

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

HARMINCADIK ÉVFOLYAM

DE FINÁCZY ERNŐ és DE IMRE SÁNDOR

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE

DE NAGY JÓZSEF BÉLA

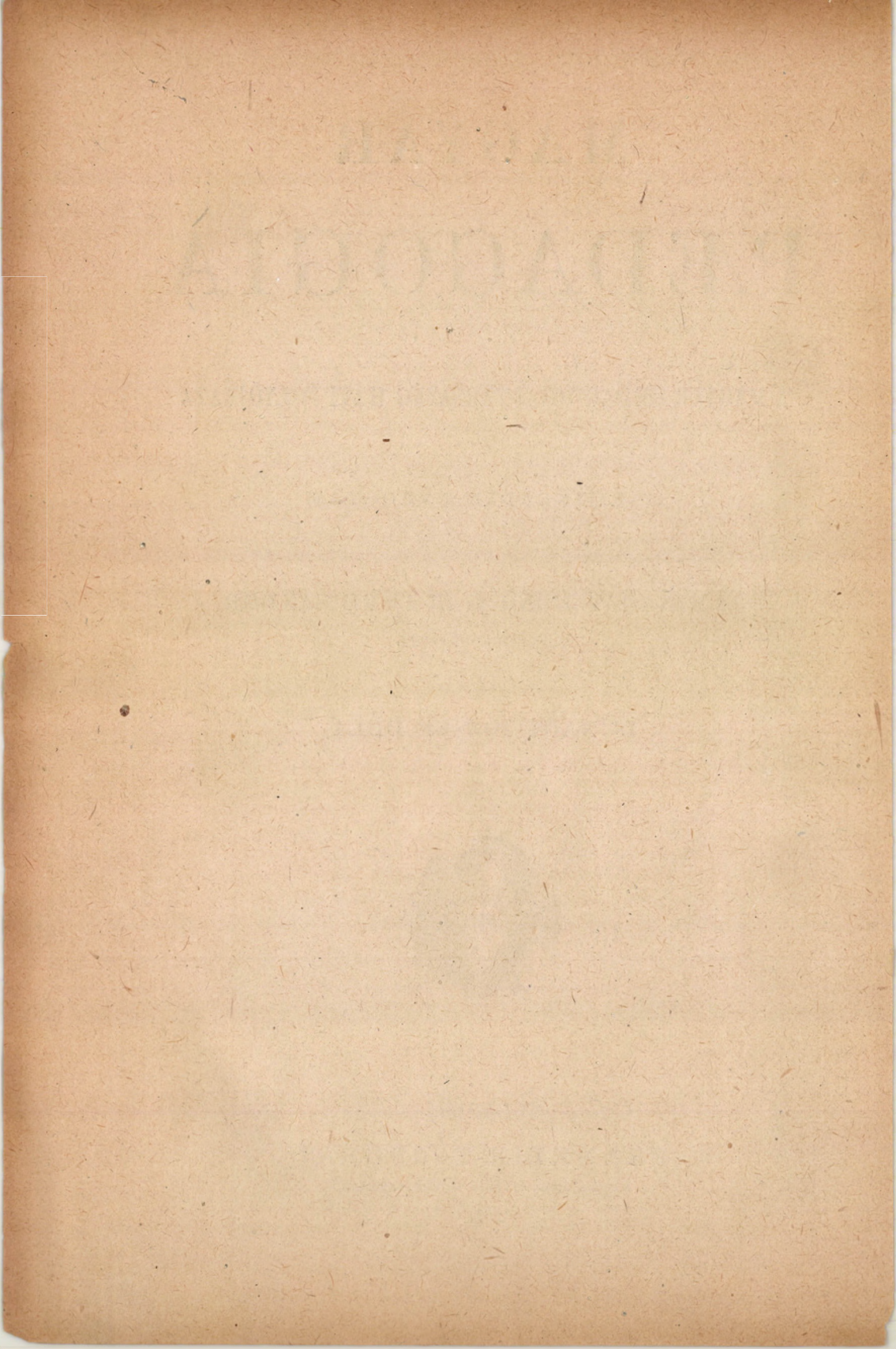


BUDAPEST

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1921.



A Magyar Pædagogia írói 1921-ben.

- | | |
|---------------------|----------------------|
| Angyal János | Juba Adolf |
| Avar Gyula | Kastner Jenő |
| Bakonyi Hugó | Kádár Levente |
| Barabás Endre | Kemény Ferenc |
| 5 Bardócz Pál | 25 Kemény Gábor |
| Bernát István | Méhely Kálmán |
| Bozóky Endre | Nagy József Béla |
| Concha Győző | Petrich Béla |
| Dávid Lajos | Prohászka Ottokár |
| 10 Dékány István | 30 Quint József |
| Éltes Mátyás | Raffay Sándor |
| Fináczy Ernő | Rácz Lajos |
| Földes Béla | Révy Kálmán |
| Gaal Jenő | Somogyi Géza |
| 15 Gabányi János | 35 Steinecker Ferenc |
| Geőcze Sarolta | Szelényi Ödön |
| Gyulai Ágost | Teveli Mihály |
| Hajdu János | Vida Sándor |
| Hegedüs István | Weszely Ödön |
| 20 Hellebrant Árpád | 40 Zivuska Jenő |

TARTALOM.

I. Tanulmányok.

	Lap
X Bakonyi Hugó: Új szempontok az idegennyelvi oktatáshoz	115
Dávid Lajos: Bolyai Farkas és a matematikai oktatás reformja	148
Dékány István: Reformközépiskolák. (Két közlemény.)	49, 84
Fináczy Ernő: Az Országos Közoktatási Tanács.	81
Fináczy Ernő: Reformkísérletek	113
Hegedüs István: A szabadoktatás új korszaka	145
Kemény Gábor: Rousseau és az állampolgári nevelés	1
Wesely Ödön: Világnezet és nevelés	33

II. Kisebb közlemény.

F.: A berlini iskolai értekezlet	58
---	----

III. Irodalom.

Hazai irodalom.

Baranyai Zoltán: A francia nyelv és műveltség Magyarországon. Ism.	
Rácz Lajos	43
Gratz Gusztáv (szerk.): A bolsevizmus Magyarországon. Ism. Kemény Ferenc	61
Gulyás József dr.: Tompa és a nevelő oktatás. Ism. Kastner Jenő	67
Hajdu János: Az irodalmi oktatás Herbart pedagógiájában. Ism. Nagy József Béla	66
Haller János: Nem! Ism. qu.	68
Huszár Károly (szerk.): A proletárdiktatura Magyarországon. Ism. Kemény Ferenc	61
Lajo Mária: Felbiger pedagógiája. Ism. Nagy József Béla	66
Mik István: Nemzetnevelés. Ism. Petrich Béla	158
Nagy József: A filozófia története. Ism. Zivuska Jenő	156
Orel Géza dr.: A tanoncoktatás kérdésének megoldása. Ism. Angyal János	15
Pauler Ákos: Bevezetés a filozófiába. Ism. V. S.	40

	Lap
<i>Schneller István dr.</i> : A katonai nevelésről. Ism. Gabányi János	10
<i>Sikorsky J. A. dr.</i> : A gyermek lelki fejlődése. Ford. <i>Tas József</i> és <i>Varsányi Géza</i> . Ism. N.	161
<i>Somogyi Géza</i> : A jövő nemzedék nevelése. Ism. Hajdu János	159
<i>Szilágyi Kornélia</i> : Az anyanyelv tanítása Pestalozzi pädagogiájában. Ism. Nagy József Béla	66
<i>Szombathi János</i> : A sárospataki főiskola története. Ism. Rácz Lajos	13
<i>Takáts Sándor</i> : A régi Magyarország jókedve. Ism. N.	161
<i>Tóth Tihamér dr.</i> : Levelek diákjaimhoz. 1. A tiszta férfúság. 2. Do-hányzol? 3. Ne igyál! Ism. Teveli Mihály	44
<i>Viktor Gabriella</i> : A gyermek nyelve. Ism. Nagy József Béla	66
<i>Wundt, Wilhelm</i> : Bevezetés a pszichológiába. Ford. <i>Farkas Zoltán</i> . Ism. Rácz Lajos	162
Új magyar könyvek és lapok	22, 70, 170

Külföldi irodalom.

a) Az Irodalom-rovatban.

<i>Burgerstein, Leo</i> : Schulhygiene. Ism. Juba Adolf	45
<i>Camerlynck, G. H., Mme Camerlynck-Guernier, G. Roux</i> : The Boy's own Book. — <i>Mme Camerlynck-Guernier, G. H. Camerlynck</i> : The Girl's own Book. Ism. K. F.	170
<i>Ferrière, Ad.</i> : L'École nouvelle et le Bureau international des Écoles nouvelles. Ism. Nagy József Béla	21
<i>Kasserau, Siegfried</i> : Soziologische Pädagogik. Ism. Szelényi Ödön	169
<i>Kemény, Franz</i> : Kritik und Philosophie der Kriegspädagogik. Ism. Hajdu János	16
<i>Krukenberg-Conze, Elsbeth</i> : Die Erziehung des Kindes zur Gesundheit und Arbeitsfreudigkeit. Ism. Avar Gyula	166
<i>Rein, Wilhelm</i> : Der Sinn der Schule. Ism. K. F.	69
<i>Tews, J.</i> : 50 Jahre deutscher Volksbildungsarbeit. Ism. K. F.	126
<i>Voigtländer, Else</i> : Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit. Ism. Avar Gyula	18
Die deutsche Schulreform. Ism. Kemény Ferenc	164
Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Ism. Kemény Ferenc	164

b) A Vegyes-rovatban.

Jahrbuch des deutschen Lehrervereins 1921. Ism. Kf.	74
--	----

IV. Szemle.

Bozóky Endre : A közgazdasági és szociológiai ismeretek tanításáról. (Értekezéslet a Magyar Közgazdasági Társaságban.)	70
---	----

Kemény Ferenc: A külföldi gyermekakciók	Lap 23
K. F.: Nemzetközi oktatásügy	171

V. Vegyes.

A neveléstudomány a magyar egyetemeken. N.	30, 174
A német tanítóegyesület évkönyve. kf.	74
Az első német morálpedagógiai kongresszus. kf.	73
Pedagógiai tanfolyam a Ludovika Akadémián. N.	175
Plátó és mi. kf.	29
Szovjet-Oroszország iskolaügye. kf.	127

VI. Magyar Pædagogiai Társaság.

Felolvasó ülés 1920 október 16-án	31
Felolvasó ülés 1920 december 18-án	31
Felolvasó ülés 1921 február 19-én	47
Felolvasó ülés 1921 május 21-én	128
Fináczy Ernő elnöki megnyitója Jókai Mórról	129
Bardócz Pál előadása Montessori nevelési rendszeréről és mód- szeréről	130
Felolvasó ülés 1921 október 29-én	175
XXIX. nagygyűlés 1921 március 17-én	75
Vitaülések 1921 április 16-án és 30-án. (A közgazdaságtani és társa- dalomtudományi ismeretek tanításának megvitatása <i>Geöcze Sarolta</i> előadásával kapcsolatban.)	96
Barabás Endre válasza	101
Barabás Endre hozzászólása	106
Bernát István hozzászólása	104
Bozóky Endre hozzászólása	105
Concha Győző válasza	101
Dékány István hozzászólása	106
Fináczy Ernő elnöki zárószava	111
Földes Béla hozzászólása	103
Gaal Jenő válasza	100
Gaal Jenő hozzászólása	102
Geöcze Sarolta előadói tervezete	96
Geöcze Sarolta előadói zárószava	111
Kádár Levente hozzászólása	109
Kemény Ferenc hozzászólása	110
Méhely Kálmán válasza	101
Méhely Kálmán hozzászólása	104
Prohászka Ottokár válasza	102
Quint József hozzászólása	107
Raffay Sándor válasza	100

	<i>Lap</i>
Révy Kálmán válasza	100
Révy Kálmán hozzászólása	107
Somogyi Géza hozzászólása	108
Steinecker Ferenc hozzászólása	102
Hivatalos nyugtázás	32, 47, 112, 130, 176

VII. Pedagógiai könyvészet.

Pedagógiai repertorium. A magyar pedagógiai irodalom 1919-ben.	
Összeállította Hellebrant Árpád	I—XVI
Pedagógiai repertorium. A magyar pedagógiai irodalom 1920-ban.	
Összeállította Hellebrant Árpád	132—144
L. még: Hazai irodalom. Új magyar könyvek és lapok.	

Sajtóhibaigazítás.

A 70. lapon a közgazdasági és szociológiai ismeretek tanításáról szóló cikknek első sorában az évszámot *1921*-nek kell olvasni.



*Hiszek egy Istenben,
Hiszek egy hazában,
Hiszek egy isteni örök igazságban,
Hiszek Magyarország feltámadásában.*

Amen.

ROUSSEAU ÉS AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS.

A politikai reformok minden időben karöltve jártak a nevelési reformokkal. Máról-holnapra sohasem változhatik meg valamely országnak politikai képe, valamint vallási képe sem, s ezért nem véletlen dolog, hogy mind a vallási, mind a politikai nézetek megteremtői vagy újjáalkotói nevelés útján — uralkodók, nemzetek s egyesek nevelése útján — akartak tanaiknak érvényt szerezni. Ha a vallás és politika megreformálói — s e kört bátran kibővíthetjük az erkölcs-reformálók, a Sokratesek körével is — mindig a nevelésben látták érvényesülésük eszközét, világos dolog, hogy a nevelési eszmék hirdetői sem láthattak a nevelésben pusztán öncélt, hanem az egyesek megváltoztatása által az egyesekből alakult nagyobb csoportoknak s végső eredményben az államnak megváltoztatását, illetve jobbá, szebbé, igazságosabbá, szóval tökéletesebbé tételét tűzték ki célul. Igazi politikai vagy nevelési reformátorok mindig a kultúra által összekapcsolt emberi közösség nagy területeit pillantották át, mert nem is lehet ott szó igazi reformációról, ahol a tekintet csak az egyesekre, csak a nemzetre vagy csak az emberiségre korlátozódik. Az egyesek, a nemzet, az emberiség a mindezeket összefűző kultúra révén állandó kölcsönhatásban vannak, tehát a reformátorok munkájának csak az adja meg a különbözőség színezetét, hogy a hármasság közül melyikre vetették rá gondolataiknak, átalakító és termékenyítő elem munkájuknak túlsúlyát.

A világot átalakító nagy gondolkodók mindig túltekintenek a maguk különleges munkakörének határain, s az elméletalkotók nem egyszer megpróbálkoznak a való élet színterén is. Platon, a nagy görög elmélkedő, otthagyja Athénben az eszményeknek élés kényelmes lehetőségét, hogy Syracuseban «erényes» uralkodót neveljen a durva Dionysiosból s megalkossa vele az «eszményi» államot. Igaz, hogy ez eszményi tanító oktatása nem fogott a durva tanítványon, de ki tagadhatná, hogy ez a próba — keserűségei árán is — termékenyítően hatott az elmélkedésnek erre az óriására. Platon ezután meggyőzőbben tudott beszélni a tyrannisról s a tyrannus boldogtalanságáról. Kálvin,

a vallás reformátora, arra unszolja a genfi tanácsot, hogy intézetet emeljen a polgárok és idegenek oktatására. Tervezetében felülemelkedik a szorosan vett vallási érdekeken, mert jogi és orvostudományi tanszékeket is fel akar állítani. Helyesen állapítja meg dr. Bartók Kálvinnak eme tervéről, hogy felfogásának «széles látókörére, a szellemi műveltség emelésére irányuló törekvésére»¹ mutat. Jézus a kisdedeket szólítja magához, hogy fogékony lelkükön át a világ képét megváltoztassa. A XVII. század Franciaországának jámbor papjai és elmélkedői csodálatos becsvágygal vetik magukat a fejedelmi sarjak nevelésére, hogy ezzel — a politikai célt nem is titkolják — országuk sorsára befolyást gyakoroljanak. Péréfixe és La Mothe le Vayer gyakorlati téren és elméleti úton igyekeznek XIV. Lajos nevelése közben országuknak hasznára lenni; Bossuet a trónörökös nevelésére, Fénelon a bourgogne-i herceg nevelésére fordítja minden erejét. Az eszköz-jellegű pedagógiai célok mellett is arra törekcszenek e fejedelemevelők, hogy tanítványaikat a királyokat megillető jogok mellett a királyokat terhelő köteleességekkel is megismertessék. Szóval nevelési munkájuk célja végeredményben politikai. És ez a cél nemcsak a gyakorlati, hanem a látszat szerint «kizárólag elméleti» pedagógusoknál is észrevehető. E közös cél kapcsolja össze a pedagógiai és politikai reformátor munkáját. A politikai reformátor gyorsan, meglepő, néha nagy erőfeszítéssel, néha támadó fellépéssel akar célt érni, a pedagógiai reformátor lassan, a gyermeki elmére és lélekre való fokozatos hatással óhajt célhoz jutni. A politikai reformátor munkája talán nagyobb tiszteletet keltő, de kockázatosabb, a pedagógiai reformátoré lassúbb, de biztosabb.

Ily lassú, de biztos hatást és a látszólag elméleti értékű fejtegetések mellett is reális célt tüntet fel Rousseau politikája. Az elmélkedő Platonnak lelke mélyén ott fészkel az a vágy, hogy az eszményi államot megalkossa; az elmélkedő Rousseau alkotmánytervezetet dolgoz ki a korzikaiak számára s értekezést ír a lengyel nemzet kormányzásáról. Nem csupán ötletszerűségek magyarázzák e tényt, hanem az a határozott törekvés, hogy az elvont eszmék birodalmából a való élet terére lépjen. Rousseau maga is jól láthatta, hogy a lengyel viszonyok a XVIII. sz. hetvenes éveiben eredendő alkotmányhibák folytán sokkal romlottabbak, mintsem hogy máról-holnapra megalkotandó reformokkal varázsszerűen talpra lehessen Lengyelországot állítani.

Rousseau, ki csak a lengyel viszonyok ismerete alapján írhatta meg értekezését, bizonyára maga sem remélte, hogy az ő tervezete

¹ L. dr. Bartók György: *Kálvin mint pedagógus*. (Protestáns Szemle 1909. évf.)

elég hathatós orvosság lesz a lengyel végzet elhárítására, s mégsem csodálkozhatunk azon, hogy ily sajátos munkát végzett. Az elméleti reformátoroknak az a lelki szükséglete, hogy a valóság terén is érvényesüljenek, vihette rá Rousseaut értekezése megírására. Éreznie kellett, hogy az *Émile* s a *Contrat social* után még valamivel tartozik önmagának és az emberiségnek. Amit ő érzett, azt nekünk is be kell látnunk; Rousseau nevelési rendszerét csak a *Discours sur le gouvernement de la Pologne*-ban látjuk befejezettnek vagy előbbi munkáihoz viszonyítva kiegészítettnek. Az *Émile*-ben reális tapasztalatok hiányában, részint olvasmányainak hatása alatt, részint általános, lelki benyomások alapján általános elvekből indul ki, itt a lengyel nemzetnek látható, valóságos bajaiból; ott általános célokat tűz ki, itt a célkitűzésben a lengyel nemzetnek különleges viszonyaihoz alkalmazkodik. Ott emberi a cél, itt határozottan nemzeti. Az *Émile*-ben kifejtett elveinek típusos voltát annyira érzi, hogy ő maga is szánakoznék azon, aki őreá akarná bízni gyermekei nevelését; e *Discours*-ban gyakorlati pedagógusnak mutatkozik. Ott embert akar nevelni, itt állampolgárt. A külső cél (Lengyelországnak hasznára lenni) s a belső, lelki szükségletből fakadó cél (rendszerét kiegészíteni s mintegy megvalósítani elméletét) eléggé megmagyarázza ezt a látszólagos ellentétet. Ebben a látszatos ellentétben annál inkább csak kibővítést szabad látnunk, mert már az *Émile*-nek végső szakaszaiban is találkozunk vele. A XVIII. század romlott erkölceitől elfordulva kiragadja tanítványát a társadalom, az egyház, a nemzet köréből, hogy az ő felfogása szerint káros hatásuktól mentesítse. Ámde midőn *Émile* «emberré» nevelődik, mikor *naturae convenienter* megtanulja mindazt, amit az emberi méltóság, önmagának ismerete s másoknak megbecsülni tudása megkíván, *Sophie* által, a megértő nő által ismét beletaglalódik a társadalomba. Sőt nem lévén oka félni az egyház teremtette nézetektől, attól sem riad vissza, hogy egyházi áldás szentesítse *Sophie*-vel való házasságát. És ment lévén a sovinizmus túlzásaitól, hazájában választ magának lakóhelyet, mert úgy érzi, hogy csak a haza lehet rá nézve az a közösség, melyben embertársainak leginkább hasznára válhatik. Ha nem egyes, kiragadott gondolatok, hanem a műnek egésze szerint vizsgáljuk az *Émile*-t, már abban sem lehet hazaellenes célzatot látnunk. Ott a vezérlő gondolat: neveljünk igazi, balítélettől mentes és jó embereket, s ezek természetszerűen hívei lesznek a társadalomnak, az államnak, az egyháznak. Itt a vezérlő gondolat: neveljünk derék állampolgárokat, s ezek helyes intézmények és helyes alkotmány segítségével képesek lesznek a polgárokból álló közösséget, a nemzetet megerősíteni és megtartani. Lássuk azokat a főbb elemeket, melyek Rousseau terve-

zetében uralkodnak. Miféle elvi és intézményes biztosítékokban látja Rousseau a nemzeti megerősödés alapját?

Nagyon jól érzi, hogy ennek a reális tervezetet nyújtó műnek is csak ideális értéke van. Érzi, hogy csak ott van jó alkotmány, ahol a törvény a polgároknak szívében van, és «míg a törvényhozás ereje ezt nem tudja elérni, addig a törvényeket mindig ki fogják játszani».

Már előbb írt munkáiban is a régiek bámulójának mutatkozik Rousseau, mivel szerinte a régiek a természetnek megfelelőbben, azaz erkölcsösebben éltek.¹ Alkotmány tekintetében is a régiekhez fordul. Három igazán nagy törvényhozót lát: Mózes, Lykurgost és Numát. A Mózes alkotta intézmények oly maradandók voltak, hogy még az újkorban is fennmaradtak. Mózes törvényeiben a szigorúság az, ami megnyeri Rousseaut, a genfi szigorú kálvinista erkölcsöknek tán akaratlanul is buzgó hívét. Lykurgosban az égő hazaszeretet megnyilatkozását becsüli sokra. «Az égő hazaszeretet nyilatkozik meg — mondja a spártaiakról szólva — törvényeikben, játékaikban, a spártai házban, szerelmi viszonyaikban, ünnepeikben. Spárta nem volt más, mint egy város, és alkotmányossága erejével ez a város törvényt adott egész Görögországnak, annak legfőbb városa lett, s megremegtette még a perzsa birodalmat is.» Tehát nem csupán a nemzeti, hanem az imperialista, a hódító Spárta is Rousseau eszményének tűnik itt fel. Numa azzal nyerte meg Rousseau tetszését, hogy egyesítője volt a különböző törzseknek. Eszerint a nemzeti, hódító, szervező erővel bíró alkotmányok készítik tiszteletre a tényekből kiinduló Rousseaut. Az erős hazaszeretet mintegy vezérlő gondolata itt a genfi filozófusnak. Természetesen nem a szavakban, hanem a tettekben megnyilatkozó hazaszeretet. Hiszen a csak szavakban kimerülő hazaszeretetre a bomlás szélén álló Lengyelország is elég szomorú példát mutatott.

Hogy lehetne mármost a lengyelek hazaszeretetét (mert gondolatainak keretét a lengyel viszonyok adják meg) erősíteni? így teszi fel a kérdést. A felelet ez: intézményekkel. Ezek az intézmények látszólag nemcsak a nemzeti, hanem egyben a legerősebben sovínista színt mutatják. «Ha intézményeitekkel el tudjátok érni azt, hogy a lengyel ember sohase lehessen orosz, biztos vagyok benne, hogy Oroszország sohasem igázza le Lengyelországot». A Lengyelországot leigázni akaró Oroszországgal szemben nem érthetetlen Rousseaunak ez a meglepően sovínista álláspontja. A nacionalizmus és sovinizmus itt az önvédelem szolgálatában áll, még pedig nem csupán a nemzeti, hanem az emberi önvédelem szolgálatában. Oroszország és a magukat neki eladó

¹ Rousseaunál a régiség és a modernség mindig mint az erkölcsös-ség és erkölcstelenség van szembeállítva.

lengyelek a nemzeti jogoktól s az emberi jogoktól egyaránt meg akarják fosztani a lengyel népet, Rousseau tehát — bár elsősorban az általános emberi jogokért lelkesedik — csak a nemzeti intézményekben láthatja a nemzet igazi emberi fejlődésének biztosítékát. «Csak a nemzeti intézmények alakíthatják ki valamely népnek szellemét, jellemét, ízlését, erkölceit». Rousseau a régi államok nagy, emberi erőnyeit nemzeti erőnyekké szeretné mintegy áttettesíteni. Elmélgedéseiből kitűnik, hogy az ő világpolgársága nem nemzetellenes, mint egyes kifejezéseiből kimagyarázni próbálják. Igaz, hogy Émile-je kis gyermekkorában nem ismerkedik meg a haza, a vallás, a társadalom elméletével; igaz, hogy nagy utazásokat tesz és a földnek bármely pontján jól érzi magát, de ez semmiképen sem jelenti nála az *ubi bene, ibi patria* haszonleső elvét. Émile-nek emberré kell lennie, minden bajjal, tehát az elszegényedéssel, a száműzetéssel, a földönfutás gyötrelmeivel szemben is helyt kell állnia. Ez a mindenütt élni-halni készség azonban korántsem a hazafiatlan értelemben vett világpolgárság. Rousseau nemcsak Émile-t buzdítja arra nevelői munkájának végén, hogy ragaszkodjék hazájához, mert csak ott teljesítheti emberi kötelességeit,¹ hanem ő maga is mindig szeretettel gondol hazájára, Genfre, és üldöztetései közben semmi sem fáj neki annyira, mint a genfieknek munkáira s magára személyére hozott ítélete. Az egész világban hányt-vetett Rousseau végzetes szerencsétlenségnek tartja a világpolgárságot. Fájdalmasan kiált fel: «Nincsenek ma franciák, németek, spanyolok vagy angolok; mondjanak bármit, ma csak európaiak vannak». Ezzel az idegenségbe való beolvadással szemben nagyon üdvösnek tartja a lengyelek közt megalakult *Confédération de Bar-t*. Reméli, hogy ez a szövetség új eszményeket fog megteremteni és a vagyonnál igazabb boldogságra fogja az embereket megtanítani. Meg fogja szerettetni a lengyelekkel hazájukat, és természetes ellen-szenvet fog kelteni bennük az iránt, hogy idegenekkel összeolvadjanak. A hazaszeretet az egyedüli forrás, mely a politikai eszményekhez való jutáshoz elvezet. Ezt kell elsősorban ápolnia a nevelésnek is, melynek a *Discours* negyedik fejezetét szenteli Rousseau.

Az Émile-ben a nevelésnek ezzel a közvetett meghatározásával

¹ «Ne mondd tehát: Mit törődöm én azzal, hogy hol telepedem meg, mert nagyon fontos, vajjon ott vagy-e, ahol kötelességeidet teljesítheted, vagy nem, és e kötelességeidnek egyike az, hogy szülőföldedhez ragaszkodjál. Polgártársaid pártoltak gyermekkorodban, ezért mint férfinak elismeréssel kell irántuk lenned. Köztük kell élned, vagy legalább oly helyen, ahol téled telhetően hasznukra válhatsz és ahol hamarjában megtalálhatnak, ha szükségük lesz rád.» (Rousseaunak ezt a hazaszeretetre buzdító nemes szózatát v. ö. Sokratesnek a hazai törvények tiszteltetéséről szóló fenséges elmélgedésével).

találkozunk: «Mindazt, amivel nem rendelkezünk születésünk idejében s amire szükségünk van mint felnőtt embereknek, a nevelés adja meg nekünk.» Ez a teljesen általános meghatározás csak művelődési és erkölcsi célokat foglalhat magában, csak emberi célt fejezhet ki. A *Discours*-ban¹ a nevelés célja határozottan nemzeti. Azért tartja legfontosabbnak értekezésének a nevelésről szóló fejezetét, mert «a nevelés alakíthatja úgy a lelkeket, hogy hazaszeretők (*patriotes*) legyenek hajlamból (*inclination*), szenvedélyből és szükségszerűségből.» Ha csak egy kevéssé is elmélyedünk e megállapításban, menten beláthatjuk, hogy itt nem elfogult alapon nyugvó, hanem őszinte érzésen és belátáson alapuló hazaszeretettel van dolgunk. A szükségszerűség Rousseau-nál nem a külső helyzetből, hanem a léleknek benső meggyőződéséből folyó kényszert jelenti. «Minden igaz köztársasági lélek már az anyatejjel magába szívta a hazaszeretetet, azaz a törvények és a szabadság szeretetét.» A *tout vrai républicain* kifejezés első pillanatra arra engedne következtetni, hogy Rousseau feltétlenül a köztársaság híve. A *Discours*nak további részeiből azt látjuk, hogy megfelelő feltételekkel a királyságban is meg tud nyugodni; a *vrai républicain*-t tehát a «jó hazafi» értelmében használja, de mindenesetre oly hazafi értelmében, aki kiveszi részét a közös jogokból és kötelességekből. Bizonyos, hogy az egyenlőség elve szerint alakult köztársaságra gondol, hiszen a nemzeti nevelésnek lényegét a szabadságban látja. «Igazán nemzeti nevelésben csak szabad emberek részesülhetnek, csak nekik lehet igazán közös sorsuk; csak a szabad embereket kapcsolhatja igazán össze a törvények ereje». Ime, mily biztos érték-mérője a helyesen értelmezett szabadságnak; nem egyéb az, mint magunk önkéntes alávetése a törvényeknek.²

A nemzeti nevelésnek lényege a szabadságra nevelés. Ezt annál inkább hangsúlyozza Rousseau, mert szerinte a «mai nemzetek szolgaságra nevelnek; a francia, angol, spanyol, olasz vagy orosz csaknem mind hasonló ember; mikor a kollégiumból kilépnek, teljesen ki vannak képezve a *licence*-ra, azaz a szolgaságra.» Rousseau azt szeretné, hogy a húsz éves korát elért lengyel igazi, öntudatos lengyel legyen. Ha megtanul olvasni, országa dolgait olvassa; tíz éves korára ismerje annak minden termékét; tizenkettőre minden tartományát, útját, valamennyi városát; tizenöt éves korában ismerje hazájának történetét, tizenhatodik évében minden törvényét; ne legyen oly

¹ Természetesen itt mindig a *Discours sur le gouvernement de la Pologne*-ra kell gondolnunk.

² V. ö. Bartók György: *Háború, közművelődés, nemzetnevelés* o. művének 67. l.: «Az öntudatos és szabad, mert csak a törvénynek engedelmeskedő akaratra való nevelés az erkölcsiségre való nevelés.»

nemes tett az országban, melyről nem tud, ne legyen oly híres ember, kinek emléke nem él szívében.

A gyermekek tanulmányainak anyagát, rendjét, módszerét a törvénnyek kell szabályoznia. Mondja ki a törvény, hogy csak lengyelek, csak házasságok és csak feltétlenül erkölcsös személyek lehessenek tanítók, olyanok, kik kiválnak becsületességükkel, jó modorukkal, felvilágosodottságukkal. A pedánságtól való irtózata itt sem hagyja el Rousseaut: nem akarja, hogy a tanítóság vagy nevelőség különös hivatás legyen. Minden igazán derék s tanult polgár egyben pedagógus is Rousseau szemében.

Ami az intézeteket illeti, nem akar különbséget látni *collège*-ek és *académie*-k közt, mert e megkülönböztetés okozza, hogy másképp nevelkednek a gazdag és másképp a szegény nemesek. Valamennyiüket együtt és ugyanolyan módon kell nevelni. Legjobban helyeselné a teljesen ingyenes tanítást, de ha ez nem lehetséges, minél kisebb összegben kell a tandíjat megállapítani és az állam költségére minél több ösztöndíjat francia módra alapítani.

Minden kollégiumban testgyakorló helyet kell építeni; ezt a növendékeknek nemcsak testi, hanem erkölcsi érdeke is megkívánja. Az erkölcsi szempontot biztosan úgy értelmezhetjük, hogy a tornázással elfoglalt erős gyermek meg van mentve erkölcsi kihágásoktól. Itt megint előtérbe lép Rousseaunak az Émile-ben is oly sokszor hangoztatott negatív elve. «Sohasem tudom elég sokszor ismételni, hogy a jó nevelésnek negatívnak kell lennie. Akadályozzatok meg, hogy a bűnök megszülessenek, s akkor már eleget tettetek az erényért.» A nemzeti cél érdekében való a játékok gyakorlása s az is, hogy a gyermekek ne külön-külön játsszanak, hanem valamennyien együtt. Ezt nemcsak a versengés felkeltésének érdeke kívánja, hanem az is, hogy közös célt keressenek s a közös célt megérezzék. Még akkor is, ha némely tanuló házi nevelésben részesül, szükséges, hogy a játékok valamennyit egy táborba gyűjtsék. A játékokban — mondja Rousseau — «nem csupán arról van szó, hogy foglalkoztassuk a gyermekeket, hogy testüket erőssé tegyük, hogy ügyessük őket, hanem arról is, hogy korán hozzászoktassuk őket az önfegyelméhez, az egyenlőséghez, a testvériséghez, a versenyekhez és ahhoz, hogy polgártársaiknak szeme előtt éljenek és vágyakozzanak a nyilvánosság előtt való megdicséртetésre». Kell, hogy ezek a játékok önállóságra neveljék őket; ne a tanítók, hanem maguk a nézők ítéljék oda a jutalmat a győzőnek.

Rousseau az önállóságra való nevelés érdekében kíváncsi tartja utánozni azt, amit Bernben *état extérieur*-nek neveznek. A kollégiumból kilépő ifjak mintegy az államon kívüli kis államot alkotnak, melyben kicsiben minden megvan, ami a köztársaság kor-

mányzásában feltalálható: szenátus, katonák, parancsnokok, szónokok, államügyek, ítéletek, ünnepélyek stb. Bármily alakban történik a nyilvános nevelés, az államnak érdekében áll, hogy legyen egy magasabbendű intézet vagy intézmény (*collège de magistrats du premier rang*), mely a többi intézetek vezetőit legjobb belátása szerint nevezze ki vagy hívja vissza, aszerint, amint jobban megfelelnek vagy kevésbé jól felelnek meg a rájuk bízott nagy feladatoknak. Ily nevelésük volt Rousseau szerint a régieknek, így jutottak birtokába az igazi lelki frissességnek, az igazi hazaszerető buzgóságnak, így jutottak az igazi személyi erények megbecsülni tudásához. Ily szellemű neveléssel meg lehetne még menteni a lengyeleket, fel lehetne ébresztetni jobb énjüket, mely még nincs teljesen megrontva a helytelen elvek, a rossz intézmények által és azon önző filozófia által, mely megmértelyezi az erkölcsöket. A fegyelmezetlen, szabados korszak után boldog, szabad néppé lehetne tenni a lengyeleket. Megszabadulva a szolgaságba süllyesztő szenvedélyektől egy újjászülető nemzet duzzadó életereje hevítene őket nagy tettekre. Ámde ha nincsenek meg a nemzeti nevelés által meghatározott feltételek, akkor semmit sem lehet várni a törvényektől. Bármily bölcsök és előrelátók lesznek e törvények, mégis ki fogják őket játszani a magukat fegyelmezni nem tudó polgárok.

Eddigi fejtegetéseinket összegezve vessük fel most ezt a kérdést: Melyek a főbb jellemvonásai Rousseau állampolgárának? Mindenekelőtt hazaszerető: a legerősebb nemzeti érzés hatja át; a régiek erényeinek őszinte bámulója és követője; a közügyek iránt érdeklődik, szereti a szabadságot, tiszteli a törvényt, s azon van, hogy másokat is (polgártárs, hivatalnok, képviselő, király) a törvény tiszteletére bírjon; hazája viszonyainak, történetének alapos ismerője; együtt nevelkedik polgártársaival, azokkal közös eszményei vannak; ment az idegenimádattól s távol áll a felekezeti elfogultságtól; önmagát fegyelmezni tudó, az egyenlőségnek, testvéri érzésnek ápolója, az emberi (jobbágyi) jogokat tiszteletben tartó, hazája törvényeinek ismerője, szóval: tudatos, büszke, önérzetes állampolgár.

Ha az itt megállapított eredményeket összehasonlítjuk a Rousseau-nak egyéb műveiben megnyilatkozó emberi eszményekkel, könnyen belátjuk, hogy csak a szempontjai változtak, de alapfelfogása változatlan. Valamint Émile látszólagos világpolgársága ellenére sem nemzetellenes, úgy e *Discours* állampolgárát égő hazaszeretete nem helyezi ellentétbe az emberiséggel. Igazságos alkotmányt akar, mert a természet törvényei így követelik; nem óhajt annexiókat, mert az ily vágyakból átok száll az emberiségre. Az állampolgárság erejének a célja a területre vonatkozóan nem a hódítani vágyás, hanem a megtartás, a gyarapodást illetőleg pedig a belső értékek növelése. Rousseau

állampolgára nem lesz pártok embere, nem lesz demokrata és nem lesz arisztokrata. Émile emberi erények által olvad bele a nemzeti, társadalmi életbe; ez az állampolgár nemzete útján fogja az egész emberiséget szolgálni.

Az utóbbi gondolat átvezet bennünket napjaink történetébe. A világháború elemi erővel vetette felszínre ezt a kérdést: milyenné kell nevelnünk az embert? milyenek legyenek az állampolgárok egyenként, hogy az összességért tudjanak élni, áldozni s ha kell, meghalni? S milyen legyen az összesség képviselője, az állam? Mit kérhetnek egymástól, s mit adhatnak, mivel tartoznak egymásnak? Ezekre a fontos kérdésekre sok tartalmas könyv és értekezés igyekezett megfelelni. E helyen csak *A háború és az iskola* című, 1915-ben megjelent könyvre utalok, mely kilenc magyar pedagógus nézeteit tartalmazza. Típusosnak mondható a könyv a maga nemében, mert szinte közvetlenül a háború kitörése után íródott, mikor a lenni vagy nem lenni kérdése friss fájdalommal kínozott bennünket. A lelkeknek eme válságában mintegy ihletszerűen kellett felvillanni a szerzők előtt a nemzeti megmaradás és megélhetés feltételeinek. És csodálatos, igen sok hasonlatosság van e könyv értekezéseinek és Rousseau *Discours*-jának eszmemenetében. Csak a jellemzőbb gondolatokat akarom kiragadni. Friml szerint is ismerni kell az államot illető jogokat és kötelességeket, fel kell hívni a figyelmet más államok társadalmi viszonyaira; az értelem önmagában nem elég az állampolgári erények gyakorlására. Gyulai szerint a nemzeti érzés hullámlázása a főszempont az irodalomban, mint ahogy Rousseau szerint a nemzeti érzés hullámlázása a főszempont a nemzet szellemi életében. A nevelés Imre szerint is a nemzeti politika körébe tartozik, melynek célja a nemzetvédelem és nemzetfejlesztés; a köznevelés egységét öszerinte is a személyek biztosíthatják, azokat kell tehát egységes célok szerint nevelni; ő is azt állítja, hogy «nemcsak a hivatásos nevelők a nemzet tagjainak nevelői». Eltekintve Imre fejtegetéseitől, ki a nemzetnevelés pedagógiáját a nemzeti életnyilvánulásnak minden terét áttekintő értelemben már régebben hirdeti, honnan van az, hogy az újkori pedagógusok az állampolgárság eszményét keresve Rousseauhoz hasonló megállapodásra jutnak? Akkor Lengyelország volt, most mi vagyunk válságos helyzetben, s hasonló válságoknak hasonló orvosságai is lehetnek. Fényes erkölcsi győzelme ez a sokat zaklatott genfi citoyennek. Máskor a kutatás vágya visz el bennünket gondolatainak kiapadhatatlan forrásához, a világháború dúlásai közben élet-ösztönünket követve jutottunk el az ő igazságaihoz.

(Torda.)

KEMÉNY GÁBOR.

IRODALOM.

Dr. Schneller István : A katonai nevelésről. A kolozsvári egyetemi tanács által kiadott bölcsészeti kar jelentésének különlenyomata. Kolozsvár, Ajtai K. Albert könyvnyomdája, 1917. (N. 8-r., 101 l.)

A kolozsvári tudományegyetemnek bölcsészeti, nyelv- és történettudományi kara még 1916 őszén kari ülést tartott, melyen bizottságot küldött ki azzal a megbízással, hogy a vallás- és közoktatásügyi minisztertől leküldött, az Országos Testnevelési Tanács által az iskolai testi nevelés reformjára vonatkozó munkálatokra terjesszen elő véleményes jelentést. A bizottság tagjai, dr. Szádeczky Lajos elnök, dr. Schmidt Henrik és dr. Schneller István, 101 oldalas füzetbe foglalt javaslatot szerkesztettek, amelyet *A katonai nevelésről* címmel dr. Schneller István írt meg.

Azóta már négy és fél év telt el, de a füzetben foglaltak sohasem voltak időszerűbbek, mint most. A könyvecskének minden sora megérdemelné, hogy szó szerint ide iktassuk, mivel azonban ez lehetetlen, kénytelenek vagyunk megelégedni azzal, hogy tartalmát ismer-tetjük s azután az egész műre néhány rövid észrevételt teszünk.

Jóleső érzés fog el, ha a könyvecskének első oldalát látom. Ebből azt állapítom meg, hogy a fent említett bizottság meleg szere-ttel adózik sárói Szabó Lajos alezredes emlékének, aki az ifjúság katonai nevelése terén egyike volt a leglelkesebb úttörőknek s aki életét hazájáért áldozta föl Galicia harcmezején. A füzet összeállítá-sában Szabó alezredesnek *Honvédelem* című értékes könyve mint forrásmunka szerepelt.

A füzet négy fejezetre oszlik: I. A katonai előképzés és annak viszonya a polgári köznevelés- és oktatáshoz. II. Az egyetemen folyó testnevelés és az egyévi önkéntesek tiszti vizsgája. III. Az egyetem és a katonai akadémia. IV. Testnevelő tanárképzés.

Az I. fejezet a leghosszabb. Ennek elején a bizottság, behatóan foglalkozván Kmetykó Jánosnak, az Országos Testnevelési Tanács elő-adójának egyik nagyobb művével, megállapítja, hogy Kmetykó a testi nevelés középpontjába a gyakorlati célt, a katonáskodást állítja be. A magyar faj harcias, katonás nemzeti vonását már Werbőczy is elismerte, de elismerték azt utána még igen sokan olyanok, akiknek neve kitörölhetetlen betűkkel van beírva hazánk történelmébe. Így Báthory István, Apáczai Csere János, Zrinyi Miklós gróf, a költő és hadvezér, Rákóczi Ferenc. Ez utóbbi két tisztképző akadémiát is szervezett, az egyiket Magyarországon, a másikat pedig Erdélyben.

«Már két évre reá, 1707-ben április 24-én tette le az első száz ifjú térdre borulva esküjét a fejedelem előtt, aki őket mind ölelésével és csókjával avatta fel lelkes katonájává.» A Dózsa-lázadás után, amelyről a bizottság nekem nem tetsző módon emlékezik meg, az 1514-iki LX. t.-c. megtiltotta a fegyverviselést, ámde ez a tilalom teljesen hatástalan volt. «A mohácsi csatában 1526-ban a pécsi egyetem 300 diákjának eleste hirdeti a magyar virtus dicsőségét.» Már Aeneas Sylvius, a későbbi II. Pius pápa hirdette, hogy Magyarország a kereszténység pajzsa, bástyája volt. Mindezek ellenére az 1712. évi országgyűlés egészen lemondott a külön magyar nemzeti hadsereg eszméjéről. Hiába volt Pálffy Miklós nádornak az 1723. évi országgyűlésen az ő és a primás aláírásával a királyhoz intézett kíváncsalm, hogy «a gyermekek neveltetését a haza kötelességévé kívánják tenni», és hiábavaló volt nagyjaink későbbi igyekezete, a magyar nemzeti hadsereget a bécsi kormány összpontosító törekvéseivel szemben megvalósítani nem lehetett, annak eszméje hiú álom maradt. Ez hihetlen politikai és katonai rövidlátás volt a bécsi udvar részéről, hiszen maga Savoyai Jenő főherceg figyelmeztette Salmot arra, hogy Belgium és az olasz tartományok elvesztése után a monarchia súlypontja Magyarország. És hogy mire képes az a magyar hadsereg, mely a nemzet szolgálatában áll, bizonyítják 1848/49. évi szabadságharcunknak soha el nem hervadó babérai. Hosszú időnek kellett elmulni, míg végre Magyarországon az első valóban magyar katonai iskola, a Ludovika Akadémia 1872-ben megnyílt.

A füzetnek I. fejezete ezután rövid történelmi visszapillantást közöl a volt monarchia katonai intézeteiről és statisztikai adatokkal igazolja, hogy Magyarország Ausztriával szemben e téren is hátrányban volt. Behatóan foglalkozik azzal a szellemmel, mely a «közös» hadsereget áthatotta s melynek eredménye az volt, hogy a polgári és a katonai társadalom sohasem értette meg egymást. Helyenként túlságosan erős színezést használ ugyan, de általában igaza van. Áttér ezután annak megállapítására, hogy mennyire szükséges a katonaságnak a nemzettel való egybeforrása. Több kiváló egyénnek mondását idézi érveinek támogatására. Commandant, a brüsszeli országgyűlés képviselője így nyilatkozott: «Militarisme et patriotisme sont synonymes». «Was bringt zu Ehren? Sich wehren!» mondja Goethe. «Minden nemzet csak addig tudott a történetben biztos helyet önmagának fenntartani, amíg a harcias szellem együtt fejlődött általános műveltségével.» (Von der Goltznak e szavait idézi Szabó, említett művének 15. lapján.) Jomini szerint «a legjobb szervezet hiábavaló az olyan államban, amelyben nincs kitűnő katonai szellem». Lowal, a Madeleine székesegyház papja, nemzetét e szavakkal buzdítja szentbeszédében: «Nagyra kell nevelni a katonai szellemet; eltűnése csalahatatlan előjele a nemzet bukásának». Ludendorff a magyarokról egy ízben így nyilatkozott: «Ha a katonák mind olyanok lennének, mint a magyarok, nemcsak a béke, hanem a világbéke is meglenne».

A bizottság ezek után megemlékezik arról, hogy azok a bal-sikerek, amelyek a volt monarchiát a hadjárat első időszakában érték, főképen a helyes katonai szellem hiányára vezethetők vissza. Majd levonja azt a következtetést, hogy «a nemzet társadalma és kormánya útján gondoskodni kell oly intézetekről, amelyek kezességet nyújtanak

arra nézve, hogy egyrészt ifjúságunk nemzeti, de egyszersmind harcias, katonás szellemben, a katonáskodásra előkészítően neveltessék és oktattassék s másrészt, hogy a katonaság körén belül is a szakképzés a haladó tudomány követelményeinek megfelelően folyjon).

Érdekes történelmi adatok olvashatók az I. fejezet következő soraiban arra vonatkozóan, hogy miképpen történt a háború előtt és részben annak tartama alatt is az ifjúságnak a katonai szolgálatra való előkészítése a külföldnek több államában és Magyarországon. Kétségtelen, hogy e tekintetben hazánk úgyszólván vezető szerepet játszott a háború előtt, de ennek kitörése a katonai előképzést is megakasztotta. A fejezet utolsó pontjaiban annak a véleményének ad kifejezést a bizottság, hogy, mivel a katonai előképzés az általános iskolázással a legszorosabb kapcsolatban van, a katonai hadapród-, fő- és alreáliskolák feleslegesek és hogy a katonai előképzés se különbíttessék el a közoktatási szervezettől. A bizottság elmélikedését Kmettykö könyve alapján végül három javaslatban foglalja össze, amelyekkel már azért is csak részben érthetnek egyet, mivel a háborút követő események nagyon is igazolták, hogy a katonai előképzésnek igenis a katonák kezében kell maradnia, illetve a határozottan katonai iskolák semmi körülmények között sem nélkülözhetők, mivel ifjaink csak ott szerezhetik meg azt a szilárd fegyelmet, amelynek megszerzésére a polgári tanintézetek falai között nincs alkalmuk. A mai viszonyok között nem tartom szerencsésnek, hogy a bizottság gondolatmenete az egész füzetben nagyon is «demokratikus» alapra helyezkedett, ezt azonban nem ítélem meg túlságos szigorúan, mivel figyelembe veszem, hogy a füzet 1917-ben szerkesztetett, midőn mindnyájan erősen hangzottak a demokratikus berendezkedés szükségesség voltát, de hogy mennyire nem volt igazunk, bizonyítják a Károlyi- és Kun Béla-féle «demokratikus» garázdálkodások.

A II. fejezetben a bizottság jelentésének írója — nagyon helyesen — erőteljes érvekkel követeli, hogy a magyar egyetemeken hadtudományi rendes tanszékeket kell rendszerezíteni. Megemlíti, hogy hasonló intézkedések már voltak a háború előtt Francia- és Németországban, Angliában és Ausztriában. Javasolja, hogy a katonai tanárokat, mielőtt tanszékeiket elfoglalnák, tiszteletbeli doktorátussal kell kitüntetni. Minden tudományegyetemen két tanszéket kellene felállítani; az egyiknek tárgya a hadászat története, a másiké a hadászat elmélete volna. Mivel pedig a hadi tudományoknak katonai jelleget a katonai gyakorlatok adnak, a katonai tornát, rend- és menetelési gyakorlatokat, a céllovást és a vívást is katonai vezetőkkel kellene taníttatni. A bizottság tagjai azt vélik, hogy a katonai tudományoknak és gyakorlatoknak ilyen módon való oktatása feleslegessé tenné az egyévi önkéntesi intézményt; ugyanis azt javasolják, hogy akik a katonai kiképzésnek minden ágában megfelelték, a «tishti vizsgálatra léphessenek és annak sikeres megállása esetére az egyévi önkéntességi szolgálat alól felmentessenek». Igaz ugyan, hogy a bizottság tagjai e javaslatuknak egyik alapjául megkínálják, hogy az egyetemi hallgatók egyetemi tanulmányuknak II. és IV. éve után 3—3 hónapra a katonasághoz bevonuljanak és így megkövetelik tőlük, hogy katonai fegyelmezésben részesüljenek, én mindazonáltal nem tartom teljesíthetőnek az egyetemi hallgatók egyévi önkéntességének

a javaslat szerinti «átformálását», mivel nem látok elég biztosítékot arra, hogy a különben is meglehetősen ellenőrzés nélküli életet élő egyetemi hallgatók a katonai szolgálatban okvetlenül nélkülözhetetlen fegyvermezetséget főiskolai tanulmányaik alatt elsajátíthassák.

A jelentés aláírói a III. fejezetben elismerik ugyan, hogy a katonai akadémiáknak a különleges katonatiszti kiképzés érdekében megvan a létjogosultságuk, mindazonáltal azt kívánják, hogy a katonai akadémiák hallgatói főiskolai tanulmányaiknak első két évét a tudományegyetemen töltsék. Egyik legérdekesebb érvüket szó szerint megismertetem: «A szabad és teljesen odaadó tanulmányozás szelleme feltétlenül kívánja ezért is azt, hogy a katonai főiskolát látogató egy bizonyos ideig az egyetemen is tartózkodjék. Ez a szellem szabadítja fel őt a katonai s nevezetesen tiszti körökben annyira uralkodó beteges ambíciótól, amely mindig csak azt nézi, hogy különösen feljebbvalója mit mond róla s menti meg attól, hogy a sértett ambíció, a mellőzés vagy feljebbvalójától ejtett rosszaló, megcségyenítő szó oly lelki rázkódtatásoknak tegye ki, amelyek épen a tiszteket aránytalan számban viszik az örültek házába vagy önkéntes halálba.» Maga ez a gondolatmenet is, a támogatására felhozott statisztikai adatok is túlságosan sötét aláfestéssel mutatkoznak és csak azért nem igyekszem azokat megcáfolni, mert e rövid ismertetés keretein belül nem lehetséges.

A IV. és utolsó fejezetnek címe: Testnevelő tanárképzés. A jelentéstevők 18 oldalon foglalkoznak ezzel az érdekes, de Magyarországon még eddig meg nem oldott kérdéssel. Fejtegetéseiket és következtetéseiket helyeseknek ítélem. A testnevelő főiskola hallgatói nemcsak elméleti, hanem gyakorlati vizsgát is tennének és mellék-tanítványokból is kapnának tanári oklevelet. Középiskolai tanárok, katonatisztek stb., akiknek a testnevelés, illetve a középiskolai oktatás terén már képesítésük és gyakorlatuk van, kétszer három hónapos tanfolyam elvégzése után szintén megkapnák a testnevelő tanári oklevelet.

Mindent összefoglalva Schneller kis művét nagyon helyesnek, talpraesettnek tartom és a legmelegebben ajánlom mindazok figyelmébe, akik hazánk jövő nemzedékének testi épségével és a reá váró nagy feladatok megoldására való rátermettségével törődnek.

Gabányi János.

A sárospataki főiskola története. Latinul írta Szombathi János, magyarra fordította Gulyás József; a fordítást átvizsgálta, javította és jegyzetekkel bővítette Szinyei Gerzson. Kiadja a Sárospataki Irodalmi Kör. Sárospatak, a ref. főisk. nyomdája, 1919. (N. 8-r., 298 l.) 12 K.

Már e terjedelmes cím elárulja, hogy itt egy régi munka lefordításával és közrebocsátásával van dolgunk. Valóban, e munkát szerzője, a sárospataki főiskola tudós professzora és könyvtárnoka 1788—1789-ben, tehát ezelőtt 130 esztendővel kezdte írni — sajnos, a tudománynak és az iskolai tanításnak akkor uralkodó nyelven: latinul — s 1823-ban bekövetkezett haláláig folyton pótolgatta. Kéziratban hátrahagyott művét 1860-ban, a főiskola fennállásának háromszázados ünnepére Erdélyi János (a bölcsészet tanára s könyvtárnok) adta ki, úgy, amint volt, latin nyelven. Azonban már akkor is kevesen

voltak, azóta pedig még jobban megfogytak a latinul értők, úgyhogy ez az iskolatörténet mélyen eltemetett kincs maradt, s csak egy-két vállalkozóbb bűvár tudta megközelíteni. Pedig ez a beható levéltári kutatások alapján, valamennyi idevágó írott és nyomtatott forrásnak gondos felhasználásával, komoly történetírói és kritikai érzékkel megírt mű nemcsak a maga korában volt kiváló alkotás, hanem a hozzáértők ítélete szerint — ha talán egy-két adatában pótlásra vagy igazításra szorult is — ma is a legalaposabb, leghitelesebb s legrésztelenebben megírt története e csaknem négyszázados kollégiumnak. Mindeme körülmények megokolttá és kívánatossá tették lefordítását, s Gulyás J. kartársunk elismerést érdemel, amiért vállalkozott e nehéz, kevésbé hálás, de a közösség szempontjából annál fontosabb feladatra. Munkájának nagyobb része eredetileg — 1917-től kezdve — a *Sárospataki Hírlapban* látott világot Szinyei G. nyug. tanárnak, a főiskola multja kitűnő ismerőjének átvizsgálásával s a Szombathi adatait itt-ott, az azóta felszínre került adatokkal helyreigazító és pótló jegyzeteivel. Majd, mikor 1919 tavaszán a pataki proletár-direktórium a sárospataki hírlapokat megszüntette, a Sárospataki Irodalmi Kör gondoskodott a hátralevő rész kinyomatásáról és az egész kötet kiadásáról. Illesse érette elismerés!

A kötet 1531-től, az iskola alapításától a szerző haláláig (1823), tehát 8 év híján háromszáz éven át kíséri végig a sárospataki kollégium történetét, tüzetesen megvilágítva és kritikailag megállapítva az iskola alapításának körülményeit, alapítóinak (a két Perényinek), majd az iskola későbbi patrónusainak: a Dobóknak, Lórántfiaknak, Rákócziaknak az iskola fejlesztés érdekében kifejtett fáradozásait, ismertetve az iskolának Báthori Zsófia által való elűzetését, Erdélyben, majd később Göncön és Kassán való vándorlásait s a XVIII. században a sok üldözés és zaklatás után lassú helyreállítását és megerősödését, valamint az egyes korszakokban a belső tanügyi viszonyokat, a tanítás szellemét és módszerét, a használt tankönyveket, a nevezetesebb tanárok működését, így Comenius reformjait, a Tolnai D. János és ifj. Csécsi János okozta belső zavarokat, a törvények és tanrendszer változásait, az ifjúság belső életét stb.

Hogy mily alapos munkát végzett Szombathi, mily lelkiismeretes utánajárással írta meg művét, kitűnik abból, hogy az iskola multját több mint 50 éves búvárlatai alapján tüzetesen ismerő Szinyei G. csak lényegtelen, másod-harmadrendű, többnyire családtörténeti kérdésekben volt arra utalva, hogy Szombathi állításait, amelyeknek ő jegyzeteiben, forrásidézeteiben mindenütt híven urát adja, az újabb történeti kutatások által földerített adatokkal helyreigazítsa. Pótlásai is többnyire ilyen mellékes dolgokra, pl. a XVII—XVIII. században használt tankönyvek szerzőiről nyújtott érdekes felvilágosításokra vonatkoznak.

Bár Szombathi olykor-olykor a belső történetre is kitér, műve jobbára mégis inkább az iskolának külső története. A belső történetet egy másik, époly alapos és époly értékes művében pótolja, amely fele részében még szintén kiadatlan, t. i. a *Biographia professorum*-ban, a sárospataki tanárok életrajzgyűjteményében, amelynek a XVII. század közepéig terjedő fele dr. Soltész János fordításában a *Sárospataki Füzeteknek* 1864—66. évi folyamában látott napvilágot.

A fordító e főiskolának, sőt a magyar oktatás- és művelődéstörténetnek minden barátját hála kötelezte világos, magyaros fordításával.

(Sárospatak.)

Rácz Lajos.

Dr. Orel Géza: A tanoncoktatás kérdésének megoldása. Budapest, 1919. Lampel R. (8-r., 24 l.) 2 K.

A kezek megfeszített legjobb munkájára van most elsősorban szükség ebben a feldúlt országban, hogy gazdasági súlyedségünk rettentő mélységéből minél előbb fölemelkedhessünk. Ennek a gondolatnak akar komoly figyelemre és támogatásra érdemes szolgálatot tenni Orel Géza dr. az inasoktatás kérdésének megoldására vonatkozó javaslataival.

Megalapozásként ajánlja az ipari mesterségek megkedveltetését. Ebben a tekintetben legjobb eredmény várható — mint már *Szociális reformok iskoláinkban* c. kis művében is fejtegette — a mindennapi oktatással kapcsolatos műhelyi neveléstől. A különböző ipari szerzők megismerése és kézben forgatása ezen a fokon jó alkalmul szolgálhatna sok gyakorlati képesség felébresztésére és jelentkezésére; ennek a körülménynek aztán szerencsés hatása lehetne a pályaválasztásra, hiszen — hogy itt is nyomatékot adjunk az író életrevaló megállapításának — a társadalmi kérdések között a legfontosabb az, hogy kiki az ő lelkiéletének, erejének, tehetségének, egészségének, megszokott életmódjának megtartásával vagy jobbra tételével az egyéniségének legjobban megfelelő helyre kerüljön. Régi kívánság, régi törekvés ez. De talán még nem volt a magyar nemzet életében olyan korszak, amely parancsolóbban követelte volna, hogy legyen végre ez a törekvés igazán megvalósítandó cél, amely felé rendszeres, tervszerű intézkedésekkel komolyan haladjunk. Első lépésünk legyen Orel útmutatása alapján a mindennapi iskolának gyakorlatibbá tétele. Fokozatosan fejlesszük ki megfelelő helyzetű elemi népiskoláinkat műhelyes oktató-nevelő intézetekké. Dícséretreméltó munkára találnak alkalmat az ilyen iskolákban azok a tanulók is, akik a tisztán értelmi foglalkozásra nagyon csekély kedvet és képességet éreznek, de annál fáradhatatlanabbak és ügyesebbek az olyan munkában, amelyben kezük játssza a főszerepet. Kétségtelen az is, hogy ennek az iskolának ipari pályára lépő növendékei több hozzáértéssel és biztosabb lépésekkel haladnak majd a választott életpályán, s ily módon nagyobb fejlettségi fokot érnek el, emelve ezáltal nemzeti iparunk becsét is.

Arra a kérdésre is találunk feleletet a szerző javaslataiban, hogy hol és miként tanulhatja meg az inas a szakmunkáját teljesen.

A műhelyekben és gyári üzemekben nem olyan tudatos és így nem is lehet olyan tökéletes az inasoknak mesterekké való kiképzése, mint a közműhelyes iskolákban. Ezekben folyik legrendszeresebben a munka. Ilyen iskola nálunk, sajnos, nagyon kevés van. A meglévő néhány fa-, fém- és szövőipari iskolánk mellett az órák és mechanikai szakiskola vehető még számításba. Pedig minden iparágnak s ennek következtében egész gazdasági életünknek nagy hasznára lehetnének az efajta iskolák.

A kérdésnek teljes megoldhatásáig a meglevő intézményeket kell tökéletesítenünk. Elsősorban a kisipari műhelyekben jelenleg dolgozó inasok részére szervezett tanfolyamoknak a legjobb francia minta alapján adjunk gyakorlatibb tartalmat. Helyes volna, ha a rajzon, ábrásmereken és műhelyi gyakorlaton kívül egyéb tárgy nem kapna helyet ezeknek a tanfolyamoknak tantervében. A tanítást gyakorlati készségű s pedagógiai érzékű és tudású tanítók végezzék. Annak, hogy az inast segéddé lehessen avatni, fő feltétele legyen most is, mint a céhrendszer korában, a vizsgálobizottság személyes ellenőrzése alatt remekmű készítése.

A tanfolyamoknak ilyen módon való tökéletesítése csupán átmenet lehet abba a korszakba, amelyben valamennyi kézi foglalkozás elsajátítására a mai fa-, fém- és szövőipari iskolák mintájára köz-műhelyek állíttatnak fel, még pedig mind fiú-, mind leánytanoncok részére.

Angyal János.

Kritik und Philosophie der Kriegspädagogik. Ein Versuch von

Prof. Franz Kemény, Oberrealschuldirektor in Budapest. (Fr. Manns Pädagogisches Magazin, Heft 689.) Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 1918. (52 l.) Ára 1 márka.

Háborús pedagógia: a közelmúltnak kedvelt, sokat feszegetett és mégis tisztázatlan, sőt ellentmondó tartalmú fogalma. Mi is a háborús pedagógia? A «háborúra» nevelés pedagógiai képtelenségében csak az első idők lázas fölhevülése hihetett; ha pedig a háború tanulságainak leszűrését vagy a világháború alatti pedagógia és oktatásügy állapotrajzát értjük rajta, akkor meg rosszul megválasztott, sőt félrevezető elnevezés. Kemény Ferenc ügyes kézzel igyekszik tanulmányában a nehézségeket elsimítani, s bár a háborús pedagógiának egyik feladatát ő is az «ifjúság háborús kitartásának nevelés és oktatás útján való előmozdításában» látja, a súlyt mégis annak a problémának megoldására veti, miként ellensúlyozhatók a háború (és a háborús pedagógia) káros hatásai, s miként értékesíthetők becses elemei és tanulságai a béke pedagógiája számára. Ez a főfeladata a «háborús pedagógia filozófiájának», mely kritikai szemlélt is végez egyúttal.

E feladat megoldásához mindenekelőtt a háborús nyersanyag (rendeletek, irodalmi művek, levéltárak, múzeumok stb.) felkutatása és feldolgozása szükséges. S ebben a tekintetben valóban kevés avatottabbat találhatnánk szerzőnknel, aki ezt a munkát a háború kitörése óta állandóan és rendszeresen folytatta s évről-évre a nyilvánosságnak is beszámolt róla (*Nemzetközi mozgalmak* címen folyóiratunkban, azonkívül a Néptanítók Lapjában). Ezeknek az annaleseknek filozófiai összefoglalása ez a kis mű.

A háború és háborús pedagógia szétágazó jelenségeit Kemény — ama figyelemreméltó megállapítás után, hogy főbb vonásaikban minden népnél hasonlóak voltak — a filozófiai álláspont egységesítő törekvésének megfelelően két főfogalom, mintegy alapvető tétel köré csoportosítja. Az egyik a «minimális energia» elve, vagyis az a törekvés, hogy a legcsekélyebb erő kifejtéssel a viszonylag legnagyobb

munkaeredményt érjük el. Ehhez csatlakozik másodiknak a «legnagyobb és legkisebb mérték», a maximum és minimum fogalma, mely a szörnyű világháború roppant erőmegfeszítésében s más oldalról igen mély süllyedésében tükröződik vissza leghívebben. A világháborúnak ez a két irányító gazdasági szempontja erősen rányomta bélyegét a szellemi életre s a pedagógiai gondolkodásra is. A minimális energia, az erőmegtakarítás jegyében különösen két pedagógiai követelmény emelkedik ki: a «Szabad utat a tehetségnek!» s az «egységes iskola» gondolata. Mind a kettővel sokkal többet foglalkozott a pedagógiai közvélemény (folyóiratunk hasábjain is), semhogy olvasóink előtt ismeretlen fogalmak volnának. Hogy a rátermettséget, a tehetséget mindenképen támogatnunk és fejleszteniünk kell, az oda nem való elemeket pedig minél erősebben ki kell szorítani, hogy ez a mának szomorú viszonyai közt kétszeresen fontos és szükséges, mert a közösség a tehetségesre is alig költhet, nemhogy a tehetségtelenre: ebben bizonyára mindnyájan egyetértünk. Oktatásunk egészséges fejlődésének, egész szellemi jövőnknek egyik fontos alapfeltétele ennek az elvnek szigorú végrehajtása, melyet csak a multnak sok tekintetben túlzott liberalizmusa kezelhetett oly könnyedén, iskolaügyünknek és társadalmunknak mérhetetlen kárára (zsúfolt osztályok, eredménytelen tanítás, a lateiner pályák előzőnlése).

Az egységes iskola követelményéről a szerző nem nyilatkozik bővebben s csak annyit állapít meg, hogy az egységes iskolának valamennyi oktató- és nevelőintézményünk tudatos, egységes és fejlesztő hatású fölépítését kell jelentenie s a minimális energia értelmében való kiválasztást kell megvalósítania. Ilyen értelemben természetesen mi is teljesen hozzájárulunk ehhez a kívánsághoz; azonban mindennemű egyformásítás ellen — épen a tehetség, valamint egész szellemi életünk színvonalának érdekében — óvást kellene emelnünk. Épen specializálásra, új iskolafajok tökéletesítésére törekszik a háborús pedagógiának egy másik iránya, melyre a szerző szintén rámutat. S szervesen összefügg mindezekkel az a kívánság, hogy szakértők töltsék be a helyeket s legyenek irányadók minden téren, ami mintegy visszahatás a békebeli, sokszor hihetetlenül nagyfokú dilettantizmus szegényes állapotára. Mint érdekes jelenség említhető föl, hogy az idegen-tanulmányok (irodalom, nyelvek stb.) nemcsak hogy nem hanyatlottak a háború alatt, hanem — bármily meglepőnek látszik is első pillanatra — épenséggel fokozódtak (elsősorban Németországban).

A legnagyobb erőmegtakarítás és legcélszerűbb erőfelhasználás jegyében áll a politika bevonása is a háborús pedagógia és a háborús pedagógia filozófiájának keretébe, különösen mint demokratikus alapelve. A demokratikus elv a világháború alatt a népek lelkében vezető eszmévé emelkedett, s hatása erősen jelentkezett a nevelés és tanítás terén is. Kapcsolatos vele a szociális gondolat hódítása, melynek kellő helyet biztosítani az oktatásban — okulva a multon — minden pedagógusnak sürgős követelése. Nézetünk szerint azonban itt is óvakodnunk kell a túlzásoktól. A «közoktatás demokratizálásának» árnyékoldalai is vannak, s ezek előtt szemet húnyni épen pedagógusnak kevésbé kívánatos.

A háborús «legnagyobb mérték», a maximális erő kifejtés (a szerzőnek második egységesítő szempontja) főképen a többtermelés

követelményében jelentkezik, az iskolára vonatkoztatva pedig a sokszor már szertelenségbe csapó reformáló, átalakító lázban. Ez a nagy újtó vágy annál kevésbé mondható megokoltnak, mert a háború a tanító és a tanítvány erejét egyaránt a végsőig csigázta s tőlük maximális teljesítményeket várni se nem észszerű, se nem méltányos dolog. De a szerző a háború utáni oktatásügyre nézve is óva int minden túlzott várakozástól és követeléstől, mert a gigászi küzdelem rettenetes erőmegfeszítését elkerülhetetlen pangás, elernyedés, sülyedés fogja követni még győzelem esetén is, hát még hogyha veszteni találnánk! Az események azóta szomorúan igazolták a szerző szavainak igazságát, s még ma is — a javulás útján — aligha érezzük magunkat abban a lelkiállapotban, hogy reformokkal higgadtan, reménykedve foglalkozni tudjunk.

A minimális erő kifejtés és legnagyobb mérték fogalma összességében a többre (*ad maiorem*) irányuló követelményben egyesíthető. Ebből végeredményben azt a vigasztaló következtetést meríti a szerző, hogy a háború, ha maga nem jelent is haladást, utóhatásában mégis a haladásra irányuló törekvéseknek hatalmas ösztönzőjévé lesz.

A háborús pedagógia jelenségeit a filozófia egyes ágainak szemüvegén át tekintve főleg az erkölcsi mérlegelés ragadja meg figyelmünket. Nem szorul bővebb bizonyításra, hogy a háború mennyire eldurvította az erkölcsöket. Sajnosan tapasztaljuk ezt az iskolában is a fegyelemnek, a szorgalomnak, a tiszteletnek megdöbbentő mértékű meglazulásában. Hogy az emberiség ebből a világháború által rázúdított erkölcsi sülyedésből újra kiemelkedhessék, az eljárásnak valóban a dolog gyökerénél, a nevelésnél kell megindulnia. S ennél a pontnál igen helyesen figyelmeztet bennünket Kemény a nevelésnek arra a feladatára, mely mindenkor főkötelessége volt s ma kétszeres fontosságú: az erkölcsi jellem képzésének fokozott szükségességére. Vajha valóra válnék jövőbe vetett hite s fakadna valóban a háborús romhalmazból, az ellentét erejénél fogva, a lelkeknek új hajnalhasadása, a szellemi életnek friss renaissance-a!

Tanulságos, eszmeébresztő munka Kemény Ferenc könyve. Van gyengéje is: elsősorban a belső szerkezetnek, a gondolategységnek bizonyos lazasága és eléggé ki nem domborítása s ennek folytán az egésznek bizonyos mozaikszerűsége. Azonban tudjuk, kezdetről, alapvetésről, útmutatásról van szó, melyet követnie kell a folytatásnak, a kidolgozásnak, az egységbefoglalásnak. Ehhez a munkához a szerző is bizonyára nem egy jelentős lépéssel fog még hozzájárulni, hogy minél teljesebb legyen a háború tanulságainak kiaknázása a béke pedagógiája számára.

Hajdu János.

Else Voigtländer: Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeiten.¹

A fenti kérdés boncolgatása mind tudományos, mind gyakorlati tekintetben hálás feladatul kínálkozik. A szerző megállapítja, hogy

¹ Ez a címe annak a hosszabb értekezésnek, amely a *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* folyóiratnak 1917. évi 9. és 10. számú füzetében jelent meg.

ha valaki nevelőnek készül, szellem és jellem dolgában bizonyos tulajdonságokkal kell rendelkeznie. Főké a jellemet alkotó tényezők: a hajlam és szellemi képességek, amelyek az embert nevelővé teszik s amelyek nélkül éppen úgy nem lehet az ember nevelő, mint nem lehet valaki zenei hajlam nélkül zenész. A tiszta jellem természetes következmény, azért itt nem is kerül taglalás alá.

Nevelés a legtágabb értelemben élőlények közötti viszony. Tehát emberekkel érintkezik a nevelő s így legyen benne hajlam és szeretet az érintkezéshez. Ez ugyan bizonyos mértékben mindenkiben megvan, de nem egyenlő fokban és nem olyan mértékben, hogy az illető embereknek éppen ez volna a jellemvonásuk. A remete, a külön, az emberkerülő ne legyen nevelő.

Az emberszeretet tehát az első kellék a nevelésben. Ha a különböző hajlamokat tekintjük, némelyek gyermekek, mások a leányok, ismét mások főképpen fiatal emberek nevelésére alkalmasak.

Megtörténik az is, hogy valakinek, habár nem emberkerülő, még sincs hajlama a nevelésre. Talán nem is közönyös az illető a nevelés iránt, de nincs meg az ahhoz szükséges igazi, határozott öröme, kedve. Ilyenek a tárgyukba elmélyedő tanítók, tanárok, akiknek működése elméleti és gyakorlati is lehet, de csak bizonyos tárgykörben. Az ilyen emberek tudnak bánni a gyermekekkel, talán szeretnek emberekkel is foglalkozni, de az energiájuk mégis a tárgyakba való elmélyedésre irányul, nem a nevelésre. A nevelés pedig meghatározott minőségű tevékenység, amelyhez tisztán a szeretet nem elégséges. Ellenkezőleg: a szeretet a gyermeket rosszra is nevelheti. Nagyon fontos a nevelendő egyénekre gyakorolt hatáson érzett öröm. Ez is sajátos dolog, hiszen vannak olyanok, akik szeretik embertársaikat, örülnek is, ha rájuk befolyást gyakorolnak, de semmit sem törődnek azzal, hogy megváltoztassák őket.

A nevelő és neveltje között fontos a fölé- és alárendelés viszonya. A nevelő legyen fölényben neveltje fölött. Legyen öröme is abban, ha szellemi felsőbbségét megmutathatja. Mondhatnók: uralkodási vágya legyen. Akik szívesen alárendelik magukat, akiknek nincs hajlamuk a parancsolásra, éppen olyan kevésbé valók nevelőknek, mint azok, akiknek egyre megy, minők az embertársaik. Az ilyenek nem lehetnek iránymutatók; ezek nem változtatnak a növendéken, nem is óhajtának változtatni. Mellőzik a nekik nem tetszőt s csak hozzájuk illővel társulnak. A nevelő hajlamokkal rendelkező ember ellenkezőleg arra iparkodik, hogy környezetét megmásvítsa, tanítsa, megintse, dicsérje, szóval valamiképpen befolyásolja.

A gyermek csintalanságát, ugrándozását ne nézze a nevelő gonoszságnak. Ezzel a valóságot megértő fogalommal kapcsolatban van egy eszményi vonás, amely a még el nem értre vonatkozik; ennek a megvalósításáért küzd a nevelő, ennek a kedvéért követel, s ha kell, fedd is. Így az igazi pedagógusokra jellemző a valóság-érzék és az idealizmus, szelídség és szigorúság. Ezek mellett a szilárdság, következetesség és erély természetes. A nevelőnek nem feladata tárgyi ismeretek kutatása, hanem már megszerzett ismereteket kell átadnia. A nevelő tudása, ismereteinek bizonyos mennyisége előzetes feltétel ugyan, de nem ez a célja fáradozásának. Azért az elmélet embere, a kutató, a tudós nem nagyon hat embertársaira, hiszen a sajátos

szellemi munka foglalja le és így nem való tanítónak, még kevésbé nevelőnek. A nevelőben az a fontos, hogy — mint a mesterember — megmutassa, hogyan kell valamit megcsinálni. Akik inkább maguk csinálják meg a dolgot, azok nem nevelők. Ezeknek nincs türelmük kivárni, amíg a tanuló eljut valamilyen ismeretre, hát maguk megadják azt az ismeretet.

Értelmi sajátossága a pedagógusnak a közlés képessége, az ismeretek átadására való rátermettség, a meggyőzésben való ügyesség. Igen gyakran tapasztalható a közlés kényszerítő volta a tanítóknak; mindent bizonyos formába akarnak önteni, valami megállapodottat szeretnek mondani, véleményeket kikerekítenek, befejezéshez juttatnak mindent. Az alakítás, kikerekítés összekötve az örömmel: ez különbözteti meg a tanítót a kutatótól, aki sohasem kész, mindig vizsgál.

A közlésnek eme kényszerűsége alapvető és mégis egyszerű tulajdonságokkal függ össze. A nevelő azokhoz tartozik, akiket nem akadályoz a hallgatóság; ők szabadon mondanak véleményt, sőt nekik előadni kell tudniok. A gyermekek megbecsülik a nevelőt és ez teszi teljessé hivatását.

A tanító előadóképessége, beszélőképessége a gyermekekhez legyen viszonyítva. A saját élményeit nem kell közölnie; bizonyos fokú magabazárkózottság, tartózkodás szükséges. A növendék értelmi színvonalához alkalmazkodnia kell a nevelőnek. A tanító ismerje a módszereket. Tudnia kell az utasításokat is. A tanító nevelő is egyúttal; tanácsadó a kételkedés eseteiben, összeütközésekben. Ilyenkor reálisnak kell lennie, a növendék álláspontjára kell helyezkednie. Ami a növendéknek jó, azt kell tanácsolnia, nem azt, ami mindenkinek jó.

A nevelő másképen adja elő a dolgot, ha az igazság közlése kártékony vagy értelmetlen. A lélektani tökéletlenségnek nagy szerepe van a nevelésben. Így a felnőtt a gyermekkel szemben pszichológiai szempontból hamis érzelemnyilvánításra fanyalodik, olyanra, amelyen nevetnie kell, ha magában van. Ha szükséges, bátorítsa a gyermekeket. Szeressen mindenkit egyformán. Legalább a látszatja legyen meg ennek az egyforma szeretetnek. Persze ez nehéz. Hiszen, ha egy költeményt tárgyal, sokszor megtörténhetik, hogy nem találja el azt a hangulatot, amely szükséges volna, s mégis úgy kell cselekednie, mintha meg volna hatva, mintha átszellemülne. A legjobb tanítóval is megtörténik, hogy nincs a kellő hangulatban, s ilyenkor bizony utánoznia kell azt a hangulatot. Ez is, valamint az elhallgatásnak szükséges volta a diplomatához teszi hasonlóvá a nevelőt.

De a diplomatától mégis különbözik a nevelő abban, hogy becsületes, hiszen neki mindazt, ami a növendéknek helyes és jó, akarnia kell. Bizonyos színészi képességgel is kell rendelkeznie, mert szellemileg mozgékonynak és alkalmazkodónak kell lennie.

A nevelő a növendéknek létét, lényét érezze; ismerje, mi él benne, mi megy végbe bensejében. Ezt ne csinálja tudományos kategóriák szerint. Ne kutassa a tudományos összefüggést. A gyakorlati emberismerés legyen a nevelő lélektana, amely észreveszi másokon, mit gondolnak, éreznek. A nevelőnek finom érzéke legyen, hogy mindazt érezze, tudja, mi való a növendéknek, mi tesz jót neki, mire irányul vágya és lelki harcaiban mikor legyen segítségére. Ezeken

alapszik a nevelő tevékenysége, amennyiben el kell találnia az igazi szavakat, eljárásokat, amelyek a növendéket előbbre segítik, amelyek lelkében mély nyomokat hagynak és a helyes irányba terelik.

A kellő időben való beavatkozás tehetséget tesz föl, sokszor valóságos lángeszűséget. Ez azonban többnyire rejtve maradó képesség; csak egyes esetekre vonatkozik, amelyekhez a nyilvánosságnak nincs köze. Vannak ugyan pedagógiai utasítások is, de a legfontosabb mégis a pillanatnyi elhatározás, a pillanat szülte helyzethez való alkalmazkodás.

Mindebből következik, hogy a lélektan tudományos művelése nem szükséges a nevelőnek annyira, mint sokan gondolják. Minden-esetre megvilágosítja a nevelő értelmét, ismereteit mélyíti, de a gyakorlati vezetést nem pótolja és tetemesen meg sem javítja.

Ezzel függ össze a lélektannak és neveléstannak egymáshoz való viszonya s az a kérdés, vajjon a pedagógiai elmélet a gyakorlati nevelésben használható-e.

Sokszor bizony nem használható. Rousseau elméletileg jeles pedagógus volt, a valóságban, a gyakorlati pedagógiában nem vált be. Ez természetesen csak a különbséget mutatja az elméleti és gyakorlati pedagógia között, de érv gyanánt föl nem használható. A pedagógia tudósa új rendszereket találhat, de ebből nem következik, hogy maga neveljen. Így a nevelés hiányait jobban észreveheti, mint a gyakorlati pedagógusok, s ez ellen nem állítható föl az a tétel, hogy maga az elméleti pedagógus sem csinálná jobban, ha kivételre kerülne a sor. Lehet-e a gyakorlati pedagógiára irányelveket adni? Mindenesetre eldönthető, van-e valakinek kedve emberekkel foglalkozni, velük valamit közölni, nekik valamit mutatni, magyarázni, tud-e rájuk befolyást gyakorolni. Ezekre a kérdésekre azonban csak korosabbak tudnának felelni. Ha valakiben az itt vázoltak alapján megvan a hajlam a neveléssel való foglalkozásra, abból kiváló nevelőt lehetne formálni. Ennek a megvalósítására kell törekednünk.

Avar Gyula.

Ad. Ferrière: L'École nouvelle et le Bureau international des Écoles nouvelles. 3^{me} éd. chez l'auteur: Les Pléiades sur Blonay (Vaud), 1919. (N. 8-r., 8 l.) 50 cent.

Akik figyelemmel kísérik a nevelésügyi újtó mozgalmakat, azok előtt ismeretes dolog, hogy külföldön már több olyan magániskola működik, mely a nyilvános iskolák hagyományos nevelői és tanítói eljárásait félretéve új utakon igyekszik elérni azokat a pedagógiai eszményeket, amelyeknek megközelítése a nyilvános iskolázásban oly sok nehézséggel jár. Ezek az új iskoláknak nevezett intézetek (az elsőt köztudomás szerint Dr. Reddie Cecil szervezte meg 1889-ben Abbotsholme-ban) már valamelyes nemzetközi kapcsolatot is tartottak fenn egymással egy nemzetközi szerv: Az új iskolák nemzetközi irodája révén, s a címül írt füzetke szerzője mint ennek az irodának igazgatója vezérfonalat akart adni e művecskéjével az érdeklődő szülők kezébe, hogy útbaigazítása alapján felismerhessék, melyek az igazi új iskolák, s meg tudják különböztetni őket azoktól az ál új iskolák-

tól, amelyek csak hírverés végett használják ezt a hangzatos nevet, holott tulajdonképen semmit sem találhatni meg bennük a valódi új iskolák szelleméből és módszeréből.

Olyan iskolák részére, melyek joggal számot tarthatnak rá, hogy új iskolának tekintsék őket, kétféle programot állít fel a szerző. A legszűkebb program szerint az új iskolának családias jellegű s vidéken elhelyezett bennlakásos intézetnek kell lennie. Az értelmi nevelésnek alapjául a növendékeknek személyes tapasztalása kell hogy szolgáljon, főként a kézimunka felhasználása által. Ugyanennek az elvnek kell érvényesülnie az erkölcsi nevelésben is, oly módon, hogy az iskola megvalósítja a tanulók viszonylagos önkormányzatának rendszerét. A legtágabb körű program pedig harminc pontba foglalja össze azokat a nevelési elveket, melyek nagyban és egészben jellemzik a legkiválóbb új iskolákat. Amely iskola ezeknek az elveknek legalább a felét nem valósítja meg a maga gyakorlatában, azt a szóban forgó nemzetközi központi szerv nem is tekinti az új iskolák közé tartozónak.

Ennyiből is látnivaló, hogy Ferrière egészen gyakorlati célt szolgál ez iratkájában: tájékoztatni kívánja a gyermekeik számára jó nevelőintézetet kereső szülőket, egyúttal azonban jelentést is kér az új irányban haladó iskolák vezetőitől pedagógiai kísérletezéseik eredményéről, s ily módon tapasztalati anyagot akar gyűjteni a nevelésnek újjáalkotásához.

Az új iskolák programját érdeklődéssel olvashatja mindenki, aki a gyakorlati pedagógia haladása iránt fogékony, mi magyar pedagógusok pedig annyiaval inkább, mert hazánkban még nincs is ilyen fajta nevelőintézet. Bíráló megjegyzést természetesen nem egyet lehetne tenni a programnak egynémely pontjára, azt azonban szigorú elvi álláspontból is helyesnek kell tartanunk, hogy először ilyen kísérleti iskolákban próbálják ki a különböző új módszereket és mindenféle nevelésbeli újításokat. Egyébként pedig bármily lelkes híve is valaki a haladásnak, sohasem szabad megfélekeznie arról az igazságról, melyet a higgadtan gondolkodó elmék mindig világosan láttak, hogy az intézmények értéke, ennél fogva az iskoláké is, elsősorban azoktól az emberektől függ, akik benne működnek. Hiába van megadva a legszebb és legeszményibb keret is, ha nincsenek megfelelő emberek, akik jól kitöltik a magában véve üres keretet és valóra váltják az intézmény megtervezőjének szeme előtt lebegő szép eszményeket. Ezért az új iskola is lehet nagyon gyenge, ha hiányzik belőle a kellő vezetés vagy hiányoznak a lelkes és ügyes pedagógusok, s megfordítva: az igazi rátermettség és nemes egyszerűség a régi, megállapodott keretben is sikeres munkát végezhet és sok szépet hozhat létre.

