sz.

Pallmann Péter. Kirándulás benső életünk virágos mezőire. Önmagunkról. Az otthonról. Társainkról. Kecskeméti kegyesr. főgimnázium 1912/13. ért.

Pallós István. Az elemi és középiskola munkája. Tanítótestületi Értes. (Torda) 3. sz.

Papp Mihály. Szociálpedagógia. Borsodmegy. Tanügy 2. sz.

— Szociálpedagógia az egyes tantárgyak keretében. U. o. 5. sz.

Pap Mózes. Szociális érzésre nevelés a középiskolákban. Kolozsv. tanker. 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 61—66. l. és Székelykereszturi unitár. gimn. 1912/13. értes. 17—23. l.

Partridge, G. E. An outline of individual study. N. Gork, 1910. — Ism. P. Pekár K. A Gyermek 57. l.

Pataky János dr. Vázlatok a népnevelés eszmeköréből. (8-r.) — Ism. Nemz. Kultura III. 102. l.

Pauler Ákos. A pedagógia és logika viszonyáról. Család és Isk. 12. sz.

Pedagógus. A gyermek büntetése. Czeglédi Közl. 22. sz.

Peeters, Edward. Câteva reflexiuni asupra congreselor de educaţie morală. Trad. Matilda Teodorescu. Reuniun. Învăţător. 3—14. l.

P. Pekár Károly dr. A szilárd jellem lélektani alapja. A Gyermek 40—43. l.

Perényi József. Az ifj. egyesületek állandósításáról. Népnevelő 21. sz.

Péter János dr. A helyi tanterv a középiskolai oktatásban. Magy. Középiskola 1—10. l.

Péter János. A tanító egyénisége és az erkölcsi nevelés. Népoktatás 97—104. l.

Pethő Jánosné, Kerekes Irma. A falusi ifjúsági könyvtárakról. Kisküküllőmegy. Tanügy 6. sz.

Petrássevich Pál. A fák és madarak költészete. Magyar Kisdedn. 10. sz.

Petrovácz József. Paraszt konviktusok. Népoktatás 209—211. l.

Petrovici, Joan. Internatul nostru. Brassói gör. kel. román gimn. 1912/13. értes. 3—12. l.

Pfeifferné Petrich Ilona. Gyermekmesék a szabadgondolat világánál. Tanítók Lapja 36. sz.

Philipp Kálmán dr. A direkt módszer. 1911. — Ism. G. K. Kereszt. Magvető 114—116. l.

Picard, Ernest. Scoală nouă şi disciplină prin libertate. Prelucrata în româneşte de C. V. Buţureanu. 1913. (8-r.) — Ism. Reuniun. învăţător. 152. l.

Podolský. Pedagogické Úvahy. Domácnosć a škola 6. sz.

Poincaré, H. Humanisztikus műveltség és exakt tudomány. Magy. Pædag. 162. l.

Pokola Emil. Az iskolai életből. (Az alkalmazkodás és az idő.) Szilágyvárm. Tanügy 8. sz.

Pokoly Kálmán. Jutalmazás és büntetés a nevelés szolgálatában. Szilágyvárm. Tanügy 3., 4. sz.

Polácsi János. A munka iskolája. Népoktatás 457—461. l.

— A környezetváltozás a nevelésben. A Gyermek 363. l.

Polgár Gyula. Az akarat analiziséhez. Magy. Pædag. 321—330. l.

Pop, Stef. Învăţământul continuativ. Foaia Scolast. 8. sz.

— Excursiurile de studii. Foaia Scolast. 10. sz.

— Internatul preparandial. Foaia Scolast. 13. sz.

Popa, Candid. Indigitări cu privire la ocuparea elevilor în scoala nedivizată. Vatra Scolară 185—188. l.

Popović, Svet. S. Misli o slobodnom vaspitanju. Skolski Glasnik 11. sz.

Potzta Ferenc. Nemzeti olvasókönyv. Tanítók Évk. 1913/14. 135—142. l.

Problema disciplinei. (Dupa Fr. W. Foersters.) Vatra Scol. 286—293. l.

Prometheus. Nemzetnevelés. Budapest, 1913. (8-r.) 3 K. — Ism. y. Uj Élet 1277. l.

Puchian, P. Natura în educaţie. Reuniun. învăţător. 287—290. l.

Puhala Sándor dr. Az internátusokról és az internátusoknak. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 965—976. l.

Quint József. Adatok a tanulás és a maradandó tudás viszonyaira. A Gyermek 473—492. l.

Quint. Az első magyar gyermektanulmányi kongresszus és kiállítás. Magy. Tanítóképző. 204—212. l.

(r. k.) Népiskoláink tanulmányi ügyei. Székely Tanügy. 2. sz.

Rácz Pál. A tanítás, mint büntetés. Beregmegy. Tanügy. 9. sz.

Rădulescu, Marin. Ce urmări are diferința de cultură dintre școlari și părinți? Educatorul 4. sz.

Raith Tivadar. A jövő iskolája felé. (A közgazdasági középiskola problémája.) Pesti Hirl. 230. sz.

Rákosi Zoltán. Élet és iskola. Breznóbányai polg. isk. 1912/13. értes.

Ranschburg Pál dr. A kellemes és kellemetlen tényekre való visszaemlékezés képességéről. Néptanít. Lapja 16. sz.

— **Pszichológiai tanulmányok. (1901—1913.) I. kötet. Tanulmányok az értelem tökéletlenségéről, mindennapos hibáiról s azok neveléstani orvoslásáról. — A felfogó és emlékező képesség kisérletes vizsgálásának módszereiről. — A középiskolai reform mikéntjéről. Levél egy középiskolai tanulóhoz. (Gyermektanulmányi Könyvtár. II. kötet.) Budapest, 1913. (8-r. XIV, 236, 1 l.) 5 kor.**

— A tanulás ökonomiája. Néptanít. Lapja 1. sz.

Ravasz Árpád. A szülőkhöz. Bdp. reform. főgimn. 1912/13. értes. 5—16. l. (A gyermekek neveléséről.)

rd. A nevelés egysége. Néptanít. Lapja 21. sz.

(rd.) Nevelés és fejlődés. Néptanít. Lapja 2. sz.

Reisz Mihály. A gyermektanulmányozás gyakorlati alkalmazása az iskolában. Népoktatás 336—344. l.

Reithofer Jenő. A rendkívüli tárgyak tanításának szabályzatáról. Az erdélyi r.-k. status tanárai 17. kongress. jegyzőkönyve 110—118. l.

Rell Lajos dr. A fejlődés s a középiskola. Nemz. Kultura II. 129—133. l.

— A szociológia tanítás tervezete. Ág. h. ev. tanárok orsz. egyl. évkönyve 1912/13. 121—124. l.

Répay Dániel. A hazánkban folyó gyermektanulmányozás eddigi főbb mozzanatai és eredményei. Nevelés 30. évf. 4. sz.

— Szülők harca az iskola s a tanulóifjúság felszabadításáért. Család és Iskola 3. sz.

— Az első magyar országos gyermektanulmányi kongresszus és kiállítás. A Gyermek 193—198. l.

Repper Tivadar. Destruktiv irányzatok és a tanítók. Ker. Tanító 12. sz.

Resli István. A minősítés és a fölmenő rendszer. Népoktatás 109—113. l.

Révész Emil. Néhány szó a kísérleti lélektanról és a kísérleti pedagógiáról. Kereszt. Tanító 24. sz.

Révész Lajos. Más tájak, más szokások. (Képek és üzenetek az Értesítők országából.) Tanáregyl. Közl. 46. évf. 773—786. l.

Richter, W. R. Das erste Schuljahr. Im Sinne moderner Bestrebungen nach den Grunds. der Arbeitsschule. 1912. — Ism. Új Élet 127. l.

Rietly Károly. A rendkívüli tantárgyak tanításának rendezése. Kolozsv. Tanker. 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 24—32. l.

Riszner Ödön. Az elemi oktatás feladata a középiskolával szemben. Iskola és Szülőház I. évf.

Ritter. Az életkedv. Ford. Sebestyén Irén. Nemzeti Nőnevelés 374—381. l.

Rocder, H. u. *Wienecke, E.* Jugendwanderung und Jugendkraft. 3. Aufl. 1912. — Ism. H. K. Új Élet 1282. l.

Romhányi Sándor. A vigyázó. Néptanít. Lapja 44. sz. (A vigyázó szükségességéről és praktikus hasznáról.)

Rónay János. Nemzetnevelés a kisdedóvóban. Beregmegy. Tanügy 7. sz.

Rónai Sámuel. A módszeres értekezletekről. Polgárisk. Közl. 16. sz.

Roşca, dr. Pavel. Pe ce se bazeaza teoria treptelor istorice-culturale? Vatra Scolară 6—13. l.

— Analogia intre desvoltarea individului şi a speciei. U. o. 44—51. l.

— Sentimentele simpatetice. Vatra Scolară 179—183. l.

— Autonomia morală a omului. Vatra Scolară 201—206. l.

— Desvoltarea sensurilor. Vatra Scolară 273—285. l.

Rosenberg Auguszta. Pædagogiai útbaigazítások a béketanításhoz. Nemz. Nőnevelés 370—373. l.

Rostás Sándor. A hazaszeretetről. Kisküküllőmegy. Tanügy 5. sz.

Rövó Lajos. Hivatalos iskolamulasztások. Tanítók Évkönyve 1913/14. 131—134. l.

Rózsa Ede. Az ideális tanító. Izr. Tanügyi Értes. 12. sz.

— Szabad dolgozatok előkészítése. Izr. Tanügyi Értes. 11. sz.

— Alkotó munka. Izr. Tanügyi Értes. 5. sz.

Rózsa Ignác dr. Az új iskola felé. 1912. — Ism. Magyar Kisdednevelés 2. sz. — Tankó Béla. Nyugat I. 721. l. — K. Gy. Tanügyi Tanácskozó (Dés) 4. sz. — R. E. Izr. Tanügy. Értes. 1. sz.

Ružička, Milan. Prestup i Karna. Skolski Glasnik 5. sz.

Sándor József. A birák és pedagógusok együtt működéséről. A Gyermek 421—426. l.

Sas, Marian. Despre meserii. Foaia scolast. 7. sz.

Schäffer Ernő dr. Az iskolai és házi nevelés tekintettel az egészségre. Délvidéki Tanügy 1. sz.

Scharrelmann, Heinrich. Erlebte Pädagogik. Hamburg. (8-r.) — Ism. Schwarz S. Schul- u. Kirchenbote 14. sz.

Scherer Lajos. A losonci áll. főgimnázium Uránia szinháza és a képvetítés. Losonczi áll. főgim. 1912/13. 3—22. l.

Schin Elek. A gyermekek nyilvános szereplése s az iskolai ünnepélyeken való szerepeltetése. Nevelés 30. évf. 4. sz.

Schmidt Antal. Ifjuságunk és népünk hazafias érzetének fejlesztése és megerősítése. Délvidéki Tanügy 10—11. sz.

Schmidt, O. Theoret. u. prakt. Grundlagen zur Ausgestaltung des Arbeitsunterrichtes. 1912. — Ism. Uj Élet 126. l. és Erős Jenő. U. o. 481—484. l.

Schneller, Stephan. Die moralische Erziehung als angewandte Energetik. Eine Abhandlung und ein Vortrag für den moralpaedagogischen Kongress zu Haag 1912. Nagyszeben, 1913. (8-r. 16 l.) Megjelent a «Kirchl. Blätter» V. 3., 4. sz.-ban is. Rövid ism. M. Pæd. 245. l.

Schröder Miklós. A szombathelyi erdei iskola. Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 17. sz.

— Erdei, kerti iskolákat! Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 11. sz.

Schulz Józsefné, özv. dr. és *Gidofalvy István dr.* A magyar pap és tanító szociális kötelességei. 1912. Ism. Dobay Sándor. Nevelés 30. évf. 4. sz. — Vári Albert. Kereszt. Magvető 38—41. l.

Schwarz, Simon. Der Schulgarten und seine erziehliche, unterricht-

liche und volkswirtschaftliche Bedeutung. Schul- u. Kirchenbote 15., 16. és 22., 23. sz.

Scintilla. A materializmus a nevelésben. Iskola és Szülőház 7—8. sz.

Sebestyén Dezső. A zsidó tanítóság mai munkaprogrammja. Izr. Tanügyi Értes. 9. sz. (A zsidó iskolának modern iskolává fejlesztése.)

Seidemann, Walther. Die modernen psychologischen Systeme u. ihre Bedeutung für die Pädagogik. 1912. — Ism. Dr. Uj Élet 843. l.

Seidl Sándor. Az utca pedagógiája. Pozsonyvm. Népokt. II. évf. 7. sz.

Seinig Oszkár. Mi a szemlélet? Ford. Ozorai Fr. Uj Élet 653—660. l.

Semaphor. Van-e szükség iskolai ivóedényre. Lévai Őrálló 32. sz.

Seni, dr. Valeriu. Critica unei lecţii. Indrumări practice. Blaj, 1913. (8-r.) 60 fil.

Seyfert, Richard dr. Gesammelte Aufsätze. Leipzig, 1912. Ism. Quint. Magy. Tanítóképző 361—363. l.

Sica, A. Presa, literatura şi educaţia morală a tineretului. Vatra scolară 135—139. l.

— Patrunderea etica a obiectelor învăţământ. (Dupa Fr. W. Foerster.) Vatra Scolară 207—214. l.

Simonyi Zoltán. Az állampolgári nevelés az új polgáriskolai reform keretében. Polgárisk. Közl. 20. sz.

— Az állampolg. nevelés és az el. népiskola. Izr. Tanügy. Értes. 11., 12.sz.

Simrák Károly. A két tábor. Népnevelő 24. sz. (Mikép adjuk a népiskolában a gyermeknek az ismereteket és hogyan rögzítsük is meg azokat?)

Sklenarz Terézia. «Kötelességre» nevelés. Kisdednevelés 21. sz.

Sokoray Gyula. Nemzeti szempont a népiskolai nevelésben. Veszprémvm. Tanügyi Közl. 18. sz.

— A kérdező tanalak alkalmazásának feltétele. U. o. 15., 16. sz.

— A mese pedagógia jelentősége. U. o. 13., 14. sz.

Somogyi Béla. Az ismétlőiskola. Uj Korszak 15. sz.

Somogyi Géza. Világmozgalmak a nevelésben. Néptanít. Lapja 23. sz.

Somogyi József. Korunk szellemi mozgalmainak irányairól s a középiskola feladatairól. Szegedi áll. főgim. 1912 13. értes. 12—74. l.

Spahn, dr. Martin. Nationale Erziehung und konfessionelle Schule. 1912. — Ism. Népnevelő 12. sz.

Spallerné Lázár Róza. A gyermekek szórakozásairól. Alkotmány 88. sz. Brassói Ujlap 35—37. sz.

Spectator. Szabad iskola. Debreczeni Szemle 46. sz.

St. A munka iskolájának irányelvei. Uj Élet 492. l.

Stadler József. A nagyváros pedagógiája az egyéniség kimüvelése szempontjából. Tanító 17., 18. sz.

Stählin, D. O. Zwang und Freiheit in der Erziehung. 1911. — Ism. Szabó J. dr. Uj Élet 963—965. l.

Steiner, dr. R. Gyermeknevelés a spirituális tudomány szempontjából, Ford. Uray Georgine. Teozófia 145—150., 173—176., 203—208., 228—234. l.

Steinmeier, W. Die Hausaufgaben. Schul- u. Kirchenbote 5. sz.

Stern, W. Der Student und die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. 1913. — Ism. Kornis Gyula. Magy. Pædag. 501—503. l.

Stoll Ernő. Szavak értéke az életben és az iskolában. Ev. Népisk. 243. l.

Stoll Ernő. Az iskolai nevelés befolyása a gyermek egészségére. Evang. Népiskola 337—343. l.

Stuhlmann Patrik dr. Az V. kísérleti pszichológiai kongresszusról. Magy. Középiskola 461—473. l.

Sz. I. Az iskolák differenciálódása. Néptanít. Lapja 41. sz.

Szabó Elemér. A tanító hivatása. Fogarasmegy. Tanügy. 9—11. sz.

Szabó Gyula. Szociális nevelés az iskolában. Népnevelő 18. sz.

— A kedély-, szív- és jellemképzés a népiskolában. Győregyházm. Tanügy 7. sz.

Szabó Lajos. Jegyzetek a népnevelésről. Debrec. Protest. Lap 7. sz.

Szabó László dr. Iskola és politika. Néptanít. Lapja 7. sz. (A polgári jogok és kötelességek ismertetését ki kell terjesztenünk a népoktatás minden ágazatára.)

Szabó Sándor. Az egyhuzamos tanításról. Szilágyság 49. sz.

Szabados Pál. Tanító a ker. irodalom szolgálatában. Ker. Tan. 8. sz.

Szaberei R. Tanuló és tankönyv. Néptanít. Lapja 16. sz.

Szalay Károly. Az erkölcsi nevelés. Kiskunhalasi ref. főgim 1912/13. értes. 13—16. l.

Szász Döme. A tanulók kérdéseiről. Gör.-kath. Szemle 51. sz.

— Akarat és jellem fejlesztése a népiskolában. Gör.-kath. Szemle 44. sz.

Szász Irén. A gyermek erkölcsi élete. Magy. Hirl. 71. sz.

Széchényi Sándor. Az iskolai kirándulásokról. Magyar Kisdednevelés 5. sz.

Szeghalmi Gyula. Kinematograf az oktatás szolgálatában. Nemz. Kultúra III. 208—215. l.

Székely Árpád. Jellemnevelés és jellemtelenségek. Család és Isk. 10. sz.

— Az elemi iskolai évzáró vizsgálatokról. Tanügyi Ért. (Szatmár) 6. sz.

Székely Gáborné, özv. Az állatvédelem a javító-nevelés szolgálatában. Gyermekvédelem-Lapja 262—264. l.

Székely György dr. Moralpedagógiai kérdések. (Néptanítók Könyvtára. 46-47. füz.) Budapest, 1913. Lampel R. (8-r. 212 l.) 2 kor. — Ism. Kristóf György dr. Protest. Szemle 213. l. — Bárány Gerő dr. Néptanít. Lapja 10. sz. — Laky Gyula. Magyar Tanítóképző 288—294. l. — Nagy József dr. Tanáregy. Közl. 46. évf. 800—802. l. — Nemz. Nőnevelés 115—118. l.

Székely Malvin. Modern pæd. irányok. Brassói Ujlap 17., 19—22., 24. sz.

Szekeres Anna. Megfigyelések a kötelességtudásról és egyebekről. Népnevel. Közl. 29. évf. 3. sz.

Szekeres Bónis. Neveléstani gondolatok az otthon és az iskola viszonyáról. Esztergomi főgim. 1912/13. értes.

Szekeres Róbert. Középiskolák a nevelés szolgálatában. Pesti Hirl. 129. sz.

— A magyar gyermekvédelem hézagai. Pesti Hirl. 41. sz.

Szemák István dr. Ifjusági könyvtárjegyzék. 1912. — Ism. Kötse István. Protest. Szemle 384—390. l.

A szemléltetés az iskolában. Néptanít. Lapja 16. sz. (Mortier Raoul. czikke.) Munkay József és Kutrics János levele. U. o. 18. sz.

Szigeti. A család és az iskola. Nevelés 30. évf. 10. sz.

Szigeti Rezső. Tanárhiány. Polgárisk. Közl. 15. sz.

Szigina. Középiskolai nevelés. Debreczeni Szemle 24. sz.

Sziklás Adolf és *Gerlits Sándor.* A kerti és az erdei iskola. Néptanít. Lapja 3. sz.

Szilády Zoltán dr. Iskolai conférance-ok. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 464. l.

Szilágyi Dénes. A család és kongregáció a nevelésben. Kath. Nevelés 258—263. l.

Szilnyai Elek. Jendrássik Ernő theoriája a gondolkozás folyamatáról. Magy. Pædag. 113—116. l.

Szmetana Szaniszló. Lehet-e s miképpen a szociális irányzatot a népnevelésbe bevonni? Honti Tanügy 5. sz.

Szmetka L. Ödön. A jövő mintaiskolája. Kisdednevelés 23. sz. és Budap. Hirlap 271. sz.

Szobolovszky István. Az akarat szociális nevelésének problémái. Nemz. Kultúra III. 292—295. l.

— A feltalálás és az iskola. Nemz. Kultúra III. 382—384. l.

— A gyermeki elme üdülése. Népnevelő 30. sz.

— A gyermek és a természet. Gyermekvédelem 6. sz. (A tavasz nevelő értékéről s az iskolai séták fontosságáról.)

— A gyermek játékszerei. Gyermekvédelem 12. sz.

— Az iskola szociális feladata. Nemz. Iskola 15. sz.

— Az iskola teendője a gyermekvédelem területén. Gyermekvéd. 9., 10. sz.

— A cselekvő-szemlélet. Népnevelő 31. sz. — A cselekvő-szemlélet nevelő értéke. Nemz. Iskola 23. sz.

— A modern javító-nevelés. Gyermekvédelem 7—8. sz. Nemz. Kultúra III. 172—174. l. és Bars 19. sz.

— A modern nevelés Tajgetosza. Nemz. Kultúra III. 250—252. l. (Az iskolai buktatások helyett ajánlja az előkészítő iskolákat s magasabb fokon a felvételi vizsgákat.)

— Az osztályozás hibái. Nemz. Kultúra III. 414—416. l.

— A szabadban való nevelés. Nemz. Iskola 24. sz. és Bars 24., 25. sz.

— A szociálpedagógia. Nemz. Iskola 47. sz.

— A tanévvégi eredmények. Nemz. Iskola 36. sz.

— A társadalmi nevelés. Bars 43. sz.

— A tavasz pedagógiai értéke. Család és Iskola 10. sz.

— A tehetséges tanulók iskolái. Nemz. Kultúra III. 215—218. l.

Szociológia és pedagógia. Uj Élet 979. l.

Szőke Sándor. Az elemi iskola és a középiskola kapcsolatáról. Népnevelő 49. sz.

Szőkené Szuknovich Mária dr. A társadalmi haladás és az iskola. Kispesti polg. leányisk. 1912 13. értes. 12—15. l.

Szölgyémy Ferenc. A magántanulókról. Magy. Középiskola 219—227. l.

N. Szombath Ernő. A szabadságszeretet és az akarat a nemzet szolgálatában. Veszprémvm. Tanügyi Közl. 8. sz.

Szondy György. Iskolai conférance-ok. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 512. l.

Szőts Gyula. Mesterkedő tanítás. Magy. Pædag. 116—119. l.

Szuszai Antal. Mit akarunk? Tanítók Évkönyve. 1913 14. 65—76. l. (Az isteni életet kell ápolni.)

Szutter Dániel. Mikép ébresszen és ápoljon a tanító vallásos érzelmeket? Evang. Népiskola 8—12. l.

Takács Menyhért dr. Az élet iskolája. Néptanít. Lapja 52. sz.

Takács Szeverin dr. A gyermekkori kóros lelki fogyatékosság. Kath. Nevelés 3—6., 65—69., 113—117., 161—167. l. (Eleje a mult évi folyamban.)

Tallózás az iskolák értesítőiből. Világ 161., 167., 173., 179. sz.
Tamás Károly. Tanügyi politikánk. Nemz. Iskola 7. sz.
Tandíjkezelés csekkek útján és decentralizálással. (Győr, Gross ny. 1913.) (2-r. 4 lev.)
A tanítási anyag havi beosztása a kecskeméti községi elemi népiskolák I. és II. osztályaiban a 2202 1905. eln. sz. a. kiadott min. tanterv és utasítás alapján. Kecskemét, Szilády ny. (2-r. 12 l.)
A tanító és a közönség. Néptanít. Lapja 9. sz.
A tankönyv és a gondolkodás nevelése. Néptanít. Lapja 44. sz.
Tankönyvek a népiskolában. Izr. Tanügyi Értes. 6. sz.
Tanterv a polgári fiúiskolák számára. Az 1868. évi XXXVIII. t.-c. értelmében kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1879-dik évi szeptember hó 12-én 25,409. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, 1893, egyet. ny. (8-r. 20 l.) 40 fill.
Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. számú rendeletével. Budapest, 1913, egyetemi ny. (8-r. 335 l.) 3 korona.
A tanulók önmagukról. Néptanít. Lapja 50. sz.
Tanyai elemi iskolai tanulók internátusai. Nemz. Kultúra III. 314. l.
A tanyai iskolák élete. Megyei Népoktatás IV. 2—3. sz.
Tarján Ferenc. A fővárosi elemi iskola és a középiskola kapcsolata. Pesti Hirl. 284. sz.
Tas Ferenc. Külön igazgatói és külön tanári értekezlet. Polgárisk. Közl. 8. sz.
Telegdyné Bogdánffy Anna. A nemzeti érzelem fejlesztésének célja és fontossága. Magyar Kisdednevelés 6., 7. sz.
Teleky József. Egy pár tanulság az 1911/12. évi értesítőkből. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 459—464. l.
Teleki Sándor gr. Népnevelés. Tolnavármegye 101. sz.
Tellér Gyula ifj. A kéz beszéde. Polgárisk. Közl. 4. sz.
Telmann József. A szülőiház és az iskola. Erzsébetfalvai polg. isk. 1912/13. értes. 3—10. l.
— Iskoláink építése és felszerelése. Polgárisk. Közl. 17. sz.
— A magánvizsgálatok határideje. Polgárisk. Közl. 20. sz.
— A tantestületi munka felosztásai. Polgárisk. Közl. 13. sz.
Temesváry Mária. Vizsga vagy záróünnep? Kereszt. Tanító 11. sz.
Terlaiu, Dămian. Educaţiunea ca artă. Gazeta Invăţător. 17., 18. sz.
Tersztyánszky S. A gyakorlati életre való nevelésnek egy feladata. (Az erdélyi r.-k. status tanárai 16. közgyűlés. évkönyve.)
Téthi József. A munkaiskola jövője. Nagyszentmiklósi Polg. fiúisk. 1912/13. értes. 3—8. l.
Tettamanti Béla. Lélektani ismeretek fontossága a nevelés munkájában. Makói áll. főgim. 1912/13. értes. 5—20. l.
Teveli Mihály. Középiskoláink értesítői az 1911/12. tanévben. Magy. Pædag. 363—370. l.
Thomas. A nevelés a családban. (A szülők vétkei.) Fordította Holló Márton. (Világkönyvtár 19. köt.) Budapest, 1913. Révai testv. (8-r. 311 l.) 1 K 90 fill. — Ism. dr. Kristóf Gy. Prot. Szemle 652—654. l.
Thomay József. A fiatalkorúak valláserkölcsi nevelése. Gyermekvédelem Lapja 237. l.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

Tomor Árkád. Az iskolai színjátékok és a színház. Pápai kath. főgim. 1912/13. értes. 3—45. l.

Toperczer. Pedagógia és pszichológia. Uj Élet 366. l.

Törköly József. Internátusi tanulmány. Iskoláink 5—9. sz.

Tóth Albin. A jellemképzés. Rozsnyói kath. fg. 1912/13. ért. 3—14. l.

Tóth Kálmán dr. Az öntudatos lelki életre nevelés eszközei. Kath. Nevelés 226—234., 263—271. l.

Trungel Károly. Pædagógiai irányelvek. Félegyházi Hirl. 40., 41. sz.

(T—y.) Tartsunk-e szülői értekezleteket? Szombathelyi polg. fiúisk. 1912/13. értes. 3—6. l.

Ujlaki Gyula. A népnevelés és a búcsunapi mulatságok. Népnev. 34. sz.

Ujlaki István. A nevelésről a nevelőknek. Kereszt. Tanító 9. sz.

Az ujság és a nevelés. Néptanít. Lapja 45. sz.

Urbányi C. József. A mozgó-színházak értékelése. Tanítók Évkönyve 1913 14. 124—130. l.

Urhegyi Alajos. Az alkotó munka oktatástana. — Ism. Népokt. 255. l.

Váczy István. Az iskola megbecsülése. Délvidéki Tanügy 4. sz.

Váczy István. Célszerű-e a váltakozó (fölmenő) rendszer a népiskolában? Népoktatás 320—328., 407—415. l.

Vajay József. Az ifjúsági könyvtárakról. Nevelés 30. évf. 8. sz.

— Az iskolalátogatásról. Nevelés 30. évf. 3. sz.

Vajda György. A jövő iskolája. (Hozzászólás.) Tanügyi Tanácskozó (Dés) 3. sz. — Jakab Lajos válasza. U. o. 3. sz.

Vancza János. Az osztatlan iskola tanítói állásának betöltéséről. Népoktatás XVIII. 15. sz.

F. Varga Lajos. Lelkész teendője az anyák kioktatása körül, hogy 1—6 éves gyermekeik vallásos érzületét miként ápolják? Debrec. Protest. Lap 46—47. sz.

Vargha Damján. Iskolai Szent Imre-ünnepi beszéd. (Neveléstani gondolatok.) Budapest, 1913. Élet-ny. (8-r. 8 l.)

Vargha Ferenc. Az iskolai nevelés befolyása a gyermek egyéniségére. (Pedag. pályamunkák, melyeket a Szabolcsm. Tanítóegyesület ... jutalmazott.)

Varjú János. Középiskoláink élete. (Az idei értesítők.) Budap. Hirl. 177., 183., 187., 189. sz.

Várnai Árvéd dr. A koedukációs iskola. Vác, 1913. (8-r. 102 l.) Budapest, Rényi K. biz.) (8-r.) 1 K 50 f.

Vasáry Dániel dr. Néhány szó a szülőkhöz. Zombori áll. főgimn. 1912/13. értes. 6—21. l. (A nevelésről és tényezőiről.)

Velinszky László. Az erkölcsi és valláserkölcsi nevelés. (Az erkölcs és a nevelés szempontjából.) Tanító 49. sz.

Velovan, Ştefan. Insuficienţa bazelor psihologice ale educaţiei. Educatorul 6. sz.

Vértes, Dr. O. Josef. Das Wortgedächtnis im Schulkindesalter. Ztschr. f. Psychologie 1912. Rövid ism. Magy. Gyógypedag. 29. l. — Nagy Pál. Magy. Pædag. 503—507. l. — Gyulai Ágost. A Gyermek 108—110. l. — Az Ujság 100. sz.

Vida Imre. A tanító és a könyv. Néptanít. Lapja 39. sz.

Vihorlát. A tanítók esti foglalkozása. Magyar Kisdednevelés 7., 8. sz.

Vig József. Tanulmánykirándulásaink statisztikája az idei értesítők alapján. Polgárisk. Közl. 1. sz.

Vilcsek Gyula. Az ifjúsági egyesületek létesítéséről. Népnevelő 18. sz.
Volosin Ágoston. A szociálpedagógia. Gör.-kath. Népisk. I. évf. 1., 2. sz.
Vörös Ferenc. Az ifjúság hazafias neveléséről nem magyarajkú vidéken. Népnevelő 26—28., 32., 33. sz.
— A népiskolai tanulók játékairól. Népnevelő 13—15., 17. sz.
Vörösváry Béláné. A kinematográf és az iskola. Néptanít. Lapja 11. sz.
Vrtipraški, Vasa. Esencija eksperim. pedagogije. Skolski Glasnik 11. sz.
Waldapfel János. Iskolai conférence-ok a tanulóifjúság egyeteme előtt. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 350—352. l.
Waltrich János. A diákcserkészet. (A legújabb nevelési intézmény.) Nagybecskereki áll. polg. fiúisk. 1912/13. értes. 3—14. l.
Weber, Ernst. Gesammtunterricht. Schul- u. Kirchenbote 5. sz. (A «Kunstwarte» után.)
Weininger Ottó. Geschlecht und Karakter. 1913. (8-r.). — Ism. Csécsy Imre. Uj Élet 1097—1111. l.
Weisz Lajos. Az ismétlőiskoláról. Tanító 20. sz.
Welton J. A nevelés lélektana. — nyomán Szlányi Lajosné. 1912. — Ism. Kerékgyártó Árpád. Magy. Középiskola 51. l.
Weszely Ödön dr. Gyermektanulmány és pedagógia. Uj Élet 590—596. l.
Wildner Ödön dr. A kultura fizikai és élettani alapjai. Uj Élet 1175—1186. l.
Wohlmuth Ernő. A katholikus tanító hivatásáról. Népnevelő 47. sz.
Wolff, Dr. J. Strömungen in der neuern deutschen Gymnasialpädagogik. Kirchl. Blätter V. 10—13. sz.
Zamorovit, K. Kakvu korist vidi narod od današnje skole? Skolski Glasnik 5. sz.
Zeke Dániel. Gazdasági irányú elemi oktatás. Megyei Népokt. IV. 9. sz.
Zibolen Endre. Ostwald biografiai módszere. Magy. Középiskola 145—149. l. (Az iskola és az iskoláztatás érdekében vizsgálja Ostwald módszerét.)
Ziegler, Fr. Die stille Beschäftigung. Schul- u. Kirchenbote 17. sz.
Zimányi Dániel dr. A középiskola és a tanulóifjúság. Bdp. I. ker. főgimn. 1912/13. értes. 3—17. l.
— Középiskoláink. Evang. Lap 6—8. sz. (Az iskolák ev. szelleme.)
Zimay Szilárd. Osztályozás az elemi iskolában. Magy. Kisdedn. 12. sz.
Zsigmond Albert. A végbizonyítvány. Nemz. Iskola 37. sz.
Zsögön Zoltán. A hitvallásos iskola és a nemzetnevelés. Népnev. 47. sz.

2. Módszertan.

Beszéd- és értelemgyakorlatok.

Balogh Kálmán. A beszéd- és értelemgyakorlatokkal kapcsolatos fogalmazvány íratása a népisk. II. oszt. Család és Iskola 3., 4. sz.
A beszédszervek nevelése. Iskola és szülőház 7. s kv. sz.
Bors Jolán. A beszéd megértése. A Gyermek 358. l.
Cserny József. A lepke fejlődése. (Fogalmazás beszéd- és értelemgyakorlattal kapcsolatban.) Ker. Tan. 8—10. sz. és Népnev. 18. sz
Gansberg, F. Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. 3. Aufl. 1912. — Ism. Uj Élet 253. l. (A beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása.)

Jung Miklós. A magyar nyelvi beszélgetésekről. Népoktatás XVIII. 18. sz.
K—n. A beszélőképesség fejlesztése a középiskolában. Népt. Lapja 48. sz.
Kaposi Károly. Mintaleckék. Beszéd- és értelemgy. Népt. Lapja 44. sz.
Krizsán Gábor dr. Alkotómunka és rajz az elemi iskolai beszéd- és értelemgyakorlatokban. Gyakorlati útmutató az I. és II. osztályú beszéd- és értelemgyakorlatoknak behatóbb, könnyebb és sikeresebb tanítására. Kolozsvár, 1913. Ajtai-ny. (8-r. 114 l. 1 lev.) 2 K.
— Az alkotó munkára való nevelés a beszéd- és értelemgyakorlatokban. Család és iskola 4. sz.
Ligárt. Beszéd- és értelemgyakorlati vezérkönyv. — Ism. Ladányi Ferenc. Dunántúli Protest. Lap 1—10. sz. — Ligárt Mihály válasza. U. o. 11., 12. sz. Ladányi megjegyzése. U. o. 13—15. sz.
M. Gy. Vežbanje u govoru u sveži sa uvogyenyem u skolski red. Skolski Glasnik 9. sz.
Maurer Mihály. A beszéd- és értelemgyakorlatokkal kapcsolatos rajzoltatás és alakítás a népiskola I. osztályában. Család és Isk. 8. sz.
— Beszélgetés a palatábláról. (Beszéd- és értelemgyakorlat az I. osztályban.) Délvidéki Tanügy 4. sz.
— Beszélgetés a dióról a népisk. II-ik osztályában. Család és Isk. 11. sz.
Nagy László-féle vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlatok tanításához. A népiskolai új tanterv alapján átdolgozta Úrhegyi Alajos. 2. változatlan kiadás. Budapest, Egyet. ny. (8-r. 203 l.) 1 K.
Szabó Károly. A beszéd- és értelemgyakorlatok tanításáról. Magy. Gyógypedag. 17—22., 47—54., 88—92., 115—119., 155—160., 180—184. l.
Szabady Gyula. Vezérkönyv a beszédtanításhoz. Nemz. Iskola 26. sz.
Székely Károly. Beszéd- és értelemgyakorlat. (A szoba mint védelem.) Magy. Tanítóképző, Gyakorlóiskola 49—56. l.
Vežbanje ŭ izgovaranju kratkich rečenica. Skolski Glasnik 11. sz.
Wilde Margit. Beszéd- és értelemgyakorlat. (Tanítási tervezet az I. osztály anyagából.) Uj Élet 1233—1241. l.

Ének és zene.

Antalffy-Zsiross Dezső. A transzponálás módszere a középiskolai énektanítóképző tanfolyam hallgatói részére és magánoktatásra. Budapest, é. n. Rozsnyai K. (4-r. 98 l.) 6 K.
— **Az énekkari partituraolvasás kézikönyve a középiskolai énektanítóképző tanfolyam hallgatói részére és magánoktatásra. Budapest, é. n. Rozsnyai K. (4-r. 132 l.) 6 K 80 f.**
Boca Gyula. Tanítási tervezet. Tárgy: Ének. Nevelés 30. évf. 8. sz.
Fleischer, Gustav. Methodik des Gesangunterrichtes in der Volksschule. Segesvár, 1913. Krafft-ny. (8-r. 6 l.)
Gáspár János. A modern énekpædagogiáról. Kath. Kántor 13. sz.
Hackl Lajos. Az elemi iskolai énekoktatásról. Népoktatás 415—420. l.
Halmos Alajos. A népiskolai énekoktatás jövője. Győregyházm. Tanügy. III. évf. 3. sz.
Hammerschlag János. A zene nevelő hatása. Bdp. Steinitz-zeneisk. 1912/13. értes. 5—9. l.
Járosy Dezső. Egyházzenei tanfolyamok módszertana. Temesvár, 1913. (8-r.) 50 f. — Ism. Sereghy Elemér. Alkotmány 296. sz.

Kacsóh Pongrác dr. A székesfővárosi zenetanfolyamok ideiglenes teljes tanítási terve. Budapest, 1913. Székesfőv. ny. (8-r. 28 l.)

Kollwentz Rezső. A középiskola árvája. Debreceni főreálisk. 1912/13. értes. 6—13. l. (A zene és ének tanításának szükségéről.)

Kollwentz Jenő. Az ének és zene mint az eszthetikai nevelés tényezője a középiskolákban. Debreceni Szemle 41., 43. sz.

Mező Dániel. A népiskolai énektanítás. Délvidéki Tanügy 11. sz.

Molnár Antal. Zenetanítás és modernség. Nyugat I. 555—557. l.

Mutschenbacher Gyula. A zenei oktatás fejlesztése középiskoláinkban, különös tekintettel a zenei műveltség emelésére. Nemz. Kultura III. 130—137., 218. l.

Pataky Vilmos. Ének. (Az egyvonalú «d» ismertetése a III-ik osztályban.) Magy. Tanítóképző, Gyakorlóiskola 69—72. l.

Pogány Antal. A zene gyakorlásáról. Népnevelő 40. sz.

Popovici, T. Rolul organului aurului la cântare. Vatra Scol. 329 l.

— Din ce cauze nu se cultivă muzica națională in școlalele noastre in măsura cuvenita? Vatra Scolară 18—24. l.

Presmereanu, G. Fl. Cultivarea simțului muzical în școala noastră. Telegraf. Roman. 81., 82. sz.

Révfy Géza. A modern magyar énektanító. Néptanít. Lapja 50. sz.

Sándor János. Ének- és zenetanítás középiskoláinkban. (Jegyzőkönyv az unitár. tanárok VI. értekezletéről 17—28. l.)

Sebestyén Lajos. Mintalecke. A népiskola II. oszt. énekanyagából. Hevesm. Tanügy 6. sz.

Seprődi János. A zenetanítás ügye Magyarorsz. M. Pæd. 105—112. l.

Tóth Gusztávné özv. Tájékoztató a kassai városi zeneiskoláról. Kassa, 1913. Kassai könyvny. r. t. (8-r. 23 l.)

Tóth Mihály. A népiskolai énektanítás vezérkönyve. Relativ rendszer szerint. A dunántúli ref. egyházkerület tantervéhez alkalmazva. Pápa, 1913. Főisk. ny. (8-r. 194 l.) 7 K 50 f.

Vállaji. Énektanítás. (Kottaismeret, énekszövegek beemléztetése, egyes szavak megértetése, önálló kántorságok felállítása, felügyelet.) Debrec. Protest. Lap 38. sz.

Zoltai Mátyás. Az osztatlan elemi népiskola tanmenete az énekből. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 140—144., 157—159. l.

Földrajz.

A. I. Szociális-gazdasági szempontok a földrajz tanításában. Népnevelő 2. sz.

Avar Gyula Földrajz. (Anyag: A Hernád és Poprád vidéke.) (IV. osztály anyaga.) Néptanít. Lapja 40. sz.

Balogh Kálmán. Földrajztanítással kapcsolatos fogalmazvány íratása a népiskola III. osztályában. Család és iskola 9. sz.

Biró Sándor. Földrajzi plasztikák. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola. 30—32., 46—48., 60—64. l.

Braun Ádám. Néhány szó a középiskolai földrajzoktatás reformjához. Földr. Közlem. 375—378. l.

— Iskolareform, kapcsolatban földrajzoktatásunk reformjával. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 932—937. l.

Cholnoky Jenő dr. A földrajz tanításáról. Uj Élet 27—30. l.

Costachescu, V. Expunerea sumară a principiilor metodile ale învăsământului geografiei. Foaia Scolast. 10. sz.

— Noţiunea de ţară. (Lecţia practică dîn geografie.) Foaia Scol. 10. sz.

Csöregi János. A földrajz, mint a népiskolai tantárgyak természetes középpontja. Tanítótestületi Értes. (Torda) 1. sz.

Ecsedi István dr. A földrajz tanításának pæd. haszna és gyakorlati fontossága. Debreceni ref. tanítóképző 1912/13. ért. 18—29. l.

Freund Bernát. Gazdasági földrajz. Népoktatás XVIII. 8. sz.

Harmos Sándor. A gyakorlóiskolai földrajztanításról. Magy. Tanítóképző 157—162. l.

Hézser Aurél dr. A gazdasági irányú földrajzoktatás. Polg. Közl. 8. sz.

Horváth Károly dr. A földrajztanítás képzőereje. Földr. Közlem. 381—383. l.

Hugyák Mihály. Földrajzi mintalecke az idegenajkú, de magyar tannyelvű hatosztályú elemi népiskolában. Gör.-kath. Népiskola 3. sz.

Hunyady Béla. A földrajztudomány az iskola és az élet szempontjából. Polgárisk. Közl. 11. sz.

Kéz Andor. A földrajz tanításáról. Polgárisk. Közl. 20. sz.

Kollárov M. István. A földrajztanítás és a reformpolgáriskola. Polgárisk. Közl. 16. sz.

L. Bélyegek a földrajzi oktatás szolgálatában. Magy. Pædag. 518. l.

Lakatos Lajos. A földrajzoktatás reformja. Néptanít. Lapja 41. sz.

Milleker Rezső dr. A földrajzi tanítás reformjához. Magy. Középiskola 228—231. l. — *S. I. dr.* Megjegyzése. U. o. 309. l. — Milleker R. válasza. U. o. 310. l.

Quint József. Földrajztanítás a III. osztályban. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 37—44. l.

Reform a földrajzoktatásban. Nemz. Iskola 25. sz.

Reissenberger, Fritz. Methodik des heimatkundlichen und geographischen Unterrichtes in der Volksschule. Segesvár, 1913. (8-r. 15 l.).

Róvó Lajos. A népiskolai földrajztanítás módszere. (A népiskolai oktatás elmélete és gyakorlata. Szerk. Dreisziger Ferenc. V. köt.) Budapest, 1913. Szt. István-t. (8-r. 171 l.) 2 K.

Sieber, Rudolf. Beiträge zur Theorie u. Praxis einer allgemeinen Heimatkunde auf allen Klassenstufen. 1912. — Ism. dr. Horváth K. Uj Élet 1283. l.

Stanciu, Victor. Harta şi statistica în instrucţia geografică. Nagyszebeni polg. leányisk. 1912/13. értes. 3—42 l.

A tanítás köréből. A vármegye megismertetése térképolvasás alapján. Bökényi Dániel. — P. F. Nevelés 30. évf. 4. sz. — Kászonyi István. U. o. 5. sz.

Tóth Mihály. Földrajz. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 109—112. l.

Z., H. Aus dem Heimatkundeunterricht. Schul- u. Kirchenbote 24. sz.

Írás-olvasás.

Ács Károly. A fogalmazás tanítása. A Gyermek 567—576. l.

Acsai Mihály. A helyesírásról. Jásznagykúnszolnokm. Népokt. 18. sz.

Árpásy János id. Útmutatás a szemléltető ÁBC- és olvastatógép használatához. 2. teljesen átdolgozott kiadás. (8-r. 56 l.) — Ism. Dreisziger Ferenc. Népoktatás 365. l.

Balogh Kálmán. Olvasmánytárgyalással kapcsolatos fogalmazvány iratása a népiskola II. osztályában. Család és Iskola 7. sz.

Bedeus, Br. Gus av. Reform der Schrift. Siebenb. Deutsch. Tagblatt 12059. sz.

Binder. Franz. Praktische Anleitung zur Erlernung und Einübung der deutschen Rechtschreibung mit einer Beispielsammlung für den Gebrauch von ähnlichen uns verwandten Wörtern und Wortformen. Temesvár, 1913. Szerző. (8-r. 74 l.)

Butta, Joan. Câteva observarĭ cu privire la abecedarele şi cărţile de cetire de limba maghiară. Vatra Scolară 299—302. l.

K. Csapó Róza. Vezérkönyv a fogalmazás tanításához. Polgári és felsőbb leányiskolák 1—4. osztálya számára. Új fogalmazási tanmenettel a legújabb tanterv alapján. 1—2. rész. Budapest, 1913. Athenaeum. (8-r. 91, 223 l.)

Domonkos János. Az olvasástanítás egészségtana. Nemz. Kultura II. 260—264. l.

Dopp, Izidor. Exerciţiu de compunere. (Clasa V. şi VI-a.) (O excursiune în Sibiiu.) Vatra Scolară 57—59. l.

Feldl Felice. Nehány szó az olvasmánytárgyalásról. Iskola és szülőház 11. sz.

Fodorószky Jenőné. A fogalmazás tanításának menete a népiskolában. Szilágyvárm. Tanügy 1., 3., 4. sz.

Gabriel, M. Die neue Fibel von Hiemesch u. Christiani. Schul- u. Kirchenbote 21. sz.

Gerhárd Lajos. Fogalmazástanítás. Uj Élet 950—959. l.

Havas Alice. A tüdővész c. olvasmány tárgyalása. Népt. Lapja 38. sz.

Havas Irma. A betű, mely öl. Néptanít. Lapja 15. sz. (Eredménye: hogy az ifjúság értelem és rendszer nélkül olvas.)

Hiemesch, Karl Heinrich u. Christiani. Frohe Jugend. Begleitwort zur neuen Fibel. Schul- u. Kirchenbote 17., 18. sz.

Istenes Károly. Irás-fogalmazás. M. Gyógyped. 14—17., 42—47. 82—88. l.

Jámbor György dr. A tanulóifjúság olvasmányai. Magy. Középiskola 334—336. l.

Józsa Sándor ifj. és **Gaál Ignác. Az írás és olvasás tanítása az elemi népiskola első osztályában. Módszeres feldolgozás. Különös tekintettel a falusi egytanítós. úgy a nemzetiségi és vegyesajkú iskolák nehéz viszonyaira. Második bővített kiadás. Ditró. Ifj. Józsa S. (8-r. 48 l. 1 lev.) 1 K.** — Rövid ism. Révész Emil. Kereszt. Tanító 23. sz.

Kardos Albert dr. Stilustanítás. Debreceni Szemle 40. sz.

Káth József. Olvasmánytárgyalás. Népoktatás 169—177. l.

Kojić, Gy. S. Uloga oka i mišitya pri pisanju. Skolski Glasnik 9. sz.

Komáromyné Kozma Jolán. Mit és hogyan olvassunk? Miskolci áll. polg. leányisk. 1912 13. értes. 3—6. l.

Kőrösy György dr. Az ifjúsági olvasmányoknak a tanítással való kapcsolása. A kolozsv. tanker. 3. igazg. ért. jzőkönyve 15—21. l.

— Az írásbeli dolgozatok megfelelőbbekké tétele. Kolozsv. tanker. 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 78—85. l.

Krammer József. Az olvasás. Pozsonyvárm. Népoktatása I. évf. 8. sz.

— Az írásbeli dolgozatok. Pozsonyvárm. Népoktatása II. évf. 7. sz.

Lucuta, Julian. Metodul Gabel în şcoala română. Gazeta învăţător. 18. sz.

Lüttge. Tanulók nyilatkozatai az olvasásról. Ism. *i.* M. Pæd. 252. l.
A magyar fogalmazás. (A kultuszminiszter rendelete.) Népt. Lapja 40. sz.
Magyary Albert. Néhány szó a magyar helyesírás tanításáról. Jászkunszolnokm. Népoktatás 19. sz.
Maurer Mihály. Prózai olvasmánytárgyalás. Néptanít. Lapja 32. sz.
Méhes Endre. A beszédhibák és a helyesírás. Máramaros 66. sz.
Metodul fonomimic. Gazeta învătător. 23—25. sz.
Mezey Mihály dr. A fogalmazás didaktikájáról. Néptanít. Lapja 18. sz.
Mihajlovic, Gy. Nastava u citanju s pisanjem. (Njena važnost i razna mišljenja o njoj.) Skolski Glasnik 1—9. sz.
Mihalicska János. Gyakorlati tanítás a fogalmazás köréből. IV. osztály. Népnevelő 19. sz.
Novák Béla dr. A házi olvasmányokról. Szombathelyi főgim. 1912/13. értes. 21—24. l.
Novák Gyula. Fonomimikálva írva-olvasva módszer. Szigetvár, 1913. (8-r.) 1 K 40 f. — Ism. Révész Emil. Kereszt. Tanító 22. sz.
Pákai Ida. A szép- és folyóírás és a népiskola. Szilágym. Tanügy 5. sz.
Rákosi Ferenc. A helyesírás és fogalmazás tanítása a népiskolában. Fogarasmegy. Népoktatás 1—8. sz.
Rákosi Zoltán. A magyar ny. írásbeli dolgozatokról. Polg. Közl. 18. sz.
Rónai Antal Egy helyesírási verseny eredménye. Erdélyi Tanügy II. 4. sz.
Savii, P. Câteva reflexii asupra celor de Onişifor Ghibu în chestiunea abecedarelor folosite în şcoalele noastre conf. româneşti — articol publicat in «Romanul» nr. 210 şi 211. — Gazeta inv. 42., 43. sz.
Sica, A. Caligrafia. (Not. didactice şi metodice.) Vatra Scol. 240—255. l.
Simonyi Zsigmond. Az iskolai helyesírás. (Visszaemlékezés a tizedik évfordulón.) Néptanít. Lapja 12. sz.
Szász Irén. A kinesztéziás írás- és olvasás-tanításról. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 5—13. l.
— Az alkotó munka a fogalmazás tanításában. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 65—67. l.
Terzin, Laza. Dve-tru o fonomimici, novodom izdanog uputstva za novi bukvar. Skolski Glasnik 16. sz.
Tölgyesi Lajos. A fonomimika. Gör.-kath. Népiskola I. évf. 4. sz.
Tomcsányiné Czukrász Róza. Fonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához. Budapest, 1913. Nagel O. (8-r. 85 l.) 3 K.
— Fonomimikai gyakorlatok az olvasás és írás tanításához. 9. kiadás. Budapest, 1913. Nagel O. (8-r. 85 l.) 3 K.
Tóth Mihály. Mit beszélnek a madarak télen? (Fogalmazás a népisk. IV-ik osztályában.) Család és Iskola 12. sz.
Tüskés István. Fogalmazástanítás a népiskola III. osztályában. Néptanít. Lapja 49. sz.
U. A. Az alkotó munka a fogalmazás tanításában. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 67. l.
Urhegyi Alajos. Olvasmánytárgyalás. (Isten áldd meg a magyart!) Néptanít. Lapja 52. sz.
Vértes József. Ambidextria. (Az írásnak két kézzel való módja.) Pesti Hirl. 277. sz.
Wilk, Emil. Die Verwendung meines Setzerkastens im Schreibleseunterricht. Schul- u. Kirchenbote 5. sz.

Wilk, Emil. Zur Fibelfrage. Schul- u. Kirchenbote 15., 16. sz.
Zamurović, Kosta. Krasnopis u srpskoj narodnoj školi. Skolski Glasnik 12., 14. sz.

Kézimunka.

Ballai Károly. A kassai szlöjd-kiállítás. A Gyermek 449—451. l.
Bartus Ödön. Segédkönyv a szlöjd-munkák alapvető ismereteinek egyszerű, könnyű és praktikus tanításához. (A szlöjd-tanítás megkönnyítése „Vezérlapok" és anyagok előmunkálása által.) Tanítóképzők és elemi iskolák számára. Nagybánya, 1913. (8-r. 15 l. 15 melléklet) 1 K 60 fill.
Biró Sándor. Szlöjd-gyakorlatok. Írta és fametszetekkel ellátta —. I. rész. Az elemi fiúiskola I—III. osztályainak kézimunkái. 3. bővített és javított kiadás. Miskolc, 1913. Rényi K. (8-r. 135 l.) 1 K 60 fill. — Ism. Bökényi Dániel. Nevelés 30. évf. 9. sz. — Vincze István. Tanítótest. Értes. (Torda) 8. sz.
— Háziipar és slöjd. Erdélyi Tanügy I. 1. sz.
Czermann Ferenc. Szlöjdoktatás a népiskolában. Népoktatás 9. sz.
Diviaczky Rezső. Tanítási tervezet. (Tantárgy: kézimunka (slöjd) a rajzzal kapcsolatban, alkotó munka alapján.) Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 14. és 22—24. l.
— Kézimunka. (Tervezet.) Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 107. l.
Erős Jenő. A kézimunka a «Helyi Tanterv»-ben. Nemz. Iskola 41. sz.
Guttenberg Pál. Kézimunka tanításának jelentősége. (Kivonatos közlés.) Közérdek (N.-Enyed) 72. sz.
Győri Nagy Imre. Milyen legyen a kézimunka tanítása ma? Megyei Népoktatás 1912. 19., 20. sz.
Horváth Károly. Vegyünk részt a szlöjd-tanfolyamon! Magyar Kisdednevelés 9. sz.
Kelemen Ferenc. A szolnoki első slöjd tanfolyamról. Jásznagykún-szolnokmegy. Népoktatás 15. sz.
Mezey Károly. A kézügyesség tanítása a népisk. Beregm. Tanügy 7. sz.
Michels Fülöp. A munkatanítás és a kézimunkaoktatás. Magy. Gyógypedag. 281—291., 301—316. l.
Mursa, Coriolan. Lucrul manual în şcoala poporală. Gazeta învăţător. 26., 27. sz.
Pogány Antal. «A munka nemesít!» Népnevelő 33—35., 37., 38., 41., 43., 45. sz.
Ravasz István. A kézimunka-tanításról. Népoktatás 352—358., 423—427., 481—486. l.
Remes Alajos. Mintaleckék. Kézügyesség. Néptanit. Lapja 22. sz.
Rónai Antal. Slöjd. A tanterv szerint számos ábrával. Az elemi iskolák valamennyi osztálya számára. Nagybánya, 1913. Kovács Gy. (8-r. 46 l.) 1 K 80 f., II. rész u. o. (8-r. 49 l.) 2 K 20.
Sánta Imréné. Slöjd. Nemz. Iskola 38. sz.
Sarkadi Sándor. A munkaelv az iskolában és a kézügyesség fejlesztése. Nagykárolyi polg. fiúisk. 1912/13. értes. 74—77. l.
Szémán József. A kézimunkatanításról. Magyar kisdednevelés 8. sz.
Szondy J. A kézügyesség. Kisdednevelés 5. sz.
Wollmann, Marie. Methodik des weiblichen Handarbeitsunterrichtes in der Volksschule. Segesvár, (1913.) Krafft-ny. (8-r. 12 l.)

Klasszikus nyelvek.

Ács Károly. A latin nyelv tanítása különös tekintettel az ideges iskolás gyermekre. Magy. Gyógypedag. 209—214., 244—249. l.
Arányi Miksa. A latin nyelv. Az Ujság 284. sz. (A latin kiejtésről.)
Bodor Aladár dr. A klasszikai filologizmus mértéke a nevelésben. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 671—675. l.
Buchholzer, Ernst. Das Extemporale. (Mitteilg. d. Professorenvereins d. ev. Mittelschulen A. B. etc. 6. sz.)
Bujáki Domokos. A latinnyelv eredményesebb tanításáról. Az erdélyi r. k. status tanárai 17. kongress. jegyzőkönyve 46—52. l.
Fuss, Misch. Griechischer Unterricht auf homerischer Grundlage. Nagyszebeni ev. gymn. 1912/13. értes. 3—49. l.
Glósz János. Latin nyelvtanítási kérdések. 1912. Ism. Székely István. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 420. l. Glósz válasza és Székely felelete. U. o. 471—472. l.
Hajtai Ferenc. Megjegyzések a latin nyelv tanításához. U. o. 192—199. l.
Karsai Ervin. A latin nyelv tanításához. U. o. 507—512. l.
Kemény Gábor dr. A középiskolai reform és a klasszikus nyelvek. Uj Élet 1061—1064. l.
Kiss Albin. A latin ny. tanításának akadályai. M. Középisk. 525—534. l.
Kulcsár Gyula. Cikk a latin nyelv ellen. A «természettudományosok» figyelmébe. Szombathelyi Ujs. 217. sz.
Molnár Károly. A latin nyelvi tanítás eredményesebbé tételének eszközei és módjai. Kolozsv. tank. 3. igazg. ért.jzk. 8—14. l.
Nagy Aurél. A kezdőfokú latin tanítás. (Temesv. kegyr. főgim. 1912/13. értes.) (Külön is megjelent. 8-r. 92 l.) — Ism. dr. Vajticzky Emánuel. Magy. Középiskola 428—431. l.
Quintus. A latin és egyéb. Az Ujság 237. sz.
Schuller, Hermann. Römische Altertumskunde und Literaturgeschichte im Gymnasialunterricht. (Mitteilg. d. Professorenvereines d. ev. Mittelschulen. A. B. etc. No. 6.)
Staud János. Latin nyelvtanításunk gyakorlatiabbá tétele. Magy. Pædag. 80—105. l.
Takáts Lajos. Útmutatások a magyarról latinra való fordításhoz. 1912. — Ism. Abaffy Béla. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 680—682. sz.
Tordai Ányos dr. A Liber Sexti a III. és IV. osztályban. Bajai főgimn. 1912 13. értes. 3—35. l.
Varga Ignác. A reáliskolai latin tanfolyamok és a kiegészítő latin érettségi vizsgálat. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 875—882. l.
Vincze János. A latin nyelv tanításáról a középiskolában. Szilágysomlyói főgim. 1912 13.

Magyar nyelv.

Avar Gyula. Petőfi «István öcsémhez» c. költ. tárgy. Népt. L. 30. sz.
Balogh Kálmán. Az állítmány ismertetése a népiskola III-ik osztályában. Család és Iskola 1. sz.
Bárdos Géza. A nemzetiségek és a magyar tannyelv. Tanító 44. sz.
Biró Sándor. Esztétikai nevelés és a magyar nyelv tanítása. Keresk. Szakokt. 21. évf. 8., 9., 12. sz.

Blaskó Mária. Igeragozás. Kereszt. Tanító 23. sz.
Böröndy Irma. Mintaleckék. Petőfi Sándor «Füstbe ment terv» című költeményének tárgyalása. V—VI. osztály. Néptanít. Lapja 28. sz.
Cserföldi F. A magyar nyelv tanítása nem magyar tanítási nyelvű iskoláinkban. Népnevelő 19. sz.
Dobrovits Mátyás dr. Az ifjúsági olvasmányokról. Pozsonyi ág. ev. lyc. 1912/12. értes. 3—7. l.
Eötvös József «A megfagyott gyermek» c. költ. tárgy. Népt. L.36. sz.
Fábián László. Olvasmánytárgyalás a nemzetiségi vidéken levő háromtanítós nagyalmási áll. el. iskola tantermében. I. osztály. Néptanít. Lapja 27. sz.
Fogl János. Költemények tanulmányozása. Népoktatás 231—233., 358—360. l.
fsz. Le a grammatikával! Erdélyi Tanügy I., 2. sz.
Fürst Aladár. Egy osztály magyar dolgozatai. M. Pæd. 471—482. l.
Gálik Károly. A magyar nyelvtani oktatás válsága. Népoktatás 10—18., 69—74., 113—121., 177—185. l.
Grau Géza. A magyar beszédre való szoktatás. Népoktatás. 34—36. l.
Gy. A. A ritmus tanítása az iskolában. A Gyermek 236. l. (Railfard czikkének ismertetése.)
Halmos Alajos. Mit tegyünk, hogy a gyermekek a tankötezettség befejezése után is magyarul beszéljenek? Győregyházmegy. Tanügy. III. évf. 2. sz.
Harmos Sándor dr. Költeménytárgyalás (Szaktanári mintatanítás a gyakorló-iskola III. osztályában). A rab gólya. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 88—93. l.
Heger Flóris. Néhány szó az irodalmi oktatáshoz iskoláinkban. Keresk. Szakoktatás 21. évf. 6—7. sz.
Herzfeld Miksa dr. Gondolatok a magyar nyelvi oktatásról. Keresk. Szakoktatás 21. évf. 6. sz.
Hugyák Mihály. Mintalecke az idegenajkú, de magyar tannyelvű hat osztályú elemi népiskolában. Osztály: III-ik. Tantárgy: Magyar nyelv. Gör. Kath. Népiskola I. évf. 4. sz.
il. Van-e szükség hazánkban a magyar nyelvre? Erd. Tanügy I. 6. sz.
Juhász Gyula. Néhány szó az új irodalomtörténeti tanításról. Szakolczai főgimn. 1912/13. értes. 3—6. l.
K. S. Rag vagy képző. Néptanít. Lapja 45. sz.
Kaposi Károly. A melléknév fokozásának ismertetése a népisk. III-ik osztályában. Család és Iskola 5. sz.
— Endrődi S.: Párbeszéd című költeményének tárgyalása a népiskola III. osztályában. Család és Iskola 10. sz.
— Szent László mondái (Tordai hasadék) című olvasmány tartalmi tárgyalása a népiskola IV. osztályában. Néptanít. Lapja 34. sz.
— Szabolcska Mihály «Karácsony» című költeményének tárgyalása a népiskola III. osztályában. Néptanít. Lapja 26. sz.
Király György dr. Szép Ilonka. Adalékok a magyar irodalomtörténet tanításához. 1912. — Ism. dr. Gesztesi Gyula. Tanárgyl. Közl. 46. évf. 305. l.
Kodrea György. A magyar nyelv tanítása és a direkt módszer. Fogarasmegy. Tanügy 9—11. sz.
Kolozsvári-Sillye Béla. A magyar- és latin nyelv szétválasztásáról az

alsóbb osztályokban. Az erdélyi r. k. status tanárai 17. kongressz. jegyzőkönyve 64—68. l.

Ligárt Mihály. Mintalecke. (Tárgy: nyelvtan). Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 26—30. sz.

Lupaş, Dr. Ioan. Limba maghiară în şcoalele noastre. Telegraf. Roman. 106—108. sz.

Mateiu, Dr. Jon. Limba maghiară în şcoalele noastre confesionale. Telegraf. Roman 114. sz.

Maurer Mihály. Magyar beszélgetés. (A direktmódszer alkalmazása.) Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 82—87. l.

Merk Andor. Mondatszerkesztések és hangsúlyozások. Megyei Népoktatás IV. 16., 17. sz.

Mészáros Sándor. Még egy szó a magyar irodalom tanításáról. Keresk. Szakoktatás 21. évf. 8., 9. sz.

Mészárosné Szerdahelyi Margit. Olvasmánytárgyalás. (A «Felmegyek én egy nagy hegyre» kezdetű népdal tárgyalása a II. osztályban.) Néptanít. Lapja 39. sz.

Mintaleckék. Magyar nyelv a nem-magyar tannyelvű, hat-tanítós népiskolában. III. osztály. Néptanít. Lapja 1—3., 6., 8., 10., 11., 13., 15., 16., 19., 21., 24. sz.

Neumann Vilmos. Mintaleckék. «A nagylaki iskolásfiúk» (írta Jókai M.) c. költemény tárgyalása a népiskola III. osztályában. Népt. Lapja 29. sz.

A nyúl és a teknősbéka. Olvasmánytárgyalás V—VI. osztály. Veszprémvárm. Tanügyi Közl. 19. sz.

Parászka Gábor. Olvasmányok, versek; egyéb apróságok. Fogarasmegy. Népoktatás 7. sz.

Pedagogus. Olvasmánytárgyalás. A vesszőnyaláb. (V—VI. osztály számára.) (Szociális vonatkoztatások.) Magyar Kisdednevelés 22. sz.

Perényi Adolf. A vetítés az irodalmi tanítás szolgálatában. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 412—415. l. és Polgárisk. Közl. 14. sz.

Remes Alajos. Mintaleckék. III. osztály. Mikszáth Kálmán «Madárfészek» c. olvasmányának tárgyalása és olvastatása. Népt. L. 31. sz.

Rónai Antal. A magyar nyelv gyakorlókönyve. Ism. Dabóczi György. Újítás a nyelvoktatás terén címmel. Székely Tanügy 5. sz.

Schön István. Olvasmánytárgyalás nemzetiségi vidéken levő magyar tannyelvű iskolában. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 120—126. l.

Simon József. Rag és képző. Néptanít. Lapja 48. sz. — *Kőrösi Sándor.* Képző-e az alanyi rag? U. o. 48. sz.

Sinczky Julia. Beckó vára c. olvasmány tartalmi tárgyalása a népiskola III-ik osztályában. Család és Iskola 6. sz.

— Az Al-Duna c. olvasmány tartalmi tárgyalása a népiskola IV-ik osztályában. Család és iskola 2. sz.

Straub János. A kis béres című költ. tárgyalása. (Nemzetiségi vidéken működő, részben osztott elemi iskola IV. o. Népt. L. 35. sz.

Szabó Dezső. Nyelvtan és stilus. Szabadgondolat 348—352. l.

Szász Döme. Direkt-módszer a magyar nyelv szolgálatában. Gör. Kath. Szemle 41. sz.

Székely Károly. Mese. Költeménytárgyalás az el. iskola II. osztályában. Néptanít. Lapja 33. sz.

Szigeti Rezső. Előkészítő tanfolyam. Polgárisk. Közl. 11. sz. (A nem-

zetiségi vidékek polgáriskoláira, a magy. nyelv elsajátítása stb. szempontjából, nagyobb gondot kellene fordítani.)

Tettamanti Béla. A felsőbb osztályok magyar írásbeli dolgozatainak tárgyköre. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 730—739. l.

Török Péter. Költeménytárgyalás. Magyar anyanyelvű, részben osztott iskolákban. IV. osztály. — (Gárdonyi G. «Az öreg honvéd» c. költ.)

U. A. Hogyan szólaltattam meg a németajkú gyermekeket magyarul? Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 24—26., 126—128. l.

— Költeménytárgyalás. (Pósa L. A szegény özvegyasszony.) Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 33—37., 56—60. l.

— Nyelvtan. A mondat két főrésze. (III. osztály.) U. o. 135—140. l.

— Vers és próza. (VI. osztály.) U. o. 148—155. l.

Vadász Mihály. A magyar nyelv tanításáról és terjedéséről. Gör. Kath. Népiskola I. évf. 4. sz.

Vida Sándor. Néhány megjegyzés a magyar irodalomtörténet tananyagának beosztásához. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 665—671. l.

Mennyiségtan.

Bakajsza György és Petrássevich Pál. Gyakorlati tanítások a számtanból az elemi népiskola I. osztályában. A tanítók és képzői növendékek számára. Eperjes, 1913. Molnár J. (8-r. 139 l.) 2. K. — Ism. Tóth Irma. Család és Iskola 4. sz.

Balássyné Tokos Margit. Adalékok a szorzótábla betanításához, vagy begyakorlásához. Nevelés 30. évf. 7. sz. Pusztai Mihály válasza. U. o. 9. sz.

Ciongradi, Petru. Regula asociațiunii. (Prelegere practică din Aritmetică.) Reuniun. învățător. 95—98. l.

Dékány Mihály. Méréstan. A téglaalakú test és a téglalap. (V. osztály.) Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 129—134., 145—148. l.

Fehr, H. Publications du comité central de la commission internat. de l'enseign. mathém. 1912. — Ism. Goldziher K. M. Pæd. 129—133. l.

G. Fehrentheil Henrik lovag. Ferról módszere. Ggyergyószentmiklósi áll. főgim. 1912/13. értes. 3—16. l.

Ferenci Ella. A számolóhajlamról. A Gyermek 588. l.

Fodor Imre. Mesék az egyszeregy tanításához. Népnevelő 8. sz. és Néptanít. Lapja 12. sz.

Gárdos Mór. Gyakorlati tanítási tervezet. (Tanítási tárgy: számolás. I. oszt. A «11» ismertetése.) Izr. Tanügyi Értes. 4. sz.

M. Gáthy Barnáné. A számtanítás reformálása az I. és II. osztályban. Tanító 12. sz.

Gerely Jolán. Mikor kezdhetjük meg a számtanban az arányosság tanítását? A Gyermek 510—512. l.

Girgáschné Sommer Boris. A pótlékos kivonás tanítása az elemi népiskolában. Magyar Kisdednevelés 8. sz.

Goldziher Károly dr. Gyakorlati szempontok a matematikai tanításban. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 298—302. l.

— A kereskedelmi számtan tanítása a középiskola alsó osztályaiban. Tanáregyl. közl. 46. évf. 408—412. l.

Göndör Ferenc. A tizedestört tanítása. Veszprémvm. Tanügyi Közl. 6. sz.

Gulyánits Mihály. Szociális szempontok a népiskolai számtani oktatásban. Gör. Kath. Népiskola I. évf. 5. sz.

Habán Mihály dr. A matematikai oktatás reformjáról. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 282—297. l.

Halmágyi Samu. A számtan módszeréhez. Kiskükülőmegy. Tanügy 1. sz.

Horváth Ernő. Mintalecke: az 5 szétbontása. Népt. Lapja 51. sz.

Hubbes, Hans. Lehrsätze zur Bruch- und Verhältnisrechnung. 2. verbesserte Auflage. Kronstadt, 1913. W. Hiemesch. (8-r. 22 l.)

Karpinecz Emánuel. Szociális szempontok a népiskolai számtani oktatásban. Gör. Kath. Népiskola I. évf. 6. sz.

Káth József. Szemléltetőkép és számtan. Népnevelő 2. sz.

L. Kiss Zoltán. A népiskolai számtani osztályozás az osztályismétlés szempontjából. Szilágyvárm. Tanügy 7—9. sz.

Korentsy Sándor. Szemléltető kép és számtan. Népnevelő 9. sz.

Kovách Géza. Modellek az ábrázoló mértanhoz. Rajzoktatás 20—23. l.

Kristofcsák Lajos. Számtan. A postatakarékpénztár. V. osztály. Magy. Tanítóképző 154—156. l.

Maltos Béla. Mintaleckék. Számtan. I. osztály. A 6-os számkör ismertetése fonomimikai módszer szerint. Néptanít. Lapja 42. sz.

— Számtan. I. osztály. (A 9-es számkör ismertetése fonomimikai módszer szerint.) Néptanít. Lapja 37. sz.

Marton József. Mintaleckék. Számtan. I. osztály. Osztatlan iskola. Néptanít. Lapja 14., 18. sz.

Maurer Mihály. Számtantanítási tervezet. Népoktatás XVIII. 15. sz. — Kivonás a 20-as számkörben. U. o. 16. sz. — Szorzás a 12-es számkörben. U. o. 17. sz. — Részekre való osztás a 16-os számkörben. U. o. 18. sz. — Benfoglaltató osztás a 18-as számkörben. U. o. 19. sz.

— Az ösztönszerű rajzolásról. Népoktatás XVIII. 6. sz.

Merk Andor. A számok elrendezése. (Mese.) Jásznagykunszolnokm. Népoktatás 5., 6. sz.

Mikola Sándor. Jelentés a matematikai reformbizottság kérdéseire beérkezett feleletekről. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 341—350. l.

— A matematikai szakosztály üléseinek krónikája. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 443—446. l.

Milotai Gáthy Barnáné. Az Auto-Analitikus számtani vezérkönyv szerkezetéről és annak tartalmáról. Népnevelő 43. sz.

Mintaleckék. Számtan I. osztály. Néptanít. Lapja 4. sz.

Mirkov, Gy. Računaljka za deci. Školski Glasnik 16. sz.

Mironné Morvay M. A számolás tanítása a II. o. Nevelés 30. évf. 6. sz.

Molnár Luiza. Vidám és munkás számtanórák. Vezérfonal az I. osztály anyagának feldolgozásához. Jászberény, 1912. (8-r. 58 l.) 1 K.

O. D. Boris Ferencz szabadalmazott egyetemes «számoló és oktató készüléke.» Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 16. sz.

Oberle Károly. Bevezetés az analitikai geometriába. Magy. Tanítóképző 424—427. l.

Rátz László. Az infinitezimális számítások bevezetésének kérdése. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 250. l.

Smith, D. E. & Goldziher, Ch. Bibliography of the teaching of math. 1912. — Ism. M. S. Uránia 317. l. — Sós E. M. Pæd. 359. l.

Schneider, Stof. Das Rechnen in der Fortbildungsschule. Schul- u. Kirchenbote. 6. sz.

Schön István. Tanítási vázlat a méréstanból. Délvidéki Tanügy. 5. sz.

Schoy, C. Beiträge z. konstruktiven Lösung sphärisch-astronom. Aufgaben 1910. — Ism. dr. Goldziher Károly. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 987—989. l.

Szabó Lajos. A középiskolai matematikai oktatás reformja. Aszódi ág. év főgimn. 1912—13. értes. 3—26. l.

Szabó Péter. A reálisk. utasítások. Mathematika. M. Pæd. 494—496. l.

Sztára József. A mathematika története pedagógiai vonatkozásokkal. Népoktatás 470—473. l.

A tanítás köréből. 1. Az egyszeregy alapos begyakorlásánál kiki mily módszert alkalmaz? Lámor István., Harmat J. P. F. Nevelés 30. évf. 4. sz. — Pusztai Mihály. U. o. 5. sz.

Tóth István. Az egyszeregy a szó- és a munkaiskolában. Uj Élet 1226—1233. l.

Utasítás a Balog-féle ábrázoló geometriai szemléltető készülék használatához. (Orsz. Pædag. Ktár és T. M. Értes. 3. sz.) (Külön is megjelent. 8-r. 13 l.)

Vadász Zoltán. Az egyszeregy. Népoktatás 473—476. l.

Vécsi Ágoston. Szemléltető kép és számtan. Népnevelő 12. sz.

Visnya Aladár dr. Tájékoztató jelentés a hazai és a külföldi albizottságok működéséről. Írta és az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület közgyűlésének 1912 jul. 3-án tartott mathematikai szakosztályi ülésén felolvasta —. (A Mathematikai oktatás nemzetközi bizottsága. Magyar albizottság.) Budapest, 1913. Athenaeum. (8-r. 12 l.) Megjelent a Tanáregyl. Közl. 46. évf. 447—455. l. is.

Wittmann, W. Funktionen u. graphische Darstellung f. d. neueren Arithmetikunterricht 1912. — Ism. dr. Goldziher Károly. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 987—989. l.

Modern nyelvek.

B., dr. H. Die deutschen Dichter und ihre Werke im Unterrichte an unsern Volksschulen. Schul- u. Kirchenbete 15., 16. sz.

Bakács István dr. Eszmék a nyelvi és történeti oktatás köréből. Keresk. Szakoktatás 21. évf. 8. sz.

Bakos István. A modern nyelvek tanítása a főreáliskolában. Szombathelyi főreálisk. 1912/13. értes. 5—16. l.

Blaskó Mária. Nyelv vagy nyelvtan? Kereszt. Tanító 20. sz. (Nem nyelvtant, hanem nyelvet kell tanítani.)

Bocz József. Felső kereskedelmi iskoláink teendője az idegen nyelvek tanítása ügyében. Temesv. f. keresk. isk. 1912/13. értes. 5—16. l.

Bonkáló Sándor dr. Az orosz nyelv és irodalom tanítása az orosz középiskolákban. Tanárgyl. Köz. 46. évf. 455—458. l.

Braunshausen V. Az idegen nyelvek tanításának módszere. Ism. Gröber Vilma. A Gyermek 58—61. l.

Bukovszky János. Miként volna elérhető a német nyelv intenzivebb s eredményesebb tanítása? Nagyváradi tankerület 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve. 7—24. l.

Cămpian, Elie. Vulpea și barza. (Lecție practică din limba română.) Foaia Scolast. 12. sz.

Collard F. A középiskolai oktatás módszertana című művének az idegen nyelvekről szóló része. Ford. magyar-izsépi Izsépi László. Budapest, 1912. — Ism. Kf. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 155. l.

Csallner Adolf. Gutes und schlechtes Deutsch. Schul- u. Kirchenbote 21. sz.

Donner Lajos. A nyelvtanítás fontossága. Nemz. Kultura II. 48—50. l.

Fürst Aladár. A reáliskolai utasítások. Német nyelv és irodalom. Magy. Pædag. 292—297. l.

Lexen, Friedrich. Versuch einer meth. Behandlung des deutschen Unt. in der I. Gymnasialklasse. Schul- u. Kirchenbote 4—6. sz.

Martos Ágostné, Útmutató a német nyelvnek szemléltető módszer szerint való tanításához, különös tekintettel a polgári iskolákra. Budapest, szerző, 1913. (8-r. 55 l.) 1 K 60 fill. — Ism. Tóthné Zalai Emma. Magy. Tanítóképző 440. l. — Nemz. Nőnevelés 321. l.

Módszeres utasítás a német nyelv tanításához. (Budapesti Kereskedelmi Akadémia.) Budapest, Pesti könyvny. r. t. (1913.) (8-r. 14 l.)

Nagy József dr. A francia nyelvi régi és új Utasítások. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 976—982. l.

Petrović, Dr. Milan. Značaj gramatičke nastave. Ujvidéki szerb gim. 1912/13. értes. 5—15. l.

Philipp Kálmán dr. A középiskolai nyelvtanítás válsága. Magy. Középiskola 25—33. l.

— A francia nyelv a polgári iskolában. Körmöcbányai polg. leányisk. 1912/13. értes. 4—9. l.

Roșu, Ioan. Grigorie M. Alexandrescu. (Lecție practică din literatură cu cl. VI, în legătură cu fabula. «Boul și Vițelul.») Vatra Scolară 293—295. l.

S. I. Ce te legeni, codrule? (Poezie de M. Eminescu.) Reuniun. învățător. 55—58. l.

Sarudy György. Nyelvtanulás. Pápai Jókai-Kör évkönyve XIX. 45—54. l.

Sas, Marian. Cum să se propuna limba română în școlile primare nedespărțite. Foaia Scolast. 10—12. sz.

Simonyi Zsigmond. Nyelvtudomány és nyelvtanítás. Uj Élet. 11—18., 153—162., 303—312., 433—442. l.

Stanca, Josif. Temele stilistice din limba română. Reuniune învățătorul 89—92. l.

Suciu, Dr. Trajan. Importanța limbii materne în învățământ și mijloacele ei. Brádi gör. kel. román gim. 1912/13. értes. 3—13. l.

Szalkay Gyula dr. Gimnázium és eszperanto. (Világnyelv, mint nemzettestvérülési kapocs.) Az Ujság 231. sz.

Tímár Izsó. A német nyelvi tanítás sikerének feltételei. Keresk. Szakoktatás 21. évf. 10. sz.

Todoran, E. Metodele limbilor straine moderne. Vatra Scol. 314—328. l.

Velics, Dr. A. v. Über Mnemotechnik der Zukunft. 1912. — Ism. dr. Kmoskó Mihály. Religio 9. sz. — Vig József. Polgárisk. Közl. 4. sz.

Villányi Henrik dr. Nyelvtan-e vagy olvasmány? Keresk. Szakoktatás 21. évf. 1. sz. (Német nyelv tanításáról.)

Művészeti oktatás.

Biró Sándor. Esztétikai nevelés és a magyar nyelv tanítása. Keresk. Szakoktatás 21. évf. 8., 9. sz.

Kálmán László. A művészeti oktatás fejlesztéséről. Aradi reálisk. 1912/13. értes.

Kovács Lajos. A művészeti tárgyak a népiskolában. Nemz. Iskola 25. sz.

Lányi Ernő. A művészi nevelés problémái és a rajztanítás. Magy. Középisk. 154—158. l. — Vutskics J. válasza. U. o. 183—187. l.

Müller, Dr. Friedr. Ästhetisches u. ausserästhetische Urteilen des Kindes etc. 1912. — Ism. Gyulai Aladár. A Gyermek 110—112. l.

Nádai Pál. Lichtwark és a művészi nevelés. Magy. Pædag. 11—23. l. — Az ízlés nevelése vagy művészi nevelés? Tanáregyl. Közl. 46. évf. 786—793 l.

Stádler Károly. Művészettörténeti elváltozások. Egy pedagógus csevegései a művészetről. Tanító 19—21. sz.

Stefanica László. A művészeti oktatás fejlesztése. (Beleértve a zenei műveltség emelését is.) Nagyváradi tank. jzk. 3. ig. ért. 24—49. l.

Várady Kálmán. Művészettört. oktatás a gimn.-ban. Rajzokt. 148. l.

Vörös Ferenc. A szépészeti érzék ápolása. Pozsonyvárm. Népoktatása. II. évf. 9—11. sz.

Philosophia.

Bodor József. A lélektan fontossága a középiskolában és a tudományok terén. Temesv. áll. főgimn. 1912/13. értes. 3—16. l.

Rajz.

Aigner Antal ifj. Nyomdászati szakrajzoktatás. Grafikai Szemle 59—62. l.

Amft, Georg. Praktischer Lehrgang für den modernen Zeichenunterricht in der Volksschule. — Ism. *Jovicza.* Uj Élet 635. l.

Antos Mihály. A magyar rajzoktatás és a külföld. Rajzoktatás 142—147. l. és Budap. Hirl. 59. sz.

Arnhold Nándor. Modellek a szemléleti látszattanhoz. Rajzoktatás 194—198. l.

— Rajzpedagógiai Múzeum. Rajzoktatás 1—4. l.

Bodnár János. A rajztanfolyam. Népnevel. Közl. 29. évf. 8. sz.

Böhm Antal. A rajzkiállítások rendezéséről. Rajzoktatás 5. l.

Boros Rudolf. Aktiv és passziv rajzoktatás. (A drezdai IV. nemzetközi rajzoktatási kongresszus alkalmából.) Magy. Iparoktatás 17. évf. 4—12., 104—109., 225—232. l.

Dienes Károly. A rajz és kézügyesség a cselekvő szemléltetés szolgálatában. Népoktatás 19—24., 75—81., 121—125., 185—190., 234—237., 281—286., 344—352., 420—423., 476—481. l.

Dienes Károly. A normál rajztanmenet. Magy. Tanítóképző 587—593. l.

Donath, Georg V. Methodik des Zeichenunterrichtes in der Volksschule. Segesvár, Buchdr. W. Krafft. (1913.) (8-r. 24 l.)

Drevey Erzsébet. Szabadkézi rajztanítás menete. Szegedi II. ker. polg. leányisk. 1912/13. értes. 3—8. l.

Dudinszky Juliska. A rajz és kézügyesség. Gör.-kath. Szemle 50. sz.
Éber Sándor. A tanítóképző-intézeti rajztanítás. Magy. Tanítóképző 270—280. l.
Gy. A. A gyermekek plasztikai munkája. A Gyermek 235. l.
Gyulai Aladár. A képtanításra vonatkozó újabb kísérletek eredményei. A Gyermek 512. l.
H—s K. Rajzoktatásunk eredménye. Rajzoktatás 162—164. l. — Bizell Margit. Válasz. U. o. 198—200. l. — Bokor Irma. Válasz. U. o. 219—221. l.
— Rajzoktatásunk fejlesztése. Rajzoktatás 222—226. l.
Hajgató Károly. Rajzoktatás az el. népiskolában. Nevelés 30. évf. 4. sz.
Hosztinszky Antal. Rajz- és slöjd-kiállítások tanítói gyüléseinken. Népoktatás XVIII. 17. sz.
Az iparos tanonc-iskolai rajzoktatás. M. Iparokt. 17. évf. 321—327. l.
J—k A—s. A tanfolyamokról. Rajzoktatás 73—79. l.
Jaschik Álmos. Az emlékezet után való rajzolás. Rajzoktatás 24—28., 43—45. l.
— Adatok el. isk. rajzoktatásunk történetéhez. 92—96., 123—127. l.
Jelentés a középfokú rajzoktatás normál-tanmenetéről. 61—67. l.
K. Gy. A modern rajztanítás. Fogarasmegy. Népoktatás 1. sz.
Kiszely Árpád. Iparostanonc-iskolai rajzoktatás. Magy. Iparoktatás 17. évf. 270—277. l.
Maurer Mihály Ritmikus rajzgyakorlatok. Néptanít. Lapja 17. sz.
Paál István. Mi a népiskolai rajztanítás célja? Megyei Népoktatás 1912. 16—18. sz.
Páll Ilona. Modern irányok a rajzoktatásban. A Gyermek 493. l.
Parászka Gábor. A vázlatos rajzolás a tanítás szolgálatában. Fogarasmegy. Népoktatás 12., 13. sz.
Petrányi Miklós. Rajztanár munkaköre a szakoktatásban. Magy. Iparoktatás 17. évf. 202—205. l.
R. L. Az iparostanonc-iskolai rajzoktatás. U. o. 365—368. l.
Radić, St. Važnost crtanya u školskoj nastavi. Skolski Glasnik 17. sz.
Remes Alajos. Mintaleckék. Rajzolás. III. osztály. Népt. Lapja 5. sz.
— Seinig rajzolási módszere. Néptanít. Lapja 14. sz.
— A díszítő rajzolgatás és tervezgetés az el. iskolában. Népt. L. 52. sz.
S. Perspektivai rajzolás. (Szemléleti látszattan.) Rajzoktatás 70—73., 89—91., 120—122. l.
Sándor Móric. Följegyzések a perspektiva köréből. Rajzoktatás 45—47. l.
Schunn, V. Gedanken zu einem Lehrplan für das Freihandzeichnen an der Mittelschule. Szászrégeni ev. g. 1912/13. értes. 3—27. l.
Szopos Andor. Néhány szó a szünidői festészeti kurzusok megoldásához. Rajzoktatás 118—120. l.
Sztankay Lajos. Szabadkézi rajztanítása az iparostanonc-iskolában. Magy. Iparoktatás 17. évf. 356—361. l.
Szűcs Izsó. Miért stagnál el. isk. rajzoktatásunk? A Gyermek 346—350. l.
Szunyoghy Farkas. Résen legyünk! Rajzoktatás 177—179. l. (Középiskolák tantervéről; az ábrázoló geometria tanításáról)
Teleky József. A rajz és a magyar nyelvi dolgozatok. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 635—641. l.
Tihanyi Gyula. Rajzoktatás. Veszprémvm. Tanügyi Közl. 12. sz. Ösztönszerű rajzolgatás. U. o. 13., 15., 16. sz.