Nagy József Béla.

ÚJ MAGYAR KÖNYVEK ÉS LAPOK.

Dr. Imre Lajos: Vezérfonal az ifjúság gondozására.
(A Magyar Pedagógiai Társaság Könyvtára. 3.) Bpest, 1920. Franklin.
(N. 8-r., 152 l.) Ára 88 K.

Nemesné M[üller] Márta: A lelki fejlődés útja. A 13—15 éves gyermek spontán tevékenységei. Zárófejezettel ellátta Révész Margit. Bpest, 1920. Franklin. (8-r., 221 l.) Ára kötve 110 K.

Dr. Gulyás József: Tompa és a nevelő oktatás. (A Sárospataki Hírlap füzetei. IV. füzet.) Sárospatak, 1920. Ref. főiskolai könyvnyomda. (8-r., 38 l.)

Haller János: Nem! (Vezérfonal iskolák részére. I. füzet.) Bpest, 1920. Kiadja Magyarország Területi Épségének Védelmi Ligája. (8-r., 30 l.)

Szentiványi Károly: Falusi programmok. Bpest, 1920. Stephaneum. (K. 8-r., 290 l.) Ára 44 K.

F. W. Foerster: Élet és jellem. Fordította Schütz Antal. Harmadik magyar kiadás. Bpest, 1920. A Szociális Missziótársulat kiadása. (8-r., VIII+336 l.) Ára 66 K.

Levente. Magyar fajvédelmi havi folyóirat. Alapította, szerkeszti és kiadja Bodó János. I. évf. 1. sz. 1921 febr. (N. 8-r.) Szerkesztőség és kiadóhivatal: Bpest, IX., Bakáts-tér 3. I. 3. Előfizetés egy évre 120 K, egyes szám ára 12 K.

SZEMLE.

A külföldi gyermekakciók.

E felemás gyűjtőnév alá szokták foglalni azt az emberbaráti, helyesebben gyermekbaráti mozgalmat és tevékenységet, amelyre mostanában — sajnos — mi is rászorultunk és amelyből nekünk is bőven kijutott. De talán nem szorul bizonyításra, hogy ennek a mozgalomnak filantropikus jellege mellett megvan a maga kiváló pedagógiai jelentősége is, amellyel szükségképen foglalkozni kell. Hisz olyan pedagógiai vállalkozásról van szó, amely méreteiben felülmúl minden eddigi kísérletet¹ és amely addig is, amíg az összegyűjtött adatok és tapasztalatok lehetővé tennék az alapos tudományos feldolgozást, megérdemel egy rövidebb «előljáró beszédet». Már eleve fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy hiteles képet majd csak mindkét fél: a hazai és a külföldi érdekeltség adatainak egybevetése nyújthat.²

¹ Ausztriában csaknem 100.000-re rúg a kitelepített gyermekek száma (l. N. Fr. Presse, jún. 9.); nálunk több 10.000-re. Az osztrák gyermekek közül az amerikai akció vizsgálatai alapján 71% volt rosszul táplálva (*unterernährt*), pedig a kitelepített gyermekeknek javarésze náluk is a középosztályból került ki. Bécs és Ausztria jóval nagyobb támogatásban részesült, mint Budapest és Magyarország. A honi viszonyokra vonatkozó statisztikai adatokat, sajnos, nem tudtam megszerezni az Orsz. Gyermekvédő Ligától, amely ezt a mozgalmat mintaszerűen vezeti.

² Ilyen tanulságos külföldi adatok pl. a norvég szülők levelei. Ezekről a N. Fr. Pressének jún. 14-iki száma emlékezik meg.

Mintha a «gyermek százada», Key Ellennek ez a klasszikus veretű elnevezése, immár nem csupán pusztá szóvirágként pompáz-nék, hanem valóságban beköszöntött, eleven, pezsgő életre kelt volna s világító, melegítő sugaraival bearanyozni készülné a rombadőlt világot. A felnőttek «népszövetsége» mellett, amelyet rideg, számító elmék irányítanak, itt a szívekből fakadó, az egész világot ismét összefűző gyermekmentő szövetség van kialakulófélben, s ez az egyetlen vigasztaló pont a mai össze-visszakúszt világtársadalomban. Nem lapokra, hanem kötetekre lenne szükség, ha számba akarnók venni mindazokat a vigasztaló jelenségeket, azt a megszámlálhatatlan áldo-zatkésztséget, amely a gyermekmentés jegyében nap nap után felmerül és még a távoli Chile és Izland szigetlakóit is könyörületességre bírja. S mindez ennek a rettenetes világfergetegnek talajából nőtt ki. *Children are never enemies* (gyermekek sohasem lehetnek ellenségek), mondja igen helyesen Hoover Herbert, ennek a gyermekmentő moz-galomnak amerikai úttörője.

A gyermekek kitelepítésének eszméje, még pedig elsősorban a nyelvtanulás érdekében, nem mai keletű s többnyelvű országokban, mint pl. nálunk és Svájcban, ezt a cserét régebben sűrűn gyakorol-ták. Majd saját céljaik előmozdítása végett a pacifisták karolták fel és ezen *échange international des enfants* részére 1903-tól kezdve több országban külön bizottságok alakultak, így Párisban, London-ban, Brüsszelben, Heilbronnban (lásd a szerzőnek *L'Enseignement International* c. füzetében a 21. és köv. l.). Az 1910-ben Brüsszelben megtartott III. nemzetközi család-nevelésügyi kongresszusnak 5. szak-osztálya elé négy idevágó tanulmányt terjesztettek. A szerzők közül Boulfroy és Mocquillon főleg a nyelvtanulást hangoztatta; Kemény hivatalos szervezetet sürgetett és a kérdésnek társadalmi s politikai vonatkozásaira hívta fel a figyelmet. Végül Grand apát, a kölni dominikánus nővérek gyóntatótyja, a gyakorlati nyelvtanítást elmé-leti nyelvtanulással óhajtja kiegészíteni s figyelmeztet bennünket az erkölcsi és pedagógiai veszedelmekre.

Ennek a mostani gyermekakciónak két nemét kell megkülön-böztetni és jó eleve egymástól elválasztani: a) az anyagi segélyezést itthon élelmezés és felruházás útján; b) a gyermekek kitelepítését külföldre. Mindkettő nagy méreteken folyik,¹ újságjaink nap nap után hírt adnak róluk kisebb-nagyobb közleményekben.² Mindkettő

¹ Huszár Károly v. miniszterelnök szerint 1920 május végéig több mint egynegyed milliárd értékű pénz- s egyéb adomány érkezett hozzánk a külföldről.

² Ilyenek pl. Dr. Juba Adolf: *Die Speisung der Schulkinder* (P. Lloyd,

elsősorban a fizikai gyermeknyomort igyekszik enyhíteni és a szülők szorult helyzetén segíteni; ehhez képest az egészségügyi cél a bel- és külföldi akcióknak közös feladata. Ezen az egészségügyi és közgazdasági szférán túl azonban elválnak útjaik főleg nevelésügyi, társadalmi és politikai tekintetben. Ha arra a kérdésre akarunk megfelelni, hogy az akcióknak most megnevezett két neme közül melyik részesítendő előnyben, a közrejátszó tényezőket, illetőleg előnyeiket és hátrányait együtt kell mérlegelni. Mert ha ezt az ügyet közelebbről tekintjük, csakhamar megállapíthatjuk, hogy rendkívül szövevényes problémával állunk szemben, amelybe számos tényező játszik bele. Nem szabad tehát csupán egy nézőpontból mérlegelni a dolgot, hanem figyelemre kell méltatni valamennyi szereplő elemet. Ilyen pl. a gyermekek kora, egészségi, értelmi, erkölcsi és fegyelmi állapota; az, hogy milyen társadalmi körből kerülnek ki és milyenbe jutnak; az az időtartam, amelyre a kitelepítés szól és ottani foglalkoztatásuk. Nem szabad elfelejteni az itthoni iskolázás megszakítását, amely a legnagyobb elnézés ellenére is (vagy talán ép azért!) káros visszahatással lesz. Ezek és még más tényezők csak szaporítják azokat a nehézségeket, surlódásokat, amelyeknek sikeres elhárítása döntő befolyással van a nagyszabású kísérletnek végeredményére.

Nem hallgathatjuk el, hogy még a váltig felmagasztalt egészségügyi előnyök mellett is ugyanilyen hátrányok is jelentkezhetnek. Igaz ugyan, hogy a levegőváltozás, az egészséges vidék, a bőséges táplálkozás, a családi s egyéni tisztaság, a testgyakorlás és ápolás, ha kellő gondot fordítanak rájuk, kitűnő hatással lesz a gyermekekre; viszont a hosszú, fárasztó s a balesetek fokozott lehetőségével járó oda- és visszautazás nagy kimerülést okoz, az idegen életmód és konyha pedig a magyar gyermekgyomorban zavarokat idézhet elő. S ami a fő, az idegen mama és papa, bármily jóságos is, nem pótolhatja a váltig örökdő édesanyát és édesapát.

Nemcsak egészségügyi, de társadalmi szempontból is döntő befolyása lesz annak, hogy kiki hova kerül. Minthogy pedig a gyermekeknek elosztása és beutalása körül, még a legnagyobb körültekintést feltételezve is, bizonyára történtek hibák, a gyermekeknek nem

1919 okt. 18.). Ferenczi Imre dr. a munkanélküliség leküzdésére alakult magyar egyesületben 1920 ápr. 30-án előadást tartott a magyarországi nyomorról. Ez az előadás kivonatban megjelent a P. Lloydnek máj. 4-iki számában, majd egész terjedelmében Birkás G. francia fordításában. Ugyancsak Ferenczi I. *Rettet die Kinder!* címmel a P. Lloydnek nov. 26-iki számában sürgős felhívást intéz a bel- és külföldhöz a nyomorgó magyar gyermekek megmentése érdekében.

lesz egyformán jó dolguk, ez pedig az elégedettség mellett elégedetlenséget is fog kelteni. Egy miniszteri tanácsosnak két leánykája pl. egy dúsgazdag bankárhoz került, aki autón vitte őket haza, s ott mindegyik külön szobát és szobalányt kapott; másnap bevitték őket a városba s tetőtől-talpig «kistafirozták». Zongoraoktatásukról is külön gondoskodtak. (Erről eszembe jut, hogy a Hűvösvölgyben, Zugligetben stb. nyaraló magyar gazdagok is minden nagyobb megerőltetés nélkül magukhoz vehettek volna néhány hétre egy-egy gyermeket.)¹ Egy másik esetben viszont egy festőművész gyermeke egyszerű földművescsaládhoz került, ott szerény ellátásban volt része s a házi és mezei munkában segédkezett. Tudunk olyan esetről is, amikor gyermekeinket nem merték az utcára engedni, mert a belföldiek hazátlanoknak gúnyolták őket. Az *àge sans pitié*-nek ilyen megnyilatkozása bizony nem maradt hatás nélkül az idegenek jótékonyására szorult fiatal véreinkre.

Felmerülhet még az a nehéz kérdés, vajjon az egészségügyi és közgazdasági előnyöket nem egyensúlyozzák-e vagy nem rombolják-e le az erkölcsi és nemzeti hátrányok. Súlyosbítja a helyzetet az a körülmény, hogy az erkölcsi és hazafias nevelés ép ebben a serdülő korban a legfontosabb, s félő, hogy a hazaszeretetnek finom gyökérszáalai az idegen talajban és a külföldi hatások alatt könnyen elsorvadnak, még mielőtt kellően megerősödtek volna. Ez a veszedelem egyébiránt még a felnőtteknél is kísért. Így Marczali Henriknek most megjelent műve (*A béke könyve*, 23. l.) a régi magyaroknak külső országokba való kalandozásával kapcsolatban ezt írja: «Az erkölcsre kell hogy rombolólag hasson a sűrű és hosszas távollét, az otthon hiánya, a nyereszkeskedő duhajkodás.» Az odakünn tapasztalt dolgok: rendezett viszonyok, jólét, könnyű életmód önkénytelenül is összehasonlításra késztetik majd a fiatal elméket, ez pedig a honi állapotoknak lekicsinylő megítélésre vezethet. Egynémely túlzással: megalázással, felkínálkozással még itthon is találkozunk. Meggondolták-e az illetők, hogy milyen hatást kelt a gyermeki lélekben pl. az idegen nemzeti dalok elénekeltetése, a külföldi zászlócskák lobogtatása és egyéb reklámozó túlbuzgóság? (l. P. Ll., jún. 25. és júl. 3.). De mit szóljunk az angol akcióhoz, amely százával telepíti ki a 6—15 éves fiúkat és leányokat egy, illetőleg másfél év tartamára s a felnőtteket még kísérőkül sem engedi melléjük! (P. Ll., jún. 5.)

Nem kételkedünk az illetékes körök jóhiszeműségében és kész-

¹ Ezzel rokon mozgalmat kezdeményezett a Hadviseltek Szövetsége, amely az idén 3000 pesti gyermeket szándékozik magyar falvakba kitelepíteni. (P. Napló, 1921 febr. 4.)

séggel elismerjük, hogy az angol nyelv elsajátítása révén azok a gyermekek megalapozhatják jövőjüket és majdan hasznos közvetítői lesznek a magyar-angol közgazdasági életnek, de azért nem kevésbé bizonyos, hogy itt a magyar gyermekeknek bizonyos elidegenítésével, elangosításával van dolgunk, ez pedig gondolkodóba ejthet és nemzeti szempontból bizonyos ellensúlyozást tesz szükségessé. Vannak, akik azt vallják, hogy az ilyen kitelepítés egy időben és egyenlő mértékben szolgálja a hazafiságra és az államköziségre való nevelést. Mi azt hisszük, hogy amaz rendesen csorbát szenved.

Az idegenbe való kitelepítésben súlyos lelki tényezőként szerepel még a honvágy, amelyet csak azok képesek kellően méltányolni, akik ennek a gyötremnek valamikor cselekvő vagy szenvedő részesei voltak.¹ E sorok írója, aki serdülő korában 3 évet egy külföldi internátusban töltött, még élénken emlékezik arra a fiatal alföldi honfitársára, aki az otthonba való leküzdhetetlen vágyódás súlya alatt búskomor lett s szinte elsorvadt, úgyhogy nagybetegen haza kellett szállítani. Már pedig bizonyos — adataink is vannak rá — hogy a honvágy ezúttal is jelentkezett, még pedig mind a gyermekekben, mind a szülőkben, de a nagy távolságok miatt még csak gondolni sem lehet gyors orvoslására. Aki azt vallja, hogy a honvágy az elkenyéztetett gyermekeknek beteges érzékenysége, s könnyen le lehet és le kell küzdeni, az saját tapasztalásból nem ismeri ezt a végtelen keserves érzést. «Van-e a szülőkre nézve fájdalmasabb dolog, mint ha gyermekeiktől meg kell válniok, mert nem adhatnak nekik kenyeret?» kiált fel egy osztrák író, H. Schau-Riess, a N. Fr. Presse-nek f. é. máj. 22-iki számában megjelent *Der Kinderaustausch als Erziehungsmittel* c. tárcájában.

Természetes, hogy abból, ami megtörtént, az erkölcsi vonatkozású dolgok közül is a legtöbb nem jut nyilvánosságra. Érthető és méltánylandó is ez a tartózkodás, amely ezt a nemes vállalkozást megkímélni igyekszik. A lapokban eddig két kirívó esetet olvastunk. Az egyik egy 14 éves bécsi fiúra vonatkozik, aki a Neufchâtel melletti Villiersbe került, szerető bánásmódban részesült és két hét múlva felakasztotta magát egy fára. Az öngyilkosságnak oka titok maradt. A másik esetet bőven tárgyalták a bécsi lapok (N. Fr. Presse, jún. 17. és P. Ll., jún. 18.). Eszerint Coray svájci bencés megbízásból jelentést küldött a pápának, s megírja benne, hogy a Gorgonovóban üdülő osztrák gyermekeket erkölcstelenségekre csábítják, a színházakban ledér

¹ Talán nem érdektelen, ha felemlítem, hogy J. H. Jung-Stilling tollából *Das Heimweh* címmel négykötetes munka jelent meg Stuttgartban 1876-ban.

dalokat énekeltetnek és táncokat lejtetnek velük, az ellenszegülőket pedig ütlegetik. A telepnek felügyelőnöje egy fiatal elvált asszony, aki kalandos életének elbeszélésével mulattatja a gyermeksereget, a templomba járást megtiltotta, ellenben a legnagyobb fiúval viszonyt folytat. 7—14 éves fiúk és leányok jó ideig közös hálótéremben háltak és meztelenül együtt fürödtek. A Hollandiába küldött magyar gyermekek viselkedéséről is rosszakaratú hírek kerültek szárnyra; ezeket azonban az Q. Gyv. Liga erélyesen megcáfolta (1920 márc. 27.).

Az erkölcsi tényezőnek egy másik oldala mireánk tartozik, mitőlünk függ. Arról van itt szó, hogy ezek a gyermekek hogyan fogják odakünn képviselni azt, amit mi «Magyarország becsületének» nevezünk. E tekintetben a kiszemelésben a fősúlyt igen helyesen a kifogástalan magaviseletre vetették és erről felelősséggel az illető iskola véleményét kérték ki. Hogy a valóságban ennek ellenére bizonyára előfordultak kisebb-nagyobb vétségek, kihágások, azt természetesen találunk, hiszen sok ezer gyermekről van szó. A kényes kérdés csak az, hogy az ilyen, bizonyára kivételes eseteket miként fogják elbírálni s nem fogják-e talán általánosítani és a jövőben ellenünk felhasználni?

Még meg kell emlékeznünk az értelmi fejlődésről és az iskolai tanulmányokról. Elismerjük, hogy amazt az utazás és külföldi tartózkodás hatalmasan előmozdítja, de viszont nem tagadhatni, hogy az ilyen hosszabb megszakítások az évek óta amúgy is bihatetlen mértékben megfogyatkozott rendszeres (!) iskolázást¹ felette érzékenyen károsítják. A tanügyi hatóság igen helyesen és méltányosan gondoskodott arról, hogy a külföldről visszatérő gyermekeknek még utólag is jusson hely az iskolákban, ámde a pótló, ill. felvételi vizsgákon kitűnt, hogy a kitelepített gyermekeknek készsége (főleg a magyarból) nagyobbára gyarló volt, úgyhogy számos esetben kénytelenek voltak az osztályt megismételni.

Igyekezünk immár az ezekből az akciókból leszűrődő tanulságokat megállapítani. Azt máris el kell ismerni, hogy ez a nemzetközi gyermekakció művelődéstörténeti esemény, s alkalmas arra, hogy az emberiségnek visszaadja önmagába vetett hitét. Jóllehet a nagy kísérlet még nem fejeződött be és tömeges tapasztalatok még nem állnak rendelkezésünkre, máris láttuk, hogy a külföldre való kitelepítés jóval több surlódással és nagyobb költséggel jár, mint a belföldi. Ebből méltán arra kell következtetni, hogy a jövőben — rendezett viszonyok között — a belföldi nyaraltatást kell előnyben

¹ A tavalyi iskolaév tanügy-erkölcsi mérlegét megdöbbentő adatok kíséretében tárja elénk a *Nagy-Magyarországnak* 1921 febr. 17-iki számában megjelent cikk: *A nyomor hatása közoktatásunkra.*

részesíteni és esetleg külföldi anyagi segéllyel tervszerűen kiépíteni.¹ Még a miénk az áldott Balaton, itt van a Hűvösvölgy, a Svábhegy stb., ott az eddigi tapasztalatok értékesítésével lehet majd számos telepet szervezni. Most annyira megfogyatkoztunk és elgyengültünk, hogy kis magyarjainkat együtt kell tartani s minden nyelvtanulásnál és világlátásnál fontosabb az, hogy egészséges, erős és erkölcsös magyarok váljanak belőlük. Még egyet tartsunk szem előtt: amit mi most más nemzetektől kapunk és elfogadunk, azt ne tekintsük alamizsnának, szeretetadománynak, hanem előlegnek, kölcsönnek, amelyet meg kell és meg akarunk téríteni, mert a népek érintkezésében is kötelező a *noblesse oblige* elve.² Adja Isten, hogy ez minél hamarabb megtörténhessék!

Kemény Ferenc.

VEGYES.

Plátó és mi. Ezzel a címmel a N. Fr. Pressének 1919 nov. 27—28-i és dec. 1-i számában Jerusalem Vilmos, az ismert nevű bécsi tanár és bölcselelő, figyelemre méltó ismertetést közölt Wilamowitz-Möllendorfnak nem rég megjelent kétkötetes *Platon* c. művéről. Jerusalem cikkéről ezen a helyen főleg azért óhajtunk megemlékezni, mert a nagy görög bölcselelő életének és műveinek tanulságos és áttekinthető ismertetésén kívül különösen azokat a szempontokat és irányelveket emeli ki, amelyeknek figyelembe vétele ma az erkölcsileg is leromlott emberiségnek társadalmi, közművelődési és politikai építő munkájában javára lehet. Plátóban erősen égett a gyakorlati politikai tevékenység vágya s e tevékenységnek elengedhetetlen feltételét abban látta, hogy az ember szüntelen foglalkozzék szigorú tudományokkal. Egyik helyen azt mondja, hogy «az emberiség csak akkor fog megszabadulni szenvedéseitől, ha az igazi és valódi bölcsélet hivatásos képviselői kerülnek uralomra az államban, vagy a kormányhatalom birtokosai rászánják magukat a valódi bölcsellettől való komoly foglalkozásra». Az államról szóló művében (*Politeia*) nemcsak azt hangoztatja, hogy a vezetésre hivatott embereknek mélyen járó tudományos és bölcséleti iskolázottsággal kell rendelkezniök, hanem azt is, hogy az illetőket a legszigorúbb erkölcsi elvek szerint kell felnevelni. Ezt csak az ifjúság nevelésének alapos újjászervezésével érhetjük el, amiben ismét Plátó lehet mintaképünk, aki a nevelést az állam legfontosabb feladatának vallja és behatárolt foglalkozik vele. Pozitív javaslatai, Jerusalem szerint, már nem elégitik ki korunk követelményeit, mert a demokratikus államban mindenkint már kora ifjúságától kezdve abban a tudatban kell nevelni, hogy ő is része a közösségnek, ennél fogva osztozik a felelősségben. A jövőben kötelességszerűen kell majd politikával foglalkozni («Pflicht zur

¹ Az izlandiak hajlandók voltak 100 bécsi gyermeket egy évre elvállalni. A bécsiek nem fogadhatták el ezt az ajánlatot, mert a rosszul táplált gyermekek nem bírták volna ki a hosszú tengeri utazás fáradalmait. Így az ott gyűjtött 20.000 dán koronát bécsi gyermekjóléti célokra fogják fordítani. (N. Fr. Presse, máj. 31.)

² Hiszen az ilyen vendéglátást mi már a háború előtt, sőt a háború alatt is gyakoroltuk. Lásd Dr. Fr. L. Miklau terjedelmes cikkét: *Wiener Austauschschüler in Segesvár*. (P. Ll., 1917 szept. 8.)

Politik»). Plátónak abbéli követelése, hogy minden polgár a maga dolgát lássa el, ma szintén felette időszerű és a «Szabad utat a tehetségnek!» jelszavában fejeződik ki korszerűen. Hogy Plátó milyen kegyetlenül komolyan veszi az állam «őreinek» tudományos és bölcséleti iskolázását, azt gondolatainak magas szárnyalása is bizonyítja. Ő azt vallotta, hogy érzéki megfigyelés útján nem juthatunk a dolgok valódi mibenlétének megismerésére s csakis a halhatatlan léleknek van meg az a képessége, hogy utat törjön magának az örök és változatlan «eszmékhez», mint a dolgok valódi lényegéhez. Ezt az emberben a szellem képviseli. De még ezek az eszmék sem adják meg a végső valóságot, amely egy még magasabb egységben, a jó eszméjében nyilatkozik meg; amelyet Plátó alkalmilag az istenséggel azonosít és a melegítő, a mindenséget éltető nappal hasonlít össze. Az ő egész élet- és világnézete ebben a «jóban» összpontosul és erre az erkölcsi hitre ma jobban rászorultunk, mint valaha. Ezt hiába kereszük a békeszerződésben, mondja Jerusalemben, de viszont nem egy jelenség vall arra, hogy a jóság még nem halt ki az emberekből s az emberiségből. A háború folyamán és most jelentkező emberbaráti mozgalmak, a Franciaországban és Amerikában a nemzetközi eszme ápolásának érdekében alakult egyesületek, a Bécsben nem rég életre keltett *Gesellschaft für Friedenserziehung* tb. megannyi bizonyító megnyilatkozása a lélek mélyén szunnyadó eme jóságos szellemnek. A nagy görög bölcselő eszmetanán kívül még egyébként is belekapcsolódik a jelenbe. Tudja és hangoztatja azt is, «hogy fáradtságra és munkára születünk» s hogy csak ezeken keresztül juthatunk el valódi nyugalomhoz és megnyugváshoz. Számos példával lehetne illusztrálni, hogy a plátói eszmék a lepergett 2300 év ellenére még most is élnek és az emberiségnek, főleg a mai válságos időkben, biztos útmutatóul szolgálhatnak. *kf.*

A neveléstudomány a magyar egyetemeken.¹ Egyetemeink tanárai az 1920—21. tanévnek II. felére a következő pedagógiai vagy pedagógiai vonatkozású előadásokat hirdették:

A budapesti egyetemen: A) A bölcsészettudományi karon: Dr. Fináczy Ernő ny. r. tanár: 1. A magyar közoktatás szervezete. Hetenként 3 óra. 2. Neveléstörténet. XVIII. század. (Folytatás.) Hetenként 2 óra. 3. Módszertan. (A görög és latin oktatás módszere.) Elsősorban a tanárképző-intézet megfelelő szakú tagjai részére. Hetenként 1 óra. — Dr. Imre Sándor magántanár: Magyar művelődéspolitikusok a XIX. században. Hetenként 2 óra. — Dr. Juba Adolf magántanár: Iskolaegészségtan. (A tanulók betegségei.) Hetenként 2 óra. — Tanárképző-intézeti előadások és gyakorlatok: Dr. Waldapfel János: 1. Középiskolai német olvasmányok tárgyalása. Hetenként 2 óra. 2. A német nyelvtani oktatás anyaga és módszere. Hetenként 1 óra. 3. A történelmi oktatás metodikája. Hetenként 1 óra. 4. Gyakorlatok a középiskolai metodika köréből. Hetenként 2 óra. — B) A hittudományi karon: Dr. Trikál József megbízott tanár: 1. Általános neveléstudomány. 2. Alkalmazott neveléstudomány.

A budapesti egyetemi közgazdaságtudományi karon a kereskedelmi szakosztály kebelében működő Kereskedelmi Tanárképző Intézet előadása: Dr. Schack Béla keresk. isk. főigazgató: A kereskedelmi oktatás története és metodikája. Hetenként 1 óra.

A kolozsvári egyetemen: Dr. Schneller István ny. r. tanár: 1. Didaktika. Heti 3 óra. 2. Részletkérdések a pedagógika köréből. Heti 2 óra. 3. Pedagógiai gyakorlatok. Heti 2 óra. — Dr. Batta István magántanár: Általános pedagógiai bevezetés a természettudományok didaktikájába. Heti 1 óra.

¹ A budapesti, az átmenetileg Budapesten együttműködő kolozsvári és pozsonyi, valamint a debreceni tudományegyetem, továbbá a budapesti egyetemi közgazdaságtudományi kar tanrendje nyomán.

A pozsonyi egyetemen: Dr. Wessely Ödön ny. r. tanár: 1. Rendszeres pedagógia. Heti 3 óra. 2. A magyar közoktatás története a XIX. században. Heti 2 óra. 3. Tanárképző-gyakorlatok a didaktika köréből.

A debreceni egyetemen: Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár: 1. Társadalmi etika és nevelés. (Folytatás.) Heti 3 óra. 2. A nevelésügy nagy reformátorai. (Folytatás.) Heti 3 óra. 3. Szemináriumi gyakorlatok. Heti 1 óra. 4. A római latin irodalom középiskolai tanításának módszere. Heti 2 óra.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1920 október 16-án.

Fináczy Ernő elnöklete alatt jelen vannak: Bardócz P., Baros Gy., Benisch A., Berta I., Bozóky E., Böngérfi J., Dékány M., Endrei G., Éltés M. jegyző, Friml A., Gaal M., Gyomlay Gy., Gyulai Á., Gyurjác E., Hidasi S., Incze J., Juba A., Kemény F., Kenyeres E., Kéz A., Kornis Gy., Lukinich I., Margitai J., Málnai M., Mosdóssy I., Nagy J., Nagy J. B., Nagy Zs., Pauler Á., Prohászka F., Prohászka J., Quint J., Seherer S., Szalóki N., Szenes A., Székely Gy., Sztankó B., Tóth F., Urhegyi A. és mások.

I. *Fináczy Ernő* elnöki megnyitójában a hat évfolyamúvá átalakított tanítóképzőről mondja el észrevételeit.

II. *Gyulai Ágost* titkár felolvassa a beteg *Vida Sándor* rendes tag székfoglaló értekezését, melynek címe *Filozófia a középiskolában*.

Felolvasó ülés 1920 december 18-án.

Fináczy Ernő elnöklete alatt jelen vannak: Ádám J., Baros Gy., Bartmann N., Bozóky E., Dékány M., Éltés M. jegyző, Entz J., Geöcze S., Gyulai Á., Hajdu J., Hamvai I., Horger A., Imre S., Kiss Z., Nagy J. B., Steuer Gy., Székely Gy., Szuppán V., Takács B., Teveli M., Urhegyi A., Zsengeri S. és mások.

I. Az elnök üdvözlí a megjelenteket s a Magyar Nemzeti Múzeum igazgatóságának köszönetet mond azért a szíveségért, hogy fűtött üléstermét immár másodízben átengedte Társaságunk számára.

II. *Margitai József* r. tag felolvassa *Magyar vonatkozások a horvát tankönyvekben* c. székfoglaló értekezését.

III. *Geöcze Sarolta* r. tag előadást tart a következő tárgyról: *Társadalomtudományi ismeretek a tanító- és tanárképzőkben s a középiskolában*.

IV. Az előadó kívánságára elhatározza a Társaság, hogy erről a kérdésről későbbi időpontban vitát fog indítani.

Hivatalos nyugtázás.

A Magyar Pædagogiai Társaság pénztárába 1920 október 25-től 1921 február 8-ig a következő befizetések történtek:

Adományok: Balogh J. kt. Nagylózs 5 K. Burány G. rt. Csorna 100 K. Éltés M. rt. alapítványa 100 K. Láczer I. kt. 30 K. Málnai M. rt. 500 K. Málnai M.-né kt. 90 K. Reményi L. kt. Tapolca 30 K. Zsugorits Gy. kt. Pereszteg 15 K.

Kültagok befizetései:

1918-ra: Hirling T. Mucsi. F. Kiss I. Debrecen. Szivér S.

1919-re: Hirling T. Mucsi. F. Kiss I. Debrecen. Kardos I. Nyíregyháza. Mácsay K. Félegyháza. Molnár I. Budaörs. Posch Á. Szinnyi J. Szivér S. Vánkos J. Sopron.

1920-ra: Bittenbinder M. Buday T. Csanády S. Sárbogárd. Gróff J. Veszprém (—6). Hirling T. Mucsi. Kardos I. Nyíregyháza. Kassuba D. Szentgotthárd. F. Kiss I. Debrecen. Kovács G. Újpest. Kovács J. Nyíregyháza. Lukács E. Mácsay K. Félegyháza. Mádi I. (—6). Molnár I. Budaörs (—4). Patayné Darvas A. Pécsy M. Posch Á. (—4). Simonides I. Kecskemét. Stettner A. Felsőlvő. Szinnyi J. (—4). Szivér S. Vánkos J. Sopron.

1921-re: Agárdi L. Nagykanizsa. Balogh J. Nagylózs. Barcsay K. Győr. Buday T. Csanády S. Sárbogárd. Desits L. Sopron. Dénes Sz. Décei J. Hirling T. Mucsi (—8). Kardos I. Nyíregyháza. Kassuba D. Szentgotthárd. F. Kiss I. Debrecen. Kovács J. Nyíregyháza. Kovács G. Újpest. Láczer I. Lukács E. Mácsay K. Félegyháza. Málnai M.-né. Máté L. (—4). Neuhold Ö. Zirc. Pauer A. Szombathely. Patayné Darvas A. Reményi L. Tapolca. Schmidt M. Simonides I. Kecskemét (—4). Stettner A. Felsőlvő. Szabó P. Erzsébetfalva. Szivér S. Vánkos J. Sopron. Zsugorits Gy. Pereszteg.

1922-re: Desits L. Sopron (—4). Kardos I. Nyíregyháza (—4). Kassuba D. Szentgotthárd (—4). F. Kiss I. Debrecen (—4). Patayné Darvas A. (—6). Schieberna J. Szabó P. Erzsébetfalva. Vánkos J. Sopron (—4).

1923-ra: Schieberna J. Szabó P. Erzsébetfalva (—6).

Értesítés a külső tagok számára. A Magyar Pædagogiai Társaságnak 1920 április 17-én tartott közgyűlése azt a határozatot hozta, hogy a kültagok 1920 január 1-től kezdve további intézkedésig 6 K évi tagdíjpótlékot (összesen tehát 10 K-t) fizetnek. E határozat értelmében az 1919 január 1-je óta előre befizetett tagdíjak átkönyveltettek az 1920. évre s a Magyar Pædagogia XXVIII. évfolyamának 167. lapján olvasható Hivatalos nyugtázás illető adatai aszerint helyesbítettek.

A zárójelbe tett negatív szám a fennálló tartozást jelenti. Kérem a tagdíjaknak mielőbbi szíves befizetését.

Dr. Bozóky Endre

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

PÆDAGOGIAI REPERTORIUM.

A magyar pædagogiai irodalom 1919-ben.

A mult évi mostoha viszonyok még most is tartanak. A nyomasztó nyomdai árak, papírhány és egyéb körülmények akadályozták a kimerítő munkásságot. Az elszakadt részek kikapcsolódtak a magyar irodalom műveléséből. Ime az 1919. évi pædagogiai irodalom. Ennek terjedelme a mult évinek alig fele. Vajha a jövő jobb reményekkel kecsegtetne! Az anyag beosztása ugyanaz, mint a mult évié.

A csoportok a következők:

1. Elméleti és gyakorlati pædagogia és didaktika.
2. Módszertan.
3. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet.
4. Tanító- és tanárképzés.
5. Testi nevelés.
6. Kisdiednevelés.
7. Nőnevelés.
8. Szakoktatás.
9. Gyógyítópædagogia.
10. Külföldi tanügy.
11. Neveléstörténet.
12. Iskolán kívüli oktatás.
13. Vegyes.
14. A háború és a nevelés.

1. Elméleti és gyakorlati pædagogia és didaktika.

Ács Károly. Az osztályozás problémája. A Gyermekek 53—63. l.

Agárdi László. Órarend és dolgozatírás. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 78—81. l.

— A tanítás és a nevelés viszonya s a magyar középiskola. Magyar Pædag. 37—45. l.

Alexy Anna. Iskolai ünnepélyek. Néptanít. Lapja 5—6. sz.

— A falusi tanítónő. Néptanít. Lapja 2. sz. (A tanítónő feladatáról.)

Die alte und die neue Schule. Die Befreiung der Volkserziehung und die kommunistische Arbeits- und Spielgemeinschaft in der Kindererziehung. Bpest, 1919. Volkskommissär f. Unterrichtswesen. (8-r. 10 l.) 1 K.

Balassa Benő. Megfigyeléseim köréből. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 56—58. l. (Az igazgatók hospitálásáról.)

Balogh Albin. Amilyen az ifjuság, olyan a jövő. Magyar. Kultura 12—21., 60—66. l.

- Batta István.* A Schneller-féle előkészítő első osztályáról. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 65—73. l.
- Benedek János.* Politizálás az iskolában. Magy. Pædag. 159—161. l.
- Bittenbinder Miklós.* Inkompatibilitások a tanárvilágban. Magy. Pædag. 54—59. l.
- Bott Ferenc.* A züllésnek indult gyermek a proletárállamban. Néptan. Lapja 20. sz.
- Brodzky, Nadja.* Kommunistische Pädagogik. P. Lloyd 86. regg. sz. — Aus der Tätigkeit des Volkskommissariat für Unterrichtswesen. P. Lloyd 90. regg. sz.
- Budaváry László.* Ifjúsági egyesületek. Néptanít. Lapja 36., 37. sz. — A magyar nemzet egyénisége. Néptanít. Lapja 38—44. sz. (A nemzetet a mi ideáljaink szerint kell nevelni.)
- Csákány Sándor.* A valláserkölcösös nevelés nemzeti ügy. Jövőnk 6. sz. és Veszpr. Hirl. 14. sz.
- Csige Varga Antal.* A közoktatás kulturális és nemzeti feladatai. Debrecen, 1918. — Ism. Barcsai Károly. Nevelés 36. évf. 5., 6. sz. — Horváth K. Polgárisk. Közl. 3., 4. sz.
- Csóka Lajos.* Az intelligencia feladata. Nemzetnevelés 4. sz.
- Custos.* Ne quid nimis. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 149—151. l. (Az iskola belső rendjének és fegyelmének visszaállítása.)
- Czakó Elemér.* Közgyűjteményeink a népművelés szolgálatában. Uránia 1—3. l. — Ism. m. Élet 13. sz.
- Czibor János.* Milyen kulturális reformok által biztosíthatjuk a forradalom vívmányait? Nemz. Kultúra 10., 11. sz.
- Dénes Lajos.* Új iskolát. Világ 4. sz.
- Domokos, Frau Ladislaus.* Beschäftigung der einführenden Phantasie im Aufsatzunterricht. A Gyermekek 129—132. l.
- Ember Jenő.* A koncentráció. Néptanít. Lapja 12—14. sz. — Az alaki és tárgyi képzés új céljai. Néptanítók Lapja 17. sz.
- Erényi, Gustav.* Die Ästhetik der Schule. P. Lloyd 170. regg. sz.
- Ernst Sándor.* A kereszténység és az új világ. Kath. Tanítónők Lapja 3—6. l.
- F. A. Van-e* szükség humanisztikus oktatásra? Nemzetnevelés 5. sz.
- Fekete József.* A falu s magyar nemzeti élet. Népt. Lapja 31., 32. sz.
- Festetics Pálné gr.* A nemzeti nevelés behatóbbá tétele. Nemzetnevelés 5. sz.
- Fináczy Ernő.* A középiskolák egységes jogosítása. Magyar Pædag. 1—9. l.
- Fleischer Lipót.* Az orthodox iskola válsága. Zsidó Szemle 2. sz.
- Focker László és Szondi Lipót.* A szellemi képességek korrelációi gyermekeken és kisműveltségű felnőtt egyéneken. A Gyermekek 199—209. l.
- Fodor Ferenc.* Nemzeti nevelést a felnőtteknek. Szózat 22. sz.
- Fodor Márk.* Szaktanácskozmány a gyermekek szórakoztatásáról 1919. február 26. és március 5. A Gyermekek 99—107. l.
- Foerster, Fr. W.* Erziehung und Selbsterziehung. 1917. — Ism. Tóth Tihamér. Kath. Szemle 89—91. l.
- Politische Ethik und politische Pädagogik. 3. Aufl. 1918. — Ism. Giesswein Sándor. Kath. Szemle 457—462. l.
- Fogarasi Béla.* Kommunista politika — kommunista kultúra. — elő-

- előadásai a tanítók előadóképző tanfolyamán. Budapest, 1919. Közokt. népbiztos. (8-r. 77 l.) 3 K.
- Frank Antal.* Nemzetnevelés. Néptanít. Lapja 33—35. sz.
- Freund Bernát.* A tanító etikája. Beregm. Tanügy 1., 2. sz.
- Giesswein Sándor.* Nemzeti szellem és emberiség a nevelésben. Nemzetnevelés 2. sz.
- A pacifista nevelésről. Jövönk 1. sz.
- Gombos Ferenc.* Ifjúságunk önképzése. Magy. Naptár 1919. 47—49. l.
- Gonda Béla ifj.* Jó módor, jó társaság. Az uri elegáns élet művésze. 1919. — Ism. Berta Ilona. Nemz. Nőnevelés 48. l.
- Gyermekek és ifjak szórakoztatása. A Gyermek 236—238. l.
- H. Religio depopulata.* Kath. Tanítónők Lapja 31—34. l.
- Haid Ferenc.* Néhány gondolat az iskolaév elején... Sümegi Ujs. 10. sz. (Az ifjúságot a munka szeretetére tanítsuk.)
- Az ifjúságnak takarékosagra való nevelése. Sümegi Ujs. 11. sz.
- Hajnóci R. József.* A gyermektanulmányok abc-je. Nemzetvédelem I. köt. 122—125. l.
- Hulász Arnold.* Demokrácia az iskolában. Néptanít. Lapja 5—6. sz.
- Hazafias és nemzetközi nevelés. Néptanít. Lapja 18—19. sz.
- A cselekvő oktatás. Néptanít. Lapja 24—25. sz.
- Kapitalista és kommunista iskola. Néptanít. Lapja 17. sz.
- Hankovics Ödönné.* Szociális nevelés. Kisdiednevelés 2. sz.
- Hetényi Gyula.* Ifjúságunk jövője. Religio 95—102., 159—175. l.
- Hillmann.* Gesetzbüchlein für christliche Eltern. — Ism. Szabó Irma. Kath. Tanítónők Lapja 14—20. l.
- Hugo Victor* parlamenti beszéde a tanítás szabadságáról. Ford. Ignis. Néptanít. Lapja 8., 9. sz.
- Huszár Károly.* Szózat a magyar tanítókhöz. Népt. Lapja 31—32. sz.
- A keresztény kultúra iránya. Nemzetnevelés 3. sz.
- Idealista.* Őszinte szavak. 1. Kosztostartás. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 133—136. l. 2. Internátusok. U. o. 27. évf. 167—169. l.
- Az ifjúsági olvasótermek célja és feladata. Néptanít. Lapja 45—52. sz. (Roderburg A. a Neue Bahnenben megjelent cikkének ismeretése.)
- Illés Dezső.* Vallás erkölcsös nevelés elméletben és gyakorlatban. Veszpr. Hirl. 18. sz.
- Imre Sándor.* Magyar politika — magyar nevelés. Szózat 18. sz.
- Mi a nemzetnevelés. Beszéd. Budapest, 1919. Lampel R. (8-r. 24 l.) 3 korona. — Megjelent a Néptanít. Lapja 38—44. sz.-ban is.
- Térjünk vissza Széchenyihez! Néptanít. Lapja 31—32. sz.
- K. Az érettségi.* (Levél az ifjúsághoz.) Délmagyarország 55. sz.
- Kármán Elemér.* A tanítóság és az erkölcsi romlásnak indult gyermekek. Néptanítók Lapja 8—11. sz.
- Az erkölcsileg fogyatékosok javító és nevelő-intézeteinek pedagógiai reformja. A Gyermek 88—98. l.
- Káth József.* A keresztény tanítóság jövője. Jövönk 2. sz.
- Keleti Márton.* A szülő és a serdülő gyermek. A nevelés eszközei. Érdekes Ujság. 30. sz.
- Keszler Károly.* Új korszak felé. Magy. Tanítóképző 51—54. l.
- Kf. Annexiós pädagogia.* Tanáregyl. Közl. 52. évf. 144. l.

- Kf.* Az új tankönyvek ügye. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 193. 1.
 — Tanítási impulzus kedvezőtlen viszonyok között. Magyar Pædag. 52—54. 1.
- Kohányi Rezső.* A pacifizmus (békemozgalom) és az iskola. Népmnevelési Közl. 35. évf. 3. sz.
- Kontor Lajos.* Magaviselet, szorgalom. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 75—77. 1. (A keresk. iskolai tanuló bizonyítványába osztályozásul beveendő: a becsületesség és élelmesség.)
- Egyről-másról. (A magánvizsgálatokról. — Iskolákat és ne szellemi tornaórákat.) Keresk. Szakoktatás 27. évf. 92—94. 1.
- Kováts Alajos.* A nemzeti szellemű köznevelés. Nemzetnevelés 4. sz.
- Kocsán Károly.* A tanító: példakép. Nemzetnevelés 3. sz.
- Kőrösi Henrik.* Hazafias nevelés. Néptanít. Lapja 36—37. sz.
- Kremsier Irma.* Változások az Új Iskolában. A Gyermekek 63—66. 1.
- Willenstypen 9—10-jähriger Kinder. A Gyermekek 124—129. 1.
- Kun Béla.* A proletárdiktatura és a tanítóság. — előadása a tanítók előadóképző tanfolyamán. Budapest, 1919. Közokt. népbiztos. (8-r. 12 l.)
- Laurentzi Vilmos.* Programkérdések. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 165—167. 1. (Az új eszmevilág átültetéséről.)
- Lengyel János.* Antiszocialista-e a vallás-erkölcsös nevelés? Nemzetnevelés 1. sz.
- Lovász Márton.* A közoktatásügyi népkormány szózata a magyar nevelőkhöz. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 147—149. 1.
- Málk Béláné.* A felebaráti szeretet. Kisdednevelés 3. sz.
- Manifesztáció a vallás-erkölcsi nevelés mellett. Sárosp. Ref. Lapok 2—3. sz.
- Martos Ágostné.* A gyermekek szórakoztatása. Nemzetnevelés 5. sz.
- Máthé József.* Reminiscenciák a falusi életből. Népt. Lapja 33—35. sz.
- Medreczky István.* A rendkívüli tárgyak tanítása és díjazása. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 119. 1.
- Migray József.* Szocializmus és népmnevelés. Az oktatásügy reformjának alapkérdései. (Táltos-könyvtár. 5—7.) Budapest, 1919. Táltos. (8-r. 127 l.) 6 K. — Ism. Ember Jenő. Népt. Lapja 10—11. sz.
- Mihály Zoltán.* A tanítás társadalmi munkája. Család és Iskola 1., 2. sz.
- Miklóssy István.* Nemzetnevelés. Szociálpedagógiai tanulmány. Budapest, 1919. Szt. Istv. Társ. (8-r. 82 l.) 10 K.
- Milyen hatást gyakorolt a forradalom a nép lelkére s mit vár ez attól? Sebestyén Dezső. Földes Elek. Népmnevelési Közl. 35. évf. 2. sz. Kerékgyártó Mihály. Szabó Lajos. U. o. 35. évf. 3. sz.
- Mitrovics Gyula.* Az egyéni nevelés főbb szempontjai. 1917. — Ism. G. A Gyermekek 229—231. 1.
- Monory-Kovács Ferenc.* A Karácsony pedagógiája. Nemzetnevelés 5. sz.
- N. A neveléstudomány a magyar egyetemeken. M. Pædag. 163. 1.
- Nagy Dénes.* A szociológiai műveltség fontossága a pedagógiában. Husz. Század 40. köt. 143—146. 1.
- Nagy László.* A kölcsönös egymásrahatás törvénye a gyermek lelki fejlődésében. A Gyermekek 1—52. 1. Németül. U. o. 249—268. 1. Angolul. U. o. 271. 1.
- Nánay Béla.* A békés tanítás alapvonalai. Magy. Pædag. 23—36. 1.

- Neményi Imre.* Nemzeti kulturánk jövő útjai. Bud. Szemle 180. köt. 67—105. l.
- Nemesné M. Márta.* A tartalmas kérdések kora. A Gyermekek 138—187. l.
- Nemzetnevelés a népiskolában. (Huszár Károly körrendelete.) Néptanít. Lapja 31—32. sz.
- A nevelés mint nemzeti probléma. Néptanítók Lapja 38—44. sz. (Eaton-nak az Educational Review-ben megjelent elmefuttatása ismertetve.)
- A nevelés a szociális haladás szolgálatában. (Finney cikkének [Educational Review] ismertetése.) Néptanít. Lapja 45—52. sz.
- Oktatás és nevelés. Bud. Hirl. 125. sz. (Vezércikk.) (Az elme és a jellem képzése, az akaraterő fokozása, az önmegtágadás és fegyelmezés erősítése, kell, hogy az iskola célja legyen.)
- Az olvasókönyvek revíziója. Néptanít. Lapja 7. sz.
- Orel Géza.* Szociális reformok iskoláinkban. 2. kiad. Bpest, 1919. Lampel R. (8-r. 32 l.) 2 K 50 f. — Ism. Angyal János. Magy. Pädag. 152. l. — Fenyves Béla. Husz. Század 40. köt. 245. l. — Szóts Gyula. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 174. l. — Dörfler Janka. Nemz. Nőnevelés 49. l.
- Pápaszem.* Tankönyvmonopolium. Jövönk 4. sz.
- Pedagogus.* Elvi harc. Nemzetnevelés 3. sz.
- Radványi Sándor, ifj.* Néhány szó a gyermek egyéniségéről. Jövönk 6. sz.
- A régi és az új iskola. A népnevelés felszabadítása és a kommunista munka és játékközösség a gyermeknevelésben. Budapest, 1919. Közokt. népbiztos. (8-r. 8 l.) 40 fill.
- Rónai Sámuel.* Az új polgári iskolai tanterv és a felső kereskedelmi iskola. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 44—46. l.
- S—a. Az új tandíjszabályzat. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 13. l. — Fürst Aladár. Megjegyzések az új tandíj-rendeletekhez. U. o. 75—78. l.
- Sárközy Istvánné.* Értelmi szemléltetés és eszközei. (Az olvasmányok szemléltető szerepe.) Néptanít. Lapja 12—14. sz.
- Szemléltető oktatás. (Mese és vers.) Néptanítók Lapja 18—19., 22—23. sz.
- Schultheisz Emil (ifj. devecseri).* Jellemfejlesztés. Ifjú Magyarország 1—2. sz.
- Seidl Sándor.* Új közoktatás. Polgárisk. Közl. 1., 2. sz.
- Felső oktatás. Polgárisk. Közl. 3., 4. sz.
- Somogyi Géza.* A jövő nemzedék nevelése. Kispest, Fischhof-ny. (8-r. 15 l.)
- Néhány észrevétel a «Demokratikus nevelés szervezése» című cikkre. Magy. Pädag. 134—137. l.
- Szelényi Ödön.* Demokrácia és nevelés. Nevelés 36. évf. 1., 2. sz.
- Szerényi Nándor.* A VMOSz. kulturprogramja. Nemz. Kultura 7. sz.
- Szitnyai Elek.* Életfilozófia és nevelés. Magy. Pädag. 10—23. l.
- Takács Emilné.* Hazaszeretetre való nevelés. Nemzetnevelés 3. sz.
- Tanterv a háború okozta mulasztások pótlására. Néptanítók Lapja 38—52. sz.
- Tarján Ferenc.* A nagyvárosi szegény gyermekek megmentéséről. A gyermeknyaraltatás problémája. Függelék: Vezérfonal a gyer-

- mekek gondozásával megbízott vezetők és felügyelők részére. Budapest, 1919. Pátia. (8-r. 62, 1 l.) 6 K.
- Thierry, Albert.* L'homme en proie aux enfants. 1913. — *Ism. Petrich Béla.* Magy. Pædag. 150—152. l.
- Tóth Irma.* Megújodás. Család és Iskola 1., 2. sz. (A családi életnek és a népoktatásnak reformálása a legsürgősebb feladat.)
- Tóth Tihamér.* Lerongyolódott ifjúságunk. Kath. Szemle 117—134. l.
- Az iskolák laicizálása. (Nevelés — Isten nélkül?) Kath. Szemle 296—314. l.
- tzky.* Iskolamulasztások. Nemzetnevelés 1. sz.
- Varga Jenő.* A magyar néptanító hivatása. Székfoglaló értekezés. Debrecen, 1919. Városi ny. (8-r. 16 l.) 1 K.
- Végh József.* Népközelési és oktatási intézményeink. Kisdiednevelés 3. sz.
- Weber E.* Több lelkeséget! Kath. Tanítónők Lapja 74—78. l.
- Z. E.* A fegyelem. Jövönk 3. sz.
- (za.) Az iskola csődje. Jövönk 5. sz.
- Zibolen Endre.* A tanító. Jövönk 4. sz.
- Zigány Zoltán.* Új módszerek. Néptanít. Lapja 3. sz.

2. Módszertan.

Ének és zene.

- Bloch József.** A hegedűjáték és tanítási módszere. (Methodika.) 3. javított és bővített kiadás. Budapest, 1919. Rny. (8-r. XV, 418 l.) 50 K.
- Halmi Gyuláné.* Tanítsunk hazafias dalokat! Kath. Tanítónők Lapja 43. l.
- Heinz-Hornik.* Általános iskolai nevelés útmedrében haladó indirekt zenetanítás. Szemléltető akusztikus módszer a zene alapismereteinek rendszeres nevelésénél. Vezérfonal a «H. H.-féle leckefüzet a kottaismeret, kottairás és ütemérzék elsajátítására» című művéhez. Budapest, 1919. Pesti könyvny. r.-t. (8-r. 31 l.)
- Molnár Géza.* A zene a szocialista társadalomban. Budapest, 1919. Közokt. népbiztosság. (8-r. 23 l.) 2 K.
- Révész, Géza.* Erwin Nyiregyházi. Psychologische Analyse eines musikalisch hervorragenden Kindes. 1916. — *Ism. ma.* A Gyermekek 227—229. l.

Írás-olvasás.

- Dénes Sándor, Vikár Kálmán és Abonyi Ármin.* A fogalmazás tanításának vezérkönyve. Az elemi iskolák összes osztályainak feldolgozott anyaga a gyermek eredeti dolgozataival és rajzaival. Előszóval ellátta Wessely Ödön. Budapest, 1919. Liptsey K. (8-r. 159 l.) — *Ism. B. K. Nevelés* 36. évf. 3., 4. sz.
- Ember Jenő.* A fogalmazás-tanítás. Néptanít. Lapja 20. sz.
- Olvasmányok tárgyalása az elemi iskolában. Budapest, 1919. Székes-főv. ny. (8-r. 6 l.)
- Sarközy Istvánné.* Fogalmazás tanítása a II. osztályban. Néptanítók Lapja 24—25. sz.
- Szöllősiné Szántó Erzsébet.* Fogalmazás tanítása az elemi iskolában.

Néptanít. Lapja 26—28. sz. — Ember Jenő. Még egyszer a fogalmazás tanításáról. U. o. 29., 30. sz.
 Várady Aurél. Az írás-olvasás tanítása. Nevelés 36. évf. 5., 6. sz.

Könyvitel.

Bún Samu. A könyviteltan metódikájáról. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 169—171. l.
 Wirker István. A könyviteltan metódikájáról. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 116—120. l.

Latin.

Custos. Miniszteri rendelet a latin és magyar nyelvi érettségi dolgozatokról. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 12. l.

Magyar nyelv.

Szöllősiné Szántó Erzsébet. Nem volt játékom. (Szép Ernő költeményének tárgyalása az elemi iskola IV—VI. osztályában.) Néptanít. Lapja 21. sz.
 Urhegyi Lajos. A Hymnusz. Néptanít. Lapja 36., 37. sz.
 Weszely Ödön. A magyar nyelvi oktatás vezérkönyve. 1918. — Ism. Szöllősiné Szántó Erzsébet. Néptanít. Lapja 3. sz. — Lásd «latin» alatt Custos cikkeit.

Mennyiségtan.

Kilián Zoltán. A mennyiségtani dolgozatok pedagógiai értéke. Magy. Pædag. 145—148. l.
 Marosi Géza. A kereskedelmi számtan anyagának elrendezéséről és egyebekről. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 136—138. l.

Modern nyelvek.

(Angol.) Rózsa Dezső. Az angol nyelv tananyaga a kereskedelmi iskolákban. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 41—44. l.
 (Héber.) Feleki Béla. A héber nyelv a zsidó gimnáziumban. Mult és Jövő. Nov. 1.
 Venetianer Lajos. A héberoktatás a községi elemi iskolában. Izr. Tanügyi Értes. 1—2. sz.

Rajz.

Pálos Ede. A múlt század eleji rajztanításról. Rajzoktatás 1., 2. sz.
 A rajzolás értéke. Rajzoktatás 1., 2. sz.

Természettudományok.

Alexy Anna. A mészkö. Geológiai tanítás-vázlat az elemi iskola VI. osztályában. Néptanít. Lapja 12—14. sz.
 Ember Jenő. Geológiai elemek a népiskolában. Népt. Lapja 24—25. sz.
 Kákossy Ödön. Célszerűség avagy okszerűség? Néptanít. Lapja 1. sz. (A természettudományi tárgyak tanításáról.)

Kákósy Ödön. A természettudományi oktatás módszere. Népt. Lapja 4. sz.

kf. A vegytan jövője a középiskolákban. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 63. 1. *Schwarcz János.* A rendszer és a túlterhelés. Néptanít. Lapja 2. sz. (A természettudományi oktatás céljáról.)

Szóllősiné Szántó Erzsébet. A köszén. (Mintalecke természetrajzból az elemi iskola VI. oszt. számára.) Néptanít. Lapja 10—11. sz.

— *A színpélelemzés.* (Mintalecke a természettanból az elemi iskola VI. oszt. számára.) Néptanít. Lapja 7. sz.

Tóbi József. Háborús tanulságok a kémia tanításánál. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 72—75. 1.

Történelem.

Bresztovszky Vilma. Bevezető leckék a történelem tanításához. Az elemi-, a polgári és a középiskolák alsó osztályai számára. Népt. Lapja 17. sz. melléklet III—VII. 1.

Giesswein Sándor. A történelmi oktatás a nemzetek szövetsége szolgálatában. Magy. Pædag. 115—119. 1.

Kallós Ede. Leckék az ó-kor történetéből. (Keleti népek, görögök, rómaiak.) Néptanítók Lapja 17. sz. melléklete VIII—XIV. 1., 20. sz. melléklet III—VIII. 1.

kf. Új irányelvek a történelem tanításában. Magy. Pædag. 162. 1.

Kirczné Takács Mária. Leckék a magyar történelem tanításához. Néptanít. Lapja 17. sz. melléklet XXVII—XXXII. 1., 20. sz. melléklet XIX—XXIV. 1., 26. sz. melléklet XXIII—XXVII. 1.

Révay József. Leckék az ó-kor történetéből. Néptanít. Lapja 26. sz. melléklete III—IX. 1.

Szent István. Néptanít. Lapja 5—6. sz. — *Arbiter.* Szent István király mint többtermelő a «Néptanítók Lapja»-ban. Jövőnk 6. sz.

A történelem tanításának reformja. Néptanít. Lapja 45—52. sz. (Oswald Karuth Neue Bahnen-ben megjelent cikkének ismertetése.)

Zigány Zoltán. Társadalomtudományi ismeretek. Néptanítók Lapja 22—28. sz.

Vallás.

Czechner Irma. Állásfoglalás a vallásoktatás mellett. Kath. Tanítónők Lapja 6—8. 1.

Horváth Kálmán. A vallásitanítás problémája. Lelkészegyesület 16. sz. Irányelvek az állami vallásoktatás számára. Sárosp. Ref. Lapok 10—11. sz.

Iskola és vallásitanítás. Magy. Kultura 69—71. 1. (Reinhold Gusztáv bécsi tanár cikkének egy részlete.)

Kerényi Alajosné. A gyermeknevelés és iskolai vallásoktatás. Veszpr. Hírl. 3. sz.

lk. Az iskolai vallásoktatás. Sárosp. Ref. Lapok 8—9. sz.

Lövinger Adolf. Kötelező hitoktatás. Zsidó Szemle 7. sz.

Prohászka Ottokár. Vallásoktatás és modern szabadság. Alkotmány 56. sz.

Sztrókay Kálmán. Mért nincs helye a vallásnak az iskolában. Budapest, 1919. Közokt. népbiztos. (8-r. 15 l.) 60 fill.

Tiefenthaler József. A vallásoktatás szükségessége. Alkotmány 65. sz.

Tser. Magánügy-e a vallás? Kath. Tanítónők Lapja 51—60. l.
A vallásoktatás az iskolában. (Kunfi miniszter nyilatkozata.) Alkotmány 25. sz.
Zigány Zoltán. A vallásoktatás problémái. Néptanít. Lapja 5—14. sz.

3. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet.

- B.* Elavult intézmények. Jövönk 6. sz. (A gondnokság és iskolaszékről.)
b. j. Az egyetem autonómiaja és reformja. Jogállam 231—236. l.
Bakács István. Új világ. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 149—157. l.
Balla Sándor. Népoktatásügyünk reformja. (A polgári iskola, mint népoktatásunk gerince.) Tolnamegy. Tanügy 3., 4. sz.
Csulak Lajos. Átszervezik a kultuszminisztériumot. N. Kultura 3., 4. sz.
Dénes Lajos. Az iskola a forradalom útján. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 217—219. l.
Dick Károly. Ki legyen az igazgató? Jövönk 3. sz.
Diósy Béla dr., Haraszi Emil dr., Kern Aurél. A nemzeti zenede ujjászervezése. Reformjavaslat az intézet államosítása tárgyában. Budapest, Stephaneum, 1919. (8-r. 23 l.)
Az egyetem reformja. Jászi Oszkár nyilatkozata. Világ 33. sz.
Gaal Mózes. A középiskolai tanárság és a magyar népköztársaság. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 113—116. l.
Gockler Lajos. Törvényjavaslat a tanügyi tisztviselők szolgálati viszonyainak szabályozására. Nemz. Kultura 1., 3., 4., 7—9. sz.
Gulyás József. Az iskolák államosítása. Sárosp. Ref. Lapok 10—11. sz.
Gy. Gy. Az új világ iskolája. Pápai Hirlap 15. sz.
Hauer Bertalan. A zsidó iskolák átszervezése. Zsidó Szemle 8. sz.
Az iskolalátogatók. Nemzetnevelés 2. sz.
Jeszenskyné T. Irén. Kiáltó szó. Polgárisk. Közl. 3., 4. sz. (A kinevezett igazgatói állás megszüntetéséről.)
Kováts Alajos. Az új magyar közoktatás szervezete. Jövönk 3—5. sz.
A középiskola reformja. (A magy. gyermektanulm. társ. nézete.) A Gyermek 245—247. l.
Krüger Aladár. A vallás- és közoktatásügyi minisztérium kettészakítása. Magy. Kultura 1., 2. sz. 7—9. l.
L. Z. A felső kereskedelmi iskolák fejlődése. M. Pædag. 120—133. l.
Lados József. A nyolcosztályú népiskola. Néptanít. Lapja 31—32. sz.
M. K. Reformok. Tolnamegy. Tanügy 2—4. sz. — J. R. Hozzászólás. U. o. 4. sz. — M. K. A tanfelügyelők ügye. U. o. 5. sz.
A Magyarországi Tanítók Szakszervezete kulturprogramjának főbb tételei. (Kivonat.) Magy. Tanítóképző 11—13. l.
Mannheim Izsák. Az orthodox iskola kérdéséhez. Zsidó Szemle 4. sz.
Marczinkó Ferenc. A tankerületek új beosztása. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 6—9. l.
Markó Miklós. Egerbe a kolozsvári vagy a pozsonyi egyetemet. Orsz.-Világ 3. sz.
Miklóssy István. Iskolareformunk kérdéséhez. Jövönk 1. sz.
Nagy László. A magyar közoktatás reformtervezete. A Gyermek 210—220. l.
Padányi Andor. Reformok. Tolnamegy. Tanügy 1. sz. — y. Hozzászólás. U. o. 6. sz.

- Padányi Andor.* Önkormányzat a népoktatásban. Tolnam. Tanügy 2. sz.
Pápaszem. Budapest közoktatásügye. Nemzetnevelés 1. sz.
Patay Pál. Mi lesz református iskoláinkkal? Prot. Egyh. Isk. Lap 1. sz.
 A polgári iskolai tanárok reformtervezetének kivonata. Magy. Tanítóképző 14. l.
 r. A középiskola a szocialista tanítók kultúrprogramjában. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 192. l.
Reich Manó. Egyesült erővel. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 67—72. l. (Az iskolai szervezkedésről.)
Richtmann Mózes. A rabbiszeminárium válsága. Zsidó Szemle 4., 5., 7. sz. — *Jobbágy Jenő.* A rabbiszeminárium megnyilatkozott. U. o. 4. sz.
Ries Ferenc. A nevelő munkásoknak egységes szervezetbe való tömörítése. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 116—117. l.
Schneller István. A kolozsvári országos tanárképző-intézet gyakorló középiskolájának tanszervezetére és tantervére vonatkozó javaslat. (Kolozsvári orsz. tanárképző-int. gyakorló középiskolájának 1917/18. beszámolója 1—153. l.)
Sebesta Ottó. Igazgatók választása. Keresk. Szakoktatás 27. évf. 113—116. l.
Serényi Antal. A tanügy dualizmusa. Nemz. Kultura 2. sz.
Simkó József. A szociáldemokrácia és a közoktatás. Budapest, Népszava. (8-r. 26 l.) 2 K 20 f.
 A szabadoktatás reformja. (Előadók kiképzése.) Bud. Hirl. 108. sz.
Széky. Iskola és politika. Nemz. Kultura 5. sz.
Szerényi Nándor. Nevelő munkások. Nemz. Kultura 6. sz.
 A tanári státuszrendezés. Nemzetnevelés 3. sz.
Wolke Géza. Közoktatásunk általános reformja. Jász-Nagykun-Szolnok vm. Népművelés XII. 7—10. sz.
Zigány Zoltán. A közoktatás munkaprogramja. Néptanítók Lapja 22—23. sz.

4. Tanító- és tanárképzés.

a) Tanítóképzés.

- Dékány Mihály.* A magyar tanítóképzés fontossága. Magy. Tanítóképző 49—51. l.
Frank Antal és Dékány Mihály. A tanítóképzőintézet és a népiskola kapcsolata. Magy. Tanítóképző 58—63. l.
Kis-Erős Ferenc. A vallásos és nemzeti érzés ápolásának kérdése a tanítóképzőintézetekben. Magy. Tanítóképző 55—58. l.
 — A kommunizmus és a tanítóképző-intézetek. Magy. Tanítóképző 67—70. l.
Kováts Alajos. Feladataink a tanítóképzés terén. M. Pæd. 154—159. l.
 A lévai áll. el. tanárképző-intézet tanári karának kívánságai. Magy. Tanítóképző 16—18. l.
Méhes Endre. Pedagógiai szeminárium Szolnokon. Nemzetnevelés 4. sz.
Nagy Endre. «A tanítók átképzése.» Hogyan «vizsgáztassuk» a tanítókat? Népszava 179. sz.
 s. Az «egységesség» jegyében. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 155. l. (Egységes tanító- és tanárképzésről.)

A tanítóképzés ügye a proletárdiktatura idejében. *Magy. Tanítóképző* 63—67. l.

Tanítóképzésünk ujjaszervezésének kérdése. *Magy. Tanítóképző* 1—11. l.

b) Tanárképzés.

Raith Tivadar. A tanárképzés reformja. «*Probléma*» 1. sz.

5. Testi nevelés.

Bodó János. Erősödünk! Az iskolai és iskolán kívüli ifjúság testi, szellemi és erkölcsi nevelése. Szeged, 1919. Juhász ny. (Bp. Toldi.) (8-r. 30 l.) 5 K.

Dalmady Zoltán. A testnevelés fajegészségügyi jelentősége. *Nemzetvédelem* I. köt. 53—55. l.

Deutsch, Franz. Testi nevelés az iskolában. *Nemz. Sport* 6—9. sz.

Eckerdt Elek. Reflexiók a harmadik Testnevelési Tanfolyam után. *Keresk. Szakoktatás* 27. évf. 14—16. l.

G. Az iskolai tanulók vívásoktatásáról. *Nemz. Sport* 10. sz.

Hermann Imre. A testvizsgálat módszertani elvei. *A Gyermek* 188—198. l.

6. Kisdednevelés.

a. Az első református óvónőképző intézet. *Magy. Naptár* 1919. 38. l.
Konkoly Jolán. Szilágyi Aranka. Hozzászólás a reformeszmékhez. *Kisdednevelés* 4. sz.

Kovács Krisztina. A kisdednevelés és óvónőképzés reformja. *Kisdednevelés* 3. sz.

Malik Béláné. Ujjaszervezés. *Kisdednevelés* 4. sz.

Neumann Hilda. Az óvónő és a szocializmus. *Kisdednevelés* 2. sz.

— Az óvodai foglalkozások átreformálása. *Kisdednevelés* 4. sz.

Pap Ilona. Óvónők a politikában. *Kisdednevelés* 3. sz.

— Az óvoda felügyelete. *Kisdednevelés* 4. sz.

— *Licsmam Ilona.* Hozzászólások a kis gyermekek nevelésének reformjához. *Kisdednevelés* 3. sz.

Pösch Erzsébet. Hozzászólás a kisdednevelés reformálásához. *Kisdednevelés* 5. sz.

Szabolovszky István. A kisdednevelés demokráciája. *Kisdednevelés* 1. sz.

Végh József. A kis gyermekek nevelésének reformja. *Kisdednevelés* 2. sz.

7. Nőnevelés.

Bittenbinder Miklós. A női intelligencia kérdése. Heymans után. *Nemz. Nőnevelés* 29—37. l.

H. A. A bolsevizmus és az Erzsébet-nőiskola. *Nemz. Nőnevelés* 38—44. l.

Sehr Gusztávné. A nő munkája az autonómia keretén belül. *Kath. Tanítónők Lapja* 8—11. l.

8. Szakoktatás.

- Buday Barna.* Szakoktatásügyi kérdések. 1918. — *Ism. Angyal János.* *Magy. Pædag.* 50. l.
- Czirbusz Géza.* Gazdaságtudomány a kereskedelmi tanárképzőn. — *javaslata.* *Keresk. Szakokt.* 27. évf. 6—8. l.
- Forbát Alfréd.* Az építészoktatás reformja. *Mérnökegyl. Közl.* 23—28. sz.
- Goldziher Károly.* A biztosítási tudomány főiskolai oktatása. *Keresk. Szakoktatás* 27. évf. 29—36. l.
- Ifjúságunk közgazdasági nevelése.* *Virradat* 25. sz.
- Ipari munkások tömegnevelése.* A magyar kereskedelemügyi miniszteriumnak 1918. évi december hó 27-én délután 5 órakor a Magyar Mérnök- és Építész-Egylet helyiségében tartott szaktanácskozása. Budapest, 1919. Pesti könyvny. r.-t. (8-r. 19 l.) — Megjelent a «Munkásügyi Szemle» 1919. jan. számában is.
- A kertészeti szakoktatás. *Néptan. Lapja* 27—28. sz. *Czapáry Bertalan* válasza és a cikkíró viszonzválasza. U. o. 29—30. sz.
- Kner Imre.* Ipari nevelés és iparművészet. Gyoma, 1919. Szerző. (8-r. 31 l.) — *Ism. m. Élet* 12. sz.
- *Modern iparművészet és iparművészeti nevelés.* Gyoma, 1919. Szerző. (8-r.) 3 K.
- Kotsis István.* Javaslat a műegyetemi építészoktatás tanmenetének módosítására. *Mérnökegyl. Közl.* 48—52. sz.
- l—z. A kereskedelmi oktatás újjászervezése. *Keresk. Szakoktatás* 27. évf. 163—165. l.
- László Béla.* Iskolánkról — magunkról. *Ker. Szakokt.* 27. évf. 36—40. l.
- Laurentzi Vilmos.* Kereskedelmi középiskola. *Keresk. Szakoktatás* 27. évf. 50—54. l.
- Litván Sándor.* Az alsófokú iparoktatás jövője. *Nemz. Kultura* 5. sz.
- Möller István.* Az építészoktatás reformja. *Mérnökegyl. Közl.* 10. sz.
- A nép gazdasági oktatásának reformja. *Jövőnk* 1. sz.
- Novák Sándor ifj.* A kereskedelmi oktatás újjászervezése. *Keresk. Szakoktatás* 27. évf. 129—132. l.
- A kereskedelmi oktatás feladatai. *Ker. Szakokt.* 27. évf. 157—162. l.
- Pogány Mór.* Az építészoktatás reformja. — előterjesztése az alkotó művészek és tudományos kutatók szövetségének szakosztálya és tanügyi bizottsága számára. Bpest, 1919. *Athenæum.* (4-r. 16 l.)
- Sajó Aladárné.* Munkatanítás, műhelyoktatás. *Népt. Lapja* 10., 11. sz.
- Sávoly Ferenc.* A népiskola és a gyógynövénytermelés. *Népt. Lapja* 22—23. sz.
- Schack Béla.* Felső kereskedelmi iskoláink tanítástervének fejlődése. 1918. — *Ism. Wirker István.* *Keresk. Szakokt.* 27. évf. 21—23. l.
- Szobolovszky István.* Kertgazdaság az iskolában. *Nemz. Kultura* 7. sz.
- A tanonciskolák működésének szabályozása. *Nemzetnevelés* 1. sz.
- Zigány Zoltán.* Gazdasági tanfolyamainkról. *Néptanít. Lapja* 8., 9. sz.
- A tanító és a többtermelés. *Néptanít. Lapja* 17—19. sz.

9. Gyógyító pedagógia.

- Bors Jolán.* Gyermektanulmány és gyógyító pedagógia. Nevelés 36. évf. 3., 4. sz.

- Egyesületünk emlékirata. Magyar Siketnéma-Oktatás 12—21. l.
Ganyó Vilmos. A gyógypedagógiai szaktanácsról. Népt. Lapja 1. sz.
 Az «Izr. siketnémák országos intézete» helyzete a proletárdiktatura alatt. Magy. Siketnéma-Oktatás 30—32. l.
Váradi Zsigmond. A nagyothalló gyermek sorsa. A Gyermekek 67—79. l.
Vértess O. József. Az ideges gyermekek intézetének reformja. A Gyermekek 79—87. l.
Záborszky Árpád. A Siketnéma-intézeti Tanárok Országos Egyesületének története az 1918/19-iki forradalmak alatt. Bpest, 1920. Bethlen G. ny. (Melléklet a Magyar Siketnéma-Oktatás 1919. [XXI.] évfolyamához. (8-r. 51 l.)

10. Külföldi tanügy.

- Amerika és a nevelés kérdése. Néptanít. Lapja 45—52. sz.
 Az angol nevelés mai kérdései. Néptanít. Lapja 33—35. sz.
 Bajorország iskolaügye. Néptanít. Lapja 36., 37. sz.
Börner, Wilhelm. Der Moralunterricht in Frankreich. Wien, 1910. —
 Ism. Rózsa Ede. Néptanít. Lapja 5—7., 12—14., 20. sz.
Feldmann, Arthur. A vallásoktatás Angliában és az Északamerikai Egyesült Államokban. Izr. Tanügyi Értes. 3., 4. sz.
Halász Arnold. Ferrer szabadiskolái. Néptanít. Lapja 18—20. sz.
Heilmair, Ludwig. Der Moralunterricht in der französischen Laienschule. Kempten-München, 1918. — Ism. K. A. Husz. Század 40. köt. 301. l.
 Az indiai nevelés átalakításáról. Néptanít. Lapja 33—35. sz.
 k. Latin a porosz főreáliskolákban. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 15. l.
 k. A reform reál-gimnáziumok. U. o. 15. l.
 k. Német iskolaügy Kurlandban. U. o. 16. l.
 k. A bosnyák-hercegovinai középiskolai ifjúság rehabilitációja. U. o. 16. l.
 K. F. Az új irány az osztrák középiskolákban. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 219—222. l.
 kf. Az «új irány» a porosz középiskolákban. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 152—154. és 188—191. l.
 k. h. A földművelésszellem hatása a svéd népfőiskolákra. Népt. Lapja 36—37. sz.
Orel Géza. Műhelyi nevelés Páris iskoláiban. 1914. — Ism. Szóts Gyula. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 174. l.
 Az oroszországi bolsevik iskolák. Néptanít. Lapja 38—44. sz. (Az Educational Review cikkének kivonatos ismertetése.)
 Az osztrák népoktatás jubileuma. Néptanít. Lapja 26. sz.
Rózsa Ede. Az amerikai gyermekköztársaság keletkezése. Néptanítók Lapja 2—4. sz.
Schreuder, A. K. Das niederländische Museum für Eltern u. Erzieher und seine pädagogische Abteilung. — Ism. k. A Gyermekek 231—233. l.
 Sz. F. A művészeti iskolák reformja Németországban. M. Iparművészet 95—99. l.
Szűcs Jenő ifj. Az erkölcs-oktatás külföldön. Népt. Lapja 12—14. sz.
 A tanárképző újjászervezése Ausztriában és Németországban. Néptan. Lapja 45—52. sz.

Az új angol közoktatási törvény. Néptanít. Lapja 12—14. sz.
Veress Endre. A németországi középiskola jövődő nemzeti irányzata.
 Tanáregyl. Közl. 52. évf. 107—109. l.

11. Neveléstörténet.

- Barcsai Károly.* Eötvös József báró. Nevelés 36. évf. 1—4. sz.
Bartha Pál. Nagy László. Nemz. Kultura 2., 3. sz.
Barts Gyula. Perjéssy Lajos. (1855—1918.) Tanáregyl. Közl. 52. évf. 95. l.
A budapesti királyi magyar tudomány-egyetem MCMXVI—MCMXVII. tanévi története függelékkel. (Acta reg. scient. Universitatis Hung. Budapestinensis. Anni MDCCCXVIII—MDCCCXIX. Fasc. I.) Budapest, tud. egyet. ny. 1919. (8-r. 325 l.)
Budaváry László. A magyar iskola multja és jövője. Jövönk 1. sz.
é. Fodor Gyula. (1866—1918.) Tanáregyl. Közl. 52. évf. 133. l.
Fináczy Ernő. A renaissancekori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Budapest, 1919. Hornyánszky V. (8-r. VI, 289 l.) 40 K. — Ism. Teveli Mihály. M. Pædag. 148—150. l.
 — Négy hónap a magyar közoktatás történetéből. Magy. Pædag. 92—114. l.
H. Gy. Christine de Pisan. (Helene Riesch nyomán.) Kath. Tanító-nők Lapja 60—64. l.
Häfele, Gallus. «Franz von Retz.» Ein Beitrag zur Gelehrten-geschichte des Dominikanerordens und der Wiener Universität am Ausgange des Mittelalters. 1918. — Ism. Stöhr G. János. Kath. Szemle 464—466. l.
Halász Arnold. A cselekvő oktatás multjából. Népt. Lapja 22—23. sz.
Heggyi Oszkár. Jubilál a kertészeti tanintézet. Orsz.-Világ 10. sz.
Herrmann Antal. Cházár András hagyományának kultusza. Magy. Siketnéma-Öktatás 24—28. l.
Jacobi R. Victor. Turchányi Gyula. 1846—1918. Család és Iskola 1., 2. sz.
Janicssek József. Szilasy Hermin. (1885—1918.) Tanáregyl. Közl. 52. évf. 96. l.
 Jelentés a Közoktatásügyi Népbiztosság működéséről. Budapest, 1919. junius havában. Budapest, Pesti könyvny. (8-r. 40 l.)
 Jelentés a közoktatásügyi népbiztosság működéséről. Népt. Lapja 26. sz.
Karl János. Zsitvay János. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 211. l.
Kempf József. Váczy János dr. (1859. dec. 3—1918. aug. 1.) Tanáregyl. Közl. 52. évf. 93—95. l.
 It—j. A debreceni egyetem felavatása. Debreceni Képes Kalend. VI—XVI. l.
Matusik István. Abaffy Béla. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 135. l.
 Mi történt az Erzsébet-nőiskolában a kommunizmus alatt? (Berzeviczy Gizella szomoru históriája.) Gondolat 6. sz.
Paál Jób. A vágújhelyi főreáliskola pusztulása. Egyenlőség 7. sz.
Pártos Ferenc. Plátó filozofiája és korunk pedagógiája. Nemz. Kultura 5. sz.
Pataki Jákó. Bartal Kornél dr. (1881. márc. 19—1918. okt. 14.) Tanáregyl. Közl. 52. évf. 210. l.

- Pestalozzi mint tanfelügyelő. Néptanít. Lapja 5—6. sz.
R. F. Vajticzky Emánuel dr. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 134. l.
R. F. László Pál. U. o. 135. l.
Rátkai Károly. A hajduszoboszlói partikuláris iskola története. —
 Ism. *Kristóf György*. M. Pædag. 51. l.
S. K. Odor Emilia. (Egy nagy magyar nőnevelő.) M. Figyelő II.
 66—68. l.
Sajó Sándor. Szentesy Mihály. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 212. l.
Sebestyén, Karl. Josef Bánóczy. P. Lloyd 152. esti sz.
Seltmann Rezső. Leckék a feudális társadalmi rend történetéből.
 Néptanít. Lapja 17. sz. melléklet XV—XX. l., 20. sz. VIII—XIII. l.,
 26. sz. melléklete X—XV. l.
Sretvitzner Lajos. A forradalom rombolásai az iskolai életben. Néptan.
 Lapja 33—35. sz.
Sz. Gy. Máthé György. 1860—1918. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 209. l.
Sz. H. Bokor Ármin. (1878—1918.) Tanáregyl. Közl. 52. évf. 49. l.
Szelényi Ödön. A német egyetemek hatása a magyar tanulóakra. M.
 Pædag. 45—50. l. (Petz Lipót [1794—1840] lelkész tanár pedagogiai
 nézeteit ismerteti.)
 — A neveléstörténet korszakai. Nevelés 36. évf. 5., 6. sz.
Szombathi János. A sárospataki főiskola története. Latinul írta —.
 Magyarra fordította Gulyás József. A fordítást átvizsgálta, javította
 és jegyzetekkel bővítette Szinyei Gerzson. Sárospatak, 1919. Ref.
 főisk. ny. (8-r. 258, 2 l.)
Varjas Sándorné. Leckék az újkori kapitalizmus s a bér munkásság
 korából. Néptanít. Lapja 17. sz. melléklete XXI—XXVI. l. Sas
 Andor. U. o. 20. sz. melléklete XIII—XIX. l., 26. sz. XVI—
 XXII. l.

12. Iskolán kívüli oktatás.

- Alexy Anna*. Az analfabétákról. Néptanít. Lapja 18., 19. sz.
Árokházy Béla. A falusi nép olvasmányai. Néptanít. Lapja 45—52. sz.
 Felnőttek oktatása. (Az előadóképző tanfolyam megnyitása.) Néptanít.
 Lapja 36., 37. sz.
Huszár Károly. A felnőttek oktatásának jövő irányelvei. Budapest,
 1919. Lampel R. (8-r. 12 l.) 2 K 50 f. — Megjelent a Néptanít.
 Lapja 38—44. sz.-ban is.
 Laikusok iskolalátogatása. Néptanít. Lapja 24—25. sz.
Makay Béla. Népnevelési egyesületek. Néptanít. Lapja 33—35. sz.

13. Vegyes.

- Ballai, Karl*. Beiträge zur Feststellung vom Kephalindex des ungari-
 schen Kindes. A Gyermekek 120—124. l.
Berecz Sándor. A «Nemzeti Nőnevelés» története. 1880—1919. Nemz.
 Nőnevelés 3—21. l.
Ernszt Sándor. A regenerálódás. Kath. Tanítónők Lapja 28—31. l.
 Az eszmék martirjai. Jövők 4. sz.
Farkas Edith. Patronage munka. Néptanít. Lapja 45—52. sz.
Földváry Ferenc. Megoldásra váró kérdések. (Tanítói lakásviszonyok.
 A tanítógyermekek neveltetésének kérdése.) Népt. Lapja 8—9. sz.

- Gaal Mózes közgyűlési megnyitó beszéde. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 1—6. l.
- Gyulai Ágost. Titkári jelentés. (M. Pæd. Társ. 27. nagygyűlés 1919. jún. 18.) Magy. Pædag. 59—63. l.
- Halmi Gyuláné. A női választójog és annak fontossága. Katholikus Tanítónők Lapja 13. l.
- Hellebrant Árpád. A magyar pædagogiai irodalom 1918-ban. Magyar Pædag. melléklete. (8-r. I—XLVIII l.)
- Heyszl Gizella. Gyermektanulmányi kör az egyetemen. A Gyermek 109—111. l.
- kf. Ben Akiba a pedagógiában. (Diáktanács stb.) Tanáregyl. Közl. 52. évf. 118. l.
- Ki velük az iskolából. Nemzetnevelés 2. sz. (Porzolt cikke a P. H.-ból.)
- Kovács Gábor. A szociális kérdés. Népt. Lapja 33—35., 38—52. sz.
- M. J. Igazságügyi gyermekvédelem. Néptanít. Lapja 36., 37. sz.
- A magyar tanítás üldözése a Felvidéken. Szózat 45. sz.
- Melkó István. Gyermekvédelem. Magy. Naptár 1919. 29—31. l.
- Nagy Sándor. Egyesületünk újjászervezése. Magy. Tanítóképző 40—43. l.
- Rejöd Tiborc. Termelés és gondolkozás. Nemzetnevelés 1. sz.
- Ruzsinszky József. A «Néptanítók Lapja.» Jövők 2. sz.
- Sajó Sándor. Titkári jelentés. (Tanáregyl. közgyűlés 1918. jun. 29.) Tanáregyl. Közl. 52. évf. 24—33. l.
- Serényi Antal. Egységes tanügyi peres eljárást! Nemzeti Kultura 12., 13. sz.
- Tordai Grail Erzsébet. Szózat a katolikus tanítónőkhöz. Kath. Tanítónők Lapja 27—29. l. (A kath. tanítónők egyesüléséről.)
- Vajda Gyula. Leányközépiskolai Tanáregyesület. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 120. l.
- Wärmer Erzsébet. Külföldi segélyakciók a budapesti gyermekek helyzetének enyhítésére. A Gyermek 221—226. l. Angolul. U. o. 272—275. l.
- Zibolen Endre. Oktatók szervezkedése. Nemzetnevelés 4. sz.
- Zigány Zoltán. Rasz Ali ben Ibrahim agának hivatalos jelentése, melyben az abessziniai Negusz Nagaszt kormányzójának, Rasz Mikael ben Meneliknek beszámol európai tanulmányútjáról. Népt. Lapja 18—30. sz.

14. A háború és a nevelés.

- Alexander Bernát. A háború után. Négy előadás. (A háború mint nemzetnevelő. 1914. dec. 18. A háború filozófiájáról. 1915. jan. 6. Iskola és háború. 1916. márc. 17. Művészet és háború. 1917. máj.) (Magyar Könyvtár 905—907. sz.) Budapest, Lampel R. (16-r. 80 l.) 1 K 50 f.
- kf. Háborús iskolapótlók. Tanáregyl. Közl. 52. évf. 81. l.
- Nagy József Béla. Háborús pedagógia. Magy. Pædag. 137—144. l.
- A nevelés feladata a háború után. Néptanít. Lapja 36., 37. sz.

Összeállította: HELLEBRANT ÁRPÁD.

*Hiszek egy Istenben,
Hiszek egy hazában,
Hiszek egy Isteni örök igazságban,
Hiszek Magyarország feltámadásában.*

VILÁGNÉZET ÉS NEVELÉS.



Minden nevelési elmélet alapja valamely világnézet. A nevelés egész programja, célja és útja attól függ, mi a felfogásunk a világról és az életről, hogyan képzeljük el az ember helyzetét a világ-egyetemben s az emberi társadalomban, mit tartunk az élet céljának, s hogyan képzeljük megoldhatóknak az élet problémáit, szóval: mi a világnézetünk és életfelfogásunk.

A világnézetből fakad az életfelfogás, s az életfelfogás adja meg az ember egész életének irányát. Nem tűzhetjük ki a nevelés célját anélkül, hogy ne tudnók, mit akarunk itt a földön, s hogyan akarjuk végigélni az életet. De nemcsak a nevelés főiránya függ a világnézettől, hanem az egyes részletek is; nemcsak a célok, hanem sok tekintetben a módok és eszközök is.

Épen ezért a nevelés kérdéseinek vitatása mögött voltaképp világnézeti ellentétek lappanganak, az iskoláért folyó harc pedig legtöbbször nyíltan is — mint különösen napjainkban tapasztalhatuk — a világnézetek harca.

Mindamellett az elméleti pedagógia nem igen tette vizsgálat tárgyává ezt a viszonyt a világnézet és a nevelés között. Igaz ugyan, hogy a pedagógia mindenkor mint a filozófia egyik ága jelenik meg, s ez azt jelenti, hogy a pedagógia folyománya valamely filozófiai rendszernek, s így következménye az abban foglalt világnézetnek; de ez ilyen világosan kimondva vagy épen részletesen kifejtve egyáltalán nem található, s a pedagógiai elvek sincsenek a világnézetből következetesen levezetve. Az a körülmény pedig, hogy Herbart óta a pedagógiát nem az egész filozófiára, hanem csupán az etikára és pszichológiára szokás alapítani, lassan egészen háttérbe szorította a metafizikával való összefüggés vizsgálatát, sőt az újabban fölvirágozott pszichologizmus egészen más irányba terelte a pedagógiai vizsgáldást, s az ily filozófiai fejtegetéseket mint metafizikát hajlandó volt szembeállítani az exakt tudományos kutatásokkal. Natorp hangsúlyozza ugyan, hogy a pedagógiát az *egész* filozófiára kell alapítani, de ő is inkább csak a három normatív disciplina: az etika, logika és eszté-

tika fontosságát helyezi előtérbe, s nem a világnézetet, melyre a pedagógiát alapítani kellene.

A világnézet azonban nemcsak kiindulás, hanem cél is a pedagógiában. A nevelés világnézetet akar adni a felnövekvő nemzedéknek, a nevelő a maga világnézetét adja át az ifjúságnak s azt akarja, hogy az általa helyesnek fölsimert világnézet jelöljön irányt a jövő nemzedék magatartása számára.

Így a világnézet kérdése még szorosabban fűződik össze a pedagógiával, mert ez a kezdet és a vég, a kiindulás és az eredmény.

Nem lehet itt föladatom a világnézetek elemzése és bírálata. Ez a filozófia feladata, s már a szűkre szabott tér sem engedi, hogy e kérdéssel behatóbban foglalkozzam. Azonban amennyiben a nevelés elvei végső elemzésben a világnézetben gyökereznek, mégis egy pillantást kell vetni azokra a világnézetekre, melyeken egy-egy nevelési rendszer alapszik.

A világnézet az a kép, melyet magunknak a világegyetemről, s benne az ember életéről, kialakítunk. Felelet az élet legnagyobb és legnehezebb kérdéseire. Mint ahogyan Galton jelzi: «a miért? honnan? hová? örökké visszatérő kérdései ezek».

Ezeket a nagy kérdéseket az emberek nagyon különféle módon intézik el. Vannak, akik egyszerűen félreteszik ezeket s végigélik az életet anélkül, hogy megoldásuk nyugtalanítaná őket. Ez is bizonyos életfelfogás: kerülése a mélyebb gondolkodásnak s elhallgattatása a «metafizikai szükségletek»-nek.

Akik e kérdésekre komolyan akarnak felelni, azoknak kemény gondolatbeli munkát kell végezniök, míg lassankint megnyugtató világnézetet alakíthatnak ki maguknak s oly életfelfogást, melyet tudatosan követhetnek.

De az is, aki irtózik az ily fáradtságos gondolkodó munkától, alakít magának valamiféle világnézetet. Ez a világnézet töredékes lesz, s az életkérdéseket csak esetről-esetre oldja meg. Ilyen töredékes életfelfogással éli végig életét sok ember, nem törődve azzal, hogy magában a belső embert kialakítsa.

Vannak azután, akik egyszerűen átveszik környezetük világnézetét. Akinek nincs oly világnézete, mely mélyebben gyökerezniék lelkében, s mely összekapcsolódott a saját szellemi munkája által egész lelkületének diszpozícióival, szerkezetével és tartalmával, az könnyen lesz rábíráható, hogy más világnézetet fogadjon el, s felfogását változtassa. Ezek azok, akiknél a propaganda sikerrel járhat.

De akinél a világnézet mélyen gyökerezik az egész lelki szerkezetben, s «az érzelem irrationalis talajából táplálkozik» — mint Kornis Gyula mondja (A lelki élet III. 331) — az görcsösen ragaszkodik hozzá, még ha ez reá nézve célszerűtlennek mutatkozik is.

Csak kevesen vannak olyanok, kiknek ily erősen kialakult világnézetük van, s ez a világnézet következetes, ellentmondás nélküli és teljesen összeforrott hajlamaikkal, érzelmeikkel, akaratukkal s így életfelfogásukban is következetesség és szigorú elvszerűség mutatkozik. Ez azonban az igazán művelt ember végső törekvése.¹

Hogy ily világnézet kialakulhasson, ahhoz nagyon komoly törekvés kell, azonkívül az ismereteknek bizonyos mennyisége és a gondolkodás iskolázottsága s fegyelmezettsége. Ehhez tehát nemcsak bizonyos gondolatmunka árán, hanem benső küzdelmek után jut el az ember, néha meglehetősen későn, néha csak tévedések után, s így megesisik, hogy változtatni is kénytelen világnézetén és életfelfogásán, sőt néha egy-egy részlettel, töredékes világnézettel kell beérnie élete végéig.

De az emberi életföladatok megoldásának módja az ember világnézetétől függ, s így ettől függenek a nevelés elvei is.

A világnézet kialakulhat egyszerű naiv természetszemlélet alapján is. De fölépülhet vallásos tanításokon, tudományos ismereteken és filozófiai gondolkodáson. Létrejöttében nagyon fontos tényező az értékelés, mely nem mindig értékítéleten, hanem gyakrabban érték-érzelmeken alapszik. A világnézetek jellegét az határozza meg, hogy mi az, amit értékesnek, értékesebbnek és legértékesebbnek tartunk.

Ezen az alapon az idők folyamán a világnézeteknek két nagy csoportja alakult ki, melyek egymással szemben állanak. Az egyik csoportot nevezhetjük *idealiztikusnak*, a másikat *realiztikusnak* (vagy talán helyesebben materialisztikusnak). Természetes, hogy mikor itt a világnézeteket így csoportosítom, ez csak a könnyebb áttekintés kedvéért történik, s mellőzöm az egyes rendszereknek a részletekben nagyon is eltérő s nagyon is finom, de fontos különbségeit, s csak azokat a jellemző vonásokat emelem ki, melyek itt most pedagógiai szempontból érdekelnek, s a felosztást erre alapítom.

Az idealiztikus világnézetek az ember számára egy magasabb eszményi célt tűznek ki, az ember szellemi tulajdonságait tartják

¹ Azokról, akikben a világnézet különcködésen vagy patológikus gondolkodásmódon alapszik, természetesen nem szólunk. Ezekre vonatkozik Max Weinstein következő megjegyzése: «Aki az ifjú kultúrvilágot meg akarja figyelni, az csak olvassa modern költeményeiket, melyek szép szavak és ingerlő fordulatok mellett gondolatilag gyakran virágzó oktalanságokat tartalmaznak és oly nézeteknek adnak kifejezést, vagy olyanokra engednek következtetni, hogy a nagyon szelíden és enyhén ítélőt is erős türelmetlenség fogja el.» (Welt- und Lebensanschauungen, Leipzig, Barth. 1910. 2. 1.)

fontosabbnak, s minden földi küzdelemben is az eszmei háttért, a dolgok lényegét nézik.

Ilyen idealisztikus világnézet a keresztény vallás világnézete.

De azok a világnézetek is, melyek nem vallásos, hanem tisztán filozófiai alapon állnak, lehetnek idealisztikusok. Ilyen pl. Plato világnézete, mely szerint a dolgok lényege az eszme (idea), s ez az anyagban s az anyagon keresztül csak tökéletlenül nyilatkozhatik meg. Az idealisztikus világnézetekhez lehet sorolni az újkori filozófusok közül a Descartes, Leibniz, Spinoza, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, Herbart, Windelband, Rickert, Eucken, Fouillée filozófiájában nyilvánuló világnézetet.

Ezzel az idealizmussal szemben áll a realiztikus világnézetek nagy sokasága, nagy változatosságban. Így a realiztikus világnézetek közé sorolhatjuk az *empirizmust* (Locke, Hume, Newton), a *materializmust* (Demokritos, Empedokles, Epikuros, Vogt, Büchner, Moleschott, Du Bois-Reymond), a *naturalizmust* (Rousseau), a *pozitivizmust* (Comte, Dühring), továbbá a *mechanisztikus* (Mach, Avenarius), az *evolucionisztikus* (Spencer, Hæckel), az *energetikus* (Ostwald) s a *pragmatikus* (James) filozófiai rendszerek világnézetét.

Mindezekben az a közös vonás, hogy lényegesnek a tapasztalati világot tartják, azt a valóságot, melyet érzékszerveink útján megismerhetünk. A dolgok alapja szerintük az anyag vagy erő vagy energia, de nem az eszme, nem a szellem, nem a lélek. A súlyt eszerint az anyagi világra kell helyezni, fontosabb az anyagi rész, mert a szelleminek ez az alapja.

Láthatjuk, hogy annak a kérdésnek, mit tartunk lényegesebbnek: a szellemi részt vagy az anyagit, alapvető fontossága van nemcsak elméleti szempontból, hanem abból a szempontból is, minő elveket követünk az életben, s így természetesen abból a szempontból is, mire neveljük a következő nemzedéket.

Azzal, vajjon az az irány, melyet követni akarunk, idealisztikus-e vagy realiztikus, szoros összefüggésben áll annak a metafizikai problémának a megoldása, vajjon a világ magyarázatára egy vagy két elvet veszünk-e föl. Az a világnézet, mely a világot egy elv alapján akarja magyarázni, monisztikus, az pedig, amely két elvből (test és lélek, anyag és szellem) indul ki, dualisztikus.

A monisztikus filozófiai rendszerek (materializmus, spiritualizmus, evolucionizmus s energetikus felfogás) ellentétben állanak a keresztény világnézettel, mely dualisztikus. A keresztény álláspontot a monizmussal szemben behatóan és világosan fejti ki Fr. Klümcke: *Monismus u. Pädagogik* c. könyvében. (München, Völler, 1918.)

Az idealisztikus és dualisztikus világnézetekkel szemben álló

realisztikus és monisztikus világnézeteket némelyek szeretik természettudományinak nevezni. Ám a természettudomány nem a világnézetek tudománya, s az idealisztikus és dualisztikus világnézet nem mellőzi a természettudományok eredményeit. A természettudomány alapján is el lehet jutni idealisztikus világnézethez. Hiszen a világnézet a tények értékelésén alapszik. Nem jogos tehát a realisztikus vagy materialisztikus világnézetet természettudományinak nevezni. Nagyon helyesen írja *Claparède*: «A természettudomány közömbös azon célokkal szemben, melyeket magunknak kitűzünk — ép úgy, mint a színvak közömbös a vörös színnel szemben — nem is mutathatja meg azt az utat, melyen a gyermeket jó sorsa felé vezetni kell.» (Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia, 40. l.)

Végül az is jelentős: vajjon a világnézet alapiránya minő? a) *pesszimisztikus* vagy *optimisztikus*-e?

A neveléstudománynak egyik első problémája eldönteni: milyen világnézet alapjára helyezkedik? E kérdés eldöntése nélkül egységes nevelési rendszer el sem képzelhető. Tudjuk, hogy ezt a kérdést nemcsak az elméleti megfontolás dönti el, hanem az ember érzelmei, testi és lelki diszpozíciói, szóval egész habitusa. Sőt ezek sokkal inkább, mint talán az elméleti megfontolás. Helyesen mondja *A. Messer*: «Auf dem Gebiet der Werte aber ist der *Verstand* nicht die entscheidende Instanz, hier hat das Gefühl und die *intuitive Überzeugung* der Einzelnen zu bestimmen. Und das ist für seine ganze Lebensauffassung und Lebensgestaltung von grösserer Bedeutung, als seine metaphysische Ansicht über die Realität.» (Hauptströmungen d. Philosophie, München, 1916.)

Ép ezért oly hevesek a világnézeti harcok, s ép ezért oly nehéz ezekben a kérdésekben valakit objektív érvekkel meggyőzni. Ezért be kell érünk itt is azzal, hogy álláspontunkat egyszerűen jelezve csak azt emeljük ki, hogy a nevelés szempontjából határozottan az idealizmus, a dualizmus és optimizmus mellett kell állást foglalnunk.

A nevelés munkájához nem is lehet hozzáfogni anélkül, hogy ne bizzunk annak sikerében, s föl ne tegyük a javulás, a fejlődés, a tökéletesedés lehetőségét. Aki ezen munkálkodik, bármily pesszimistikusan ítélje is meg a jelent s a meglevőt, annak biznia kell abban, hogy a jövő, a leendő jobb lesz. Ez a bizalom maga is hozzájárul munkája sikeréhez, de enélkül nincs is értelme a munka megkezdésének. A helyes elv tehát a meglevővel szemben a pesszimizmus, a jövőendővel szemben az optimizmus.

A dualizmus az az álláspont, mely megfelel a tapasztalat tényeinek, s egyenlően számba veszi a testet és lelket, az anyagi és szellemi világot, s egyenlően igazságos mindkettővel szemben.

Az idealizmus a realizmussal és materializmussal szemben magasabb célt tűz ki az emberi élet s így a nevelés számára is. Az embert szellemi élete emeli a fejlődés magasabb fokára az anyagi világgal szemben, s fejlődés, tökéletesedés és nevelés csakis úgy lehetséges, ha a jelen realitásaival szemben magasabb értékek megvalósítása lebeg szemünk előtt. Az embernek szellemi része a fontosabb, mert ez az, mely fölismerheti a maga hivatását, irányíthat, vezethet, a természet erőit és törvényeit céljai szolgálatába állíthatja, a fejlődést tökéletesítheti, s eszményi célok felé terelheti. Az anyagi világot így alapul tekintjük, mely fölött a szellem uralmát biztosítani s az emberi eszmények szolgálatába szegődtetni törekszünk.

★

A világnézet azonban nemcsak alapja s kiinduló pontja a nevelésnek, hanem végső eredménye is.

A nevelő arra törekszik, hogy növendékei egységes világnézetet kapjanak, oly világnézetet, mely nekik biztos irányt jelöl ki az életben követendő magatartásuk számára. Egész nevelésünk s egész tanításunk arra irányul, hogy ennek a világnézetnek alapjait jókor lerakjuk.

A pedagógiának ezt az utóbbi problémáját *Pauler Ákos* tárgyalta először (A világnézet tanítása, Magyar Pädagogia, 1909. 201. s köv. l.), ki mélyenjáró filozófiai elemzés alapján jut el arra az eredményre, hogy *«végelemzésben helyesen, intenzíven és mindenoldalulag nevelni nem tesz egyebet, mint az általunk elérhető legigazabb világnézetet kialakítani az új nemzedék tudatában.»* (U. o. 278. l.)

A legigazabb világnézetet akarjuk tehát a jövőendő nemzedék tudatában kialakítani. De a heves harc éppen akörül folyik: melyik a legigazabb világnézet? Mint fentebb jeleztük, ennek eldöntése legelső problémája a pedagógiai rendszernek.

Az iskola körül folyó harcok azért oly hevesek, mert minden párt a maga számára akarja megnyerni a jövő nemzedéket. Az övé a jövő, ha a következő nemzedékbe az ő világnézete van kiirthatatlanul beoltva. Ezért folyik oly nagy küzdelem az utóbbi évtizedekben akörül, vajjon a természettudományok legyenek-e túlsúlyban az iskolában, vagy a humánus tanulmányok? Nemzeti legyen-e a nevelés vagy internacionális? Vallási alapon álljon-e az iskola, vagy érje be vallásnélküli laikus moráltanítással? E kérdések körül folyik a leghevesebb küzdelem, mert ezek eldöntésétől függ a világnézet kialakulása, s a világnézettől függ, hogy ki melyik táborhoz csatlakozik. Mi a magunk részéről ezt a kérdést fentebb az idealizmus, dualizmus és optimizmus javára döntöttük el.

A világnézet kialakítása egyrészt a nevelés, másrészt a tanítás feladata, s így két problémát foglal magában: az egyik nevelési, a másik didaktikai probléma. Ámde éppen ezért nagy tévedésben vannak, akik azt hiszik, hogy külső, szervezetbeli intézkedésekkel el lehet dönteni a világnézetek harcát, s meg lehet oldani a nevelési és didaktikai problémát.

A világnézet ugyan objektív tudományos és vallásos rendszer, melynek egyénektől függetlenül önálló léte van, ez azonban csak akkor lesz kinek-kinek igazi sajátjává, ha mindenki saját lelkében újra fölépíti, s így egyúttal kinek-kinek szubjektív alkotása is.

Ép azért nem volna helyes, de nem is kívánatos, valamely világnézetet valakire rákényszeríteni. A világnézetek különbözők, s bármily szép ideál is, hogy valamennyien egy nézeten legyünk, ennek elérése mindaddig nem valószínű, amíg az emberek temperamentuma, képessége, tudása, szóval egész egyénisége különböző. Még azoknál is, akik ugyanegy világnézetet vallanak magukénak, csak nagy vonásokban lehető az egyezés. Ugyanazt az elvet is mindenki a maga műveltsége, lelki tartalma s egyéni hajlandósága szerint fogja fel.

Milyen mély pszichológiával mondja *Prohászka Ottokár* «A diadalmas világnézet» c. könyvében: «Ugyan hogy is veheti ki magát a szicíliai vagy reggiói olasznak Madonna-kultusza egy pomerániai lutheránusnak szemeiben! Okvetlenül félreértés lesz belőle! Mit gondolhat a porosz filozófus Paulsen, ha véletlenül kezei közé kerül sz. Alfonznak «Le glorie di Maria» c. könyve? Mily különbség van az olasz s a pomerániai néplélek közt! Mily különbség a szicíliai s a porosz vér érzelmi világa közt még abban az esetben is, ha téziseik megegyeznek! De azért egyiknek sem kell közülök megtagadnia Krisztust.» (284. l.)

De nagy lelki kényszer is volna, ha mindenkinek betűről betűre ugyanazt kellene vallania. Vannak a világnézetnek *lényeges* alapvonalai, melyek *azonosak* lehetnek, s maradhatnak olyan részletek, melyeket mindenki a maga egyéniségének megfelelően építhet ki.

Nemcsak hogy be kell érünk ily meggyőződéssel, hanem erre kell pszichológiai szempontból törekednünk. Kell, hogy maradjon az egyén számára egy rész, melyet ő a maga helyzetének, körülményeinek, szubjektív állapotának megfelelően maga alakíthat, melyen csendes óráiban magába mélyedve szöveget, s melyet talán rejtve is őriz a nagy világ kutató szeme elől, mint az ő legbensőbb ügyét.

A helyes nevelés tehát nem fog világnézetet készen adni a fejlődő léleknek, hanem megadja azokat az alapokat, s begyakorolja azokat a képességeket, amelyek segítségével a világnézetet kiki maga kialakíthatja és fölépítheti.

A nevelés legnagyobb sikere az, ha ez a szabadon kialakított világnézet teljesen egyezik azzal, melyet a nevelő is magáénak vall.

★

A világnézet és nevelés viszonyának a kérdése, melynek vonatkozásait és lehető megoldásait itt röviden kifejtettük, mint láthattuk, két problémát foglal magában: a *teleologiai* és a *methodologiai* problémát.

A teleologiai probléma megoldása előfeltétele minden pedagógiai munkának, a methodologiai probléma pedig áthatja az elméleti és gyakorlati pedagógia egész területét. Ennek lépésről lépésre, nyomról nyomra való helyes megoldásától függ a nevelő munka sikere.

WESZELY ÖDÖN.

IRODALOM.

Pauler Ákos: Bevezetés a filozófiába. Budapest, 1920. Pantheon-kiadás. (XV, 319 l.) 80 K. — Második, javított kiadás. 1921. (XV, 318 l.) 100 K.

Ha valamely laikus hozzáfog Pauler *Bevezetésének* olvasásához azzal a szándékkal, hogy a filozófiában való járatlanságának megszüntetése végett hamarosan elméjébe szedje a filozófiai műveltség elemeit, csakhamar csalódva fogja letenni a könyvet kezéből s lemond arról, hogy ebből szerezze meg annak a filozófiai frázishalmaznak az ismeretét, mely a vele való csillogásra ugyan elégséges lehet, de komoly tudás számba nem megy. Az ilyen olvasó már az első fejezetekben oly nehézségekre fog bukkanni, melyeknek legyőzése messze fölülmulja erejét. Pauler könyve ugyanis nem kezdőknek vagy műkedvelőknek való ú. n. népszerűsítő munka, amilyenekben a népszerűség rendesen a komolyság rovására, a könnyűség pedig a mélységére megy, hanem egyrészt tájékoztató a ma filozófiájának valamennyi főproblémájáról olyanok részére, akik az ily problémák megértésére kellő készséggel s a filozófiai műnyelvben megfelelő jártassággal rendelkeznek, másrészt bevezetés a szerzőnek saját filozófiájába. Munkájának legjellemzőbb vonása t. i. — s ezt itt mindjárt ki akarjuk emelni — az, hogy minden lapja a szerző egyéniségének bélyegét hordja magán. Ez az egyéni bélyeg pedig egy teljes öntudatossággal kialakított, a problémák legmélyebb gyökeréig végiggondolt, zárt egészet alkotó világnézet eredménye, amely világnézetnek jól megalapozott magaslatairól tekinti át a jeles magyar gondolkodó biztos szemmel a filozófiának egész területét s ugyanonnan világítja meg számunkra is a maga tekintetének sugárkévével. Bár rendszerébe beolvasztja mindazt, ami értékeset a maga szempontjából az emberi gondolkodás nagy képviselőinél (különösen Aristotelesnél, Leibniznél és Bolzanónál) talált, de oly módon végzi ezt, hogy világképe nem

a mozaik, hanem a szerves egész benyomását teszi. Világfelfogása Böhme mellett a második számottevő, bár ezideig jórészt csak vázlatosan kidolgozott magyar filozófiai rendszer. Műve a filozófia kérdéseit problémakörök szerint, tehát rendszeres formában tárgyalja, de röviden minden egyes problémakör történeti fejlődését is megismerteti. Az egész könyv így hat nagy fejezetre oszlik, melyeknek elseje a filozófia mibenlétével, a szaktudományokhoz való viszonyával, felosztásával és módszerével foglalkozik. A második fejezet a logika, a harmadik az etika, a negyedik az esztétika, az ötödik a metafizika, végül az utolsó az ideológia (fenomenológia, relációelmélet, kategóriaelmélet, értékelmélet) problémáiról szól.

Bármily érdekes és tanulságos volna elmerülni egy kissé a mű részleteiben, szemügyre venni szempontjait, módszerét, alapelveit, célkitűzéseit, új eredményeit, esetleg összevetni Külpe és Windelband hasonló rendeltetésű alkotásaival, minderre itt, különösen a mostani viszonyok között, nincsen terünk; meg kell elégednünk azoknak a vonatkozásoknak kiemelésével, melyek a pedagógiai érdeklődés körébe esnek. Ebből a szempontból pedig Pauler *Bevezetése*nek etikai része jön tekintetbe. Az etikának két irányban van elsőrendű fontossága a pedagógiára nézve. Először ez a tudomány tűzi ki a nevelés általános célját, másodszor ez ad felvilágosítást a különleges erkölcsi nevelés részletes feladatairól. Mindkét szolgálat egyformán nagy jelentőségű. Megvalósításra kitűzött eszmény nélkül a nevelői munka homályban botorkál, ideiglenes és esetleges célokra irányuló tevékenység volna, erkölcsi nevelés nélkül pedig semmi ösztönző erőt és biztosítékot sem tudna adni a tanítás eredményeinek helyes felhasználására. S ma az erkölcsi nevelés annálval fontosabb, mert az erkölcsi indítékok általános elerőtlenedésének korát éljük. Helyesen jegyzi meg Windelband, hogy a helyes gondolkodás elhanyagolása, a logikai normák áthágása csakhamar megtermi a maga káros gyümölcseit, ellenben az erkölcsi szabályok semmibe vévése egyénileg, sajnos, a legnagyobb haszonnal járhat. Innen van, hogy bizonyos ismeretek megszerzésére, gondolatainak kellő rendbe szedésére, az okoskodás hibáinak kikerülésére többé-kevésbé minden ember törekszik, de az erkölcs törvényeit, különösen a büntethetőség határain belül, milliók és milliók a legnagyobb tudatossággal lábbal tapodják.

Pauler etikai felfogása Az *etikai megismerés természetéről* írott munkájának megjelenése óta határozottabbá, tisztultabbá és következetesebbé lett. Ott, ha jól emlékszünk, a logikai és etikai értékek teljes egyenjogúságát tanította s érvényességüket kölcsönösen egymással próbálta igazolni, itt pedig az egységes őserérték állítása felé hajlik, s ez az őserérték az igazság (300. l.). Mi is azt hisszük, hogy — legalább emberi szempontból — egyedül az igazságérték az, melynek minden relativizmustól ment föltétlen érvényessége ellenmondást nem tűrően, megtámadhatatlanul igazolható. Az igazság tehát az az érték, melyre — Pauler szerint — önzetlenül, feltétlenül, minden erőnkkel és híven törekednünk kell (128). Az igazság kultuszának etikai célul való kitűzése mármint mintegy önként kínálkozik alapelvül az iskolai nevelésben, mert ennek egyik legfontosabb művelete épen az igazságok közlése; így már ez a körülmény nagy mértékben megadja az iskolának a lehetőséget és alkalmat az igazság

szeretetének, vágyának és tiszteletének felkeltésére és megszilárdítására. Már pedig a jelzett három erkölcsi alapnormában gyökerezik a három etikai eszmény: a humanizmus, a kultúra, a jog és becsület, melyeknek minél tökéletesebb megvalósítására kell irányulnia az erkölcsi akaratnak (132). A humanizmus helyes emberszeretetet jelent. Ez pedig abban áll, hogy felebarátainkat jobbakká, emberhez méltó élet részeseivé iparkodunk tenni, még boldogságuk csökkenése árán is. Ez a rigorisztikus humanizmus csupán a kötelességteljesítésnek élő, kemény jellemeket követel, melyek minden körülmények közt ragaszkodnak az igazsághoz. Soha ez a követelmény reánk nézve idősebb nem volt, mint jelenlegi szerencsétlen állapotunkban, amikor az iskola valóban nem ismerhet nemesebb, magasabb, magához méltóbb feladatot, mint ifjúságunkban a nemzeti és erkölcsi igazságainkhoz való törhetetlen s hajlíthatatlan ragaszkodás kifejlesztését s igazaink érvényesítésére minden áldozatra kész, állhatatos, tántoríthatatlan jellemek alakítását (133). A kultúra abban a törekvésben áll, hogy erő kifejtésünk útján minél nagyobb mértékben iparkodunk az igazságot megismerni s elismerését intézményesen biztosítani. Ez csak fokozatosan történhetik, ezért a kultúra eredményeit egyrészt meg kell védeni, másrészt az új nemzedékekre át kell származtatni. A védelmet szolgálja az állam, a terjesztést az oktatás és nevelés a maga hivatásszerű munkájával (134—135). A harmadik eszmény a humanizmus és kultúra megvalósítására törekvő emberi személy tiszteletét jelenti. Csak az ilyen, moralitással bíró, azaz az igazság szolgálatában álló emberi személy tiszteletreméltó. Ha az emberi személyt erkölcsi értékénél fogva tiszteljük, előttünk áll a becsület eszménye, ha ezzel kapcsolatban társadalmi érvényesülését is tiszteljük, a jog ideálja alakul ki (135).

Az erkölcsiség tehát nem egyéb, mint az igazsághoz mint végső eszményhez teljesen alkalmazkodó egységes cselekvésmód, illetőleg érzület. Az igazság pedig végtelen és örökkévaló; midőn feléje törekszünk, mindig új és mindig értékes életformára törekszünk határtalanul. Midőn erkölcsileg tökéletesedünk, az életnek oly magasabbrendű alakjához közeledünk, mely soha el nem múló eszménynek szolgálatába állítja cselekvésünket. Ebben áll a moralitásnak mélységesen felszabadító és megnyugtató hatása, melyet a valódi emberi nagyság csúcspontjain álló egyének élete oly megkapóan tükröz vissza.

Ime egészen rövid összefoglalásban Pauler etikai tanításának lényege. Mint minden filozófiai felfogás, természetesen ez is kritika tárgyává tehető, de azt nem lehet tagadni, hogy kevés etikai elmélet van, melynek minden tétele pedagógiailag annyira értékesíthető volna, mint a Pauleré. Már az az alapvető megállapítása, hogy a legfőbb eszmény az igazság, melynek hirdetésére, terjesztésére, átadására van lényegében úgy szólván egész iskolarendszerünk felépítve, különösképpen pedagógiai etikává avatja Pauler erkölcsanát. Vajha ő maga nyújtana rendszeres formában etikájának pedagógiai következményeit!

Pauler *Bevezetése* nemcsak tartalmilag értékes mű, hanem formailag is filozófiai irodalmunk legjelesebb alkotásai közé tartozik. Fejtegetései szigorú logikai következetességgel haladnak lépésről lépésre, néha szinte a matematikai bizonyítás jellegével bírnak s ezért mindig világosak és meggyőzők. Nehézségük, melyről ismertetésünk

elején szólottunk, nem az előadásnak csekély figyelemre méltatásában, sem holmi mesterséges és nagyképszerűsítő filozófiai homályban rejlik, hanem a problémák természetében s mélyreható tárgyalásában. Aki előtt azonban a filozófiai kérdések területe s tárgyalási módja nem ismeretlen világ, az nemcsak haszonnal, hanem nagy gyönyörűséggel is fogja olvasni ezt a stílus szempontjából is szépen, a maga helyén lendülettel megírt könyvet.

V. S.

Baranyai Zoltán: A francia nyelv és műveltség Magyarországon. XVIII. század. Budapest, 1920. Pfeifer F. kiadása. (8-r., 175 lap) 18 K.

Egy derék vállalatnak, mely a magyar irodalom- és műveltség-történet, kritika és könyvészet köréből fog dolgozatokat közölni, I. köteteként jelent meg a címben írt mű. Az alapos hozzáértéssel, nagy utánajárással, széleskörű forrástanulmányok alapján kidolgozott munka igen jó ajánlólevél az egész vállalatához. Baranyai, egy nagyon futó pillantást vetve a XVII. századra, a XVIII. századbéli francia hatás rajzát adja művében. E században főként a bécsi udvar hatása nyomán lassanként a főúri házakba és modernebb nevelőintézetekbe is eljut a francia nyelv ismerete és tanulmánya, a francia irodalom kedvelése; egymás után támadnak franciául levelező mágna urak és hölgyek, s köztük gr. Fekete a nagy Voltaire dicséretét is kiérdemlő francia verseket ír. A bécsi hatás mellett a ref. teológus ifjak Genfben, egyes prot. főúri sarjak Bázelen tesznek szert francia műveltségre s lesznek itthon a francia nyelv, ízlés, irodalom ápolói s terjesztői; az előbbieik közül Péczeli József, az utóbbiak közül gr. Teleki József és Sámuel emelkedik ki. Tetőpontját éri el e hatás a francia forradalom iránti rajongással.

Szerzőnk művében, mely felerészben iskolatörténeti adattárnak tekinthető, a nyomtatott hazai és külföldi irodalom mellett számos főúri családi és közkönyvtárnak rendkívül érdekes adatait, levelezését is felhasználta. De azért műve, mint első kísérlet e nemből, nem ment a fogyatkozásokról és tévedésektől.

Lehet-e a francia nyelvnek, szellemnek és műveltségnek magyarországi hatásáról szóló munkát teljesnek tekintenünk, ha nincs benne szó Kálvinról, Bézáról, Marotról és Goudimelről, ezek magyar áttűtetőiről, köztük Sz. Molnár Albertről, s ha ezeknek még neve sem fordul elő? Hasonlóképen nincsen szó Ramusról, akit János Zsigmond fejedelem 1569-ben a gyulafehérvári főiskola tanárául szeretett volna megnyerni (mint Bayle mondja: «Joannes Rex Pannoniae Albæ Juliæ administrando magna proposita mercede præficere voluit et chirographo Regio obsignavit») s akinek logikáját Tolnai Dali János, a pataki kollégium igazgató-tanára a XVII. század 40-es éveiben az elavult Keckermannal szemben oly hévvel és nyers türelmetlenséggel kezdte tanítani; nincsen szó Descartes magyar követőiről: a XVII. század leglelkesebb magyar tanítómesteréről, a bölcsélet magyar nyelvű megszólaltatójáról, Apáczairól s nincsen szó a félszázaddal később működött ifj. Csécsi János pataki tanárról, aki már franciául is tudott. Vajjon az a körülmény, hogy a francia szellemnek és irodalomnak e nagynevű képviselői legtöbbszörre latin nyelvű műveikkel

hatottak magyar tanítványaikra, kizárná őket a francia műveltség és hatás magyarországi ismertetéséből?

Nem említi a szerző a Magyarországon járt vagy működött franciák közt Basire Izsák gyulafehérvári tanárt és Montesquieut (1. *Akad. Értesítő*, 1914. III. f.); Pictet Benedek genfi theológus neve csak egy pár apróbetűs sorban fordul elő, holott ő a XVIII. században a magyar prot. egyházi irodalomnak legismertebb nevei közé tartozott, s őneki több latin vagy magyarra fordított műve látott hazánkban napvilágot, mint bármelyik magyar ref. egyházi írónak e században (1. *Prot. Szemle*, 1911. évf.). Voltairenek és Rousseaunak egy-egy magyar fordítójáról, illetőleg Szilágyi Sámuelnek *Henri*-fordításáról és Kazinczynak *Contrat social*-fordításáról (1793) szerzőnknek úgy látszik nincs tudomása. Tévedés, mintha a magyar diákok csak 1719 óta járnának a németalföldi és svájci egyetemekre (100. l.), mert 1622 vagyis Heidelberg feldúlása óta kezdenek a belga egyetemekre járni (*Sárospataki Füzetek*, 1865-i évf., 24. l.); Péczeli neve a genfi egyetem anyakönyvében 1779-ből ott szerepel, mint az 1909-ben kiadott jubileumi lap (*Les Étudiants Hongrois*) bizonyítja. Rousseau hatásáról szólva az egyetlen magyar ember (Sauttersheim) nevét is, akivel levelezett, meg lehetett volna említenie. Leibniznek francia nyelvű bölcséleti művei közt időben is, jelentőség tekintetében is első a *Nouveaux Essais* (1704). Ha Nagy Frigyesről szerzőnk közli, hogy «uralkodásának 12-ik napján udvarába hívta Voltairt», a gyöngöbbségek kedvéért azt is hozzá kellene fűznie, hogy Voltaire csak 10 év múlva engedett e meghívásnak. Arról, hogy gr. Teleki József 1760 őszén Bázeltől francia-svájci egyetemekre ment, most hallok először s nagyon szívesen venném ez állítás igazolását. Szerzőnk lehetségesnek tartja, hogy gr. Fekete külföldi utazása közben magát Voltairt is fölkereste Svájcban; én erről meg vagyok győződve. Emellett szól Voltairenek 1765 ápr. 2-án Noverrehez intézett levele, amelyben ezt írja: «*J'ai reçu le comte de Fe*** avec tous les égards dus à sa naissance et à son mérite. Il m'a fait présent d'un spécifique délicieux, cinquante demi-bouteilles de vin de Tokay, tel que j'en buvais jadis chez le grand philosophe du Nord.*»

Baranyai műve értékes adalék XVIII. századi műveltség- és oktatástörténetünkhöz s mind az ő műve, mind a meginduló vállalat teljes mértékben megérdemli pedagógusaink figyelmét.

(Sárospatak.)

Rácz Lajos.

Dr. Tóth Tihamér: Levelek diákjaimhoz. Budapest, Stephaneum, 1921. A szerző kiadása. (IV., Papnövelde-u. 7.) 1. *A tiszta férfúság*. 3. kiadás. 25 K. 2. *Dohányzol?* 2. kiadás. 8 K. 3. *Ne ígygy!* 2. kiadás. 6 K.

Nemzetmentő munkát végez, aki az ifjúságot az egészséges életmódra szoktatja. Ilyen nemzetnevelő, benső ihlettel írt munka ez a három füzet.

Az első, *A tiszta férfúság* című, Prohászka Ottokár előszavával jelent meg. A fennkölt lelkű főpap az erőt, küzdelmet, bátorságot és győzelmet jelentő harmonikus férfiaságot állítja az élet királyi lépője elé. Az eszmények, a törvények, melyek majd vezetik a fejlődő ifjút, nem akarják elfojtani az életet.

Az ifjúságnak szánt művekben eddigelé szokatlan nyíltsággal beszél a levelek szerzője. A Teremtő a két nemből együtt valósította meg teljesen az ember eszméjét. A kettős nem által — úgy mond a szerző — egyúttal teremtetőerőt is adott az embernek, hogy azt a rést, melyet a halál üt az emberek között, egyre új meg új emberivadékok életrehozásával pótolhassa. Isten szándékai szerint tehát a tiszta éretlenségében kifejlődött, erőből duzzadó ifjúra és leányra úgy kell tekintenünk, mint egy testté vált isteni teremtető gondolatra.

Soká ingadoztam véleményemben, helyesnek tartsam-e az olyan témák tárgyalását, mint pl. *Az élet fakadása* címűt. «A férfiú szerelemre gyullad a leány iránt, elveszi feleségének és a szerelemnek ebben a melegében valósággal egybeforr, egyesül a két lélek és a két test. És ez a testi egyesülés, a férjnek egyesítő szerelme felesége iránt nemcsak gyönyörrel tölti el mindkettőjüket, hanem úgy hat a nőben eddig szunnyadó embercsírára, mint mikor a mesebeli királyfi homlokán csókoltá az alvó Csipkerózsikát: az a kis embercsíra ebben a pillanatban élni kezd.» Kényes a téma. Azonban olyan szent hevülettel mondja ezt az író, annyira magasztos eszme szolgálatába szegődött és annyira nélkülözhetetlen alapja ez a fejtegetés az egész műnek, hogy azt kell mondanom: Olvasd, ifjú! Tested tisztaságát így óvhatod meg öntudatosan s így a lidércfények nem csalogatnak majd mocsarakba, ahonnan piszkosan, megfertőzve kerül ki évről-évre száz meg száz ifjú. A titkos bűnök, a nyílt erkölcstelenségek mocsarában megfulnak az ivadékok, mielőtt megszülettek volna. Csak olvassátok, nevelők, tegyétek oda a gyermek asztalára ezt a könyvet. A testi bűnhődésről, az élvezethadásról megfestett sötét kép majd gondolkodóba ejti a fejlődő ifjút és az ifjú sugárzó arccal megy neki annak a küzdelemnek, melyet a hétfejú sárkánnyal kell megvívnia.

Elállunk itt a könyv tartalmának részletesebb ismertetésétől. Amit a szerző mond, azt mi valamennyien tudjuk. Elolvassunk azonban mindnyájunknak el kellene, mert kevesen tudnánk ilyen vatesi nyelven az ifjúsághoz szólni.

Hasonlót mondhatunk arról a másik két füzetéről is, mely a dohányzás és a szeszivás ártalmas voltát tárgyalja. *Teveli Mihály.*

Leo Burgerstein: Schulhygiene. 4. kiadás. Teubner. Leipzig—Berlin. 1921. (125 lap, 24 ábra.)

A háború pusztításai és a szomorú közegészségi viszonyok következtében elsőrendű hazafias kötelességünk, hogy mindent megtegyünk az új nemzedék érdekében, s így az iskolaegészségügynek is nagyobb tekintetbe vételét várhatjuk, legalább is kellene várnunk. Magyar irodalmunkban egyes-egyedül Schuschny Henrik dr. iskolaorvosnak 1913-ban megjelent és az Országos Közegészségi Egyesület által kiadott *Iskolaegészségtana* áll rendelkezésre; azonban ennek újabb kiadása vagy más ily műnek megjelenése hamarosan nem várható. Ekképen feltétlenül az idegen, elsősorban a közel eső német irodalomhoz kell fordulnunk és tájékozódásra nagyon ajánlható Burgersteinnek ez a kisebb munkája, melynek 4. kiadása különben legjobban bizonyítja értékességét.

A szerző maga is tanárember (természettan) lévén, különös

szeretettel és bőven (7—51. lap) foglalkozik a tanítás higiéniájával, amelyet most első helyen tárgyal, holott az első három kiadásban az iskolaépülettel kezdte a tárgyalást. Utána a tanulók betegségeire tér át, amibe csodálatosan beledolgozta magát, úgyhogy csak a szakember veszi észre, hogy e fejtegetés írója nem orvos. A kisebb fejezeteket (az iskolaorvosi intézményről, az egészségtan tanításáról, a tanítói hivatás egészségétanáról) nézetem szerint célszerűbb lett volna valamelyik nagyobb fejezetbe beolvasztani. Épúgy beleolvaszthatta volna az iskolaépülettel foglalkozó utolsóelőtti fejezetbe az internátusokról szóló, felette rövid 7. fejezetet is.

A «kis» Burgerstein — mert jelent meg tőle egy kézikönyv is — épen kis terjedelménél fogva, az előállítás költségeinek rettenetes megnövekedése folytán a szomorú jelen és jövő könyve. Ez azonban korántsem jelenti a tartalom megszorítását; bámulni fog minden olvasója, hogy milyen tömör, helyenként túlságos tömör ez a könyv. Használhatóságát nagyban fokozza, hogy a szerző egyrészt a szövegben mindjárt utal arra a lapszámra, ahol ugyanazon vagy vele szorosán összefüggő tárggyal ismét foglalkozik, másrészt a könyvhöz igen pontos tárgy- és névmutatót is csatolt.

Örömünkre több helyütt dicsérő szóval emlékezik meg a magyar viszonyokról, így nagy szünetünk időtartamáról, iskolaorvosaink kiképzéséről, és ahol csak teheti, idézi a magyar iskolaorvosokat.

Milyen kifogást lehetne tenni e könyvvel szemben? Talán azt, hogy az iskolaegészségtant inkább a tanító és tanár kezére akarja bízni, úgyszintén az egészségtan tanítását, de még a nemi betegségek tárgyalását is, és az iskolaorvos működését inkább csak a beteg tanulóra kívánja korlátozni, legfeljebb még a beteg tanítóra kiterjeszteni. Anglia szintén elismeri a tanító közreműködésének elengedhetetlen voltát, de mégis elsősorban az orvosokra bízva az iskolaegészségügyet és orvos vezeti a közoktatási minisztériumnak (*Board of Education*) egészségügyi osztályát, ahová a testgyakorlás is tartozik, sőt az egészségtan tanítását is — bár eleinte más véleményen volt — szintén az orvos kezébe teszi le néhány év óta.

Ezen elvbeli eltéréstől eltekintve csak apróbb kifogások tehetők, pl. sehol sem mondja meg, milyen messze legyen a tanuló szeme a könyvtől, írkától. Szerinte az embereknek kétharmada hal meg fertőző betegségekben, a bacillusok több ezredrész milliméter vastagok. Azt hiszem, hogy az iskoláknak pavillonrendszerben való építése utólérhetetlen és talán nem is jó ideál, épúgy a vacuum cleaner, a gáz- és villamos fűtés. Kár, hogy nem tárgyalja, miért jobb a központi fűtés a helybelinél. A hellyel való takarékoskodás talán legjobban megmagyaráz számos ily apróságot. Annyi azonban kétségtelen, hogy a szerző minden tekintetben őszinte és hogy magas szempontból tárgyalja a közegészségügynek ezt a fontos és nagyon elhanyagolt ágát.

Juba Adolf.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1921 február 19-én.

Fináczy Ernő elnöklete alatt jelen vannak: Baros Gyula, Benisch Artúr, Bitter Illés, Bozóky Endre, Böngérfi János, Danilovits János, Endrei Gerzson, Erődi-Harrach Béla, Éltés Mátyás jegyző, Fest Aladár, Finály Gábor, Friml Aladár, Geöcze Sarolta, Geszti Lajos, Gyulai Ágost, Ilosvay Lajos, Jávör Albert, Juba Adolf, Katona Irén, Katonáné Thuránszky Irén, Kemény Ferenc, Kiss Gábor, Kornis Gyula, Málnai Mihály, Molnár Oszkár, Morvay Győző, Mosdóssy Imre, Nagy József Béla, Nagy Pál, Pintér Jenő, Prohászka Ferenc, Quint József, Richter Aladár, Scherer Sándor, Sebestyénne Stetina Ilona, Straub Gyula, Székely György, Székely István, Szinnyei József, Szitnyai Elek, Sztankó Béla, Teveli Mihály, Vargha György és mások.

I. Az *elnök* üdvözlí a megjelenteket, különösen pedig Ilosvay Lajos ny. államtitkár urat, Társaságunk tiszteleti tagját s az ülést megnyitja. Köszönettel említi fel, hogy egyes tagok önkéntes adományokkal járultak hozzá Társaságunk és folyóiratunk kiadásainak fedezéséhez, a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter úr pedig legutóbb 12,000 K segélyt utalványozott a Társaság részére azzal a hozzáadással, hogy tehetsége szerint a Társaság is vegyen részt a szabadoktatás munkájában.

II. *Bozóky Endre* felolvassa *Az új középiskolai rendtartásról* szóló tanulmányát.

III. Az *elnök* a Társaság nevében köszönetet mond az előadónak nagy körületekintéssel, alaposággal és részletességgel készült tanulmányáért és felkéri a hozzászólókat, hogy főleg azokra a pontokra terjeszkedjenek ki, amelyekben a törvény és a rendtartás között eltérés mutatkozik.

IV. A vitában résztvettek: *Morvay Győző, Kemény Ferenc, Pintér Jenő, Fináczy Ernő, Kiss Gábor, Székely István, Bitter Illés, Böngérfi János, Danilovits János, Juba Adolf és Geszti Lajos.*

V. *Bozóky Endre* zárószavai után az *elnök* berekesztette az ülést.

Hivatalos nyugtázás.

A Magyar Pædagogiai Társaság pénztárába 1921 február 8-tól április 18-ig a következő befizetések történtek:

Rendes és kültagok adományai:

Angyal J. k. t. 3 K. Avar Gy. k. t. 4 K. Décsey J. k. t. 8 K. Melha E. k. t. Vác 4 K. Müller J. B. k. t. Kevevára 56 K. Sebestyénne Stetina I. r. t. 100 K.

1918-ra: Kemény G. Békéscsaba. Melha E. Vác (+2). Nagy J. Isaszeg.

1919-re : Avar Gy. Geréb J. Horváth K. Kemény G. Békéscsaba. Melha E. Vác. Müller J. B. Kevevára. Nagy J. Isaszeg.

1920-ra : Avar Gy. Dirner A. Dobó I. Kispest. Geréb J. Hilbert K. Horváth K. Kemény G. Békéscsaba. Maron I. Székesfehérvár. Melha E. Vác. Müller J. B. Kevevára. Nagy J. Isaszeg. Neuhauser Fr. Ollé I. Rajcsányi E. Kevevára. Steiger I. Sopron. Vargha L. (+4).

1921-re : Áfra J. Ajtay E. Felsőendréd. Angyal J. Avar Gy. Bajai J. Bendicsák E. Bartha B. Bartsch K. Baranyai I. Bálint Á. Czakó A. Darányi I. Dirner A. Dobó I. Kispest. Drexler I. Eperjessy J. Erdélyi I. Szombathely. Farkas G. Dáka. Fodor S. Gabányi János. Geréb József (-4). Gloser B. Gloser J. Göndör J. Görög I. Gróff J. Veszprém. Gyertyánffy G. Gyurjác A. Hajdu L. Kaposvár. Hammer K. Hilbert K. Holyba I. Horváth K. Horváth I. Illés L. Jávora A. Jenei J. Jób J. Kalina I. Kascsák Ö. Kározy G. Kellemen K. Sümeg. Keller J. Bánhida. Kellner R. Kemény G. Békéscsaba. Kertész Gy. Kéz A. Kiefer V. Kimmel Á. Klacsó J. Klein E. Kollár B. Kolb Ö. Koschowitz Gy. Kovács J. Köntés F. Kőszegi Gy. Pilisvörösvár. Krapp A. Krkos K. Felsőendréd. Krill L. Leitner F. Sopron. Leitner J. Léway J. Lorenz P. Lovas M. J. Maron I. Székesfehérvár. Melha E. Vác. Müller J. B. Kevevára. Nagy J. Isaszeg. Neuhauser Fr. Felsőendréd. Németh R. Zalaapáti. Nitsch M. Németh K. Oláh K. Ollé I. Oswald G. Örsy A. Perjessy K. Pethő E. Petrencsik M. Polesinszky J. Prohászka F. Prohászka J. Puskás A. Rajcsányi E. Kevevára. Rojkó J. Rakodeczay M. Rác L. Sárospatak. Sággy L. Schaffhauser J. Sándor Gy. M. Simonffy J. Szombathely. Schrenk K. Schreyer Á. Spisák F. Steiger I. Sopron. Straky H. Sütő J. Szabó G. Szalay J. Szöör L. Szilágyi J. Takács B. Tatár I. Titz J. Tóth F. Trillsch P. Varga A. Vargha L. Vasenszky G. Vass J. Végh L. Vicsay L. Zalai M. Zirc. Zathureczky J. Ziegler Gy. Zolnai A. Zübeir H.

1922-re : Agárdi L. Veszprém. Desits L. Sopron (+4). Hajdu J. Pestújhely. Horváth K. (-4). Müller J. B. Kevevára. Nagy J. Isaszeg (-8). Németh K. Vargha L.

1923-ra : Müller J. B. Kevevára.

Értesítés a külső tagok számára. A Magyar Pædagogiai Társaságnak 1920 április 17-én tartott közgyűlése azt a határozatot hozta, hogy a kültagok 1920 január 1-től kezdve további intézkedésig 6 K évi tagdíjpótlékot (összesen tehát 10 K-t) fizetnek. E határozat értelmében az 1919 január 1-je óta előre befizetett tagdíjak átkönyveltettek az 1920. évre s a Magyar Pædagogia XXVIII. évfolyamának 167. lapján olvasható Hivatalos nyugtázás illető adatai aszerint helyesbítették.

A zárójelben álló negatív szám a fennálló tartozást jelenti.

Kérem a tagdíjaknak mielőbbi szíves befizetését.

Dr. Bozóky Endre

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

*Hiszek egy Istenben,
Hiszek egy hazában,
Hiszek egy isteni örök igazságban,
Hiszek Magyarország feltámadásában.
Amen.*

REFORMKÖZÉPISKOLÁK.¹

(Első közlemény.)

Már a háború előtt felmerült a középiskola feltűnő elmaradottságáról szóló panasz. Tespedésről, elposványosodásról beszéltek azok, akiknek a legjobb alkalmuk van rá, hogy beletekintsenek az iskola életébe.² S ha akkor feltűnő volt a káros elmaradás, ma a csodálatos lelki átalakulásra bíró háború után százszorosan az. Néhány szempont is elég annak igazolására, hol térnek el erősen a középiskolák és a korigények.

Új, gyakorlati és teremő munkák várnak az ifjú nemzedékre, s az élet most már halaszthatatlanul követeli az egészséges közgazdasági műveltséget. Magyaránú újjáalkotó munka fogja évtizedekre lekötni az egész társadalmat, ha talpra akar állni, s ez megköveteli azt, hogy a gimnázium klasszikus nyugalma, esztetikai életnézete, elméleti elzárkózása kibővüljön s az iskola erőteljesen belenyúljon az ismeretek alkalmazásának kérdésébe. Nagy, soha nem sejtett világpolitikai és társadalmi válság állott elő, melyben iskolázatlan vezetők indultak új utak felé. Mindennél sürgősebb a társadalmi etikai nevelés, mely hivatott kezekből eredő, haladó szellemű, de kritikailag igazolható elveket nyújtson. A társadalom szétszakadt darabokra, pártokra, világnézetekre, felekezetekre, osztályokra, érdekesoportokra stb. Hihetetlenül megnövekedett az önzés. Fokozottan szükséges ezért a társadalmi etikának valódi nevelő munkája, az összetartozás érzésének társadalomforrasztó heve és ereje.

Ma másképp látjuk a nemzetek viszonyát, mert sokoldalú egymásra-utaltságot fedezhetünk fel azok között is, akik ebben a pillanatban még ellenséges gyűlölettel tekintenek egymásra. A nemzetközi érintkezés hangosan fogja követelni a modern nyelveket, a franciát, az angolt stb. Nincs idő habozásra, az ókori nyelveket kényszerülünk a felső osztályokba felvinni. Ezzel csak az alsó osztályokban felszabadul számos óra (24), s ez sokféle reformlehetőséget nyújt.

Nem kicsiny sürgető szempontja a reformoknak a magyaránú tankönyvhiány sem. A könyvek kifogytak vagy fogyóban vannak, s minő kártékony fényűzés volna, ha ma hatalmas tőkéket fektetnénk bele elavuló, ósdi könyvek kinyomatásába.

¹ E régóta kiszedve álló cikk a mostani kedvezőtlen nyomdai viszonyok miatt csak kihagyásokkal jelenhetett meg. A szerk.

² V. ö. Fest Aladár, *A magyar reformközépiskola*. Magy. Pädagogia, 1913. Az Orsz. Középisk. Tan. Közl. 1911—13. évfolyamában a közgyűlésen elhangzott beszédek (Imre S., Mikola, Zemplén stb.).

E szempontokon kívül kezünkbe adta a számító és tervező tollat főként ez az egy kérdés: bevihető-e a középiskolának tárgyakkal már ügyis telített felső tagozatába a közgazdaságtan? Hogy közgazdaságtanra mindennél előbb szükségünk van, előttünk kétségtelen. A leányközépiskola már régóta tanít «gazdasági és jogi ismereteket»; a fiúközépiskolának ilyenre nem volna szüksége? Már Széchenyi pedagógiájából következik az ily irányú reform,¹ s ma szegyenletes volna vitatkozni arról, hogy szükségünk van-e alapos közgazdasági műveltségre s hogy meg kell-e tennie a középiskolának minden tőle telhetőt ezért a műveltségért.

Nagyon feltűnő az, hogy az új-humanista gimnázium kialakulása óta lefolyt évszázad alatt sohasem lépett be a közgazdaságtan a középiskolai tárgyak sorába. Miért? Talán azért, mert — igen tévesen — szakműveltségnek tartották, holott a középiskola csak «általános műveltséget» ad. De először is az általános műveltség fogalma szerfölött ingadozó, s ha van általános műveltség, nem tudjuk, miért tartozik hozzá egy olyan hegység, város, növény, melyről a gyermek soha az iskolán kívül nem fog hallani, ellenben a pénz, bár naponként megfordul a kezén, miért legyen előtte mindvégig valami titokzatos dolog. Nem tudjuk, miért kell a tanulónak jól ismernie az ókori színházi régiségeket, holott semmit sem tud ruhája minőségéről, készítéséről. Miért kell a tanulónak egy exotikus növényt, állatot, kőzetet vagy egy középkori német császárt bővebben ismernie, s ezzel szemben semmit sem tudnia hazája mezőgazdaságáról és iparáról?

Minden iskola, a középiskola különösen, felelős az életért, ilyen vagy amolyan irányáért, felelős különösen a társadalom vezető, értelmiségi rétegének műveltségéért, életérzékeért, tudásáért. A középiskola, struccpolitikájával homokba dugva fejét, nem akarta látni a jelent, a körülöttünk lüktető életet. Az élet aztán az ifjút, mihelyt iskolája padjai közül kikerült, rögtönös hévvel annál inkább megragadta, s bármely irány számára meghódította, minél előkészítetlenebb volt az ifjú a mai élet felfogása és megértése tekintetében.

E felelősség tudata ma szükségkép sarkalni fogja iskolánkat arra, hogy régi, hibás gyakorlatát ne folytassa egy pillanatig sem. Az egész iskolarendszert ma gyökeresen és egyszerre megreformálni aligha lehet. Részletreformok azonban minden egészséges irányban bármikor szükségesek és jogosak. Ez jelen szempontunk.

I. Általános iskolapolitikai irányelvek.

Az a népesség, mely gyermekeit iskoláinkba küldi, ma esodálatosan hullámszik, ennél fogva egy évtizedig s azon túl is égető szükség lesz egy lehetőség szerint egységes alaptagozatú középiskolára. (A családok, társadalmi osztályok elhelyezkedésének dimenziói beláthatatlanok, a gyermek követi szülőjét, elhelyeznie akadálytalanul kell.) Minden szülőnek és társadalmi osztálynak legfontosabb érdeke az új reformközépiskola, mely a társadalom mozgékonyásával számol. A német *Einheitsschule* csődöt mondott és helyette sokféle iskolafaj

¹ Régebbi dolgozataink: *Széchenyi eszméi pedagógiánkban*. Magyar Pæd. 1911. *Gazdasági pedagógia és a mai tanterv*. Magyar Pæd. 1912.

keletkezett. Viszont Franciaországban egy költséges, négyes osztódású rendszer jött létre 1902-ben. Ez ma nálunk elérhetetlen fényűzés. Különben is egészen új, elvi megállapodásra juthatunk a hazai talajon: mindenekelőtt a középiskolának alsó tagozatát aránylag könnyen egységesé tehetjük, a felső tagozatban pedig nemcsak megmaradhat a gimnáziumi és reáliskolai irány, hanem a mainál sokkal lényegesebb differenciálódásra kell törekednünk.¹

A merev egység ellen vannak sokan, magunk is, de más-más módon és alapon. Ma különösen másképen képzeljük el az egységet is, az iskolának különféle irányokba való elágazását is. Erre vonatkozó elveink röviden összefoglalva a következők:

1. Nevelői többletermelésre kell törekednünk. Mozgósítsunk minden nevelő munkaerőt, minden különös tanári készséget, minden munkakedvet.

2. Minden reformban a meglévő energiákra, a tanári személyes erőkre építsünk, mert minden igazi nevelés egyéni, kialakult személyiségek alkotó munkája s nem nyomtatott könyvek és szabályrendeletek. *Men, not measures!*

3. Iskolasablonok mellé minél szerveesebben illesszünk iskola-egyeniségeket. Egyiket a másikkal erősítsük: az egyéniségnek intézményes támaszt adjunk, a sablonba egyéni energiákat öntsünk.

4. Mindenféle tevékenység közül azok a legértékesebbek, amelyek önkéntes választáson, benső egyéniség-megszólaláson alapszanak. Az új iskolában minél több, eredeti öntevékenységet keltsünk életre.

Ezeknek az elveknek keressük meg a megvalósíthatóságát, gyakorlati életformáit. Kétféle kérdést kell itt különállóságában felismernünk s egymással összekapcsolnunk:

1. Az iskolaegység kérdését; ezt elérjük egy *törzstantervvel*.

2. Az iskola egyéniségének kiindulását; ezt elérjük különleges irányú szaktanfolyamokkal. Amott a megszabott, jól megszerkesztett tanterv a döntő, itt a cselekvőképes tanári egyéniség. A törzstantervben biztosítjuk az általános műveltségbeli színvonalat, a sablont, az országos átlagot. Itt minden kötelező, szabályozott és szakminimum, körülbelül úgy, ahogy a régi középiskolákban. Ez az iskolának «stabilis szervezete»; ráépül az egész, mozgásban lévő, ide-oda helyezkedő társadalom, de nem épül rá az egyéniség. Az iskola biztosítsa az egyéni erők képzését is, legyen elég iskolai elágazódás is, alkotnunk kell egy «mozgó szervezetet», mely könnyedén és gyorsabban az élethez alkalmazkodik. Ez a szaktanfolyamok rendszere. Legfőbb ereje abban van, hogy szőhöz jut fokozottan a szakképzés is, a tanári művelő erők különleges készsége. Itt a művelő többleterők tárt kapukat találnak, minden erő mozgósíttatik a szabad választás és hajlam irányában.

Nem képzelhetünk el igazi életet élő szaktanfolyamot máskép, csak szabad választás alapján, még pedig a tanuló részéről is, a tanár részéről is. A rossz matematikus diák sohasem kívánczik több matematikai ismeret után, mint amennyi «muzáj», amennyi «elő van írva». A jó latinista pedig épen a megszabott anyaggal nincs megelégedve, hanem többet kíván kedvelt írójából. Ezeket az önként

¹ Nagyvárosokban egyenesen kiépítendőnek tartunk egyes «teljes humanista» gimnáziumokat.

jelentkező erőket köti le és hasznosítja a szaktanfolyam. A régi iskola lényegében egyoldalú átlagkötelességre nevelt; így tolult előtérbe a hivatalnoki kötelesség-gép szürke életformája,¹ a csupa köteles lecke-tanulásból fakadó, önállótlan alárendeltségi szellem. Az új élet egyéni energiákat keres, mert több energiára van szüksége, s ezt az egyéni érdeklődés köréből meríti. Így a szaktanfolyam majd pszichikai többletet áraszt az iskolának különben egyhangú életébe; frissebb, élénkebb érdeklődéshullámok jelentkeznek, több munka lesz, mert több munkakívánás, s több munkakívánás, mert több munkaélvezet. Madách jól megérezte mély, intuitív pszichológiájával, hogy az átlag-munkára való rászorítottság s az egyéni teremtő erő örök küzdelemben lesz a távol jövőben is.

Úgy látjuk, hogy a szaktanfolyamoknak országosan kidolgozott csoportjai alakulnak ki idővel, ahol lesz bizonyos irányítás, de oly mozgási szabadsággal, hogy a tanár évről-évre új tartalmat önthet bele saját önkéntes tevékenysége és készülsége alapján. Nem új gondolat ez Németországban,² sőt nálunk sem, hiszen voltak egyes «szak-körök»,³ «szemináriumok», egyes tankerületek sikert is jelentettek, de a mozgalom nem volt országosan rendezve, nem volt közfigyelembe állítva, nem látták társadalmi értékét, csak holmi némes szórakozás-nak tekintették, mert ami fő, nem volt gyakorlati.⁴ Abban a szakkör-ben a tanár esetleg egész éven át Gvadányiról értekezett, az új szak-tanfolyamban az iparművészetről, mezőgazdasági kémiaiáról vagy a gyó-gyítónövények termesztéséről fog beszélhetni. Itt rendszeres, igazi életre-nevelő munkáról, tanfolyamról kell gondolkoznunk, amely — úgy véljük — értékes közlései folytán 1. külön tandíjjal járhat, 2. a felsőbb osztályosoknak, esetleg 2—3 osztálynak szól, pl. közgazdasági szak-tanfolyam a VI—VIII. osztálynak, 3. a tanár sokszoros, elmélyedő otthoni munkájáért s előkészületéért megkapná (a fenntartó iskolai hatóságtól) jól kiérdemelt tiszteletdíját, mely mindenestre érdeméhez képest nagyobb, mint a rendes óradíj.

Nevelői szempontból elhatározó fontosságú megállapítanunk, hogy a szaktanfolyamnak csak akkor lesz igazi életképessége, ha a túlterhelést nem fokozza. A reformiskola haladó szellemétől minden-esetre elvárhatjuk, hogy a tanulót otthoni munkával minél kevésbbé terheli. Különben is csak a tanár kellő nevelői tapintata gátolhatja meg a törzstantervben is, hogy túlterhelés ne legyen. A reformisko-lában is szükséges lesz, hogy kiérezzén a tanár egy helyes megterhelési arányt a törzstanterv és a szaktanfolyam között. Mivel itt a szaktan-folyam nem mellékfoglalkozás, hanem ellenkezőleg életre előkészítő spe-cializálódás, elvvé kell lennie annak, hogy a tanulónak szaktanfolyam-beli munkáját a törzstanterv tárgyaiba kiegyenlítésül beleszámítják.

¹ Kornis: *Esztétikai nevelés a középiskolában*. Magyar Középiskola, 2. évf. (1909.) 227. l. «A mi iskoláinknak, ha nem is bevallott, de a gyakor-latban tényleg kialakult tendenciája, hogy mindent értetni akar, de semmit sem átéreztetni, mintha csak egy falanszter-állam polgárainak szánta volna az ifjúságot.»

² V. ö. alább: Szabadabb mozgás a felsőbb osztályokban.

³ Erről a Magyar Középiskolában 1911—12-ben hosszabb vita folyt (Réger B., Mazuch, Balanyi, Kerékgyártó, Péch A., Szabó A.).

⁴ Hogy minő csoportokat látunk előre, azt a IV. fejezet táblázata közli.

Németországban ezt a kompenzálást különösen ügyetlen módon kezdték egyes intézetekben: az önként vállalt szaktanfolyamban kifejtett munkája fejében a tanulót felmentették két latin vagy két matematika óra alól. Mi ebben az osztályegységnek sajnálatos megbontását látjuk. Az osztály t. i. határozott szociológiai alakulat, élő közvéleményegység, hasonló korú csoport, mindennemű benső szociálpszichikai összekapcsoltsággal. Az osztály hasonló értékeszmékben él, önmagát is képes nevelni, tehát az osztályproblémát nem lehet megoldatlanná tenni azzal, hogy időnként bizonyos csoport kiválik belőle.

Egyébként Németországban a szaktanfolyamok terén — pedig csak a kezdetén vannak — máris meglehetősen előnyös tapasztalatokra jutottak. Amidőn Paulsen, majd Matthias megindította a mozgalmat¹ — «szabadabb mozgás a felsőbb osztályokban»² — csakhamar számos követőjük akadt. Németországban jól látható már az iskolai differenciálódás megindulása. Így pl. Szászországban vannak önként vállalkozók, kik a latinból vagy görögből külön szaktanfolyamra járnak. Ezek a «teljes humanisták» (*Vollhumanisten*), akik így pótló oktatásban (*Ergänzungsunterricht*) részesülnek, különleges hajlamuknak megfelelően. Ezt nálunk is meg lehet valósítani a latinban is, görögben is, annyival inkább, mert minden szaktanár érzi már, hogy ma, amidőn az érdeklődés az ókor iránt lecsökkent, csaknem eltűnt, e tény — sajnos — erős közömbösségben jelentkezik a tanuló részéről, s még szerencse, ha csupán közömbösségben, nem pedig ellenséges indulatban. Minden latin tanár érzi, mennyi a ballaszt az osztályban, mennyire kell «vontatni» egyeseket, gyakran az osztálynak a felét is, minő ólomsúly üli meg az osztályt, a szürke unottság baktériumát terjesztik egyesek, s ez a jobbakra, a valóban érdeklődőkre is áttérjed. Mennyire más az a tanítás — a szaktanfolyamon, a kiegészítő oktatásban — ahol csupa önként jelentkező van! A jövő erre felé visz.

A szaktanfolyamokról általában kedvező képet festenek. Így Wychgram ezt mondja:³ «A tantervet mindenkire nézve kötelezőnek tekintjük, de feltesszük, hogy nagyobb számú tanuló valamely különleges szak iránt nagyobb érdeklődést tanúsít, és alkalmat nyújtunk a tehetségesebbeknek, illetve azoknak, akik jelentkeznek, hogy különleges tanfolyamot vegyenek fel filozófiából, németből, ókori és modern nyelvekből, történelemből, matematikából és természettudományokból.⁴ Minden tanfolyam kétórás... Ez a mód sokban előnyös, és

¹ Egyes pedagógusok régebben is gondoltak rá, így Bain, *Neveléstudomány*, II. 184. l.: «Különböző speciálisabb kurzusokat is lehet tartani oly tudományágak köréből, melyeknek nincs helyük a szabályos tantervben.» Részletesebb programról azonban nincsen szó.

² *Ism. Magy. Päd. 1906. 247—8. U. o. 1907. 342—48. V. ö. továbbá Fináczy észrevételeit Szászországról, M. Päd. 1918. 1—12. Az elvi kérdéseket nálunk még nem tárgyalták.*

³ *Das höhere und mittlere Unterrichtswesen in Deutschland*, 1913. 85. lap.

⁴ Ha összevetjük ezt a mi alábbi szaktanfolyam-gondolatunkkal (IV. fej.), látjuk, hogy a szaktanfolyamokban valami, az iskolai szűk látókörből való kiemelkedési vágy van, a haladás levegője, gyakorlati vágy, az, ami — hogy Herbartra emlékezzünk — a tanításnak befejező foka (nála a tanmenetben!): *Handeln — in die Wirklichkeit eingreifend*. Ez a való-

a siker is mutatja (egy ízben az osztálynak több mint a fele jelentkezett), hogy itt talán a jövőre nézve a helyes útra jutottunk. Az ily különleges tanfolyamban természetesen a sajátos iskolás módszerrel és bizonyára az iskolás hanggal is fel kell hagynunk. A módszer és a módor közeledik a főiskolai tanításhoz; egyben pedig e tanfolyamok kedvező hatással voltak a tanárookra is, kik örvendetes alkalomra találtak, hogy saját tudományukban továbbképezhessék magukat és érdekesebb tanításra vállalkozhassanak.»

E helyen nem fejthetjük ki a szaktanfolyamoknak részletesebb programját, csupán szellemüknek irányát jelölhetjük meg. De biztosan látjuk, hogy ahol cselekvő gondolatú tanár van, ott a szaktanfolyamok hatni, élni fognak a felerdülő ifjú gondolkozásában.

Sokat hallottuk, hogy az iskolának feladata a műveltségnek áthagyományozása.¹ Ez az áthagyományozásos elmélet a XIX. században találkozott a kornak jelszavával: a historizmusmal. Ebben a korban barbárnak tekintették a naivan nyilatkozó, nem elmélkedő, de erélyes cselekvést. Mindent csak a multnak gondos tekintetbevételével, a multnak féltő megőrzésével lehetett alkotni. Ez a historizmus a hagyománynak túlságos értékelésre vezetett a gyakorlatban. Nietzsche tehát friss és eredeti gondolatért a művészi képességgel szabadon teremtő görögséghez fordul. Azonban ez is egyoldalúságra vezet, mert a görögségnek kicsiny látókörű polisz-kultúrája nagyobb szabású szociális világnézet nélkül való volt.

A XX. század a munkakultúra kialakításának százada, melyben minden keserű tömegtapasztalatból az az igazság fog kikristályosodni, hogy mindenki munkája alapján foglalhat el ilyen vagy amolyan helyet a társadalomban. A XX. század a társadalmilag szerveztebb munka százada lesz, melyben az egyéni erőknél nagyobb intenzitása és igazságos elosztása fog diadalmaskodni.

Az amerikai iskolák szelleme (*learning by doing*) fog a nevelésben is egyre jobban érvényesülni. Az iskola nem a hagyományok átöröklésében látja majd a feladatát, hanem a tevékeny életre nevelésben. Nem a mult ismeretanyagát fogja közvetíteni, hanem a multból szelektál aszerint, hogy az a készség, működés, mely a mult tapasztalati alapjaiban rejlik, hogyan válhatik alkalmassá az energikus jövő élet megalapozásához. Az új-humanista hagyományokból kinövő mai gimnáziumunk érdeklődésében mult-centrikus, a modern iskola jövő-centrikus lesz. Mit és hogyan tehetni a jobb jövőért: ez lesz a műveltség anyagában végzett kiválogatásnak alapja.

II. A reformtanterv általában.

Mintán a társadalomfejlődés jelen követelményeit megfigyeltük, fordítsuk most tekintetünket arra, hogy a tantervbe minő kívánalmak

ság-megragadás nem érzik ki a német «pótló oktatás» anyagából, hanem inkább iskolásság, több elmélet.

¹ A nevelés «a multból származó erők sűrítője». (Willmann, *Didaktika*; ford. Schütz J. 1917. I. 82. l.) A műveltség mult-kivonat, vallották buzgón megannyian, kik a valósággal iskolává nőtt biogenetikus alap-törvényben hittek. V. ö. Vaihinger: *Naturforschung und Schule* 1889.

hogyan hatolhatnak be. Mindenekelőtt néhány szót a tantervelméletnek főbb szempontjairól.

A középiskolának művelő munkája része lévén a társadalmi és művelődési életnek, a tantervben kifejeződik a közművelődési mozgalmaknak úgyszólván minden egyes fejlődési foka, mindenekelőtt a műveltségbeli halmozódás. Más szóval ez annyit jelent, hogy miként közművelődésünkben kiemelkednek általában egyes tudományok, illetve készségek, úgy egy bizonyos fejlettségi fok után megfelelő óraszámot kapnak tanterveinkben. A klasszikus nyelvek és irodalmak mellé behatolnak rendre a természettudományok, utóbb a geológia stb. A régebbi tárgy bizonyos elsőszülöttségi jogot érez ugyan, de kénytelen elfoglalt állását fokozatosan feladni. Így egy behatolási folyamat az első, figyelemreméltó tantervi jelenség.

E folyamat nem egyszerű, mert a tanítás ideje korlátozott (mondjuk heti 30 óra), a gyermeki befogadóképesség hasonlóképp korlátozott, s így más, régebbi tárgyaknak súlyban és tanítási időben ki kell szorulniuk. Humboldték korában pl. 76 a latin órák száma hetenként, az 1892-es német reformban 62; a mai magyar gimnáziumban 44, Fest Aladárnak 1913-iki reformtervében (már csak a felső osztályokban) 27, a legújabb leányközépiskolában 27. Fellép egy kiszorítási folyamat s ezzel ellenállás is régi jogokat élvező tárgyak részéről. Nálunk a latin nyelv kénytelen azzal is számolni, hogy mi kisebb nyelvrokonságú nemzetek rendszerint egy — erősen eltérő — idegen nyelvvél többet tartozunk tanulni a modernnek közül.

A tárgyak elsőszülöttségi jogaival szemben áll az élet követelménye. Csendes és észrevétlen munkájával a jó tanár mindig beleilleszthetett modernebb tartalmat is az iskolába. Tehát a tanári belátás is tantervi tényező, azonban csak rejtett és korlátozott reformforrás, mert egyes tárgyak semmiképp sem juthatnak szóhoz, pl. a közgazdaságtan.

Cím szerint régi tárgyak az újabb tudományfejlődésben teljesen áttilizálódnak. A földrajz csak nyers és kezdetleges helyleírás volt, ma oknyomozó és geológiai alapú. A történelem krónika volt és részleges-helyi, vagy országos-nemzeti célokat szolgált. Ma az egyetemes emberi művelődésnek genetikus vizsgálata. A növénytan Linné-féle merev osztályozás volt, ma biológiai okmagyarázat stb. Egyes tudományágak a módszer következtében kapnak egészen új jelentést. A filozófiának, sőt metafizikának egyik részeként szereplő spekulatív pszichológia ma már egészen tapasztalati, új tudomány. Nincs sok értelme a filozófiai propedeutika néven való szereplésének, mert más egyes tudomány is (pl. a biológia) ugyanúgy elvezethető a filozófiához. De ugyanez a tudomány ma nagyszerű csoporttá lombozódott (nép-, fajlélektan, állat-, gyermeklélektan, kollektív lélektan, pszichotechnikák stb.), s mind ennek legalább perspektíváját kell adnunk. Ezt látva tévesnek kell mondanunk azt a természettudományi részről hangoztatott bírálatot, hogy a humaniorák túltengenek. Sajnos, igazi szellemi-társadalmi ismeretek forrását nem látjuk a régi humaniorákban, melyek legtöbbször csupán filológus értelmezések, de néplélektan, művészet-, nyelvlélektan stb. nélkül.

A tantervi hullámzásokban látható, hogy az iskola független is az általános műveltségbeli fejlődéstől. Ahol egyes tárgyaknak külön-

leges nevelő, képző értékét az iskola fölismerte, szilárdan ragaszkodik hozzá az életnek másféle sürgetései dacára is. Vannak végül olyan gyakorlati követelmények, melyek döntők. Ilyen egy modern nyelv: francia, angol; ilyen az egészségtan (bárha a tudományban is mielőbb fajegészségtanná, társadalmi egészségtanná lehetne).

E sokféle folyamat állandóan benső hullámlásban tartja a tantervet, és üdvösen közelítené évről-évre az új követelményekhez, ha nem volnának visszatartó tényezők. Ilyenek: a tankönyvíró, ki néha 15—20 évig több ízben változatlanul adja ki könyvét; a kiadó, ki kerüli a gyorsabb tankönyvváltoztatást; a kormány, mely nem szeret gyakran reformálni; a gyengébb tanár, ki nem szereti az újhoz alkalmazni gondolkodását; a régihez ragaszkodó érzésű pedagógus, ki mindig gyanúval tekint újabb törekvésekre stb. Látjuk tehát, hogy a tanterv valóságos szociális mikrokozmosz, a közművelődés fejlődésének és a vele járó küzdelmeknek kicsinyített képe.

A tanterv elméletének újabb haladásában is erős ütközések vannak felszínen, s különös figyelemmel tekintünk az alábbi tervben arra, hogy melyek e fő problémák. Ezek: 1. A nyelvi készség fejlesztésére szolgáló nagyobb óraszámoknak miként való elhelyezése; 2. a modern és klasszikus nyelvtanítás egymásutánja; 3. az enciklopédikus torlódások elkerülése, azaz kellő koncentráció szervezése megoldása; 4. a természettudományi és szellemi-társadalmi tudományok egyensúlyküzdelme; 5. az elméleti tárgyak gyakorlati alkalmazásának középiskolai módja és aránya; 6. a pszichológisták és logisták (normativisták) küzdelme, azaz ama kérdés: mikor és milyen természetű beavatkozást alkalmazzunk az érdeklődés természetes fejlődésében? Végül 7. az iskolai tárgyak anyagának gazdaságos elosztása, bár ez már aligha tisztán a tantervi tervező-órabeosztó munkája, mint inkább az egyes tárgyak évi anyagát kiszemelő részletmegoldás.¹ Mindamellettt már az órabeosztásokban állást kellett foglalnom s a kritikai végeredmény mindenütt kiérezhető lesz.

Új tervünk tantervelméleti vezetőszerkezetét itt csak egész vázlatosan jelezhetjük.² A régi, új-humanista gimnáziumot a nyelvi óráknak nagy száma és a filológus-interpretáció koncentráció jellemezte. Majd midőn a természettudományok kifejlődtek s bejutottak az iskolába, ellentétes vagy legjobb esetben közömbös anyagként jelentek meg a régi tárgyak mellett. Ez szülte az utraqvizmus ellentmondásait, mit így már semmikép nem nevezhetünk a koncentráció ilyen vagy amolyan formájának. E jogos követelmény elmaradása bántó volt; megmaradt az elv szükségérzete, de a legkisebb mértékű alkalmazásban; az ismereteket, bármily tárgykörből eredtek, *ad hoc* kapcsolták.³ Az ilyen, végeredményében rendszertelen, ötletekre s pillanatnyi hatásokra célzó alkalmi koncentráció nem gyógyíthatta meg az utraqvizmusnak belső, tantervi bajait. Majd egy Ziller-féle,

¹ Csak itt-ott választhatjuk; közlését az egyes szaktárgyak hivatottjainak együttes munkájaként tervezzük.

² Reméljük, mielőbb megjelenhetik majd *A progresszív koncentráció elve és alkalmazása a középiskolai tantervben* c. alatt.

³ V. ö. dolgozatunkat: *Történelem és koncentráció*. M. Középiskola. 1912.

sok helyes nézetet hozó, de alkalmazásában szerfölött nehéz történeti koncentráció elve következett. Az eddigi tantervi ellentétek és tárgyelzárkózások után arra az eredményre kell jutnunk, hogy egyféle koncentrációs elv mindenkép erőszakoltságra fog vezetni. Ellenkezőleg szükséges a gyermeki fejlődést ontogenetikailag megfigyelni, párhuzamot is igénybe veszünk a filogenetikából s a mai tudományfejlődésnek módszertani tanulságaiból, s így egy *progresszív koncentráció* elve alakul ki előttünk. Eszerint többféle koncentrációs szempont az időben fokozatosan nyomul előtérbe, de egy időben lényegében csak egy szempont uralkodik. E fokok a következők: 1. A főképzés kezdetben a formális tárgyakban (nyelvek, matematika stb.) indul meg. Ugyanekkor tehát mindenkép helytelen volna pl. 4—5 órás földrajz, mely már a tanuló tárgyi lekötöttségét helyezné előtérbe. (Formális koncentráció.) 2. Erre következik a tárgyi koncentráció, még pedig kétféle eltolódásban: előbb a főfigyelem a természet (III—VI. oszt.), utóbb a szellemi-történeti-társadalmi világ megismerésére irányul (V—VIII. oszt.). Végül 3. az ismereteknek végső egyesítését egy szintetikus-filozófiai koncentráció hozza létre, mely — indokolni nem lesz szükséges — a középiskolában csak némikép kezdhető meg, befejezése a főiskolára, egyetemre marad.

A fennálló rendkívüli körülmények nyomása folytán elnézés kell kérnünk, hogy ily nagy fontosságú kérdésben szokatlan vázlatossággal nyilatkozzunk. Álláspontunkat épen csak jelezni vagyunk kénytelenek egyéb, következő megjegyzéseinkben is.

Amint az első fejezetben említettük, az új reformtervnek gondoskodnia kell, hogy kellőkép megkülönböztesse 1. a törzstantervet (rendes tárgyak), mely államilag megszabott s kötelező minimum minden iskolában; 2. a szaktanfolyamokat, melyek biztosítják az iskolának differenciálódását, nagyobb, szabadabb mozgását. Ebből az következik, hogy a törzstanterv óraszámra nem lehet nagyobb, mint heti 28 óra az alsó, 30 óra a felső osztályokban, sőt e rendes tárgyak is minél inkább kerüljék az otthoni munkára, házi előkészületre való utalást. Hogy lehetőleg minél többet az iskolában végezzen a tanuló, ma már minden iskolának szilárd általános alapelveül kell elfogadnia.

A túlterhelés ellen küzdeni hasonlókép általános nevelői kötelesség. Ha a gyakorlatra tekintünk, a túlterhelés okai: 1. A túlbuzgó (helyesebben szakbuzgó) tanár, ki «kartársi» koncentráció, kollégialis arányérzések félrelökésével egocentrikusan maga akar érvényesülni. Az ily tanárt kellő tapintattal igazgatója fékezheti elsősorban; de ne feledjük, a szaktúltengés oka feljebb is keresendő: az egyetemen, mely tetszés szerint s aránytalanul specializál, továbbá hiányzik belőle a kellő pedagógiai szakszempont. 2. A túlterhelést feltétlenül előmozdítja a mostani terjengős és lexikális tankönyvrendszer. Minden tankönyv minimum legyen, annyival inkább, mert mindig van belső ellentét a tanár és a kiszabott tankönyv között. A tankönyv voltaképp rejtett versenytársa a tanárnak, egyik korlátozni igyekszik a másikat; minél rövidebb tehát a tankönyv, annál kevesebb az alkalom a véleményeltérésre. Sokkal is elevebb és éltetőbb, ha a tanár a tanulók színvonalához és az időhöz mérve, neki is kedves gondolatirányához képest valamit — természetesen kellő szaktudással és nevelői tapasztalással —

talattal — hozzász. 3. A túlterhelést csak csekély mértékben fokozza a tanterv az óraszám által. A heti 30 órán aligha szabad túlmennünk (ha igen, akkor a tornát, a rajzot stb. kell délutánra helyezni). A tantervi anyagbeosztás sajnosan fokozza a túlterhelést, ha minduntalan tudományrendszert akar a középiskolába bevinni. Erősen kiszemelt, pedagógiai érzékkel határozottan és céltudatosan megrostált anyagra van szükség. Végül 4. erősen fokozhatja a túlterhelést az iskolában bővebb előkészítés nélkül feladott munka (házi dolgozat, kötelező olvasmány stb.). Mindezek a régi iskolai szellem eredményei: átlag-kötelezések, merev utasítások; az új iskolát védenie kell ezektől haladó és kritikai szellemének.