Urhegyi Jenő. Tanítási tervezet. (Tárgy: A rajz.) Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola. 44—46. l.
Várady Kálmán. Rajztanárok hospitálása. Rajzoktatás 6. sz.
Vig Albert. Az országos m. kir. iparműv. iskola és sz. fővárosi iparrajziskola kiállításának tanulságai. Magy. Iparműv. 263—268. l.
Zeke Dániel. A rajztanításról. Debr. Prot. Lap 20. sz. és Tanít. L. 19.,21. sz.

Természettudományok.

B., dr. A. Ştiinţele naturale în şcoală noastră poporălă. Foaia scol. 14. sz.
Barla-Szabó József dr. A közegészségtan tanítása és iskolaorvos megválasztása. Debrec. Protest. Lap 36. sz.
Batta István. A fizika történeti tanítása. Magy. Pædag. 274—283. l.
Borza, Alexandru. Biologia florilor. Foaia scolast. 4. sz.
— Cum să facem studiul botanicei interesant? Foaia scolast. 2. sz.
— Ciuboţica cucului. (Material pentru o prelegere de botanică.) Foaia Scolast. 9 sz.
Crişian, A. Fizica în şcoala poporală. Vatra Scolară. 14—17. l.
Csaplár Aladár. Természetrajzi praktikumok a tanítóképzés szolgálatában. Nagyenyedi Bethlen-kolleg. 1912/13. értes. 18—70. l. (Külön is 8-r. 56, 1 l.) 1 korona.
D. A biológiai iskolakert berendezése. Magy. Tanítóképző 363. l.
Danilescu, S. Urechea Omeneasca. (Lecţie practică.) Vatra Scol. 183—185. l.
Dennert, E. Der Unterricht in der Biologie. 1912. — Ism. Horváth Károly. Magy. Pædag. 238—240. l.
Drozdy Gyula. Természetrajzi tanítás. Utszéli növények tárgyalása, a népiskola V—VI. osztályában. Néptanít. Lapja 47. sz.
Engelmann Antal. Az iskolakert. Népoktatás XVIII. 7. sz.
Evuţianu, Sabin. Ştiinţele naturale în şcoala poporala. Educatorul 6. sz.
Fehér Jenő. Természetrajz a polgáriskolában. Polgárisk. Közl. 18. sz.
(h. k.) Nemi felvilágosítás a természettudományi oktatás keretében. Uj Élet 828. l. (Klatt cikkét a «Der Säemann»-ból kivonatolja.)
Horváth Károly dr. A biol. tanítás fejlődése Németorsz. Uj Élet 341—346. l.
— A biológiáról. Uj Élet 596—604. l.
— Diapozitivok a természetrajz tanításában. Uj Élet 626—628. l.
Huber Imre. A természetrajzi oktatás és az élet. (Az erdélyi r.-kath. status tanárai XVI. közgyűlés. évkönyve.) Külön is megjelent. Kézdivásárhely, Turóczi ny.) — Ism. dr. Horváth K. Uj Élet 383. l.
I., A. Pentru ştiinţele naturale. Vatra Scolara 193—195. l.
Jahn Károly dr. A kémia tanítása és a reáliskolai új utasítások. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 945—949. l.
Kaposi Károly. Mintaleckék. Természetrajz V—VI. o. Népt. L. 12. sz.
Karczub Mária. A vakond. Természetrajzi tanítás. Gör.-kath. Népiskola I. évf. 2. sz.
Kerékgyártó Árpád. Adatok a növénytan tanításának módszeréhez. Magy. Középiskola 590—592. l.
Klupáthy Jenő dr. Természettud. művelődésünk fejleszt. Uj Élet 19—27. l.
Kodrea György. A szénsav ismertetése az V. és VI. osztályban. Fogarasmegy. Tanügy 4. sz.
Kóródy Miklós. A természetrajz fejlődésének rövid tört. Népnev. 22. sz.
— A népiskolai természetrajz tanítási nyelve. Népnevelő 23. sz.

Kóródy Miklós. A természetrajzi anyag egységei. Népnevelő 25. sz.
— A természetrajzi és vegytani ismeretek célja általában és a népiskolában különösen. Népnevelő 51. sz.
— A természetrajzi oktatás menete. Népnevelő 26. sz.
— A vegytan tanítása a népiskolában. Néptanít. Lapja 16. sz.
— Egy vegytani óra a népiskola VI. oszt Népt. Lapja 25. sz.
Kozma Gabriella. Mintaleckék. Fizika. Néptanít. Lapja 9. sz.
Krammer József. Az iskolai kert a biológia tanításának szolgálatában. Pozsony, 1913. Wigand ny. (8-r.) 80 fill. — Ism. Horváth K. Uj Élet 382. l. — Polgárisk. Közl. 3. sz.
— Az iskola biológiai kertje. Nemz. Nőnevelés 95—105. l.
Kristofcsák Lajos. Természetrajz VI. oszt. (A maszlag.) Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 94—96. l.
Lakatos Lajos. Természetrajz az új népiskolában. Népt. Lapja 52. sz.
Landsberg, B. Didaktik des botanischen Unterrichts. — Ism. Uj Élet 248. l.
Léber Gyula. A fizika tanításának reformjához. Keresk. Szakokt. 2. sz.
Leszner Rudolf dr. Az egészségtan az iskolában. Evang. Népiskola 137—141., 164—169., 186—189., 214—217., 447—450. l.
Máday Izidor. Természetvédelem az iskolában. Néptanít. Lapja 14. sz.
Mahalcsik Bónó. Középiskolai szemináriumok. (Fizikai stb. gyakorlatok.) Kolozsv. tanker. 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 33—36. l.
Mihalik József. Biológiai gyakorlatok. Magy. Tanítóképző 74—83. l.
Mikola. A középisk. physikai gyakorlatok irodalma. Uránia 419—421. l.
Mintaleckék. Természetrajz. A békák. Néptanít. Lapja 43. sz.
Molnár Szaniszló. A fizikai gyakorlatok szervezése intézetünkben. Szombathelyi főgim. 1912 13. értes. 7—20. l.
Mosonyi Béla. Fizika a polgári fiúiskolában. Polgárisk. Közl. 14. sz. — Salamon Ernő megjegyzése. U. o. 15. sz.
Nagy József. A középiskolai fizikai tanítás céljairól és módjairól. Magy. Középiskola 577—589. l.
Niessen, J. Präparationen für den Unterricht in der Naturgeschichte der Volksschule 1912. — Ism. Horváth K. Uj Élet 841. l.
Oels. A tanulók biológiai gyakorlatairól. Magy. Pædag. 161. l.
Oláh József. Az élelmiszerek hamisítása. (Gyakorl. lecke a VI. osztályban.) Jásznagykunszolnokmegy. Népoktatás 3. sz.
Orišek, M. Praktická prednáska vo IV., V. a VI. triedo. (Predmet: Osnovanie. Látka: Okružná cesta vody.) Domácnost a Škola 5. sz.
Petzold, Ernst. Das Arbeitsprinzip im naturkundlichen Unterricht. 1911. — Ism. H. K. Uj Élet 1160. l.
Pinkert Zsigmond. A biológiai iskolakert berendezése a kiskunfélegyházi magyar királyi állami tanítóképző intézetben. Kiskunfélegyháza, 1913. Vesszősy J. (8-r. 143 l.) 3 k. — Ism. Móczár M. Család és Isk. 12. sz.
Pintea, Uroș. Termometrul. (Lecțiune practică din fisică.) Reuniun. învățător. 145—149. l.
Paktične obrade. Telefon. Skolski Glasnik 10. sz.
Prișcu, Radu. Cămila u co cocoașe (Dromedarul.) (Lecție metodică pentru anul al VI-lea de școlă.) Vatra scolară 104—108. l.
— Cerbul (Cervus elaphus), Tarandul (Rangifer tarandus) și elanul. Alces palmatus.) (Lecție metodică din istoria naturală.) Vatra Scolară 215—219. l.

— Girafa (Camelo párdalis giraffa.) (Lecție metodica pentru anii ultimi de scoală.) Vatra Scolară 256. l.
— Omul la lucru. 1. Perpendicul, nivelă, greutate, pond (Lecțiune practică din Fizică pentru anul al VI-lea de școală.) Vatra Scol 24—28. l.
Quint József. A közlekedő edények. Magy. Tanítóképző. Gyakorló-iskola 101—107. l.
Rosenberg, K. Experimentierbuch f. d. Unterricht in der Naturlehre. II. Bd. — Ism. Nagy József. Magy. Középiskola 180. l.
Scheithauer, Jos. Handbuch der naturgeschichtlichen Unterrichts. 1912. — Ism. H. K. Uj Élet 844. l.
Schmid, dr. Bastian. Der naturwiss. Unterricht. — Ism. Uj Élet 249. l.
Seidl Sándor. A biológia a polgári iskolában. Polgárisk. Közl. 4—6. sz. — Dr. H. K. megjegyzése. Uj Élet 632. l.
Seinig Oszkár. A beporzás csodái. (Gyakorlati tanítás a népiskola VI. osztályában.) Uj Élet 223—231. l.
St. A repülőgép mint a technikára való nevelés eszköze. Uj Élet 494. l.
Stanca, Josif. Pomăritul. (Lecție practică din economie.) Reuniun. învătător. 273—275. l.
Szabó Kálmán. Mintaleckék. Természetrajz. A kakuk. Népt. Lapja 7. sz.
Szántó Hugó. Adalékok egy polgáriskolai fizikai példatárhoz. Nyitrai polg. isk. 1912 13. értes. 3—28. l. (Külön is megjelent.)
Székely Károly. A pipacs. (Gyakorlati tanítás.) Uj Elet 793—808. l.
Szijártó Miklós. Tanulók fizikai gyakorlatai a hajítás köréből. Bdp. tanárképző-intéz. gyakorló főgimn. 1912 13. értes. 27—39. l.
Szolga Ferenc dr. Természettudományok és a középiskola. (Jegyzőkönyv az unitár. tanárok VI. értekezletéről 29—40. l.)
Szondi János. A fizikai tanulógyakorlatokról. Magy. Tanítóképző 400—408., 453—460., 520—528. l.
Sztára József. Két természetrajzi lecke. A cserebogár. I., II. osztály. Beszéd- és értelemgyakorlatok. Népoktatás 82—87. l. — Az ízeltlábú állatok rendezése. U. o. 126—128. l.
A szünidei fizikai kurzus. *yf.* Magy. Középiskola 395—398. l.
Török Sándor. A fizika tanítása a vallás szolgálatában. Az erdélyi r.-k. status 17. kongress. jegyzőkönyve 84—88. l.
Udránszky László dr. Az orvosok általános természettudományi műveltsége. 1912. — Ism. Szabó Imre. Magy. Pædag. 33—35. l.
D. Veress Julia dr. Legújabb methodikai lépések a chemiában. Magy. Tanítóképző 597—603. l.
Wachner, Heinrich. Methodik des naturkundlichen Unterrichtes in der Volksschule. Segesvár, (1913.) Krafft ny. (8-r. 12 l.)
Wagner, Georg. Der Naturgeschichtsunterricht in der Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 9. sz.
Zalányi Béla. Tárgyi szemléltetés és a rajzolás kapcsolata az állat- és növénytani oktatásban. Tanító 9., 10. sz.
Zemplén Győző. A fizikai oktatás reformjáról. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 41—47. l.
Zerbes, M. u. Schuster, H. Lehrproben aus Chemie. Schul- u. Kirchenbote 8., 9., 13., 15., 16. sz.

Történelem.

Avar Gyula. Mintaleckék. Alkotmánytan. A VI. oszt. anyaga. (Az ország bevételei és kiadásai; költségvetés.) Néptanít. Lapja 50. sz.

Baló József dr. Tanítási tervezet. (Tárgy: Történet: Tétel: Nagy Lajos.) Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 1—5. l.

Dabóczi György. A történeti tárgyak és az élet. Székely Tanügy 11. sz.

Dékány István dr. A történelmi oktatás reformkérdései. (Kronológiai technika és a kollektiv jelenségek.) Magy. Középiskola 535—544. l.

— Értékelés a történelemben. Magy. Pædag. 284—287. l.

E. J. Közjogi érzék fejlesztése a népiskolában. Tanító 24. sz.

Guga, Gheorghe. Schițe de lecțiuni din istoria pentru clasa 5. Educatorul 3. és 5. sz.

Jóska. Vita a történelmi tankönyv anyagáról és másról. Tanítók Lapja 1. sz.

A képes levelező-lap, mint a középiskolai egyháztörténelmi oktatásnak segédeszköze. (Krebs Lipót nyomán.) Kath. Nevelés 38. l.

Keszler Károly. A történet-, alkotmány- és földrajztanítás szociális vonatkozásai. Népoktatás XVIII. 12. sz.

— Egy modern történeti lecke. Magy. Tanítóképző 152—157. l.

— Történelmi írásbeli dolgozatok. Magy. Tanítóképző 285—287. l.

Lamprecht, Karl. Einführung in das historische Denken. 1912. — Ism. Sas Andor. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 355—358. l.

Madarász István dr. A ker. képzőművészet ismertetése az egyháztört. tanítás keretében. Kath. Nevelés 125—129., 170—176. l.

Madzsar Imre. A történettanítás reformja. Magy. Pædag. 330—344. l.

Marót Károly. Filmek és az alsófokú történelmi olvasmányok. Magy. Pædag. 288—292. l.

Mintaleckék. (Magyar Alkotmánytan.) V. oszt. anyaga. Tárgyalási anyag: Állami adók. Néptanít. Lapja 41. sz.

— Szt. László. (Az V. oszt. anyaga.) Népt. Lapja 46. sz.

Novy Ferenc dr. Mintatanítás. Tartatott a budapesti VI. ker. áll. tanítóképző gyakorló iskolájában. (Tárgy: Polgári jogok és kötelességek.) Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 17—23. l.

O. S. Bonifatius. (Lecție de model după metoda desvoltătoare pentru anul al 5. de școală.) Vatra scolară 335—342. l.

(p. k.) Történelemtanítás a láthatáron. Szabadgondolat 222. l.

Rauschen G. dr. Az egyháztört. a középiskolában. Kath. Nevelés 69. l.

Relković Néda dr. A történeti érzék fejlesztéséről Kereszt. Tanító 4. sz.

Ruville, A. v. Katholische Glaube, Geschichtswissenschaft u. Geschichtsunterricht. — Ism. dr. Balanyi György. M. Középisk. 176—179. l.

Schön István. Mintaleckék. V. osztály a polgári jogok és kötelességek köréből. Néptanít. Lapja 23. sz.

Schuster, Johann. Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. Schul- u. Kirchenbote 2., 3. sz.

Stanca, Josif. Contele Stefan Széchenyi. (Lecție practică din istoria patriei.) Reuniun. învățător. 116—124. l.

Szilveszter Ferenc dr. Szociologiai oktatás középiskoláinkban. Az erdélyi r.-k. status tanárai 17. kongress. 53—63. l.

Szőke József. A történettanítás fontossága. Tanügyi Értes. (Szatmár) 9. sz.

Tölgyesi Lajos. Gyakorlati tanítás. (Tárgy: Alkotmánytan. Osztály: V—VI.) Gör.-kath. Népiskola I. évf. 6. sz.

Történettanítás. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 114—120. l.

Vajda György dr. A történetírás elméletének oktatása középiskoláinkban. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 845—846. l.

Zerbes, M. Lehrproben aus der vaterländischen Geschichte. Schul- u. Kirchenbote 1—3. sz.

Vallás.

Ambrus József. Magántanulók vallásgyakorlata. Egyh. Közl. 11. sz.

Aubermann Miklós dr. A tantervváltozásról. Kath. Nevelés 500—505. l.

Balajthy István. Az iskola és a templom. Gör.-kath. Népiskola II. évf. 2. sz. (A vallásos nevelésről; s a templombajárásról.)

Baráth Gusztáv. A vallásoktatásról. Tanító 52. sz.

Buzás István. A jó hitoktató néhány tulajdonságáról. Kath. Nevelés 71—79. l.

Coltor, dr. Joan. Cateheza în institutela pedagogice. (Plan de studii.) Foaia Scolast. 15 sz.

Crișmariu, Nicolae. Materia învățământului religiunei în școala noastră elementară. Biserica și școală 10. sz.

Cserny Rózsi. Nemzeti vagy felekezeti gyűlöletet szít-e a vallástanítás? Népoktatás XVIII. 19. sz.

Cucută, D. Rugăciunea în școală. Gazeta învățător. 31. sz.

Danzinger János. A hittannak s végezetül az apologiának és liturgiának tanítása a tanítóképzőkben. Kath. Nevelés 69. l.

Denk Rezső. Gyakorlati hitoktatás. Havi Közl. 345—354. hasáb.

Dobay Károly. Az ember végső célja. (Hitelemezés a III—IV. osztály számára.) Kath. Nevelés 98—102. l.

— A keresztség. (Hitelemzés a III—IV. osztály számára.) Kath. Nevelés 193—198. l.

Dudek János dr. A hittanári szakkönyvtárról. Kath. Nevelés 417—420. l.

— Az ész szerepe a vallásos nevelésben. (A voluntarizmus velleitásai.) Kath. Nevelés 305—310. l.

Ebeczky Elemér. Hitoktatás a tanoncoknak! Népnevelő 49. sz

Ember Károly. Aknamunka iskoláink és a hitoktatás ellen. Népnev 43. sz.

Ertel V. Hittani oktatás a népiskolában. Iskola és Szülőház. 11. sz.

Filkorn Jenő. A vetítőgép a vallástanítás és nevelés szolgálatában. Kath. Nevelés 277. l.

Földváry Ferenc. A vallásoktatás. Tanító 51. sz.

Freund Bernát. A vallás, pæd. szempontból. Fogarasmegy. Népokt. 9. sz.

Füstös Pál. Szemléltető taglejtések szerepe az elemi hitoktatásban. Egri Egyházm. Közl. 1—3., 5. sz.

Görgey János. A református elemi népiskolai vallástanításról. Lelkészegyesület 1.. 2. sz.

Gross, Julius. Die bekenntnismässigen Lehrstoffe, insbesondere der Katechismusunterricht, im Lichte neuerer Reformschriften. Schul- u. Kirchenbote 9—16. sz.

Hetvényi Lajos. Ág. h. ev. keresztyén vallásoktatás, a középfokú iskolában. Sopron, 1912. — Ism. Szelényi Ö. Prot. Szemle 655—657. l.

Hévey Gyula. A gyermek szentmise hallgatását gátló és elősegítő tényezők a fővárosban. Kath. Nevelés 8—12. l.

Imre Lajos. A gyermek vallása. (Kísérlet a katechétika módszertanának valláslélektani megalapozására.) Hódmezővásárhely, 1912. — Ism. Vincze Sándor. Theol.-Szaklap 149—156. l. — Vass Vince. Dunántuli Prot. Lap 2. sz. — Makkai S. Magy. Pædag. 632—636. l.

Jakobi, dr. Julius. Methodik des Religionsunterrichtes in der Volksschule. Segesvár, Krafft ny. (1913.) (8-r. 15 l.)

Járosy Dezső. Az egyházi népének a vallástanítás szolgálatában. (Javaslat az egységes népisk. énekeskönyv tárgyában.(Egyh. Közl. 13. sz.

Kirner A. Bertalan. Hittanításunkról. Lelkészegyesület 18. sz.

Kőhegyi József. A középiskolai bibliai oktatás. Kath. Nevelés 377—385. l.

Kovács Lajos. Az elemi iskolai vallástanítás tanterve és a konfirmáció. Unitár. Egyház 10. sz.

Kovács Péter. A kegyelem és a szentség fogalma. (Középiskola V. osztályában.) Kath. Nevelés 137—144. l.

Kozma Miklós. «Tanterv az unitárius elemi iskolai vallásoktatáshoz.» Unitár. Egyház 8. sz.

Madarász Istvan dr. Segédkönyvek a középiskolai alsó osztályok hittanításához. Kath. Nevelés 276. l.

Marczell Mihály dr. A középiskolai I—II. osztályok tananyaga. Kath. Nevelés 224., 370—377. l. (Vallástan.)

Márton Mátyás. A teremtés. Gyakorlati lecke-vázlat. Népoktatás 32—34. l. — Bibliai lecke. Népoktatás 287—289. l.

Mihályfi Ákos dr. Az elemi első három osztály tankönyvéről és hozzászólások. Kath. Nevelés 271., 316—337. l. (Vallástan.)

Müller Lajos. Az oltáriszentség szerepe a nevelésben. Kereszt. Tanító 7., 8. sz.

Nagy Lajos. A kath. kereszténység szelleme. Új tipusú apologia-tervezet. Kísérlet a középiskolai hittanítás reformjára. Budapest, 1913. Élet ny. (8-r. 102, 2 l.) 1 K 80 fill.

Némethy Ernő. A bibliai szemléltető képek értéke a vallásérkölcsi nevelésben. Kath. Nevelés 182—187., 238—245., 351—354. l.

Neumann Vilmos. A hitoktatás bajai kis hitközségekben. Izr. Tanügyi Értes. 5 sz.

Nógrády László dr. Szent Genovéva históriája. Gyermekmese-emlék lélektani elemzése. Uránia 341—348. l.

Oláh József. József története. Mintatanítás. Népnevelő 25. sz.

Pálfy János. Hogyan végezzük a hitoktatást eucharistikus szellemben? Brassói Ujlap 116., 120. sz.

Papp Kálmán. Az iskola és a vallásoktatás. Tanító 48. sz.

Pedagógus. Mintalecke. Jézus születése. (III—IV. oszt.) Magyar Kisdednevelés 23. sz.

Porubszky Géza dr. Ipariskolai tanulók hitoktatása. Kath. Nevelés 13—19., 124—134., 187—192. l. (Eleje a mult évi folyamban.)

Sass János. Nyitott utak. 3. Hitoktatás. Evang. Népiskola 441—447. l. 4. Tanintézeteink. U. o. 465—472. l.

Sebestyén Dezső. A biblia tanításáról. Izr. Tanügyi Értes. 5. sz.

Siculus. A vallásoktatás tanterve és egyebek. Unitár. Egyház 9. sz.

Sipos Antal Félix. Hitoktatási rajzlapok. Szemléltetés és csendes foglalkozással való rajzoktatás céljából tanítók és hitoktatók használatára. Esztergom, 1913. Buzárovits G. (8-r.) 1 K.

Somogyi Béla. A vallásoktatásról. Uj Korszak 19. sz.

Szabó János dr. A polgári iskolák I—IV. osztályának tananyaga. Kath. Nevelés 272., 386—398. l. (Vallástan.)

S. Szabó József. A mai kor és a vallástanítás. Debreczen, 1913. Városi ny. (8-r. 19 l.) Megjelent Protest. Szemle 345—356. l. is.

Szabó S. Zs. A népisk. vallástan. reformja. Lévai Őrálló 30—32. sz.

Sz. Szász Béla. A hitnevelés alapproblémái. 1912. — Ism. Sz. M. Protest. Szemle 60—62. l.

Székely Menyhért. A vallásoktatásról. Tanító 45., 47. sz. — Stadler József. Hozzászólás a «Vallásoktatásról» című vezércikkhez. U. o. 49. sz.

Szilágyi Dózsa. A hittanítás fontossága a nevelésben. Kath. Nevelés 210—215. l.

Szőrényi Rezső. Vallásoktatás az iparostanonciskolában. Ker. Tan. 5. sz.

Szuszai Antal. Gyakorlati tanítás. Micsoda a krisztusi újjászületés? Kath. Nevelés 398—406. l.

Tanterv az unitárius elemi iskolai vallásoktatáshoz. Kereszt. Magvető 234—243. l.

Tanterve, az unitárius gimnáziumi vallás tanítás —. U. o. 244—248. l.

Tiefenthaler József dr. A gyermekek szentmisehallgatásáról. Kath. Nevelés 134—136. l.

Tóth Kálmán dr. Hogyan kell a szent áldozáshoz járulni? (Felsőbb osztályosok számára.) Kath. Nevelés 27—32. l.

Töttössy Miklós dr. Iskolai vallásoktatás a fővárosban. Egyh. Közl. 1., 2. sz.

Traum Péter. Keresk. isk. hitokt. Kath. Nevelés 223., 446—455. l.

A vallástanítás kérdése. Fejérmegy. Napló 277. sz.

Várady Gyula. Az isk. vallásokt. és a tankönyvek. Lévai Őrálló 40. sz.

Vári Albert. A gimnáziumi vallástanítás. Unitár. Egyház 4., 7. sz.

Vincze Sándor. Vallástanításunk hibáiról. Prot. Egyh. Isk. Lap 13. sz.

Weltler János. A vallásoktatásról. Tanító 50. sz.

Zimányi L. Mihály. A tanító és tanítóképzők vallásoktatásának tanterve. Kath. Nevelés 274., 436—446. l.

3. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet.

Állami középiskoláink. Debreczeni Protest. Lap 29. sz.

B. B. Megjegyzések a középiskola reformjához. Pesti Hirl. 271. sz.

Bagossy Bertalan. A hajdudorogi püspökség és egy új iskolatípus. Gör. Kath. Szemle 5. sz.

Bakos István. Mit tegyünk most? Tanáregyl. Közl. 46. évf. 403—405. l. (Nyugdíjról.)

Balázs István dr. A magyar középiskolai oktatás reformja különös tekintettel a természettudományi és a nemzeti tantárgyakra. Budapest, 1913. Benkő Gy. (8-r. 32 l.) 2 K. — Ism. Magy. Pædag. 35. l. — Balázs Béla. Nyugat I. 73. l.

— Az új iskola. (Vita a középiskolák reformjáról.) Pesti Napló 17. sz. (Válaszol Alexander B. a Magy. Figyelő IV. köt. 329—348. l. «Magyarország szellemi fejlődése» c. cikkére.

Barczán Endre. Kapcsolat a nép- és középiskola között. Honti Tanügy 8., 9. sz.

— A középiskola reformja. Honti Lapok 46. sz.

Benisch Arthur dr. Helyi előléptetés. Tanáregy. K. 46. évf. 321—324. l.
— Középiskoláink elhelyezése. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 550—560. l.
Bertalan Vince. Az iskolák államosítása és a hittan kikszöbölése. Népnevelő 44., 50., 51. sz.
— A rendszabályok módosításáról. Kereszt. Tanító 5. sz.
— Elmefuttatás a plébános-igazgatókról és iskolaszéki elnökökről, a tanítók vallási kötelezettségéről, magánéletük ellenőrzéséről. Tanítók Évkönyve 1913 14. 150—167. l.
— Szózat Jankovich Béla dr. közoktatásügyi miniszter úrhoz. Tanító 36. sz. — (A tanító kinevezéséről, a szolgálati szabályzatról, az ellenőrzés, felügyelet, tanítóképzés, a nyolcosztályú elemi iskoláról stb.)
Bilovits István. A népiskolák államosítása. Dunántuli Hirl. 121., 123. sz. — Kupa Dömötör. A népiskolák államosításához. U. o. 128. sz.
Biró Márk. Iskolaügy és a politika. Világ 248. sz.
Blanár Ödön. 1. A kultuszminiszter rendelete és a gimn. Határszéli Ujs. 40. sz. 2. A középisk. reform és a latin nyelv. U. o. 41. sz.
Blatniczky Pál. Új közoktatásügyi szerv. Evang. Őrálló 29. sz.
Bodor Aladár dr. Tanári szolgálati korhatár. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 738—741. l.
Böngérfi Géza. Kultúrpolitika. Polgárisk. Közl. 4. sz.
Botár Imre. A nyugdíjügyhöz. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 647. l.
Budapest székesfőváros községi kereskedelmi oktatási intézetei. (Német, francia cím is.) Budapest, 1913. Székesfőv. ny. (8-r. 79 l.) (Magyar, német és francia szöveg.)
A budapesti székesfőv. közs. iskolák évkönyve 1912—13. — Ism. bk. A Gyermek 442. l.
Buday László dr. Iskoláink statisztikája. Magy. Kultura 449—456. l.
Burján Károly. A középiskolai reform világnézeti vonatkozásai. Magy. Kultura 417—422. l.
Ch. In chestia comisariatelor de examene. Reuniun. învățător. 213—216. l.
Cholnoky Jenő dr. A középiskolai oktatás reformálása. Magy. Figyelő IV. 186—192. l.
Comșia, Alexandru. Reforma învățământului secundar din ungaria. Gazeta învățător. 39. sz.
Crăiniceanu, Dr. M. Interpretarea legilor școlare. Telegraf. Roman. 77., 78—80. sz.
Cremene, Niță. Chestiunea comisarilor de examene. Reuniun. învățător. 93—95. l.
Csaki, Richard. Der siebenbürgisch-sächsische Professorenstand. Die Karpathen VI. 1. Halbj. 199—202. l.
D. Gy. Az első az egyenlők között. Néptanít. Lapja 49. sz. (A tanító és az igazgató viszonyáról.)
D. L. Népoktatásügyünk külföldi megvilágításban. Nevelés 30. évf. 2., 7. sz. (A frankfurti «Das Frei Wort» közleményét ismerteti.)
Demeter Dénes. A székesfővárosi tanárok helyzete. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 885—887. l.
Dénes Károly. A polgáriskola jövője. Polgárisk. Közl. 9—10 sz.
Déri Ferenc dr. Budapest szfőv. közoktatásügye. Uj Élet 1012—1030. l.
Déri, Dr. Franz. Das Unterrichtswesen der Haupt- und Residenzstadt Budapest. (Magyar Közgazdaság és Kultura 42.)

Diószeghy László. Válasszunk! 30 vagy 35? Tanáregyl. Közl. 46. évf. 400—403. l.

Doby Antal. Az ingyenes népoktatási törvény. Nemz. Kultura 42—43. l.

Dragin, Jovan. Dnevnik svršenog nastavnog gradiva u osnovnoj školi. Školski Glasnik 4. sz.

Egységes közoktatás. Néptanít. Lapja 19. sz.

Elekes Imre. Egyházi törvényeink és a gimnáziumok. Sárosp. Reform. Lapok 3—9. sz.

Az elemi iskola és a középiskolai reform. Néptanít. Lapja 46. sz.

Ember Károly és Wohlmuth Ernő. Útmutató a hitfelekezeti és községi tanítók ellátásáról intézkedő 1913. évf XVI. törvénycikk alkalmazásához, vonatkozással az 1907. évi XVII. förvénycikk érvényben maradt intézkedéseire. Hitfelekezeti és községi iskolas ékek. tanítók, kántortanítók és tanítónők használatára példákkal és magyarázatokkal ellátták —. Budapest, 1913. Szt. István-T (8-r. 46 l.) 2 K. — Ism. Kováts Alajos. Népoktatás 362. l. és Népnevelő 27. sz.

Ember Károly. A magyar népoktatás szervezete és állapota. A wieni első keresztény nemzetközi nevelésügyi kongresszuson előadta —. Budapest, 1913. Orsz. kath. tanügyi tanács. (8-r. 23 l.) 1 K. — Rövid. ism. Magy. Pædag. 306. l.

— Eszmék az 1868. évi XXXVIII. t.-c. revíziójához. Népnevelő 47. sz.

Embery Árpád. A fegyelmi eljárás egységes tervezete. Az erdélyi r. k. státus tanárai 17. kongressz. jegyzőkönyve 100—109. l.

Faragó Andor. Szolg. idő és előmenetel. Tanáregy. K. 46. évf. 842. l.

Felterjesztése, A nm. vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter úrnak Budapest. Az országos polgári iskolai reformértekezleten képviselt egyesületek — az ipartechnikai irányú hétosztályos polgáriskoiának az 1913—14. tanévben kisérletképen való felállítása tárgyában. Budapest, Stephaneum. (2-r. 4 lev.)

Ferenczy Gyula dr. Az iskola autonomiájáról. Tanítók Lapja 21. sz.

Fest Aladár. A magyar reform-középiskola. Magy. Pædag. 605—622. l.

Fejér Sándor. A járási iskolatanács. Nemz. Iskola 28. sz.

— Igazgatói szakvizsgálatok. 1. Az igazgatók kiválasztása. Nemz. Iskola 39. 2. Vizsgáló bizottság. U. o. 45. sz.

Figyelő A státusrendezés és a felsőbb leányiskolai tanárok. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 101—104. l.

Fogl János. Az iskolalátogatói intézmény. Népoktatás XVIII. 6. sz.

fp. Miniszterünk a középisk. reformjáról. Magy. Középisk. 390—394. l.

Frisch Ferenc. Középiskoláink reformja. Szombathelyi Ujs. 108. sz.

Gaal Mózes. Az egyetem kapujáig. Félegyházi Hirl. 49—52. sz.

Gagyhy Dénes. A nyugdíjtörvény és a tanárok. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 395—400. l.

Gockler Lajos dr. Középiskoláink reformjáról. Uj Élet 1052—1061. l.

— Az 1868 : XXXVIII. t.-c. revíziója. Család és Iskola 16. sz.

Göllner Károly. Pár szó a szolgálati időhöz. (Az új rangsor alapján.) Tanáregyl. Közl. 46. évf. 793—796. l.

Göndör Ferenc. Útmutató hitfelekezeti népoktatási tanintézetek költségvetéseinek és számadásainak elkészítéséhez. Hitfelekezeti népiskolák összes anyagi ügyei. Veszprém, 1913. Egyházm. ny. (8-r. 185 l.) 5 K.

Götz Béla. Iskoláink helyi felügyelete. Gazdas. Népiskola II. évf. 4. sz.

Gy. Gy. Középoktatásunk reformja. Dunántuli Protest. Lap 43. sz.

Győri Vilmos. A polgári fiúiskola problémája. M. Pæd. 652—656. l.
— **A fiú-polgáriskola reformja. Pozsony, Angermayer-ny. 1913. (8-r. 15 l.)**
Gyulai István. Iskolánk szervezése. Kisp. polg. leányisk. ért. 3—11. l.
Haiszer Henrik és *Hoffmann Ákos.* A tanítók jogviszonyainak rendezése. Evang. Népiskola 376—380. l.
Horváth Dezső dr. A hétosztályú reform polgári iskola kérdése. Nemz. Kultura III. 275—289. l.
— Egységes tanfelügyelet. Nemz. Kultura III. 174—178. l.
— Egységes közoktatás. U. o. 203—207. l.
— A tanfelügyeleti reform alapelvei. Nemz. Kultura III. 378—382. l.
— Állami tanfelügyeletünk apró bajai. (Tanfelügyelői szakközlöny, tanfelügyelői szakkönyvtár.) Nemz. Kultura III. 13—16. l.
Horváth Jenő dr. A katholikus iskolaügy hiányai. Magy. Középiskola 193—206. l.
i. s. A szolgálati idő és a nevelés. Magy. Pædag. 140—145. l.
— A középiskolai reform ügye. Magy. Pædag. 513—516. l.
(r.) Igazgatók és tanárok. Polgárisk. Közl. 6. sz.
Igazságszolgáltatás és nevelés. Néptanít. Lapja 22. sz.
il. A szakfelügyelet. Erdélyi Tanügy I. 2. sz. II. 10—11. sz.
Iliescu, H. Directorul şcolar. Educatorul 3. sz.
Imre Sándor. A középiskola gyökeres reformjának előkészítése. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 7—21. l,
Az iskolai pecsétekről. *a—r.* Magyar Kisdednevelés 14. sz.
Iskoláink jellege. Evang. Őrálló 12. sz.
Iskolalátogatók, iskolatanács. Pesti Hirl. 168. sz. — Egy tanító. Az elemi tanítás és tanítási eredmény. U. o. 184. sz.
Ispánovits Sándor. Visszaélések a polgáriskolák felállítása körül. Polgárisk. Közl. 15. sz.
Jelentése, A pozsonyi egyetem elhelyezése. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. minisztérium IV. főiskolai ügyosztályának — gr. Zichy Jánosnak. Budapest, 1913. Egyet. ny. (2-r. 21 l.)
Juba Adolf dr. A középiskolai reform. Budapest, 1913. Pápai E.-ny. (8-r. 24 l.) (Különnyomat az Orvosi Hetilapból.) — Ism. Z. É. Magy. Középiskola 604. l.
Jusztikusz. A tanítók szolgálati pragmatikája. Tanító 48. sz.
Kemény. François. L'enseignement public en Hongrie. (Magyar Közgazdaság és Kultura 35.)
Keményfy K. Dániel. Utasítás-tervezet a kath. polgári iskolai szakfelügyelet (iskolalátogatók) számára. Népoktatás 276—280. l.
Keresztes János. A minősítés. Kisküküllőmegy. Tanügy 2. sz.
Kertész Ödön. Egy-két szó a polgáriskolák bajairól. Polg. Közl. 11. sz.
Király György. A középiskolai reform. Szabadgondolat 352—354. l.
Király Károly. A polgári isk. reformja. II. rész. Miskolczi áll. polg. fiúisk. 1912/13. értes. 3—18. l. (Eleje a mult évi értesítőben.)
Kiss Béla dr. Tájékoztató az állami, valamint a községi és hitfelekezeti elemi iskolai tanítók illetményügyeiben. Az új fizetésrendezési törvények ismertetése. Budapest, 1913. Lampel. (8-r. 71 l.) 1 K.
Kiss Sándor. Az iskolalátogatói intézmény tervéről. Unit. Egyh. 10. sz.
Klacskó Győző. Adminisztrativ mizériák. Polgárisk. Közl. 13. sz.
Kobzy János. Rendeletek és utasítások középiskolai tanulók számára. Gimnáziumi, reáliskolai és katonai intézetek növendékeinek összes

vizsgai és egyéb ügyeiben tájékoztatással szolgál. (Stampfel-féle pályamutató zsebkönyvtár. 1. sz.) Pozsony, (8-r. 37 l.) 60 fillér.

Kolossváry Mihály. Népoktatásunk jelene és jövője. Alkotmány 206. sz.

Kopp Lajos dr. A középiskolák egyenlő jogosítása. Budap. IV. ker. főreálisk. 1912/13. értes. 6—14. l.

Kóródy Miklós. A középisk. reform és a népoktatás. Népnevelő 49. sz.

Kovács Alajos. Törvényjavaslat az elemi iskolai tanítók szolgálati viszonyáról. — Ism. Bertalan Vince. Népnevelő 17. sz.

Kováts Alajos. Budapest székesfőváros iskolái. Magy. Pædag. 491—494. l.

Kővári Zoltán. Dr. Jankovich Béla kultúrpolitikájáról. (Centralizáció, vagy decentralizáció.) Nemz. Iskola 39., 40. sz.

— A népoktatási tanfelügyelet reformja. Nemz. Iskola 32. sz.

A középiskola reformja. Néptanít. Lapja 41. sz. — Uttörő 40. sz. — Bácsalmási Járás 4. sz.

Kun Béla dr. Egyh. törvények és a tanárok. Debreczen, 1913. (8-r. 21 l.)

— Egyház és egyetem. Debreczen, 1913. Városi ny. (8-r. 20 l.)

Kürti Menyhért dr. Az elemi és középiskola viszonya egymáshoz. Hevesm. Tanügy 7 10. sz.

Lakatos Vince dr. Az egységes közoktatás akadályai. Népt. Lapja 23. sz.

— A középisk. ref. vezető gondolatai. M. Középisk. 69—79., 129—144. l.

Libertinus. A mostoha gyermekről. Veszprémvm. Tanügyi Közl. 11., 13. sz. (A népoktatás szervezetének reformálása.)

Lucza János. A helyettesi szolgálat rendezése. Polgárisk. Közl. 4. sz.

Lyka Károly. Iskolaábrándok. Magy. Figyelő. IV. köt. 96—100. l. Szász Károly. A középiskola reformjáról. Megjegyzések L. K. czikkére. U. o. 193—198. l.

M. Položaj skole u našoj avtonoiji. Skolski Glasnik 9. sz.

Magyary Lajos. A tanítók szolgálati pragmatikájának tervezete. — javaslata. Szilágyvárm. Tanügy 6. sz.

Mântuirea şcoalelor noastre. Reuniun. învăţător. 105—109. l.

Marila, Jon. Rostul şcolii confesionale în cadrul art de lege XXVII/1907. Educatorul 6. sz.

Mateiu, Dr. Joan. Soartea şcoalelor noastre. (Constatări şi propuneri.) Luceafărul 273—279. l.

— Soartea şcoal. românesti din Ungaria. Biserica şi şcoala 21—23. sz.

Mátrai F. Béla. Egységes szolgálati bizonyítványok. Nemz. Iskola 30. sz.

— Tankerületi értekezletek. Nemz. Iskola 36. sz.

Mattuschek Richárd. Oktatásügyünk hiányai. Keresk. Szakoktatás 11. évf. 7. sz.

(Me.) Az «ember» a középiskolában. Pesti Hirl. 153. sz. (A középiskola reformjáról.)

Medveczky Frigyes. Egyetemi oktatásügy, társadalom és kultúra. Magy. Figyelő II. 91—102. (Külön is megjelent. 8-r. 14 l.)

— Egyetemi oktatásügy és nyugdíjjog. A Felső Oktatásügyi Egyesület által 1912. évi november hóban rendezett enquête elé terjesztett előadói exposé. Budapest, 1913. Franklin-ny. (8-r. 13 l.)

Merkur. Az Apponyi-féle törvény hatása a román iskolákra. Pesti Hirl. 77., 78. sz.

Mezey Lajos. Tájékoztató. Polgárisk. Közl. 13. sz.

— Ankét a polgáriskolák ipar-technikai irányú reformja tárgyában. Polgárisk. Közl. 8. sz.

Miklós György. Megnyitó. Polg. Közl. 19. sz. (Egys. középisk.)
Miosóthys. Jövőnk teendője. Nevelés 30. évf. 6. sz. (Az iskolák államosításáról.)
Molnár Ferenc. Rovások a paragrafusok országából. 4. Nevelés 30. évf. 3. sz. (Az 1876. évi 28. t.-c.-ről.) — U. o. 5. sz. (Az 1876. évi VI. t.-c.-ről.) — 10. sz. (Az 1868. évi XXXVIII. t.-c.)
N. S. A középiskolai reform és a polgári iskola. Világ 283. sz.
Nagy János. Észrevételek a magyarországi latin- és görögszertartású r. kath. népiskolák közigazgatásához kiadott Rendszabályokra. Népoktatás 289—295. l.
Nagy Lajos. A kisérleti hétosztályú reform polgári iskolának tanítási terve. Tervezet. Az orosházi reform polgári iskola tanártestületének közremunkálásával írta —. Orosháza, 1913. (8-r. 79 l.)
Nagy Márk. Néhány őszinte szó a mai középiskolai adminisztrációról. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 273—279. l.
Négyesy László. A tanári szolgálati idő. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 113—119. l.
Nos. Oktatásügyi reformok. Polit. Hetiszemle 25. sz.
Novák Gyula. A közoktatás államosításáról. Uj Korszak 10. sz.
Obál Béla dr. A tanulmányi alap. Világ 149., 150. sz.
Papolczi. Népnevelésünk politikája. 1. Küzdelmek az iskoláért a multban. Nemz. Iskola 18. sz. — 2. Az iskolafenntartás joga. U. o. 19. sz. — 3. A község befolyása. U. o. 20. sz. — 4. A tanító választása. U. o. 21. sz. — 5. Az iskola mai felügyelete. U. o. 23. sz. — 6. Milyen legyen a tanfelügyelet? U. o. 24. sz. — 7. Az iskolakormányzat szervei. U. o. 25. sz.
— A polgári iskola reformja. Nemz. Iskola 14. sz.
Paska István. Katholikus népiskoláink fejlesztése és fenntartása. Egyh. Közl. 40—43., 45. sz.
Péch Aladár. A középiskolai reform feladatai. M. Középisk. 449—454. l.
Perger Miklós. Az iskolák államosításáról. Tanító 50. sz.
Petrović, V. K. Školski nadzor. (Glas iz učitelskich redova.) Skolski Glasnik 14. sz.
A polgári iskola reformja. Nemz. Kultura III. 195. l.
Polgáriskolai főigazgatóságok szervezendők. *n.* Polgárisk. Közl. 2. sz.
Pongrácz Alajos. Az egységes középiskola megoldási módja. Nagyváradi tankerület 3. igazgat. értekezlet jegyzőkönyve 85—107. l.
Pósch Jenő. Chria. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 312—314. l. (Oly kimutatás szerkesztéséről, mely a felmerült reformjavaslatok kivonatos tartalmát adná.)
Priscus. A főreáliskola államosítása. Esztergom és vid. 19. sz.
Prochaska Lajos. Elmélkedés a polgári fiúiskola reformjának és oktatóanyaga megválasztásának irányáról. Polgárisk. Közl. 8. sz.
R. A nyolcosztályú népiskola. Gazdas. Népiskola II. évf. 11. sz.
Reformálják a tanfelügyeletet. (A kultuszmin. botlásai.) Világ 228. sz.
Réti Miklós. Az osztatlan iskola tanítói állásának betöltése. Népoktatás XVIII. 16. sz.
Réz Mihály. A jogi oktatás reformja. Magy. Figyelő III. 179—195 l.
Reznek Mihály dr. A hétoszt. polg. isk. Gazdas. Népiskola II. évfolyam 3. sz.
Ricinger Ignác. Járási iskolatanács. Nemz. Iskola 27. sz.

Ries Ferenc. Mit tegyünk? Tanáregyl. Közl. 46. évf. 657—660. l. (Nyugdíjról.)

S. I.-né. Tanítónők fiú-osztályokban. Pesti Hirl. 116. sz. — Hozzászólások. U. o. 120. és 124. sz.

S. M. dr. Fővárosunk tanításügye. Nemz. Nőnevelés 419—423. l.

S. R. Új állami elemi iskolai körzet. A fejlődő Miskolcz modern iskolája. Miskolczi Napló 247., 252. sz.

Schaechter Miksa dr. Az egyetemi tanárok nyugdíjazása. Magy. Figyelő II. 256—262. l.

Schmidt Márton dr. A státusrendezés. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 620—629. l.

— A tanárok szolgálatbalépésének ideje. Tanáregyl Közl. 46. évf. 239—243. l. — A tanárok elhalálozása. U. o. 279—281. l.

— Nyugdíjtörvény-magyarázatok. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 646. l.

Schneller István. Universitas Magistrorum. Magy. Pædag. 257—274. l.

Schwarz, S. Die Dienstzeugnisse der Volksschullehrer. Schul- und Kirchenbote 8. sz.

Seidl Sándor. Egységes középiskola. Polgárisk. Közl. 16. sz.

Semaphor. Tanítói törekvések. Nyírvidék 78. sz.

Simon Zoltán. A nyolcosztályú népiskola. Tanító 1. sz.

Simon Lajos. A tanítói állás jogkörének kialakulása. Tanító 11—16. sz.

— Torz tanügyi reform. Tanító 42., 43 sz.

Somogyi Béla. Az 1868. évi XXXVIII. t.-c. revíziója. Uj Korszak 6. sz.

Stefanyák Róbert. Előadás a szolgálati pragmatikából. Iskoláink 3. sz.

Stoll Ernő. A népoktatásügy újjászervezése. Ev. Népisk, 491 - 494. l.

Strateiu, Joan. Organisația noastră. Vatră Scolară 151—156. l.

(sz—cs.) Járási iskolatanács az elemi oktatásban. Szabadgondolat 321. l.

Szabó Ignác dr. Az iskola igazgatója. Uj Élet 473—481. l.

Szabó Imre. Állandó kollegiumi igazgatók. Reform. Szemle 30. sz.

S. Szabó József. A reform. tanárság kánoni elvei. Sárosp. Ref. Lapok 26. sz.

Sz.(abó Sándor.) Reformok a tanügyi közigazgatásban. Szilágyvárm. Tanügy 9. sz.

Szabályrendelet a magyarországi ágostai hitvallású evangelikus egyetemes egyház joghatósága alá tartozó középiskolák tanárainak szolgálati viszonyairól. (Budapest, 1913. Hornyánszky V.) (8-r. 4 l.)

Szabályzata, Az Orsz. M. Kir. Zeneakadémia szervezeti és szolgálati — (Jóváhagyta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 103440/1913. sz. alatt kelt rendeletével.) Budapest, Athenaeum. (8-r. 128 l.)

Székely Árpád. Felügyelet. Tanügyi Értes. (Szatmár) 3. sz.

— A szolgálati pragmatika. Tanügyi Értes. (Szatmár) 2. sz.

Szelényi Ödön dr. Néhány szó az evang. theol. fakultásról, különös tekintettel a bécsi fakultásra. Ág. h. ev. tanárok orsz. egyl. évkönyve 1912/13. 116—120. l.

Szigeti Rezső. A minősítésről. Polgárisk. Közl. 5. sz.

— Útban az igazság! Polgárisk. Közl. 17. sz. (A középiskolai reformról.)

— Igazgatók és tanárok. Polgárisk. Közl. 4. sz.

— A polgári iskola jövője. Nemz. Iskola 50. sz.

N. Szombath Ernő. A tanítók egymásközti viszonyáról. Evang. Népiskola 77—84. l.

Sztáncsek Zoltán dr. A népokt. államisága. Fogarasm. Tanügy. 9—11. sz.

Szunyoghy Farkas. Tanmenet, szakfelügyelet és egyéb kérdések. Rajzoktatás 115—117. l.

— Egy vidéki rajztanár elmélkedései a «szakfelügyelet»-ről. Rajzoktatás 17—20., 37—39. l.

Tárgymutató (Betürendes) a magyarországi latin és görög szertartású r. kath. kisdedóvók, népiskolák és gazdasági ismétlőiskolák közigazgatásához kiadott rendszabályokhoz. Budapest, 1913. (8-r. 51 l.)

Tas Ferenc. A napirenden lévő kérdésekről. Polgárisk. Közl. 20. sz.

— Főigazgatóságok és szakfelügyelet. Polgárisk. Közl. 5. sz.

— Reformmozgalom. Polgárisk. Közl. 4. sz. s u. o. 5. sz.

Tatár Balázs. A nyugdíjtörvény és következményei. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 502—507. l.

Téglás Lajos. A tanfelügyelet reformja. Nemz. Iskola 14. sz. és Tanügyi Értes. (Szatmár) 10. sz.

Téglás Lajos. Tanügyi reformok. Szatmár, 1913. Weisz Z. (8-r. 26 l.) 50 fill.

— Az iskolák egységes szervezése. Tanügyi Értes. (Szatmár) 9. sz.

Teleki István dr. Egy «specialitás». Tanáregyl. Közl. 46. évf. 847—849. l. (Az intézeti mellékteendőkről.)

Utasítás az állami elemi népiskolák gondnoksága és az állami elemi népiskolák tanítói, illetve igazgató-tanítói számára az 1868. évi XXXVIII., 1876. évi XXVIII., 1907. évi XXVI. és az 1908. évi XLVI. törvénycikkek végrehajtása tárgyában. Kiadta a magyar kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1909. évi április hó 30-án 53,000. sz. alatt kelt rendeletével. Budapest, 1913. egyet. ny. (8-r. 191 l.) 2 K 12 fill.

Utasítás a törvényhatósági közigazgatási bizottságok számára a nem állami óvodák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti óvónők illetményeinek rendezéséről szóló 1913. évi XL. törvénycikk végrehajtása tárgyában. Kiadatott a magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1913. évi 150.000. szám alatt kelt rendeletével. Budapest, 1913. egyet. ny. (8-r. 142 l.) 2 K.

Vajticzky Emánuel dr. Az egységes közoktatás szervezetéről. Néptanít. Lapja 38., 42. sz.

Valami az államosításról és a vallástan kiküszöböléséről. Tanítók Lapja 39. sz. — Mányoki Béla megjegyzése. U. o. 41. sz. — Simon Zoltán. U. o. 42. sz.

Váry. A nagy reform. Nemz. Iskola 50. sz.

Végh József. Az 1868 : XXXVIII. t.-c. reviziója. Uj Élet 1135. l.

Veridikus. Néhány szó az igazgatók állandó alkalmazásának kérdéséhez. Reform. Szemle 26. sz.

Zerbes, M. Lehrer und Pfarrer. Schul- u. Kirchenbote 19., 20. sz.

Zigány Zoltán. Népoktatásunk reformja. Budapest, 1913. Uj Korszak kiadóhiv. (8-r. 31 l.) 30 fill.

— Az igazgató-kérdés. Polgárisk. Közl. 5. sz. A nagyszentmiklósi áll. polg. isk. tantestület válasza. U. o. 6. sz. — Szukk Antal válasza. U. o. 7. sz. — Zigány Z. viszonválasz. U. o. 7. sz. — Nagyszentmikl. tantestület utolsó válasza. U. o. 8. sz. — Zigány Z. U. o. 9—10. sz.

Zoțu, Petru. Cerem reforme. (Din prilejul congresului. Să se reformeza planul de învățământ.) Gazeta Învățător 121. sz.

— Cerem reforme. (Din prilejul congresului nostru.) Gazeta Învățător. 17. sz. — Petrea Dascălul. U. o. 19. sz.

4. Tanító- és tanárképzés.

a) *Tanítóképzés.*

Avar Gyula. Tanfolyamokról. Polgárisk. Közl. 13. sz.
Bálint János. A tanítóképezdék államosítása. Pesti Hirl. 183. 215. sz.
Baló József dr. A tanítók.-intézeti szakfelügyelet. M. Tanítók. 177—182. l.
— Tanítóképző-intézeti kiállítás. Magy. Tanítóképző 504—507. l.
— A választmány keretében tervezett gyakorlati didaktikai szakosztályról. Magy. Tanítóképző 551. l.
Bezsila Lenke. Áll. tanítónőképző intézeteink. Nemz. Nőnev. 429—434. l.
Bódi Antal. A tanítóképzés. Néptanít. Lapja 27. sz.
Dudinszky Juliska. Szabadkai tanítói továbbképző tanfolyam. Gör. Kath. Szemle 32. sz.
Fábián László. Tanítóképzés. Néptanít. Lapja 38—41. sz.
Feldl Felici. Visszaemlékezés a polgári iskolai tanárok 1912. évi nyári tanfolyamára. Erdélyi Tanügy II. 2., 3. sz.
Frank Antal. Gondolatok a gyakorlati kiképzés köréből. Magy. Tanítóképző 2—13. l.
— A harmadik kisérleti lélektani tanfolyam főbb problémái. Magy. Tanítóképző 63—73., 133—139., 185—191. l.
Früchtl Mária. Marokszedés. Néptanít. Lapja 44., 45, 48. sz.
Gárdos Dezső. Mintatanítás a Pæd. szemináriumban. Nemz. Isk. 4. sz.
Geöcze Sarolta. Erkölcsi nevelés a tanítóképzőkben. Magy. Tanítóképző 139—149., 191—197., 280—285., 332—336. l.
— Erkölcsi nevelés a tanítóképzőben s a nemzeti élet. Magy. Pædag. 217—235. l.
Gockler Lajos dr. A fővárosi Pedagógiai szeminárium. Család és iskola 5. sz.
Gömöri Sándor, A gyakorlati kiképzés rendje az iglói állami tanítóképzőben az 1911/12-ik évben. Magy. Tanítóképző 13—23. l.
Gondos Mór. Tanítóképzés. Néptanít. Lapja 51. sz.
Hankovics Ödönné. Továbbképző tanfolyam. Kisdednevelés 13. sz.
K. I. A tanítóképzés államosítása nemzeti szempontból. Pesti Hirl. 207. sz.
Kaiser Jakab. Tanítóképzés. Néptanít. Lapja 35. sz.
Kandray Géza. Tanítóképzés. Erdélyi Tanügy II. 13. sz.
Káth József. A továbbképző tanfolyamok. Népoktatás 395—401. l.
Kovács József. Tanítóképzés. Erdélyi Tanügy II. 17. sz.
Mohar József. A mi ügyünk és törekvéseink. Magy. Tanítóképző 497—504. l. (A tanítóképzésről.)
— **Tanítási gyakorlatok előkészítési és birálati naplója, a csurgói állami tanítóképzőintézet III—IV. éves növendékei számára. Csurgó, 1913. Mézer D. (4-r. 120 l.) 80 f.**
Molnár Oszkár. Intézetünk gyakorlati kiképzési rendje. Kolozsvári áll. tanítóképzőint. 1912/13. értes. 3—17. l.
— A tanítóképzés mai kérdései. Magy. Pædag. 646—652. l.
— Pszichológiai ankét a tanítói továbbképző tanfolyamokon. Család és iskola 6., 7. sz.
Molnár Vilmos. Gyakorló-tanítók és iskolalátogatók. Kisküküllőmegy. Tanügy 1. sz.

N. S. Nemzeti kulturánk és a tanítóképzés. Pesti Hirl. 159. sz.
Nemo. A Pedagogiai Szemináriumban tartott mintatanításokról. Nemz. Iskola 23. l.
Neuman Vilmos. Qualificatiónk. Megyei Népoktatás IV. 4. sz.
Nikelszky Zoltán. Egységes tanítóképzés. Pesti Hirl. 259. sz.
Pákozdi Károly dr. A budapesti fővárosi pedagógiai szeminárium sikere. Egészség 251—254. l.
Pedagógusok kisérleti lélektani tanfolyama. *nt.* A Gyermek 48—53. l.
Quint József. Elmélet és gyakorlat a tanítóképzésben. Magy. Tanítóképző 567—573. l.
— Gondolatok a gyakorlóiskoláról. Magy. Tanítóképző 83—89. l.
— A tanítóképző-intézetek felszerelése. Magy. Tanítóképző 182—184. l.
Rendtartása, az állami elemi népiskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek —. Budapest, 1913. (4-r.)
Rendtartása a debreczeni ref. egyház elemi népiskolai tanítónőképző intézetének —. Debreczen, 1913. Város ny. (8-r. 46 l.)
Resch. Tanterv a tanítóképzőkben. Kath. Nevelés 70. l.
Szabolcs Árpád. A tanítók továbbképzése. Néptanít. Lapja 12. sz.
A tanítóképzés reformjáról. *i.* Magy. Pædag. 518. l.
A tanítóképzők ügye és 1868. évi XXXVIII. t.-c. az országgyűlésen. Magy. Tanítóképző 129—132. l.
A tanítóképző-intézeti tanárok szolgálati ideje. U. o. 469—472. l.
A tanítók kulturháza. Néptanít. Lapja 1. sz.
A tanítóság kívánsága a szemináriumra nézve. Uj Élet 996—999. l.
Tordai Lajos. Tanítóképzés. Néptanít. Lapja 28., 30., 31. sz.
A továbbképző tanfolyam megnyitása. (Dr. Déri Ferenc beszéde.) Uj Élet 1152—1156. l.
U. A. Gyakorlati kiképzés, a gyakorló iskolai tanítók továbbképző tanfolyamán. Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 97—101. l.
Vadász Zoltán. A gyakorlati kiképzések rendjéről. Magy. Tanítóképző 149—151. l.
Vélemények az áll. polgári iskolai tanítóképzőintézet hallgatóinak úgynevezett tanulmányi túlterheléséről. Budapest, 1913. (8-r. 38 l.)
Veritas. A tanítók továbbképzése. Izr. Tanügyi Ért. 11. sz.
Weszely Ödön dr. Tanítók továbbképzése. Uj Élet 30—36., 181—191., 332—340. l.
Zimányi Mihály. A tanító- és tanítónőképzők vallásoktatásának tanterve. Kath. Nevelés 436—446. l.
Zoltán Géza. A gyakorlóiskolai tanítók szünidei továbbképző tanfolyama. Magy. Tanítóképző 408—415. l.

b) *Tanárképzés.*

Hantos Gyula. A közös cél felé. Polgárisk. Közl. 9—10. sz.
Juckel Gyula dr. Tanárképzésünk. Keresk. Szakoktatás 21. évf. 3., 4. sz.
Kovács János dr. A polgáriskolai tanárképzés szervezete. Budapest, 1913. Stephaneum. (8-r. 16 l.)
— A polgáriskolai tanárképzés szervezete — határozati javaslata. Polgárisk. Közl. 9., 10. sz. Zigány Zoltán. U. o. 9., 10. sz.
— A polgáriskolai tanárképzés szervezete. U. o. 11. sz. — Zigány Z. előadása. U. o. 11. sz.

Krywald Ottó. A középiskolai hittanári állások rendszeresítése. Kath. Nevelés 428—436. l.
— A hittanárok képesítésének reformja. Kath. Nevelés 488—500. l.
Lett József. Tanárképzésünk reformjáról. Magy. siketnéma-oktatás 12. sz.
Málnai Mihály dr. A tanítóképző-intézeti tanárok kísérleti lélektani tanfolyamáról. Magy. Tanítóképző 27—30. l.
Novy Ferenc dr. A szaktanár munkaköre. Magy. Tanítóképző. 241—250., 313—321. l.
Pál Ernő. Polgári iskolai tanárképzés. Nemz. Kultura III. 246—249. l.
Simon Ignác. Tanári internátusok. Kolozs. tanker. 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve 54—61. l.
Veress Vilmos dr. Tanárképzésünk. Keresk. Szakoktatás 21. évf. 2. sz.

5. Testi nevelés.

B. M. Testi nevelés. Alkotmány 17. sz.
B. Z. I. Néhány szó a tornatanításunkról. Magy. siketnéma-oktatás 12. sz.
Bély Mihály. Svédtorna tanfolyam. Tornaügy 30. évf. 90. l.
Bernáth János. A svédtorna lényege. Budapest, 1912. (8-r.) 1 K.
Berzeviczy Albert. A magyar testnevelés reformja. Budap. Szemle 156. köt. 135—139. l.
Bohn Ferenc. A testnevelési tanács. Tornaügy 30. évf. 157. l.
Csáky Benjámin. Több erő, több élet! Nyirbátori minorita gimn. 1912/13. értes. 3—28. l.
Csiba Mihály. A torna és a kézimunka a falusi iskolában a tantervvel és az élettel összhangban. Népnevelő 24. sz.
Dinich Ödön. Az új magyar tornatanárképzés országos érdekei. Herkules 19. sz.
Dufestel, Louis. L'higiène à l'école maternelle. Paris, 1912. — Ism. Uj Élet 384. l.
Az egészségügyi kiállítás pedagogiai vonatkozásai. Család és iskola 12. sz.
Ej. Testnevelési politika a kultuszminiszteriumban. Nemz. Iskola 79. sz.
Elek Gyula. A testi nevelésről. Család és iskola 5. sz.
Flesch László dr. Testnevelés iskoláinkban. Székesfehérvár és vid. 238. sz.
Földvári Mihály. A tornatanárképzés. Tornaügy 30. évf. 58—60. l.
— Anomáliák a tornafelmentések körül. Tornaügy 30. évf. 117—120., 135—137. l.
— Testfejlődési viszonyok a nagyváradi prem. főgimn. tanulóinál. Nagyváradi prem. főgimn. 1912/13. értes. 3—54. l. és Herkules 13., 14. sz.
— Ifjusági testgyakorló körök a higiéna szolgálatában. Egészség 256—259. l.
Gál Kelemen dr. Oktatási órák között való tornázás. Kolozsv. tanker. 3. igazg. értekezlet jegyzőkönyve. 85—105. l.
Galambos Ede. Mi legyen az országos testnevelési tanács első teendője? Egészség 254. l.
Gulyánits Mihály. Gyakorlati előadás. (Bardócz Pál egészségügyi szemléltető falitábláinak ismertetése.) Gör. Kath. Népiskola I. évf. 5. sz.
Győri Nagy Imre. A játék. Jásznagykunszolnokm. Népokt 1—3. sz.
Gyulai Aladár. Mit jelent a játéktér a városi gyermeknek? A Gyermek 279. l.

Halász Zsigmond. Az Orsz. Testnevelési Tanács. Prot. E. Isk. Lap 33 sz.
Hercsuth Kálmán. A sport és a játék az iskolában. Honti Tanügy 7. sz.
Imre József. A szem védelme az iskolában. Néptanit. Lapja 3., 4. sz. (az «Orvosképzés» 1912. 6., 7. sz.-ban megjelent cikkéből.)
K. P. Az ifjusági sportkörök és a tornatanítás. Herkules 19. sz.
Kádas Ignác. A tanító a testnevelés szolgálatában. Izr. Tanügyi Értes. 1. sz.
Karafiáth Márius dr. Testi nevelés és honvédelem. Az Ujság 231. sz. — V. ö. Budap. Hirl. 224. sz. Testnevelés és a katonai szolgálat.
— Sport és nevelés. Léva, 1913. (8-r. 32 l.)
— A játszótér a népnevelés keretében. Léva, 1912. (8-r. 13 l.) — Ism. dr. Szelényi Ödön. Protest. Szemle 596. l.
Karpinecz E. Iskoláink higieniája. Gör. Kath. Népisk. II. évf. 1. sz.
Kemény Ferenc. Országos testnevelési tanács és országos testnevelési alap. Egészség 275—294. l.
A kereskedelmi iskolák tornatanítása. Herkules 14. sz.
Kis Jolán. A svéd torna jelentősége a polgári leányiskolában. Polgárisk. Közl. 6. sz.
Kmetykó János. Egy leendő magyar tornaórának fiziologiai szempontból való méltatása. Tornaügy 30. évf. 165—168. l.
— A magyar testnevelési rendszer reformálása. 1912. — Ism. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 749—751. l. — F.-né Magy. Tanítóképző 295. l. — Tornaügy 30. évf. 121. l.
— Testnevelési rendszerek harca. Kassai főreálisk. 1912/13. értes. 3—32. l.
— Ujabb tapasztalataim Dániában. Tornaügy 30. évf. 1—5., 23—27., 73—77., 98—100., 111—113., 143—146., 159—163. l.
Knudsen. Testnevelés. Tornaügy 30. évf. 93—98., 113—116., 127—142. l.
Kőrösy György dr. Az alkoholizmus ellen való védekezés a középiskolában. Kolozsv. tank. 3. igazg. ért. jegyzők. 36—45. l.
Kuchárik József. Testgyakorlati értesítő. Egészség 219—221. l.
Kükemezey Árpád. A testnevelés helyes irányítása. Herkules 17. sz.
K. Kükemezey Árpád. Testnevelés és a katonati szolgálat. Budap. Hirl. 224. sz.
Lagrange Ferdinand dr. A gyermek és ifju testgyakorlásának egészségtana. A francia közoktatási miniszterium által jutalmazott pályamű. Franciából fordította Karafáth Márius dr. (A Magyar Athletikai Szövetség Könyvtára 4.) Budapest, Rózsavölgyi, 1913. (8-r. 191 l.) 3 Kor. — Ism. Földvári Mihály. Magy. Középiskola 351—353. l. Uj Élet 379—382. l. — Bars 9. sz. — B. F. Tornaügy 30. évf. 128—131. l.
László Gyula. A tíz perces tornázásról. Tanáregy. Közl. 46. évf. 243—249. l.
A leánygyermek testi nevelése. Gyermekvédelem 10. sz.
Lenkei Lehel. A testgyakorlatok rendszerezése. Tornaügy 30. évf. 45—47., 77—80. l.
— Hogyan képezzük tornatanárainkat. Tanáregyl. 46. évf. 200—206. l.
Leszner Rudolf. A testgyakorlatról. Tornaügy 30. évf. 27—30., 54—58., 71—73. l. (Az «Egészség»-ből.)
Lichner, Jan. O význame telocviku. Domácnost' a Skola 2. sz.

M. A testgyakorlatok módszertanából. Herkules 3., 4. sz.

Mirković, Glisa. O gimnastici. Školski Glasnik 17. sz.

Molnár János. Testi nevelésünk. Polgárisk. Közl. 8. sz.

Néhány gondolat a testápolásról. Nyitrabajnai fiúnevelő intézet 1912/13. értes. 15—17. l.

Okolicsányi-Kuthy Dezső dr. A tüdővész elleni védekezés vezérfonala. Átnézte br. Müller Kálmán. A népoktatás céljaira. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszterium rendeletéből. (Néptanítók Könyvtára 48. füz.) Budapest, 1913. Lampel R. (8-r. 68 l.) 1 Kor.

— Az iskola és a gümőkór. Naptanít. Lapja 8. sz.

Popán László. A gyermek testi nevelése. Tanügyi Ért. (Szatmár) 3. szám.

Proff Kocsárdné br. A svéd gimnasztika. Útmutatás a svéd torna tanítására és gyakorlatára. Budapest, 1913. Singer és Wolfner (8-r. 154 l.) 2 K.

Pruzsinszky János dr. Az iskolaorvosi és egészségtantanári intézmény reformja. Egészség 164—170. l.

rd. Közegészségügy és nevelés. Néptanít. Lapja 14. sz.

Rózsa Ede. Reformok a főváros tornaoktatásában. Izr. Tanügyi Értes. 6. sz.

Schönvizner János. Küzdelem az alkohol ellen. (Alkalmi tanítás.) Magy. Tanítóképző. Gyakorlóiskola 72—77. l.

Schuschny Henrik. A tanulás egészségtana. (A gyermek egészsége 9. sz.) Budapest, 1913. Grill. K. (8-r. 11 l.) 40 f.

Schuschny Henrik dr. Az iskolaorvosi és egészségtantanári intézmény reformja. Egészség 170—175. l.

— A középiskolai tertgyakorló körökről. Egészség 225—228. l.

Sebe Béla dr. Egészségügyi utasítások az ifjúság részére. Körmöczbányai főreálisk. 1912/13. értes. 3—8. l.

Siegens, Hans. Erster deutscher Kongress für alkoholfreie Jugenderziehung am 26—28. März 1913. im preussischen Abgeordnetenhaus. Die Karpathen. VI, 2. 502—508. l.

Siegmund, Dr. Heinrich. Die Säuglingssterblichkeit und unsere Schulen. Schul- u. Kirchenbote 3. sz.

sj. Szervezzünk-e iskolai zászlóaljat? Neveljünk-e katonásan? Megyei Népoktatás 1912. 18. sz. — Kárpáti Károly. U. o. 19. sz.

St. M. A tíz percnyi tornázás hatása a tanulók szellemi frisseségére. Uj Élet 234. l.

Stankovits Szilárd. A testgyakorlás kézikönyve elemi és polgári iskolák számára. Tanítók és szülők használatára. (A Magyar Athletikai Szövetség Könyvtára 5. sz.) Budapest, 1917. Rózsavölgyi. (8-r. XIV. 256 l.) 5 kor. — Ism. Papolczi Nemz. Iskola 41. sz.

Szalaváry István. A magyar ifjuság katonai kiképzése (céllövés) és a cserkészmozgalom. Hadügyi Szemle 1., 2. sz.

Székely Menyhért. Az inasok testi nevelése. Nemz. Iskola 8. sz.

Tornaóra-tervek elemi iskolai gyermekek számára. Tornaügy 30. évf. 131—133. l.

Tóth Irma. Az egészségtani ismeretek és az iskola. Család és iskola 14. szám.

Tuszkai Ödön dr. Iskola-egészségi könyvtár. I—VI. 1912/13. — Ism. Kerékgyártó Árpád. Magy. Középiskola 556—558. l.

— Mentőőrség az iskolában. Egészség 221—225. l.

Tuszkay Ödön dr. Reformgondolatok a középiskolai egészségtan tanári intézmény körül. (Budap. Orvosi Ujs. 4. sz.) (Külön is 8-r.)
Az úszás tanítása az iskolában. Tornaügy 30. évf. 5—9., 36—40. l.
Vida Lajos. A helyes testnevelés útjain. Kereszt. Tanító 9. sz.
Zikeli, Michael Ad. Methodik des Turnens in der Volksschule. Segesvár, (1913.) Krafft ny. (8-r. 12 l.)

6. Kisdednevelés.

A. Az óvói szakfelügyeletről. Kisdednevelés 22. sz.
Arthold Józsa. A gyermeknevelők szociális feladatai. Kisdednev. 16. sz.
Ballay Károly. A kisded foglalkoztatásának helyes szempontjai. Kisdednevelés 3. sz.
Bardócz Pál. A kisdednevelési törvény reviziójához. Kisdednev. 7. sz.
— A fővárosi óvónők továbbképző tanfolyamáról. Kisdednev. 3., 4. sz.
— A fővárosi óvónők továbbképző tanfolyamának megnyitása. Kisdednevelés 4. sz.
Benyovszkyné Pfeiffer Ilona. Társalgás alaki munka alapján. Kisdednevelés 7. sz.
Büchler Hugó. Megfigyelő lapok. Kisdednevelés 7. sz.
Esztegár Mária. A munkaszerű óvodai foglalkozás. Tanügyi Tanácskozó (Dés) 8. sz.
Foglalkoztató-terv az óvodákban. Hevesmegy. Tanügy 5. sz.
Forgách Julia. Miként lehet az óvodában a gyermektanulmányozás adatait a nevelés szempontjából érvényesíteni? Kisdednevelés 16. sz.
— Az óvoda és az iskola. Néptanít. Lapja 7. sz.
A fővárosi óvónők részére 1910. évi február 1-étől május 31-éig tartandó továbbképző tanfolyamok előadásai és azok foglalatja. Budapest, 1913. Székesfőv. háziny. (8-r. 29 l.)
Gulyássy Tivadar. Mese tanítása az elemi népiskolában szemléltetéssel. (I. osztály.) Magyar Kisdednevelés 17. sz.
H. Kisdedóvásunk fejlődése. Kisdednevelés 6. sz.
Hankovics Ödönné. A kisdednevelés az elemi népoktatás alapja. Kisdednevlés 19. sz.
Hüll Cili. Fűzések. Kisdednevelés 1. sz.
— Az óvodák felszereléséről. Kisdednevelés 18. sz.
Ignáczyné Szondy I. Költészet a kisded életében. Kisdednev. 11. sz.
Kandó Katalin. Az óvoda és iskola közötti kapcsolat. Tanügyi Értes. (Szatmár) 4. sz.
Kerekes Szidónia. Alaki munka. Kisdednevelés 2. sz.
— A fegyelem módja az óvodában. Nevelés 30. évf. 2. sz.
Kóbor Ilona. Egyöntetű munkaterv. Kisdednevelés 4. sz.
Mező Dániel. A kisdedóvó és az iskola. Néptanít. Lapja 12. sz. Forgách Julia válasza. U. o. 12. sz.
Papp Ilona. Államsegélyes óvodák. Kisdednevelés 6. sz.
Pappenheim Gertrud. Budapest óvodái. Kisdednevelés 14., 15. sz.
Pataky Erzsébet. Napközi otthon az óvodában. Nevelés 30. évf. 8. sz.
Perjéssy Mihály. Az óvónők és a patronage. Kisdednevelés 7., 8. sz.
Rákosi Ferenc. Az óvoda és az iskola. Fogarasmegy. Népoktatás 16. sz.
Szerdahelyi Adolf. Magyar alaki munkák. Kisdednevelés 14. sz.

Szíjártó Kálmánné. Gyermektanulmányozás az óvodában. Kisdednevelés 17. sz.

Zsomboryné Ursitz Anna. Az illetlen szó és káromlásról való leszoktatás az óvodában. Kisdednevelés 18. sz.

7. Nőnevelés.

Ányos Ármin dr. A felsőbb leányiskolai státusrendezés. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 629—633. l.

Bálint Aranka dr. A női felső kereskedelmi iskola szociális jelentősége. Bdp. VIII. ker. női felső keresk. isk. 1912/13. értes. 5—11. l.

Bastoul. Leányiskolai dolgozatok. Ism. K. E. Magy. Pædag. 370. l.

Binder Laura. Individuális nevelés. Tanáregy. K. 46. évf. 837—840. l.

Bittenbinder Miklós dr. Egy fejezet a nők lélektanából. Nemz. Nőnevelés 141—148. l.

— A felsőbb leányisk. megoldatlan kérdései. M. Pæd. 656—663. l.

Blondel György. A nők és a kereskedelmi szakoktatás. Magy. Nemzetgazda 36. sz.

Borostyánné Schnegon Vilma. Észrevételek a leánynevelés kérdéséhez. Iskola és szülőház 10—13. sz.

Böszörményi Gézáné dr. Református nőnevelés. Prot. E. és I. L. 1—3. sz.

Cselényi Julia. Modern fiatal leányok. Nemz. Nőnevelés 198—204. l.

De Gerando Antonina. A felsőbb leányiskolákról. Nemz. Nőnev. 4—12. l.

Dóczi Imre. Tájékoztatás és javaslat a leánygimnázium ügyében. Debrec. Protest. Lap 5. sz.

Éhenné K. Katinka. A polgári leányiskolák továbbfejlesztése. Polgárisk. Közl. 9—10. sz.

— A továbbfejlesztett polgári leányisk. tervezete. Polg. Közl. 17. sz.

Fixell Irma. A polgári leányiskola reformja. Polgárisk. Közl. 19. sz.

Greisingerné-Kerecsényi Ilona. Néhány szó a hatosztályú polgári leányiskola kérdéséhez. Polgárisk. Közl. 7. sz.

H. Ő. A nőnevelés reformja. (Révy főigazgató új iskolatervezete.) Pesti Hirl. 86. sz. — Otrok Mihály. A jövő felsőbb leányiskolája. U. o. 98. sz.

Hacker Boriska. A továbbfejlesztett polgári leányiskola tervezete. Polgárisk. Közl. 15. sz.

Halmi Piroska dr. A nő iskoláztatásának fontossága. Nemz. Nőnevelés 280—284. l.

Hank Julia. Hogyan nyerjük meg növendékeinket a nőiesség eszményének. Iskola és szülőház 12—13. sz.

Havas Alice. A «rajongó» növendékek. Nemz. Nőnevelés 59—64. l.

Horváth Margit. A női jellem. Báni polg. leányisk. 1912/13. értes. 3—10. l.

Imre Sándor. A nőnevelés és a lélektan. Magy. Pædag. 623—628. l.

Jánossy Gábor. Modern leánynevelés. Az Ujság 225. sz.

K. A. A polgári leányiskolák reformja. Uj Élet 831—837. l.

K. J. Háztartási népiskola szervezése. Pozsonyi áll. polg. leányisk. 1912/13. értes. 3—8. l.

Kántor Irma. Női ideál. Nemz. Nőnevelés 191—197. l.

Keményfy K. Dániel. A polg. leányisk. továbbfejlesztése. Népnev. 49. sz.

Klimkó Mihály. A felsőbb leányiskola reformja. Lőcsei áll. felső leányisk. 1912/13. értes. 3—16. l.

Leánynevelésünk. Gazdas. Népiskola III. évf. 18. sz.

Lendvai Jenő. A nők keresk. szakképzése. Délmagyar. Közl. 241. sz.

Lersch Ernő dr. A női középfokú oktatás a magyar közvéleményben. Pozsonyi áll. fels. leányisk. 1912/13. értes. 7—16. l.

Major Irén. Háztartási tanfolyamok. Gazdas. Népiskola II. évf. 21. sz.

Marossy Aranka. A mi kerti iskolánk. Szilágysomlyói áll. polg. leányisk. 1912/13. értes. 3—6. l.

Márs its Rozina. A f. leányisk. ujjászervezéséről. (Különös tekintettel Kolozsvár helyi viszonyaira.) Tanáregyl. Közl. 46. évf. 928—932. l.

Melles Gyula. Polgári leányiskoláink ujjászületése. Gör.-kath. Népiskola II. évf. 1. sz.

Meyer, E. S. M. Vom Mädchen zur Frau. Ein zeitgemässes Erz.- u. Ehebuch. — Ism. Bitter Illés. M. Középisk. 303—305. l.

Mezey Lajos. A polgári leányiskola reformja. Polgárisk. Közl. 4. sz.

Mindszenty Irma. Néhány szó a leánynevelésről. Pápa és Vid. 24. sz.

K. Molnár Jenő. A főzés tanítása. Gazdas. Népiskola II. évf. 13. sz.

Nagy Vilmos. A nőnevelés. Nagyváradi ref. tanítónőképzőint. 1912/13. értes. 5—41. l.

A nő mint a gyermek nevelője. Nemz. Kultura III. 315. l.

A nők gazdasági kiképzése. Gazdas. Népiskola II. évf. 4—8. sz.

Otrok Mihály. A felsőbb leányiskola reformja. Trencséni fels. leányisk. 1912/13. értes. 3—7. l. és Tanáregyl. Közl. 46. évf. 925—928. l.

— A leányiskola kiépítése. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 883. l.

Péteri Lipótka. A f. leányisk. reformjához. Tanáregy. K. 46. évf. 841. l.

R. M. A továbbfejlesztett polgári leányiskola kereskedelmi ágának tantervvázlata. Polgárisk. Közl. 6. sz.

Rehner, Johann. Die Erziehung unserer Mädchen zu sozialer Gesinnung und Leistungsfähigkeit. Die Karpathen VI. 2. 582—590. l.

Relković Mita. A polg. leányisk. továbbfejlesztése. Nemz. Nőnev. 205/216. l.

— Fővárosi leányinternátus. Nemz. Nőnevelés 27—32. l.

Siketes Sándor. Háztartási iskola. Erdélyi Tanügy II. 12. sz.

Somogyi Mihály. Gyakorlati szempontok a háztartási oktatásban. Uj Élet 935—949. l.

— A háztartási iskolák szociálpolitikai jelentősége. Uj Élet 605—615. l.

— Háztartási iskolai tanítóképzés külföldön. Uj Élet 743—763. l.

Svábyné Turchányi Gizella. A felsőbb leányiskolák státusa. Világ 131. sz. és Magyarország 111. sz.

— A jövő leányiskolái. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 834—837. l.

Szalay Hedvig. Feleségképző. Beregmegy. Tanügy 9. sz.

Szarvas Gáborné özv. és Relković Mita. A továbbfejlesztett polgári leányiskola tervezete és az általános irányú polgári leányiskola tantervjavaslata. Az országos polgáriskolai egyesület leányiskolai bizottságának munkálata. Budapest, 1913. Stephaneum. (8-r. 37 l.).

Szekula Katinka. A polgári leányiskola továbbfejlesztése. Polgárisk. Közl. 19. sz. — Mattyasovszky Elekné. U. o. 19. sz.

Szigethy Karolina. Egységes leányiskolák. Nemz. Nőnevelés 187—190. l.

Sztrokay Lajos. A nőnevelésről. Polgárisk. Közl. 3. sz.

Tomici, N. Contabilitatea şi cresterea fetelor. Educatorul 1. sz.

Zelenka Jánosné özv. Polgári leányiskolákról. Polgárisk. Közl. 1. sz.

8. Szakoktatás.

Bató Viola. A művészi könyvkötészet mint női foglalkozás. Nemz. Nőnevelés 295—298. l.

Balogh Lajos. A két vagy több tanerős önálló gazdasági népiskolák tantestületének szolgálati szabályzata. Gazd. Népisk. III. évf. 1. sz.

Bánfi János. Az iparostanonciskola munkája. Magy. Iparoktatás 17. évf. 586—590. l.

Benke Ferenc. A gazdasági népiskolai tankötelesek beiskolázásának nehézségei. Gazdas. Népiskola II. évf. 7. sz.

Biró Márk. Szakirányú iparostanonciskolánk és a tanítók továbbképzése Nagyváradon. N.-váradi iparostanoncisk. 1911 13. értes.

Bolgár Ferenc. Az inasoktatás. Nemz. Iskola 20., 21., 23., 24. sz.

Br. A berettyóújfalusi háztartási tanfolyam. Gazd. Népisk. III. évf. 19. sz.

Brózik Dezső. Az iskolakertek kérdéséhez. Gazd. Népisk. II. évf. 14. sz.

Burány Ferenc. Gazdasági és ipari érzék fejlesztése a népiskolában. Népnevelő 48. sz.

Csepreghy Gyula. Módszeres utasítás és részletes tanterv a mezőgazdaságtan előadásához tanítóképzőintézetekben. (8-r.). — Ism. Gazdas. Népiskola III. évf. 2. sz.

Dörfler Janka. Nemzetközi közgazdasági tanfolyam Budapesten. Nemz. Nőnevelés 285—291. l.

Elemi népoktatásunk a mezőgazdaság szolgálatában. *I. deák.* Erdélyi Tanügy II. 5. sz.

Figyelő. Az Iparrajziskola évvégi kiállítása. Magy. Iparoktatás 17. évf. 577—585. l.

Freund Bernát. Műveltség s ipar. Nevelés 30. évf. 10. sz.

G. Iskoláink tankönyve. Gazdas. Népiskola III. évf. 5. sz.

— Népoktatás — szakoktatás. Gazdas. Népiskola III. évf. 11. sz.

G. B. Gazd. népiskola gyakorlati vizsgája. Gazd. Népisk. II. évf. 11. sz.

Gomboș, Josif, Furdui Romul. Școala de agricultură și meserii din Munții-apuseni. Transilvania 166—178. l.

Götz Béla. Iskoláink a községek szolgálatában. Gazdas. Népiskola III. évf. 5. sz.

Grasseli Miklós. A gazdasági önálló népisk. jövőjéről. Köztelek 29. sz.

Gréb Géza. A zalatnai ipari szakiskola. Erdélyi Muz.-Egyl. VII. vándorgyűlés emlékkönyve 162—166. l.

Gulyás Endre. Népiskoláink a mezőgazdaság szolgálatában. Tanítótestületi Értes. (Torda) 10. sz.

Günther Mihály dr. A kereskedelmi iskolai képesítés ellenségei. Keresk. Szakoktatás 21. évf. 1. sz.

Gyulay Aladár. Ipari oktatás a polgári iskolában. Magy. Ipar 285. l.

Kádár Kálmán. A gazdasági népiskolák jövője. Gazd. Népisk.II. évf. 4. sz.

Kápolnay József. Iskoláink leírása. Gazd. Népisk. III. évf. 10—20. sz.

Kirchner Béla. L'enseignement commercial en Hongrie. (Magyar Közgazdaság és Kultura 29.) 1913. — Ism. dr. Latzkó Hugó. Néptanít. Lapja 44. sz.