(Kolozsvár, 1919 augusztus.)

DÉKÁNY ISTVÁN.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A berlini iskolai értekezlet.

A múlt év június havában tartották meg Berlinben azt a nagyarányú tanügyi értekezletet (Reichsschulkonferenz), mely a német birodalom minden államának hivatalos és nem hivatalos képviselőit tíz napon keresztül foglalkoztatta. A tanácskozás eszmékben és ötletekben fölötte gazdag, de megállapodásokban szegény volt. Körülbelül hetedfélszázra rúgott a résztvevők száma, kik közül, sajnos, nemcsak pedagógusok, hanem pártpolitikusok is szóhoz jutottak. Az értekezlet előkészítői elvben kimondották, hogy világnézeti álláspontok megvitatására a tanácskozások nem adhatnak alkalmat (az iskola viszonya a hitfelekezetekhez egészen kizárattott); de ezzel szemben — mint előrelátható volt — ép a világnézetek ütköztek össze legélesebben a napirendre kitűzött tanügyi kérdések tárgyalásakor. Ezen csak azok csodálkozhatnak, akik lehetségesnek vélik a köznevelés bárminő jelentős kérdését a világszemléletek kikapcsolásával elintézhetni. Az egymással szemben álló táborok, nevezetesen az úgynevezett «határozott reformerek» (vagyis: többé-kevésbbé szélsőséges szocialisták) és a történeti műveltség védelmezői közt oly mélységes ellentétek mutatkoztak, melyek eredményes vitának lehetőségét eleve kizárták. A plénumban nem is került szavazásra a sor, sőt mint a tudósításokból¹ kiderül, igazi eleven vita sem fejlődhetett ki; sokan egyszerűen leolvasták előre kidolgozott hozzászólásaikat, s néha ezeket is csak töredékesen vagy csonkán, a megállapított idő rövidege miatt.

Az értekezlet tárgysorozatán három főkérdés szerepelt: a közoktatás szervezetének fölépítése (Schulaufbau), a munkaiskola és a tanítóképzés.

Az első kérdés körül lefolyt tanácskozások reánk nézve külö-

¹ A különböző német tanügyi folyóiratok idevágó kivonatos ismeretéseit értem. Hírlík, hogy az értekezlet hivatalos naplója is közzé fog tétetni. Ebben az esetben visszatérünk a konferenciára. F.

nösen érdekesek. A felszólalók sorában alig akadtt egynéhány, akik az egységes iskolát úgy értették, mint azok a minálunk sem ismeretlen ideológusok, kiknek véleménye szerint az általános iskolának a tizennyolcadik életévig teljesen ugyanarra a művelődési anyagra és teljesen azonos módon kell megtanítania mindenkit, aki az iskolát végig járja. Az «egységes» iskolaszervezetet majdnem mindenki úgy értette, hogy a közoktatás egyes fokozatai egymásba illeszkedő és egymáson fölépülő intézményekként állapítandók meg. Ehhez képest a szakbizottságban többséget kapott a négyosztályú alapiskola (Grundschule); ehhez csatlakoznék egyfelől a népiskola felső szakasza, másfelől a tehetségesebbek számára a három évfolyamú, csupán *egy* idegen nyelvet tanító, közbeeső iskola (Mittelschule), melynek alapjára helyezkednék azután a magyarországi értelemben vett, de legalább is négy irányban differenciálódó középiskola 6—6 évfolyammal: gimnázium, reálgimnázium, főreáliskola és egy újonnan megalkotandó típus, a «német gimnázium». Meg kell azonban jegyezni, hogy a bizottság többsége még ezt a nem túlságosan radikális és a meglévő intézményeket kíméletes tiszteletben tartó szervezetet sem akarta mindjárt általános érvényre emeltetni: ismételten hangsúlyozták, hogy először ki kell próbálni a reformot egyes intézetekben. E böles mérséklet ugyancsak eléggé meg nem szívelelhető tanulssággal szolgálhat egynémely türelmetlen hazai reformereinknek, akik nyilván nem sejtik, mily nagy nehézséggel és még nagyobb felelősséggel jár iskolai intézmények szervezésének megváltoztatása. Az iskolát, mint országos intézményt nem lehet sebtiben átalakítani. Új keretek felállítása nem nagy mesterség, de ezek magukban véve még nem jelenthetnek reformot.

Az iskolaszervezettel kapcsolatban csupán egy dolog volt, amiben mindenki, konzervatívok és progresszívek egyaránt megegyezni látszottak: az előkészítő iskolák megszüntetése. A mai társadalmi viszonyok csakugyan már nem tűrik meg az egyetemes népiskolának bármínő megbontását. A korszerű követelés az, hogy kivétel nélkül mindenki járjon az általános népiskolába; azok is, kik középfokú intézményekben fogják tanulmányaikat folytatni. A Vorschule társadalomellenes intézmény; csonka népiskolai műveltséget ad; kivételeket teremt a nemzeti közösség rovására.

A napirendre kitűzött *második kérdésnek* demokratikus szellemű megvilágítása sok megértéssel találkozott mindenfelé. Minthogy az új birodalmi alkotmány a munka-tanítást minden német iskolába kötelezően bevitetni rendeli, a konferencia helyesen cselekedett, midőn ennek az immár törvénybe iktatott elvi követelménynek végrehajtásával behatóan foglalkozott, még pedig nemcsak abban a szűkebb értelemben, hogy minden iskolába be kell vezetni a közügyességi oktatást, hanem abból a szempontból is, vajjon mennyiben volna a munka, mint oktatási elv (Lehrprinzip) általánosítható? Hogy e téren sok túlzás akadtt, nem lehet csodálni. Az új törekvések mindig túláradnak. Voltak például, akik «élményiskolát» és «élménymódszert» emlegettek, ami kissé nagyképmű formulázása annak a nem épen legújabb törekvésnek, hogy a növendéknek mindenképen módot kell adni az öntevékenységre, az alkotó munkára, a tanult ismeret alkalmazására, mert a mai iskola nagyon is elméleti, nagyon is elvont, kelleténél nagyobb mértékben könyviskola. A lényeg az, hogy az

iskola szerettesse meg a munkát s értesse meg a szellemi és testi munka egymásra utaltságát. Különben pedig Kerschensteiner tétele jár — nézetünk szerint — legközelebb az igazsághoz (már amennyire a középiskolára vonatkozik): «Az önálló szellemi munka még inkább ismertető jegye a munkaiskolának, mint az önálló kézimunka. Amennyiben középiskoláink ezt a feladatot teljesítik, magukban is igazi és valóságos munkaiskolák.»

Nagyobb izgatottságot keltett a tanítóképzés ügye. Az alaphangulat abban a föltötte jellemző kívánságban nyilvánult, hogy nem kell éles különbséget tenni a népiskolai tanítók és a középiskolai tanárok közt: valamennyien *egy* állományban egyesítendők. A törzsműveltséget valamennyien valamely középfokú iskolában kell hogy megszerezzék (a leendő néptanítók különösen a «német gimnáziumban»), s ennél fogva a néptanítók hivatásszerű szak- és pedagógiai kiképzésének is a főiskolában kell végbemennie, ahol a tanítójelöltek három évet töltenének. Arra nézve, vajjon az egyetemeken külön pedagógiai intézetek szerveztessenek-e (esetleg a bölcsészeti kar tanárainak közreműködésével), avagy ily intézetek nélkül rendeztessék-e a tanítóképzés, avagy különálló pedagógiai főiskolák szolgáljanak-e ennek a célnak, szerfölött elágaztak a vélemények. Bármelyik módozat elfogadása fölöslegessé tenné a mai tanítóképzőket, melyek eszerint fokozatosan beszüntetendők. Látnivaló, hogy ez a reformterv mértéktelenül radikális. Nem is valószínű, hogy egyhamar testet öltene. Eddig még semmi sem történt, ami védelmezőit felbátoríthatná. A régi rend hívei nem is nagyon nyugtalankodnak. Szerintök gondoskodva van, hogy a fák ne nőhessenek az égig.

Az értekezleten mellékesen és alkalomadtán még sok más érdekes kérdés került szóba. Ilyenek: egy birodalmi közoktatási tanács (Reichsschulrat) szervezése, a testi nevelés számára a kötelező játékdélutánokon kívül legalább heti 3 óra biztosítása, tornatanárképző főiskola szervezése, a tekintély elvén alapuló iskola-igazgatás helyébe kollegiális vezetés életbe léptetése, az állampolgárság tanának minden iskola minden osztályában heti 2 órában való kötelező tanítása és evégből e tárgykör számára külön tanítói képesítés berendezése stb. Mindenesetre számos ösztönzést meríthetnek a német államok közoktatási kormányai az értekezlet tárgyalásainak anyagából, mely általában nem nélkülözi az érdekességet s részben (bár csak kisebbik részében) a fokozatos megvalósítás reményével is kecsegtet. A tárgyi-lagos kritika dolga lesz különválasztani azt, ami állandó értéknek ígérkezik, a pusztá jelszavaktól és nagy szólamoktól, melyek ebben a «tanügyi parlament»-ben sem hiányoztak.

F.

IRODALOM.

- A proletárdiktatura Magyarországon.** A bolsevista rémuralom hiteles története. Kiváló szakférjak közreműködésével szerkesztette **Huszár Károly.** (Bpest, 1920. Ujságüzem kiadása, 220 l., ára 40 K.)
- A bolsevizmus Magyarországon.** Andrassy Gy. gr., Berzeviczy A., Matlekovits S., Wlassics Gy. br. közreműködésével szerkesztette **Gratz Gusztáv.** (Bpest, 1921. Franklin-Társulat, 861 l., ára 440 K.)

A több mint ezeréves magyar történelem egyik legszomorúbb, legvégzetesebb korszakának irodalma megindult. Itthon, sőt a külföldön is, aránylag gyorsan jelennek meg tarka tartalommal az idevágó művek, amelyeknek hézagos felsorolása sem lesz felesleges. Molnár Jenő: *A 133 napos rémuralom.* Dr. Szabó László: *A bolsevizmus Magyarországon.* Kóbor Tamás: *A bolsevizmusról a bolsevizmus alatt.* Kristóffy József: *A királyságtól a kommunizmusig.* Tormay Cécile: *Bujdosó Könyv.* (II. köt.) Szurmay Sándor: *A orosz vörös veszedelem és Magyarország szerepe.* Székely István: *A forradalmak útja és a keresztény politika* (1921). *A zsidók rémuralma Magyarországon 1919 márc. 31.—aug. 1.* (röpirat). A forradalomról és az ellenforradalomról irtak még: Hefty Richárd, Windischgrätz Lajos hg., Eszterházy Miklós gr., Gömbös Gyula, Deme László—Keleti József. Mostanában a *Virradat* hasábjain jelenik meg Oláh Gábertől egy regény: *Almodó Magyarok,* amely a bolsevizmus korszakát is felöleli. — Arnaldo Fraccaroli: *Ungheria bolsevica* (Milano), megjelent magyarul is *Magyarország a bolsevizmus alatt* címmel (Athenæum). Egy másik nagyobb olasz mű a magyar bolsevizmusról Sonzognónál jelent meg. Eugen Szatmári: *Das rote Ungarn* (Leipzig). Ladislaus Bizony: *133 Tage ungarischer Bolschewismus* (Wien). *From behind the veil. The story of Hungarian bolshevism. Told by the facts* (Hornýánszky). Armand Lebrun: *La dictature du prolétariat. Les ravages du bolchévisme en Hongrie* (Paris, Alcan). Ez a sorozat a nyomdai nehézségek és drágaság enyhülésével bizonyára rohamosan meg fog növekedni.

A mi szempontunkból tárgyánál fogva jóval fontosabb az előttünk fekvő két könyv, amely tartalmilag ugyan részben fedi, de még inkább kiegészíti egymást és nagyjában megfelel annak a célnak, hogy a közönséget, illetőleg a szakembereket hitelesen tájékoztassa a szóban forgó időszaknak a köztevékenység különböző területein lefolyt eseményeiről. (Mellesleg megjegyezzük, hogy a bolsevista *közegészségügy* méltatásáról mindkét mű megelégedezett.)¹ A két könyv ennek természetesen nem egyformán felel meg. Az úttörés érdeme a Huszárért illeti meg, noha Gratzék talán előbb láttak munkához, de a nagyobb szabású program és közbejött akadályok miatt, előszavuk tanúsága szerint, csak később készülhettek el. A 820., 823. és 824. l. (jegyzetek)

¹ Gratznál szó esik az egészségügyi anyagintézetéről (398. l.). Idevágó előmunkákat Győry Tibornak különlenyomatként is megjelent dolgozata: *A proletárdiktatura a közegészségügy terén.* A nyers anyagot és adatokat e sorok írója gyűjtötte össze és közölte az *Egészségben*.

utalnak is a Huszár-féle könyvre. Tartalmi gazdagság és tudományos feldolgozás dolgában azonban Gratzékat illeti meg az elsőség. Amikor ezen két, hiányai ellenére is érdemes munkának ismertetését az alábbiakban megkíséreljük, természetesen kizárólag az oktatásügyre tartozó részeivel foglalkozunk, sőt ezekkel is csak főbb vonásokban. Ebbeli munkánkban nem az a törekvés vezetett, hogy a bűnös és téves rendszer rombolásait kidomborítsuk — hisz ezek a köz tudatban mélyen meggyökeredztek és ezekben a könyvekben amúgy is össze vannak gyűjtve — hanem az a szándék, hogy kutassuk azt, vajjon a romok között akadnak-e olyanok, amelyeket az újjáépítés érdekében érdemes felhasználni.

Huszár könyve, amint önmaga mondja *A bolsevizmus világvészedelem* c. bevezetésben: «az első nagy összefoglaló munka, amely a kommun (sic!) tevékenységét szakszerűen ismerteti; célja hiteles és szakszerű összefoglalásban megmutatni a kultúrnépnek, hogy mit csinált a bolsevizmus diktatúrája Magyarországból». A könyv 19 fejezetében nagyobbára ismert szakférfiak ismertetik ennek a gyászos iránynak működését a közélet különböző területein. *A bolsevizmus kultúrpolitikája* c. részt (85—98. l.) maga Huszár K. írta, aki csekély 14 lapon érdekes idézetek és tanulságos statisztikai adatok kíséretében vonultatja fel előttünk mintegy madártávlattól a megdőböntő tényeknek szinte végnélküli tömegét. Csak természetes, hogy ezen mindvégig eleven és kétségkívül érdekes mozaikszerű összeállításban, amely nincs ismétlések híján, magának az oktatásügynek aránylag csekély hely jut. Viszont a kötetnek egyéb fejezeteiben is akadnak erre vonatkozó részek. Így a 133. l. Budapest iskolaügyéről (Bódy), a 190. l. az oroszországi nevelésügyi népbiztosság propaganda-intézkedéseiről (Fábián), a 218. l., ahol Prohászka O. utal a marxizmus pedagógiai kártevéseire. Bevezető soraiban Fináczy Ernőre is hivatkozik és megállapítja, hogy a «diktatúra és a kultúra tűz és víz. A magas kultúra csak az individuális szabadság mellett lehetséges». Mintha ez az utóbbi helyes tétel időközben, legalább részben, veszendőbe ment volna. Tanulmányának befejező részében megállapítja, «hogy a proletárdiktatúra fanatikusai és kalandorjai a kulturális téren nem voltak képesek megvalósítani nagyhangú ígéreteiket, ellenben erkölcsileg és anyagilag kimondhatatlan károkat okoztak utopisztikus kísérleteik erőszakolásával». Erre a higgadt megállapításra, azt hiszük, maguk a «bolsevista pedagógusok» sem fognak rációfolni. Egyébként is megelégedéssel állapíthatjuk meg Huszárnak elfogulatlan, hogy úgy mondjuk modern állásfoglalását, amit következő nyilatkozatai is megerősítenek: «A munkásosztály egyenjogúsítása és bekapcsolása az államkormányzásba elengedhetetlenül szükséges» (4. l.). A Szellemi Termékek Országos Tanácsáról elismeri, hogy «ez az intézmény technikailag és szakszerűleg nagyszabású volt, de mert kényszeralakulás volt és szektárius érdeket szolgált, nem felelt meg hivatásának» (93. l.). Ezt a véleményt határozottan kifogásolja Balogh J. a Gratz-féle munka *Propaganda* c. fejezetében. (L. 824. l. jegyzetek.) Végre emberi gondolkodásra és megértésre vall az a beismerése is, hogy «a nagy gondolkodók, a nagy írók, a nagy művészek némaságra voltak kárhoztatva és sokan közülök kénytelenek voltak ellenségeiktől kenyérgondok miatt elfogadni a megélhetésre

legszükségesebbet» (89. l.). Hisszük, hogy ez az emberi felfogás a történelmi távlatból mindjobban fog érvényesülni.

Gratz könyvének legjobb ajánlólevele az ő tollából származó *Előszó*, amely egyrészt kellőképpen tájékoztatja az olvasót a mű részére megállapított munkatervről és az anyag tudományos feldolgozásában érvényesült irányelvekről (nem iránymunka, jöllehet defenzív polémiát követ), másrészt őszintén beismeri, hogy «felettébb sok a fogyatékos-sága, nem adja a proletárdiktatura négy hónapjának egységes, teljes és végleges képét... A *Központás* c. fejezet három részéből sem volt módunkban lényeges eltéréseket kiküszöbölni» (IV—V. l.). A komoly olvasó és szakember megelégedéssel fogja megállapítani, hogy ez a munka nagyjában előkelő tudományos szintjén mozog, szerzői — csekély kivétellel — a szerkesztővel az élén nagy önmérséklést és tárgyilagosságot tanusítanak, noha a szükséghez képest helyenként megnyomják a tollat.

A mű IV. könyve *Kultúra* címmel (571—747. l.) a következő részekre oszlik: Bevezetés (Berzeviczy, 14 l.). Egyház és vallás (Balanyi, 34 l.). Központás: Bevezetés (Riedl, 2 l.), Népoktatás (Imre S., 37 l.), Középiskolák (Riedl, 10 l.), Szakoktatás (Imre S., 3 l.). Főiskolák (Császár, 23 l.). Irodalom (Herczeg). Képzőművészetek (Lyka). Közgyműtemények (Czakó). Színház (Bárdos). Sajtó (Neubauer). — «A szellemi kultúra terén a magyar bolsevizmus nem kisebb merészséggel és fennhéjázással, nem kevésbé erőszakosan és brutálisan, de ép oly tervtelenül és zavarosan is gyakorolta hatalmát uralmának rövid ideje alatt, mint politikai, jogi és közgazdasági téren»: ezzel a velős megállapítással kezdi Berzeviczy bevezetését; rámutat arra a két vezetőeszmére, amely a bolsevizmus iskolai politikájának kezdeményezőiből kidomborodik: a köznevelés és képzés egysége s a szellemi és fizikai munka s egyúttal az arra való képzés egyenrangúsítása és összekötése, ami azonban a valóságban «iskolaügyi monstrumot» teremtett. Ezután behatóan foglalkozik a M. T. Akadémia megpróbáltatásaival és Kunfi működésével, aki már jún. 12-én mint koronatanú önmaga beismerte, «hogy a diktaturának tíz hetében minden szellemi és tudományos élet abszolút pangása észlelhető». Riedlinek szellemes hasonlatoktól átszótt tömör bevezetője után Imre S.-nak eredeti forrásokra támaszkodó tanulmánya következik, amely az egész műnek egyik legsikerültebb része. Nagy érdeműl tudjuk be a szerzőnek azt az igazán tudományos tárgyilagosságot, amellyel nehéz feladatát megoldotta, amikor tartózkodva minden olcsó és divatos túlzástól, azt hangoztatja, hogy «a volt közoktatásügyi népbiztosságnak nemcsak bűnlajstromát kell összeállítani, hanem tanulságokat is kell keresni» (625. l.). Rámutat azokra a régi kívánságokra és követelésekre, amelyeket a népbiztosság, természetesen sajátos céljai érdekében, meg akart valósítani; az «új emberekről» szólva bátran kimondja, «hogy ebben sem szabad általánosítani», sőt a VAOSZ munkálatairól és a Népt. Lapjában megjelent tervezetekről is elismeri, «hogy másféle álláspontúak részéről is higgadt megfontolást kívánó részletek is vannak bennök s egy helyen értékes javaslatok» (636. l.). Ugyanitt a következő időszerről tétellel találkozunk, amelyet a pedagógia birodalmában örök igazságként kellene hirdetni és követni: «A pedagógiai szempont a politikai irányzatossággal nem fér meg békén».

A középiskolákról szóló kissé töredékes és hiányos részben Riedl bevezetőleg rámutat arra a három célra, ill. elvre, amely a bolsevizmus pedagógusai előtt lebegett és amelyeket részben az orosz bolsevista iskolaügyből, részben a német szocialisták programjából kölcsönöztek. Ezek a célok: a proletár osztályuralom megalapítása, a hazafias szellemet nem tűrő nemzetköziesség és a vallástól mentes új életre való nevelés. Ezután ismerteti a közokt. népbiztosságnak fontosabb rendeleteit és «ellenrendeleteit», érdekes «esetek»-kel fűszerezve. Végül következik az «új iskolatípus» (munkaiskola), amivel a tanulmány hirtelen megszakad. Mindenképen kár, hogy az érdemes szerző, aki a középiskolától már rég elszakadt, nem vett (vehetett?) tudomást Fináczynak idevágó úttörő munkájáról (I. M. P. XXVIII. évf. 92—114. l., 1919), amelynek a tanügyi közvélemény egyhangú elismeréssel adózott, amelyet azonban a könyv még csak meg sem említ.

A szakoktatásról tömören Imre S. számol be és a már említett tárgyilagossággal állapítja meg, hogy a kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági szakoktatás terén életrevaló tervek is merültek fel, amelyeket azonban nem sikerült egészségesen valóra váltani. Sőt az egész iparoktatásnak a közoktatásügyi minisztériumban való összpontosítása lehetővé tette ezen a téren az egyöntetű céltudatos iskolapolitikát, amiért is a diktatura bukása után kár volt azt megszüntetni. A főiskolák bolsevista történetét Császár írta meg, széles alapon, lépésről-lépésre haladva, kritikailag, de egyben személyileg boncolva. Szinte kézzelfoghatóan állítja elének azt a kultúrtragédiát, amelyet az itt «leghatalmasabban» dühöngő reformláz felidézett. Ennek során a szerző részletesen foglalkozik annak a három «embernek»: Lukácsnak, Fogarasinak és Kármánnak jellemzésével, akik a főiskolai oktatás kormányzásában Kunfi örökségét átvették. Nem tagadjuk, mindez fellette érdekes, de szorosan véve talán mégsem tartozik egészen a tárgyra. Az még kevésbé, hogy Kármán Fogarasit, közvetlen főnökét, rendszerint csak a «csirkefogó» névvel illette (678. l.). Hiszen ha az ilyen kölcsönös díszes címzéseket össze akarnók állítani, nem valami illatos csokrot kapnánk.¹

Mindezzel még nem meritettük ki a kötetnek az oktatásügyre vonatkozó tartalmát. Idevágó részletekre akadunk még a következő helyeken: propaganda az ifjómunkások között (145, 177 f.), szabadoktatás (176), Berzeviczy naplójegyzeteiben a 754., 757. és 776. lapon (Pogány 2 rendeletet visszavon), hitoktatás eltiltása (Balanyi 615., Imre 634 f.), a közokt. népbiztosság szervezete (Magyary 507 f.), Nevelőmunkások Könyvtára (Balogh 139).

¹ Tisztünkönköl kifolyólag meg kell említenünk, hogy a Czákó Ambró szerkesztésében megjelenő *Független Szemle* f. é. ápr. számában X. lesújtó bírálatot mond Császár dolgozatáról s őt rosszakarattal, ferdítéssel és tájékoztatlansággal vádolja. A cikk írója, aki, úgy látjuk, az akkori eseményekbe alaposan be volt avatva, végül hangsúlyozza, hogy akkoriban mégis akadt néhány komoly szakember, aki védeni igyekezett a kultúra érdekeit s az intézményekből megmenteni, amit lehet (175. l.). Ugyanazon folyóirat febr. sz.-ban maga a szerkesztő megállapítja, hogy «Császár műve talán a legértéktelenebb az egész kötetben, nem egyéb az szenvedélyes agitációs írásnál» (69. l.). Ugyanő rossznak mondja Balogh J. munkáját is a propagandáról, noha a szerző jóhiszeműségét nem vonja kétségbe.

Bíráló tisztünket felette megkönnyíti maga a szerkesztő, aki fent méltatott előszavában szintén rámutat az egész műnek és a közoktatásügyi résznek hiányaira. Igaza van: ennek egyes fejezetei nem egységesek, nem teljesek és főleg a tárgyalás modorában ütnek el egymástól. Ez az egyöntetűség egyébiránt olyan eszményi követelmény, amelyet még a külföldi gyűjteményes munkákban is csak vajmi ritkán találunk megvalósítva. Ámde még ennek híján is készséggel elismerjük, hogy Gratz könyve alapján nagyjában tiszta és hiteles képet kapunk a bolsevista iskolaügyről. Mi a teljesség rovására eső két hiányra óhajtánók felhívni a figyelmet. Az egyik a bolsevista *nevelésre* vonatkozik, amelyet inkább a tanulságok, mint a bűnök kedvéért érdemes, sőt szükséges volna alaposan meg- és letárgyalni és amiből kiderülne, hogy a «bolsevista pedagógia» — fából vaskarika. A másik dolog a rémuralom *tanügyi szaksajtója*, amely ugyancsak bő tanulságokkal szolgálna. Abban az időben, úgy tudjuk, csak az *Új Korszak* és a *Néptanítók Lapja* jelent meg. E sorok írója azon melegebben rendszeresen feldolgozta ennek az utóbbi folyóiratnak forradalmi és bolsevista számaint és bátran állíthatja, hogy munkája valósággal megdöbbentő eredménnyel járt. Könyvünk a N. L.-ről csak elvétele emlékezik meg (pl. 166., 659. l.); Balogh J. érdeme szerint bánik el Az *Ifjú Proletárral* (145., 179. l.), Neubauer pedig a sajtóról írt s nem egészen tárgyilagos fejezetben (728—747. l.) csupán a hírlapokra szorítkozik.

E sorok írója, «egy megrögzött és áldatlan gyűjtőszenvédélytől hajtva», még azokban az időkben nap-nap után összeszedte mindazt a részére hozzáférhető adatot, ami majdan a bolsevista pedagógia természetrajza ügyében értékesíthető lesz: újságcikkeket, röpiratokat stb. Az utóbbiak közül forrásszámba mennek a következők (mind 1919-ből): *Proletárkultura, proletárművészet*, Kunfi Zs. előadása (24 lap). Vandervele: *A művészet a burzsoá és a kommunista társadalomban* (55 l.). Kassák L.: *Levél Kun Bélához a művészet nevében* (24 l.). Az oroszországi kommunista (bols.) párt programja (30 l., népoktatás 16—18. l.). *Mit adott a forradalom?* (40 l., 24—27. l.: Az iskola a dolgozók tulajdonában. Mit adott a forradalom a gyermekeknek?). *A kommunisták (bolsevikiek) programja*, Bucharin után ford. Rudnyánszky (93 l., 71—78. l.: Egyház és iskola a tanácsköztársaságban). *A régi és az új iskola*. A népnevelés felszabadítása és a kommunista munka- és játékközösség a gyermeknevelésben (8 l.). *Tanácsköztársasági Törvénytár*, szerk. Pongrácz Jenő, 5 füzet külön tartalomjegyzékkel és tárgymutatóval. A gyűjtött gazdag anyagnak egybevetése két könyvünkkel itt túlmesszire vezetne, de egy megfigyelést nem hallgathatunk el. Úgy látjuk, nem mindegyik szerző követte azt a fáradságos utat, amely az eredeti források áttanulmányozásával jár s nem mindegyikben volt (még) meg az a pártatlanság, amely kellően kidomborította volna azokat a jóra való elemeket: terveket, szándékokat, amelyek az ő pedagógiai programjukban elvétele foglaltattak, amelyeket természetesen nem sikerült nekik megvalósítani, amelyeket azonban a többi kárhuzatos elemekkel együtt talán mégsem kellene végleg eltemetni.

A *Független Szemle* szerint «ezzel a művel (a Gratzéval) nem szabad a külföld elé lépünk, mert félrevezetők». Ebben a felfogás-

ban mi épen nem osztozunk; hisz a nagyobb hiányokat és tévedéseket a fordítás alkalmával lehet pótolni, illetőleg helyesbíteni.

Kemény Ferenc.

Hajdu János: Az irodalmi oktatás Herbart pedagógiájában.

Bpest, 1918. Stephaneum ny. (8-r., 64 l.)

Lajos Mária: Felbiger pedagógiája. Bpest, 1917. Tudományegyetemi ny. (8-r., 86 l.)

Szilágyi Kornélia: Az anyanyelv tanítása Pestalozzi pedagógiájában. Bpest, 1918. Hornyánszky ny. (8-r., 70 l.)

Viktor Gabriella: A gyermek nyelve. Nagyvárad, 1917. Béres és Held ny. (8-r., 83 l.)

A budapesti tudományegyetemen benyújtott e doktori értekezések közül csupán a három első tartozik a szorosan vett pedagógiai irodalom körébe, a negyedik a tárgy feldolgozásában követett szempontjánál fogva csak távolabbi vonatkozásban áll a pedagógiával. Az előbbiekről összefoglalóan meg lehet állapítani, hogy mindegyik serény búvárkodás eredményeként létrejött érdemes munka. Hivatott irányítással végzett komoly előtanulmányokról, a forrásoknak avatott útbiztatás alapján való gondos felkutatásáról, a tárgyba való szerető elmélyedéssel s kellő elmélkedéssel tanúskodik mind a három.

Ami a tétel kifejtését illeti, legsikerültebbnek kell mondani a Herbartról szóló értekezést. Ennek szerzője ugyanis nem tapad hozzá egészen a tárgyhöz, nemcsak magában véve és közvetlen közléről tekint a kérdést, hanem tudja bizonyos távlatból is szemlélni, beleillesztve egyrészt Herbart pedagógiájának szinte szervesen egybekapcsolódó egészébe, másrészt pedig beléhelyezve a történeti fejlődés folytonosságának még nagyobb egységébe. Az irodalmi oktatás nevelő értékének rövid méltatása után ismerteti, hogyan vélekedett Herbart az irodalmi oktatásról, milyen célt tűzött ki eléje, minő helyet juttatott és milyen fontosságot tulajdonított neki pedagógiai rendszerében, miféle írókat és műveket szemelt ki olvasásra az oktatásnak nevelő célja érdekében s hogyan kívánta elrendezni az irodalmi oktatás anyagát. Mindeme kérdésekre világos feleletet kap az érdeklődő ebben az értekezésben, melynek az az érdeme is megvan, hogy nem állapodik meg a tényeknek pusztá ismertetésénél, hanem igyekszik a tényeket okaikra rávilágítva meg is magyarázni. A teljesség kedvéért fel lehetett volna ölelni azt a különben nagyon kevés módszeres észrevételt is, melyet Herbartban az irodalmi tanítás mikéntjére nézve találunk, pl. hogy Cicero beszédeit a tanárnak kell megfelelő szónokias hangon felolvasni vagy még inkább előadni.

Kevésbé érvényesül a tárgynak egyetemesebb szempontokból való vizsgálása a másik két értekezésben. A Felbiger pedagógiai munkásságát tárgyaló dolgozat egy futó pillantást vet a sagani apátnak korára, a XVIII. századra, azután magának Felbigernek művei s a róla szóló irodalom alapján bő részletezéssel, de inkább csak adatszerű módon ismerteti a lelkes pedagógus-papnak a népnevelés megjavítására célzó törekvéseit, életét, Sziléziában, Ausztriában és Magyarországon kifejtett nagybecsű iskolaszervező munkásságát, peda-

gógiai műveit, elveit és módszerét, összefoglaló fejezetében jól kiemelve Felbignernek a népoktatás és tanítóképzés megszervezésével szerzett maradandó érdemeit. A szerző azt tűzte ki maga elé célul, hogy megállapítsa s egybefoglalja mások kutató munkájának eredményét és utánajárjon egy-egy kisebb részletkérdés tisztázásának, s ennek a feladatnak becsülettel meg is felelt.

A harmadik neveléstörténeti tanulmány azt a kérdést vizsgálja, minő helyet foglal el az anyanyelv tanítása Pestalozzi pedagógiájában. Írója igyekszik mélyére hatolni a tárgynak s ebben áll érdeme. Hogy fejtegetése nyomán nem mindenütt árad teljes világosság a tárgyra, érthető abból, hogy Pestalozzi nem olyan elmélkedő, akit könnyű magyarázni; elveinek igazi jelentéséről sok vita folyt. A bevezetés ismerteti Pestalozzi pedagógiájának szellemét és pszichológiai nézeteit, valamint elemi módszerét, azután egy-egy elméleti és gyakorlati részre tagolva boncolja tulajdonképeni tárgyát. Az értekezés különben a forrásszerű feldolgozás tudományos követelményének megfelelően Pestalozzi műveinek a Seyffarth-féle 12 kötetes kiadásban való lelkiismeretes áttanulmányozásán alapul, ez pedig magában véve is olyan munka, amely feltétlenül rászolgál az elismerésre. Stílusán azonban helyenként meg is érzik a német könyvek forgatásának magyartalanságokra csábító hatása («a cél túlmagasan feküdt» 12. l., «életbe hív» 15. l.) s doktori értekezésben feltűnő, hogy két helyen is értekezletnek mondja az értekezést (18. és 30. l.).

A gyermeknyelvről szóló dolgozat elsősorban nyelvészeti érdekű, mert ilyen szempontból ismerteti röviden a gyermeknyelvnek külföldi és magyar irodalmát, a külföldi bőséges irodalmi termelésből csupán a legnevezetesebb műveket emelve ki, de a magyar gyermeknyelvi irodalom termékeinek felsorolásában teljességre törekedve. A jövő feladatát abban látja, hogy meg legyen írva a gyermeknyelvnek rendszeres nyelvtana. Tárgyának pedagógiai vonatkozásait nem érinti, ennél fogva nem is von le pedagógiai tanulságokat. Ilyen tanulság volna pl. az, mennyiben lehetne az anyanyelv megtanulásának módját az idegen nyelvek tanításában felhasználni (a *méthode maternelle* kérdése), milyen legyen a nyelvtanításban a különböző szófajok aránya, hány új szót lehetne egyszerre megtanultatni stb. Pedagógiai érdekűek volnának továbbá az olyan tanácsok is, aminek a gyermeknyelvvél tudományosan foglalkozó orvosok (pl. Gutzmann) adnak arra nézve, hogyan ügyeljen a szülő, nevelő, orvos a gyermek nyelvének fejlődésére, hogyan kell kezelni a különféle beszédhibákat. A szóban forgó dolgozat szerzője mindezzel nem foglalkozik, ezt azonban nem lehet hiánynak tekinteni, mert az értekező célja csupán az volt, hogy nyelvészeti tanulmányt írjon.

Nagy József Béla.

Dr. Gulyás József: Tompa és a nevelő oktatás. (A Sárospataki Hírlap füzetei. IV. füzet.) Sárospatak, 1920. Ref. főiskolai könyvnyomda. (8-r., 38 l.)

E szorgalmas munkával készült kis értekezés összegyűjti Tompa Mihály életéből, költészetéből és beszédeiből mindazt, ami bennük a nevelőoktatással vonatkozásba hozható. Tompa maga is segédtanítókodott 1838—39-ben Sárbogárdon s 1845-ben a miskolci ref. líceum

tanári állására is pályázott, mint iskolagondnok és lelkész pedig állandóan szívén viselte híveinek lelki épülését. Így beszédeiben gyakran kitér a szülőknek gyermekeik iránt való kötelességére, az iskolák állapotára, a tanítók helyzetére, s ez utóbbiakról nem valami rózsás képet fest. Ezekben a megjegyzésekben, melyek egy-egy általános tanítással beleszövődnek didaxisra hajló költészetébe is, természetesen nincsen semmi a rendszerből vagy különösebb elméleti megfontolásból. Tisztán gyakorlati és jóformán mindenkitől helyeseknek elismert maximák ezek, mint pl.: erős testben ép lélek; a nevelés a szülői házban kezdődik; az otthonnak és iskolának támogatnia kell egymást; az iskola-terem tágas legyen; a tanító nyájasan, jókedvvel tanítson; a verést, amikor szükség van rá, alkalmazni kell. A gyermekeit elvesztett apa szomorú gondoskodása is érzik ezeken az oktatásokon.

Az értekezésnek második, hosszabb fele azt vizsgálja, mi ment át mindebből Tompa költészetébe s tágabb értelemben mennyire használható fel Tompa az iskola nevelő céljaira. A szerző jól körülhatárolja feladatát, s gyakorlati céljául azt tűzi ki, hogy a Tompa költészetében rejlő erkölcsi értékeknek bővebb kiaknázására serkentse nevelőoktatásunkat. Pontos összeállítást közöl arról, hogy iskolai olvasókönyveink és kötelező olvasmányaink mennyi és milyen Tompa-költemény ismeretét követelik meg. Hogy Tompa költeményei Arany és Petőfi versei mellett aránytalanul háttérbe szorulnak, annak egyik oka alkalmasint a kifejezésnek kevésbé folyékony voltában rejlik. Pedig azok a tanítások, amelyeket a didaktikus hajlandóságú Tompa költeményeinek tárgyából levon, önként kínálkoznak — kivált az oktatásnak alsóbb fokán — az erkölcsi nevelés eszközeiül. Tompának eszmé- és érzésköre a természet, haza, ember, vallás, család, munka. Ezek meggyökereztetése a nevelőoktatásnak is főtörekvése. Miért nem használjuk fel tehát jobban e cél elérésére Tompa költeményeit?

Kastner Jenő.

Haller János: Nem! (Vezérfonal iskolák részére. I. füzet.) Bpest, 1920.

Kiadja Magyarország Területi Épségének Védelmi Ligája. (8-r., 30 l.)

E kis dolgozatban a szerző (mosoni tanító) megmutatja, hogyan működhetik közre a magyar tanítóság Magyarország területi épségének visszaállításában.

Kiindul abból, hogy hazánk területének megcsonkításába bele nem nyugodhatunk, azért lemondást ne is várjon tőlünk senki. A lemondás a kialudt szívek filozófiája, tehát nem is lehet a mi életfelfogásunk. Városi népünk ugyan lelkében meg van fertőzve, a falusiak pedig kapzsiak és testvérietlenek, de a jövő nemzedéktől még mindent remélhetünk, ha az irredentizmus gondolatában neveljük.

A szerző felveti azt a kérdést, hogy szükséges-e az irredentizmus szolgálatában tankönyveink megváltoztatása és mi a módja annak, hogy a tanulók lelkébe beleoltsuk Magyarország oszthatatlan egységének tudatát. Előbb általánosságban felel mindkét kérdésre s kimondja, hogy egyfelől az iskolának a jövőben is csak a történelmi Magyarországról szabad tanítania, másfelől a hazának minden rögéhez való fanatikus ragaszkodás legyen most tanításunkban a «tanterv és» utasítás».

Azután sorra veszi a népiskola tantárgyait s kimutatja, hogy a földrajzban a hegyek és vizek, a magyar vármegyék, az anyagi és szellemi műveltség; a történelemben a honfoglalás, a nemzet küzdelmei, művelődésünk, a szent korona, a címer és a zászló; az énekben nemzeti imáink, ezeréves dicsőségünket és szenvedéseinket visszatükröző dalköltészetünk; a gazdaságtanban az ország egyes részeinek egymásra utaltsága, a többtermelés, veszteségeink; az olvasmányokban és a fogalmazásban a megszállt területek kincsei, nemzeti költészetünk; a természetrajzban veszteségeink a természetnek mind a három országa területén; a számtanban a nemzetiségi és gazdasági statisztika minden órán, minden egyes leckében alkalmat adnak arra, hogy az ország területi épségének forró vágyát felkeltsük a tanulók lelkében. Ezenfelül neveljük az ifjúság érzelmeit úgy, hogy valóban higgyék és akarják a történelmi Magyarország feltámadását.

Kívánom, hogy minél több tanító forgassa ezt a füzetet s tanulja meg belőle, hogyan szolgálhatja szerény körében ma legjobban az ország ügyét.

qu.

Wilhelm Rein: Der Sinn der Schule. (Fr. Heyder kiadása, Berlin-Zehlendorf, 1921, 27 l., ára 3-60 M.)

Ezt a kisded füzetet a kiadó Rein tanítói működésének 50. évfordulója alkalmából (ápr. 1.) bocsátotta közre. A szerzőnek nyilván az volt a célja, hogy a legszélesebb köröket tájékoztassa az iskolának igazi mibenlétéről, rendeltetéséről s ezzel egyrészt útját egyengesse a tisztultabb, emelkedettebb felfogásnak, másrészt az iskola igazi hivatásának felderítésével felkeltse annak jobb megértését és szeretetteljes megbecsülését. Ennek hét rövid fejezetben tesz eleget, amelyekben tömör jellemzés kíséretében sorban felvonultatja előttünk a tanító, majd a nevelő iskolát, a világi és a német iskolát s végül a nép-egyetemeket. Ezek közül egyrészt a *Lernschule* és a *weltliche Schule*, másrészt az *Erziehungsschule* és a *deutsche Schule* kapcsolódnak szervesen egymásba. Amilyen határozottan ellenzi Rein a két első, ép oly lelkes meggyőződéssel foglal állást az utóbbiak mellett. Az olyan iskola, amely híjával van a vallásos és hazafias nevelésnek, szerintem nem is méltó erre az elnevezésre. Eközben minden tartózkodás nélkül bírálja a német viszonyokat s ép ez a szókimondás az, ami részünkre is nem egy fontos tanulságot rejt. Így pl. amikor a 15. l. felkiált: «Népünk erkölcsi szintjének mélysége valóban égbekiáltó azon rettenetes megpróbáltatások után, amelyekkel megküzdeni kényszerül.» Az iskolának igazi értelmét, mondja tovább (21. l.), csak akkor foghatjuk fel, ha majd győzedelmeskedik annak belátása, hogy nálunk nem a szocializmus és kapitalizmus küzdelméről van szó, hanem valami jóval magasabbrendűről, arról, vajjon az eszményiség vagy az anyagiasság győzzön-e. Végül saját hitvallását a következő, meg szívlelésre érdemes szavakba foglalja (24. l.): «A mi jelszavunk a szabad államban a szabad német nevelő iskola, amely a családok és iskolaközségek érdekeit istápolja. Ez az iskola semmit sem akar tudni politikáról, visszautasítja a politikai pártok beavatkozását és a gyermek természetére támaszkodik.» Vajjon kívánhatnánk-e ennél különbet mi is? Egyéb részletekre: az iskolakamarákra (9–10. l.), az iskola és

család hagyományos és elszigetelten káros munkafelosztására (11. l. f.) és a *Volkshochschule* időszerű fejezetére (24—27. l.) csak röviden utalunk.

Rein füzete szerény igényekkel lép fel, de alapjában felette fontos célt szolgál: az értelmiségnek pedagógiai felvilágosítását, ami bizony nálunk még jobban elkelne, mint a németeknél. K. F.

ÚJ MAGYAR KÖNYVEK ÉS LAPOK.

Buday László: A megcsontított Magyarország. A Magyar Tudományos Akadémia Lévay-díjával kitüntetve. (A Pantheon ismerettára.) Bpest, 1921. Pantheon. (K. 8-r., 298 l.) Ára kötve 120 K.

Geöcze Sarolta: Az ezeréves ország. Bpest, 1920. Pfeifer F. (A TEVEL kiadása.) (8-r., 100 l.) Bolti ára 30 K, iskoláknak 20 K.

Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. Bpest, 1921. Kiadja a Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetsége. (Különlenyomat az *Új Magyar Szemle*ből.) (N. 8-r., 45 l.) Ára 20 K.

Nagy József: A filozófia története. (A Pantheon ismerettára.) Bpest, 1921. Pantheon. (K. 8-r., 324 l.) Ára kötve 120 K.

Sárközy Istvánné: Vázlatkészítés. A célkitűzés problémája. [Bpest, 1921. Löbl D.] (N. 8-r., 15 l.) Ára 16 K.

Varró Margit: Zongoratanítás és zenei nevelés. Bpest., 1921. Rózsavölgyi. (N. 8-r., 248 l.) Ára 150 K.

Wilhelm Wundt: Bevezetés a pszichológiába. Fordította *Farkas Zoltán.* (Kultúra és tudomány.) Bpest, 1921. Franklin. (K. 8-r., 141 l.) Ára kötve 60 K.

Magyar Tavasz. Ifjúsági folyóirat a serdültebb földműves ifjúság számára. Kiadja a Magyar Jövő ifjúsági irodalmi r.-t. Szerkeszti *Ackermann Kálmán* és *Fekete József.* Megjelenik havonként egyszer. Előfizetés egész évre 60 K. Egyes szám 5 K. Szerkesztőség és kiadóhivatal: Bpest, VII., Damjanich-u. 50.

SZEMLE.

A közgazdasági és szociológiai ismeretek tanításáról.

(Értekezlet a Magyar Közgazdasági Társaságban.)

A *Magyar Közgazdasági Társaság* 1920 ápr. 13-án megbeszélés tárgyává tette a közgazdasági és szociológiai ismereteknek a középiskolában elrendelt tanítását, e tanítás anyagát, módját, taneszközeit és eddigi eredményeit. A VKM-ot *Viszota Gyula* ügyosztályvezető képviselte.

Méhely Kálmán előadó ismertette a VKM. 1919 nov. 19-én kiadott rendeletét, mely az iskolát váratlanul érte. Csak a következő év ápr.—máj. hónapjaiban rendeztek tanfolyamot a tanárok részére, melyen 150 óra alatt 14 előadó ugyanannyi különböző tárgyból tartott előadásokat. Egységes terv híjában ez a tanfolyam meglehetősen laza és szaggatott tartalmú volt. Erre következett időrendben a ma érvényes rendelet, mely az önálló tárgyat a IV. osztályból elhagyja, s a

tárgy egyes részleteit a III. o. földrajzába és történetébe, valamint a IV. o. történetébe osztja be, a VIII.-ban pedig heti 2 órában közgazdaságtant és szociológiát taníttat, a heti óraszámot 32-re emelvén. Két napon egyfolytában 6 órát kell a tanulóknak ülniök, ami lehetetlen állapot. Hivatkozott gr. Apponyi Albertnek 1918 jan. 8-án kelt s a népiskolai gazdaságtani oktatást rendező nagybecsű rendeletére, melyhez a jelenlegi nem is hasonlítható, mert a *tanra* helyezi a főszólyt, holott a középiskolai fokon csak *ismeretek* közléséről lehet szó. Külföldön a középiskolákban sehol sem tanítják e tárgyat, legkevésbé a szociológiát. Mindamellett a közgazdasági tanulmányokat folytatók száma rohamosan emelkedik, s Németországban 1920-ban már eléri a 2000-et. Kimondották, hogy a közgazdaságtan csak a tanítóképzőkbe való, a középiskolákba semmi esetre sem. Valósággal *bildungsschädlich*-nek mondták, s a legkiválóbb közgazdasági tekintélyek (pl. Ad. Weber) élesen állást foglaltak a középiskolába való bevezetésével szemben. Hasonlóképpen nyilatkozott nálunk a műegyetemnek négy, a tárggyal foglalkozó tanára is. A tárgy előismereteit négy ismeretecsoporthból (közgazdaságtan, jog; történelem, földrajz; szociológia, filozófia; természettudományok, technikai szakok) veszi, melyek közt az utolsó a legfontosabb. Technológiai tudás nélkül a tárgyat sem előadni, sem felfogni nem lehet. A tárgy gyökereit az ismereteknek nyolc nagy csoportja alkotja, s az összeszorításra irányuló minden kísérlet meddő. Ez áll a tanfolyamokra s a tankönyvekre is. A miniszteri rendeletet elhamarkodottnak s megjavítandónak tartja. Az iskolában most minden tárgyat mint önálló egészet kezelnek. Ha ezzel a felfogással szakkítunk, akkor a közgazdaságtan és szociológia kérdését is meg tudjuk oldani. Ne szerepeljen ez mint külön tárgy, hanem hosszék kapcsolatba a történettel, s csak a legvégén foglaltassanak egybe az eredmények. Erre elég heti 2 óra is. A filozófiai propædeutika menjen a VII.-be, hogy az előismeretek a VIII.-ban a szociológiának rendelkezésére állhassanak. A szociológia szelleme az egész tanításba beleviendő; előzetesen tanfolyamok rendezendők; pontos tanterv állapítandó meg; a kérdések intézésére külön tanács állíttassék fel; meg kell szabni a tankönyv tartalmát és irányát; a pedagógusokon kívül a gyakorlat embereit is be kell vonni az iskolaügy intézésébe; a tanárok számára tájékoztató kézikönyv készíttendő, s az iskolák könyvtárai kellően kiegészíttendők.

A felszólalók közül *Kovács Gyula* utal a csonka Magyarország szükségleteire; a gazdasági érzéket bele kell oltani a ifjúságba. Nem elméletileg, hanem gyakorlatilag kell a tárgyat kezelni. A külföldet a mozi segítségével lehet ismertetni, a belföldi berendezéseket pedig a helyszínen kell felkeresni. Ne törvényszerűségeket, hanem jelenségeket tanítsunk s a tanerőket vegyük kívülről. Ha a tanítás tanfolyamszerű volna is, azt is elfogadja.

Radványi László utal a középiskolát végzettek hiányos gazdasági ismereteire. A mostani módszer inkább árt, mint használ. Rámutat a Zibolen-Csóka-féle tankönyvre, amelyből a tanulók érthetetlen definíciókat magolnak. Néhány idézetet olvas fel, melyek a szakértők körében derűtséget és megdöbbenést keltenek. A munkába bele kell vonni a szaksajtót, s annak kiváló munkatársaira kell a tanítást bízni. Jeles cikkek az iskolában felolvasandók és tárgyalan-

dók. Ily módon az első hét osztályba bele kell vinni a gazdasági ismereteket s azokat a VIII.-ban heti 2—3 órás gazdaságtannal be kell fejezni. Ne legyen rendszeres oktatás; ki kell ragadni az élettől adott időszereű problémákat s élénkíteni kell a tanítást.

Ferenczi Izso fia a Kovács-féle tankönyvet tanulja s e tárgytól már minden kedvét elvesztette. Szintén felolvasson könyvből megdöbbenő részleteket. Szerinte a kérdést szőnyegen kell tartani és keresni kell helyes megoldását. De míg ez megtörténik, ne szenvedjenek ártatlan gyermekek, ne úttámassák meg velük a tankönyvbe kapaszkodó tanárok e tárgyat. Ha hiba történt a rendelet kibocsátásakor, ne állandósítsuk a hibát. Az egyesület törekedjék a sürgős orvoslásra. A tárgy nem való a III—IV. osztályba, ellenben a VIII.-ban mint összefoglalás helyet kaphat.

Neményi Imre elvileg elfogadja az előadó javaslatait. Rámutat a rendelet körül bekövetkezett sorrendi hibákra. Ne tantanítsunk, a tanuló ne vigyen az életbe bemagolt tételeket; ne elvont dolgokra, hanem az életre neveljünk. Amit most tanítanak, azt a tanuló legnagyobb részben nem érti, s így a tárgyat megúttáltatják vele. Minden tárgy, mely ezeket az ismereteket alkalmazhatja, tanítsa is azokat. A szükséges részleteket bele lehet vinni az olvasókönyvekbe, s itt már az elemi iskolában kell kezdeni. A közgazdasági és társadalmi ismereteket nem kell az iskolákba becsempészni, hanem tudatosan, az iskola színvonalához mérve kell tanítani. A VIII.-ban sem tantadna, hanem csak összefoglalást. A kérdésnek van gyakorlati oldala is. Az északi államokban már a kicsiny gyermekek is a gépek közt forgolódnak. Nálunk az óvodák megkezdik ugyan a gyakorlati tanítást, de amit itt elsajátítottak, azt az elemiben elfelejtik, a középiskolában pedig lealázónak találják. A gyakorlati képzést az elemiben és a középiskolában folytatni kell; a tanulók sajátítsanak el ipari készségeket. Apponyi rendeletét ezzel a meggondolatlan rendelettel nem lehet kapcsolatba hozni. Forduljon a Társaság a miniszterhez, hogy a jelenlegi rendeletet azonnal érvénytelenítse, mert a visszavonás kisebb baj annál, amit a rendelet különben okozhat.

Neumann Károly szerint a közgazdasági ismeretek iránt való érzéket akkép kell a tanulóba beoltani, hogy új tehernek ne tekintessék. A tanuló ne is tudja, hogy közgazdasági ismereteket tanul, s csak mikor az életbe kilép, vegye észre meglepetéssel, hogy az életben rájuk ismer. A tanításra a földrajz és a történelem a legalkalmasabb. Gondoskodni kell olvasókönyvekről, de mindent jól megválogatva. Sokat használ időnként egy-egy bemutatás, kirándulás is. Az összefoglalás jobb helyen volna a VII.-ben, mint az érettségi gondjaitól túlterhelt VIII.-ban. Elmondja, miként intézné ez összefoglalást, hogy ne a forma, hanem a tartalom legyen a lényeges.

Viszota Gyula jelentést fog tenni az elhangzottakról a miniszternek. Jelzi, hogy nemsokára életbe fog lépni az Orsz. Közoktatási Tanács, mely jogosítva és hivatva lesz, hogy az iskolák rendezésével foglalkozzék. Ebben lesznek közgazdasággal foglalkozók is, kiknek módjukban fog állani eszméik hangoztatása és érvényesítése. A Tanácsnak első feladata lesz az időközben történtek felülvizsgálása, s ha szükségét fogja látni, azonnal javaslatokat tehet. A tárgyat 1919-ben kezdték tanítani. A Társaság ekkor már fennállt, a rendelet közé téte-

tett, s így a Társaságnak módjában állt volna, hogy hozzászóljon. Volt tankönyv is, a Kovács Gáboré, ki mint szakember maga is helyeselte a rendeletben foglaltakat. Lehetséges, hogy történtek hibák, de azokért részben a Társaság is felelőssé tehető, mert módjában állt észrevételeit megtenni, s ha ez megtörtént volna, akkor az 1920. évi rendelet talán elismerésre talált volna a Társaságban. Helyesli, hogy az I—VII. osztályok tanítása az alkalmas tárgyak keretében foglalkozzék ezekkel az ismeretekkel; de ez már eddig is megtörténik, amire nézve számos részletre hivatkozik. Ha csekélyebb az eredmény, arról az iskola nem tehet, mert nem minden tanuló odavaló. A tanári testület megteszi a tőle telhetőt. Rendeznek iskolai kirándulásokat is gyárakba és ipartelepekre, de nem futja mindenre a költség. A tankönyveket szakemberek bírálatai alapján engedélyezik, s a használatban levők felől jeles szakemberek nyilatkoztak. Azokat a forgalomból egyszerre kivonni nem lehet. A Társaságnak módjában fog állni, hogy a javításokban résztvegyen.

Dékány István nem ért egyet az előadónak a szociológiára vonatkozó nézetével, s a szociológiát védelmébe veszi. E tárggyal teljes szakszerűséggel kell foglalkozni. Részletekbe menni nem kíván, csupán jelzi, hogy neki van teljes rendszere.

Mattekovits Sándor elnök összefoglalja a tárgyalás anyagát. A Társaság a miniszterhez fog fordulni, kifejtve, hogy a közgazdaságtannak és szociológiának a középiskolákban való jelenlegi tanítása nem célszerű, s a tanterv ebből a szempontból revízióra szorul; a VII.-ben vagy a VIII.-ban összefoglalásra van szükség, de ez ne legyen filozófiai jellegű és csupán közgazdasági ismereteket nyújtson.

Bozóky Endre.

VEGYES.

Az első német morálpedagógiai kongresszus. «Morálpedagógia»: ez az újveretű szó még a háború előtt került felszínre, amikor főleg angol kezdeményezésre nemzetközi alapon buzgólkodtak érdekében. Fogalma nem fedi teljesen azt, amit általában erkölcsi nevelés alatt értenek, mert a morálpedagógia, hogy úgy mondjuk, magasabb nézőpontból szemléli az idevágó problémákat: az emberiségnek és egyetemes erkölcsnek jogait a nemzeti és felekezeti érdekekkel szemben is kellően érvényesíteni igyekszik. Különös véletlen, hogy a világháború ép akkor szakadt ránk, amikor az angol-amerikai propaganda virágzásnak indult. Most pedig a németek érzik szükségét annak, hogy a morálpedagógiát is a nemzeti megújulás és újjáépítés szolgálatába szegődtessek. — Az első német morálpedagógiai kongresszust tudósok és tanferfiak élénk részvételével március 30.—április 1. tartották meg Lipcsében. Barth lipcsei és Cohn freiburgi egyetemi tanár elméleti megokolását adták a tervszerű erkölcsi oktatás szükségességének s a moráltanítás és az Istenbe vetett hit viszonyát fejtegették. Különböző iskolák képviselői beszámoltak az 1920 húsvét óta folytatott ilyenmű tanítás tapasztalatairól. Így a kongresszusnak módjában volt, hogy behatóan foglalkozzék a morálpedagógia szellemében való tanítás lehetőségével és szükségszerűségével, tartalmával és módszerével. Követeléseit a nyilvánosság részére a következő határozatba foglalta össze: «A 850 résztvevőt számláló kongresszus felhívja a német

országos kormányokat, hogy az erkölcsi (*sittlich*) nevelés és oktatás szervezését a német birodalmi alkotmány 148. cikkelyének értelmében haladéknélkül kezdeményezzék. Valamennyi iskolánem tanulóit felekezeti lekööttségtől függetlenül a tudományos etika alapelvei szerint szoktatás, személyi és társadalmi akaratképzés és erkölcsi ráeszmélésre s belátásra vezető útmutatás segítségével kell erkölcsi egyéniségekké fejleszteni. Az etikai oktatás részére, amely alulról felfelé az élet eredményeihez és a többi tantárgyakhoz kapcsolódik, a felső fokon külön órák állítandók be, amelyek egyben az elrendező és elmélyítő összefoglalást szolgálják. A vallástörténelemnek tudományosan tárgyilagos előadása továbbá lehetővé fogja tenni azt, hogy a gyermekekre átruházzuk az általános vallásos közművelődési javakat. A kongresszus a semleges, felekezeteiktől és világnézetektől nem befolyásolt, kizárólag pedagógiai-lélektani alapelveken felépített világi iskolában látja azt az iskolaalakulatot, amely alkalmas arra, hogy előbbre vigye a német népnek oly sürgősen szükséges szellemi és társadalmi egységét.» — Az 1. nemzetközi morálpedagógiai kongresszust 1908 szeptemberben tartották Londonban, a másodikat 1912 augusztusban Hágában. V. ö. *Moralpädagogik (Zeitschrift f. d. Realschulwesen. Wien, 1913, 129—35. l.)*. *Der Moralunterricht muss umkehren! (Zeitschr. f. österr. Gymnasien, 1913, 167—73. l.)* A harmadik ilyen kongresszust a végrehajtóbizottság 1916-ra tervezte. Ez a Londonban székelő bizottság, amelynek titkára Sir Fred. Pollock, 1920 őszére Londonba óhajtott összehívni egy ideiglenes értekezletet, amely végleg megállapította volna a 3. nk. kongresszus idejét és helyét (*Education*, vol. XXXVI, p. 196, 1920). *kj.*

A német tanítóegyesület évkönyve. A német tanítóság szervezettségét és egyúttal szervezetét állítja elének immár 47. évfolyamában megjelenő évkönyve. A mostanában szétküldött *Jahrbuch des deutschen Lehrervereins 1921*, amelyet a lipcsei Klinkhardt-cég adott ki, igazi német alapossggal 230 lapon számol be ennek a hatalmas egyesületnek tavalyi munkájáról és egy részletes címtáron kívül közli mindazokat a tudnivalókat, amelyek a tagokat érdekelhetik: az alapszabályokat, az egyesületnek felette figyelemreméltó iskolaügyi programját (*Schulforderungen* 43—46. l.), a szakbizottságok működését, pedagógiai kiadványait és folyóiratait stb. *Ehrentafel* címmel évről-évre egy-két kiváló tagjának képes életrajzát közli; ezúttal az egyik a nálunk is ismert Joh. Tews (58—65. l.). Az egyesület tavalyi tevékenységének középpontjában saját ügyei, a fizetésrendezés, a tanítóképzés és a birodalmi képviselő mellett a nevezetes birodalmi iskolai értekezlet (*Reichsschulkonferenz*) állanak, amelyen 36 taggal volt képviselve, akik erőiesen szálltak síkra az egyesületnek fent említett követelése mellett. «A filológusok heves támadásokat intéztek az egységes iskola eszméje ellen és tiltakozásuk Tews jelentésével szemben valóságos hadüzenet volt. Álltuk a harcot, amely a bizottsági tárgyalások eredményeinek tanúsága szerint nagyjában sikerrel járt.» Ezt a sikert azonban a gyakorlatban csökkentette az a körülmény, hogy a többség (256 szavazat 203 ellen) nem járult hozzá ahhoz, hogy az egységes iskolára és a tanítóképzésre vonatkozó határozatokat a teljes ülésekben is szavazás alá bocsássák. Ezen méltánytalan eljárás ellen a német tanítóegyesület képviselői szóval és írásban tiltakoztak és egyben minden felelősséget elhárítottak maguktól. Az egyesület belső életében szintén érezhetővé vált a politikai nézeteknek az a küzdelme, amely az egész német népet megrázkódtatja és felekezeti természetű áramlatok is jelentkeztek. Számbelileg azonban határozott haladás mutatkozik, amint a következő adatokból kiderül: a német tanítóegyesület 1921 elején 45 nagyobb vidéki (állambeli) egyesületet foglalt magában, amelyekben összesen 2549 főkegyesület volt 130,892 rendes taggal. A gyarapodás 17 főkegyesület 13,260 tanítóval, ami amellelt szól, hogy a pártpolitikai, felekezeti és egyéb külön jellegű egyesületek a tanítóságban nem találhatnak számbavehető visszhangra s hogy a nagy anya-

egyesület mindjobban megközelíti azt a célját, hogy közös gyűjtőpontja legyen az egész német tanítóság közművelődési törekvéseinek. Erre való tekintettel a legközelebbi képviselői ülés az egyesület szervezetének megfelelő kiépítését fogja fontolóra venni. A német tanítóegyesület, amely f. év dec. 28-án üli meg fennállásának 50 esztendő's ünnepét, sok tekintetben mintául szolgálhat a tanítóegyesületek működésére. *kf.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

XXIX. nagygyűlés 1921 március 17-én.

Schneller István elnöklésével jelen vannak: Bartoniek Géza, Benisch Artúr, Bozók Endre, Böngér János, Csengeri János, Endrei Gerzson, Erődi Béla, Éltés Mátyás jegyző, Friml Aladár, Gaal Mózes, Geőcze Sarolta, Gyomlay Gyula, Gyulai Agost, Gyulai Agostné, Hegedűs István, Heller Bernát, Hidasi Sándor, Imre Sándor, Jávör Albert, Juba Adolf, Katonáné Thuránszky Irén, Kemény Ferenc, Kovács Gyula, Lukinich Imre, Margitai József, Marczinkó Ferenc, Málnai Mihály, Mosdóssy Imre, Nagy József Béla, Pauler Ákos, Prohászka Ferenc, Quint József, Quint Józsefné, Radnai Oszkár, Scherer Sándor, Schneller Médi, Somogyi Béla, Székely György, Szóts Gyula, Szuppán Vilmos, Takács Béla, Tóth Ferenc.

I. *Schneller István* alelnök jelenti, hogy Finácz Ernő elnök a mai nagygyűlésen nem jelenhetett meg s az elnöki tisztt betöltésére őt kérte fel. Ilyen minőségben üdvözlí a megjelenteket és A középiskolai tanárképzésről szóló, nagy érdeklődéssel hallgatott előadásával megnyitja a Társaságnak XXIX. nagygyűlését.

II. *Gyulai Agost* titkár felolvassa az 1920. évről szóló következő jelentését:

Tisztelt Társaság!

Az elmúlt 1920. év nekünk magyaroknak az égő fájdalom és mély, éges honfíbu esztendeje volt, olyan bánaté, aminő közel 400 év óta nem borult a magyarra. A trianoni békeakta nyilvánvalóbban halálos ítéletét akarta jelenteni hazánknak, mint a Moháccsal reánk zúdult súlyos nemzeti csapás. Valóban ha a Szózat költője a mult év folyamán fölfigyelhetett volna több mint félszázados sírhalma mélyén, ezúttal talán maga is az önmaga jósolta «nagyszerű halál»-ra gondolt volna, melyet elkomorulva, ingerülten tagadott, mikor 1849 után alig találkozhatott valakivel, ki azt ne mondotta volna neki, a jóslat teljesült, a nagyszerű halál bekövetkezett s mikor óhajtása szerint gyermekeinek ama versszakok híján kellett megtanulniok a Szózatot.

Azonban a fájdalmas csüggedés szörnyű napjai mulván, mint ahogy minden aszthéniát új lendület, új egészséges feszültség követ, csakhamar új erő kezdett feltörni a magyar lelkekben. Amit 1848 utáni szomorú elnyomatásunk éveiben egy másik nagy költőnk, Tompa ihletetten zengett, az újra bekövetkezett:

«... nyomasztó nagy éj lesz;
A levert lélek egy sötét vágyat érez:
Nem élni! nem élni!
De egy-egy csillag gyúl a felhőkben távol,
Fellobbanó fénye lelkünkig világol:
Remélni! remélni!»

Újra reménység kelt lelkünkben, mikor megszületett az ige, az eszme, mely inkább mint valaha magában foglalja a jövő programját, az egyedülít, ami újra talpra állíthatja a magyart, visszaszerezheti elvesztett országhatárait, dicsővé teheti újra az európai nemzetek sorában, olyanná, aminek már régebben is nyugati ellenségeinknek nem egy jeles, sőt nagy fia: egy Napóleon, egy Montesquieu, egy Michelet, egy Béranger, egy Victor Hugo, egy Lamartine, egy Laveleye, egy Sayous, egy Sarcey, egy Coppée, egy Sully-Prudhomme, egy Desbordes-Valmore, egy Payot, egy Doumergue, egy Reclus, egy Milton, egy Carlyle, egy Spencer, egy Dante, egy Carducci és mások is ismerték és vallották. A megváltó eszme első szempillantásra nem látszik újnak, de tényleg csak ez a varázsige az, mely újra megnyithatja előttünk Csonka-Magyarország helyett az elzárt mennyországot: *a munka*. Nem a munkát mint pusztá üres jelszót értem, nem mint hivalkodó vásári lármát elfedő köpenyt, hanem a munkát mint szent fogadalmat, mint valóságos életműves foglalkozást, mint aprólékos törődést, mint kötelességteljesítő fáradozást, mely kicsiny komponensekből akarja egybehozni az emeltyű nagy-szerű erejét.

Társaságunkra is tudatosan háramlott szent kötelesség gyanánt az ebben a nemzet- és országmentő munkában való részvétel, majdnem *inkább*, mint bármely más célú tudományos társulatra. *Inkább*, s ezt minden nagyolás nélkül mondhatjuk, mert Társaságunk szaktudományunknak természeténél fogva a jövőt, a jövőben dolgozni hivatott nemzedék nevelésének prospektív feladatait vizsgálja s így maga is közvetlenül a jövőnek dolgozik.

Szerény eszközeink felhasználásával siettünk is e munkába beállani az elmúlt esztendőben s bár mostohák voltak körülményeink, a téli hidegben üléseket sem igen tarthattunk, a nyomtatott betű drágasága miatt, bővebb anyagi eszközök híján csak szűkített terjedelemben adhattuk ki immár 29 éve fennálló folyóiratunkat, mégis mintha az előző éveknél elevenebbek, munkásabbak törekedtünk volna lenni feladatunk teljesítésében, mintha több lett volna bennünk a lélek s munkánk témáival is jobban simultunk volna a kor nagy igényeihez.

Erről a munkáról, mely rendes eszközeinkkel: felolvasó és vitaülésekkel, folyóiratunk kiadásával, a Magyar Pædagogiai Társaság Könyvtára c. vállalatnak egy új kötetével, új munkaerőknek magunkhoz csatolásával ment végbe, erről szól mai beszámolóom.

Sorra veszem röviden munkánk eszközeit és az elért eredményeket.

Üléseink száma a lefolyt esztendőben, ha a minden kulturális intézményt sújtó szénszünetek miatt nem lehetett is akkora, mint normális időkben, az előző évbéli elhanyagatlással szemben mégis haladást mutatott. 1920-ban 7 ülést tartottunk: egy nagygyűlést és 6 felolvasó, illetőleg vitaülést. Ez üléseken két elnöki megnyitón kívül 4 felolvasás hangzott el, egy-egy Fináczy Ernőtől, Vida Sándortól, Margitai Józseftől és Geöcze Saroltától (köztük 2 székfoglaló). Továbbá 1 előadói javaslat Kemény Ferenctől azon kérdések tárgyalása céljából, melyeket a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium küldött le a tervezett középiskolai reform tárgyában. E kérdéseknek s a rájuk

vonatkozó javaslatnak tárgyalása töltötte be gyors egymásutánban, május 15-től június 26-ig tartott 4 ülésünknek tárgysorát s gyarapította e jelentős téma anyagát számos alapos felszólalás kapcsán sok értékes adalékkal, melyeknek kronológiai sorrendjét és egységes szempontok szerinti összefoglalását a gyűléseken esetleg jelen nem volt tagok és a köz részére folyóiratunk mult évi utolsó száma közvetítette terjedelmes feldolgozásban.

Nem is annyira üléseink számának, hanem — ami szintén fájdalmasabb — folyóiratunk terjedelmének megfogyatkozásával kellett ismét áldozatot hoznunk a mostoha időknék. A régi 40—45 íves kötetekkel szemben, sőt az 1919. évi 13½ íves kötettel szemben is csökkenve terjedelemlre nézve, folyóiratunk 1920. évi folyama csak 10 íven jelenhetett meg s ennyi is a Társaság anyagi erejének olyan megfeszítésével, melyet csupán a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumnak nagyobb összegű államsegélyben nyilatkozó fokozottabb áldozatkészsége tett lehetővé. De az a 3 füzet, mely a Magyar Pædógia 1920. évfolyamát képviseli, megfogyatkozott terjedelme mellett is eleven munkásságról tanuskodik, mert 31 munkatárs tollából 5 nagyobb tanulmányt, 5 kisebb közleményt, 9 hazai és külföldi könyvismertetést, 1 szemleciikket, 9 vegyes cikket s a középiskolai reformról szóló vita egész anyagát vagyis 15 felszólaló előadását (ez utóbbit 2 teljes íven) teszi közzé s azonkívül helyet juttat a Társaság hivatalos közleményeinek is.

Ez elevenség a tudományosságnak minket körülvevő, sajnosan szomorú, alélt világában vígasztaló reményt nyujthat a benső erőre, mely folyóiratunkban immanens módon él s leendő újravirulására nézve sok biztatást tartalmaz.

Beszámolómnak ehhez a rovatához tartozik megemlítenem azt is, hogy a Magyar Pædógiai Társaság Könyvtárának 3. kötete, melynek terve már az előző évben foglalkoztatott bennünket, 1920-ban csakugyan megvalósult, megjelenván a Társaság szellemi gondozása folytán a Franklin-Társulat kiadásában erdélyi honfitársunknak, Imre Lajos kolozskari lelkésznek igazán pedagógiai aktualitású jeles könyve e címen: *Vezérfonal az ifjúság gondozására*. E nagyvonalú feladatokat kijelölő, úttörő munkának részletesebb méltatására a pedagógiai irodalom szakemberei és a pedagógiai közvélemény lesznek hivatva.

Társaságunk 1920. évi életének személyi változásairól is be kell számolnom ez alkalommal. Egyik sajátossága és erőssége Társaságunk 30 esztendősz szervezetének, hogy módjában áll saját tudományszaka összes érdemes munkáit lassankint mind magához csatolnia azzal, hogy a 100 rendes tagsági hely közül megüresedőkre új rendes tagokat idővel beválasztja mindazokat, kik a hazai közoktatásügy s különösen a magyar pedagógiai irodalom terén kiválnak.

Ezzel az eszközzel élván erkölcsi és tudományos súlyának gyarapítására, Társaságunk az 1920. évi XXVIII. nagygyűlésen az előző évben megüresedett rendes tagsági helyeket betöltve egyhangúlag megválasztotta rendes tagokul:

Margitai József nyug. tanítóképző-intézeti igazgatót, a horvát-országi egykori magyar Julián-iskolák szervezőjét, *A horvát-szlavon-országi magyar iskolák* c. mű szerzőjét; *Urhegyi Alajost*, régi tanítóképzőintézeti tanárt, egyikét a legkiválóbb tanítóknak, számos tanító-

nemzedék mesterét, nagyon elterjedt vezérkönyvek és tankönyvek szerzőjét; *Schütz Antal* egyetemi tanárt, a pedagógia megbízott tanárát a budapesti tudományegyetem hittudományi karán, a filozófiai és pedagógiai irodalom művelőjét; *Pintér Jenő* budapesti tankerületi királyi főigazgatót, a Magy. Tudományos Akadémia tagját, a legjelesebb magyar irodalomtörténeti tudományos kézikönyv szerzőjét és *Teveli Mihály* gimnáziumi igazgatót, folyóiratunk jeles munkatársát. Taggá választásukat mindannyian szívesen elfogadták; egyikök, *Margitai József*, alapszabályaink 12. §-ának megfelelően már megtartotta székfoglaló előadását s a többiek is késznek nyilatkoztak e kötelezettség vállalására és teljesítésére.

Örömmel üdvözli őket Társaságunk, szívesen látott új munkatársakként, tagjai sorában.

Ez örvendetes gyarapodás mellett azonban az elmúlt évben a régi tagok közül két érdemes társunknak elhunyt a személyi változást hozott Társaságunk soraiba. 1920-ban ketten hunytak el rendes tagjaink sorából: *Demeczky Mihály*, budapesti tudományegyetemi tanár, ki fiatal korában mint reményekre jogosító tudós matematikus, később mint a gyakorló főgimnázium tanára, azután mint a Ferenc József nevelőintézet kormányzója gyakorlati pedagógiai munkássággal vált ki kartársai közül s munkásságát, mint az alapítás óta rendes tag, Társaságunkban is érvényesítette. A Magyar Pædagogiai Társaság körül, annak megalapítása után különösen azzal szerzett érdemeket, hogy 1894—1897-ig mint a Társaságnak sorrendben második titkára bizonyos ügyviteli könyvek megkezdésével rendes alapokra fektette a Társulat ügykezelését s így adminisztratív képességeinek segédelmével is becses szolgálatokat tett a tudományt művelő Társaságunknak. Kisdőlt továbbá régi tagtársaink közül *Géresi Kálmán*, debreceni tankerületi főigazgató, Társaságunknak 1893 óta tagja, ki inkább történelmi szaktanulmányokat folytatott ugyan, de mint a közoktatás egyéb európai államokban kifejlett rendszereinek alapos ismerője gyakorlati pályáján is sokat tett a pedagógiai gondolkodás elterjesztésére.

E két veszteségünk ismét élénken érezteti velünk azt, hogy Társaságunk immár egy emberöltő óta tölti be hivatását; ime, megalakulásakor választott tagjai mindinkább fogynak s ez késztet ez alkalommal, a 30-ik évfordulón különös kegyelettel eszmélnünk azokra, kik Társaságunk munkásságának megindítói voltak s kik közül már csak harmincan állnak, tisztelettel övezve, soraink között. Indítványozom, hogy Társaságunk ez elmúlt emberöltő alatt elhunyt 70 rendes tagjának emlékeztetét 1920-ban eltávozott két tagtársunkéval együtt felújítva, tiszteelő megemlékezésünknek jegyzőkönyvünkben is adjunk kifejezést. Midőn mintegy újra kell kezdenünk a munkát, mellyel Magyarország boldogabb korszakát megalapozni óhajtjuk, mellyel szent hazánk jövőjét addig kívánjuk folyton építeni, «míg — a költővel szólván — oly magas lesz, mint a csillagok», meghatottsággal gondolva azokra, kik már nincsenek, de kik 30 éven át fáradoztak e nemes hivatásban, erőt meríthetünk a kegyeletes érzésből, mellyel nevöket és emléköket övezzük.

Anyagi helyzetünkről beszámolni nem az én feladatom; csak arra szorítkozom tehát, hogy elmondjam, a szokottnál is melegebben, nagy hálánkat a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium és a Magyar

Tudományos Akadémia iránt, kik e nehéz időkben, mikor a gyéren befolyt külső tagsági díjak elégtelensége következtében nagyon megcsappantak saját anyagi erőink, a rendesen jóval nagyobb összegekkel, összesen 15.000 koronával siettek segítségünkre s ezzel lehetővé tették, hogy társasági munkásságunk, főleg folyóiratunk kiadása még annyira se szenvedjen fönnakadást, mint más tudományos társulatok munkája. Fogadja mind a magas közoktatásügyi kormány, mind a Magyar Tudományos Akadémia e helyütt ünnepi formában kifejezett köszönetünket, épúgy a Magyar Tudományos Akadémia elnöksége és a Magyar Nemzeti Múzeum igazgatósága azért is, hogy helyiségeiket üléseink megtartása céljából rendelkezésünkre bocsátották.

Kérem a tisztelt Társaságot, méltóztassék köszönetünknek jegyzőkönyvbe iktatását és jelentésem tudomásul vételét elhatározni.

A közgyűlés tudomásul vette a titkár jelentését s elfogadta a benne foglalt indítványt.

III. Dr. Bozóky Endre bemutatja a Társaság 1920. évi számadását.

A Magyar Pedagógiai Társaság 1920. évi zárószámadása.

Bevétel:		Kiadás:	
1919. évi egyenleg	6,418.11	Írói tiszteletdíjak	1,155.—
Tagdíjhátralékokból	294.—	Nyomdaköltségek	13,392.—
Folyó évi tagdíjakból	1,290.—	Tisztviselők tiszteletdíjai	2,141.69
Előre fizetett tagdíjakból	316.—	Szolgáknak	230.—
Alapítványok kamataiból	610.60	Ügykezelési költségek	1,125.60
Adományokból	955.—	Takarékkbetétek	5,100.—
Kormánysegélyből	10,999.92	Beszerzések	1,006.—
A M. Tud. Akadémiától	3,750.—	20%-os zárolás	2,224.—
Régi évfolyamokért	35.—		
Egyenleg	1,705.66		
Összesen	26,374.29	Összesen	26,374.29

Budapest, 1921 január 29-én.

Böngérffy János s. k.
ellenőr.

Dr. Bozóky Endre s. k.
pénztáros.

A közgyűlés a számadási tételeket tudomásul veszi.

IV. Kemény Ferenc felolvassa a kiküldött pénztárvizsgáló bizottság következő jelentését:

A pénztári könyveket 1920 jan. 1-től dec. 31-ig átvizsgáltuk, mind a bevételeket, mind a kiadásokat az okmányokkal és a tagok nyilvántartásával összehasonlítottuk és megegyezőnek találtuk. A különleges célokat szolgáló takarékkbetétekből 2000 K-t a Magyar Agrár és Járadékbank 8315. sz., 3000 K-t ugyanannak 8302. sz. takarékkönyvében, 100 K-t pedig a Pesti Magyar Kereskedelmi Bank budai fiókjának 27,351. sz. takarékkönyvében találtunk. Az 1705 K 66 f egyenleg kiadásképen az 1921. évre könyveltetett. A György Aladár-féle 600 K-s pályadíj a Pesti Magyar Kereskedelmi Bank budai fiókjának 24,992. sz. takarékkönyvében található. Az alapítványtőke az ugyanott letétbe helyezett 7800 K névértékű következő címletekben: 5000 K $4\frac{1}{2}\%$ -os Pesti Magyar Keresk. Bank záloglevele, 400 K 4%-os magyar koronajáradék, 2400 K hadikölcsönökben, valamint a P. M. K. B. budai fiókjának 27,358. sz. betétkönyvében elhelyezett 365 K-ban, valamint a Magyar Agrár és Járadékbank (Magyar-Angol Bank) belvárosi fiókjának 6066. sz. takarékkönyvében elhelyezett 2894 K

67 f-ben találtatott. A takarékbetétek 3259 K 67 f összegéből 20% zároltatván, belőlük csak 2527 K 74 fillérrel rendelkezünk. A tárgymutató céljaira gyűjtött alap állománya: 1400 K névértékű 6%-os és 1100 K névértékű 5½%-os hadikölcsönkötvény a P. M. K. B. budai fiókjának letétjében, továbbá az ugyanottani 28359. sz. takarékkönyvben elhelyezett 3454 K 31 f s a 29100. sz. takarékkönyvre elhelyezett 1322 K 50 f. A takarékbetétek 4776 K 81 f összegéből 20% zároltatván, belőlük csak 3821 K 45 fillérrel rendelkezünk.

Budapest, 1921 február 26-án.

Kemény Ferenc s. k.
pénztárvizsgáló-bizottsági tag.

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

A Társaság *dr. Bozóky Endre* pénztárosnak a felmentvényt megadja és buzgó működéséért köszönetét mond. Jövő évi pénztárvizsgálókul *Kemény Ferenc* és *Zsengeri Samu* küldetnek ki, akiknek, valamint *Böngérfi János* ellenőrnök fáradozását az elnök külön is megköszöni.

V. *Dr. Bozóky Endre* bemutatja az 1921. évi költségelírányzatot.

A Magyar Pædagogiai Társaság 1921. évi költségelírányzata.

Bevétel:		Kiadás:	
Tagdíjhátralékokból	400.—	Írói tiszteletdíjak	3,000.—
Folyó évi tagdíjakból	2,000.—	Tisztviselők tiszteletdíjai	2,200.—
Előre fizetett tagdíjakból	200.—	Szolgáknak	400.—
Alapítványok kamatai	600.—	Ügykezelés	1,200.—
Adományok	1,000.—	Nyomdaköltség	15,000.—
Kormánysegély	20,000.—	Rendkívüliek	500.—
A M. Tud. Akadémiától	3,000.—	1920. évi hiány	1,705.66
		20%-os zárolás	2,607.—
		Egyenleg	587.34
Összesen	27,200.—	Összesen	27,200.—

Budapest, 1921 február 13-án.

Az elnökség nevében

Böngérfi János s. k.
ellenőr.

Dr. Bozóky Endre s. k.
pénztáros.

A közgyűlés az előírányzatot vita nélkül elfogadja.

VI. Az elnökség javaslatára a közgyűlés a megüresedett rendes tagsági helyekre egyhangúlag megválasztja *Mitrovics Gyulát*, a debreceni egyetemen a pedagógia tanárát és *Bitter Illést*, a budapesti cisztercita rendi főgimnázium igazgatóját, a Kath. Középiskolai Tanáregyesület elnökét.

VII. *Bartoniek Géza* indítványára elhatározta a Társaság, hogy távollevő elnökét szeretetének és ragaszkodásának kifejezéséeképpen melegen üdvözi. Ezzel a gyűlés véget ért.

*Hiszek egy Istenben,
Hiszek egy hazában,
Hiszek egy isteni örök igazságban,
Hiszek Magyarország feltámadásában.
Amen.*

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI TANÁCS.¹

Arra a legelőször felmerülhető kérdésre, vajjon szükség van-e Közoktatási Tanácsra, általános érvényű feleletet alig lehet adni. Vannak művelt államok, melyeknek közoktatási kormánya el tud lenni ily tanácsadó testület nélkül. Poroszországban például nincsen Országos Közoktatási Tanács, Franciaországban viszont régóta megvan a túlnyomóan képviseleti alapon szervezett Legfőbb Közoktatási Tanács, mely azonban nemcsak véleményező testület, hanem a tanító és tanári személyzet fegyelmi ügyeiben végső fokon ítélkező bíróság is. Nincsen kizárva az a lehetőség sem, hogy a legfőbb tanügyi hatóság mindenkor csak egyes egyénektől kér tanácsot, vagyis az egyéni felelősség elvére alapítja a véleményadást. Képzeltető az is, hogy valamely ország közoktatási kormánya nem szervez ily külső tanácskozó testületet, hanem vagy a maga kebelében alakít egy hasonló rendeltetésű bizottságot a szakszerű illetékesség szemmel tartásával, vagy minden egyes fontos esetben külön-külön bizottságokat szervez, melyek az illető intézkedéseket előkészítik és kidolgozzák. Végül képzeltető oly közoktatási kormány is, amely a szakértelem teljességével dicsekedhetik, s éppen ezért nem érzik szükségét akár egyéni, akár testületi tanácsadásnak s a felelősségben való osztozkodásnak.

Hazai tanügyünk utolsó negyven éves története, melynek majdnem minden jelentős mozzanatát közelről megismertem, aligha okolhatná meg az utolsó helyen említett lehetőséget, mert e hosszú idő nem volt egyéb, mint részben sikertelen küzdelem annak az elvnek érvényesüléséért, hogy az iskola ügyét csak azok intézhetik, iskolai reformot csak azok kezdeményezhetnek, iskolát érintő szerves alkotásokra csak azok vállalkozhatnak, akik értenek az iskolához.

Másrészt, tanulmányozva közoktatásunknak a mondott négy évtized alatt végbement fejlődését s tárgyilagos szemmel végigtekintve e fejlődésnek egyes szakaszain, véleményem szerint nem lehet állítani, hogy mindazok a reformmunkálatok, melyeket a Tanács kidolgozott, köznevelésünk ügyének javára ne váltak volna. Amit a közoktatásügyi miniszterek a Tanácsra rábíztak (mert nem mindent bíztak rá), azt ez a testület tagadhatatlanul nem eléggé gyorsan, de mindenkor lelkiismeretesen elvégezte. Utálhatnék itt számos tantervi és módszeres munkálatra, melyek kiadatásuk óta jól beváltak s hazánk pedagógiai köztudatában azóta mély gyökeret vertek; viszont említhetnék oly intézkedéseket, melyek nem a Tanács műhelyéből

¹ Ez a cikk már régebben készült, de a kézirati anyag torlódása miatt csak most közölhetjük. *A szerk.*

kerültek ki s valósággal lehetetlen feladatok elé állították az iskolát, vagy legalább is visszaesést jelentenek egy már elért magaslatról.

Mindent összegezve azt hiszem tehát, hogy Magyarországon még most is szükség van Köznevelési Tanácsra. Szükségessége már politikai viszonyaink állhatatlansága miatt is nyilvánvaló. A sűrű miniszterváltások mintegy ráutalnak arra, hogy legyen az országnak egész tanügyét képviselő testület, mely a folytonosságnak némi biztosítékát nyújtja s mely a napi politika örökös hullámlásai közt is erősen kezében tartja a fokozatos és nem elsieltett fejlődés fonalát.

Kérdés most: milyennek kell lennie egy jól szervezett Országos Köznevelési Tanácsnak?

Első elvi követelménynek azt tartom, hogy a Tanács ügyköréből az adminisztráció teljesen kirekesztessék. Csak ekként biztosítható a kívánt véleménynek pedagógiai elvszerűsége. Kell ugyan lenniök e testületben olyanoknak is, akik a tanügyi közigazgatást és a végrehajtás módzatait ismerik, de a tárgyalásnak főszempontja csakis pedagógiai természetű lehet. A Tanács nincsen hivatva arra, hogy intézkedjék, hanem hogy az intézkedéseknek szakszerű alapot vessen. Ezért az iskolai felügyeletben sem vehet részt s amennyiben tagjai iskolákat látogatnak, eljárásuk célja nem lehet más, mint oly tapasztalatok szerzése, melyeket majdan a Köznevelési Tanácsban hasznosíthatnak.

A második követelés a Tanácsnak a közhatalmaktól való teljes függetlensége. Sem a szervezetben, sem a személyi összetételben nem szabad semminemű pártpolitikai vagy más illetéktelen külső befolyásnak érvényesülnie; csak így óvható meg a teljes tárgyilagosság. A Tanács munkásságában csak egyetlen szempont lehet irányadó: a magyar nemzeti kultúra érdekének szempontja. Lehetségesnek kell lennie, hogy e testület mindenkor, teljes tisztelettel a miniszter személye és közjogi állása iránt, de egyúttal teljes őszinteséggel és határozottsággal nyilatkozhassék a fennforgó ügyekről, még akkor is, sőt talán éppen akkor leginkább, ha az iskola közvetlen ismeretére alapított véleménye netalán eltérne a miniszterétől. A Tanács tagjai, akik mint ilyenek amúgy sincsenek a miniszterrel szemben a fegyelmi alárendeltség viszonyában, a pártatlan szakértők tisztét teljesítik: szabadon, minden befolyásolás nélkül, legjobb hitük és meggyőződésük szerint kell nyilatkoznio, csupán azt tartva szem előtt, hogy mit kíván a magyar iskola érdeke. Ha nem így van, a Tanács létjogosultsága megszűnik s véleményadása értéktelen formassággá válik.

A függetlenség most jelzett elvének érvényesítése magában foglalja azt a ma már el nem utasítható követelményt, hogy a Köznevelési Tanács tagjainak egy része a maga mandátumát ne kinevezés, hanem választás útján nyerte légyen. Ez más szóval annyit jelent, hogy a társadalom különböző szervezetei is, amennyiben közművelődéssel foglalkoznak, képviseleti alapon helyet foglaljanak e testületben. A csupa kinevezett tagokból álló Tanács még abban a legjobb esetben is, ha a kinevezések tekintettel vannak a társadalmi közületekre, azt a látszatot keltheti, hogy e testület függésben van a köznevelési kormánytól, hogy véleményei sugalmazott vélemények, hogy munkássága a maga tájékozódását mindenben a kormánytól nyeri. De a képviseleti elvnek bevitele más okból is kívánatos. A köznevelés

nem a kormánynak, hanem az országnak, a nemzetnek ügye. Minden szervnek, tényezőnek, körnek együttes meleg érdeklődése biztosíthatja csak a végső sikert. Ezt az érdeklődést és a velejáró buzgó közreműködést, mely nem helyi, hanem országos tekintetekhez igazodik s nem rendelkező hatalom alapján, hanem spontán módon, a társadalmi erőktől hajtva jön létre, a Tanács működésében intézményes módon biztosítani és ekként a kinevezésekre szorítókozó rendszernek esetleges merevségeit enyhíteni, a tekintély és a szabadság elvét mintegy összhangba és egyensúlyba hozni, különösen a mai viszonyok között, elsőrendű kíváncsolomnak látszik.

A Közoktatási Tanács minálunk is, másutt is mindig országos intézmény volt. Ez a jelző annyit jelent, hogy képviselnie kell az egész ország köznevelését: szervezetében gondoskodásnak kell tehát történnie arról, hogy egyrészt a közoktatásnak, azaz nevelő oktatásnak minden neme és ága, másrészt az iskolák fenntartásának összes tényezői érvényesíthessék a Tanácsban véleményüket. Kisdédóvó elemi iskola, ismétlőiskola, tanítóképző, polgári iskola, középiskola mind beletartoznak a Tanács ügykörébe, valamint érdekelve vannak munkásságában az összes hitfelekezetek és nemzetiségek is. Hiba volna, ha az intéző körök egy kifejezetten országos testület megszervezésekor az erőket összefoglaló egyetemes nemzeti gondolat elől elzárkóznának. Ha vannak az állam területén különböző hitfelekezetek és nemzetiségek, melyek hazafias szellemben működő iskolákat tartanak fenn, egyiköket sem lehet nem létezőnek tekinteni és a közös munkából kirekeszteni.

Fontos követelmény, hogy egy országos Közoktatási Tanács ne veszítse el kapcsolatát a való élettel, magával az iskolával: ellenkező esetben pusztán elméletivé vagy nagyon is elvonttá válik munkássága. A Tanács tagjainak állandóan érezniök kell a nevelő munka lüktetését, állandóan részt kell venniök e munkában; nemcsak gondolatban, hanem valóságban együtt kell élniök az iskolával. Áll ez a tudomány képviselőiről is, kiknek szintén nem szabad hiányozniök e véleményező testületből. A Tanácsban a dolog természete szerint tudományos kérdések is szóba kerülnek, amennyiben azok az iskolai oktatással kapcsolatban vannak. Annak, aki a fizika tanításának anyagát meg akarja állapítani és iskolai feldolgozásának módjához hozzá akar szólni, a tudomány haladásával lépést kell tartania s az egész tudományos anyag felett kell uralkodnia. Mert csak aki a bőviből meríthet, találja meg helyes érzékkel azt a keveset, azt az egyszerűt, amit az iskola megkíván. És különösen fontos, hogy a tudománynak e képviselői közt legyenek olyanok is, akik a filozófiai gondolkodás magaslátán állva szerves egységben látják a műveltséget s képesek arra, hogy a művelődési elemeket belső összefüggésbe hozzák és egymásra vonatkoztatásuk szükségességét szem elől ne tévezzék.

Utoljára hagytam egy oly kíváncsolgot, melynek teljesülése ép annyira a Közoktatási Tanácsnak, mint a közoktatási kormánynak is érdeke. Gondolok arra a bizonyára méltányos óhajra, hogy a közoktatási kormány a köznevelésnek minden országos jelentőségű kérdésében valóban meg is hallgassa a neki rendelkezésre álló véleményező testületet. A meghallgatás még nem jelenti az adott tanácsnak

követését, mert erre a miniszter a parlamenti felelősség elvénél fogva nem kötelezhető, de a meghallgatás állandó gyakorlatba vételének semmi akadálya sem lehet. Minden közoktatási kormánynak saját érdekében áll ez a lépés, mert így sokkal könnyebben viselheti azt a nagy felelősséget, mely reá hárul.

FINÁCZY ERNŐ.

REFORMKÖZÉPISKOLÁK.

(Második, befejező közlemény.)

III. Rövid indokolások a tanterv részleteihez.¹

Mindenekelőtt az új tárgyaknak avagy csupán megjelöléseknek jelentését fogjuk körvonalozni. Irodalomismeret címen a magyar nyelvnek eddig stilsztika-poetika néven ismert tárgyai szerepelnek. A retorikát jól megérdemelt nyugalomba helyezhetjük majd egy kisebb fejezet keretében. Külön történetelmélettel foglalkozván, merőben értéktelennek találjuk pl. a történetírásról szóló részt, amelyet eddig csak az az indítók támasztott alá, hogy a nemzeti irodalommal kapcsolatban áll. De a retorikának számos más része is elavult. A IV. osztályos anyag szemléltető; lényegében a tanuló szívében igaz és értékes visszhangot keltő Toldiból és egyéb olvasmányokból indul ki ezentúl is. Szemelvényeket szemléltető módon a stilsztikának és poetikának főbb kérdésein áttekintést nyújt. A középiskolának alsó tagozata itt önállóan zárulna be. A világirodalomba csoportosítanók (V—VI. oszt.) az olasz, spanyol, angol (ill. francia, aszerint, hogy az illető iskolában a nyelv megvan-e), továbbá az orosz és svéd-norvég irodalmat, a legnagyobb remekírók ismertetésével. Az V—VI. osztályos anyag tehát kettős feldolgozású; amennyiben eszthetika, rendszerező tárgy, amennyiben pedig irodalomtörténet, genetikus; de a kettő a gyakorlatban voltaképp összeforr, mert az első nem volna helyesen — középiskolai didaktikai okokból — szorosan dogmatikus, a második korántsem lehet krónikás idősorú, hanem mind a kettő erősen szemelvényes (didaktikai egységeket állapítsunk meg!), s az eszthetikai szabályokat világirodalmi remekekből vonjuk le. Jó fordításokat vegyünk fel, esetleg jó és élvezetesen tükröztető tartalmi ismertetéseket. Könnyen adódnak majd a későbbi magyar és német irodalomhoz (VII—VIII. oszt.) párhuzamok is, s ez a tárgy eszerint termékennyé teheti a következő éveket is. Fontos azonban, hogy e tárgyak szellemét helyesen magunk elé képzeljük, sőt itt talán nem is tantárgy áll előttünk, hanem sajátos tanulmány. Ezek központi elvét a régi tervek gyakran félreismerik, sok tévelygés van bennük, tipikusan jelentkezik a tanítómesterek drill-szellemé s a «szabadon választható szemelvények» feltűnő ellentmondása. Mit ért a régi iskola szemelvényen? Egy szűken megválasztott választási lehetőséget, mert

¹ A tantervet lásd a 94—95. lapon.

a választás anyagát előírja a tankönyv, előírja az utasítás, a tanár, a túlterhelt iskola korlátozott ideje stb. Vajjon megfelel-e ez az irodalmi tanítás sajátos szellemének? Már érintettük, hogy a régi iskola átlag-kötelességre szorítja a fejlődő elmét. A pszichológisták és normativisták vitája még nem derítette ki, mennyi az előírások túlsúlya! Tudjuk, hogy pl. előírt, kötelező olvasmányok vannak; ezekben messzemenő hagyomány-szeretet, túlértékelés van, ma már holt érzelmi tőke, amely már nem ébreszt a tanulóban visszhangot. Sok az irodalom mint betűhalmaz, s ha a hagyományos szerető angoloknál ellenhatásokat veszünk észre,¹ nálunk még jobban ügyelnünk kell a kor-arányosságra, mert a mi irodalmunk fiatal, s nincs Shakespeare-ünk. De kénytelenek vagyunk még tovább menni, s újabb vétót mondani a régi gyakorlattal szemben, pszichológiai okokból, melyek talán nem is messzeesők. Vétót nemcsak azért, mert célszerűtlenséget látunk, hanem pszichológiailag képtelen gondolatot. Mert azt kérdezzük: mi az irodalmi nevelés? A tanuló lelkében magasabb érzelmi-gondolati világ megteremtése; azonban a hogyan kérdése a döntő. Ha rá kell világítanunk egy ellentmondó módszeres (?) elvre, nem találunk-e abban lehetetlenséget, hogy az irodalmi nevelés egyáltalán kényszerítést tartalmaz? Talán szabad e ponton némi következtetést vonni amaz újabb tanulmányunkból,² mely először kutatta át ismerettani alapon a megértés elméletét. Az irodalmi nevelés arra céloz, hogy a költői alkotások lényegét a tanuló énjében utánélje; a cél saját énjének konform³ utánhangzása az írott szellemi tartalomhoz képest. «Minden irodalmi magyarázatnak a tanuló saját tapasztalatából, közvetlen élményéből kell kiindulnia. Itt van egyik legsérthetőbb oldala középfokú oktatásunknak» — írja Kornis.⁴ Tudatéletünk ráhangzása az előttünk álló műre valaminő nem-iskolás alapon fejlődik ki. Be kell vallanunk s minél tudatosabbá kell tennünk saját magunk előtt, hogy az iskola — úgy, amint van — mesterséges környezet, s igazi nevelő szándékunk emiatt hajótörést szenved egyes pontokon. A ráhangzás, az igazi lelki rezonancia nem lehet kikényszerített; itt önkéntességen múlik minden. Hasonlással élve: lelki életünk megnyílik egy gondolat előtt, egyéniségünket különös vonzóerő hajlítja el idegen gondolat- és érzelempálya felé, önként, kényszerérzelem nélkül feléje simul az idegen gondolatnak, s végül énünkbe lesz. Sajátos önkéntesség van abban a mozzanatban, amidőn énünk megnyílik egy idegen én előtt: átrendeződik egész lelki multunk, kutatjuk önélményeinket, s más értéksorba rakjuk: kiselejtezzük és újjáépítünk. Egyetlen igaz, esztetikai élmény nagy forradalom lehet öntudatunkban.

Ezeket a kérdéseket nem ismeri az épen magát humanisztikusnak nevező régi gimnázium, midőn kötelező olvasmányról beszél. Eltévészti a főcél: a tanulólélek önmegnyitását a tárgy előtt.

¹ The unbroken tradition of purely literary training... must come to an end. Acland-Llewellyn Smith: *Studies on secondary education*, 186. l.

² Bevezetés az interpszichikai megismerés elméletébe. Kolozsvár, 1919. (Keszey Albert).

³ U. o. részletesebben.

⁴ *Filozófia a középiskolában*. M. Pæd. 1910. 15. l. (E dolgozat általában több tárgyra nyújt értékes megvilágítást.)

Mi az irodalmi nevelésben inkább missziószerű, lelki finomságokat érintő dolgot látunk. Az olvasmány nem lehet kötelező, hanem valami személyes ügy, mely az egyéniség tiszteletéből fakad. Mi azért szemelvényes tanításon, szabályok levonásán stb. bőséges latitude-öt értünk, egyéni simulásokat, nevelést. Semmikép nem parancsolunk: El kell olvasni! A tanár csak ajánl, biztat, lelkes példájával, önmaga átszellemültségével hat; ha ajánl, akkor is többet ajánljon, hogy a tanuló valóban maga válasszon neki érdekeset. A tanár mintegy ne ítéljen eszthetikai dolgokban, inkább csak sejtse ítéletének másféléségét, talán jobban értesültségét. Lelketlen meghatározások, osztályozások stb. mind ellene dolgoznak az önkéntes élményalakulásnak. A régi iskola sokat verbalizál; mindent csak a tudatfelszínen lát, mert asszociációs mechanikán épül, belelátni törekszik léptenyomon a tanuló lelki alakulásába. Mindenütt ott a mester, a gyám, aki kézenfogva vezet. A sok dolgozat is árt, mert a tudatalattinak folytonos felszínre-kényszerítésével gátolja a tudatalatti lassú, nehezen felfedezhető érlelődést. Az irodalmi-eszthetikai oktatásban sok laissez faire van, s ezért kifejezetten kell hangsúlyoznunk, hogy sem az eszthetika, sem a világirodalmi kiválasztás nem lehet merev, nem sablon és előírtság, hanem sugalló erejű dolog, amely azt keresi, hogy a tanulót mélyen érintse, hogy valóban hasson. Sőt a hatásban még egy sajátos tényező van: a kifejezéstelenség. Sokszor olvastuk, minő káros az olvasottak számonkérése, az otthon végzetek ellenőrzése! Lélektanilag világos, hogy éppen az erős áthatottság pillanatnyi szótlanyságot, kifejezésgátlást jelenthet. Ezt még fokozza az, hogy a tanuló (éppen az eszthetikai értékelésében látjuk leginkább) nagyon is forrongó értékvilágú, s idegenkedik attól, hogy belétekintsenek minduntalan; téves normativizálás tehát és szétrebbentése a kialakuló forró ifjú élményéletnek, ha belenézünk a műhelybe, s előköveteljük a félig kész termékeket. Amidőn tehát irodalmi ismeretet kérünk, nem eszthetikai tömör dogmarendszert várunk, sem világirodalmi fejlődéssémákat, hanem keresünk igazi, spontán élményt.

A III. osztályos nyelvtan a magyarban nézetünk szerint felesleges (ezért 2 órára vontuk össze), mert elvégezhető az I—II. osztályban félévi összefoglalásként. Hogy a tanuló folyton nyelvtant ismételjen (külön, új, bő könyvből), már csak azért is rendellenes dolog, mert rengeteg a nyelvtan (I—II. magy., I—II. ném., III—IV. francia ill. angol, V—VI. latin, esetleg a szaktanfolyamon görög); a nyelvtani oktatás gyakran 5—6 különböző tanár kezében van, 5—6-féle felfogás zavarja a nyelvtani tudás egységes kialakulását.

Mindig a legnehezebb kérdés volt az idegen nyelvek kérdése. Én a latint a leánygimnáziumok példájára a felső osztályba helyezem, mert az élet követeli a modern nyelveket. Az óraszám a törzstantervben csekélyebb, de mindazon szakkollégák, kikkel ezt a tervemet közöltem, megnyugtattak, hogy a legkisebb méretű anyag elvével induló törzstantervben elég. Sőt kellemesen gondolhatunk arra, hogy az önként vállalkozók szaktanfolyamával a latin kedvezőbb helyzetbe jut, mint aminőben most van.

Szeretnénk minél több angolt, azonban tanárhiány miatt ma még nem gondolunk általánosabb behozatalára. Egyes nagyobb városokban, hol 3—4 középiskola is van, könnyű megoldás kínálkozik.

Budapesten pl. közel szomszédos intézetekben megszavaztathatnák a szülőket, hogy gyermeküket francia vagy angol nyelvre óhajtják-e taníttatni. Ha $\frac{2}{3}$ többség az angolt óhajtja, a francia $\frac{1}{3}$ részt átutalhatjuk a szomszéd intézetbe, feltéve, hogy itt viszont kb. $\frac{1}{3}$ az angolt akarja; az átutalás így kölcsönös és minden nehézség nélküli. Lassan, remélhetjük joggal, mind több intézet nyílik meg az angol számára. Fontos nemzeti érdek az, hogy Budapesten legyen legalább 8—10 olyan intézet, ahol angolt alaposan és jól tanítanak.

A III—IV. osztályban már természettudományi főképzés van; a kémia-fizika 5—5 óras. Hangsúlyozva látunk itt egy olyanényt, mely a gyakorlatban beigazolódott. Csalódnunk kellett u. i. abban a jóhiszemű várákozásunkban, hogy ha a tárgyakat kétszer tanítjuk, az alsó tagozatban is, a felsőben is, sokat nyerünk anyagbőségben és elmélyedésben. Pl. a leányközépiskolában a vegytant a IV-ben (3 ó.) és VII-ben (2 ó.), az ásványtant (vegytannal együtt 3 ó.) a IV-ben és VIII-ban (2 ó.) tanítják. Közbeesik 2—3 év, amidőn a tanuló nem hall róla, avagy éppen csak hall róla. Az utóbb közölt anyag nem támaszkodik eléggé az előző tudásra, ez tapasztalati tény. Inkább egyszer tanítsuk jól, mint kétszer csekély óraszámban. Általában, úgy sejtjük, sokan bíztunk (magunk is ¹) a kéteklusos tanításban, s buzgón vallott elvünk volt: lehetőleg a felső osztályban mindent másodszor tanítani. Régebbi álláspontunkról tények térítettek le: a visszaemlékezés mint támasz a másodszor való tanításban jobbra hiú álom. Ezért tárgyismétlődés csak egyszer van tervünkben (magy. tört.), s erre is világos indokok vezetnek. A III. és VIII. osztályos történelem Magyarországnak és közvetlen szomszédainak története legyen. Nemcsak nemzeti fejlődésünket, hanem ennek a fejlődésnek a környezettel való kapcsolatait is meg kell értetnünk. A III-dikos magyar történelem elé, rövid világtörténeti bevezetés illesztendő (a főbb korok jelleme röviden az ókortól). A IV-dikes egészségtant (rövid fiziológiai áttekintéssel) feltétlenül rendes tárgyként gondoljuk, miként ma már általános követelés. Bár külön cím alatt csak egyszer (IV. oszt. 2 ó.), voltaképp még két ízben fordul elő: az V-dikes biológiával kapcsolatban az emberi szervezet részletesebb ismertetésében ² és a VIII-dikos társadalomethikában (közegészségügy). Itt nincs felesleges ismétlődés, hanem egyre újabb szempont. Az V-dikes világtörténelemben az őskort (kezdetleges műveltség, néprajzi párhuzamok, őállam, őgazdaság stb.) különösen szükségesnek tartjuk, s a mainál rövidebb ókor után egészen a XIII. századig (korai renaissance) haladjunk. ³ A VI-dikos anyagot (kevesebb óraszám) a francia forradalomig vesszük, a VII-dikesben (nagyobb óraszám) a XIX. századot tárgyaljuk végig a jelenig. A VI-dikos közgazdaság az elméleti, a VII-dikes a gyakorlati, alkalmazott részt tartalmazza,

¹ V. ö. felfogásunkat: *A történelemoktatás reformja*. M. Figyelő, 1914. és *Hogyan tanítják a történelmet Franciaországban?* O. K. Tanár-egyesületi Közlöny, 1913.

² A biológiai gyakorlatokról. M. Középk. 1913. 20. l.

³ E korszakelválasztások a mai tudományban már elfogadott nézetek. Az ú. n. későbbi középkort csak az őselnevező, Cellarius hallei tanár (sz. 1634) nyomán vettük 1453-ig a középkorhoz. Ez a felfogás ma már végleg elavult.

leghelyesebben úgy, hogy az alkalmazott rész a mezőgazdaságot és ipart¹ tárgyalná, s ami ezen túl itt van, az elmélethez kifejezetten hozzacsatolható (a forgalom, érték, ár, piac elméleténél, tehát ide kapcsolódhatnak a kereskedelem, bank, valuta). Fontosnak tartanók az ily elkülönítést azért, hogy a VII-dikes anyag annál behatóbban az annyira életbevágó mezőgazdasági és ipari kérdéseket tárgyalhassa. A VIII-dikos társadalomethikában² körülbelül oly problémák csoportosítását gondoljuk, mint aminők a közgazdaságtannak társadalompolitikai részében vannak. Ilyenek: a normativum elmélete, a jog fogalma; állam és népesség (népesedéstan, fajegészségügy), szegényügy, munkásvédelmi intézmények; időszerűbb kérdések: az önértékvélelt határai; gazdasági motívumok (pl. a szerzés és takarékoság ösztönének határai). *Struggle for life* és *struggle for survival*. *Patronage*; nemzetközi bíróság, nemzetközi művelődési érintkezés, egészséges sajtópolitika; kereskedelmi ethika stb. Nincs itt módunkban közelebbről körvonalozni, hogyan képzeljük e tárgy anyagát, de nem várunk tőle oly üres jelszó-moralizálást, mint a francia *instruction civique et morale*-ban látható.³ Alkalmazott pszichológián értünk néhány társadalom-lélektani kérdést, válogatott fejezetet a nyelv- és művészet-lélektanból, a néplélektanból (mythos), egy pár fejezetet a pszichotechnikából. Mindezeket csupán egyszerű pótfejezetekként a mai pszichológia és logika közé vehetnők.

Az itt fölmerülő gazdaságpedagógiai tanárkérdést nem tartjuk átmenetileg nehezen megoldhatónak. Mindenesetre legelső kellék a világos és jó könyv, majd jó fordítások külföldi gazdasági munkákból (szemelvényesen). Átmenetileg elvégzi ez új feladatot a historikus és más közelálló szakos tanár, kik rövid tanfolyamokon folytonos érintkezésben állanak egy központi szervezettel, mely é téren a tanártovábbképzést állandóan vezetné. Különösen arra gondolunk, hogy más, kivált filológus szakban nélkülözhetővé vált fiatalabb tanárok berendelésével könnyen megoldható a kérdés — ismételjük, átmenetileg — míg 3—4 év múlva szakképzett tanárok nem kerülhetnének lassanként a tanári testületekbe. E kérdésre e helyen nem terjeszkedhetünk ki, mivel a tanártovábbképzés külön tanulmányunk tárgya lesz.

¹ Többen felismerték és hangsúlyozták, hogy a középiskola tananyagában a vidéki élet leírása szerepel (népkultúrák), de az e fölé épülő újabb városkultúra úgyszólván teljesen hiányzik. Az ipari élet ismertetése egyik pótló alkalom ez irányban. (A társadalomethika és alkalmazott fizika más-más szempontból szintén.)

² A francia tantervnek erkölcsi tanításai megkezdtek ezt az irányt; a német állampolgári nevelés programja kialakulóban van. Ne feledjük, már Herbart gondolt a legfelső fokon ilyenféle tárgyra: *Vorbereitung auf positives Recht und Politik*. (*Allgem. Pädagogik*, Fritzsche-féle kiad. 138. l.) Az iskolában a politika (társadalompolitika) szót, mely német kezdeményezésre újabbban a részleges tárgyak *normatív*, alkalmazott részének (pl. gazdaságtan—gazdaságpolitika) jelzésére szolgál, a tanulók könnyen félreérthetnék. A társadalomethika egyébként teljesen szemelvényes problémacsoportokban volna e fokon közölhető.

³ M. Dugard pl. (*La culture morale*. Paris, A. Colin) minden jóakarata ellenére is — bár ügyes szemelvényeket ad írókból — szintelen, iránytalan, mert mindenre kiterjeszkedik.

A VIII. osztályos alkalmazott fizikán nem azt értjük, hogy itt egyszerre beállanak a fizika laboratóriumi gyakorlatai (e gyakorlatoknak általánosabb elve¹ megköveteli, hogy már az előző osztályokban is felvegyük őket didaktikai okokból), hanem azt, hogy itt, a VIII. osztályban a fizikai gyakorlatok különös súlyt nyernek. Forma szerint is szükséges, hogy amidőn a tanulók már átmentek bizonyos tárgyi iskoláztatáson, maguk minél inkább megerősödjének ismereteiknek alkalmazhatóságában. Nem képzelünk az elméleti ismeretszerzés és a laboratóriumi munkásság között erős választóvonalat. Azt is hozzáfűzzük, hogy alkalmazás alatt nem csupán egyéni célú ismeretmegerősödést értünk, hanem azt is, hogy a gyakorlati technológia társadalmi alkalmazásáról a tanulók képet nyerjenek.²

Végül megemlítünk néhány különös előnyt az alábbi tantervben, amely a régebbi tantervekben megfigyelt hiányokat igyekszik pótolni. Általában azt látjuk, hogy feltűnően sok 2—3 órás tárgy van a tervekben;³ ezek zavarossá és színtelenné teszik az egyes osztályok tárgyi képzését. Mintha szabály volna, hogy 4 vagy több óra csak a nyelvek, a matematika és a fizika kiváltsága. Az erős szétforgácsolt-ság a tanuló figyelmét szétszakítja; arra kell törekednünk, hogy egy-egy évben vezértárgyak is legyenek a tárgyi képzés keretében, határozottabban kidomborodó óraszámmal. Így: III. o. elemi fizika, heti 5 óra; IV. o. kémia (és elemi ásványtan), heti 5 óra; V. o. biológia, heti 6 óra; VII. o. legújabb kor és gyakorlati közgazdaságtan,

¹ V. ö. pl. Batta István, *A középiskolai fizikatanítás*, 1914. (Általában jó összefoglalást ad.)

² Magától értetődőnek tartjuk, hogy itt — a szakemberek részéről — erőteljes és modern szellemű tananyag-kiszemelést várunk. A törzstanterv mindenütt lehetőleg minimumot ad. Különleges kiszélesítést itt is a szaktanfolyamok nyújtanak. — (*Megjegyzések a táblázathoz.*) A VIII.-os tornázás oly értelemben van a szabadon választottak közé sorozva, hogy az óraszáma elvileg heti 30 órában megtartható legyen. A valóságban heti 2 órában egyszeri, délutáni gyakorlatként feltétlen kívánatosnak tartjuk. A szabadkézi rajz felsőbb osztályokban «szabadon választott» szintén, amennyiben — az osztály többségére nézve — szaktanfolyam keretében utalható. A törzstanterv általában sem a tárgyak elnevezésére nézve (pl. IV—VI. irodalomismeret = magyar), sem a tárgyak rangsorára nézve nem tartalmaz igényt a megváltoztatásra. A hittan korántsem tekinthető az «egyéb tárgyak» keretében más értelemben, mint csak úgy, hogy itt vitatárgyként nem is szerepelhet. Egyes tárgyak ritkán könyvelhetők el ilyen vagy olyan tudomány-osztályba; többször csak az első áttekintésre szolgálhat a beosztás, és messzemenő tudomány-strukturális következtetési alapul fel nem vehető (a formális képzés és pl. a magyar irodalomtörténet kapcsolata egészen más természetű, mint a matematikáé és a nyelveké).

³ Ime néhány példa: 5 vagy több órás tárgy a régi főgimnázium tantervében 12 (!); mind nyelvi! Az 1918-iki leányközépiskolai tantervben 7, Fest A. 1913-iki tervében 7, a most közölt tervben 7. Ugyanezen tervekben: 4 órás tárgyak: 10—4—11—6. (Ebből formális, azaz nyelvek és math.+fiz. 5—3—9!—4). 3 órás tárgy 27—29—31—20. 2 órás tárgy 6—17—7—21 (Fodor és Papp 1913-iki tervében nem kevesebb, mint 32!). Látjuk, mennyire nem ügyelnek egyes tervezők a szétforgácsolás lehető redukálására.

heti 6 óra; VIII. o. társadalomtudományok (tört., társ. földr.¹ és társ. ethika), heti 8 óra.

Nem kicsiny előny származhatik az alábbi tervből abban a tekintetben, hogy miután elvileg lemondtunk a tantárgy-megkettőzésről, a kétciklusos, szakszempontból előnyössé válható, de sokban meddő, harmóniatlan rendszerről, lemondottunk a szétforgácsolásról (2—3 órás tárgyak), sikerülhetett ez alapon nagyobb tárgyegek között alkalmas kapcsolódásokat találni. Így 1. az elemi fizika (III), kémia (IV) és biológia (V) egymásutánjában; 2. az elemi fizika (III) és fizikai (általános) földrajz (IV) között; 3. az irodalomismeret-világirodalom (V—VI) és a VII—VIII-dikos magyar és német irodalom között; 4. a befejezett világtörténelem (VII) és társadalomföldrajz (VIII) közt; 5. a gazdaságelmélet (VI) és legújabb kor (VII) közt; 6. az (alkalmazott) pszichológia (VII—VIII) és az irodalomtörténetek közt; 7. az alkalmazott gazdaságtan (VII) és társadalom- (azaz gazdasági és települési) földrajz között; végül 8. a pszichológia (VII) és társadalom-ethika (VIII) között.

Nem vagyunk túlságos várakozással tantervelméletek ebbeli jelentősége iránt; e kapcsolatok nem lehetnek túlságos keresettek. Lényegében semmiféle tantervi mesterkedés nem hozhatja létre, hogy e kapcsolatok valóban termékenyek legyenek, de elősegítheti azt a meglévő törekvést, hogy összekapcsoljuk az ismeretköröket, elősegítheti, hogy valóban érdekelje a tanárt is, a tanítót is a tudományok egymásraépülése, munkamegosztása és mintegy műhelyi fegyelme. Kéz kézbe adja az ismereteket, minden munka, a tudomány is, társas termék.

IV. Táblázatos áttekintés a reformtanterv berendezéséről.

A) *A progresszív koncentráció elve.* 1. I—II. osztály. Formális koncentráció (matematika-nyelvek-népkultúrák). 2. III—VI. osztály. Természettudományi koncentráció. 3. V—VIII. osztály. Társadalmi-történeti koncentráció. 4. VII—VIII. osztály (egyetem). Szinтетikus-filozófiai koncentráció.

B) *Tagozatok.* Alsó tagozat (gimnázium, reál, leányközépiskola) egységes. (Az egység szempontja.) Felső tagozat: négyféle iskolafaj törzstanterve, szaktanfolyamok 1—10. (A differenciálódás szempontja.)

C) *A főképzés ideje s óraszám.* Formális főképzés I—II. o. (34 ó.) Természettudományi főképzés III—VI. o. (28 ó.) Társadalmi-történelmi főképzés V—VIII. o. (27 óra).²

D) *Szaktanfolyamok* (nem kötelező tárgyak). 1—3. Népkultúrák (magyar), nyelvek (német, francia vagy angol, irodalmi, művészeti, társadalmi kultúra ismertetése szemléletes olvasmányokkal és szabad

¹ A leányközépiskola veszi fel e gondolatot a VIII-ban: Magyarország gazdasági és politikai földrajza kapcsolatban a nevezetesebb államokéval. Ez tehát kizárólag leíró földrajz. Mi fontosnak tartanánk egy kis (vázlatos!) általános anthropogeografiát is; a leíró, gazdasági és települési földrajznak hasonlóképp egyes problémákra volna szemelvényes programja.

² Nyelvek, irodalmak nélkül.

előadással, később lehetőleg az illető nyelven). 4. Ókori kultúra: latin és görög nyelv és művelődés. 5. Matematikai szeminárium. 6. Iparművészet; díszítő tervezés, festészet, mintázás stb. 7. Alkalmazott kémia (köznapi kémiai kérdések; mezőgazdasági kémia). Alkalmazott biológia (közegészségügyi intézmények, különleges növénytermesztés, gyógyítónövények stb.). 8. Alkalmazott fizika (fizikai laboratóriumi gyakorlatok, valamint technológiába átvezető kérdéscsoport). 9. Közgazdasági szaktanfolyamok (mezőgazdaságtan, valamely iparág viszonyainak részletes ismertetése stb.). 10. Modern történelmi szaktanfolyam (új politikai és gazdasági áramlatok külön ismertetése, pl. nemzetközi élet, államszövetségek létrejövedele stb. Esetleg a modern kor művészettörténelme).¹

A szaktanfolyamok a tanulók részéről külön díjjal járhatnak; a szaktanár által előre bemutatott terv alapján a tanfolyamot egy-egy évre engedélyezik. Külön előadói tiszteletdíj; csakis felső osztályok számára. (A differenciálódás szempontja.)

Nézzük közelebbről a mellékelt reformtanterv óraszámait az itt adott, talán szokatlan csoportosításban. E csoportosításban bizonyos törvényszerűségek láthatók: 1. A főképzés idejének világos kiténése a formális képzésben (I—II. o. 17—17 ó.); 2. a természettudományi képzésben (III—VI. o. 7—9—6—6 ó.); 3. a társadalomtudományi és történelmi képzésben (V—VIII. o. 4—5—8—10 ó.), de általában 4. a tárgyi főképzésben is (III—VIII. o. 11—9—10—11—12—14 ó.); 5. találunk bizonyos arányt a formális tárgyak (17—14 ó.) és a tárgyi képzés óraszámai között (11—14 ó.); 6. bizonyos fokozatos kiegyenlítődést a nyelvi és formális tárgyak kezdő túlsúlya (17 ó.) és a tárgyi képzést bevezető órák terén (14 ó.). Ez utóbbiak fokozatosan inkább előtérbe lépnek, végül mindkét csoport egyensúlyba jut a VIII. osztályban (14—14 ó.). 7. Végül azonban a formális tárgyak, melyek tehát lényegében maguknak a szellemi működéseknek fejlesztésére irányulnak, mégis uralkodnak, azaz ebben kifejeződik az, hogy a reformközépiskola is inkább elmeformáló, mint szakismeretekkel telítő, mert a formális képzésnek összes órászáma 121, a tárgyi (szak)képzése 77, tehát az előbbinek kevéssel több, mint a fele.²

Megjegyezzük, hogy mi a humanisztikus és reális megkülönböztetést a tárgyak között feltétlenül elavultnak látjuk. A mai tudományelméletek mind gyökeresebben bemutatták, hogy ez a szerencsére jobbra pedagógus körökben uralkodó megkülönböztetés gyökeresen téves. Ha úgy vennők a megkülönböztetést, mint ama régi pedagógiákban szokásos, tehát együvé csoportosítanók a nyelveket és a történelmi-társadalmi tudományokat, a heti összes óraszám 119, a matematika-természettudományoké 79. Az utóbbi csoport tehát az előbbivel szemben kb. $\frac{2}{3}$.

¹ Ezzel korántsem látjuk befejezve a differenciálódást. Így ahol kiváló szaktanár van, a tantervben aránylag csekély földrajzi ismeretnyújtás szintén kiegészíthető szaktanfolyamon. A művészettörténelmi szaktanfolyam esetleg a 6. csoportba tartozhatik bele. Itt se várjuk a lényegyet utasításoktól és szabályzatoktól, hanem a tanári egyéniségtől.

² Úgy is felfoghatjuk a dolgot, hogy a nyelvi tanításnak végső fokozatai már inkább tárgyi (irodalmi) oktatásul tekinthetők. Ez nálunk 25 óra, s így a mérleg 96:102.

Kifejeződik a reformtervben a tárgyi egymásutának számos szempontja: III. o. elemi fizika, IV. o. elemi kémia (és ásványtan), V. o. biológia (rendszerező tudományok); VI. o. geológia (genetikus irányú tudomány); VII–VIII. o. fizika, ismét rendszerező tudomány. Nem tartanók helytelennek, ha az ily nagyobb óraszámú fizikai oktatás végén néhány szempontot lezárna a fizikus az egész természettudomány vezető gondolataira nézve, más szóval egy rövid perspektívában megmutatná a természetfilozófia mai képét. Ma még kevésbé remélhetjük ezt, mert tudományos tanárképzésünk Európaszerte bizonyos *idegen* és nem szervesen továbbfejlődő problémának érzi a filozófiát s így a természetfilozófiát is.

Az imént láttuk, hogy a nyelvi órák száma az irodalmiak levonásával 96 óra. Ebből meg több óra jut a magyarra, s így az idegen nyelvi órák száma még csekélyebb. Nem gyökeresen téves-e ez? — kérdezheti a nyelvész. Még kisebb lehet az idegennyelvi órák száma abban az esetben, ha három idegen nyelv mellett még egy nemzetiségi nyelvet is felvennénk, s így az idegen nyelvek száma nem kevesebbre, mint ötre emelkednék! Erre vonatkozólag itt általánosságban csak annyit jegyezhetünk meg, hogy teljesen zavaros elv volna az iskolát nyelviskolává tenni. Sajnálatos, de való tény, hogy az iskolának nincs módjában többet, mint egy idegen nyelvet tanítani. Helytelen kiindulás volna az is, hogy az iskola egyáltalán mindenkép alkalmas környezet a nyelv elsajátítására. Itt mindig iskolásság lesz uralkodó, s a direkt módszernek minden mesteri kezelése ellenére is hiányozni fog az iskolából az életnek közvetlen közelsége. Ez tény, s be kell vallanunk, hogy hiú álom után futkosunk, amidőn 3–4 idegen nyelvet megtanítani óhajtunk. Módszeres differenciálatlanság volna az ellenkezőben komolyan hinni s ahhoz makacsul és vakon ragaszkodni. A modern nevelést nem vezethetik álmok, hanem csak reális megfontolások. Reformtervünkben a vezető szempontok világosan tükröződnek: 1. *Egy* idegen nyelvet megtanítani, 2. más idegen nyelvekbe csak bevezetni. Ez lehet az észszerű célkitűzésnek egyedüli elve. A francia (ill. angol) és esetleg nemzetiségi nyelvre más legyen a célkitűzés: a nyelvnek elemeibe való bevezetés. Nagyon szükséges annak világos felismerése is, hogy *uno tempore unum*: az irodalomtörténet és nyelvi tanítás (gyakorlás) két különböző feladat.¹ Egy-szerre csak az egyikkel foglalkozhatunk.²

Végére jutván fejtegetéseinknek, a szakkollégákhoz fordulunk egy kérelemmel. Elnézést kérünk, ha minden szakszemponthoz nem tudtunk kielégíteni. Minden buzgó és lelkiismeretes tanár elégtelennek érzi a fennálló kereteket, mert teret akar, mert egyéni világnézetét át akarja ültetni tanítványai lelkébe. Enélkül a törekvés nélkül gondolatainknak nem volna igazi, terjeszkedő ereje. De viszont semmi sem nehezebb, mint a különböző szakszemponthoz mindnek eleget tenni. Mi megpróbáltunk számolni a meglevő törekvésekkel. Folyóiratainkat gondos figyelemmel kísértük, s örömmel láttuk, hogy

¹ Kornis id. cikke (M. Pæd. 1910. 284. l.): «Mihelyt a tanuló a nyelvvel kénytelen megküzdeni, oda van a legtöbbször a tárgyi érdeklődés.»

² A német és magyar reformközépiskolai tanterveknek részletes összeállítását hely szűke miatt el kellett hagyni. A szerk.

több mint egy évtizede mennyi a legjobb akaratú törekvés, reform-irány és terv. Csak a legutóbbi években többen alkottak tanterveket (Fest, Péch, Schneller, Fodor Gy.—Papp Dezső, Habán M.) s mind előre törekednek. Jelen helyzetünkben aránylag csekély zavartalan időnk van szervezet-átgondoló munkára, s még kevesebb alkalmunk, hogy egymással érintkezésbe lépünk, hogy kölcsönös tapasztalatainkat kiessérhessük. Hisszük, hogy mégis közös irány tud kialakulni, bár — mint minden haladásban — áldozat árán: szakszemponatok aránytalansága, mintegy pártszemponjtja nem szabad hogy érvényesüljön.¹ Ma már csaknem mindegyikük önálló világnézetet képvisel: «matematikai gondolkozást», «természettudományi világnézetet», «történelmi felfogást» stb. óhajtunk a gyermek lelkébe beleplántálni. Mindez — ha egyoldalúan kérünk számára helyet — megbontaná az iskolát. Mi nemcsak tudománytenyésztő és szakmaterjesztő műhelyt szeretnénk látni az iskolában, hanem harmonikus életegészetet. Az iskola, bizonyos értelemben, az iskoláé és nem egyes szaktudományoké. Ha tehát itt-ott szakszemponatok nem érvényesültek eléggé a törzstantervben, kérjük, irassék az iskolaharmónia, a szerves együttesség magasabb szemponjtjának javára. Szakcélok pedig épen alkalmas, szervezett támaszt találhatnak majd a szaktanfolyamokban.

Végül az olvasóktól szíves elnézést kérünk fejtegetéseinknek gyakran szárazságra vezető rövidségeért, továbbá azért, mert a kényszerű rövidség által kritikánk itt-ott akaratunk ellenére kiélesedett. Ma gyors, határozott szándékú lépésekre vagyunk utalva, s ez tette előttünk szükségessé — bárminő nagyolt formában is — mind a fentebbiek közzétételét. A középiskolának eddigi reformjai (1883—1890—1899) közül nem egy gyakran reformnak nem is nevezhető lépést jelentett (görögpótló); magunk is csak néhány lépéssel haladtunk előre, bár sejtjük, hogy amit ma mondunk, bizonyos idő múlva kevés lesz, s óhajtjuk is, hogy az élet sohase merevedjék el valaminő iskolasablonban. Mi a pillanatnyi lehetőségből indultunk ki, s mégis egyes pontokon — modern nyelvek, társadalom-kultúra, közgazdaságtan — céltudatosan, erőteljesen előrehaladni iparkodtunk. Voltak előttünk járó példák és munkálatok, ilyenek Fest Aladárnak 1913-iki terve, Schneller Istvánnak egyes tekintetekben új irányt mutató reformgimnáziuma, Péch Aladárnak 1916-iki tervei, ilyen a legújabb, 1918-iki leányközépiskola tervezőinek munkája. Az ő munkájuk nélkül a mienk sokkal tapogatózóbb lett volna. Engedjék meg hálás köszönetünk kifejezését a magunk részéről is, de sokkal inkább általában a mindenkinek oly értékes közérdekű, haladó szellemű ösztönzéseikért.²

(Kolozsvár, 1919 augusztus.)

DÉRÁNY ISTVÁN.

¹ «Lehet egy tantervet úgy is összeállítani, hogy benne minden tárgy magában véve hasznos, az egész mégis elhibázott dolog.» Bain: *Neveléstudomány*. II. 228.

² U. i. Újabb tervekkel e cikk semminemű vonatkozásban nincs, mivel 1919 augusztusában küldetett be Kolozsvárról s változatlan maradt szövegében. Habár a szerző álláspontja két év tanulságai következtében több ponton megváltozott, cikkének elvi alapjait ma is fenntartja.

A magyar reformközépiskola

Tantárgy		I.	II.	III.	IV.
Nyelvek, népkultúrák:					< Iro- stilisztika, poetika 3
Magyar		nyelv 6	nyelv 5	nyelv 2	
Német		nyelv 5	nyelv 5	nyelv 3	nyelv 3
Francia ill. angol		—	—	nyelv 4	nyelv 4
Latín		—	—	—	—
Formális tárgy	Mathematika	math. 4	math. 4	math. 2	math. 3
	Geometria	geom. 2	geom. 3	geom. 2	geom. 2
Formális képzés összesen		< Formális 17	főképzés 17	13	15
Természettudományok:		term. r. 2	term. r. 2	el. fizika 3	el. kémia 5 egészségt. 2
Földrajz		Magy. orsz. 3	Európa, É.-Amerika 3	< többi vil. r. 2	Természet- fiz. földr. 2
Társadalomtudomány:					
Történelem		—	—	magy. tört. 4	—
Társadalom-földrajz		—	—	—	—
Közgazdaságtan		—	—	—	—
Filozófia		—	—	—	—
Tárgyi képzés összesen		5	5	11	9
Egyéb tárgyak:					
Hittan		2	2	2	2
Tornázás		2	2	2	2
(Szabadkézi) rajz	}	2	2	2	2
Szépírási				—	—
Elemi zeneism. (ének)		(2)*	(2)*	(2)*	(2)*
Egyéb tárgyak összege		6	6	6	6
Összes heti óra		28	28	30	30

törzstanterve, 1919.

V.	VI.	VII.	VIII.		
dalom-ismeret	>			Formális képzés összes órászáma 121	
esztetika és vi- lágirod. tört. 3	esztetika és vi- lágirod. tört. 2	magy. irod. t. 3	irod. történet 3		
irod. szemelv. 2	irod. szemelv. 2	irod. történet 2	irod. történet 3		
irod. történet 2	irod. történet 2	irod. szemelv. 1	irod. szemelv. 1		
nyelv 6	nyelv 6	nyelv és irod. szemelvények 5	irod. szemelv. 5		
matematika 3	matematika 3	matematika 3	matematika 2		
—	—	—	—		
46	15	14	14		
biológia 6	fizika 3 geológia 3	fizika 4	fizika 4	Természet- tud. 46 óra Tárgyi képzés összes órászáma 77	
tudományi főképzés	>	—	(l. alább)		
< Társadalomtudományi és történelmi főképzés >				Társadalom- és történet- tudományok 31 óra Tárgyi képzés összes órászáma 77	
ó- és középkor 4	újkor 2	legújabb kor 3	Magyarország és szomszédjai 3		
—	—	—	társ. földrajz 2		
—	közg. elmélet 3	alkalm. közg. 3	társ. etika 3		
—	—	pszichológia 2	alkalm. pszicho- lógia és logika 2		
10	11	12	14		
2	2	2	2		
2	2	2	(2)*	* Szabadon választott tárgy. Egyéb tárgy összesen 38 ó.	
(2)*	(2)*	(2)*	(2)*		
—	—	—	—		
—	—	—	—		
4	4	4	2		
30	30	30	30		
				236	

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Vitaülések 1921 április 16-án és 30-án.

A közgazdaságtani és társadalomtudományi ismeretek tanításának megvitatása *Geöcze Sarolta* előadásával kapcsolatban.

Fináczy Ernő elnöklete alatt jelen vannak: Barabás Endre, Bardócz Pál, Berecz Sándor, Bernát István, Bozók Endre, Czike Gábor, Dékány István, Entz Jolán, Erődi Kálmán, Eltes Mátyás jegyző, Földes Béla, Gaal Jenő, Geöcze Sarolta, Gyulai Ágost, Hajdu János, Hegedűs István, Horn József, Ilosvay Lajos, Imre Sándor, Kádár Levente, Kemény Ferenc, Képassy Béla, Madzsar Imre, Margitai József, Méhely Kálmán, Mosdóssy Imre, Nagy József, Nagy József Béla, Nagy Zsigmond, Pauler Ákos, Pekár Gyula, Prochaska Ferenc, Quint József, Révy Kálmán, Somogyi Géza, Steinecker Ferenc, Székely Károly, Szigethi Wargha Gyula, Szóts Gyula, Sztankó Béla, Teveli Mihály, Zsengeri Samu, továbbá számos nő- és férfivendég.

Április 16.

I. Az *elnök* üdvözlí a megjelenteket, az ülést megnyitja és előadja, hogy a napirendnek egyetlen tárgya annak a javaslatnak megvitatása, amelyet *Geöcze Sarolta* rendes tag a közgazdaságtani és társadalomtudományi ismereteknek a középiskolákban, valamint a szak- és főiskolákban való tanítására nézve a Társaságnak mult évi decemberi felolvasó ülésén előterjesztett. Felkéri a javaslattevőt, hogy rövid összefoglalásban ismertesse tervzetét.

II. *Geöcze Sarolta* a következőkben okolja meg javaslatát:

Tisztelt Társaság! A fölvetett kérdés mélyen belevág a nemzet életébe, sőt ma majdnem létkérdés. Az októberi forradalom s a kommün legszomorúbb tapasztalata az volt, hogy a bomlasztó iránnyal szemben nemcsak a nép, de maga a vezető értelmiség, sőt a nevelésre hivatott tanítóság és tanárság is megdöbbsentően csekély ellentálló erőt tanusított s ezzel az összeomlásnak lett tényezője. Nekem úgy látszik, e jelenségnek oka abban rejlik, hogy e rétegnek nem volt szilárdan megalapozott világ-felfogása. A multban elhanyagoltuk a vallást s elmulasztottuk a szociális nevelést. Ezt a mulasztást pótolnunk kell, legsürgősebben ott, ahol a baj jövőtehetetlen kárt okoz: a vezető értelmiségben, mely a nemzeti öntudat és hagyomány hordozója, a nemzeti munka szervezője s műveltségbeli fölénységünk exponense. Képessé kell azt tennünk vezető szerepére. Ezért van szükség a közgazdasági és társadalomtudományi oktatásra.

A társadalomtudományt a multban elhanyagoltuk, mert még nem volt patinás tudomány. Ahelyett hogy az iskola tájékoztatta volna a szociális problémák fölöl az ifjúságot, kiszolgáltattuk az iskolán kívül álló romboló tényezőknek, s az ő ideológiájuk terjedt el, ők adtak világnézetet a haladás iránt fogékony ifjúságnak. A kommün becsületes, őszinte rajongói — mert ilyenek is voltak — így nevelődtek a tulajdon fiainkból, mert elmulasztottuk őket korunk legégetőbb kérdéseiről helyes irányban felvilágosítani. Pedig a mai ifjúság mohón várja a felvilágosítást a társadalom nagy kérdéseiről.

Mi az, amit tudniok kell? 1. A mult fejlődését, mert abból nőtt ki a jelen s a jövő. 2. A jelen társadalmi és gazdasági szervezetét, hogy

tisztán lássanak maguk körül. 3. A társadalmi és gazdasági irányokat, mert azok hatását ma is érzik s azokat kell majd érvényesítniök a szociálpolitikában, amelynek ők aktív irányítói lesznek. 4. A társadalmi élet törvényszerűségét, a fejlődés és hanyatlás tényezőit, tekintettel a nemzeti megújódásra, hogy annak tudatos munkái lehessenek s el tudják kerülni azt, ami ismét csak hanyatlásra vezetne. 5. Végül azt, ami speciális hivatásukra, a szakmájukkal járó szociális kötelességekre készíti elő őket, tehát a hivatások etikáját.

Mely iskolákban tanítsák e tárgyat? Mindenütt, ahol a vezető értelmiség ifjúságát nevelik; már a középiskolától kezdve. A módszer pedig csak genetikuss, induktív és összehasonlító lehet, mivel a kísérletezés — sajnos — lehetetlen. Az előadokat az egyéni arravalóság szerint és gondos szelekció után tanfolyamokon kell kiképezni. Gondoskodni kell megfelelő kézikönyvekről az ifjúság, vezérfonalról a tanárság számára s végül el kell látni az iskolákat szakkönyvtárral és szakszertárral.

Mindez hozzátartozik közoktatásügyünk korszerű kiépítéséhez; ettől a költséget még az országnak mai nehéz helyzetében sem szabad sajnálni, nehogy a mulasztásért még drágább árat fizessünk, mint a múltban. Ezt a lépést a haladó kor követeli tőlünk; hiába is szegülnénk ellene. De követeli nemzetünk léteéréke is.

Ime a tervezet, melyhez szíves hozzászólásukat kérem:

Közgazdaságtani és társadalomtudományi ismeretek.

Cél: a) Tájékoztatás a társadalom gazdasági és szociális viszonyai felől; b) emelkedettebb életfelfogás kialakítása; c) előkészítés az életben a növéndékekre váró szociális feladatokra.

A) A társadalom fejlődése.

1. Az ősember; a kezdetleges társadalmak; a nomád pásztorélet. Az állandó letelepedés. A kasztrendszer. 2. Görögország. Az ókori arisztokrácia és demokrácia. Az emelkedés és hanyatlás okai. 3. A zsidó nép. Előbb nomád pásztor, majd földművelő, később merkantilista. A ghetto hatása. 4. Róma. Eleinte agrárállam; majd imperialista világpolitika. A világbirodalom belső állapotai. Az összeomlás oka. 5. A kereszténység gazdasági és társadalmi hatása. 6. A középkor. Hűbériség, jobbágyság, céhrendszer. 7. Az újkor. A renaissance, a reformáció és ellenreformáció gazdasági és társadalmi hatása. 8. A francia forradalom. Előzményei és hatása. Az ipari forradalom hatása; az új gazdasági rend kialakulása. Bőrmunka, gyáripar, tömegtermelés, világpiac, válság. A munkáskérdés. 9. A társadalmi lelkiismeret ébresztői — Shaftesbury, Ruskin, Toynbee — s a szövethetek. Az állami szociális reformok. 10. Hazánk gazdasági és szociális fejlődése az Árpádok alatt s azután Mohácsig. Telepítés; a városok fejlődése. A török uralom kora. Erdély. 11. A Habsburgok gazdasági és szociális politikája. Hazánk Ausztria gyarmata. A tespedés. Széchenyi s a gazdasági megújulás. Kossuth s a 48; a politikai felszabadulás. Az abszolutizmus. 12. A 67-iki kiegyezés hatása. A mai Magyarország kialakulása. A világháború. A kommun; a román megszállás hatása.

B) A mai gazdasági és társadalmi élet szervezete.

1. Szükségletek és javak. A javak értéke. A vagyon. Magántulajdon vagy köztulajdon. A szocializálás. 2. A termelés tényezői és szervezése. A természet. A munka és szervezése. A tőke; a kapitalizmus; a koncentráció. 3. A vállalat; a verseny; a szabadság és egyedártság. A részvény-

társaság és szövetkezet. A kömmün hatása a termelésre. 4. Az őstermelés; a birtokkezelési rendszerek s a földbirtok megosztása. Kis-, közép-, nagy-, törpebirtok. Mezőgazdasági munkásviszonyok. 5. Az ipar (házi, kis, nagy); a tömegtermelés és a válság. Az ipari munkásviszonyok. 6. A forgalom tényezői; a közlekedés, hírszolgálat; a pénz és a hitel; a kereskedelem. Az árképződés, a piac. 7. A jövedelem eredete (tisztességes és tisztességtelen) és megosztása. 8. A fogyasztás. A háztartás (családi, községi, állami). 9. A népesség összetétele; falu és város, a ki- és bevándorlás; a népesedés.

C) A közgazdasági irányok fejlődése.

1. Az ó- és középkori társadalombölcselet. Az utópiák. 2. A merkantilizmus. 3. A fiziokratizmus. 4. A gazdasági szabadverseny és Malthus elmélete. 5. A szocializmus. Comte. Marx és elmélete. A kommunizmus. A feminizmus; a pacifizmus. Az ideális anarchizmus. A marxizmus és a kömmün bírálata. 6. A szociális-ethikai iskola. 7. Az agrarizmus. 8. A keresztényszocializmus.

D) Szociálpolitika.

1. A hivatások etikája; a gazdasági élet ethizálása. A nagytőke megfélemezése. A tisztességtelen verseny, az üzérkedés és a szédélgs letörése. 2. Mezőgazdasági szociálpolitika; a közegészségügy javítása; a termelés fokozása s a gazdasági oktatás; az értékesítés és a hitel szervezése; a szövetkezetek fejlesztése. Háziipar-fejlesztés. Népjóléti intézmények. 3. Ipari szociálpolitika; az ipari egészségügy javítása. Anya- és gyermekvédelem; bölcsőde; az iparfelügyelet; a munkáslakások; az élelmezés; a szakképzés; a szabadoktatás; munkásvédő törvények; munkaközvetítés. 4. Közlekedési szociálpolitika; a nemzeti érdekek megvédése; tanyai kisvasút, zónatarifa, munkásjegy; a személyzetről való gondoskodás. 5. Kereskedelmi szociálpolitika; maximálás; hatósági árszabás, az árúnszora s az árdrágítás letörése. A fogyasztási és értékesítő szövetkezetek fejlesztése. A tőzsde megfélemezése. 6. Hitelügyi szociálpolitika; hiteltörvények; az uzsoratorvény; a hitelszövetkezetek fejlesztése; a kishitel s földhitel szervezése. A biztosításügy; a postatakarékpénztár; zálogház; vagyonmentő. 7. Jövedelmi szociálpolitika; a munkadíj s a nyugdíj. A tisztességtelen jövedelem eltöltása. Az adómentes létminimum; a vagyonmaximálás és vagyondezsma. A progresszív adózás. 8. Fogyasztási szociálpolitika; rekvirálás, jegyrendszer, fényűzési adó. Magán-, községi, állami háztartás. Takarékoság. 9. Népesedéssügyi szociálpolitika; a közegészségügy javítása; orvos-, kórházügy, tébolyda, küzdelem a népbetegségek ellen; köztisztaság; köz-élelmezés; fürdőügy; anya- és csecsemővédelem; járványkórház, fertőflénítés, védőoltás; népszanatórium; klinika. Községi, állami feladatok. Anti-alkoholizmus. Közérkölsvédelem; patronázs. Gyermekvédelem. Intézmények megtekintése. A közműveltség emelése; a közjólét fejlesztése; a családalapítás megkönnyítése; családvédő törvények; a ki- és bevándorlás korlátozása, a rokkantügy rendezése. 10. Népjóléti intézményeink áttekintése.

E) A társadalmi élet törvényszerűsége.

1. A társadalmi szervezet alakulása s annak tényezői. A tömegjelenségek és tömeglélektan. 2. A társadalmi szervezet formái: család, törzs, faj, nép, nemzet. 3. A társadalmi szervezet fejlődésének tényezői. 4. A társadalmat fenntartó tényezők. 5. A hanyatlás és bomlás tényezői. 6. A megújódás lehetősége és feltételei. Végző: Hazánk mai állapota. A megújódás feltételei.

F) *Tanító- és tanárképzőkben: A gazdaságtani és szociális oktatás anyaga és módszere a megfelelő alsófokú iskolákban.*

1. A szociális szempont érvényesítése az oktatásnak egész vonalán (tárgyanként) s a nevelésben. 2. A szociális feladatra való előkészítés: gazdasági, közművelődési, társadalmi, erkölcsi téren; a) falun, b) városon. 3. Tájékoztató a szakirodalomról.

*

Ez az anyag az, amelyet az értelmiség köztudatába be kell vinnünk. Hogy mily mértékben? azt az illetőnek hivatása és az iskolanem szabja meg. Tájékoztatóul egy kis körvonalozás:

I. *A tanítóképzőben.* A végcél: a tanító szociális feladataira való ránevelés; tehát itt a súlypontot a néplelektanra, tömeglelektanra, szociális etikára, szociális pedagógiára kell vetni, különös tekintettel a falusi és városi viszonyokra. Itt szükséges továbbá a módszer, hospitálás és próbatanítás a gyakorlóiskolában (tekintettel a szabadoktatásra is), végül a szociális vonatkozások minden tárgy keretében.

II. *A polgári- és középiskolai tanárképzőben* ugyanez, csak hogy magasabb szintjén és mélyebb behatolással a foglalkozások pszichéjébe és a foglalkozások etikájába. Itt már részletesebben ki lehet térni a városi szociális viszonyokra (gyermekbűnözés stb.). Mindezen ismeretek minimumát az összes hallgatókra kötelezővé kellene tenni, hogy áttekinthetőségük meglegyen. Amellett azonban e tárgyat önálló szaktárggyá is kellene tenni azok számára, akik tanítani óhajtják, vagy külön közigazgatás-társadalomtudományi csoportot létesítenek a szociális pedagógiával s mint mellékszakkal a történelemmel és alkotmánytannal.

III. *A képzői tanárképzőben* ez az anyag erkölcsfilozófiai, szociál-filozófiai és történetfilozófiai szempontból s mélyebb analízisével a nép, a fajok, a nemzet s a foglalkozások pszichéjének és etikájának, s a sajátképeni társadalomtudomány beható tárgyalása. E tárgykörre itt is külön szakcsoport kellene s egyetemi előadások hallgatásának kötelezettsége azokra, kik e tárgy tanítására készülnek.

A többi szak- és főiskolában ugyane szempontok szerint kellene az anyagot kiválogatni, tekintettel az illető iskolanemnek különös feladataira.

IV. *A középiskolában,* mivel ott az ifjak pályaválasztás előtt állanak, a hivatások etikája a legfontosabb, továbbá a szociális érzék s a felelősség- és kötelességérzet kifejlesztése, a szociális intézmények megismerése s a társadalom viszonya a nemzethez. Mindez nagyon röviden; behatóan csak a közigazgatás és szociálpolitika.

III. A titkár feloivassa a javaslattal kapcsolatban szétküldött alábbi kérdőpontokra írásban érkezett válaszokat.

1. Helyesnek tartja-e e két tárgy rendszeres és kötelező oktatását az értelmiséget képző minden közép-, szak- és főiskolában?

2. Helyesnek tartja-e az ezen tervezetben A, B, C, D, E és F alatt részletezett ismeretanyag közlését?

3. Helyesli-e a súlypont s a keretek meghatározását az egyes iskolanemekre nézve?

4. Esetleg mit tartana még felveendőnek?

IV. Az elnök a jelenlevők figyelmét különösen arra a kérdésre hívja fel, vajjon a gazdaságtani és társadalomtani ismeretek a közép-

fokú iskolákban külön tárgyként avagy az eddigi művelődési anyagokkal szerves kapcsolatba hozva taníttassanak-e. Első esetben a tanterv organizmusának megbontásáról van szó. A tanterv nem oly alkotás, melynek részeit egymástól függetlenül kevesbíteni vagy szaporítani lehetne. Kéri, hogy a felszólalók erre a didaktikai szempontra is tekintettel legyenek.

V. *Raffay Sándor* ev. püspök válasza: Ad 1. Nem, mert túlságos sok az elméleti tárgy s azokat még jobban szaporítani túlterhelésre vezet. Ad 2. Nem, mert ha a közölt vázlatot végiggondoljuk, az ismereteknek olyan óriási tömege halmozódik össze, amekkorát egy iskolás növendékifjú se befogadni, se megszerezni nem képes. Ad 3. Nem lehet tagadni, hogy a bomlasztó törekvéseknek a multban szabad utat engedett az a körülmény, hogy a szociális kérdésekkel nevelésünk nem foglalkozott és épen ezért a jövőben ezt helyre kell hozni. De vigyázni kell, hogy az orvosság ne legyen rosszabb a betegségnél. Vigyázni kell, hogy a bomlasztó hatású elméletek ne jussanak olyanformán a fiatal lelkekbe, hogy ott épen az ellenkező hatást keltsék, mint amit mi akarunk. Az ifjú lélek természeténél fogva forradalmi természetű. Az ifjak építése rombolás és az öregeknek rombolása is építés. A XIX. század tekintélyromboló világának elméletei még a legobjektívebb módon közölve sem adják majd azt az eredményt, amelyet mi szeretnénk elérni ezzel az oktatással. Azért nagyon szeretném, ha azokat a szempontokat látnám a tervezetben, amelyek építő, nevelő hatásukkal a romboló, szétbontó elméletekkel szemben egyszerű, a tanuló értelmi színvonalához mért becsületes erkölcsi elvekre nevelnének: az egymás iránt való szeretetre, türelemre, a más véleményének tiszteletére, a munka értékére és jogára, a haza és vallás jelentőségére az emberi társadalomban. A közgazdaságtani és társadalomtudományi ismereteknek olyan méretű oktatását, aminőt a tervezet ajánl, csupán a tanító- és tanárképzők számára tartanám alkalmasnak. Itt is az anyagnak nagy részét a történelem tanításába olvasztanám a tanítóképzőkben és csak a tanárképzőkben szerepeltetném önálló tárgyként. Az oktatók legyenek tisztában a kérdéssel, hogy a tanítás folyamán ne polemikusan, hanem a bomlasztó törekvések ellen építve működhessenek.

VI. *Gaal Jenő* főrendiházi tag válasza: Ad 1. Nagyon szükségesnek tartom. A mai szerencsétlen társadalmi állapotok egyik főokául a gazdasági és társadalmi ismeretek megfelelő terjesztésének hiányos voltát és a széles társadalmi rétegek tudatába való bevitelének elmaradását kell tekinteni. Ad 2. Az A) 12. ponthoz hozzá kellene még venni megvitatását annak a viszonyoknak, melyben hazánk és a magyarság a világ irányadó államaihoz és nemzeteihez van. Súlyt kellene vetni a józan nacionalizmus és a helyesen értelmezett internacionalizmus összefüggésének megmagyarázására. Ad 3. Helyeslem. Ad 4. Azt, hogy minden intézet növendékei számára alkalmas módszer szerint írandó vezérfonalak szerkesztéséről kellene gondoskodni és hogy a tanító erők képzésére tavaly megindult kezdeménynek megfelelő folytatása biztosíttassék.

VII. *Révay Kálmán* ezredes válasza: Ad 1. Igen. Ad 2. Igen. Ad 3. Okvetlenül szükségesnek tartom. Ad 4. Tekintettel arra, hogy minden forradalom a hadsereg szétzüllesztésével kezdi meg munkáját

és csak ezután számíthat sikerre, szükségesnek tartom — az illető iskola céljának és színvonalának megfelelő formában — a következők felvételét: «A hadsereg szükségessége; hivatása az államban, mint államfenntartó és népnevelő szervezet. A hadsereg tisztelete.»

VIII. *Barabás Endre* tanítóképző intézeti igazgató válasza: Ad 1. Igen, az egyes iskolafajokba járó tanulók értelmi fokának megfelelő keretekben. Ad 2. Igen, az egyes iskolafajok céljának, fokának megfelelő csoportosítással és terjedelemben. Ad 3. A tanítóképzőkben a tudománysszakok szerinti szigorú elkülönítést nem tartom helyesnek. Tekintettel arra, hogy «egy kicsiny falu valójában egy kis világ», talán helyesebb volna a falu életében megfigyelhető s a tanulók lelkében élmények gyanánt élő közgazdasági és szociális jelenségeket induktív módon feldolgozni s ezekből elvonni a néplélektani, tömeglélektani, szociáletikai és szociálpedagógiai alapelveket s végül ezek érvényesülését felismertetni a község, megye, ország, társadalmi osztályok, nemzetek multjában, jelenében és jövő fejlődési irányjaiban.

IX. *Concha Győző* egyetemi tanár, főrendiházi tag válasza: Az előadó indítványai közül a középiskolára vonatkozó a legnehezebb problémát veti föl, mert kétségen kívül minden középiskolát végzettnak tudnia kellene, mily szorosan kapcsolódik a legmagasabb, legfinomabb és legalantasabb, legegyszerűbb munka az emberi társadalom szerkezetébe, mint él a társadalom azokból a szellemi és anyagi javakból, melyeket a munka megosztva és összekapcsolva létrehoz, és tudnia kellene, hogy ő e társadalomban nemcsak a maga egyénisége biztosítására, hanem mások szolgálatára, szóval egy hivatás betöltésére fog helyet foglalni.

Az összes emberi hivatások egybefüggését, nemcsak a gazdasági, hanem az egész emberi társadalom szövődékét kellene vele megértetni. Külön tárgyként vagy más tárgyhoz kapcsolva? Itt a nehézség, továbbá abban, hogy az egész világirodalomban is hiányzik a társadalom szerkezetének, céljának, tagozatainak, funkcióinak rendszerét nyújtó objektív munka.

Teljesen osztozom az előadó indítványának a képzésre vonatkozó részében, itt is azonban kevesebb súlyt vetve a társadalom gazdasági életének kimerítő föltüntetésére, mint annak hangsúlyozására, hogy a nem anyagi munka s a nem anyagi javak elválaszthatatlan kapcsolatban vannak az anyagiakkal. A társadalom nemcsak anyagi, hanem szellemi, erkölcsi javak produkciójának is a szerkezete.

A főiskolákon ma már általában be van vezetve a társadalomtan, habár egyoldalú gazdasági kialakulásában, csupán az orvos nem köteles se etikát, se társadalomtant tanulni.

X. *Méhely Kálmán*nak, a közgazdasági fakultás tanárának válasza: Ad 1. Igen. Ad 2. A tervezetet sorrendben, beosztásban és tartalomban mint vázlatot helyesnek tartom. De nem elég, hogy a vázlatos szerkezet helyesen legyen összeválogatva. A nehezebb feladat a merev meghatározások és osztályozások gondos mellőzésével oly didaktikai megoldás találása, amely az új tárgyat a hallgatóknak kedvencévé tegye. Helyeslem azt is, hogy a közgazdaságtan és a társadalomtan nem külön önálló tárgyak alakjában jelenik meg, hanem összevonva, egymásba fonódva, ugyanúgy, mint a külső élet valóságában. Ad 3. Igen. Ad 4. Azt, hogy valamennyi tanintézetnek minden

tantárgya hasonló szellemmel legyen átítatva: a történelem, a földrajz, irodalom, számtan (kereskedelmi alapismeretekkel), természet-tudományok stb. Ennek az összefoglaló tárgynak csak úgy lehet sikere, ha a talajt az összes tantárgyak koncentrikus ráirányításával előkészítettük.

XI. *Prohászka Ottokár* püspöknek utóbb beküldött válasza: Nagyon szükségesnek tartom e tervezet életbeléptetését, először azért, hogy a szociális érzést fejlesszük, másodszer azért, hogy szétfoszlassuk azt a téves presztízst, melyet a destruktív irányzat gyújt ki a szociológia neve és cégére alatt, mintha azt minden tudomány helyébe állítani lehetne. Csak a középiskolákba nem gondolom beállíthatónak a szociológiát, mert aligha érnénk el vele többet, mint azelőtt a politikai földrajzzal vagy a még most is a tantervben helyet foglaló filozófiával.

XII. A meginduló vitában *Steinecker Ferenc*, a közgazdasági fakultás prodékánja szólal fel először:

Általánosságban szükségesnek tartom, hogy a közgazdaságtan a középiskolákban és tanítóképzőkben a felső osztályokban taníttassék, de semmiképen sem úgy, hogy az egyes tárgyak tanítási anyagába osztassák be. A közgazdaságtant teljesen külön kell tanítani, úgy azonban, hogy az erre szükséges órák más, kevésbé fontos tárgyaktól vétsenek el, illetőleg az egyes tárgyaknak az óraszámra leszállíttassék. A közgazdaságtan tanítását különösen azért tartom szükségesnek, hogy a középosztály és általában mindazok, akik főiskolai végzettséggel a közéletben akár közhatósági, akár társadalmi téren vezető állásba jutnak, a gazdasági élet törvényeit alaposan megismerjék. Ugyanis azt tapasztaltam, hogy mindazok, akik kellő, etikailag is megalapozott közgazdasági ismerettel nem rendelkeztek, mint a mérnökök, gazdák, állatorvosok, vegyészek, sokkal könnyebben lettek kommunistákká, mint a jogászok, akik az egyetemen alapos közgazdasági kiképzésben részesültek, noha az előbb említett szakemberek javadalmazása és megéltetési viszonyai sokkal jobbak, mint a jogászoké. Ugyanezt lehet tapasztalni a tanárságnál és a tanítósnál. Szükségesnek tartom tehát, hogy a közgazdaságtan minden főiskolán megfelelően taníttassék, különösen szükségesnek tartom azonban azt, hogy a tanár- és tanítóképzőkben, de legkivált az utóbbiakban a faluvezetést, a községi politikát a legrészletesebben tanítsák. A tanítóképzőkből kikerülő tanítók, valamint a tanárképzőkből vidékre kerülő tanárok kell hogy ismerjék a vidéki embernek gondolkozását és a vidéki viszonyokat. Enélkül eredményesen nem működhetnek.

XIII. *Gaal Jenő* főrendiházi tag az előtte szólónak felelve kiemeli, hogy a műegyetemen is sikeresebb lenne a nemzetgazdaságtani oktatás, ha a hallgatók már a középiskolában szerezhettek volna akkori felfogóképességüknek megfelelő alapismereteket. Melegen támogatja az erre irányuló törekvéseket, de szerinte most már nem elég ennek eszméjét csak hangoztatni, hanem megvalósítását kellene sürgős feladatnak tekinteni. Az elvi kérdések helyét a gyakorlati szempontok foglalják el. Ezek egyike, hogy a tanár- és tanítóképzői s a középiskolai előadók képzését kell erélyesen és célirányosan kézbe venni. Érzésben igen sok a teendő. Példát hoz fel az angol közéletből, hogy ott a munkásokkal való foglalkozás során a munkaadóktól is a közgazda-

sági törvényszerűségek megértetését kívánták az ottani kormány egyes tagjai. Lehetetlen, hogy békésebb hangulat legyen uralkodó a társadalmakban, ha a gazdasági és szociális egyetemlegesség követelményeit nem lehet a széles rétegek köztudatába bevinni. Nem hihető el, hogy ez lehetetlen volna, mikor a nagy természeti törvényekről népszerű előadások és mutatóványok révén most már kellő felvilágosítást tudnak adni a művelt országokban. Ugyanezt kell tenni a társadalmi és közgazdasági alapismeretek terjesztésével is. A nemzetgazdaságtant minden iskolában megfelelő módon és mértékben külön tantárgykép kell előadni.

XIV. *Földes Béla* ny. miniszter: A társadalmi élet törvényeit ma már minden művelt embernek ismernie kell, ezért a társadalmi gazdaságtannak a középiskolákban való tanítását szükségesnek tartom. Talán egy kissé különös is, hogy az érettségit tett fiatal ember ismeri a csillagok járását, tud a Neander-koponyáról, ismeri az Oersted-féle törvényt és a Newton-féle binomialis tételt, de a munkáviszonyokról, a pénzről, a hitelről, a mezőgazdaságról, a kereskedelemről, az adókról fogalma sincs. Természetesen szükséges, hogy a társadalmi gazdaságtan mint külön tantárgy taníttassék. A más tárggyal való összekapcsolás mindkét tárgynak csak hátrányára van.

A tanulás anyagát tekintve kerülni kell a túlságosan spekulatív, elvont irányt; főszóly helyezendő a társadalmi gazdaság főbb jelenségeinek ismertetésére, leíró és oknyomozó módon. Azonban nem helyeslem azt a felfogást, hogy a definíciókat mellőzni kell. Még a gyakorlati élet szempontjából is kell bizonyos fogalommeghatározásokat adni. A tananyagot két évre kellene beosztani, hogy az oktatás ne maradjon felületes. Még pedig azt javasolnám, hogy a hetedik osztályban a gazdasági élet elemi jelenségei tárgyalassanak, a nyolcadikban a gyakorlati gazdasági politika különböző szociálpolitikai részei. Nagy fontosságot tulajdonítok a szociálpolitikának azért is, mert azonkívül, hogy társadalmi életünk legfontosabb jelenségeire világosságot derít, alkalmat nyújt a gazdasági élet ethikai tartalmának és ethikai követelményeinek kifejtésére.

Természetesen helyeslem Geöcze Sarolta indítványának azt a részét, mely azt kívánja, hogy a képzőkben különös gond fordíttassék a társadalmi gazdaságtan tanítására. A leendő tanítói kar, mely hivatva van a nemzetnek emberi értékeket termelni, nem teljesíthetné feladatát, ha nem ismerné a gazdasági élet problémáit és azok jelentőségét.

A szociológiára nézve álláspontom az, hogy annak legértékesebb része amúgy is a társadalmi gazdaságtan, egyéb részei pedig még jóformán *in statu nascenti* vannak. Még arra nézve sincs megegyezés, mi legyen a tárgya. A család és a közületek — község, állam — kialakulása a neveléstörténettel kapcsolandó össze.

XV. Az *elnök* az idő előrehaladt voltára való tekintettel a vita folytatását a következő ülésre tűzi ki, megköszöni a felszólalóknak hozzászólásukat s az ülést berekeszti.

Április 30.

I. Az *elnök* a megjelentek üdvözlése után megnyitja az ülést s felkéri a tárghyhoz hozzászólni kívánókat, szíveskedjenek felszólalásaikat a Társaság folyóirata számára rövid kivonatban írásba foglalni.

II. A folytatólagos vitában felszólal *Bernát István*, a közgazdasági fakultás dékánja. Igen fontosnak és időszerűnek tartja a fölvetett kérdést. A multban e téren nagy mulasztást követünk el: még a szociális kérdéssel való foglalkozást is bizalmatlansággal fogadták. A gazdasági liberalizmus nálunk is a legújabb időkig uralkodott (mint előbb Angliában); ennek keserű gyümölcse lett az érdekelletét és elkeseredés a társadalmi rétegek közt s az osztálygyűlölet. Az ellentéteket a keresztényszociális irány igyekezett enyhíteni, de hiába voltak a forradalmak s a megszállás tanulságai, komoly szociális érzék még ma is alig van. Ezért szükséges legalább az ifjúságban a szociális felelősségérzet kifejlesztése. Ez máról-holnapra nem lehetséges ugyan, de meg kell kezdeni a közvéleménynek gyökeres átalakítását. Ezt célozza az előadói tervezet, mely nagy gonddal készült és a kérdést egész terjedelmében átfogó szerves munka. Általánosságban elfogadják a tárgyalás alapjául a tervezetet. De ha elfogadjuk is, hol vannak hozzá az előadók? Tanfolyamot kell szervezni, még pedig sürgősen, az előadók képzésére. Másik kérdés: mily irány érvényesüljön a tervezetbe fölvetett anyag feldolgozásában? Ő a keresztény erkölcsi alapot tartja szükségesnek; a közgazdaságtant is magasabb erkölcsi szempontból, nem pusztán mint a vagyongyűjtés tudományát kell tárgyalni. A kultuszkormányt kellene föl hívni a szükséges intézkedések — főleg tanfolyamszervezés, kézikönyv-íratás — sürgős megtételére.

III. *Méhely Kálmán*, a közgazdaságtudományi kar tanára beszámol a *Magyar Közgazdasági Társaságnak* f. é. ápr. 13-án ugyane tárgyról tartott szakértekezletéről, amelyen *A közgazdaságtan és a szociológia oktatása a középiskolában* című, a *Közgazdasági Szemle*-ben megjelenő előadói előterjesztéséhez hosszabb eszmecsere fűződött.¹

Az itteni vita eddigi hozzászólói a kérdést inkább csak általános elvi szempontból tárgyalták, mintha arról volna szó, kíváncsok-e e két tárgynak a középiskolák túlterhelt tantervébe való beiktatása. Pedig a kultuszminisztériumnak 1919 nov. 21-én kelt és 1920 aug. 28-án még nyomatékosabban megerősített rendelete a kérdésnek elvi része tekintetében már befejezett helyzetet teremtetett. Most már inkább csak arról vitatkozhatunk, hogy ki, mikor, milyen előadói kiképzés után, milyen tanterv. szerint tanítson és a növendékek milyen tankönyvből tanuljanak. Az idézett kormányrendeletek nem intézkedtek sem tantervről, sem tanerők kiképzéséről, sem tankönyvről, amiből e tárgyakkal szemben zavar és ellenérzés támadhat, s ez annál veszedelmesebb, mert elvi szempontból is sok ellensége van e tárgyak tanításának. A közgazdasági ismeretekről való tájékoztatást még általában, szívesebben fogadják, a szociológiától azonban félnek. De ez csak a német iskola elfogultsága és egyoldalúsága; ezzel szemben a szociológiát Amerika, Anglia, Francia-, Olasz-, Oroszország stb. mint a legösszefoglalóbb, legmagasabb új tudományt tiszteli és terjeszti.

A mai iskolának alaphibája, hogy nincs egységes, átfogó vezető gondolata; egymástól ridegen elkülönülő tárgyak halmozásából áll, amelyeknek mindenike önmagát tartja legfontosabbnak s ezért a ta-

¹ L. a Magyar Pädagógiának ez évi májusi számát, 70—73. l. U. o. a cikknek első sorában az évszám helyesen 1921-nek olvasandó.

nulók nélkülözik a kiképzés egységét. Az összes tárgyakkal koncentrikusan a közgazdasági és szociológiai megértés felé törekedünk, a történelemmel, a földrajzzal, a természettudományi tárgyakkal, az olvasmányokkal. Mert nem ér semmit, ha ezeket az új tantárgyakat minden előkészítés és kapcsolódás nélkül odadobják. Láthattuk ezt a müegyetemen is, ahol a IV. évfolyamba beiktatott nemzetgazdaságtan emiatt nem bír kellőleg begyökeresedni.

IV. *Bozóky Endre* középiskolai igazgató: A kérdésnek pedagógiai oldalát is meg kell világítani. A Közgazdasági Társaság tárgyalásaiból azt látta, hogy a kívülállók iskoláinkat tévesen ítélik meg, különösen a középiskolát: sem szervezetét, sem tantervét, sem utasításait nem ismerik, s a maguk iskolai élete alapján ítélkezvén, azt hiszik, hogy a magyar középiskola 30—40 év óta stagnál. Közgazdasági ismereteket most is nyújtunk, s nyújthatunk belőlük többet is, de ne terheljük velük túl a középiskolát, mert megbomlik az egyensúly a humaniorák és reáliák közt. Különösen vigyázzunk a történelmi oktatásra, nehogy beleessünk a történelmi materializmus hibájába. A Közgazdasági Társaság bölcs mérséklettel megelégszik közgazdaságtan helyett közgazdasági ismeretek tanításával, társadalomtan helyett társadalmi ismeretekkel, sőt ezek mellőzését sem utasítja vissza. Mindezt az alkalmas tárgyak keretébe utalná s a legfelső fokon külön órákon foglaltatná össze.