Kirchner Béla. A női kereskedelmi szaktanfolyamok az 1911—1912. tanévben. (— jelentése.) Magy. Iparoktatás 17. évf. 232—238. l. és Keresk. Szakoktatás 21. évf. 3., 4. sz.

K—ő. Iskoláink jövőjéről. Gazdas. Népiskola III. évf. 9. sz. Grasseli Miklós megjegyzése. U. o. 16. sz. — K—ő. válasza. U. o. 17. sz. — László Béla. U. o. 18. sz.

Közleményei, A X. kereskedelmi oktatásügyi nemzetközi kongresszus —. Budapest, 1913. évi augusztus 31—szeptember 5. I. rész. (Francia, német cím és szöveg.) Budapest, Franklin-ny. (8-r. 224 l.)

Lakatos Artur. Az iparművészet szerepe az iparos nevelésében. Uj Élet 671—686. l.

Lencz Ödön. Malomipari szakoktatási és kisérleti intézmények az 1911-ik évben. Magy. Iparoktatás 17. évf. 454—463., 486—493., 517—527., 549—562., 600—604., 616—627. l.

Majunke József. Tanoncaink iskolalátogatása. Kaposvári tanoncisk. 1912. 13. értes. 3—4. l.

Makayné Pekó Valéria. A háziipar fontossága. A háziipari munka megkedveltetése és tanítása a gazdasági leányiskolákban. Gazdas. Népiskola III. évf. 6—8. sz.

Mihályi Kálmán. Tanításunk idejének megállapítása a jelenben. Gazdas. Népiskola II. évf. 15., 16. sz.

K. Molnár Jenő. Iskoláink ismertetése. Gazd. Népisk. III. évf. 7—9. sz.

— A gazdasági népiskolák tankönyvügye. Gazd. Népisk. II. évf. 2. sz.

— Az egy éves oktatásról. Gazdas. Népiskola II. évf. 1. sz.

— Gazdasági népiskolák felügyeletéről. Gazd. Népisk. II. évf. 11. sz.

— Az 1868. évi XXVIII. t.-c. végrehajtásának eredménye a gazdasági népoktatásra. Gazdas. Népiskola II. évf. 5. sz.

Nagy Béla József. A gazdasági népoktatásról szóló törvényjavaslatról. Gazdas. Népiskola II. évf. 1., 2., 10., 11. sz.

Novák József. Néhány szó a kertészet tanításáról. Népokt. XVIII. 12. sz.

O. F. Szakirányú inastanfolyamok. Néptanit. Lapja 45. sz.

Ordódy János. A gázmotorkezelői tanfolyamok felszereléseiről. Magy. Iparoktatás 17. évf. 129—139. l.

Papp János. Az agyagipari szakiskolák jövő kialakulása. Magy. Iparoktatás 17. évf. 164—171. l.

Porubszky Géza dr. Az ismétlősök és iparostanoncok vallásoktatása. Kath. Nevelés 221., 465—488. l.

Prochaska Lajos. Elmélkedés egy, az ipari szakiskolák részére szükséges magyar olvasókönyvről. Magy. Iparoktatás 17. évf. 494—501. l.

R. Szorgalmi idő az önálló gazd. népisk. Gazd. Népisk. II. évf. 6. sz.

— A gazdasági népiskolák vizsgáiról. Gazdas. Népiskola II. évf. 5. sz.

— A gazd. nép- és ismétlőisk. végbizonyítványok. II. évf. 12. sz.

— Szükség van-e a gazdasági népiskolára? Gazd. Népisk. III. évf. 7. sz.

— Keressünk kapcsolatot az alsóbbfokú és önálló szaktanítós gazdasági népiskolák között. Gazdas. Népiskola III. évf. 22. sz.

Schack, Béla dr. Das kommerzielle Bildungswesen in Ungarn. Gelcich, Eugen. Das kommerzielle Bildungswesen in Kroatien und Slavonien. Wien. 1913. (261 l.) 13 K. — Ism. Uj Élet 1156—1158. l.

Szabó Jenő. A gazdasági népiskolai iskolamulasztások és a 150,604. számú miniszteri rendelet. Gazdas. Népiskola II. évf. 7. sz.

— Tanítási idő és tankötelezettség. Gazdas. Népiskola II. évf. 21. sz.

Szalay Pál. Az ipari irányú polgárisk. reformjához. Polg. Közl. 17. sz.

Számviteli szabályzat a gazdasági népiskolák részére. (Tervezet.) Gazdas. Népiskola III. évf. 3. sz.

Szücs Izsó. Az iparostanoncok gyakorlati szakképzése. Nagyváradi iparostanoncisk. 1911 13. értes. 5—28. l.

Szuppán Vilmos. A könyvvitel és levelezés tanításának új rendje és a keresked. technikája c. új előadás beiktatása. Budapest. 1912. (2-r. 8 l.)

Vajda Géza. Az ipartechnikai irányú hétosztályú polgáriskola. Polgárisk. Közl. 15. sz.

Vig Albert. A magyar iparoktatás. Nemz. Nőnevelés 264—279. l.

— Das gewerbliche Bildungswesen in Ungarn. (Magyar Közgazdaság és Kultura 18.)

Volenszky Gyula. A gazd. irányú kisérleti iskolák. Polg. Közl. 7. sz.

Zilahi György. A felső kereskedelmi iskolák belterjes fejlesztése. Keresk. Szakoktatás. 21. évf. 1. sz.

9. Gyógypædagógia.

Adamcsik István. Fonetikai megfigyelések. Magy. siketnéma-okt. 6. sz.

— A siketnéma-oktatás fejlődése. Magy. Siketnéma-oktatás 1. sz.

— A siketnémák ifjusági körei. Magy. Siketnéma-oktatás 8—9. sz.

— A siketnémák természetes jelnyelve. Magy. Siketnéma-okt. 11. sz.

Apróságok Pivár életéből. Magy. Siketnéma-oktatás 6. sz.

Ash, I. E. The correlates and conditions of mental inertia. — Ism. Gerely Jolán. A Gyermek 187—191. l.

Bárczi Gusztáv. A némák megszólaltatása vagyis a siketnémák beszédtanításának kezdete. Magy. Gyógypedag. 254—256. l.

Berkes János. Jelentés a gyógypedagógiai intézetek országos tanácsának 1912. évi működéséről és a gyógypedagógiai oktatásügy jelen állapotáról. Magy. Gyógypedag. 2—9. l.

— A népiskola és a gyógypedagógia. Néptanít. Lapja 23. sz.

Bihari Károly dr. Növendékeink csoportosítása. Magy. Sn. okt. 5. sz.

— Chazár András a tudományról. U. o. Ünnepi beszéd. 11. sz.

— A siketek és némák oktatásának reformatiója. U. u. 2. sz.

Borbély Sándor. A némák megszólaltatása vagyis a siketnémák beszédtanításának kezdete. A siketnémák I. osztálybeli kiejtési, írási, olvasási és beszédtanítási anyagának elméleti része. 2. kiadás. Vácz, 1913. (8-r. 56 l.) 1 K. — Ism. Kis Lajos. Magy. Siketnéma-oktatás 10. sz. — Bárczi Gusztáv, Magy. Gyógypedag. 254—256. l.

— Emlékbeszéd a Pivár-tábla leleplezésén. Magy. Siketnéma-okt. 6. sz.

— Egy újabb tankönyv a siketnémák számára. Magy. Sn. okt. 2. sz. (Lett József történelmi tankönyvéről.) — Lett J. válasza. U. o. 3. sz.

Dósai Révész Margit dr. Az erkölcsi elmezavar lélektani és gyógypedagógiai szempontból. Budapest, 1913. Nagel O. (8-r.) 90 fill.

Ehling Jakab. A siketek és némák oktatásának reformatiója. Magy. Siketnéma-oktatás 4. sz.

— «A Némák Megszólaltatása». Magy. Siketnéma-oktatás 8—9. sz.

Éltes Mátyás. Ecsetgyakorlatok a kisegítőiskolában. Magy. Gyógypedag. 322—324. l.

— A gyönge tehetségű gyermekek oktatása. Népnevelő 41. sz.

— A gyöngetehetségű tanulók megvizsgálása és a fogyatkozás-megállapítás. Magy. Gyógypedag. 135—147., 165—170. l.

— **Hogyan vizsgáljuk meg a gyöngetehetségű gyermekeket? Budapest, (1913.) Toldi. (8-r. 24 l.)**

Éltes Mátyás. Néhány szó a módszerről, a gyöngetehets. iskoláiban. Népnevelő 32. sz.
— Tanterv, tanmenet, órarend a gyöngetehets. iskoláiban. U. o. 34. sz.
— A kisegítő-iskolák krit. megvilágításban. Gyermekv. Lapja 303—306. l.
— Kisegítő-iskolai tanítók képzése. Néptanít. Lapja 39. sz.
— Tankönyveinkről. Magy. Gyógypedag. 256—260. l.
— A vak, gyöngetehetségű és normális gyermekek mintázásai lélektani szempontból. A Gyermek 44—47. l.
Faragó Béla. A nehezenhallók iskolája Berlinben. Reinfelder D. után. Magy. Gyógypedag. 224—228. l.
— Neumann dr. U. o. 65—68. l.
Fürj Pál. A budapesti áll. gyógypedagógiai nevelőintézet növendékeinek pásztorjátékairól. Magy. Gyógypedag. 22—28. l.
— A fogyatékos gyermekek oktatására vonatkozó törvényjavaslatról. Magy. Gyógypedag. 101—106. l.
— **Gyengeelméjű gyermekek emlékezete. (Pedagógiai pszichológiai könyvtár. Szerk. Vértes O. József dr. 3. sz.) Budapest, 1913. Stark F. (8-r. 23 l.) 1 kor.** — Ism. Ky. Magy. Gyógypedag. 95—97. l.
— Gyógypedagógia és gyermektanulmány. (Nagy László-emlékkönyv.)
— Kerti iskola, erdei iskola. Magy. Gyógypedag. 57—59. l.
H. Kisegítő iskola. Nemz. Iskola 23. sz.
Hercsuth Kálmán. A négyérzékűek világából. Honti Tanügy 12. sz.
Herczka Gusztáv. Idegesség és iskola. Izr. Tanügyi Értes. 7. sz.
Herodek Károly. A vak gyermek érdeklődési köre. (Nagy László-emlékkönyv.)
Herrmann Antal dr. Jubileum. Magy. Siketnéma-oktatás 11. sz. (A kolozsvári siketnéma intézet 25 éves jubileumára.)
— Német siketnémák olvasókönyve. Magy. Siketnéma-oktatás 4. sz.
Hövant. A siketnémák agyagslöjdje. Magy. Gyógypedag. 203—209. l.
K. A magyar siketnéma-oktatásügy állapota 1912-ben. Magy. Siketnéma-oktatás 11. sz.
Kádas György. A tavasz hatása a vakokra. A Gyermek 372—374. l.
Káplán Gyula. Képek a gyengetehetségű gyermekek köréből. Magy. Gyógypedag. 214—217. l.
Káplány Zelma. A javitóintézeti abnormis lelkű gyermekekről. Gyermekvédelmi Lap 8—10. l.
Kleitsch János. A vakok számtani oktatásához. M. Gyógyp. 119—123. l.
— A düsseldorfi kongresszus. Magy. Gyógyp. 232—240., 265—272. l.
Klug Péter. A gyengetehetségű tanulók és oktatásuk. A kisegítőiskola. A Gyermek 271—278. l.
— A siketnéma gyermek lelki világából. (Nagy László-emlékkönyv.)
Kollarits, Jenő. Charakter und Nervosität. Vorlesungen. Berlin, 1912. — Ism. Letopis Matice Srpske 293. knj. 111. l.
Kondra Mihály. A koros síketnémák foglalkoztatója. Magy. Siketnéma-oktatás 1. sz.
Kowarik Mihály. A kisegítő iskoláról. Ev. Népisk. 4—8., 32—36. l.
Kun Ernő. A beszédtanításról. Magy. Siketnéma-oktatás 3. sz.
Lovách József. A vakok érzékszervei. 1912. — Ism. Kerékgyártó Árpád. Magy. Középiskola 51. l.
Mayer Viktor. Horvátország és Szlavonia siketnémaoktatásügye. Magy. Siketnéma-oktatás 3. sz.

Michels Fülöp. A munkatanítás és a kézimunkaoktatás. Magy. Gyógypedag. 281—291. 301—316. l.
— Az amerikai siketnémaintézeti tanárok IX. közgyűlése. Magy. Siketnéma-oktatás 4—6. sz.
Moskovitz Miksa. Új intézmény a vakok számára. M. Gyógyp. 123—126. l.
— A vakok dombornyomású írásainak póstai szállításairól. Magy. Gyógypedag. 92—94. l.
n.-f. A természetes jel és a hangbeszéd. Magy. Siketnéma-oktatás 2. sz.
Nagy Péter. Tanítónők a siketnémák oktatása szolgálatában. Magy. Siketnéma-oktatás 12. sz.
Náray-Szabó Sándor dr. Gyógypedagógiai intézetek. Népt. Lapja 4. sz.
Oszoly Jolán. Idegesség az iskolában. Népnevelő 10. sz.
Pop, Ştefan. Neatenţiunea. (Note din conferenţa drului Ranschburg.) Foaia scolast. 5. sz.
Ranschburg Pál dr. A kellemes és kellemetlen tényekre való visszaemlékezés képességéről. (Nagy László-emlékkönyv.)
Reuschert E. A siketnémák Törökországban. Ford. Zsembai Ferenc. Magy. Siketnéma-oktatás 7. sz.
Rózsa Ede. Hol késik a siketnémák tankötelezettségének törvénye. Siketnémák Lapja 2. sz.
Schaffer Károly dr. Az iskolás gyermekek idegrendszeréről ép és kóros viszonyok közt. Uj Élet 36—51., 163—180., 312—332. l.
Schulmann Adolf. A siketnéma-oktatásügy feladatainak nemzetközi megvitatása. Magy. Siketnéma-oktatás 2., 3. sz.
— A sn. oktatásügy állapota Kanadában. Magy. Sn. oktatás 4. sz.
Sándor Lajos. Az érzékeltető oktatás tananyagának kiválasztása, csoportosítása és elrendezése. Magy. Gyógypedag. 184—190. l.
Será Lajos. A vakok pontrendszerű írása Magyarországon. Magy. Gyógypedag. 9—14., 39—42. l.
— A vakok amerikai intézetei. Magy. Gyógypedag. 78—82., 107—110., 147—152., 171—175., 199—203., 240—243., 272—276., 297—301. l.
A siketnémák tanítása. Érdekes Ujság 25. sz.
Simon József. Kézügyesség a siketnémák intézetében. Nemz. Iskola 20., 21., 23. sz. — 2. A vizsgálat anyaga. U. o. 42. sz.
Stelly Gyula. A szellemileg visszamaradt gyermekre minő hatással van az óvoda. Kisdednevelés 10. sz.
Stern Ottó. A mássalhangzók (konzonánsok) kifejlesztése a siketnémák I. (artikulációs) osztályában. Ford. Váradi Zsigmond. Magy. Siketnéma-oktatás 7. sz.
Sturm József. Tanárképzőnk reformja. Magy. Siketnéma-oktatás 11. sz.
Szabady Géza. A nemzetiségi iskolák és a siketnémák. Nemz. Isk. 24. sz.
— Az én drótbetűim. Magy. Siketnéma-oktatás 4. sz.
Szabó Károly. Gondolatok. Magy. Gyógypedag. 229—232. l. (A gyógypedagógia hallgatóinak tanulmányútjáról.)
Szobolovszky István A cselekvő-szemlélet. Magy. Gyógypedag. 218—222., 249—253., 276—280., 316—322. l.
— A fogyatékos érzékű gyermek védelme. Gyermekvédelem 3. sz.
— A kiejtés tanítása. Magy. Siketnéma-oktatás 10. sz.
— A siketnéma boldogsága. Magy. Gyógypedag. 54—57. l.
— A siketnémák tankönyve. Magy. Siketnéma-oktatás 4. sz.
— A siketnémák kolozsvári intézetének ünnepe. Család és iskola 16. sz.

Szobolovszky István. A siketnémák önművelődése. Magy. Siketn.-okt. 6.sz.
— A szépírás tanításáról. U. o. 7. sz.
— Új törekvések a siketnémák oktatásában. Magy. Gyógypedag. 110—114., 152—155. l.
— A siketnémák tanítása a szabadban. Magy. Gyógyp. 176—180. l.
Szücs Nándor. Az ideges gyermekek iskolája. Érdekes Ujság 5. sz.
Tar József. A siketnémák kolozsvári intézetének 25 éves jubileuma. Magy. Gyógypedag. 291—295. l.
Törvényjavaslat a siketnéma, vak és a szellemileg fogyatékos gyermekek oktatásáról. Budapest, 1913. (8-r. 7 l.) Indokolás. (8-r. 11 l.)
Tóth István dr. Az áll. kisegítő-iskola célja és szervezete. Népt. L. 42. sz.
Tóth Zoltán. A vakok óvója. A Gyermek 278. l.
Ungermann József. A gyengetehetségű gyermekek összehasonlító mintázásai. Néptanít. Lapja 14. sz.
— A németországi kisegítő-iskola állapotáról. Magy. Gyógypedag. 30. l.
Varsányi Endre. A kisegítőisk. tanítók képzéséről. Nemz. Iskola 46. sz.
Vértes O. József dr. Egy ismeretlen gyógypedagógus. Magy. Gyógypedag. 70—78. (Felbiger János. 1724—1787.)
— Gyógyító-pedagógiai intézeteink. Budap. Hirl. 200. sz.
— **Az ideges gyermek nevelése és oktatása. (A gyermek egészsége 7. sz.) Budapest, 1913. Grill K. (8-r. 19 l.) 60 fill.**
— Ideges gyermekek tanítása. 1912. — Ism. Lázár Szilárd. Magy. Pædag. 134. l.

10. Külföldi tanügy.

Á. L. A khinai iskolák reformja. Magy. Pædag. 313. l.
— Művelődéspolitikai törekvések Japánban. U. o. 316. l.
Ábrányi Aladár. Hitoktatás «Wien»-ben. Izr. Tan. Ért. 7., 9., 10. sz.
Albrecht Vilmos. A japán kultúra reneszánsza. Kereszt. Tanító 3. sz.
Az állampolgári nevelés első német kongresszusa. Népt. Lapja 19. sz.
Amerikai iskolák a szünidőben. Néptanít. Lapja 2. sz.
Az angol felsőbb keresk. és ipari szakképzés. M. Iparokt. 17.évf.193—196.l.
L'année pédagogique. Publ. par L. Cellérier et L. Dugas. — Ism. Mátrai Rudolf. Magy. Középisk. 442—445. l.
Aranyiné Weimann Käti. Egy híres angol háztartási iskola. Nemz. Nőnevelés 33—36. l.
Avar Gyula. Tapasztalatok a külföldön. Polgárisk. Közl. 5. sz.
B. Egyetemi katedrát a tornatanítás számára. Uj Élet 1129. l.
B. Gy. Iskola a háztetőkön és a hajókon. Néptanít. Lapja 49. sz.
Babescu Viktor. Franciaország szünidei tanfolyamai. Polg. Közl. 8. sz.
Balázs Béla. A berlini pedag. kiállítás tanulságai. Uj Élet 95., s 212 l.
Bartsch Sándor dr. Az antwerpeni közgazdasági tanfolyamról. Keresk. Szakoktatás 21. évf. 2—5., 7—9. sz.
Benedek Róza dr. «Vierter Weg». Nemz. Nőnevelés 382—405. l.
Bernáth János. A svédtorna hazájában. Svédország iskolái. Tornaügy 30. évf. 87—89., 102—105., 116. l.
Bezsilla Lenke. A földrajzi kirándulásokról. M. Tanítóképző 296—301. l.
Bezsilla Lenke. Nyári tanulmányutam. Nemz. Nőnevelés 37—42. l.
Binét Stefi. A forradalom hatása Khína közoktatásügyére. Népt. L. 29. sz.
— Egy nap Wangenban. Néptanít. Lapja 48. sz.
— Dánia iskolaügye. Néptanít. Lapja 24., 25. sz.

Bing Ede János. Az Eton College és az angol középiskolai nevelés szelleme. Magy. Társadalomtud. Szemle 42—51. l.
Bitzó Sarolta dr. A II. erkölcsnevelési congressus. Uránia 56—60. l.
Bokor József. A Harvard-egyetem. Magy. Pædag. 461—471. l.
Bokor László. A dresdeni kongresszus után. Rajzoktatás 28—30. l.
Bolgár Elek. A Clark-egyetem jubileuma. Uj Élet 709—728. l.
Browning, Oscar. Memories of sixty years at Eton. 1913. — Ism. Lakatos Vince. Magy. Középiskola 365—368. l.
Claparède, Éd. Un Institut des Sciences de l'éducation. 1912. — Ism. K. F. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 307. l.
Compte-Rendu du II. congrés internat. d'éducation morale à La Hage. 1913. — Ism. Kemény F. Magy. Pædag. 500. l.
Dánia iskolaügye. Uj Élet 815—817. l.
Dékány István dr. Hogyan tanítják a történelmet Franciaországban? Tanáregyl. Közl. 46. évf. 495—499. l.
Delvolvé, Jean. Le congrés international d'éducation morale de La Haye. 1912. — Ism. kf. Budap. Szemle. 154 köt. 319—320. l.
Dezső (Augedzky) Lipót. A bremerhaveni nyolcosztályú népiskola tanítási terve. Nemz. Kultúra III. 9—12. l.
Dörfler Janka. Az otthonmunka és a zürichi kongresszus. Nemz. Nőnevelés 20—26. l.
Drechsler Miksa dr. Az első amerikai zsidó főiskola. Mult és Jövő 314. l.
Egy párisi külvárosi elemi iskola. Néptanít. Lapja 19. sz.
Der Elementarunterricht in den Leipziger Reformklassen. Schul- u. Kirchenbote 1. sz.
Az elemi iskola reformjának kérdése Angliában. Néptanít. Lapja 19. sz.
Az 1. alkoholmentes gyermeknevelési kongresszus. Uj Élet 824—827.
L'Enseignement du Français. 1911. — Ism. Loisch János. Magy. Pædag. 125—129. l.
Erős Jenő. A jénai tanfolyam 25 éves multja. Izr. Tan. Értes. 10. sz.
Az eszkimók iskolája. Nemz. Kultura 432. l.
f. a. Tanügyi kormányzat és jogi képzettség. Magy. Középiskola 305. l.
Fallenbüchl Ferenc dr. Internátusi konferencia Donauwörthben. Magy. Középiskola 437—439. l.
Fischer, dr. Karl. Der naturwissenschaftliche Unterricht in England stb. 1913. — Ism. H. K. Uj Élet 1280. l.
Fodor Ernő. A jenai szünidei tanfolyam és a budapesti Pedagógiai Szeminárium. Uj Élet 779—789. l.
A forradalmi pedagógia. (A francia kisdedóvóintézetek.) Népt. L. 46. sz.
Futima Sarolta. Bajorország leányiskolái. Nemz. Nőnevelés 299—302. l.
G. P. Az önképzőkörök sorsa Oroszországban. Uj Élet 370. l.
— Egy lépés a német inasoktatás terén. Uj Élet 491. l.
Gálfalvi Sámuel. A külföldiek számára Kaiserslauternben rendezett VII. szünidei tanfolyam. (Tanulmányi jelentés.) (Jegyzőkönyv az unitár. tanárok VI. értekezletéről. 41—53. l.)
Gárdos Dezső. Svájc. — Tanulmányúti tervezete. Nemz. Iskola 16. sz. Németország. U. o. 17. sz.
— A japán nevelés. Uj Élet 490. l.
Géresi Vendel. Az amerikai iskolák új megvilágításban. Magy. Középiskola 490—498. l.

Gerő Andor. Seinig iskolájáról. Nemz. Iskola 27. sz. (Berlin.)
Gineverné Győry Ilona. A békeeszme és az angol iskolák. Uj Élet 972—974. (A «Világ» 158. sz. után közölve.)
— London szegény gyermekei. Uj Élet 865—872. l.
— Az angol fiú. Néptanít. Lapja 41., 43., 44. sz.
— A szülők országos nevelési egyesülete. Néptanít. Lapja 31., 32. sz.
— Angol nevelőnőképző. (House of education.) Néptanít. Lapja 28. sz.
— A szülők nevelési egyesülete Angliában. Néptanít. Lapja 13. sz.
— Esti iskolák. Uj Idők 21. sz. (Londonban.)
Gondos Viktor dr. Ipari és műszaki oktatás az Egyesült-Államokban. (Iparosok olvasótára. 1., 2. sz.) Budapest, 1913. Lampel R. (8-r. 80 l.) 1 K 20 fill.
(gv.) Az akadémiai pályák zsufoltsága Bajorországban. U. o. 182. l.
— Az iskolai szünetek szabályozása Franciaországban. U. o. 183. l.
— Az új olasz középiskolai törvényjavaslat. U. o. 302. l.
— Az angol közoktatásügy reformja. U. o. 306. l.
— A latin nyelv a francia leányiskolákban. U. o. 306. l.
— Szakiskolai irányzat Amerikában. U. o. 307. l.
— A direkt módszer visszahatása. U. o. 307. l.
— A középiskolai tanári pálya Norvégiában. U. o. 375. l.
— Az indianai középiskolák tantárgyai. U. o. 376. l.
— Ösztöndíjak a cambridgei egyetemen. U. o. 445. l.
— A francia szülők a mai középiskoláról. U. o. 446. l.
— Ujabb angol középiskola. U. o. 55. l.
— Az ir középiskolai tanárok fizetésrendezése. U. o. 56. l.
— Az új olasz középiskolai vizsgarendszer. U. o. 57. l.
— A francia középiskola új óraterve. U. o. 98. l.
— Az olasz modern gimnáziumok új tanterve. U. o. 99. l.
— Az amerikai free high school megszünése. U. o. 505. l.
— Az angol közoktatásügy reformja. U. o. 506. l.
— Az angol középiskolai tanárképzés új szabályzata. U. o. 506. l.
— A hollandus magánoktatás rendezése. U. o. 571. l.
— Amerikai középiskolai tanárok fizetési viszonyai. U. o. 572. l.
— A pedagogia és a mozgószinházak. U. o. 624. l.
— Angol nők a tanári pályán. U. o. 625. l.
— Az iskolai ivóvíz Franciaországban. U. o. 625. l.
— Oxford a modern nyelvekért. U. o. 626. l.
— Nők a francia egyetemeken. U. o. 626. l.
A gyermekek vándorösztöne és patologikus csavargási hajlama. Uj Élet 965—967. l. (Külföld.)
A gyermekvédelem a svájci polgári törvénykönyvben. Népt. L. 12. sz.
Gyulai Aladár. Egy érdekes kísérleti iskola. A Gyermek 420. l.
— Az iskola-állam. Uránia 363. l.
Gyulai Ferenc. A franciaországi iskolamulasztásokról. Uj Élet 232. l.
H. Kerti iskolák Olaszországban és Amerikában. Uj Élet 625. l.
Hámos Nándor. Testnevelési tapasztalatok Dán-, Svéd- és Németország iskoláiban. Magy. Középiskola 559—566., 615—624. l.
Hantos Gyula. A svájci tanítók kivánságai. Család és Iskola 10. sz.
Herczka Gusztáv. A Montessori-féle módszer. Izr. Tan. Értes. 10. sz.
Hézser Aurél dr. A földrajz a német középiskolákban. Földr. Közl. 379 l.

Hoffmann Ferenc dr. Közoktatás és közegészségügy Amerikában. Pesti Hirl. 306. sz.
Hönigschmidt Bódog. A drezdai rajzoktatási kongresszus. Trencséni fels. leányisk. 1912 13. értes. 8–17. l.
Horváth Dániel dr. Az amerikai «Widow's allowance law». Néptanít. Lapja 12. sz.
if. A középisk. új szervezete Új-Délwalesben. M. Középisk. 244—246. l.
Az iparos-iskolák tanítóinak kiképzése Zürichben. Néptanít. Lapja 4. sz.
Iparos továbbképző-iskolák Salzburgban. Néptanít. Lapja 9. sz.
Iskolaügyi kérdések Svájcban. Néptanít. Lapja 22. sz.
Iskolaügyi reformok. Néptanít. Lapja 9. sz. (Jaro P.-nak a N. F. Presse febr. 15. sz.-ban megjelent tanulmányát közli.)
Jakó Géza. A höhri agyagipari iskola. Magyar Iparoktatás 17. évf. 545—549. l.
A japán iskola. Néptanít. Lapja 14. sz.
A játék nevelő hatása és szervezése. Beszámoló a müncheni játéktanfolyamról. Budapest, 1913. Székesfőv. háziny. (8-r. 43 l., 1 lev.)
Jochen. Allgem. Volksschule mit besonderer Berücksichtigung des Mannheimer Systems. 1912. — Ism. Dr. Uj Élet 844. l.
Jovicza Ignác. A munkaiskoláról. Uj Élet 65—74. l.
K. F. Nemzetközi mozgalmak. Magy. Pædag. 145—150. l.
— Még egyszer a porosz extemporale-rendeletről. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 465—467. l.
K. G. Ingyenes tanítás a francia liceumokban. Magy. Pædag. 520. l.
— Külföldi látogatók a párizsi liceumokban. U. o. 519. l.
Káth József. Jenai tanulmányutamról. Népoktatás 24—32. l.
Keleti Adolf. Az állampolg. nevelés Svájcban. Uj Élet 1123—1126. l.
— Bulgária kultúrája. Uj Élet 487—490. l.
— Gyermekerdészek. Uj Élet 622—624. l. (Amerikában.)
— A bécsi népiskolai viszonyok adataiból. Uj Élet 104. l.
— Dolgozó gyermekek Ausztriában. Uj Élet 970. l.
— A német pedag. reform-irodalom 1911/12-ben. Uj Élet 508—510. l.
— Az amerikai iskolák — nyáron. Uj Élet 821. l.
Kemény Ferenc. Nemzetközi közoktatásügyi értekezlet Hágában 1914-ben. Néptanít. Lapja 40. sz.
— A hágai II., morálpedagógiai kongresszusról. Nemz. Nőnevelés 13—19., 81—86. l.
kf. Középiskolai tanárjelöltek kiképzése és alkalmazása Poroszországban. Magy. Pædag. 166. l.
H. Király Miklósné. Svájci iskolák. Tanügyi Értes. (Szatmár) 1., 2. sz.
A koedukáció eltörlése Angliában. A Gyermek 66. l.
Kovács Józsefné dr. A nők kertészeti nevelése Angliában. Csiki Lapok 33. sz.
Kővári Zoltán. Oláhországi pedagógiai lapok és jelesebb pedagógusok. Család és Iskola 10. sz.
— A tankötelezettség Oláhországban. Család és Iskola 8. sz.
— Katonás nevelés a romániai iskolákban. Család és Iskola 19. sz.
— Iskolai takarékpénztár az egyik bukaresti magyar iskolában. Család és Iskola 15. sz.
Kraft József. Tapasztalatok Svájcból. Magy. Tanítóképző 415—424. l.
Külföldi tanfolyamok. Néptanít. Lapja 15. sz.

Kunfalvi Rezső. Felvételi vizsgák az Egyesült-Államok egyetemein. Magy. Középiskola 439—442. l.
L. B. A svéd népfőiskola. Világ 185. sz.
Lanson, G. Trois mois d'enseignemet aux États-Unis. 1912. — Ism. ba. Magy. Középiskola 566—569. l.
Lázár Szilárd dr. A párizsi «Musée Pédag.». A Gyermek 418—420. l.
— Stadelmann drezdai intézete idegbeteg gyermekek számára. A Gyermek 350—352. l.
Lupeanu, A. Congresul de coeducaţie din Breslau. Foaia Scolast. 16. sz.
Lux Gyula. Jegyzetek a svájci tanítóképzőkről. Magy. Tanítóképző 301—303. l.
— A bajor tanítók kiképzése. Család és Iskola. 9. sz.
(lz.) Bulgária és iskolái. Pesti Hirl. 164. sz.
M. Az Egyesült-Államok iskolaügye a XX. sz. első évtizedében. Magy. Pædag. 163—166. l.
Makay Lajos dr. Katechetikai napikérdések Németországban. Kath. Nevelés 286—290. l.
Málnai Mihály dr. A «Manuel général» 80. évf. Népt. L. 21., 22. sz.
Margot, Grupe. Die neue Nadelarbeit. Berlin. — Ism. Sárváry Margit. Nemz. Nőnevelés 118. l.
Maurer Mihály. Modern tanítóknál. (Tanítási vázlat a beszéd- és értelemgyakorlatok köréből.) Néptaníť. Lapja 48., 49. sz.
Mészáros Jenő. Anyanyelvi (francia) tanítás a lausannei tanítóképző-intézet gyakorló elemi népisk. 3. oszt. Népt. Lapja 45. sz.
Ms. Fizikai gyakorlatok a «Sorbonne» egyetemen. M. Középisk. 570. l.
— A fizikai gyakorlatok kérdése. U. o. 54. l.
— Fizikai gyakorlatok Oroszországban. U. o. 100. l.
— Fizikai gyakorlatok. Franciaországban. U. o. 181. l.
— Porosz középiskolák. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 467. l.
— Reálgimn. Németországban. Tanáregyl. Kl. 46. évf. 499—502. l.
— Legújabb statisztikai adatok a porosz középiskolákról. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 711. l.
A művészeti nevelés Franciaországban. Uj Élet 967—970. l.
A művészi nevelés a francia iskolában. Magy. Iparművészet 131. l. és Gyermekvédelem 5. sz.
My. Pedagógiai kiállítások. Uj Élet 960—962. l. (Külföld.)
N. Freiburgi szünidei németnyelvi tanfolyam. Magyar Tanítóképző 381. l.
Nagy József. Amerikai vélemény a francia középiskolákról. Magy. Pædag. 496—499. l.
— Tapasztalatok a hamburgi reáliskolában. M. Középisk. 171—176. l.
Nagy László. A gyermektanulmány és gyermeknevelés kongresszusa Boroszlóban. Magy. Tanítóképző 533—538. l.
— Gyermektanulmányi kongresszus és kiállítás Boroszlóban. A Gyermek 559—566. l.
— A brüsszeli nemzetközi gyermekvédő kongr. A Gyermek 427. l.
Népiskolai mozgalmak Angliában. Néptaníť. Lapja 9. sz.
A IV. nemzetközi rajzoktatásügyi kongresszus és kiállítás Dresdenben. Magy. Tanítóképző 364—373., 432—440. l.
Neumanné Zsengeri J. A német gyermek. Nemzeti Nőnev. 65—73. l.
A nevelés és oktatás ügye a missiókban. Kath. hitterj. Lapjai 1—4. sz.

O. F. dr. Nyitott ablakú tantermek. Néptanít. Lapja 44. sz.
— Revue action populaire. (Háztartási ismétlő iskola.) Népt. L. 25.sz.
— Belgium népoktatásának reformja. Néptanít. Lapja 29. sz.
Okolicsányi-Kuthy Dezső dr. A bécsi tuberkolózis-ankét. «A gümőkór és az iskola.» Néptanít. Lapja 18—20. sz.
Ozorai Frigyes dr. A két nem együttes nevelése. (A boroszlói kongresszu, október 4—6.) Uj Élet 1040—1051. l. és Az Ujság 239. sz.
— Gyermek vagy dollár? Uj Élet 813—815.
(p. d.) A tanév és szünidők Svájcban. Magy. Középiskola 182. l.
— A koedukáció a svájci középiskolákban. U. o. 182. l.
Papp Dezső dr. A biológiai gyakorlatok Poroszországban és nálunk. Magy. Középisk. 11—24. l.
— A fegyelem a svájci iskolákban. Magy. Középiskola 498. l.
— A svájci középisk. vizsgálatai. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 887—891. l.
Pap János. Agyagipari szakoktatás Ausztriában és Poroszországban. Magy. Iparoktatás 17. évf. 41—46., 71—79. l.
Párizs népoktatásügye. Néptanítók Lapja 25. sz. és Magyar Szó 141. sz.
Patyi István. A lélektan tanítása a szász tanítóképzőkben. (Dr. Gaudig és Schreibner után.) Magy. Tanítóképző 264—269., 322—333. l.
Piaseski, dr. Eug. Les écoles polonaises et leurs conditions hygiéniques. 1910. — Ism. Molnár Oszkár. A Gyermek 282—285. l.
A potsdami női keresk. és iparisk. Magy. Iparokt. 17. évf. 527—530. l.
Powell, Oswald, B. A coeducatio felsőbb iskolákban. A Nő 7., 8. sz.
Poznan Jolán. Elemi iskolák Előindiában. Nemz. Nőnevelés 303—306. l.
Pukánszki Mici. Külföldi egyetemeken idegennyelvűek részére tartott francia és angol szünidei tanfolyamok. Ág. ev. egyh. tanárok orsz. egyl. évkönyve 1912 13. 105—111. l. Modori ág. ev. leánynevelő intéz. 1912/13. értes. 6—13. l. és Polg. Isk. Közl. 18. sz.
Quint József. A berlini esztétikai kongresszus. (1913. okt. 7—9.) Magy. Pædag. 628—632. l.
— A két nem nevelése. (A boroszlói kongresszus.) Népt. Lapja 47. sz.
Rácz Lajos. Gyermekvédelmi és ápolási intézmények külföldön. Tolnavárm. és a Közérdek 2., 4. sz.
Reakcióvizsgálatok iskolás gyermekeken. A Gyermek 67. l.
Report of the Commissioner of Education 1911. Washington. — Ism. *kf.* Tanáregyl. Közl. 46. évf. 359. l.
Röszler Béla. Schulze és a lipcsei tanítóegyesület által fenntartott pedagógiai s psichológiai intézet. Magy. Tanítóképző 250—263. l. — A Zimmermann-féle gyárban és a Wundt-féle laboratoriumban. U. o. 347—356. l.
Satyr. A jó modor iskolája. Szilágyvárm. Tanügy 4. sz. (Jolingtonban.)
Schönfeld József dr. Palesztina héber egyeteme. Mult és Jövő 457. l.
Scott, W. World education. Boston, 1912. — Ism. K. F. Magy. Pædag. 149. l.
Seidl Sándor. Az ipartechnikai polgári iskola és a Manuel training High School. Polgárisk. Közl. 9—10. sz.
Sirola István. Gyermekvédelem és nevelésügyi mozgalmak Horvátországban. — Ism. Szabolics Antalka. A Gyermek 112. l.
St. Anket a tanszerek ingyenességéről Svájcban. Uj Élet 630. l.
Staindl. A német iskolai fogklinikák. Uj Élet 1259—1261. l.
— A porosz nagyvárosok népiskolái. Uj Élet 817. l.

Stammer, Georg. Amerikai pártfogó-nevelés. Gyermekvédelem Lapja 169—172. l.

Stegmüller Mária. Háztartási oktatásunk és a genti kongresszus. Nemz. Nőnevelés 74—80. l.

Strömungen in der neuen deutschen Gymnasialpädagogik. Kronstädt. Ztg. 119., 165., 166. sz. (Külön is 8-r. 10 l.)

Szeberényi Lajos Zs. dr. Dán nép főiskolák. Nemz. Kultura II. 109—111. l.

Székely György dr. Gondolatok a haágai kongresszusról. Magy. Tanítóképző 58—62. l.

— A szász tanítóképzés reformjának javaslata a szász birodalmi gyűlésen. Magy. Tanítóképző 23—26. l.

Szigethy Karolina. Az orosz női munka. Nemz. Nőnevelés 87—90. l.

A takarékosság az iskolában. Pesti Napló szept. 14.

Tanárjelöltek pedagógiai előképzését szolgáló törekvések a boroszlói egyetemen. Uj Élet 105—107. l.

A tanítók pihenő éve. Néptanít. Lapja 27. 28. sz.

Thiele, dr. Gunnar. Die Organisition der Volksschul- u. Seminarwesens in Preussen. 1912. — Ism. Uj Élet 255. l.

Tille Gyula dr. Hitoktatás a francia elemi iskolai növendékeknél. Kath. Nevelés 92—98. l.

— A középiskolai hitoktatás Franciaországban. Kath. Nev 234—238.. l.

tj. Francianyelvi szünidei tanfolyamok. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 891—894. l.

Tóth Tihamér dr. A francia katholikusok iskolaharca. Magy. Kultúra II. 116—125., 188—200. l.

Travnik Jenő dr. Németországi tanulmányutam. Győri főreálisk. 1912/13. értes. (Külön is megjelent. 8-r. 50 l. 1 lev.)

Az új francia iparoktatóképző intézet. Magyar Iparoktatás 17. évf. 139—142. l.

Vadai József. Svájci tanulmányok és a mi iskolai dolgaink. Nyirvidék 62—65, sz. (Külön is megjelent.) Budapest, Lampel R. é. n. (8-r. 175 l.) — 3 korona. — Ism. Ábrányi Aladár. Izr. Tanügyi Értes. 5. sz. Ev. Népiskola 194—196. l. — Nemz. Kultúra III. 198. l. — Tanügyi Tanácskozó (Dés.) 5. sz.

Vaday József. A genfi cours de vacances. Nemz. Kult. III. 118—124. l.

Cs. Varga Antal dr. Japán iskolák. Néptanít. Lapja 50. sz.

Varsányi Géza. Nagy-Berlin nevelés- és oktatásügye. Uj Élet 199 s k. — Német középiskolák. Uj Élet 919—935. l.

Végh Ferenc. A müncheni tanítóképesítők. Magy. Tanítóképző 507—520., 674—587. l.

Végh János dv. Az állampolgárrá való nevelés Németországban. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 686. l.

Vitás kérdések a német tanoncképzésben. M. Iparokt. 17. évf. 161—164. l.

Vizhányó Károly. A IV. nemzetközi rajzoktatási kongresszus és kiállítás Dresdenben. Magy. Tanítóképző 473—483. l. — Éber Sándor. U. o. 538—543. l.

Walló Albert. A népoktatás Svédországban. Néptanít. Lapja 49. sz.

A wickersdorfi szabad iskolaközség. Uj Élet 107—109. l.

Wohlmuth István. A jenai szünidei tanfolyam. M. Tképző 30—42. l.

11. Neveléstörténet.

Albrecht Marián. A büntetés mint nevelő-eszköz különböző korban és népnél. Kereszt. Tanító 1., 6. sz.

A pedagógia története a tanítóképzőben. Magy. Pædag. 159. l.

Auner, Michael. Scolaris, scholasticus und rector scholarum. Korr. Bl. Ver. siebenb. Landesk. 45—57. l.

Badics Ferenc dr. Visszatekintés iskolánk negyvenéves multjára. Bud. tanárképző-int. gyakorló főgimn. 1912/13. értes. 3—15. l.

Bálint Lajos. A szolnok-dobokamegyei általános tanítóegyesület «szamosujvár-pánczélcsehi» fiókkörének története 1893—1909. Tanügyi Tanácskozó (Dés) 9—11. sz.

Ballai Károly. Rövid visszatekintés Társaságunk tízéves multjára. A Gyermek 198. l.

Baranyay József dr. A kisgimnázium. (1749—1913.) Komár. Ujság 10. sz.

Barcsai József. Scherer Sándor. Magy. Tanítóképző 427—431. l.

Barth, Paul. Geschichte der Erziehung in soziologischer u. geistesgeschichtl. Beleuchtung. 1912. — Ism. Dr. R. L. Pest. Lloyd 117. sz.

Bembea, N. Monografia şcoalei elementare gr. or. române din Branişca-Bicău. Vatra Scol. 60—66., 146—150., 188—192., 262—267. l.

Benedek Vince. A pándorfalui remete halála. Tanító 34. sz.

Berkeszi István. A temesvári állami főreáliskola ösztön- és jutalomdíj-alapítványai. Temesv. főreálisk. 1912/13. értes. 3—24. l.

Blanár Ödön. Az ungvári kir. katholikus főgimnázium háromszázados története. 1613—1913. Ungvári kath. főgimn. 1912/13. értes. — Ism. Beermann Henrik. Határszéli Ujs. 26. sz.

— Néhány adat a régi és a mai iskoláról. Határszéli Ujs. 42. sz. — Hazánk és a régi diákélet. U. o. 43. sz. — Régi idők régi iskolája. U. o. 45. sz.

Bogár István. A római nőnevelés. Pápai Jókai-kör évk. XIX. 16—22. l.

Bohn Ferenc. Rousseau. Tornaügy 30. évf. 69. l.

Bojničić dr. Kako se hrvatskim gimn. XVIII. vijeka učila domaća povijest. (Vjesnik kr. hrvat.-slav.-dalmat. zemoljsk. archiva 70—72. l.

Boros György dr. Brassai Sámuel emlékezete a középiskolában. Kolozsvári unitár. kolleg. 1912/13. értes. 7—26. l.

Bratu, Toan. Monografia şcoalei gr.-orientale române din Tilişca. Sibiiu, tip. diec. 1913. (8-r. 104 l.) 1 K. (A «Transilvania»-ban is. 39—64. l.)

Breznjanske školské pomery v minulosti a pritomnosti. Domáscnost a Škola 3. sz.

Cioloca, Dr. D. Din trecutul şcoalei noastre. Un document. Drapelul 89—91. sz.

Ciorogariu, R. «Biserica şi Şcoala» despre Dr. Petru Pipoş. Reuniun. învăţător. 250—253. l.

A ciszterci rend budapesti I. ker. Szent Imre-főgimnáziumának keletkezése. (A főgimn. 1912/13. értes. 1—8. l.)

Compayré, Gabriel. Pestalozzi şi educaţia elementara. Trad. în româneste a T. Popovici. (Biblioteca pentru toţi. 768—769.) (8-r.) 60 f.

Csige Varga Antal dr. Bosznia és Hercegovina közoktatásügye. Budapest, 1913. Stephaneum. (8-r. 20 l.)

D. A pápai református nőnevelőintézet épületének felavatása. Magy. Tanítóképző 304—307. l.

Dér Ferenc. A lefolyt tanév egy-két nevezetesebb tanügyi mozgalmáról. Népoktatás 466—470. l.

Despotović, Petar. Stoujednogodišnjica prve srpske učitelske škole. Prve četiri godine u Sentandriji. Skolski Glasnik 15—18. sz.

Dobján László. Adalékok az 1912/13. tanév történetéhez. Budapest, 1913. Franklin-T. (8-r. 74 l.)

Doby Andor. Egy év a magyar középiskola életéből. Pesti Hirl. 171., 178., 183., 189. 195. sz.

Dolenecz József dr. A tanulmányi alap és a protestánsok. Egyh. Közl. 26—27. sz.

Doumerque. La Hongrie calviniste. — Ism. Révész Imre. Protest. Szemle 31—34. l.

Dreisziger Ferenc. Petrovácz József. 50 év a pedagógia szolgálatában. Magy. Tanítóképző 212—216. l.

— Ötven esztendő az iskolában. (Petrovácz József jubileumához.) Népnevelő 14. sz.

Dudinszky István. Az ungvári kir. kath. főgimnázium 300-éves fennállásának emlékünnepén. (1613—1913 június 11.) Ungvár, Unió-ny. (8-r. 20 l.) Megjelent a Gör. Kath. Szemle 23. sz. is.

Ellend József. A sárospataki ref. főiskola anyagi állapota a szabadságharc után. Sárosp. Reform. Lapok 1—5. sz. (Eleje a mult évfolyamban.)

Emlékkönyve, A kaposvári m. kir. áll. főgimnázium —. 1812—1912. Kaposvár, Szabó-ny. 1913. (8-r. 367 l.) — Ism. Simon Miklós. Magy. Középiskola 601—604. l.

Eötvös. *Bárczy István dr.* Eötvös emlékezete. Uj Élet 1133. l.

Bertalan Vince. Eötvös gondolatainak világából. Népnevelő 36. sz.

Bihari Károly dr. Az Uralkodó Eszmék írója a vallás- és közoktatásügyi miniszteri székben. Néptan. Lapja 36. sz.

Bodnár Gáspár. B. Eötvös József emlékezete. Népoktatás 305—315. l. és Népnevelő 36. sz.

Bökényi Dániel. Báró Eötvös József és Máramaros vármegye népoktatásügye. Nevelés 30. évf. 9. sz.

Büchler Sándor dr. Eötvös József báró és a magyar zsidóság. Izr. Tanügyi Értes. 8. sz.

Demény Endre. Báró Eötvös József és a népoktatás. Tanítótestületi Értes. (Torda) 9. sz.

Dóczi Imre. Báró Eötvös József mint a magyar közoktatásügy szervezője. Magy. Pædag. 544—563. l.

Ebeczky Elemér. Br. Eötvös József. 1813—1913. Tanítók Évkönyve 1913/14. 168—177. l.

Ember Károly. Eötvös és népoktatásunk. Népnevelő 36. sz.

Br. Eötvös József levele Szabó Sámuelhez. Karlsbad, 29/7. 55. Közli Szabó Péter. Magy. Pædag. 597. l.

Eötvös, a miniszter. Néptanít. Lapja 36. sz.

Az «Eötvös»-kultusz és a Nemzeti Kultura III. 404. l.

Ebeczky Elemér. Báró Eötvös József. Tanítók Évkönyve 1913/14. 168—177. l. — Győrffy János. Népnevelő 36. sz. — Ifj. Józsa Sándor. Székely Tanügy 3. sz. — Marossy Aranka. Szilágyvárm.

Tanügy 10. sz. — Végh József. Kisdednevelés 11. sz. — Elek Gyula. Család és Iskola 3. sz.

Erdős Jakab. Ünnepi beszéd báró Eötvös József szobránál, a megkoszorúzás alkalmával. Izr. Tanügyi Értes. 8. sz.

Finászy Ernő. Megemlékezés br. Eötvös Józsefről. M. Pæd. 525—527. l.

Gaal Mózes. Az Eötvös-ünnepek tanuságai. Uj Élet 1006—1011. l.

Gerencsér István dr. Eötvös József báró mint kulturpolitikus. Család és iskola 18. sz.

Giesswein Sándor dr. Báró Eötvös József emlékezete. Népnevelő 47. sz.

Gyertyánffy István. B. Eötvös József és Pedagógium. Magy. Pædag. 563—590. l.

Horváth Dezső dr. Báró Eötvös József emlékezete. (Eötvös eszméi.) Nemz. Kultura III. 323—338. l.

Imre Sándor dr. Br. Eötvös J. művelődési politikája. Polg. Közl. 11. sz.

— Eötvös pedagógiai jelentősége. Uj Élet 1001—1006. l.

— Eötvös nyomain. Néptanít. Lapja 36. sz.

Jakab Ferenc. Emlékezés br. Eötvös Józsefről. Győregyh. Tanügy 6. sz.

Lanzeritsch Antal. Báró Eötvös József sírja. Néptanít. Lapja 36. sz.

Madarász Flóris dr. Eötvös József báró. M. Középisk. 321—323. l.

Málnai Mihály dr. Báró Eötvös József és a tanítóság. Izr. Tanügyi Értes. 8. sz.

Molnár Vilmos. Báró Eötvös József és a demokrácia. Udvarhelyi Népnevelés 122—124., 136. l.

Neményi Imre dr. ünnepi beszéde. (A tanítók Eötvös-ünnepe.) Néptanít. Lapja 28. sz. — Báró Eötvös József emlékezete. Tanító 28. sz.

Nevelési gondolatok Eötvös regényeiből. Néptanít. Lapja 36. sz.

Nový Ferenc dr. Emlékezés Eötvös Józsefről. Magy. Tanítóképző 561—566. l.

Schneller István. Adalék Eötvös személyiségének megértéséhez. Magy. Pædag. 527—543. l.

Stoll Ernő. Báró Eötvös József emlékezete. Ev. Népisk. 550—554. l.

Török Lajos. Emlékbeszéd báró Eötvös József születésének 100 éves fordulójára. Szilágyvárm. Tanügy 9. sz.

Vén Rektor. Eötvös emléke. Nemz. Iskola 36. sz.

Wohlmuth Ernő. Báró Eötvös József pedag. értékéről. Népnevelő 36. sz.

Zalay Béla dr. Br. Eötvös József elvei és társadalmunk. Tanító 29. sz.

Évkönyve, Az ág. ev. tanárok és elemi iskolai tanítók orsz. egyesületének —. 1911—12. — Ism. dr. Szelényi Ödön. Prot. Szemle 126. l.

F. S. dr. Háromszáz éves főgimnázium. Élet 25. sz. (Ungvári főgimn.)

Faragó Béla. Dr. Neumann. Magy. Gyógypedag. 65—68. l.

Fárbás József. Emlékezés Szűcs Jánosról. Népoktatás 385—395. l.

Fischer, Georg. Geschichte des Neubaues des ev. gymnasial-, Bürger- und Elementarschulgebäudes A. B. in Besztercze (Bistritz). (4-r. 68 l.) (Az iskola 1912/13. értes. melléklete.)

A fogarasi olá scholáról. (Töredék az alapító-levélből.) Fogarasmegy. Tanügy 9—11. sz.

Főgimnáziumunk. 1729—1913. (Miskolczi kath. fg. 1912/13. ért. 7—28. l.)

Fries. Die Stiftungen August Hermann Franckes. 1913. — Ism. Sz. M. Protest. Szemle 601. l.

Fürst Aladár dr. Egy új iskola régi napjaiból. Mult és jövő 476—478. l. — Egy régi iskola új napjaiból. U. o. 535—538. l.

Gálos Rezső. A kolozsvári egyetem történetéhez. Magy. Pædag. 598. l.

Gálos, Dr. Rudolf. Geschichte der temesvárer höheren Handelsschule. 1838—1913. Temesvár, 1913. Hunyadi-Druck. (8-r. 32 l.)

Gaul Károly. A magyar királyi technológiai iparmúzeum alapításának, fejlődésének és működésének története. 1883—1913. Budapest, 1913. Pátria. (8-r. 101, 1 l.)

Georgescu, Joan. Emiliu Viciu. Pedagogul şi opera sa. Transilvania 97—114. l.

Geschichte der höheren Handelsschule des priv. Handelsgremiums in Székesfehérvár. (Budapest, Hornyánszky-ny. 1913.) (8-r. 35 l.)

Gockler Lajos dr. Herbart jelentőségéről. Család és iskola 2. sz.

— Herbart fejlődése. Uj Élet 74—88. l.

— Herbart pedagógiája, mint tudom. rendszer. Uj Élet 575—590. l.

Görömbei Péter. Adatok az egyházmegyei — nyiregyházi — református leánynevelőintézet internátus tízéves történetéhez. Nyiregyháza, 1913. Jób-any. (8-r. 12 l.)

Grujić, Gjorgje. Drustveno prosvegjivanye u Magyara. Letopis Matice Srpske 291. Knj. 80—88. l.

Gyertyánffy István. A pedagógium. Adatok multjának ismeretéhez, valamint a benne foglalt intézetek, különösen a polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés kérdéseinek tisztázásához I. Báró Eötvös József és a pedagógium. II. Még valami a pedagógiumról. Budapest, 1913. Franklin-T. (8-r. 53 l.) 1 K.

Gyalović, Dr. Veselin. Osnivanje i značaj srpske učitelske skole u Zomboru. Letopis Matice Srpske 291. Knj. 1—7. l.

Győri Vilmos. Öt év. (Tények, tapasztalatok, benyomások, tanulságok és reflexiók. Pozsonyi polg. fiúisk. 1912 13. értes. 3—45. l.

Gyulai Ágost. A Pedagógium magyar filológiai szemináriuma. Budapest, 1913. (8-r. 40 l.) — Ism. Pintér Jenő. Magy. Pædag. 638. l. — b. a. Magy. Középisk. 606. l.

Gyulai Ágost. Külföldi pædagógiai könyvészet, (1912—13.) Magy. Pædag. 42—62. 139., 246., 308., 362., 511.

Gyulai Aladár. A J. J. Rousseau-intézetről. Uj Élet 819—821. l.

Háda József. Régi írások. 1848-ban tartott egyetemes tanügyi kongresszus jegyzőkönyve és naplója. Közli —. Budapest, 1913. (8-r. 73 l.)

Havas István. Budapest községi oktatásügyének vázlatos története. A székesfőváros egyesítésének negyvenedik évfordulójára. I. rész. A legrégibb időtől az 1892. évig. Budapest, 1913. (8-r. 79 l.)

Havas Miksa. A felső kereskedelmi iskolák élete az 1912—13. iskolai évben. Budap. Hirl. 195. sz.

Hellebrant Árpád. A magyar pedagógiai irodalom 1912-ben. Magy. Pedag. 373—460. l. — Névtelen támadás Nemz. Kultura 318—320. l.

Hollósné Hajdú Erzsébet. Borostyánné Schnegon Vilma. Nemz. Nőnevelés 411—415. l.

Horovitz Mór. Az ungvári orth. izr. hitk. elemi népiskola története és értesítője az 1912—13. tanévről. Ungvár, Gellis M. ny. 1913. (8-r. 50 l.)

— Iskolai költségvetés 1793-ból. Tanító 12. sz.

— Tanítói díjlevél 1589-ből. Tanító 2. sz.

Jendrassák József. A trsztenai kir. kath. gimnázium multjából. Árvamegyei Almanach. 1912. 144—147. l.

if. Jubiláris előadás az egri főgimnáziumban. Magy. Középiskola 160. l.

Imre Lajos. Tanulmányok a skót vallásos nevelés történetéből. Theol. Szaklap 1—31. l.

Imre Sándor. Széchenyi és a magyar nevelés jövője. Magy. Társad.-tud. Szemle 1—20. l. (Külön is megjelent.)

Iskolánk keletkezésének története. Szegedi felső keresk. isk. 1912/13. értes. 3—15. l.

Iványi Béla. A történelmi segédtudományok oktatása Erdélyben 1848 előtt. — Ism. Századok 150. l.

A jászapáti kir. kath. főgimnázium története. Jászapáti fg. 1912/13. ért. 15—39. l.

Jianu, Alexe. Principiile Herbart-Zilleriane în şcoala poporală şi reformele profesorului dr. Rein. Educatorul 5. sz.

Jora. Jacob Mureşan. (La centenarul naşterii sale.) Foaia Scol. 2. sz.

p. K. K. Fővárosi középisk. felekezeti statisztikája. A Cél 37—39. l.

Kazinczy egy kiadatlan levele az ungvári zsidó iskola ügyében. Közli Horovitz Mór. Izr. Tanügyi Értes. 2. sz. — Mandl Bernát. Megjegyzések. U. o. 2. sz. — Horovitz Mór. Kútfők az ungvári zsidó iskola keletkezéséhez és Mandl B. Újabb megjegyzés. U. o. 3. sz.

Kemény Gábor. Rousseau nevelési eszméinek első nyomai. Magy Pædag. 351—355. l.

Kézdivásárhely tanítás- és nevelésügye. *(b.)* Székely Ujság 149. sz.

Kincs Gyula. Wesselényi a társasági magaviseletről. Zilahi Wesselényi-kollég. 1912/13. értes. 8—12. l.

Kiss Szerafin. Acsay Ferenc élete. Győri Benedekr. főgimn. 1912/13. értes. 1—87. l.

Kisparti János. Az erkölcsi nevelés elvei a filantropistáknál. Pedagógiatörténeti tanulmány. Vácz, Pestvid. ny. 1913. (8-r. 36, 1 l.)

Klein Mór József. Gyermekjátékok a talmudban. Izr. Tan. Értes. 6. sz.

Kleiner Lajos. Jó tanító — jó ember. Népoktatás 201—207. l. (Petrovácz Józsefről.)

Kodrea György. Megemlékezés Albáni Miklósról. Fogarasmegy. Népoktatás 15. sz.

Koller István. Herbart—Rein. Hevesmegy. Tanügy 1. sz.

Kováts Alajos. Az ókori nevelés eszményei. Budapest, 1913. Kókai L. (8-r. 68 l.) 1 K. — Ism. Erdős Géza. Polgárisk. Közl. 16. sz. — Balanyi György. Magy. Kultura 407. l. — Dr. Ferentzky. Népoktatás 435. l. — Szelényi Ödön. Protest. Szemle 593. l. — Horváth. Uj Élet 1158. l.

— A valláserkölcsi, értelmi és nemzeti szempontok a római nevelés történetében. Népnevelő 2—4. sz. — A valláserkölcsi, értelmi és nemzeti szempontok a nevelés tört. U. o. 9., 11., 13—15. sz.

Kovács Dezső dr. A földrajz tanítása Magyarországon az utolsó hatvan évben. Földr. Közlem. 425—431. l.

Kovalevský, Mieroslav. Ako sa starala vysoká miestodržiteľská rada v. 1764. s naše evanj. artikulárné gymn. Domácnosť a Škola 1. sz.

Kursinszky Kálmán. A nagyváradi társulati felső keresk. iskola 25 éves története. Nagyváradi felső ker. isk. 1912/13. értes. 11—27. l.

Kvačala, dr. Ján. Komenský. Jeho osobnost a jeho sústava vedy pädagogickej. Slov. Pohlady 449—478., 593—647., 737—756. l.

L. J. Wundt és a neveléstan. Magy. Pædag. 119—121. l. — *i. s.* Magy. Pædag. 121. l.

Laehne Vilmos. Az intézet 60. évének rövid története. Soproni Laehne-intéz. 1912/13. értes. 3—11. l.

Lăpădat, D. Scoalele din Săliște în 1912/13. Vatra Scol. 258.

Laszowski, E. Povijest zagrabačkih Isusovaca od g. 1608—1618. Vjesnik kr. hrvat.-slav.-dalmat. zemaljsk. arkiva 161—178. l.

Legányi Dezső. Budapest középiskolái. (Az 1911/12. évi értesítők alapján.) Magy. Középiskola 274—285., 324—333. l.

Lendvai János. Pachinger Alajos dr. didaktikai pályája. Magy. Középiskola 455—460. l.

Leskó József. Háromszáz év tanulságai. (Az ungvári királyi kath. főgimnázium jubilumához.) Egri Egyházm. Közl. 13. sz.

M. E. A 300 éves ungvári főgimnázium. M. Középiskola 341. l.

Mager, Tr. A murit Dr. Petru Pipoș. Reuniun-învățător. 246—250. l.

Mager, Traian. Cea dintâie gramatică românească, ca un manual de școală alui Radu Tempea 1797. Reuniun-învățător. 34—40., 58—66. l.

Maliak, Jozef. Eliáš Ladiver Mladši, bezprostredný Žiak Jána Amosa Komenského v Blatnom Potoku. Domácnosť a Škola 6—9. sz.

— Rozpomienka na zkúšku dospelosti konanú v júni roku 1872 na slovenskom vyššom gymnáziume ev. a. v. vo Velkej Revúci. Domácnosť a Škola 3. sz.

Marcsa Imre. A mezőtúri református főgymnasium története 1848-ig. Gyoma, 1913. Kner-ny. (8-r. 31 l.)

Márki Sándor dr. Bethlentől—Eötvösig. Család és Iskola 19. sz.

Markusovszky Sámuel. A pozsonyi ág. ev. hitv. evang. lyceum története. 1896. — Ism. M. M. Letopis Matice Srpske 295 Knj. 85—88. l.

Mazuch Ede. Az ungvári kir. kath. főgimnázium háromszázéves jubileuma. Vasárn. Ujs. 23. sz.

Mecskei. Magyarország népoktatásügyének fejlődése. Pesti Hirl. 88. sz. — (A 136 lapra terjedő statisztikai munkát ismerteti.)

Megemlékezés Péterfi Sándorról. Délvidéki Tanügy 9. sz.

Mészáros Gyula. A reáliskola történetének vázlata. Vágújhelyi izr. reálisk. 1912/13. értes. 3—13. l.

Mocskonyi József. A szarvasi ág. h. ev. egyház és főgimn nehány jelese. Ág. ev. tanárok . . . orsz. egyl. évkönyve 1912 13. 95—104. l.

Murarik Antal. Iskoláink az 1911. évben. Kereszt. Tanító 12—17. sz.

Nádai Pál dr. Lichtwark mint nevelő. Uj Élet 89—95. l.

Nagy József. Condillac pædagogiája. Athenæum IV. 56—96. l. (Külön is.)

— Rousseau pedagógiai jelentősége. Polgárisk. Közl. 1., 4., 15. sz.

Napoleon a leánynevelésről. Gyermekvédelem 3. sz.

Népoktatásunk 1911-ben. Néptanít. Lapja 1. sz.

A Néptanítók Lapja megteremtője. Néptanít. Lapja 36—40. sz.

Oberth Ágoston. Guzsvenitz Vilmos (1865—1913). Magyar Tanítóképző 529—532. l.

P. Budapester Schulen einst und jetzt. (Die Fortschritte eines Jahrhunderts.) Neues Pest. Journ. 111. sz.

Pacher D. Koptik Odó dömölki apát a magyar ifjúságért. (Kivonat «A dömölki apátság története» című munkából.) Soproni Bened.-r. főgimn. 1912/13. értes. 3—59. l.

Papp György. Háromszék vármegye közoktatásügyének fejlődése az utolsó 10 év alatt és jelenlegi állapota. Székely Ujság 112—124. sz.

Pap Mózes. Apróságok a mult és jelen középiskolájából. Székelykeresztúri unit. gimn. 1912/13. értes. 3—16. l.

Papuc, Dr. C. Jean Paul ca pedagog. Telegraf. Roman. 76., 78—84., 87—92. sz.

Párkányi Norbert. Visszapillantás a pécsi ciszt.-r. fg. Faludi-önképzőkörének 50 éves történetére. Pécsi fg. 1912/13. ért. 3—45. l.

Peeters, Edw. Augusto de Benedetti. Ostende, 1912. — Ism. K. F. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 854. l.

A pesti piarista gimnázium 1719-ben keletkezett Mária-társulata. Kalazantinum 18. évf. 19—22. l.

Péter János dr. Maffeo Vegio XV. századbeli humanista pedagógiája. Magy. Középiskola 399—423. l.

Margitay József. Péterffy Sándor. Magy. Tanitóképző 393—400. l. — Onody Gusztáv. Tanító 34. sz. — Bertalan Vince. Népnevelő 33. sz. — Beney Antal. Székely Tanügy 12. sz. — Néptanít. Lapja 34. sz. — Rákos István. Magy. Kisdednevelés 17. sz. és Nemz. Iskola 33. sz. — Sebestyénné Stetina Ilona. Nemz. Nőnevelés 254—257. lap. — Sólyom János. Család és Iskola 14. sz.

Petrovácz József jubileuma. Népoktatás 145—160. l.

Pipoș, Dr. Petru. Critica sistemului de educațiune al lui Rousseau. Vatra Scolară 52—57., 95—103. l. — Efectele activității lui Rousseau. U. o. 169—179. l.

Pogány Frigyes dr. A magyar szent korona országai népoktatásügyének fejlődése. (8-r.) 8 kor. — Ism. Néptanít. Lapja 31—34., 38. sz. — Népoktatás 255. l. — Nemz. Kultura 472. l.

Polyánszky Gyula. A rozáliai állami elemi iskola 25 éves multja. Nevelés 30. évf. 7. sz.

Pongrácz József. Magyar diákok Angliában. (Magyar Miklós. XII. száz.) — Skaricza Máté. — Tiszabecsi Gáspár. — Ádám János (1670). — Szilágyi György (1671). — Tarczali Pál (1672). — Zádori István (1682). — Gyöngyösi Pál (1699). — Kalmár György (1749). — Ury János (1766) Pápai Hirl. 12. sz. és Pápai Jókai-kör évkönyve XIX. 22—28. l.

Prispevky, k dejinám stredných cirkvených evanj. škôl v Gemerskoj stolici v XVII. XVIII. století. Domácnost a Škola 7. sz.

Az 1777-iki Ratio educationis. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta dr. Friml Aladár. (Paedagogiai Könyvtár. I.) Budapest, 1913. Szt. Istv.-t. (8-r. 271 l.) 6 K. — Ism. Bertalan V. Népnev. 51. sz.

Rencz János dr. A nagybányai m. kir. áll. főgimnázium első huszonöt éve. 1887—1912. Nagybányai áll. főgimn. 1912/13. értes. 3—74. l.

Roșca, Dr. Pavel. Jean Paul (Fr. Richter). Vatra Scol. 121. l.

Schenk Jakab. Délvidéki Tanügy 6. sz.

Schier, Dr. W. Die Erziehungsanstalt des Benediktinerstiftes Melk. — Ism. dr. Fallenbüchl Ferenc. Magy. Középiskola 371—374. l.

Schmidt András. Egy oltmenti szász község iskolaéletéből. Fogarasmegy. Tanügy 9—11. sz.

Schmidt István. Palatinus Imre. 1842—1913. Délvidéki Tanügy 9. sz.

Schoderbeck Lajos dr. A vértesacsai ref. iskola ügye. Fejérmegyei Napló 153., 157. sz.

Sebestyénné Stetina Ilona. Az Erzsébet nőiskola multja. Nemz. Nőnevelés 331—355. l.

Simon Jenő. Novák Elek. Evang. Népiskola 37—40. l.

Simon Lajos. Péterfy Sándor és a tanítói közélet. Tanító 34. sz.

Somogyi, Dr. Julius. Geschichte und Beschreibung der Arader städtischen höheren Handelsschule. Budapest, 1913. (8-r. 17 l.)

Sotropa, Virgil. şi Drăganu, Dr. Nicolae. Istoria şcoalelor Năsăudene, scrisa cu prilejul jubileului de 50 de ani de existenţa (1863—1913) a gimnasiului superior fundaţional den Năsăud. Naszód, 1913. tipogr. G. Mathieu. (8-r. 414 l.) 5 kor.

Sümegi János. A hű munkásnak emlékezete áldott! Emlékbeszéd Pleviczky Pál felett. Ev. Népiskola 53—58. l.

Szabó Imre. A pápai ref. főiskolai ifjúsági képzőtársulat története. 1891—1912. Pápa. (8-r.) 1 kor. — Ism. W. Dunánt. Prot. L. 25. sz.

Szabad Antal. A természet neveléstudományi jelentősége Rousseaunál. Kolozsvár, 1912. Keszey A. (8-r. 163 l.) 2 K.

Szabó Béla dr. Árva vármegye népoktatásügyének állapota. Árvamegyei Almanach. 1912. 107. l.

Szabó Sándor. Vármegyénk beiskoláztatási ügye egy századdal ezelőtt. Beregmegy. Tanügy 8. sz.

Szalay Károly. Adalék a középiskolai oktatás reformjának kérdéséhez. Budapest, 1913. Nagel O. (8-r. 76 l.) 1 kor. — Ism. F. Nemzeti Iskola 37. sz. — V. S. Uttörő 45—47. sz. — Vasárn. Ujs. 37. sz. — Világ 224. sz.

Székely Ödön. Az «öreg Szász Károly» tanári székfoglalója. Magy. Pædag. 591—597. l.

Szelényi Ödön dr. Schleiermacher pedagógiája. 1912. — Ism. g. k. Kereszt Magvető 41—43. l.

— Eucken filozófiájának hatása a német pedagógiára. Magyar Pædagógia 483. s k. l.

Szemethy Béla. Historia Domus. (Az intézet megalapításától a mai napig. 1881 jun.—1913 jun.) Bdp. VII. ker. (Barcsai-u.) főgimn. 1912/13. értes. 9—75. l.

Szeremley Császár Ákos dr. A népoktatásügy fejlődésének rövid áttekintése Fogaras vármegyében. Fogarasi Hirl. 31—36. sz. és Fogarasmegy. Tanügy 9—11. sz.

Szeremley Császár Lajos. Visszaemlékezés a fogarasi áll. polgári iskola keletkezésének előzményeire. Fogarasi Hirl. 22. sz. és Fogarasmegy. Tanügy 9—11. sz.

Szörényi Rezső. Nietzsche és a keresztény pedagógia. Ker. Tan. 11. sz.

Sztripszky Hiador dr. Jegyzetek a görög kultúra árpádkori nyomairól. Budapest, 1913. Rényi K. (4-r. 175 l.) 3 K.

Téglás Gábor. A Demeter Rózi leányiskolája. (Adatok Sepsiszentgyörgy és Háromszék megye nőnevelésének præhistoriájához.) Székely Nép 142. sz.

Tóth Mihály dr. A régi kollegiumi diákéletből. (Visszaemlékezés.) Nagyváradi főreálisk. 1912/13. értes. 5—14. l.

Váczy István. Műveltségi állapotaink a keresztény hit fölvételekor. Népoktatás 54—63. l.

Várnai Sándor. A Montessori-féle nevelési rendszer és kritikája. Nemz. Nőnevelés 91—94. l.

Vassicsek József. A verebélyi r. kath. iskola fejlesztése. Felvidék 15—18. sz.

Vaujány, Jos. L'école primaire en France sous la troisième république. Paris, 1912. — Ism. V. S. A Gyermek 185. l.

Viciu, Alesiu. Monografia comunei şi a şcolii gr.-cat. Cziblesfalva—Subplaiu. Foaia scolast. 15. sz.

Vlaicu, Arséne. Monographie de l'école supérieure de commerce gréco-orientale roumanie de Brassó. (Az iskola 1912/13. értes. LXV—LXXXI.

Vuia, Juliu. Activitatea şi principiile lui Pestalozzi. Gazeta învăţător. 40—45. sz.

Waldmann Fülöp dr. Az iskolaorvos. Egészség 231—237. l.

Winkler Pál. A kalocsai papnevelés a Jozefinizmus alatt. 1785—1790. Kalocsai Néplap 103—104. sz.

Wladimir Endre. A beregkisfaludi állami iskola története. Beregmegy. Tanügy 8. sz.

Závodszky, dr. Levente. Das Wittenberger Rektorat des Grafen Emerich Thurzó. Ung. Rundschau 468—479. l.

12. Iskolánkívüli oktatás.

Asztalos E. A felnőttek oktatása. Erdélyi Tanügy I. 5. sz.

B. Felnőttek tanítása. Népoktatás XVIII. 9. sz.

Beian, Ilarie. Lectura extraşcolară şi bibliotecilo pentru copii. Vatra Scolară 29—32. l.

Boda Dénes. Az ifjúság iskolánkívüli oktatása és nevelése. Székely Tanügy 1. sz.

Chityil Pál. Az iskolánkívüli oktatásról. Pozsony várm. Népoktatása. II. évf. 6. sz.

Culturi pentru analfabeţi. (Circulară către direcţiunile despărţamintelor «Asociaţiunii.) Biserica şi şcola 44. sz.

Czettler Jenő dr. Népfőiskolák. Írta és az országos magyar gazdasági egyesület irodalmi és tanügyi szakosztályában 1913 március 6-án előadta —. Budapest, 1913. Stephaneum. (8-r. 9 l.) 30 fill.

Déri Gyula. A munkásgimnáziumok négyévi működése. Uránia 237—247. l.

Dreisziger Ferenc. A parasztság továbbképzéséről. Népoktatás 1—5. l.

Az egységes szellemű népművelés akadályai. Pesti Hirl. 266. sz.

Über Einrichtung und Betrieb der Fortbildungsschule in unseren ev. sächsischen Landgemeinden. Herausgegeben von der Oberverwaltung des siebenbürgisch-sächsischen Landwirtschaftsvereines. Hermannstadt, W. Krafft, 1913. (8-r. 19 l.)

Ember János. «Vissza az iskolába.» Néptanít. Lapja 1. sz.

Fodor Ferenc dr. Vidéki szabad lyceumok szervezése és feladata. A karánsebesi Szabad Lyceum beszámoló jelentése. Karánsebes, 1913. Egyhm. ny. (8-r. 24 l.)

Gulyás Pál. A magyarországi szabadoktatásügyi intézmények, különös tekintettel a népkönyvtárakra. Könyvszemle 123—135. l.

Horváth Ignác. A községi népjóléti intézmények és a tanítók. Népnevelő 48. sz.

Kemény Ferenc. Ami a legfontosabb. Néptanít. Lapja 1. sz. (A legsürgősebb reform a felnőttek képzése, tökéletesítése.)

Kopnitzky Kamill. Az analfabéta tanfolyamokról. Gazdas. Népiskola II. évf. 20. sz.

Kozma Kálmán dr. Az analfabéták oktatása. Népnevelő 42. sz.

Laurentzi Vilmos. Az államfenntartó népműveltség. Magy. Társad. tud. Szemle. 435—448. l.

Melles Gyula. Szemléltető oktatás az iskolán kívül. Gör. kath. Népiskola II. évf. 2. sz.

Mihályi Kálmán. Az analfabéta-tanfolyamokról. Gazdas. Népiskola II. évf. 18. sz.

A Népművelő Társaság kultúrtörténeti kurzusának megnyitása, dr. Bárczy J. megnyitó beszéde. Új Élet 1147—1152. l.

Pulay János. Egy népoktatási probléma. Pesti Hirl. 286. sz. (A népkultúra emelése a beiskolázáson fordul meg.)

Rusztek Károly. Analfabéta-tanfolyamok szervezése. Szék. Tanügy 18. sz.

S. P. Cum am putea familiariza şcoala în sânul neamului nostru românesc? (Activitate noastră extra-scolară.) Gazeta învăţător. 20. sz.

Sas, Marian. Analfabetismul nostru. Gazeta învăţător. 37., 38. sz.

Szemző Antal. A tanító a felnőttek között. Népnevelő. 52. sz.

Szigeti József. A hivatása magaslatán álló tanító teendője a szabadgondolkodó-szocialisták aknamunkái ellen az iskolában és azon kívül. Népnevelő 42, 44, 45. sz.

Tölgyesi Lajos. Az iskolán kívüli közoktatás. Gör. Kath. Népiskola II. évf. 3., 4. sz.

Török Ernő. A felnőttek oktatása. Néptanít. Lapja 41. sz.

Vidéky Émil dr. Munkásoktatásunk fejlesztéséről. Mérnök-Egyl. Közlönye 550—552. l.

(Za.) A vasárnapi munkásképző bizottság 1912. évi működése. Magy. Iparoktatás. 17. évf. 562—564. l.

Zigány Zoltán. A magyar népkultúra tragikuma. Szabadgondolat 315—317. l.

13. Vegyes.

Alleram Gyula dr. Néhány szó a cserkészmozgalomról? Magy. Középiskola 247—251. l.

Ander Antal. Cserkészet és turisztika. Dévai főreálisk. 1912/13. értes. 3—13. l.

Barabás Endre. A különböző népkultúrák harca Erdély falusi községeiben. Pesti Hirl. 273. sz.

Bárd Rezső. Könyvek terjesztése. Izr. Tanügyi Értes. 6. sz.

Biharmegye kultúrája. (P. H.) Nemz. Kultura III. 437. l.

Blaskó Mária. A lélekmentő állam. Kereszt. Tanító 22. sz.

Boldor, Ananie. Foloasele intrunirilor învăţătoreşti. Vatra Scolară 67—72., 108—113. l.

Bodnár János. Az Eötvös-alap. Népnevel. Közl. 29. évf. 1. sz.

— A tanítóság szociális alkotásai. Nemz. Kultura III. 46—48. l.

Csernoch János. A kath. tanító öntudata. Tanítók Évk. 1913/14. 52—58. l.

Czangár Lajos. A tanító szerepe a patronázs egyesületben. Borsodm. Tanügy 1. sz.

Decroly O. dr. A fiatal bűnösök elméleti vizsgálata tekintettel az

abnormális és elhagyott gyermekekre. Ford. Jancsó Erzsébet. A Gyermek 495—497., 546—584. l.

Dobay Sándor. Gyermek-munka. Nevelés 30. évf. 2 sz. (Kis gyermekeknek rendes munkásul való lelketlen felhasználása ellen.)

Dózsa Ferenc dr. A tanítók patronázs-tevékenysége. Tanítótestületi Értes. (Torda) 2. sz.

Ekamp Nándor. Tanügyi mozgalmak és a társadalom. Ker. Tanító 11. sz.

Elek Gyula. Magyar nevek. Család és iskola 12. sz. (Szép, régi jó magyar keresztneveink használtassanak az iskolában.)

Ferencz Ella. Tanulók öngyilkosságáról. A Gyermek 287. l.

Florescu, Sofia H. Cari sânt cauzele că țărancele noastre părăsesc portue diu străbuni, și cari sant mijloacele de îndreptare? Educotorul 1. sz.

Fodor Árpád. A madarak és fák napjáról szóló iskolai jelentések III. évkönyve. 1912. Budapest, 1913. O. állatvédő egyl. (8-r. 139, 3. l.)

Gerencsér István dr. Tanítóegyesületünk munkaterve. Család és Iskola 3. sz.

Giesswein Sándor dr. Keresztény szociális törekvések a társadalmi és gazgasági életben. Tanítók Evkönyve 1913/14. 178—284. l.

Girgasch Dezső. A madarak és fák napja a népiskolában. Magyar Kisdednevelés 10. sz.

A gyermekek patológikus csavargási hajlamának egy tipikus esetéről. Új Élet 1262—1264. (Dr. Krassmöller cikkének ismertetése.)

Halasi Jenő. Tanárok Háza és diákszállás. Polgárisk. Közl. 4. sz.

Hitter Lajos. A madarak és fák napja. Nevelés. 30. évf. 10. sz.

Idei și sentimente în preafina unui congres al învățătorilor români dela noi. Reuniun. învățător. 124—135. l.

Imre Sándor dr. Tanügyi lapjaink és a köznevelés. Néptan. Lapja 1., 9. sz.

Ispánovits Sándor. A Magyar Tanítók Otthona. Népt. Lapja 1. sz.

Kalmusz Miklós. Az iskolatakarékpénztárak útmutatója és gyakorlati kézikönyve. 1913. (8-r.) 2 K. 20 f. — Ism. Stoll Ernő. Evang. Népiskola 457—460. l.

Kántor István. Kulturegyesületeink és az iskola. Bars 42—45. sz.

Kardos Albert. A reáliskola régibb és újabb sérelmei. Tanáregyl. Közl. 46. évf. 872—875. l.

Karpinecz Emánuel. Hányféleképen használ a tanító a társadalomnak és a hazának? Gör. Kath. Népiskola I. évf. 4. sz.

Kerékgyártó Árpád. Az állatvédelem a középiskolában. Magy. Középiskola 344. l.

— Néhány szó a cserkészmozgalom kérdéséhez. Magy. Középiskola 377. l. — Alleram Gyula dr. válasza. U. o. 378—380. l.

Kerschensteiner György mint iskolajavító. Néptanít. Lapja 16. sz.

Kolumbán Ágoston. A székely-mentés és a Pædagógia. Székely Tanügy 8—14. sz.

Komjáthy Sándor. A Körök és a Polgáriskolai Közlöny rendeltetése. Polgárisk. Közl. 2., 3. sz.

Kortsmáros László. Mi lesz a Tanszermúzeummal? Népnevel. Közl. 24. évf. 7. sz. (A nagyváradi tanszermúzeum ügyével foglalkozik.)

Kőszegi Ferenc. A büntető novelláról és alkalmazásáról. Népoktatás 268—271. l. — Farády József. U. o, 271—273. l.

Kőváry Zoltán. Szükséges-e az iskolai takarékpénztár? Nemz. Iskola 35. sz. — Az iskolai takarékpénztárak szervezete. U. o. 37. sz. — Az iskolai takarékpénztárak országos szervezése. Tanügyi Tanácskozó (Dés) 12. sz.

Krompaszky (Kardos) Miksa. A fővárosi középiskolák. (Stat. adatok a népesség megvilágítására.) Tanáregy. K. 46. évf. 324—331. l.

M. M. L. Pædagógiai könyvtáraink. Tanító 51. sz.

Markos Györgyné. Egészséges nemzedék. Nemz. Nőnevelés 53—58. l.

Muthesius Károly. A tanítói hivatás tragikuma. Néptt. Lapja 12. sz. (a Frankfurt. Ztg. nyomán).

K. Nagy Sándor. Az új választójog és az iskola. Néptanít. Lapja 25., 26. sz.

Nemes Lipót. A fiatalkorúak bíróságáról szóló 1913. évi VII. t.-c. gyermektanulmányi szempontból. A Gyermek 341—345. l.

Pethő Mihály. Iskolai takarékpénztárak. Kisküküllőmegy. Tanügy 10. sz

Petz Lajosné. Tavaszi memento. Nemz. Nőnevelés 149—152. l. (A szünidei gyermek-telep működésének kiterjesztéséről az egész évre.)

Popoviciu, Dimitrie. Treisute șeptăzaci și de mii coroane pentra scoala poporală romanească. Reuniun. învățător. 83—86. l.

Radványi Kálmán dr. A cserkészet. Bdp. II. kerületi érs. főgimn. 1912/13. értes. 9—18. l. és Fehérmegy. Napló 145. sz.

S. K. dr. A patronázs és a tanítóság. Népnevelő 3. sz.

Sándor Domokos. Az Orsz. Pædag. könyvtár. M. T.-képző 373—381. l.

Saskeöy József dr. Preventiv gyermekvédelem. Tanító 32. sz.

Sebestyénné Stetina Ilona. Öngyilkos ifjak. Nemz. Nőnev. 49—52. l.

Stoll Ernő. A népiskola az életmentés szolgálatában. Evang. Népiskola 366—373. l.

Székely Árpád. Az iskolai takarékpénztárak. Tanügyi Értes. (Szatmár) 9. sz. — Ölyüs Lajos Válasza. U. o. 10. sz.

Szigeti. Szükségesek-e a vidéki tanügyi lapok. Nevelés 30. évf. 7. sz.

Tanítók, tanárok. Néptanít. Lapja 17. sz. (A tanítóság közös szövetségéről.)

A tanítók polgári felelőssége iskolai ügyekben. Néptanít. Lapja 12. sz.

Várnai S. A boy-scout mozgalom. A Gyermek 101—104. l.

Veredikusz. A kath. tanítók segélyalapja és tanítóink magatartása. Népoktatás 427—430. l.

Vig József. Tanári könyvtárainkról. Polgárisk. Közl. 17. sz.

Wohlmuth Ernő. A kath. tanító dícsérete. Tanítók Évk. 1913/14. 59. l.

Összeállította: HELLEBRANT ÁRPÁD.

KÖZNEVELÉSÜNK ÉS A HÁBORÚ.

Felolvasás a Magyar Paedagogiai Társaságban 1914 okt. 17-én.

I. A közélet mindenik terén arra van szükség, hogy akik itthon maradtak, igyekezzenek előkészülni a béke idejére. Az ugyanis nem lehet a régi életnek egyszerű folytatása; e nagy rázkódás tanulságait fel kell használnunk a külső és belső politikában s társadalmi és magán életünknek minden vonatkozásában. Még nem tudjuk ugyan, milyenek lesznek a háború után körülményeink, de azt már látjuk, hogy közvetlen feladataink megváltoznak. Ma sincs már olyan munkatér egy sem, amelyen új meggondolni valója ne volna annak, aki magának és másoknak is maga tartozik irányt jelölni. És ezt a meggondolást nem elég akkor kezdeni el, amikor már itt az új munka ideje. Fokozatosan megyünk át ebbe s ezért már most, a háború alatt kell állandóan szemmel tartanunk: miként hat a háború működésünk körére, miben látszik és még miben gondolható változás, hogyan lehet annak eleget tenni. Ez a számbavétel a köznevelés munkásainak is kötelességök. Annyival inkább, mert ezeknek nemcsak magoknak kell az új feladatokra előkészülniök, hanem hivatásuk szerint mások előkészítése is reájok vár. A magunk szűkebbtágabb körében mi mind vezetők vagyunk.