A szociológia tanításának kérdését nálunk először Spitzkó Lajos főigazgató vetette fel a Lukács György-féle középiskolai szakértekezleten, de az eszmét a jelen volt tanügyi kiválóságok *a limine* elutasították. A Közgazdasági Társaság vitaestéjén megállapították, hogy a legkiválóbb német szociológusok ellenzik a szociológiának a középiskolába való bevitelét, de ellenzi müegyetemünknek négy közgazdasági tanára is. A szociológia ma még nem kialakult tudomány, már pedig kétségtelen, hogy a középiskolába csak oly ismeretek vihetők be, amelyek bizonyos klasszicitásig fejlődtek. Aggodalmi vannak a bevezetéssel szemben több irányban. A tárggyal beviszik az iskolába a politikát, mely megbontja az iskola rendjét s mely ellen eddig mindig védekeztünk. Előismeretek nélkül pusztá szótanulás áll elő, amit szintén kerülni kell. Kérdés: kik fogják tanítani? A Közgazdasági Társaságban némelyek kívülálló emberekre akarnák bízni. Erre már volt példa a proletárdiktatúra idejében; ebből nem kérünk. Még saját embereink közt is vannak megtévelyedettek, akik átestek az igazolás rostáján és tovább tanítanak. Ezekre bízna a tárgyat legkevésbé. Itt veszedelmes kérdések kerülnek szóba, s az iskolának nincs elegendő hathatós ellenőrzése a kútmérgezések ellen.

Az összefoglalást illetőleg megemlíti, hogy régen a VII-ben tanították a politikai földrajzot és nagy kár volt ezt a tárgyak sorából kihagyni. Talán lehet neki helyet szorítani. Ha nem lehet, akkor emeljük fel egy órával a filozófiai propædautika óraszámát, körvonalozzuk tennivalóit oly módon, hogy ezeket a részletismereteket is magasabb szempontok alá foglalhassa, s a tanulókat jó tanácsokkal láthassa el, hol és hogyan szerezhetik meg a még hiányzó szociológiai ismereteket. Különben teljesen egyetért elnökünknek ama szavaival, melyekkel a középiskolai tantervnek minden részleges megbontásától óv.

V. *Barabás Endre* tanítóképző intézeti igazgató a tanítóképzés szempontjából szól hozzá a kérdéshez. Miért nem válhatott a magyar tanító igazi néptanítóvá? Mert a falut nem ismerte, nem szerette. Tanítóképzésünket tehát ezután kizárólag a szó szerinti értelemben vett magyar néptanítóképzés szolgálatába kell állítani. Képesítsük a magyar néptanítót arra, hogy a magyar népnek és a legkisebb magyar társadalmi egységnek, a falunak a lelkét úgy megismerje, hogy azt megszeretve a magyar néppel, a magyar faluval egynek érezze magát. A tanítóképzőben a tanítónövendék tanulja meg a magyar falu életének törvényszerűségeit, tanulja meg azok felismerésének módjait, és cselekvőképességgel felruházva a helyes nemzetgazdasági elveket tudja bevinni a falusi életet irányító tényezők közé. A kitűzött cél szempontjából nem látja célravezetőnek, hogy az előadó által felsorolt tudományágakat a magyar tanítóképzőkben külön-külön tanítsák, hanem a szóbanforgó ismereteket célszerűen összefoglalva, például *faluismerettan* cím alatt kellene tanítani.

VI. *Dékány István* egyetemi magántanár: A társadalomtudományi (s ezen belül a közgazdaságtani) ismeretek tanítása egyike a legnemesebb vívmányoknak, melyek középiskoláinkat erősíthetik. Sajnos, nálunk túlságosan előtérbe lépett a gyakorlati haszon, a gazdasági ismeretek tudásának kecsegtető kilátása s nagyon háttérbe szorult az, hogy e téren is igazi, szolid műveltséget kell megalapoznunk. A társadalomtan az utolsó két évtizedben igen nagy haladást tett, kivált az amerikai irodalomban, melyet nálunk még alig ismernek. Nálunk sokféle propaganda-célra használták e tudományt, ami ártott s ma is árt jó hírnevének. A szociológia akkor válik igazában társadalomerősítő tényezővé, ha igazi nemes tudomány-étosz lüktet benne, mint főképp az angol nyelvű irodalomban. A közgazdaságtant ismét szeretik kiszakítani anya-tudományából, az általános szociológiából. Ez sajnos probléma-eltorzításokra vezet, töredékes és laza ismereteket ad, s csak újabb dilettantizmust nevel, mint minden ötletszerűen összefogott kérdéscsomó. Főképp a középiskolában kell szerves egészet adnunk, mert itt minden más tárgy erre törekszik, tehát csak így érzi a tanuló tudásának szoliditását. Ne szakítsuk szét a közgazdaságtant és a társadalomtant, mert mind a kettőnek árt ez; ne tegyük lazává, kikapkodott problémák halmazává, mert ez nem vezethet kerek és egészséges világnézetre; ne csupán gazdaságpolitikai és társadalompolitikai (azaz gyakorlati) részeket adjunk, hanem valamiféle egészet. Ne taszítsuk az évvégi elsietett függelék sorába a társadalomtant; ez éppoly fontos, mint a közgazdaságtan. Viszont kíméljük a tanuló idejét. Adjunk neki tetsző, érdeklődését felkeltő részleteket; hiszen ma már önként kívánja ez ismereteket, mert megérezték: az életet ma jobban kell ismernie, mert nehezebb lesz benne elhelyezkednie. Fejlesszük ne csak tudását, hanem társas érzékét, belátását, gazdasági ösztöneit, kerek összefüggést kedvelő perspektíváját.

Legfontosabb kérdés, hogy minél képzettebb legyen e téren tanárságunk. Hamis dogma az, hogy mindenhez «évtizedek kellenek». A legfőbb dolgot ne tantervekben, utasításokban lássuk, hanem a tanár tudásában, világnézetes egyéniségében, akaraterejében. Ezért két sürgős feladat megvalósítása áll előttünk: 1. a tanárok továbbképzése, hogy igazi szakismeretek birtokába jussanak, 2. helyesen ki-

választott, élvezetes és gondolatkelto társadalomtudományi irodalomra van szükségünk.

Nekünk ma különös okunk van társadalomtudományi ismereteink fejlesztésére. Egyetlen szuverén tulajdonunk van: kultúránk. Ezzel alapozzuk meg új jövőnket.

VII. Révy Kálmán vezérkari testületbeli ezredes, a Ludovika Akadémia parancsnoka üdvözli a javaslatot és ismerteti a Ludovika Akadémia új, négy évre kibővített tanterv-tervezetének erre vonatkozó részét, mely a megfelelő földrajzi és történelmi előképzés után a jogi és államtudományi, társadalmi és nemzetgazdaságtani ismeretek előadását teszi kötelezővé. Úgy véli, hogy ma, amikor a szülői ház sem nyújt biztosítékot a helyes irányú nevelés tekintetében, a társadalmi ismereteket a középiskolában is kell bizonyos mértékben tanítani, mert a tanuló különben az utcáról és a hírlapokból fog megismerkedni ennek legfontosabb, de célzatosan elferdített és beállított fogalmaival. Kifejti, hogy mind az előtte lévő tervezetből, mind általában a szociológia egész irodalmából hiányzik a hadseregnek mint államalkotó és fenntartó szervnek, valamint a hadsereg nemzetnevelő hivatásának méltatása, holott épen az elmúlt idők tapasztalatai szerint mindenki meggyőződhetett róla, hogy hadsereg nélkül államszervezet el nem képzelhető, a hadsereg szervesen bekapcsolódik az egész államszervezetbe s egész állami és nemzeti életünk berendezkedésére befolyással van. Ennek ellenmondást nem tűró felismerése folytán kívánja, hogy a tervezetbe a hadsereg tisztelésének tanítása is felvéssék.

VIII. Quint József tanítóképző intézeti igazgató: Az előadói javaslat harmas célját helyeslem, de nem hiszem, hogy emelkedettebb életfelfogás és szociális érzék az értelem útján, pusztán tanítással biztosítható volna. A nemzet gazdasági és társadalmi viszonyait megismertethetjük tanítással, de az embereket nemesebbekké, szociálisabbakká csak neveléssel, tehetjük. Meggyőződésem, hogy nem is a tanítás, hanem a nevelés terén vannak nehéz feladataink.

Minthogy az előadó tanítással akar segíteni bajainkon, én is megvizsgálom vele együtt, mit kell tanítani a közgazdasági és társadalmi ismeretek köréből. Semmi esetre sem azt a rengeteg anyagot, amely az előadói tervezetben van. Ez csak szótanítás lehetne, mert megértetni, tisztázni és elrendezni az ott felsorolt fogalmakat semmiféle középiskolában sem tudjuk. Legyünk szerények és valljuk meg őszintén: megféré ez a rengeteg anyag akármelyik iskolánk mai tantervében, van-e olyan tanárunk, aki ezt az anyagot, még ha 4-6 hetes tanfolyamot hallgat is, meg tudja becsületesen tanítani, főként pedig van-e olyan középiskolai tanuló, aki ezt mind meg tudná érteni és átgondolni?

Az előadó célkitűzésének első pontjában foglalt tájékozódáshoz nem is kell a javaslat nagy anyaga. Elégséges, ha a magyar gazdasági és társadalmi intézmények és jelenségek közül megismertetjük azokat, amelyekkel a tanuló a valóságban érintkezésbe jut, azonban nem lehet feladatunk a közgazdaságtan és társadalomtan törvényeinek, elméleteinek és tudományos rendszerének elvont fejtegetése. A gazdasági és társadalmi jelenségek konkrét leírásához elmélkedéseket fűzhetünk, sőt kutathatjuk a cselekvéseket mozgató erőket, a

jelenségek erkölcsi és nemzeti alapját — szakiskolákban az illető élethivatás érdekeit — de a tanulságok levonásán túl, az aktív gazdasági és társadalmi politika területére ne menjünk.

A gazdaságtani és társadalmi ismeretek tanításának módszerét jól meg kell választanunk. Hivatkozom a tanítóképzés terén szerzett tapasztalataimra. Ott sem láttuk hasznát az elméleti pedagógiának, amíg nem volt megfelelő gyakorlat hozzá. Azért érjük be kevés elmélettel, kapcsoljuk ezt az elméletet mindig az élethez, főleg pedig biztosítsunk megfelelő neveléssel érzéket a tökéletesebb társadalmi és gazdasági élet megvalósítása iránt.

Mint hogy az elmondottakból kitűnik, hogy fontosabbnak tartom a gazdasági és társadalmi nevelést a gazdaságtan és társadalomtan tanításánál, mint hogy továbbá nem elvont elméleteket, hanem csak az élet konkrét jelenségeihez kapcsolódó gyakorlati tanítást engednék meg a középfokú iskolákban, állást foglaltam amellett, hogy alkalm-szerű neveléssel és tanítással kell általános nevelésünk és iskolai tan-terveink keretében a gazdasági és társadalmi érdekeket szolgálnunk. Ezért nem tanítanám a gazdasági és társadalmi ismereteket mint külön tárgyat a középfokú iskolák alsó osztályaiban. Az utolsó osztályban alkalmat keresnék gazdasági és társadalmi nevelésünk eredményének tudatossá tételére és az alkalm-szerű tanítások összefoglalására, rendezésére és elmélyítésére, a különböző szakiskolákban pedig ezenfelül a leendő hivatás szempontjából való megvilágítására. Ezt az összefoglaló tárgyat azonban az iskola nevelő céljának alá kell rendelnünk és gondosan kiválogatott anyagát szervesen bele kell illesz-tenünk az iskola tantervébe.

IX. *Somogyi Géza* ny. tanítóképző intézeti igazgató felszólalását két pont körül kívánja csoportosítani: egyik a szociális lelkület kialakítása, másik a gazdasági nevelés gyakorlati szempontjai.

A szociális lelkület kialakítása a legnagyobb jelentőségű, mert ha az hiányzik, hiábavaló lesz minden elméleti tudás s a legszabatosabb paragrafusokba foglalt szabályzat. E lelkület kialakításának már a családban meg kell kezdődnie; már a szülőknek kell gyermekeiket annak átérzésére szoktatni, hogy ők nem pusztán önmagukért vannak a világon, hanem embertársaikért is. Amit a család megkezdett, azt az iskolának folytatnia kell. Ezért felettle káros, ha a tanító a gyermekek között akár családi tekintetből, akár a gyermekek külső megjelenése, akár egyesek kiválóbb természeti adománya által meghatva különbséget tesz. A tanítónak ez általános emberi gyengeséget fékeznie kell. Az altruisztikus érzelmek kialakításában ez az első lépés. A gyermek természettől nem veszi észre az osztálykülönbséget. A nemes gyermeke ép úgy eljár, mint a legutolsó pásztorfiúval, mint bármily magasrangúval. Nagy hiba, ha ezt az őseredeti hajlamot már a zsenge gyermekkorban zavarjuk. Ugyanezen célt szolgálja a gyermekeknek minél tovább együttnevelése, a középiskolai oktatásnak minél későbbi korban való megkezdése. Ezzel nagy szolgálatot teszünk az emberiségnek, mert az igazi demokrácia csak így létesíthető. Sok társadalmi baj forrása az, hogy az iskolaköteles koron túli ifjúság nevelése teljesen el van hanyagolva. Ha egyszer a fiúgyermek az iskolából kikerül, többé rá sem nézünk egészen addig, míg sor alá kerül. És még csodálkozunk rajta, hogy elvadul, elzüllik!

Ami a nevelésnek gyakorlati szempontjait illeti, hangsúlyozza, hogy nem akarja az idealizmust általában elítélni. Idealizmus nélkül nincs semmiféle nagyobb szerű alkotás, semmiféle kezdeményezés. Csakis azt az idealizmust nem helyesli, mely a talajt egészen elveszti lába alól, mely állandóan az égre tekint s a legkisebb göröngyben megbotlik vagy a mélyre zuhan. Mi a legújabb időig ilyen idealisták voltunk. Ennek tulajdonítható, hogy a humanisztikus középiskolák annyira túlsúlyra vergődtek, hogy amiatt a gyakorlati pályák egészen háttérbe szorultak. Tanuljunk gyakorlatiasságot az amerikaiaktól, akik nem sokat vitatkoztak az iskolák differenciálódásáról, hanem megalkották azon iskolatípusokat, melyeket a gyakorlati vagy helyi érdekek megköveteltek. Megtanulhatnak tőlük azt is, miként hozható kapcsolatba az iskolai és házi kertészkedés. Különbösen nálunk is volt a kultuszminisztériumban egy olyan törvényjavaslat, indokolással és részletes tantervvel, mely megállapította, hogy minden tanítóképző intézetet parasztgazdasággal kell ellátni.

X. Kádár Levente min. titkár: Arra a kérdésre, hogy a gazdasági és társadalmi ismereteket tanítsuk-e az iskolákban, csak igenlőleg lehet felelni. Nemcsak a középfokú iskolákban tartanám szükségesnek, hanem az alsófokú (elemi) iskolákban is, ha a mostani hatosztályú elemi iskolát nyolc évfolyamos iskolává fejlesztik ki. Ugyanis a szóban forgó ismeretek megszerzése az általános műveltséghez tartozik, azok elemeit már az elemi iskola is meg kell hogy adja, annál inkább, mert a legegyszerűbb napszámok is kénytelenek foglalkozni szociális és gazdasági kérdésekkel. Ha az iskolában legalább az alapfogalmakkal (munka, tőke, munkabér stb.) nem jönnek tisztába, nagyon természetes, hogy könnyen félrevezethetők, illetőleg agitációs szempontból téves ismeretekre taníthatják őket. Nem tudok elképzelni olyan szakiskolát sem, amelyiknek hallgatói a gazdasági és társadalmi élettel összeköttetésbe ne kerülnének. Pl. a zeneakadémiai hallgatóból is lehet karmester vagy a színésziskolába járó növendékből színigazgató; az orvosoknak pedig csaknem minden kategóriája (menhelyi, járási, tiszti, munkásbiztosítási orvosok stb.) állandó szociális munkát kell hogy végezzen.

Hogy a nemzetgazdasági ismereteket mint nemzetgazdaságtant, a társadalmi ismereteket pedig mint szociológiát tanítsuk-e, e kérdésre felelvé magam is azt a nézetet vallom, hogy ma még csak a nemzetgazdaságtant tekinthetjük annyira kiforrott tudománynak, hogy a középfokú iskolában tanítható, ellenben a társadalmi ismereteket csak a nemzetgazdaságtan kiegészítéseképpen lehet tanítani.

A harmadik kérdés az, hogy a középfokú iskolában önálló tantárgy legyen-e a gazdasági és társadalmi ismeretek tanítása. Figyelembe kell itt venni, hogy a tanítás eredménye fordított arányban van a tantárgyak számával, tehát csak abban az esetben kívánatos új tantárgynak a beillesztése, ha a régi tárgyak számát csökkenteni tudnók; viszont nem lehet a történelmet sem mindenféle mellék-tárggyal túlterhelve szellemi omnibusszá tenni, ahol minden tudományág (jog-, alkotmány-, műveltség-, művészettörténet stb.) tárgyalás alá kerül.

Ami végül azt a kérdést illeti, kik tanítsák ezt a tárgyat, ebben csupán az egyének rátermettsége lehet a döntő. Ha a tanárok közül

önként vállalkozó akad, aki e tárgyat szeretettel és kedvvel tanítja, véleményem szerint előnyben kell részesíteni, ha pedig alkalmas jelentkező nincsen, csak akkor kellene külső szakembereket az oktatásba bevonni.

XI. *Kemény Ferenc* ny. főreáliskolai igazgató¹: Az első ülésen felszólalt szakférfiaknak szerintem egyoldalú véleményével szemben a pedagógusoknak kötelessége, hogy a kérdést az iskola és a tanítók szempontjából világítsák meg. Én a középiskolákra szorítkozom, mert azt tartom, hogy a szak- és főiskolákon, úgyszintén a képzőkben alkalmat kell adni az új disciplinák megismerésére. A kérdés azon fordul meg, hogy mi a középiskola, mi a célja és mekkora az ifjúság teherbírása? A középiskola hosszú fejlődés során kialakult oktató és nevelő intézmény, amelynek tantervében a különböző tantárgyak arányosan és egyensúlyban vannak képviselve. Ezt az arányosságot és egyensúlyt nagyban veszélyeztetik azok az újabb követelések, értsd tantárgyak, amelyekkel a középiskolát egyes buzgó újítók folyton ostromolják. Ilyenek a világirodalom, jogi ismeretek, gyorsírás és céllövőgyakorlatok stb. A két utóbbi máris kötelező. A középiskola célja a magasabb általános műveltség és a felsőbb tanulmányokra való előkészítés, ez pedig nem kívánja meg feltétlenül, hogy a közgazdaságtan és a szociálpolitika külön tantárgyként szerepeljen tantervében. A középiskola különben sem taníthat mindenre, amire majdan az életben szükség lehet; ez merő képtelenség és a középiskolának teljes széttörlésére vezetne. A szakemberekkel szemben, akik mindig a saját tantárgyukat dicsérik, a pedagógusnak nem annyira a disciplinákat, mint a discipulusokat kell számba vennie. Azoktól, akik folyton új követeléseket hangoztatnak, elvárhatunk annyi bátorságot és tudást, hogy megmondják, hol, hova, minek helyébe helyezzük el az új tantárgyakat. Melyik legyen tehát az a tantárgy, amelyet kiküszöbölni vagy óraszámban redukálni óhajtanak? erre kérünk őszinte, bátor választ. Ha a régi tárgyakat sorra vennők, csakhamar kiderülne, hogy képviselőik nemcsak nem hajlandók egyetlen órát átengedni, hanem inkább még több időt szeretnének kapni. Már pedig azzal, gondolom, mi pedagógusok mindannyian tisztában vagyunk, hogy a mai középiskolai tantervek és a mai középiskolai ifjúság újabb megterhelést nem bírnak el és a napi egyhuzamban való 5, tehát heti 30 tanítási órán nem igen mehetünk túl, ha tekintettel akarunk lenni a házi elfoglaltságra, az öntevékenységre, meg az ifjúság egészséges fejlődésére. Egy hetiórás tantárgynak pedig elméleti és gyakorlati okokból nem vagyok híve. Ha ehhez még hozzáveszem, hogy ezidőszent még megfelelő tanerőkkel sem rendelkezünk, szerény véleményemet a következőkbe foglalhatom össze: a közgazdasági élet legfontosabb tényezőinek megismerésére igenis alkalmas lehet és kell adni, ami azonban külön tantárgy keretén kívül is megadható, főleg a történelemmel és földrajzzal kapcsolatban. A társadalomtudomány ellenben szerintem még nem való a középiskolába.

XII. Az *elnök* Geöcze Sarolta előadónak adja meg a szót, hogy megtegye a felszólalásokra észrevételeit.

¹ Utólag beküldött vélemény, mely alaki okokból a jegyzőkönyvbe iktatott.

XIII. *Geőcze Sarolta* zárószava: Természetes, hogy nem bomlasztó, hanem építő tudományt akarunk, a rothadt gazdasági és közélet ethizálását. Hogy szorítsunk e tárgynak helyet? Avatag ballaszt kidobásával. Az ifjúság nem a mult ábrándvilágában él, hanem a jelen küzdelmei közt; ha mi nem irányítjuk, majd irányítják mások, de abban nem lesz köszönet. A filozófiai propædantikába a bomlasztó csira még könnyebben bevihető; de bevihető a pedagógiába, történelembé, irodalomba is. Ép azért kell külön tárggyul, hogy ellenőrizhető legyen s az előadó részéről meglegyen a felelősség. Mikor kezd-jék? Inkább ma, mint holnap, mert az élet nem vár. Az anyag nem túlságos sok, csak helyesen kell belőle a minden iskolanemnek megfelelőt kiválogatni. A történelmi anyag nem új, csupán a megvilágítás és a szempont más. Nem a definíció a fontos, hanem a társadalmi életjelenségek megértése; nem szárított növény tudomány kell, hanem élő tudomány: a társadalom biológiája, még pedig elsősorban a magunké. Egyelőre dolgozzunk rajta. Idővel majd a patina is meglesz. Legsürgősebb a tanfolyam szervezése s a kézi- és vezérkönyvekről való gondoskodás. Egő energiával dolgozzunk, mert a hamu alatt még izzik a vörös zsaratnok. Az elhangzott ellenérvek nem győztek meg. Most még jobban szükségét látom e tárgy tanításának. A részletekben ám módosítsanak, de egészben fogadják el a tervezetet, mert a nemzetnek tisztán látó vezetőkre s a mainál erősebb lelkű, jobb nemzedékre van szüksége. Kérem javaslatom elfogadását.

XIV. Az *elnök* zárószava: Örömmre szolgál megállapíthatni, hogy Társaságunk jelenlevő tagjai kiváló érdeklődéssel foglalkoztak *Geőcze Sarolta* tagtársunknak időszerű javaslataival. Részletekbe, minőket e javaslatok nagy számmal tartalmaznak, a felszólalók természetesen nem bocsátkozhattak, de nyilatkozataik mutatják azt a közös érzést, hogy a gazdaságtani ismeretek tanítása tekintetében hatékony intézkedések szükségessége mindenesetre fennforog. Úgy látszik, hogy véleményöket nyilvánított tagtársainknak többsége egyelőre beéri a gazdaságtani ismeretek tanításával (mely társadalmi vonatkozások nélkül úgysem lehet el), de a társadalomtannak mint ilyennek oktatására az időt még nem látja elérkezettnek. Abban a kérdésben, hogy a gazdaságtan külön tárgy legyen-e vagy sem, a vélemények megoszoltak; a szakférfiak a kérdésre igenlően, a pedagógusok nemmel látszóttak felelni. Túlnyomó volt a megegyezés abban a részben, hogy a gazdaságtan a középiskolai tanfolyam végén, összefoglaló alakban taníttassék; hogy a tanár- és tanítóképző intézetekben e tárgy tanításáról gondoskodni kell, s hogy a legsürgősebb tennivalók: részletes tantervnek és utasításnak kibocsátása, úgyszintén az illető tanárok számára való tanfolyamok rendezése, végül megfelelő tankönyv íratása. Teljes megértéssel találkozott a hadsereg nemzetnevelő hivatásának és az ezzel kapcsolatban teendő intézkedéseknek hangsúlyozása. Annak a kérdésnek fejtegetésébe, miképen s milyen más művelődési anyagok rovására kapjon helyet a gazdaságtan a tantervben, a felszólalók közül egyik sem bocsátkozott. A vitaülések célja csakis az eszmék tisztázása lévén, határozathozatalnak nem lehetett helye, de így is értékes anyag gyűlt egybe, mely az előadó javaslataival együtt gazdag ösztönzést nyújthat azoknak, kik az intézkedésre és végrehajtásra vannak hivatva. Midőn megköszönöm *Geőcze Sa-*

rottának lelkes fáradozását, mellyel ezeket a tárgyalásokat előkészítette, úgyszintén a jelenvoltak érdekes felszólalásait és a távollevők írásos feleleteit, a vitát és az ülést berekesztem.

Hivatalos nyugtázás.

A Magyar Pedagógiai Társaság pénztárába 1921 április 19-től június 23-ig a következő befizetések történtek:

Rendes tagok adományai: Geöcze Sarolta 50 K.

Kültagok befizetései:

1918-ra: Both B. Pestszentlőrinc. Kovács R. Nagy Gy. Ordas (2 K). Remlinger Fl. Csongrád.

1919-re: Both B. Pestszentlőrinc. Brunovszky R. Sárospatak (2 K). Dékány I. Kovács R. Nagy Gy. Ordas. Perhács S. Szeged. Remlinger Fl. Csongrád.

1920-ra: Balassa J. Both B. Pestszentlőrinc. Brunovszky R. Sárospatak. Dékány I. Kovács R. Latzkó H. (6 K). Molnár I. Budaörs (4 K). Nagy Gy. Ordas. Perhács S. Szeged. Remlinger Fl. Csongrád. Stich N. Székely L. Rákospalota. Szóts Gy. Volenszky Gy. (6 K).

1921-re: Baros Gy. Benedek B. Borsodnádásd. Bittenbinder M. Both B. Pestszentlőrinc. Brunovszky R. Sárospatak. Dékány I. Eigl M. Nagymarton. Gorzó D. Hellebrant Á. Kovács R. Latzkó H. Máday I. (8 K). Molnár I. Budaörs. Nagy Gy. Ordas (4 K). Perhács S. Szeged. Remlinger Fl. Csongrád (2 K). Székely L. Rákospalota. Szóts Gy. Takács J. Kismarton. Vargha T. Gyöngyös. Volenszky Gy. Wilde M.

1922-re: Baros Gy. Benedek B. Borsodnádásd. Latzkó H. (4 K). Szóts Gy. Volenszky Gy.

1923-ra: Baros Gy. Volenszky Gy.

1924-re: Volenszky Gy. (4 K).

Értesítés a külső tagok számára. A Magyar Pedagógiai Társaságnak 1920 április 17-én tartott közgyűlése azt a határozatot hozta, hogy a kültagok 1920 január 1-től kezdve további intézkedésig 6 K évi tagdíjpótlékot (összesen tehát 10 K-t) fizetnek. E határozat értelmében az 1919 január 1-je óta előre befizetett tagdíjak átkönyveltettek az 1920. évre s a Magyar Pedagógia XXVIII. évfolyamának 167. lapján olvasható Hivatalos nyugtázás illető adatai aszerint helyesbítették.

Kérem a tagdíjaknak mielőbbi szíves befizetését.

Dr. Bozóky Endre

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

*Hiszek egy Istenben,
Hiszek egy hazában,
Hiszek egy isteni örök igazságban,
Hiszek Magyarország feltámadásában.
Amen.*

REFORMKÍSÉRLETEK.

A világháború és a nyomában lezajlott események nemcsak sebeket ejtettek rajtunk, nemcsak romokat hagytak maguk után, hanem a múltban elkövetett hibáinkra és mulasztásainkra is ráeszméltettek bennünket. Elkövetkezett a magunkbaszállás, melyre vajmi ritkán gondoltunk, amikor még önfeledten élhettük világunkat.

A sok mulasztás egyike volt az, hogy a béke hosszú éveiben váltig hangoztattuk ugyan az általános iskolai reform szükségességét, de semmit sem tettünk megvalósítására, még komoly előkészületeket sem. Üdvös törvények hoztak, de csak részleges hatályúak, a köznevelés egyes területeire vonatkoztak. Hasznos rendeletek jöttek létre, de inkább alkalomhoz kötöttek, az élet véletlen eseteiből eredők, semmint egyetemesek és tervszerűek. Minden egyes iskolafaj új tervet és módszeres utasítást kapott külön-külön, egymásra való tekintet nélkül. Számos terv merült fel a népiskolák, az ismétlődő iskolák, a polgári iskolák, a középiskolák szervezeteinek átalakítására, de Eötvös József minisztersége óta nem akadt oktatási kormány, mely a magyar tanügy egységes szervezését célba vette vagy megvalósítására tudatosan készült volna. Mert az egyes iskolafajoknak külön-külön, esetről-esetre való szabályozása nem nevezhető szerves reformnak. Amire szükség van, nem kevesebb, mint az, hogy a köznevelés egész területét egy átfogó pillantással egységben lássuk és ennek a nagy szervezetnek egyes részeit és fokozatait egymást feltételező összefüggésbe hozzuk. De jól jegyezzük meg: ez az egység — legalább szerintem — távolról sem jelenthet egyformaságot, amely minden fejlődést megakaszt, hanem az egyes iskolafajoknak olytén egymásba fogódzását, hogy hézag avagy fölösleg ne maradjon közöttök.

A múltak tanulságaiból ítélve alig lehet kétséges, hogy az egyetemes iskolai reform ma időszerűbb, mint valaha. Az iskolának is, még pedig minden iskolának, le kell vonnia a világháború és a forradalom pozitív és negatív tanulságait. Talán senki sem lesz immár, aki azt merné állítani, hogy a mai iskolának egészen olyannak kell lennie, aminő 1914 előtt volt. Oly nagy dolgok történtek azóta, oly óriási fordulatok mentek végbe az európai államok életében, oly

súlyos problémák vetődtek fel az események árjából, melyeknek valamelyes hatása alól az iskola se vonhatja ki magát.

Az egyetemes iskolai reform időszerűsége tehát elvben kétségen felül áll. A tragikum már most abban van, hogy olyankor kellene ehhez a reformhoz hozzáfognunk, mikor a nemzet egy mérhetetlenül nagy örvény szélén áll. Hogyan alkossa meg az egyetemes iskolai szervezetet oly ország, melynek évi költségvetése 10 milliárd hiánnyal záródik? S hogyan akarjuk most ezt az iskolaszervező feladatot megoldani, mikor a béke éveiben éppen semmit se tettünk, ami ily messzeható vállalkozás előkészítéséhez szükséges? S ez az utóbbi mulasztás talán még végzetesebb, mint az anyagi eszközök elégtelensége. Mert ezidőszert nem áll rendelkezésünkre semminemű tapasztalati anyag, mely némi biztosítékot nyújthatna afelől, hogy nem fogunk rossz munkát végezni és a sötétbe való ugrást el fogjuk kerülni. Ilyen biztosítékok nélkül majdnem vakmerőségnek tűnik fel a reform. Mert ha nem válik be, nemzedékek művelődése fogja megsínyleni az elkövetett ballépést.

Véleményem az, hogy igenis meg kell állapodnia a közoktatási kormánynak a reform alapelveiben és kereteiben, de nem azzal a célzattal, hogy ez a tervezet mindjárt törvénné váljék, hanem hogy előbb az ország egyes helyein kipróbáltassék. Miért ne lehetne egy-két nagyobb vidéki városnak összes köznevelési intézményeit kísérletképpen az új tervezet szerint fokozatosan átalakítani, megadva nekik mindazokat a jogokat, melyeket eddig élveztek? Magyarországnál hatalmasabb államok is nem egyszer ily helyi kísérleteken kezdtek meg az iskolai reformokat. Gondoljunk a német reformközepiskolákra és keletkezésük módjára. Eleinte csak egyes városok szerveztek ily intézeteket (a közoktatási kormány beleegyezésével); utóbb mind több és több hasonló intézmény alakult, míg végre számuk több százra rúgott és a németországi középoktatásnak egy negyedik, immár az államkormánytól is felkarolt típusává nőtték ki magukat.

Hazánkban sokkal csekélyebb a társadalom kezdeményező ereje, semhogy a kipróbálásnak ilyenén módozata lehetségesnek ígérkeznek. Nálunk az első lépést a kormánynak kell megtennie. Ki kell szemelni egy nagyobb vidéki közművelődési középpontot, ahol az elemi népiskolákon kívül van polgári iskola és egy vagy két középiskola s mindezeket az intézményeket a megállapított tervezet szerint egységes összefüggésekben fokozatosan át kell szervezni. Ily módon értékes tapasztalatok szerezhetők, melyek vagy megerősítik a kormány koncepcióját vagy annak megfelelő módosítására, illetőleg megigazítására vezethetnek. Csak ilyennemű kísérletek után kerülhetne a sor arra, hogy az egyetemes iskolai reform végleges alakot öltjön és a törvényhozás elé kerüljön.

Ajánlom az eljárásnak ezt a módját az illetékes körök figyelmébe. A kormány semmit sem kockáztat vele, s legalább megteszi az első szemellátható lépést a kor követelte reformáló munkához.

FINÁCZY ERNŐ.

ÚJ SZEMPONTOK AZ IDEGENNYELVI OKTATÁSHOZ.

I. A legsürgősebben végrehajtandó iskolai reform irányelveiről egy pár évtized alatt csaknem egységes közvélemény alakult ki.¹ Rövid összefoglalással így jellemezhetnők: Legyen a szakemberek által irányított oktatás mindvégig *gyakorlatibb, életrevalóbb, természettudományos és szociális szellemtől áthatott*. E legfőbb irányelveknek gyakorlati keresztülvitele a mostani különböző iskolafajokon belül bizonyára sokféle külső és belső nehézségbe fog ütközni és igen sok részletkérdés megoldását teszi majd szükségessé. Ezek közül most csak az egyikre, egy oly ütközőpontra kívánom a figyelmet ráterelni, amellyel minden iskolafajnak előbb utóbb tisztába kell jönnie és amelynek megoldása nélkül egészséges és eredményes iskolareform meg nem valósítható. Ez a kérdés pedig az idegen nyelvek tanításának oly szerfőlött fogós kérdése.

Az idegen nyelvek sajátos tudományjellegüknél fogva a szellemi és gyakorlati tudományok határvonalán mintegy középhelyet foglalnak el. Ezért tanításuk módja az elvontabb könyvnyelvnek vagy pedig a gyakorlati társalgási nyelvnek elsajátítása szerint hol az egyik, hol a másik cél felé hajolva ingadozhatnak. De az idegen nyelvtudás maga is a legkülönbözőbb értékelésben részesült a pedagógusok, tudósok és a közvélemény részéről.

Ha eltökélt szándékunk, hogy igazán életrevaló nevelést és oktatást tüsszünk ki a reform céljául, akkor az egyes tantárgyak értékfokozati különbségét is újra meg kell vizsgálni. Tananyagunk és tanterveink, sajnos, még ma is túlnyomóan filológiai irányzatúak és a kor szellemével, mai művelődési eszményünkkel nem állanak összhangban. Valamennyien érezzük, hogy a középiskolai oktatás súlypontjának az eddigi, túlnyomóan nyelvi oktatás tengelyéről az életrevalóbb tárgyismeretek tengelyére kell áthelyeződnie. Az egészséges megújulás szempontjából szükséges, hogy a tanulmányi időnek java-részét ne a puszta szó- és nyelvfomatudás foglalja le, hanem hogy az ifjúság mennél értékesebb tárgyi ismeretekhez juthasson hozzá.

II. Az idegen nyelvek tanulásának kérdése leginkább azáltal válik fontossá és országos érdekűvé, hogy az idegen nyelvek tanulásának kötelezettsége egész középiskolai tanulóifjúságunkat érinti. Ismeretes, hogy az iskolák jellegzetes különbsége Németországban és másutt is a nyelvek tanításán alapszik s a gimnázium és a reáliskola nálunk is leginkább az idegen nyelvek tanításában tér el egymástól.

A nemzetközi közlekedés és érintkezés fokozódásával az idegen nyelvek tanulása egyre fontosabbá és szükségesebbé válik, ezért az állam és a társadalom az iskolák tanulmányi rendjében az idegen nyelvek elsajátításának igen tekintélyes szerepet juttatott. A kérdés csak az, vajjon az iskola meg tud-e felelni e követelményeknek és mennyiben.

Kísértsük meg határozott tények és adatok alapján megállapítani, hogy egy-egy idegen nyelv iskolai tanítására mennyi időt és

¹ L. Imre Sándor: *Nemzetnevelés*. Budapest, 1912. 215. l.

mekkora fáradságot fordítanak, s mert a tengernyi idő és fáradság ellenére is oly kevés eredményt érnek el, kutassuk, mi ennek az eredménytelenségnek alapoka és van-e rá mód, hogy ezt a nemzetközileg oly fontos kérdést megoldjuk.

Egy-egy idegen nyelv tanítására a különböző országok középiskoláiban nagyon különböző óraszámokat fordítanak.¹ Az iskolákban tanított idegen nyelvek közt a legnagyobb órászámmal a latin nyelv szerepel. Jelenleg a legnagyobb idegennyelvi órászám a württembergi gimnáziumban 2835 órával a latinnak jut. Nálunk is aránytalanul nagyobb a latinnak 1540 órája, mint a németre vagy franciára fordított órászám. Mivel azonban a latin nyelv tanítása a modern középiskolából előbb-utóbb úgyis kiszorul (Norvégiában már ki is szorult) és szabad választás, de megfelelő képesítés és tanulási alkalom esetén csak nagyon kevés tanuló szánja majd rá magát a megtanulására, a latin nyelvi óraszámokat csak összehasonlítás végett használok fel.

A modern nyelvekre fordított teljes órászám a különböző országok különböző iskolafajaiban nagyon tarka-barka képet mutat s 210 és 1890 óra közt váltakozik. A legnagyobb órászám a württembergi főreálban található; ott 1890 órát fordítanak a francia tanítására. Elég nagy órászámmal szerepel a francia nyelv a porosz főreálban (1645), Belgium flamand nyelvű iskoláiban (1610), Svájcban (1330) és Görögországban (1190 óra). Nálunk a legnagyobb órászám a leánygimnáziumban (945 óra) s a reáliskolában (875 óra) a németre jut. (A reáliskola francia órászáma csak 840.) A német nyelvet legbehatóbban (1225 óra) tanítják az orosz reáliskolában és a svéd gimnáziumban. Az angol nyelv a legtöbb országban elég kis órászámot tüntet fel. Legtöbb, még pedig 1190 órát fordítanak az angol nyelv tanítására a görög reáliskolában és 980 órát a hamburgi reálgimnáziumban.

Jóval kevesebb órászámú az idegennyelvi oktatás Franciaországban s még mostohább sorsban részesülnek az idegen nyelvek az angol és amerikai iskolákban.² Angliában Coulton szerint még a legjobb iskolákban is nevetségesen kevés órászámot juttatnak az idegennyelvi oktatásnak. Ez az oka, hogy Németországban a növendékek egy-egy idegen nyelvből legalább is kétszer annyit tudnak. Amerikában a szakemberek állítása szerint hasonlóképpen alig tanulnak egy-egy idegen nyelvből két év alatt annyit, mint amennyit Németországban angol nyelvből egy év alatt.³

¹ Technikai okokból, sajnos, kénytelen vagyok a világ valamennyi művelt államának öt oldalra terjedő, részletes nyelvtanítási statisztikáját mellőzni és csak a főbb eredményekre utalni. Megjegyzem, hogy az egy-egy nyelvre fordított időt nem a szokásos heti órászámban, hanem a középiskola egész tartamára terjedő teljes órászámban tüntetem fel.

² Legújabbban (1918) a rendkívül elhanyagolt idegennyelvi oktatás érdekében nagyon figyelemreméltó javaslatok és újítások történtek. L. Népitanítók Lapja, 1918. 50—51. sz.

³ Uránia, 1915. 220. l. Az amerikai iskolák megítélésére jellemző, hogy az iskolai év 40 hétből, minden hét csak 5 tanítási nappól és minden tanítási nap 5 órából áll. Egy évi teljes óráösszeg csak 900—1000 órára rúg. L. Krause O.: *Über die Reformmethode in Amerika*. Marburg, 1914. 2. l.

Hogy a középkorból átszármazott és oly kevés tárgyismerettel járó filológiai oktatás mennyire túltengő még mai iskolarendszerünkben is, arról könnyen meggyőződhetünk, ha az összes nyelvi órák számát a többi tárgyak óráösszegével is egybevetjük. A nyelvi órák az összes tárgyak óráösszegének átlag $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{2}$, sőt $\frac{2}{3}$ részét foglalják le. Ez okozza a túlterhelést. A tanulók a középiskolai tanulmányi időnek legnagyobb részében szavakat tanulnak, anélkül, hogy a megfelelő gondolati tartalmat is elsajátítanák.¹ Így pl. a nyelvi órák összege nemcsak Németországnak legtöbb iskolájában, hanem Angliában, Belgiumban, Dániában, Finnországban, Svájcban, Hollandiában, Horvát- és Oroszországban is nagyobb, mint a többi tárgyak óraszámáé együttvéve. Nálunk a nyelvi órák száma a teljes óráösszeghez viszonyítva a következő: a reáliskolában 33·1%, a leánygimnáziumban 41·1%, a fiúgimnáziumban pedig 48·2%. Az utóbbiban tehát az összes óráknak csaknem felerésze a nyelvi óráknak jut. Ha a jelenlegi óra-beosztást a multbeliekkel összehasonlítjuk, örömmel tapasztalhatjuk, hogy a klasszikus nyelvek tanításának korlátozásával az összes nyelvi órák száma is állandóan csökkenőfélben van. Korunk szellemének megfelelően a nyelvtudás az értékesebb tárgyismereteknek mind nagyobb tért kénytelen átengedni. A középiskolai oktatás az ismeretközlés terén valószínűleg csak akkor fog nagyobb eredményt elérni, ha a nyelvi órák száma nem fogja meghaladni a többi tárgyak óráösszegének egyharmadát.

III. Minthogy az idegennyelvi oktatásnak eredménytelenségéről világszerte általános panasz hallható, fel kell vetnünk azt a kérdést, hogy ennek a sikertelenségnek oka miben keresendő.

Tüzetesebb vizsgálattal bizonyára nagyon sokféle okot találhatunk. Ilyenek: a tanulók általános túlterhelése (Gurlitt), a túlságosan magas cél kitűzése, a módszer tökéletlensége, a nyelvkönyvek gyarlósága, a tanár módszertelensége vagy nemtörődomsége, az osztályok zsúfoltsága. Némelyek szerint az egyik ok az, hogy az iskola egyáltalában nem alkalmas idegen nyelvek elsajátítására, a másik pedig az, hogy a nyelveket grammatikai módszer szerint tanítják.

A felsorolt okokat mind mérlegelve szerintem az idegennyelvi oktatás kérdése épenséggel nem megoldhatatlan (egyesek ezt is vallják), hanem legfőbb, még pedig legyőzhető akadályai a következők: az osztályok túlszűfolttsága, helytelen módszer alkalmazása és leginkább a ráfordítható óraszám elégtelensége. Ezek közül az első és utolsó egy rendeleettel akár azonnal is megszüntethető.

Túlnagy növendéklétszámmal semmiféle tárgyban sem lehet eredményt elérni, legkevésbé pedig az idegennyelvi oktatásban. Egyetlen egy iskolai tárgy sem kíván annyira egyéni s minden egyes szóra és nyelvtani formára kiterjedő közreműködést, mint valamely idegen nyelv elsajátítása. Az idegen nyelv beszéléséhez nem elég, mint más iskolai tárgyban, a passzív s egyébként bármily éles figyelem, vagyis nem elég a hangokat pusztán mástól hallanom, hanem minden egyes idegen hangot ezenfelül még aktív beszédszervi mozgással magamnak is be kell gyakorolnom. A tanulónak ez a szakadatlanul tartó, folytonos egyéni közreműködése csak úgy ellenőrizhető, ha minden egyes

¹ Rein W.: Pädagogik in syst. Darstellung. 1912. 3. k. 68. l.

szót mindegyik növendéktől számonkérhetünk és vele kiejtetünk. Világos, hogy ily egyénenkénti ellenőrzés túlszűfolt osztályokban mindenképen keresztülvihetetlen, mert a karban való mondatás nagyon megbízhatatlan eszköz.

Ami az iskolában alkalmazandó módszer kérdését illeti, a gyermek lelki világához és a környezetbeli nyelvtanuláshoz való alkalmazkodás követelményének jelenleg legjobban a mérsékelt direkt módszer felel meg, azonban még igen sok tekintetben tökéletesítésre szorul és tökéletesíthető is. De óvakodjunk attól az eléggé elterjedt téves felfogástól, mely a módszer fontosságát túlbecsülve azt hiszi, hogy az idegen nyelv tanulását pusztán a módszer kérdésével meg lehetne oldani s hogy a nyelvtanítás eredménytelenségének főoka csupán a módszerben volna kereshető. Ennek világos cáfolata, hogy már a legkülönbözőbb módszerekkel is el tudtak érni jó eredményt, maga a környezetbeli nyelvtanulás pedig tulajdonkép terv és módszer nélkül vezet a legtökéletesebb eredményhez. «A tapasztalat — írja nagyon helyesen Bain¹ — még egyetlen egy eszközt sem mutatott olyannak, mellyel a munkát jelentékenyen meg lehetne csökkenteni s nem is valószínű, hogy ilyet találjunk. Minden művelt nyelv tanulása okvetlenül nagy munkába kerül. A nyelvtant és a szókincset nem lehet nagy erő felhasználása nélkül elsajátítani...» A jó módszer könnyít ugyan a munkán, de a készség elsajátításához szükséges időt pótolni nem tudja. Az idegennyelvi oktatás eredménytelenségének oka tehát nem kizárólag a módszerben, hanem jóval mélyebben gyökerezik.

Másfélezer éves állandó tapasztalat bizonyítja, hogy a tanulóknak nagyobbik része nem tudta elérni azt a célt, hogy idegen nyelvet az iskolában beszélni megtanuljon vagy csak a könyvből is tökéletesen megértse. De akkor miért lehet bármely idegen nyelvet oly könnyen, csaknem játszva az idegen környezetben megtanulni? Erre számos pedagógus, főleg pedig már Montaigne is rámutatott s a mindennapi tapasztalat is számos esetben bizonyítja. A legtöbb pedagógus nem hatolt bele elég mélyen a nyelvbeszéd és nyelvértés pszichológiai folyamatába és természetébe. Sőt akik a nyelvi jelenségek igazi természetét felismerték, azok sem vonták le a vele kapcsolatos módszertani következtetéseket. Olykor utaltak ugyan rájuk, de nem dörögtették ki elég nyomatékosan. Egyes elméleti pedagógusok felismerték a kitűzött végcél, de a megvalósítás módjaival már nem törődtek és azok keresztülvitelét a gyakorlati pedagógusokra bízák. Nagy ritka eset, hogy az elmélet embere egyúttal épp oly kiváló gyakorlati pedagógus is lett volna és viszont. A gyakorlatban tovább folyt a sablonos nyelvkönyvek gyártása, úgyhogy rendszerint csak hosszú évtizedek múlva jutottak egy egy lépéssel előbbre. Viszont az is igaz, hogy az elmélet gyakorlati megvalósítása legtöbbször nehezebb feladat, mint kidolgozása vagy felismerése. Bizonyos előfeltételek és előmunkálatok nélkül a legátlátszóbb elmélet is gyakorlatilag kivihetetlennek bizonyul. Az idegen nyelvtanításban ezeket az előfeltételeket csak a modern pszichológia kezdte számunkra megteremteni, de a gyakorlati keresztülvitelhez szükséges előmunkálatok még máig

¹ Neveléstudomány. Ford. Szemere Samu. Bpest, 1912. II. k. 170.

is hiányzanak. Ilyenek: a közhasználatú szavaknak gyakoriságuk fok szerinti rendezése, egy-egy leckeórára és az egész tanulmányi időre felvehető mennyiségüknek és minőségüknek megállapítása,¹ a nyelvtani alakoknak hasonló módon való összeállítása és felhasználása stb. De mindez még csak nyersanyag! Ennek a nyersanyagnak terjedelmét, keretét már a célmeghatározásban szabatosan meg kell jelölni. Igen nagy baj volt, hogy ez eddig meg nem történt. Az eddigi célmeghatározások oly szintelen általánosságokban mozogtak, hogy a nyelvkönyvirók a szókészlet és nyelvtani formák nagy tengeren terv és cél nélkül ide-oda evezhettek és mintegy találmokra a legkülönbözőbb szóanyagú és szóterjedelmű nyelvkönyveket készíthették. Ebből a nyersanyagból aztán oly egyszerű, fokozatosan haladó beszéd- és olvasmányszöveget kell megszerkeszteni, minőt semmiféle irodalomban készen nem találunk; oly szöveget, mely a növendékek átlagos befogadóképességéhez mérve, a szemléletre, cselekvésre és élményre támaszkodva a nyelvet tanuló egyén fogalmi, érzelmi és érdeklődési világából meríti tartalmát és formáját.²

Ismeretes, hogy a pedagógusoknak legnagyobb része a nyelv beszélését és megértését még ma is az úgynevezett szellemi tudományok közé sorolja és az idegennyelvi oktatásban a szellemi tudományokban használatos logikai módszert kívánja alkalmaztatni. Már pedig ha a modern pszichológia és fiziológia szemüvegén át vizsgáljuk meg a beszéd folyamatának s egyáltalán minden nyelvi jelenségnek okait, könnyen meggyőződhetünk arról, hogy a nyelv és beszéd nem a logika és észtörvények, hanem a szokás és sokféle egyéb, épenséggel nem logikai lefolyású társadalmi erők összeműködéséből származott. Valamely nyelv elsajátításában, ép azért nem a logikára támaszkodó szellemi, hanem a gépies gyakorláson alapuló gyakorlati tárgyak módszerét kell követnünk. Az idegen nyelvtanítás problémája elsősorban nem módszertanilag megoldható kérdés, mint eddig csaknem valamennyi nyelvpedagógus hitte és vallotta, hanem amennyiben a nyelv beszélése és olvasáson alapuló megértése is tulajdonképpen készség, a probléma megoldása mindenekelőtt a nyelv elsajátítására fordítható időnek a kérdésén fordul meg.

Mint minden készség, a beszédképesség is lényegében bizonyos szervi mozgások ismételt utánzásából áll. Ebben rejlik a beszédszervi mozgásoknak nagy fontossága. Az idegen nyelvtanításban vagyis a beszédképesség megszerzésében ezek az utánzó mozgások, ép azért, mert kevésbé szemmel láthatók, mint pl. a többi készségeknél (úszás, vívás, zongorázás stb.), elég soká észrevétlenül maradtak és kellő figyelemben nem részesültek. Részben erre vezethető vissza, hogy az idegen nyelvek tudásának készségtermészetét nem ismerték fel kellő-

¹ A szókincsnek miként való felhasználásáról szólnak következő cikkeim: «A nyelvek és egyedek szókincse.» *Uránia*. 1918. 5. sz. — «A direkt módszer és a német nyelv tanítása.» *Polgárisk. Közl.* 1914. 10., 11., 12. sz. — «A gyermeknyelvi szókincs fejlődése.» *A Gyermekek*. 1918. 7—10. sz.

² Mindezt megkíséreltem megvalósítani Lukács Ödön dr.-ral a polgári fiúiskolák I. osztálya számára írt tankönyvben: *Német Nyelv- és Olvasókönyv* szemlélet, cselekvés és élmény alapján. Mühlbeck K. 360 rajzával. Bpest, Lampel, 1918.

képen és nem értékelték eléggé. A beszédszervek mozgásának és összerendezettségének oly fontos szerepét tudvalevőleg csak az újabb-kori fiziológia és pszichológia derítette ki. Az idegen nyelvek tanításában tehát a gyakorlati módszer követése főképp a beszédszervek gyakorlásában, vagyis a tanító által mondott szavaknak és mondatoknak helyes, sokszor ismételt és végül gépiességgé fokozott utánamondásában áll. Nyilvánvaló ebből, hogy az idegen nyelv tudása, mint gyakorlat és ismétlés útján megszerzendő s igen bonyolult, sok ezer elemnek egymás mellé rendeléséből előálló készség sokkal több időt igényel, mint amennyit az iskolai tanulmányi idő nyújtani szokott. Arra a kérdésre pedig, miért kell több idő egy-egy idegen nyelv tanításához és megtanulásához, mint amennyi bármely más iskolai tárgy elsajátításához szükséges, a felelet a következő: Egy-egy idegen nyelv ismeretösszege más tárgyhoz viszonyítva jóval több és logikailag elkülönült ismeretelemből, nevezetesen legalább 6—8 ezer közhasználatú szónak és 600—800 nyelvtani formának biztos tudásából áll. Ez óriás terjedelmű jelrendszernek említett elemeit sem egyenként, sem összesen nem lehet logikai kapcsolatokkal elsajátítani és emlékezetünkbe vésni, hanem mivel önkényes jelek, csak sokszori ismétlések árán lesznek sajátunkká. Azonfelül nem elegendő ezeket az elemeket pusztán felismerni, hanem mivel beszéd- és olvasásközben minden pillanatban és egyszerre kell hogy rendelkezésünkre álljanak, gépiességgé fokozott tudást tételeznek fel. Ez az oly sok ezer elemű, százezerszeres kombinációjú és minden pillanatban gépies biztonságú tudás tehát nem alapos értelmi munkát és logikát, hanem sok, nagyon sok időbe kerülő gyakorlatot és ismétlést követel. Ha erre a begyakorlásra elegendő időnk nincsen, a legalaposabb értelmi munka és a legkifogástalanabb módszer sem járhat eredménnyel. A szükséges idő az idegennyelvi oktatásban mindent pótolhat, az időt nem pótolhatja semmi.

Hogy az idegen szavak és nyelvvalakok pillanatnyi gépiességgel rendelkezésünkre álljanak, szükséges, hogy a lélektani kísérletek tanúsága szerint ¹ 10—20-szoros, sőt 40—50-szeres ismétléssel is emlékezetünkbe vessük és lehetőleg valamennyit hétről-hétre elülről felfrissítsük. «Valamely idegen szó csak azután válik életképessé, írja egy német nyelvpedagógus,² miután háromszor-négyszer elfelejtettük s mindannyiszor újabb kapcsolatban vívta ki létjogosultságát.» És mit nyújt ehhez képest az iskolai nyelvtanulás? Az idegennyelvi órák elégtelensége miatt a sokszoros begyakorlás és ismétlés merő képtelenség, pedig a nagyon gyakori ismétlés nélkül nemcsak a folyékony beszédet, hanem még a szövegnek látás alapján való megértését sem lehet még megközelítőleg sem elérni. Ezért oly meddő és siralmasan eredménytelen még ma is és a direkt módszer ellenére is minden idegennyelvi oktatás. Érthető tehát, hogy alig akad nyelvtanár, aki az idegen nyelvek tanulására kiszabott óraszámot szaporítani ne kívánná.³

¹ L. Radoszavlyevics P., Ebbinghaus, Brunshausen, Meumann, Ziehen stb. emlékezetkutatásait.

² Wolffgarten-Zierfass: *Methodik des Unterrichts im Französischen für Mittelschulen*, Düsseldorf, 1911. 86. l.

³ Az idegennyelvi órák számának növelése különösen okadatolt minálunk. Ennek igazolására elegendő a külföldi idegennyelvi oktatásra

egyes
hely!

A többi tárgyak tanárai ezt a követelést saját szempontjukból jogosan visszautasítják ugyan, de ha az itt felsorolt okokat tárgyilagosan mérlegelnék, a nyelvtanárok panaszát bizonyára ők is méltányolnák.

Bármennyire kifogástalan is a módszer, sohasem viheti annyira, hogy gyorsabban s rövidebb idő alatt vezessen az idegen nyelv tudásához, mint a jóval kedvezőbb feltételek közt végbemenő környezetbeli nyelvtanulás. De nem csökkentheti a szükséges ismétlések és gyakorlatok számát, vagyis a munkaidőt a legeszményibb módon kitervezett környezetbeli nyelvtanulás sem. Elképzelhetetlen, hogy valaki egy idegen nyelvet bármekkora értelmiséggel és tanulási kedvvel pl. egy pár hét alatt elsajátítson. Ennek oka az, hogy a beszédkézség megszerzéséhez szükséges ismétlések és gyakorlatok számát bizonyos legkisebb mértéken alul leszorítani nem lehet.

Itt vetődik fel tehát az a kérdés, mekkora lehet ez a legkisebb mértékű idő.

IV. Hogy mennyi időre, hány évre, szabatosabban szólva mekkora óraszámösszegre van szükségünk az iskolában, hogy valamely idegen nyelvet a közepes szókinsz fokáig (egy 12 éves gyermek fogalmi körének megfelelő 6—7 ezernyi szókinszig) megértsünk és beszélni megtanuljunk, ez kevés eredménnyel biztató kérdés. A legtöbb nyelvpedagógus óvatosan kikerüli, már pedig elkerülhetetlenül s még a tévedés valószínűségének veszélye árán is szükséges, hogy a cél elérésére megkívánt óramennyiséget legalább megközelítőleg próbáljuk megállapítani.

Sokáig tűnődtem rajta, hol vagy miként találhatnánk olyan valószínű időmértéket, melyhez az iskolai idegennyelvi oktatás időtartamát viszonyíthatnók és ennek segítségével pontosabban is megállapíthatnók. Egy ötletszerűen vagy elméletileg kigondolt óramennyiség ugyan könnyen felállítható, de ép oly könnyen meg is dönthető. Így jutottam arra a gondolatra, hogy az iskolai nyelvtanítás óramennyiségét a környezetbeli legtermészetesebb nyelvtanulás időtartamához mérjem, s ennek alapján nagyobb számszerű szabatossággal meg is határozhasam.

A nyelvtanulásra fordítandó idő meghatározásában nagyon fontos annak megállapítása, hogy a környezetbeli nyelvtanítás nemcsak a legrégebb, legegyszerűbb és legtermészetesebb, hanem egyúttal a legrövidebb idő alatt célhoz vezető nyelvtanulási mód. Amellett annyira egyetemes jellegű, hogy akár a gyermekekről, akár a felnőttekről, akár éleleszükről, akár korlátolt felfogásúakról van szó, mindig biztos eredménnyel s egyformán be szokott válni. Mindeme tulajdonságainál fogva joggal tekinthetjük annak az alaplémértéknek, melyhez viszonyítva minden más nyelvtanulási módot megítélhetünk. Ha pedig maga a környezetbeli nyelvtanulás is csak meghatározott idő alatt vezethet nyelvtudáshoz, akkor magától értetődik, hogy az iskolai nyelvtanulásnak legalább is annyi, vagy — ez még valószínűbb — jóval több időt kell ugyanazon cél elérésére fordítania, mint amenny-

vetett futólagos pillantás és összehasonlítás. Modern nyelvi szakosztályunk a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez intézett emlékiratában erre külön is ráutalt. «A németek is sokkal nagyobb mértékben művelik az élő nyelvek tanítását, mint mi.» L. Orsz. Középisk. Tan. Közl. 47. évf. 586. l.

nyire a jóval egyszerűbb, környezetbeli nyelvtanulásnak szüksége volt. Kevesebb idő már azért se lehet elég, mivel a környezetbeli nyelvtanulásban tudvalevőleg minden tényező és feltétel a legkedvezőbbben közreműködik, az iskolai nyelvtanítás alkalmával pedig mindezek egyáltalán elő sem fordulnak vagy háttérbe szorulnak, s velük ellentétesen működő gátló akadályok lépnek helyükbe.

Carré szerint az anya 3—4 év alatt tanítja meg gyermekét beszélni.¹ Mások egy élő idegen nyelvnek a környezetből való elsajátítására 6—8 havi külföldi tartózkodást vélnék elegendőnek.² Ez naponként átlag 10 órát számítva 1800—3000 órát tesz ki. Azt hiszem, nem járunk messze a valóságtól, ha erre támaszkodva azt mondjuk, hogy körülbelül ennyi órára lesz szüksége az iskolának is, hogy különböző nyelvérzékű növendékeit egy élő idegen nyelvnek és középfokú szókincsének elsajátítására vezethesse. Sőt ha tekintetbe vesszük, hogy az iskolai idegennyelvi oktatás bizonyos beszédképességen kívül még az olvasáson alapuló nyelvértést, nyelvtant és fogalmazást is követeli, akkor ez az óraszámösszeg a kitűzött célhoz képest inkább kicsinynek, mint nagyknak mondható. A környezetbeli nyelvtanulásnak egyéb előnye még, hogy közvetlenebbül érintkezik az élettel, szorosabban összeforr szükségleteinkkel és érdeklődésünkkel, továbbá naponként több egymásutáni órán át s egyhuzamban tartó nagyobb hatásával a hangemlékezetnek tűnékenységét a legkisebb mértékre korlátozza.³ A környezetbeli nyelvtanulásnak ezt az 1800—3000 óráját nyolc év alatt csak a heti öt és hat órai iskolai nyelvtanítás közelíti meg. Vajjon mily eredmény várható akkor heti 2—3 órai idegennyelvi oktatástól?

A tapasztalat és sok belső érv tehát amellet szól, hogy az iskolai nyelvtanításhoz szükséges óramennyiség valószínűleg összevág a környezetbeli nyelvtanulás óramennyiségével. Ez pedig sok időt, igen sok óraszámot jelent. Érthető tehát, hogy mindazok, akik az idegen nyelv tanulásához szükséges óraszámot sokallják vagy az idegennyelvi tudásnak előnyeivel szemben a ráfordított időt és munkát aránytalanul soknak és fáradságosnak találják, Ostwalddal amaz észszerű álláspontra kénytelenek helyezkedni, hogy legokosabb és leggazdaságosabb eljárás az volna, ha az idegennyelvi oktatást a középiskolából teljesen kiküszöbölnék. Heti 6—8 órai, még pedig nyolc éven át tartó idegennyelvi oktatás méltán gondolkodóba ejthet.

Ha az idegen nyelvek tanítására fordítandó tengernyi időt már Leibniz is sokallta, és fájlalta, hogy életünknek egy harmadát ezek megtanulására kell áldoznunk (*tertia pars vitæ... linguis impenditur*). Heine szerint pedig a rómaiak sohasem értek volna rá a világot meghódítani, ha a latin nyelvet kellett volna nekik megtanulniok,

¹ Méthode pratique, 29. l.

² Igy pl. Coulton: *Public schools and the public needs*. London, 1901. 44. l. — Sweet: *The practical study of languages*. London, 1913. — Le Bon G.: *Psychologie de l'éducation*. Paris, 1909. 236. l.

³ A környezetbeli nyelvtanulás nagy hatékonyságáról mondja egy német tanár: Eine Bonne, die ein oder zwei Kinder den ganzen Tag um sich hat, gewährt in ein oder zwei Wochen so viel Übung im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache, wie die Realschule in sieben Jahren. (Resch J. cikke: Zeitschrift f. Realschulwesen, 1918. 135. l.)

akkor manapság, amidőn a Leibniz-korabeli ismeretek összege talán meg is tízszeresződött már, s a világ katonai meghódításánál jóval nagyobb cél, a népek közművelődési szövetségének megvalósítása lebeg eszményként előttünk: a mindennekfölött drága idő kihasználásának szükségességét bizonyára, még jobban át kell éreznünk. Az élet rövidsége és a teendőknél, a szükségszerűen megtanulandó dolgoknak óriás sokasága arra int és készlet, hogy az oly kevés tárgyismerettel járó idegen nyelveknek iskolai oktatását csak a legszükségesebbre szorítsuk, vagy megtanulásukat, mint sok egyéb kíváncsi, de nem szükséges készségbeli ismeretet (pl. a zenét), a tanulóknak magánszorgalmára bizzuk. Arra az ellenvetésre, hogy az iskola nemcsak szükséges ismereteket, hanem sok más, pusztán kíváncsi ismeretet is tanít, azt kell figyelembe venni, hogy azok mind (ének, torna stb.) jóval kevesebb időt és fáradságot igényelnek, otthon pedig egyedül is eredményesebben gyakorolhatók. Nem is az idegen nyelveknek tanítása és tudása ellen, hanem — s ez a fontos — a ráfordítandó sok idő felhasználása ellen kell komoly kifogásokat tennünk.

Több évtizedre terjedő és sokoldalú nyelvpedagógiai tanulmányaim arról győzték meg, hogy az idegen nyelvtanítás eredménytelenségének főoka abban rejlik, hogy *nem ismerték fel az idegen nyelv tudásának készségtermészetét* s azért ahhoz képest nagyon kevés óraszám, azonkívül nem gyakorlati, hanem logikai alapon tanították. Mihelyt átlátjuk, hogy valamely idegen nyelvnek beszélése, de még látás útján való megértése is alapjában véve tulajdonképp készség, akkor e felismerésből mind a módszertani, mind az időbeli kérdésre vonatkozó egyéb következtetések önmaguktól adódnak. Nevezetesen, hogy a többi készséghez (rajz, torna, ének stb.) hasonlóan az idegen nyelvet is csak sokszori ismétléssel és begyakorlással lehet elsajátítani és hogy e sokszori ismétlésekhez és gyakorlatokhoz igen sok idő, rendkívül nagy óraszám szükséges. Mivel ezt a töménytelen óraszámot az iskola az idegen nyelvek tanítására nem tudta rászánni és valószínűleg a jövőben sem szánhatja rá, azért a hiányzó időt, bár sikertelenül, a legkülönbözőbb módszertani fogásokkal szertették volna pótolni. Nem kételkedem benne, hogy ennek az alapvető jelentőségű igazságnak felismerése új irányváltozást fog okozni az idegennyelvi oktatásban, s azért, mint egykor *Viétor*, ép oly jogosan és újból hangoztatnunk kell ma is: *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Más szóval: a tanulmányi időnek megszábotott órázáma miatt vagy ki kell küszöbölnünk az idegennyelvi oktatást, vagy pedig elegendő óraszám előteremtésével egynél több világnyelvet tanítanunk nem lehet.

V. Vonjuk le és összegezzük röviden a tanulságokat. Az idegen nyelvtudást nem szabad szokás szerint túlbecsülnünk, de nem szabad lekicsinyelnünk sem. A tapasztalat szerint a tanuló ifjúságnak legnagyobb része nem veszi hasznát az idegen nyelvek tanulásának és azért nem is törekszik komolyan vagy kedvvel elsajátításukra. Akik főiskolákra, egyetemekre mennek és idegen világnyelv tudására szükségük van vagy lesz, magánszorgalomból kevesebb fáradsággal és hamarabb is megtanulják. Igazi ismeretszerzés az iskolai évek alatt — hangoztatta már Apácai Cseri János is — csak az anyanyelven lehetséges. Ez pedig az elsőrendű cél; ehhez képest bármely idegen nyelv leg-

feljebb segédeszköz; mihielyt gátló akadály s a főcél elérését veszélyeztetheti, inkább elejtendő.

E világszerte tapasztalható tények logikájából az következnek, hogy az idegen világnyelveket a középiskolában egyáltalán ne tanítsák vagy csak úgy, mint nem-kötelező tárgyakat. Ezzel szemben azt látjuk, hogy az idegen világnyelveket a legtöbb ország középiskolaiban akár művelődéspolitikai, akár egyéb okokból kötelezően tanítják. Rendszerint azzal érvelnek, hogy az idegen nyelveknek az iskolákból való teljes kiküszöbölése oly egyoldalú követelés, mely a népek nemzetközi kapcsolatával nem számol, s könnyen elszigeteltségre és elmaradottságra vezet. Pedig a kötelező idegennyelvtanítás — mivel rendszerint célt nem ér és nagy megterheléssel jár — bátran nélkülözhető oly országok középiskolaiban, melyeknek anyanyelve már amúgy is világnyelv. Viszont okadatolt az idegen nyelvek tanítása kisebb országok részéről oly célból, hogy a nemzetközi világversenyben résztvehessenek és létfenntartásukat biztosítsák. De *egy* élő világnyelvnl többet ezeknek sem szabad és nem is lehet tanítaniok, mert több időt és nagyobb óraszámot a szokásos középiskolai tanterv csak más tárgyismeretek rovására engedhet meg.¹ Még okadatoltabb, sőt parancsolólag kötelező valamely idegen világnyelv középiskolai tanítása abban az esetben, ha egy kisebb ország tanulóifjúsága sajátos néprajzi viszonyok közt valamely élő idegen világnyelv megtanulására az iskolán kívül, a közvetlen idegennyelvű környezetből is támogatást kaphat. Ez az eset forog fenn a német nyelvvel szemben Magyarországon.

A hazánk területén sűrűn elszórt német nyelvszigetek lehetővé teszik, hogy a német világnyelvet nálunk bárki könnyű szerrel

¹ A mennél egyszerűbb és egységes iskolareform szempontjából szerintem középiskoláinkban az idegen nyelvek közül csak a német nyelv tanítása volna kötelező. A felső tagozatban a francia és az angol is választható tárgy lehet. A latin csupán a felső tagozatnak (ez 3—4 irányú lenne: általános műveltségi, gazdasági, ipari, kereskedelmi) humanisztikus ágazatában volna tanítandó. Rá kell még mutatni arra is, hogy a legújabb reformtervek a régiekkel együtt nagyrészt abban a hibában szenvednek, hogy túlságos sokat ölelnek fel és elérhetetlen célokat tűznek ki. Szinte túllicitalják egymást abban, hogy minél több idegen nyelv elsajátítását helyezték kilátásba. Nekünk szakembereknek, kik ismerjük az idegennyelvi oktatással járó nagy nehézségeket és eredménytelenséget, nem szabad ily nagy célkitűzésekhez hozzájárulnunk. Hiú reményeket ébresztünk vele a szülőkhöz is, a növendékekhez is; ezek u. i., mivel a célt most már gyakorlati szakemberek tüzték ki, annak elérését joggal el is várhatják. A bizton bekövetkező csalódásért méltán okolják aztán a tanárt és az iskolát. Nem szabad a nagyközönséget abban a felfogásban megerősíteni, mely az idegen nyelv elsajátítását a látszólag oly könnyű és kevés időbe kerülő környezetbeli nyelvtanuláshoz méri, s az iskolai nehézségeket és a kétféle nyelvtanulás közötti óriás különbséget egyáltalán nem ismeri s nem is ismerheti. Ez a közönség csak azt tudja, hogy idegen nyelvet a környezetből 6—8 hónap alatt el lehet sajátítani, s ezt várja valami csodás erejű iskolai módszertől is. Nekünk azonban tudnunk kell, hogy ez a 6—8 hónap tulajdonképp 1800—3000 órát jelent. Ha ez az óraszám az iskolában rendelkezésünkre állana is, nyolc évre és 40—50 tanulóra elaprózva már csak kevesebb eredményre jogosít.

beszélni is megtanulhassa.¹ A német nyelvnek ez a földrajzi természetű előnye a többi világnyelvekkel szemben, bármiként vélekedjék valaki a német népről és közműveltségéről, annyira szembeszökő és megváltozhatatlan, hogy a többi, tőlünk távolabb eső francia, angol vagy bármely más világnyelv a némettel versenyre nem kelhet.

Ha tehát ilyen vagy akár más okokból is *egy* idegen világnyelvnek középiskolai tanítását mégis szükségesnek ismertük el, akkor bizonyára nem elég ezt a célt csak felismernünk és akarnunk, hanem meg kell adnunk a cél eléréséhez szükséges eszközöket is. Ezek közül a két legfontosabb pedig az, hogy az idegen nyelv tanulását lehetőleg korán (körülbelül tízéves korban) elkezdjük s elsajátítására elegendő óraszámot adjunk. Mind a kettő a nyelvtudásnak mint készségnek természetéből folyik. Ismert tapasztalati tény, hogy mindenféle készséget, így a beszéd-készséget is, legkönnyebben fiatalon, a gyermekkorban lehet elsajátítani, amíg t. i. szerveink hajlékonyak és a gépiességek begyakorlására legalkalmasabbak. De itt egyúttal azt is tekintetbe kell vennünk, hogy minél nehezebb, bonyolultabb valamely készség, annál több gyakorlatot és időt követel. Kétségtelen, hogy az eddigi iskolai óraszám nemcsak az elérendő célhoz, hanem a környezetbeli idegennyelvtanulás idejéhez viszonyítva is elégtelennek és eredménytelennek bizonyult. Átlag heti 2–3 idegennyelvi óra, ráadásul még írásbeliek készítésével is megterhelve, nemcsak pedagógiai, hanem lélektani képtelenség is. Kezdetben vagy legalább is az első esztendőben heti négy órán alul valamennyire eredményes idegennyelvi oktatás el nem képzelhető.²

A nyelvnek mint készségnek elsajátítása különösen kezdetben kíván minél többszöri, lehetőleg mindennapi ismétlést és gyakorlást. Ezért szükséges, hogy kezdetben heti hat órát szánjunk a megtanulandó idegen nyelvre.³ A rákövetkező években az órák száma már csökkenhet, még pedig fokozatosan és lehetőleg csak egy-egy órával, de heti három óránál kevesebb* nem lehet (pl. heti: 6, 6, 5, 5, 5, 4, 4, 3 óra).⁴ Ezt az óraszám-csökkentéssel járó megoldást azonban csak a legnagyobb óraszükség esetén kockáztathatjuk. Jusson eszünkbe, hogy ha az idegen nyelvet nyolc éven át állandóan heti hat órában tanítjuk is, ez legjobb esetben körülbelül csak akkora fokú nyelvtudást eredményezhet, mint a hat hónapi nyelvtanulás az idegen környezetben. De az iskolai legnagyobb idő (1680 óra) még ebben az esetben is csak megközelíti a környezetbeli legkisebb időt (1800 óra), vagyis más szóval a legbehatóbb iskolai munkával a környezetbeli nyelvtanulásnak legalacsonyabb eredményét érhetjük el.

¹ Csupán egy világnyelvnek, még pedig a németnek tanítása mellett érvel Theisz Gy. is (Orsz. Középisk. Tanáregy. Közl. 1913/14. 612. l.); mint első világnyelv mellett pedig legtöbb nyelvpedagógusunk.

² Ezen a nézeten van Clasen is. (L. *Neuere Sprachen*, XXII. 305. l.). Továbbá Resch J. (*Zeitschr. f. Realschulwesen* 1914. 136. l.).

³ Ez az elv érvényesül a németországi reformgimnáziumban. Ott a franciát az első három éven át heti 6–6 órában tanítják.

⁴ A németországi főreáliskolában (9 év) a heti 47 francia óra osztályonként így oszlik meg: 6, 6, 6, 6, 6, 5, 4, 4, 4. Még kedvezőbb a württembergi főreál heti 54 órájának beosztása: 8, 8, 8, 6, 6, 5, 5, 4, 4. L. *Kaiblinger F.* Orsz. Középisk. Tanáregy. Közl. 47. évf. 415. l.

Ha azonban ezt a nagy óraszámot egy idegen nyelv elsajátítására rászánni nem akarjuk vagy nem tudjuk, akkor okosabb és gazdaságosabb, ha holmi félmunka helyett az idegennyelvi oktatást teljesen elejtjük és ezt a nagyon tekintélyes óraszámot a jóval hasznosabb tárgyismeretek alaposabb elsajátítására fordítjuk. Különben is minden félíg elsajátított készségnek az a sorsa, hogy feledésnek indul, a haszontalanul elfecserélt idő nyomában pedig késő bánat jár. A napról-napra nagyobbodó és a későbbi századok folyamán még inkább felhalmozódó tárgyismereteknek óriás sokasága előbb-utóbb valószínűleg arra fog bennünket kényszeríteni, hogy az idegen nyelveket csak nem-kötelezően és iskolán kívüli, de államilag szervezett tanfolyamokban kell majd tanítani.

Ha tehát *egy* idegen nyelvnek tudását annyira szükségesnek tartjuk, s komolyan akarjuk, hogy az idegennyelvi oktatás ne csak olyan tessék-lássék-féle módon történjék, ne legyen kínlódás és vergődés mind a tanár, mind a tanítvány részéről, és a ráfordított sok idő a növendékeknek legtöbbjére nézve hasznavehetetlenül kárba ne vesszen, mint eddig: akkor a kérdésnek gyökeréig hatolva ne sajnáljuk a ráfordítandó nagy óraszámot s azt az elég tekintélyes tanulmányi időt sem, melyet a nyelvtudásnak készségtermészete a tapasztalat szerint elengedhetetlenül megkövetel. Carlyle mondása (*speech is time*; a beszéd idő) fején találja a szöveget. Kellő idő vagy óraszám nélkül nincs elegendő gyakorlat, ennélfogva nem lehet szó a nyelv elsajátításáról, nyelvkészségről sem. Jól vessük tehát emlékeztünkbe — s ez egyúttal tanulmányomnak veleje is — *speech is time!*

(1919 január 22.)

BAKONYI HUGÓ.

IRODALOM.

J. Tews: 50 Jahre deutscher Volksbildungsarbeit. Festschrift zum 50-jährigen Bestehen der Gesellschaft für Volksbildung. (Berlin, 1921. A Társulat kiadása. 84 l.)

A társadalomban mindjobban utat tör az a felfogás, hogy a szűkebb értelemben vett iskolai oktatás, helyesebben a minimális iskolakötelezettség, ma már korántsem elégítheti ki valamely népnek művelődési szükségletét, tehát amaz mellett gondoskodni kell olyan alkalmakról és intézményekről, amelyek mindenki részére hozzáférhetővé teszik a képzés és továbbképzés lehetőségét. Hogy ennek miként igyekeznek eleget tenni a német birodalomban, arról igazi német alaposággal számol be az előttünk levő füzet, amely a *Német Népművelő Társulat* alapításának (1871 jún. 14.) 50. évfordulója alkalmából jelent meg.

Valósággal művelődéstörténeti képet tár elénk a német népművelési törekvések multjáról szóló fejezet, amely visszanyúl a középkori céhekig és kimutatja, hogy ebben a fontos munkában a mult

században tevékeny részt vettek olyan kiváló férfiak, mint Humboldt Sándor, Diesterweg, Virchow, Brehm, Häckel stb. (11—12. l.) De látjuk azt is, hogy ez a mozgalom főleg állampolgári, társadalmi és gazdasági forrásokból táplálkozott és két irányban haladt: az egyik polgári-szabadelvű jellegű, a másik a munkásság érdekeit tartotta szem előtt s ezeknek egyesületeiben akadt legbiztosabb támaszaira. Diesterwegtől való ez a klasszikus mondat: «Az igazi néptanító a néppedagógus szintjára emelkedik fel» s valóban a (német) néptanító nélkül el sem képzelhető a (német) népművelés, de a magyar sem.

A *Gesellschaft für Volksbildung* múlt és mai tevékenységét nagyon részletesen szemlélteti füzetünk, amelyből csak a következő néhány adatot emeljük ki: bevétel 1871/72-ben 20.000 márka, kiadás 5800; 1920/21-ben 1.404.000, ill. 1.470.000; 1871-től 1921-ig összesen 11.607.000, ill. 10.492.000. Tagok száma 1871/72-ben 158 testület és 1299 egyén, 1920/21-ben 7053 és 5527. Előadások száma 1872-ben 81, 1916-ban 596, 1920-ban 114, összesen 10.019. Népkönyvtár összesen 136.773, közel 4 millió kötettel; köztük kerek 28.000 vándorkönyvtár. Kölesönbe adott filmek: 37.743 sorozat 2.271.560 képpel. Népies röpiratokat összesen 2.320.201 példányban terjesztettek. Már ezek a számok is mutatják, hogy az intézmény messze túlnőtt eredeti keretein, úgyhogy maga a jelentés is beisméri (62. l.), hogy a Társulatnak immár nem lehet célja, hogy az egész önkéntes népművelést szövetségként magában egyesítse, hanem be kell érnie azzal, hogy tíz- és százezreknek buzditással, útmutatással szolgáljon és segédeszközöket bocsásson rendelkezésükre.

A Társulat a sajtó támogatására egy népszerű tartalmú *Zeitungsdienst* c. lapot ad ki, amelyet havonként egy-kétszer 1000 újságnak küldenek meg ingyen. Ezenkívül havonként kétszer jelenik meg *Volksbildung* c. folyóirata. Mindkét orgánumban erősen küzd a ponyvairodalom ellen és újabban erősen mozgalmat fejt ki a népegyetemek (*Volkshochschulen*) érdekében. Tews derék írását, a benne foglalt tanulságokra és a megpendített életrevaló kérdésekre való tekintettel, melegen ajánljuk a magyar szabadoktatás és népművelés vezetőinek figyelmébe, akikben talán fel fogja ébreszteni azt a gondolatot is, hogy irodalmunkat hasonló magyar művel gazdagítsák. K. F.

VEGYES.

Szovjet-Oroszország iskolaügye. A Pester Lloyd jún. 10-i számának külföldi szemléjében olvassuk, hogy az orosz közoktatásügy élére Dzsersinszkij, a hírhedt belügyi népbiztos és a rettegett *tszeka* elnöke került. Munkatársul melléje szegődött Szinovjevné, az orosz Szamuely felesége. Ez az újabb szélső balrafordulás nyilván engedmény és megnyugtató akar lenni azért a teljes kudarcért, amely Lenin gazdasági politikáját érte. Az egész művelt világ, mondja forrásunk, borzalommal fogja hallani, hogy egy nemzet ifjúságát, tehát jövőjét, prédául dobták oda két lelketlen és tudatlan egyénnek, akik a jövő nemzedéket akna-

munkájuk érdekében hosszú időre meg fogják mëtelyezni, belőle a hazaszeretetet, gyermeki szeretetet, emberi érzést és erkölcsi hajlandóságot gyökerestül ki fogják irtani. Szinovjevné, aki mindenáron azon volt, hogy Lunarticsarszkijt állásából kitúrja, amúgy kedvtelésből gyermekneveléssel is foglalkozott és több kongresszuson síkra szállt azon «felfedezése» mellett, hogy a gyermekeket «nacionalizálni» kell, értsd kommunizálni, azaz állami kezelésbe átvenni. «A gyermekeket — úgymond — fel kell szabadítani a család káros befolyása alól és első napjaiktól kezdve a kommunista gyermekkertek és iskolák jótékony befolyása alá kell helyezni.» A bolsevista gyermekvédelem nagyra van az ő ú. n. gyermekotthonaival, amelyekről a Pravda megállapítja, hogy ezek a «mintaintézetek» valóságos tenyészhelyei a piszoknak, férgeknek, lopásoknak és a rossz táplálkozásnak. Hisz Oroszországban nemhogy kellően képezett tanerőkkel, de még csak alkalmas személyzettel sem rendelkeznek már, mert azokat, akik hivatásukat komolyan vették, ellenforradalmároknak bélyegezték, állásukból elűzték s vagy besorozták vagy láb alól eltették. Ép oly siralmas az egyetemek állapota, ahova — minthogy a műveltségi cenzust eltörölték — minden 16 éves szovjetorosz beiratkozhatik. Kezdetben a hallgatók fel voltak mentve a katonai szolgálat alól, aminek természetes következménye az volt, hogy a fiatal emberek minden előképzettség híján ezrével iratkoztak be. A tanulmányokat felette megkönnyítették, viszont a tanítás szabadságát még jobban korlátozták, mint a cárizmus idejében, így pl. a történelmi és jogi tanulmányokat, mint a bolsevizmus ellenségeit, csaknem teljesen száműzték. Mivel a tanítók fizetése is nyomorúságos, a komoly tudósok teljesen visszavonultak és színlódnak. Az orosz tudósok nyomoráról szinte hihetetlen hírek keringenek. A finn sajtó útján Gorkij Maxim nem régen kérte a világ támogatását az orosz értelmiség részére és ugyanott megírta, hogy 4—5000 orosz tudós az éhhalállal küzd. Hasonló sorsra jutottak a művészek. Glazunov, a nagy orosz zeneszerző, már nem komponál, mert nincs papírosa, amelyre a hangjegyeket vesse. Hogy ennek az egykor hatalmas államnak lezüllesztésében mekkora osztályrész jut a gonoszsnak, a tudatlanságnak és a jóhiszemű fanatizmusnak, azt a történetírók majd csak ezután fogják megállapítani. Mi mindenesetre örülhetünk, hogy ez az el- és leszámolás nálunk már megkezdődött. A most ismertetett «reformok» ezt Oroszországban is siettetni fogják.

kf.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1921 május 21-én.

Fináczy Ernő elnöklete alatt jelen voltak: Angyal Dóra, Arady Mária, Bajza Mária, Balogh Margit, Bán Aladárné, Bántó Irma, Barczán Margit, Bardócz Pál, Bardócz Samu, Benedek Margit, Brunner Ágnes, Czinege Margit, Csapkovich Melánia, Cs. Csathó Berta, Csecsinovits Elvira, Dávid Ilona, Deák Anna, Doby Ida, Eördögh Márta, Eltes Mátyás jegyző, Fehér Ilona, Felber Józsa, Fodor Etelka, Galli Cecília, Gammel Alajos, Gervald Olga, Gömöri Sándor, Gyulai Ágost, Hajdu János, Hajós Erzsébet, Hamar Anna, Hidasi Sándor, Holcz Terézia, Hollósy Simai Emilia, Jahn Adél, Kainráth Anna, Karnay Árpád, Kákay Margit, Kecskeméty Klótild, Kemény Ferenc, Kenyeres Elemér, Kenyeres Erzsébet, Kéméndy Felicia, Kling Annus, Kolumbán István, Konecz Erzsébet, Lengyel Gyula, Martin Gyula, öz. Medveczky Gézané, Mészöly Margit, Moyzsik Gabriella, Nagy Anna, Nagy Katalin, Nagy Mária, Nagy József Béla, Nell Ilona, Nyáry Julianna, Oláh Ilona, Petry Ilona, Polgáry Istvánné, Prochaska

Ferenc, Quint József, Radák Olga, Régl Cecília, Sárga Ilona, Scheiring Emma, Schimmer Erzsébet, Szabó Paula, Szacsva Anna, Szedmák Margit, Székely Kálmán, Szodoray Róza, özv. Szollár Dénesné, Szöcs János, Sztankovits Edit, Tapolczay Irma, Tausz Vilma, Teveli Mihály, Tolner Ilona, Turchányi Etel, Urbán Jolán, Urik Mária, Vajda Lajos, Végh József, Vollmann János, Winkler Jolán, Winkler Paula, Zambra Alajos, Zsengeri Samu és mások.