II. A háború, mint egyebütt, a nevelésben is zavart okozott: iskoláink helyiségei most nagy részben más célt szolgálnak, a tanítók közül mindenféle iskolából sok ment el katonának, főiskoláink padjain hallgatók is kevesen ülnek, a középiskolák utolsó évéről az itt levő tanulók is elkívánkoznak. Ez azonban csak a külső hatás. Ennél mélyebb a másik, a belső hatás: akik itt vagyunk, tanítók is, tanítványok is, mások vagyunk. Megvallhatjuk, hogy munkánk nem folyik a rendes módon, mert eddig nem ismert érzelmek tartanak fogva mindnyájunkat; szokatlan és csak lassanként rendeződő gondolatok tolakodnak bele tanításunkba, amelyet nem tudunk mentesíteni napjaink hangulatától. Tanítványaink lelkében meg nem a régi, általános tudásvágy él, hanem a mostani időre vonatkozó kérdések törnek ki belőlök, mihelyt szóhoz jutnak. A kicsinyek játéka,

a nagyobbak szórakozása mind ezzel kapcsolatos. Ezért baj is volna, ha erőszakosan leküzdenők magunkban a benső kényszerűséget és úgy tennénk, mintha ebben az időben is a «tananyag elvégzése» volna a legfőbb feladat s az élet zsivajának kívül kellene maradnia az iskola falain. Inkább vegyük tudomásul a háborúnak azt a már észlelhető hatását, hogy a valóság, az élet feltétlenül helyet követel magának mindenütt, ahol nevelés folyik. Az idő támasztotta szükségletet elégít ki a kisdedóvóintézet, amelynek megszaporodnak árva és elhagyott védencei. Az elemi iskolás gyermeknek, a serdülő tanulónak tömérdek háborús kérdése van; azokra felelni kell. A tudományos nevelés csarnokaiban ott van a nagy kérdés: a művelődés, a tudomány értékének kérdése; ebben az ifjúságot az európai műveltség mai nagy válságának idején irányítás nélkül hagyni nem szabad. Az ifjúság lelkében még nagyobb az a zavar, amelyet a háború kezdete óta társadalmunk érző és gondolkodó tagjain, magunkon is, megfigyelhetünk. Nem tudunk a megszokott módon értékelni, megingtak eszményeink, értelmetleneknek tetszenek céljaink, kétségünk támadt a magunk jóhiszemű, de korlátolt terű munkájának értéke felől és e mostani pusztító forgatag láttára kicsinynek, semminek érezzük önmagunkat, általában az egyes embert. Ebből a zavarból ki kell vezetni a nemzetet, mert ebben nagy veszedelem van. S ez a kivezetés nem egynek, valakinek, hanem a köznevelésnek a feladata. Fontos magában az is, hogy az iskola dolgozzék, az ifjak és gyermekek elméjét elfoglalja, hogy a művelődés folyamában szünet és ezzel hézag ne keletkezzék. A jövő érdekét azonban ez a munka csak akkor szolgálja, ha ott ragadjuk meg a lelkeket, ahol leginkább fogékonyak és teljes pedagógiai tudatossággal tanítványainkhoz alkalmazkodunk. Ebben az esetben munkánk sikerét bízvást remélhetjük, mert segítségünkre lesznek a felnőttek. Ezek is fogékonyak most mindenféle hatás iránt; hallgatnak mindenkire, akiből meggyőződés szól vagy aki legalább is határozott hangon beszél; hajlandók felismerni az események között a kapcsolatokat, amelyekkel a tömeg máskor oly kevéssé törődik, és érdeklődnek minden iránt, ami a mostani időkre vonatkozik. Tehát az iránt is, ami ilyet gyermekeik az iskolában hallanak. Ezen a módon hatásunk az egész társadalomra is gyorsabban kiterjedhet, mint régebben.

Erre törekednünk is szükséges, mert már látható a háborúnak az a hatása, hogy megnő a nevelés iránt való érdeklődés azokban is, akiknek nem élethivatása a nevelés. Nem-tanító emberek beszédeiben és irásaiban is megszólal már az a gondolat, hogy a a háború tanulságait a nevelésre vonatkozóan is meg kell állapítani. Előre látható, hogy ezt a megállapítást az iskolán kívül állók tisztán

politikai vagy tisztán katonai szempontból végeznék. Már hallatszik is ezen az alapon innen-onnan, hogy nevelésünknek át kell alakulnia és jósolják, hogy bizonyosan át is alakul. A háborúnak ezt a hatását örömmel vesszük tudomásul, mert megmutatja az útat, amelyen általános elismeréshez juttathatjuk azt az igazságot, hogy a nevelés közügy; és most talán azt is megérti mindenki, hogy a közdolgokat — a nevelést is — a köz érdekéből szükséges minden irányban a lehető legjobban intéznünk. A köznevelés jóságának pedig az a feltétele, hogy ne egyoldalúan politikai vagy éppen katonai, hanem tiszta nevelési szempontok vezessék; ezek a politikai és katonai tekintetet, vagyis a nemzeti jövőre, a nemzeti védelemre való tekintetet is magokban foglalják. Remélhetjük, hogy tetemes változás jön létre a nevelésről való gondolkozásban és gondoskodásban. E fogékonyságot fel kell használnunk, vagy pedig eleve letettünk arról, hogy a nevelői gondolkodásnak most várható kifejlődését a nevelés elvei irányítsák.

Remélhetően meglátszik majd a háború hatása azon is, hogy erre az irányításra a hivatásos nevelők az eddiginél nagyobb erőt fordítanak. Fel sem tehető, hogy a legutóbbi pár hónap mélyebbé ne tette volna bennünk a nevelés nemzeti feladatain való elmélkedést, érzékenyebbé ne tett volna a rendszeres nevelés akadályai iránt és meg ne erősítette volna azt a bizonyosságot, hogy a nemzet jövőjének legfőbb biztosítója mégis csak az a fundamentum, amelyet a polgárok lelkébe a nevelők raknak. A nevelők valamennyien, tehát nem csupán az iskolai tanítók. E meggyőződés hatása alatt igyekezzünk megértetni mindenkivel, hogy a tőle kiinduló hatásért mindenki felelős. Ugyanez a gondolat segít arra, hogy az eddiginél is fontosabbnak, mindnyájunk sorsára kihatónak ismerjük fel minden egyes növendékünknek minden tulajdonságát, és nagyobb jelentőségűnek tartsuk önmagunknak minden, még oly parányi cselekedetét is, mert ezek hatása ki sem számíthatóan terjed tovább. A háborúnak az lenne a nevelés ügyére nézve legüdvösebb hatása, ha megerősödnék a nevelőkben az önismeret és a felelősségérzés. Ez tenné lehetővé, hogy a nevelés — külső kényszerítés nélkül, saját mivoltának eleget téve — csakugyan alkalmazkodjék a jelenhez s már most elkezdje az egész nemzetnek a jövőre való előkészítését. A nevelésnek csak a mából kiindulva lehet hatása az egyének lelkére és ezen át a nemzet életére. Ezért nevezetes az a nem ma támadt, de immár halaszthatatlan kötelességünk, hogy vizsgáljuk meg a talajt, amelyre építünk s állapítsuk meg a nevelés mai feladatait.

III. A nevelés mai feladatai abból derülnek ki: miben változott meg a nevelés eddigi alapja, t. i. a közszellem, amely a serdülők

szellemét meghatározza, meg a közviszonyok, amelyekhez a nevelésnek alkalmazkodnia kell. A tájékozódás nehéz, mert itt nem teljes, végbement megváltozásról van szó, hanem apránként történő alakulásról, bonyolult folyamatról s ennek mibenlétét és eredményét még nem látjuk tisztán. Éppen azért, mert ezekre nézve senki nézeteit készen át nem vehetjük s mert egyes emberek ma közvetlen tájékuknál alig láthatnak messzebbre: minden hivatásos nevelőnek szükséges tágra nyitnia a szemét és megkeresnie, hogy a maga körében mi változás észlelhető az emberek érzelmeiben és gondolkodásában, hogyan értik a nemzet helyzetét és látják-e ebben a magok személyes feladatát; vajjon a háború mily jellemvonásokat hozott és hoz még folytonosan napfényre; mi része lehet népünk harctéri és itthoni magatartásában a nevelés eddigi módjának vagy hiányának; miféle nevelési tennivalókat sürget annak a községnek, városnak vagy egész vidéknek értelmi, erkölcsi, egészségi és vagyoni állapota. E megfigyelés kiterjed a közélet minden jelenségére, eredménye összeolvad másunnan hallott értesülésekkel és így egyetemesebb alapot szerzünk a magunk dolgának megítélésére. Külön, gondosan kell számbavennünk e szempontokból az ifjakat és öregeket, férfiakat és nőket, harcosokat és itthonmaradtakat, a különböző társadalmi osztályokat, nemzetiségeket, felekezeteket, az illető hely lakosságának összetételét, a háborúban való érdekeltségét. Gyűjteni kellene minderre vonatkozó adatokat a közönség egyes tagjaitól is, akik polgártársaikat megfigyelni tudják és szokták. Az ország minden pontján és a lakosság mindenik csoportjára vonatkozóan történő ilyen adatgyűjtés útmutatást adna magának a gyűjtőnek az iskolai munkájában s megjelölné a pedagógiai gondolkodás és a törvényhozás feladatait.

1. Közvetlen irányítást nyer így az ember arra, hogyan lehetséges ma, a háború folyamán, tanítványai lelkét gondoznia és ezeken keresztül a felnőtteket is nevelnie; melyek azok a kisebb-nagyobb háborús események, amelyeket napról-napra, az iskolája fokához mérten szóvá kell tennie; miként lehet a mostani, közös tárgyú érdeklődésből közös eszmény felé való törekvést fejlesztenie, a széthúzás és egyenetlenség helyére a közös öröm és közös szenvedés pedagógiai értékesítésével a kölcsönös megértés és együttérzés magvait elhintenie. Ez a meggondolás arra indítja a tanítót, hogy a tanítás anyagából is főként azt válassza ki, ami a mostani dolgokkal vonatkozásba hozható, és minden nap tegyen egy-egy lépést arra, hogy a háború kezdete óta a harctéren is, itthonn is megnyilatkozott jó tulajdonságok erősödjenek, a szintén megjelent hibák apadjanak. Amint felmutatja mindezeknek a kihatását: az iskolai nevelés ezen a módon nem csak «tartja a lelket a népben», ami maga is szük-

séges, hanem fokozza a mai nemzedék tudatosságát, felismerteti vele feladatait s felvértezi minden csüggedés és minden elbizakodás ellen.

2. E munka közben alakul a tanító pedagógiai gondolkodása; a sok, hasonló viszonyok között dolgozóé hasonlóan, s mivel valamennyien az egész nemzetre, az országra gondolnak, ugyanazok a gondolatok kapnak erőre mindnyájokban. Ha e gondolatok szerint a gyűjtött adatokat rendezik, egy-egy vidék pedagógiai állapotrajza kerül ki belőle s ha ezeket a megyei tanügyi lapok közreadják, csakhamar az egész országról készen lehet az a valóságon alapuló adattár, amelyből az eddigi nevelés bírálata igazán elkészíthető és a nevelés mai problemái felismerhetők. Azok a teljesen gyakorlati szempontok ilyen módon pedagógiai gondolkodásunknak határozott irányt adhatnak. Ez az idő ugyanis olykor ért bennünket, mikor pedagógiai életünk minden részen meglehetős ellentétek és bizonytalanságok között folyt. Eddig nem volt általánosan elismert vezető gondolatunk. Most nem lehet kétséges, hogy a nevelői gondolkodás számára a háború azt a kérdést tette a legfőbbé: milyen nevelésre van szükség a nemzet jövője érdekében? Számtalan ok miatt a felelet csak az lehet: olyanra, amely a nemzeti erőt fokozza. A nemzeti erő pedig: a nemzetet alkotó egyének ereje, amelyet egybefűz és egy célra irányít a közös, nemzeti tudatosság. Ez a tudatosság áll a nemzet helyzetének és feladatainak, az egyes ember nemzeti értékének és a magunk kötelességének ismeretében. A rendszeres nevelői gondolkodásnak ma a legfőbb feladata: a közös, nemzeti tudatosságra vezető útnak-módnak teljes kifejtése. Ez a feladat követeli mindnyájunk erejét és kielégítheti a sajátos irányú érdeklődést is, ha ennek egyébként a nevelés a tárgya. Ennek a munkának ugyanis lélektani, etikai, társadalomtudományi, neveléstörténeti, didaktikai részei vannak, s mivel a tudatosság csak szellemi alapja az erő kifejtésének, része jut a munkából az egészségre való nevelés szakemberének is. Nem különben a politikusnak, mert a nemzeti tudatosság fogalmának és valósítása módjának kifejtése mélyen belenyúlik nemzetiségi és egyházi politikai kérdésekbe. Ezen az úton a nevelői gondolkodást kivált mai viszonyaink és mostani tapasztalataink feltétlenül oda juttatják, hogy saját hátterét nemzetünk világhelyzetében lássa. Három lépcsőn kell felmennünk, hogy a nemzeti tudatosság mivoltát tisztán megláthassuk. Az első: a magyarság helyzete a hazában; a második: Magyarország helyzete a monarchiában; a harmadik: a monarchia helyzete a hatalmak között. Mindhárom tekintetben fogyatékos bennünk a nemzeti önismeret; így nem érvényesülhet teljes erővel a nemzeti öntudat s az életünk ezért

nem is lehet igazán határozott célok felé törő nemzeti élet. Pedig ezután ilyet akarunk élni! A nevelői gondolkodásnak ma ez a kényszerítő alapja. Innen határozott értelmet nyer minden mai nevelési irányzat (állampolgári, politikai, egyéni, alkotó munkára való nevelés) s egy középpont köré gyülekezik minden szervezeti reformtörekvés. Ennek az új nevelésnek eltervezését és szervezését mutatja a háború legfőbb pedagógiai tennivalónknak. Új lenne; nem azért, mintha alapgondolata volna új, hiszen az a magyar nevelői gondolkodás történetében csaknem örökös. Új lenne ez a nevelés azért, mert ez a gondolat eddig legfeljebb, ha egyesek munkájában érvényesül, holott a köznevelés egész szervezetében kellene irányadónak lennie.

III. A mai viszonyokat feltáró tanulmányok a köznevelés szervezésének irányelveit is megjelölnék. Kimutatnák, milyen baj, ha csak a legkisebb hegyi falu népét is elmulasztjuk lelkileg magunkhoz vonni; ha a nemzet részeinek műveltségében nagyok a különbségek; ha nincs mindenütt iskola és a nemzeti tudatosságtól áthatott tanító; ha az iskola nem olyan, hogy éppen az a nép hasznosnak láthatná; ha minden egyes iskola nem igyekszik a nemzeti életnek valamely határozott szükségletét kielégíteni s ha nem az a legfőbb célunk, hogy mindenik osztály vagy csoport tagjait hozzájok alkalmazott módon felemeljük a nemzeti munkában való tudatos részvétel lelki-testi készségig. E korszak jövendő történetírója nem mellőzheti a mai események művelődési politikai tanulságait és a mai politikus nem térhet ki a művelődési politika követelményei elől. Már most kell előkészíteni a tervet, hogy a béke idején a törvényhozás nyomban megalkothassa a nemzet mai helyzetének megfelelő, életösztönéből fakadó, jövőjének biztosítását célozó köznevelési szervezetet. E tervet azonban nem lehet megcsinálni anélkül, hogy a nevelésnek a közélet minden más ágával való kapcsolatát meg ne lássuk és a közigazgatás, a közgazdaság, a közegészségügy újjászervezésébe is bele ne vigyük az emberek javításának, a nép minden részére való hatásnak a szándékát, azaz: a nevelés gondolatát. Csak figyeljük meg: mi következett abból, hogy ez a gondolat intézményeinkben és hivatalnokainkban olyan kevéssé érvényesült. A hasonlítás alapjául szolgálhatnak azok a bíróságok, amelyekben már él a nevelés egyetemes kötelességének tudata.

IV. Ilyen irányú nekikészüléssel felhasználhatjuk a háború hatását. Nevelhetünk olyan nemzedéket, mely majd nyomatékot ad a szónak, hogy «ne bántsd a magyart!» és megtudja becsültetni kinn és benn a magyar nevet (Széchenyi). Nincs módunkban követni Zrinyi Miklós intését, hogy magunk erején bánjunk el az ellen-

séggel; de követhetjük Apáczai Cseri Jánosét: itt van az alkalom és a parancsoló, végső szükség arra, hogy megteremtsük a *magyar nevelést*. Magyarrá válhatik a nevelésünk, ha minden egyes tanító napról-napra azt teszi, amit a helyzet s a nép megismert jellemvonásai követelnek, ha a pedagógiai irodalom általános érdekű dolgok helyett a magunk pedagógiai problémáit fejtegeti, ha a kormány előkészíti és a törvényhozás meg is csinálja majd az éppen nekünk való köznevelési szervezetet. S hogy itt magyar nevelésre van szükség, azt senki sem tagadhatja, aki megtudta, hogy van pl. szerb nevelés is! Ellene vethetik azonban a mai harcokat bizakodva nézők, hogy íme, nevelésünkkel meg lehetünk elégedve, katonáink bátrak és győznek! És ellene vethetik a sötéten látók, hogy már elkéstünk, régebben kellett volna! Igaz, hogy katonáink bátrak és reméljük, hogy győznek. Igaz, hogy nevelésünket már réges-régen kellett volna a nemzeti jövendő tudatos szolgájává tennünk és bizonyos, hogy most kezdett új munkával a harcok sikerére hatásunk nem lehet. De nem csupán a katonákból áll a nemzet és sorsunk a harcmezőn nem dől el végképen. Azon fordul meg: milyen lelki állapotban éri a háború vége a nemzetet, különösen pedig az egész ifjúságot, a leányokat is beleértve. A győzelem átokká válhatik rajtunk, ha azzal magával biztosítottnak véljük jövőnket, elbizakodunk és mindent az ország felelős vezetőire hagyva, visszaesünk tespedt nyugalmunkba. A vereség pedig nem jelenti a véget, sőt új élet kezdete lehet, ha ennek az életnek közös célját világosítja meg előttünk, erőinket és hibáinkat megismerteti, szakadatlanul egy irányban folyó, vállvetett munkára ösztönöz, s a hirhedt, átkozott szalmaláng helyett a szívós kitartás tüzét gyújtja fel bennünk. Ehez az kell, hogy ez legyen a törekvése minden tanítónak, ennek a módját állapítsa meg az elmélkedő, ezt igyekezzék intézményesen biztosítani a művelődés erejét ismerő politikus. Ne feledjük, hogy éppen művelődésünkben milyen kevéssé jártunk eddig a magunk útján. Ez az idő is utánzásra csábít. Vigyázzunk: a németek a mostani erőt a *magok* sajátságainak a kifejtésével, *magok* szükségleteinek a kielégítésével érték el!

E munkához kell fognia közülünk is mindenkinek, aki a szükségletet látja és azt is tapasztalja, hogy amit ő szükségesnek ítél, azt más nem csinálja. Nem szabad azt keresni, hogy mi kinek a kötelessége. Most mindenkinek kötelessége minden, amit valaki más még el nem végzett!

IMRE SÁNDOR.

HERBART PEDAGOGIKÁJÁNAK ALAPJAI ÉS A SZEMÉLYISÉG ELVE.

Az ethika és a pszichologia alapjára építi Herbart pedagogikáját, nevelési elméletét. Ezért ethikai és pszichologiai tételei alapozó jelentőségüek.

Az Athenæum VIII. évf. 620—629. l. foglalkoztam kritikailag Herbart pszichologiájával s Pædagogiai Dolgozataim I. k. 22 stb. l. utaltam Herbart ethikájának, nevezetesen erénytanának hiányaira. Amaz inkább negativ kritikát kívánom most tételeinek pozitiv méltatásával, eme jelzett hiányokat közelebbi méltányló kifejtéssel kiegészíteni s ezzel a nagy pedagógus nagy érdemeit a magam álláspontjáról is méltányolni. Bármily szerencsétlennek tartjuk nevelési elméletének alapozását: van az alapozás tételeiben *igaz mozzanat* is. Ezt kívánjuk jelen értekezésünkben kiemelni s a mi elméletünk alapján e tételekben rejlő igaz mozzanatokat megvilágosítani.

Herbarttal elismerjük, hogy a lélek egy ***reale,*** sőt a létező, a tapasztalatilag felismert realek legtökéletesebbike. Mivel pedig a lélek, mint ilyen az általunk ismert lények fejlődési sorának legmagasabb fokán áll, a fejlődés pedig differenciálás: világos, hogy a lélek a *leginkább differenciált reale.* Csak a fejlődés *kezdő pontján* találjuk az ***egyszerű*** realet; a fejlődés csúcspontján — feltéve, hogy a fejlődés organikus s így organizáló realekban jelenik meg — a lélek egy végetlen számú realekből (energiákból) álló ***egységes*** reale. Azért is míg felfogásunk szerint csak a fejlődés *legalsóbb fokán* találkozunk az *egyszerű* realeval s így az emberi lélekben mi már kezdettől fogva a végetlen realék egységét látjuk: addig Herbart szerint a fejlődés *legfelsőbb fokán* álló emberi lélek *egyszerű* és pedig metafizikai érdekből, mivel mint ilyen szét nem választható és így halhatatlan.

S amily téves Herbartnál a lélek lényegének e meghatározása: oly téves a lélek funkcióira vonatkozó kifejtése is. A herbarti lélek alapfunkciója a képzetalkotás, tehát a léleknek intellektualis művelete; csakis a képzetek találkozásának *miként jéből* keletkeznek az értékelő érzelmek; s végre még csak oly képzet, mely mint pozitive értékelt, mint cél, megjelenítendő, elérendő, vezet az oda vezető út tudása és helyeslése alapján az akarásra. Amily kapóra jő a nevelő oktatónak a lélek műveleteinek sorrendje, mivel így az ő kezében van a képzetek közlése és felidézése útján a növendék lelki életének megalakítása: annyira ellenkezik a funkciók e sorrendje a *valósággal,* sőt mi több, még Herbart szavaival is. Midőn ugyanis azt

mondja, hogy a képzetek a lélekre tett hatásoknak a lélek *önfenntartása* alapján létesült reakciói: maga is elismeri, hogy van valami, amire ama külső hatások mint ingerek hatnak, aminek folytán már most ez a reale *önmaga* fenntartása céljából visszahat. Az önfenntartás aktusánál elsősorban azt érezzük, hogy van valami értékes, ami fenntartandó, amiben ezért is, mint értékesben állapotilag megnyugszunk. Az önfenntartásban tehát 1. elsősorban valami sajátos *Én értékének* ***érzése*** van meg, amelyért éppen ez az Én önmagát exponálja; de azután megvan 2. az a *törekvés* is, hogy önmagát fenn is tartja, tehát az érzelem mozzanata mellett megvan a törekvés, az ***akarás*** mozzanata is. Csak e kettő alapján lehet arról szó, hogy a kívülről jövő hatásra az Én reagáljon, s e feleletét a képzeti világba is mint képzetet projiceálja, kivetítse. A képzet tehát legkevésbé sem primitiv alkotása a lelki realenek. Sőt éppen akkor, ha Herbart alapjára helyezkedünk s az önfenntartást nemcsak szónak, hanem valóságnak vesszük: akkor a képzetalkotást csakis mint *érzelmünk* s így önértékünk alapján az *akarás* közvetítésével lefolyó aktust foghatjuk fel.

Ezzel szoros összefüggésben érthető meg, hogy Herbart pszichologiájának azt a tételét sem fogadhatjuk el, hogy az *Én* még csak a képzetsorok találkozása pontjában keletkezik. Nagyon fontos a képzetsorok találkozása *egy* pontban: de nem azért, hogy ott az Én keletkezzék, hanem azért, hogy az *Énnek a tudata*, az *öntudat* keletkezzék. A képzetsorok találkozása egy pontban nem okozója az Énnek, hanem éppen megfordítva az Én okozza a képzetsorok találkozását egy pontban. Ha nem lenne Én, amelyből minden képzetalkotás kiindul és visszatér, úgy hogy minden képzet az Énnek jellegét viseli: akkor a képzetsorok végetlen egymásutánisággal alakulnanak, teljes disszolucióval, sőt találkozásnak kizárásával. Herbart is a találkozást csakis a képzetek *erejére*, th. egy voluntaristikus elemre és azok *minőségére*, tehát egy minősítő, értékelő és ezért érzelmi elemre viszi vissza s így oly elemekre, amelyek egy szabadon lebegő, már magában véve is elképzelhetlen képzettel nem társíthatók, kivéve akkor, ha minden képzetbe egy külön-külön Ént, amely érez, amely akar, nem substituálok. Ekkor magukban létező «senki szigetén» lebegő szellemecskéket nyerünk, kik Kaulbach hún csataképe szerint az éjszaka idején a katalauni síkon felszállanak, egymással érintkeznek, küzdenek, ölelkeznek, kereszteződnek: de nap felkeltekor, a világosság beálltával elszállanak s mi nem látunk egyebet, mint a küzködők hulláit. Ha ellenben a földi talajú, meleg vérű értékelő, ezért is minősítő és érvényesítő, ezért is erős Énnek projiceált megnyilatkozásai e képzetek: akkor igen természetesen az

Énben és az Én által erősek és különbözőképpen minősültek, egészen sajátos természetüek lehetnek.

Ezzel kapcsolatban érthető már most a mi álláspontunkon teljesen Herbart gondolatainak legértékesebbike: az ***érdeklődés*** gondolata. Herbart e legproduktivabb gondolata az ő lélektana alapján teljesen érthetetlen. Lehetetlen ugyanis, hogy a tudásban, mint ilyenben akarás is legyen. A tudás a tárgyi világ visszatükrözése, amelyben ez mint megértettben megnyugszik. Addig, míg az ember tud: nem akar; képzetkapcsolások, akár mechanikaiak, akár okszerüek, nem nyugtalanságot, nem törekvést, hanem a készség, a befejezettség érzetét keltik. A tudás csak akkor és annyiban nyerhet akarati jelleget, a mikor és a mennyiben az az Énnel teljesen egybe forr, azzal az életteljes Énnel, mely mint kölcsönható fejlődik és így nem ismeri a dogmatikailag készet, befejezettet. Az *ilyen* ismeretben bent van az ismeret kiegészítésére irányuló törekvés, úgy hogy az ily ismerés, az ily tudás együtt lehet az akarással. Ily tudásról mondhatjuk, hogy e tudás az Én útján nem befejezett, soha nem kész, hanem mindég befejezésre, készségre vágyódik. Az ily befejezés, kiegészítés után törekvő tudás: *érdeklődés.*[1] Herbartnak soha el nem évülő érdeme, hogy az oktatás közvetlen céljául nem a kész tudást, hanem az érdeklődést tűzte ki, amelyet a mi elméletünk alapján igenis magyarázhatunk, de nem az ő pszichologiája alapján. Ugyanígy vagyunk az ú n. *formális fokok* lélektani alapozásával.

Ma széltiben, de különösen tanítóképzőinkben általában nagyra vannak a formális fokokkal, úgy hogy éppen ezek felállításában látják sokan Herbart főérdemét. Mi is elismerjük, hogy didaktikailag nagy jelentőségű, hogy ha e formális fokokkal adott szempontok alá helyezzük az ismeret tárgyát. Mindenesetre tisztább, világosabb és maradandóbb lesz ismeretünk, ha annak tárgyát a formális fokok szempontjaiból feldolgozzuk. A Herbartianusok nagy baja, hogy e fokokat mechanice, adott egymásutániságukban minden tárgyra alkalmazzák. Ezzel a mechanikus alkalmazással függ össze, hogy újabb időben — így Rein is — e fokokat meg is toldják s teljesen megfeledkeznek azoknak mélyebb pszichologiai alapozásáról. Herbartnál nem önkényes, hanem szükségszerű az, hogy éppen csakis

[1] Hogy teljes odaadással járó *tárgyi érdeklődés* csak a tiszta Éniség fokán lehetséges: nem kell külön kiemelnem. Csak ez álláspontón önértékű az érdeklődés tárgya. Csak az, ami az organizmuson belül önértékű, csak az részese az organismust fenntartásában és fejlesztésében éltető szellemnek. Csak mint az egésznek *szerve* részesül az egyes az egésznek fenntartó és fejlesztő életében. Igy a tudás is az Én fejlődésében, úgy hogy ez által lesz a tudás élő tudássá.

négy és nem öt ily formális fok van. Herbart ugyanis egy fiziologiai alapfunkcióból: a *ki- és belélegzés alapfunkciójából* * indul ki s ennek analogiájára nézi az ismeret keletkezését, illetőleg megalakulását. Hogy ismeret keletkezzék és egyszersmind meg is alakuljon, szükséges az, hogy mi önmagunkból *kilépjünk* és így belépjünk ismeretünk tárgyába, abba *belemélyedjünk*. Ez a lelki életnek — ismereti szempontból — első stadiuma: a kilélegzés. Ezt követi a belélegzés és pedig úgy, hogy a lélek az ő belemélyedésének tárgyát *beviszi* a lélekbe és abban értéke szerint elhelyezi, elrendezi: fölötte elmélődik, eszmélődik. Ismeret tehát *elmélyedés* és *elmélkedés* útján keletkezik, illetőleg alakul meg (Vertiefung und Besinnung). Már most mind a két alapfunktió lehet *nyugvó* vagy *mozgó*. Ha az elmélyedés *egy*ben megnyugszik, onnan el nem mozdul, hanem abba az egybe, mint egészbe, valamint annak részeibe belemélyed s nem nyugszik meg, míg ezt az egyet minden részeiben és egészében nem tisztázta, meg nem világosította: ekkor *analizálva* azt, a *tisztaságra* eljutott. Az ismerés e lépését Herbart: a *tisztaság* (Klarheit) lépésének nevezte, utódai *analizisnek*. De lehetséges, hogy az elmélyedés nem nyugszik meg egyben, hanem egyik ismerettárgyról a másikra halad, mindegyikbe egymás után elmélyed, úgy hogy egymás mellé helyezkedő ismereti tárgysorozat keletkezik; az ismeret alakulásának ezt a lépését Herbart *asszociációnak*, követői *szinthezisnek* nevezik.

Ebben érvényesül a léleknek kilélegzése, amelyet szükségszerüleg kiegészit a léleknek belélegzése, az ***elmélkedés, eszmélődés.*** Ez az analizis és szintézis útján szerzett képzeteket beviszi a lélekbe s azokat ott a képzetkör egészébe, az azokat megillető hel re, azoknak rendje szerint helyezi. Ha megelégszik az ismerő azzal, hogy a képzetkört mint e rendje szerint *megállapodottat*, tehát mint *nyugvót* szemlélje és tudja: akkor feljutott az ismerés harmadik fokára: a *rendszer, a szisztema* fokára. Itt sem állhatunk meg. Magába a rendszerbe is *mozgást* kell hozni és pedig úgy, hogy az bármely pontja részéről is könnyen átjárhatóvá váljék s gondolatai gyakorlatilag is alkalmazhatókká váljanak. A rendszer e mozgékonyságát jelző fokot Herbart *módszernek*, mások *alkalmazásnak* nevezik.

Herbart pszichologiája a formális fokok megalapozására egészen alkalmatlan; mivel a tevékenységnél minden az Éntől függ, annak odaadó és befogadó, tehát kölcsönhatásban levő tevékenységétől, illetőleg az Énnek életétől. Az Én mélyed bele a másba, az Én rendezi

* A magyar nyelv szellemében használja az analogiát: lélek, lélegzés; repülés — a Schamani extazis — aléltság. A lélegzés megszűnt: lélek másutt jár.

el belemélyedése tárgyait és nevezetesen az Én ad erőt e képzeteknek nemcsak mozgékonyságra, hanem arra, hogy elvekként áthassák a valót akkor, midőn az elveket alkalmazzuk az életre, midőn következmények vonásával új ismeretekre jut, illetőleg új teret hódít meg gyakorlati ténykedésre. Lehetetlen fel nem ismerni azt a mély rokonságot, mely a herbarti «érdeklődés» és másrészt a formális fokozat végső foka közt létezik. Az érdeklődés a mi pszichologiai terminologiánk szerint az Énben és az Énnel élő, illetőleg azért mivel az Énnel forrott egybe, azért *élő* ismeret; s ugyancsak élő ismeret az, amely a formális fokok utolsóján létesül. Itt is, valamint az érdeklődésnél az erő, nem a képzetekben, hanem a képzetekkel író Énben rejlik. Ha ezt szem előtt tartanák a formális fokok hívei: akkor bizonyára az ebben jeleskedő tanítók nem bénítanák meg tanítványaik Énjét e fokozat szerinti tanítás mechanizmusával s nem ölnék meg tanítványaikban éppen azt, ami a formális fokok végén újra felcsillan oly tisztán: az érdeklődést.

Ily magyarázattal Herbart nevelési elméletének pszichologiai alapgondolatait elméletünkbe felvehetjük. Tehetjük azt Herbart elmélete ethikai alapozásával, a *célkitüzéssel* is.

A nevelés célját Herbart szerint az ethika tűzi ki, mely az esztetikának egy része, az a része, amely nevezetesen az akarat viszonyaival szemben megnyilatkozó feltétlen tetszés útján nyert eszmékkel és azok hatásával foglalkozik. Szemben az elméleti tudományokkal az esztetika nem az okoskodás, a fogalmak megdolgozása útján az elmélet kialakulására alkalmassá vált fogalmakkal (Bearbeitung der Begriffe) foglalkozik, hanem oly itéletekben megnyilatkozó eszmékkel, amely itéletek minden okoskodás nélkül *feltétlen tetszést* fejeznek ki. E feltétlen tetszés alapját Herbart nem keresi, már csak azért sem, mivel az *alap* útján a tetszés feltételezetté válnék. A tetszés e feltétlensége magyarázza meg továbbá azt is, hogy Herbart lemond arról, hogy az eszméket esetleg *egyre*, egy *elvre* visszavezesse s így ez *egy*séggel azokat megalapozza, s ezzel az egyes eszméket feltételezettekké degradálja.

Igy feltétlenül tetszik nekünk, ha bensőnkben az akarat és a tudás (meggyőződés) harmoniában van egymással, ha az ember meggyőződése szerint akar és akarata helyességéről is meggyőződve van; feltétlenül tetszik az, hogy ha belsőnk e két tényezője egymást nem akadályozza, hanem szabadon egymást támogatja. Belsőleg ez esetben szabadok vagyunk. Mi bennünk ténykedik a *belső szabadságnak* eszméje. (Leipzigben Seydel filozófus egyik előadásán a szabadságot Herbarti értelemben így határozta meg: «frei ist: wer weiss, was er will und will, was er weiss»). Amily feltétlenül tetszik a belső

szabadságban jelentkező harmonia az akarás és a tudás közt: úgy feltétlenül nem tetszik belsőnk e két tényezője közti disharmonia.

A belső szabadság eszméje mellett feltétlen tetszésen alapul a *jog eszméje*. Ez is akarati viszonyból nő ki: t. i. két akaratnak egy tárgyra vagy személyre vonatkozó viszonyából. A két akarat a legtöbb esetben természetesen egymással ellenkezésben van. Ha az *egy* tárgyra vagy egy személyre vonatkozó két akarat közmegegyezés alapján ezt az ellenkezést megszünteti s ez akaratok szabályozásában megegyezik: úgy az akarásoknak e szabályozása (törvény, szokás) alapján létesült harmoniája nekünk feltétlenül tetszik; annak ellenkezője, az akarások disharmoniája feltétlenül nem tetszik. A feltétlen tetszésen alapul a jog *eszméje*.

A jog eszméje erején alapuló állapotot azonban az egyesnek az akarása *szándékosan* megzavarhatja. Az akarásnak ez a zavaró megnyilatkozása feltétlenül nem tetszik, a köztudatot felháborítja úgyannyira, hogy ez feltétlenül kívánja, hogy a jogrend újra helyre álljon s bűnhődjék az, ki azt megzavarta. A zavaró akarással szemben érvényesülő jognak az ereje feltétlenül tetszik. E feltétlen tetszésben nyilatkozik meg a *megtorlás eszméje*.[1]).

S lehetséges továbbá az, hogy a mi akarásunk nem egy közös objektum közvetítésével, hanem közvetlenül viszonyul másnak az akarásához és pedig úgy, hogy a másnak az akarását magáévá teszi, abba helyesléssel magát beleéli. E más akaratába való helyeslő, szíves beleélés, e más akaratával egyező harmonia feltétlenül tetszik.

[1] Browning Neveléstörténetének magyar fordítása a Billigkeit szavát szótárilag helyesen «méltányosság»-gal adja vissza, de ez a fordítás sehogy sem fedi a herbarti terminus sajátos értelmét. A német is a Recht mellett kívánja, mint annak enyhítőjét a «Billigkeit»-ot (summum jus — summa injuria: nemcsak a rideg jogi szempontot, hanem az akarásra motiválólag ható körülményeket, az akarónak előéletét, jellemét kell tekintetbe venni, a jog mellett a *méltányosság* szempontját sem szabad figyelmen kívül hagyni. Billigkeitsrücksichten mildern die Strenge des Rechts): de meg van a németben e szólam is: es ist recht und billig, dass der Schuldige bestraft werde. Ez esetben a «billigen» a jóváhagyást, a jog erejének elismerését, a *jognak sanctióját* fejezi ki. Ily értelemben használja a «Billigkeit»-ot Herbart. Valamire való *méltó voltot* fejez ki a Billigkeit: a zavar létesítőjével szemben a megtorlást. Ha nem volna oly szokatlan és nem tünnék fel erőltetettnek: használnám is «a méltóvoltságnak eszméje» kifejezést, annál is inkább, mivel e szóban nemcsak a megtorlás negativ, hanem az ennek megfelelő jutalmazás pozitiv mozzanata is benne van. Herbartnál különben a «Missfallen am Streit»-en van a hangsuly és így a megtorlás szava megfelelő.

Az, ami ilyenkor tetszik: az a mással szemben érvényesülő *jóakarat* (Wohlwollen). Ez mint a ***jóakarat eszméje*** normálja a mi akaratunkat az erkölcsi jellem létesülése érdekében.

Végre lehetséges az is, hogy az akarást nem másra, hanem csakis önmagára, mint *nagyságra* vonatkoztatjuk és pedig akár mint intenziv, akár mint extenziv (sokfélére terjedő akarás), akár mint koncentrált (a sokfélét egységesítő, intenzivvé alkotó) nagyságot. E vonatkoztatásnál a nagyobb a kisebbel szemben feltétlenül tetszik. Ebből nő ki a *tökély* eszméje, mint ötödik erkölcsi eszme (die Idee der Vollkommenheit).

Ez öt eszme oly akarati viszonyokat jelző ítéletekből nőtt ki, mely ítéletek feltétlen tetszéssel jártak s melyeknél éppen ezért mert más által meg nem alapozhatók, meg kell állapodnunk, úgy mint a logikai ítéletek táblázatában a kategoriák mellett. Ezek az eszmék, mint feltétlen tetszésen alapulók, igen természetesen az akarat elé a feltétlen követelmény igényével lépnek. Midőn az ember akarása ez eszmék hatása alá kerül, alakul ki az *erkölcsi erős jellem* (Characterstärke der Sittlichkeit), a nevelés végső célja.[1]

A Herbart-féle célt, az erkölcsi erős jellemnek kialakítását — amint látjuk — mi is mint célt elismerjük, csak hogy mélyítjük azzal a közelebbi meghatározással, amellyel azt már Ziller is ellátta: a «vallási»-val. Az erkölcsi és vallási szerintünk korrelat fogalom annyira, hogy egy és ugyanazt jelenti, csak más szempontból nézve. ***«Feltétlen érték van mi bennünk»:*** ha ezt forrása szerint nézzük: vallásosak, ha következménye szerint nézzük: erkölcsösek vagyunk. E feltétlen értékünek tudat és élet szempontjából nem efemernek, nem véletlenül feltünőnek, nem esetlegesen érvényesülőnek kell lennie, hanem állandóan a tudatban is és a cselekvésben is érvényesülnie kell. Csak így lesz a valláserkölcsi jellemszerüvé — ha úgy tetszik — jellemszerű erővé.

A nevelés elméletének általunk adott czél-meghatározásában tehát *mozzanatként* megvan Herbart célmeghatározása.

[1] Herbart ez eszmékben, amelyek az *egyéni* erkölcsi életet normálják, még társadalmi alakító erőket is látott; s következetesen az eszmék a priori jellegéhez: ez eszmékből vezetett le társadalmi alakulásokat. Igy vezeti le a *tökéletesség* eszméjéből a ***kultúrszisztema*** eszméjét; a ***jóakarat eszméjéből*** a ***közigazgatási rendszer eszméjét*** (tényleg mennyire alakulna át a közigazgatás, ha az mások akarásával szívszerint foglalkozna) (Verwaltungssystem), a *megtorlás eszméjéből* a ***bérrendszer*** (Lohnsystem) eszméjét; a jog eszméjéből a *jogi társadalom* (Rechtsgesellschaft) eszméjét és végre a belső szabadság eszméjéből a ***lelkes társadalom*** eszméjét (beseelte Gesellschaft).

Tovább megyünk: az alapozásra nézve mi is elismerjük, hogy erkölcsi eszméink, vagyis értékképzeteink *feltétlen tetszésen* nyugvó itéleteken alapulnak; sőt azt is megengedjük, hogy akkor, midőn e feltétlen tetszésű itéleteket kimondjuk, nem okoskodunk s így elismerjük azt, hogy nem okoskodásnak, nem deliberaciónak megfontolt eredménye az ily esztétikai itélet: de azt már nem állíthatjuk, hogy a feltétlen tetszéssel hozott itéletek minden előkészítés nélküliek, mintegy az égből lepottyantak lennének. Csak feltétlen értékek birtoka alapján mondhatunk feltétlen tetszéssel járó itéleteket. A feltétlen értékek pedig nem adottak, hanem csak a tudat számára tűnnek fel ily a prioriaknak. E sajátos tény pszichologiai magyarázata az intellektualisztikus irányzatnak abban a különös elfogultságában rejlik, hogy létezőnek csak azt veszi fel, ami a tudatban van. Van pedig nemcsak általános, hanem még különösen a mi lelkünkben is nagyon sok, ami még nincs és már nincs a tudatban. Lelkünkben folyik le egész tapasztalati életünk. E tapasztalatok sajátságát nemcsak a tapasztalat tárgyai, hanem azok alanya is lényegesen meghatározza. Öröklésünk tényei itt érvényesülnek; hangulatunk, emlékeink, a milieu itt játsszák nagy szerepüket. Mind e tényezők hatása alatt jegecesednek ki értékeink, úgy hogy ez értékek alapján azoknak egyes esetre való alkalmazásával mondjuk tudatunk által kísérve közvetlen erővel esztétikai itéleteinket. A tudat részére tehát e hosszú tapasztalat alatt meggyült értékek adottaknak tűnnek fel. Az itélés habozást nem ismer: ezért is *feltétlen* alakban megy végbe, holott az itélés kritériuma — az értékképzet — nagyon is fel volt tételezve sokszoros, — ha az öröklés útján nyert hajlandóságra és készségekre is tekintünk — százados tapasztalatok által. Az itélésnek a feltétlen tetszéssel adott a priori jellege tehát tulajdonképpen a pszichológiai analizis alapján illuzió, amelyet e sajátos alakjában elméletünk magyaráz.[1]

De különben Herbartnál sincs meg a feltétlen tetszéssel járó itélésnél a közvetlenség, mely az a priorinak kísérője. Egyes eszméknél az itélés elő van készítve, közvetítve. Igy a jog eszméje feltételez: 1. a jog tárgyára vonatkozó zavart; 2. majd a köztudat megállapodását s még csak az után az ennek megfelelő itélésben a feltétlen tetszést. A tökély eszméjénél a folytonos komparacio veszélyez-

[1] A rögtöni megtérések ujjongó kitöréseikkel a lélekben lassan, észrevétlenül érő értékképzetekkel állanak szoros kapcsolatban, melyek egy magával a főokkal néha távoli összeköttetésben álló alkalmi ok alapján lépnek akcióba. Legbensőbb kapcsolatban állanak magával az érlelődő új értékkel a viziók. (Igy pl. Pál apostolnál.)

teti a feltétlenséget, legalább az egy relációnak feltétlen tetszését, mivel a tetsző viszonyítva újra egy nálánál nagyobb mennyiségre a nem tetszésnek lesz tárgyává. A feltétlen tetszés tehát mégsem oly közvetlen, hanem Herbartnál is elő van készítve s így a feltétlen tetszés nem végső határ, hanem más által feltételezett itélet.

Sokkal nyomósabb az a kifogásunk, hogy az erkölcsi eszmék Herbart meghatározása szerint távolról sem váltják be azt, amit azokkal igért. Herbart ugyanis Kant erkölcsi elve ellen azt hozza fel, hogy az tisztán formális. Igaz, hogy a kategorikus imperativus tartva attól, hogy a tartalmi meghatározás az érzékiség és ezzel a kellemes körébe sülyesztheti az erkölcsit s másrészt visszaijedve a kazuisztika labirintusától, tisztán formális meghatározásra jut, de mégis olyanra, amely a helyzetre való tekintettel is a cselekvés egyetemességi jellegét fenntartja. (Mindenki hasonló esetben így cselekednék az ész közössége alapján, úgy hogy az én cselekvésem rugója az általános törvényhozás maximája lehetne.) Abban a köztudatba átment Kanti erkölcsi elvben: »Was du nicht willst, dass man dir thu', das füg auch keinem Andern zu» van az egyetemességi jelleg mellett egy individualizáló elv is. Kant elve ez által magasabb rendű formalizmust mutat.

Herbart látszólag a formalizmust legyőzi azzal, hogy az embert *határozott konkrét erkölcsi eszmék* hatása alá helyezi, s így éppen ez által az erkölcsinek *tartalmat* is ad. Ha azonban közelebbről elemezzük Herbart eszméit az ő fogalmazásában, azt látjuk, hogy bizony ez eszmék is alapozásuk szerint egészen formálisak. Imponál különösen a benső szabadságnak az eszméje, mivel *mi* minősítjük előbb a meggyőződést, épp úgy, mint az akarást: de magában véve, úgy amint azt Herbart állítja, mit sem mond etikai szempontból az akarás és a meggyőződés harmoniája. Lehet ugyanis épp úgy az akarás és a meggyőződés teljes harmoniában éppen a legnagyobb elvetemültség mellett. De különben az érzéki Éniség, a történeti Éniség álláspontján megvan a harmonia, megvan belsőnk e két tényezője közt erkölcsi inferioritás mellett. Van különben a fejlődő lényre való tekintettel Kaehler Martin, kiváló etikai írónak előttem tett kitörő kijelentésében igazság: «Ja, consequent ist nur der Teufel.» Hová lenne tényleg a törekvő, fejlődő, a nagyratörő lénynek erkölcsisége, ha nem volna erkölcsi a meggyőződés és az akarás közti habozás. Nagy szellemek életében éppen a küzdelem, a küzködés az egyensúlyért a leginkább megható és ennek látása a küzködőre nézve erkölcsi tekintetben is a vigasztalás és az erőgyüjtés egyik forrása. Krisztus vallás-erkölcsi személyiségének megváltó élete éppen e küzködés és küzdelem keretében folyik le előttünk. Hivatásszerű életének pályáját a

kisértés élménye Isten akarata győzelmi tudatával nyitja meg; és Gethsemanei küzködése «Legyen meg — nem az én, hanem a Te akaratod» megadásos szavával zárja le. Igy tehát *tartalmilag* is kell ismerni azt az értéket, melyre nézve erkölcsileg kívánatos a harmonia s számolni kell az emberrel mint fejlődővel, akinél éppen a disharmoniában rejlik a harmonia utáni vágynak legkiválóbb rugója.

A belső szabadságnak Herbart értelmében vett fogalmazásával szemben fenntartandó: 1. hogy az akarásnak és meggyőződésnek nem minden harmoniája érdemel erkölcsileg elismerést; 2. hogy a két tényező közti *disharmonia* is lehet erkölcsileg értékes a fejlődés szempontjából.[1]

Ami már most a jog eszméjét illeti: Herbart fogalmazásában is annyira dominál a formalizmus, hogy annak meghatározásában nincs semmi kezesség a legnagyobb jogtalanság elkerülésére. A tételes jogra nézve — elismerem — elégséges valamely jogszabály megállapítására az, hogy azt majoritással s még inkább, hogy ha azt egyhangúsággal hozzuk, aminek következtében az *A)* és *B)* viszonya a jog tárgyára nézve teljesen meg van határozva: de nem elégséges mind ez a jognak ***eszméjére*** nézve. Az érzéki Éniség álláspontján mindenki egészen rendén találja, hogy kiki másban csakis eszközt lásson; s viszont a történeti Éniség álláspontján, hogy kiki mint egyes önmagát eszközként a történeti hatalomnak feltétlenül alárendelje. Ez a jog, illetőleg jogtalanság bizonyára nem felel meg a jog eszméjének, bármennyire is megfeleljen a fejlődés egy bizonyos fokának. Érezzük bizonyára mindannyian, hogy a jog eszméjébe feltétlen értéket kell bevinni, amely a jogi életet és így a jogszabályokat (élő, írott törvényeket) is normálja. Ezt Herbart jogeszméjében nem találjuk; ez egészen üres.

S így vagyunk a joggal legszorosabban összefüggő megtorlás eszméjével is. A megtorlás és kivált annak a módja akár pozitiv (jutalom), akár negativ (büntetés) értelemben tisztán a kor jogérzetével, a kornak köztudatával van adva. A törvénynek szankciója, a törvénysértés megbüntetése olyan, aminő annak kora. Ami egy kornak feltétlenül tetszik, más kornak feltétlenül nem tetszik (inquisitio, botbüntetés). Abban egyetértünk Herbarttal, hogy igenis feltétlenül helyeseljük a megtorlás eszméjét: de a jog erejének érvényesülésére, annak módjára nézve a tetszés ellentétesen is megnyilatkozhatik. Nélkülözzük a megtorlás eszméjében a megtorlás irányitó, *minősitő* erejét.

[1] Dante Divina Comœdiájának *paradicsoma*, Klopstock Messiása unalmas éppen a harmonia miatt. Életünket leginkább festő zene értékessé válik nem a harmonia, hanem a disharmoniának harmoniává való válása által. Küzködés és küzdelem nélkül nincs emberi erkölcsi élet. A kérdés mindég csak az, hogy mi a küzdelemben a mozgató?!

Még világosabban tűnik ki Herbart formalizmusa a jóakarat eszméjénél. Vajjon jóakarat az, ha mi másnak akarását magunkévá tesszük, azt támogatjuk akkor is, ha az romboló irányú, önmagának, valamint a köznek java ellen tör?! Nemde éppen akkor vagyunk felebarátunkkal szemben jóakarók, ha ily esetben éppen az ő akaratával ellenkezünk?! A másnak akaratát előbb minősíteni kell: csakis ez értékeléstől függ akaratunk consensusának lehetősége. A másnak lelkébe való belehelyezkedés (das Einfühlen): ez igenis mindenkinek feltétlenül tetszik: ezzel jár azután az illetőnek értékelése s még csak azután merül fel az a kérdés, hogy ez vagy amaz érték által mozgatott akarattal azonosíthatjuk-e önmagunkat, avagy esetleg vele szemben foglalunk-e állást. Az illető akaratában rejlő értéktől függ állásfoglalásunk. Jó akarattal viseltetünk az illető iránt, ha azt az akaratát támogatjuk, mely a jónak szolgálatában áll; fellépünk akarata ellen, ha az a rosszra irányul.

A formalizmus a maga teljességében a tökély eszméjének Herbarti meghatározásában lép elibénk. Azért hogy valamely akarat intenzivebb, avagy extenzivebb, avagy végre koncentráltabb, mint a másiké, még éppenséggel sem következik, hogy amaz nékünk feltétlenül (?! comparatio ?!) tessék. A legkoncentráltabb akarat is, amely a rosszra törekszik, nem hogy tetszést, hanem bármily ámulattal, mégis borzongással tölt el s *visszatetszést* kelt. Mefiszto, az ördög, e koncentrált erős akaratnak megszemélyesítője. A nagy csak akkor tetszik, hogy ha jó is.

S ezzel elérkeztünk ahhoz a ponthoz, amely az erkölcsi eszmék ***egységének*** kérdését veti fel, azt, hogy vajjon a tökély, a jóakarat, a megtorlás, a jog és a belső szabadság eszméje mögött nem rejlik-e mind ezeket tápláló közös forrás, amely ezeknek az eszméknek tartalmat és így kellő, félre nem magyarázható világosságot is ad?!

Ez eszme a *jóság* eszméje! De mi a jó?! Krisztus magáról elhárítja a «jó» jelzőjét. Nincs jó, csak az *Isten*. S mi az Isten?! *Szeretet!* Szeretet, mely áthatja a mindenséget le a legalsóbb energiáig azzal a célzattal, hogy minden és pedig a maga sajátossága szerint szolgálja az egészet, hogy így ezen egymást sajátosságában támogató munkásság útján a békességnek, a mindeneket egybefoglaló harmóniának országa létesüljön. Az egyes a maga sajátosságában ennek az egésznek szerve, s amennyiben mint ily szerv az egészet szolgálja, ő is jó, ő is isteni. Élete egy isteni célgondolatnak megvalósítása; Istenből Isten országáért való sajátos élet! Ezen alapul az Isten-ember, Isten fiúság eszméje! Krisztusban lépett ez legtisztábban elibénk, úgy azt mondhatjuk, Isten a nevelés célja, elve.

Ez egyedüli érték magaslatáról nézve a herbarti erkölcsi eszméket, azok ez érték által nyernek még csak meg nem ingatható, valóságos, feltétlen értékű tartalmat.

A *belső szabadság* eszméje ott van meg valóban és értékes alakban, ahol az egyesnek isteni sajátos célgondolata az ő éniségével teljesen egybeforrott, úgy hogy ezt mint sajátos hivatását *tudatra* emeli és ezt mint a jobb Énjét *éli hivatásos életében*. Ily egyénben a tudás és az akarás közti ellentét, ellenkezés teljesen megszünt, mivel mind a kettőnek egységes forrása az Éniséggel egybeforrott isteni célgondolat, vagyis a jobb Én. Egy és ugyanaz az akarásnak és a tudásnak, a meggyőződésnek tárgya; csak hogy egyszer nézzük e jobb Ént az elméleti, azután a gyakorlati tudat szempontjából. Itt a harmónia nem az alkuvóson nyugvó csinálmány, hanem benső szükségszerűséggel egy és ugyanazon egy csirából különböző irányban fakadó és növő jobb életnek megnyilvánulása. Elvileg éljük a harmónia ez életét *(δικαιοσύνη)*, ezért is fokozatosan kell annak valósulnia *(ἁγιοσύνη)*.

A jog eszméjét a mi álláspontunk leveszi a tételes jognak ingó, nem egyszer a legnagyobb jogtalansággal járó talajáról. Nincs szükség itt zavarra, az erre reagáló köztudatra, holmi szótöbbséges vagy egyhangusággal csonka parlamentben csinált szabályzatokra, törvényekre, amelyeket rövid időn belül ugyanaz a kor vagy egy későbbi teljesen megváltoztat; itt nem paragrafusok változatos betüje, hanem egy elvnek lelkünkben, szivünkben élő változhatlan ereje a szabályozó. Mindenkiben van egy isteni célgondolat, egy jobb Én, amellyel szolgálja a közt. Ezt mint feltétlen értékűt (ember tehát eszköz nem lehet) el kell ismerni s másrészt gondoskodni kell arról, hogy e jobb Énjét érvényesíthesse a köz javára. A személyiség önérvényesülésének joga (a vallás, lelkiismeret, sajtószabadság) elismerendő és éppen azért a köznek, az államnak gondoskodnia kell a személyiség önérvényesülésének eszközeiről is. A tételes jog az egész vonalon a *személyiségből* vont emez elvek szerint kell, hogy kialakuljon. Ez a jogban az egyedüli érték, az állandó állag. Ez azután nem ma, hanem mindég a feltétlen tetszésre tart igényt.

Ez álláspontón a megtorlás eszméje is mélyebb értelmet nyer. A «Billigkeit» pozitív vonatkozása, a jutalom gondolata elesik. Minthogy a személyiségben és ennek érvényesülésében van az egyedüli érték: ezért külön jutalmazásról nem is lehet szó, hisz a személyiség éppen önérvényesülésében bírja már a jutalmat, mivel abban van meg minden igaz érték. Ebben rejlik az ember önállóságának alapja az emberrel szemben: viszont szemben Istennel s a személyiséggel adott

jobb Énjével szemben az alázatosságnak, a feltétlen függésnek az érzete. De a megtorlásnak, tehát a Billigkeit *negativ* érvényesülésének (büntetés) eszméje is lényegesen változik. Elismerjük, hogy a jog szolgálatában álló törvény ereje a szankcióban érvényesül, midőn az, aki a törvényt sérti, büntetésben részesül. A *személyiség* álláspontján a büntetés csak a közrend védelmére irányul; a büntetés arra való, hogy az illetőt ártalmatlanná tegye a közrendre nézve, meg kell az illetőt akadályozni abban, hogy a jogbiztosságot veszélyeztesse. Ez a megakadályozás alaposan csak akkor sikerül, ha az illető is megtalálta önmagában azt a célgondolatot, amellyel az egészet örömmel szolgálja; s ha így az, aki a jogrendet megsértette, *megjavult*. Kötelezve van erre a nevelő és javító munkásságra a társadalom már csak azért is, mivel a sértőnek a bűnében a társadalom is részes s így saját bűnét is csakis a nevelő munkásság útján teheti jóvá. A személyiség álláspontján megszünik e szerint oxymoron lenni az, mely szerint azokkal szemben, akik minket bántalmaznak, jót tegyünk, hogy jóval fizessük a rosszat. Ez a személyiség álláspontján igenis egészen természetes követelmény.

A jóakarat eszméje is csak a személyiség álláspontján nyer mélyebb és egészen határozottan erkölcsi értelmet. Elengedhetlen erkölcsi kötelességünk, hogy a szeretet erejében másnak lelki állapotába *belehelyezkedjünk* (Einfühlen). De ez nem elég: ez csak a *részvét* érzelmére vezet, mely magában véve pillanatnyi, helyzethez kötött, passziv természetű emotio; amely, ha a pesszimisztikus világnézet alapján *állapotivá* válik, szüli azt az elbágyadt, érzelgős, tehát az értékek közt különbséget nem tevő morált, amely a buddhizmusban alakult meg typikusan (minden lény, mivel élő, nyomorult; a nyomorát, a fájdalmát enyhíteni kell). A személyiség álláspontján itt nem állunk meg. A másnak lelkiállapotába való belehelyezkedés csak arravaló, hogy e behelyezkedés útján keressük a másnak állandó, egészen sajátos értékét, azt a jobb Énjét, amely az ő isteni célgondolatát alkotja, amelyért — tekintettel az egészre — teremtetett. *Értékeltük* ezzel az illetőt. Ezzel az illető Istennek gyermeke, feltétlen értékű. Ezt a jobb Ént nemcsak elismerni (szívnek udvariassága), hanem ezen alapuló akaratával magunkat is azonosítani (jóakarat), sőt ez akarata érvényesülésében támogatni (= szeretet): ez épp úgy Isten országa létesülésének, mint önmagunknak érdeke. Az organizmus erősödésével erősödik az egyes szerv s ha egy szerv szenved, szenved az egész szervezet. Ez álláspontom megszünt mind az az ellentét, mely életünket érték dolgában egymással szembesíti: a függés és önállóság, a determinizmus és indeterminizmus, az erény és boldogság, a vallásosság és erkölcsiség s így az egoizmus és altruizmus

közt is. A szeretet e magaslatáról nézve a Herbart-féle erkölcsi eszméket: látjuk, hogy a jóakarat tulajdonképpen a szeretet érvényesülése útjában egy stáció, amelyen annak át kell haladnia; s látjuk azt is, hogy nem mindenféle akarat igenlése azonos a jóakarattal, hanem tisztán csak azé az akaraté, amely felebarátunk jobb Énjének, isteni célgondolatának természetében leli forrását. Más természetű akarati nyilvánulásával szemben tanusított igenlésünk az illetővel szemben nem jó, hanem rosszakarat.

A tökély eszméje is ez álláspontón nyer tartalmat s szabadul fel a formalizmus esélyeitől. Az akaratnak nem minden erőviszonya (intenzivitás, extenzivitás, koncentráció) tetszik feltétlenül, hanem csakis ami Isten országának, a szeretet országának kiépítésére a szeretet erejében irányul. Maga a tökély eszméje is ellenzi a komparaciót, úgy hogy kisebb vagy nagyobb fokú tetszésnek a tökéllyel szemben nincsen helye. Herbart e hibáját is elkerüli a mi felfogásunk, amennyiben minden oly akarat, amely Isten országa kiépítésére irányul, tekintettel arra, hogy minden ily akarat az egészen *sajátos* jobb Én természetének kifolyása, éppen sajátossága alapján, feltétlenül tetszik. A sajátosság a komparaciót kizárja. A sajátosak egymással szemben nem quantitativ, hanem qualitativ viszonyban állanak. Mindegyik a maga nemében egyedül álló; tehát össze nem hasonlítható; tökéletes a maga nemében; feltétlenül szükséges, mint ilyen, az egészre nézve. Igy már most a tökély eszméje hatásos erő, mely erejét az Isten országának, valamint sajátos szervének természetéből veszi, illetőleg mind a kettőnek szervező elvéből, a szeretetből. Ezért is oly mélységes Pál apostol felfogása, hogy minden elmulik, de a tökély, a teljesség idejében megmarad egy, a szeretet. Az eszmék tehát, amelyeket Herbart úgy állít elibénk, mintha mindegyik egy végső feltétlen tetszésnek volna alapja, közelebbről tekintve *egy* eszmének, a szeretet elvének alkalmazásai. Csakis mint ilyenek, nyernek ez eszmék igazán tartalmat s így teljesül igazán Herbartnak az a kívánsága is, amellyel — Kant kategorikus imperativusával, mint tisztán formális elvvel szemben — az erkölcstant egy materiális elvre igyekezett alapítani.

Mindezek alapján bármily nagyra becsüljük is Herbart nevelési elméletét, annak lélektani és etikai alapozását: mégis nyugodtan mondhatjuk, hogy mindazok a nagyértékű gondolatok, amelyekkel ő a nevelést, a nevelés elméletét meggazdagította, a mi álláspontunkon, a személyiség álláspontján nyernek igazán reális erőt és értékes tartalmat.

Schneller István.

A FREUDIZMUSRÓL.

Az Erdélyi Múzeum-Egyesület orvostudományi szakosztályában tartott három előadás kivonata.

I. Freudnek és híveinek tanai nagy körben találnak visszhangra és pedig főleg azért, mert az orvosi tudományoknak manapság túlságosan objectiv kutatási módjaitól eltérőleg, a szubjektiv tényezők méltatására helyezték a fősúlyt. E tanoknak vannak eredményeik és vannak veszedelmeik. Egyrészt lökést adtak új irányban az orvosi gondolkodásnak, másrészt éppen a bennök való vak bizodalom elterjedése tette őket veszedelmessé. Azért szükségessé vált azokat természettudományi szempontból józan elbirálás tárgyává tenni.

Freud tanai a lélekelemzés eredményeiből indulnak ki, amelyeknek segítségével a léleknek homályos és rejtett tényeit megvilágítani, azokat rejtekükből kiemelni akarják, hogy azután, ha netán káros befolyásuk volna, onnét véglegesen ki is küszöböljék. Ezen eredmények biztosítására külön metodusok alkalmaztattak és azoknak megértésére külön elméletek lettek felállítva. A főmetodus a lélekelemzés.

A főelméletek a nemtudatosság-elmélete, az asszociáció- és az indulat-elmélete, valamint az ivar-elmélet. Ezekhez még több más elmélet társul, amelyek együtt szövődményes lelki-mekánizmusok magyarázatára szolgálnak.

A léleknek homályos és rejtett tényeit a nemtudatosban keresik. Szerintük a nemtudatos lelki-elemek (érzések és képzetek) a háttérben érvényesülnek és ezáltal öntudatlan befolyást gyakorolnak a lelki eseményekre, sőt kórságokat okoznak.

Ha bírálni akarjuk e föltevéseket, az első kérdés, amely fölmerül, az, valjon léteznek-e egyáltalában nemtudatos lelki elemek és ha igen, a tudatba emelhetők-e azok vagy sem ?

A filozófia és az orvostudományok már régóta beigazoltnak vélik a nemtudatos lelki elemeknek létezését. Ámde ezek legnagyobb részt öntudatlanok is maradnak, mert csupán kisebb részük állítható be a tudat világába. Ugyanis a tudat nem az érzések intenzitásától függ, amint azt Freudék hiszik, hanem az egymásról hírt vevő, egymással összetársuló, egymást kiszinező, kiegészítő és tökéletesítő lelkielemeknek tömegétől. Homályos, gyönge érzések is lehetnek tudatosak, pl. a gondolt színárnyalat. Erős, világos érzések is külön-

állóságukban öntudatlanok maradhatnak, pl. a reánk nehezedő légnyomás vagy a figyelem nem kisérte nappali fény. Minél több és minél sokfélébb ellenben az egymást kiegészítő érzés, annál tökéletesebb azoknak egyetlen érzéskomplexumba olvadó tudata. Csakis komplexumok válnak tudatossá, egyes érzések soha.

A nemtudatos lelki elemeket négy csoportra lehet osztani.

Nemtudatos elsősorban a szervezet mindama életmunkája, amelynek érzései (pl. a májsejteké, a vesesejteké) egymásközti asszociációs kapcsolatokkal nem bírván, a közérzetben részt nem vesznek. Ezek a megfelelő idegpályákat nélkülözik s azért a lélekelemzés számára is hozzáférhetetlenek.

Másodsorban nemtudatosak a szervezet munkás-reakcióinak ama közérzetei, amelyek valamely érzéskomplexumba beleolvadnak és ezáltal elvesztik önállóságukat. Ilyenek például az érzékszervek, az izmok, a vérerek munkaérzései, ilyenek az észrevevés térbeli, időbeli, létbeli, számbeli, stb. érzései. Szemünk munkáját látáskor, izmainknak hangközvetítő mozgását beszéd közben nem érezzük. Tárgyakat csak térben, eseményeket csak időben, testünket csak egyensúlyban, egymásutánt csak számsorban, stb. tudunk érezni, bár sem térérzésünk, sem időérzésünk, stb. különállólag akkor nincsen, sőt azt a tárgytól vagy az eseménytől elválasztani többé képtelenek vagyunk. Ilyen beleolvadt érzések a komplexumtól többé nem lévén elválaszthatók, lélekelemzésre sem alkalmasak.

Nemtudatosak harmadsorban az emlékezésnek tényei, ha azok valamely érzéskomplexumba beleolvadván, annak kiszinezéséhez hozzájárulnak, pl. az állat, a bűn, stb. fogalmában. Az a föltevés, mintha az emlék a nemtudatban nyugvó tartalék volna, természettudományi szempontból tarthatatlan. Az emlékezés funkció. Az emlék az erőtöltés készsége csupán, amely megfelelő lelki funkcióra képesít, de sohasem tudattalan érzés vagy képzet. Érzéssé, illetőleg képzetté csak a felidézés alkalmával válik, tehát felidézés nélkül a nemtudatban nem érvényesülhet. Különben is az emlékezésnek csakis tapadási hűsége van és tudatba felidézhetősége. Mindkét tulajdonság a lélekelemezés által, éppen úgy azonban más metódus által is, befolyásolható. Az emlékezés hűségét nem lehet befolyásolni anélkül, hogy az egyúttal hűtelenné ne váljék. Akár köttetnek e befolyás révén a komplexumhoz újabb elemek, akár elvétetnek tőle régiek, az mindenkor a hűség rovására megy. Ami pedig az emlékezésnek könnyű vagy nehéz felidézhetőségét illeti, az mindenekelőtt az illető komplexumok erőtöltéseinek ingerlékenységétől függvén, csupán figyelem közvetítette gyakorlással befolyásolható. A lélekelemzés tehát, ha felidéz az emlékből valamit, azt szintén csak a figyelem és a gyakorlás

segítségével teheti. Erre azonban más mnemoteknikus metodusok is alkalmasak.

Végre negyedsorban nemtudatosak még az automataságok, mint a gépies reakcióknak csak eredményekben tudatos komplexumai. Ezeknél már valóságos apparatusok szerepelnek komplikált visszahatások emlékei nyomán. Itt szintén csak az erőtöltés készsége van meg, nem pedig valamelyes nemtudatos mozgásnak érzései vagy képzetei. Az ilyen automataságok (pl. az írás, a beszéd, a járás stb. képessége) annál tökéletesebbek, minél pontosabb figyelemmel lettek begyakorolva és annál könnyebben állanak rendelkezésre, minél nagyobb a begyakoroltságuk. Öntudatlanságuk is a tökéletességükkel és gyakorlottságukkal áll arányban. Bizonyos, hogy a lélekelemzés számára ezek is hozzáférhetők, ámde csak úgy, mint bármely más gyakorló módszer számára.

Látható mindebből, hogy a Freud-féle lélekelemzés is emlékekkel és automataságokkal dolgozik. Sem ezek, sem azok nem érvényesülhetnek a nemtudatban, mivel készségek, amelyek munkára fel nem szólíttattak, csupán potentiális erőket képviselnek. Mihelyest ezek ingerlésre virtuális, kinetikus erőkké szabadulnak föl, tudatosakká is válnak, öntudatlanok pedig csak akkor maradhatnak, ha munkaközben az időleges tudatos komplexumba beleolvadnak. Ekkor azonban a tudatbaállításra és így a lélekelemzésre is hozzáférhetetlenekké lesznek.

Freud szerint a tudatosság az érzés vagy a képzet intenzitásától függ, az utóbbit pedig az érzelmi hangulat, azaz indulattöltés adja meg. Valahányszor az érzelmi hangulat elválik a lelki komplexumtól, az utóbbi nyomban nemtudatossá válik. A nemtudatos lelki elemek egy része sohasem juthat szerinte a tudatba, egy másik része igen. Az utóbbiak az öntudatos elemek, amelyeket a hozzájuk kapcsolódó indulattöltés visz fel az öntudatba. Az előtudat mintegy válaszfalat alkot az érzéki világ és a nemtudatos világ között és ennélfogva a tudat érzőszervének minősül. Ez az igazi lelkiség, mert kedv és kedvtelenség segedelmével megnyitja és elzárja a tudatot hol az érzéki, hol az érzékbeli világ elől és evvel irányítja a lelki eseményeket. Bleuler szerint ez nem így van, mert a tudat az egész én komplexumához való kapcsolat révén adódik meg. Amely lelki elem csupán az én valamelyes komponenséhez tapad, az nemtudatossá leszen.

Ezek a nézetek ellentétben vannak természettudományi ismereteinkkel, sőt egymással is. Elsősorban a tudatnak nincsen intenzitása, hanem csak világossága, mert a tudat nem erőjelenség, hanem annak eredménye csupán. A hőnek pl. van intenzitása, mert erő-

nyilvánulás, a víz forrásának azonban már nincsen intenzitása, mert az a hőhatás eredményeként mutatkozik. A víz forrása csak tömegesebb lehet, de a forrponton sem följebb, sem alább nem emelkedhetik, illetve nem sülyedhet. Igy vagyunk a tudattal is. Homályosabban vagy világosabban tudni valamit lehet, amennyiben kevés vagy sok lelki elem egyesül egyazon komplexum szinező megvilágításához, de erősebben vagy gyöngébben tudni semmit sem lehet. Másodsorban a tudat funkciószülte folyamatos eredmény, azaz okozat lévén, képtelenség az is, hogy tisztán a lelki komplexumhoz csatlakozó affektus töltése adná meg a komplexumnak tudatosságát, másszóval, az indulat legyen a tudat egyedüli oka. Hiszen a komplexumban egyesülő minden lelki elem hozzájárul a tudat világosságához és van indulatmentes, közönyös tudatunk éppen úgy, mint ahogy van öntudatlanság a heves affectus magaslatán. Ellentmondás különben az a feltevés, hogy az előtudat irányítsa az indulatot, amikor az indulat oka a tudatnak. Ugyanez mondható a Bleuler-féle én-komplexumra vonatkozólag, mivel vannak az «én»-hez olvadó nem tudatos érzések, pl. a közérzetek, és lehet az én-komponens is önállóan tudatos, pl. az álomkép vagy a szomnambulia keretében. Be nem bizonyítható dogma továbbá az, hogy a tudatnak összes qualitásait az indulat adná meg; hogy a nemtudat csak az előtudaton át válhatik tudattá; és hogy az előtudat olyan szemlélő tényező, tehát cselekvő erő, inkább személy volna, amely mint természetfölötti érzőszerv tárgyként irányítaná az érzéseket s a képzeteket, hol a tudatba emelve, hol onnét a tudattalanságba taszítva azokat. Ilyen dogmákkal dolgozva, valóban mitologiai fantazmákat állítunk fel, megszemélyesítve és megtárgyítva a világ erőit.

A nemtudatosságra vonatkozó freudista elméletek ezek után el nem fogadhatók, mert mai természettudományi fogalmainkkal ellentétben állanak. De általuk még a Freud-féle lélekelemzéssel sem tudunk sokkal előbbre menni, mivel evvel is csak az emlékeket és az automatizmusokat sikerülhet befolyásolni. Ez a befolyásolás pedig, a figyelem és a gyakorlás munkája segedelmével, eddig is már sokféle más metodussal, pl. hipnozissal, ébersugallással, rábeszéléssel, biztatással stb. sikerült.

II. A freudizmus tanai a nemtudatos lelki elemeken alapulván, szükségessé válik a tudat és a nemtudat közötti viszonyokat ezen elméletnek megfelelően értelmezni. Felállítódott tehát a Freud-féle sajátszerű asszociációs- és különleges indulatelmélet. A kettő egymással kapcsolatban megmagyarázni igyekszik azokat a mekanizmusokat, amelyekkel Freudék lélekelemző munkájuk eredményeit igazolják.

Természettudományi nézeteink szerint az érzéseknek és az azok felidézte emlékeknek célja, hogy az élő szervezet általuk képesítve legyen a reáható ingerek között válogatni és egyúttal visszahatásaiban az ingerekhez célszerűen alkalmazkodni. Ezt csak úgy teheti meg, ha érzéseit szükség szerint egymáshoz viszonyítani, a régebben voltakat újból értékesíteni, egyeseket kiválóan előtérbe tolni, másokat egybeolvasztani, ismét másokat kellőképen sorakoztatni, némelyeket célszerűen készségbe gyakorolni és sokat a tudatból kirekeszteni tud. Ezt a feladatot az agyvelő társító rendszerei és készülékei teljesítik.

A társításnak vannak szenvedőleges időbeli és erőbeli tényezői. Az időbeliek a találkozó reflexesemények agonizmusán és antagonizmusán alapszanak. Az agonizmusban levők egymást kölcsönösen támogatják és evvel a velük járó érzéseket is a tudatban társulásra terelik, bezzentik. Az antagonista természetűek a reflexeredményeket kölcsönösen megnehezítvén, az illető érzéseknek tudatbajelenését fékezik és gátolják. Ilymódon az érzéstársulások bezzentése és gátolása adódik meg. Az erőbeli tényezők az ingerek, illetve az érzések intenzitásával dolgoznak. Általuk az erős érzések kiválása (differentiatio) és a gyöngék komplexumba egyesülése (integratio) létesül. A terelő bezzentés és a gátoló fékezés, valamint a kiválás és az egyesítés cselekvőleges úton is megtörténik. Tudniillik a begyakorlás ténye a társulás idegutjait időazonos bezzentésre kiköszörüli; a figyelem reflexei pedig az érzéskiválást biztosítják. Evvel szemben a fáradás gátolást, a figyelem hiánya egyesítést cselekvőlegesen közvetít. Vannak időközös érzések is, amikor két vagy több érzés egymással ugyan nem, de egy közös harmadikkal időazonosságban létezik. Az időazonos kiválás tudatos érzésvegyülést, az időazonos egyesítés tájékoztató érzés-egybeolvadást hoz létre. Az időközös kiválás a gondolkodásnak érzéssorakozását, az időközös egyesülés az értelem érzés-asszimilációit teremti.

Freud szerint az érzések és a képzetek társulása csupán szenvedőleges időazonosság és hasonlóság alapján történik. Cselekvőlegesnek talán a célképzetet, az indulatot vagy a cenzurát tartja? Ugyanis úgy véli, hogy az izgalom energiája a nemtudatos célképzetből indul ki, sajátmaga választotta társító utakon vonul tova, amíg végre figyelmet kelt. Ebben a vonulásban az indulat vezeti. Az indulat e tan szerint az állandóan egyenletes tonusra törekvő intracerebrálos izgalomnak tonusbeli egyenetlen elosztódása, amelynek főtulajdonsága, hogy az egyik lelki tartalomról a másikra elvezethető, miáltal a tonus egyensúlya ismét helyreáll. Az indulat köti egységbe az érzésféleségeket. Az indulat — telített egység — komplexumokat alkot. A leg-

erősebb egység az én-komplexum. A figyelem Freud szerint nem egyéb, mint valamely komplexumnak indulatgerjesztette állapota. Némely komplexum többrendbeli indulattöltéssel bír. Ezek egyike betörhet más komplexumba, elmozdítván ez utóbbinak affektivitását. Az indulat eközben az asszociáció útjain ömlik. Ömlését a cenzura irányítja. A cenzura a lélek bíráló fóruma, amely az indulat izgalmának oda- vagy eltolásával tereli vagy fékezi a lelkielemeknek tudatbajutását. Tovatolódáskor az izgalomnak feltorlódása kedvetlenséget, megritkulása kedvet éreztet. Az előbbitől az utóbbihoz való áramlás kívánságot eredményez. A cenzura meg is óvja a lelket a nemtudatos elemek inváziójától, mert defensióval ellentállást, agressióval elfojtást létesít. A konvertálás pedig akkor jön létre, amikor az indulattöltés testi reakciókra tereltetvén, véglegesen levezetődik. Valahányszor a levezetődés helyett az indulattöltés más érzéskomplexumra vitetik át, a determináció mekánizmusával van dolgunk. Ez utóbbit sűrűsödésnek (compressio) nevezik, amikor az új komplexum ezúton megerősödik, ellenben eltolódásnak (substitutio) mondják, amikor az eredeti, indulattöltésétől megfosztott komplexum ezúttal a nemtudatba eltolódik. Van még egy, átszellemítésnek (sublimatio) jelezhető mekanizmus, amelynél az indulat, áttelepítés közben, magasabbrendű komplexumhoz csatlakozván, ideálisabb természetű érzelemmé vedlik át. Idetartoznak a szimbolumok is, amelyek az indulattöltötte másodlagos komplexumok által az indulatuktól megfosztott eredeti komplexumok örökébe lépnek és azokat ezentúl helyettesítik.

Ezen asszociációs elmélet sehogysem fejti meg a felállított mekánizmusokat és nagyon sok ellentmondást tartalmaz, eltekintve attól, hogy természettudományi szempontból nézve meg nem állhat. Valóban tisztán szenvedőleges asszociációval sem a célképzet, sem a cenzura, sem az egyes mekánizmusok meg nem magyarázhatók. Cselekvőleges tényezőkre is van szükség. Hiszen a célképzet és a cenzura döntő formában cselekszik. Nem lehet az ellenmondások miatt azonban kitalálni, valjon melyek volnának azok a cselekvő erőtényezők? A célképzet nem lehet ilyen, mert, bár önmaga választja az izgalom áramlásának útjait, őt is az indulat vezeti. Az indulat sem képes erőtényezővé minősülni, mert ezt meg éppen a cenzura irányítja. De még a cenzura sem alkalmas ilyen szerepre, mivel az indulat nélküle önhatalmúlag köt össze komplexumokat. Talán az asszociáció folyamata a keresett erőtényező? Ez sem lehetséges, hiszen az asszociáció nem létesíti Freud szerint, hanem csak elszenvedi az érzéskapcsoló indulattorlódásokat. Furcsa még az is, hogy a freudizmus tagadván az akaratszabadság létezését, mégis a cenzurában külön bíráló fórumot állít fel. Mindezek csupa ellenmondások, amelyek az

okot az okozattal, az erőt az eredménnyel, a tárgyat a tartalommal tévesztik össze.

Az indulat fogalma sem egységes a freudisták táborában. Hol az energia különös alakjának tekintik azt, hol az izgalom egyenlőtlen elosztódására vezetik vissza, hol pedig az érzések egyik kiegészítő részének, illetőleg tulajdonságának válik, amely minőséget ad a tartalomnak. Ezzel szemben a természettudományi felfogás más, t. i. az, hogy az érzelem önálló érzésfaj, amely független az érzések qualitásaitól és azok intenzitásaitól, inkább az agyvelő működő részeinek tápláltságától és az érzések térbeli s időbeli arányaitól, tehát közérzetektől függ. Az érzelem különállólag az emlékbe hívható, mesterséges beavatkozásokkal előidézhető és meggátolható, szténiás és aszténiás ellentétes formáiban is összetársulni képes, bármely más reflexeseményhez hasonlóan inger által váltódik ki és visszahatásokkal párosul, sőt intenzitása éppenséggel egyenes arányban áll a vele kapcsolatos organomotorius reakciók nagyságával. Ez utóbbiaknak hevessége révén végül testi-lelki indulattá (orgasmus, affectus) is fokozódik.

Mindezekkel szembeszáll a Freud-féle indulat-elmélet. Mihelyest Freud szerint az indulat el tud válni a képzettől, máris önálló valaminek bizonyul, mert mindaz, ami csak tulajdonsága, qualitása valamely érzésnek, az tőle elválni képtelen. Ha pedig önálló valami, akkor egyfelül energiaként jelentkezhetnék, másfelől energiaszülte eredmény is lehetne. Önálló energiának nem minősülhet a freudizmus értelmében, mivel a cenzura által irányíttatik, de a cenzura eredménye sem lehet, mert önállóan a tudatba emel és onnét lesülyeszt képzeteket.

Ugyanez áll a Freud-féle mekánizmusról. Ha az indulat nem erőtényező, akkor nem érvényesítheti az ellentállás defenzióját vagy az elfojtás agresszióját. Ha pediglen erőtényező és reakciókkal jár, akkor lehetetlen, hogy konvertálásnál az indulat a saját reakciójára vitessék át. Éppen így tarthatatlanok a sűrűsödések, az eltolódások, a szimbolumok determinációi, mert üres kimagyarázások csupán és mert a cenzura hatalmának abszolutizmusát elismerni nem lehet. Képtelenség egyébként az is, hogy érzések vagy képzetek a tudatból véglegesen a sűrű emlékbeidézés révén kiküszöböltessenek, hiszen minél sűrűbben és világosabban állítódik valami a tudatba, annál erősebben és hívebben tapad oda.

Mindezekből kifolyólag Kronfeld helyesen mondja, hogy a freudizmus tanai az energia homályos fogalmán buknak el, Isserlin joggal hangsúlyozza, hogy a Freud-féle mekánizmusok létezését semmivel sem lehet bizonyítani és Husserl nem ok nélkül állítja, hogy

Freudéknál a kimagyarázások valóságos ipara fejlődött ki. Különben jó nagy része annak, amit a freudisták a lélekelemzéssel művelnek, sugallásnál nem egyéb, amit pedig a sugallások eredményeibe belemagyaráznak, az éppenséggel a kártyavetés tudományával egyenrangú interpretáció.

III. A freudizmusnak leglényegesebb része az ivarelmélet. A többi elméletek csakis ennek az egynek megalapozására szolgálnak. Sőt a mekánizmusok is erre a célra lettek kieszelve. Kiindulási pontja pedig az egésznek a lélekelemzés kathartikus módszere.

Freud az idegbajos tüneteket előrement kedvtelen élemények utóhatásának tekinti. A fájdalmas, kínos, bántó, ijesztő, ellentmondó, ki nem elégített érzések, ha sokáig szándékosan vagy kényszerítve elnyomatnak, kellő lereagálásban nem részesülvén, Freud szerint elvesztik indulattöltésüket. Ezáltal nemtudatosakká válnak, de a háttérben érvényesülnek, mert a róluk levált és elfojtott indulatok kóros képzeteket, kóros reakciókat hoznak létre. Igy keletkeznek a hiszteria, a neurasztenia, az angoneurozis, az obszesszió stb. beteges jelenségei. E betegségek tehát megszüntethetők, ha a nemtudatba süllyedt érzés a tudatba visszaemeltetik és az újra hozzáfűzött indulat révén véglegesen lereagálódik. Mindez a lélekelemzéssel eszközölhető.

Minden embernek vannak kedvtelen éleményei, kínos emlékei, elfojtott vágyai, ijesztő álmai. Mégsem lesz mindenki idegessé. A világrahozott ideges alkat ellenére sem betegszik meg mindenki, mivel akárhány «neuropathiás» egyén a betegség küszöbén innen marad egész életén át. Ez a belátás érlelte meg Freudnek azt a meggyőződését, hogy csupán a ki nem elégített ivaréletből támadhatnak ama kedvtelen élmények, amelyeknek kénytelen elfojtása eredményezi a betegségeket. Egyfelől az ivaröstön van az egyéni én-nel a legszorosabb viszonyban, másfelől az ivarélettel kapcsolatos érzéseknek és képzeteknek elnyomását követeli leginkább a társadalmi erkölcs, szokás és illem. Ámde a felnőttek ivarélete rendszerint kielégíti az ösztönt. Nincs tehát szükség annak elfojtására. Csak a gyermekkorban reánk ható sexuális benyomások nyomán lehetetlen a kielégítés, illetőleg a rendes lereagálás. Ebből a felfogásból keletkezett az ivaréletlen korban szerzett kedvtelen olyan benyomások dogmája, amely szerint minden idegbajos tünet az e korban elfojtott sexualitásnak terméke.

Freud szerint már a bölcsőben kezdődik előkéj alakjában az ivarélet és megszakadásokkal folytatódik a gyermekéveken át a fanosodás időszakáig. Az érett korban objektumra talál az ösztön és természetes lereagálást keres. A gyermekkori sexualitás érzéseit azonban

elnyomja a lereagálás képtelensége és a társadalmi tilalom. Emiatt azok indulata másfelé tör útat magának és az árván maradt képzet a gyermekkori amnezia áldozata leszen. A nemtudatba sülyed ugyan, de kóros reakciókban avagy ideálos szublimációkban azontúl is érvényesül, azaz ideges betegséget okoz. A lélekelemzésnek feladata azután a tudatba emelni ezen elfelejtett képzeteket, világossá tenni őket és végre erélyes indulat segítségével végleges lereagálásukat eszközölni. Minden neurasztenia, hiszteria, angioneurosis vagy obszesszió ilyenformán a gyermekkorban létesült sexuális traumából támad és a traumát főleg a társadalmi ivarerkölcs váltja ki.

Ezen dogmával szemben jogosult kétkedések merülnek fel.

Erős érzések, képzetek és vágyak elnyomását követeli a létérti küzdelemben, a szociális együttlétben, nemcsak a fajfenntartás ösztöne, hanem az önfenntartás ösztöne is. A kettő, lelki vonatkozásaiban, legalább is egyenértékű. Azonfelül a gyermekkorban a fajfenntartás ösztöne még alszik, de annál hatalmasabban nyilvánul meg az életfenntartás ösztöne. Sokkal természetesebb ez utóbbinak érett érzéseiben feltalálni az emlőkeresés, az ujjszopogatás, az ölbevágyás, a szeméremnélküli meztelenség, a játékközi birkózás, stb. vágyát, mintsem az «infantilis sexualitas» éretlen szunyadó ösztönében. Sőt még az érett ifjúkorban és a felnőtt korban sem olyan kizárólagos ám az ivarösztön hatalma. Nem törpül el egészen mellette a másik. Valamint az állati ivarösztönből is szublimálódnak — Freud szerint — magasabbrendű ideális szerelmek és egyéb nemes érzelmek, úgy alakul ki az életfenntartás ösztönéből az önkifejtés szublimáltabb ösztöne. Ez már a gyermekkorban mutatkozik az utánzás és a kíváncsiság értelemfejlesztő hatásában és folytatódik az ifjúkor tudásvágyában, az érett kor érvényesülési törekvéseiben. A testi-lelki tökéletesedés, gyakorlottság, kifejezőképesség, ügyesség és egyéb készség sokkal inkább szereztetik meg az önkifejtés állandó ösztökélése révén, semmint az ivarösztön epizódszerű élményei során. A mozgás, a tánc, az ének, a sport, a virtuskodás, a mulatás és az élvezés vágyain határozottan nagyobb mértékben uralkodik az önkifejtés ösztöne, mintsem az ivarösztön. És ha a tudomány, az irodalom, a művészet szublimációiba időszakosan bele is játszik a sexuális izgalom, a szerelem, a család; bármely ilyen tökéletesedésnek éppen olyan hatalmas rugójaként jelentkezik az önkifejtés ösztöne, amely törekvéseiben szünetelést nem ismer. Mihelyest pedig az önfenntartás és az önkifejtés ösztöneit egyenrangusítjuk a fajfenntartás ösztönével; mihelyest amannak törekvéseiről is elismerjük, hogy kifejlődésük menetében alá vannak vetve a társadalmi tilalmak ezerféleségének: máris megdöntöttük a Freud-féle ivarelméletet.

A Freud által közlött esetek sem fogadhatók el az ivarelmélet bizonyítékai gyanánt, amint azt Isserlin, Kronfeld, Münsterberg, Mercier, Hirt, Janet, Aschaffenburg, Spielmeyer stb. elegendőképpen igazolták. Sokaknak ezek közül, valamint magamnak sem sikerült a lélekelemzéssel betegeinknél a sexuális okot feltalálni. Mindenkor a kimagyarázásnak többféle lehetősége mutatkozott.

A neurozisokra és az elmebajokra vonatkozó más ismereteink szintén ellentmondanak a Freud-féle ivarelméletnek. Hiszen a tisztán ideges természetű betegségeknél is számos lelki és testi elváltozásra bukkanunk, amelyek a «psychopathiás» alkat mellett kórokokként vissza nem utasíthatók. A túlingerlés okozta kimerülés, a túlpihenéssel járó fogyás olyan erőváltozás, amely — mint azt pl. a traumás-, a psychotraumás-, a börtön-neurosisoknál látjuk — az agyvelőnek és az idegrendszernek kimutatható károsodásait idézi elő. E szerveknek kóros anyagváltozásai még inkább alkalmasak a kórság keletkeztetésére. Emésztési, vérkeringési, lélekzési, szekreciós zavarok egyaránt közvetítik az ilyen betegségeket. A vérképezésnek és a vértisztulásnak rendellenességei ugyanazt eredményezik, kapcsolatban a vérmirigyek, a lép, a csontvelő, a máj, a vese, az emlő, a méh stb. bajaival, a külső és a belső szekreció zavaraival, hormonok, fermentumok, fertőzések, mérgezések stb. útján. Kétségtelen, hogy létezik anæmiás, myxœdemiás, basedowos, klimakterikus neurozis. Tagadhatatlan, hogy van alkoholos, arteriosclerotikus, nikotinos, morfiumos alapon keletkezett idegbaj. Ennyi kézzelfogható betegség, kiváltó ok fennforgása mellett valóban nevetséges dolog az összes neurózisokat elfojtott gyermekkori sexuális emlékekre visszavezetni, amikor tudjuk, hogy a legtöbb idegesség valamelyes önmérgezésnek vagy mérgezésnek szüleménye.

Hátramaradt még a lélekelemzésről szólani valamit. Ennek Freud-féle metódusai részben régiek, részben újak, nagyobbára használhatók. Az úgynevezett kathartikus módszer főleg hevenyészett ötletes gondolatok, hívó szók adta reakciók és álomfejtések segedelmével, elemez. Az elemzés eredményei azonban kimagyarázásra szorulnak és éppen a kimagyarázás vagy inkább a belemagyarázás miléntje a lényeges. A gondolatmegakadások, a reakciók pauzái, az emlékezésbeli hézagok, a nemtudatos igen és az akaratlan mosoly, a pulzus és a lélekzés változása stb. mindannyian olyan jelenségek, amelyeket kiki tetszése szerint magyarázhat. A hívó szók reakciói az esetek 60%-ában kevés értékűek. Az elfogultság, a zavartság, a cél sejtése, a szándék tudata, a szemérem érzése, a megbotránkozás, a hiuság, a tetszésvágy, az utálat, az érdeklődés, a közöny stb., amely befolyásolja őket, nagyrészt illuzóriussá teszi az értékeseket is. Éppen

olyan bizonytalanok a Freud-féle álomfejtések eredményei. Eltekintve az álombeli képzetek véletlen konstellációinak összevisszaságától, nem várható, hogy a titkos, az elfojtott, az emlékbe fel nem idézhető lelki elemek jussanak ott túlsúlyra. Hiszen éppen a begyakorlott, könnyen felidézhető képzetek árasztják el ekkor leginkább a tudatot. Azonkívül az álmainkra hibásan szoktunk emlékezni, azokat az ébrenlét érzéseivel szoktuk kiszinezni és az álombeli munka elferdíti a jelentkező képzeteket. Mindez rátereli az álomfejtőt a szimbolumok keresésére, azaz valósággal az álmoskönyv jelentőségére szállítja le az álomfejtéseket. Ki meri komolyan állítani, hogy álmainkban minden hosszúkás tárgy «penis»-t, minden űrös tárgy «vagina»-t, minden repülés «coitus»-t, minden gép «genitalia»-t, minden ágy és asztal házasságot és minden rabló «onania-t jelent? Pedig Freud ezt állítja!

Látható mindebből, hogy a kathartikus lélekelemzés eredményei tisztán a belemagyarázástól függenek és minőségükben is főleg pozitív és negatív szuggeszciók termékei. Ha az orvos hónapokig vallatja a betegét; ha ezalatt benső viszony támad kettejük között; ha hívő bizalom gerjed emiatt a betegben; ha hajlandóság ébred benne lelke feltárására; ha erős befolyást gyakorol reá az orvos minden szava: akkor valóban a gyóntató pap szerepét vállalja az orvos és akkor csakugyan sugallásokkal dolgozik a lélekelemző. Részben kivallatja sugallásaival a betegből annak tudott titkát, részben belesugall sohasem tudott vallomásokat. Csakugyan hiszteriás egyéneknél a legszembeszökőbb a siker, mivel ezek kiváló mértékben sugallékonyak, mivel ezeknél erősen jelentkezik a nagyzoló hazudozás és a kiáltó feltűnés vágya, mivel ezek mutatják óriási mértékben a váratlanra, a megdöbbentőre való törekvést. Különben ugyanezt az eredményt biztosítják mindazok a módszerek, amelyek az emlékezés begyakorlását, erkölcsös affektusok nevelését, automatizmusok teremtését és ellensúlyozó gépiességnek kialakulását elősegítik. Ilyenek a hipnozis, az ébersugallás és a «psychotherapia» minden rábeszélő, felvilágosító, magyarázó, bizalomkeltő, reménynyujtó, erkölcsnevelő hatása. Valamennyi egyfelül kitanítja az értelmet a kóros reakciók tekintetében, másfelül fegyvereket ad a betegnek ezen reakciók leküzdésére.

A Freud-féle lereagálás módszere is ellentétben van természettudományi ismereteinkkel. Freud szerint a megtalált és kórságot okozó képzet emlékeztetéssel a nemtudatból a tudatba emelendő mindaddig, amíg nemcsak eléggé világossá válik, hanem akkora affektussal töltődik meg, hogy az utóbbinak erős reakciói által végképpen le is reagálódik. Ilyenkor az elfojtott volt képzet állítólag megszünik létezni és evvel vége a bajnak. Feltéve, hogy a neurózis minden egyéb okait eltávolítottuk; feltéve, hogy a sexuális elfojtott-

ságnak csakugyan a nyomára jöttünk; és feltéve, hogy a lereagálás is fényesen sikerült: vajjon biztosan meggyógyult-e ezáltal a beteg? Ki van-e zárva, hogy az elfojtott képzet kiküszöbölése után az egyén a bajába visszaessék? Éppenséggel nem. Sok freudista-módon kezelt beteg esett már így vissza a bajába. Természetes is, mert valamely képzetnek élénk tudatbaállítása inkább kizárja annak elfelejtését. Mihelyest pedig a képzet az emlékbehivásra be lett gyakorolva, fokozódnak — ha vannak — az általa okozott kóros reakciók.

A lereagálás ténye sem fér igen össze az energia ismert törvényeivel. Először is a felszabadult erők rendes körülmények között nyomban új erőtöltéssel visszapótoltatnak, miáltal a reakcióhoz való készség ezentúl is fennmarad. Tehát az elfojtott volt és tudatra emelt képzet meg nem semmisülhet, az emlékből ki nem törülhető, legfeljebb, a freudizmus értelmében, ismét a nemtudatba léphet át. Másodszor képtelenség az, hogy az affektus organikus reakciói eszközöljék ezt a lereagálást, mivel ezen automatizmusok munkája ekkor nemcsak erőnyilvánulás volna, hanem egyuttal erőtényező is. Egyébként az indulatelmélet megdőlésével megdől a lereagálás lehetősége is. Ez is csak sugallással, valamint ellensúlyozó automatizmusok begyakorlásával ér el sikereket.

Összefoglalva a freudizmus előnyeit és hátrányait, azokat a következőképpen sorolhatjuk fel:

A freudizmus érdemei: 1. Az érdeklődő világnak a szubjektív lelki dolgokra való terelése; 2. a gyakorló orvosoknak reászorítása arra, hogy behatóbban foglalkozzanak betegeik lelki dolgaival; 3. a nemtudatos lelki tényeknek újból való elismerése és igazolása; 4. rámutalás a sexuális tényezőknek fontosságára: 5. új lélekelemző módszernek feltalálása; 6. buzdítás a gyógysikerek biztosítására psychotherapiával.

A freudizmus okozta károk: 1. Hamis tanok felállítása és az orvosi törekvéseknek megtévesztése, az orvosi kutatásnak hamis irányba való terelése, a betegségek lényegébe való káros ki-be-magyarázás által; 2. a sexuális tényezőknek túlértékelése és ezzel a lelki infekciónak, az erkölcstelen panerotizmusnak terjesztése; 3. a laikusoknak, különösen a tanítóknak reászabadítása a lélekelemzésnek erotizmust kereső műveleteire és emiatt az erotikus tényezők szimatolása mindenütt, kivált a tanuló ifjúságnak minden botlásaiban és jeleskedéseiben; 4. az objektiv therapiának elhanyagolása a szubjektív therapia egyoldalú túlzása okából; 5. az orvosi etika megsértésére vezethet a beteg bizalmával való visszaélés, a panerotizmus terjesztése és a kimagyarázó jóslás ipara. LECHNER KÁROLY.

A TÖRTÉNETTANÍTÁS ERŐSÍTÉSE A NÉPISKOLÁBAN.

— A népiskola tantervének nemzeti irányú reviziója statisztikai alapon. —

Székfoglaló a Magyar Pedagogiai Társaságban 1914 április 18-án.

Ki ne ismerné Mikszáth humoros elbeszélését a statisztikáról? A fiatal tiszteletbeli szolgabíró hetek óta vesződik a megye székházán a vármegye eperfáinak összeszámlálásával, mikor beállít hozzá az öreg főjegyző, beletekint a fölhalmozott aktákba és fejcsóválva így vet véget a kínos munkának:

— Fogd azt a kalamust öcsém és írd! Az eperfák összes száma a megyében kétszázhetvenháromezer ötvennégy darab. Punktum. Mehetünk tarokkozni, vár a vicispán.

Nincs is valami nagy hitele mínálunk a statisztikának. Eleve bocsánatot kérek tehát, hogy statisztikai alapon akarom kimutatni, hogy népiskoláink tanítástervе nemzeti szempontból sürgős revizióra szorul.

*

Tudvalevő dolog, hogy nemzetünk ezeréves történetét a népoktatásügyi törvény megalkotása után a hatvanas—hetvenes években a népiskola III. és IV. osztályában tanították. Ma az V—VI. osztályokban tanítjuk.

Tudvalevő az is, hogy a pedagógiában csakúgy akadnak jelszavak, mint — teszem azt — a politikában. Az «általános titkos»-nak például ezelőtt 10—20 esztendővel a «túlterhelés» felelt meg nálunk. Hogy úgy mondjam: ettől zengett minden pedagógiai berek. Így történt, hogy 1877-ben, az első tantervrevizió alkalmával, majd meg 1905-ben is, a legutolsó revizió alkalmával, legnemzetibb tantárgyunkat, a faji és nemzeti érzés felköltésének, ápolásának és megerősítésének leghathatósabb eszközét, a magyar nemzet történetének tanítását, amely pedig hivatva volna a nemzetiségi iskolákban is szíveket hódítani a magyarságnak, a magyar nemzet becsületes törekvéseinek és általában a magyar állameszmének, — tantervkészítőink valójában kiszorították a népiskolából. A túlterheléstől való félelmükben fölvitték az V—VI. osztályokba, oda, ahol nincsen növendékünk.

Hát igaz, hogy itt nem terheljük meg vele senki elméjét!

Távol legyen tőlem, hogy támadjak, vagy épen gúnyolódjam. Csak a szomorú igazságot konstatálom. Álljon tehát itt az országos statisztikai hivatalnak két táblázata, amelyek vallott igazam mellett szerintem megcáfolhatatlan tanubizonyságot szolgáltatnak.

Az I. táblázat Magyarország elemi népiskoláinak számáról és osztályok szerint való megosztottságáról szól. Eszerint:

I. *1911/12-ben 16.635 elemi népiskolánk volt.**

Ebből:

I—VI. osztályú	(*teljes*	6 évfolyamú)	volt	11.695	= 70·30%	
I—V. «	(**csonka**	5 «)	«	2.431	= 14·63%	4940 = 30% «*csonka-népiskola*»
I—IV. «	(«	4 «)	«	1.734	= 10·42%	
I—III. «	(«	3 «)	«	399	= 2·40%	
I—II. «	(«	2 «)	«	267	= 1·60%	
I— «	(«	1 «)	«	109	= 0·65%	
			Összesen	16.635	= 100 %	

Ez a táblázat hitelesen megállapítja, hogy a hatosztályú népiskolát megalkotó 1868. évi XXXVIII. t.-c. születésének 43. évében Magyarországon még mindig **4940** «*csonka-népiskola*» volt. Összes elemi népiskoláinknak tehát 30%-a, majdnem egyharmada!

Elégedjünk meg egyelőre ennek megállapításával és lássuk a II. táblázatot.

A II. táblázat azokat a mindennapi iskolaköteleseket tünteti föl, akik az 1911/12. tanévben tényleg iskolába jártak. Azokat a tanköteleseket, akikről közigazgatási úton sem lehetne eperfastatisztikát csinálni, mert hiszen az iskolák anyakönyveibe osztályzataikkal egyetemben valamennyien névszerint, a közokirat hitelességével bevannak vezetve.

Ha nem vág össze a valósággal a Mikszáth-féle vármegyei statisztika, könnyű azt mondani, hogy kivágták az eperfákat, vagy pedig azt: ültettek új fákat; a tanuló neve azonban mindenkoron ott marad az iskola anyakönyvében, ami az iskola statisztikáját minden kételyt kizáróan komollyá és föltétlenül megbízhatóvá teszi. Az igazolt és az igazolatlan mulasztások kimutatásánál lehet, hogy mi sem vagyunk hajszálnyi pontosságúak, de ami az iskolába járóknak kimutatását illeti, bizonyos, hogy statisztikánk országszerte megfelel a valóságnak.

Ez a megbízható statisztika különben így szól:

II. *Az 1911/12. tanévben iskolába járt Magyarországon* **1,955.610** *mindennapi tanköteles.**

Ebből:

I. osztályba járt	(fiú, leány)		553.337	= 28·3%	95·1% nem jut föl a VI. osztályba
II. «	« (« «)		437.171	= 22·9%	
III. «	« (« «)		382.017	= 19·5%	
IV. «	« (« «)		308.803	= 15·8%	
V. «	« (« «)		178.226	= 8·6%	
VI. «	« (« «)		96.056	= 4·9%	
		Összesen	1,955.610	= 100%	

* Az ország közállapotairól szóló 1912. évi «*Jelentés és Statisztikai Évkönyv*»-ből. (A III. rész 373. lapjának 13. *d)* táblázata alapján.)

* Az ország közállapotairól szóló 1912. évi «*Jelentés és Statisztikai Évkönyv*»-ből. (A III. rész 375. lapja 13. *j*) táblázata alapján.)

Ez a két táblázat kommentár nélkül is beszél.

Meggyőződésem szerint a faji öntudat és a nemzeti érzés ápolása kötelességének erejével ledönti az összes pedagógiai érveket, amelyek a magyar történelemnek a népiskola csúcspontján: az V. és VI. osztályokban való kizárólagos tanítása mellett fölhozhatók.

Mert mit tár elénk ez a két táblázat?

Az *első*, amint láttuk, kétségtelenné teszi, hogy Magyarország népiskoláinak egyharmadában szó sem lehet rendszeres történettanításról, mert hiszen ezeknek a népiskoláknak V-ik, illetőleg VI-ik osztályuk egyáltalán nincs is.

Ezekben az iskolákban senki sem tanítja és senki sem tanulja nemzetünk ezeréves történetét.

A legtüzesebb lelkű magyar ember fiának is azokkal a morzsákkal kell itt beérnie, amelyeket itt-ott az olvasókönyvek úgynevezett történelmi olvasmányai hullatnak eléje.

A nemzetiségi vidékekről, az idegen anyanyelvű gyermekekről ne is szóljunk!

A csonka népiskolák révén a saját fajunkbeli gyermeksereg nemzeti érzésének fejlesztését is elhanyagoljuk, a más fajbeli gyermekek szívének, lelkének történelmünk rendszeres tanítása által való meghódításáról tehát legföljebb csak elméletben, a megvalósítatlanul maradt tanterv papirosán és betűiben beszélhetünk.

Amit közoktatásügyi miniszterünk a polgári iskolák reformja ügyében a képviselőházban egy interpellációra válaszolva nem régen mondott,* hogy t. i. «A polgári fiúiskolákban tényleg fönnáll az a körülmény, hogy ott a tanterv hatosztályú iskolákra van előírva, *a valóságban azonban a tanítás csak négy éven át, négy osztályban, tehát egy csonka tanterv alapján történik . . .*» sokszorosan ráillik a mi csonka népiskoláinkra. 182 polgári fiúiskolája van mindössze az országnak, csonka népiskolája ellenben 4940. Majdnem 5000 népiskolában tehát V. és VI. osztályok nélkül, megcsonkított tanterv alapján tanítunk!

Nem túlzás, teljes valóság ennélfogva az az előbbi állításom, hogy a nemzet történetének tanítása a hetvenes évek óta tulajdonképen kiszorult a magyar népiskolából!

De vizsgáljuk a *második* táblázatot.

* Jankovich miniszter válasza Bikády Antal országgyűlési képviselő interpellációjára a képviselőház 1914 március 11-én tartott ülésén. (Néptanítók Lapja 1914. évf. 12. sz.)

Arra nézve, hogy népiskoláinkban valójában csak a tanterv papirosán tanítjuk nemzetünk történetét, ez a táblázat még erőteljesebb, még döntőbb bizonyítékkal szolgál.

Alig kell egyebet tennünk, vessünk egy pillantást az első és a két utolsó számadatra; főleg az utolsóra.

Első tekintetre szemünkke ötlik az a megdöbbentő tény, hogy míg az I. osztálynak 553.337 növendéke volt 1911/12-ben, addig a VI. osztályba ugyanakkor csupán 96.056 gyermek járt.

Majdnem félmillióval kevesebb!

A két osztály létszáma között honnan ez az óriási különbség? Hat év alatt ennyi gyermek meg nem halhat, ki nem vándorolhat és középiskolába át nem léphet. Hiszen az iskolába járók halálozási aránysáma a statisztika szerint hat esztendő alatt is legfeljebb 5%,[1] a IV. és az V. osztályokból középiskolába átlépőké pedig évjáratonkint alig 2·5%.[2] A statisztikai évkönyvből meg az tűnik ki, hogy hat év előtt, az 1905/6. tanévben, amikor az 1911/12. évi VI. osztályosok még I. osztályos apróságok voltak, csupán 18 ezerrel voltak kevesebben (számszerint 535.153-an) a táblázatban föltüntetett 1911/12. évi I. osztályos tanulóseregnél.[3]

Hová lett tehát 6 év alatt (igazabban 5 esztendő leforgása alatt) a majdnem félmillió gyermek?

A tapasztalás és a statisztika azt felelik erre a kérdésre, hogy

[1] A statisztika szerint a 6— 7 éves iskolába járóknak 1·21%-a
a 7— 8 « « « 1·02%-a
a 8— 9 « « « 0·90%-a
a 9—10 « « « 0·72%-a
a 10—11 « « « 0·62%-a
a 11—12 « « « 0·50%-a
hal el évenkint. Amíg az I. osztályos gyermek a VI. osztályba följut, összesen: 4·97%. («Magyar Statisztikai Közlemények» 31. kötet, I. rész, 62. lap.)

[2] Az 1911/12. tanévben középiskoláinknak mindössze 45.801 I. osztályos növendékük volt az ismétlőkkel együtt.

Ebből:

a) polgári iskolába járt (a magántanulókkal együtt)	29.070
b) gimnáziumba « (« « «)	12.739
c) reáliskolába « (« « «)	2.640
d) felsőbb leányiskolába járt (a magántanulókkal együtt)	1.352
Összesen	45.801

[3] «Magyar Statisztikai Közlemények» 31. kötete, II. rész, 194. l., 32. táblázat.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

túlkorúvá váltak és kimaradtak az iskolából, mielőtt a népiskola hat osztályát végig járhatták volna.

Részben a késői beiskolázás, részben az alsó osztályokban való tömeges bukás miatt elemi iskolai tanulóink 87%-a előbb betölti 12. életévét, mintsem az V. osztályba följuthatna; az iskolábajárók 95%-a pedig a VI. osztálynak épen csak a küszöbéig ér el. (II. táblázat!)

Az V. osztály bevégzéséig elmaradó 457.281 gyermekből ugyanis, ha leszámítjuk is a középiskolába évjáratonkint átlépő 40—45 ezer tanulót, s ha az 5%-os halálozási arányszám szerint 25 ezer gyermeket hat év leforgása alatt elhaltnak tekintünk is és ha a kivándorlásra is leütünk vagy 30 ezret,* még mindig megmarad 350—380 ezer olyan tanuló, akikről nem tudunk számot adni.

Ennek a szomorú jelenségnek okaira nem nehéz rámutatnunk.

Mi tanítóemberek u. i. falun, városon napról-napra tapasztaljuk, hogy Magyarországon a szülők nagy többsége csak addig iskoláztatja gyermekeit, amíg «muszáj». Megszűnvén az iskoláztatás kényszere, a túlkorú gyermeket városon viszik inasnak vagy beállítják az üzletbe, háztartásba; falun meg fölhasználják a gazdaságban, kiküldik a mezőre, rétre napszámosnak, ostorosnak, libapásztornak, szóval teljesen és végleg elvonják a mindennapi iskoláztatástól.

Innen van, hogy nálunk országszerte annyira ritka a VI. osztályos tanuló, hogy például egyik-másik képzőintézet gyakorlóiskolájába még itt Budapesten is, ahol pedig az V—IV. osztályokat illetőleg talán még legjobbak a viszonyok, — fogni kell az V—VI. osztályos növendékeket.

És innét van, hogy évről-évre százezrek, 1877 óta napjainkig pedig milliók hagyták el népiskoláinkat anélkül, hogy hazájuk, nemzetük történetét a maga összefüggő egészében megismerni, szívükbe és lelkükbe vésni valaha alkalmuk adatott volna!

A tanterv a kultúra csataterve. Csataterve főleg a nemzeti kultúrának. Lehet vele hódítani, de lehet vele csatát is veszíteni. Nem mondok újat, sem túlzottat, ha állítom, hogy a nemzeti szempontból elhibázott tanterv idők folytán gyöngítője, sőt elvesztője lehet magának a nemzetnek.

Szabad-e bármely tetszetős pedagógiai ideáért (elvekért vagy érvekért) tantervünkben föláldozni a legfontosabbat: a nemzeti szempontot? Ezeréves történetünk tanítását szabad-e tehát fölhelyeznünk a népiskola legfelsőbb osztályaiba, oda, ahol — amint láttuk — ha osztályunk akad is hozzá, alig akad gyermek, akit tanítsunk?

* Erre nézve statisztikai adataim nincsenek. Kivándorolni azonban csak javakorbeli emberek vándorolnak ki; gyermek alig.

Emberi, tanítói és — ha szabad még Magyarországon ezt a lépten-nyomon kigúnyolt jelzőt használni — hazafiúi meggyőződésem szerint nem szabad. Megtehetjük azonban továbbra is, ha nemzeti érzésünkben öngyilkosok akarunk lenni . . .

Nézzünk körül.

A horvátoknál, szerbeknél, románoknál lobog körülöttünk a faji és a nemzeti öntudat.* (Jobbára ellenünk lobog!) A mi fiatalságunk ellenben fölényes vagy épen gúnyos cinizmussal fogad minden nemzeti és hazafias érzést és eszmét. Más nemzetek is megérezték a korszellem anyagiasságának káros hatását, de annyira egyik sem, mint mi magyarok. Hogy romboló hatásával bennünket ennyire vértezetlenül és védtelenül talált, abban — szerintem — része van érvényben álló tantervünknek is.

Bármely szempontból vizsgáljuk a történet tanításának kérdését, nem térhetünk ki a statisztika vádoló adatai elől! Nem térhetünk ki az elől a kötelesség elől, hogy tantervünket nemzeti szempontból revizió alá vegyük. Meg kell látnunk és föl kell használnunk mindazokat a tanulságokat, amelyeket ebben az irányban a statisztika nyújt.

El kell ismernünk, hogy nemzetünk történetének tanítására *ma nincs elegendő iskolánk és nincs elegendő növendékünk.* El kell ismernünk tehát, hogy egyrészről a 4940 csonka népiskola, másrészről az V. és VI. osztályoknak az I. osztállyal szemben való aránytalan, kiáltó néptelensége azok az útmutatók és határkövek, amelyek a tanterv sürgős revizióját kivánják és egyben a revizió helyes irányát és kiterjedését is megjelölik.

Osztályt, iskolát energikus kormányintézkedéssel és hathatós kormánysegítséggel máról holnapra is lehet állítani. Az iskolábajárás kényszere alól kinőtt, túlkorú gyermeket azonban a szülők akarata ellenére nem lehet az iskolába újból bekényszeríteni. Nem az V—VI. osztályok hiánya, hanem az V—VI. osztályok növendékeinek elenyésző csekély száma tehát népiskolai történettanításunk csődjének fő oka!

A statisztika útmutatását ennélfogva szerintem csupán akkor követjük helyesen, *ha a hetvenes évek példájára nemzetünk történetének tanítását az V. és VI. osztályokból levisszük a népiskola középső és legalsó osztályaiba, hogy annak nemzetnevelő áldásaiban a népiskolának valamennyi növendékét részesíthessük.*

Ebben jöhetne segítségünkre a mese, amelyről mai napság — és méltán! — annyi szó esik, s amelynek a gyermeki lélekre gyako-

* Székfoglalómat a világháború előtt fél esztendővel írtam. *B. E.*

rolt varázshatását cikkekben, röpiratokban magam is közel húsz esztendő óta hirdetem.[1]

Nincs történelmi esemény, amelyet a mese tündérköntösében a legkisebb gyermek is meg nem értene. Ez az a virággal, napsugárral behintett út, amelyen át minden tanítványunk szívéhez hozzáférkőzhetünk. Jókait, saját bevallása szerint első tanítójának, Székely Jánosnak meséi és történelmi adomái adták a magyar irodalomnak.[2] Történelmi mondáinkat, adomáinkat, csillogóbb történelmi eseményeinket mi is elmesélgethetnénk már a népiskola I. és II. osztályaiban és ezen a réven fajuk és nemzetük szeretetét már az iskola legalsóbb fokán növendékeink szívébe plántálhatnánk. (Ez az eljárás, igaz, nem felelne meg a divatos világpolgárias fölfogásnak, de használna a nemzeti eszmének.)

Hetenkint egy külön meseóra elegendő volna erre a föladatra. Aztán jönne a III—IV. osztályokban heti 1—2 órában a rendszeres történettanítás, amit az V. és VI. osztályokban az alkotmánytan tanítása fejezne be.

Ezzel egy csapásra eltüntetnők tantervünk legnagyobb fogyatékosságát, amely nemzetünkre nézve faji öntudatunk és nemzeti érzésünknek szemmel látható apadása által hovatovább végzetes lehet.

Tudom, vannak, akik nem ebben, hanem a csonka népiskolák gyors kiépítésében látják a segítséget.

A csonka népiskolák bármily gyors kiépítése azonban egymagában nem vezetne célhoz. Valamint nem vezetne czélhoz a német mintára sokak által kívánt nyolcosztályú népiskola sem. Ez utóbbi elsősorban azért nem, mert ha negyvenegynéhány esztendő alatt nem tudtuk kiépíteni a hatosztályú elemi iskolát, hogyan építenénk ki máról holnapra a nyolcosztályú népiskolát?

Ha azonban a törvényhozás útján rövidesen keresztül tudnók vinni a tankötelezettség olyan irányú reformját, hogy a mindennapi tankötelezettség továbbra is a hatodik életév betöltésével kezdődjék ugyan, *de mindaddig tartson, amig a tanuló a népiskola VI. osztályát el nem végezte:* akkor csakugyan a csonka népiskolák gyors kiépítése volna a legsikerrevezetőbb megoldás arra nézve, hogy a népiskola I. osztályának félmilliót meghaladó növendékseregéből ne csak 96 ezer, hanem valamennyi fölkerüljön az V—VI. osztályokba és ott nemzete történetét megtanulja.

Ebben, de csakis ebben az esetben maradhatna meg szerintem

[1] «*Külön órát a mesének!*» Néptanítók Lapja 1897. *Ugyanaz röpiratban* 1904. «*Mese Ujság*» Szerkesztés 1905—1906. «*Mese az iskolában*» (válasz a P. H.-nak) Népnevelők Lapja 1909, stb.

[2] Jókai Mór: *Életemből.*

a történet tanítását illetőleg változatlanul a mai állapot s válnék fölöslegessé tantervünknek a történettanítását erősítő, nemzeti szempontból való reviziója.

A statisztikának imént föltárt tanulságai máskülönben nemcsak sürgetik, de ostromolva követelik, hogy gyermekeink százezreinek helyes nemzeti irányú nevelése érdekében ez a revizió sürgősen megtörténjék.

Az idegen nemzetek gyűrűjével övezett magyar nemzet elvégre is nem engedheti meg magának azt a luxust, hogy százezrek kerüljenek ki évről-évre népiskoláiból anélkül, hogy fajuk, nemzetük történetét valaha megismerték volna.

Veszedelmeink között talán üdvös lesz el nem felednünk, hogy a nemzetek életében is akadnak következményeikben helyrehozhatatlan erkölcsi veszteségek!

BURSICS ERNŐ.

MAGYAR TESTNEVELÉSI RENDSZER!

Ez a cím egyelőre csak szép és nagy gondolat; eszmény, amelyre egynémely lelkes testnevelőnk buzgón áhitozik és amelyet erejének, tudásának legjavával szeretne «megcsinálni», de ami a valóságban még nincsen meg. Ma a testi nevelés terén mind egy nemzeten belül, mind pedig nemzetközileg forrongás és vajudás észlelhető, amelyet korunk «testi fellendülése» mozdít elő hathatósan. Ebből fakad a nemzeti rendszer utáni vágy is.

Vajjon ez az annyira sóvárgott «magyar testnevelési rendszer» valamely szerencsés feltalálónak vagy felfedezőnek jut-e osztályrészül, avagy inkább önmagától, a meglevő elemeknek kedvező illeszkedéséből fog-e kialakulni: legalább is nyilt kérdés, jóllehet mi, már tárgyi okokból is, inkább ez utóbbi megoldást óhajtanók.

Ennek a cikknek a megírására két enciklopédikus jellegű művecske indított, mely ugyanazon tornatanár-szerző tollából tavaly jelent meg.* Kmetykó a «svéd» torna továbbfejlesztéséből keletkezett «svéd-dán» tornát akarja nálunk meghonosítani s ennek angol és német elemekkel való bővített és javított kiadásában látja a jövendő magyar testnevelési rendszert. Nagyon tartunk tőle, hogy ez ép oly kevéssé vagy talán még kevésbé lesz «nemzeti», mint az annak ide-

* Kmetykó János: 1. *Dánia testnevelési ügye* (ismertetését lásd M. P. 1914. 371 l.) 2. *A magyar testnevelési rendszer reformálása.* Évszám nélkül (1913. 95 l. Ismertetése: «*Egészség*» júl. sz. 333—337. l.)

jében nálunk idegen oltványként és változatlanul meghonosított német szertorna.

A jobb megértés kedvéért már itt szóvá kell tennünk egy feltünő jelenséget: azt, hogy miért igyekeznek a testi nevelés képviselői minden áron és mindenütt ilyen «*nemzeti rendszerek*» megteremtésére, holott pl. az elméleti, de még inkább a gyakorlati nevelés terén «rendszer» helyett méltán beérik a nemzeti szellemmel, jelleggel és a problémát inkább az egyén és a társadalom nézőpontjából igyekeznek fejleszteni. Az említett jelenségnek főokát én abban látom, hogy a testi nevelésnek az utolsó évtizedekben észlelhető rohamos felkarolásával és terjedésével és a sportimperativusnak elharapódzásával karöltve jár valamely «legjobb módszer» iránti hajsza, mely elhamarkodottságával és erőszakoskodásával meglehetős zavart és tülekedést támasztott, amelyből ma világszerte szeretnének kilábalni. Hogy az erre irányuló mentő és boldogító törekvésekben mint gyenge szalmaszálhoz a nemzeti glóbuszba kapaszkodnak — érthető és megbocsátható. Azután, ha a németnek, angolnak, svédnek megvan a maga nemzeti testnevelési rendszere, miért ne legyen vagy lehessen másoknak is?! De hát mi is az a rendszer?

Rendszer alatt a tudományban az együvé tartozó ismereteknek ugyanazon elv szerint, egy rendezett egésszé való összefoglalását értik. Rendszer nélkül a tudomány nem lehet el, de még ennek keretén kívül is jó szolgálatot fog tenni a részeknek egységes elv szerinti összekapcsolása. Ilyen értelemben tehát joggal szólhatunk *testnevelési* rendszerekről is. A rendszer lényege itt is, ott is az alapul választott elvben összpontosul, onnan indul ki és oda tér vissza. Viszont ennek az elvnek kiszemelése lényegesen függ az illető tudomány vagy mesterség (gyakorlat) feladatától, céljától. Ennek és a szervesen belekapcsolódó elvnek helyes felismerésétől függ azután az illető rendszernek értéke, életrevalósága, élettartama. Míg a tudományok gyakran feltevésekhez kénytelenek ragaszkodni, a mesterség bőven táplálkozhatik tényekből, amelyek a rendszer ideiglenességet szűkebbre vonják. A tudományos rendszernek ilyen értelemben a gyakorlati rendszer a párja, amely ismét lehet: *a)* természetes, *b)* mesterséges (sőt mesterkélt is). A testi nevelést illetőleg tán leghelyesebben járunk el, ha a gyakorlati rendszert a tudományossal összeilleszteni, egybeolvasztani igyekszünk. A testi nevelés tudományát csak úgy építhetjük fel, ha a történelmi fejlődést állandóan ellenőrizzük bölcselettudományos alapon. Így végigmenve, látni fogjuk, hogy a régieknél a testi kultúra nemzet- és államfenntartó rendeltetése mellett nem volt híján a művészi (esztétikai) jellegnek. A középkorban jobban előtérbe lépett a nyers erő kultusza, amit a lovagiasság leplével

igyekeztek tompítani. Az újabb rendszerekben az egészség elve kezd uralkodóvá lenni hol a szabad természet kultuszával, hol mesterséges eszközök igénybevételével (angol, német, svéd). Közben a dilettantizmus üti fel fejét: a sportláz mindenféle kísérletre csábít és kinövéseket érlel, amitől ma ismét a tudományos (testtani, élettani, lélektani) alapra való helyezkedés révén remélnek szabadulást, üdvösséget.

Ez a tudományos irány ma szóban és írásban, kongresszusokon és a szakirodalomban, nemkülönben intézményesen is mindjobban terjed és jótékony szabályozó és ellenőrző hatását már a gyakorlatban is érezteti. (Csak azután túlzásba ne essék: a betű öl!) Ennek szolgálatában áll a Németországban nemrég megalakult *Vereinigung zur wissenschaftlichen Erforschung des Sports und der Leibesübungen*, mely elsőrendű szakférfiak bevonásával egyenként a probléma részleteit felölelő előadássorozatot tartott a szakemberek és egyúttal az érdeklődő nagyközönség kioktatására. Franciaországban a stockholmi olimpiádnak rájuk nézve kedvezőtlen eredményei után szintén talpra álltak és Reimsben egy hatalmas park közepette a *Collège d' Athlètes* c. intézetet emelték, mely a faj feljavítását, az egyetemes testi kultúra észszerű módszerének meghonosítását, erre alkalmas tanerők kiképzését és közvetve a tüdővész és alkoholizmus leküzdését tűzte ki célul. Ennek megfelelően az intézet öt osztályra és megannyi hallgatócsoportra oszlik: 1. a sportnemeknek elméleti és gyakorlati tanulmányozása; 2. szakemberek képzése; 3. új módszerek tanulmányozása és ellenőrzése; 4. atléták különleges és versenyszerű kiképzése; 5. esztétikai és általában művészi központ.

Mielőtt testnevelési rendszerről érdemileg szólhatnánk, tisztába kell jönnünk magának *a testi nevelésnek céljával*. Amaz egyik része lévén az egyetemes embernevelésnek, ugyanennek céljára is kell hogy törekedjék, azaz elő fogja mozdítani az embereknek abbeli képességét, hogy földi rendeltetésüknek minél jobban megfelelhessenek: vagyis minél tovább minél jobb munkát végezhessenek. A testnevelőknek kedvelt mondása, hogy a testi nevelés el sem választható a szellemi neveléstől. Nehogy azonban túlzásba essünk, jó lesz ennek a tételnek megfordítottját is hangoztatni és utalni a két rendbeli nevelésnek lényegében rejlő elméleti és gyakorlati különbségeire. «A nevelés ügyének minden részletét csak az egységben szabad nézni, csak az egész köznevelésre való tekintet lehet értékes», mondja Imre Sándor («Nemzetnevelés» 226. l.), és hozzáteszi, hogy mindig azt kell néznünk, vajjon köznevelésünk szolgálja-e a fejlődést (u. o. 141. l.)? Végül ne feledjük, hogy a nevelésnek egyik célja a közösség fejlesztése, amit Széchenyi az «Önismeretben» így fejez ki: az emberi nem szebbítése.

Ebben a tekintetben helyes szellem lengi át legújabb reáliskolai

utasításainkat, amelyekből a következő klasszikus idézeteket szeretném a túlzóknak állandóan szeme elé tartani: «Az iskolai testgyakorlás első sorban nevelőeszköz; a szellemi és testi tulajdonságok összhangzatos képzése; nem öncél, hanem csupán eszköz. Csak az a testgyakorlat nevelő hatású, amelyre nézve a szervezetben megvan a készültség és a lélekben az elvégzésére való készség.»

Arról tehát természetesen szó sem lehet, — amiről pedig ma sokan álmodoznak — hogy a testi nevelés uralja a szellemit, s még kevésbé az erkölcsit, amire nézve felette lesújtó tapasztalatokkal rendelkezünk. Az ilyen monopolizáló, kisajátító papiros-sportsmenek épen nem örvendetes magyar különlegesség. Mert amely mozgalomban az egyéni érdekek a tárgyiakat elnyomják, ott a romlás csirája már eleve befészkelte magát és elébb-utóbb összeomlással fenyeget.

Bármily néven nevezendő testi kultúrának egyetemes végcélja tehát az *egészség*, mely egyúttal feltétele és biztosítéka annak, hogy az ember fent említett rendeltetésének (munka!) minél jobban és minél tovább megfelelhessen. Nemzeti viszonylatban a sportoknak népszerűsítésétől várjuk ezt a higienikus belátást és ez ebből származó fellendülést és ujjászületést; itt nyilik alkalom az egészséges életmódnak, a szesz káros hatásainak stb. megismertetésére, az egészséges lakás méltatására, a tisztaság kultuszának meghonosítására stb. a nép legszélesebb rétegeiben.

Mindezeket összefoglalva, megállapíthatjuk, hogy a testi nevelésnek sem lehet más célja, mint a testi, szellemi és erkölcsi *egészséges* életre való nevelés egyéni, társadalmi és nemzeti vonatkozásban, amit emberi értelemben akár «egyetemes jó»-nak is nevezhetünk. Amennyiben pedig nem ezt a célt szolgálja vagy merőben ellene tör, nincsen jogosultsága. A most említett hármas vonatkozás a dolog természeténél fogva kihat a testnevelési rendszer fogalmára is, amely az egyénre, a társadalomra és a nemzetre nem lehet egy és ugyanaz, sőt még egyéb tényezők szerint is differenciálódik.

Ha — legalább egyelőre — a szellemi és lelki behatásokat kikapcsolva, a testgyakorlásnak hatásait magára a testre vesszük szemügyre, úgy a következő négy tényező jöhet tekintetbe: 1. *egészség*, 2. *erő*, 3. *ügyesség*, 4. *szépség* (testi és mozgásbeli). A különböző testnevelési rendszerek ennek a négy tényezőnek mint megannyi követelménynek, nem egyformán tesznek eleget; sőt ugyanazon rendszeren belül is a különböző szerek vagy gyakorlatnemek hol az egyik, hol a másik tényező szolgálatában állnak. Az eszményi rendszer tehát az volna, amely — egyelőre ismét csak a testiekről szólva — ezeket a testi követelményeket egyenlően, vagy még helyesebben összhangban ölelné fel. Szintúgy minden testgyakorlási (torna) órát eszményi-

leg úgy kellene összeállítani, hogy az említett tényezők külön-külön és együttesen is érvényesüljenek. Ez a követelés pedig a célok különbözőségénél fogva már eleve különböző módokat, eszközöket kíván.

A testgyakorlatoknak szellemi és lelki hatásait Rösch nyomán [1] imígy csoportosítom:

Rendgyakorlatok: figyelem, engedelmesség, alárendelés. *Szabadgyakorlatok* (kéziszerekkel is): figyelem, kitartás. *Szergyakorlatok:* tetterő, elhatározás, kitartás, bátorság és higgadtság. *Játékok:* alárendelés, közérzület, szerénység. *Népies gyakorlatok:* mint a szergyakorlatok.

A testi és szellemi-lelki hatásokat összegezve, az eszményi testi kultúra kihatásait a következő pontokba foglalhatjuk össze: 1. egészség és erő, 2. szép test és testtartás, 3. idegrendszer és ügyesség, 4. pszichikai hatás (fegyelem, figyelem, tetterő), 5. erkölcsi hatás (bátorság, kitartás, közérzület).

Lássuk már most a főbb testnevelési rendszereket egyenként és kritikai összehasonlításban. A testi nevelés szakirodalma első sorban a német, a svéd és az angol testnevelési rendszereket ismeri, amelyek némi jóakarattal görög ősforrásból (gyógytorna és atletika) származtathatók le.[2] Nemzeti jellegénél fogva mint negyedik ide tartozik még a japán rendszer, mely lényegében a birkózásban és maszázsban merül ki és az ügyesség mellett szivósságra törekszik. A *német* rendszer az új humanizmus korában született meg; lényege a külön kigondolt szereken való tornázás; törekvése, hogy egy-egy órán belül mintegy tömörítve adja meg az egyénnek fizikai szükségletét. Sokan hibául róják fel, hogy a gyakorlat és a gyakorló mintegy a szerhez van nőve, ami a többoldalú kiképzés érdekében a tornaszereknek (kb. 12) változtatását teszi szükségessé. Én az egyik szerről a másikhoz való vándorlást nemhogy tárgyi fogyatkozásnak nem tekintem, hanem merőben előnynek, mely a testgyakorlatokba beleviszi a változatosságot és az azzal járó elevenséget. A német rendszer őshazájában főleg a polgárság (néptanítók és munkásság) körében terjedt el és népies jellegénél fogva a közegészségügynek és népjólétnek hatalmas eszközévé lett. Nálunk ezt a tornát — Bernáth szerint — a legintelligensebb osztály gyakorolja, de — hozzá teszem — ma már hanyatlófélben van. Hazánkban még egy-két évtized előtt egy

[1] Ziel und Aufgaben des Schulturnens, v. Prof. Dr. Fr. Rösch, Direktor der grossherzogl. Turnlehrerbildungsanstalt Karlsruhe (Archiv für Pädagogik, 1913 márc.).

[2] E módszerek rövid ismertetésében nagyjában követem Bernáth Jánosnak a Nemzeti Tornaegyletben 1914 jan. 18-án tartott előadását.

hatalmas gárda (a tornatanítók) a német tornát tartotta a legjobb iskolai testgyakorlásnak; ma, nem egészen jószántából, a svédet amaz fölé helyezi, de társadalmi vonatkozásban a német tornának fölényét a svéd felett még mindig elismeri. A folyamatban levő középiskolai reform, úgy tudjuk, a német tornarendszer értékes elemeit összekapcsolja a svéd-dán gyakorlatokkal.

Az *angol* rendszer (atletika) a legnagyobb szabadsággal jár és egyúttal a legmesszebbmenő egyénesítést és — egyoldalúságot teszi lehetővé. Azzal, hogy csupán az emberi természetben rejlő mozgásokat és mozgási lehetőségeket veszi számba és a legnagyobb teljesitőképességre (rekord) törekszik, eleve meghiusítja a testnek harmónikus fejlesztését. Már pedig a kultúra káros testi behatásainak ellensúlyozására megfelelő újabb mozgásokra, gyakorlatokra van szükség. Társadalmi téren, a felnőttek körében, az angol rendszer ép úgy érvényesül, mint a német, vagy országonként talán még jobban, de említésre méltó, hogy az angol iskolákban nem az atletikát gyakorolják, hanem a svéd tornát, mely onnan a németet kiszorította.

A *svéd* és a belőle fejlődött *dán* rendszer élet- és bonctani alapon épül fel és valóságban tudományos jellegű. Itt minden mozgásnak megvan a magyarázata: oka és célja. Ez a szabatosság és formaridegség az oka, hogy még náluk is csak az iskolákba tudták bevinni, a társadalomba azonban nem: Bernáth szerint egyesületeikben is csak 20—24 ember tornázik.

A svéd rendszernek alapgondolata, hogy az emberben meglevő minden izmot, sejtet, szervet úgyszintén a csontrendszert eredeti harmonikus arányában ugyanilyen összhangban igyekszik az ügyességekkel együtt továbbfejleszteni, illetőleg az őstermészetnek harmónikus továbbfejlődését a kultúra káros hatásaival szemben biztosítani.

Megállapíthatjuk, hogy a svéd rendszer ma vezet: nem egy állam hadseregébe befogadták és székesfővárosunk iskoláiban is ezt kell ez idő szerint követni. Én azonban a gyermek lélektanára támaszkodva nem mernék ennek a divatnak hosszú életet jósolni az iskolában, de jelentőségét a felnőttek testi kultúrájában készséggel elismerem.

Azokkal szemben, akik a svéd tornát napjainkban kissé lármásan újra felfedezték, emlékeztetünk néhai Magvassy Mihály tornatanárra, aki már 34 évvel ezelőtt nyitotta meg a Lipótvárosban kitünően felszerelt svéd tornatermét, amelyet főleg gyermekeknek, öregeknek és betegeknek szánt. Nagy áldozatokkal és sok hozzáértéssel fogott vállalatába, de mégis belebukott (Herkules, 1914. 10. lap). Maga a közoktatásügyi kormány 1907-ben foglalt hivatalosan állást a svéd torna mellett, amikor ugyanazon év okt. 22-én 110,065. sz.

rendeletével egy megbízásából készült munka [1] alapján az iskolákba bevezette a svéd tornarendszer pedagógiai alapgyakorlatait, «melyek főleg a csontrendszert fejlesztik helyes irányban, amire a sorozó bizottságok szerint nagy szükség van».

Ha elfogulatlanul vesszük a svéd-dán rendszert, azt lényegében *egészségi* tornának nevezhetjük, amely egyúttal az esztétikai követelményeknek is eleget tesz.[2] Bármennyire valljuk is a higiéne elsőrendű fontosságát, ki kell mondanunk, hogy a testi nevelés csupán ezzel nem érheti be és nem merülhet ki az annyira magasztalt «helyes testtartásban» és az untig hangoztatott «hivatásos foglalkozások okozta testi hibák ellensúlyozásában». A higiéne minden áron való fanatikusai gondoljanak arra, hogy van ám egészséges ifjúság is. S ennek nemcsak óvásra, de edzésre is szüksége van! Feuchtersleben báró, a híres orvos-író meghatározása szerint «az egészség nem egyéb mint szépség, erkölcsiség tisztaság.» Bár ez sok, mégsem elég az életre s mi a testi neveléssel is erre akarunk előkészíteni.

Újabban a rendezetlen nemzetközi viszonyok (háborúk!) visszahatásaként mind jobban tért hódít a *katonai rendszer*, mely eszközeivel és céljával egyaránt a hadviselésnek szolgálatában áll.[3] Napjaink háborús eseményeinek hatása alatt nem csupán a vezető katonai köröknek figyelme fordul az iskola felé, hanem ezen ellenállhatatlan külső szuggeszció révén maga a nép is várakozással tekint oda és onnan reméli azt a megerősödést, amelyre a komoly árnyékait előre bocsátó jövendő nagy nemzet- és világtusában mindegyiknek szüksége lesz. A német birodalmon végigharsog ez a jelszó: *Wehrkraft durch Erziehung* és amit ott a nyugati és északi veszedelemmel szemben szükségesnek tartanak, az fogékony talajra talál nálunk a keleti és déli rémmel (?) szemben. Nem csodálkozunk azon, sőt természetesnek találjuk, hogy a hadsereg folyton fokozódó fegyverkezési programmjába az iskolát is bekebelezte, de még ha méltányol-

[1] A svéd rendszerű torna nevelési alapgyakorlatai. I. Rész. Szabadgyakorlatok. Külföldi forrásművek nyomán szerkeszté dr. Cselőtei Lajos (Budapest, Stephaneum, 1908., 107 lap igen jó képekkel). A II. Rész: A «svéd rendszerű torna alapgyakorlatai» (Stephaneum, 1914., 196 lap, 248 ábrával) ismertetését l. a Népt. Lapja f. é. 17. sz.

[2] Ide tartozik még Müllernek világszerte elterjedt «Mein System»-ja.

[3] Ennek különösen a németeknél támadt gazdag irodalma. Pl. «Jugend und Werkraft», von Robert Graf Bothmer (München, 1912.). «Das deutsche Heer, eine Schule des Volkes», von Wilh. Frisch (Berlin-Zehlendorf, 1912.). Mindkettőt ismertettem a Magyar Katonai Közlönyben. «Kriegsspiele. Anleitung zu Felddienstübungen der Jugend», von Dr. Karl Kittel (Teubner, 1912.). Közvetve ide s részben a természeti rendszerhez tartozik a cserkészmozgalom irodalma is.

juk is a célt, hibáztatnunk kell az eszközt: azt, hogy avatatlan kezek időnek előtte markoljanak bele az egyetemes nevelés jogkörébe, feladataiba és azt egy különleges cél érdekében megbolygassák, gyümölcsöztessék. Mert bármely hivatásbeli előkészítésnek szüksége van egy egyetemes megalapozásra mind nevelés, mind oktatás dolgában, és minél alaposabb lesz ez, annál nagyobb sikert várhatunk később. A nevelés magasabb érdekeinek megóvása érdekében nem helyeselhetjük tehát az iskolai és középiskolai ifjúságnak túlkorai és részletes katonai kikészítését és teljesen elegendőnek tartjuk azt, ha benne az eddiginél különb módon és mértékben ápoljuk és fejlesztjük a jóravaló katonai erényeket: a fegyelmezettséget, bátorságot, testi-lelki edzettséget, a felelősségnek és a bajtársiasságnak az érzését. Nálunk az ifjúság körében hivatalos támogatás mellett főleg a katonai cél-lövés terjedt el, mely voltaképen nem is testgyakorlat és amely ellen a magyar tornatanárok szinte egyértelműen foglaltak állást.

A hadseregnek testi és értelmi fejlesztő hivatását mi sem kicsinyeljük, de a cél helyébe az eszközt tennők. Úgy értjük, hogy az általános védkötelezettség révén a hadsereg, illetőleg a katonai szolgálati idő kiváló alkalom és eszköz lehet a testi kultúra eredményes felkarolására mind a felnőttek, mind az ifjúság körében. Tavaly nyáron a honvédelmi miniszter rendeletet bocsátott ki, melynek értelmében a fegyvergyakorlatokra berendelt tanítók a sportokban is kiképzendők, úgy hogy mint a népnek kiképzett sporttanítói térhessenek haza és értékesíthessék tudásukat a falusi ismétlő iskolák legényedő tanulói javára. «Öröm volt nézni Pécsett a honvéd-tanítók sportolását, versenyzését.» Ebben a pillanatban (máj. 23.) tartja a 745,000 tagot számláló «Jungdeutschlandbund» von der Goltz tábornok elnöklésével Stuttgartban első közgyűlését, amelyen az elnök a mozgalom irányát ezzel a három szóval jellemezte: «Wehrhaft, wahrhaft, kriegstüchtig.» Az ilyen értelmű katonai testnevelő rendszert mi is csak örömmel üdvözölhetjük.

Ezek a, hogy úgy mondjam, testnevelési «világrendszerek» azonban távolról sem merítik ki a lehetséges rendszerek sokféleségét. Példa és tanulság okáért ezek közül is ismertetünk néhányat. A nemzetközi olimpiai bizottság elnöke egy vagy 10 év előtt megjelent könyvében* a *hasznossági torna* rendszerének kidolgozását kísérelte meg. Ő, aki a testi kultúra mozgató erői közé a művészetet, a hazafiságot és az egészségügyet számítja, úgy látja, hogy az a XX. század demokráciájának hatása alatt egy újabb tényezővel gyarapodott: a

* *La Gymnastique utilitaire:* sauvetage, défense, locomotion. Par *Pierre de Coubertin.* (Paris, 1905., Félix Alcan, XIV + 154 lap, ára 2 fr. 50).

hasznosság fogalmával. Ez az ekletikus hasznossági torna a 14 évnél idősebb és ép ifjaknak való, akiket a rendszeres iskolai testgyakorlás erre már eleve előkészített. A *gymnastique utilitaire* képesít mindazokra az elemi gyakorlatokra, amelyek a mentéssel, a védelemmel és mozgással összefüggnek, mellőzve minden osztályozást és rekordot. Ide tartoznak pl. az iskolai egészségügyi csapatok és mentőőrségek, amelyeknek érdekében nálunk főleg dr. Tuszkai Ödön buzgólkodik, aki ezeknek az intézményeknek kiváló közegészségügyi, szociális és erkölcsi fontosságot tulajdonít. (Lásd: Tanáregyes. Közlöny, XLV. évf. 19—20. szám.) Ennek ellenlábasa és a rendszerek legprimitivebb alakja a magára hagyott városi népifjúságnak «utcai sportja», mely a járókelőket állandóan veszélyeztetve főleg a labdarúgást pártolja.

Minthogy a felsorolt rendszerek közül ma a svéd-dán áll homloktérben és sokan nálunk is ezt óhajtják a magyar testnevelési rendszer gerincévé tenni, kötelességünk vele közelebbről és kritikailag foglalkozni.

A svéd rendszernek legfontosabb fogyatkozásai, hogy zárt helyen folyik, híján van a bátorság és kitartás fontos elemeinek és nem üditi a lelket, nem lelkesít. Ez pedig annál nagyobb baj, mert a (városi) kultúrember, alkalom híjján, mindinkább gyáva lesz és a kellő pillanatban tanácstalanul, hideg vér nélkül áll az életben az eseményekkel szemben.

Készséggel elismerjük, hogy a svéd-dán tornánál jobban és könnyebben adagolható. veszélytelenebb testgyakorlat alig van és hogy élet- és egészségtani értelemben az szinte tökéletesnek mondható és az egész szervezetet egyöntetűen, vagy helyesebben eleve pontosan szabályozott terv szerint fejleszti. Ezen előnyeinél fogva azt kellene hinnünk, hogy nem csak nekünk magyaroknak a legjobb, hanem a világon bármely emberfiának. Hogy ez nem következett be s nálunk is a tanulók és nem egy tornatanár csak kelletlenül veszi be s hogy a nagy reklám, propaganda és hivatalos támogatás ellenére is csak mesterségesen és szinte erőszakosan sikerül majd ideig-óráig életben tartani, annak bizonyára meg vannak a mélyebb, lélektani okai. A gyermek és az ifjú lelkét nem elégíti ki ennek a rendszernek egyébként felette dicsérendő és elismerésre méltó tendenciája, hogy egyensúlyozni akarja az életnek, a foglalkozásnak káros testi behatásait s hogy sikerrel küzd a gerincoszlop elferdülése ellen. Hiszen az okos orvos a fiatalok részére még az orvosságot is másként készítteti mint a felnőtt részére és mandolatejben vagy édes szörpben ereszteti fel, hogy befogadására bírja betegét. S vajjon bármely elméleti «tantárgy» tanárától nem kívánjuk-e meg, hogy azt élvezetes módon adja elő? Vajjon mit szólnánk ahhoz a tanárhoz, aki a nyelv helyett

merő grammatikát, a történelem helyett puszta évszámokat tanítana, a mathematika és fizika helyett pedig mindig csak képletekkel és elméleti fejtegetésekkel szolgálna az ifjúságnak, ahelyett, hogy érdeklődését gyakorlati példákkal és szemléltető kísérletekkel keltené fel és elégítené ki?! Nos, hát ezt a lelket üdítő elemet nélkülözzük mi a kalóriák szerint adagolható, de egyébként ízetlen, sótlan svéd-dán testgyakorlatokban.* S ezen valóságos «unalomtornában» kívánnák a mi testnevelési sarkutazóink a magyar ifjúságot heti 4 (négy) órában részesíteni, jóllehet a normális fiataloknak elég abból heti két félóra. Ettől óvjon meg és meg is fog óvni a Magyarok Istene, akinek a szabad természet ölén hozott áldozat volt a legkedvesebb.

Amint a belső szervezet, a gyomor megkívánja a változatos és ízletes (nem fűszeres) táplálékot s nem éri be kenyérrel, vízzel vagy nyers fehérnyével, úgy a külső testi táplálkozás sem lehet tisztán mechanikus, mert különben a testet és lelket egyaránt elernyeszti. A tornacsarnok ne legyen holmi szanatoriumbeli Zander-féle gyógytornaterem, hanem olyan élettel, élvezettel teli kedves hely, mely után az ifjúság valósággal vágyódik. Joggal mondhatta tehát dr. Rösch (id. h. 327. l.): «Das schwedische System lässt den Einzelnen nicht zu seinem Rechte kommen.» A svéd-dán rendszert tehát legjobb esetben is ki kell egészíteni atletikával, játékkal és német tornával. «Ez a rendszer ugyan nem lesz magyar, hanem a magyar viszonyoknál fogva a legmegfelelőbb.» (Tornaügy, 1913. 111. lap.)

Mielőtt a magunk részéről is vizsgálat tárgyává tennők, hogy mely tényezők lehetnének esetleg elemei egy nemzeti testnevelési rendszernek, mintegy átmenetként még a következő fontos kérdést kell tisztáznunk.

A testi nevelés differenciálása. A testnevelés rendszereiben legjobban fogunk eligazodhatni, ha külső nézőpontok helyett magának a testi nevelésnek alanyi tárgyából, az *emberből* indulunk ki és annak fizikai (testi), fiziológiai (élettani) és pszichológiai (lélektani) szükségleteit tekintjük. Ezen hármas és összességében egyetemes szempontból, még a nemzeti különbségektől el is tekintve, nyomban két osztályozás kínálkozik: kor és szervezet szerint. Más lesz az ifjúság testgyakorlata és más a felnőtteké, úgyszintén más az egészséges (normális) szervezetüeké és a fogyatékosaké (abnormálisok). S itt örökké fellép egy végzetes fogalomzavar, mely már is sok bajnak volt a kútforrása.

* Ebből a szempontból igen értékes a tánc, amelyet újabban a főváros leányiskoláiban minden tornaóra első felében gyakorolnak. A fiúknak sem ártana.

Ezerszer megmondtuk már, hogy az iskolai testi *nevelés* és a felnőttek *sportolása* között lényeges, elvi különbség van s hogy kárt okoznak, bűnt követnek el azok, akik a kiskorúak testgyakorlását a felnőttek sportszemüvegén át nézik. Az iskolának ebben is csak előkészítés (és nem kikészítés) lehet a hivatása. Az ifjúságot mind testben, mind lélekben először rá kell nevelni a test kultuszára: szervezetét alkalmassá kell tenni,[1] lelkét pedig fogékonnyá, hogy megszeresse testének okos ápolását. Főleg pedig óvni kell minden túlzástól és egyoldalúságtól, hogy — s ez aprajára-nagyjára egyaránt áll — semmiféle láz ne kapja el, legkevésbé a nyers erővel való durva kérkedés, mely rendesen maga után vonja a léleknek eldurvulását is.[2]

Abban szinte teljes az analógia a testi és szellemi nevelés között, hogy mindkettőben a lehetőség szerint egyénesíteni kell. A testi nevelés is számolni tartozik alanyának, az embernek korával, szervezetével, foglalkozásával, sőt merőben külső körülményekkel is, amilyenek az éghajlat, időjárás, társadalmi állás, táplálkozás stb.[3] Minthogy pedig mindezeknek a követelményeknek a mai tömegnevelés és tömegtanítás közepette már anyagi eszközök híján sem tehetünk abszolut értelemben eleget, azt valamely okos megalkuvással kell kielégíteni. Kultuszminiszterünk a középiskola reformjának kezdeményezése alkalmából azt az egészséges gondolatot vetette fel újra, hogy a német nyelv tanítását az eredményesség fokozása érdekében és a tanulóknak ismereteire való tekintettel osztályonként *két* csoportban kellene végezni. Mit szólnának t. kartársaim ahhoz, ha ugyanezt az elvet, rendszert ajánlanám a testi nevelés területére is? Csak végig kell nézni egy-egy osztálynak fiatal emberanyagán, s nyomban meggyőződhetünk azokról a nagy különbségekről, amelyek ugyanazon osztályba járó növendékek közt kor, testi fejlettség és testi rátermettség tekintetében fennállanak. Ezeket valóban nehéz, hogy ne mondjam, lehetetlen testileg egy kalap alá hozni s valamennyit eredményesen ugyanazon kultúrára fogni. A fejletlenebbek, gyengébbek,

[1] L'assouplissement préalable est d'une nécessité absolue — mondja Coubertin («La Gymnastique utilitaire», előszó, XI. lap).

[2] Az idei középiskolai Értesítők egy része utal az ifjúság sportszenvedélyének elfajulására és annak korlátozását sürgeti. A németek még erélyesebben foglalnak állást a sport túltengése ellen. V. ö. pl. Das deutsche Schulturnen und der Sport v. Dir. Dr. Diebow (Deutsche Turnzeitung 1914, 26—27. szám).

[3] Werner Sombart, a híres közgazdász, Oroszországról cikkezve, a minap ezt írta: «Egy ország megítélésénél két dolog jön számba: éghajlata és konyhája». Ez nyilván hiányos.

félénkebbek orvosi felügyelet mellett svéd-dán gyakorlatokat végeznének és játékokat űznének,[1] míg a normális fejlettségű és bátrabb növendékek inkább az angol és német rendszer gyakorlataiban találnának nekik megfelelőbb és üdítő kielégítést. Idővel azután az első csoportbeliek átléphetnének a másodikba. Ennek az eljárásnak még meg lenne az a nagy előnye is, hogy a tanulók létszámának megoszlása folytán nem csak a tanítás válnék könnyebbé, hanem egyúttal a tanítás, a gyakorlás is eredményesebbé, amennyiben egy-egy tanulóra több idő jutna. Költségkímélés szempontjából és kisebb létszám mellett a kettős csoportosítást esetleg osztályösszevonással lehetne megejteni.

A testnevelés differenciálásának szükséges voltát, vagyis a gyakorlatoknak megállapítását a testnevelési korosztályok szerint, maguk a tornatanítók is kezdik elismerni.[2] Egyikük az emberi életkort testnevelési szempontból nyolc korosztályra osztja és ezeken belül csoportosítja a különböző rendszerű és jellegű gyakorlatokat annak a két elvnek a figyelembe vételével, hogy a gyakorlat kárt ne tegyen a testben és elégítse ki a lélek szórakozási vágyát is. E felfogás szerint a svéd torna kezdő határa és uralkodó volta a 6—10. év. Később a 10—14 éves gyermekeknél a svéd torna mellett a szabadtéri gyakorlatok lépnek előtérbe, a felsőbb osztályokban pedig mind jobban háttérbe szorul, amin mitsem változtat az a körülmény, hogy néhol még a nyolcadik osztályban is folyik a szigorú svéd tornatanítás. A 18—20 éves erős, sportoló, versenyző ifjú már nem szívesen fogadja azt és egyesületekben is legfeljebb pihenőül vagy tréning gyanánt fogja űzni. Mert ne feledjük, a testgyakorlás nem külön-külön egészségügyi, tudományos vagy művészeti foglalkozás, hanem mindhárom együttvéve, tehát a gyermekek értelmi *és* kedélyi világához is kell alkalmazkodnia, hogy valóban kedveltté válhassék.

Nézzük immár, hogy mennyiben lehetséges és jogosult, szükséges vagy kívánatos a nemzeti és faji szempontnak érvényesülése a testi nevelésben és rendszereiben. Sokat elmélkedtem ezen a vonzó és hálás témán, amelyet a tanügy minden munkásának figyelmébe ajánlok. Itt eleve meg kell állapítani, hogy a nemzeti szempont csak az egyetemes emberi érdekek *után* jöhet számba, vagyis az élettani résznek kielégítése után, mely általános érvényű. A fizikai (testi)

[1] «A svédtorna a beteges, gyenge vagy csak egészségügyi szempontból tornázóknak minden korosztályban a legkedveltebb gyakorlata lesz» (Herkules, 1914. 10. l.).

[2] L. «Herkules» 1914. évf. 1. és 2. sz.: Testnevelési korosztályok. A svédtorna határa.

szempont már eltűri a nemzeti és faji behatást, a lélektani szempont pedig még inkább. A külső körülmények közül figyelemre kell méltatni az illető ország földrajzi fekvését és az ebből származó éghajlati viszonyokat. Ezek a testi és lelki diszpozíciókkal együtt adják meg azt az alapot, amelyen valamely nemzeti rendszer felépíthető. Mint az egyénben, úgy a különböző népekben is más-más lesz a hajlandóság a testgyakorlatok egyes nemei iránt. Itt azután az újabb elvi kérdés merül fel, vajjon ezt a nemzeti rátermettséget egyoldalúan fejlesszük-e, avagy épen általános emberi érdekből ráneveljük-e a testi kultúrának általa kevésbé kedvelt, de élettanilag szükséges, mert hasznos részeire is? Hogy a helyes út, az igazság, itt a két iránynak okos, észszerű keverékéből fog állani, azt nyomban megértjük, mihelyt arra utalunk, hogy a testi nevelés nem lehet öncél és hogy a nemzeti hajlandóságnak kizárólagos kultusza hova-tovább egyoldalúságra vezet és még testi értelemben is tökéletlenséget eredményez.

Valamely nemzeti testnevelő rendszer egyedüli uralma és kizárólagos üdvözítő volta ellen szólnak, még egy nemzeten belül is, — mint már fent említettük (differenciálás!) — a külső körülmények: az életkor, az alkalom, a foglalkozás stb. Jól mondja Alexander Bernát: «A sportokat válogatni kell; bölcs turnusban, évszak, alkalom és szükséglet szerint, mindig az egész test kifejtését tartva szem előtt, hogy az a férfias akarni és cselekedni tudó egyéniségnek föltétlenül rendelkezésére álljon és ezáltal magát az akarást és cselekvést is gyönyörűséggé tegye.» (Bp. H. 1914 jan. 23.)

Tegyük fel már most, hogy ez elméleti és elvi megállapodások után meg akarnók «csinálni» valamely nép részére a nemzeti testnevelési rendszert, úgy világos, hogy azt a semmiből nem lehet boszorkánymódra elővarázsolni, hanem csak a már meglevő elemekből, tényezőkből lehet megalkotni. Bár előrelátható, hogy az áhítozott jövő nemzeti rendszerben ezek mind helyet foglalnak majd, az sem lehetséges, hogy orvosi rendelés mintájára a különböző rendszereket grammok szerint adagolva tetszésünk, egyéni ízlésünk szerint kotyvasszuk össze. Ez a probléma nehezebb, mint a legnagyobb tornaszakértők sejtik, mert nem kizárólag testnevelési ügy, hanem az egyetemes embernevelésre, majd pedig a nemzetnevelésre tartozik, amelyeknek megvannak a maguk elméleti és gyakorlati követelményei. A nemzeti jelleg tehát azon fordul meg, hogy *a) milyen arányban* vegyítsük a meglevő rendszerek elemeit; *b)* akad-e valamely értékes de eddigelé mellőzött vagy kellően nem méltányolt új (?) elem (pl. az eddig meglehetősen háttérbe szorított erkölcsi tényezők); *c)* mi legyen a kiváltképen *nemzeti* elem? Ezen kérdések mindegyikére meg kell adni, keresni a lelkiismeretes és a valóságnak megfelelő

választ, mert csak akkor szólhatunk komolyan hozzá a nemzeti testnevelés ügyéhez. Ezúttal, mint legfontosabbat, az utolsó kérdést tesszük szóvá. Erre nézve mindenekelőtt tekintsünk szét a multban és a jelenben. Hogy a magyar faj hevülékeny, eleven, szereti a küzdelmet, kedveli a versengést, viszont nem igen tud mértéket tartani és kitartást tanusítani, azt nem kell bizonyítanunk. Egy Botond, Hunyadi, Szt. László, Buvár Kund, Magyar Balázs, Kinizsi és Toldi nemcsak a harci erényeknek dicső példái, hanem egyúttal a hatalmas testi erőnek, a lovagiasságnak és leleményességnek is. A huszárt pedig joggal mondják a világ első katonájának. Ma azonban az ifjúság részére nem rendezhetünk tömeg-lovagtornákat, gondoskodni kell tehát egyéb módokról és eszközökről ezen kiváló faji erénynek, a nemes vetélkedésnek kielégítése végett. Egyben arról is, hogy ez ne csapjon át virtuskodásba és a nyers erő okozta eldurvulásba. Erre a szabadtéri sportok mellett kiválóan alkalmasak a labdajátékok, amelyek nálunk már régebben nagy szerepet vittek.[1]

A testi erő megnyilatkozásában a magyar fajnak egy másik jellemző vonása: a versenyzés, erőszak, másokon való diadalmaskodás, szóval az, amit a modern sportterminológiában *rekordnak* mondunk. Hogy ez mennyire veleszületett, vérbeli tulajdonsága a mi népünknek, azt a következő népies szólások is igazolják: «Vagyok olyan legény, mint te, Vágok olyan rendet mint te.» «Ki a legény a csárdában!», «Üsd, nem apád!». Világos, hogy az ifjúság testi *nevelésében* ezeket a hajlamokat és ösztönöket nem ápolni, hanem mérsékelni, nemesíteni kell, amit egy másik ősi erényünkkel: a lovagiassággal érhetünk el legjobban.[2]

Becses tanulságokkal szolgál továbbá a testi nevelés ügyének története hazai iskoláinkban. Az 1777-iki Ratio Educationis külön fejezetben fejtegeti a játék fontosságát és célját; egy másikban pedig főleg azokat sorolja fel, amelyekkel «a test tagjainak mozgásai» vannak összekötve, majd két fejezetben foglalkozik a játékok helyével s egyet az iskola közelében mindennapos használatra, egy távolabb fekvő másikat a szünnapokra ajánl. Finánczy említi,[3] hogy még 1848

[1] A Magyar Nyelvőr és utána a Néptanítók Lapja közöltek ilyen régi magyar labdajátékokat. V. ö. továbbá: Porzsolt L. Magyar Labdajátékok könyve (1885). Dr. Kiss A.: Magyar gyermekjátékok gyűjteménye (1891).

[2] Vajjon a birkózásnak bizonyos egyszerű, szigorúan szabályozott és ellenőrzött módját nem lehetne-e a tanulókkal gyakoroltatni?

[3] A magyarországi középiskolák multja és jelene. Budapest, 1896. 145—150. l.) Jellemző, hogy abban az időben az úszás, csuszkálás és szánkázás a velök járó veszedelmek miatt tiltva volt (u. o. 145. l.).

előtt a piarista gimnázium tanulói hetenként kétszer-háromszor tanáraikkal kivonultak a Városmajorba és egész délutánokat töltöttek az «exkó» és «longa meta» játékokkal. Az ötvenes években ez a «kedélyes és jó szokás» is megszünt: az «Entwurf» kiszorította a szabad testgyakorlást és a labdazást és bevitte az iskolákba a műtornát (gimnasztikát).

Részletesebben tárgyalja ezt a kérdést Finánczy egy másik munkájában,* ahol a Rationak a testi neveléssel foglalkozó és modern szellemtől áthatott fejezeteiből szemelvényeket is közöl. «Önként meg kell a tanulóknak engedni, hogy az évnek akármilyen szakában élvezhessék a szabad levegőt, hogy séta közben beszélgethessenek, és hogy az ilyen összejövetelek alkalmával saját maguk eszeljék ki üdülésük módját, egy szóval, hogy *játszanak.*» (II. 225. l.) Hogy milyenek legyenek az ifjúság játékai? Tudjon jól lépni, futni, ugorni; tudjon súlyokat emelni, hordani, húzni, tolni és dobni. Minden játék a *láb és kar* edzésére irányoljon . . . Minő más testgyakorlás ez, teszi hozzá a szerző, mint a jezsuita-konviktusok szobatornázása, az a bizonyos «voltigieren.» (II. 225., I. 178. l.) Azután: a játékokat igen jól meg kell válogatni, gondosan elő kell készíteni és az ifjak erejéhez meg lelkületéhez szabni; a játszókat sohasem szabad magukra hagyni.

Hogy mily erkölcsi tartalommal ruházták fel akkoriban a játékot, kiderül abból, hogy a rossz magaviseletű tanulókat, mint «delinquenseket» a játszótérnek külön részére terelték, ahol büntetésből nem volt szabad játszaniok. Sőt a játék mint a jutalmazásnak egyik eszköze is szerepelt. A Rationak egyik kézirata szerint (l. u. o. 247. l.) «a magyar ifjúságnál eleddig dívó játékok heves mozdulatokban, futásban és ugrásban állottak», ezek helyett az egyformaság kedvéért «a különböző nemzetiségű ifjaknak országszerte dívó legtöbb játékát vettük figyelembe», ami a magyar nemzeti jelleg kiszorításával egyértelmű. Mindezek a játékokra vonatkozó intézkedések azonban alig néhány iskolában érvényesülhettek, mert a fenntartók, illetőleg városok vagy nem akartak, vagy nem birtak játszótereket adni. (U. o. 360. l. Már akkor is!)

Ebből kiderül, hogy nálunk újabb időben imígy következtek egymás után a testnevelési rendszerek: a szerény és elégtelen szobatornát felváltották a szabadtéri játékok, majd a német szertorna, legújabban pedig a svéd rendszer, mely mellett mindjobban terjed a turistaság is (cserkész-őrszemmozgalom), mint a kitartásnak és szolidaritásnak hathatós előmozdítója.

* A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. I—II. köt. Budapest, 1899., 1902.

Tény, hogy a magyar rendszernek természetes és faji alapját a játékok adják meg; főleg a labdajátékok, amelyek mellett a nép sok vidéken űzi a karika- és csülökjátékot is, amelyeknek sok rokonvonása van az angol cricketjátékkal.* S valóban tornatanáraink, tanáraink és tanítóink hazafias munkát végeznének, ha nemzeti népies játékainknak gyűjtését folytatnák, mert világos, hogy a majdan kialakuló magyar rendszer, melynek első sorban szabad levegőre és szabad mozgásra van szüksége (tehát minden megkötöttség és kényszer ellenkezőjére), ezekből meríthetné frissítő erejét. A fővárosi talaj és ifjúság nem alkalmas ezen nemzeti elemek összegyűjtésére, mert az utóbbi a külföldi példák és nemzetközi versenyek révén elnemzetköziesedett ízlése épenséggel nem lehet ebben irányadó. A modern sportmozgalom két irányban vált ki nemzetközi hatásokat: kifelé a szervezkedésben, befelé nagyjában azonos versenyszámaival (100 yardos síkfutás, gátverseny stb.). Manapság a labdarugás a legnemzetközibb sport, ami — minthogy rendes körülmények között csak az állat szokott rugni — csak azt bizonyítja, hogy ez az állati ösztön minden nemzet fiában megvan.

Felmerülhet végül az a kérdés is, vajjon nekünk feltétlenül szükségünk van-e *nemzeti* testnevelési rendszerre, külön magyar testnevelési glóbuszra, még pedig olyan értelemben, mint ahogy van német, angol, svéd rendszer? Bár ehhez való jogunkat senki el nem vitathatja, a feltétlen szükségszerűséget már csak azért sem mondanám ki, *a)* mert ez feltételezi a lehetőséget, *b)* mert enélkül is módjában áll minden nemzetnek, hogy erős, edzett nemzedékeket neveljen és hogy méltóan legyen képviselve a sport világpiacán. Úgy-e bár szorosan vett «amerikai rendszer»-ről sem hallottak és az olympiai versenyeken mégis ők viszik el a legtöbb díjat. Szerényebb keretben ugyanezt elmondhatjuk magunkról, amikor Athénben és St. Louisban az úszásban és marathoni futásban, Párisban a diszkoszvetésben, Londonban és Stockholmban a vívásban és céllövésben remekeltünk.

Bár kelletlenül tesszük, a magyar testnevelés érdekében nem hallgathatunk el egy személyi momentumot, mely magára az ügyre is károsan hat vissza és ezt az üdvös mozgalmat mintegy végzetszerűen kíséri. «Mi nem akarjuk hazánk ifjúságát úgy nevelni — írja egy tornatanár — mint ahogyan azok a nagyszámban levő sportvezető emberek szeretnék, kik önző hiúságból saját egyéni érdeküket többre becsülik, mint az ifjúság egészségét és azt a jövőt, amit az iskola van hivatva részükre megadni.» (Tornaügy, 1913. 147. l.) Érthetőbben szólva, ez azt jelenti, hogy a magyar testnevelés és

* L. «Magyar testgyakorlat» (Herkules, 1912. 8. szám).

sport ügyét kisajátította néhány papiros-sportsmen, akiknek közszereplése stb. érdekében az igaziak valósággal «kézzel-lábbal» dolgoznak. Ezen átok súlya alól felszabadulni, felszabadítani, erre volna sürgősen szükség.

*

E fejtegetésekkel talán sikerült az olvasót arról meggyőznöm, hogy magyar testnevelési rendszerünk még nincsen. De ezzel együtt, gondolom, az a kétség is általánosabbá vált, vajjon az erre irányuló törekvések helyes mederben folynak-e? Szerintem, egyelőre, nem tehetünk jobbat, mint hogy a differenciálódás alapján a testi nevelésnek belterjes fejlesztését szorgalmazzuk, aminek első követelménye, a tornatanárképzés reformja már útban van.

Valamely nemzeti rendszer megteremtése hosszas elmélkedést, kutatást és megérést kíván. Ennek egyik érdemes előmunkálataként — minden személyes érdekeltség kirekesztésével — megpendítem azt az eszmét, vajjon az Orsz. Testnevelési Tanács, mely kb. évi félmillió bevétellel rendelkezik, nem hasíthatna-e ki 1—2000 koronát ilyenféle országos pályatétel kiírására: *Nemzeti elemek a magyar nép testi kultúrájában.* KEMÉNY FERENC.

Utóirat. Ezt a tanulmányt jóval a mostani háború előtt írtam. Hogy milyen hatással lesznek a bekövetkezendő események a testi nevelés jövő kialakulására, annak fejtegetése messzire vezetne. Az előrelátható, hogy — mint előző háborúk után történt (l. fent) — most is a katonai testnevelési rendszert és a céllövést fogják szorgalmazni. Ezzel szemben arra utalok, hogy az a fél, amely már eddig is a legnagyobb erkölcsi és anyagi sikereket mutathatja fel, ezt nem a nyers erőnek, hanem szellemi és lelki kiválóságának és testi edzettségének köszönheti. A német rendszer ennél fényesebb rehabilitálásra nem szorul. Ez év jún. 23-án *Vilmos* császár imígy nyilatkozott a sportról: «Célunk az, hogy a nagy tömegeket minél magasabb színtájra emeljük, nem pedig az, hogy egyetemes gyenge eredményekből hámozzuk ki egyeseknek kiváló teljesítményeit.» A *Deutsche Turnzeitung* jún. 25. számában pedig ezt olvassuk (478. l.): «A *nemzeti talaj*, amelyen a német tornászság magát felküzdötte és amelyen tántoríthatatlanul mindig meg fog maradni, lehetetlenné teszi, hogy beleolvadjon a magát nemzetközinek valló sportba. Egyeseknek hetekig folytatott kikészítés (training) alapján elért győzelmei híján vannak minden nemzeti jelentőségnek . . . *és az a 40,000 ember, akit a német tornászság évenként a hadseregnek állít, talán felér a sportnak néhány trainirozott győzőjével!*» K. F.

A BOY-SCOUT MOZGALOM IRÁNYESZMÉI.

1. Annak a föllendülésnek, melyet a nevelés terén a mult század utolsó évtizede óta észlelünk, egyik legnagyobb eredménye a serdülő ifjúság tömörítése különféle egyesületekben. E mozgalmak kezdete még messzebb nyúlik, a francia-porosz háború idejére, mely után Franciaország volt az első, mely az ifjúság katonai kiképzésének gondolatát megpendíti. Ez a törekvés Franciaországban 1883-ban már egy államilag kezdeményezett mozgalmat hozott létre, állami felügyelet alatt, melynek célja az ifjúság előkészítése volt a katonai szolgálat idejére. Németországban *Goltz* hangoztatta ugyanezt, mint maga mondja, három évtizedig, meghallgatást nem nyerve.[1] Erősebb fejlődés 1890-ben indúl meg, a berlini konferencia után, mikor bizottság létesül «zur Förderung der Volks- und Jugendspiele» Schenckendorff vezetése és elnöklete alatt. Kilenc évvel ezutánra esik az angol «boy-scout» alapítása, mely gyorsan terjedt el Európa szinte minden országában. Részben ezelőtt, részben ezután, de ez idő körül alakulnak más, hasonló célú, de ezektől különböző módszerű egyesületek és mozgalmak, egyháziak (Boys brigade, nálunk a Szent Imre és Bethlen Gábor körök, kongregációk), vallásos, de felekezeteken kívül állók (Student Movement, Young Man's Christian Association, Men's Guild, legnagyobbrészt angol, amerikai, vagy skót eredetüek). Végre vallásos cél nélkül tisztán nemzeti irányúak (Wandervogel, Jugendwehr, Wehrkraftverein-ok, a német Jugendbund, s a socialdemokratia számos bizottsága az ifjúság nevelésére).

A boy-scout mozgalma mindezektől lényegesen különbözik. Eredete szerint a «Wehrkraftverein»-okhoz áll legközelebb, mert alapgondolatát az adta, hogy a búr háborúban Baden-Powell begyakorolt nagyobb gyermekekkel volt kénytelen hadseregе erejét pótolni, ezeket használva küldönc- és földerítő-szolgálatokra. Az egész mozgalom elvét így adja meg Baden-Powell: «Azt hiszem minden britt fiú akarja segíteni a hazáját egy vagy más módon. Van egy mód, a mely szerint ezt könnyen megteheti s ez az, ha «scout»-tá[2] lesz. A «scout», mint tudjátok, olyan katona, akit ügyességéért választottak ki s kötelessége, hogy menjen a sereg előtt a háborúban és kutassa ki, hol az ellenség, aztán jelentse a parancsnoknak. De a harci «scout»-okon kívül vannak béke-scoutok is, vagyis emberek, akik béke idején

[1] Freiherr von der *Goltz:* Jung-Deutschland. Berlin. 1912.