I. *Fináczy Ernő* elnök üdvözölte a megjelenteket s Jókai Mór szobrának leleplezése alkalmából a következő beszéddel nyitotta meg az ülést:

Tisztelt Társaság! Épen ebben az órában, mikor itt egybe-
gyűltünk, hullott le a lepel egy nagy magyar írónak, Jókai Mórnak a szobráról. El nem hárítható akadályok miatt lehetetlen volt mai ülésünket elhalasztanunk és személy szerint jelen lennünk az ünnep-
pen. De gondolatban és érzelemben mi is ott vagyunk, mint Nagy-
magyarországnak minden hű és igaz fia. Különösen nekünk, az ifjú
nemzedék nevelőinek van okunk Jókai Mórt ünnepelnünk, mert
alig van még egy oly magyar író, akitől a magyar ifjúság immár hét
évtizeden át annyi lángoló hazaszeretetet, annyi nemzeti érzést, annyi
magyar történetet, földrajzot és néprajzot, annyi magyar-életismeretet
tanult volna, mint őtőle. Talán mindannyian, kik itt vagyunk, ifjú
korunkban vele lelkesedtünk a török világ nyomorúságai közt is fé-
nyesen tündöklő magyar vitézségért, vele és általa buzdultunk fel
Erdély aranykorán, nagy szabadsághőseinknek felemelő példáin, vele
éltük át a Rákócziak korát, a szatmári békét, Mária Terézia anyai
uralmát; ő mutatta meg nekünk azt a nagy politikai erőt, mely az
elnyomatás korszakaiban passzív ellenállásunk virtuóz gyakorlásából
fakadt és oly sokszor nemzetmentőnek bizonyult; ő vitt el bennünket
képzelete szárnyain az úttörő szegény magyar írók és művészek
korába, kik véres verejtékkal munkálták a rögös talajt egy eljövendő
megértőbb nemzedék számára; vele éltük át a nagy reformkorszak
dicső negyedszázadát, majd nemzeti függetlenségünkért vívott élet-
halálharcunkat; vele keltünk át külfországból a haza hívó szavára
hihetetlen viszontagságok közt a Kárpátok hegyláncain, az ő mesteri
tolla varázsolta eléink Budavárt és Isaszéget, az aradi gyásznapiakat,
a forradalom Tyrtausának tragikus halálát, a zsarnokság korának
gyötrelmeit; vele éreztük át a magyar föld csodátevő átalakító erejét;
vele látogattuk meg képzeletben magyar hazánk hegyeit és völgyeit,
a drávamelléki ősréngeteget, a Hanság rejtélyes világát, a hul-
lámzó és a rianásos Balatont, Székelyország tündérszép tájait, Már-
maros vadregényes bérceit, az Alduna fenséges hegyóriásait és zuha-
tagait; az ő kalauzolója mellett ismertük meg az ecsedi lápnak és a
Hortobágnak jellemzetes állat- és növényvilágát, a nagy magyar Al-
föld délibábos rónáit, hullámzó kalásztengerét és a majd csendesen
kanyargó, majd fékevesztetten rohanó Tiszát. Mennyi honismeretés,
mennyi hazafias tanulság! S mily tipikus magyar alakok, kik ezt a
világot megnépesítik! Mily kincsesbányája a magyar gondolatnak és
érzelemnek! Valóban, leginkább Jókai regényeiből merítette egész
újabbkori középosztályunk nemzeti ideáljait, s ez a mérhetetlen szol-
gálat, melyet az író a fiatalságnak illetően közvetett nevelése által
fett, bizvást elfeledtetheti velünk azokat a szárnyaló képzelete feltar-

tóztathatlan lendületéből eredő fogyatkozásokat, melyeket soha senki se tagadott (legkevésbé maga az író), de amelyeket egy túlszigorú kritika egyoldalúan kiemelt. Ma, amikor nemzeti gyászunk súlya alatt nyögünk, már csak Jókai Mór nagy erőnyeit szabad meglátnunk, melyek vigasztalást, bizakodást, reményt keltenek elborult lelkünkben, s amelyek neki, mint az ifjú nemzedék nevelőjének is maradandó helyet juttatnak legjobbaink Pantheonjában!

II. *Bardócz Pál* előadást tartott ezzel a címmel: *Montessori nevelési rendszere és módszere*. (Foglalkoztató eszközeinek bemutatásával.) — Vázolta a kisdednevelés olasz reformátorának életrajzát, ismertetette a közkeletű nevelésről vallott nézeteit, a M. tervei szerint Talamon E. által felállított kisdednevelő intézeteknek, a *Casa dei Bambinik*nek berendezését s a bennük folyó nevelő munkát, mely tekintettel van az önnevelésre és önművelésre, a nevelésnek élettani és társadalmi szempontjaira, de főként az egyénies nevelés elvét igyekszik minél teljesebb mértékben megvalósítani. Ismertetette azokat a módszeres eljárásokat, amelyekkel M. rá akarja vezetni a gyermeket a formák megfigyelésére s amelyekkel fejleszteni kívánja a gyermeknek érzékelő képességét és értelmét, egyúttal be is mutatta azokat a különféle eszközöket, amelyeket M. e célok elérésére nagy leleményességgel kidagadott. Kiemelte továbbá, mily fontos szerepet szánt M. az ő nevelési rendszerében a természetnek és művészetnek. Végül előadta, milyen fogadtatásban részesült M. rendszere külföldön, minő vélemények hangzottak el róla, mennyi lelkes apostolra talált az egész világon, s megállapította, hogy M. elveit mi magyarok is könnyű szerrel valóra válthatjuk nemcsak a szorosán vett kisded-óvó intézetekben, hanem a kisegítő és elemi iskoláknak alsó osztályaiban is.

III. Az *elnök* a Társaság nevében köszönetet mondott az előadónak értékes előadásáért és berekesztette az ülést.

Hivatalos nyugtázás.

A Magyar Pædagogiai Társaság pénztárába 1921 június 24-től szeptember 16-ig a következő befizetések történtek:

Kütagok befizetései:

1916-ra: Gombocz Z.

1917-re: Gombocz Z. Révész E. Tanács I. Sárospatak. Zimányi D.

1918-ra: Baumann J. Burgerné Krizsó E. Földes G. Gergye I. Keszthely. Gombocz Z. Grosz F. Györgyi K. Klinda K. Esztergom. Kmettyó J. Lathwesen Gy. Lázár K. Márk I. Hajdúnánás. Révész E. Tanács I. Sárospatak. Török L. Diósgyőr. Wagner J. Zimányi D.

1919-re: Babaré A. Baumann J. Burgerné Krizsó E. Császár E. Csengő N. Balassagyarmat. Czákó A. Demeter V. Farkas S. Fest S. Földes G. Földváry F. Mátyásföld. Gergye I. Keszthely. Gombocz Z. Grosz F. Györgyi K. Heinrich J. Karsay J. Győr. Klinda K. Esztergom. Kmettyó J. Koch S. Nyírbátor. Kolthay A. Szeged. Kónya S. Karcag. Köblös S. Hajdúböszörmény. Lathwesen Gy. Laurentzi V. Lázár K. Marczinkó F. Móra I. Hajdúnánás. Máté K. Dombóvár. Metzingh L. Győr. Molnár Sz. Szombathely. Nagyváthy F. Nyíregyháza. Pál E. Orosháza. Petz G. Pintér J. Posch K.

Győr. Répay D. Révész E. Ries F. Cegléd. Sassi Nagy L. Schmidt M. Szabó A. Jászberény. Szenczy Gy. Szentgotthárd. Tanács I. Sárospatak. Török L. Diósgyőr. Vadas J. Vadász E. Vikár K. Vollmann J. Wagner J. Zimányi D. Zlinszky A.

1920-ra: Antal G. Pápa. Babaré A. Babos D. Veszprém. Baltházár G. Kecskemét. Baumann J. Baranyai Gy. Szeged. Bleyer J. Bricht L. Burgerné Krizsó E. Császár E. Csengő N. Balassagyarmat. Czákó A. Demeter V. Edelstein B. Erős L. Faragó J. Pápa. Farkas S. Fest S. Földes G. Földváry F. Mátyásföld. Gergye I. Keszthely. Gombocz Z. Grosz F. Györgyi K. Heinrich J. Horváth K. Pannonhalma. Karsay J. Győr. Kastner J. (8 K). Kemenessy J. Celldömölk. Klinda K. Esztergom. Klug P. Szeged. Kmetykó J. Kolthay A. Szeged. Koch S. Nyírbátor. Kónya S. Karcag. Kovács A. Nyíregyháza. Köblös S. Hajdúböszörmény. Kronstein B. Debrecen. Laczkovits J. Tóváros. Lathwesen Gy. Laurentzi V. Lázár K. Madarász L. Marczinkó F. Márk I. Hajdúnánás. Máté K. Dombóvár. Mátrai R. Székesfehérvár. Metzingh L. Győr. Mihalik S. (4 K). Molnár Sz. Szombathely. Moudry H. Nagy Gy. Pesthidegkút. Nagyváthy F. Nyíregyháza. Pastinszky J. Újpest. Pál E. Orosháza. Petz G. Pintér J. Posch K. Győr. Özv. Radnayné Vámosy I. (4 K). Répay D. Révész E. Ries F. Cegléd. Sassi Nagy L. Schmidt M. Sereghy L. Szabó A. Jászberény. Szenczy Gy. Szentgotthárd. Tanács I. Sárospatak. Török L. Diósgyőr. Uitz M. Szeged. Vadas J. Vadász E. Vajnóczky I. Kecskemét (2 K). Varsányi F. Eger. Vikár K. Vollmann J. Wagner J. Zimányi D.

1921-re: Antal G. Pápa. Babaré A. Babos D. Veszprém. Baranyai Gy. Szeged. Baltházár G. Kecskemét. Baumann J. Bleyer J. Bizzzer J. Sopronpereszteg. B. Boér G. Bricht L. Burgerné Krizsó E. Császár E. Csengő N. Balassagyarmat. Császár A. Nagybózsza (2 K). Czákó A. Demeter V. Edelstein B. Erős L. Faragó J. Pápa. Farkas S. Fest S. Földes G. Földváry F. Mátyásföld. Gergye I. Keszthely. Gombocz Z. Györgyi K. Grosz F. Heinrich J. Horváth K. Pannonhalma. Karsay J. Győr. Kemenessy J. Celldömölk. Klinda K. Esztergom. Klug P. Szeged. Kmetykó J. Koch S. Nyírbátor. Kolthay A. Szeged. Kovács A. Nyíregyháza. Kónya S. Karcag. Köblös S. Hajdúböszörmény. Kronstein B. Debrecen. Kürschák J. Kvassay S. Jász Kisér. Laczkovits J. Tóváros. Lathwesen Gy. Laurentzi V. Lázár K. Madarász L. Marczinkó F. Máday I. (4 K). Márk I. Hajdúnánás. Máté K. Dombóvár. Mátrai R. Székesfehérvár. Metzingh L. Győr. Mihalik S. Molnár Sz. Szombathely. Moudry H. Nagy Gy. Pesthidegkút. Nagyváthy F. Nyíregyháza. Nánay B. Debrecen. Pastinszky J. Újpest. Pál E. Orosháza. Petz G. Posch K. Győr. Özv. Radnayné Vámosy I. (6 K). Répay D. Révész E. Ries F. Cegléd. Sassi Nagy L. Schmidt M. Sereghy L. Szabó A. Jászberény (6 K). Szenczy Gy. Szentgotthárd. Tanács I. Sárospatak. Török L. Diósgyőr. Uitz M. Szeged. Vadas J. Vadász E. Vajnóczky I. Kecskemét. Varsányi F. Eger. Vikár K. Vollmann J. Wagner J. Zimányi D. Zlinszky A.

1922-re: Bizzzer J. Sopronpereszteg. Császár A. Nagybózsza. Grosz F. (2 K). Laczkovits J. Tóváros. Nagy S. Jánoshida. Pál E. Orosháza.

1923-ra: Császár A. Nagybózsza (8 K). Laczkovits J. Tóváros. Nagy S. Jánoshida. Pál E. Orosháza (6 K).

1924—25-re: Bartalus A. Laczkovits J. Tóváros. Nagy S. Jánoshida.

1926-ra: Bartalus A. Nagy S. Jánoshida.

1927-re: Nagy S. Jánoshida.

1928-ra: Nagy S. Jánoshida (6 K).

Dr. Bozóky Endre

kir. tan., áll. középisk. igazgató, pénztáros.
Budapest, II., Hunyadi János-út (azelőtt Albrecht-út) 31.

PÆDAGOGIAI REPERTORIUM.

A magyar pædagogiai irodalom 1920-ban.

Ime az 1920-diki, nehéz gazdasági viszonyaink miatt terjedelemben sajnosan megfogyatkozott pædagogiai irodalom. Tizenegy szorosán pædagogiai folyóiratból került össze az anyag, s ezek a folyóiratok is csak korlátozott terjedelemben jelenhettek meg a nyomdai árak nagysága miatt. Van olyan folyóirat is, melynek 1920 iki évfolyama máig is befejezetlen. A vidéki irodalom csak a Beregmegyei Tanügynek 1—2. számával van képviselve.

Az anyag a következő csoportokba van beosztva: 1. Elméleti és gyakorlati pædagogia és didaktika. — 2. Módszertan. — 3. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet. — 4. Tanító- és tanárképzés. — 5. Testi nevelés. — 6. Kisdidnevelés. — 7. Nőnevelés. — 8. Szakoktatás. — 9. Gyógyító-pædagogia. — 10. Külföldi tanügy. — 11. Neveléstörténet. — 12. Iskolán kívüli oktatás. — 13. Vegyes.¹

1. Elméleti és gyakorlati pædagogia és didaktika.

Agárdi László. Eszmény és valóság az iskolában. M. Pædag. 65—70. l.

Almásy Miklós. Gerincnevelés. Aurora 6. sz.

Amicus Juventutis. Pályamutató. A pályaválasztás előtt álló magyar ifjúság kalauza. 5. kiadás. Budapest, 1920. (8-r. 88 l.) 34 K.

b. r. Az élet iskolája. M. Helikon 226—228. l. (Az új iskoláról.)

Bardócz Pál. Nemzeti nevelés. Néptanít. Lapja 47—49. sz.

Budaváry László. Ifjúság a nemzet jövődjéje. (Ifjúsági egyesületek.) Budapest, 1920. Élet-ny. (8-r. 14 l.)

Csermelyiné. A tanítás és nevelés kérdéseit felölelő reformjavaslatok. Nemzetnevelés 13. sz.

Csóka Lajos. Keresztény nemzeti állam kiépítése. Nemzetnevelés 17. sz.

Czakó Elemér. A tanító múzeum. Magy. Pædag. 9—13. l.

Czettler Jenő. Iskola és népnevelés. (Védelmi tanfolyam. 49—65. l.) Budapest, 1920. Hornyánszky-ny.

Deptner Tibor. Népművelés és a szabadoktatás. (A Szabad Lyceum kiadványai. 1919 20. 17. sz.) Budapest, 1920. Lampel R. (8-r. 32 l.)

Megjelent Néptanít. Lapja 15—17. sz.-ban is.

Dormándy Géza. Neveljünk férfiakat! MOVE 14. sz.

A felvilágosítás az iskolában. Néptanít. Lapja 4., 5. sz.

Finály Gábor. 1920—21. Magy. Középiskola 18—21. l. (Az 1920/21. tanév teendőiről.)

Freund Bernát. A tanító etikája. Beregm. Tanügy 1., 2. sz.

¹ Vastag betűvel az önállóan megjelent művek vannak szedve.

G. L. Anya-nevelés. Aurora 14. sz.

Geőcze Sarolta. A nemzeti megújulás erkölcsi feltételei. Néptanít. Lapja 18—20. sz.

Gryneus György. Isten hozzád! Szózat az életbelépő s az iskolától búcsúzó ifjúsághoz. Szombathely (1920). Martineum. (16-r. 79 l.)

Haller István. . . . a nevelés reformjáról. Néptanít. Lapja 40—43. sz.

— A jövő magyar iskola szelleme. Magy. Középiskola 77—80. l.

(m). Haller István m. kir. vallás- és közokt. miniszter kultúrprogramja. Néptanít. Lapja 15—17. sz.

Hermann Imre. A szimmetria-érzék a gyermekkorban. A Gyermek 22—28. l.

Hetényi Gyula. Ifjúságunk jövője. Religio 79. évf. 78—86. l. (Eleje a múlt évi folyamban.)

Horváth Endre. Népünk nevelése. Akarat 21. sz.

Horváth E. János. Két nagy vétünk. Nemzetnevelés 20. sz. (A tanítóság rossz modorúságáról és a bolsevizmus alatt tanúsított káros szerepléséről.)

Horváth Lajos. Földadataink. Nemzetnevelés 2. sz. (Keresztény erkölcsi felfogás hasson át mindent.)

Az ifjúság gondozása. Néptan. Lapja 9—12. sz.

Imre Lajos. Vezérfonal az ifjúság gondozására. (A Magyar Paedagogiai Társaság Könyvtára 3.) Budapest, 1920. Franklin-Társulat ny. (8-r. 151 l.)

Imre Sándor. Nemzeti önismeret. (Bevezetés a Szabad Lyceumnak Magyarországot ismertető előadásaihoz. 1919 dec. 13.) Néptanít. Lapja 9—12. sz. (Külön is. 8-r. 24 l.)

— A magyar nevelés körvonalai. Tizenkét dolgozat. Budapest, 1920. Stark F. (8-r. 164 l.) — Ism. B. L. Tanáregyl. Közl. 53. évf. 45. l. — Barcsai Károly. A Gyermek 179—184. l. — Dávid Lajos. Új Magy. Szemle I. 118. l. — Pannonicus. Uránia 45. l. — Árokháty Béla. Egyh. Értesítő 29., 30. sz. — Szyl Miklós. Aurora 13. sz. 15—22. l.

— A nevelés sorsa és a szocializmus. Az iskolai nevelés lehetősége és a szocialisták nézetei a nevelésről. Második kiadás. Budapest, 1920. Schenk. (8-r.)

— Pártszempontok a köznevelésben. Új Magy. Szemle I. 209—220. l.

— Magyar jövő — magyar ifjúság. Néptanít. Lapja 27—28. sz.

Az intelligencia-vizsgálatok gyakorlati hasznosítása. Néptanít. Lapja 27—28. sz. (A Times cikkének kivonata.)

Az iskola az élet határmesgyéjén. Aurora 2. sz.

Iskoláink élete. Nemzetnevelés 13. sz.

Jámbor László. A nevelés fontossága. (Kis könyvtár a kath. hívek számára. 26. sz.) Bpest (1920). Mária-kongregáció. (16-r. 32 l.) 3 K.

— A nevelés módja. (Kis könyvtár a kath. hívek számára. 27. sz. Budapest (1920). Mária-kongregáció. (15-r. 32 l.) 3 K.

A jellemképzés. Néptanít. Lapja 15—17. sz. (Clyste Furst felolvasásának kivonata.)

A jövő orvosszere a nevelés. Néptanít. Lapja 18—20. sz. (A Times cikkének kivonata.)

K. h. Szocializmus és individualizmus a nevelésben. Néptanít. Lapja 6—8. sz. (Hering Ernst cikkének kivonatos ismertetése.)

- Kayser Margit.* A tanítóság hivatása. «Pro deo et patria.» (K. M. Művei 89—93. l.)
- Kemény Ferenc.* Annexiós pedagógia. M. Pædag. 57. l.
- Kerékgyártó Elek.* Tekintély és fegyelem. Néptanít. Lapja 40—43. sz.
- Kf.* A gimnázium dicsérete. Magy. Pædag. 84. l. (Menge P. «A humanisztikus műveltség értékéről és a gimnázium hivatásáról» c. beszéd ismertetése.)
- Kóbor Mária.* A középiskolai felvételi vizsgálatokról. Nemzetnevelés 21. sz.
- Koczogh András.* Jellemnevelés. Tanáregyl. Közl. 53. évf. 18—21. l.
- Kohányi Gyula.* A páltanfolyamok kérdéséhez. Népt. Lapja 6—8. sz.
- Kornis Gyula.* A lelki élet. 2—3. köt. Budapest, 1918—19. — Ism. Rácz Lajos. Magy. Pædag. 33—36. l.
- Humanisztikus tanulmány és világnézet. Uj Magy. Szemle. I. 152—166. l.
- Kováts Alajos.* Hogyan segíthet a szülő az iskolai nevelő munkában. Nemzetnevelés 3—6. sz.
- Kovács Rezső.* A paraszt mint nevelő. Világ 29. sz.
- Körkérdésünk.* (1. Az elmúlt idők iskolája felelőse a nemzet mostani állapotra jutásáért? 2. Milyen szellem hassa át a jövőben a keresztény magyar középiskolát? 3. Minőnek látszik a magyar ifjúság jövője?) Zoltvány Irén, Burány Gergely, Pintér Jenő, Szinger Kornél, Békefi Remig, Gaál Mózes, Somogyi Jenő. M. Középiskola 36—43. l.
- Körösi Henrik.* Krisztusi szeretet. Néptanít. Lapja 34—36. sz.
- A kultura eszközei. Nemzetnevelés 16. sz.
- A Levente-iskola. MOVE 43. sz.
- Majláth József gr.* Tanítók szociális feladatai. Népt. Lapja 37—39. sz.
- Makay Béla.* A magyar nemzeti öntudat. Néptanít. Lapja 6—8. sz.
- Martos Ágostné.* A gyermekek szórakoztatása. Nemzetnevelés 1. sz.
- Máthé József.* A tanító munkában. Néptanít. Lapja 6—8. sz.
- Beiskolázás. Néptanít. Lapja 18—20. sz.
- Megállapíthatók-e a jó tanító kriteriumai? Népt. Lapja 15—17. sz. (H. Pratt Fairchild cikkének kivonata.)
- Mézes János.* Meséljünk. Néptanít. Lapja 21—24. sz.
- Miklósy István.* Nemzetnevelés. 1919. — Ism. Szyl. Aurora 15. sz. — Magy. Helikon 438. l.
- Monory-Kovács Ferenc.* Erkölc és pedagógia. Kath. Tanítónők Lapja 7—10. l.
- A nemzeti eszme és a pedagógia. Nemzetnevelés 6. sz.
- Moravitz Lajos.* A nemzeti öntudat szolgálatában. Nemzetnevelés 6. sz.
- A mozi a faluban. Néptanít. Lapja 15—17. sz. (Lembke F. cikkének kivonata.)
- A mozi káros és hasznos következményeiről. Népt. Lapja 15—17. sz. (Ch. W. Crumbly cikkének kivonata.)
- Nagy László.* A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve és főbb didaktikai problémái. A Gyermekek 29—70., 130—170. l.
- A zsidógyermekek értelmisége és fejlődése. Népt. Lapja 40—43. sz.
- Neményi Imre.** Nemzeti kulturánk jövő útjai. Budapest, Lampel R. (8-r. 42 l.) — Ism. K. h. Népt. Lapja 6—8. sz. — Szyl. Aurora 15. sz.
- Nemesné M. Márta.** A lelki fejlődés útja. A 13—15 éves gyermek

- spontán tevékenységei. Zárófejezettel ellátta Révész Margit. Budapest, 1920. Bethlen-ny. (8-r. 221, 3 l.)**
- Nemesné M. Márta.** A tartalmas kérdések kora. A Gyermekek 1—21. l. (Eleje a múlt évi folyamban.)
- A nemzeti megújulás és a latin iskola. *Aurora* 1. sz.
- A nemzeti nevelés és a népszövetség. *Néptanít. Lapja* 25—26. sz. (Max Reiger cikkének ismertetése.)
- Nevelőintézeteket Budapesten a magyar irredentának! *Aurora* 1. sz.
- Nógrády László.** A gyermek. (Iparosok Olvasótára XXIII. évf. 5., 6. sz.) Budapest, Franklin-T. (8 r. 99, 1 l.) 8 K.
- o—o. A nevelés. *MOVE* 8. sz.
- A nevelés szellemi tartalma. *MOVE* 11., 14. sz.
- odó. Jövendő nevelésünk alapfeltételei. *MOVE* 6. sz.
- P. Családi nevelés. *Akarat* 34. sz.
- Pedagógiai kirakatrendezés. *Aurora* 13. sz. 22—26. l.
- Pintér Jenő.** Új középiskolai tanterv. (Vázlat.) *Tanáregyl. Közl.* 53. évf. 7—17. l.
- Megjegyzések az új középiskolai tanterv tervezetéhez. (A Humanisztikus gimnázium Hívei Egyesületében tartott előadás kivonata.) *Tanáregyl. Közl.* 53. évf. 63. l.
- Rákosi Jenő.** Nemzeti jövő. *Néptanít. Lapja* 4., 5. sz.
- Rein, Wilhelm.** Grundriss der Ethik. 1918. — *Ism. Kemény Ferenc.* *Magy. Pædag.* 19—25. l.
- Schwartz Elemér.** A szülőföld kultusza. *Magy. Középiskola* 22—24. l.
- Singer Leó.** Zsidó főiskola. *Múlt és Jövő* 5. és 8. sz.
- Sz. I.** Iskoláskönyvek. Magyarország 205. sz.
- Stoll Ernő.** A gyermeki kíváncsiság. *Nemzetnevelés* 22. sz.
- Szabó Irma.** Mire törekedjék az anya gyermekeinek nevelésénél? *Kath. Tanítónők Lapja* 80—85. l.
- Székely György.** Foerster és a keresztény világnézet. *Nemzetnevelés* 2. sz.
- Szentgyörgyi József.** Iskolapolitikánk és a katolikus internátusok. *Egyházi Lapok* 2. sz.
- Szombatfalvy H. György.** Népoktatás a kényszerbéke után. *Néptanít. Lapja* 27—28. sz.
- Szyl Miklós.** A középiskola katasztrófája. *Aurora* 1. sz.
- Lélekpusztítás, egészségrombolás. A túlterhelés. *Aurora* 4. sz.
- Tankönyvek és egyéb tan-mizériák. *Aurora* 6. sz.
- Embernevelés. *Aurora* 11—12. sz.
- Pedagógiai társasjáték. *Aurora* 14. sz. (Az iskolareformról.)
- Tanczel Antal.** Drága tankönyvek. *Nemzetnevelés* 18. sz.
- Tanításterve.** A négyévfolyamú felső kereskedelmi iskolák — és a tanítás irányítására szolgáló módszeres utasítások. Kiadta a m. kir. kereskedelemügyi miniszter hozzájárulásával a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1920. évi augusztus hó 12-én 72,000. VI/b. számú rendeletével. Budapest, 1920. M. k. tud. egyet. nyomda. (4-r. 249 l.) 100 K.
- A tanítótság és az ifjúság nevelési feladatairól. *Népt. Lapja* 1—3. sz. (Spranger Ede előadásának kivonata.)
- A tanulóifjúság és a könyvtárak. *Népt. Lapja* 25—26. sz. (A Times cikkének kivonata.)
- Tanulók a koedukációról. *Néptanít. Lapja* 13—14. sz.

- Thomka Istvánné.* A nemzeti öntudat felébresztése és ápolása az iskolában. Népt. Lapja 27—28. sz.
- Varga Lajos.* Az első szociális tanfolyam. Magy. Pædag. 47—57. 1.
- Vén palóc.* A középiskolai és tanítóképzőintézeti tanárok szociális tanfolyama. Egri Egyházm. Közl. 7., 8. sz.
- Zemplényi Irén.* Pedagógiai lelkiismeret-vizsgálat. Kath. Tanítónők Lapja 3—6. 1.
- Zsoldos Károly.* A tanító erényeinek értéke. Nemzetnevelés 1. sz.

2. Módszertan.

Ének és zene.

- Molnár Antal.* Énektanításunk reformjához. Aurora 18., 19. sz. 37—39. 1.
- Toldy László.* Néhány szó az egyházi ének tanításához. Hazánk 13. sz.
- A zongora-oktatás egyik alapelvéről. Aurora 16—17. sz.

Földrajz.

- Pártos Ferenc.* A földrajzoktatás és az irredentizmus. Néptanít. Lapja 50—52. sz.
- A repülőgépek madártávlati fényképfölvételei az oktatásban. Néptanít. Lapja 18—20. sz. (Ewald cikkének kivonata.)

Írás és olvasás.

- Jóvicza Ignác.* Az írás és olvasás tanítása az első osztályban. Népt. Lapja 18—20. sz.
- Kf.* A német helyesírás reformja. Magy. Középiskola 121—123. 1.
- Kováts Alajos.* A gyorsírás a középiskolában. Nemzetnevelés 22. sz.

Latin.

- A latin nyelv tanítása mellett. Néptanít. Lapja 21—24. sz. (Angol lapokból.)
- Pekár Gyula.* A latin nyelv és az európai műveltség. Néptan. Lapja 25—26. sz.
- Szászter Oszkár.* A középiskolai reform és a latin nyelv. M. Pædag. 71—75. 1.

Magyar nyelv.

- Horváth István.* Mintalecke. «Isten hozzád!» c. költemény tárgyalása. Néptanít. Lapja 47—49. sz.
- Kisparti János.* Az irodalomtanítás átértékelése. Nemzetnevelés 1. sz.
- Szuhács János.* Kísérletek a magyar nyelvtan érzékeltető (szemléltető) oktatásához. Néptanít. Lapja 34—36. sz.
- Warum soll die Unterrichtssprache die ungarische Sprache sein? «Der Heideboden» 37. sz.

Mennyiségtan.

- Ekamp Nándor.* Mintatanítás. Számtantanítás a negyedik fiúosztályban. Néptanít. Lapja 50—52. sz.
- Habán Mihály.* A mennyiségtani dolgozatok pedagógiai értéke. Magy. Pædag. 29—33. l.
- Paál Elek.* Az egyszeregy tanításának sikeres módja. Nemzetnevelés 3. sz.

Modern nyelvek.

- Avary Károly.** Hogyan tanulok teljes sikerrel idegen nyelvet? Hogyan tökéletesítem magam benne? Bpest, Pallas (1920). (8-r. 68 l.) —
Ism. Nagy József Béla. Magy. Pædag. 38. l. — b. Néptanít. Lapja 25—26. sz.
- Bakonyi Hugó.* A nyelvtani formák fejlődése a gyermeknyelvben. A Gyermek 97—125. l.
- Háros Antal.* A nyelvtanításról. Néptanít. Lapja 40—43. sz.
- Láczér István.* A modern nyelvek felső kereskedelmi és középiskoláinkban. Magy. Pædag. 75. l.
- Szyl Miklós.* Angol vagy szláv? A harmadik idegen nyelv kérdése. Aurora 2. sz.
- A világirodalom tanítása az igazi nemzetköziség szolgálatában. Aurora 2. sz.
- Wachsberger Mózes.* A héber tanítás. Zsidó Szemle 36., 37. sz.

Művészeti nevelés.

- Lengyel Géza.* A képzőművészeti nevelés. (Réti István cikkéhez.) Nyugat 897—899. l.
- A művészi nevelés kérdései. Magy. Iparművészet 43. l.
- Réti István.* Képzőművészeti nevelés. Nyugat 245—256. l.

Filozófia.

- K. h. Filozófia és nemzeti közművelődés. Néptanít. Lapja 27—28. sz.

Történelem.

- Fekete József.* A békefeltételek ismertetése. Néptanít. Lapja 9—12. sz.
- Gabányi János.* A történelmi oktatás a nemzetek szövetsége szolgálatában. (Megjegyzések Giesswein Sándor cikkére.) Magy. Pædag. 25—29. l.
- Kelemen Konstancia.* Szent István és az ezeréves Magyarország ünneplése az iskolákban. Nemzetnevelés 15. sz.
- Mézes János.* A történelem, alkotmánytan és földrajz megreformálásához. Néptanít. Lapja 44—46. sz.
- Relković Neda.* Iskolai kirándulások a történelemtanítás szolgálatában. Kath. Tanítónők Lapja 17—21. l.
- Szuhács János.* Nemzeti szempontok a történelem, földrajz, természetrajz és mennyiségtan tanításában. Néptanít. Lapja 4—5. sz.

- A történelemtanítás módszere és feladata. Néptanít. Lapja 1—3. sz.
(Harley L. az Education-ban megjelent cikkének ismertetése.)
A történelem tanításának fontossága. Néptanít. Lapja 44—46. sz.

Vallás.

- Fényes Mór.* Iskolaszék és szülői értekezlet a hitoktatás szolgálatában. Mult és Jövő 10. sz.
Gonda Béla. A vallásoktatás reformja. Kálvinista Szemle 6. sz.
Az iparos- és kereskedelmi tanoncok vallásoktatása. Budapest, 1920. Stephaneum. (8-r. 12 l.)
Martinovich Sándor. Vallás és iskola. (Vallásosság és műveltség. 12. füzet.) Pécs, 1919. Pius-kollég. (16-r. 40 l.) 30 fill.
A vallásoktatás reformja. Kálvinista Szemle 6. sz.

3. Iskolai törvényhozás, szervezet, felügyelet.

- Baranyai Gyula.** Egységes középiskola. Középiskolai teendőink a háború után. Budapest, 1920. Lampel. (8-r. 28 l.) 8 K.
A békeszerződés I. szakaszának megszegése. Magyar. Irredenta 6. sz.
(A felvidéki iskolák megszüntetéséről.)
Benisch Artur. A békeszerződés és a középiskolák. Tanáregyl. Közl. 53. évf. 49—57. l.
Benedikt Henrik. A «zsidó egyetem» kérdéséhez. Mult és Jövő 2. sz.
Török Lajos és Hirn Márton. U. o. 4. sz.
A budapesti m. kir. egyet. közgazdaságtudományi kar szervezete és tanulmányi szabályzata. Budapest, 1920. Kilián. (8-r. 58 l.) 15 K.
Budaváry László. Népoktatásügyünk és a tanítóság kérdése a felhatalmazási törvényjavaslat vitájában. Népt. Lapja 18—20. sz.
Csóka Lajos. A középiskolai reform főszempontja. Nemzetnevelés 3. sz.
Dávid Lajos. Magyar középiskola. Uj Magyar. Szemle I. 256—259. l., II. 85—94. l.
e—f. A nemzeti kisebbségek népoktatásügye. Népt. Lapja 1—3. sz.
Fegyelmi szabályzata, Az állami elemi népiskolai tanítók, tanítónők és gazdasági szaktanítónők —. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1907. évi június hó 30-án 73,766. sz. a kelt rendeletével. Budapest, m. kir. egyet. ny. 1920. (8-r. 28 l.)
Feleki Béla. A zsidó iskolák továbbfejlesztése. Egyenlőség 39. sz.
Finácz Ernő. A tanügyi közigazgatás kellékei. M. Pædag. 1—9. l.
Germanus Gyula. A középiskola reformjához. Aurora 5. sz.
Geyer Artur. Zsidó iskolaprogramm. Mult és Jövő 23. sz.
Griesswein Sándor. A középiskola reformjához. Aurora 3. sz.
Haller István v. közokt. miniszter beszédei a numerus claususról és a fõlveteli vizsgákról. Néptanít. Lapja 37—39. sz. — H. I. záróbeszéde. U. o. 40—43. sz.
Heller Bernát. A zsidó főiskola kérdéséhez. Mult és Jövő 11. sz.
Horváth János. Magyar szövetkezeti iskola. (Az Orsz. Altruista Szövetség kiadványai. II.) Budapest, Stephaneum. 1920. (8-r. 14 l.)
Köbor Mária. Reformeszmék. Nemzetnevelés 4., 5. sz.
Kornis Gyula. Iskolarendszerünk reformja. Magyar. Középiskola 1—17. l. (Külön is. 8 r. 19 l.)

Kossalka János. Az új közgazdasági egyetem. Nemz. Ujs. 5. sz.
Kováts Alajos. A közgazdasági egyetem. Nemzetnevelés 2. sz.
 Közgazdaság és közoktatás. Aurora 5. sz.
 Közgazdaságunk reformja és nevelésoktatási eszközei. Népt. Lapja 40—43. sz.

Leltári utasítás az állami gimnáziumok és reáliskolák, valamint az állami felsőbb leányiskolák és az állami felső nép- és polgári iskolák ingó vagyonának kezelésére és elszámolására. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. k. miniszter 1912. évi febr. hó 1-én 143.872.911. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, 1920. Egyet. ny. (4-r. 33 l.)

Marton Lajos. Iskolapolitikánk revíziója. Kálvinista Szemle 8. sz.
Mézes János. A magyar iskolák megreformálása. Nemzetnevelés 15. sz.
Miskolczi Zoltán. Hivatásos tudományművelés és numerus clausus. Aurora 22—24. sz. 49—53. l.

Reformál a román. Aurora 6. sz.

A reformbizottság munkája. Polgárisk. Közl. 18—23. l.

Sebestyén Jenő. A fővárosi iskolák államosítása. Kálvinista Szemle 14. sz.

— A református iskolák. Kálvinista Szemle 24. sz.

Szigeti Rezső. Reformok előtt. Polgárisk. Közl. 1—3. l.

Szyl Miklós. A tanügyi reformtevékenység útjai. Aurora 3. sz.

— Szegény tanár! Aurora 8. sz. (A tanárok túlterheléséről, szolgálati pragmatikáról, tanári diszpozíció emeléséről.)

— Négy magyar egyetem. Aurora 9. sz.

Változások a közoktatásügyi kormányban. Tanáregyl. Közl. 53. évf. 5—7. l.

Vitaülések 1920 máj. 15., jún. 5., 19. és 26. án a Magyar Pædagogiai Társaságban. (A középiskolai reform ügyében kiadott miniszteri kérdések tárgyában.) Magy. Pædag. 126—159. l.

Zibolen Endre. Az iskolai reformok. Nemzetnevelés 2. sz.

4. Tanító- és tanárképzés.

a) Tanítóképzés.

Benőcs József. A tanítóképzés reformjához. (Hozzászólás.) Nemzetnevelés 23. sz.

Berwaldszky Kálmán. A tanítóképzés reformja. Néptanítók Lapja 40—43. sz.

Gönczi Ferenc. A Somogy megyében tartott átképző tanfolyamokról. Néptanít. Lapja 4., 5. sz.

Pákay Károly. Néhány szó a magyar tanítóképzés reformjáról. Nemzetnevelés 22. sz.

Pogonyi Bernát. A katolikus tanítóképzéshez. Egri egyházm. Közl. 8. sz.
Szigethi József. A tanítóképzés reformjához. (Hozzászólás.) Nemzetnevelés 24. sz.

Tordai Grail Erzsé. Mi a teendőnk? (Búcsúszó a tanfolyamról távozó tanítónőkhöz.) Kath. Tanítónők Lapja 75—80. l.

b) Tanárképzés.

Kerekgyártó Árpád. A tanárképzés reformja. M. Középisk. 25—35. l.

5. Testi nevelés.

Béldi Alajos. Testnevelés — honvédelem. (Védelmi tanfolyam. 23—47. l.) Budapest, 1920. Hornyánszky-ny. Megjelent a Magy. Katonai Közl. 43—56. l. is.

Bodó János. Erősödünk! Az iskolai és iskolánkülső ifjúság testi, szellemi és erkölcsi nevelése. Szeged, 1919. Juhász I. ny. (8-r. 31 l.) 5 K. — *Ism. kf. Magy. Pædag.* 37. l.

Cselőtei Lajos. A japánrendszerű torna alapgyakorlatai. Bpest, 1920. Szt. István-T. (8-r. 180 l.) 500 K.

Gömöri András. Ifjúságunk testnevelése. *MOVE* 37. sz.

Nagy Sándor. Testnevelés a nemzeti célok szolgálatában. Gödöllői járási Híradó 16. sz.

Proff Kocsárdné br. A svéd torna évi tananyaga óratervekben. Budapest, Stephaneum. 1920. (8-r. 32 l.)

Szyl Miklós. Gaudeamus igitur ... *Aurora* 7. sz. (A testi nevelésről.)

Tervezet a középfokú iskolák 16 évnél idősebb tanulóinak katonás nevelése és kiképzése tárgyában. (Az 1919/20. tanév második felére. *MOVE* országos elnökség. Szemere-bizottság.) Budapest, 1920. Bud. Hirl. ny. (16-r. 22 l.)

Vida Gyula. A «Magyar Katonai Iskolák Sportszövetsége» atletikai versenyről. *M. Katonai Közlöny* 201—205. l.

6. Kisdiednevelés.

Kenyeres Elemér. A kisdiedóvó intézetek és a kisdiednevelés. *Népt. Lapja* 15—17. sz.

A kisdiedóvás reformjához. *Nemzetnevelés* 24. sz.

7. Nőnevelés.

Czechner Irma. A leánycserkészetről. *Kath. Tanítónők Lapja* 91—93. l.

Juhász Ida. A nőnevelésről. *Nemzetnevelés* 4., 5. sz.

Kertész József. Zsidó nőnevelés. *Egyenlőség* 31. sz.

Salomon, Alice. Soziale Frauenbildung. 2. Aufl. 1917. — *Ism. Petrich Béla.* *Magy. Pædag.* 43—45. l.

Szyl Miklós. Siralmas ének leányiskoláinkról. *Aurora* 5. sz.

Walter Gyula. A nőképzés multjából. *Katholikus Tanítónők Lapja* 25—32., 49—52. l.

8. Szakoktatás.

Ágotai Lajos. Székesfővárosi iparrajziskola. *Magy. Iparművészet* 44. l.

Allenburger Gyula. Közgazdasági politika. *Népt. Lapja* 13—14. sz.

Geöcze Sarolta. A falusi jólét és a tanítóság. *Népt. Lapja* 25—26. sz. (A többtermelésről.)

Gróh István. Reformok az iparművészeti iskolai oktatásban. *Magy. Iparművészet* 11. l.

Haller István a gazdasági nevelésről. *A Világpiac* 18. sz.

Ifjúságunk képzése és a külföld. Ipari és kereskedelmi ismeretek szerzése. Külföldi összeköttetések. *A Világpiac* 29. sz.

- Jaschik Almos.* Iparművészeti nevelésünk válsága. Nyugat 513—519. l.
k. h. Az állami kertészeti ismétlő-iskolák szervezésének és működésének irányító elvei. Néptanít. Lapja 6—8. sz.
Kovács Rezső. Falusi iskola és mezőgazdasági oktatás. Magy. Vállalkozás 4. sz.
Scherer, H. Arbeitsschule und Werkunterricht. 1—2. Teil. Leipzig. —
 Ism. Frank Antal. Magy. Pæd. 41—43. l.
Szabályzata, A magyar királyi kertészeti iskola —. 1920. évi 11,956. F. M. sz. Kiadta a M. kir. Földmívelésügyi miniszter. Bpest, 1920. (8-r. 16 l.)
 A szövetkezetek és a közoktatás. Nemzetnevelés 14. sz.
Szücs Gyula. Katonák oktatása. Nemzetnevelés 15. sz.

9. Gyógyító pædagogia.

- Borbély Sándor.* Elnöki megnyitóbeszéd. Siketnéma-Oktatás 10—15. l.
Eltes Máttyás. Hajlékot a hülye és gyöngélműjű gyermekeknek. Néptanít. Lapja 25—26. sz.
 — A gyöngélműjű gyermekek iskolái. Magy. Pæd. 13—18. l.
 Intézeteink életéből. 1919—20. Siketnéma-Oktatás 53—63. l.
Klug Péter. Gyermektanulmányozás a siketnémák intézeteiben. A Gyermekek 71—76. l.
 Munkaprogramm-tervezet. Siketnéma-Oktatás 24—26. l.
Nagy Péter. Cházár András emlékezete. Siketnéma-Oktatás 27—31. l.
(rk.) A buták iskolája. (Látogatás a nehézfeldfogású gyermekek iskolájában.) Detektiv 1., 5. sz.
Utasítás a gyógyító-nevelő iskolák (Siketnémák, vakok, gyögyped. nevelő és kiségitő iskolák) pénzkezelésére és számvitelére. Budapest, 1920. Bichler-ny. (8-r. 40 l.)

10. Külföldi tanügy.

- Az amerikai egyetemek és főiskolák reformjai. Népt. Lapja 32—33. sz.
 Az amerikai közoktatásügy kritikája. Néptanít. Lapja 15—17. sz.
 (C. L. Stoppler cikkének ismertetése.)
 Az amerikai nőnevelés hibái. Néptanít. Lapja 44—46. sz.
 Az analfabéták oktatása Amerikában. Néptanít. Lapja 13—14. sz.
 Angol javaslat új iskolavégzettségi bizonyítványokról. Néptanít. Lapja 27—28. sz. (A Times cikkének kivonata.)
 Az angol közoktatásügyi miniszter a tanítóság legközelebbi teendőiről. Néptanít. Lapja 9—12. sz.
 Az angolországi óvóiskolák. Néptan. Lapja 21—24. sz.
 A badeni iskola-parlament. Néptanít. Lapja 13—14. sz.
Béldi. Az ifjúság katonai kiképzése Franciaországban. MOVE 24. sz.
 Bolsevista iskolák Angolországban. Néptanít. Lapja 47—49. sz.
 Az elemi népoktatás jövője Angolországban. Népt. Lapja 18—20. sz.
 Az elemi népoktatás reformja Angolországban. Népt. Lapja 21—24. sz.
 — Az elemi iskolák átszervezése. U. o. 21—24. sz.
 A gazdasági tanítóképzés Németországban. Néptanít. Lapja 2—4. sz.
 (Dr. John cikkének kivonata.)
 Gyermekeknévelés és mozi Németországban. Népt. Lapja 40—43. sz.

- Harc az osztrák iskolareform ellen. Néptanít. Lapja 37—39. sz.
 Az iskolák újjáépítése a háború pusztította francia területeken. Népt.
 Lapja 9—12. sz.
 A jövő német iskolája. Aurora 16—17. sz.
 Kemény, Franz. Ung. Fachurteile über deutsche höhere Schulen. —
 Ism. *hs. Magy. Pædag.* 58. l.
 k. f. A leányiskolák kiépítése Ausztriában. Magy. Középiskola 57. l.
 — Az iskolareform Ausztriában. Magy. Középisk. 58. l.
 — Annexiós pedagógia. Magy. Középiskola 119. l.
 — Francia reformtervek. Magy. Középiskola 121. l.
 — Nemzetközi jogosítás. Magy. Pædag. 58. l.
 — Iskolai reformok Ausztriában. Magy. Pædag. 81—84. l.
 k. h. A gazdasági ismétlő-iskolák szervezéséhez. Népt. Lapja 4., 5. sz.
 A londoni iskolák működése a háború alatt. Népt. Lapja 25—26. sz.
 A német falusi továbbképző iskolák az 1918/19. évi téli forradalom
 idejében. Néptanít. Lapja 25—26. sz.
 A német iskola jövője. Néptanít. Lapja 29—31. sz. (Pretzel C. L. A.
 cikkének kivonata.)
 A német iskolaügy új szervezete. Népt. Lapja 18—20. sz. (Fries W.
 cikkének kivonata.)
 Órarendnélküli új tanításmód Amerikában. Népt. Lapja 50—52. sz.
 A porosz gazdasági ismétlőiskolák tanítóinak továbbképző tanfolyamai.
 Néptanít. Lapja 9—12. sz.
 A reáliskola jövője Németországban. Néptanít. Lapja 4., 5. sz.
 Somfai Xav. Ferenc. A német népfőiskoláról. Aurora 15. sz.
 A tanítóhiány veszedelme Angolországban. Népt. Lapja 29—31. sz.
 Az új tanításmód útjai. Néptanít. Lapja 21—24. sz. (A Times cikké-
 nek kivonata.)
 Zalán Katinka. Pedagógiai klinika. Aurora 16—17. sz.

11. Neveléstörténet.

- Ábrányi Aladár. Csukási Fülöp. Izr. Tanügyi Értes. 2—4. sz.
 Bellaagh Aladár. Salamin Kelemen. Tanáregyl. Közl. 53. évf. 74. l.
 Budde, G. Erziehungsfragen zur Zeit der französischen Revolution. —
 Ism. *s. x. f. Aurora* 13. sz. 27. l.
 Fináczy Ernő. A renaissancekori nevelés története. 1919. — Ism.
 Szász Károly. Uránia 62—65. l. — Zubriczky Aladár. Kathol.
 Szemle 251. l. — Huszti József. Magy. Középiskola 50. l.
 Frank Antal. Néhány tanulság a renaissance-kor pedagógiájáról. (Szél-
 jegyzetek Fináczy E. A renaiss. nevelés tört. c. mű alapján.)
 Néptanít. Lapja 27—28. sz.
 Frankfurter S. Die Heranbildung der Mittelschullehrer. Das Eötvös-
 Kollegium in Budapest und seine Vorbilder. Wien, 1919. Gerold.
 (8-r. 30 l.) — Ism. Kemény Ferenc. Magy. Pædag. 40. l.
 G. Tompa és a nevelő oktatás. Sárosp. Hirl. 14—19., 21—23. sz.
 G. E. A kolozsvári egyetemről. Bud. Szemle 181. köt. 207. l.
 Gulyás József. Apróságok volt pataki diákokról. Sárosp. Hirl. 10. sz.
 Hankó Vilmos. Paszylavszky József. Tanáregyl. Közl. 53. évf. 41. l.
 Harsányi István. Gyöngyösi István és László sárospataki diáksága.
 Sárosp. Hirl. 20—24. sz.

- Heller, Bernhard.* Das jüdische Gymnasium in Budapest. P. Lloyd 173. esti sz.
- Heller Bernát.* Zsidó gimnázium. Izr. Tanügyi Értes. 8—9. sz.
- Jancsó Benedek.* Defensio Nationis Hungaricæ. 1920. — Ism. Benisch Artur. Magy. Pædag. 76—81. l.
- K. Emlékezés Egyed Lajosról.* Siketnéma-Oktatás 50—53. l.
- Kováts Alajos.* Mátyás király nézetei a nevelésről. Néptanít. Lapja 15—17. sz.
- F. Kritsfalussy István.** A budapesti vendéglősök államilag segélyezett szakirányú iskolájának 25 éves története. Budapest, 1920. Szt. László ny. (8-r. 18 l.)
- Krompaszky Miksa.* Távozó főigazgatók. Tanáregyl. Közl. 53. évf. 59—62. l. (Erődi-Harrach Béla. Fest Aladár.)
- Laczkó Géza.* Az Eötvös-kollégium. Középiskolai tanárjelöltek állami internátusa. Nyugat 817. l.
- A Magyar Tanítók és Tanárok nemzeti szövetségének Eötvös-émlék-ünnepé.* Néptanít. Lapja 9—12. sz.
- Málnai Mihály.* Radó Vilmos. 1845—1919. Izr. Tanügyi Ért. 1. sz.
- Dr. Ottó József.* (1861—1920.) Tanáregyl. Közl. 53. évf. 73. l.
- Pintér Jenő.** A budapesti tankerület 1. számú értesítője. 1919—1920. Budapest, 1920. Franklin-ny. (8-r. 24 l.)
- Pókász Béla.* A gödöllői kath. főgimnáziumról. Gödöllői Járási Hiradó 23. sz.
- Révfy Lajos.* A multból. Nemzetnevelés 4., 5. sz. (Tört. adatok az iskoláról a XV—XVI. századból.)
- Sajó Sándor.* Barczán Endre. (1874—1920.) Tanáregyl. Közl. 53. évf. 40. l.
- Stölzle, R. F. W.* Foerster als Gegner der Einheitsschule. — Ism. s. a. Aurora 13. sz. 27. l.
- Szabó Irma.* Zsadányi és törökszentmiklósi Mater Almásy Márta. Kath. Tanítónők Lapja 10—13. l.
- Szentgyörgyi Gusztáv.* Hat év után... Siketnéma-Oktatás 33—50. l.
- Szigethy Lajos.* A magyar protestáns iskoláról. Egyházi Értesítő 21—25. sz.
- Szombathi János.* A sárospataki főiskola története. Ford. Gulyás József. 1919. — Ism. R. L. Sárosp. Hirl. 3. sz.
- Tartó János.* A bloemendali magyar iskola. Kálvinista Szemle 8. sz.
- Tihanyi Kiss Sándor.* Emlékezés id. Száz Ferenc ny. ref. tanítóról. 1843. dec. 16.—1919. aug. 25. Veszpr. Hirl. 93. sz.
- Tordai Anyos.* Középiskoláink két esztendeje. Magyar Középiskola 91—100. l.
- Willmann Ottó.* 1839—1920. Néptanít. Lapja 32—33. sz.

12. Iskolánkívüli oktatás.

- Budai István.* A továbbképzés fontossága. Gödöllői Jár. Hiradó 19. sz.
- F. J. A népművelés céljai és eszközei.* Néptanít. Lapja 44—46. sz.
- A felnőttek oktatásának fontossága.* Néptanítók Lapja 13—14. sz. (Mansbridge az Educationban megjelent beszédének kivonata.)
- Quint.* Továbbképző tanfolyamok a nép számára. Néptanít. Lapja 9—12. sz.

- Szabadoktatás és muzeum. Veszpr. Hirl. 81. sz.
 Tanítsuk a népet! (Feljegyzések a felnőttek oktatásáról.) Néptanít.
 Lapja 21—24. sz.
 Tóth László. Az iskolánkívüli ifjúság, Félégyházi Hirl. 49. sz.

13. Vegyes.

- Fodor Árpád. Az állatvédelem pedagógiai hivatása. Néptanít. Lapja
 21—24. sz.
(Gyermekvédelem.) Kármán Elemér. Kriminálpedagógia. (A gyerme-
 kek erkölcsi betegségeinek kezelése.) Aurora 22—24. sz. 43—48. l.
 Máthé József. Igazságügyi gyermekvédelem. Népt. Lapja 25—26. sz.
 Ruffy Pál. A magyar gyermekvédelem. Kath. Szemle 321—336. l.
 S. Z. A gyermek védelme. Aurora 16—17. sz.
 Sidó Zoltán. A gyermek védelme. Aurora 18—19. sz. 54—66. l.
 Gyulai Ágost titkári jelentése. Magy. Pædag. 88—93. l.
 Heim Pál. A csecsemővédelem fontossága. Néptanít. Lapja 1—3. sz.
 Kispárti János. A Magyar középiskolai tanárok nemzeti szövetségé-
 nek működése az első évben. Magy. Nemz. Szövetség 5. sz.
 Kokas Kálmán. A magyar tanítóegyesületekről. Nemzetnevelés 22. sz.
 Lévy Ede. Elnöki megnyitóbeszéd. Tanáregyl. Közl. 53. évf. 1—5. l.
 A népbiztosításról. (Egy szabadoktatási előadás.) Néptanítók Lapja
 32—33. sz.
 A neveléstudomány a magyar egyetemeken. Magy. Pædag. 59., 85. és
 125. l.
 s. Magyar középiskolai tanárok nemzeti szövetsége. Tanáregyl. Közl.
 53. évf. 21—23. l.
 Schneller István levele Fináczy Ernőhöz. Magy. Pædag. 86—88. l.
 (Tiszteleti taggá választását köszöni.)
 Simándy Pál. A református vallásos diákmozgalom. Aurora 18—19. sz.
 42—44. l.
 A tanfelügyelők közgyűlése. Néptanít. Lapja 15—17. sz.
 Tanulhat-e Európa Kínától is? Néptanít. Lapja 29—31. sz. (A Times
 cikkének kivonata.)

Összeállította: HELLEBRANT ÁRPÁD.

*Hiszek egy Istenben,
Hiszek egy hazában,
Hiszek egy isteni örök igazságban,
Hiszek Magyarország feltámadásában.*
Amen.

A SZABADOKTATÁS ÚJ KORSZAKA.

Volt szerencsém a Pædagogiai Társaságban a szabadoktatás lényegéről és módszeréről előadást tartani. Tehettem ezt azon a jogcímen, hogy egy negyed évszázadon át részt vettem a Szabad Lyceumnak és Erzsébet Népakadémiának a szabadoktatásra irányzott munkájában, átéltem a pécsi kongresszus reményeit és csalódását, a szabadoktatás országos szervezését. Most, hogy megfigyeltem a forradalom és a proletárdiktatúra napjaiban azon radikális mozgalmat, mely a polgári társadalmat a maga képére akarta átteremteni, új világításban látom a kérdést. E mozgalom gyökerei a szocialisták agitációjába nyúlnak vissza. Propaganda, lázas, tevékeny propaganda volt a Galileisták szabadoktatási tevékenysége. Megdöbbentem ennek intenzív erején és nem kis mértékben éreztem a polgári társadalomnak azt a gyengeségét, hogy ez elzárkózott szervezettel szemben nem bírta a maga nemes, önzetlen törekvését a nép legszélesebb rétegeivel megértetni, pedig egyazon gondolat vezette: az iskolánkülső oktatásnak keresni formát, létesíteni intézményes szabadoktatást.

Most már a szabadoktatásnak új korszaka kezdődik.

Ez új korszakot kívánom jellemezni, ennek irányát megjelölni és erre vonatkozó nézeteimet ismertetni.

Mi ez új korszak jelleme?

A csonka Magyarország szellemi integritása. Nem a szocialisták, a munkásosztály politikai szervezése, szellemi fegyverekkel való fölfegyverzése az osztályuralom, a kizárólagos osztályuralom érdekében, hanem a széttépett ország magyarságának egyesítése lélekben, gondolatban, törekvésben. Van-e erre remény? Nem maradt-e meg a munkásosztály eleven hagyománya, visszafojtott ellenszenve, kozmopolita jelszavának ereje, ellenállhatatlan hatása? Egy hosszú élet eléggé higgadtta tette gondolkodásomat, eléggé lehűtötte lángoló lelkesedésemet arra, hogy igennel válaszoljak. És mégis merészelek egy új korszakról beszélni.

Aristoteles minden forradalom alapját a földbirtok változásában találta, a higgadt és igazán pragmatikus történetíró Polybios a polgári villongások okát szintén a földbirtok mozgalmában kereste. Mi most közvetlen tapasztalatból látjuk e megfigyelések igazságát. Ha a seiz-

mograph távoli földrengésekről ad számot, a forradalmak közvetlen társadalmi rázkódásokat idéznek elő. És éppen ebben gyökerezik az én elpusztíthatatlan optimizmusom. A Pandora szelencéje mélyén megmaradt reménység biztat, miután a gondtalanul fölnyitott szelencéből minden romlás, minden vihar keresztülzúgott rajtunk.

Miféle reménység maradt élő valóság feldúlt lelkemben?

Az a reménység, hogy a szétszakított Haza fájdalma belenyilall a munkásosztály szívébe is. Bizonyítja a német és az angol munkásosztály hazafias érzésének tűneményes föllobbanása. De ne áltassuk magunkat. Szép szavakkal, irredenta versekkel, novellákkal, színdarabokkal a magyarság szellemi egységet nem bírjuk oly intenzív erővel megéreztetni, amely a gyakorlati életben tettekké érlelődjék. De van egy nagy hatalom, egy ellenállhatatlan nagy hatalom, mely ezt előidézi: ez abban nyilvánul meg, hogy a társadalmi rétegek eltolódása felszínre hozta magát a falut. Nem lehet többé népről beszélni anélkül, hogy ne értsük alatta a városok munkás népét együtt a falu dolgozó népével. Ha Angliában nemes szíveket és gondolkodó nagy elméket az ipar óriás fejlettségével járó munkáskérdés sarkalt az egyetemes, a legszélesebb társadalmi rétegekre kiterjedő szabadoktatás eszméjének fölvetésére (University Extension), arra a fenséges gondolatra, hogy az emberiség közös szellemi örökségében részesíteni kell mindenkit, a materiális lenyűgöző érdekek köréből a szellemi élet szabad világába kell fölemelni mindenkit: a mai időben e törekvés nemcsak jogosulttá, hanem kötelességgé vált. A mai nagy politikai válság kulcsa éppen ebben rejlik. A falu a maga tömegével beront a kultúra fényes palotájába. Joga van hozzá, mert a kereszténység tárva nyitotta föl mindenkinek a templomokat. A falu szervezkedik. És ez nekem kimondhatatlan jól esik, ez bennem erős hitet és bizalmat kelt, hogy a falu és város népe a csonka Magyarország egységes társadalmát fogja megalkotni.

Ezért beszélek és azt hiszem, joggal beszélhetek a szabadoktatás új korszakáról.

Előre jelzem, hogy ha a címek hangzatosak, az ne bántsa a hivatásos tudósok, írók pedáns felfogását. Szólok Szabad Egyetemről, szólok Népfőiskoláról, mint ahogy a múltban szóltunk tudományos színházról, munkásgimnáziumról. A cím, mondom, nem határoz. Hiszen Plato Akadémiája egy platánfákkal árnyalt kertben volt. Lamartine *Sokrates halála* c. költeményében azt mondja a filozófia atyjáról, hogy «utcán beszélt a bölcsesség». Szabad levegőt keresett és talált a tudomány, melyet a nagy gondolkodók teljes elmélyedésel, beható kutatással hoztak napvilágra.

A tanulás munka, verítékes munka; de a tanulás gyümölcse az egész emberiség tápláléka. Ez az igazi szocializmus.

A szabadoktatás új korszakának feladata kielégíteni a falusi népnek, kielégíteni a város óriás munkásosztályának, de kielégíteni a kultúra vívmányainak megértésére irányuló minden egyes felnőtt embernek szellemi sóvárgását. Ez igényeket kell megfigyelni, a lelkek aspirációját kell fölkelteni egy magasabb világ iránt: az emberiség szellemi közösségébe kell juttatni mindenkit.

A falu népénél fontos a vallásos világnézet alaphangulatát fölhasználni, mert ez megbeecsülhetetlen örökség. A megélhetés küzdel-

mére a gyakorlati tudás eszközeivel kell a felnőtteket fölfegyverezni, a belterjes gazdálkodáshoz szükséges alapismereteket a tudományos kutatás eredményeinek alapos tanítással átadni, az olvasási kedv fölkeltésével az irodalom megbecsülésére, a szellemi élet formáinak megértésével a kultúra értékét szembeállítani a pusztán anyagi érdekek vak imádásával, a szellemi élet javainak becsét igazi valutára emelni, mert ekkor tudni fogja a gazda, hogy amit az ú. n. ellátatlanoknak áldoz, azt magának áldozza, mert a kultúra részesévé teszi magát. A város népénél fontos ama sok ismeret öntudatosossá tétele, melyet egy fényes kultúra középpontján a városi ember az utcán, a műhelyben, a moziban, a színházban már gyermek-ifjú korában megszerez. A munkásgimnázium célja ez volt, az Uránia ez irányban megbecsülhetetlen szolgálatokat tett. De városban, még pedig a fővárosban föl lehet építeni, mert az alapokat lerakták a Szabad Lyceum és a Főiskolai tanfolyamok, a *Szabad Egyetemet*, melynek humanisztikus, természettudományi és szociológiai szakosztályai alkotnák fakultásait. Több évre — legalább három évre — terjedő tanfolyamai a tudományok egyetemét képviselnék, igazi *Universitas scientiarumot* alkotnának.

De elengedhetetlen, hogy olyan könyvtárak, amelyen a főváros és az Erzsébet Népakadémia könyvtára, az esténként nyitva tartott olvasótermekben szolgálják ki a tanulni vágyó közönséget minden adminisztratív pedantéria nélkül. A szabad egyetemi előadások syllabusait kellene alapul venni a nevezett könyvtárak továbbfejlesztésére, hogy az élőszó hatása alatt megindított szellemi folyamat az elmélyedő olvasás és kutatás útján találja meg a maga eszközeit. A katalógusokat úgy kellene szerkeszteni, hogy az olvasó egyes tudományos kérdésekre vonatkozó vezérműveket könnyen megtalálja. Igen figyelemreméltó gondolatot is hallottam: magában a könyvtárban kellene az egyes tudományágakra vonatkozó főbb művekről koronként fölvilágosító előadást tartani a kipróbált tudós előadóknak. Csak nyíltan, csak őszintén tanuljunk, nem elzárkózva, titkos gondolattal, bármily irányban elfogultan. Nincs antiszociálisabb gondolat, mint bizonyos — akár radikális, akár reakciós — tendenciát követni.

A könyvek, a legellentétesebb világnézetek néma hirdetői, békésen elférnek egymás mellett. Így kell ennek lenni az élő lelkekben. A valódi Szabad Egyetem akkor szabad, ha a mult összehalmozott gondolatvilágát nem a harci-jelszavak szerint hívjuk fegyverbe, hanem szent áhitattal megbecsüljük a mult közös szellemi örökségét. De jól mondja az angol közmondás: *not measures, but men*: nem szabályokat, de embereket kell teremteni. Egy igazi szabad egyetem számára kell szervezni előadói kart.

Van a csonka Magyarország területéhez mérten talán igen is nagy értelmiségünk, összetorlódva. Ebből lehet, ebből kell szervezni ez előadói kart. Külön tájékoztató tanfolyamokon lehetne az előadókkal a szabadoktatás programszerű rendszerét, módszerét a különböző természetű szabadoktatási intézmények szerint ismertetni. A falusi szabadoktatás tetőzete a Népfőiskola, mely lényegében a gimnáziumi és reáliskolai képzettségnek megfelelő színvonalra igyekszik emelni a falu népének értelmi színvonalát, de szakszerű gyakorlati irányban. A városi szabadoktatás tetőzete a Szabad Egyetem a maga teljes három

fakultásával. A fölvétel föltételei, az előképzettség mérlegelése fontos didaktikai és pedagógiai kérdés. Ohajtandó volna, hogy a Pædagogiai Társaságban vita tárgyává tennék a most alakuló Szabad Egyetem tantervét, megbeszelnék módszerét, eszközeit. Részt vettem az első kísérlet megalapozásában. Most a távolból nem tudom, minő stádiumban áll a dolog. Csak egy gondolat uralkodik lelkemen: meg kell lenni, még pedig az eredeti University Extension szellemében. A rendes iskola zárt korlátait nem szabad belevinni. Az önmunkásság ösztönét kell fölkelteni, táplálni, irányítani, az olvasás és kutatás szomját ki-
elégíteni, a többi mellékes. Az egységes magyar társadalom egységes szelleme a fő. Ez a vezéricsillag vezessen egy szebb, egy összhangzó társadalom alkotására. Isten segélyével előre!

HEGEDÜS ISTVÁN.

BOLYAI FARKAS ÉS A MATEMATIKAI OKTATÁS REFORMJA.

A matematika középiskolai tanításának reformja — apróbb kívánságokat nem tekintve — négy, elméletben meglehetősen általánosan elfogadott főkövetelésbe foglalható össze: (I) *a térszemlélet állandó fejlesztése és fölhasználása*; (II) *a funkcionális szemlélet és gondolkodás vezérszerepe*; (III) *valódi alkalmazások bőséges tárgyalása*; (IV) *az elméleti értékek fokozatos érvényesítése*.

Ismeretes, hogy ezek az — itt csak emlékeztetül, jelszószerűleg fogalmazott — főkövetelések többfelé elágaznak és egymással többé-kevésbé összefonódnak. Például a II elvezet a grafikonokhoz és az infinitézimális számításhoz is. Ezek pedig számos élő, nemcsak táblán tengődő alkalmazással függenek össze, vagyis a III-mal. A grafikonok bevezetése pedig része az I-nek is, bár elég kicsi és nem a legjellemzőbb része.

Nem célunk most e főkövetelések részletezése, de a IV-ről mégis szükséges néhány szót mondani.

A IV-be a tisztán logikai s matematikai szempontokat és a filozófiai elmélyítést foglaltuk egybe. Mindezt gyakran elhallgatják, vagy mellékesen túrik meg, vagy épen visszautasítják a III mellett. Ezt a sivár egyoldalúságot részben a korszellem téves értelmezése, részben pedig az a történelmileg megérthető visszahatás okozta, amely a valóban terjedős és üres matematikai formalizmusokra következett be.

Azonban a korszellem nem kívánja a IV mellőzését, ha a III-nak eleget teszünk. Korunk gondolkodása nem is oly kizárólagosan haszonelvű, mint ahogy a IV mellőzői látják. Mutatja ezt pl. a filozófia iránti mind erősebb érdeklődés. A IV hatalmas mértékben segíthet ezt az érdeklődést — mely általános tapasztalat szerint már a középiskolák felsőbb osztályaiban jelentkezik — tartalommal tölteni meg és komoly irányba vezetni. Ha magára hagyjuk: nem pusztul ki, hanem fölületes marad és ferdévé válik.

Az említett visszahatás, bár megérthető történelmileg, mégsem

jogosult, mivel elfoglaltságában egybefoglalja a nagyképű formálizmust a logikai helyességgel és a matematikai általánossággal. Épen úgy jogosulatlan lenne pl. az a visszahatás is, amely a matematika alkalmazásait csak azért számúzná, mivel voltak és vannak halvaszületett vagy pedig nevetséges (nem mulatságos!) «gyakorlati» alkalmazások is.

A valódi gyakorlati alkalmazások középiskolai fontossága kétségtelen. De csak addig szabad még az ilyen alkalmazások körében is menni, amíg lehetséges akkora, de a középiskola céljaival még nem ellenkező szakszerűség, hogy majd a főiskolákon természetes folytatás következhetik, mivel nagyon szomorúak és fölöslegesek a főiskolák első félévei, mint *elfelejtető* tanfolyamok. Az állandóan «tárgykörökkel» karikázóknak azt sem volna szabad elfelejteniök, hogy az életet még nem ismerő tanulónak csak más fajtájú, de szintén üres — és ezért hamar unalmassá váló — formálizmus egész sereg gyakorlati eljárás, ipari és gazdasági vonatkozás, statisztikai táblázat, kereskedelmi számítás, bankügy stb.

Nálunk a IV-et nemcsak legtöbb tankönyvünk üres, sőt hibás formalizmusa és az illető «szerzők» matematikai (sőt már logikai) kontárkodása veszélyezteti, hanem az ú. n. «tárgykörök» túlságos hangsúlyozása is. Pl. A *középiskolai matematikai tanítás reformja* c. értekezésgyűjtemény (Bpest, 1909) mélyen hallgat a matematika elméleti értékeiről, vagyis a matematikát pusztá *módszerré* fokozza le. Akik pedig egész embereket akarnak nevelni, azoknak egyensúlyban kell tartaniok a matematika *tudományának* gyakorlati hasznát és elméleti jelentőségét. A matematika középiskolai tanításában majdnem kezdettől fogva érvényesülniök kell — van mód rá — kellő mérséklettel, de következetesen fokozódó erővel a IV. főkövetelésnek. Csak ez vezethet el a matematika *önértékének* megpillantásához. Csak ezáltal győződünk meg arról, hogy «a tudománynak a maga határtalan perspektíváival, megkapó szisztematikájával, mely az igazságok harmonikus összrendeződéséből áll elő, esztétikai értéke is van» és csak ez nevelhet arra, hogy a tudomány «szolgálatában önzetlenek, őszinték, állhatatosak, bátrak és alázatosak legyünk.» (Pauler Ákos szavai: *Bevezetés a filozófiába*, 1920. 5. l.)

A IV megvalósításakor számos elsőrangú és elterjedt — nemcsak speciális matematikai osztályok számára készült — olasz és francia tankönyv szolgálhat útmutatóul. A matematika mélyebbre menő, filozófiai szellemű tanításának szükségességét meggyőzően mutatta ki Kornis Gyula *Filozófia a középiskolában* c. értekezésében. (Magy. Pæd. 1910.)

*

Ismeretes, hogy a felsorolt négy főkövetelés mindegyike külön (ha nem is végső elágazásaikkal együtt) sokkal régebb keletű, mint a középiskolai matematikai oktatás reformja. Az eddigi történeti visszapillantások szerint csak harminc-negyven-ötven éve határozott az a törekvés, hogy *mind* a négy főkövetelés, egymással és a tanulók fejlettségével arányosan, a tanítás egész folyamán érvényesüljön. A mai, jó úton járó és nem egyoldalú reformtörekvéseket a régebbi — még a XVIII. században megindult — iparkodásokkal

szemben elsősorban épen ez a *teljesség* jellemzi. Ez a teljesség pedig — így olvassuk mindenütt — nincs még ötven éves.

★

Mindezeket azért bocsátottuk előre, hogy jól megvilágítsák a jelentőségét annak az *eddig legkisebb figyelemre sem méltatott ténynek, hogy Bolyai Farkasnál már mind a négy főkövetelés megvan és így ő a modern matematikai oktatásnak is előhírnöke.*

A következők célja ezt bebizonyítani pontos idézetekkel. Bolyai Farkas már eddig is csodálatosan gazdagnak ismért egyéniségét ezáltal még gazdagabbnak fogjuk látni. Lássunk benne mostantól kezdve a tanításnak sokszor kicsinyes munkáját nehezen viselő, rajban röpdülő gondolatait visszatartani nem tudó «rossz» tanár és korát annyi mindenben megelőző «különc» tudós mellett egy tisztán és messze látó nagy didaktikust is.¹

Bolyai Farkasnál a négy főkövetelést külön-külön mutatjuk ki. A gyakrabban idézendő munkákra a következő rövidítésekkel hivatkozunk:

Aritm. 1830: Bolyai F., Az arithmetica eleje (az elő-szóban írt módon) stb. (1830; nyomtatási engedélye 1829-ben kelt.)

Aritm. 1843: Bolyai F., A Marosvásárhelyt 1829-be nyomtatott Arithmetika Elejének részint rövidített, részint bővített, általán jobbitott s tisztáltabb kiadása. (1843.)

Aritm. 1834: Bolyai F., Az arithmetikának, geometriának és physikának Eleje a M.-Vásárhelyi Kollégyombéli alsóbb Tanulók számára stb. Első kötet. (1834.)

Aritm. 1850: Bolyai F., Arithmetika eleje kezdőknek. (Évszám nélkül 1850-ben.)

Ürtan 1850: Bolyai F., Ürtan elemei kezdőknek. (Évszám nélkül 1850—51-ben.)

Szily: Szily Kálmán, Adatok Bolyai Farkas életrajzához. (Értekezések a math. tudományok köréből. Kiadja a M. Tud. Akadémia, XI-ik kötet 9-ik szám, 1885.) E dolgozat D) és E) melléklete Bolyai két oktatásügyi javaslata 1832-, illetve 1852-ből.

B.—G. lev.: Bolyai F. és Gauss F. K. levelezése. (M. Tud. Akadémia, 1899.)

★

(I) *A térszemlélet állandó fejlesztése és fölhasználása különösen meglepő és nagyon jellemző Bolyai didaktikai érzékére, ha ismerjük az aritmetika és geometria rendszerére vonatkozó tudomá-*

¹ Goldziher Károly *Reformtörekvések a math. oktatás terén* c. hasznos könyvészeti dolgozata (Magy. Päd. 1908.) szerint: 1. «a mai reformmozgalom alapvető követelése első *határozott* kifejezést magyar nyelven nyertek», 2. és ez Kármán Mór által történt 1874-ben. E kettős állítás második részét a következők tehát megdöntik. Különben az említett dolgozatban közölt jegyzőkönyvből az is világosan látszik, hogy Kármán, voltaképp: egy bizottság «nehány szakértő tagja» csak a II. főkövetelést — ezt is eltorzítva és *csakis* a VII. osztály számára — vette tekintetbe. Ez pedig korántsem «mai reformmozgalom».

nyos fölfogását. Főművében, a *Tentamenben* (1832—33) — melynek alap gondolatait harminc évnél tovább érlelte és utolsó művében a *Kurzer Grundrissban* (1851) megismételte — az aritmetikát és a geometriát egymástól a lehető leghatározottabban elválasztva iparkodik fölépíteni. Az aritmetika nála az «idő formájára vont» mennyiségnek, a geometria a tiszta ürtnek a tudománya. Két testvérfának látja őket, melyek bár még együttgyökereznek külső és belső világunkban, de azután a matematika tudományában szétválnak és mint különálló törzsek nőnek föl. Csak koronájuk ér újra össze: a mechanikában.

Bár Bolyai úttörő az aritmetika és geometria egymástól függetlenül való fölépítésében, de azért idevágó, egész tudományos pályáját jellemző gondolatai sem teszik elfogulttá a tanításban. Többször ismétli, hogy sok aritmetikai föladat az «ürtan segítségével láthatóbb, könnyebb és rövidebb.» (Aritm. 1843. 178. l.) Megállapítja, hogy «ma éppen az egész mértan [= matematika, v. ö. 341. l.] idtani [= időtani = aritmetikai] túlzásra ment; s a mi az ürtan segítségével edjszerre szem előtt van, idtani szövényeken tapogattatik ki a betűk sűrűsége homályában.» (U. o. 179. l.) Hivatkozik a görögökre: «az edjszerű égek tiszta szép görög ész a mértant [= matematikát] az ürtanon kezdte.» (U. o.) És ez a természetes, mivel «sok minden az ürtanban kap életet, világosságot.» (U. o. 178. l.) Az aritmetika és geometria örök testvérek, a tanításban miért «az örök testvéreket erőszakosan fallal választani el? csak annak megmutatására, hogy mennyit tehet edjk a másik nélkül: észrevétlenül is reászorul mindenik a másikra; az idtanban sokszor üri rend kell, s az ürben lesznek a folytonian változóktól függők láthatóvá.» (U. o.) Mindez «jöltévő ajándék a tanulónak,» mondja ugyanott, és a 180. l. megismétli, hogy «a két örök testvért, az erőszakos elválasztás helyett egymás kölcsönös segítségére öszve kell ölelkeztetni.» (V. ö. még u. o. 165. 354. l.)

Ezek eléggé jellemzik teljesen modern fölfogását a térszemlélet didaktikai *fölhasználásáról*. Magát a véghezvitelt, mivel matematikai részletezést kíván, itt nem tárgyaljuk. (Megemlítjük, hogy Aritm. 1843. 178—179. l. oly föladatokat említ, melyeknél célszerű geometriai segédeszközt vagy mozgást használni.) Szólunk ellenben a térszemlélet *fejlesztésére* vonatkozó javaslatairól és eljárásairól.

Fia, János úgy tanulja a geometriát, hogy burgonyából testeket farag és papírból síkidomokat vág ki. (B. G. lev. 86. l.) És annyira a térszemlélet fejlesztése a főcél, hogy János még kilenc éves korában sem erős az összeadásban (U. o. 99. l.) De annál izmosabb és üdebb a geometriai képzelete. Például már öt esztendő korában emlékezetből rajzolgatja a csillagképeket. Mikor pedig a Jupiter bolygót egymásután két különböző helységből látja, megjegyzi (öt esztendő korában), hogy ez azért lehet, mivel távol van a Jupiter. (U. o. 86. l.)

Azonban mindezek egy lángelméjű tanítványra vonatkoznak. Ámde mégis jellemzők Bolyai Farkas didaktikájára, mivel az átlagos tanítványokkal szemben is ugyanily elveket hirdetett.

«Geometriai formákon s az olvasáson kell kezdeni» javasolja 1832-ben. (Szily 27. l. D) melléklet.) És a részletezése mutatja, hogy *szószertint* ezt a sorrendet érti. Azután hamar «ki kell a lapból is

menni» és csak «ezután... tanulhatnának aritmetikát (egész szám, fractio, proportio).» (U. o.) Továbbá: «a magoktól rajzolt épületet kicsi téglákból vagy egybetömött földből építsék fel.» (U. o. 28. l.) A rajz szerinti építést ismétli az 1852-iki javaslatában. (Szily 30. l. E) melléklet.) Ide tartozik, hogy «a mechanikában minél több modellát kell mutatni s velek kicsináltatni.» (Szily 28. l. D) melléklet.)

Magát a számolást későn kell kezdeni: «tapasztalásból szülök. 9 esztendő gyermekeket még nem mertem a numerációra tanítani, elég egyéb van, tanuljon számlálni [csak] az ujján s fuszujkával, a míg könnyen el-lát.» (Aritm. 1830. VI—VII. l.) Hivatkozik Gallra ki «Raum Sinn»-t talált állatoknál, «különösen a bujdosó madarakba», de «Zahlen Sinn»-t egyiknél sem. (U. o. VII. l.) Mikor pedig rendszeresen tanítja az összeadást és kivonást, ezeket a ma már általános módon szemlélteti egy egyenesen. (Aritm. 1830. 14—18. l.; Aritm. 1834 75. l.) Ismeretes, hogy a geometriának az aritmetika elé való helyezését a modern lélektani vizsgálatok is helybenhagyták. (V. ö. pl. Katz, *Psychologie und mathematischer Unterricht*, 1913. 40. l.) Bolyai több idevágó kitűnő geometriai gyakorlatot ajánl. Ilyenek: néhány igen egyszerű geometriai szerkesztés; síkidomok egymásba való forgatása (a Bolyainál levő példa a szimmetria-pont illetve egyenes megtalálásán fordul meg, tehát manapság lélektani okokból nagy figyelemre ajánlott körülményen); síkidomok egymásból való kirakása; keztű kifordításával (vagy jobbra és balra menő csavarok szemléltetésével) annak a megmutatása, hogy formák meg-egyezhetnek anélkül, hogy egymást fedni tudnák (a keztűt e célra, vagyis a szimmetria és a kongruencia közötti különbség megmutatására, használja: Borel-Stäckel, *Die Elemente der Mathematik*, II. 1909. 152., 160. l.); geometriai testek papírból való készítése. (Aritm. 1830. VII—VIII. l.)

A tanítás magasabb fokán unikum számba menő ábrákat is alkalmaz: olyanokat, melyek alaprajzból és ehhez ragasztott s fölghajtható papirlapokból állanak. (Aritm. 1843. végén, az I-ső tábla.) Ezek a perspektív (plasztikusnak csak látszó) ábrák helyett alkalmazott, tényleg stereometrikus «ábrái» a modern papirhajtogatásra is emlékeztetnek. Ez pedig az eddigi történeti visszapiantások szerint 1883-ból eredt. (V. ö. pl. Magy. Pæd. 1918. 89. l. 5. jegyzet. [Goldziher Károly.]) Ilyen stereometrikus ábrák már a *Tentamenben* is szerepelnek. A geometriában Bolyai nagyon sokszor alkalmaz mozgatókat és ezért ezek az ábrák célszerűbbek, mint a mozdulatlan perspektív ábrák. A mozgás pedig — nem szükséges részletezni — a geometria szemléletes tanításában is elsőrendű segédeszköz.

(II) A *funkcionális szemlélet és gondolkodás vezérszerepe* Bolyainál főként a grafikonok alkalmazásában, az arányosság és az egyenletek tárgyalásában s az infinitézimális számítás fölvetelésében nyilvánul.

Grafikonokra is vonatkozik egyik előbbi idézetének a következő része: «az űrben lesznek a folytonian változóktól függők láthatóvá.» (Aritm. 1843. 178. l.) De sokkal korábban tizenhat éves fiának, Jánosnak is ajánlja a grafikus módszereket. (Két levele 1818 szept. 14-ről, illetve kelet nélkül 1818 szept. végéről vagy októ. elejéről, a M. Tud. Akad. Bolyaianájában.) Azonban átlagos tanítványai számára is

bevezeti a grafikonokat: «a függvény az űrtan által következőleg láthatóttatik: Valamely egyenen nőjön x valamely ponttól kezdve, s minden x végéről bizonyos törvény szerint emeltessék negyedszögi s legyen ezen negyedszögiek közneve y ...» (Aritm. 1843. 214. l.) De mindjárt úgy is származtatja a grafikont, hogy az ordinátán, amelyet önmagával párhuzamosan eltolunk, egy pont föl és le mozog. (U. o. 215. l.) Ez pedig lényegében a mai regisztráló műszereknél (barográf, termográf stb.) alkalmazott eljárás.

Kétszínű grafikonokat is vesz segítségül Bolyai, akárcsak egy-némely modern tankönyv. (Aritm. 1843. I. tábla.) És milyen megható, hogy a második (vörös) szint — még az akkori időben is kezdetleges nyomtatás után — kézzel kellett fölrakni.

A változást s a függést korán bevezetve, az egyenes és a fordított arányosságot mint bizonyos nővő, illetőleg fogyó függvényvonatkozást értelmezi. (Aritm. 1834. 39—40., 47. l., Aritm. 1843. 33., 72. l.; Aritm. 1850. 14. l.) Azután ehhez illően tárgyalja (nem veszve el fölösleges formalizmusokban) a hármasszabályt, a «társasági» s a «lántz-regulát.» (Aritm. 1834. 50—52. l.; Aritm. 1843. 75—77. l.; Aritm. 1850. 14—19. l.) Sehol sem látjuk Bolyainál az ú. n. aránypárok jelentőségének azt a túlzását, amely ellen Höfler még 1910-ben is szükségesnek tartotta tiltakozni. (*Didaktik des mathematischen Unterrichts*, 1910. 84—88. l.)

Az egyenletek elméletében, a mondottak logikus folytatásaként, egy-egy adott függvény zérus helyeit keresi. (Aritm. 1843. 180., 216—217., 220. l.) A lényeget nem homályosítja el a legkisebb fölösleges formalizmus sem.