[2] A «scout»-szó mint főnév kémet jelent, háborúban előörsöt, mint ige kikutat, földerít, jelentéssel bír. Így a magyar fordításban tényleg inkább «őrszem», mint «cserkész» szóval adható vissza. Egyébként a névben ilyen árnyalatok megkülönböztetése igazán nem fontos.

végeznek olyan munkát, amely ép akkora ügyességet kíván, mint a másik a harcban. Ezek az őrszemek a birodalom minden részében».* Minden állami vagy egyházi felügyelet nélkül lévén, fejlődésére tágabb tér nyílik, mert az önállósága nagyobb. Látjuk tehát, hogy a mozgalom eredete nemzeti jellegű, mert a nemzet védelmére akar nevelni képzett, komoly embereket. Mint ilyen egyáltalában nem internacionalista irányú, és ebben különbözik azoktól a mozgalmaktól, melyek vallásos, vagy más alapozással, de nemzetközieknek vallják magukat, a kongregációktól és a socialdemokratia ifjúsági szervezeteitől.

E nemzeti jelleg a «boy-scout» mozgalomban speciális angolszász. A mozgalom ilyenné csakis azon a talajon fejlődhetett, amelyen fejlődött. Ezt az angolszász jellemet viseli magán egész teljességében. Az autonomiának az a foka, mely a boy-scoutnál van, más népek ilyen nemű egyesületeiben nem található föl. Az angol nevelés eszménye az önálló, testileg edzett, megfigyelésekre támaszkodó, a természet ölén élő és legtöbbet attól tanuló gyermek. Az, hogy a boy-scout intellektuális képzést nem ad, mint más országok ilyen irányú mozgalmai (gondoljunk a Galilei-kör, Bethlen Gábor-kör kifogyhatatlan előadás-sorozataira és röpiratainak tömegére), hogy a súlyt egyenesen, csaknem kizárólag a jellemnevelésre helyezi, s itt is a testi erőt, ügyességet s annak használatát helyezi első sorba, amit a mi ilyen irányú egyesületeink teljesen elhanyagolnak, mindez annak az angol szellemnek következménye, melynek igazi, kora hibáiban osztozó megszemélyesítője Locke volt. A boy-scout ideálja a Locke ideálja.

Még erősebben rávall az angolszász és általában a britt szellemre két dolog. Első a gyakorlatiasság. A boy-scout emberei nem elméleti pedagógusok. Nem először csináltak meg egy nevelői elvet s aztan keresték hozzá a kivitel módját. Az egész mozgalom a gyakorlati életre nevel és azt akarja áthatni. Táborozás a szabad mezőn, megfigyelése mindannak, ami körülöttünk történik, első segélynyujtás, stb., mindezek más nemzetbeli ifjúsági egyesületnél nem szerepelnek, ilyeneket csak britt mozgalom kezdeményezhet.

A másik, mellyel különösen rávall a mozgalom eredetére, a vallásos elem szerepe, illetőleg a felekezetiségtől való mentesség. A britt vallásosság nem annyira confessionalis, mint a continentalis népeké. Angol földön kezdődött a mozgalom a nemzetközi ker. diákszövetség, ifjúsági egyletek alakítására s az angolszász eredetű amerikaiak kezdeményezték és folytatják a «vallások kongresszusát». Hogy ez a britt nép sajátsága, csak az az egy példa is megvilágítja, hogy az inter-

** Sir R. *Baden-Powell:* Scouting for boys. VII. kiad. Lond. 1914. Ez a mozgalom vezérkönyve és megismerésére elsőrangú forrás.

confessionalis boy-scout mozgalma nálunk rögtön felekezetek szerint külön csoportokat hozott létre, melyek között versengés uralkodott.

Ép ez az angolszász jelleg az, ami elsősorban megkülönbözteti a mozgalmat minden más ilyen célú mozgalomtól. A német és osztrák «Wehrkraftverein»-ok és «Jugendwehr»-ek egyoldalú katonai kiképzést akarnak adni, evvel szemben a «boy-scout» a *jellemnevelés* általánosabb célját állítja föl. A «Boy's brigade», «Student Movement», «Young Men-, Young Women Christian Association» vallásos alapozást adnak s céljuk is vallásos, a Szent Imre-körök, Bethlen Gábor-körök, kongregációk egyházi vallásosságot sürgetnek; a «boy-scout» *világi nevelést* ad, vallásos elemet sem zárván ki belőle; a sport-egyesületek kizárólag a testi ügyességet fejlesztik, boy-scout evvel együtt a gyermek *szellemi képességeit* sem hagyja figyelmen kívül; a német «Wandervogel» és «Wanderbund» a *természet szeretetét* sürgeti, a boy-scout megtanít *fölhasználni* azt. Mindezek az egyesületek elhanyagolták a nevelés reális oldalát, túlságosan a spiritualisra helyezvén a súlyt, vagy pedig egyenesen materializmusba estek és a szellemi célokat hagyták figyelmen kívül. Elsőre a kongregációk, másodikra a sportegyletek a legszélső példák. Ezt a két oldalt akarja a boy-scout, amint az céljából és szervezetéből megítélhető, egyensúlyban tartani, azáltal, hogy újra föleleveníti egy régi kor szellemét, mely napjainkban megnemesedve újra hódítni kezd. A «boy-scoutban» a «felvilágosodás» szelleme jelenik meg előttünk, áthatva a modern szellemtől, felfrissülve, megelevenedve. Az a nemes, minden sovinizmustól mentes hazafiság, minden dogmatizmustól ment vallás, minden materializmustól ment természetérzés, és minden supranaturalismustól ment meditáció, ami a boy-scoutban előttünk áll, a «felvilágosodás» megtisztult, megnemesedett szellemét leheli.

A következőkben ebből a szempontból, tehát a mozgalom szellemének szempontjából próbáljuk vizsgálni a mozgalmat. Két megjegyzést teszünk, annak *céljáról* és *szervezetéről*.

2. Baden-Powell említett könyvében* a mozgalom *célját* tárgyalva, az egésznek a vezérelvéül ezt teszi: «good citizenship», a polgári erények kapcsolata a jellem nemességével. A kettő együtt ad olyan célt, amely a mozgalom által nevelés alá vont ifjúság természetével, jellemével megegyezik.

* I. m. 289. l. «Bad citizenship, which ruined the Roman Empire, is creeping in among us to-day. The future of our Empire will much depend on the caracter of the rising generation. For this too little is at present being done in the way of development in our schools. Peace scouting is suggested as an attractive means towards developing character and good citizenship.»

Minden nevelésnek a célját a pedagógia axiológiai része tűzi ki, minden nevelői cél bizonyos értékelés eredménye. Hedonikus nevelői elvet mutatna föl — bizonyos mértékben, mert absolut hedonizmus nincs — az a nevelés, amely arra törekednék, hogy a gyermeket tisztán az élet élvezeteinek minél teljesebb kiaknázására tanítsa meg. Ilyen nevelői elvet a történelemben tisztán soha, utilizmussal vegyülve gyakran találunk. Az utilizmus mint pedagógiai ideál még gyakoribb. Ide tartozik a legmagasabb fokon a haza, egyház, mint nevelői cél, a hazafiasság, egyháziasság is. Az ilyen célú egyesületek azt a bizonyos deklamáló tószt-hazafiságot propagálják, melyet épen a haza fogalma igazi jelentőségének föntartása érdekében olyan veszedelmesnek látunk mindnyájan. Tény azonban az, hogy ez a fok az, ahol legjobban meg lehet ragadni az ifjúság lelkét. A serdülő korban a fantázia uralkodik, ez a gyermek hőskora, közös eszmények lelkesítik, melyek szoros kapcsolatot alkotnak közöttük. Ha egy mozgalom nem akarja elveszteni talaját az ifjúságban, ezeket az eszményeket reális alakban kell szemei elé állítani, objectiv nagyságoknak kell föltüntetni. Erre való az egyesületben a név, ebben az egyesület közös eszménye nyer kifejezést, erre való az egyház, a szentek, a haza neve.

Ez azonban még mindig utilizmus, ha magasfokú utilizmus is, és nem a legmagasabb a nevelési ideálok között. Fölötte van az absolut értékű nemes én, mint nevelői eszmény. Ennek az önértéknek három szférája ismét külön ideálokat ad. Vannak ifjúsági egyesületek, melyeknek a tudomány fejlesztése, erkölcsök ápolása, művészet emelése a célja. Mindezek csúcspontján áll, az előbbi önértékű nevelői célokat magában foglalva, a vallás, mint nevelői ideál. Itt, ezekkel a nevelői eszményekkel azonban egy másik baj van. Ezek mint ideálok tökéletesek, de túl vannak azon a fokon, amit az ifjúság elér. Hogy ez csakugyan távol van már az ifjúság érdeklődési, sőt értékelési fokától, mutatja az, hogy az ilyen célú egyesületek mind ragaszkodnak valami objectiv factorhoz, amely ezt a célt az ifjúság szeme elé állítsa. Az angol «Student Movement», az «Ifj. Ker. Egyesületek» a bibliában keresik ezt a reális tényezőt, mások másban.

Az ifjúsági egyesületek célkitűzése tehát nem magán a célon hanem annak alkatán fordul meg. A legmagasabb nevelői ideált annak a foknak a nyelvén kell kifejezni, amelyhez szólanak. A vallásos célt az egyház ruhájába kell öltöztetniök, az általános emberi célt a haza, a nemzet ruhájába. A cél azonban sokkal nagyobb, hogy sem elférne ilyen szűk köntösben, és így az a komoly veszély fenyeget, hogy a legfelső fokon kitűzött cél lassan-lassan utilista értékelési fokra száll le a kivitelben. Ezt magyarul úgy fejezzük ki, hogy a mozgalom el-

laposodik, mint ellaposodott nálunk ép a boy-scout avval, hogy a benne, az egész nevelés koronája gyanánt elhelyezett vallásos elvet felekezetivé degradálták. Az oka ennek pedig csak az, hogy az ifjúság még az utilista fokon lévén, az eszményeket tökéletlenül adja vissza, lehúzza.

Ennek megakadályozására az őrszem-mozgalom, igen helyesen, a következő módszerrel élt: A nevelés legmagasabb célját: a nemes személyiség, ethikai jellem eszményét mint tartalmat helyezte bele az ifjúság számára teljesen érthető alakba, a haza és a nemzet gondolatába, így azáltal megnemesítvén ezt, és ezáltal közelebb hozván amazt. Így állott elő egy szellemi cél reális formában kifejezve, az a fogalom, amelyet Baden-Powell így nevez: «good citizenship» jó honpolgárság. Ez a boy-scout célja. Ennek a fő célnak van alárendelve egy csomó mellék cél, melyek ezt a főcélt szolgálják, elősegítik.[1]

A mellékcélokat három osztályba sorozhatjuk. Vannak a mozgalomnak olyan céljai, melyek a testgyakorlásra, másoknak való segítésre akarják előkészíteni az őrszemeket. Ilyenek elsősorban a testgyakorlatok. Itt a mozgalom helyesen megtalálta a testi nevelés kellő módszerét. A test fokozatos erősítése, menetelés, az edzés különféle eszközei távol maradnak attól, hogy a testet túlfejlesszék a szellemi képességek rovására. Az egészség megőrzésének azokat a módjait, melyeket különösen Baden-Powell említ,[2] minden serdülő fiúnak és leánynak tudnia és alkalmaznia kellene. Hogy erre, az iskolai torna- és játékórák sokszor kényszeredett gyakorlatain kívül nálunk még senki sem gondolt, csak a mi nevelési módszerünk túlságos formalizmusát mutatja. Ezek között méltó az említésre az első segélynyujtás tanítása. Ennek az elhanyagolása okozza azt a tanácstalanságot, rémületet, melyet látunk, valahányszor az utcán baleset történik. Bámuló, sajnálkozó, résztvevő, aki csapkodja a kezeit, ilyenkor sok van, de segítő kéz nagyon kevés.[3] Ide tartozik a tűzeset alkalmával ránk

[1] A tíz pontból álló ú. n. őrszemtörvény (scout-law), mely a mozgalom célját foglalja magában, olyan értékes összefoglalás, mely a XX. század nevelési eszményei között első helyet foglal el. Ebben a törvényben, nézetünk szerint, benne van mindaz, ami egy modern szellemű ifjúsági nevelés alapját kell, hogy szolgáltassa.

[2] Kár, hogy ezek a részek, valamint a régi lovagtörvény és magyarázata a könyvnek csaknem valamennyi magyar átdolgozásából kimaradtak, pedig ép ezek a könyv legértékesebb részei.

[3] Ennek óriási fontosságát mutatja épen a magyar boy-scout szerepe a mai háborúban. Tény, hogy rövid szereplése alatt is nevelt már komoly, felelősségérző, segítségre kész ifjakat. Mi az ilyen munkáktól

váró teendők megtanulása, amint azt riasztó-próbák által kezdették is bevinni fővárosi iskolákba. Ugyancsak ide tartoznak a megfigyelés élesítésére vonatkozó gyakorlatok. A magasság- és távolságmérések szintén szükségesek. Ezekkel rá lehet szoktatni a gyermekeket, hogy nézzenek maguk körül, figyeljenek környezetükre, míg most legtöbbször nyitott szemekkel s mégsem látva haladnak el amellett, ami útjukba esik. Evvel a gyermek hamarabb jut az őt környező dolgok tudatára, világképe hamarabb fejlődik, önállóbbá és szilárdabbá válik akkor, ha esetleg veszély fenyegeti. Mindezt pedig, ami már a jellem fejlődésére igen fontos, kiegészíti az, hogy a gyermek megtanul másokért dolgozni, másokkal törődni. Mert ép azon a fejlődési fokon, amelyen az ilyen korú gyermek áll, ez igen távol van tőle. A «scout-law» harmadik pontja: «A scouts-duty is to be useful, and to help others» a hivatalos magyarázat szerint ezt jelenti: elő kell készülnie arra, hogy megmentse az életét vagy segítsen megsérült embereknek, vagy általában minden nap tegyen valami jó szolgálatot. Az állatvédelem, szolgálatkészség, nyájasság mennyivel könnyebben tanítható így, mint a mi régi módszerünkkel!

A második osztályba azokat a célokat sorozzuk, melyek a mindennapi életben esetleg hasznosak lehetnek, de nem föltétlenül szükségesek. Ezek arra irányulnak, hogy a gyermekeket a táborozáshoz, a hadviselésben való segédkezésekhez szükséges tudnivalókra kioktassuk. Ide tartozik sátor-, csolnak- és hídkészítés, kötél- vagy fahágcsók készítése, aztán a távíró használata, Morse-jelek, zászló- és sípjelek. Jól tudjuk, hogy ez már csak arra szolgál, hogy az előbbi célt előmozdítsa, a test gyakorlását, saját magán segítni tudást, nehéz helyzetekben maga föltalálását a gyermek megtanulja, de az ilyen eszközből, vagy mellékcélból gyakran lesz főcél, s hogy eddig az angol földön nem lett, csak a vezetők arravalóságát mutatja; elég, ha ez lett belőle nálunk.

Még jobban terhelik a mozgalmat a harmadrendű célok. Ezeket is leginkább a szabadban való táborozás elve hozza magával. A szövetség kézikönyve 53 különböző hivatáskört sorol föl, melyek közül szabadon választott néhányban az őrszemeknek jártasaknak kell lenniök. Ezek között vannak olyanok, melyeket fontosaknak ismertünk el az előbb (ambulance man, clerk, fireman), vagy hasznosaknak, bár mellőzhetőknek (cyclist, gardener, pathfinder, photographer), de ezek mellett a legnagyobb rész egészen felesleges. Az «airman proficiency badge» megkívánja, hogy az illető készítsen olyan aëroplan-

várjuk a magyar boy-scout reneszánszát, mert ez vezeti rá a mozgalmat, hogy *önállóan* keresse a maga célját s fejlessze ki szervezetét.

modellt, mely legalább 25 yardot repüljön; épannyira felesleges a kosárkötés, méhészet, fejés, tej- és vajkészítés, ruhavasalás, sőt cipőtalpalás, bányászat, stb. mestersége. A mozgalom ezt maga is érzi, mert az őrszemvizsgálatoknál ezek közül aránylag kevés van bevéve. A I. Class Scout egyet választ e hat munkakör közül: Ambulance, Fireman, Marksman, Pathfinder, Signaller, Stalker, a King's scout hármat ezek közül: Ambulance, Fireman, Cyclist, Marksman, Rescuer, Signaller. Ha tehát az őrszemvizsgálatokon ezek fordulnak elő csak, akkor a többiek legnagyobb részben feleslegesek.

Maguk ezek a vizsgálatok is túl vannak terhelve. A görcskötés számtalan faja, a Morse-jelek, bonyolodottabb nyomkeresés, főzés igen magas követelmény, de legmagasabb mégis az, hogy «teljesen sorolja föl a tárgyakat, melyeket négy megszemlélt kirakat közül egyben látott». Ilyen megfigyelő képességet elég, ha sok esztendei «training» után kívánunk.

Mindezek a vonások nézetünk szerint feleslegesek. Való igaz, hogy sokat közülük igazol a tábori élet s a mozgalomnak egyik célja, hogy t. i. sokoldalú, mindenhez értő embereket neveljünk, de a kérdés az, vajjon megéri-e ez a sokoldalúság azt az árt, hogy vele túlterheljük a gyermek agyát s mindenhez értvén egy kicsit, dilettánssá tegyük. A mozgalomnak erre a túlterheltségére Kemény Ferenc is rámutatott egyik cikkében,* téved azonban ott, hogy a «boy-scout» mindezeket egy embertől kívánná meg. Erről a mozgalomban (legalább is a Baden-Powell könyvében, mely e tekintetben mégis a legfőbb tekintély) szó sincs, ott a munkafelosztás elve határozottan érvényesül, de még így is túlságos sok az, amit megkíván. (Hasonlókép nem érthetünk egyet avval a gondolatával, hogy az őrszemtörvény ethikai tekintetben túlkövetelne s az egy «pedagógiai Potemkin-falu» benyomását tenné. Hisz minden erkölcsi törvényadás csak cél, melyet megközelíteni kell; előír és nem leír. Az őrszemtörvény is nem kiindulási pontnak, hanem eszménynek van fölállítva, különben egy másik törvény is lenne, ahova el kell jutni.)

3. Másik megjegyzésünk a mozgalom *szervezetére* vonatkozik. Legelsőben is el kell ismernünk, hogy szervezet tekintetében a mozgalom zsenialitásával határozottan kiválik a többi ilyen mozgalmak közül s benne speciális angol szellem nyilvánul meg. Határozott ellentéte az amerikai földről származott és elterjedt self-government elvének, és itt kapjuk a különbséget a republikánus amerikai (és svájci) és a monarchikus angolszász szellem között. *Annak* speciális alkotása a nevelésben az önkormányzat elve: arra nevelni a

* Boy-scouts. A cserkész- és őrszemmozgalomról. Orsz. Középisk. Tanáregy. Közl. 1913. 2. sz.

gyermeket, hogy a maga érdekeit a köz érdekeinél hátrább helyezze; *ennek* a kormányozhatóság: megtanítni engedelmességre, hogy egyéni képességeivel és jellemével hasznára legyen másoknak.

Szemmelláthatóan három elemből van összealkotva a «boy-scout» szervezete, a külső szervezkedés a katonai szervezet alakját árulja el, a gyakorlatok legnagyobb része erős reminiscenciákat tartalmaz az északamerikai indián törzsek nevelési módszerére, végre harmadik elemet a régi lovagkor fölujított eszménye képviseli.

A *katonai szervezet* nem minden változtatás nélkül van átvéve. Ez ellen a «boy-scout» emberei is tiltakoznak. Baden-Powell (i. m. 309.) így foglalja össze a katonai képzés hátrányait: «1. A katonai képzés egy gyönge, magát fel nem találó ember kezébe ad valamit, amivel a fiúkat elfoglalja. Nem is gondol rá, vajjon alkalmazható-e rájuk, vagy nem, vagy jót tesz-e igazán nekik. Megmenti egy csomó fáradságtól. 2. A katonai képzés letöri az egyéniséget, míg mi azt akarjuk, hogy az ellenkezőleg kifejlődjék az őrszemekben» stb. Szépen jelöli ki a szempontot Goltz, aki (i. m. 11.) az ifjúság katonai nevelésének *erkölcsi* jelentőségét állítja élesen az előtérbe, nem pedig a fegyverrel való bánni tudást.

A katonai képzés tehát a fegyelemre irányul, elsősorban az önfegyelmezésre. Ebben a tekintetben tényleg nagy szolgálatot tesz. Ami ma az ifjúságból hiányzik, ép ez az önfegyelmezés, hogy úgy mondjuk: csapatszellem. Fejlődik ki bizonyos közvélemény egy-egy iskolában, osztályban, de ennek jó gyümölcseit alig látjuk. Pedig könnyen ki lehetne fejteni ilyen katonai fegyelmet már igen korán, hogy egyebet ne is említsünk, rászoktatva a gyermekeket, hogy iskolából hazamenet sorban, egyszerre lépve menjenek. Az ilyen apró szokások megkönnyítenék azokat a nagyobb feladatokat, melyek elé bennünket később a gyermekek fegyelmezése állít, tekintve azt, hogy ebben találkoznánk a gyermek utánzó ösztönével is, mely a katonai gyakorlatokat játékai közé is fölveszi. A felelősségérzet, engedelmesség, összetartás, vezetőinek megbecsülése, ilyen módon szinte észrevétlenül fejlődnék ki a gyermekben.

A *lovagi eszmény* fölujítása a «boy-scout»-ban a nemzeti elemet képviseli. A régi lovagkor, a maga naiv, a nép lelkéből szőtt legendáival, nemes romantikájával legalkalmasabb arra, hogy megragadja a gyermeki lelket. Arthur király és lovagjai, a szent Grál mondája, tele vannak kimeríthetetlen nevelői értékekkel, különösen, mióta olyan költőjük akadt, mint Tennyson. Mennyivel mások ezek, mint a késői középkor és XVI. század komor harcai, vagy az Erzsébet korabeli kalandorok. Az udvariasság, szolgálatkészség, nők és öregek iránti tisztelet csak első motivumai ennek a lovagi eszménynek,

utánuk jönnek komolyabbak, hűség a haza iránt, védelmezése a gyöngéknek, elhagyatottaknak, önfeláldozó szolgálata másoknak. És ebben a korban mennyi ilyen vonás van, amit meg lehetne ragadni.* A «magyar ifjúság romantikus hajlamai nem szorúltak külön istápolásra», mondja Kemény, idézett cikkében. Igaz, de a magyar ifjúság romantikája mégis egészen más, mint ez, hiányzik belőle az a nemes vonás, ami ebben megvan; a mi ifjúságunk romantikája a Verne-regényekből, ponyvairodalomból, vagy legjobb esetben a Kossuth-nótából táplálkozik, hazafias szólamokban nyilvánul, pohárcsengés, rekedt kiabálás között vész el. Hátha lehetne ennek helyébe valami nemesebb, komolyabb elemet adni, kiszabadítani a mi ifjúságunk hazafiságát az ünnepi versek és vezércikkek szóvirágainak tömkelegéből?! Hogy pedig ezt csak bizonyos romantikus elem útján lehet, az világos mindenki előtt, aki az ilyen korú gyermek lelki világát ismeri

Az *indián szokások* bevitelének a gondolata már a harmadrendű célok elérésére történt. A nyomkeresés művészetének különféle fogásai, szabad táborozás, tűzhelykészítés, sátorverés, ágykészítés, főzés, stb. mind ezek közé tartoznak. Legkülönösebb, hogy úgy mondjuk legbizarrabb szüleményei azonban ennek az egyes csoportok állatnevei; az a követelmény, hogy a maga csoportállatának hangját mindenki tudja utánozni; aztán az őrszemek hadi dalai, ezek a typikus indiánus melódiák. A szövege sem valami szellemes, megtartását bizonyosan csakis az a törekvés indokolja, hogy az eredeti indiánus motivumok itt is megmaradjanak. Ezekre vonatkozólag határozottan az a véleményünk, hogy mellőzhetők volnának. A kanadai fennsíkokon és hegyi legelőkön tanyázó «cow-boy»-ok és vörös indiánok e kedvelt dalai lehetnek igen eredetiek és a környezethez is igen illők, de a mai civilizált Anglia utcáin és kollegiumai játszóterein komikusan hatnak, különösen arra, aki a nótához szükséges «cow-boy»-t és «red indian»-t sehogyan sem képes hozzáképzelni. Ennek is van mindenesetre támasztópontja a mai ifjúság kalandos észjárásában, de ezt a kalandosságot már igazán felesleges támogatni. Ép ilyen feleslegesnek tartjuk a tábori élet olyan mértékben való követelését, ahogy ez a mozgalomban történik. Edzettséget, testi ügyességet, maga-föltalálást

* A mozgalom egyik francia propagátora, J. *Lortel* épen ezt emeli ki központi gondolat gyanánt, azt mondván, hogy a «scouting» lényege: «de faire pour de bon, ce qu'ils faisaient auparavant en jouant «le guerre», «les grandes manœuvres», «le Robinson», «les héros de Fenimore Cooper», et d'unité en somme dans les pays civilés la vie et les procedés des frontiersmen des pays sauvages en y ajoutant la correction d'un gentlemen et la courtoisie d'un chevalier francaise». Un essai de la renaissance de la chevalerie. Revue Internationale de Sociologie. XX. évf. 8—9. sz.

lehet talán más módon is kifejleszteni a gyermekben, mint a vörös indiánok e válogatott «trick»-jeivel. A szabadban való élet gyakorlása szükséges, a jókedv föntartása hasonlókép, de elérhető egyszerűbb eszközökkel is. Indulók, táncok szintén szükségesek, de ne a vörös indiánoktól vegyük őket. Hogy a «boy scout» is vehette volna máshonnan, mutatja Rudyard Kipling gyönyörű verse: «A patrol song».

4. Próbáljuk most röviden összefoglalni az eredményt, tekintettel a mozgalom meghonosításának kérdésére.

Láttuk, hogy a «boy scout» alapjában nevelésre irányúló mozgalom s nevelési eszménye a jellemileg és testileg edzett, fegyelmezett gyermek. Föltétlen előnyére írhatjuk, hogy a vallásos szempontokat nem tolja előtérbe, de nem is mellőzi, mindkettő elfogultságot mutatna. Véleményünk szerint ez a jellemnevelés az első, amire törekednünk kell, a vallásos motivumokat csakis ezen az alapon használhatjuk, minthogy a vallásos fölfogás tisztítása csak a világnézet és erkölcsi jellem tisztasága alapján vihető keresztül anélkül, hogy a vallást babonává tegyük. A felekezeti boy scout mozgalmak ez ellen vétenek; az angol boy scout-ban még annyira sincs előretolva a vallásos elem, mint itt a Budapesti Ref. Ifj. Egyesület csapatában.* Ez a vallásos szellemtől áthatott világi nevelés gondolata specialis angolszász gondolat s a boy scout nemzeti karakterének egyik bizonyítéka. Hasonlókép méltánylandó a nemzeti motivumok olyan diszkrét kiemelése, ami a mozgalom sajátossága. Szerencsésen egyesülnek benne a vallásos és hazafias motivumok egy individualizáló jellemképzésben. Ezek mellett azt találtuk, hogy még a mozgalomnak általunk feleslegesnek tartott elemei is ehhez az eredeti angolszász karakterhez kapcsolódnak s onnan magyarázhatók. Hogy a mozgalom a maga honi földjén föltétlenül betölti a hivatását, az bizonyos.

Ami most ennek *meghonosítását* illeti, véleményünk a következő: Tekintve azt, hogy, mint mondtuk, a boy scout eredetében és jellegében határozottan angolszász, tekintve továbbá, hogy nálunk elért eredményei nem is mérhetők azokhoz az eredményekhez, melyeket otthon fölmutat, nem tartjuk valószínűnek, hogy nálunk mély gyökeret verhessen. A két nép jelleme olyan határozottan különböző, hogy e különbség áthidalása egyes elemek elhagyásával, melyek esetleg feleslegeseknek látszanak, lehetetlenség anélkül, hogy avval az

* Hangsúlyozni kívánjuk, hogy itt ez nem felelet arra a kérdésre, vajjon a vallásos szellemnek szüksége van-e socialis kategóriákra (egyházak stb.). Itt tisztán arról van szó, hogy a *vallásos* nevelést nem szabad összetéveszteni az *egyházi* neveléssel, vagyis az egyházak és felekezetek *nem céljai, csak eszközei* a vallásos nevelésnek, még akkor is, ha az egy felekezet körén belül történik.

egész mozgalom alól talán egyik mellékes, de mégis szervesen beépített pillért rántsuk ki. Hasonlókép nem segít felületes átdolgozás sem, mert az kölcsönös feladását jelentené egyes jellemvonásoknak mindkét részről. Ahogy mi látjuk a dolgot, a teendő ez: keresni az irányelveit egy olyan ifjúsági mozgalomnak, mely hasonló céllal, de a magyar népjellemből vévén egész alkatát, helyére léphetne minden eddig kezdeményezett és félbenmaradt ifjúsági mozgalomnak s betölthetné nálunk azt a szerepet, melyet a boy-scout Amerikában és az Egyesült-Államokban betölt. Egy ilyen komoly, ethikai alapon álló, jellemnevelő, de a testi fejlődést sem mellőző magyar nemzeti ifjúsági mozgalom irányelveinek kijelölése, vagy ép annak megalkotása megbecsülhetetlen hasznot hozna az ifjúság nevelése ügyének. Ez azonban már kívül esik e cikk keretein.

IMRE LAJOS.

Dr. TAVASI LAJOS (1814—1877).

(Születésének századik évfordulója alkalmából.)

> «Nekünk magyaroknak, ha az egész nemzetet egy nevelő testületté lehetne felkenni és az egész hazát egy köznevelődévé varázsolni: akkor volna igazán mentve jövőnk.» Tavasi, 1847.

A mai nemzedék már teljesen elfelejtette, vagy csak nagy ritkán hallja e nevet, pedig viselője oly gazdag és tartalmas életet élt, hogy arról csak az adhatna teljes képet, aki azt újra átélhetné. Korszakos jelentőségű magyar pedagógus, nagyszívű hazafi, tüzes idealizmustól áthatott férfiú volt. Pályafutása nem volt sima, kényelmes országút, de az útjába álló gátakat azzal a hatalmas energiával hárította el, mely nem volt kisebb észbeli talentumánál. Kortársai szerint hosszú szakállával és bajuszával, «vállaira lelógó prófétai» hajával már külsejére nézve is impozáns jelenség volt; szellemes társalgása, önálló gondolkozásmódja lebilincselt mindenkit, akivel közelebbi érintkezésben volt, a nagy tömeget pedig fényes szónoki képességével tudta megnyerni, Nagy munkás volt teljes életében. Kitünően értett hozzá, hogyan kell az embereket eszmékért való munkára serkenteni és az egyes részeket egy egészbe tömöríteni. Gyönyörű csirákat hintett el tanügyi téren a XIX. század 40-es éveiben (1843—1848) és életének tragikuma, hogy a bekövetkezett abszolutizmus kemény tele azokat mind elfagyasztotta. De ez mitsem von le abból a történeti érdemé-

ből, hogy mint első több oly eszmét hirdetett nálunk, melyek azóta részben már megvalósultak, de részben még távolabb vannak a megvalósulástól, mint az ő korában.

Iglón kezdte és fejezte be életét (1814 aug. 1—1877 jan. 28.), hadd iktassuk tanulságul e két határkő közé a főbb mozzanatokat.* Teichengräber Lajos (Teichengräber Márton iglói mészáros és neje Scholcz Anna Mária második gyermeke) korán megismerte az élet szomorúságait, mert atyját már első gyermekéveiben elvesztette, 16 éves korában pedig már egészen árva volt. Anyanyelve a német volt, de igen korán nyilt alkalma a magyar nyelvet megtanulni (fél évig Losonczon, négy évig Sárospatakon járt) és ezentúl lelkesedéssel csügg a nemzeti nyelven és a nemzeti irodalmon. Visszatérve szülőföldjére, a lőcsei ev. gimnáziumban öt év alatt a bölcsészeti és teológiai tanfolyamot végezte. Emellett modern nyelveket sajátított el, nevezetesen az angol és francia nyelvet Hlavacsek tanártól, az olaszt pedig Tomasektól. Határozott nyelvtehetsége volt, felnőtt korában hét nyelvet kezelt több-kevesebb biztossággal (magyar, német, latin, tót, olasz, francia, angol). Már jó korán elkezdette a nevelősködést, hiszen szegény tanuló létére csak így tarthatta fenn magát. Hitjelölti vizsgálata után beutazta Magyarország nagy részét, továbbá Alsó- és Felső-Ausztriát stb., majd 1836—39-ig nevelő Prónay Albert báró Elek nevű fiánál. 1838-ban a pesti árvíz alkalmával a mentő munkálatokban tevékeny részt vett. Az 1839—1842 őszéig terjedő idő alatt Németországban tartózkodik, még pedig hosszabb-rövidebb időt tölt a jenai, göttingai, hallei és berlini egyetemen. Ezenkívül utazgatott és különféle tan- és nevelőintézeteket meglátogatott. Kétségkívül e három év volt az, mely alatt szellemi látóköre hatalmasan bővült és pedagógiai ismeretei és tapasztalatai minden irányban gazdagodtak. Hazatérve, Szirmay Ádám hétszemélynök házánál nevelői állást vállalt, de már 1843 tavaszán a pesti ev. gyülekezet az akkor hatosztályú gimnázium V. és VI. osztályának ideiglenes, két év mulva pedig rendes tanárává és az egész intézet igazgatójává választotta meg. Itt kezdődik Tavasi életének és működésének az a része, melynek méltatása a magyar neveléstörténet dolga. Ez öt esztendő csodálatosan gazdag indításokban, reformeszmék hirdetésében, a peda-

* Forrásaim: Iglói ev. *főgimnázium* 1876/7. évi *jelentése.* — *Prot. Egyházi és Iskolai Lap* 1877., 6. szám. — *Guhr Márton* ny. főgimnáziumi tanár írásbeli közlései; végül *Tavasi* sajátkézű *napló jegyzetei* 1849 jan. 15-től aug. 13-ig és *olaszországi* naplója (1850/1). Mindkettő az iglói ág. h. ev. főgimn. könyvtárában. (U. 29. és 44. sz. a.) *Kiss Albert* szívességéből használhattam.

gógusok egy táborba hozásában, mutatja a «Nevelési Emléklapok» hat füzete (1846—1848-ig), melyet saját költségén, anyagi áldozatokkal adott ki; mutatják a «Prot. Egyházi és Iskolai Lap»-ban 1843-tól 1848-ig megjelent könyvismertetései, bírálatai, évmegnyitó és záróbeszédei, valamint egyéb munkái («Tanoda és egyház») és az egyesületi élet, a tanférfiak tömörítése körül kifejtett fáradozása. Hová fejlődött volna oly hirtelen felkarolt nevelési irodalmunk, a magára eszmélt köznevelés, ha meg nem akasztja a nagy politikai katasztrófa. De a gondviselés mást akart. A «Nevelési Emléklapok» utolsó füzete már «több tanító» című szózatával végződik: «Szülék! eresszétek serdültebb tanuló fiaitokat a szabadság bajnokai közé. Atyák, küldjétek a késedelmes fiút, ha önként nem rohan . . .» Egy másik cikkben pedig («Mit mívelek én») maga a szerkesztő megigéri, hogy «ott leszek és reménylem, hogy ott lehetendek valamennyi tanítványaimmal, ahol az ellen vesze városunkat is érné.» Szavát be is váltotta. 1849 január elején csatlakozik a pesti egyetemi légióhoz, mint légió-hadnagy és segédtiszt, március hóban a csanádi önkéntes zászlóalj 6. századához századosnak nevezik ki, májusban pedig ugyanezen minőségben a 90. honvédzászlóaljhoz helyezik át. Így kerül Bemhez, részt vesz a szerencsétlen temesvári csatában és 1849 aug. 18-án Dévánál a Bem táborával leteszi a fegyvert. Az ő sorsa is az lett, ami annyi magyar ifjúé, besoroztatván a cs. kir. hadseregbe Olaszországba került, de csak félévig szolgált a Paskevics nevű gyalogezrednél, mert Grawert Károly altábornagy nevelőül alkalmazta fia és két leánya mellett. A fiúval mint rakoncátlan, maliciózus természettel sok baja volt, de a tábornok felesége és leányai a sok boszúságot elfeledtették vele; ehhez járult, hogy esztétikai hajlamának megfelelőleg belemerülhetett Olaszország műemlékeinek a szemlélésébe (Milano, Venezia, Bologna, Verona, Bresciában időztek stb.), különösen Palladio művészetéért lelkesedik és Goethe módjára a gót építészettel szemben a klasszikusnak nyujtja a pálmát. Nagyon megszerette az olasz népet is, úgy hogy egy alkalommal ezt jegyezte naplójába: «ha magyarnak nem születtem volna, olasz szeretnék lenni». Nagy kedvvel tökéletesítette magát az olasz nyelvben és tanulmányozta az irodalmát is. 1849-ből való naplójegyzeteit sokszor kiméletlen forradalmi hangulat hatja át, eszményképe Kossuth Lajos. E szellemben szólalt a néphez több ízben (Debreczenben, Orosházán stb.). Olaszországi naplóját már szelidebb, nyomottabb hang jelemzi, csak itt-ott ütközik ki egy-egy gyűlöletes kifakadás. 1849-iki szereplését saját szavai szerint így fogta fel: «Nincs okom panaszkodni, mintha rosszul találnám magamat. Egy karcvonás is a hadi dolgokban és egy lépés is előre, hazánk ʌédendő ügyét mozdítja elő és aki tengereket nem csapolhat le és

hegyeket nem tehet által, legalább cseppeket és porszemeket mozdít, ahová kell és ez is tény a nagy munkában.» (Levél Ballagi Mórhoz 1849 márc. 18., Palotáról.) Olaszországi tartózkodása alatt azonban mindjobban gyötri a honvágy. Végre mégis csak ütött a szabadulás órája: 1851 őszén hazatérhetett. Iglót jelölték ki tartózkodása helyéül, habár barátai és pártfogói, különösen Gawertné nővére, Streur Zsófia mindent elkövettek, hogy pesti állomását visszakaphassa. 1852-ben a katonaságtól végkép elbocsáttatván, nevelői állást vállalt Bánffy Miklós báró házánál (1852—1854.). 1854-től pedig élete végéig Iglón tartózkodott, eleinte mint magántanító, majd mint az iglói gimnázium rendes tanára és egy ízben igazgatója. Az algimnáziumnak főgimnáziummá való fejlesztése nagy munkájában a nagy szervező képességgel rendelkező Tavasi természetesen tevékeny részt vett,* úgy hogy a budapesti ev. főgimnázium mellett ez a második intézet, melynek annaleseibe aranybetűkkel rótta be a nevét. Mindamellett nyilvános működésének ezen második korszakában tevékenysége szűkebb körű, inkább helyi érdekű: intézetének, egyházának és szülővárosának szenteli tehetségét és e téreken nevezetes sikereket is ért el. Igló társadalmának nagy tekintélyű és népszerű alakja volt és bár családtalan életet élt (mint maga írta egy alkalommal: «nem érkeztem házasodni»), vendéglátó házat vitt. Most is szeretett és tudott szónokolni és természetes, hogy polgártársai sűrűn igénybe is vették ez irányban. Tanári kötelmeit lelkiismeretesen teljesítette és különösen az érettebb növendékekkel az iskolán kívül is sűrűn érintkezett. Tárgyai voltak: a latin, német, magyar, bölcsészeti előtan és a történelem. (Pesti működése alatt a szónok-költészi [humanitási v. V—VI.] gimnáziális tanosztályt vezette volt.) Szeretettel viseltetett mindig kartársai iránt is és nagy állatbarát is volt. E korszakbeli működésének egyik legmaradandóbb emléke a szepesi evangelikus tanítóknak egyesületbe való tömörülése volt, melyből később a ma is virágzó «Szepesi Tanítóegyesület» fejlődött ki. Életének utolsó két esztendejét betegség zavarta meg, mely nagy fájdalmára megakadályozta hivatása teljesítésében. Utoljára az 1875—6. iskolaév első felében tanított.

Tavasi nem csak Isten kegyelméből való gyakorlati nevelő volt, nemcsak szerencséskezű szervező és pedagógiai agitátor, hanem oly jelentékeny személyiség, aki mivel univerzális, de különös humánus műveltséggel, filozófiai iskolázottsággal, bőséges pedagógiai tapasztalattal rendelkezett, mindig általános szempontokra emelkedett és min-

* Winke über Reform und Erweiterung der prot. evang. Schulen zu Igló in Zipsen. Von Dr. L. Tavasy. Pesth, 1853.

dent filozófiai nézőpontról mérlegelt, de amellett nem vesztette el lábai alól a reális talajt; arra lett volna hivatva, hogy mélyenjáró, önálló és nemzeti szellemű (hiszen a *nemzeti gondolat* pedagógiai intézeteinek alphája és omegája volt!) rendszeres művel ajándékozza meg neveléstani irodalmunkat, melynek fellendítése érdekében annyit fáradozott. Sajnos, a viharos emberöltő, amelyben élt, megakadályozta ebben, de így is becses örökséget hagyott ránk (rövidebb cikkeiben, beszédeiben, a «Nevelési Emléklapok» előszavaiban és egyéb értekezésekben), melyet érdemes a feledés porától megtisztítani. Gondolatai az elméleti és gyakorlati pedagógia minden fejezetébe valók: egyformán érdeklődik elvi fejtegetések és a neveléstan didaktikai, metodikai és szervezeti kérdései iránt. Abból az alkalomból, hogy Seltenreich Károly (egy pesti nőnevelő intézet igazgatója) egy levelében felpanaszolta neki, hogy eltávozása óta Pesten minden tanügyi mozgalom szünetel, Tavasi ezt jegyezte naplójába (Bologna, 1850 július 11-én): «Nem volnék most képes a nevelésről valamit írni. Oda van az alkalom, mely arra birt, ösztönzött. Működésem volt: a nevelői körök felállítása és folytonos tartása; a tanítói gyűlések eszméje és kivitele; a prot. egyházi gyűléseknek részvét gerjesztése, főképen a neveléstanításügy felkarolására; *a tanodának önállósítása az egyház irányában* és az abból következett harc, mely le van téve a «Tanoda és egyház» c. munkában (1848): a felállítandó prot. főiskolai eszmének ápolása, pártolása és az ebből keletkezett harc Szőnyi nevelővel, *metódusban a szabad és élőszó használata* és a sok diktálás elkerülése; *fegyelemben a testi büntetésnek egészbeni elmellőzése. Minden törekvés pedig kiindult a nemzetiség dicsőbbítésének szempontjából.* «Hogy nemzetünknek mindenik nyomára ragyogjon emberméltóság sugára.» Megemlítendő még a törekvésben a központosítás, a képezdék pártolása, a Pestalozzi-ünnep és e férfiú eszméinek terjesztése.» Ime, ezek a vezéreszmék, melyek Tavasi tanügyi működését irányították és így, hogy jelentőségét megismerjük, nem kell egyebet tennünk, mint törekvéseit tüzetesebben bemutatni és néhány ponton kiegészíteni.* Lássuk tehát főbb eszméit lehetőleg kronológiai rendben, de megőrizve a belső kapcsolatot is.

* E célból a «Nevelési emléklapok»-on kívül főleg következő munkáiból meríthettem: *Két beszéd*, melyet szept. 4-én 1845-ben mondott Teichengraeber Lajos a bölcsészet tudora. Pest. Trattner. I. A humanitás (német). II. Az iskolák igazgatása. *A gyermekek tanodáztatásáról* és a köz és nyilvános vizsgálatok tartatásáról két tanszéki beszéd stb. Pest, 1847. *Tanoda és egyház.* Tanítónak levelei egy paphoz, kiadja dr. Tavasi Lajos. Pesten, 1848. — Erstes Jahresheft des Zipser evang. Schullehrer-Vereines mit einem Anhange hgeg. Von Dr. L. T. Pest, 1866. (Magyar előszóval.)

Tavasi Lajos intenzivebb irodalmi működése és agitációja az 1844. évvel indul meg. Tehát nem tartozott azok közé, akik alkotni, produkálni akarnak kellő anyag, kellő tapasztalat nélkül. Hozzájárult azonban késő fellépéséhez az is, hogy nem is létezett még megfelelő sajtóorgánum, melyben eszméit közölhette volna. (A Prot. Egyházi és Iskolai Lap csak 1842-ben indult meg.) Nem szólva könyvismertetéséről, első szárnypróbálgatása már jellemzően mutatja azt az utat, melyen haladni fog és a módot, ahogy célhoz akar jutni. A *tanítói állás megbecsültetéséért* kardoskodik és ami jellemző rá nézve, nem értekezésben, hanem beszédben. A pesti gimnázium félévi vizsgálata (1844 jan. 30.) alkalmából intézte a közönséghez a beszédet, szólott pedig e tárgyról: «Mi a tanító munkája» és «Mi a tanító munkájának jutalma?» (Prot. Egyházi és Isk. Lap 1844, 113. l.) Lefesti a tanító munkájának nemes, magasztos voltát, «aki a mult szellemi hagyományainak, jelenbeni munkássága által, nagyszerűbb és nemesebb jövendőt biztosít.» Ő az emberi szellem tökélesbültének legfőbb létrehozója. Ezért jutalma is csak szellemi lehet igazán. «A jó tanítónak van ugyan sok könyve, de rendszerint kevés kenyere, mert lelki mezőn dolgozik, ahol nem gabona, hanem csak ismét lelkek teremnek.» Hogy pedig életében oly kevés méltánylással találkozik, annak oka, hogy ő oly műveket alkot, melyeknek áldásait csak a jövő hozza napfényre. Ezen időtől kezdve nem szünt meg a tanítói állás anyagi és szellemi felemelése, függetlenségének biztosítása érdekében buzgólkodni. Felekezeti intézetnél működvén, úgy tapasztalta, hogy sokszor az egyházi hatóság szárnyát szegi a tanító minden önálló érvényesülésének, hogy pap és tanító sokszor a feljebbvaló és alárendelt viszonyában állnak egymáshoz, holott teljesen egyenlők. Érthető tehát, hogy sokszor foglalkoztatja a pap és tanító, egyház és iskola viszonyának a kérdése. «*Eszmetöredék a népnyomor és népnevelésről*» c. cikkében* azt mondja, hogy pap és néptanító egyformán tanítók.

«De ha e kettő között a különbséget nem tudnók megszüntetni, akkor tehát azt mondom, legyen a pap a különzött, ami ő valóságilag is, ha állását felekezeti szempontból fogjuk fel és legyen a tanító az általános, ő, az egészért az emberiség és a hazáért még valláskülönbség nélkül is működő hivatalnoka az egésznek (i. m. XVI. lap). Még tovább megy «*Tanoda és egyház*» c. dolgozatában, melyben épen az *iskolaügy szekularizációja* mellett foglalt állást, amiért konzervativebb hitsorsosai meg is támadták. Megállapítja, hogy az egyháznak mindig felekezetiesnek kell lennie, az iskolának pedig

* Nevelési Emléklapok III—IV. füzet, VIII. sk.

nem, *mert a tudomány és az azzal járó nevelés nem lehet felekezeties, ha mégis az, akkor hibás.* «Akik tehát azt akarják, hogy a tanoda alája legyen rendelve az egyháznak vagy a felekezeti létnek, azok génuszt akarnak species alá rendelni, azok valamennyi tanulmányt egy tanulmánynak az irányzatába akarnak hozni, azok tehát nem akarhatják az igazságot» (i. m. 3. l.). «A tanítónak a paptól függetlenül kell munkálódhatnia, úgy amint a tanodának az egyháztól külön is mozoghatnia. Egymásra e kettő tekinteni fog mindig, az igaz és nem is lehet, hogy ne tekintsen, miután mindkettőnek szellemi a teendője, az egyiknek t. i. a szellemi megszerzettségnek őrizése és az ez általi boldogítás és üdvterjesztés; a másiknak a szellemi újjáalkotás, a szellemi szerzeménynek továbbfejlesztése vagy a már megnyerthez való legtudalmasabb vezetés. *Az egyház vallásilag kíván neveltetni, de a tanoda általában,* nemcsak vallásilag, tudományilag, erkölcsileg, általában egészen emberileg» (i. m. 7. l.). Mikor ily jelentősnek látja a tanító hivatását, szinte a papé fölé helyezi, de meg is követeli a tanítótól, hogy folyton tanuljon, haladjon tudományában és nevelői eljárásában. E célból sürgette ismételten egy tanügyi lap megindítását, (evégből indítja útnak a «Nevelési Emléklapokat») továbbá nemcsak az egyes intézetekben tartandó értekezleteket, hanem a különböző intézetek tanárainak «köztanácskozmányát» és energiájával sikerült is neki 1846-ban először a fővárosi és vidéki protestáns (evangelikus és református) intézetek tanférfiait közös gyűlésre összehozni (1847-ben másodizben), 1848-ban pedig az első egyetemes és közös magyar tanári, tanítói gyűlést». Micsoda nagy dolog volt ez ebben a korban! Az 1848. év nagy napjainak a hatása alatt mámoros lelkesedés fogta el őt is. Azt remélte, hogy egy csapással meg lehet valósítani a közös iskolát. «Multunk szétdarabolt, párt és felekezeti érdekek által bomladozott volt, de most, miután a jelennek oly dicső hidján állunk és a legkecsegtetőbb jövőbe pillanthatunk, gyermekeinket ne növesszük többé felekezetien elszigetelt kertjeinkben, hanem az állomány közoltalma és közgondja alatt *állandó köztanodákban.*»* Ez a szép álom is mint annyi más, szerte foszlott és iglói tanár korában pedagógusunk kénytelen volt visszatérni a felekezeti oktatás álláspontjához, hiszen a gyakorlatban nem is tehetett mást, de elvileg most is ragaszkodik régi kedvenc eszméjéhez és a jövőtől várja annak megvalósulását. Azért írja 1866-ban: «Igyekezzünk e téren (t. i. a tanférfiak egyesülése ügyében) előbb felekezetek szerint csoportosulni és munkálni, akkor az országos és tisztán magyar nemzeti és világtudományi

* Nevelési Emléklapok V. füzet, IX. lap.

szempontból beállandó munkálgatás szükségének beálltával legalább készültebbeknek találand már a kor.»[1]

Tavasi több ízben fejtegette,[2] hogy az *iskolának három tényezője* van: a tanítón kívül a szülők és a gyermekek. A szülők kötelessége a gyermekeiket nyilvános iskolába küldeni, hogy egy időre idegenekre bízzák, mert egyoldalú marad az, akit csak egy ember képez. «*Az embernek társian és társaságban kell felnőnie*, társian és társaságban neveltetnie, embertársai között emberülnie.» Első nevelőháza az embernek a család, de mivel több az emberiség, mint a család, több a haza mint csak két szülőnek társasága, több a tudomány, mint a magánháznak szelleme: azért kell léteznie intézetnek, mely mindezeknek fennmaradását és haladását eszközölje. Én ezeket feladatul a tanodának adom.» Ezért minden jó szüle kénytelen magát egy időre gyermekétől megfosztani és azt nyilvános iskolába adni. És a gyermekek maguk vágyódnak ide, bizonyos időben hiányt érez a gyermek a lelkében, melyet csak az iskola, a tanító elégíthet ki. A szellem az, amely oda hajtja. A szülőknek tehát az iskolába küldés, a növendéknek a tanulás, a tanítónak pedig a tanítás a tiszte és kötelessége. De az igazi tanító az, akit a tanítás maga boldogít. Azonban mi az iskolának a célja? Erre a kérdésre németül elmondott székfoglaló beszédjében felelt meg Tavasi (1845 szept. 4.). Kiindul a *humanitás* fogalmából. Szerinte e fogalomban benne rejlik az egész emberiség eszméje. Mindegyik egyén emberiség a maga sajátos módján. De ha ez eszmében az emberiség egyfelől mint egész benrejlő és minden egyesben hatékony, másfelől benfoglaltatik az emberiség mint legfőbb cél. És így e két irányban érzi magát az ember a humanitás tudatában, egyfelől egyednek és mégis egésznek érzi magát, másfelől a teremtett világ legmagasabb csúcsának. Minél tökéletesebben valósul meg az emberben e két eszme, annál «humanusabb». De amint a humánitás nem születik velünk, hanem csak hosszas fáradozás árán valósul meg, melynek alapja a szellemiség, úgy vissza is sülyedhetünk ismét a természeti ember fokára, ha a szellemiséget elejtjük. *Az embert emberré ezért a nevelés teszi*, melynek célja a növendékeket a humanitás igazi eszméjére fölemelni. (E fogalom később mindinkább nemzeti tartalommal telik meg irónknál, fejtegetése egyébként magán viseli a német ideálizmus tanulmányozásának a hatását.) Tavasinak mindig az volt a meggyőződése, hogy e különböző iskolafajoknak egységet kell alkotniok; egy-

[1] Erstes Jahresheft XXXV. lap.

[2] Két tanszéki beszéd 1846/7-ből. — Plan der Stellung und der Wechselseitigkeit der einzelnen Schulgattungen. Jahresheft 146. sk. lapokon. — V. ö. Prot. Egy. és Isk. 1847., 1054 lap.

séges pedagógiai közszellem kell, hogy a különböző fokú iskolákat áthassa, mivel hogy az alsó és felső iskolák tanárai és tanítói egyforma értékű munkát végeznek. Ezért igyekezett létrehozni az «oktatók» szövetségét, melynek eszméje ma ismét napirenden van és ezért vallotta mindig azt is, hogy egy fenntartó hatóság alá tartozó intézetek igazgatása egy kézben egyesüljön. Ennek folytán könnyen érthető, hogy gyakran foglalkozott az *iskolák szervezésének és kormányzásának* a kérdésével. Alapgondolata az igazgatás egysége. Egyik tanszéki beszédében ezt úgy fejezi ki, «hogy a tanoda működése mutatkozik egyenként tudományban, nevelésben és képviseletben, összesen ezek egységében». Az első annyit jelent, hogy az egyes tanintézetek és osztályok között nem szabad elválasztó különbségnek lenni, mert azok mind ugyanazon célhoz vezető egyenlő fokozatok. Az igazgatás eszméjének második része az iskola összhangzó nevelési szellemében rejlik. A harmadik a képviseleti egység. Az iskola ugyanis viszonyban van több másnemű emberi intézménnyel, melyekkel szemben az igazgatóság képviseli. Ilyen viszonylata van az iskolának a szülők, a gyülekezet és ennek előljárói, a haza, az egész közönség és végül a jövendő irányában. «Legyünk bármely felekezet barátai, annyit tagadni semmi esetre nem fogunk, *miként iskoláink egyszersmind hazai intézetek is*, melyek az ifjú nemzedékben a szellemi míveltséget tudományosan meggyökereztetve, derültebb *nemzeti jövendőnek egyengetik útját . . .*» Nagyon érdekes e szakasz befejezése is: «De óvakodjék ám itt (t. i. a jövendőre való előkészítésben) a tanító, óvakodjék az igazgató, hogy azt amit századok és ezredek érleltenek, egyszerre le ne szakítsa és el ne gázolja, mert az iskoláknak épen úgy amint a jövendőre előkészíteniök, úgy a multról a jövendőnek számolniok kell, számolniok tudományról, ész és történeti hagyományról, ezeknek hű megőrzéséről, gyarapításáról és az utódokra csonkítatlan átszállításáról.»

Azonban bármilyen fontos, szinte döntő szerepet szán is Tavasi az iskolának a nevelés munkamezején, nagyon jól tudja azt is, hogy vannak jelentős *nevelő hatalmak az iskolán kívül*. Sőt talán túl tág értelmet is ad a nevelés fogalmának, mikor e nevelő hatalmak közé nemcsak a vallást és családot, hanem a természetet, történelmet, környezetet, első társalkodókat, cselédet, közerkölcsöt, állami intézményeket, törvényeket, ipart, kereskedést, irodalmat és a művészetet is számítja. «*Az olvasóegyletek, népkönyvtárak, kaszinók, megannyi nemzeti neveldék.*» Az irodalom a meglettek iskolája. Azért csak terjedjen a nép között is. Értse meg a nép (az írás és olvasás) előnyét, de azt is tanulja meg belátni, miszerint az kötelesség gyermeke és a haza irányában. Vagy ha pl. *a 48-iki törvény az ősválasztói képessé-*

get az olvasnitudás kvalifikációjához kötötte volna, nem lett volna e az a leghatalmasabb cogo-intrare?»[1] Tehát mindig és mindenütt a nemzeti gondolat, a nemzetnevelésnek világos koncepciója szól hozzánk! Nem győzi eléggé hangsúlyozni, hogy a nevelés közügy, a nevelés nemzeti ügy és azért a nemzet minden intézményének és alkotásának nevelői erővel kell birnia. A nevelés szervezésében az államé legyen az első, sőt lehetőleg az egyetlen szó. A nevelésben való részesedés pedig minden honpolgár joga. Ezt világosan megformulázza «*Szabadság, egyenlőség és testvériség*» c. cikkében.[2] Az a kor, «midőn az igazság tudatának megszerzésére csak egyesek birtak szabadalommal, immár lejárt. A *nevelés* ezentúl olyan adománynak fog tekintetni és *oly fegyvernek, melyet mindenkinek kezébe kell adnunk*, melyben mindenkit részeltetni kell. Haladónak csak azt a nemzetet lehet igazán nevezni, mely haladási céljául a végtelen magasságot, életének végtelen dicsőülését tűzi ki. Oda pedig csak a nevelés vezethet. Azonban korántsem a magánházi, sem nem a felekezeti, magánintézeti, zárdaszellemi, *hanem egyedül a haza közszeme előtti*, a nyilvánosság napjának fényében intézkedő és ténylegesen működő közszellemnek a legében kell hogy neveltessék minden gyermekünk.»

Ezek voltak Tavasi vezérgondolatai. Szinte fölösleges azok nagy jelentőségét hangsúlyozni, mikor azok legtöbbje ma ismét homloktérben áll és a leghevesebb viták tárgya. Említettük, hogy amennyire érkezése volt, foglalkozott metodikai és didaktikai kérdésekkel és e téren is bátor úttörőnek bizonyult, aki oly követeléseket támasztott, melyek részben ma sem valósultak meg. Így ellene fordul *az évvégi vizsgálatnak*, melynek semmiféle értéket nem tulajdonít. A tanításban ő — aki különben maga is a szónak nagy mestere volt — az élő szóbeli magyarázatot sürgeti. Ha rajta állana, — úgymond — bizonyos tárgyaktól eltekintve, nem is használna tankönyvet, mert az egyedüli «universal kézikönyv» a tanító maga. De ha használunk is tankönyvet, úgy az, mely a tanuló kezén forog, csak rövid lehet, a tanító készülési használatára való tankönyv ellenben nem lehet eléggé bő. De nem kerülték el figyelmét a tanítók és tanárok gyakorlati kiképzése és a főiskolai kérdések sem. *A pedagógiát önálló tudománynak* tekintette, olyannak, hogy azt akár külön tudománykarként tekintenünk szabad volna. Kívánja, hogy új egyetem állíttassék fel és a *főiskolán mindenütt a pedagógia és didaktika nyilvános tanításával gyakorlati pedagógiai szemináriumok legyenek egybekötve.*[3]

[1] Erstes Jahresheft előbeszéd.

[2] Nevelési Emléklapok V. 164. l.

[3] Nevelési Emléklapok V. füzet. V. lap.

Kétségtelen, hogy ha be nem következik az 1848-iki katasztrófa, Tavasi kivette volna a részét az «új Magyarország» közoktatásügye újjászervezésének a munkájából. Eötvös második miniszterségе alatt ellenben sokkal távolabb élt a fővárostól, semhogy meg nem feledkeztek volna róla, ami, ha Budapesten maradhat, bizonyára nem történt volna meg. A 40-es években ugyanis Tavasi országos hírű pedagógus volt és bizonyára ezért is látogatta meg Eötvös báró miniszter 1848 május 9-én az akkoriban Tavasi vezetése alatt álló budapesti ev. iskolákat, mikor is Tavasi az egyes osztályokban néhány szóval felhívta a növendékek figyelmét e nevezetes látogatásra. (Prot. Egyh. és Isk. Lap 1848. 656. l.) Tavasi nagy szellemi súlyát bizonyítja az a vezető szerep is, mely neki a tanárok és tanítók közgyűlésén jutott.

Még csak az volna hátra, hogy Tavasinak a Pestalozzi eszméinek terjesztése körül kifejtett fáradozásáról megemlékezzünk. A nagy nevelői egyéniség születésének századik évfordulója adott alkalmat az az ünneplésére. A «Nevelési Emléklapok» I. és III. füzete az ő emlékének van szánva, amennyiben életét és működését akarta a magyar közönséggel megismertetni. Tavasi is nagyra értékelte Pestalozzit, mint oly mérföldkövet, melytől a nevelés új kora számítandó. Pestalozzi szelleme — szerinte — a humanitás szelleme, keblének titka az emberszeretet titka. De azért Tavasi távol áll attól, hogy őt a nevelői ideál «non plus ultrája»-nak tartsa. «Ő embernevelési működésében emberileg nagy, merész és a való után törekedő, de másrészről emberileg kicsiny, kétkedő és tévedő is volt.» Általában Tavasi sokkal önállóbb szellem volt, hogysem vakon alárendelte volna magát más tekintélyének. Teljes igazsága van, ha «Naplója»-ban védekezik azon vád ellen, hogy ő mindenben Schedius Lajos után indult, holott inkább antagonistája voltam neki vallásban, úgy mint tudományban. Egy úton haladt Schediusszal, ameddig meggyőződése egyezett az övével, azontúl utai elváltak. Hasonló viszony volt közte és Pestalozzi között is. Elismerte Pestalozzi nagy érdemeit, magáévá tette azokat az újításait, melyeket helyeselt, de nem mondható Pestalozzianusnak abban az értelemben, mintha mindenben követte volna. Tavasi gondolkodása és műve egyébként nem tagadja meg annak a kornak a szellemét, melyben élt. A német idealizmus, Pestalozzi nevelési törekvései, a kor politikai reformeszméi mind nyomot hagytak rajta. De az ő gondolatai soha sem kritikátlanul kölcsönzöttek, csak azt veszi át, de módosítva, ami egyéniségének megfelel. Legtöbb eszméje pedig saját tapasztalatainak és megfigyeléseinek eleven talajából sarjadt ki. Ezért viseli magán gondolatvilága a legerősebb személyes bélyeget. Bajos volna tehát cikkeiben és beszédeiben annak

a kihámozása, hogy mit vett át Pestalozzitól? E tekintetben még leginkább az «*Eszmetöredékek a népnyomor és népnevelésről*» c. cikkére utalhatunk. Itt maga mondja, hogy az, amit Pestalozzitól tanult, a népnyomor enyhítése körüli nézeteket illeti, a nevelés szempontjából felfogva, vagyis amint e cikk folyamán egy magasrangú «magyar anyai» hölggyel folytatott beszélgetése főeredményekép megállapítja: a népnyomor oka «annak tétlenségében és munkára nem tanított, rendszeres és hasznos munkára nem szokottságában fekszik.» *Ezért kell jó néptanitókról gondoskodni*, mindegyik egy-egy magtára leend a népnek. A népneveléssel pedig össze kell kötni *a munkára edzést és gondoskodni kell indusztriális iskolákról* és tanítóképezdék felállításáról.

És ezzel végére is jutottam ismertetésemnek. Egy céltudatos, folyton ható, alkotó egyéniség képe vonult el előttünk, melynek egész ereje pedagógiai törekvések szolgálatának volt szentelve. Hogy törekvéseivel nem ért mindig célt, hogy az általa elvetett sok mag egyáltalán nem, vagy későn kelt ki, annak oka korának mostoha viszonyaiban rejlik és mitsem von le érdeméből, mely abban csúcsosodik ki, *hogy a nemzeti nevelés, a közös, felekezetnélküli iskola jelentőségét* világosan felfogta és tőle telhetőleg érvényesíteni is igyekezett. Lehetetlen, hogy az a jó, amit a magyar iskoláért, a magyar oktatásügyért, a magyar nevelési irodalomért és magukért az oktatókért tett, feledésbe merüljön most, mikor egyes eszméinek győzedelme küszöbön van! «Le style c'est l'homme.» E szellemes mondás ráillik Tavasira is. Ezért szólaltattuk meg oly gyakran őt magát, mert a szó mögött ma is ott lüktet az ő szabad, bátor szelleme.

És azért aligha fejezhetjük be méltóbban e megemlékezést, mint az ő saját szavaival: «A gondolat úgy sem avul el soha, borítsuk és temessük azt el, bár történeti eseményekkel is, akár pedig balvélekedéseink százados lepleivel, az fel fogja hajtani a lepleket és felrepeszteni sírköveket és az igazságnak menyje, a világosság felé tartózhatatlanul törekedni fog.» SZELÉNYI ÖDÖN.

A MŰVÉSZI NEVELÉS KÉRDÉSE FRANCIAORSZÁGBAN.

A franciáknál a művészi nevelés legújabb időszaka elválasztathatatlan attól a neo-ideálizmustól, mely új nemzedékük egész gondolatvilágát belengi. Ama nagy és fájdalmas sebek után, melyeket a nemzeti önérzet az 1870/71-iki események után szenvedett, a francia iskola is bizonyos fatalisztikus megadással nézte a szomszéd hatalmak gyors

megerősödését és maga is megtépetten állott abban a nehéz csatározásban, melyet a politikai világnézetek szélsőségei: a multon merengő chauvin-áramlatok és a demokratikus gondolatot egyre továbbépítő egyházellenes pártok tusái előidéztek. Hiszen e harcnak leghevesebb csatái vagy egyenesen az iskolát választották szinterükül, vagy a dolgok természete szerint az ifjúság lelkében idézték fel leghamarább a meddő rajongás, a vak gyűlölet és a lemondó szkepticizmus érzéshullámzását. Az eszmék, világnézetek és érzelmi állapotok e nyugtalan váltakozása közepett a harmadik köztársaság legjobb kultúrpolitikusai mindig azon voltak, hogy magát az iskolát mintegy elszigeteljék a kívül háborgó világnézetek oceanikus sodrában, hogy nyugalmát épen az esztétikai tartalomnak, a művészet, a költészet folytonosságának szellemével igyekezzenek egyensúlyban tartani. Victor Duruy, mint közoktatási miniszter, 1870-ben a nehéz viszontagságok esztendejében ráér az iskola díszítésére gondolni és 1871-ben Jules Ferry már egy bizottságot küld ki ebből a célból, amelynek tagjai voltak: Zevort Pécaut, Gréard, Eugen Müntz, Bisot, Guillaume. De az iskola művészi ideáljai ezután is inkább az egyes nevelők felfogásának s intuiciójának eszközeivel voltak elérhetők, mintsem valamely jól megalapozott tervvel. A francia kultúrpolitika homlokterében nagyobb, jelentősebb kérdések állottak: a világi erkölcs rendszere, az emberszeretet magasrendű etikai ideáljainak gyakorlati realizálása, a köztársaság által képviselt antiklerikális és szeparatisztikus törekvések politikai mozzanatainak ellensúlyozása az ifjúság lelkében oly energiákat kötöttek le, hogy mellettük az esztéticizmus képviselőinek szava elhalkult. Hasztalanul hivatkoztak egyesek a nagy szkeptikusra, Franciaország legnagyobb nevelőszellemére, Michel Montaignere, akiben a renanisták a «tagadás ősi szellemét», az arisztokratikus pártok pedig az ő társadalomnevelő ideáljaik bátor kifejezőjét látták. Arra a Montaignere, aki az ő jó és okos szellemével meglátta a gyermeklélek bilincseit, a túljózan könyveket, a dísztelen iskolát és aki — maga, mint gyermek mindig hegedűszóval ébredt és mindig örömben volt része egy kedélyes apa oldalán — tehát másoknak is derűs fiatalságot kívánt: virágos, zöld gallyakkal bevont tantermeket, játékos tanulást. Mindez hiábavaló volt. A köztársasági kormányok csatázó kedvükben voltak s ügyet sem vetettek az ilyenekre. Hasztalan említették a nagy forradalmat, mely legzivatarosabb ideiben sem feledkezett meg a célhek és egyes iparágak művészi képzéséről, és az empiret, mely egyenesen stílusfejlesztő erővel propagálta a dekorativ művészetet, hasztalan hivatkoztak tisztelői Micheletre, aki egy új hellenizmusról ábrándozott, amelyben a pogányság ünnepei éledjenek újjá, — a tizenkilencedik század francia társadalma nem ért rá egy esztétikai kultúra

imaginarius világát körvonalazni. Ettől megfosztotta az a politikai racionalizmus, mely e fajnak történeti hagyománya s amely mellett, sőt amelynek ellenére mégis annyi individuális művészet teremtő genieje akadt mindig, hogy nem kellett a források kiapadásától félnie. De még jobban megfosztotta a kilencvenes évekkel rátörő esztéticizmus: írói, költői, művészei sajátos iránya, mely épen a legnagyobbaknál jelentkezett legerősebb kizárólagossággal. A symbolista költészet, az impresszionista festészet, az elmult két évtized programmjává tette a *l'art pour l'art* gondolatát. A tiszta formakultusz, a művészet szuverén hangoztatása pedig épen a művészet demokratizálásának volt ártalmára, Valamely gőgös és meg nem alkuvó arisztokratizmus volt e költők és művészek hitében: a Baudelairében és Verlainében csakúgy, mint Huipmansban, mint Manetban, mint Césanneban, mint Rémy de Gourmuntban, míg a másik oldalon: a patriotizmus és az egyház védelmezői: Faguet, Barrès, Bourget természetszerűleg nem lehettek kedvesek a maga kultúrpolitikáját érvényesítő hatalomnak.

Am a *l'art pour l'art* és e merev esztéticizmus ma halottnak tekinthető Franciországban. Az újkori történet e nagy előrelendítői szinte egyik napról a másikra a világszemlélet horizontjára egy új gondolkozás új csillagképét vonultatták fel, melynek kétségkívül legpregnánsabb kifejezője Bergson neve. Ha ama nagy áramlatokat, melyek a mai francia politikai s társadalmi változások formáit megszabják: az új idealizmust, az aktivitást, a frázisoktól mentes patriotizmust csakúgy le lehet vezetni az ő filozófiájából, mint ahogy a szindikálizmust, a néplélek mélyén szunnyadó mythos forradalmi vágyát is ebből magyarázza Georges Sorel: akkor miért ne lehetne hinni, hogy ugyanez az intuicio, mely a tiszta tudományos értelmet a technikai élet megismerésére szorította, az élményeknek juttatott rendkívüli szerepével előkészítette egy eszthetikai érdeklődés szélesebb ébredését. Hiszen mindez az «élan vital» irányában fejeződött ki, a belső szabadságot, a hitet, az élet lendületét hatalmasan megduzzasztotta és ugyanakkor, mikor a tiszta tudományosság megfigyelő eszközeit a valóság megismerésére elégteleneknek bélyegezte, a belső világ kifelé fordulásának és érvényre jutásának is irányt szabott, az izzó gondolatmagból tettek felé törő akcióra utalt. Franciaország fiatalságát egy új humanizmus szárnyai simogatják, néhány év óta a levegőben van egy olyan felkészültség, amelyhez hasonlót száz év óta nem ért meg ez az ország. A közvetetlen átélés vágya, az életet magán az életen át megismerni egy újfajta hitet és újfajta hazafiságot eredményezett, mely a régi katolicizmusnak és a történeti patriotizmusnak minden tiszta formáját átvenni készül, mert — s ez a fontos — ezekben disciplináló erőket talál, amelyek energiáinak igazi

kifejtését teszik lehetővé. Mialatt Péguy, Claudel és Jammes szinte zsoltári áhítattal sugározzák magukból e hitnek fascináló erejét, azalatt Gaston Riou és Emil Henriot essaykkel bizonyítják, Etienne Rey és Romain Rolland szépirodalmilag formulázzák, hogy milyen mély az a vágyakozás, mely «az Isten látogatását» várja, mely a cselekvő életre készül fel a nagy tespedés után, mely szakít mindazzal, ami holt és üres esztéticizmus, önmagát emésztő kételkedés, mely rendet akar az uralkodó káoszban, kötelességeket a szabadságjogok helyett, termékeny romantikát a meddő materiálizmus helyén.

Látnivaló, hogy itt jóval többről van szó, mint puszta politikai vagy gondolkozásbeli irányváltozásról. A társadalom egész lelkét megmarkoló hatalmas új ideálizmusról van szó s ez kell, hogy ugyanolyan módon jusson kifejezésre az élet szépségeinek kultuszában, mint ahogy Nietzsche igéi hivták életre Németországban az egyéniségnek és a teremtő-géniusz fölényének hangoztatásával a kilencvenes évek nagy esztetikai fellendülését. Az eszmék teremtő ereje mikor a való élet tükrén megjelenik, a dolgok új csoportosításával a világ lényegében idéz elő változásokat. Bizonyára külső körülmények lemérhető, materiális tényezői is összejátszanak vele — amott az izmosodó Németország indusztrializmusa, a fokozódó gazdagság, a kifelé terjeszkedő gyarmatpolitika, emitt a vagyonnak roppant feszítő ereje, a tőkék halmozódásával járó morális és lelki rázkódtatás, a túlfinomultság és a dekadencia félelme — ám mindezek csak siettetik a rendet, mely előre tör, mely az életnek tartalmat ad, szilárdabb és egészségesebb gyönyör-standardot keres, örökül kapott, de soha meg nem valósulhatott vágyakat hajt a tudat felszinére.

Az a mozgalom tehát, amelyet összefoglaló névvel *l'art à l'École*-nak nevezünk s amely jóformán csak hat-hét éves multra tekint vissza Franciaországban, már ennek az új nemzedéknek s új gondolatvilágnak rezonáló talajából tört fel. S nem kell bővebben kifejteni az előzmények után, hogy ez a mozgalom, amelynek látható megnyilvánulásairól a következőkben számot adunk, mily mélyen benne gyökerezik a megváltozott világfelfogásban s mennyivel többet jelent, mint puszta művészet-jelentkezést az iskolában. Néhol úgy tüntetik fel, mintha az egész a német és angol mozgalmak fiatalabb társa volna, mintha a szépségre való nevelés gondolata, a művészet hasznossá tételére való törekvés első lépése gyanánt épen csak most ért volna Franciaországba. Bizonyos, hogy a példák áthasonításának s az idegen eredmények átértékelésének a francia iskola művészi programmjában sok nyoma van. Ma már a franciák is sokat utaznak, nyelveket tanulnak, kiállításokon és kongresszusokon vesznek részt, nincs lenézett barbár és félt ellenség azoknak az okos fiataloknak a szemé-

ben, akik az idegen tudást francia használatra akarják átváltani. De mindez maga is nem függ-e össze a nevelés megváltozott szellemével, az életösztönök merészségével, az észszerűen értelmezett hazafisággal? Még egy sajátossága van e mozgalomnak, mely épen a mi szempontunkból teszi figyelemreméltóvá és amely azt bizonyítja, hogy már e rend után törő, sőt rendet teremtő időknek gyermeke: s ez az egész mozgalom kitünő szervezettsége. Az angol művészetnevelő mozgalom épen az iskolák sokféle jellegénél fogva ugyanis eltérő képleteket mutat. S különben sem ért el minden téren eredményeket. A németeknél a különböző államokban különböző centrális erőkből sugárzik ki és így természetesen egészen más jellegű ott, ahol évszázados művészi élet a gyujtópontja, Münchenben, Lipcsében, Drezdában, mint ahol erős szociális tényezők nevelték nagyra, például Hamburgban, vagy mint ahol a nevelésnek szigorú történeti értelmezése teremtett neki formákat, mint Jénában stb. A francia mozgalom a brilliáns rend képét mutatja, egy gyűrűző vízképhez hasonló, melynek egyre szélesbedő karikái azt az eszthetikai teremtőanyagot osztják tovább, melyet Páris évezredes művészi géniusza összesűrített.

Aki e mozgalomnak s általában a francia művészi nevelésnek mai állásáról — összehasonlítva a külföld ily irányú mozgalmával — képet akar nyerni, annak erre a célra a közvetetlen tapasztalások mellett kivált két munka nyujthat összefoglalást. Az egyik Marcel *Braunschvig* könyve: *L'Art et l'Enfant* (Paris, Didier, 1910.), a másik a *L'Art à l'École* című könyv, melyet Ch. *M. Couyba* senateur szerkesztett (Bibliothèque Larousse) Léon Riotor, Frantz-Jourdain, Roger Marx, André Mellerio, Georges Moreau, Gaston Quénioux és Auguste Chapuis közreműködésével. E nevek jelentik a művészetnevelő mozgalom mai propagandájának legjobbjait is, akik közül különösen kettő válik ki tevékenységével: Couyba, aki a parlamentben és a közéletben egyaránt igyekszik a propaganda pénzügyi s erkölcsi részét sikerre vinni, továbbá a nemrég elhúnyt Roger Marx. Ő talán a legelső volt e ma oly tevékeny mozgalom kezdeményezői közt, akik felismervén a francia iparművészet és régi ízlés hanyatlásának okait, az intenziv művészi nevelést sürgetni kezdték. Mint az iskolaművészet miniszteri megbizottjának, alkalma volt már 1896-ban ez irányban az első lépéseket megtenni. Egy művészi faliképsorozat (készítették Etienne-Moreau-Nelaton, kiadta a Maison Larousse) volt ez, amely azonban semmiképen sem mondható sikerültnek. A bor, a búza, a faültetés stb. című képek inkább tanító, mintsem tiszta művészi jellegűek s az igazi művészet csak akkor vonult be a francia iskolába, mikor Henri Rivière Les Aspects de la Nature című képsorozata, melyet a művész maga vitt a kőre, tavaszi színeinek üdítő szépségével, ízléses keretek-

ben megjelent az iskolák falain. Ma már sok német iskolában is ott látni ennek a jeles grafikusnak művészi reprodukcióit. A mozgalom ezalatt egyre határozottabb formákat öltött. Már 1898-ban egy szövetség alakul a tanügy e barátaiból, akik az 1900-iki pedagógiai irodalmi kongresszuson három pontba foglalják kívánságaikat. Az első pont: Az iskola művészi berendezése kell, hogy lépést tartson a gyermek szellemi fejlődésével, képességeivel és korával. A második: A képpel való tanítás kísérje a gyermeket fejlődésének egész menetében megfigyelése és érzéklése útján. A harmadik: A tanító ne közvetlen beavatkozásra törekedjék itt, hanem inkább arra, hogy a gyerek megfigyelni tanuljon, összehasonlításhoz szokjék, megérezni tudjon. (Látnivaló, mennyire összevágnak ez elvek a hamburgi művészetnevelő kongresszus principiumaival, mily tiszta gall értelmességgel tudják összefoglalni az alapvető gondolatokat!)

Ezután egy időre csönd állt be, de már 1905-ben újraélednek a kívánságok az iskola eszthetikája iránt, melyeknek hangoztatóit Durkheim, a Sorbonneon a pedagógia professzora, kezdi irányítani. A vágyak és panaszok pedig egyre hangosabban jelentkeznek, amint a gyermeki lélek megismerése — amelynek tanulmányozására éppen a francia tudományosság legjobbjai, élükön Binet-vel adták meg a lökést — általánosabbá válik. «A francia iskola is börtönfalakat rak a gyermek köré» — írja Roger Marx — «holott ez virágokról álmodik és falvakról, melyeknek kék egét az ablakon keresztül megsejti, felhőkről, melyek képzeletben elvonulnak előtte . . .» Végre 1907-ben megalakul s véglegesen megkapja mai formáját a *Société Nationale de l'Art à l'École* című egyesület, amely a művészi nevelést — s ez jellemzően domborodik ki szervezetében — társadalmi feladatnak tekinti és tagjait pedagogusokból, művészekből és az eszme barátaiból toborozza. Céljául a gyermeknek ízlésre való nevelését tűzi ki s bevezetni kívánja azt a formák világába, a színek, a hangok, a mozdulatok szépségének megértetésével s így már magában foglalja az eszközökre való utalást is. Egészséges, levegős, napfényes iskolát kívánnak, észszerűen konstruálva, jól bútorozva, ízléssel díszítve. Az egyesületnek mindenki tagja lehet, aki évi két frankkal céljait támogatja és ezért kapja az egyesület összes kiadványait, részt vesz kiállításain, kirándulásaiban és rendszeresen kapja a havonként megjelenő hivatalos «Bulletin»-t is, mely az egyesület minden szakosztályának tevékenységéről beszámol. Jelenleg van négy és pedig: művészeti, építészeti, propaganda és pénzügyi s ankéteket rendező szakosztály.

Az új szövetség működése legfőképen az iskolaépület és annak berendezése körül éreztette meg hatását. Párisban és a vidéken az iskolának eladdig elhanyagolt művészi architekturáját számos elő-

adással, ankétekkel, példákkal sikerült a tanárok és tanítók köztudatába bevinni s kialakult egy új iskolaeszthetika, mely az addigi sötét, egészségtelen és lehangoló épületek helyére a célszerű és barátságos épületek egész sorát iktatta.* Az alapelv az lett, hogy már az első benyomás, amely a gyermeket az iskolába lépéskor éri, eltünjön és «az épület a gyermekek nyelvén beszéljen, ne a mithológia furcsa, tudákos nyelvén, Minerva pajzsának, Apollo lírájának banális jelképével» (Braunschvig). A bútorokra vonatkozólag elv lett: a moshatóság, a célszerűség, a higiéne. A falak színének, a keskeny és lehetőleg virágos gallyakat ábrázoló fríznek mintegy fel kell üdítenie a fáradt tekintetet. Már magával a hely megválasztásával is igyekszenek bizonyos hangulatot, zöld növénykoszorút és friss levegőt varázsolni az iskola köré. «Az ember nagyon gyakran kénytelen a francia viszonyok közt régen látott svájci iskolák emlékét felidézni, melyek kacéran vannak egy-egy kis falu szívébe, virágos kert közepébe odaállítva» — írja Roger Marx. S ha már másként nem, «legalább egy-egy csokorral vagy őszi aranyszínekben égő lombfürésszel kell a tanítónak növendékei természetszeretetét ébrentartania» (Braunschvig).

* Már az 1907-iki Salon d'Automneban feltűntek Sauvage és Sarazen iskolaberendezési tervei. Azóta is a Salonokban gyakran találkozni ily interieurökkel. A Musée de l'Enseignement publicben pedig permanens terem van erre a célra. Itt apró modelleken Simmen pompás bútorterveit, Gallerey kereteit látjuk, plaketteket, vázákat, melyeket olcsóságuk és jóságuk ajánl iskolák díszítésére. A Rue Manin 40. sz. iskola refectoriumát Charles Plumet, egyik legkiválóbb interieurművész rendezte be és igen érdekes a Rue de l'Arbre Sec-en levő leányiskola egy terme, melyet maguk az ecole primaire leánynövendékei díszítettek, a terveket s az olajfestést is maguk végezvén. Már az óvódákba is igyekszenek művészi ízlést bevinni, így az Avenue Gambettan van egy óvoda, melynek falait szőlőindák és gyümölcsök díszítik s nem kisebb festő tervezte a dekorációt, mint Besuard. A Rue Claude Bernard 53. szám alatt egy valóságos kertben van egy óvóda, mely a legkényesebb reformpedagógiai igényeket is kielégítheti. Kis házikók, játékok, virágok, galambok kalitkában stb. díszítik ezt az óvódát, melyben a gyerekek igen sok játékot maguk készítettek, rajzolnak, modellálnak. A Lycee Montaigne is pompás télikertjével látványosságszámba megy. Valamennyi ilynemű iskolát azonban messze felülmúlja az 1907-ben renovált École Alsacienne. Maurice Tessard végezte ennek berendező munkáit s valóban dícséretes ízléssel. Az iskolát, mely a franciákhoz hű elszászi szülők Párisban tanuló gyermekeinek befogadására készült, véges-végig friss és szép fríz díszíti, melybe lombkoszorú, lepkék, futkosó nyulak, Strassburgra emlékeztető gólyák vannak festve. Jacques Rivière metszetei, a Giocondo és Millet-képek reprodukciói, Della Robbia kerámiái díszítik a termekben levő fali konzolokat.

A tanterem díszítésére alkalmas rajzokra, vízfestményekre, tárgyakra évenként pályázatot is ír ki a vezetőség, melyen a legjobbakat 100 frankos, 50 frankos, arany-ezüst plaquette és okleveles jutalmakkal tüntetik ki s a kiválogatott pályaműveket a Salon d'Automneban teszik közszemlére.

Am a szövetség nemcsak a párisi iskolák díszítését kívánja, hanem még nagyobb érdeklődéssel fordul a vidék felé, épen mivel ott még jóval több tennivaló vár reá, mint a művészettel amúgy is elárasztott fővárosban. Ebben a tekintetben messzebbmenő céljai is vannak: azt óhajtja, hogy egy-egy vidéki iskola a helyi művészeti (népművészeti vagy régibb építészeti) hagyományok továbbfolytatója legyen s mintegy a németeknél Heimatschutz néven ismert érzelmi nevelés realizálója legyen. A *l'Art à l'École* szövetségnek minden nagyobb városban megvannak a maga helyi bizottságai, melyek az ottani iskolaművészeti kérdések ellenőrzésére hivatottak s maga a vezetőség is gyakran rendez egy-egy vidéki városba propagandával és a helyi műemlékek látogatásával egybekötött kirándulásokat. E helyeken gyakran a növendékek kirándulásaival, ünnepi felvonulásaival, zenés, ritmikus játékaival a szolidaritás és hazafias érzések mélyítésére is felhasználják az alkalmat. De nemcsak múzeumokat, hanem művész-atelier-ket is gyakran látogatnak a Société tagjai.

Az iskola szellemének művészibbé tételére indított mozgalom természetesen a rajzoktatás módszerének megváltozását is maga után vonta. Egynéhány esztendővel ezelőtt a francia iskolákban még az a szorgalmas kopirozó, folytonos geométriai idomokat váltogató rajzolás járta, melynek 1878-ban Guillaume nevű szobrász dolgozta ki a tanmenetét. De az amerikai és német rajzoktatás nagyszerű eredményeinek ismerete után a franciák már az 1896-iki rajzoktatási kongresszus óta bevezették a természet után való rajzolást s most ennek naturalisztikus módszere dívik. A növendékek egy-egy virág, lepke, csiga, madár, kagyló vagy tárgy hű és pontos ábrázolására, leginkább annak színes ceruzával meg szénnel való kifejezésére törekszenek. A természet szemlélete azonban csak ritkán jut el náluk a stilizálás fokáig, de viszont annál jobban elmélyül a vonalak és színek összes hatásainak gondos kiaknázásában. A rajzot elevenül s ötletesen igyekszenek az iskola egyéb feladataihoz kapcsolni * és — ami másutt

* Igen érdekesek azok a kísérletek, melyeket kisgyermekek művészi nevelésével egy párisi ecole maternelle-ben (Rue de Clignancourt) egy tanítónő Mme Blanche Schneit folytat és amelyeknek eredményeiről a növendékek munkáival gazdagon illusztrált albumban számol be. A gyermekekkel kukoricaszemeket, gyümölcsmagokat, gyöngyöket, csigákat, len-

szokatlan — nagyon gyakran egy dolgozat leírásával, egy mese elbeszélésével együtt jár a lap szélén vagy fejléc gyanánt alkalmazott illusztráció. A rajztanítás magasabb fokán gyakran találkozunk a ceruzavázlatoknak olyan művészi teljességével, mely akármely festő vagy grafikus vázlatkönyvének dicsőségére válhatnék. A *L'art Decoratif*, mely e művészi fejlődésről gyakran számot ad, bővelkedik ezekben a pillanatnyi mozgás szépségét visszaadó rajzokban. Guggoló kis leányok, a padon ülő nevelőnő, bölcsőt toló dajka, szökőkút gyepágyakkal és kőfiguráival, amint a növendék egy pár perc alatt a friss impresszió heves erejével megrögzítette őket, ezek jelentkeznek e lapokon s szemlélve őket, gyakran jutnak eszünkbe azok a jelenetek, mikor a Luxembourg-kertben egy-egy szomszéd licée növendékeit hosszú széksoron ülve, kezükben a vázlatkönyvvel láttuk. A gyermektanulmányozás terjedése s a gyermeki lélek iránt való érdeklődés — mely újabban szociális okokkal kapcsolódva a gyermeket szinte a bálványozásig menő szeretet médiumává tette — hozzájárult ahhoz, hogy a gyermekek spontán rajztevékenységét is kellő megértéssel támogassák, aminek viszont észrevehetően erős hatása van az iskolai rajzoktatás menetére.

Ámde a francia művészi nevelés nem éri be sem a puszta külsőségek művészi csoportosításával, sem a rajztanítás modern fogalmazásával. A francia művészi nevelés sikerének egyik biztosítéka a költészet szellemének erőteljes érvényesülése az iskolában. Aki csak egyszer életében járt francia iskolában s ott látta, micsoda tudatos tervszerűséggel tanítják a költészetet a maga zenei elemeivel, ritmusa csengésével, a szó minden valőrjének érvényrejuttatásával, nem lepődik meg azon a nagy szereteten, mellyel a francia ember nyelvének művészi zengését évszázadok óta bizonyos patetikus lelkesedéssel emeli ki. Braunschvig már idézett könyvének legszebb lapjait a költészet nevelésének szenteli. A klasszicizmus pompás értelmezésével megállapítja, hogy a görög nép első nevelői költők voltak a hitrege szerint is (Orfeusz), a valóságban is (Homeros) és hogy a gyermek sem nélkülözheti fejlődése primitiv fokán ezt a nevelő-tényezőt. Igazat ad Alfred de Vignynek, aki egyszer azt kívánta, hogy «jobb volna, ha a poéták az ő legjobb dolgaikat csak kéziratban terjesztenék s

csét, virágokat stb. gyüjtögetett, azután ezeket színváltozatok szerint skatulyákba szedeti, figurákat rakat ki velük. A kertben gereblyével vonalakat húznak, ezeket kagylókkal rakják ki, színek és vonalak harmoniájára törekedve. Maradandóbb dolgokat is készítenek, például lemezpapirosból, plasztilinből vagy agyagból s ezeket is igyekszenek kirakni vagy teleragasztani az apró díszítőelemekkel, amelyek öntudatlanul szoktatják így őket hozzá a mozaik-, a marquetteria s a berakóművészetek technikáihoz.

csak ők maguk olvasnák azokat hangosan; a költészetet így csak harmoniájával tanulnák meg az emberek, melytől az elválaszthatatlan». Voltaire is: az elmondott szó után maradt zengést a clavecin finom akkordjai utolsó hullámaihoz hasonlítja s ez a felfogás, melyben egyetért még ma is minden költői iskola, a szó zenéjének ez az imádata a francia iskola irodalomtanítását mindig a művészi nevelés régióiba utalja. Braunschwig nagyon részletesen foglalkozik könyvében a gyermekirodalommal és a meséskönyvekkel is. Igazán praktikus érzékkel bőséges könyvjegyzéket is csatolt könyve végére, mely az ötévestől a tizennyolc éves korig egy fokozatosan kifejleszthető gyermekkönyvtár főműveit sorolja el. (Ugyanígy összeállította egy-egy kor számára a legjobb költeményeket és a művészi nevelés különböző fokai számára szükséges faliképeket.) A kisebb gyermekeknél nem ellenzi a mesés, fantasztikus olvasmányokat sem, hivatkozik Anatole Francera, aki maga sem kívánja a gyermekkor kedves hazugságait kiirtani. *Le livre de mon ami* című könyvében utal erre a nagy regényíró, mikor azt mondja: «Fájdalom, a mi társadalmunk úgyis tele van gyógyszerészekkel, akik félnek a képzelettől. Pedig mennyire tévednek! Hiszen épen képzeletünk az az erő, mely a világnak minden szépségét és minden erényét lehántja és senki sem lehet naggyá, csak evvel az erővel.» Egyébiránt Anatole France két bájos gyermekkönyvét (Nos enfants és Petites Filles et petits garçons) adná legszívesebben az 5—7 éves gyermek kezébe, melynek kissé régies, de kedves illusztrációit Boutet de Monvel rajzolta. Ezenkívül Pérroult: «Les centes de ma mère l'Oye» című mesegyűjteményét ajánlja első olvasmányokul nemcsak a népies eredetű mesék finom hangulata miatt, hanem mert oly szerencsésen vannak átszőve morális tartalommal, hogy a gyermek ily irányú ítéletei is gazdagszanak általa. Amikor már hosszabb történeteket is lehet a kezébe adni (9 évétől feljebb), Renan, Michelet, P. Loti (Le roman d'un enfant) könyvei mellett különösen George Sand: Histoire de ma vie című gyermekkori visszaemlékezéseit ajánlja. Női írók közül: Leprince de Beaumont, Genlis, Witt, Ségur és Colomb könyveit.

De nemcsak a könyv tartalma és a belőle áradó költészet, hanem a könyv és iskolai füzet szorosabban vett ízlése, külseje, technikai jósága, egyszóval könyvművészeti jellege is különös figyelem tárgya a mai francia iskolában. Georges Moreau a La revue encyclopedique szerkesztője egy okos tanulmányban fejti ki, mily pompásan értették a régibb századokban a francia tankönyvek kiadói, hogy a szöveget ízléses illusztrációkkal tegyék elevenebbé, érthetőbbé, a gyermek számára kívánatosabbá. A mai tankönyv — ez okoskodása lényege — cinkografiájának szürkeségével, oldalainak unalmas egyfor-

maságával szinte provokálja azt, hogy az iskolásgyerek ne barátját lássa benne, hanem ellenségét. Még az írófüzet is több becsületben részesülne, kevésbbé volna gyűrött, piszkos, ha a gazdájának több oka volna a símasága miatt szeretni.

Annak a törekvésnek, mellyel a francia közvélemény a mai nemzedék ízlésének művészibbé tételét célozza, gyönyörű eredménye volt egyebek között az a gyermekművészeti kiállítás, mely az elmult év nyarán rendezett a Musée Galliera vezetősége Párisban. A nagy tömegek érdeklődését a művészi életnyilvánulások iránt legbiztosabban kiállítások által lehet felkelteni s ez a francia gyermekművészeti kiállítás egész sereg olyan berendezőművészt, játéktervezőt, festőt, szobrászt, könyvillusztrálót mutatott be a világnak, aki érdeklődésével a gyermek naiv formavilágához tapad. Már a múzeum kertjét is kis házikókkal, apró hidacskával, mesebeli kerttel tették hangulatossá. Bent a termek gyermekszobák bútoraival installálva, a vitrinekben bemutatták nemcsak a modern francia gyermekjátékokat André Hellé és Caran d'Ache legjobb dolgait, a breton és loirementi parasztjátékokat, hanem az orosz népművészet faragott játékait, valamint azokat a babákat és babaszoba-bútorokat meg régi japán nippeket, melyek a tizennyolcadik század óta maradtak egy-egy amatőr birtokában. Carriès és Sandoz márványszobrai mellett Lebourgeois fából faragott gyermekfejei, Mlle Breslau festményei, Miss Lloyd és Jessie King gyermekberendezései és falfestései mind a derűs és naiv gyermekszoba-hangulatok kifejezői voltak. Igaz, hogy az ily kiállítások többnyire csak a legműveltebb s legvagyonosabb társadalmi osztályok igényeihez símulnak és így az ízlésnevelést demokratikus értelemben csak korlátozottan szolgálják, de mindamellett fokozatosan átmegy belőlük valami az iskolák épületeibe, az óvódák és gyermekkertek berendezéseibe, a szülők s nevelők köztudatába és a művészi nevelésnek ez az erőkifejtése is lassan, a nemzedékekben mint szépségtőke halmozódik fel. Olyan tőke, amely ha nem is egyszerre, de idővel egészen bizonyosan a gyönyörnek és a lemérhető gazdasági haszonnak búsás kamatait fizeti vissza. NÁDAI PÁL.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

R. Lehmann a neveléstörténetről.

A poseni akadémia tanára a neveléstörténet alapelveiről szóló újabb tanulmányában megállapítja, hogy az utolsó évtized egyre szélesebb körökre kiterjedő pedagógiai érdeklődése aránylag kevés hasznára volt a neveléstörténetnek. Ennek okát abban látja, hogy a nevelési eszméknek s azok gyakorlati és szervezeti megvalósulásának fejlődésébe való betekintés a legtöbb ember szemében értéktelennek tűnik fel ama felvilágosítások mellett, melyekkel a laboratórium, kérdőív és statisztika kecsegtet. Kiterjedt a neveléstudomány területére is az a törekvés, amely korunkban uralkodik, hogy mindenben a természettudományi módszert alkalmazzák. Joggal — jog nélkül közvetlen hasznot reméltek a nevelés kérdéseinek exakt tárgyalásából és a «kisérleti pedagogia» lesz a legujabb kor kedvencévé, amely a nevelés ügyének szellemtudományi, kivált pedig történelmi tárgyalását háttérbe szorította. Ez azonban nem akadályozhat meg abban, hogy azok, akiknek a pedagógia valamivel többet jelent az elemi oktatás «exakt módon megállapított teknikájánál», ne sorozzák ezt ama rendszerbe, melyet a szellemtudomány fogalmával szokás átfogólag megnevezni. A nevelés lényegét ugyanis nem lehet megérteni egyébként, csak úgy, ha az emberiség életében való kialakulását nézzük. A pedagógia ugyanis, ameddig nem keresi a csatlakozást a lélektanhoz, a neveléstörténeten alapul, természetesen a legáltalánosabb értelemben véve a szót, vagyis a jelenkor történetileg kialakult állapotait és tényeit is beleértve. A történeti szemléletben újabban, amióta a szociális áramlatok a lelkeken mindjobban uralkodóvá váltak, előtérbe került a szociologikus elv, mely szerint a nevelésnek főképen társadalmi feladatait kell tekintetbe venni, a szociális pedagogika alapjait kell megvetni s történetileg nézve is, a nevelést a maga fejlődésében mint folyamatos kollektív munkát kell felfogni. Ha, ennek megfelelően, az összességet tekintjük a haladás hordozójának, olyan

nehézségek merülnek föl, amelyek megoldhatatlanoknak látszanak. A mai generáció valóságérzéke ellentmond Hegel ama tanításának, hogy úgy a cselekvő és teremtő népek, valamint egyes tagjaik csupán eszközei és hordozói az eszmének s ma már nyilvánvaló, hogy a teremtő individualitás jelentőségét a kollektív történeti felfogás sem vetheti el. Mert «mi az eszme a személyiség nélkül, mely azt kimondja és képviseli?» Individuális tehetségek és hajlamok mindenkor keresztezik az általános irányokat s azokkal mintegy szövedékbe bogozódnak. E szövedék csomóinak feltárásából és kioldásából áll a történeti megértés.

Az általános irányok és individuális folyamatok eme viszonya világosan látszik a neveléstörténetben s ez utóbbiak érthetőbbek, mint bárhol másutt. A nagy nevelői gondolatok forrásai ugyanis nem felkutathatatlanok, hanem rendszerint egészen pontosan rá lehet mutatni gyökerükre. Éppen ez átlátszósága folytán a neveléstörténet a többi szellemtudomány tanítómesterévé lehet még valaha.

Azonban még így is nagy nehézségekkel kell a kutatónak megküzdenie, mert egyetlen szellemtudományban sem kell annyi heterogén befolyásra tekintettel lenni, mint itt. A nevelés alakulását állandóan befolyásolják az általános világnézetek és értékitéletek, melyek egyrészt a filozófiai gondolkodásra, másrészt a gyakorlati élet követelményeire vezethetők vissza. E világnézetek s az életről való felfogások első gyűjtőpontjai a nagy személyiségek, kiket az tesz eredeti pedagógiai gondolkodókká, hogy koruk általános világnézetéből és életfelfogásából új követelményeket tudnak megállapítani s ez eszmékből és szükségletekből új nevelési rendszert.

A neveléstörténet azonban nem elégedhetik meg a nevelési eszmék és elméletek fejlődésének vizsgálatával. Ez ideális tényezőkön kívül foglalkoznia kell a reális tényezőkkel is, mert a gyakorlati követelmények, a szociális és nemzeti élet tényei nem mondanak le igényeikről s befolyásuk mindig hathatósabb, mint a nevelés elméletéé. Vigyázni kell tehát, hogy e két szempont ne kerüljön ellentétbe egymással. A reális viszonyok befolyása a valóságra hatalmasabb s mégis megtörténik, hogy eszmei követelmények oly tartós és alakító erejűeknek bizonyulnak, hogy nélkülök nem tudnók sem elgondolni, sem megérteni a tényleges fejlődést. Nem szabad arról sem megfeledkezni, hogy az elmélkedők rendszerint az életből indultak ki, a legtöbb közülük nem is tudott szabadulni az őt körülvevő valóságtól, s valamennyiről megállapíthatjuk, hogy tisztán látták koruk tényleges állapotait. Ezekből erednek tapasztalataik, míg szellemi életük az eszmei világban gyökerezik. Munkásságuknak éppen az a végső célja, hogy a nevelés e gyökereken fejlődjék tovább.

A nevelési tények története lényegük szerint szociológiailag értelmezendő, mert azok a tényezők, amelyek ennek alakulását megszabják, csaknem kizárólag szociális jellegűek. A nevelés a társadalom egyik működése s e nevelés szervezete kizárólag a társadalom műve. Primitív viszonyok között a szülőknek az ifjabb nemzedékre tett hatását az a közvetlen szükséglet irányítja, hogy a gyermekek a fentálló életrendhez való alkalmazkodásra, a maguk lábán való megállásra, önmagukról, esetleg elaggott szülőikről való gondoskodásra képesek és készek legyenek. De már e primitív állapotban találkozunk olyan rendszerint vezető egyéniségekkel, akik a szoktatás körén fölülemelkednek. A szervezett társadalomban megindul aztán a képzés és itt már nevelői intézményekre bukkanunk. A szociális tényező tulajdonkép az állam és kultúra követelményeinek érvényesülésével lép be a fejlődésbe. Kezdetben ugyanis csak a kormányzóknak kellett művelteknek lenni. A fejlődés folyamán azonban egyre nőtt azoknak a száma, akiknek oktatását és nevelését az állam érdeke kívánta; ha az nem is volt terjedelem és mód tekintetében mindenki számára egyforma.

Hasonló módon fejlődött a vallásos élet is.

Úgy az állam, mint az egyház természete szerint konzervatív hatalom lévén, hajlandó a szükségesnek és a célhoz mérten megfelelőnek bizonyult nevelést fenntartani. Változást tehát csak valamely új tényező érvényesülése idézhetett elő. A minden irányban megindúló gazdasági fejlődéssel valóban növekedni is kezdenek a nevelési szükségletek s az életpályáknak megfelelően differenciálódnak. E fejlődést azonban a szociális igények és gazdasági érdekek konfliktusa, továbbá az állam változott alapelvei s az egyház közt folyó küzdelem zavarja.

Mint heterogén elem lép e fejlődési folyamatba az eszmei tényező, mely az ismeretek és készségek átvitelében egységet teremt s így azt neveléssé, műveléssé emeli.

Az eszmei kívánságok gyakran találkoznak a reális követelményekkel, sőt egybe is olvadnak különösen ott, hol egyetlen rend uralkodik a nevelésben a maga nézeteivel és érdekeivel. E viszonyból határozott nevelési eszmék váltak ki, melyek típusoknak tekinthetők, amennyiben, ha egyes részletekben módosulva is, a neveléstörténet egész folyamán ismétlődnek és uralkodnak. Így a lovagi nevelés arisztokratikus eszméje, mely a testi kiművelés alapján erkölcsi és esztétikai értékek kifejlesztésére törekedett a tisztán szellemi értékek háttérbe szorításával, határozta meg a hellén ifjú nevelését, érvényesül a XI. és XII. század «udvari nevelés»-ében s uralkodik Locke-nál. Ennek ellentétét állította fel Sokrates az intellektuális nevelés esz-

ményében, melynek megfelel a középkor papja s a XVIII. és XIX. század tudósideálja. A polgári nevelés későn kezdi a neki megfelelő művelődési típust kifejleszteni s határozott formát csak napjainkban nyer az állampolgári nevelés gondolataiban.

A neveléstörténet tényezői közül különösen kiemelkedik az őseredeti nevelői ösztön s ezért mindenekfölött kell értékelni. Ez nem azonos a gyermekek iránti puszta szeretettel, sem az ifjúi szépség és szeretetreméltóság keltette esztétikai örömmel. Ellen Key pedagógiája és más hasonlóan zavaros művek bizonyítják, hogy tisztán az érzelem nem lehet irányító. A szeretet melegséggel, élettel hatja át a nevelői tevékenységet; de nevelői akaratról csak akkor lehet szó, ha ez társul a helyes irány megtalálásának ösztönével vagy ennek bírásáról való meggyőződéssel. Ez az ösztön, mely csírájában minden normális emberben megvan, a nagy pedagógusokban a maga fejlettségében áll előttünk. Egyénenkint természetesen sokféle fokozatú, de mindenikben megtalálható lényeges vonása az erő, mely, miként a művész ösztöne, teremteni akar, az ifjú lelket teremtve újjáalkotni.

Közelebbről vizsgálva e teremtő akarat irányait, három típust különböztethetünk meg a nagy nevelők között: A nevelő a növendékben vagy saját magát akarja megújítani és utánozni, mint pl. Plátó, aki filozófussá neveli tanítványait, amivé mestere példája után magát nevelte volt; vagy ellenkezőleg, mássá, magánál erősebbé és egészségesebbé akarja nevelni, mint Pestalozzi. Melléje állítható Rousseau, kit belső meghasonlása visz arra, hogy Emilben keressen vígasztalást, oly személyiségben, akiben az el nem fordított természet a tisztult kultúrával harmónikus frigyben egyesül. E kettővel szemben áll az objektív típus, melyet Goethe testesít meg. Mivel a maga sajátosságából kell minden növendéket azzá fejleszteni, amire a természet utalta s amit fejlődésének végső céljául kitűzött, következőleg a nevelő nem egyéb, mint a természet végrehajtója. Ezt az objektív típust legmagasabb fokon Fröbel képviseli. Tőle ered az a szép gondolat, hogy nevelő és növendék egyaránt alá van vetve egy eszmei hatalomnak. Ennek hordozójaként lép be a nevelő a történet folyamába, melyben az eszmei hatalom a tárgyalt tényezőkkel egy nagy, történetileg felfogandó egyetemes mozgássá egyesül.

E gondolatokat fejti ki Lehmann *Die Geisteswissenschaften* c. új folyóiratban (1913, 4—5. sz.), mely azóta pártolás hiánya miatt megszűnt. *Váradi József.*

Bosznia-Hercegovina iskolaügye.

A közös pénzügyminiszter az 1914. év májusában összegyűlt delegáció elé az annektált tartományok jelenlegi helyzetéről pontosan tájékoztató s nagy elismeréssel fogadott jelentést terjesztett (Bericht über die Verwaltung von Bosnien und der Herzegovina, 1913), mely az oktatásügyre is kiterjeszkedik. E jelentés alapján — melyet helyenkint saját megfigyeléseinkkel egészítünk ki — igyekezünk a tartományok iskolaügyéről főbb vonásokban beszámolni.

I. Népoktatás. Az okkupáció alkalmával Bosznia szinte teljesen analfabéta volt; az egyes felekezetek alig néhány tucat iskolát tartottak fenn egyes nagyobb pontokon. Azóta relative óriási haladás történt, abszolute véve azonban elég csekély az elért eredmény: 1910-ben a lakosság 11·95%-a tudott írni és olvasni. Ha most tekintetbe vesszük, hogy ez utóbbiak nem kis része a bevándorolt elemből került ki, úgy a bennszülött lakosságnál elért eredményt igen siralmasnak kell tartanunk. Igaz, hogy sok mentő körülmény van. A tartományok szegények, a falvak szétszórtak (a járási székhelyektől eltekintve, alig van «falu», melynek 20 háza volna); a lakosság, főleg a mohamedán, nem nagyon törte magát az iskolák után. Így a kormány főleg a nagyobb helyeken, a városokban állított iskolákat (B.-H.-ban 66 «város» van) s a vidéket elhanyagolta, úgyhogy ma is van járás, hol 40,000 lakosra esik *hét* elemi iskola. Az iskolaállítás főleg a kormány gondja, bár a felekezetek is (különösen a gör.-kel. szerbek) igyekeznek elemiket létesíteni. 1911/12-ben 519 népiskola volt, mely számból 357 általános, 150 felekezeti, 12 magánjellegű. Ez utóbbiak magyar és német tannyelvűek, az előbbiekben kizárólag horvát-szerb a tannyelv, mert a fiatal sábornak első dolga volt kimondani, hogy közpénzből csak horvát-szerb nyelvű iskola létesíthető. Addig a kormány az általa létesített telepes falvakban (12 lengyel, 11 német, 12 egyéb szláv, 2 olasz, *1 magyar*) *igérete alapján* maga tartott fenn megfelelő tannyelvű iskolát, melyek most vagy megszüntek, vagy horvát-szerb tannyelvűekké váltak. Az elemi iskolák *48,425* tanulója a jelzett évben a következőkép oszlott meg: 7381 mohamedán, 20,730 gör.-kel., 18,144 róm. kath.; fiú 37,507, leány 10,818. Az iskolaköteles korban levők közül 1910/11-ben *15*%, 1911/12-ben *17*% látogatta az iskolát.

A pénzügyi viszonyok javultával, a tartomány jövedelmeinek jelentékeny fokozódásával (10 év alatt 100%) végre hozzáláttak az eddiginél gyorsabb tempójú fejlesztéshez. 1911-ben törvény mondja ki, hogy a mohamedán leányok kivételével minden gyermek köteles iskolába járni, ha lakásától négy km.-nyire van iskola. 1913-ban egy

újabb törvény elrendeli, hogy évenkint 40 új iskola állítandó fel oly helyeken, hol legalább 40 tanulóra van kilátás; ily tempó mellett 16 év alatt minden hely el lesz látva iskolával. A költségekhez a községek kötelesek hozzájárulni; a kormány 19 millió korona kölcsönt vehet fel e célra.

A tanítói fizetéseket is rendezte az új törvény, még pedig elég kedvezően. A kezdőfizetés 1950 korona, a végső fizetés 4250, ill. 5100 korona. 1912-ben a tanítói személyzet 124 fővel szaporodott.

Figyelmet fordítanak az analfabéta kurzusokra is, melyek száma 1912-ben 38 volt (1580 tanulóval).

Legnehezebb probléma a mohamedán leányok iskoláztatása, mert itt felekezeti tekintetek jönnek számításba. E tekintetben még csak most tartanak a kezdő lépéseknél. Nagynehezen sikerült Sarajevóban megnyitni az *első* mohamedán leányiskolát (95 tanuló), melyhez egy tanfolyam is csatlakozik. Most e tanfolyamot három osztályossá fejlesztik s innen a növendékek átléphetnek majd a tanítónőképzőbe. Ily módon meg lesz oldva majd a nehézség, mert néhány év mulva a mohamedán leányiskolák a moh. tanítónők szaporodtával fejleszthetők lesznek. Ma összesen kettő van az országban.

Tanítóképző egy van Sarajevóban (125 tanuló, 21 abituriens); a mohamedán mektebek tanítóit külön képzik Sarajevóban (»Dal-ul-mualimin« 51 tanuló). Tanítónőképző kettő van: egy országos (1911 óta) s egy kath. zárdai, melynek 1911 óta van nyilvánossági joga.

II. Középiskolák. A kormány 1911-ig három főgimnáziumot s két főreáliskolát tartott fenn. 1911 óta a kormány hozzáfogott a középiskolák gyors fejlesztéséhez, új iskolatípust létesített (a reálgimnáziumot) s a legtöbb új iskolát a kisebb lakosságú székhelyekre való tekintettel négyosztályúnak tervezi. Jelenleg három főgimn., egy főreálisk., egy főreálgimn., egy algimn. s egy alreálgimn. van; 1917-ig még három alreálgimnáziumot, egy főgimnáziumot s egy főreálgimnáziumot szándékozik a kormány létesíteni. Tekintve a műveltség alacsony fokát, a középiskolák számának e rohamos fejlesztését nagyon elhibázottnak kell tartanunk. Hisz ha ezek az iskolák létesülnek, Bosznia jobban fog állani, mint Magyarország. sőt Ausztria, mert félannyi írni-olvasni tudóra jut majd egy-egy középiskola, különösen ha a nem állami s nyilvánossági joggal nem bíró gimnáziumokat is számításba vesszük. Van ugyanis egy nyolcosztályú jezsuita s két hatosztályú franciskánus gimnázium is, melyek nem okleveles tanárokkal taníttatnak s ezért nyilvánossági jogot nem kaphatnak. Egy év óta a fővárosban egy magyar (27 tanuló) és egy német tannyelvű (hét tanuló) gimnáziumi kurzus is működik; a magyarnak

külön tanerői vannak, míg a németben a bosnyák középiskolák tanárai tanítanak.

III. Szakiskolák. Ezek között elsősorban a kereskedelmi iskolák jönnek tekintetbe. 1912/13-ban kilenc kereskedelmi iskola volt: hat négyosztályú s három hatosztályú. A tanulók ide az *elemi iskolákból* lépnek s így ezek az iskolák inkább a magyar polgári iskoláknak felelnek meg. A tanulók száma volt 1047, a tanerőké 59. 1912 őszén nyílt meg a mi felső kereskedelmi iskoláinkkal azonos sarajevói kereskedelmi akadémia, melyre mindjárt az első évben 148 deák jelentkezett; e sikeren felbuzdulva a kormány a mostani hatosztályú kereskedelmit is akadémiává alakítja át. A másik két hatosztályú kereskedelmi (Sarajevo, Tuzla) is megszünik, illetve négyosztályúvá degredálódik. Érdekes, hogy a bosnyákok nem szeretik a kereskedelmi iskolákat, amiben különben igazuk is van; a kormány legtöbbnyire olyan kisebb vidéki városkákba dugta őket, hol kereskedelemnek nyoma is alig van. Ahelyett azonban, hogy a mienkhez hasonló, általános irányú polgári iskolává alakítaná át, sorra középiskolákat csinál belőlük a kormány (Bihács, Bijelina, Livno, Travnik).

Ipari s mesteriskola összesen öt van (Sarajevoban s Mostárban); a mi felső ipariskolánknak megfelelő technikai szakiskola (hova a középisk. 4. oszt.-ból lehet menni) most alakult ki Sarajevóban három osztállyal (53 tanuló, 11 tanár).

A sarajevói katonai alreáliskola tanítási nyelve a német; ez az iskola katonai gyermekek cs. és kir. penzionátusából alakult át s most a bosnyák kormány tartja fenn.

IV. Leányiskolák. A középfokú leányoktatást Boszniában is főleg a felekezetek (apácák) látják el, úgy hogy a 11 felsőbb leányiskolából csak három állami, egy gör.-kel., a többi róm. kath. (zárdai). Egyik zárdai iskola Sarajevóban német tannyelvű; ide küldték a magyar gimnáziumi tanfolyam szervezése előtt (hová fiúk és leányok együtt járnak) a magyar szülők is leánygyermekeiket. Ezek a felsőbb leányiskolák négyosztályúak; szervezetük évek óta folytonos változtatásokon megy át. Valamennyinek együtt 1361 növendéke volt.

1912-ben megengedte a kormány, hogy amennyiben elég üres hely van, leányok is látogathatják a fiú-középiskolákat *mint* magántanulók; foglalkozni velök, a leckét kikérdezni nem szabad.

V. Felsőbb iskolák. Csak három teológiai intézet van, az ország három felekezetének papnövendékei számára (mindegyik Sarajevóban). A felsőbb iskolákba törekvők számára a kormány évenkint 87,000 korona ösztöndíjat oszt ki; sajnos, ezek az ösztöndíjasok eddig szinte kizárólag Ausztriába mentek. Az országos kórház, a kitünő szakerőkkel bíró országos múzeum egy leendő bosnyák egyetemnek magvai.

Ennek létesítéséről is beszéltek már, de e tervet az ország jelenlegi pénzügyi s kulturális viszonyai között hosszú időkig kivihetetlennek kell tartanunk. *Benisch Arthur.*

A svéd középiskolák.

A középiskolai reform iránt tapasztalható általános érdeklődés idején e cikk az északi nemzeteknek a legújabb időben megreformált középiskoláira óhajtja felhívni a figyelmet. Nemcsak azért, mert a nagy nemzetek középiskoláival pedagógiai irodalmunk már részletesen foglalkozott, hanem főleg azért, mert ez államok középiskolai szervezetében javarészt megvalósítva találjuk azokat a reformokat, amelyeket mostani miniszterünk hangoztatott. E nemzetek egyébként is méltók arra, hogy mintaképül szolgáljanak más, még náluknál hatalmasabb nemzeteknek is. Míg ugyanis a nagy nemzetek «állig fegyverben» a kultura rovására, a hadi készültség fokozására pazarolják minden erejüket: addig e nemzetek, menten minden hódítási és terjeszkedési vágytól, a műveltség mélyítésén és általánosításán munkálkodnak. Nem csoda, hogy európai hírnévnek örvend magas műveltségök, amely fiaiknak ismeretes intelligenciájában, közéletükben a társadalom szociális haladásáról tanuskodó nemes értelemben vett szocializmusban, progressziv adórendszerükben, demokráciában, nőemancipációban, a közegészségügy iránti erős érzékben és az alkoholizmus leküzdésére irányuló eredményes mozgalomban jut kifejezésre. Magától értődik, hogy itt a közoktatásügy kiváló gondozásban részesül, annál inkább, mert Észak természeti viszonyainak kedvezőtlen hatását a létért való küzdelemben a kultura fegyvereivel kell ellensúlyozni.

Az északi skandináv államok közoktatásügye egy csapáson halad. Svédország a vezető. Amit ez a tanügy terén megvalósít, arra a többi is anyagi erejéhez mérten iparkodik. Innen van, hogy az északi államok közoktatásügyében sok közös vonásra akadunk. Ilyen pl: az általános és ingyenes tankötelezettség a 15. életévig, az iskolák hasonló szervezése és fokozatos kapcsolata az elemi, a középfokú és egyetemi oktatás között. Ilyen továbbá az előkészítő-iskola divata, a vándoriskola tipusa, a népegyetem, a továbbképző felső népiskolák, a koedukációs rendszer. Közös jellemző vonás végül az, hogy a történeti hagyomány és a közös mult alapján minden ország tanítási tervezetében, főleg a földrajz- és történettanításban, nemcsak a szűkebb hazai viszonyokra vannak tekintettel, hanem az egész Skandináviára, még pedig a tanítás minden fokán. Az 1911-i stockholmi iskolai kongresszus, amelyen a skandináv államok legkiválóbb tan-

férfiai Gusztáv svéd király jelenlétében beszélték meg a közoktatás legfontosabb kérdéseit, annak a szükségét is hangoztatta, hogy a fajilag és nyelvileg amúgy is összetartozó svéd, dán, norvég nemzetek értékes irodalmi termékeit kölcsönösen illesszék bele a tantervbe.

Minden iskolában kiváló gondot fordítanak az erősen kidomborodó vallásos érzés, munkakedv, jókedély nevelésére, a gyakorlatiasságra és az egészség ápolására, a tornázás, a sportok és játékok intenziv felkarolása által, továbbá az alkoholizmus elleni küzdelemre, amely téren, hála iskoláiknak, amelyek ezt a kérdést folyton napirenden tartják és népszerűsítik, óriási sikereket értek el.

Olyan szellemű nevelő és oktató rendszer van ez iskolákban, amelyre legjobban ráillik a régi görög «kalokagathia» kifejezés, a szívbeli derekség, a lelkiharmonia mellett kiváló gondot fordítva a test, az egészség higiénikus ápolására is.

Svédország középiskoláit az 1905-iki, illetőleg 1910-iki iskolatörvény szervezi. Vannak 1. alsófokú négy osztályú községi középiskolák, amelyeknek szervezete és jogosítása azonos; 2. a hat osztályú reáliskolák I—IV. osztályaival; 3. magasabb fokú középiskolák.

Az 1910. évi statisztika szerint volt Svédországban 39 hat osztályú reáliskola, még pedig 20 csak fiúk részére s 19 koedukációs intézet. Ezeken kívül volt 37 magasabb fokú középiskola, amelyek közül 27 teljes, azaz két tagban 4—4 évfolyamú, az V. osztálytól kezdve bifurkált, t. i. *a)* klasszikus és *b)* reális irányú. Hat intézetnek csak reális, négynek pedig csak klasszikus irányú felső tagja van. Az előbbit reálgimnáziumnak, az utóbbit klasszikus gimnáziumnak hívják. A felső tag tananyaga a reáliskolák I—IV. osztályának, illetőleg a községi négy osztályú középiskolának tananyagán épül föl, azt folytatja és kiegészíti. A középiskolai tanulók száma: 22,590, a tanároké: 1591.[1]

[1] Norvégiában a középiskolák szervezete az 1896. évi országos törvényen alapul. Eszerint vannak ott: 1. négy éves alsófokú koedukációs középiskolák; 2. három éves gimnáziumok, amelyek az előbbieken, mint közös alapon épülnek. A középiskolai tanfolyam tehát Norvégiában is két tagra oszlik. A felső fok utolsó két éve trifurkált, t. i. *a)* reálirányú, matematikával és természettudományokkal; *b)* nyelvi és történeti irányú, modern nyelvekkel és történelemmel; és *c)* klasszikus irányú a latin nyelvvel, mint főstudiummal és történelemmel. Van az országban 14 állami középiskola mindkét tagozattal, 42 községi és 28 magánintézet. Ez utóbbiak közül kettő, illetőleg négy teljes középiskola, t. i. gimnáziummal is összekötve. Az állami és községi intézetek koedukációsak. A 28 magánintézet kizárólag csak leányok oktatására szolgál. A középiskolai tanulók száma 1910-ben a leányokkal együtt 17,082 volt 1313 tanár vezetése alatt.

A mult szünidőben a helyszínén tett megfigyelések és tapasztalatok alapján ismertetem a stockholmi «Högre Reallläroverket» nevű magasabb fokú reáliskolát. Ez az iskola a városnak legújabb, épülőfélben levő főutcáján áll a Stádion közelében, zöld ligetek és parkok szomszédságában. Az épület egyszerű, három emeletes, vörös téglából épített sarok épülettömb. Körülötte három oldalról durva kaviccsal kiszórt szép udvar terül el, mely játéktérül is szolgál. Itt az egyik falon nyers homokkőbe vésett tornász- és birkózó fiúcsoport látható. A lépcsőházat két szép nagyméretű freskó ékesíti. Az egyik egy svéd tájképet ábrázol Prins Eugen ecsetjéből, a másik allegorikus kép, Törneman festő műve. Mindenütt a legnagyobb tisztaság, a falrongálásnak, karcolásnak vagy kopásnak semmi nyoma, nyilván azért, mert a folyosók és lépcsők oldalfalai embermagasra vörös téglával vannak borítva. A pádimentum is mindenütt nagyon tiszta és pormentes, mert naponként lemosható linoleum fedi.

Feltünnek az egyes helyiségek nagy méretei. A tantermek, bár csak 30 tanulóra vannak felszerelve, igen tágasak, átlag 8 m hosszúak, 6·5 m szélesek, de csak 4 m magasak. Pompás a világosságuk és szellőztetésük, amelyről egy 46 ablaktáblából álló, 10 kisebb ablakot magába foglaló óriás ablak gondoskodik. A padok csinosak, kényelmes ülésüek. Minden tanulónak külön-külön padja van, vízszintes felső lappal és kép elhelyezésére szolgáló, felemelhető és lebocsátható fakerettel ellátva. A díszterem kápolnaszerű bolthajtásos helyiség amfiteatrálisan emelkedő templomi padokkal. Itt tartják az iskolai ünnepélyeket. Van az intézetnek külön zeneterme is, amelyben Pauli festőművésznek a zenét és táncművészetet ábrázoló alsecco festménye látható. Rendelkezésre állnak végül a pompásan felszerelt szertárakon, tornacsarnokon kívül nagy munkatermek és laboratóriumok is, mint pl. a fizikai, biológiai, zoológiai stb. Van az intézetnek még egy speciális helyisége, t. i. az írásbeli dolgozatoknak a terme, 24·8 m hosszú, 6·5 m széles, 3·6 m magas terem ez. Itt írja mindenik osztály valamennyi írásbeli dolgozatát a legszigorúbb ellenőrzés mellett. Ugyanis a padok $2^1/_2$ m távolságban állanak egymástól minden irányban, csak fedőlapjuk van, fiók nélkül, úgy hogy a tanulók ide semmiféle segédeszközt be nem hozhatnak, annál kevésbé, mert az ellenőrzést két felügyelő tanár látja el, kik részére a terem két végén magas pódiumon áll a katedra. Ezt a szigorú ellenőrzést itt mindjárt a tanítás alsó fokán kezdik meg, úgy hogy minden tanuló már eleve tudja, hogy csak saját becsületes munkájára, illetőleg tudására van utalva. E módszer bizonyára nagyon hozzájárul azután egyrészt a tanulók buzgóságának fokozásához, másrészt nevelő hatással van jellemük, becsületességük kialakulására.

A tanítás segédeszközei közt szerepel a szkioptikon is, amelyet az amfiteatrálisan épített kémiai, fizikai, geográfiai, laboratoriumi előadótermekben gyakran használnak. A geográfiai előadóteremben a falitábla előtt fakeretes vászonlepedő van kifeszítve s ennek aljában egy ládában őrzik a térképeket, amelyeket egyenesen a szekrényből göngyölítenek fel a vászonra.

Nagy szerepe van a tanításban a szemléltetésnek, az önálló, becsületes munkálkodásnak, a praktikus laboratoriumi tevékenységnek.

A nyelvtanításban a minálunk is felkapott direkt módszer járja, de máris hallatszanak komoly hangok ennek túlhajtása, a fordítás és a biztos nyelvtani ismeretek elsajátításának háttérbe szorítása ellen.

Az északi államokban a tanítás alaposságán kívül kiváló figyelmet fordítanak a nevelő oktatásra, a becsületes jellem kialakítására, a munkakedv fokozására, a munka megbecsülésére és szeretetére.

A filologusok 1911-ben, Göteborgban tartott gyűlése és a Stockholmban tartott északi iskolai kongresszus arról tanuskodik, hogy az északi nemzetek iskoláikat legújabban is egyre magasabb színvonalra emelni törekszenek. Általános ott az a felfogás, hogy az iskolai oktatásnak az egész vonalon szoros kaposolatot kell keresnie az élettel, a szabad természettel, mihez képest nagy gond fordítandó a természettudományokra, meg a modern nyelvekre. Sok szemléleti anyag gyűjtésére törekszenek, főleg a tavaszi és őszi kirándulások alkalmával, a melyeknek tapasztalatait azután a téli évszakban az iskolai életben feldolgozzák, hogy ezzel a tanulók érdeklődése, öntevékenysége és egyben gondolkodási képessége fokoztassék. A kongresszus egyik határozatának értelmében minden iskolát el kell látni megfelelő természetrajzi, vegytani, fizikai laboratóriummal, szlöjdműhelyekkel és megfelelő iskolai múzeumokkal; ha pedig ez anyagi eszközök híjján meg nem valósítható egyszerre éa mindenütt, gondoskodni kell ilyen szellemű vándortanításról a vidéken. Hellsten stockholmi tanár be is mutatott a kongresszuson tanítványaival egy ilyen gyakorlati tanítást, amelynek folyamán a tanulók önálló kísérleteket végeztek a szlöjd-műhelyben készített egyszerű eszközök s magukkal hozott spárga, golyó, kötőtű s effélék segítségével.

Nagy gondot fordítanak az északi államokban a tanulók szociális nevelésére is a történettanítás keretében. Stockholmban már hét év óta tartanak ilyen irányú felolvasásokat középiskolai tanulók részére, hogy a tanulókat a közjóra irányuló érdeklődésök felkeltésével a közéletre előkészítsék.

A mi főreáliskoláinkkal való összehasonlítás kedvéért szemléltessük most a stockholmi 6 osztályú reáliskola általános óratervét:

Tantárgyak	I.	II.	III.	IV.	V.[1]	VI.[2]	Összesen
Vallástan	3	3	3	2	2	2	15
Anyanyelv	5	5	6	4	3	3	26
Német nyelv	6	6	6	4	4	3	29
Angol nyelv	—	—	—	5	5	4	14
Francia nyelv (fakultative)	—	—	—	—	2	2	4
Történelem	2	3	3	3	3	4	18
Földrajz	2	2	2	2	2	2	12
Matematika	4	5	5	5	4	5	28
Fizika	—	—	—	2	1	2	5
Kémia	—	—	—	—	2	1	3
Biologia	2	2	2	1	2	2	11
Összesen:	26	26	27	29	30	30	165[3]

A magasabb fokú svéd középiskola felső, reálirányú tagozatának (reálgimnázium) óraterve a következő:

Tantárgy	I.	II.	III.	IV.	Összesen
Vallástan	2	2	2	2	8
Anyanyelv	3	2	3	3	11
Német nyelv	2	2	3	2	9
Angol nyelv	3	3	2	4	12
Francia	—	4	4	4	12
Történet	3	3	3	3	12
Földrajz	2	1	—	—	3
Matematika	7	6	6	6	25
Fizika	3	2	4	3	12
Kémia	2	2	2	2	8
Fil. propedeut.	—	—	1	1	2
Biologia	1	2	2	1	6
				Összesen:	120

Ha a svéd és a magyar reáliskola óratervét összehasonlítjuk, szembetűnnek a következő adatok:

1. Az I—VI. osztályt nézve, a svéd tanulók heti óráinak száma

[1] Az V. osztálytól kezdődik a differenciálódás.

[2] Az V—VI. osztály a tulajdonképeni svéd felsőbb reáliskola, melynek egyazon közös alapja van, t. i. az alsófokú 4 osztályú középiskola, mint a fentebb említett reálgimnáziumnak vagy klasszikus gimnáziumnak.

[3] Ezekhez járúlnak a rendkívüli tárgyak órái: ének, zene, torna stb.

a rendes tárgyakból 165, a mieinknek heti 158 órájával szemben. Ha pedig a két tagozatú, 8 osztályú magasabb fokú svéd reálgimnázium óratervét vetjük egybe a mi 8 oszt. főreáliskoláink óratervével, akkor a svéd középiskola heti 225 rendes órájával szemben áll nálunk heti 214 óra. Tehát nyilvánvaló, hogy a svéd iskola fizikailag többet kíván a tanulóktól,* mint a mienk. Nem csoda tehát, hogy Svédországban is egyre hangosabb a panasz a tanulók túlterhelése miatt. Ezt a felpanaszolt túlterhelést *Fridtjuf Berg* svéd kultuszminiszter a sok idegen nyelv tanításának a rovására írta, hangsúlyozván egyben azt is, hogy a modern korban a latin nyelv jelentősége is alábbszállt.

2. A teljes iskolák óratervét nézve, azt találjuk, hogy a svéd iskola a miénknél nagyobb figyelemben részesíti a vallástan oktatását (heti 19 órával a mi 16 óránkkal szemben), a német nyelvet (31 óra, nálunk 25), az angol nyelvet (ott 31, itt 28), a történelmet (ott 23, itt 17), a fizikát (ott 14, itt 12), a mathematikát (ott 44, itt 31 óra). Megjegyzendő, hogy Svédországban a geometria és a rajzoló mértan nem külön tárgy; egybeesik a matematikával. A mi főreáliskoláink pedig többet foglalkoznak a francia nyelvvel (heti 24 óra a svéd 12 órával szemben), az ábrázoló geometriával (heti 20), a szabadkézi rajzra (heti 12) és a filoz. propedeutikára (heti 3 óra a svéd 2 órával szemben).

3. A mi reáliskoláink nem tanítják az angol nyelvet.

A tanítás anyaga legfőbb részeiben megegyezik a mi középiskoláink anyagával, de felöleli az újabb nemzeti irodalmat is, így pl. Lagerlöf Zelma műveit stb., az angol nyelvet és a kémiai laboratoriumi gyakorlatokat.

Jellemző, hogy a svéd középiskolák oktatási anyaga minden tárgyban tagolva van s így a középiskola folyamán több ízben kerül ismétlésre. Különösen kidomborodik ez a történet- és földrajztanítás keretében. Mindenik osztályban ugyanis csak egyes korszakok és országok kerülnek tárgyalásra; így az alsófokú középiskola I. osztályában az északi népek története 1319-ig és ezzel kapcsolatban Skandinávia földrajza; a II. osztályban Skandinávia és Dánia története 1319—1611-ig s a világtörténelemből: Görögország és Róma története. A földrajzból Kelet- és Közép-Európa politikai és fizikai földrajza. A III. osztályban folytatják az északi népek történetét 1611—1712-ig; földrajzból Dél-Európa és Anglia földrajza. A IV. oszt.-ban a skandináviai államok története 1618—1899-ig s Ázsia és Ausztrália

* A svéd iskolai év szept. 1-től május 31-ig tart, így pár héttel rövidebb a miénknél.

politikai és fizikai földrajza stb. Az V—VI. osztályban az újabb kor története s Amerika, Ausztrália, illetőleg Franciaország és az Egyesült-Államok földrajza.

A felső tagozatban ismét előkerülnek a tárgyalt korok és országok, így az I. évfolyamban Svédország ó- és középkori története s a világtörténet ó- és középkora s ezzel kapcsolatban általános földrajz; Japán, Khina, Egyesült-Államok, Oroszország, Németország, Ausztria-Magyarország; a II. évfolyamban Svédország 1520—1718-ig terjedő korszakának története s a világtörténet 1500—1715-ig; a földrajzból: Svédország, Anglia, Izland, Franciaország, Egyesült-Államok, Khina, Japán. Majd a III. és IV. évfolyamban a svédek története 1718—1844-ig, a világtörténet 1715—1848-ig, illetőleg a svéd történet 1809—1909-ig.

A tornázást mindenik északi államban a dán-svéd rendszer szerint gyakorolják, játékokkal és sporttal (skiezés, fürdés, korcsolyázás) kapcsolva.

A skandináv államok középiskolai szervezetében javarészt megvalósítva találjuk azokat az eszméket, amelyeket a középiskolára vonatkozó miniszteri reformtervek legújabban nálunk hangoztatnak. Így megvan a szerves kapcsolat az elemi, a középiskolai és egyetemi oktatás között; a tanulmányok rendjében megvan a tagolás és a gyakorlati élettel való szorosabb kapcsolat egyrészt a modern nyelvek meg a gazdasági, szocialis tudományok (biologia, kémia, szociologia, újabb irodalom) intenziv művelése által és másrészt a munkára és önálló tevékenységre nevelés által az intézetek laboratoriumaiban. Megvan végül a középfokú oktatásnak ez államokban és Dániában is egységes, közös alapjára épített bi- és trifurkációs rendszer is, amely utat talált a legtöbb európai állam, így Franciaország középiskolai szervezetébe is.

A középiskola oktató és nevelő hatását nagyon hátráltatja nálunk az osztályok túlzsúfoltsága: az I—II. osztályban 60, III—IV-ben 50, V—VIII-ban 40 tanuló. A skandináv államok e tekintetben is mintaképül szolgálhatnak; ott a középiskolák osztályainak létszáma 30—35 (Dániában újabb időben 20-ra tervezik).

Walló Albert.

Gyermekeknek a halálról.

A véletlen közrejátszása miatt tárgyunk időszerű: kapcsolatban áll a hatalmas világeseményekkel. Egy neves és nálunk is ismert *hollandus* pedagógus, *Ortt* Félix, a belga Minervának utolsó, még

hozzánk érkezett számában francia nyelven tanulmányt közöl *a halál és a születés fogalmairól*. Ortt a meleg szív és a költői irányú pedagogia hivatott képviselője, aki rendesen a maga családjának mikrokozmoszából veszi útját a nagy külvilág felé. Igy most is. Egy véletlen eset alkalmából aggódó szívvel gondolt arra a kínos és rettenetes hatásra, amelyet hároméves fiacskájának lelkében a *halál* fogalma előidézhet és amelytől a szerető szülő annyi féltő gondoskodással igyekszik gyermekét megóvni. Elmélkedésének eredménye: a kicsinyek felfogásához illő mese, amely lényegesen rövidítve így szól:

Volt egyszer egy kis kutya, amelyet senkisem láthatott; de a kis kutya nagyon jól láthatta az embereket, a gyermekeket és a többi kutyákat. De a mi kis kutyánk megúnta a dolgot, mert ő is szerette volna, hogy észrevegyék, cirógassák, dédelgessék. Kívánta hát, hogy legyen teste, kicsiny fejjel, fülekkel, lábakkal és farkkal. És íme, János bácsi kosarában egy szép napon ott volt egy kedves kutyuska, amelyet mindenki láthatott. Lassanként megnőtt teste, feje, farka, nagyobbak lettek fülei, lábai; a gyermekek szerették, etették, játszottak vele és a kis láthatatlan kutyából nagy látható kutya lett. — Történt egyszer, hogy a mi jámbor állatunk elaludt az országút mentén, amikor arra haladt egy megrakott szekér, amely a kocsis vigyázatlansága folytán elgázolta. Hek — mert így hívták a kutyát — oda volt, mert most már nem futhatott és ugrálhatott, nem ehetett-ihatott. Azt mondta tehát magában: ha már így vagyok, akkor inkább megint az a kis kutya szeretnék lenni, amelyet senkisem lát és amelynek semmi sem fáj. Fogta hát magát, ott hagyta testét és ismét azzá a kis kutyává vedlett, amelyet nem lehet látni, amely azonban maga lát. — Amikor János bácsi meghallotta, hogy Heket elgázolták és oda van, így kiáltott fel: «Szegény Hek *meghalt!*» Elment és az országúton valóban meglátta a kutya elpusztult testét, de Hek már nem volt benne, hanem ismét láthatatlan kis kutyává lett. Ekkor János bácsi mély gödröt ásott, belehelyezte a tetemet és elföldelte. Az emberek pedig azt mondták, hogy Heket *eltemették* . . .

Ez a mese nagyon tetszett a kis fiúnak és a következő napokon újra meg újra el kellett neki mesélni. Egy másik alkalommal ugyanaz a mese kis fiúról szólt, akit eleinte senkisem látott, noha szárnyas angyalként a levegőben lebegett, mígnem kiszemelt magának egy papát és mamát és ennek ágya mellett bölcsőben ébredt fel, s í. t. Majd két kis gyermeket szerepeltet a pedagógus költő, akiket anyjuk együtt táplál. Az egyiknek ez nagyon tetszett, de a másik rosszul érezte magát, beteg lett és azt gondolta: Bizony megint olyan gyermek szeretnék lenni, akit nem lehet látni és otthagyta testét, mely nem tudott szuszogni, enni-inni és az emberek

azt mondták, hogy az egyik gyermek *meghalt*. Pedig most ismét jól érezte magát és nem fájt neki semmi.

Ime a módja annak, hogy mint lehet a gyermekkel a halál (és a születés) fogalmát gyengéden, kedvesen és minden borzasztó érzéstől menten megismertetni. De Ortt elég lelkiismeretes ahhoz, hogy őmaga vesse fel a kérdést: vajjon ezzel az eljárással *nem vétünk-e az igazság ellen?* Elismeri, hogy ez a beállítás nem fogja kielégíteni azokat, akik szerint a halállal mindennek vége szakad, úgyszintén azokat sem, akik a keresztény vallás betüjéhez ragaszkodva a születés előtti és utáni állapotot másként képzelik. Ő azonban teozófikus világfelfogásánál fogva szigorúan ragaszkodik ahhoz, hogy az igazság ellen nem vétett, mert a földi szereplésünk előtti és az azt követő létet érzékeinkkel amúgy sem ellenőrizhetjük és mert a világszerte helyeseknek elismert állatmeséken sem ütközünk meg. Eljárásának igazolására még azt is felemlíti, hogy az ő naiv meséje felette alkalmas arra, hogy a gyermek további értelmi fejlődésével párhuzamosan komolyabb alakot öltsön és olyan alapváz gyanánt szerepeljen, amelybe a valódi tények fokozatosan beilleszthetők.

Érdekes volta miatt ismertettük ezt az intim pedagógiai analizist, anélkül, hogy bárkinek lelkiismereti szabadságát korlátozni akarnók. A halál ilyetén ismertetésének lesznek hívői és ellenzői. Amazok gyönyörködni fognak költői voltában és abban, hogy a vallásos felfogással is nehézség nélkül összeegyeztethető. Az ellenzőknek egy része vagy a teljes valóságot feltáró kiméletlen realizmust fogja követelni, vagy merő hallgatást. Ezzel adódik mintegy önkéntelenül a párhuzam a nemi felvilágosítással, mely körül az állásfoglalók hasonlóan csoportosulnak. Bizonyos kedvező körülmények között, mint tudjuk, ez is elmaradhat. Mindkét esetben az ügyes elhárítás többet ér a rémítgetésnél (halálmesék: kaszás ember) és mindkettőben a vallásos nevelésnek is hasznát láthatjuk. *kf.*

IRODALOM.

Dr. Fináczy Ernő: A középkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából. Budapest, kiadja Hornyánszky Viktor. 1914. 8° VI. 334. Ára 8 K.

Fináczy Ernőnek mindenik műve egy rendkívüli energiájú, mélyen gondolkozó, szigorúan fegyelmezett ész terméke, mely míg a letűnt századok ismeretlen homályába világít be, ugyanakkor új esz-

méket ébreszt, új irányokat jelöl ki; tanít és nevel az igaz pedagógus soha el nem fáradó, mindig türelmes, ifjat és felnőttet egyaránt lebilincselő modorában. Mindez teljes mértékben áll jelen munkájára is.

Szerző tizenkét fejezetre osztja művét. Előadását, a középkori nevelésről lévén szó, nagyon helyesen a krisztusi evangelium pedagógiáján kezdi. Az evangelium adta új életeszmény mesteri megrajzolása után ismerteti a keresztény nevelés lényegét, Krisztus tanító módszerét. A krisztusi tanítás egyetemes hatásának lendületes fejtegetésével zárul az I. fejezet.

A következő (II. és III.) fejezetekben arról van szó, miként igyekeztek a keresztény tanítók megvalósítani Krisztus tanítását a hatalmas pogány kultúra közepette, amelyben elvégre ők is nevelkedtek, amelynek gyümölcsét magok is élvezték. Hiszen ha végignézünk a második, harmadik és negyedik század görög apologétáinak életén, egyet sem találunk, akiben a hagyományos grammatikai, retorikai és filozófiai tanulmány mély nyomokat nem hagyott volna. Éppen ezért a görög egyházatyák, névszerint Nagy Vazul, Alexandriai Kelemen, Nazianzi Gergely és Aranyszájú Szent János, megértők s türelmesek voltak a pogány klasszikus kultúrával szemben. Megértették, hogy bár a keresztény nevelés eszméje merőben új, de eszközeit a régi kultúra örökségéből kell vennie, ha győzni akar a pogányság felett. Távol vannak tehát attól, hogy a világi tudományt elvessék, vagy közte és a keresztény hit között áthághatatlan választófalat emeljenek, avagy az antik műveltséget a maga egészében elítéljék. A hitet tudatosítani kell, ami csak tudománnyal és filozófiával lehetséges. Sokoldalú műveltségre és fegyelmezett elmére van szükség. Ámde ezt más nem adhatta meg akkoriban, egyedül a klasszikus irodalom. Csakhogy ennek szelleme pogány, aminthogy írói is pogányok voltak. Kiszemelést kellett tehát végezni. Olyant, melynek egyetlen mértékadó szempontja a keresztény morál. E körül fordul meg minden. Ez a döntő kriteriuma a művelődési anyag értékének.

Ehhez képest a szabad művészetek közül főleg a nyelvi és filozófiai tanulmányoknak lesz becsülésük, mert a grammatika és retorika tanítja meg a leendő hitszónokokat, hitvédőket és hitvitázókat arra, hogy a keresztény álláspontot a nyelv és ékesszólás művészetével miként lehet méltóan és hatékonyan érvényesíteni; a dialektika képesíti őket arra, hogy a hitigazságokat logikai úton bizonyítsák; a költészet pedig, mely az érzelmek világát gyarapítja, a hevület erejét fokozza, erkölcsösít és nemesbít, e hatásainál fogva a keresztény művelődés rendjébe okkal-móddal önkényt beleigazodhatik. Ellenkezően a platoni quadrivium tárgyai keresztény szempontból háttérbe szo-

rulnak, mert valláshoz és erkölcshöz kevés közük. Azaz: a ker. nevelés a szabad művészeteket befogadta, de céljaihoz alkalmazta.

A nyugati, latin egyházatyák már más álláspontot foglaltak el a pogány kultúrával szemben. Bár az igaz, hogy olyan általánosítás, mintha a latinok mereven elutasító vagy legalább is idegenkedő magatartást tanusítottak volna minden iránt, ami klasszikus, hibás. Mert a latin apologeták között a szóbanforgó kérdésben lényeges különbségek állapíthatók meg az írók egyénisége és munkásságuk időpontja szerint; sőt bizonyos fejlődést mutathatunk ki a II. századtól az V. század végéig terjedő nagy korszakban. Ennek bizonyítása végett külön vizsgálat alá veszi szerző a művelődés problemáját az egyes jelesebb egyházatyák mint Minucius Felix, Tertullianus, Arnobius, Lactantius, tüzetesen és kimerítően Szent Ágoston műveiben,

A negyedik fejezetben azt vizsgálja szerző, hogy a népek nagy vándorlása s a római uralom megdőlése után milyen volt a műveltség és nevelés állapota a volt római birodalmi területeken a VI. és VII. században; mily szellemi törekvések mutatkoznak; mely kapcsok kötik össze a római kultúra idejét a Karolingok korával?

Ennek megfelelően szól először Hispaniáról, itt tüzetesen Sevillai Izidorról, s megállapítja, hogy Isidorus műveinek tanúsága szerint azok az iskolaszerű tanulmányok, melyek a toledói birodalomban a VI. században folytak, az antik tudománynak azt a részét ölelték fel, mely az egyházi és világi tisztségek ellátásához szükséges volt. A pogány római írókkal, főleg a költőkkel szemben, ha még oly eszményi szépség tükröződött műveikben, már érzéketlen e kor s legkiválóbb egyénei részvétlenül, nem ritkán gyűlölettel nézik őket, mint a hiúságok és léhaságok terjesztőit.

A Spanyolországból Afrikába elszakadt vandalok uralma alatt sem szünt meg a művelődés folytonossága. Az V. század második feléből és a VI. századból egész sorát ismerjük az afrikai íróknak. Kiváló jelentőségű Martianus Capella, ki a «Philologia és Mercurius házasságáról» 450 körül írt könyvében a hét szabad művészet iskolaszerű anyagának részleteit először foglalta rendszeres egészbe.

Martianus Capella és Sevillai Izidor művein kívül a középkori művelődésnek volt még egy harmadik, sokkal bőségesebb forrása, mely Itália földjén Nagy Teodorik uralma idejében bukkant fel Boethiusnak irodalmi műveiben. Végtelen ama középkori írók sora, akik tudatosan vagy öntudatlanul őt írták ki részint eredeti munkáiból, részint másod- és harmadkézből. Maga Cassiodorus is merített belőlük, mikor szerzetesei számára a világi tudományok, azaz a hét szabad művészet anyagának körvonalait megállapította.

A klasszikus forrásokból táplálkozó rhetorikai műveltségnek igen

termékeny talaja volt Gallia, melynek nyilvános iskoláiban aránylag legtovább élt az antik szellem. Azonban az V., VII. századokban a közviszonyok állhatatlansága miatt a tanulmányok színvonala mélyen alászállt. Jellemzi a helyzetet, hogy egy frankhoni püspök, ki a tudományok iránt hajlandóságot mutatott, ezért pápai megróvásban részesült. A tudomány művelése — mondja a pápa — nem illik vallásos emberhez. Csak a VIII. század első felében, mikor az angolszász szerzetesek lépnek frank földre, mutatkoznak némi jelei a haladásnak. A nagyműveltségű Szent Bonifaciusnak, a németek apostolának, az oktatás híres mesterének nagyszabású egyházszervező tevékenységében rejlenek csírái a Nagy Károlytól Alkuin segítségével megindított mozgalom lehetőségének. Ekkor alkalmazkodik a frank birodalom kolostorainak meglazult életrendje a Szent Benedek regulájához és kezdenek a kolostorok a regula eredeti célzatait túlhaladó oktató tevékenységet kifejteni.

Érdeme szerint külön fejezet (V.) szól Nagy Károlyról, illetőleg Alkuinról. Sokáig azt hitték, hogy az aacheni «Schola Palatii» volt az az udvari iskola, melyben maga Károly és családjának felnőtt tagjai tanultak. Az újabb kutatások kiderítették, hogy ez a hiedelem téves. Mert bármily nagy oktatói művészetet tulajdonítanak is Alkuinnak, lehetetlenség oly módszert képzelnünk, mellyel gyermekek és férfiak együttesen sikerrel oktathatók lettek volna. Nem. A «Schola Palatii» gyermekek iskolája volt, kiket palotagyermekeknek neveztek. Még pedig azok a gyermekek tanulták benne a szabad tudományokat, akikből a grófok, a királyi követek, a protonotariusok, a kancellárok, szóval a birodalom főtisztviselői lettek. Ettől az iskolától, melyben Alkuin is tanított, meg kell különböztetnünk Nagy Károly Akadémiáját, a tudósok és tudománykedvelők ama zárt körét, mely élénken juttatja eszünkbe a XV. századi olasz renaissance udvari akadémiáit. Ennek a körnek is Alkuin volt a lelke.

Nagy Károly azonban nemcsak fejedelmi kedvtelésnek tekintette a tanulást s nemcsak birodalmi főtisztjeit igyekezett ellátni a hivatásukhoz szükséges készültséggel, hanem, ami sokkal nagyobb jelentőségű, az egész nemzet erkölcseit akarta megszelidíteni a műveltség elemeinek terjesztésével. Ehhez azonban elsősorban művelt papokra volt szüksége. Ezért mindjárt trónralépte után meghagyta, hogy a püspökök egyházmegyéjök papjait szorítsák tanulásra és ha válamelyik pap ezt tenni elmulasztaná, hivatalából mozdíttassék el, «mert akik az Isten törvényét nem ismerik, másoknak sem fogják azt hirdethetni».

Jámbor Lajos uralkodása (VI. fejezet) általában nem volt kedvező a műveltség fejlődésére. Ha mindazonáltal a műveltség szín-

vonala a IX. és X. században nemcsak nem hanyatlott, de időnkint és helyenkint felvirágzott, csakis Nagy Károly művének belső erejével magyarázható.

A XI. században jutnak jelentőséghez a kolostori iskolák (VII. fejezet). Ma már alig alkothatunk magunknak fogalmat a középkori kolostorok nagy számáról. A nagyobb, ú. n. anyakolostorokban meg mindenütt rendes iskola volt szervezve, még pedig virágzásuk korában rendszerint két iskola. Egy belső iskola (schola interna) az oblatusok, azaz a leendő barátok s egy külső iskola (schola exterior) azok részére, akik világi papok akartak lenni; kivételesen oly gyermekek számára is, kiket szüleik anélkül, hogy papi pályára szánták volna, az ismeretek valamely ágában ki akartak képezni.

A kolostori iskolába már a befejezett ötödik évvel felvették a fiúkat. Az iskolák népessége nagyon különböző; néhol 100, másutt csak 5—6. Ha még oly kevesen voltak is, egy pillanatig sem hagyták őket magukra. Minden növendéknek külön-külön ülőhelye volt, hogy egymást meg ne érinthessék. Csak tanítójukkal vagy az apáttal beszélhettek; más felnőtt személlyel nem közlekedhettek. A fegyelmezés eszközei nagyon szigorúak voltak. A testi fenyítéket rendszeresen alkalmazták. A latin grammatika tanítóját nem is ábrázolták másképen, mint nyirfavirgáccsal a kezében. Egyébként a növendékek napirendje a barátokéhoz alkalmazkodott.

A tanítást az imádságon kezdték. Megtanulta a gyermek latinul a Miatyánkot, a Hiszekegyet, az Athanasius-féle hitvallást és a zsoltárokat. Mindez körülbelül három esztendeig tartott. Közben kezdték az olvasás és írás tanulását. Ezekkel párhuzamosan haladt az énektanítás és a számolás. Mindezekhez járultak az első három esztendőben a latin nyelv elemei: declinatio, coniugatio, szókincs szerzése. Előmozdította a nyelv megtanulását az a körülmény, hogy a kolostor falain belül latin volt a társalgás nyelve.

Az alapvető tanulmányok végeztével került sor a hét szabad mesterségre. Első körvonalaik már a görögöknél feltűnnek; rendszerbe azonban csak az alexandrinusok szedték, kiktől átvették a rómaiak. Ezek: a grammatika, rhetorika, dialektika; arithmetika, geometria, asztronómia, musica. Az első három megadta azt, amit a középkorban általános műveltségnek tartottak; az utóbbi négy tudomány alaposabb ismerete ellenben az egyéni hajlandóságtól s többféle lehetőségtől függött. Az első három tudomány összefoglaló neve trivium, mely szó a rómaiaknál három utcára szóló térséget jelentett, ahol néha az iskolamesterek tanították a gyermekeket szabad ég alatt; az utóbbi négy tudomány neve quadrivium, mely elnevezés hihetően a trivium analógiájára készült. Ez általános tájékoztató után következik a hét

szabad mesterségnek mintaszerű taglalása. A székesegyházi és zárdai iskolák ismertetése zárja az igen tanulságos és tartalmas fejezetet.

Körülbelül ugyanebben a korban az egyházi nevelés mellett a nevelésnek egy másik, attól teljesen különböző, világi típusa is kifejlődött, mely háromféle alakban jelentkezett: egyik a lovagi nevelés, a másik a céhekben, a harmadik a városi iskolában folyt (VIII. f.).

A lovagi nevelés abból az időből ered, mikor megindultak a keresztes hadjáratok s a lovagi rend intézményes alakot öltött. Ez a nevelés merőben különbözött attól, melyet ebben a korban az egyház adott. Míg a kolostori iskolák elméleti képzésben részesítették a növendékeiket; addig a leendő lovagnak készségekre és ügyességekre kellett szert tennie, melyekhez a könyveknek semmi közük nem volt. A hét szabad mesterségnek megfelelő hét lovagi készséget (septem probitates) kellett elsajátítania, melyek a lovagi életre és társaságra alkalmassá tették. Ezek a készségek: a lovaglás, úszás, nyilazás, vívás, vadászás, sakkozás és a verselés. Az egyházi nevelésben a test ápolása és gyakorlása kevés figyelemben részesült, mert minden törekvés a lélek megtisztulására, a testiség kötelékei alól való feloldozására irányult. A lovagi nevelésben éppen ellenkezőleg a test edzése, erőssé és ügyessé tétele volt fontosabb. Az egyházi nevelés elfordult a való élettől; a lovagi nevelés az élet küzdelmeire készített elő. Az egyházi nevelés szigorúan elválasztotta egymástól a két nemet s veszedelmet látott abban, ha az ifjú nőkkel társalog vagy nőre gondol; a lovagi nevelés egyik legjellegzetesebb vonása a nő hódoló tisztelete, a női ideál megbecsülése. A kolostori iskolában a tanítás és társalgás nyelve latin; a lovagok, ha idegen nyelvet tanultak, az a modern nyelvek egyike volt. A kolostor neveltje a társaságban félszeg, világi illemre nem tanították; a lovagtól elvárták, hogy a társaságban udvari ember módjára viselkedjék.

Nevelés folyt a céhekben is. Mert a kézműveseknek is megvolt a magok határozott tanulmányi rendjök, akárcsak a szellemi nevelés tárgyainak. Hugo a Sancto Victore s későbbi tudósok a hét szabad mesterséget szembe állítják a hét mechanikai mesterséggel és habár e mellérendelésben nem csekély önkényesség nyilvánul, az analógia mindenesetre feltalálható a fokok számában és rendjében. A céhek fokai: 1. az inas, 2. a legény, 3, a mester; a szabad mesterségek tanulmányi menete pedig; 1. baccalareus, 2. licentiatus, 3. magister.

A városi iskolák a XIII. század folyamán a városi élet fellendülése következtében jönnek létre. Akkor, mikor az egyházi iskolák hanyatlani kezdenek; másrészt az idők haladása oly műveltséget kívánt a polgári rendtől, melyet az egyházi iskola különben sem ad-

hatott meg s amely a polgárság életcéljaihoz jobban alkalmazkodott. A XV. században már minden nyugateurópai városban voltak ily iskolák, melyek általában két osztályba sorozhatók. Egyik részük csak olvasást és írást, továbbá számlálást és a latin nyelv elemeit tanította. Ezek tehát mai értelemben elemi iskolák. Német nevük: Schreibschule, Stadtschule, Briefschule. Másik részök már a latin beszélés és írás készségeig vitte a tanulókat s e végből latin grammatikát és dictament is tanítottak bennök. Nevük ezért latin iskolák, scholæ latinæ, Lateinschulen. Tanulóik rendszerint három csoportra oszoltak: 1. Tabulistæ (olvasás, írás), 2. Donatistæ (az alaktan elemei), 3. Alexandristæ (a teljes latin grammatika). Tanítóik eleinte klerikusok, később mindinkább világiak; műveltségüket eltekintve, akadnak köztük, természetesen csak a nagyobb városokban, baccalareusok. A városi iskolák előhirnökei az újkori közoktatásnak.

A IX. fejezet a scholastikának van szentelve. A realizmus és nominalizmus szakszerű fejtegetése után a megérdemelt melegséggel és értékeléssel szól szerző Petrus Abelardusról. Ő volt az első igazi professzor, — mondja, — ki tudományos meggyőződéseért érvelésének teljes erejével síkra szállt; ő volt az első tanító a középkorban, ki nemcsak anyagot közölt, hanem problemákat fejtegetett; ő volt az első, ki didaktikai célból fejtegetni merte a dogmát, nem hogy lerontsa, hanem hogy biztos alapra helyezze. Tragikuma abban rejlett, hogy az a mód, ahogyan tanított, csak az ő idejében látszott vakmerőnek és bűnösnek; egy-két emberöltővel kell csak tovább mennünk s módszere a scholastikában polgárjogot nyert.

Egyik legszebb fejezete a jeles munkának az, mely az egyetemeket tárgyalja (X.). Itt nagyon helyesen azt a rendszert követi a szerző, hogy a párisi, bolognai és salernói egyetemek tüzetes ismertetésében bemutatja a középkor három egyetem-tipusát.

Eszerint a párisi egyetemnek négy kara volt: három felsőbb (theologiai, jogi, orvosi) és egy alsóbb, a facultas artium. Ez utóbbi mint előkészítő facultas adta meg az általános nyelvi és elméleti készültséget, melyen a szaktudományi képzés felépült. Aki theológus, jogász vagy orvos akart lenni, annak előbb végig kellett járni a facultas artiumot s meg kellett szereznie a magisteri fokot. Minden tanuló egy-egy facultáshoz tartozott s ezenkívül a facultas artium tagjai a natiók valamelyikébe is. Négy natio volt. A karok élén állt egy-egy dékán, a natiók élén egy-egy procurator, az egyetemek élén a rektor, akit Párisban a legnépesebb kar, a facultas artium választott a saját kebeléből. Az egyházi hatalom képviselője volt a kancellár. A tanárok és tanulók fegyelmi ügyeiben az egyetemi bíróság ítélkezett. Tudvalevőleg a párisi studium generale a dialektikai és theo-

lógiai tanulmányoknak köszönhette európai jelentőségét, azért szerző evvel az egyetemmel kapcsolatban az artista és theológiai karok tanulmányi szervezetét ismerteti, míg a jogi studiumot Bolognával, az orvosit pedig Salernóval való összefüggésben.

A párisi facultas artiumon az első gradusnak, a baccalaureatusnak megszerzése a latin grammatikán kívül a logikában való jártasság kimutatásához volt kötve. A licenciátus vizsgálatán a természetfilozófia első részét, a magiszteri vizsgálaton az ethikát s a természetfilozófia második részét kérdezték. E fakultás tanulmányai között az első helyet a logika foglalta el. Mindazoknak, akik filozófiával akarnak foglalkozni, szorgalmasan kell tanulniok a logikát, mert «nélküle a bölcseletnek egyetlen kis részecskéje sem világosodhatik meg előttök.» A logika megteremtője Aristoteles; ő az igazi «filozófus». Logikai műveihez Porphyrius írt bevezetést, az Isagogét. A tanár mindenekelőtt ezt adja elő; azután tárgyalja Aristoteles Kategóriáit, majd a szubtilis módon megírt Periermeniast. Ez a három könyv előkészület az ars dialecticához, melynek corpusa Aristoteles négy művében — a Topica, Analytica priora, Analytica posteriosa s a De sophisticis elenchisben — foglaltatik. Ami a theológiai fakultást illeti, mindenekelőtt feltűnik a tanulmányidő hosszú volta, amivel kétségkívül az isteni tudomány rendkívüli jelentőségét akarták jelezni. Míg valaki a theológia doktorává lett, 16 esztendei tudományos előkészületre volt szüksége. Az oktatás mind a két fakultáson szorosan megállapított menetben haladt. Az előadásokhoz csatlakozott az óra végén vagy külön erre a célra rendelt időben és helyen a disputáció. A francia, angol, német egyetemeknek a párisi egyetem szervezete szolgált mintául.

A középkori egyetemek másik tipusa a bolognai, egészen sajátszerű szervezettel és a jogi studium túlnyomó uralmával. Tanulóegyetem volt, azaz: a tanulók kormányozták az egyetemet s nem a tanárok. A tanulók universitása hívta meg és alkalmazta a tanárokat, sőt tanításukban szigorúan ellenőrizte őket és felettök fegyelmi jogokat is gyakorolt. A doktoroknak például saját hallgatóiktól s a tanulók sorából választott rektortól kellett szabadságot kérniök, ha csak néhány napra is be akarták szüntetni előadásaikat. A tanulók egyetemétől megállapított statutumok rendelkezése szerint pénzbüntetés érte a tanárt, ha előadását meg nem tartotta, vagy ha a tankönyvnek egy fejezetét elhagyta. A tanárok ellenőrzésére külön bizottság volt rendelve, melynek tagjai a «denunciatores doctorum». A teljes egyetem nemzetekre oszlott itt is, mint a párisin, összesen 33-ra, melyekből 17 alkotta a citramontanusok, 16 az ultramontanusok universitását. Ez utóbbiban foglalt helyet a magyarok nemzete.

A tanulmányi rend lényegileg ugyanolyan volt, mint Párisban. A bolognai egyetem mintájára szervezkedett a többi olasz, azután a spanyol és lengyel egyetemek, hazánkban a pécsi egyetem.

A középkori studium generalek sorában egészen különálló helyet foglal el a salernói iskola a maga orvosi studiumával. Keletkezése jóval megelőzi a párisi, bolognai egyetemekét. Tanulói csak azok lehettek, kik a facultas artiumot már elvégezték. Önkormányzatnak és testületi egyesülésnek semmi nyoma. Tanulmányi rendjét sem maga az iskola állapította meg, hanem II. Frigyes császár szabályozta egy 1231. évi rendeletével. A tanfolyam öt esztendei elméleti tanulmányból és tapasztalt orvos mellett végzett egy évi gyakorlatból állt. Az oktatás Hippokrates és Galenus művein alapult. Virágzása tetőpontját a XIII. század közepén érte el Salerno; innen fogva elhomályosul a Civitas Hippocratica fénye, mindazonáltal még sokáig magasabb színvonalon állott, mint a többi európai orvosi egyetem.

A két utolsó fejezet a muszlimok és zsidók oktatásügyét, illetőleg a keresztény nőnevelést tárgyalja.

Egy eléggé kimerítő és megbízható Tárgymutató növeli a mű használhatóságát.

Ez «in nucleo» rövid foglalata ennek a valóban tudományos, pedagógiai irodalmunkban hézagpótló, sőt a külföld érdeklődésére is méltán számot tartó jeles munkának. Igazán sajnáljuk, hogy térszűke miatt ezeken kívül még sok-sok értékes és érdekes részletre nem terjeszkedhettünk ki. Hisszük azonban, hogy e kevéssel is sikerült a mű gazdag tartalmára rámutatnunk s az érdeklődők figyelmét a lényeges kérdések iránt felébresztenünk.

A tudós szerző hangyaszorgalommal felkutatta s tiszteletet parancsoló lelkiismeretességgel áttanulmányozta a kérdéshez tartozó összes forrásokat és irodalmat, kezdve az evangeliumon a legújabb francia, angol munkákig. E téren valóban megtett mindent, ami emberi erővel megtehető. Egyházi férfiúnak is becsületére válnék például az az alaposság, az a mély betekintés, mellyel az evangélium idevágó részeit tárgyalja.

Ám a felkutatott anyag helyes feldolgozása még súlyosabb feladat, mint maga az anyaggyüjtés; ez teszi igazán próbára az írót. És Fináczy Ernő ebben a tekintetben is kitünőt nyujtott. A legkülönbözőbb nyelvű és nemzetbeli forrásokból kihámozott adatok óriási tömegén szuverén módjára uralkodik. Beosztása, a részek egymásutánja, az egész mű felépítése rendszeres. Minden legkisebb adat a maga helyére kerül. Az a bizonyos veres fonal egy pillanatra sem vész el szemünk elől; tisztán látjuk, amint a kicsi mustármag terebélyes fává növekszik. Irálya választékos, valóban előkelő, anélkül

hogy keresett volna; olykor Tacitusra emlékeztet tömörségével, de azért nem lesz fárasztó, mert mindig eleven, érdekes, lebilincselő. A munka elsősorban az egyetemi hallgatókat tartja szem előtt; de haszonnal olvashatják és kívánatos, hogy olvassák öreg tanárok is.

Tóth-Szabó Pál.

Ranschburg Pál dr.: Pszichológiai tanulmányok (1901—1913). Második kötet. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. (Gyermektan. könyvtár.) Budapest, 1914, 5 ábrával. VIII+268. 5 kor.

Ranschburg Pszichológiai Tanulmányai e II. kötetének alcíme: A lelki élet minőleges alaptörvénye. E törvény értelmében «a hasonló (tartalmú lelki jelenség) egyesülni törekszik, míg a különböző széjjel tart s úgy az egymás között egyenlőktől, valamint az egymásközt különbözőktől is a különbözőség foka szerint elválni igyekszik». Ez a törvény a szerző szerint nemcsak az ingerekre nézve érvényes, melyek minél homogénebbek, annál kevésbbé érvényesülnek változatlanul a tudatban, annál jobban befolyásolják egymást s annál erősebb bennük az összeolvadási tendencia, («a homogén ingerhatások gátlásának minőleges törvénye»), hanem a reprodukált képzetekre is: hasonló képzetek egybeolvadni törekszenek s zavarják egymás független kifejlődését, megtarthatóságát s reprodukálhatóságát és ebből magyarázhatók emlékezetünk mindennapos zavarai (bizonytalanságok, hiányok, késések, tévedések). Az egész könyv voltakép emez «alaptörvénynek» kísérletekkel való illusztrációja és igazolása. Ez egységes álláspontról törekszik megmagyarázni a szerző felfogásbeli és emlékezésbeli tévedéseinket. Az előbbiekre nézve számsorokkal végzett kísérletei útján megállapítja, hogy a figyelem összetett sorszerű optikai ingerekkel szemben elsősorban az ingercsoport kezdetére irányul, honnét a közbeeső tagok futó érintésével, az ingersor túlsó végére csap át, melyen ismét megállapodik; a figyelem e viselkedése szorosan összefügg tévedéseink elhelyeződésével; továbbá két homogén elem nehezebben jut be egyidejüleg változatlanul az appercepcióba, mint két heterogén elem (44. l.). A föntebbi «alaptörvénynek» az emlékezetfolyamatokra vonatkozó alkalmazása arra az eredményre vezet, hogy ha nagyobbszámú tudattartalomnak egyidejű tudatbantartásáról van szó, akkor a heterogén tartalmaknál nagyobb az emlékezet terjedelme, erősebb a tisztasága, rövidebb a reprodukciós idő, mint homogén, vagyis részben azonos tartalmaknál s hogy az emlékezés folyamatára nézve a homogén egybeolvadás és gátlás törvénye ugyanúgy érvényes, mint a felfogásra (165. l.).

Készséggel elismerjük, hogy a szerzőnek kellő methodikai óva-

tossággal, széleskörű alapon s nem csekély eredetiséggel és sikerrel végzett vizsgálatai sok tekintetben meggyőzőek; nem nyomhatjuk el azonban azt a meggyőződésünket, hogy «*minőleges alaptörvényének*» nagyobb és általánosabb jelentőséget és újságot tulajdonít, mint amilyen megilleti. A szerző szerint «a külvilág ingereinek tudattartalommá válásánál nemcsak, mint ezt az ő közlései előtt hitték, a tudatért versengő ingerek számának, erősségének stb. van szerepe, hanem fontos tényező az ingerek *minősége* is» (4. l.). Néhány lappal tovább már Herbartból, Lotzeből és Lippsből maga a szerző idéz oly részleteket, melyek épen a lelki jelenségek minőségi feltételéről (hasonlóság, ellentét) s a homogén tudattartalmak összeolvadási tendenciájáról szólnak, ha a szerző felfogásától részben elütő értelemben is. Az itt talált ellenmondást nem szünteti meg az a szubjektiv körülmény sem, hogy amikor a szerző alaptörvényét először fölfedezte, «ekkor még fogalma se volt arról, hogy Herbart s Lotze valamennyire is hasonlót állítottak volna».* Egyébként R. minőségi törvénye lényegében benne van a már Baintől megformulázott általánosabb relativitás-törvényben (law of relativity), mely szerint minden pszichikai folyamatnak relativ és aktuális értéke van, amennyiben mindég azon vonatkozásoktól függ, amelyekben az egyidejű és következő tudatállapotokhoz áll, vagy még ismertebben a lelki relációknak Wundttól fogalmazott törvényében, mely szerint minden egyes lelki tartalom azon vonatkozásoktól kapja jelentőségét, amelyekben más lelki tartalmakhoz áll (Grundr. d. Psychol. 401.). Ennek egyik esete az ingerek, ill. emlékképek hasonlóságából folyó gátlás törvénye.

Eltekintve az ismeretelméleti nehézségektől, melyek fölmerülnek akkor, amidőn a szerző «a külvilágnak belső lelki világunkba való áttevődéséről», «a külső ingernek a tudatban való rajzolódásáról» s azon törvényről szól, mely «a makrokozmosznak a mikrokozmoszba való áttevődését szabályozza», a szerző nagy hajlandóságot mutat a modern pszichológiából lassankint kiszoruló, Herbartra emlékeztető intellektualisztikus atomizmusra. Igaz ugyan, hogy ilyen egyszerű kísérleteknél, melyek hatjegyű számok, csekély számú szótagok felfogására és reprodukciójára vonatkoznak, jogosult a pszichológiai absztrakció nagyobb mértéke, mely nem veszi figyelembe az egyéb, elsősorban *hangulati* tényezőket; de viszont el kell ismernünk, hogy azok a felfogási és emlékezeti folyamatok, melyek nem a laboratóriumi atmoszféra számjegyeire és értelmetlen szótagjaira vonatkoz-

* Hogy az ingerek és emlékképek homogeneitásának minőségi feltétele már előbb is figyelembe vétetett, mutatják a szerzőtől idézett (28. l.) Finzi vizsgálatai (Kræpelin, Psychol. Arbeiten 1895. 3 köt., 376. l.)

nak, hanem a valóságos lelki életben, a *tudattotalitas* minden tényezőjétől és mozzanatától meghatározottan, a maguk bonyolultságában folynak le, lényegesen különböznek azoktól az egyszerű törvényszerűséget mutató, nagyon is elemi processusoktól, melyekre a szerző vizsgálódásai vonatkoznak. A szerző szereti a pszichológiai kísérletek logikai erejét a fizikai kísérletek biztosságával azonosítani (19., 180. l.), de elfeledkezni látszik arról, hogy noha ezek a kísérletek, melyek a legelemibb folyamatokra vonatkoznak, kétségkívül nagy egyformaságot és pontosságot mutatnak, az egyes esetekben azért még mindig tág teret engedhetnek az *egyéni különbségeknek*, amelyek a fizikai kísérletekben egyáltalán nem találhatók s amelyek a lelki folyamatok fokozottabb bonyolultságával mindinkább előtérbe lépnek s a merev «törvény» fogalmát, mely logikailag önálló tények oksági kapcsolatát jelenti, a «tipikus szabályszerűség» fogalmává mérséklik.

Ranschburgnak egyébként ezt a könyvét is a problémák világos tagolása és genetikus fölvezetése, a kísérletek nem csekély eredetiséget s pontosságot követelő technikai kivitelének rendkívül világos bemutatása, a vizsgálati anyagnak kritikai megrostálása s a további hasonló irányú kutatásokra való serkentő természete pszichológiai irodalmunknak egyik legértékesebb munkájává avatja.