Az infinitézimális számítást szintén mint a függvénytan egyik részét tárgyalja. (Aritm. 1830. és 1843.) Már tanársága első éveiben szép eredményeket ért el ebben a tekintetben is. (Levele Gausshoz 1807. dec. 18-án: B.—G. lev. 86. l.)

Itt említjük meg, hogy megvalósította a matematikai oktatás reformjának azt a kívánságát is, hogy jellemző történeti elemek is legyenek tanításunkban. Talán a matematika történetírásának akkori fejletlensége és Bolyai kevés irodalmi segédeszköze okozták, hogy tankönyveiben gyéren vannak történeti megjegyzések. De a meglevők annál mélyebbre világítanak! Egy nagyszabású elme jellemzi a megelőző korszakok vezető szellemeit. Például a differenciál számítás elveinek fejlődéséről többek között ezt mondja: «Archimedes gömb, henger és tsupja [= kúpjának] egyszeri szeletei is reá mutathattak: de nem szollalt vala még meg a közönségesség nyelve; Cartes adta a tollakat, melyek a sasszárnyakba meg nővén, a fészekből kiterjesztett erősségre [= firmamentum] repítették Leibnitzot és Newtont.» (Aritm. 1830. 44—45. l.)

(III) Valódi alkalmazások bőséges tárgyalása Bolyai gyakorlatilag is sokoldalú és vállalkozó szelleme miatt nagyon természetes. Mérnöki, erdészeti, gazdasági, ipari és pénzügyi kérdésekkel sokat és alaposan foglalkozott. Tanításán mindez nagyon meglátszott.

Mikor a marosvásárhelyi kollégium 1804-ben meghívja a matematika, fizika és kémia professzorának: rögtön Gausszhoz fordul és egybekötve a kétfős számvitel és a tükörös sextáns irodalmáról kérdezősködik. Arról, hogy számvitelt tanított volna, nincs ada-

tunk, de a tükrös sextánst tanítványaival használta gyakorlatoknál. Még pedig emlékezetből készítette el műszerét, mivel a Gauss által ajánlott művet nem kapta meg, s az ottani mérnökök nevét sem ismerték a sextánsnak. (B.—G. lev. 58, 59—60, 63, 86, 88. l.)

Később, mikor 1820-ban az erdélyi kamarai erdők főfelügyelői állására pályázik, akkor is hivatkozik kérésében arra, hogy tanítványait a földmérésben is szokta gyakorolni. (Szabó Péter, Bolyai Farkas törekvései az erdési pályára. Akad. Ért. 1914.) Munkáiban jellemző, hogy a szabadban való méréseket, a trigonometriát megelőzőleg, nagyon korán bevezeti. Így már egész kezdőknek is ajánlja a mezőn való fölvételeket. (Aritm. 1830. VII. l.) Haladottabbnak szintén, de még mindig trigonometria nélkül, tisztán az arányosság segítségével tanácsolja 1832-ben a «földmérést nemcsak a táblán, hanem a mezőn is.» (Szily, 27. l. D) melléklet.) Legrészletesebben az Ürtanban (1850—51) foglalkozik a földmérésekkel. (28—38. l.) Itt, közvetlenül a trigonometria figyelemre méltó, rövid tárgyalása előtt, különböző mérnöki munkákat ír le. Úgy egyszerűeket, mint mesterkélteket. (Itt adja [32—33. l.] azt a kedélyes módot is valamely távolság megméréseire, melyet újabban Lietzmann említ. [Methodik des math. Unterrichts, II. Teil, 1916. 162. l.] Ez a, legcélszerűbben egy kemény karimájú szalmakalappal történő mérési eljárás Lietzmann forrásai szerint már a XVII. században ismeretes volt. Azonban nagyon könnyen lehetséges, hogy Bolyai maga eszelte ki.)

De másféle alkalmazásokkal is bőven találkozunk Bolyainál. Például: árszámítás, pénz átszámítás, kamatszámítás, kamatoskamat és fordított földadatai, népesedés számítás és az erdők gyarapodásának számítása, elegyítési földadatok; társaság- és láncszabály, négyzet és köbmértékek alkalmazása, életkor és időszámítás, a húsvét ideje. (Aritm. 1830, 1834, 1843, 1850. számos helyén.) De még ezzel sem elégszik meg, hanem forrásokat említ további példákra. (Aritm. 1843. 136., 152. l.) Nem ok nélkül említhette tanári sikerei között már 1807-ben az «alkalmazott matematikában» elért eredményeit. (B.—G. lev. 86. l.)

Ide tartozik az is, hogy szép, derült estéken tanítványainak a szabadban tartott csillagászati előadásokat. Bár költői lelke sokszor elkalandozott tárgytól, mégis bizonyos, hogy ismertette a számító csillagászat kérdéseit is. (Konecz, A marosvásárhelyi evang. ref. kollégium története, 1896. 301. l. V. ö. még B.—G. lev. 48, 58, 86, 87, 97, 99, 100, 120, 122, 130, 136. l. stb., hol Bolyai csillagászati kérdésekről is ír.)

(IV) Az elméleti értékek fokozatos érvényesítése annál, ki annyi modern matematikai gondolat előhírnöke volt, magától értetődik. Már 1832-ben leszögezi: «alaposan kell a legalsóbb iskolában is tanítani és úgy, hogy a legfelsőbben tanítandókkal megegyezzek; sok függ a kezdettől, hogy a folytatás, ha szükséges lesz, egy planum szerint menjen.» (Szily, 22. l., D) melléklet.) Az egységesség és folytonosság e követelésével jár, hogy «a tudományt le kell a lehetőségig minden szükségtelenből vetkeztetni,» vagyis «minden, a mi taníttatik, valóság (azaz a lélek épületére tartozó) legyen,» de azért tiltakozik az ellen, «hogy a tudomány könnyűszerűvé tétessék.» (U. o. 21, 22. l.) A valóságból kell kiindulni: «az okos

nevelő a természet fejlődését szemérmes tisztelettel kísérje, s annak jel-adására figyelmezve, gyengéd, vigyázó kezekkel közelítsen segí-tésére. Mindég azokon kezdje, amit láthat, foghat, nem generalis definitióknak, (nem grammaticán kezdődik az első szóllás); s ne kinozzon idő előtt hiába, hosszú soru okmutatással.» (Aritm. 1830. VI. 1.) Többször int, hogy a definióktól és az axiómáktól a kezdőt óvjuk meg. (U. o. VIII. és Aritm. 1834. IX. 1.) A magasabb állás-ponton azonban szükséges az axiómák tudatossá tétele, de mellőzendő egymástól való függetlenségüknek az elve. (Aritm. 1843. 199. 1.) Ez a mérsékelt s mégis a középiskolában teljesen kielégítő álláspont (képviselői pl. a legjobb modern olasz tankönyvek: Veronese, Enriques-Amaldi) azért jellemző különösen a didaktikus Bolyaira nézve, mivel a *Tentamen*ben követeli a tudományos tárgyalás szá-mára az axiómák függetlenségét és ez a gondolat akkor még merő-ben új volt. (Tentamen, I. 7. 1. [2. kiadás: 1897.] V. ö. Stäckel, *Bolyai Farkas és Bolyai János geometriai vizsgálatai*, I. [1914] 38. 1.)

A matematika logikai alapjait külön is tárgyalja (Aritm. 1843. 195—202. 1.), mint több modern tankönyv.

Bolyai álláspontja tehát az, hogy a matematikában a szemlé-letes-kísérletező kiindulástól fokozatosan be kell vezetni a tanulót egy olyan komoly deduktív tárgyalásba, melyet axiómatikusan épí-tünk föl, az említett könnyebbitéssel. Ide tartozik a következő nyi-latkozata is: «Szerző . . . a képzeteket az elsőben eredőkből termé-szetes párosulások által származtatva, úgy kívánta alkotni, hogy a mathesis tárgyai s munkálatai mind csaknem kézzel fogható valók legyenek, s a tan mostani állásával is megegyezőleg mindenütt biz-tosan álljon a rendszer.» (Aritm. 1843. XXXIV. 1.) De bármilyen «jóltévő ajándék a tanulónak» az aritmetika és a geometria egymásra hatása, ez mégis csak ott engedhető meg «a hol a szigor vesztese nélkül» lehetséges. (U. o. 178. 1.) Ez a szigorúság mindenestre más és más nagyságú az egyes tanítási fokozatokban, de mindenikben meglevő.

Így tanította Bolyai a matematikát s valóban csak *ilyen* tudo-mányról hirdethette egész hosszú életén át: «Plátó azt mondotta, hogy a Mathesis nyíltja fel a belső szemet az eredeti szépnek (az Istennek) látására.» (Aritm. 1843. XVIII. 1.) De kevesen voltak, kik ezt meg-éreztek és átértették. Aggódott is, nehogy csak egy szürke «kétszer-kettő négy» legyen az utóda a tanszékén. (Bedőházi, *A két Bolyai*, 1897. 316. 1.)

★

Az előbbi idézetek nem meritik ki mindazt, amit Bolyai Far-kastól mint didaktikustól tanulhatunk. Mellőztünk pl. mindent, ami behatóbb matematikai tárgyalást kíván. Érdemes munka volna mind-ezt kimerítően földolgozni: értékes részletek kerülnének elő a szo-katlan elnevezések és a sajátos jelölések sűrűjéből.

Bolyai didaktikai jelentőségének helyes megítélése végett tekin-tetbe kell venni még a következőket is. Mikor 1804-ben elfoglalta tanszékét, nem talált megfelelő tanterveket. A marosvásárhelyi kollégium osztályai számára (vagyis a mostani VI. osztályig bezárólag) volt ugyan 1801-től kezdve hivatalos tanterv, de sem ez, sem az 1777-iki *Ratio*

educationis nem felelhetett meg annak, ki az I—IV főkövetelések szellemében akart tanítani. A mostani VII. és VIII. osztálynak megfelelő két éves deák-tanfolyamon pedig, mint főiskolán, természetesen semmiféle tanterv nem volt. Bolyai egyfelől előadott a deákoknak, másfelől irányította az osztálytanítókat: kénytelen volt tehát maga készíteni tanítási terveket a legkülönbözőbb korú tanulók számára. Így szerezte tapasztalatait a tanítás minden fokán. (V. ö. Konecz, id. mű 575—579., 633. l.)

De bármilyen mély lélekismeretről tanuskodnak didaktikai elvei, bármennyire harmonizál bennük a székely ember gyakorlatiassága és az igazi tudós alapossága és ideális gondolkodása: tankönyvei még sem voltak megfelelők. Ha mellőzzük is azokat a részeket, melyeket szerzőjük kifejezetten a tanítónak szánt, ha mintegy lefordítjuk is könyveit a szokásos elnevezésekre és jelölésekre: átlagos tanuló akkor sem tud megbirkózni Bolyai mélyenjáró és nehézkes tankönyveivel. De ez nem teszi kisebbé azt az önmagában is hatalmas lépést, mellyel Bolyai eljutott a mai matematikai oktatás valamennyi vezető eszméjéhez. Évszázados hagyományokat kellett odahagynia, mikor annyi értelemnélküli, sőt káros szokással szakított. A teljesen megfelelő tankönyvhöz ilyen lényeges átalakuláskor kevés is egy ember, több nemzedék munkája és tapasztalata kell ide még most is. A magyar tanárság büszkeséggel és nyugodtan követheti Bolyai Farkast a matematikai oktatásnak középiskolánk újjászervezésével kapcsolatos reformjában. Nyugtalan lángelméje csak az erőteljes körvonalokat rajzolta meg, ránk maradt az aprólékos és gondos részletezés.

DÁVID LAJOS.

IRODALOM.

Nagy József: A filozófia története. Budapest, 1921. A Pantheon kiadása. 324 l.

Nagy József könyvét várakozással vettem kezembe s e várakozásban nem is csalódtam. Végre annyi száraz, szín és vér nélkül való, felületes hazai kompendium után megjelenik egy olyan könyv, melynek írója a maga hangján tud és mer beszélni. Talán legbecesebb e könyvben a kifejezésmód, mely nemcsak józan, világos értelmet árul el, hanem egyszersmind művészt is, aki mások gondolatait is mindig *maga* mondja el, még pedig úgy, hogy a nagy, fagyos eszkonstrukciókat ötletek gyöngyszemével vagy egy-egy kép ornamentikájával díszíti. Tárgyilagos, mégis lendületes; érdekes anélkül, hogy megszűnnék tudományos lenni. Stílus tekintetében az efféle hazai összefoglalások közt alig ismerünk e könyvnél érdemesebb kísérletet.

Ami a szerző tárgyalási szempontját illeti, ő a nagy filozófusok alkotásaiban látja a filozófia történetét, mégsem bomlik ez kezében — von Pfordten receptje szerint — egyes gondolkodók képsorozatára, hanem a fejlődés meg a történeti folyamatosság nagy követelményének is eleget tesz. Ma már a rendszeres tárgyalás nem is eshetik vissza a Hegel és a Trendelenburg előtti idők hibáiba. Mindazon-

által nélkülözőük a szerző filozófiai alapfelfogásának leszögezését. He-lyén lett volna a könyv élén egy előszó, melyben a szerző főként a maga gnoseológiai zsinórmértékét adta volna, mert hiszen ha van a történeti összefoglalásokban valami egyéni, tehát értékes, az a hatá-rozott alaphézet keresztülvitele és igazolása. Úgy sejtem, Nagy Jó-zsef az abszolút logizmus felé hajlik, ámbar az eleaták jelentőségének méltatásában nem a «tiszta ész» e megszemélyesítőinek bámulatos intuicióit, hanem terméketlenségüket hangsúlyozza. Holott e logiku-sok érdeme néhány örökéletű kérdéstevés, néhány feladat, amelyekre rámutatni, ha meg nem oldották is, sőt ha soha nem volnának is megoldhatók, csak a legmélyebb elmék teljesítménye lehet. Az elea-tizmus csakugyan egyik kiindulása a szofistáknak, de csak tanításá-nak negativuma és megvesztegető dialektikája révén, nem pedig azért, mintha rendszerének velejéig hatoltak volna. Róluk is elmond-ható, hogy amit állítólag megértettek, azt is félreértették.

A görög filozófia történetét szerzőnk a kozmológia, az anthro-pológia, a nagy rendszerek és a hellénizmus korszakaira osztja. E be-osztás annyiban helytelen, amennyiben nem egységes alapból indul ki. Egyszer az érdeklődés tárgya, máskor történelmi eredmények szerint csoportosít. Nemcsak egyöntetűbb, de tárgyiasabb is volna osztási, bár nem újkeletű alapnak pusztán a filozófiai érdeket tenni. Ez az első korban a külvilágra, a másodikban az emberre irányul; előbb az önmagánvaló gondolatra, később a gyakorlatias alanyra. Jól tudom, ez a beosztás sem tökéletes, mert nem lehet mindent keretei közé fogni, de az eszmék általános rajzási irányát mégis jobban jelzi.

A hellének világfelfogását szerzőnk egészében bizakodónak, op-timistának tartja. Rohde után nem merünk fenntartás nélkül hozzá csatlakozni. Igaz, Nagy József szerint is átérzi a görög a létnek minden baját, keserűségét, de ennek igazolásául nem bölcselőkre, hanem költőkre utal. Pedig voltak-e zordabb, a szomorúság köntöse-ben inkább járó, tragikusabb szellemek, mint Anaximandros, Herak-leitos, a cynikusok és részben a változhatatlanba beletörődő stoiku-sok? A hellének cselekvő kedvét nem törte meg a szenvedés, de nem egyszer éppen ez sarkalta alkotásra.

Mint fennebb jeleztük, a szerző találó megjegyzésekkel fűszerezi előadását. Ezek közt is igazságánál fogva megragadó, hogy «Platon minden egyes problémában együtt látta az egész filozófiát.» Talpra-esett az eudaimonia meghatározása, mely a léleknek a nyomorral, a sorsüldözöttséggel, a fájdalommal is megférő isteni állapota. Mindenki aláírja azt a nagyon találó megállapítást is, hogy a Stagirita szelle-mének igazi örököse nem a peripatetikus iskola volt, hanem az egész filozófia. De hogy a szerintem nem teljesen sikerült megjegyzések közül is kiragadjak egyet, nem fogadhatom el, hogy a platoni idea egész világossággal a «modern» természettörvény formájában Galilei-nél jelenik meg. Az éppen, ha fejletlen volt is a terminológia, már Platonnál megjelent. Az idea a mindenségben minden történés-nek eredetije, formáló elve és formája, így tehát egyetemes termé-zettörvény is. Meglehet, egyedül csak ez.

Végül még egyet. Ne vegye zokon Nagy József, ha tudásának és tehetségének megfelelőbb feladatra hívom fel a figyelmét, mint

amilyent ismertetett könyvében megoldott. Mert bármennyire érdekes és érdemes munka is egyébként *A filozófia története*, hézagpótlónak nálunk ma már nem mondható. Ama dologbeli ismeretek felől, melyeket nyújt, a hazai olvasóközönség fordítások vagy kompendiumok által tájékozottatva van. Az olvasó ma, hogy úgy mondjam, már egy emelettel magasabbról vágyik látni a dolgokat. Ebben vagy úgy részesülhet, hogy a filozófia történetét — mint néhány fejezetre nézve magam is megkísérletem — szélesebb mederben tárgyaljuk, mert ez által szélesebb lesz a kitekintése és a kevésbé méltányolt, sőt a régi «naiv» gondolkodókat is jobban tudja hatásaiknál fogva értékelni. Vagy pedig úgy, hogy történet helyett problematikát nyújtunk. Ez a tárgyalási mód az örökéletű problémákat és megoldási kísérleteiknek örökérvényű mozzanatait emeli ki az idők árából. Hönigswald könyve és Pauler Ákosnak Aristoteles metafizikai módszeréről írt kitűnő tanulmánya szolgálhat mintául ilyzerű feldolgozásokban. De hát a legpompásabb gyümölcsök érlelésére is megjön a nyár. Annak eljövetelét éppen az olyan jeles, alapos összeállítások siettetik, amilyenek egyike a Nagy Józsefé.

(Debrecen.)

Zivuska Jenő.

Miklóssy István: Nemzetnevelés. Szociálpedagógiai tanulmány
Bpest, 1919. A Szent-István-Társulat kiadása. 83 l. Ára 10 K.

E komoly és alapos munka szerzője régi és lelkes harcosa a keresztény gondolatnak. A háború előtt lezajlott években már elszántan küzdött a feltörekvő idegen világáramlatok ellen. Nyugtalan, forrongó, de alapjában véve gondatlan és könnyelmű években hallatta hívó szavát, harcba szólítva a nevelés embereit a nemzet titkos vagy hangos megrontói ellen.

A háború kitörésének esztendejében tartott három előadását összefoglalva, műve előszavában kifejti, hogy nevelő munkásságunknak egyik legfőbb célja az átszenvedett megpróbáltatások után csupán az állampolgári nevelés elmélyítése lehet.

A francia forradalom nagy tömegeket szabadított fel passzivitásukból: széles rétegek kerültek bele az állami élet aktivitásába s a legszebb jogok váltak közkinccsé.

A legtöbb nyugati állam hamar tudatára ébredt annak, milyen nagy baj származhatik abból, ha polgárai tudatlanul állanak az állami élet megnyilvánulásaival szemben, ezért hol önálló tárgyként, hol csupán más alkalmas tárgy fontos alkotórészeként sietve meghonosította iskoláiban az állami jogok és kötelességek tanítását.

A szerző részletesen fejtegeti az állampolgári nevelés állását Franciaország, Hollandia, Dánia és Svájc iskoláiban. Legtökéletesebben a szerző köztársaság fejlesztette ki, ott a köztársasági kormány létének szilárd alapját látta e tanulmányág virágzásában.

Miklóssy részletesen kifejti, hogy Franciaországban az állampolgári nevelés csak erőszakosan és mesterségesen keresztülvitt egységben áll a laikus iskolával. A vallás oktatásával nemcsak megfér, de voltaképp még Franciaországban is a keresztény vallás erkölcsvilágán alapul. Az *instruction civique* már az elemiben megindul s egyre szélesbülő körben középiskolai tanulmányainak befejeztéig ki-

séri az ifjút. A laikus morál se más, mint száraz és minden idealizmustól megfosztott állampolgári nevelés.

Hollandiában az ismétlő iskoláknak három felső osztályában tanítják az állampolgári kötelességeket. Az öt évfolyamos magasabb fokú polgári iskolákban már szélesebb alapokon nyugszik ez a tanítás; a két felső osztályban heti egy órát szentelnek az állami, tartományi és községi kormányzat tanítására. Svájcban a különböző tantárgyak keretében közlik a szükséges állampolgári ismereteket, Dániában pedig a Népegyletek látják el a nemzeti s a vallásos érzésen alapuló állampolgári műveltséggel az ország szorgalmas parasztnépét.

Látjuk tehát, hogy a külföld nagyobb államaiban a polgárok alapos állampolgári ismereteket szerezhetnek iskoláikban, ellenben nálunk, különösen középiskoláinkból, az állampolgári kötelességek tanítása úgyszólván teljesen száműzve van. Ezen az állapoton Miklóssy szerint változtatni kell. Vigyük be nevelésünk rendszerének minden fokozatába az állampolgári nevelést mint önálló tárgyat, tanítsuk meg gyermekeinket arra, hogy mivel tartoznak az államnak, telítsük ezt a tanítást mélységes vallásos és hazafias érzéssel, hogy így egyszersmindenkorra elejét vehessük minden felforgató és romboló irányzat térhódításának. A haza s az állam jövőjét csak úgy biztosíthatjuk, ha művelt polgárokat nevelünk, olyanokat, akik jogaikkal és kötelességeikkel is tisztában vannak.

Miklóssy tartalmas fejtegetései megérdemelnék, hogy hivatott helyen is kellő mérlegelésben részesüljenek. *Petrich Béla.*

Somogyi Géza: A jövő nemzedék nevelése. Kispeszt. [Évszám nélkül.] (N. 8-r., 15 l.)

Ez a kis értekezés még a háborús évek folyamán íródott s a demokratikus világnézetből nőtt ki. Arra a kérdésre kíván feleletet adni: milyennek kell lennie közoktatásunknak, hogy a demokratikus felfogást szolgálja? Hogy ebből a szempontból iskoláink mai berendezésében nem sok jót talál, nem fog nagyon meglepni bennünket, hiszen az újítás vágya mindig a jelennel való elégedetlenségből fakad. Szégyenre azért nincs épen okunk, mert a szerző megállapítása szerint Svájc ma az egyetlen ország Európában, melynek igazán demokratikus irányú iskolarendszere van.

A tárgy elsősorban népnevelési jellegű s így természetes, hogy a szerző főleg a népiskola kérdéseivel foglalkozik. Mi itt az első demokratikus követelmény? Az, hogy mindenki, pályaválasztásra való tekintet nélkül, kötelezőleg elvégezze a teljes (még pedig 6 osztályú) népiskolát. Ez a legfontosabb tétele, a magva Somogyi reformtervezetének, mely a hatosztályú népiskolai kötelezettség apológiájának nevezhető. A kissé elszórt s önmagát megismétlő indokolásnak legnyomósabb érve az, hogy ezáltal eltolódna a pályaválasztás időpontja. A hatosztályú népiskolai kötelezettség folytán módosulna természetesen a középiskola tanulmányi ideje is, melyet Somogyi nyolc esztendőről hatra szállítana alá. A szerző e beosztásában Comenius ismert fokozataira, valamint a legújabb gyermektanulmányokra hivatkozik (bár az utóbbiak inkább a 14 éves kort jelölik meg, mint a

gyermeki fejlődés második szakának határát). A középiskoláknak négy típusát kívánja fenntartandónak: a klasszikai, latin (görög nélkül), modern nyelvi és nemzeti középiskolát, vagyis lényegében a mai fajokat, mert — mint ő maga is megjegyzi — az első kettő megfelelne körülbelül a mai főgimnáziumnak (göröggel és anélkül), a harmadik a főreáliskolának, a negyedik pedig a középiskolai színvonalra emelt polgári iskola volna.

A demokratikus, de egyáltalában mindennemű iskolarendezésnek legelső teendője a népiskolai kérdés megoldása. Kultúrpolitikásaink nagyrésze mégsem ennél a pontnál kezdi és tervezi az iskola reformját, hanem ezt szinte kerülni látszik. E vonakodás oka — mondja a szerző — az osztatlan népiskolák tarthatatlan állapotában van. Hogyan lehetne ezeken segíteni? A legtöbb pedagógus pénzügyi kérdésnek minősíti ezt a kényes problémát és kényszerű rossznak jelentve ki, napirendre tér fölötte, Somogyi azonban dicséretreméltó buzgalommal nem áll meg itt, hanem megoldási módokat ajánl, hogy kielégítőket-e, természetesen nem az ő jóakarátán múlik. Az egyik mód: egyesíteni az egy községben lévő osztatlan iskolákat egy közös osztott iskolává. Csakhogy ilyen módon (feltéve, hogy sikerül) még igen sok osztatlan iskola maradna. Ezekre nézve a következőket ajánlja: Minthogy az osztatlan iskolának ugyanazt a tananyagot kell feldolgoznia, mint az osztottnak, s erre több időre lesz szüksége: nyújtuk ki a tanítási időt a teljesen osztatlan iskolában 8, a kéttanítós iskolában 7 évre. Ez ellen a megoldás ellen súlyos aggályok kerülhetnek fel. Eltekintve attól, hogy az eredmény így is nagyon kérdéses, hibája e tervezetnek mindenekelőtt az, hogy csupán arra van figyelemmel, amit tanítanak (a tananyagra), s arra nem, akit tanítunk (a növendékre). Elvégre, bár előfordul, hogy az osztatlan iskolabeli (falusi) gyermek értelmi fejlettsége hátrább van osztott iskolabeli társánál, ezt a megfigyelést általánosítani s az osztatlan iskolabeli gyermeket mindenáron beleszorítani a két osztendővel hosszabb népiskolába épen a tehetségesek szempontjából erőszakolt és méltánytalan dolog lenne. Az egyik tanuló csak 14 éves, a másik már 12 éves korában kerülne ki a népiskolából, holott képességeik épen fordított arányban lehetnek. S mi jönne létre ilyen módon a középiskolában? A mai, egy osztály tanulói közt meglévő 1—2, sőt 3 éves korkülönbség felszöknék 3—4—5 osztendőre, ami sem az értelmi fejlődés, sem különösen az épen erre az időre eső pubertas szempontjából nem volna kívánatos. Persze, bírálni könnyebb, mint megoldani; de mi azt hisszük, hogy a legalább kéttanítós iskolákban (melyeknek létrehozatala a társadalom áldozatkészségének fokozottabb kihasználásával még a mai viszonyok között sem tartozik az utópiák sorába) 6 osztendővel is tűrhetően folyhatnék a tanítás. Ahol pedig az iskoláztatók csekély száma mégis csak egy tanító tartását bírná el, ott az iskolások száma is oly csekély, hogy a velük való egyéni foglalkozás lehetősége kiegyenlíti, legalább részben, az osztott iskola előnyeit.

Nem részletezve a szerzőnek egyéb kívánalmait, csak koedukációs javaslatára kívánunk annyit megjegyezni, hogy elvi szempontból soha és semmiképen sem tudók ezt a megoldást helyeselni.

Külön ki kell emelnünk azt az ügyszeretetet, mely az egész műből őszintén felénk sugárzik. Egyúttal egy nagy hiányára is rá

kell még mutatnunk, s ez a nemzeti gondolatnak eléggé érvényre nem juttatása. A nemzeti eszme egész történeti multunkban mint a legfontosabb erkölcsi tényező hatotta át közéletünket, s habár Somogyi inkább alakí, mint tartalmi szempontból tárgyalja iskolareformjait, mégis a nemzeti gondolatnak legalább vezéreszméül való kitűzését pedagógustól kétszeresen szívesen láttuk volna. *Hajdu János.*

Takáts Sándor: A régi Magyarország jókedve. Bpest, 1921. Athenæum. (328 l.) Ára 120 K.

E tárgyánál és hangjánál fogva egyaránt nagyon vonzó művelődéstörténeti munkáról csupán a XXIV. fejezete miatt kell itt legalább röviden megemlékeznünk, mert ez a fejezet (*A régi diákéletből*) családi levéltáraknak újonnan felkutatott adatai alapján igen érdekes dolgokat mond el a XVII. századbéli magyar főúri diákok életmódjáról. Megtudjuk belőle, hogy ebben a korban a főúri ifjak, mikor útnak indultak valamely hazai vagy külföldi városba iskolázás végett, fejedelmi módra egész udvartartást: kellő személyzetet, cselédséget, paripákat, élelmet vittek magukkal s nem konviktusban laktak, hanem bérelt házban. Az élénk tárt adatok jórészt azokból a levelekből valók, amelyeket gróf Batthyány Ádám főgenerális fiainak prefektusai küldözgettek haza Sopronból és Grácból a kezükre bízott ifjak apja-urának. A stílszerűen ódon zamatú nyelven, jó magyarsággal megírt könyvnek minden egyéb fejezete is tanulságos és élvezetes olvasmány. N.

Dr. Sikorsky J. A.: A gyermek lelki fejlődése, valamint az érettebb életkor lélektanának rövid jellemzése. Fordították *Tas József* és *Varsányi Géza.* Budapest, 1918. Lampel. (8-r., 134 l.)

A gyermektanulmánnyal foglalkozók előtt úgy ismeretes Sikorszki orosz elmeorvosnak ez a munkája, mint a gyermeklélektani irodalomnak egyik nem éppen legújabb, de jeles, gyakorlati irányú összefoglaló terméke. Az első kiadás megjelenése óta eltelt két évtized alatt a lelki élet tudományának ez az ága is sok értékes adalékkal gazdagodott ugyan és számos pontban megváltozott a tudományos felfogás, mégis helyes gondolat volt a fordítótól, hogy ezt a munkát magyar nyelven is hozzáférhetővé tették a zsenge kor lélektana iránt különösebben érdeklődők számára, mert pedagógiai irodalmunk nincs bővében az összefoglaló műveknek. A fordítók választása nyilván azért esett erre a munkára, mert úgy vélekedtek, hogy olvasóközönségük igényeinek jobban megfelel olyan mű, amely a gyermeklélektani kutatások eredményeit nem annyira tudományosan, mint inkább népszerű módon adja elő (a fordítás u. i. a *Néptanítók Könyvtárának* 53—54. füzeteként jelent meg). Ha azonban meggondoljuk, hogy aránylag fiatal és rohamosan fejlődő tudományágról van szó, bizonyára ajánlatosabb lett volna azt az összefoglaló gyermekpszichológiai munkát átültetni, amely terjedelmesebb, rendszeresebb, tudományosabb és nem népszerűsítő irányú ugyan, de modernebb és minden tekintetben a mai tudomány színvonalán áll: értem William Sternnek 1914-ben megjelent klasszikus művét (*Psychologie der frühen*

Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre). Hogy Szikorszki könyve az érettebb gyermekkor lelki jelenségeit is belevonja fejtegetései körébe, az nem eshetik nagyobb súllyal a latba, hiszen a munkának idevágó fejezetei csak nagyon vázlatosan vannak kidolgozva.

Magának a fordításnak nem ártott volna még egy kis simítás. Így elsősorban több gondot lehetett volna fordítani a minél teljesebb hűség és pontosság követelményének szem előtt tartására (egyes sorok fordítatlan maradtak). Nem egészen kifogástalan a fordítás stilusa magyarosság dolgában sem (pl. «egymás között pedig alig birtak valami összefüggéssel» 9. l., «összagy» 11. l. stb.), különösen pedig bántó az idegen szavaknak fölösleges halmozása. A fordításnak alapjául szolgál 1908-i, második német kiadásban meglévő tárgy-mutatót is kár volt elhagyni.

N.

Wilhelm Wundt: Bevezetés a pszichológiába. Fordította *Farkas Zoltán*. Budapest, 1921. Franklin. (*Kultúra és Tudomány*.) 141 lap. Ára kötve 60 K.

A pszichológia, amellyel hosszúra terjedt életéből és tudományos működéséből több mint 60 esztendőn át (1858—1920) foglalkozott, egyre újabb meg újabb irodalmi formákba öntésre csábította Wundtot. E hosszú bűvárlási és művelési idő alatt életre keltette Wundt a kísérleti pszichológiát, amely az ő felléptekor csak a jövő programja volt, még inkább a néplélektant, amely az ő működése előtt csirájában is alig létezett. Miként Aristoteles, az ókor nagy gondolkozója, Wundt is szükségét érezte annak, hogy bűvárlatainak eredményét a szigorúan szakszerű, tudományos feldolgozások mellett a művelt nagy közönség számára könnyebb, népszerűbb formában is megközelíthetővé tegye. Az anyaggal, mely a bűvárlás évtizedei alatt egyre nőtt, bővült keze alatt, de egyszersmind a kifejezési, előadási formával való küzdelemnek is egyaránt bizonyosságát szolgáltatják a pszichológiának e különféle jellegű feldolgozásai; mutatják a tudós lelkiismeretességét, de egyúttal a hatásra, érvényesülésre törő szellem erőfeszítéseit is.

Mellőzve itt laboratóriumi vizsgálódásainak eredményeiről a saját folyóiratában (*Philosophische Studien*, majd utóbb *Psychologische Studien*) közzétett, nagyon is szakszerű dolgozatait, magának a pszichológiának négyféle feldolgozását nyújtotta, ú. m. 1. *Grundzüge der physiol. Psychologie* (1. kiadás 1874, 6. kiadás 1913), ez a főműve, a kísérleti kutatásnak módszereit és részletes eredményeit adja elő; 2. *Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele* (1. kiadás 1862, 2. kiadás 1892), ez népszerű módon igyekszik a kísérleti lélektan mivolta és célja felől felvilágosítást nyújtani; 3. *Grundriss der Psychologie* (1. kiadás 1896, 12. kiadás 1915; magyarul: *A lélektan alapvonalai*, 1898), ez a lélektant a legfontosabb részletekre szorítva, rendszeres előadásban dolgozza fel; végül 4. *Einführung in die Psychologie* (1911), melynek magyar fordítását adja a kezünkben levő munka.

Ez a *Bevezetés*, mely mintegy negyedrésze *A lélektan alapvonalai*nak, öt fejezetbe sűríti össze a lélektani tájékoztatás szempontjából legfontosabb mondanivalókat, ú. m. 1. Tudat és figyelem (a tudat általános formái tulajdonságai, a tudat terjedelme, tartal-

mának különböző világossági fokai, percepció, appercepció s ezek viszonya). 2. A tudat elemei (érzetek, képzetek, érzelmek, indulatok, akarattfolyamatok). 3. Az asszociációk (összeolvadás, asszimiláció, disszimiláció, komplikáció, emlékezeti asszociációk). 4. Az appercepció (appercepciós összekötések, objektív és szubjektív motívumok, az értelem és a képzelet működése, az érzelem befolyása az appercepcióra). 5. A lelki élet törvényei (a teremtő rezultánsok alapelve, a célok heterogonijának alapelve, a vonatkozó relációk alapelve, a fokozást nyújtó ellentétek alapelve, a pszichofizikai párhuzamosság alapelve, a lélek aktualitásának alapelve).

Amint itt is, ott is olvasgatjuk, csakhamar észrevevesszük, hogy ez a kis *Bevezetés* nem egyszerű kivonata vagy rövidítése a *Grundriss*nek, hanem az alatt a 15 év alatt, mely a kettő kidolgozását egymástól elválasztja, a szerző nézetei nem egy ponton észrevehetőleg módosultak, gazdagodtak. Így pl. az asszimiláció ellentétéről, a disszimilációról az *Alapvonalakban* még nincs szó; a teremtő rezultánsok alapelve amott még a szellemi rezultánsok vagy a szellemi növekvés törvénye gyanánt szerepel, a fokozást nyújtó ellentétek alapelve pedig mint «az ellentétben való fejlődés törvénye». Saját tanulmányai, kutatásai, valamint a világszerte megindult s egyre gazdagabb eredményeket felmutató pszichológiai bűvárlatok egyaránt hozzájárultak felfogásának e módosulásához, érlelődéséhez. De még egy más vonás is szembetűnik e *Bevezetésben*: itt gyakrabban utal, mint az *Alapvonalakban*, néplélektani példákra, analógiákra, ami természetszerűleg folyik abból a tényből, hogy időközben egyre jobban elmélyedt a néplélektani kutatásokba s a néplélek alkotásainak egyre mélyebb kinéseit hozta napvilágra, egyre mélyebbenjáró törvényeit állapította meg.

Ez a *Bevezetés*, mivel csak a leglényegesebb dolgok előadására szorítkozik s azokat sincs ideje részletesen kifejteni, hanem csak főbb vonásaiban állítja elénk, nem egészen kezdőknek való munka, illetőleg azoknak, akik csupán középiskolai előképzettséggel fognak a mű olvasásához, egy kissé nehéz lesz ezeket a sűrített tételeket megérteniök. Növeli még a nehézséget, hogy Wundt stílusa nem a legkönnyebbek közül való: itt-ott egy kissé elvont, szereti a matematikai formulákat, szereti a hosszadalmas körmondatokat. Kornis *Lelki Élete*, az ő széles, részletes előadása sokkal könnyebben érthető és élvezhető, mint ez a kis *Bevezetés*; csakhogy ez 141, az pedig több mint 1300 lap! Tehát annak, aki röviden akar a pszichológia főbb pontjai és tételei felől tájékozódni, hasznos szolgálatot tehet ez a kis *Bevezetés*.

A fordító kellő szakismerettel, a nyelv kezelésében nagy jártassággal bíró ember, aki mindent elkövetett, hogy Wundtnak e kis művét méltó alakban állítsa a magyar olvasó elé. Fordítása világos, magyaros; talán csak a határozatlan névelőt fordítja le többször, mint kellene. Egy kissé nehézkes kifejezések: ismertségi érzelem (77. l.), saját fajlagos színezettel rendelkezik (80. l.), figyelmünket egy indirekten látott pontra is ráirányíthatjuk (17. l.). A természet-tudományokkal nem lelki, hanem szellemi tudományokat szoktunk szembeállítani (111. lap, a 138. l. már helyesen): Helyesírása nem mindenütt egyöntetű, így előfordul nála: schéma, séma, sematikus és szkématikus; a görög ch-t egyszer h-nak (pszichologia), máskor

k-nak írja (káosz, karakter). Nem értem, miért kellett a szerző nevét a címlapon németül (Wilhelm Wundt) írnia, holott Wundt neve már magyaros alakjában (W. Vilmos) híonosodott meg irodalmunkban, s holott a *Kultura és Tudomány* c. vállalat Schopenhauer Artúr, Faguet Emil és Jerusalem Vilmos nevét is magyaros alakban írja.

Sajtóhibával alig 1—2 helyen találkoztam; így a 67. lapnak 8. sorában *érzelem* van *érzet* helyett, a 111. lapnak 6. sorában *fizikai* *psychikai* helyett. A műhöz sem tartalomjegyzék, sem tárgymutató nincs csatolva. Ára a mai nyomdai kiállítás drágaságát mutatja.

(Sárospatak.)

Rácz Lajos.

Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. (251+68 l.)

Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. (226. l.) —

Mindkettőt a berlini *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* adta ki. Megjelent Quelle & Meyer lipcei cégnél évszám nélkül. Ára egyenként kötve 30 márka.

Ez a két könyv egymást kiegészíti s ép oly eredeti, mint tanulmányos kísérletet mutat be arra nézve, miként lehet és kell valamely nagyobb szabású vállalkozást kellőképen előkészíteni s utóbb az eredményeit összefoglalni. Minket elsősorban a problémának ez a technikai megoldása érdekel; a gazdag tartalomnak, amely cselekvő betekintést kíván, főbb vonásokban csak azután ejtjük sorát.

A porosz kultuszminisztérium megbízásából a berlini *Zentralinstitut*ban a *Reichsschulkonferenz* napirendjére tűzött iskolai reformkérdésekről beható megbeszéléseket folytattak, amelyeknek az volt a célja, hogy az értekezletnek nagyszámú részvevőjét eleve tájékoztassák, még pedig nem csupán az őket érdeklő különleges területeken, hanem egyúttal egyetemes áttekintést nyujtsanak az egész német iskolaügynek mai állásáról, amelybe a tervbe vett reformok majd bekapcsolódnak. Az ilyen előzetes általános eligazodás már csak azért is helyénvaló, mert az iskolai reformok történetének tanúsága szerint a specialisták törekvései és túlzásai rendszerint káros visszahatással voltak, az egység rovására mentek. Az említett tárgyalások először a *Pädagogisches Zentralblatt*ban jelentek meg, majd az elsőnek említett kötetben a következő tárgyi csoportosításban: I. Az iskolareform jogi alapjai. II. Az oktatásügynek külső és III. belső egysége. IV. Tanítók. V. Tanulók. VI. Szülők tanácsa (*Elternbeiräte*). VII. Gondolatok a községek részesedéséről az iskola közigazgatásában, felügyeletében és munkájában. Ezen fejezeteken belül az egyes kérdéseket külön előadók tárgyalják s közlik a reájuk vonatkozó, főleg újabb német bibliografiát és rendeleteket. A kötet végén 68 lapon egész terjedelmében kapjuk az iskolai értekezlet kérdőpontjait és tételeit. A bevezető részben Schulz belügyminiszteri államtitkár tárja elénk a *Reichsschulkonferenz* eszméjének fejlődését: mint érlelődött meg fokozatosan a háború folyamán és csúcsosodott ki a *Reichsschulgedanke* végcéljában.

A másik kötet az 1920 jún. 11—19-én megtartott értekezlet tárgyalásainak eredményeit foglalja össze az első kötettől eltérő cso-

portosításban és amint a következő felsorolásból látható, nagyobb részletezéssel. I. Iskolai közigazgatás: a birodalom, országok és a községek hatásköre; magániskolák; az iskolaügy egységesítése. II. Az iskolaügy felépítése: gyermekkert, leány- és szakiskolák, népegyetemek és szabad népművelés. III. Elvi nevelés- és oktatásügyi kérdések: iskola és szülőföld, munkatanítás, művészeti oktatás, állampolgári nevelés, testi nevelés, iskolai egészségügy. IV. Tanítók: mindkét nembeliek kiképzése, az iskola igazgatása. V. Tanulók, mindkét nembeliek, ifjúsági jóléti intézmények. VI. Szülők: szülők tanácsa. VII. Külföldi német iskolaügy. Mindegyik kérdés előadója ugyanazt a módszert követi: véleményes jelentés keretében ismerteti az illető tárgykörben lefolyt vitát s végül közli az elfogadott irányelveket (*Leitsätze*). Ezek egymagukban is világos és teljes képet adnak a nagy értekezletnek lefolyásáról s azért felette kíváncsiak tartanak, ha hazai tanügyi körünk okulására Társaságunk Könyvtárának külön füzeteként együttesen megjelenének. A kötet élén Schulz (l. fent) az értekezletnek eredményeit igyekszik levonni; megállapítja, hogy jókora lépéssel sikerült előbbrejutni: a művészeti oktatásról és a munkatanításról szinte egységes felfogás alakult ki, nem úgy a tanítóképzésről s még kevésbé az egységes iskola dolgában, amely az értekezletnek közép-pontjában állt és egymagában 4 előadót foglalkoztatott. «Az új nem győzött, a régi nem omlott össze.» A részleteken messze felülemelkedik az erkölcsi, mondhatni az egész nemzetre kiható etikai eredmény; az, hogy 10 napi vitatkozás folyamán, amelyben minden pártárványatbeli férfiak és nők azon tanakodtak, miként lehetne a német iskolaügy szintáját leghathatósabbban emelni, sem a politikai ellentét, sem a vallási türelmetlenség nem ütötte fel fejét és beigazolódott az, hogy az egyesítésre irányuló törekvések lehetségesek és szükségesek (4. l.). Ez a tanulság és okulás — gondolom — Németországban kívül is visszhangot kelthetne. De van még egy, amely szerintünk nem kevésbé fontos. S ez az iskolaügy egészének felkarolása és a reformoknak az egésznek részeire való szerves, tervszerű kiterjesztése. Ezzel szemben a közelben azt látjuk, hogy az oktatásügynek hol ezt, hol azt a csücskét ráncigálják elő ötletszerűen, megfélemlítve arról, hogy az ilyen helyi műtét nemcsak fájdalmas, de zavarólag hat a többi szervekre, az egész szervezetre.

Bár helyszűke miatt részletekre nem terjeszkedhetünk ki, meg akartunk győződni arról, vajjon a németeket is foglalkoztatják-e azok az országra szóló reformok, amelyekről a magyar pedagógiai glóbusz egy idő óta visszhangzik. Megállapíthatjuk, hogy ezekben a terjedelmes kötetekben nem akadtunk egy érdemleges szóra sem az ifjúság céllövéséről, katonai és irredenta neveléséről. Bár nem egy helyen (pl. 139, 217. l.) utalnak a versaillesi békére és az általa felidézett inségre, határozottan kárhoztatják a nemzetek gyűlölködésére irányuló nevelést, a fiatal lelkek korai megmételtyezését, amely Franciaországban évtizedek óta hagyományos (125. l.). Szóval s igen bölcsen nem kürtölik világgá azt, amit ezen irányban tesznek vagy terveznek. Időszzerűségénél és tartalmánál fogva különös figyelmet érdemel a *Staatsbürgerkunde* c. fejezet (122—30. l.). A birodalmi alkotmánynak 148:3. cikkelye értelmében az állampolgári nevelés külön tantárgyként szerepel. Az értekező szerint ennek szellemét be kell vinni az egész

tananyagba, az idevágó ismereteket (alkotmány és közigazgatás, gazdasági és társadalmi élet, *Auslandskunde*) a különböző tantárgyak és osztályok között tervszerűen kell felosztani, a legfelső osztályokban pedig heti 1—2 órában külön tantárgyként beilleszteni. Hogy ennek a tanításnak mi legyen a főcélja, azt a következő jellemző kifejezések szemléltetik: *Gesinnung, Gemeinschafts- und Gegenwartskunde, Erziehung zum Verständnis der Wirklichkeit*. Beható megvitatásban részesült a tanerőknek megfelelő kiképzése is, amiről már a képesítő vizsgálaton tartoznak beszámolni. A 128. lapon olvassuk, hogy Radbruch és Rühlmann tollából legközelebb a mai követelményeknek megfelelő *Handbuch der Bürgerkunde* fog megjelenni.

Ezen ismertetésen felül feleslegessé válik a két könyvnek külön ajánlása, amelyeket az alkalmon túlterjedő maradandó érték illet meg. Aki a német közoktatásügynek mai állapotát és küszöbön álló fejlődését meg akarja ismerni, az nem nélkülözheti ezt a két művet. Sajnálattal s egyúttal meglepetéssel kell megemlítenünk, hogy mindkét kötet híján van a címszavak szerint rendezett tárgymutatónak s hogy a második csak nagyon elvétve utal az elsőre. Ez az alaki hiány kétszeresen kirí a hagyományos német alaposság mellett.

Kemény Ferenc.

Die Erziehung des Kindes zur Gesundheit und Arbeitsfreudigkeit. Von Frau **Elsbeth Krukenberg-Conze**. Mit 39 Bildern auf 16 Tafeln. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. Stuttgart. Leipzig. Berlin. (226 l.)

A nevelésről beszél a jeles szerző s gondos, mindenre kiterjedő figyelme szinte kiaknázza a fölvetett tárgyat. Könyve első részének eszmemenete a következő:

Minden ember Istennek egy gondolata. Köteles tehát mindenki ezt az isteni gondolatot, azaz önmagát fejleszteni, tökéletesíteni. Ez a tökéletesítés kettős irányú: külső és belső. Az ember szerezzen ügyességet, biztosságot, értse meg a világot és uralkodjék szenvedélyein. Viszont belsőkbe elmélyedve kutassunk újabb és újabb értékes erőforrásokat. Így ki fog fejlődni bennünk az önbecsülés s egyúttal mélységes örömet fogunk érezni különösen akkor, ha másokon segíthetünk. Rajta kell lennünk, hogy a gyermekben szunnyadó tehetséget felébresszük, de a gyermek mindig a saját erejéből fejlődjék.

Népegészségre, néperkölcsekre nem igen gondoltak Németországban, pedig a népek jövője inkább ettől függ, mint azoktól az anyagi javaktól, amelyekre leginkább törekedtek. Egyáltalában sok a természetellenes a nevelésben. Ilyen pl. az új élet keletkezésének elhallgatása, a folytonos ülés, a mozgás nélküli állapot otthon is, az iskolában is.

Az ifjúság nevelése hasonló ahhoz, hogy a patak vizét visszaszorítják. A víz fölhalmozódik, majd rettenetes erővel áttöri a gátat és pusztít, rombol. Azért az az ifjú, akit így neveltek, azt hiszi, a szabadság arra való, hogy kiaknázza az életben kínálkozó élvezeteket. Ez különösen a népnél rossz. 13—14 éves korában az életbe kerül az ifjú; a mulató, a mozi, a szennyirodalom, a nagyvárosi élet teljesen elrontja. Ha tehát a nép rétegeiből kikerülő mindkét nembeli ifjúság nem önálló, hamar elbukik.

Ezen a család segíthet. Az apának és az anyának együttes feladata, hogy öröködjének a gyermekek egészsége fölött; iparkodniok kell, hogy maguk is jártasak legyenek az önnevelésben és szoktassák erre a gyermekeket is. Sok esetben szociális körülmények akadályozzák a néperő és néperkölcse érvényesülését. Ilyen gátló szociális körülmények: a nép lakása, a késői házasság, a családanyák kenyérkereset után járnak, a leányokat elvonják a házi teendőktől.

Az apa betegsége oka lehet a magtalanságnak vagy annak, hogy az utódok testileg s lelkileg satnyák. Olyan könyvet kellene íratni, amelyben világosan meg van írva minden, ami a nemi betegségekre vonatkozik. Az is baj, ha az anya ólomipari ágbán van alkalmazva vagy dohánygyárban. Az alkohol is oka sok betegségnek, nyomorúságnak.

Állami feladat az ifjúság testi erősítése, edzése. A német szövetség követeli a nők testgyakorlatát, sportot, gyaloglást stb. Ez amellett, hogy a nő saját erejét, egészséget óvja vele, az utódra is fontos, hiszen számtalan eset van, amikor a nőnek az apát is pótolnia kell. A testgyakorlás mellett jártasnak kell lenni az asszony-nak a házvezetésben és anyai szerepét is tudnia kell. Ebből a szempontból minden leánynak csecsemőgondozást és gyermeknevelést kell tanulnia. Ezekre a feladatokra az állam nem igen gondolt. Nagyon fontos volna (Németországban sok helyen megkívánják), ha a vőlegény csak úgy léphetne házasságra, ha egészségi bizonyítvánnyal igazolja a nősülésre való alkalmasságát.

A nemi betegnek meg kell tiltani a házasságot, de akármilyen betegségben szenved valaki, nem volna szabad megengedni a házasságot, mert gyermekeket egészségre és munkakedvre nevelni az esetben, ha hibát, betegséget örökölték, nem lehet. Bármilyen testi-lelki hibája van valakinek, nem szabad elhallgatni. Sok házasság azért boldogtalan, mert az egybekelés előtt nem őszinte egymáshoz a vőlegény és menyasszony. Nagyon fontos volna az egyes családoknak a történetét tudni, mert sok értékes tanulságot vonhatnánk le abból a nevelésre vonatkozólag.

A szerző az első részben inkább a szülőkkel foglalkozik. A második részben rátér a zsenge gyermekkorra. Az apa legyen védője, oltalmazója a családnak. Helytelen, hogy az apák a hivatalban pazarolják el minden lelkierejüket. Családi közösség nincs. A férfi versenytársait igyekszik legyőzni, a nőnek pedig szórakozáson jár az esze. A gyermeket elhanyagolják. Nevelőnőt tartani s arra bízni a gyermeket helytelen, mert az anya helyett az idegen nőt szeretik meg a gyermekek.

Az anyát senki sem pótolhatja, még az intézetek sem, pedig ott nagy gondnal kezelik a gyermekeket. A csecsemőt karon ne hordozzák! Egy német városban 2300 tanuló közül 91 százalékának volt hátgerincbaja.

Természetellenes dolog a gyermeket mozdulatlanságra szoktatni. Fő nevelési elv legyen: amíg a gyermek nem tesz kárt magában vagy másban, hagyjuk szabadjára. Izgatni a gyermeket, követelőzni, kjerőszakolni tőle a szellemi munkát veszélyes. Minthogy a gyermekben még hiányzik az érettség, a belátás még nem fejlett, sokan romlottnak tartják és így helytelenül büntetik. A gyermek ne

rettegjen tőlünk, mert megfélemlítjük, azonkívül bizalmatlanná, hamissá válik.

A falusi és városi gyermeknevelés között nagy a különbség. A falusi élet edzi a testet, a városi élet a lelki életet teszi teljesebbé. Ha a gyermek egészséges és örül, akkor munkakedve is lesz. Nagyon jó, ha a gyermeknek barátja van. Igyekezzenek a anya gyermekét kezűgyességre és figyelésre nevelni. Könnyű ez, hiszen a házban, udvarban, kertben, mezőn igen sok munkával segíthet a gyermek. Ez amellett, hogy ügyessé teszi, sok örömet is szerez, mert a gyermek büszke, hogy anyjának segíthet.

Szeresse meg a gyermek az állatokat. Legjobb, ha valamilyen állat gondozását rábízuk. Így megszokja az állatot és nem fog félni tőle.

A társaság szükséges. A belátás, önuralom így fejlődik. A gazdag gyermeket külön nevelik, becézgetik, kedvében járnak; ez helytelen. A korai kenyérkereset megterheli a lelket.

Családi nevelést intézet nem adhat. Pedig ma sok olyan intézet van, ahol gyermekeket nevelnek föl. Hamburg ilyen intézetekre kiad (maga az állam) 9.902,483 márkát évenként. Ugyanígyen célra magánforrások 5.799,243 márkát áldoznak. Ez szomorú statisztika. A szülők öröm nélkül élnek. Ha mégis ilyen intézetekkel kell pótolni a családi nevelést, legyenek ezek az intézetek megbízhatók és jók.

De hogy a gyermekek ne jussanak ilyen sorsra, a családi életet újjá kell teremteni. Első a lakásreform. A kocsákat meg kell szüntetni, vagy legalább is számukat apasztani. A leányokat is más-képen kellene nevelni. Ha már intézetekbe kerülnek a lányok, neveljenek belőlük új anyai nemzedéket. A népgazdaságban, népégeszségben, népnevelésben legyen a leendő anya jártas, képzett. Igen jó intézmény az anyák tanácskozása. Meghatározott napokon egybe-gyűlnek és az intézettől kapnak felvilágosítást a gyermeknevelésre vonatkozólag. Egyes óvókban (Németország) csak kevés gyermeket vesznek föl. Ezekkel behatóan foglalkoznak olyan módon, hogy munkakedvüket fölébresztik s arra szoktatják őket, hogy a munka elvégzésében ügyességet szerezzenek.

Ezekben az intézetekben a gyermekek maguk választják foglalkozásukat. Mindenki azt csinálja, amihez kedve van. Ennek nagy az előnye. Ugyanis a gyermek a maga csinálta dolgokból ajándékot visz szüleinek. Örül, ha adhat valamit a szülőknek.

A tanítónak pedagógiai gyakorlata legyen. Poroszországban a tanítójelölt, ha kellő gyakorlata nincs, nem kap oklevelet, bár elméletileg kiváló lehet. Sok legyen a tanító, kevés a tanuló. A gyermekek közül a tehetségeseket államköltségen kell fölnevelni, taníttatni. Ez a nép érdeke. Mindenki a hajlamát kövesse a pályaválasztásban. Főhiba az iskoláztatásban, hogy a szülők szerint a gyermekek mind tehetségesek. Az volna a helyes, ha a szülők állandó kapcsolatban volnának az iskolákkal. Akkor nem várnának rettegéssel bizonyos napokra, sem meglepetések nem érhetnék őket. Az iskola különben az örömmel véghezvitt munka helye legyen, ne a kényszerű munka helye.

Szabadságra és önmegtartóztatásra is neveljünk. Ott lenni, amikor kell és hallgatagon visszalépni, ahol jönnek látszik: ez a

szülő feladata a szabadságra való nevelésben. A tehetségesek arra nevelendők, hogy másoknak segítségükre legyenek. Ne dicsérjünk ott, ahol fölösleges. Jutalom reménye nélkül cselekedjék jót a gyermek. Arra kell nevelni a gyermeket, hogy az akarat az úr az emberi test gyengeségei fölött. Lemondásra nevelni szintén fontos.

A vallásos nevelésben a külsőt, a formát is meg kell becsülni, mert arra a hatalomra emlékeztet, amely minden élő fölött uralkodik. Aki ünnepi csendet tud önmagának teremteni, aki áhítatba elmerülve csüng a természetben, valamely műremeken, hangversenyt, könyvet élvez és ilyenkor érzi az Istent, annak nem kellene a formák. A nevelő úgy intézze a dolgát, hogy a vallás belülről fakadjon. A gyermekek a nekik megfelelő úton-módon jussanak az igazsághoz a vallásban. Ez a házi nevelés feladata. A vallásos nevelés célja: felelősség magunkkal és egy felsőbb hatalommal szemben. A szót fedje a tett. Hitünk adjon életünknek tartalmat és irányt. Életünk, munkánk istentisztelet legyen.

Beszél még a szerző a nemi kérdésről, a művészetéről. Az utóbbiról azt mondja, érdeklődjék a gyermek minden iránt, ami jó, szép, amiben összhang van, ami az életet megaranyozza.

Az iskolát elhagyó ifjúságról beszélve legfontosabbnak véli, hogy a leányokat állami intézményeknél egy évi szolgálati kötelezettségre kellene szorítani.

Avar Gyula.

Dr. Siegfried Kasseran : Soziologische Pädagogik. Leipzig, 1921.

278 lap. Ára 30 márka.

A mai Németországot felette jellemző szellemi termék és jelenlegi pedagógiai irodalmának szimptomatikus jelensége. A szerző nagy lelkesedéssel, de egy kissé rendszertelenül hirdeti, hogy csak a marxista alapra helyezkedő új pedagógiától várható a német nemzet jobb jövője. Szemlét tartva a régi társadalom szerkezete felett, kemény ítéletet mond annak ideológiájáról, tehát jogviszonyairól, erkölcsiségéről, vallásáról stb. még pedig Müller-Lyer szociológiája szellemében. «Az új társadalom alakulóban, levésben van és ezen levésében lényeg szerint rokonnak érzi magát az ifjúsággal, nincsenek dogmái és szilárd igazságai, hanem kereső, küzd tehát az új ideológiáért, új nevelésért.» (50. lap.) A mai ifjúság szerinte vívódik a jelenlegi család nyomásával, a vallás, a művészet problémáival, a sexualis kérdéssel, az iskolával és hivatással. Talán nem is szükséges folytatnom, mert ismert jelszavak hangoztatását kapjuk: szociális nevelés, egységes munkaiskola (7—16 éves korig) kerületek szerint úgy, hogy az V. iskolai évtől kezdve a tehetség foka és minősége szerint alakulnak csoportok; koedukáció, a vallásban és a klasszikus nyelvek kiküszöbölése s így tovább. Még csak a vallásra és keresztyénségre vonatkozó nézeteit említjük. A vallás lényegét Goethével a tiszteletben és kegyeletben látja. E szellemből kell szerinte az új iskolát alakítani. Megengedi a tiszteletet a végtelen ismeretlen iránt is. Következésképp úgy látja, hogy nincsen ellentét a vallás és a szocializmus közt, hisz amaz a végtelen, ez pedig a véges iránti tisztelet, de igenis keresztyénség és szocializmus közt. E két utóbbi két ellentétes elvet jelent: a magán- és közigazdálkodást, tehát összeegyeztethetetlen.

Készséggel elismerjük a szerző «szociálindividualizmusának» jó-hiszemőségét, nemkülönben azt, hogy a mai szépirodalomból, fiatal, küzdő lelkek naplójából és leveleiből vett szemelvényeivel nem egy jogos panasznak ad hangot, de az elvi alapot, melyen áll, semmiképp sem fogadhatjuk el. Csakugyan két világ harcáról van itt szó, de a közelmúlt eseményei és tapasztalatai nem jogosítanak fel arra a rajongásra, melyet a szerző a szocialisztikus világnézet iránt érez.

Szelényi Ödön.

The Boy's own Book par **G. H. Camerlynck, Mme Camerlynck-Guernier, G. Roux.** 9^e édition, Paris. H. Didier, 1921. 192 l. (Ára kötve 6 fr.)

The Girl's own Book par **Mme Camerlynck-Guernier, G. H. Camerlynck.** 15^e édit., ugyanott. 1921. 196 l. (Ára kötve 6 fr.)

Minthogy mostanában ritkán és nehezen jutunk új külföldi könyvekhez, érthető érdeklődéssel forgattuk a *Nouvelle série destinée à l'enseignement de l'anglais* c. sorozatnak ezt a két első kötetét. Azoknak a fiúknak, illetőleg leányoknak kezdőtanítására íródtak, akik a felső nép-, illetőleg a középfokú iskolák alsó osztályaiban az angolt heti 3—4 órában tanulják. Mondanom sem kell, hogy mindkét könyv a direkt módszeren épül fel, amelyet a szerzők az újabb tapasztalatok figyelembevételével kiegészítenek és a nyelvtani iránnyal összeegyeztetni igyekeznek. Ehhez képest minden «lecke» a következő négy részre oszlik: 1. *Spelling drill.* 2. *Remarks on grammar.* 3. *Questions and orders.* 4. *Exercises.* Tárgyi szempontból a könyv három egységet tüntet fel: *At school. At home. Poems, Anecdotes and Stories.* A szöveg, amelyet szinte megszámlálhatatlan kisebb-nagyobb kép tarkít, mindvégig angol. Közben hangjegyek kíséretében egyszerű gyermekdalok is szerepelnek. Nagy súlyt vetnek a kiejtésre, amelynek szolgálatában állnak a *Phonetic tables* és a folyton ismétlődő kiejtési gyakorlatok: *phonetic drill.* Mi, akik tapasztalásból ismerjük a franciáknak fogyatékos angol kiejtését és az angoloknak szintolyan francia kiejtését, ezen erőlködésnél többet várunk a cseretanerők meghonosításától, ami a szót és szabályt az eredményesebb tettel és példával pótolná. A fiúk könyvében 86 lecke és 4 ismétlés, a leányokéban 60 lecke és több ismétlés van. Mivel minden lecke rendszerint 2, kivételesen 1 nyomtatott lapra terjed, aligha lesz lehetséges ezt a gazdag anyagot heti 3—4 órában eredményesen feldolgozni. Hiánynak tartjuk azt is, hogy az olvasmányoknak és nyelvtani résznek szerves kapcsolata sok helyütt nem domborodik ki kellőképpen. — Az angol nyelvet újabban nálunk is jobban felkarolják; annak tanárai és tanulói nem egy ügyes útbaigazítást meríthetnek ezekből a tetszetős és leleményes könyvekből.

K. F.

ÚJ MAGYAR KÖNYVEK.

Kézikönyv a magyar ifjúság nemzetvédelmi nevelésére. Az előszót írta olysói Gabányi János. Bpest, 1921. MOVE Szemere-Bizottság. (8-r., 136 l.)

Barcsai Károly: A magyar tanítóképzés újjászervezése. Győr, 1921. Gross Gusztáv ny. (N. 8-r., 52 l.)

Dr. Pintér Jenő (szerk.): **A budapesti tankerület 2. számú értesítője. 1920—1921.** Bpest, 1921. Franklin-T. ny. (N. 8-r., 40 l.) Ára 20 K.

Bene Lajos: A nép gondozása. Eger, 1921. Egri nyomda r.-t. (8-r., 111 l.) Ára 45 K, bérmentes küldéssel 50 K.

Fekete József: A népfőiskolai gondolat. — **Czettler Jenő dr.: A magyar népfőiskola.** (Az Országos Szabadoktatási Tanács kiadványai. Sajtó alá rendezte *Pályi Sándor*. 1920/21. 1. szám. — Különlenyomat a *Néptanítók Lapjának* 1921. évi 8—12. számából.) Bpest, 1921. (8-r., 13+6 l.)

Deptner Tibor dr.: A magyar népfőiskolai mozgalom története. (Az Orsz. Szabadokt. Tanács kiadványai. 1920/21. 2. szám. — Különlenyomat a *Néptanítók Lapjának* 1921. évi 8—12. számából.) Bpest, 1921. (8-r., 24 l.)

Neményi Imre dr.: Népfőiskolák. (Az Országos Szabadoktatási Tanács kiadványai. 1920/21. 3. szám. — Különlenyomat a *Néptanítók Lapjának* 1921. évi 8—12. számából.) Bpest, 1921. (8-r., 12 l.)

Deptner Tibor dr.: A magyar gazdaszövetség és a falusi szabadtanítás. (1896—1920.) (A Szabad Lyceum kiadványai. Sajtó alá rendezték *Pályi Sándor* és *Deptner Tibor dr.* 1921. 31. szám. — Időszzerű kérdések. Az 1921. évben rendezett tanfolyamok előadásai. II. — Különlenyomat a *Magyar Gazdák Szemléjének* 1921. évi januári számából.) Bpest, 1921. (N. 8-r., 12 l.)

Dénes Szilárd: Arany János kisujszállási tanítósa. (Különlenyomat a *Budapesti Szemlének* 1921. évi január-februári füzetéből.) (N. 8-r., 14 l.)

F. W. Foerster: Az élet művészete. Kiadja a Szociális Misz-sziótársulat. Harmadik, javított kiadás. Bpest, 1921. Stephaneum ny. (8-r., 284 l.) Ára 60 K.

SZEMLÉ.

Nemzetközi oktatásügy.

1. A háború előtt sokan sanda szemmel nézték azt, amit nemzetközi oktatásügynek lehet nevezni; a háború alatt az emberek részben ujjongtak, részben sajnálkoztak összeomlásán és most, amikor a háborút még korántsem hevertük ki, itt-ott máris jelentkezik a művelt világ kultúráját *külsőleg* összekapcsoló, óriás terjedelmű úgynevezett nemzetközi oktatásügy, amely közel sem olyan veszedelmes, mint a hozzá nem értők el szeretnék hitetni, sőt ép ma, az újjáépítés súlyos idejében olyasminnek bizonyul, ami, sajnos, még nincs meg. Ha itthon vagy a külföldön szétnézünk, valóban azt látjuk, hogy a háborúnak kártevősei után, amelyek közművelődési téren is mind érezhetőbbé válnak, minden országban megkezdődött a romok eltakarítása, megindult a szellemi építkezés (amelynek anyaga ma, óh, mennyivel olcsóbb az anyaginál) és a szakembereket valóságos reformláz fogja el, amelynek során mindenütt érthető érdeklődéssel nézik, hogy a másik, a szomszéd hogyan fog ehhez a nehéz munkához. Az ilyen kérdésekkel hivatásszerűen foglalkozók tudják legjobban, hogy ez a nemzetközi

tájékozódás már a háború előtt is mekkora nehézségekkel járt, ugyanők tapasztalják most, hogy ez az eligazodás ma, a régi kötelékek megszűnése után, az irigységtől és féltékenységtől súlyosbítva, szinte legyőzhetetlen akadályokba ütközik. Pedig mennyi erőmegtakarítással és oklással járna egy olyan központi intézmény, amely magában foglalná a különböző országok iskolai intézményeire vonatkozó adatokat: törvényeket, szervezeti szabályzatokat, utasításokat, statisztikát stb. és az érdeklődőknek a szükséghez képest rendelkezésre bocsátaná. Lám, a világ mezőgazdasági termelésének szemeltartására Rómában már 1905 óta fennáll az *Institut International d'Agriculture* és a kereskedelmi világstatisztika érdekében mostanában állítottak fel Brüsszelben egy hasonló intézményt, amely a statisztikai adatokon kívül össze fogja gyűjteni a kereskedelmi törvényeket és szerződéseket és amelyhez már eddig 16 állam csatlakozott. Újabban több ízben hangoztatták annak szükségességét, hogy megalakítsák a mezőgazdák és földművesek nemzetközi szervezetét. Emellett szállt síkra legutóbbi ceglédi beszédében (jún. 12.) nagyatádi Szabó István is, hangsúlyozva, hogy ilyen nemzetközi szervezkedés egyúttal előnyös visszahatással van a nemzeti érdekekre. Egy nappal később a Havas-ügynökség jelentette, hogy a francia kamara elfogadott egy törvényjavaslatot, amely az emberek és az állatok táplálékának elemzésére egységes eljárást ír elő, úgyszintén egy második törvényjavaslatot, amely egy erre a célra szolgáló nemzetközi intézet felállítására vonatkozik. Mindkét egyezményt Magyarország is aláírta. Vajjon mikor kerül sor ilyesmire a «szellemi táplálék» dolgában és miért késett mindeddig? Ezek a kérdések érdekes és tanulságos művelődésbölcséleti fejtegetésekre vezethetnének. Hogy ilyesmire eddig közoktatásügyi vonatkozásban még nem került sor, azt a kedvezőtlen viszonyok és véletlenek mellett főleg annak a világszerte megnyílatkozó felfogásnak tulajdoníthatjuk, amely az elméletben, értsd szóval való magasztalás mellett a gyakorlatban, azaz tettekben mégis mostoha szerepet juttatott a közművelődésnek. Ennek ellenére értékes kezdeményezésekben a multban sem volt hiány. A washingtoni *Bureau of Education* az Egyesült-Államok részére volt ilyen tekintélyes és eredményes központ, az *Instituto Pedagogico Centro-Americano* (1908) a középamerikai államok részére. Mindkettő hivatalos jellegű. Hogy az oktatásügy különböző ágaiban mely nemzetközi intézmények, kapcsolatok stb. álltak fenn, arról részletesen és hitelesen beszámol a brüsszeli *Office Central des Institutions Internationales* kiadásában eddig megjelent két hatalmas évkönyv *Annuaire* (I. I. köt. 1908—9, 919—39. l.; II. köt. 1910—11, 1605—1725. l.). Ilyen magánjellegű intézmény volt a háború kitöréséig a belga Edward Peeters által néhány lelkes tanférfitől közreműködésével Ostendében szervezett *Bureau International de Documentation Educative*, amelynek szolgálatában állt a *Minerva* c. többnyelvű folyóirat. E sorok írója több idevágó indítványt terjesztett az 1900. évi párisi nk. főiskolai kongresszus elé (I. *Revue Internationale de l'Enseignement* 1899, 73—5 l.), így pl.: három világnyelven megjelenő nk. tanügyi folyóirat, a közokt. minisztériumok és ped. társaságok kiadványainak kötelező csereviszonya, hivatalos külföldi tanügyi szaktudósítók (attasék) szervezése, országonként tanügyi tudakozó és tájé-

koztató hivatalok felállítása, a kultuszminiszterek v. kiküldötteik nk. értekezlete stb. *Institut International Pédagogique. Bulletin International et Officiel de l'Enseignement* c. füzetében (Bern 1905, 7. l.) részletesen kifejtette a címben foglalt két intézménynek hivatását, szervezetét és előnyeit; majd itthon és a külföldön sikra szállt azért, hogy a közokt. minisztériumokban külön szakosztályokat szervezzenek a külföldi közoktatásügy részére. Ugyanekkor merült fel a luzerni nk. békekongresszuson egy kormányközi tanügyi értekező eszméje, amelyet az akkori francia közokt. miniszter, Briand is felkarolt, úgyszintén Rava olasz közokt. miniszter. Az előbbi ezen sokat ígérő vállalkozásban a további kezdeményezésre Apponyi kultuszminisztert kérte fel, aki ebben az ügyben minisztériumában szaktanácskozást is tartott (l. Zeitschrift f. d. Realschulewesen 1909, 449—63. l.). 1912-ben az Egyesült-Államokba származott át az eszme, amelynek megvalósítására az amerikai kormány a németalföldit kérte fel. Ezt a nk. hivatalos közoktatásügyi értekezőt eredetileg 1913-ban, majd 1914 őszén kellett volna megtartani Hágában, de a háború kitörése ennek is útját állta (l. Népt. Lapja 1913, 40. sz.) Ezt a propagandát a háború alatt sem szüneteltettük, amikor a *Mitteuropa* jelszó dalmass felkarolásának idejében egy közép-európai hivatalos tanügyi értekezőt megtartása mellett szálltunk sikra a jövőben reánk háruló közös nagy közoktatásügyi kérdések tisztázása érdekében (l. «Kultur-gemeinschaft», *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 1916, 35—44. l.). A mai világhelyzetnek megfelelően a «közép-európai» jelző, noha szerintünk jelentőségét még most sem nem veszítette el, európai értelemben bővítésre szorul.

2. A mult adatainak ez a rövid áttekintő összefoglalása mintegy történeti háttérül szolgálhat annak a mozgalomnak, amely egy egyetemesen érzett, de ezideig csak részben bevallott szükséglet megnyilatkozásaként immár itt is, ott is jelentkezik. Térkimélésből csak egy folyóiratot ragadtunk ki, a londoni *Education* 1920. évfolyamát, amelyben a következő idevágó adatokra bukkantunk: Az angol és francia közokt. kormány között megegyezés jött létre, amelynek értelmében fiatal francia középisk. tanárok és tanárnők egy év tartamára angol középiskolákhoz osztatnak be szolgálattételre (máj. 14.). Az egyetemi képzésű nők nk. szövetsége, amelynek célja a főiskolát végzett nők szellemi és anyagi érdekeinek megóvása a különböző nemzetek között, megtartotta első közgyűlését (júl. 9., 16.). Az oxfordi egyetemi tanárok a barátságos érintkezésnek és tudományos együttműködésnek újra való megkezdése ügyében a német és osztrák egyetemek tanáraihoz levelet intéztek, amelyre azok kedvezően válaszoltak (okt. 22., nov. 12.). Fisher, angol közokt. miniszter, a British Association neveléstudományi szakosztályában tartott előadásban kitért az idegen egyetemi hallgatókra és kifejezte abbéli meggyőződését, hogy a háború után számos külföldi hallgató, aki előbb Bécsnek v. Berlinnek vette útját, most Angliát fogja felkeresni. Az amerikai hallgatók beözönlése már megkezdődött (szept. 3.). Végül a folyóiratnak nov. 5-i száma bő kivonatban közli azt az emlékiratot, amelyet «Az értelmi kapcsolatok és a főiskolai továbbképzés nemzetközi szervezése» ügyében D. V. Naser, a dánországi egyet. hallgatók nemzetközi bizottságának elnöke terjesztett a British Association elé,

amely az abban kifejtett eszmék és tervek tanulmányozása ügyében külön bizottságot küldött ki. Naser a tudomány szabadsága és felvirágoztatása érdekében sürgeti a nemzetközi értelmi kapcsolatok felújítását és a háború előtt kezdett ilyen törekvéseknek és intézményeknek szélesebb alapon való továbbfejlesztését. Konkrét javaslatai első sorban az egyetemi és későbbi tanulmányokra vonatkoznak, mert ezeknek nk. szervezése legjobban biztosíthatja a modern civilizáció fejlődését. — Így az angolok és a semlegesek. Hogy a franciák még nem jutottak el erre a belátásra, vagy ha eljutottak is, nem merik nyíltan hangoztatni, azt az ő eszmeviláguknál és megrögzött gyűlölködési szenvedélyüknél fogva mindenki érthetőnek fogja találni. Ez azonban legfeljebb késleltetni fogja az új erőre kapott mozgalmat, de feltartóztatni nem. Azoknak, akik a művelődés megmentésére hivattak és hajlandók is, hazafias és egyúttal egyetemes emberi kötelességük, hogy ebben a törekvésben összefogjanak és minden kedvező alkalmat felhasználjanak. Mi úgy gondoljuk, hogy ezek a nagy eszmék és velük kapcsolatos intézmények a népszövetség támogatására alakult egyesületek szövetségének fórumáról indulhatnak világ-hódító körútjukra.¹ Mondanom sem kell, hogy ki lehetne a kezdeményező; az, akit itthon és a külföldön erre legilletékesebbnek tartanak: *Apponyi* Albert gróf, aki ilyen értelmű kezdeményezésével csak gyarapítaná azokat a hervadhatatlan érdemeiket, amelyeket a hazai és világkultúra körül már eddig is szerzett.

K. F.

VEGYES.

A neveléstudomány a magyar egyetemeken.² Egyetemeink tanárai az 1921—22. tanévnek I. felére a következő pedagógiai vagy pedagógiai vonatkozású előadásokat hirdették:

A budapesti Pázmány Péter-tudományegyetemen: 4) A bölcsészettudományi karon: Dr. Finácsy Ernő ny. r. tanár: 1. Neveléstörténet. (Görögök és rómaiak.) Hetenként 3 óra. 2. Pedagógiai irányok és elméletek. Hetenként 2 óra. 3. A középiskolák rendtartása. (Elsősorban a tanárképző-intézeti tagok számára.) Heti 1 óra. — Dr. Pauler Ákos ny. r. tanár: Gymnasiumi pedagógia. Hetenként 1 óra. — Dr. Wessely Ödön magántanár: A tanítás módszere és technikája. Hetenként 2 óra. — Dr. Domanovszky Sándor ny. r. tanár: A magyar iskoláztatás története. Hetenként 4 óra. — Dr. Méhely Lajos ny. r. tanár: A zoologia tanításának módszere. (Tanárképző-intézeti előadás.) Hetenként 2 óra. — Dr. Juba Adolf magántanár: 1. Iskolaegészségtan. (I. rész. Az építés hygienéje. II. rész. A tanítás hygienéje.) Hetenként 2 óra. 2. Iskolaegészségtani kirándulások. Havonként egyszer. — Tanárképző-intézeti előadások: Dr. Waldapfel János: 1.

¹ Tárgyunknak a népszövetséggel kapcsolatos újabb fejleményeivel *A nevelésügy mint világtényező* c., közlésre váró cikkünkben foglalkozunk. Itt említjük meg, hogy *Nemzetközi mozgalmak* c. szemlénket, amely ebben a folyóiratban 1913-ban indult meg, de 1918-ban megszakadt, mihelyt a viszonyok megengedik, az 1921. évet bezárólag külön szándékoznak kiadni.

K. F.

² Az illető egyetem tanrendje nyomán.

A középiskolai tanár hivatása, különösen a módszeres oktatás feladatai. Hetenként 2 óra. 2. A magyar nyelvi és irodalmi oktatás methodikája. Hetenként 1 óra. 3. Középiskolai német olvasmányok tárgyalása. Hetenként 2 óra. 4. A földrajzi oktatás methodikája. Hetenként 1 óra. — B) A hit-tudományi karon: Megbízandó tanár: 1. Általános neveléstudomány. I. rész. Hetenként 2 óra. 2. Tanítás- és módszertan. Hetenként 2 óra.

A kolozsvári Ferenc József-tudományegyetemen: Dr. Schneller István ny. r. tanár: 1. A nevelés története. Heti 3 óra. 2. Részletkérdések a neveléstudomány köréből. Heti 2 óra. 3. Pedagógiai szeminárium. Heti 2 óra.

A pozsonyi Erzsébet-tudományegyetemen: Dr. Weszely Ödön ny. r. tanár: 1. Didaktika. Heti 3 óra. 2. A nevelés története. Heti 2 óra. 3. Tanárképzői gyakorlatok a didaktika köréből. Heti 2 óra. — Dr. Zolnai Gyula ny. r. tanár: Tanárképző-gyakorlatok a magyar nyelvtudomány és nyelvtanítás köréből. Heti 2 óra.

A debreceni Tisza István-tudományegyetemen: Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár: 1. Nemzetnevelés. Heti 3 óra. 2. A görögök nevelése. Heti 3 óra. 3. Szemináriumi gyakorlatok. Heti 1 óra. 4. Az iskolai tanítás hivatalos szervezése és ellenőrzése. (Tanárképző-intézeti előadás.) Heti 2 óra. — Dr. Pokoly József ny. r. tanár: Az ókor tanítása a középiskolákban. (Tanárképző előadás.) Heti 2 óra. — (Pályatétel: Az értelmi képességek megállapítására vonatkozó kísérletek.)

Pedagógiai tanfolyam a Ludovika Akadémián. Az 1921. évi XLIV. törvény cikk értelmében a hadapródiskolák és katonai reáliskolák ebben a minőségükben megszűnven s polgári nevelőintézetekké alakítván át, a felsőbb hatóság gondoskodni kívánt arról, hogy ez intézeteknek tanárai és tanárjelöltjei — addig is, míg megszerezhetik a törvényszerű képesítést — oly fokú pedagógiai kiképzésben részesüljenek, hogy ezen az alapon továbbképezhessék magukat. Evégből szerveztetett a címben jelzett tanfolyam, mely két részből áll: előkészítő és záró tanfolyamból. Az előbbi f. é. július 4-től 30-ig tartott, a befejező tanfolyam pedig a jövő évben fog megtartatni. A Fináczy Ernő pedagógiai vezetése alatt álló tanfolyamban 53 rendes és rendkívüli hallgató vett részt: a szóban forgó iskoláknak igazgatói, jelenlegi és leendő tanárai. Az előkészítő tanfolyam a következő előadásokat ölelte fel: 1. Bevezetés a filozófiába. 24 óra. Előadó Dr. Kornis Gyula, egyetemi ny. r. tanár. 2. Pszichológia. 24 óra. Előadó u. az. 3. Bevezetés a pedagógiába 24 óra. Előadó Dr. Weszely Ödön, egyetemi ny. r. tanár. 4. A középiskola szervezete és rendtartása. 12 óra előadás és 2 óra összefoglalás. Előadó Dr. Fináczy Ernő, egyetemi ny. r. tanár. 5. A legújabb magyar irodalom. 8 óra. Előadó Dr. Pintér Jenő, tanker. kir. főigazgató.

N.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1921 október 29-én.¹

Fináczy Ernő elnöklete alatt jelen voltak: Angyal Dávid, Bardócz Pál, Baros Gyula, Baumgartner Alajos, Bozóky Endre, Brisits Frigyes, Domanovszky Sándor, Éltés Mátyás jegyző, Fejérpataky László, Frank

¹ Az elemi iskolai tanítóképző-intézet tantervi javaslatát megvitató okt. 15-i, nov. 12-i és 26-i, valamint dec. 17-iki ülés jegyzőkönyvét a felszólalásokkal együtt a következő évfolyamban közöljük. A szerk.

Antal, Friedreich Endre, Gyulai Ágost, Hómann Bálint, Imre Sándor, Kornis Gyula, Krompaszky Miksa, Lukinich Imre, Madzsar Imre, Málnai Mihály, Marczinkó Ferencz, Mártonffy Károly, Morvay Győző, Nagy József Béla, Nikolics Ignác, Pintér Jenő, Quint József, Schmidt Márton, Schmidt Mártonné, Straub L. Gyula, Teveli Mihály, Vargha Damján, Viszota Gyula, Walter Gyula és számos vendég.

Madzsar Imre előadta *Tanügytörténeti térképek az 1766., 1793. és 1846. évekről.* — *Első tankerületi beosztásunk keletkezése* c. tanulmányát.

Hivatalos nyugtázás.

A Magyar Pædagogiai Társaság pénztárába 1921 szeptember 22-től november 21-ig a következő befizetések történtek:

Kültagok befizetései:

1917-re: Zelenka Frigyes.

1918-ra: Bodor A. Horváth F. Karcag. Ifj. Imre J. Laczkovics I. Németh S. Felsőlövő (1). Pék J. Székesfehérvár. Weber A. (250). Zelenka F.

1919-re: Bodor A. Heller R. Baja. Horváth F. Karcag. Ifj. Imre J. Laczkovics I. Németh S. Felsőlövő. Pék J. Székesfehérvár. Sebők J. Szentés. Tettamenti B. Makó. Tömörkényi D. Szarvas. Weber A. Zelenka F.

1920-ra: Bodor A. Boros K. Mezőtúr. Havas I. Heller R. Baja (8). Horváth F. Karcag. Ifj. Imre J. Laczkovics I. Németh S. Felsőlövő. Pék J. Székesfehérvár. Sebők J. Szentés. Tettamenti B. Makó. Tömörkényi D. Szarvas. Weber A. Werner A. Eger (8). Zelenka F.

1921-re: Bakonyi H. (8). Boros K. Mezőtúr. Binder L. Bodor A. Bory F. Izsák. Danilovics J. Dörfler J. Germán I. Pécs. Havas I. Horváth F. Karcag. Ifj. Imre J. (6). Laczkovics I. Miller F. Elek. Németh S. Felsőlövő. Pap L. Szombathely. Pék J. Székesfehérvár. Sebők J. Szentés. Supper Ö. Pinkafő. Tettamenti B. Makó. Tóth I. Hódmezővásárhely. Tömörkényi D. Szarvas (6). Walther B. Weber A. Werner A. Eger. Zelenka F.

1922-re: Bakonyi H. Balog J. Nagylózs. Bory F. Izsák (2). Havas I. (4). Németh S. Felsőlövő (2).

1922-26-ra: Kocsár I. Gesztely.

1922-27-re: Zelenka F.

1923-ra: Balog J. Nagylózs.

Értesítés a külső tagok részére. A tagsági díj a tagdíjptélekkel együtt 1920-tól kezdve évi 10 K. Évzárta miatt kérem a tagsági díjak mielőbbi beküldését.

Dr. Bozóky Endre

kir. tan., áll. középisk. igazgató, pénztáros.
Budapest, II., Hunyadi János-út 31.