Szeretnők, ha a szerző alkalmazkodnék a már nagynehezen kialakult s most már egyetemes használatú pszichológiai műszavainkhoz s nem szólna az egyenlőség «*érzetéről*», a bizonytalanság «*érzetéről*», «érzéstkeltő» külső ingerekről, hanem inkább az egyenlőség és bizonytalanság érzelméről, érzetet keltő külső ingerekről. Érzeten ugyanis a szervezet ingereltetése útján létrejött legegyszerűbb lelki mozzanatot értjük, míg az érzelem szó affectiv jelenséget jelöl.

Kornis Gyula.

Dr. Böhm Károly élete és munkássága. Három kötet. Besztercebánya 1913. A «Madách-Társaság» kiadása. 36 kor.

A három hatalmas kötet, mely a besztercebányai Madách-Társaság kiadásában, e társaságnak kezdeményezésére s lelkes áldozatkészségéből megjelent, önmagában is *pedagógiai* eredmény a szó legmagasabb és legnemesebb értelmében, hiszen kézzelfoghatóan, tettekkel igazolja, hogy Böhmnek a tanítása jellemeket, társadalmi energiákat nevelt. A könyvek tartalma csakugyan *a szellemiség önértékéért* való izzó hevületet árulja el, de nemkülönben megjelentetésük is, hiszen fiatal bölcseleti irodalmunk kis olvasóközönsége mellett egyszerre kötetekkel lépni a nyilvánosság elé, mit jelenthet ez egyebet, mint önmegfeledkezést és a való feledését az

ideál szolgálatában? A meggyőződést és a meggyőzni vágyást, az elvek igazoltságából eredő bátorságot s harcot ez elvekért még az opportunitás feláldozásával is. Mert mindez jellemezte Böhm Károlyt, a harcost s ha tanítványaiban e vonásokat feltalálhatjuk, amint fel is találjuk, a mesterhez való hasonlóság in theoreticis et in ethicis a legmagasabb értelemben vett pedagógiai eredmény.

Ha Böhm filozófiája a maga egészében az idealismus eszmekörébe vonta a meglett embert, lássuk, hogy az ifjúság nevelését elméletileg milyen alapokra kívánta fektetni? Ő ugyan rendszeres pedagógiai munkát nem írt, de rövidebb értekezéseiben jelezte neveléselméleti álláspontját s filozófiájában is többször rámutatott arra a deiktikus szálra, melyet a neveléstannak keresnie kell. Böhm azt vallotta, hogy a pedagógiai elméletét az *értékek általános elméletére* kell építeni.*

A nevelés gyakorlatát mindenha bizonyos axiológiai megfontolások vezették. Az első pedagógiai elmélkedő előtt már réges-régen a valami szempontból értékes tudást, a valamiért értékes ügyességet akarta a nevelő a nevelendőre átszármaztatni. Az összhangzatos lélek, az egészséges és széparányú test eszménye volt már azelőtt a görögnek, hogy Platon kanonjait felállította s az egyén önmegtagadására a közüggyel szemben nem Cato szigorú tekintetének kellett elsőízben a római ifjakat ösztönöznie. Később a szellem öntudatra ébredésével bontakozott ki a nevelésben is a reflexio, mely a nevelési eljárást a tudatosság világába emeli, majd pedig egyik-másik értéknek vagy értékelési fajnak igyekszik a többiekkel szemben előnyt biztosítani. Lassanként egyes értéktani disciplinák lesznek a neveléstan hordozói s ami az idők folyamán a korszellemet megragadta: vallási, erkölcsi, esztétikai, szociális, sőt gazdasági eszmék, váltakozva követelnek a nevelési gyakorlatban érvényesülést. Ha a történelem az értékelés phænomenologiája, kivonatban az iskola bizonyára az.

Ámde lehet-e bizalmunk épen a nevelés területén, ahol a gyakorlat anticipációja megbosszúlhatja magát, ingatag reflexiókhoz? Hiszen az ember igényei a kultúrfejlődés korszakaiban tényleg változnak, de minden egyéni mulandóság mellett is az örök idea: az emberi alaptermészet hasonlósága megmarad. Kell tehát lenni az embernek emberré formálásában el nem tolható, szilárd kereteknek is, amelyeket a tűnő-múló idő szét nem törhet, legfeljebb e keretekhez illő kultúrértekeit illesztheti beléjük. Mi legyen azonban e drága keret, a múlandóságban soha fel nem áldozható azonosság?

* L. e műben: Böhm filozófiájának pedagógiai jelentősége. Irta Tankó Béla. III. k. 71—111.

Böhm Károly, — hogy mennyi pozitiv eredménnyel, alább fogjuk látni, — a neveléstan e főproblemáját általános értékelméleti alapon vélte megoldhatónak.

Böhm kimutatja, hogy az érték forrása az Én, a fejlődő tudat azért az értékfajokat e forrásnak transcendentális alkatára kell visszavezetni. Az abszolut értékmérő pedig, amelyhez a való összes értékeit viszonyítjuk: a szellemiség. A fejlődő tudat természetszerűleg változtatja értékelő álláspontját s amint az Én összes szervezeti, testi és lelki alkatánál fogva a reflexió bizonyos magaslatára jutni képes, vagyis inkább oda jutni kénytelen, hedonisztikus, utilitarius és eszményies értékelést vall szempontjának. Az első az élvezettel mér, a második a haszonnal, a harmadik az önértékű szellemmel. Az értékelés akkor lesz befejezett, mikor az intelligencia tudatára ébred, hogy egész világát és annak minden értékét tulajdonképen ő teremti s így önmagában látva a való és a kellő létfeltételét, felismeri, hogy *ő* a feltétlen érték.

A neveléstan célja és feladata, — legalább Böhm elmélete szerint, — ezen axiológiai alapon tisztázva van. Amennyiben a nevelés a multban és a jelenben mindig az értékek megvalósítására törekedett a a nevelendőre sohasem azt akarta átszármaztatni, «ami a pillanatnak él», következőleg a nevelendőt most is a legnagyobb érték tudatára kell ébresztenie, ami tehát Böhm szerint «az egyedül nemes intelligencia». A nevelő munkája véget ér (ha ugyan a Böhm kitűzte útnak végére járhat), mikor a nevelendővel sikerül beláttatnia, hogy a mi világunk az értelem világmagyarázata, hogy az összes emberi viszonyok megteremtésében s az összes alkotások megalkotásában az intelligencia valósul meg, mely tükre a létnek, hordozója és kifejtője az értékelésnek.

Ez volna, ha Böhm valaha is rendszerbe önti pedagógiai nézeteit, neveléstanának elvi része. Kérdjük, hogy megadta volna-e ebben azt az alapot, melyet Böhm filozófiájának e szakban kitünő értékesítője oly szilárdnak vél? Azt gondolom, hogy Böhm nagybecsű adalékokkal szolgált az értékelés fejlődéstanához s így bizonnyal, mint minden, az emberről szóló ismeret, a neveléstant is új szempontokkal termékenyítette meg, de minden fenntartás és megszorítás nélkül elmélete a pædagogia prima philosophia-jának el nem fogadható.

A *γνῶθι σαυτόν* a legtágasabb értelemben véve minden bizonynyal a bölcseség kezdete, de a megértés csak kezdet, melyből azután már a második lépésnél is határozott célok felé kell törekedni. Ha elfogadjuk is, hogy önérték az intelligencia, kérdjük: mi legyen annak tárgya, mert nyilván különféle tárgyakra irányulhat? E tétel,

hogy az intelligencia nemcsak értékmérő, de egyszersmind feltétlen érték lévén, megvalósítandó, tisztán formalis postulatum s mivel egyáltalán nem nyujt a cselekvés számára szabályozó elveket, a neveléstanban, mint par excellence erkölcsi disciplinában *in se* célul ki sem tűzhető. Mert ha még elfogadnók is Böhmnek Hegellel együtt vallott ama tételét, hogy «alles Wirkliche ist vernünftig», hogy tehát az erkölcsi élet minden nyilvánulata az ördögitől az angyaliig szellemünk logikus részéből residuum nélkül volna magyarázható, ez a nagyszerű megértés az emberiség legjobbjait, — mert ilyen magaslatra nyilván csak azok fognak feljutni, — nem kárhoztathatja a tétlen szemlélődő szerepére, hanem még azok részéről is akciót fog követelni a gyakorlat terén, de kérdjük: *milyen irányban?*

Azt gondolom, — bár az ellenkezőjéről meggyőzetni nem tartanám restellendőnek, — hogy a Böhm általános értékelmélete mint neveléstani alapelmélet többet, de kevesebbet is mond a kelleténél. Ha azt kívánnók, hogy a pedagógia alapelvéül *az ember tárgyilagos ismeretét* kell felvenni, e kisebb követelmény közelebb vinne bennünket a nevelés céljához, mert az erkölcsi magatartás normáinak kiinduló pontokat szolgáltatna. Kivonatban végigéletni a tanulóval a világtörténetet, — ez a herbarti mélyértelmű követelmény, — mi más egyebet fogna jelenteni? A változásban megmarad az örök hasonlatosság: az ember önzése és önzetlensége, amelyekkel szemben helyes és kellő állásfoglalásra tanítani minden egyest a nevelésnek, sőt kimondhatjuk, az emberi kultúrtörekvéseknek általában legfőbb problemája.

(Besztercebánya.) *Zivuska Jenő.*

Éltes Mátyás: A gyermeki intelligencia vizsgálata. Binet, Simon és mások után magyar gyermekekre alkalmazta —, dr. Ranschburg Pál előszavával. Bpest, 1914, Athenaeum, k 8°, 132 l., kisérletekhez való mellékletekkel. 4·50 kor.

Az intelligencia-vizsgálat egyik legjelentősebb fejezete a kisérleti pedagógiának. Oly mértékeket akar megállapítani, melyekkel meg lehet határozni a tanulók értelmességének fokát. Könnyű belátni az ily kutatások gyakorlati jelentőségét. Mindennap tapasztaljuk, hogy a kor és az értelmi teljesítő-képesség nem mindig fedi egymást. Köznevelésünk mai szervezete szerint pedig a tanulók kora dönti el, ki melyik osztályba kerül. Egykorú, de nem egyforma képességű tanulók verődnek egy-egy osztályba. Hogy ez a tanító munkáját mennyire nehezíti, ismeretes. Ha majd az intelligencia-vizsgálat kideríti az értelmesség mértékeit, értelmesség szempontjából homogén

elemekből fogjuk tudni az osztályokat összeállítani. Az intelligencia fokának meghatározása orvosi és büntetőjogi szempontból is fontos.

Az intelligencia-vizsgálatokat Binet kezdte. Erről szóló első cikkei 1905-ben jelentek meg. Majd 1908-ban Simon párisi orvos közreműködésével összeállította azokat a kérdéseket, melyeknek megfejtésétől függ az értelmesség ilyen vagy olyan foka. A kérdéseknek a korral kapcsolatba hozott skáláját 1911-ben újból és végleg megformulázták. Igy keletkezett az «échelle métrique de l'intelligence». A kérdéseket Amerikában *test*-eknek, a mi szakirodalmunkban «próbák»-nak nevezték el. A Binet-Simon-féle intelligencia-vizsgálatok sokfelé elterjedtek, így Német-, Olasz-, Angolországban, az Egyesült-Államokban. Kitünt, hogy az eljárást más országokban úgy alkalmazni, hogy egyszerűen lefordítjuk, nem lehet. A kérdéseket nemzeti, helyi stb. szempontból áldolgozni s helyesbíteni kell. E helyesbítést a németeknél Bobertag végezte. A magyar természetnek és viszonyoknak megfelelő átalakításukat Éltes tűzte ki célul.

Éltes könyve öt fejezetre oszlik. Az elsőben szól az intelligencia-vizsgálatokról általában. Megadja Stern nyomán az intelligencia fogalmát, majd röviden ismerteti az intelligencia megmérésére szolgáló módszereket. Ezek között említ olyan kisérleteket is, melyek a lelki élet egyes kiszakított működéseinek kiderítését célozzák és sajátképeni értelmességi vizsgálatoknak nem tekinthetők. A Binet-Simon-féle módszert a második fejezetben ismerteti. Úgy ez, mint az előbbi fejezet kissé szűk keretek között mozog s csak szegényes képet ád arról a gazdag irodalomról, melyet e kérdés kiváltott. A harmadik fejezet adja a próbák részletes leírását. Gyakorlati szempontból ez a legértékesebb rész. A Binet-féle test-eknek, tudomásunk szerint, ez az első magyar fordítása, melyet még értékesebbé tesz az, hogy Éltes minden próbánál elsorolja ama figyelmeztetéseket, melyek e próbák helyes keresztülvitelét és az eredmény helyes értékelését biztosítják. A negyedik és ötödik fejezetben gondos elősorolását kapjuk azoknak az óvatossági szabályoknak, melyeket kutatásaiban szem előtt tartott. Az intelligencia-vizsgálat végzéséhez nagy türelem, önfegyelmezés, gyakorlat és pszichológiai iskolázottság kell. Szól azután arról, hogy a vizsgálatoknál a próbák mily sorrendben következzenek; hogy kell a vizsgálat eredményét feljegyezni, értékelni és kiszámítani (konkrét példákon is bemutatja az intelligencia-vizsgálat jegyzőkönyvének felvételét); szól a vizsgálat idejéről, végül összegezi saját vizsgálatainak eredményét s rámutat az ily vizsgálatok jövő feladatára.

Mindent egybevetve, Éltes könyve az értelmességi vizsgálatoknak valóságos kézikönyve, melyet nem nélkülözhet, aki e problémával kisérletileg foglalkozni akar. Pedig kívánatos, hogy minél többen

foglalkozzanak vele. A kisérleti pedagógiában ugyanis az adatoknak nagy számára van szükség, hogy bizonyos törvényszerűséget állapíthassunk meg. Éltes könyvének megállapításait 218 adatra építi. Ennyi adat távolról sem elegendő, hogy a Binet-Simon-féle módszert a mi viszonyainknak megfelelőleg helyesbítsük. Ehhez sok kutató kollektiv munkája szükséges. Ha ez a munka nálunk csakugyan megindul, ez nagyrészt Éltesnek és gonddal megírt könyvének lesz az érdeme és dicsérete. *Molnár Oszkár.*

Fr. W. Fœrster: Staatsbürgerliche Erziehung. Prinzipienfragen politischer Ethik und politischer Pädagogik. 2., vermehrte und umgearb. Aufl. Leipzig, 1914; Teubner, 8°, VI+200 l., 3 M.

A politikai nevelés nem más, mint önzetlenségre nevelés. Ez azonban nem erkölcshirdetéssel történik, hanem az önzetlen cselekvés állandó, folytonos gyakorlásával. Ez a két alapgondolat emelkedik ki Fœrster eme könyvéből. Nagy tévedésnek tartja azt a hitet, hogy az alkotmányos intézményeknek és történelmi fejlődésüknek ismertetése teljesen kimeríti a politikai nevelés fogalmának körét. Szükségesnek tartja az ilyen irányú felvilágosítást, de a pusztán oktató elemekkel szemben a nevelés elsőrendű fontosságát hangoztatja.

Munkájának főcélja: előadni azokat az alapelveket, amelyeket a polgárok nevelésében a gyermekkortól a férfikorig szem előtt kell tartani; sőt azon túl is, mert a politikai vezetőknek a tömegekre való hatása sem egyéb, mint nevelő ténykedés. Az, hogy a gyermek a szülői házban hogyan viselkedik szülőivel, testvéreivel, társaival és a cselédséggel szemben, az szerinte mind a politikai nevelés körébe tartozik, mert már a gyermekkorban kell mindenkinek megerősödnie abban a meggyőződésben, hogy kívüle mások is vannak, életében másokra is tekintettel kell lennie. Mások megbecsülése az alapja minden politikai nevelésnek és szociális pedagógiának, mert hozzászoktat az *én* korlátozásához s ahhoz a gondolathoz, hogy az egyént alárendeljük a köznek. Ennek a nevelésnek a gyermekkorban különösen két eszköze van. A gyermektársaságok, baráti körök lassankint, szinte öntudatlanul hozzászoktatják a gyermekeket ahhoz, hogy a pajtások ügyét a magukévá tegyék s kifejlesztik bennük a közösség érzetét. Ez azonban másrészt veszedelmes is lehet, mert elfogultakká teszi őket a pajtáskörön kívül állók iránt s a későbbi egyoldalú pártszellemnek egyik okozójává válik. Sokkal hasznosabbak s az előbbieket üdvösen ellensúlyozzák a különféle versenyjátékok, mert már korán figyelmeztetik az ifjút arra, hogy az ellenféllel szemben igazságos és méltányos legyen.

Nagy fontosságot tulajdonít az erkölcsi, tehát a politikai nevelés érdekében is, a közös kirándulásoknak. Ezeken alkalmuk van az idősebb tanulóknak a kisebbekkel törődni; a kirándulások megtanítják az ifjúságot arra, hogy miként kell az idegen emberek társaságában viselkedni, rászoktatja arra, hogy a vendéglők személyzetével szemben udvariasok legyenek s a vendégfogadók bútorzatát megkíméljék. Szóval a közös kirándulások helyes vezetéssel alkalmat adnak az «Entselbstung» folytonos gyakorlására.

Nagy híve a tanulók önkormányzatának, ennek az amerikai intézménynek, amely azonban Európában is sok sikert mutat már fel. Részletesen ismerteti az eddigi kísérleteket s lelkesen magasztalja az elért eredményeket. A mai iskola nagy hibájául rója fel, hogy olyan polgárokat nevel, akik szolgailag engedelmeskednek és despota módon parancsolnak. Az iskolai önkormányzat ellenben alkalmas arra, hogy a jó polgár legnagyobb erényére, az önkéntes engedelmességre nevelje az ifjúságot. A tanulók bíráskodása megszünteti azt az állapotot, hogy a tanuló a tanárban folytonosan a büntető birót látja; emelkedik bizalma a tanárokkal szemben, ami pedig a jellemképzés szempontjából nagyon fontos, mert a tagadás és hazudozás helyét az iskolai életben az őszinteség és nyiltság foglalja el.

A politikai oktatást sem tudja az erkölcsi neveléstől elkülöníteni. Éppen ezért nem igen lelkesedik a németországi iskolák «Bürgerkunde»-jáért, amely a nevelő momentumok mellőzésével csak ismereteket közvetit, még pedig túlságosan elméleti modorban. Hibáztatja, hogy a német iskolai kézikönyvek az állampolgári ismeretek terjesztésére ilyen tételeket tárgyalnak: adópolitika, vámszövetség, munkásbiztosítás stb. Egy francia iskolai kézikönyvből ellenben többek között a következő fejezetek címeit idézi: humanizmus és hazafiság, türelem és fanatizmus, az állampolgári energia megtartása (mértékletesség stb.). Leginkább azonban a svájci rendszerrel rokonszenvezik, mert ebben találja meg az erkölcsi elveknek gyakorlására való biztatást. Megemlékezik például egy kézikönyvről, amely novellisztikus keretben mutatja be a tűzoltóintézményt, a szomszédokhoz való viszonyt, a községi szervezetet stb. Hozzáteszi, hogy ilyen módon lehetne tárgyalni a szegényügyet, a patronázst, az iszákosság elleni küzdelmet. Nagy lelkesedéssel beszél az angolországi és amerikai settlementek, népotthonok munkájáról, amelyeknek a népvédelmen kívül egyik jelentős feladatuk a nép továbbművelése is. Hozzáteszi, hogy az eredményt még fokozni lehetne, ha a vallásos szellem a settlementekben erősebben érvényesülne. Általában az egész könyvet erős vallásos szellem hatja át. Sokszor hangoztatja, hogy a vallás tudja az önzetlenséget leginkább belenevelni az emberek szívébe. Sok érdekes témát

is ajánl az ilyen egyesületek megbeszéléseire és helyesnek tartaná, ha különösen a fiatalkorúak bírái tartanának ezekben erkölcsi tárgyú előadásokat, mert ezeknek és a patronázsnak a működésében sokkal fontosabbnak véli a pedagógiai, mint a szigorúan bírói tevékenységet.

Különösen érdekesek azok a fejezetek, amelyekben a hivatott vezetők, az iskolai, katonai és hivatali vezetők erényeit fejtegeti, majd áttér a politikai vezetők kötelességeinek ismertetésére. Amilyen lelkiismeretes aprólékossággal sorolja fel a gyermeknevelés tényezőit, éppen olyan emelkedett szellemmel jellemzi a hivatott vezetőket. Mindenekelőtt hangoztatja, hogy az embervezetés lélekvezetés s azért az emberekhez csak a lélek nyelvén lehet szólani. Csak az a vezető érdemel tiszteletet, aki maga is tiszteli azokat, akiket vezet. A türelmetlenségnek és erőszaknak kettős veszedelme van: nemtelen érzéseket ébreszt, a nemeseket pedig eltompítja. Csak az a hivatott vezető, akinek sikerül másokat is vezetőkké nevelni s magát ezáltal bizonyos idő múlva fölöslegessé tenni. Az igazi vezető érzi azt, hogy neki nincs több megengedve, mint más embereknek, hanem több van megtiltva. Ha a vezetők az erélyt türelemmel egyesítik, ez nem fogja az engedelmességet gyöngíteni, mert sohasem vágyódtak az emberek annyira az engedelmesség után, mint most, de szabad polgárok módjára akarnak engedelmeskedni. Csak az követelhet engedelmességet, akit nemes célok vezetnek, aki tehát szintén engedelmeskedik. A reális politika nevében nem szabad az erkölcsi érzéket figyelmen kívül hagyni, mert ez is reális tényező. Hiábavaló a népnek politikai nevelése, ha a központi hatalom nem áll erkölcsi alapon. Az igazi előkelőség az önfegyelmezésben nyilvánul. Érdekesen fejtegeti az arisztokrácia szerepét a demokratikus államokban s a monarhikus államforma jövőbeli hivatását is.

A szerző maga is hangoztatja, hogy azok az elvek, amelyeket hirdet, nem mind újak. Új azonban az a mód, ahogyan ezekből az elvekből a politikai nevelés egész rendszerét fölépíti. Az az emelkedett szellem pedig, amely az egész könyvből kiárad s az előadásnak lelkes hangja nemcsak hasznos, hanem élvezetes olvasmánnyá is teszik Foersternek ezt a munkáját. *Suszter Oszkár.*

A. B. de Bary: The letters of a schoolma'am. With an introduction by the Earl of Shaftesbury. London Dent. 1913.

Ez a munka tulajdonképen pedagógiai regénynek készült levelekben. Meg akar ismertetni bennünket egy angol tanítónő helyzetével, akadályaival, avval az élettel, amelyet az egy eldugott kis falu-

ban él. Bár regénynek nem tartalmaz elég cselekvényt, néha hosszadalmas és unalmas, elég hű képet rajzol az angol tanítónő életéről. Látjuk benne a pedáns igazgatót Mr. Pædagogue-t, aki a kínzásig viszi a felügyeletet s jelképe a mult századbeli herbartiánus iskolamesternek; a «County council» bürokratizmusát, hű képet nyújt a falusi gyermekek különböző typusairól, azokról a nehézségekről, melyekkel egy tanítónőnek meg kell küzdeni, míg magához hódítja a gyermekek rokonszenvét, a szülők bizalmatlanságáról, mellyel az új tanítónőt fogadják, amely vonásokat lényegében a saját tapasztalatainkból mi is ismerjük. Miss Marston typusa a buzgó tanítónőnek, aki külön is szeret foglalkozni a tanítványaival s rövid idő alatt teljesen megnyeri azok szeretetét. Az utolsó levél buzdítás a tanítói pályára, mely a faluban a legnehezebb, de legszebb. «Egy kis wiltshirei faluban még most is mutogatnak az idegennek egy kis házat, ahol tizenkét évvel ezelőtt halt meg két öreg kisasszony. A látogatónak megmondják, hogy «itt laktak a Vesey-kisasszonyok», s ha részleteket kérdezünk róluk, meghalljuk, hogy ez a két nő szegény és beteges volt, s mégis segítettek egyet-mást a faluban a vasárnapi iskola körül, meglátogatták a betegeket, kertészkedtek, s mindig szívesen segítettek másokon. Ezenkívül semmi másra nem voltak képesek s mégis mindenki végtelenül sajnálja őket. Tizenkét évig gyászolni valakit ilyen kicsiny jótettekért. Nem ékes bizonyítéka-e ez a falu egyhangúságának, de egyben azok jóságának és hálájának is, akik a faluban laknak?» Ez a lelkes hang vonúl végig az egész könyvön, lelkesedés a falusi tanító munkája iránt, ez értékessé és olvasásra méltóvá teszi a könyvet. *I. L.*

La langue française en Hongrie par Hubert Morand, agrégé de l'Université. A Gand-ban, 1913. tartott *Congrès de la Langue française* kiadványából különny. (Section de Propagande) 1914.

Ismeretes az a mozgalom, amely a belgáktól kiindulva, azt célozza, hogy a hovatovább nagy népszerűségre jutó mesterséges nemzetközi nyelvek helyett ismét a francia foglalja el azt a helyet, amely a XVIII. században az övé volt, t. i. legyen minden nemzetközi érintkezésnek épp olyan általánosan elfogadott hivatalos nyelve, mint amilyen most pl. a diplomáciában. A Gandban tavaly tartott harmadik nemzetközi francianyelvi kongresszusnak, mely az ezirányban működő erőket összehozta, propaganda-osztályán tartotta a címül írt előadást a szerző, aki, mint írja, két évet töltött Budapesten, ahol a b. Eötvös J.-kollégium francia tanára volt. A budapesti tartózkodás apró, személyes emlékezéseken látszik meg főleg. Megtudjuk, hogy a szerző

igen meg volt elégedve azzal a rokonszenvvel, amelyet az Eötvös-kollégium igazgatója, tanárai s növendékei tanusítottak a párisi École Normale Supérieure iránt; hogy az Erzsébet-nőiskolában való látogatásakor egy kis leány szerencsésen kiválasztott versikét szavalt az ő s Gautier úr — akivel ott járt — tiszteletére s pl. hogy azok a hölgyek, akiket a gáláns francia egy budapesti gyermeknap alkalmával, francia tudásukat kipuhatolandó, az utcán megszólított, majdnem mindnyájan helyes franciasággal feleltek kérdésére. Elmondja még, hogy az Eötvös-kollégium jelenlegi két francia tanára közül az egyik József főherceg fiainak tanítja a francia nyelvet (értesülésem szerint ez téves), hogy a budapesti és kolozsvári egyetemek megfelelő tanszékein a középkori irodalom tanítása túlságosan fontos helyet foglal el (ez sem áll Budapestre vonatkoztatva, ahol a *modern* francia irodalom tudósa tölti be e tanszéket s arányosan osztja be anyagát). Egyéb ilyen pontatlan állítások mellett alig tünik fel, hogy az Eötvös-kollégium kurátorát Eötvös *Lőrinc*nek nevezi s hogy Jókait, Mikszáthot először a *Revue de Hongrie*ban jelenteti meg franciául (az első Jókai-fordítás 1877-ben jelent meg, hol volt még akkor a R. de H.!), de már nem volt tapintatos ilyeténképen megidézőjelezni kulturánkat: (Les Hongrois) reprochent aux publicistes français de présenter à leurs lecteurs une Hongrie pittoresque . . . alors qu'on devrait parler plutôt, disent-ils, de leur *civilisation toute neuve* ou de leur «*culture*» moderne! * Egyszóval minden van ebben az ujságcikkalapossággal megírt előadásban, csak francianyelvi oktatásunk anyagáról, beosztásáról, iskolafajok szerint különböző céljairól, francia tankönyveinkről, francia tanáraink képzéséről nem esik egy árva szó sem, nem is szólva valamelyes történeti visszatekintésről. Erősen beletartozik ez az előadás a tiszteletpéldány-irodalomba, ha szabad így neveznünk azt a műfajt, melyben minden címzett kellemesen olvashat maga-magáról néhány szíves szót. — Az Eötvös-kollégium ismertetése még az egyetlen pont, amit némi haszonnal olvashat el az idegen érdeklődő, de aki e kérdésről komoly dolgokat akar olvasni, az úgyis *Kont* cikkeihez fordul (Revue Internationale de l'Enseignement 1897., s főleg uo. 1898.: Le français en Hongrie, továbbá uo. 1902: L'enseignement du français en Hongrie) és *Karl* Lajos összefoglalását olvassa el főiskolai francia oktatásunkról (u. o. 1910. évf. 2. köt.). *Baranyai Zoltán.*

* A magyarok a francia hírlapíróknak szemükre hágyják, hogy olvasóiknak a festői Magyarországot mutatják be, ahelyett, hogy inkább egészen új műveltségükről vagy modern «kulturá»-jukról beszélnének.

ÚJ KÖNYVEK.

1. Hazai művek.

A Budapest-székesfővárosi közs. iskolák Évkönyve. Évi jelentés az 1913—14. isk. évről. Kiadja Bpest-székesfőv. tanácsának közokt. ügyosztálya. 8° 867 l. — Benne: *Havas István*, Bpest községi oktatásügyének vázlatos története, II. rész: 1892-től napjainkig.

A pannonhalmi főapátsági főiskola Évkönyve az 1913—14. tanévre. Közzé teszi *dr. Zoltványi Irén* főisk. igazg., Pannonhalma, 1914, n8° 422 l. — Kilenc dolgozat van benne; köztök: Várkonyi H., Az intuitio a régi és az új philosophiában; Horváth K., Az egyediség erkölcstani szempontból.

K. Csapó Róza, Vezérkönyv a fogalmazás tanításához. Polg. és felsőbb leányisk. I—II. és III—IV. o. számára. Új fogalmazási tanmenettel a legújabb tanterv alapján. Budapest, 1914. Athenæum ny., 2 rész, 8° 91+223 l., I. 1 K 40 f., II. 3 K.

Kántor Irma, A polgári iskolák reformtervezete nemzetközi megvilágításban. Győr, 1914. Tóth J. biz., k8° 16 l., 20 f.

Kármán Mór, A nevelés feladatai. Adalékok a gymn. oktatás elméletéhez. Bpest, 1914, Eggenberger, n8° 225 l., 4 K.

Kovács Miksa, Kerti és erdei iskolák és azok kulturális jelentősége. Bpest, 1914. A bpesti kerti iskolai egyesület kiadása. VII, Aréna-út 16., n8° 16. l.

2. Angol, francia és német könyvek.

(1914 máj. — júl.)

Bulkley M. E.: The Feeding of School Children. London, 1914. Bell (8°, 294 l.) 3 s 6 d.

Darroch A.: Education and the New Utilitarianism and other Educational Addresses. London, 1914. Longmans. (8°, 178 l.) 3 s 6 d.

Egerton F. C.: The Future of Education. London, 1914. Bell (8°, 304 l. 3 s 6 d.

Findlay I. — Steel K.: Educative Toys. London, 1914. Blackie (8°, 104 l.) 1 s 6 d.

Fowler W. F.: Handwork Methods in Teaching Geography. London, 1914. Wheaton (4°, 268 l.) 4 s 6 d.

Hill M.: Homecraft in the Classroom. London, 1914. Pitman (8°, 184 l.) 2 s.

Kerschensteiner G.: The Schools and the Nation. London, 1914. Macmillan (8°, 376 l.) 6 s.

Legge I. G.: The Thinking Hand, or Practical Education in the Elementary School. London, 1914. Macmillan (4°, 228 l.) 8 s 6 d.

Lyttleton E.: The Corner-Stone of Education. An Essay on the Home-Training of Children. London, 1914. Putnam. (8°, 242 l.) 5 s.

Mackinder H. I.: The Teaching of Geography and History. London, 1914. G. Philip (8°. 140 l.) 1 s.

Mac Nunn N.: A Path to freedom in the School. London, 1914 Bell (8°, 172 l.) 2 s.

Montessori M.: Dr. Montessori's Own Handbook. London, 1914 Heinemann (8°, 144 l.) 3 s 6 d.

Pelham H. S.: The Training of a Working Boy. London, 1914. Macmillan (8°, 182 l.) 3 s 6 d.

Prideaux E. B.: A Survey of Elementary English Education. London, 1914. Blackie. (8°, 206 l.) 2 s.

Richardson W. A.: Surveying for Schools and Scouts. London, 1914. Philip (8°, 112 l.) 1 s 6 d.

Warner S. A.: The Growth of the Graded Sunday School. London, 1914. Headley. (8°, 104 l.) 1 s.

West M.: Education and Psychology. London, 1914. Longmans. (8°, 350 l.) 5 s.

Wimms I. H. — Humphrey F.: The Way and the Work. A Manual of Sunday School Teaching. London, 1914. Clarke. (8°, 166 l.) 1 s 6 d.

Bareille G.: Le catéchisme romain ou l'enseignement de la doctrine chrétienne. Paris, 1914. J. M.-Soubiron (8°, 385 l.) Ára ?

Bertrand E.: L'enseignement technique en Allemagne et en France. Paris, 1914. F. Alcan. (8°) 7·50 fr.

Bertrand E.: L'oeuvre scolaire du docteur Kerschensteiner à Munich. Paris, 1914. H. Dunod & E. Pinat. (8°, 147 l.) Ára ?

Blanguernon E.: Pour l'école vivante. Paris, 1914. Hachette & Cie. (16°, XIII+288 l.) 3·50 fr.

Blondel C.: La psycho-physiologie de Gall. Paris, 1914. F. Alcan (16°, 173 l.) 2·50 fr.

Cellérier L. — Dugas L.: L'année pédagogique. III. année: 1913. Paris, 1914. F. Alcan (8°) 7·50 fr.

Cruchet R.: Les universités allemandes au XX. siècle. Paris, 1914. A. Colin. (16°, XIV+450 l.) 4 fr.

Cullerre A.: Les enfants nerveux. Éducation et prophylaxie. Paris, 1914. Tayot & Cie (16°, VIII+335 l.) 3·50 fr.

Dupont-Ferrier G.: Les écoles, lycées, collèges, bibliothèques. L'enseignement public à Paris. Paris, 1914. H. Laurens (8°, III+283 l.)

Evard M.: L'adolescente. Essai de psychologié expèrimentale. Paris, 1914. Fischbacher (8°) 5 fr.

Finnbogason G.: L'intelligence sympathique. Paris, 1913. F. Alcan. (16°, 148 l.) 2·50 fr.

Gayraud A.: Les jeunes filles d'aujourd'hui. Paris, 1914. G. Oudin (16°, 287 l.) 3·50 fr.

Laporte M.: L'éducation dans la famille. Paris, 1914. Fischbacher (16°, XI+208 l.) Ára ?

Morice H.: Retraite d'enfants. Paris, 1914. P. Téqui. (12°, XXX+324 l.) 3 fr.

Prévost E. — Kahn P.: La loi sur les tribunaux pour enfants, Paris, 1914. Marchal & Godde. (8°. XI+152 l.) Ára ?

Quintin A.: Manuel d'hygiène et d'enseignement social. Paris, 1914. F. Alcan (16°, VIII+192 l.) —·60 fr.

Règlement d'éducation physique. Paris, 1914. M. Imhaus (12°. 140 l.) 1 fr.

Renault J.: Souvenirs d'éducation familiale. Paris, 1914. P. Lethielleux (8°) 4 fr.

Ronjat J.: Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris, 1914. E. Champion (8°, 161 l.) Ára ?

Ruffier: Soyons forts ! Manuel de culture physique élémentaire. Paris, 1914. Libr. de «Portez-vous bien» (12°, XVI+156 l.) 1·25 fr.

Sabouret J.: Manuel populaire d'instruction religieuse. La Chapelle-Montligeon, 1914. Impr. de Montligeon (16°, X+367 l.) Ára ?

Saint-Yves J.: Aperçu historique sur les travaux concernant l'éducation médico-pédagogique. Lyon, 1914. A. Rey. (8°, 115 l.)

Schindler P.: L'enseignement ménager agricole à l'étranger. Nancy-Paris, 1914. Berger-Levrault. (8°) Ára ?

Les Universités et les écoles françaises. Paris, 1914. Office national des universités. (18°, 300 l.) 2 fr.

Wissemans A.: Code de l'enseignement secondaire. Paris, 1914. Hachette & Cie (16°, XXXIII+604 l.) 4·50 fr.

Asshoff B.: Heimatpädagogik. Münster, 1914. F. Coppenrath (k 8°, 70 l.) —·70 M.

Babo M.: Die Zukunftsschule. Stuttgart, 1914. W. Spemann (n 8°, VIII+205 l.) 2 M.

Bauckner A. — Hösl J.: Schrift und Urkunde im Geschichtsunterricht. München, 1914. G. Müller (n 8°, XI+99 l.) 6 M.

Bauf E.: Die Notwendigkeit der Errichtung von Elternseminarien. Geifswald, 1914. L. Bamberg (n 8°, 20 l.) —·65 M.

Bernfeld S.: Die neue Jugend und die Frauen. Wien, 1914. Kamönenverlag (8°, 71 l.) 1·25 M.

Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen in Preuszen. Berlin, 1914. J. G. Cotta Nachf. (8°, XXXII+124 l.) 1·20 M.

Braunshausen N.: Die experimentelle Gedächtnisforschung. Langensalza, 1914. H. Beyer & Söhne (n 8°, VI+169 l.) 3·50 M.

Classen W.: Zucht und Freiheit. Ein Wegweiser für die deutsche Jugendpflege. München, 1914. C. H. Beck. (8°, XIII+220 l.) 2 M.

Diem C.: Friede zwischen Turnen und Sport. Leipzig, 1914. B. G. Teubner (n 8°, IV+68 l.) —·80 M.

Dritter deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Breslau am 4., 5. u. 6. Oktober 1913. — Der Unterschied der Geschlechter und seine Bedeutung für die öffentliche Jugenderziehung. Leipzig, 1914. B. G. Teubner (n 8°, IV+184 l.) 4 M.

Dürst P.: Erlebnisse und Erfahrungen. Vierzig Jahre im Dienste d. Volksbildung in Argentinien. Leipzig, 1914. Kittler (n 8°, 196 l.) 2·50 M.

Edert E.: Die Tagesschule, die Schule der Groszstadt. Leipzig, 1914. B. G. Teubner. (n 8°, IV+33 l.) 1 M.

Egenberger B.: Die reine Kinderleistung. Langensalza, 1914. H. Beyer & Söhne. (n 8°, VII+124 l.) 3 M.

Felden E.: Kind und Gottesglaube. Leipzig, 1914. F. Eckhardt (8°, 63 l.) 1 M.

Felscher K.: Die Bibel im Religions-Unterricht höherer Schulen. Leipzig, 1914. Quelle & Meyer. (n 8°, VI+63 l.) —·80 M.

Firtsch G.: Leitfaden der allgemeinen Lebenslehre f. Mädchenlyzeen. Wien, 1914. A. Pichler's Wwe. (n 8°, IV+102 l.) 1·70 M.

Fischer A.: Der Einheitsgedanke in der Schulorganisation. Jena, 1914. E. Diederichs (n 8°, 38 l.) —·80 M.

Fullerton G.: Die amerikanischen Hochschulen. Wien, 1914. Tempsky (Lex 8°, 111 l.) 2 M.

Gosche A.: Die Aufgaben der Frauenschule nebst den wichtigsten amtlichen Bestimmungen für Frauenschulen in Preuszen. Halle, 1914. Buchhandlung des Waisenhauses (8°, 44 l.) —·80 M.

Heigenmooser J. — Reindl Fr.: Handb. der Schulkunde und Schulhyg. Nürnberg, 1914. F. Korn. (n 8°, VIII+169, XVI+198 l.) 5·30 M.

Heigenmooser J. — Reindl Fr.: Leitfaden der Schulkunde und Schulhyg. 2 B. Nürnberg, 1914. Korn (n 8°, VIII+106, XV+123 l.) 3 M.

Hellwig A.: Kind und Kino. Langensalza, 1914. H. Beyer & Söhne (n 8°. 147 l.) 2·40 M.

Hergel G.: Die Zukunft unserer Kinder. Prag, 1914. A. Becker (n 8°, 157 l.) 3 M.

Herget A.: Psychologie und Erziehungslehre. Prag, 1914. A. Haase. (Lex 8°, 227 l.) 2·70 M.

Hoffmann G.: Die deutsche Schule auf der Grundlage des neuen Wissens vom Leben. Die Kulturschule. Hamburg, 1914. Hephästos-Verlag. (8°, 131 l.) 1·60 M.

Hoffmann R. J.: Unfug der Jugendkultur. Greiz, 1914. O. Henning (Lex 8°, VII+82 l.) 2 M.

Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich. Hrsg. von H. Löwner. 27. Jahrgang. Wien, 1914. F. Tempsky (8°, 601 l.) 10 M.

Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1912. [26. Jahrg.] Zürich, 1914. Orell Füssli (n 8°, XI+266+264 l.) 7 M.

Jahrbuch für prakt. Jugendpflege. Hrsg. v. A. Rosenthal. I. Jg. 1914. Bielefeld-Gadderbaum, 1914. W. Bertelsmann (n 8°, 438 l.) 5 M.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. 23. Jahrgang: 1914. Leipzig, 1914. B. G. Teubner (n 8°, VIII+286 l.) 3 M.

Jetter J. L.: Wohlarbeit im Programm der Volkserziehung. Strassburg, 1914. F. Bull (8°, VII+109 l.) 2 M.

Jugendpflege. Zusammenstellung der wichtigeren Bestimmungen und Erlasse für Jugendpflege in Preussen. Berlin, 1914. Schriftenvertriebsanstalt. (8°, 310 l.) 1 M.

Kammler B.: Moralpädagogik und Unterricht bei Herbart und Fr. W. Förster. Langensalza, 1914. H. Beyer & Söhne (8°, 69 l.) —·85 M.

Das Kind und die Schule. Ausdruck, Entwicklung, Bildung. Leipzig, 1914. Dürr'sche Buchhandlung. (n 8°, VIII+401 l.) 1·50 M.

Kirsten P.: Methodik des Gesangunterrichtes in der Volksschule. Leipzig, 1914. M. Scholtz. (n 8°, IV+180 l.) 4 M.

Kohler I.: Recht und Persönlichkeit in der Kultur der Gegenwart. Stuttgart, 1914. Deutsche Verlagsanstalt. (n 8°, IX+278 l.) 6 M.

Langguth M.: Der physikalische Schülerversuch in der Volksschule. Hildesheim, 1914. A. Lax. (n 8°, IV+187 l.) 3 M.

Laule G.: Die Pädagogik Friedrich Paulsens im Zusammenhang mit seiner Philosophie und ihrem Einflusz auf das deutsche Schulwesen. Langensalza, 1914. H. Beyer & Söhne (8°, V+110 l.) 1·50 M.

Lietzmann W.: Die Organisation des mathematischen Unterrichtes in den preuszischen Volks- und Mittelschulen. Leipzig, 1914. Teubner (Lex 8°, V+106 l.) 3 M.

Littmann G.: Sammlung der Gesetze über das Volksschulwesen, Verfügungen und Bekanntmachungen der oberen kath. Schulbehörden im Herzogt. Oldenburg. Oldenburg, 1913. A. Littmann (8°, 300 l.) 3·50 M.

Maennel B.: Von der Schule des Mittelstandes in Preuszen. Eine sozialpädagogische Monographie. Langensalza, 1914. H. Beyer & Söhne (n 8°, 83 l.) 1·35 M.

Mann V.: Schulstaat und Selbstregierung der Schüler als Mittel der Willensbildung und des Unterrichts. Langensalza, 1914. H. Beyer & Söhne. (8°, 91 l.) 1·20 M.

Matter K.: Freie Jugend. Aarau, 1914. Trüb & Co. (k 8°, 76 l.) 1·25 M.

Mohns W.: Herbarts Stellung zur englischen Moralphilosophie. Langensalza, 1914. H. Beyer & Söhne (8°, VI+87 l.) 1·20 M.

Palme A.: Die deutsche Auslandshochschule und das nationenwissenschaftliche Studium des Auslandes. Berlin, 1914. D. Reimer. (n 8°, 146 l.) 1·20 M.

Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1913. 8. Band. Leipzig, 1914. B. G. Teubner. (n 8°, XXV+458 l.) 7 M.

Der pädagogische Kurs in Innsbruck 10—12. September 1913. Innsbruck, 1914. Tyrolia. (n 8°, 278 l.) 1·50 M.

Peters E.: Das geschlechtliche Problem in der Jugenderziehung. Berlin-Steglitz, 1914. Verlag Kraft und Schönheit. (8°, 79 l.) 1·20 M.

Pfordten O.: Das Gefühl und die Pädagogik. Heidelberg, 1914. C. Winter (n 8°, 133 l.) 3·40 M.

Quehl D.: Neue Verordnungen betreffend das Volksschulwesen im Reg. Bezirk Cassel. Leipzig, 1914. Dürr. (n 8°, VI+490 l.) 10 M.

Rausch E.: Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts. Leipzig, 1914. Deichert Nachf. (n 8°, X+206 l.) 3·40 M.

Reimann M.: Die Geschichte der Aarauer Stadtschulen von ihren Anfängen bis zum Ende der bernischen Herrschaft 1270—1798. Aarau, 1914. H. R. Sauerländer (n 8°, IX+220 l.) 3·60 M.

Roller K.: Schulkind und Elternhaus. Leipzig, 1914. Ouelle & Meyer. (n 8°, III+98 l.) 1·20 M.

Scheer D.: Die Zeugenaussage und die Vorstellungstypen der Kinder. Langensalza, 1914. H. Beyer & Söhne. (8°, 63 l.) —·80 M.

Schwieder A.: Der Schulaufsatz. Tatsachen und Möglichkeiten. Leipzig, 1914. Teubner (8°, IV+96 l.) 2 M.

Schöne E.: Die politische Geographie und ihre pädagogische Bedeutung für die Grundlegung einer politischen Welt- und Lebensanschauung. Dresden-Blasewitz, 1914. Bleyl & Kaemmener. (n 8°, 28 l.) —·60 M.

Stern W.: Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre. Leipzig, 1914. Quelle & Meyer (8°, XII+372 l.) 7 M.

Tews J.: Ein Jahrhundert preuszischer Schulgeschichte. Leipzig, 1914. Quelle & Meyer (8°, XII+270 l.) 3 M.

Thaler Chr.: Erziehungskunst. Wien, 1914. Hartleben. (8°, III+132 l.) 2 M.

Verhandlungen der 1. deutschen Konferenz für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung am 25. und 26. April 1913 zu Berlin. Leipzig, 1914. B. G. Teubner (n 8°, IV+100 l.) 2 M.

Wagner R.: Spielendes Lernen. Leipzig, 1914. E. Wunderlich (k 8°, VII+104 l.) 1·20 M.

Weigl F.: Experimentell-pädagogische Erforschung der Begabungsdifferenzen. Donauwörth, 1914. L. Auer (n 8°, 85 l.) 1 M.

Wilhelm Fr.: Grundrisz einer Neuordnung der Volksschullehrerbildung. Langensalza, 1914. H. Beyer & Söhne (8°. 41 l.) —·50 M.

Wir Volksschullehrer und die Sozialdemokratie. Berlin 1914. Buchh. Vorwärts (8°, 40 l.) 1 M. Gy. Á.

SZEMLE.

Nevelésügyi mozgalmaink a háború előtt.

A nevelés ügyében a háború előtt többféle, állandóan élénkülő mozgalom folyt és több, értékes kezdés történt. Most mindez természetesen megakadt. Ami általánosabban érzett szükségletből fakadt, az a háború zavarai elmúltával előre láthatóan feléled, mert az okai nem szűnnek meg magoktól s a mozgalmakat nem egyesek tetszése vagy munkakedve mozgatta, hanem az érdekeltek tömege. Azok a kezdemények azonban, amelyek egyesek terveiből származtak s nem

sokak által értett célra törekedtek, nyilván egészen abban maradnak, mert hiszen jórészt állami támogatással vagy arra számítva indultak meg s félő, hogy a mindenen érezhető anyagi nehézségek egyhamar el nem oszlanak.

Kár lenne, ha a béke idején nem lehetne mindjárt teljes erővel újra kezdődnie annak a pedagógiai életnek, amely utóbbi időben láthatóan erősödött és terjedt, 1914 tavaszán sokféle készülődést mutatott. Nem szabad megengednünk, hogy elkallódjanak azok az értékek, amelyeket gyüjtögettünk. Gondoskodnunk kell arról, hogy a békés idő elején a most abbanmaradt munka mindenik téren haladéktalanul meginduljon s ne előlről való kezdése legyen olyasminek, ami már volt, hanem az új viszonyokhoz alkalmazott folytatás. Nem tudjuk, mikor kerül erre a sor és kik lesznek akkor a maiak közül helyükön. Ezért szükségesnek tartom, hogy mindenik pedagógiai társaságunk, tanügyi egyesületünk, az országos vagy vidékenkint alakult szövetségek, sőt nagyobb hatáskörben dolgozó egyének is pontosan állítsák össze a maguk körében felmerült javaslatokat, előkészületben levő vagy félig-meddig meg is valósult újításokat, a függőben maradt tennivalókat és terveket, a jobb időre számító törekvéseket, még pedig mindenütt, a legkisebb megyei tanítóegyesületben és nem hivatalos társulásokban is és mindent, ami bármily alakban is kapcsolatos a nevelés ügyével, tehát ennek problémáival, gyakorlatával, szervezésével, a tanító rend sorsával.

Egyikünk sem ismer mindent, de tudjuk, hogy köznevelésünk mindenik kérdésére nézve vannak számottevő kezdeményezések. Ezek rendszeres összeállítása nagyon becses lenne a művelődéstörténet szempontjából is, mert megmutatná: mi minden akadt meg csak ezen az egy téren is a háború miatt. De még több hasznát vennék olyanok, akik közművelődésünket bizonyos tekintetben irányítani hivatottak. Az ilyen összefoglalásból megismerhetnék a pedagógusok és általában a tanítóság törekvéseit s ezekből a kívül állók, felülről szemlélők előtt gyakran rejtve maradó és kielégítetlen szükségleteket, amelyek talán már most is megboszulják magokat.

A nevelés egész területéről csak ilyen közös munkával lehet alaposan számot adni: sokfelől nyujtott adatokkal, amelyeket aztán egy ember rendbe szed. Ez a rövid szemle ezt az óhajtott összeállítást nem nyujthatja. Hiszen pedagógiai életünknek éppen az volt egyik jellemzője, hogy nem volt mindenki által elismert, támogatott középpontja, amelynek módjában — avagy csak szándékában is — lett volna nyilván tartani mindenféle, nevelési vonatkozású mozgalmat és magános törekvést. Szó sem lehet tehát arról, hogy bárki, egyes ember most hamarjában teljes képet adhasson nevelésügyi mozgal-

mainkról. De talán mégis szolgálhatnak e sorok két célt. Éppen kétségtelen hézagaikkal egyenesen kihívják a kiegészítést és így elősegíthetik a teljesebb rajz elkészülését; másrészt meg rámutathatnak arra az állandóan elfelejtett körülményre, hogy e most hiányzónak mondott pedagógiai középpont voltaképpen megvan: a Magyar Pedagógiai Társaság, amelyet csak fel kell erre a célra használnunk. E felfogásom teszi a mai állapot parancsolta kötelességemmé, hogy e Társaság lapjában bármily röviden és hézagosan is, felsoroljam a háborút megelőző nevelésügyi mozgalmainkat.

E néven össze kell foglalnunk mindent, ami a nevelés ügyével, az iskolával, a tanítóság életével kapcsolatos. Az irodalomban és társaságainkban nyilatkozó, szorosabban értett pedagógiai életünkre, valamint az iskola külső és belső szervezetével s a tanítóság rendi ügyeivel kapcsolatos mozgalmakra egyaránt illik az a megítélés, hogy mindezekben forrongás jelentkezett. Forrongás, amely tisztulást igér, eszmények kialakulását és elterjedését szolgálja, mert bár elégedetlenségből fakad és ellentéteket tár fel, a küzdelem folyamán meg is békít és a kölcsönös megértés útján egymáshoz közelebb is juttat. Ettől azonban még távol voltunk. Pedagógiai és művelődési politikai kérdésekben magunk között is, a rendi kérdésekben pedig főként a tanítóság és az iskolafentartók között nagyon sok hiányzott még a megértésből, vagyis abból, hogy tisztán elvi alapon álljon mindenik fél és mindent az egyedül helyes szempontból, a nevelés néző pontjából ítéljen meg. Azt lehet mondani, hogy mozgalmaink mindhárom csoportjában nyiltan meg nem vívott harcok okoznak zavart és fokozzák az ellentéteket. Holott kétségtelen, hogy egymás álláspontjának teljes megismerése csupán az egyenes vitában lehetséges; ez ad módot érvek megdöntésére és érvényesítésére; ez segíti elő az eszmények közösségének vagy a különbség mértékének tisztázását és másként nem lehet haladás.

Legkevesebb ellentét a pedagógia rendszeres művelése terén látszik. Ez a terület aránylag legkevésbbé is fejlett; egyes írók műveiben az egymásra való kölcsönös tekintet alig látszik s így e tekintetben nem is igen van mozgalom, amely a mégis észlelhető, itt-ott felbukkanó, sokszor csak vélt, máskor meg fel nem ismert ellentéteket tisztázhatná. Szükség volna pedig a fejtegetésére azoknak a különbségeknek, amelyek közöttünk pl. az erkölcsi nevelés irányelveinek, a lélektan és a neveléstan viszonyának, a lélektani kisérletezés és a neveléstörténeti tanulmányok pedagógiai értékének, az új jelszavakkal (egyéni nevelés, alkotó munka, állampolgári nevelés, nemzetnevelés) jelentkező törekvések jelentőségének, általában a neveléstan feladatainak s főként, igen nagy mértékben a pedagógiai és politikai gondolkodás, nevelés

és közélet viszonyának megítélésében fenforognak. Ezekre nézve tehát nem mozgalomról, inkább ennek a hiányáról kell szólnunk. E hiánynyal kapcsolatos, hogy éppen ilyen tisztázatlan, ki nem fejtett s nyugodtan meg nem vitatott ellentétek vannak az iskola tanulmányi és szervezeti kérdéseiben. Legfőbb ezek között a vallástanítás és az államosítás kérdése. Ezekre nézve sem lehet megvitatásnak nevezni, ami a fővárosban és kivált a vidéken egyoldalú gyűléseken történt. E kérdésekben azonban legalább világos a két szembenálló fél kibékíthetetlen álláspontja. Nem lehet ezt elmondani az iskolaszervezet többi kérdéseiről, p. o. a középiskola és polgáriskola, gimnázium és felsőleányiskola viszonyáról, amelyekhez hasonlóan sok szervezeti kérdés vár a megoldás előtt széles körű megvitatást. És bármily sok időt és erőt emésztenek is már fel mindenik fokú tanítóság rendi küzdelmei, az ú. n. statusrendezés kérdései, megértés ezekben sincs, mert közönségesen csak a fizetésemelést szokás itt középpontnak tekinteni, holott egyetemes nézőpontból nem ez a lényeges, hanem az, hogy a nemzet nevelését végző egész tanítórend a nemzet testében a nevelés fontosságához mért helyhez jusson. Mindezekben a kérdésekben tehát komoly szóbeli és irodalmi vitára van szükség, evégre pedig tömörülésre, hogy ne csak az egyvéleményűek hallgassák egymást.

Ez a tömörülés, nem ebből a célból ugyan, de megindult. A pedagógusokat és a nagy közönség érdeklődő tagjait igyekszik magához vonzani a jól szervezett, eleven, a hatóságoktól is eléggé támogatott Magyar Gyermektanulmányi Társaság, amely tevékenysége körét állandóan növeli. A különböző iskolafajok munkásait óhajtja egyesíteni a középiskolai tanárság köréből indult mozgalom, amelynek feladata a III. egyetemes tanügyi kongresszus egybehívása és ezen az Országos Oktató Szövetség létesítése. A M. Gy. T. által 1913-ban rendezett gyermektanulmányi kongresszus élénken bizonyította, hogy a nevelés kérdései iránt az érdeklődés megnőtt s remélhetővé tette, hogy pedagógiai alapon ezt fokozni és terjeszteni sikerül. A tervezeti tanügyi kongresszus egyetemességét azonban bizonytalanná teszik már eleve azok a nagy, világnézeti és politikai ellentétek, amelyek a tömörítési szándékokat jórészt meghiusítják és éppen ellenkezően, a külön-külön csoportosulást segítik elő. Ennek jelei: a középiskolai tanárság és a népiskolai tanítóság kebelében többszörösen megújuló harcok, a felekezeti alapon való szervezkedések, a radikálisok tömörülése s mindkét részről eleven sajtószolgálat. A magyarok és nem magyarok között közvetlen pedagógiai érintkezésnek nyoma sem volt. Mivel így a széthúzás megvan, nehéz, de feltétlenül szükséges iparkodni arra, hogy alkalmas időben a különböző egyesületek szövetsége s még inkább az Országos Oktató Szövetség létesül-

jön. Ennek előkészítői a vidéki városokban több helyen lévő, nem mindenütt határozott szervezetű egyesülései különböző iskolák személyzetének, valamint a tervezett fővárosi Oktató-Szövetség. E tömörülési törekvések között egészen sajátos jellegű a Humanisztikus Gimnázium Híveinek Egyesülete. Felmerült a terve egy Modern Pedagógiai Társaságnak és a pedagógiai írók egyesülésének is, de a terv hirlapi bejelentésénél több hír nincs rólok.

A nevelés, helyesebben az iskolák iránt a nagy közönségben is fokozódik az érdeklődés. Ezt ismét csak politikai törekvések segítik elő. Ilyen oka van annak, hogy az évenként tartott Katholikus Nagygyűléseken nagy hely jut a különböző, nevelési vonatkozású tárgyaknak s hogy a legújabb politikai párt, az Országos Radikális Párt, a nevelésre vonatkozó követeléseit is részletezte a programmjában. Ennek a két jelenségnek remélhetően az lesz a következése, hogy a várva várt béke idején mindenik párt megfontolja és nyilvánosságra hozza a köznevelés ügyében vallott elveit és az ország jövőjét érintő törekvéseit. Eddig ez csak elvétve is alig-alig történt. Feljegyezni való, hogy ismételten felmerült a tanítóságban is az a kívánság, hogy a különböző pártokat közművelődési programm alkotására kell sürgetni, és az a törekvés, hogy az iskola és közvetlenül a tanító rend érdekeinek közérdekű voltáról az egész társadalmat meggyőzze. Általában azt lehet mondani, hogy bár nem az egész tanítóság és a közönségnek nem mindenik rétege, de ez a két fél már kezdte felismerni az egymással való viszonyát: a nevelés mintha kezdett volna közüggyé válni. Ezt segítené elő a sikere annak a mindig erősbödő, bár máig teljesen egyoldalú törekvésnek, hogy a képviselőházba tanítók, tanárok is bejussanak.

Hozzájárult a közérdeklődés felkeltéséhez az is, hogy a gyermekvédelem ügyének a társadalom segítségével való gondozása után újabban a pártfogó egyesületek s a fiatalkorúak bírósága újabb meg újabb nevelési feladatokra hívták fel a közönség figyelmét. Ismét a M. Gy. T.-ot kell említenem, mint amely ezeket a nevelési területeket a pedagógiával szorosabb kapcsolatba igyekezett hozni. E társaság ú. n. füzetes vállalata az egyes kérdések népszerű tárgyalásával, a nép számára való kátéval terjesztette a nevelői gondolkodást. Erre szolgált a fiatalkorúak biráinak, ügyészeinek és a pártfogó tisztviselőknek tanfolyamán is több előadás. Ily szempontból fontos az is, hogy a honvédtiszt-tanárok minden évben rendszeres pedagógiai tanfolyamot hallgatnak s hogy a pedagógia az ipariskolák alkalmazottjainak szünidei tanfolyamán is helyet nyert.

A tanítóság pedagógiai továbbművelését szolgálták szerte az országban a tanítóképzőkben tartott szünidei tanfolyamok s Buda-

pesten a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium. Mindkét intézmény fejlesztésére való törekvést észleltük. Az állami tanfolyamok fejlődését természetesen a beállandó új helyzet adta új feladatoknak kell majd irányítaniok; a főváros alkotása pedig teljesen önálló, magasabb tanintézetté igyekszik alakulni a jelek szerint.

Ez az intézmény közvetlen érintkezést létesített a külföld nevezetes pedagógusaival azáltal, hogy többeket meghívott Budapestre előadásra s így azok hatásának szélesebb utat nyitott. Az érintkezésnek másik módját pedig a miniszterium tette rendszeressé azzal, hogy a tanítóképzők pedagógia-tanárait ismételten kiküldte külföldre és pedig pontosan meghatározott feladattal. Ugyanígy küldtek ki más szaktanárokat is. A többi iskolafaj tanítói szintén kaptak utiköltséget, de talán egyetlen esetben sem pedagógiai tanulmányok céljára.

Mindezek jelzik a nevelés iránt való érdeklődés terjedését s a terjesztésre való törekvést is. Vannak olyan jelek is, amelyek a mélyülést és a mélyítés szándékát mutatják. A Kath. Tanáregyesület főként a régebbi, nevezetes műveket igyekszik hozzáférhetővé tenni Pedagógiai Könyvtárában; a Gyermektanulmányi Könyvtár pedig az újabb lélektani és különösen gyermektanulmányi irodalom termékeit juttatja kezünkbe. Nevelési irodalmunk szükségleteit és ezzel egyszersmind a nevelői gondolkodás mélyülésének eszközeit jelölte meg a Magyar Pedagógiai Társaság 1914. évi nagygyűlésének elnöki megnyitója, amely remélni engedi a szükségletek kielégítésére teendő lépéseket is. Nagy hézag betöltését kezdi meg a M. P. T. két elhatározása: a Magyar Pædagógia 25 évfolyamáról teljes tárgymutatót készíttet és összeállítja a Társaság rendes tagjainak 25 év alatt megjelent dolgozatai jegyzékét. E két munka korántsem elégíti ki a nevelési irodalom könyvészetére való vágyakozásunkat, de magában is értékes adalék lehet ehez a nyilván soká késő nagy munkához, amely lehetővé tenné a hazai irodalomnak szokottnál alaposabb felhasználását. Tudományos reménységeket ébresztett a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium pedagógiai laboratoriuma is, valamint a M. Gyermektanulm. Társaság több szakosztálya. A VI. ker. áll. tanítónőképzőintézet lélektani laboratoriuma pedagógiai jelentőségű kutatást folytat s a Gyermektanulmányi Múzeum anyaga gyorsan bővül. A Magyar Tudományos Akadémia újabban állandóan tűz ki pedagógiai pályakérdést, és pedig időszerű tárgyról. Ez is a pedagógiai irodalom fejlesztését, egyúttal irányítását célozza. Nem sűrűn, de az eddiginél gyakrabban jelenik meg Budapesten és Kolozsvárott pedagógiai tárgyú doktori dolgozat; ezek a két professzor irányát és így az új doktorok várható munkásságát is jelzik némiképpen. Szintén a magyar neveléstudomány jövője miatt kíván itt említést a kolozsvári Böhm Károly-

Társaság, amely ugyan Böhmtől filozófiai örökséget vett át, de ennek pedagógiai értékesítését is remélhetővé teszi, mert ennek éppen a kolozsvári doktori dolgozatokban már eddig is nyoma van. *A gyermek* idegennyelvű kivonatai útján e folyóirat közleményeit a külföldi irodalomban is sűrűn említik s lélektani kutatóinktól pedagógiai vonatkozású cikkek is jelennek meg német lapokban.

Amit pedagógiai irodalmunk egyesektől vár vagy várhat, azt innen elhagyva, irodalmunk mai állapotát, a benne észlelhető sajátosságokat nem részletezve, csak azt jegyzem fel, hogy bár növekszik, még aránylag csekély a nevelés elméleti kérdései iránt való érdeklődés; és különösen fogyatékos a magunk gondolkodásának multjával való törődés. Az iskolázás története iránt még inkább érdeklődünk. E téren nevezetes, hogy az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület a maga 50, a Tanítóképzőint. Tanárok Egyesülete a maga 25, és az Orsz. Polgáriskolai Egyesület a polgáriskolák 50 évének történetét megíratja. Ez a legutóbbi nagy terjedelmű, részletes munkának készül; a másik kettő szűkebb körűnek, de így is kénytelen lesz felölelni az illető iskola történetét is fővonásaiban, sőt ha csak a tanárság történetét nyujtja, akkor is komoly becsű lehet. E három határozatban észre kell venni a cáfolatát is annak a hírlelésnek, hogy egyesületeink csak a fizetéssel törődnek. A magasabb tekintet mindenütt megjelenik és tud is érvényesülni. E történeti munkák is távolibb célt szolgálnak: az iskolai reformtörekvéseknek lehetnek irányítói és a munkálatoknak segítői.

Legfőbb mozgalom a háború előtt éppen az iskolák reformjára vonatkozott. És pedig mindenik általános jellegű iskolára (elemi, polgári, felsőleányisk., gimn., reálisk.), sőt egyáltalában csaknem minden iskolára. Jellemző, hogy a tanítóság, a nagy közönség és a miniszterium egyaránt tele volt az újítás kívánságával. A népoktatási törvényen a miniszteriumban, a középiskolai törvényen pedig az Orsz. Közoktatási Tanácsban tanácskoztak e célra alakított bizottságok. A nyilvánosság az eredményt még nem ismeri. A középiskola belső reformját készítették elő az OKTE reformbizottságai is. A többi iskolák reformjával egyelőre csak a közvetlenül érdekelt testületek foglalkoztak, de ismeretessé váltak ezekre vonatkozó miniszteri szándékok is. Általános az elégedetlenség a mai törvényekkel, a mai iskolaszervezettel, de a javításra vonatkozó kívánság még nem egyöntetű: némelyek külön-külön, új törvényben óhajtják szervezni a polgáriskolát, a tanítóképzőt, mások pedig — gyarapodó számban, de nem sokan — az egész nevelésügyet szervessé tevő egységes, köznevelési törvényt tartanak szükségesnek. Az egységes szervezet gondolatát tárgyalta irodalmi és egyéb előzmények után legutóbb (1914

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

júl.) a Délmagyarországi Tanító-Egyesület és ily értelmű javaslatot készült tárgyalni a Tanítóegyesületek Országos Szövetsége is (1914), de a «Népoktatási Reformok» tárgyalását a felsőbbség nem engedte meg. Ebben is jelentkezett az az ellentét, mely a pedagógia és politika viszonyának értelmezésében állandóan feltűnik. Iskolaszervezeti, de nevelési tekintetben is nevezetes a kisegítő, kerti, erdei iskolák ügye, az Új Iskola terve, a főváros számos új tanfolyama, ami mind hiányokat, új szükségleteket és változásokat jelent. Általában megjegyzésre méltó, hogy a főváros mily elevenen nyit utat új gondolatok kipróbálásának.

Élénk mozgalom volt az iskolán kívül folyó nevelés terén is. Itt főként az ú. n. cserkész- és őrszem-mozgalom erős, amelyben szintén érvényesül a minden ponton megjelenő felekezetiség. Ugyanez nyilatkozott általában az ifjúság szervezésében, amiben a radikálisok, szabadgondolkodók is élénken részt vettek. Az egyik félhez sem tartozók ezt az ifjúsági mozgalmat eddig nem vették kellően számba. A felnőttek nevelését a szabadoktatás intézményei végezték: a néhány évvel ezelőtt oly élénk harcok után utóbbi időben nem hallatszott küzdelem zaja. E körbe tartozik a Pedagógiai Filmgyár létesítése, amely a legújabb idők legnagyobb hatású, felelőtlen nevelőjében: a mozgóképes színházban akarja a tudatos nevelés szempontjait érvényesíteni.

Szűk körben, de elevenen dolgoztak az Országos Közegészségi Egyesületben az iskolaorvosok és egészségtantanárok, meg az iskolaegészségügyi szakosztály. Még mindig csak utat törtek; a tanítóság nagy tömegében mindenfelé lassan ébredt az érdeklődés. Ezektől külön s a pedagógusoktól is meglehetősen távol, eleven a mozgalom a testnevelés ügyében is, amely mintha jól elkülönülne lassanként a nevelés egyetemes ügyétől, jóllehet éppen újabb irányzatainak hirdetői az eddiginél nagyobb helyet kívánnak neki a köznevelésben.

Korántsincs itt minden, de ennyiből is látszik, hogy sokféle törekvés élt. Sok lehetett, kivált szerte az országban, ami innen hiányzik. Mindezek rendszeres összefoglalása csak akkor lenne lehetséges, ha a maga körében minden testület vagy társaság elvégezné a számbavételt. *i. s.*

HAZAI LAPOKBÓL.

A magyar gyermektanulmányi mozgalom eredményeit *Nagy László* 14 pontba foglalja *A Gyermek* idei 5. számában. «A pedagógiai reneszánsz nagy korszakát» igyekeznek megvalósítani

s ennek középpontjául és főeszközéül a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot tekintik. Mindabból, amit a cikk felsorol, egyelőre az a legfontosabb, hogy e Társaságnak valóban tetemes része van a nevelés iránt való társadalmi érdeklődés felkeltésében, fiókkörei útján a különböző iskolák munkásainak egyesítésében, a dolgozni vágyó fiatal tanítók (férfiak és nők) buzdítása által a nevelési irodalom kiterjedésében. Ezt az elevenséget mindenki örömmel látja és a cikkben érintett támadások és lekicsinylések erre bizonyára nem vonatkoznak. Ami pedig a szintén említett «elméleti tudományos feladatok» «intenziv művelését» illeti, a M. Gy. T. szellemi vezetőjének nemes célzata és munkatársaira is átható buzgósága megérdemli és kötelességgé is teszi, hogy akik pedagógiai irodalmunk fejlődését fontosnak itélik, azok e mozgalom belső értékét komoly bírálattal megállapítani és ezáltal fokozni igyekezzenek. Ennek itt van az ideje. Annyival inkább, mert kétségtelen, hogy ilynemű társulásaink között a M. Gy. T.-nak van ma nálunk a legnagyobb hatása, külföldön pedig csupán ezt ismerik. Nagy László cikke megerősíti azt a felfogásunkat, hogy ily szellemű hozzászólásoknak, megvitatásoknak valóban jó hatása lenne a nevelés egész hazai irodalmára, a most már-már egészen szétválók egyesítésére. Nem vagyunk annyian, hogy különvált táborok különkülön, teljes sikerrel dolgozhassanak.

Közműveltség címmel *Waldapfel János* negyedéves folyóiratot indított meg ez év júliusában (1. és 2. szám, Budapest, Németh J. kiadása; előfiz. ára évi 9 kor.). A folyóirat a szerkesztőnek a műveltség ama kérdései iránt való érdeklődéséből származik, «melyek a sokaságok műveltségére és művelődésére vonatkozólag felvetődnek vagy felvethetők.» «A kollektiv műveltség, osztályok, nemzetek, korok műveltsége, e komplikált, még tényeiben és tényezőiben sem eléggé elemzett jelenség» értendő a *közműveltség* nevén. A szerkesztő oly *közműveltségtan*-ra gondol, «mely általában megvilágítja bármely nemzet közműveltségének és élete egyéb tényezőinek kapcsolatát és ennek a kapcsolatnak egyetemes jelentőségű vonásait és törvényeit kutatja», amelynek legelső hivatása: «a nemzeti műveltségnek vagy közműveltségnek tartalmát, terjedelmét, tényezőit és törvényeit megállapítani, amennyire lehet». Ezért *nemzetműveltségtan*nak is nevezhető. «Elmélete volna ez a nemzeti műveltség gyarapodása folyamatának, illetőleg részben gyarapítása gyakorlatának, mely a gyakorlatot, az erre vonatkozó nemzeti munkát tudatossá, célirányossá, módszeressé és rendszeressé és mindenesetre elvszerűvé tenné.» Mivel pedig az elméletet meg kell előznie «a ténygyűjtés, ténycsoportosítás, egybevetés és bírálás munkájának», ennek teljesítésére indul meg az új folyóirat, melyet «az igazságra, az igazmondásra való abszolut törek-

vés fog irányítani», «lelkét pedig szeretet fogja vezetni». A 260 lapos kötetet Kármán Mórnak Isokratesről (9—16. l.) s a szerkesztőnek a közműveltségtan fogalmáról (17—21. l.) szóló cikkei nyitják meg. A változatos tartalom a következő csoportokra oszlik: 1. Értekezések, előadások, könyvrészletek; 2. Dokumentumok (törvények, rendeletek, beszédek, levelek, 25—122. l.); 3. Szemle (123—159); 4. Intézmények és emberek (160—162); 5. Tudomány (tudománytörténet, methodologia, szervezés, tudományos intézetek, 163—165); 6. Közoktatás (középiskola, népiskola, fővárosi oktatásügy, szabad oktatás, 166—200); 7. Költészet (201—204); 8. Színház (205—210); 9. Képzőművészet (211—214); 10. Egyesületek (társaságok, kaszinók, 215—234); 11. Falusi közművelődés (235—237); 12. Könyvek, füzetek és lapok (238—257); 13. Hirek (adatok, számok, 258—260); 14. Polemia (261—270). Mutatja ez a folyóirat által felölelt terület nagyságát. E számot csekély kivétellel maga a szerkesztő írta.

A kulturállam megteremtése és a tanítóképzés. *Lechnitzky Gyula* ily című felolvasása (*Magyar Tanítóképző*, 1914, 4—5. sz.) a tanítóképzés nemzetnevelési jelentőségét, e munkában való középponti helyzetét fejtegeti. Hangsúlyozza, hogy ez intézmény működése egyetemes művelődési, politikai kérdésekkel kapcsolatos. A nemzetnevelés érdekében szükséges, hogy hazánk «összes tanügyi férfiai a kulturállam megteremtése gondolatában egyesüljenek». Evégre sürgeti az oktató szövetség megalkotását, ezáltal egységes közvélemény teremtését, egységes nemzetnevelési tervezet kidolgozását, a pedagógiai műveltség mélyítését. E követelések teljesítése tetemes munkát kíván, melyben mindenféle testületnek ki kell vennie a részét, így a Tanítóképzőint. Tanárok Orsz. Egyesületének is. Szükségesnek tartja «a népiskolai pedagógiai tudomány kiművelése céljából és a népoktatás emelése érdekében a pedagógiai akadémia felállítását», a pedagógiai élet és műveltség emelése érdekében népiskolai pedagógiai könyvtárvállalat megindítását. Itt is az együttes munka sürgetése!

A pedagógia jelen állása. Ily címen kezdi meg *Molnár Oszkár* újabb, tájékoztató, összefoglaló munkáját a *Család és Iskolá*ban (1914, 13—14. sz.). Már ismertetett, hasonló természetű füzete (l. *M. P.* 1914, 169. l.) alaposan sejteti, hogy e dolgozat is voltaképen a neveléstörténet kiegészítése, amelyet itt a működő tanítók számára közöl s nyilván tanítóképzőintézeti tanításában is felhasznál. A pedagógia nagy területén ilyen vezető munkára nagy szükség van. Reméljük, e szükségletet Molnár teljesen kielégíti. Már most óhajtjuk azonban kifejezni azt a reménységet is, hogy akár alkalomszerűen, az egyes fejezetekben, akár a munka végén, egybefoglalva, a magyar pedagógiai irodalom mai állapotáról, irányairól is tájékoztassa olvasóit.

Enélkül nem érheti el azt a szükséges célt, hogy a magunk fejlődésének menetébe állítsa bele azokat, akik tőle nyernek útbaigazítást. A személyiség pedagógiájával már itt végez, de sem Schnellert nem említi, sem a személyiség elvének Makkai Sándor dolgozatában látható, Böhm filozófiáját pedagógiailag értékesítő fejtegetését. Különben az egész irányra nézve nem helyes az a megállapítás, hogy a személyiség pedagógusai kirekesztik a nevelésből a tudatosságot és a tervszerűséget. Ez kivált a magyar irodalomból nem igazolható, amelyben egyébként a személyiségnek mint nevelési célnak és nevelő erőnek az elismerése meglehetősen általános, ha a szót nem használja is mindenki azonos értelemben. E közlemény-sorozat is azt bizonyítja, hogy a lap tervszerűen igyekszik a tanítók továbbképzésére.

VEGYES.

A Magyar Pædagogia 1914. évi folyama a háború okozta zavarok miatt ezzel az összevont számmal véget ér. A szokottnál kisebb így a kötet terjedelme, mivel a tagsági díjak nem folytak be kellően s a Társaság pénztára a költséget nem győzi. Kérjük tagtársainkat a tagsági díj szíves beküldésére. Reméljük, hogy a M. P. az 1915. év első napján zavartalanúl megjelenhetik.

A tankönyvekről. A tanári testületeknek a tankönyveket erősebb megbírálás tárgyává kellene tenniök, hogy azok a hivatalos engedélyezés ellenére is eladatlanul heverjenek a boltokban, ha rosszak. Manapság e tekintetben sok könnyelműség történik és ebből helyrehozhatatlan károk származnak. Áll ez kivált a felső leányiskolákra nézve. Egyik tankönyvkiadó cég — amely különben dicséretet érdemel, hogy a 33 felsőbb leányiskola számára is ad ki könyveket, bár itt fényes üzletre nem számíthat — nem régen kiadott tankönyvjegyzékében számos könyvet ajánl, melyek 15 évnél régebben jelentek meg, tehát nem állhatnak a tudomány mai színvonalán. Számos esetben fiúiskolai könyveket dolgoznak át felső leányiskolák számára fiúiskolai tanárok, noha azoknak sejtelmük sincs a f. l. iskola levegőjéről és követelményeiről. Olyan tankönyvekre van itt szükség, amelyek egyenesen ennek az iskolának készültek, f. leányisk. tanároktól származnak és jók. A jóság megitélésében pedig csak a felsőbb leányiskolák szükségletei lehetnek irányadók. *Bittenbinder Miklós.*

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság a VIII. (1913.) egyesületi évről *A Gyermek* 54 lapos mellékletén számol be. A titkári jelentés felölel mindent, ami a Társaságban és azon kívül, de a tagok részvételével hazánkban a gyermektanulmányozás terén

történt. A tagok száma 1749; az 1913. évi szaporodás 585. A havi folyóirat, a népies füzetek és a Gyermektanulmányi Könyvtár a Társaság irodalmi vállalatai. Nyilvános értekezletein és szakosztályi előadásain, meg a vidéki körökben a közönség nagy érdeklődése nyilatkozik meg. Múzeumának látogatói szaporodnak. A könyvtárban a teljes magyar gyermektanulmányi irodalom, a főbb német és francia termékek s a rokonszakok köréből is több mű foglal helyet; összesen 274 mű 287 kötetben. Érintkezést tart fenn a Társaság a külfölddel. E sokoldalú tevékenység költségeit fedezte 3650 kor. tags. díj s a következő segélyek: az igazságügymin.-tól 1000 kor., a fővárostól 1500 kor., a v. és k. min.-tól: az igazgatásra 3000, a múzeumra 3600, a folyóiratra 4000, a Gyermekt. Könyvtárra 6000 kor.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1914 április 18-án.

Erődi Béla alelnök elnöklésével jelen van Baumgartner Alajos, Berta Ilona, Böngérfi János, Bozóky Endre, Bursics Ernő jegyző, Bursics Ernőné, Danilovics János, Farkas József, Fodor Márkus, Friml Aladár, Gockler Lajos, Gorzó Dénes, Gyulai Ágost, Halászi László, Hatos István, Hegedűs István, Imre Sándor, Kemény Gábor, Klacsánszky Géza, Kolumbán István, Kornis Gyula, Major István, Pogány Frigyes, Quint József, Radó Vilmos, Reisinger Gyula, Remes Alajosné, Richter Béla, Richter Béláné, Somogyi Géza, Scherer Sándor, Szathmáry Vilma, Váradi József, Vida Imre, Vida Sándor és több vendég.

1. Az *elnök* jelenti, hogy a Társaság elnöke hivatalos elfoglaltsága miatt távol van. Mély részvéttel jelenti továbbá, hogy De Gerando Antónina, a kolozsvári áll. felsőleányiskola nyug. igazgatója, a M. P. T.-nak 1892 óta rendes tagja, elhúnyt. Az elnök indítványára a Társaság e veszteségen érzett fájdalmát a jegyzőkönyvbe iktatja.

2. *Bursics Ernő* felolvassa *A népiskola tantervének nemzeti irányú revíziója statisztikai alapon* c. székfoglalóját (l. ebben a számban), melyet a jelenlevők élénk érdeklődéssel hallgatnak. Az elnök az előadásért köszönetet mondva, átnyujtja az előadónak a rendes tagságról szóló oklevelet.

3. *Kemény Gábor* tordai főgimn. tanár felolvassa *A francia középiskolák szelleméről* szóló, közvetlen tapasztalatain alapuló dolgozatát (közli majd a *M. P.*). A teljes figyelemmel hallgatott előadásért az elnök köszönetet mond.

Felolvasó ülés 1914 május 16-án.

Finászy Ernő elnöklésével jelen van Jankovich Béla vallás- és közokt. miniszter, Ilosvay Lajos államtitkár, Beke Manó, Bozóky Endre, Bursics Ernő jegyző, Danilovics János, Friml Aladár, Gockler Lajos, Gyulai Ágost, Hegedüs István, Imre Sándor, Kemény Ferenc, Kovács János, Kornis Gyula, Nagy László, Váradi József és több vendég.

1. Az *elnök* bejelenti, hogy a M. P. T. meghívást kapott a Leipzigben 1914 szept. 25—29. tartandó IV. nemzetközi népművelési kongresszusra. A Társaság az elnök javaslatára a kongresszuson való képviseletével Imre Sándor r. tagot, a M. P. szerkesztőjét bízza meg.

2. *Fodor Márkus* felolvassa *Középiskolai tanárképzésünk reformjához* c. tanulmányát, mely a tanárképzés hiányaival foglalkozik. Hozzászólott Hegedüs István, Nagy László és Beke Manó. Az elnök köszönetet mond az előadónak és e felszólalóknak s kívánatosnak mondja, hogy alaposabb hozzászólás érdekében az előadás főbb pontjai nyomtatásban megjelenjenek.

3. Az elnök megköszöni a v. és k. miniszter úrnak, hogy megjelenésével a Társaságot megtisztelni szíves volt.

Hivatalos nyugtázás.

A Társaság pénztárába a következő befizetések történtek:

I. 1914 március 11-től május 6-ig:

1911-re: Csajági Béla Budapest.

1912-re: Szabó Miklós Torda.

1913-ra: Hatos I., Wlassics M. Bpest. Mérey Gy. Gyula. Garzó B. Bpest. Fodor J. Kecskemét.

1914-re: Aczél B. I. Györgyfalva. Ambrus A. Kudzsir. Bartók J. Rákoskeresztúr. Benisch A. Szarajevo. Bihari F. Munkács. Bodor A. Szekszárd. Boér P. Szilágygörcsön. Böngérfi G. Bpest. Desits L. Sopron. Ernyi G. Nagyvárad. Fehrentheil H. Gyergyószentmiklós. Felczán J. Holics. Fukász K. Kisgaram. Galambos D. Makó. Gonda J. Makó. Hajdu L. Kaposvár. Hatos I. Bpest. Hulják L. Léva. Jelenik E. Eperjes. Jónás S. Pürkerecz. Kardos Gy. Kassa. Karai S. Debreczen. Károsi S. Vácz. Kemény G. Torda, 2-szer 2 kor. Kinczel M. E. Zombor. Kiss A. Igló. Klinda K. Esztergom. Koleszár L. Bánfihunyad. Konrádi D. Kolozsvár. Kováts I. Léva. Kováts L. Bpest. Kőmives J. Arad. Kronberger M. Nagykikinda. Mahalcsik B. Szilágysomlyó. Marczinkó F. Bpest. Márk I. Hajdúnánás. Mesterházy J. Modor. Mérey Gy. Gyula. Migula V. Brassó. Molnár Gy. Pazdics. Moussong G. Bpest. Neihold Ö. Eger. Nyéky I. Rakottyás. Cs. Pap

J. Kolozsvár. Pogátsa J. Győr. Pózna L. Miskolcz. Prohászka L. Igló. Scholtz F. Nagysáros. Sefcsik I. Máramarossziget. Seregi L. Bpest. Sipos A. Nagyvárad. Suciu V. Balázsfalva. Szabó A. Jászberény. Szathmáry V. Bpest. Szkurkay M. Kisszeben. Szőts Gy. Bpest, 3 kor. Szuhács J. Balatonfüred. Visnya A. Bpest. Vozáry M. Lőcse.

II. 1914 május 7-től augusztus 28-ig:

Rendes tagok adományai:

Dr. Bozóky Endre 20 kor. Bursits Ernő 10 kor.

Kültagok befizetései:

1912-re: Faragó Kaposvár. Pastinszky Ujpest.

1913-ra: Nagy Miskolc. Pastinszky Ujpest. dr. Ványi Bpest.

1814-re: Bozi Mosontarcsa. Özv. Batiné Nyulhegy. Bujár Szeged. Chobodiczky Igló. Csippék Alsókubin. Dósa Makfalva. Ellend Sárospatak. Farkas Hódmezővásárhely. Dr. Gerecz Kőszeg. Grossmann Léva. Glatz Bpest. Hellebrant Bpest. Józsa Bpest. Jovicza Bpest. Dr. Kovács Vágujhely. Kabáts Léva. Kossik Léva. Kún Baja. Kovács Léva. Kemenesi Celldömölk. Dr. Köncöl Törökbecse. Kronstein Debreczen. Kováts Bpest. Lakatos Kolozsvár. Leéb Nagyvárad. Mutschenbacher Gyula. Martikány Kúnszentmiklós. Magas Bpest. Molnár Budaörs. Minossay Pozsony. Mészáros Vágujhely. Maron Székesfehérvár. Missialovszky Nyitra. Madarász Bpest. Násher Léva. Németh Bpest. Dr. Nagy Erzsébetváros. Dr. Novy Bpest. Poór Léva. Podáni Nagybánhegyes. Dr. Pap Keszthely. Patkó Arad. Reskó Nagytapolcsány. Réthy Léva. Remlinger Csongrád. Schmoll Léva. Székely Losonc. Szerényi Hódmezővásárhely. Szakáts Nagyszeben. Szabó Kolozsvár. Dr. Szilády Nagyenyed. Dr. Vida Bpest. Dr. Vasáry Zombor. Vikár Harcvölgy.

Kérelem. Felkérem a Társaság azon tisztelt tagjait, akik tagdíjaikkal még hátralékban vannak, hogy a hátralékot mielőbb, címemre juttatni szíveskedjenek. 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.

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

FŐVÁROSI PÉDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST